أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة

The effect of using interactive video on developing reading comprehension in English for third-grade intermediate students in the city of Makkah

إعداد

عبد الله سليم القرشي

Abdullah Salim Al-Qurashi

د. إياد عبد العزيز الطف

Dr. Iyad Abdel Aziz El Taff

Doi: 10.21608/ejev.2022.266554

استلام البحث	٢٢ / ٧ / ٢٠٢٢
قبول البحث	١٤ / ٨ / ٢٠٢٢

القرشي ، عبد الله سليم و الطف، إياد عبد العزيز (٢٠٢٢). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مج٦، ع(٢٤)، أكتوبر، ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر، ٩١ – ١٣٨.

http://jasq.journals.ekb.eg

أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، شمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في بمدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي (١٤٤٢– ١٤٤٣هـ)، تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية قوامها (٦٤) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة القعقاع التابعة لمكتب الوسط بمدينة مكة المكرمة محل عمل الباحث، وقام الباحث بتقسيم هذه العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل مجموعة (٣٢) طالب، بحيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام الفيديو التفاعلي، وتدرس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتمثلت أداة الدارسة في اختبار الفهم القرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: الفيديو التفاعلي- الفهم القرائي- اللغة الانجليزية – طلاب الصف الثالث المتوسط – مكة المكرمة.

Abstract:

The current study aimed to reveal the effect of using interactive video to develop reading comprehension in English for students of the third intermediate grade in Makkah Al-Mukarramah. The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design. The research community included all third-grade intermediate students in Makkah Al-Mukarramah, for the academic year (1442-1443 AH). The sample consisted of a random sample of (64) students from the third intermediate grade students at Al-Qaqaa School affiliated to Al-Wasat Office in Makkah Al-Mukarramah, where the researcher worked. The researcher divided this sample into two groups (experimental and

control), each group consisted of 32 students. the experimental group is taught using the interactive video, and the control group is taught using the usual method. The study tool was the reading comprehension test. The study results concluded: There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group that uses (interactive video), and the mean scores of the control group that uses (traditional education) in the post application of the test of reading comprehension skills in favor of the experimental group, and there is a difference Statistically significant at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group that used (interactive video), in the pre and post application of the test of reading comprehension skills in favor of the post application.

Keywords: Interactive video - reading comprehension - English language - third intermediate grade students - Makkah Al-Mukarramah.

مقدمة:

يستخدم الفيديو في التعليم منذ وقت طويل، لما يمتلكه من إمكانيات ومميزات عديده وفريدة، فهو أكثر الوسائط التعليمية ثراءً للمعلومات بأشكالها المتعددة، إذ يجمع بين الوسائط المختلفة، الصور والرسوم، الثابتة والمتحركة، والصوت والمؤثرات الصوتية، والنصوص في وسيط واحد. يستخدم الفيديو في شرح الموضوعات التي يصعب شرحها بالنصوص أو الصور الثابتة، حيث يمكنه عرض أحداث في العالم الحقيقي، والأحداث النادرة والخطرة، وعرض التجارب المعملية. ويقدم أمثلة من العالم الحقيقي، ويتيح الفرصة للطلاب لتكرار المشاهدة. يعرض الفيديو صور ديناميكية متحركة، وأمثلة من سياقات العالم الحقيقي. ويستخدم كل المواقف التعليمية لتعلم المفاهيم النظرية والمهارات العلمية، وفي تنمية الاتجاهات.

مع تطور التكنولوجيا ظهر الفيديو التفاعلي، ليحدث تغيراً جذرياً في التعلم القائم على الفيديو، ويضيف قوة وقيماً مضافة وإمكانيات جديدة إلى الفيديو التعليمي، من خلال إضافة العناصر التفاعلية إلى الفيديو، وهنا أصبح المشاهد نشطاً إيجابياً. وأصبح الفيديو بيئة تعليمية كاملة. وقد أثبتت البحوث والدراسات أن المتعلمين في التعلم الإلكتروني عن بعد يفضلون استخدام الفيديو على أي وسيط آخر (Chang,

2014).

وتعد التفاعلية هي الأساس في الفيديو التفاعلي، والتفاعلية تعني قدرة المتعلم على التفاعل مع الفيديو. التفاعلية في الفيديو التفاعلي تزيد من انخراط المتعلم في التعليم، وتزيد مدة الانتباه.

يستخدم الفيديو التفاعلي في التعليم والتدريب، ودعم الأداء، والتعلم المصغر Micro learning: حيث يقسم المحتوى المعقد إلى أجزاء صغيرة يسهل معالجتها. وقد أثبتت البحوث والدراسات (Brame, 2016) أن الاستخدام الفعال للفيديو في التعليم يتحقق مع توفر ثلاثة عناصر هي: إدارة الحمل المعرفي، وزيادة انخراط المتعلمين في التعلم، وتحسين التعلم النشط.

يمكن أن يشتمل الفيديو التفاعلي على العديد من العناصر التفاعلية (Kazanidis, et al., 2018; Schoeffmann, Hudelist & Huber, 2015). والهدف الأساس من العناصر التفاعلية في الفيديو التفاعلي هو تنشيط المشاهدة، وانخراط المشاهد فيها، بحيث يكون دوره إيجابياً نشطاً أثناء المشاهدة. ويميز بوشنر (Buchner, 2018, 4-5) بين نوعين من العناصر التفاعلية، هما: العناصر التفاعلية الكلاسيكية وهي خيارات الإبحار، والتي تشمل التوقف المؤقت، والتقديم، وإعادة العرض، والتفاعلات التعليمية Didactical Interactions، التي تتم من خلال المعلم، والتي تساعد المتعلمين على الانخراط في المشاهدة والتفاعل مع المحتوى المقدم، والتي تشمل تحكم المتعلم في عرض أجزاء أو مشاهد الفيديو، والتنقل بينها، والأسئلة، والتعليقات، والتوجيهات، والتلميحات.

وتعد القراءة مهارة من المهارات اللغوية الضرورية التي تزود القارئ بما يحتاجه من المعلومات، لهذا فهي تمثل جوهر العملية التعلمية. ومع التقدم الهائل الذي تحقق في ميدان وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية، تظل القراءة أهم وسيلة من وسائل اكتساب المعارف والمعلومات، والحصول عليها من مصادرها الأصلية؛ وذلك لما تتميز به من سهولة وحرية وعدم التقيد بمكان أو بزمان، فهي دائماً تأتي في المقدمة لمكانتها المتميزة، وتأثيرها البالغ الأهمية، واستخدامها مطلب أولي وأساسي لاكتساب المعرفة (عبد اللطيف، ٢٠٠٢، ١).

وفهم المقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمن فيما بين هذه السطور، أو فيما ورائها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها، والتفكير فيها، والتفاعل النشط معها شكلاً ومضمونا.

تأتي دراسة الفهم اللغوي كسلوك انساني إلى كضلع منن مثلث اللغة ويكمل بضلعين الا وهما اكتساب اللغة وانتاج اللغة. إن فهم فقرة مكتوبة يناظر حل مسألة رياضية، فهي تتكون من ترتيب معين وصحيح لعناصر الموقف، ووضعهم معا وفق علاقات صحيحة مع مراعاة أهمية وأثر كل عنصر، وكل ذلك يقع في محيط التناول

العقلي الصحيح أو الهدف المطلوب (فضل الله، ٢٠٠١، ٤).

ويرتبط الفهم بعملية استقبال اللغة سواء كانت بشكل تحرير أم شفهي وبمستويات الفهم المتعددة هو غاية إلى تعلم القراءة والاستماع.

مشكلة الدراسة:

تعد مهارة الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، حيث أن القراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل أن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها (موسى، ٢٠٠١، ٢٩) حيث تقاس فاعلية القراءة بمدى الفهم والاستيعاب وقدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف أخرى.

كما إنَّ عدم إجادة طلاب المرحلة المتوسطة بشكل عام لمهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية قد يرجع لعدم استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، حيث يعتمد بعض المعلمين على استراتيجياتٍ قد تُفيد في حل بعض المشكلات والإجابة على بعض الأسئلة كاستراتيجيات العصف الذهني وإدراك التشابه اللفظي، ولكنها ليست كافية لتناوُل كافة أنواع الأسئلة المطروحة على الطلاب في المواقف الاختبارية، كما وقع اختيار الباحث على طلاب الصف الثالث المتوسط لتطبيق برنامجه التعليمي القائم على الفيديو التفاعلي لرغبته في تنمية أكبر عدد ممكن من مهارات الفهم القرائي، وبخاصةً مهارات الفهم القرائي من الدرجة العليا كمهارة الإجابة على الأسئلة مفتوحة النهايات الخاصة بفقرةٍ قرائية، ومهارة وضع عنوانٍ مناسبٍ للفقرة.

وقد أدرك الباحث مشكلة البحث الحالي من خلال:

أولاً: الملاحظة كمدرس لمادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة.

لاحظ الباحث لجوء الطلاب إلى البحث عن إجابة بعض أسئلة (قطعة الفهم) من خلال ربط بعض كلمات السؤال بما يشابهها في قطعة الفهم وكتابة ما يلي تلك الكلمات في مكان الإجابة دون فهم مضمون السؤال. كذلك ضعف قدرة بعض الطلاب في اختيار الكلمة الناقصة المناسبة لإكمال الجملة عِلْماً بأن كلمات الاختيار الثلاث تحمل نفس المعنى، وذلك لِضعف قدرتهم في تحديد زمن الجملة (مَحَلّ السؤال) . أيضاً ضعف قدرة بعض الطلاب في إدراك التراكيب اللغوية، مما ينتج عنه خطأ في سؤال ترتيب الجملة.

ثانياً: أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ مثل دراسة (Cross & Paris, 1998)، ودراسة (Allen, 1999)،

ودراسة (Bruce & Robinson, 2000)، ودراسة (Barton, Freeman, Lewis, Thompson, 2001)، ودراسة (Wong & Chang, 2004)، ودراسة (أحمد، ٢٠٠٧)، ودراسة (علي، ٢٠٠٨).

كما قام الباحث بدراسة استكشافية للتأكد من مشكلة البحث، تم من خلالها اختيار مجموعة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط عددها (٤٠) طالباً، وتم تطبيق اختبار يقيس مهارة الفهم القرائي ووجد الباحث تدني في إجابات الأسئلة التي تقيس هذه المهارة دون غيرها من الأسئلة. حيث وجد الباحثان أن هناك حوالي (٧٠ %) من الطلاب لم يتمكنوا من فهم قطعة قراءة بطريقة جيدة وحوالي (٢٥ %) كان فهمهم متوسط بينما (١٠ %) فقط كان لديهم قدرة جيدة على الفهم القرائي.

أيضاً قام الباحث بمقابلة مجموعة من موجهين اللغة الإنجليزية ومجموعة من مدرسي اللغة الإنجليزية والذين أكدوا نفس المشكلة مع الطلاب.

وتأسيسًا على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في وجود تدني واضح في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، لذا يحاول البحث الكشف عن أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

أسئلة الدراسة:

يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟
٢- ما التصميم التعليمي المقترح لاستخدام الفيديو التفاعلي لتنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟
٣- ما أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى علاج مشكلة الدراسة من خلال تحقيق ما يلي:

١. التعرف على مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.
٢. التعرف على التصميم التعليمي المقترح لاستخدام الفيديو التفاعلي لتنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

٣. الكشف عن أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

١- الأهمية النظرية وتتمثل فيما يلي:

- إبراز أهمية تطبيقات الفيديو التفاعلي في تدريس اللغة الانجليزية وكيف يمكن الاستفادة منها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في المواد الدراسية بشكل عام ومادة اللغة الإنجليزية ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص.
- تزويد معلمين اللغة الانجليزية بالمملكة العربية السعودية بأساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة تساعد في تنمية المهارات المتعلقة بتعليم اللغة الانجليزية بشكل عام ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.
- لفت أنظار القائمين على تصميم المواد الدراسية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بضرورة الاستفادة من الفيديو التفاعلي وتوظيفه في تعليم المواد الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة.

٢- الأهمية التطبيقية وتتمثل فيما يلي:

- تصميم فيديوهات تفاعلية وفق التصميم شبه التجريبي للبحث الحالي لعرض محتوى تعليمي رقمي لمحتوى مهارات الفهم القرائي يمكن أن يفيد معلمي اللغة الانجليزية بالمملكة العربية السعودية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- تقديم أدوات لقياس مهارات الفهم القرائي لمادة اللغة الانجليزية لطلاب الصف الثالث المتوسط (تتمثل في اختبار تحصيلي) يمكن أن يستفيد منه معلمي اللغة الانجليزية بالمملكة العربية السعودية في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: موضوعات القراءة بمادة اللغة الانجليزية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ١٤٤٣هـ.

٢- الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

٣- الحدود المكانية: مدرسة متوسطة القعقاع التابعة لمكتب وسط بإدارة تعليم مكة المكرمة.

٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ١٤٤٣هـ.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لمهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية

مصطلحات الدراسة:

- **الفيديو التفاعلي**

هو فيديو رقمي قصير، وغير خطي، متفرع ومقسم إلى عدة مشاهد أو مقاطع صغيرة مترابطة معاً بطريقة ذي معنى، قادر على معالجة مدخلات المستخدم لأداء أفعال مترابطة، يشتمل على مجموعة من العناصر التفاعلية مثل الأسئلة والتعليقات، تسمح للمتعلمين بالتحكم في عرضه، ومشاهدته بطريقة غير خطية، والتفاعل معه بطريقة إيجابية (خميس، ٢٠٢٠، ٢٤٧).

ويعرف الباحث الفيديو التفاعلي إجرائياً بأنه "مقاطع فيديو تعليمية لمادة اللغة الإنجليزية يتم تصميمها باستخدام برامج خاصة من خلال الكمبيوتر، ويتم نشرها عبر الانترنت، بحيث يتضمن كل مقطع مهارة محددة، متبوعة بأسئلة، وروابط خارجية، ونقاط فعالة، وتلميحات بصرية، وشروحات إضافية داخل إطار الفيديو، وقابلة للتفاعل معها أثناء العرض، فضلا عن إمكانية طالب الصف الثالث المتوسط بالتحكم في العرض.

- **المهارة**

تعددت تعريفات المهارة بوجه عام ومهارة التدريس بوجه خاص وقد استخدم هذا المصطلح في المجال التربوي لوصف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم أو التلميذ وذلك في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة من التلميذ في موقف معين أو من المعلم في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة (حميدة ،٢٠٠٠، ٣٥).

- **الفهم القرائي**

هو عملية استخلاص متزامن، وبناء للمعني من خلال التفاعل مع النص المكتوب (Snow, 2002).

ويعرف أيضًا على أنه علمية تفاعلية بين القارئ والنص تفضي إلى إعادة بناء المعني أو صناعة معانٍ وأفكار ومواقف وأحكام حيال الموضوعات، حيث يأتي القارئ بكل ما لديه من خلفية معرفية واتجاهات ودوافع وتوقعات، ويتعامل مع النص بمحتوياته، وطريقة تنظيم هذه الموضوعات. (Montasir, 2011, 61).

يُعَرِّفُ الباحث مهارات الفهم القرائي إجرائياً بأنها: "عملية عقلية قائمة على الربط بين كُلٍّ من المعلومات المرئية والمكتوبة والمخزنة في العقل، وتتمثل هذه العملية في قدرة طالب الصف الثالث المتوسط على ترتيب عناصر الفهم المتمثلة في الكلمة والجملة والفقرة، وإدراكها إدراكاً صحيحاً، وربطها بمدلولاتها، وترجمتها لِمَعَانٍ ومفاهيم واضحة".

الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة

المحور الأول: الفيديو التفاعلي

أولاً: مفهوم الفيديو التفاعلي

الفيديو التفاعلي هو فيديو رقمي قصير، وغير خطي، متفرع ومقسم إلى عدة مشاهد أو مقاطع صغيرة مترابطة معاً بطريقة ذي معنى، قادر على معالجة مدخلات المستخدم لأداء أفعال مترابطة، يشتمل على مجموعة من العناصر التفاعلية مثل الأسئلة والتعليقات، تسمح للمتعلمين بالتحكم في عرضه، ومشاهدته بطريقة غير خطية، والتفاعل معه بطريقة إيجابية (خميس، ٢٠٢٠).

الفيديو التفاعلي عبارة عن مجموعة من الفيديوهات التي تكون مضمنة في بيئة تعلم تفاعلية، والتي تسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مختلفة (Gedera & Zalipour, 2018, 363).

في حين عرفه كحيل (٢٠١٧، ١٠) بأنه: "وسائط عرض رقمية، يستطيع من خلالها المستخدم أن يقوم ببعض الأنشطة التفاعلية، مثل النقر على عناصر في داخل الفيديو، وإضافة نقاط معلومات، وعرض أسئلة، والتحكم في عرض الفيديو."

وبهذا فإن الباحث يرى أن مفهوم الفيديو التفاعلي يتعلق بطريقة تناول الفيديو، والخصائص التي يتم اتاحتها من أجل إضفاء عنصر التفاعل مع المحتوى التعليمي، كما أن انتشار العديد من البيئات والمنصات التي تتعامل مع الفيديو قد جعل منه أداة تفاعلية.

ثانياً: خصائص الفيديو التفاعلي

يشير (Sauli, Cattaneo & Van der Meij, 2017) إلى أن خصائص الفيديو التفاعلي تتمثل فيما يلي:

- أن الفيديو التفاعلي يشترك مع الفيديو التقليدي في نفس الخصائص، مثل الديناميكية وبعض خصائص التحكم، وهي أنشطة على مستوى مصغر. وهي خصائص خطية تسمح للمستخدم بتوقيف العرض، وإعادة العرض، والتقدم السريع.
- أنه توجد مجموعة أخرى من الخصائص تسمح للمستخدم بالإبحار في البنية غير الخطية، فيختار مساره الخاص في الفيديو. بالإضافة إلى أنشطة تحكم على المستوى الموسع التي تسمح للمستخدمين بتقسيم الفيديو إلى فصول، وإنشاء الملخصات. وكذلك الوصول المباشر إلى المحتوى المناسب. والعنصر المهم الثاني هو وجود الروابط المتشعبة أو النقاط التفاعلية، مثل العلامات، والتي يمكن أن ينقر عليها المستخدم للوصول إلى معلومات إضافية (مستندات، رسوم، روابط، صوت، .... إلخ). وهذه الخصائص تدعم التعلم؛ لأنها تساعد المتعلم في رسم العلاقات بين مصادر المعلومات المختلفة. هذه الخصائص هي التي تميز

الفيديو التفاعلي عن التقليدي.أنه توجد مجموعة إضافية اختيارية من خصائص الفيديو التفاعلي وهي تبادل الآراء، وتشمل التعليق الفردي والتشاركي، التي تسمح للمستخدم بإضافة التعليقات مباشرة على الفيديو، وتبادلها مع الآخرين، وإدراج الأسئلة القصيرة التي تسمح للمتعلمين بتقدير تقدمهم في التعلم، وتلقي التغذية الراجعة.

رابعاً: الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي

تشير عديد من الدراسات إلى الفوائد التربوية الكبيرة للفيديو التفاعلي، حيث إن الاستجابة للفيديو التفاعلي تتطلب أن يستجيب عن طريق لوحة المفاتيح ولمس الشاشة أو التعامل مع بعض الأشياء الأخرى التي هي جزء من النظام ويرتبط به مما يعمل على جذب انتباه المتعلم وتشويقه، بالإضافة إلى مراعاة الفروض الفردية بين المتعلمين حيث يتعلم المتعلم وفقاً لرغبته الخاصة به في التعليم، كما يتضمن عدة وسائط معاً كالنصوص المصحوبة بالصوت والصورة والرسومات والصور المتحركة (حمدان، ٢٠١٢، ٢٤٥).

كما يرى بعض المعلمين أن الفيديو التفاعلي يزيد القدرة على فهم المفاهيم الصعبة، كما أنه يستطيع أن يوفر قاعدة بيانات حية لتعزيز التعلم، والمناقشة، وبهذا فإن أحد أهم الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي هي قدرته على إيصال المعلومان باستخدام الوسائط المتعددة بشكل أفضل من الطرق التقليدية (بصري، ٢٠١٢، ٤٣).

ويرى الباحث أن الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي متعددة، وتنبع من الخصائص التي يتيحها الفيديو للمتعلم، بالإضافة إلى التسهيلات التي يقدمها الفيديو للمعلم في حال استخدامه كوسيلة تعليمية للطلاب، أو كبيئة إلكترونية، ومن هنا فإن من هذه الفوائد بالنسبة للمتعلم والمعلم على النحو التالي:

١- الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي بالنسبة للمتعلم:

تشير دراسة الزعلان وحسن (٢٠١٩، ١٥) إلى عدد من مميزات استخدام الفيديو التفاعلي بالنسبة للطلاب على النحو التالي:

- الترابط: يساعد الفيديو التفاعلي الطلاب على زيادة فترة الانتباه لفترة أطول، كما أنه يجعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال: زيادة دافعيته، وتعزيز خبراته، ومهارات التواصل لديه.
- الاستكشاف: التعلم من خلال الاستكشاف يعتبر من أفضل الطرق للتعلم، وهذا ما يقدمه الفيديو التفاعلي بعرض المحتوى التعليمي الذي يستطيع الطالب استكشافه بنفسه.
- التكيف: يتيح الفيديو التفاعلي للطلاب الفرصة للتكيف بناء على احتياجاتهم وقدراتهم الفردية، فالطلاب يقررون متى وكيف يتعلمون بناء على ظروفهم الشخصية.

- الثقة بالنفس: إن إتاحة الفرصة للطالب أن يتعلم بناء على ظروفه وإمكاناته الشخصية سيزيد من ثقته بنفسه.
- التعلم في أي وقت: يتيح الفيديو التفاعلي للطلاب التعلم في أي وقت يناسبهم، وفى أي مكان وذلك باستخدام الهواتف الذكية.
- زيادة الفرصة للتعلم الذاتي: حيث إن الفيديو التفاعلي يسمح بان يتعلم الطلاب ذاتياً، حيث يحتوي الإنترنت على العديد من المصادر والمواد التعليمية المتاحة للتعلم الذاتي.
- كما يشير كل من جيدرا وزلبيور (Gedera. & Zalipour, 2018, 366) إلى إن الطلاب يفضلون الفيديو أكثر من قراءة المقالات، أو أي نوع من الوسائط الأخرى، فالطلاب يستطيعون مشاهدة الفيديوهات التفاعلية التي تقدم لهم محتوى مفيد في اكتساب المفاهيم.

٢- الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي بالنسبة للمعلم:

تتعدد الفوائد التربوية للفيديو التفاعلي بالنسبة للمعلم كما أوردها بابوبولو وبالجروجو (Papadopoulou & Palaigeorgiou, 2016, 196)، وبكلا (Bakla, 2017, 132) على النحو التالي:

- سهولة متابعة المعلم عمليات تعلم كل طالب بشكل منفصل في عملية التعلم، حيث أصبح بمقدرته الآن باستخدام الفيديو التفاعلي ضمن بيئة إلكتروني أن يقدم تغذية راجعة لأعمالهم.
- زيادة كفاءة المعلمين من خلال إكسابهم المهارات التدريسية باستخدام الفيديو التفاعلي، ضمن برنامج تدريب متكامل.
- استخدام المعلم للفيديو التفاعلي ضمن استراتيجيات كالصف المقلوب، سيساهم في توفير المزيد من الوقت لمتابعة الطلاب داخل الحصة الصفية، وتنفيذ النشطة المختلفة.
- تزيد الفرصة للتطوير الذاتي في مجال طرق التدريس.
- تزيد الفرص لأن يكون أكثر ابتكاراً في التدريس.
- تخلق نوعاً جديداً من التفاعل بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب والمحتوى.
- تطور قدرة المعلم على ان يصبح مسهلاً، ومرشداً للعملية التعليمية.
- يزود المعلمين بأدوات للتعليق، بحيث يستطيعون استثمار وقتهم في تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

خامساً: علاقة الفيديو التفاعلي بتنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية

مع تطور تكنولوجيا التعليم، يستخدم مفهوم تعليمات الوسائط المتعددة المعززة بالتكنولوجيا على نطاق واسع في البيئات التعليمية، يمكن توظيف

التكنولوجيا في تعليم مهارات مختلفة مثل مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب (Martin, 2007, 55).

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصا في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له (السليمان، ٢٠٠١، ٤).

وأكد عبد الجواد (٢٠١٧، ٣٥٠) أن أهمية الفهم القرائي تتبع أهمية القراءة ذاتها، فهو يساعد الطالب على الإفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، كما يساعده على التمكن من مهارات اللغة، ويزيد من قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج واستنتاج الأدلة، إضافة إلى أن الفهم القرائي يساعد على استخدام المقروء في السياق أو في الحوار مع الأخرين، بما يحقق التفوق، كما يسهم في تعزيز الشخصية القادرة على طرح الأدلة والبراهيم الواقعية في الموقف التعليمي والحوار الحياتي، وهذا يتفق مع رأي العليمات (٢٠١٥، ٢)، والذي أشار إلى أن الفهم القرائي غاية من غايات القراءة، وبغيره تصبح عملية القراءة بلا معنى، ويتحول القارئ إلى مردد للكلمات فقط، ولا يتعدى ذلك.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن هناك العديد من النقاط التي يمكن الخلوص إليها من خلال التعرف والفهم عن طبيعة صعوبات الفهم القرائي، وأعراضهما، والاضطرابات المرتبطة بهما، والأسباب الكامنة خلفهما، وآليات التشخيص والتدخل الفعالة، وان صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ما هما إلا وجهان لعملة واحدة وكذلك فهم طبيعة صعوبات تعلم الفهم القرائي.

المحور الثاني: الفهم القرائي

أولاً: مفهوم الفهم القرائي

الفهم بشكل عام يعنى معرفة الطالب بالشيء، وفهمت الشيء، أي عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ورجل فهم أي سريع الفهم (ابن منظور، ٢٠٠٣، مادة فهم).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت الفهم القرائي من قبل المختصين التربويين والمختصين في مجال مناهج اللغة الانجليزية، فعرفه كل من كاظم والعيساوي ونجم (٢٠١٨، ١١٩٤) بأنه عبارة عن إدراك الطالب لمعنى المادة المقروءة، الصريح منها والضمني، من اجل الاستعانة به في حل المشكلات الحياتية، والاستفادة مما وراء سطوره في قراءة مادة جديدة، أو كتابة موضوع، أو القيام بأعمال لغوية لفظية، او وظيفية، او إبداعية.

وأشار عبد الجواد (٢٠١٧، ٣٥٠) إلى ان الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص، مستخدماً خبراته السابقة، والربط الصحيح بين

الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء بخبرات يمكن استخدامها وتوظيفها لاحقاً.

واعتبر زاير وعهود (٢٠١٦، ٨٨) الفهم القرائي بأنه مجموعة من المهارات المستهدفة في تعليم القراءة، وتعني تمكين القارئ من معرفة الكلمة، والجملة، وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستعمالها في أنشطة الحياة.

ويرى الباحث بأن الفهم القرائي يعبر عن تلك العملية المعرفية التي يقوم بها الطلاب والتي بدورها قائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، والتمييز بين الكلمات، ويستدل على الفهم القرائي من خلال إجاباتهم عن الأسئلة المعدة لهذا الغرض.

ثانياً: عناصر الفهم القرائي

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية ذكرها كل من (عبد الباري، ٢٠١٠، ٣٥؛ شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٢).

أ- القارئ: يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعلي=ه مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح.

ب- النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

ج- السياق: يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في عض الحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات.

ثالثاً: مستويات ومهارات الفهم القرائي

تعددت تقسيمات الفهم القرائي فقد قسمه البعض طبقاً لحجم الوحدة المقروءة بداية من الكلمة متدرجاً حتى الموضوع مروراً بالعبارة، والفقرة، وقسمه البعض الآخر طبقاً لنوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة، وقسم فريق ثالث الفهم القرائي طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة، والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي، والفهم التفسيري، أو فهم ما بين السطور من أفكار لم تذكر صراحة والفهم الناقد، بل وأضاف البعض التطبيق العملي للمعلومات والمفاهيم المقروءة.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات والبحوث ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي، أمكن للباحث استخلاص أهم مهارات الفهم القرائي الواجب تنميتها لدة طلاب الصف الثالث المتوسط على النحو التالي:

أ- الفهم الحرفي: ويتضمن المهارات الفرعية الأتية:
- تحديد المعني الدقيق للمفردات اللغوية.
- سرد تسلسل الأحداث والأفكار التي وردت في النص.
- تصنيف الكلمات المترادفة في مجموعات.
- بيان العلاقة بين كلمتين.
- إدراك الفكرة الرئيسة للنص.
- تحديد الشخصيات والماكن والأشياء الواردة في النص.

ب- الفهم الاستنتاجي: ويتضمن المهارات الفرعية التالية:
- استنتاج عنوان مناسب للنص.
- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال سياقها في النص.
- استنتاج علاقات وردت في النص.
- استنتاج الأفكار الفرعية للنص.
- استنتاج اتجاهات وقيم شائعة في النص.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه من وراء النص.

ج- الفهم النقدي: ويتضمن المهارات الفرعية التالية:
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- اصدار أحكام تتعلق بمواقف وشخصيات وردت في النص.
- نقد الأدلة والبراهين التي وردت في النص.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة الأصيلة المبتكرة.
- إظهار الرأي حول منطقية ما ورد في النص.

د- الفهم الذوقي: ويتضمن المهارات الفرعية التالية:
- إدراك القيمة الفنية للنص.
- إدراك الحالة الشعورية المحيطة بمناخ النص.
- ترتيب عبارات النص حسب قوة المعنى.
- استخراج الصور الجمالية من النص.
- فهم خلفية الأحداث التي يتضمنها النص.
- ربط العبارات الواردة بشخصية الكاتب.

رابعاً: أسس الفهم القرائي

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس أهمها: مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة، واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

خامساً: أهمية الفهم القرائي

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصا في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له (السليمان، ٢٠٠١، ٤).

وأكد عبد الجواد (٢٠١٧، ٣٥٠) أن أهمية الفهم القرائي تتبع أهمية القراءة ذاتها، فهو يساعد الطالب على الإفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، كما يساعده على التمكن من مهارات اللغة، ويزيد من قدرة الفرد على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج واستنتاج الأدلة، إضافة إلى أن الفهم القرائي يساعد على استخدام المقروء في السياق أو في الحوار مع الأخرين، بما يحقق التفوق، كما يسهم في تعزيز الشخصية القادرة على طرح الأدلة والبراهيم الواقعية في الموقف التعليمي والحوار الحياتي، وهذا يتفق مع رأي العليمات (٢٠١٥، ٢)، والذي أشار إلى أن الفهم القرائي غاية من غايات القراءة، وبغيره تصبح عملية القراءة بلا معنى، ويتحول القارئ إلى مردد للكلمات فقط، ولا يتعدى ذلك.

ويؤكد يونس (٢٠٠١، ٢٥٩) ذلك بقوله: "إن من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعا هي الفهم القرائي، أن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية، أو الاجتماعية أو السياسية، لابد أن يقرأ ويفهم".

ويرى الغلبان (٢٠١٤، ٤٨) أن أهمي الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- أنه يضمن الارتقاء بلغة الطلاب.
- يساعد الطلاب على النقد البناء، ويعودهم على ابداء الرأي.
- يكسب الطلاب مهارات حل المشكلة ويعينهم على فهم حيثياتها.
- الفهم القرائي عنصر أساس ومهم في نجاح الطالب في المواد الدراسية المختلفة.
- ترتبط الخبرات السابقة للطلاب بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد على التنبؤ.

ثانياً: الدراسات السابقة

أولاً: دراسات اهتمت بالفيديو التفاعلي:

- دراسة كيلر وآخرون (Keller, et al., 2019):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم الفيديوهات التفاعلية كوسيط جديد للمقارنة بينه وبين الملفات النصية التشعبية في عملية التعلم، ومقارنة كلا الوسيطين من حيث جودة

التعلم والجهد المستغرق في عملية التعلم، واستخدام الباحثون المنهج التجريبي على عينة مكونة من (١٣٠) طالب جامعي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك لإنتاج مقاطع فيديو باستخدام برنامج (SIVA Suite)، وقام الباحثون بجمع بيانات الدراسة باستخدام أداة الاستبانة لاستطلاع آراء الطلاب بعد استخدام الدليل النصي التشعبي مقارنة بالفيديو التفاعلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تشير إلى فاعلية الفيديوهات التفاعلية في زيادة جودة التعلم لدى الطلاب، مقارنة بالمجموعات الضابطة، وبمستوى دال إحصائياً عند استخدام مقاطع الفيديو التفاعلية لتنمية المهارات الأدائية، في حين وجد الباحثون أنه لم يكن هناك أي تأثير دال احصائياً على لجهد المبذول في عملية التعلم زمنياً، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام الفيديو التفاعلي في اكتساب المهارات الأدائية، وجدوى استخدامها كأداة مهمة ف عملية التعلم.

- دراسة جيدرا وزلبيور (Gedera & Zalipour, 2018):

بحثت الدراسة في فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي في عملية التدريس والتعلم في جامعة بنيوزيلاندا، واستكشاف الطرق الحالية التي يستخدمها المحاضرون في استخدام الفيديو في عملية التدريس، وتعزيز كفاءاتهم في إنشاء مقاطع فيديو تفاعلية، والتحديات التي تواجههم بالإضافة إلى توجهاتهم هم والطلاب للتعلم باستخدام الفيديو، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (١٠٧) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، و(٦٤٢) طالب من تخصصات مختلفة في جامعة ويكاتو، وتم تطبيق استبانة على أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى توجهاتهم لاستخدام الفيديو التفاعلي، ومن وجهة نظر الطلاب فإن مقاطع الفيديو التفاعلية ساعدتهم في فهم المفاهيم، وسهلت إنتاج الأفكار لديهم، وتطبيق المهارات التعليمية المختلفة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس كانت لديهم توجهات إيجابية نحو استخدام الفيديو التفاعلي في عملية التدريس والتعلم، كما ساهمت في تدريب المعلمين على إنتاج مقاطع فيديو تفاعلية مميزة، وكان من اهم نتائجها ان الدراسة أكدت على استخدام الفيديو، وأوصت الدراسة بتشجيع استخدام الفيديو التفاعلي في عملية التدريس والتعلم؛ لما تمنحه من خيارات تعلم مرنة ومستقلة للطلاب.

- دراسة مطر (Mater, 2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة مكونة من (١٥) طالبة، مستخدمين اختباراً معرفياً مكوناً من (٢٠) مفردة منوعة بين الاختيار من متعدد، والتوصيل، والمزاوجة، والإجابات القصيرة، وذلك باستخدام بيئة (Edpuzzle)، حيث أعد

الباحثون (٣) مقاطع فيديو تفاعلية مدعمة باختبارات إلكترونية، مستخدمين استراتيجية الفصل المقلوب في تطبيق الدراسة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلاب المعرفي في مفردات اللغة الإنجليزية، أما بالنسبة للفاعلية فلم تستوف الدراسة معامل كسب بلاك المقبول حيث لغت قيميته (٠.٩٨٦)، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على تصميم واستخدام الفيديو التفاعلي في تدريس اللغة الإنجليزية.

ثانياً: دراسات اهتمت مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب:

- دراسة العموش (٢٠١٨):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريب، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (٤٩) طالبة من طلاب الصف السادس الأساسي بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الزرقاء، وقسمن إلى مجموعتين الأولى ضابطة (٢٥) طالبة، والثانية تجريبية (٢٤) طالبة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، واتضح وجود أثر كبير لاستراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي..

- دراسة السليتي (٢٠١٧):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تأثير توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً من طلاب الصف الرابع في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مستوى الفهم القرائي ، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزي لطريقة التدريس، ولصالح الطلاب الذين درسوا بالتعلم النشط، وتبين أن هناك أثر كبير لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاتجاه نحو القراءة.

- دراسة العدوي والسمان وشحاته (٢٠١٧):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف كيفية تنمية مستوى ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وجرى استخدام المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القاهرة بلغ عددهم (٩٨) طالباً، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية

وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بمستويات الفهم القرائي المناسبة للصف الأول الثانوي، وكذلك بناء اختبار الفهم القرائي في الصف الأول الثانوي، وبناء برنامج قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مستويات الفهم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات مستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة: وفقاً لطبيعة الدراسة فقد تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي وذلك لقياس أثر المتغير المستقل للبحث (استخدام الفيديو التفاعلي) على المتغير التابع (الفهم القرائي باللغة الإنجليزية).

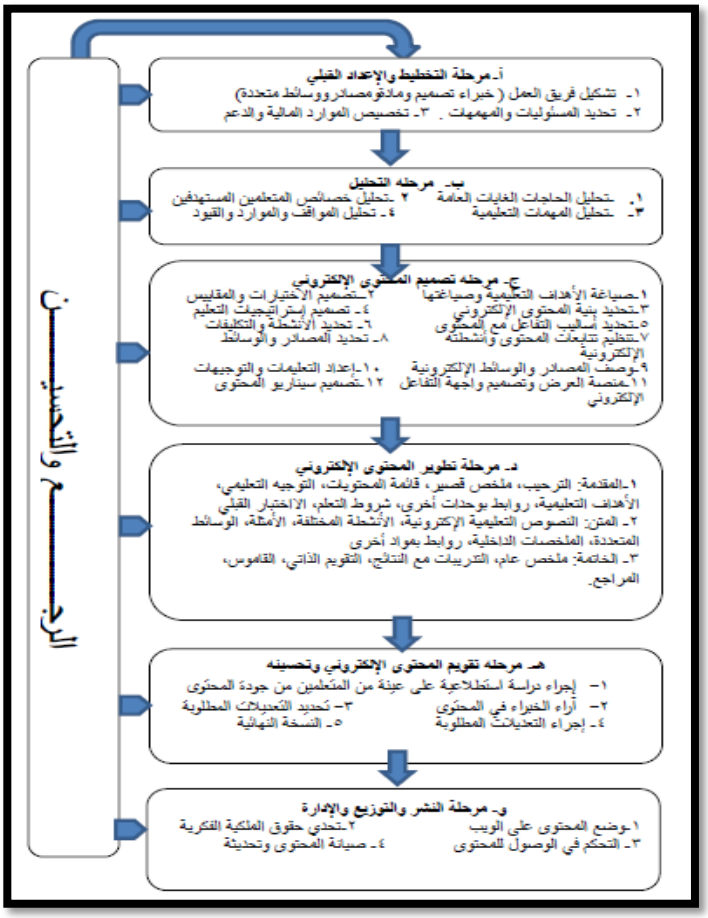
ثانياً: مجتمع الدراسة: شمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الثالث المتوسط في بمدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي (١٤٤٢– ١٤٤٣هـ).

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية قوامها (٦٤) طالب من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة القعقاع التابعة لمكتب الوسط بمدينة مكة المكرمة محل عمل الباحث، وقام الباحث بتقسيم هذه العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قوام كل مجموعة (٣٢) طالب، بحيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام الفيديو التفاعلي، وتدرس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.

رابعاً: التصميم التعليمي للفيديو التفاعلي لتنمية تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة

لتصميم الفيديو التفاعلي لتنمية تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، قام الباحث بالاطلاع على عدة نماذج للتصميم التعليمي منها النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE، ونموذج عبد المنعم (١٩٩٩)، ونموذج روفيني (Ruffini, 2000)، ونموذج ريان وأخرون (Ryan, 2000)، ونموذج أمين (٢٠٠٠)، ونموذج جوليف وأخرون (Jolliff, 2001)، ونموذج ستيفن وستالى (Stephen & Staley, 2001)، ونموذج عزمي (٢٠٠١)، ونموذج خميس (٢٠٠٣)، ونموذج خميس (٢٠٠٣، ٢٠٠٧، ٢٠١٥) ، ونموذج الجزار(Elgazzar, 2014) ، ووفقاً لطبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها فقد وقع اختيار الباحث على نموذج خميس (٢٠١٥)، وذلك لأنه يتناسب مع المعطيات والأدوات التعليمية والتفاعلات التي يمكن أن يوفرها الفيديو التفاعلي، وذلك مع إرجاء بعض خطوات النموذج ليناسب طبيعة الدراسة الحالية، ويوضح شكل (١) مراحل نموذج خميس (٢٠١٥) لتصميم الفيديو التفاعلي

لتنمية تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.



شكل (١) نموذج خميس (٢٠١٥)

وفيما يلي عرضاً تفصيلياً للتصميم التعليمي للفيديو التفاعلي لتنمية تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة وفقاً لمراحل وخطوات نموذج خميس (٢٠١٥):

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط والإعداد القبلي

تم في هذه المرحلة مجموعة من الإجراءات يتم توضيحها في الآتي:

١- تشكيل فريق العمل: والذي تكون من المتخصصين في مجالات إنتاج الفيديوهات والوسائط التعليمية.

٢- تحديد المسئوليات والمهمات: حيث تم تجهيز المصادر الفيديوهات التفاعلية المستخدمة والتصميم التعليمي من قبل الباحث، وتم تصميم الفيديو التفاعلي من خلال فريق العمل.

المرحلة الثانية: مرحلة التحليل

تم في هذه المرحلة تحليل الحاجات والغايات العامة، وتحليل خصائص المتعلمين، وتحليل المهمات والمواقف والموارد والقيود، وفيما يلي عرض لإجراءات هذه المرحلة:

١- تحليل الحاجات والغايات العامة:

حيث تضمنت هذه الخطوة تحديد المشكلة، وقد تمثلت مشكلة البحث الحالي في وجود تدني واضح في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط والتي تؤثر سلباً في تعليمهم، مما يتطلب توفير وسائط تعليمية الكترونية تساعدهم على إكسابهم مهارات الفهم القرائي باستخدام الفيديو التفاعلي والتي يعتقد أنها ستساعد طلاب الصف الثالث المتوسط على تحقيق فهم أوسع وأفضل وزيادة دافعيتهم للتعلم في اكتساب معارف وسلوكيات ومهارات مرتبة بالفهم القرائي، وقد تم التوصل لمشكلة البحث من خلال الحس الذاتي للباحث من خلال عمله كمدرس لمادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، والدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحث وتم ذكرها في الجزء الخاص بمشكلة البحث، حيث تم تحديد الأداء المثالي من خلال مراجعة الدراسات السابقة وعقد مقابلات مع المعلمين، ومن ثم تم تحديد أهداف عامة لتصميم الفيديو التفاعلي، والتي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠%)، ثم تم تحديد الفجوة بين الأداء المثالي والداء الواقعي (المشكلة) حيث تبين وجو تدني في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وبالتالي تم تصميم الفيديو التفاعلي لتنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، هذا بالإضافة إلى أن فئة طلاب المرحلة المتوسطة أكثر احتياجاً لذلك لأنهم بحاجة لوقت أطول لإدراك مهارات الفهم القرائي في اللغة الانجليزية.

ولقد أثبتت الأبحاث أن طلاب المرحلة المتوسطة يتعلمون عن طريق البصر أي أنهم يتعلمون بشكل أسهل من خلال التمثيل البصري عنه إلقاء المعلومات المنطوقة، لذا يعد الفيديو التفاعلي وسيلة تعليمية مثالية للاستخدام في دعم مواطن القوة لديهم، ويستمتع معظم طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الحاسب الآلي ويتقنون المهارات اللازمة لاستخدامه.

٢- تحليل خصائص المتعلمين:

وتشمل هذه الخطوة تحليل الخصائص التالية:

أ- تحليل الخصائص العامة: وتشمل الخصائص الجسمية والحسية، والعقلية لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، في عمر ١٢-١٦ عاماً وفيما يلي

توضيح لكل منها:

- النمو الجسمي: حيث يمتاز طلاب المرحلة المتوسطة باعتمادهم على حواسهم أكثر وعلى عملياتهم العقلية في كشف هذا العالم وفهمه والتكيف معه، وكذلك تتصف هذه المرحلة بالحيوية المتدفقة ومن العوامل المساعدة على ذلك انتظام النمو الجسمي الذي يسمح بتوفير طاقة زائدة وتطلع الطلاب لفهم العالم من حولهم مستفيدين من حواسهم المختلفة، وعليه فقد راع الباحث بالفيديو التفاعلي توافر العناصر والمثيرات المرئية المختلفة.
- النمو الحسي: حيث تتسع قدرة الطلاب في المرحلة المتوسطة على فهم العلاقة السببية ويتسع إدراكهم لمفاهيم الزمان والمكان والمسافة.
- النمو العقلي: ينمو لدى الطلاب في هذه المرحلة القدرة على التخيل من الإسهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب، وينمو اهتمام الطلاب بالواقع والحقيقة، وينمو لديهم حب الاستطلاع.

ب- مستوي السلوك المدخلي: من خلال قيام الباحث بعمل مقابلات شخصية مع الطلاب للتعرف على الخبرات السابقة لهم تبين قدرتهم على التعامل مع أساسيات استخدام الكمبيوتر والإنترنت وكذلك استخدام تطبيقات الجوال التعليمية، وقد قام الباحث أيضاً بتدريبهم على استخدام الفيديو التفاعلي المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- تحليل المهمات التعليمية

يشمل تحليل المهمات التعليمية كما يوضحه نموذج التصميم التعليمي على تحليل الأهداف العامة إلى مكوناتها والتي تمكن طلاب المرحلة المتوسطة من الوصول إلى الغاية النهائية بكفاءة وفاعلية، حيث تم في هذه الخطوة تحليل كل المحتوى التعليمي لمقرر اللغة الانجليزية والتي تم التوصل إليها، حيث تم استخدام أسلوب التحليل الهرمي، حيث يكتب الآداء النهائي والذي يشكل الأداء المرغوب لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وما ينبغي الوصول إليه كمهمات فرعية للتمكن من تحقيق الهدف العام، وتم التوصل إلى مهمتين رئيسيتين كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١) المهمات الرئيسة والفرعية لمهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة المتوسطة

Level	Name of the skill
Literal Comprehension	Defining unfamiliar words in context
	Recognition of synonyms and opposites
	Recognition of details
	Recognition of main Ideas
	Recognition of comparison
	Recognition of character Traits
	Recalling of main details
	Recalling of comparison
Reorganization	Classifying (arranging things into groups)
	Summarizing (Distinguishing important from unimportant elements)
	Reordering words/ sentences
	Categorizing items
	Evaluating a text
Inferential Comprehension	Forming questions about a text
	Predicting outcomes
	Inferring main ideas
Critical Comprehension (Evaluation)	Judgments of reality or fantasy (judging whether an event is possible)
Creative Comprehension	Suggesting more title for a text
	Inferring values from a text
	Put unfamiliar end for a story text
	Giving more synonyms for known words

٤- تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية

في هذه الخطوة تم تحديد عدة عناصر كما هو موضح في جدول (٢) كما يلي:

جدول (٢) تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية

م	طبيعة القيود	العنصر	درجة التوافر		ملاحظات
			متوفر	غير متوفر	
١	تعليمية مالية	فيديوهات تفاعلية متاحة من خلال أجهزة الكمبيوتر والأجهزة الجوالة لطلاب المتوسط مع تلافي أخطاء بطء التحميل أو عدمه قدر الإمكان	√		
٢	تعليمية	تطبيق للفيديو التفاعليEdpuzzle ذو اعتمادية عالية.	√		
٣	بشرية	اختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة متوسطة القعقاع التابعة لمكتب وسط بإدارة تعليم مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية على أساس إجادتهم لمهارات استخدام أجهزة الكمبيوتر تطبيقات الأجهزة الجوالة إجادة متوسطة بحد أدنى.	√		
٤	زمانية إدارية	تم تطبيق المعالجة التجريبية للدراسة من خلال تطبيق Edpuzzle في أوقات تتناسب مع الجدول الدراسي لأفراد العينة.	√		
٥	تعليمية مكانية إدارية	تمكين جميع طلاب عينة الدراسة من استخدام تطبيق Edpuzzle في الأوقات الفارغة بالجدول الدراسي.	√		
٦	مادية	أن يختص الباحث وحده بالكلفة المادية دون أفراد العينة.	√		

٥- اتخاذ القرار النهائي

من خلال العرض السابق تبين للباحث وجود مشكلة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في مهارات الفهم القرائي في اللغة الانجليزية، وقد وضع الباحث الحل الآتي:

- تصميم الفيديو التفاعلي لتنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

وبعد دراسة الباحث للموارد وخصائص طلاب عينة الدراسة الحالية وطبيعة البحث العلمي وخصائص المشكلة البحثية قرر الباحث تصميم فيديوهات تفاعلية لموضوعات القراءة في مقرر اللغة الانجليزية لتنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة

المرحلة الثالثة: مرحلة تصميم المحتوى الإلكتروني

تهدف عمليات التصميم إلى وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم وعملياته وتشمل صياغة الأهداف، وأدوات القياس، والمحتوى، واستراتيجيات التعليم، والتفاعلات التعليمية، ونمط التعليم وأساليبه، واختيار المصادر ووصفها، ثم اتخاذ القرار بشأن الحصول عليها أو إنتاجها، وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

١- صياغة الأهداف التعليمية والأدائية الرئيسية والفرعية وتحليلها وتصنيفها:

في هذه الخطوة تمت ترجمة المهمات الرئيسة والفرعية إلى أهداف نهائية وممكنة، وكان الهدف العام: هو تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، ثم تم اشتقاق الأهداف السلوكية في ضوء تصنيف بلوم، وتم إعداد جدول المواصفات.

٢- تصميم اختبارات ومقاييس الأداء

حيث تم تصميم اختبار الفهم القرائي والذي سيتم التطرق لطرق بناءه وإعداده لاحقاً في الجزء الخاص بذلك.

٣- تحديد بنية المحتوى الإلكتروني:

ويقصد به تحديد عناصر المحتوى، ووضعها في تسلسل مناسب (تسلسل هرمي من العام إلى الخاص تمشياً مع طبيعة المهمات، وخصائص طلاب المرحلة المتوسطة) حسب ترتيب الأهداف لتحقيق تلك الأهداف خلال فترة زمنية محددة وتمثلت تلك العناصر في موضوعات القراءة التالية:

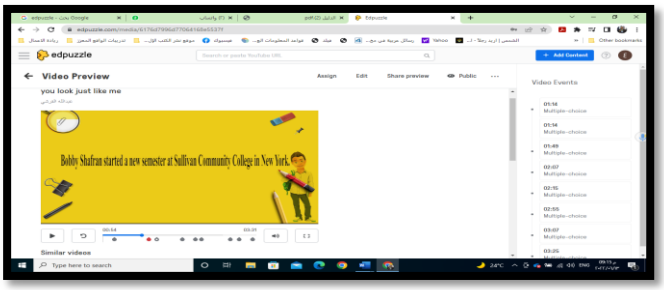
الموضوع القرائي الأول: You Look Just Like Me!

الموضوع الثاني: Is Right, Right?

٤- تحديد تطبيق الفيديو التفاعلي

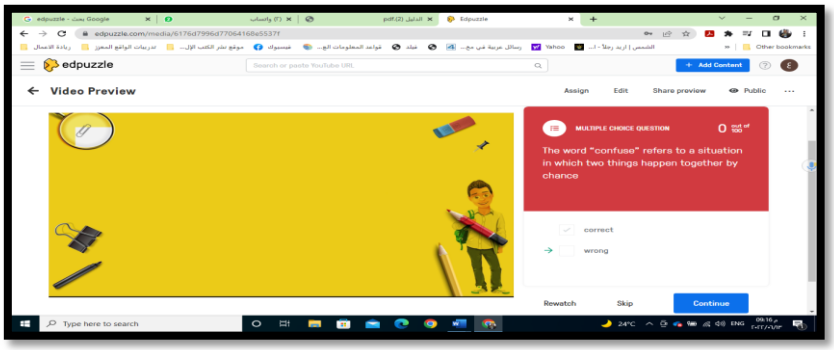
نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى قياس أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، لذلك فقد تم تصميم الفيديو التفاعلي باستخدام تطبيق Edpuzzle

ويوضح شكل (٢) الفيديو التفاعلي باستخدام تطبيق Edpuzzle



شكل (٢) الفيديو التفاعلي باستخدام تطبيق Edpuzzle

ويوضح شكل (٣) الأسئلة الضمنية بالفيديو التفاعلي



شكل (٣) الأسئلة الضمنية بالفيديو التفاعلي

٥- تحديد استراتيجيات التعليم

استراتيجيات التعليم: هي عمليات إجرائية توجيهية تحدث خارج عقل المتعلم، ولما كانت مادة المعالجة التجريبية تتمثل في الفيديو التفاعلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، لذا فقد تم اختيار استراتيجية التعلم الفردي بمساعدة المعلم.

٦- تحديد أساليب التفاعل مع المحتوى ومستوياته

حيث تم تصميم أساليب التفاعل في الفيديو التفاعلي وفقاً للآتي:

- التفاعل بين الطالب والمعلم: حيث يتم تفاعل الطالب مع المعلم من خلال ما يقدمه المعلم من: متابعة أداء الطلاب، والتوجيه والمراجعة، وعمليات التقويم والرجع والتعزيز المستمر تساعد الطالب على استكمال أداء المهمات، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة.
- التفاعل بين الطالب والفيديو التفاعلي: حيث تم التفاعل ما بين الطالب والفيديو التفاعلي من خلال التعلم باستخدام Edpuzzle تطبيق والتفاعل مع أسئلة الفيديو التفاعلي من خلال استجابات الطالب عليها وكذلك التفاعل مع أدوات الفيديو التفاعلي.

٧- تنظيم تتابعات بنية محتوى المقرر وأنشطته

تم تنظيم عرض محتوى الفيديو التفاعلي وفق التتابع المنطقي والهرمي، حيث قام بترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً مع مراعاة خصائص طلاب المرحلة المتوسطة، كما تم تحديد عناصر المحتوى وتنظيمه وترتيبه في تسلسل محدد لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

٨- تحديد المصادر والوسائط الإلكترونية الرقمية المناسبة

تم تحديد مصادر التعلم المناسبة لأهداف البحث والتي تنقسم لمرحلتين رئيستين، تنتهي الأولى بإعداد قائمة ببدائل المصادر المبدئية في ضوء طبيعة المهمات التعليمية العامة، وطبيعة الخبرة، ونوعية المثيرات التعليمية، وكذلك الموارد، بينما تهدف المرحلة الثانية إلى التوصل لقرار النهائي بشأن اختيار المصادر الأكثر مناسبة من بين قائمة بدائل المصادر المبدئية والتي تمثلت في الفيديو التفاعلي

٩- وصف المصادر والوسائط الإلكترونية

تم في هذه الخطوة تقديم مصادر التعلم والوسائط التعليمية المناسبة لخصائص طلاب المرحلة المتوسطة، هذا وقد تم استخدام مصادر التعلم وتوظيفها داخل الفيديو التفاعلي في ضوء المعايير العالمية ومؤشراتها.

وفى ضوء ما سبق تم اتخاذ القرار بشأن الحصول على مصادر التعلم ووسائله كتحديد مجموعة من مصادر التعلم التي يجب أن تتوافر حتى يمكن تطبيق استراتيجية التعلم الفردي وبعض هذه المصادر جاهزة ومتاحة وهي: الصور الثابتة عبر فليكر، ولقطات الفيديو عبر اليوتيوب، وأفلام الرسوم المتحركة عبر اليوتيوب، وبعد التأكد من مدى مناسبة هذه المصادر للحاجات التعليمية والأهداف والمحتوى والعينة واستيفاء الشروط التربوية والفنية بها تم الحصول على المصادر وتوظيفها واستخدامها، أما بالنسبة لبقية المصادر غير المتاحة فقد تم انتاجها محلياً.

١٠- إعداد التعليمات والتوجيهات

يسير طالب المرحلة المتوسطة أثناء تعلمهم بالفيديو التفاعلي بحسب سرعته وخطوه الذاتي، وخلفياته المعرفية، لذلك يفضل تزويده بالتوجيهات اللازمة لكي يستمر التعلم وتساعده التعليمات والتوجيهات في ذلك، وتحديد قواعد وإجراءات الوصول والدخول، وتحديد ما يجب وما لا يجب في بيئة الفيديو التفاعلي.

١١- منصة العرض وتصميم واجهة التفاعل

تم تحديد طرق متنوعة لترتيب وعرض الفيديو التفاعلي تبعاً لأشكال الارتباطات بين المعلومات، حيث اعتمد الباحث على الارتباط في استخدام العناصر الرئيسية وإمكانية العودة للبداية في أي وقت باستخدام أدوات التفاعل الخاصة بالفيديو التفاعلي.

١٢- تصميم سيناريو الفيديو التفاعلي

سيناريو الفيديو التفاعلي عبارة عن خريطة لخطة إجرائية تشمل الخطوات التنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين بحيث يتضمن كل الشروط والمواصفات التعليمية والتكنولوجية، والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر، وعناصره المسموعة والمرئية وتصف الشكل النهائي للمصدر على الورق، وهو يتكون من عنصرين هما:

- العناصر البصرية: وتشمل وصف تفصيلي دقيق، ورسوم كروكية لكل العناصر البصرية المستخدمة.

- العناصر الصوتية: وتشمل التعليقات اللفظية المكتوبة والمسموعة، والموسيقى والمؤثرات الصوتية المصاحبة للعروض البصرية.

وقد تم بناء محتوى السيناريو المبدئي للفيديو التفاعلي موضحا به الوسائط التعليمية المختلفة (نص، صوت، صور ثابتة، صور متحركة، فيديو). وقد راعت الباحثة عند إعداد السيناريو ما يلي:

- التسلسل والترتيب المنطقي لعرض المادة التعليمية وترابطها.
- الوصف الدقيق للتتابعات المسموعة والمرئية وكذلك لقطات الفيديو.
- التوظيف الأمثل لعناصر الوسائط المتعددة.
- توضيح نمط الإبحار المتسلسل الذي ينتقل فيه المتعلم من شاشة إلى شاشة تالية أو إلى سابقة.

وقد قام الباحث بإعداد السيناريو بما يتلاءم مع احتياجات وخصائص طلاب المرحلة المتوسطة، وقد اختار الباحث سيناريو أربع أعمدة التالي: -

رقم الإطار	الجانب المرئي	النص المكتوب	التعليق الصوتي

شكل (٤) تصميم السيناريو التعليمي للفيديو التفاعلي

- رقم الإطار: يوضع به رقم الشاشة.
- الجانب المرئي: وصف ما تحتويه الشاشة من نصوص أو صور أو مقاطع فيديو
- النص المكتوب: يتضمن النص الموجود داخل الشاشة.
- التعليق الصوتي: تضم أصوات أشخاص، مؤثرات صوتية.

وقد روعي في صياغة السيناريوهات مجموعة من الأسس والمواصفات التربوية والفنية الخاصة ببناء الفيديو التفاعلي. وبعد الانتهاء من صياغة السيناريو الأساسي في صورته المبدئية في ضوء الأسس والمعايير الفنية والتربوية التي تم تحديدها، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لاستطلاع آرائهم في:

- تحقيق السيناريو للأهداف التعليمية الموضوعة.
- صحة المصطلحات العلمية والفنية المستخدمة في السيناريو.
- مناسبة عدد الإطارات المستخدمة للتعبير عن المحتوى التعليمي.
- أسلوب التقييم والرجع المستخدم في الفيديو التفاعلي.

وقام كل محكم بإبداء رأيه في عناصر السيناريو واقتراح الحذف، أو الإضافة، أو التعديل، أو تقسيم الإطارات نظرا للازدحام. وقام الباحث بتعديل السيناريو وفقا لآراء السادة المحكمين، وتمت صياغة السيناريو التنفيذي الي سوف يتم في ضوئه تصميم الفيديو التفاعلي.

المرحلة الرابعة: التطوير للمحتوى الالكتروني

في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الاقتناء من متوفر أو التعديل من متوفر أو إنتاج جديد، ثم رقمنة هذه العناصر وتخزينها، ثم إعادة إنتاج هذه الوسائط والعناصر التعليمية وفق لطبيعة الفيديو التفاعلي، وتنفيذ السيناريو المعد، وذلك طبقاً لخطوات نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥)، حيث تم إعداد:

- المقدمة: حيث تم إعداد رسالة ترحيب بالطالب وتقديم التعليمات، ثم التوجيه التعليمي، مع تدعيم بالروابط للوسائط الأخرى.
- المتن: حيث تم عرض الفيديو التعليمي التفاعلي لموضوعات القراءة في مقرر اللغة الانجليزية، مع إضافة الأسئلة الضمنية الخاصة بالفيديو التفاعلي، والتدعيم بالوسائط المتعددة باستخدام تطبيق Edpuzzle.
- الخاتمة: حيث تم عمل ملخص عام مدعم لموضوع القراءة باللغة الإنجليزية باستخدام الفيديو التفاعلي، وباستخدام الأسئلة الضمنية للفيديو التفاعلي كتقويم ذاتي.

المرحلة الخامسة: تقويم المحتوى الإلكتروني وتحسينه

بعد الانتهاء من عملية الإنتاج الأولى للفيديوهات التفاعلية، تم تقويمها وتعديلها من خلال:

١- إجراء دراسة استطلاعية على عينة المتعلمين للتأكد من جودة المحتوى، حيث كان الهدف منها ما يلي:

- التحقق من ملائمة الفيديوهات التفاعلية وعناصر المحتوى التعليمي للأهداف ولخصائص عينة البحث وعمل التعديلات اللازمة في ضوء ذلك.
- معرفة المشاكل والصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء التطبيق وذلك لمعالجتها.
- اكتساب الخبرة المناسبة لتطبيق التجربة، والتدريب عليها بما يضمن إجراء التجربة النهائية للبحث بكفاءة وفاعلية.
- صلاحية الفيديوهات التفاعلية للتطبيق.
- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه طلاب المرحلة المتوسطة (عينة البحث الأساسية) أثناء تنفيذ التجربة وكيفية علاجها.
- أشارت جميع النتائج إلى ملائمة الفيديوهات التفاعلية لخصائص طلاب المرحلة المتوسطة، وتحقيقها للأهداف التعليمية المحددة.

٢- استطلاع أراء الخبراء في الفيديوهات التعليمية.
٣- تحديد التعديلات المطلوبة.
٤- إجراء التعديلات المطلوبة، قبل البدء في عمليات الإخراج النهائي لها.
٥- النسخة النهائية: فبعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية، وتجهيزها كما يلي:

- إعداد الصفحة الرئيسية لتطبيق Edpuzzle، والتي تشتمل على الترحيب بطلاب عينة البحث وتحميل الفيديوهات التفاعلية متضمنة الأسئلة الضمنية.
- الوسائط المتعددة وعناصر التعلم بالفيديوهات التفاعلية.
- إتاحة أساليب التفاعل مع تطبيق Edpuzzle والتنقل بين أدواته المتعددة.
- إضافة بعض التشطيبات والرتوش النهائية مثل ألوان الخلفيات، أو الكلمات والعناوين، أو إطارات للصور والرسومات بالفيديوهات التفاعلية.

المرحلة السادسة: النشر والتوزيع والإدارة

بعد الانتهاء من تقويم الفيديوهات التفاعلية وتحسينها تم التالي:

١- نشر المحتوى على الانترنت من خلال تطبيق Edpuzzle كمنصة لعرض الفيديوهات التفاعلية محل البحث الحالي وذلك لسهولة التعامل مع التطبيق من قبل طلاب المرحلة المتوسطة، كما أن التطبيق لا يحتاج إلى سابقة في التعامل معه من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم تصميم الفيديوهات التفاعلية باستخدام تطبيق Edpuzzle.
٢- تحديد حقوق الملكية الفكرية، حيث إن جميع حقوق الملكية ترجع للباحث.
٣- التحكم في الوصول للفيديوهات التعليمية: وتم ذلك من خلال ضبط الدخول إلى تطبيق Edpuzzle باستخدام كود معين يقوم تطبيق Edpuzzle بإنشائه، وقد تم إرسال الكود إلى طلاب المرحلة المتوسطة للدخول إلى تطبيق Edpuzzle.
٤- صيانة المحتوى وتحديثه: حيث تم تحديث المحتوى التعليمي أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية وفقاً لآراء طلاب العينة الاستطلاعية لتسهيل تعلم طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القرائي من خلال الفيديو التفاعلي ومن خلال إضافة عناصر ووسائط إثرائية للطلاب، بشكل أفضل بحيث يثير انتباه طلاب عينة البحث.

وبذلك تكون الفيديوهات التفاعلية ملائمة لخصائص طلاب المرحلة المتوسطة ولتحقيق الأهداف التعليمية المحددة لتحقيق أهداف البحث الحالي.

خامساً: بناء أداة القياس وضبطها:

اشتملت الدراسة الحالية على أداة واحدة تمثلت في اختبار الفهم القرائي، وفيما يلي: شرحاً تفصيلياً لخطوات بناء وضبط هذه الأداة.

اختبار الفهم القرائي:

تم إتباع الإجراءات الآتية في إعداد اختبار الفهم القرائي:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفهم القرائي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط نظام المقررات.

٢- صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار في نمط الأسئلة الموضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد - أسئلة الصواب والخطأ – أسئلة التوصيل) وقد روعي في هذه الأسئلة: أن تكون مقدمة المفردات على هيئة سؤال مباشر أو جملة أو عبارة ناقصة وتكون واضحة، ودقيقة علمياً، ومحددة ومختصرة، وألا تحمل ألفاظها أكثر من تفسير واحد، كما روعي في البدائل أن تكون واضحة، وخالية من الغموض والتعقيد، وقد تم توزيع الإجابات الصحيحة منها بشكل عشوائي بين الاختيارات الأخرى، وتقارب طولها.

٣- تعليمات استخدام الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار أحد العوامل الهامة لتطبيقه، حيث يترتب عليها وضوح الهدف منه وكيفية أدائه، وبالتالي الإجابة الصحيحة؛ ولذلك روعي عند كتابة تعليمات الاختبار أن تكون بلغة واضحة صحيحة تحدد للطالب كيفية تسجيل الإجابة الصحيحة، وتضمنت تعليمات الاختبار وصفاً مختصراً للاختبار وتركيب مفرداته، وطريقة الإجابة عليه.

٤- إعداد جدول المواصفات:

حيث يمكن من خلال جدول المواصفات الربط بين الأهداف التعليمية التي تم صياغتها ومحتواها، وتحديد عدد المفردات اللازمة للموضوعات في مستويات الفهم القرائي؛ وتم اختيار هذه المستويات وفقاً لما أجمعت عليه آراء المحكمين، وقد قام الباحث بإعداد جدول المواصفات التالي:

جدول (٣) مواصفات اختبار الفهم القرائي لطلاب المرحلة المتوسطة

م	مستوى الفهم القرائي	عدد مهارات الفهم القرائي المرتبطة بكل مستوى	نسبة مهارات الفهم القرائي المرتبطة بكل مستوى إلى مجموع مهارات الفهم القرائي ككل	عدد الأسئلة المرتبطة بكل مهارة من مهارات الفهم القرائي	النسبة المئوية للأسئلة الخاصة بكل مهارة من مهارات الفهم القرائي إلى مجموع أسئلة اختبار الفهم القرائي ككل
١	Literal	٨	%٣٨	١١	%٣٨.٥

	Comprehension				
٢	Reorganization	٥	%٢٣.٩	٧	%٢٢.٥
٣	Inferential Comprehension	٣	%١٤.٣	٥	%١٥
٤	Critical Comprehension (Evaluation)	١	%٤.٨	٢	%٥
٥	Creative Comprehension	٤	%١٩	٦	%١٩
المجموع		٢١	%١٠٠	٣١	%١٠٠

٥- التحقق من صدق الاختبار:

تم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى "Content Validity"، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والتعلم الالكتروني والمناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية (ملحق ١)، بهدف الاسترشاد برأيهم فيما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- مناسبة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار بالنسبة للطلاب عينة الدراسة.
- سلامة صياغة مقدمة كل سؤال ومدى اتساق البدائل.
- صلاحية كل مفردة لقياس تحصيل الطلاب على المستوى مهارات الفهم القرائي المحددة لها.
- عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار، وعدد البدائل.
- ملائمة الدرجة المقترحة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

وبمراعاة التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم التوصل إلى الصورة الأولية للاختبار التحصيلي، والذي اشتمل على (٣١ مفردة)، وبذلك أصبح الاختبار صادقا وصالحا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية لحساب معامل ثباته، وكذلك حساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفرداته، والزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

٦- طريقة تصحيح الاختبار:

يحصل الطالب على درجة واحدة على كل مفردة يجيب عنها إجابة صحيحة، وصفر على كل مفردة يتركها أو يجيب عنها إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار تساوى عدد مفردات الاختبار، وبلغت الدرجة النهائية للاختبار (٣١) درجة.

٧- التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة القعقاع التابعة لمكتب الوسط بمدينة مكة المكرمة، وهي نفس عينة التجريب الاستطلاعي للفيديو التفاعلي، وقد بلغ عددهم (٢٠) طالباً، وذلك بهدف الآتي:

أ- حساب الصدق البنائي للاختبار

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار بمستوياته وبالدرجة الكلية، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط فقرات اختبار الفهم القرائي بمستويات الاختبار والدرجة الكلية له ومعاملات الارتباط بين مستويات الاختبار والدرجة الكلية له

مسلسل	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمستوى	المستوى	معامل ارتباط المستوى بالدرجة الكلية
١-	٠.٣٨	٠.٣٢	Literal Comprehension	٠.٧٥
٢-	٠.٥٥	٠.٣٥		
٣-	٠.٤٤	٠.٦٥		
٤-	٠.٣٢	٠.٧٤		
٥-	٠.٤٥	٠.٥٧		
٦-	٠.٥٨	٠.٧١		
٧-	٠.٥٧	٠.٧٣		
٨-	٠.٤٠	٠.٧١		
٩-	٠.٣٢	٠.٧٤		
١٠-	٠.٥٨	٠.٧١		
١١-	٠.٥٥	٠.٣٥		
١٢-	٠.٤٤	٠.٦٥	Reorganization	٠.٧٤
١٣-	٠.٤٠	٠.٧١		
١٤-	٠.٥٨	٠.٧١		
١٥-	٠.٤٤	٠.٦٥		
١٦-	٠.٣٢	٠.٧٤		
١٧-	٠.٥٥	٠.٣٥		
١٨-	٠.٤٠	٠.٧١		
١٩-	٠.٥٨	٠.٧١	Inferential Comprehension	٠.٧٥
٢٠-	٠.٥٥	٠.٣٥		
٢١-	٠.٤٤	٠.٦٥		
٢٢-	٠.٤٠	٠.٧١		
٢٣-	٠.٥٨	٠.٧١		
٢٤-	٠.٣٠	٠.٦٤	Critical Comprehension (Evaluation)	٠.٦٤
٢٥-	٠.٣٤	٠.٧٢		

مسلسل	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمستوى	المستوى	معامل ارتباط المستوى بالدرجة الكلية
-٢٦	٠.٥٨	٠.٧١	Creative Comprehension	٠.٦١
-٢٧	٠.٣٠	٠.٦٤		
-٢٨	٠.٣٤	٠.٧٢		
-٢٩	٠.٣٢	٠.٧٤		
-٣٠	٠.٥٥	٠.٣٥		
-٣١	٠.٣٠	٠.٦٤		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط فقرات الفهم القرائي بمستويات الاختبار جاءت بين (٠.٣٠- ٠.٥٨)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية بين (٠.٣٢ – ٠.٨٥) وهي قيم مقبولة لغاية الدراسة الحالية.

ب- حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٢٧-٠.٤٣) وهي معاملات صعوبة مقبولة.

ج- حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويعتبر معامل تمييز المفردة دليلاً على صدقها. ويوضح جدول (٥) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

جدول (٥) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	١٧	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥
٢	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥	١٨	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٢٣
٣	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	١٩	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٢٣
٤	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢٠	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
٥	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢١	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٢٣
٦	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥	٢٢	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
٧	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢٣	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
٨	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٢٣	٢٤	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
٩	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢٥	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
١٠	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥	٢٦	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢٧	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
١٢	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٢٨	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٢
١٣	٠.٦٥	٠.٣٥	٠.٢٣	٢٩	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٢
١٤	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٣٠	٠.٥٧	٠.٤٣	٠.٢٥
١٥	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠	٣١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠
١٦	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٠				

د- حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨) هي قيمة مرتفعة، ومن ثم يمكن الوثوق إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

ه- تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:

يمكن حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي من خلال جمع متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمناً مع متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمناً ثم قسمتهم على (٢)، وقد بلغ زمن الاختبار (٣٠) دقيقة.

٨-الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

وبعد هذه الإجراءات أصبح اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية صالحاً للتطبيق .

سادساً: التجربة الاستطلاعية للدراسة:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة القعقاع التابعة لمكتب الوسط بمدينة مكة المكرمة، قوامها (٢٠) طالباً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية كعينة استطلاعية ممثلة لعينة الدراسة الأصلية الذي أعد الباحث من أجلها الفيديو التفاعلي (تم استبعادهم عند اختيار عينة البحث الأساسية) وتم ذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ، وممن ليس لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمي لموضوع التعلم، وتم تطبيق عليهم أداة القياس بعد تعرضهم للتعلم بالفيديو التفاعلي.

سابعاً: إجراءات التجربة الأساسية للدراسة:

مرت مرحلة التجربة الأساسية للبحث كالتالي:

١- اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلاب مدرسة القعقاع المتوسطة بنين التابعة لمكتب الوسط بمدينة مكة المكرمة، وبلغ قوام عينة الدراسة (٦٤) طالب،

وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، قوام كل مجموعة (٣٢) طالب، تدرس المجموعة التجريبية باستخدام الفيديو التفاعلي، وتدرس الثانية باستخدام الطريقة الاعتيادية في الفصل.

٢- الإعداد للتجربة:

- تم الحصول على موافقات المسؤولين على إجراء التجربة.
- تم التأكد من أجهزة الكمبيوتر بمعمل الحاسب الآلي والتأكد من سلامة اتصالها بالإنترنت، وتحديث متصفح الويب على جميع الأجهزة، وتوفير سماعات رأس بكل جهاز.
- تم التأكد من تحميل تطبيق Edpuzzle على أجهزة الطلاب.
- قام الباحث بمقابلة الطلاب وشرح لهم تجربة البحث ودربهم على استخدام تطبيق Edpuzzle للوصول إلى المحتوى التعليمي سواء عن طريق جهاز الكمبيوتر أو أجهزة الجوال..

٣- تطبيق أدوات القياس قبلياً:

تم التطبيق القبلي لأداة الدراسة المتمثلة في اختبار الفهم القرائي للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك:

تكافؤ مجموعتي البحث بالنسبة لاختبار مهارات الفهم القرائي:

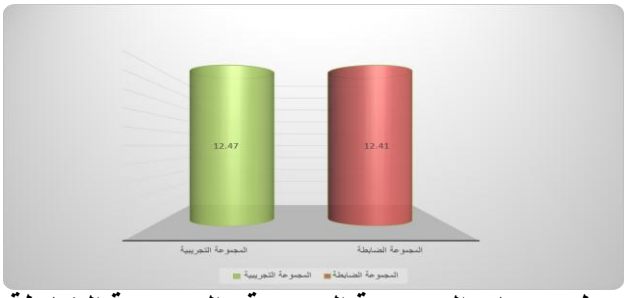
وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي، استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٦):

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

عدد العينة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(٣٢) طالب لكل مجموعة	١٢.٤٧	١.٧٧٨	١٢.٤١	١.٦٦٣	٠.١٤٥	(٠.٨٨٥) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي، أي أن

المجموعتين متكافئتين وذلك يعني أن أي فروق تحدث يمكن إرجاعها إلى استخدام مادة المعالجة التجريبية.



شكل (٥) متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

٤- تطبيق مادة المعالجة التجريبية:

تم تطبيق المعالجة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، وقد مرت خطوات تطبيق مادة المعالجة التجريبية بالخطوات التالية:

- قام الباحث بالتأكد من سلامة أجهزة الطلاب الجوالة وأجهزة الكمبيوتر بمعمل الحاسب الآلي بالمدرسة وصلاحيتها للاستخدام، وتحميل تحميل تطبيق Edpuzzle أجهزة الطلاب الجوالة والتعريف بالتجربة وكيفية تعلم الطلاب من خلال الفيديوهات التفاعلية التي قام الباحث بإعدادها من خلال تطبيق Edpuzzle، والتأكد من قدرة الطلاب على استخدام تطبيق Edpuzzle والوصول إلى الفيديوهات التعليمية (الأسبوع الأول).
- تعلمت كل مجموعة من مجموعتي الدراسة باستخدام المعالجة التجريبية المخصصة لها، حيث تعلمت المجموعة التجريبية باستخدام الفيديوهات التفاعلية بتطبيق Edpuzzle ، وبناء على خطوهم الذاتي وقدراتهم الذاتية، وتعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في الفصل الدراسي (أسبوعان).

٥- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

بعد انتهاء الطلاب من المعالجة التجريبية للدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار الفهم القرائي على طلاب عينة الدراسة وتم رصد الدرجات لجميع الطلاب تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

نتائج الدراسة

اختبار فروض الدراسة:

١- اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٧):

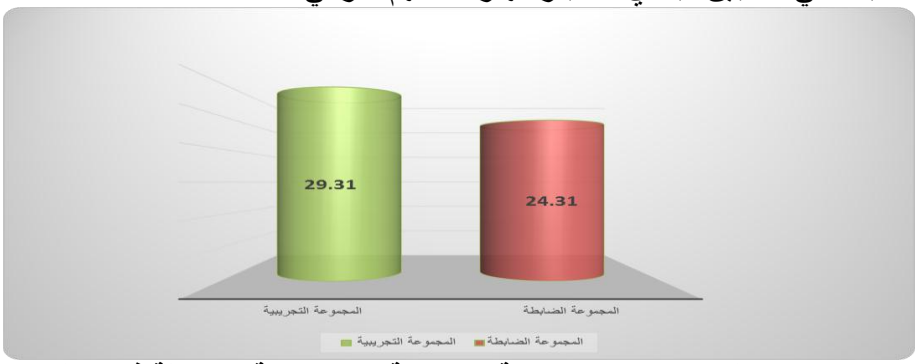
جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

عدد العينة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(٣٢) طالب لكل مجموعة	٢٩.٣١	١.٣٠٦	٢٤.٣١	٢.٣٦١	١٠.٤٨١	(٠.٠٠٠) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

باستقراء النتائج في جدول (٧) يتضح ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا الفيديو التفاعلي، عند المقارنة بالمجموعة الضابطة الذين استخدموا التعليم التقليدي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٩.٣١)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٤.٣١)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٠.٤٨١)، وبلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة الضابطة الذين استخدموا التعليم التقليدي.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الأول الذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية".

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي:



شكل (٦) متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

وللتحقق من أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، قام الباحث باستخدام معادلة (إيتا لحساب حجم الأثر).

وعليه فإن حجم الأثر بالنسبة إلى للفرض السابق بلغ (٠.٦٣٥) وهذا يعنى أن حجم الأثر كبير لاستخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

٢- اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار"ت" (Paired Sample T-Test) للمقارنة بين عينتين مترابطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٨):

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

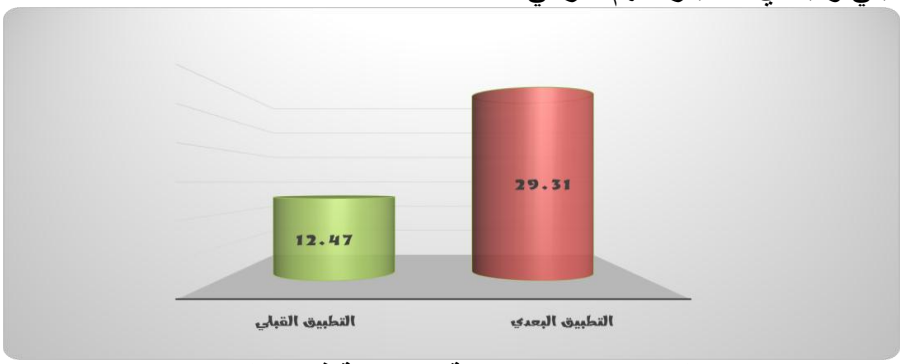
عدد العينة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(٣٢) طالب	١٢.٤٧	١.٧٧٨	٢٩.٣١	١.٣٠٦	٤٧.٥٩٩	(٠.٠٠٠) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

باستقراء النتائج في جدول (٨) يتضح ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا الفيديو التفاعلي في التطبيق البعدي، عند المقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٢.٤٧)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٢٩.٣١)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤٧.٥٩٩)، وبلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية الذين استخدموا الفيديو التفاعلي في التطبيق البعدي.

ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي".

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي:



شكل (٧) متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم (التعليم التقليدي) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (الفيديو التفاعلي)، في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما يلي:

- أتاح الفيديو التفاعلي الفرصة للطلاب للتفاعل مع المحتوى التعليمي والتحكم فيه والتعلم وفقاً لسرعتهم الذاتية وبالطريقة التي تناسبهم وهو ما ساعدهم على تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة.
- أدى تنوع أشكال تقديم المحتوى من خلال الفيديو التفاعلي إلى مخاطبة حواس الطالب المختلفة وهذا من شأنه مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وساعدهم ذلك على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- أتاحت خاصية إمكانية تكرار عرض الفيديو التي يتيحها الفيديو التفاعلي تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد وهو ما ساعد الطلاب على الاحتفاظ

بالمعلومات التي تعلموها لفترة زمنية طويلة.

- وفر الفيديو التفاعلي بيئة تعلم نشطة وتفاعلية مما يؤدي إلى زيادة عنصر التشوق والإثارة التي عملت على تنمية مهارات الفهم القرائي المطلوبة.
- أتاح استخدام الفيديو التفاعلي للمعلم تعليم الطلاب بطريقة مرنة من حيث استخدام العروض العملية ومقاطع الفيديو والصور، وبما يتناسب مع المادة التعليمية المطلوبة، بالإضافة إلى تفاعل الطلاب من خلال المناقشة وتلخيص الأفكار وتدوينها؛ ولعل كل ذلك أعطى للطالب فرصة تثبيت المعلومات الصحيحة مما عمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لديه.
- الإمكانيات التي يتيحها الفيديو التفاعلي عبر تطبيق Edpuzzle، حيث تم تقسيم المهارات إلى خطوات محددة بمدة زمنية مناسبة، ومدعمة بأسئلة إلكترونية بين كل هدف وآخر في داخل هذا الفيديو، ولا يستطيع الطالب تجاوز هذا المقطع من الفيديو إلا بالإجابة عن هذا السؤال، مما أتاح للمجموعة التجريبية التركيز على المحتوى المعروض/ بالإضافة إلى إمكانية التحكم بمشاهدة مقاطع الفيديو حسب قدراتهم الخاصة، كما ان مقاطع الفيديو التفاعلية المنشورة عبر تطبيق Edpuzzle، قد نال إعجال الطلاب، كونه ركز بشكل مباشر على مهارات الفهم القرائي المطلوب منهم تحقيقها، وذلك بعد سؤال المعلم عن آرائهم في هذه التجربة.

أتت هذه النتيجة متوافقة مع الدراسات التي اهتمت بجدوى الفيديو التفاعلي في تنمية المعارف والمهارات المختلفة كدراسة كيلر وآخرون (Keller، ٢٠١٩)؛ جيدرا وزلبيور (Gedera & Zalipour. ٢٠١٨)؛ وحرب (٢٠١٨)؛ وبابدويولو وبالجروجو (Papadopoulou & Palaigeorgiou، ٢٠١٦)؛ وأبو سلطان (٢٠١٦)؛ وهاموند وآخرون (Hammond، ٢٠١٣)، وبصري (٢٠١٢)؛ أما على صعيد المهارات المعرفية فقد أثبتت دراسة كيلر وآخرون (Keller, 2019)، ومطر وآخرون (Mater، ١٠١٨)، وكحيل (٢٠١٧) وبصري (٢٠١٢)، جدوى الفيديو التفاعلي في إكساب المهارات المعرفية أيضاً.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها يوصي الباحث بما يلي:

١- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في الاستفادة من الفيديو التفاعلي عبر البيئات التعليمية.

٢- توجيه القائمين على تصميم البرمجيات التعليمية بواسطة الفيديو التفاعلي كأحد أساليب وطرق التدريس، وذلك لمراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب عند تنمية الفهم القرائي.

٣- استخدام الفيديوهات التفاعلية التي تم تصميمها في هذه الدراسة في تنمية الفهم

القرائي في مادة اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، واستخدام أداة الدراسة (اختبار الفهم القرائي) لتقويم طلاب الصف الثالث المتوسط.

٤- تدريب المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة الانجليزية بشكل خاص على تصميم وإنتاج الفيديو التفاعلي من خلال ورش عمل برامج تدريبية متنوعة نظراً لفاعليتها في العملية التعليمية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:

١- فاعلية بيئة تعلم الكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي على تنمية مهارات التفكير التحليلي والدافعية للتعلم في اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي عبر الويب على تنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو التفاعلي لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة

٣- تناول البحوث المستقبلية متغيرات الدراسة الحالية في إطار متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد أو التفكير الابتكاري أو الانخراط في التعلم.

٤- إجراء دراسة للتوصل إلى مجموعة من معايير الجودة لإنتاج تقنية الفيديو التفاعلي التعليمي بصورة أكثر كفاءة وفقاً لمستحدثات برامج الإنتاج المعاصرة.

مراجع البحث

ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣). لسان العرب، (١٥) جزء، بيروت: دار صادر.

أبو سلطان، فادي (٢٠١٦). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الأداءات المهارية المركبة في كرة القدم لطلاب المرحلة الأساسية العليا، دراسة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، عبير حسن (٢٠٠٧): " أثر التدريب على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر.

أمين، زينب محمد (٢٠٠٠): إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، دار الهدى، المنيا.

بصري، أحمد (٢٠١٢). تصميم الفيديو التفاعلي وفعالية استخدامه في تعليم الخط العربي، دراسة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بملانج، جمهورية إندونيسيا.

حرب، سليمان أحمد سليمان (٢٠١٨). فاعلية نوعين من الفيديو الرقمي التفاعلي في تنمية مهارات التصوير الرقمي للشاشة ومونتاجه والتفكير البصري لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٦، ع٦ ، ١٣٠ – ١٥٢.

حمادي، حسن خلباص (٢٠١٨). أثر استراتيجية (٥٥٥٥٥) في الفهم القرائي عند طلاب الصف الرابع الأدبي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٦)، ٩٦-١٢٣.

حمدان، أحمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي لتنمية بعض مهارات الخداع في كرة السلة لدى طلاب التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٨ (٥٨). ٢٤١ – ٢٥٥.

حميدة، إمام مختار (٢٠٠٠). مهارات التدريس. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة، مكتبة دار الكلمة.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة: دار السحاب.

خميس، محمد عطية (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، القاهرة: دار السحاب.

خميس، محمد عطية (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم ومجالات البحث فيها، القاهرة: المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

زاير، سعد على وعهود، سامي هاشم (٢٠١٦). كيف نصل للفهم القرائي، القراءة- المطالعة- الفهم القرائي، ط١، عمان: دار الرضوان للنشر.
الزعلان، ماهر نجيب محمد وحسن، منير سليمان (٢٠١٩). فاعلية توظيف الفيديو التفاعلي لتنمية مهارات البرمجة في تصميم تطبيقات الهواتف الذكية لدى معلمي التكنولوجيا بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
سعد، على (١٩٩٧). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، مجلة كلية التربية جامعة الامارات، ٦٥٩-٧٣٩.
سلام، عبد العظيم (٢٠٠٤). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص، مجلة التربية جامعة الأزهر، كلية التربية، (١٢٣)، ١١٨٤- ٢٠٢.
السليتي، فراس محمود (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، ٢٩ (٢)، ١٩٧- ٢٢١.
السليمان، مها (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى صعوبات القرائي لدى صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة النجاح العربي، البحرين.
السيد، عاطف (٢٠٠٠). تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستخدام الكمبيوتر والفيديو في التعلم والتعليم، الإسكندرية: دار الشروق للطباعة.
السيد، عاطف (٢٠٠٤). تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلي، القاهرة: دار طيبة للطباعة.
شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
طلبة، إيهاب جودة أحمد. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٢٩ ، ٦٢ – ١٠٦.
عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عبد الجواد، إياد إبراهيم (٢٠١٧). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٩(١)، ٣٤٧ – ٣٦١.

عبد اللطيف، جمانة عمر ديب، والحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠٠٢). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان

عبد المنعم، على محمد (١٩٩٩): تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، القاهرة، دار البشرى للطباعة والنشر.

العدوي، سالي والسمان، مروان وشحاته، حسن (٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٠). ٢٢- ٤٠.

عزمى، نبيل جاد (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة المنيا. دار الهدى للنشر والتوزيع.

علي، صفاء محمد (٢٠٠٨) : " فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤١)، ديسمبر.

العليمات، حمود محمد (٢٠١٥). أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢ (٢)، ١- ٢٧.

عمايرة، عبد الله عيسى (٢٠١٦). الاستيعاب القرائي بين التنظير والتطبيق، مجلة كلية التربية للبنات، ٢٧ (٣)، ١٠٠٦-١٠٢١.

العموش، ريم عبد الكريم (٢٠١٨). أثر استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٩)، ١- ٢٤.

الغلبان، حاتم (٢٠١٤). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة.(دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٧، كلية التربية – جامعة عين شمس، ٧٩ – ١٠٠.

كاظم، سحر كامل والعيساوي، سيف طارق ونجم، منير عبيد (٢٠١٨). أثر مهارات الفهم القرائي في القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، (٣٨)، ١١٩٢ – ١٢١٠.

كحيل، أشرف أحمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام الفيديو الرقمي التفاعلي في تطوير الفهم القرائي، وتعلم المفردات واستبقائها لدى طلبة الصف السادس، كلية التربية، رسالة دكتوراة، الجامعة الإسلامية، غزة.

موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة المنيا.

الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخلة وفنياته، القاهرة: مطبوعات كلية التربية بجامعة عين شمس.

نهابة، أحمد صالح. (٢٠١٣) أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع. ١٤، ١٠١ ـ ١٢٥.

يونس، بشري عمر (٢٠١٥). أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات والميول نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

Allen, S. (1999) : " Metacognition, reading, and test taking of third graders ". Diss. Abs. Int.

Bakla. A. (2017) Interactive Videos in Foreign Language Instruction: A New Gadget in Your Toolbox, Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol 13, No. 1, 124-137.

Barton, V; Freeman, B; Lewis, D et. Thompson, T. (2001) : " Metacognition : Effects on Reading Comprehension and Reflective Response ", ERIC Research Report : ED 453521.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. Cell Biology Education-Life Sciences Education, 15(4), 1-6.

Bruce, M. & Robinson, G. (2000) : " Effectiveness of a Metacognitive Reading Program for Poor Readers ", Issues in Educational Research, Vol (10), No (1).

Buchner, J. (2018). How to create educational videos: From watching passively to learning actively. Open Online Journal for Research and Education, Special Issue, 12, 1-10.

Chang, C. (2014). Constructing a streaming video-based learning forum for collaborative learning. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13(3), 245-263.

Cross, D & Paris, S (1998) : " Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension ", Journal of Educational Psychology.

Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A third revision of an ISD model to meet E-learning and distance learning innovations. Open Journal of Social Sciences, 2, 29-37.

Gedera. D. & Zalipour, A. (2018) Use of Interactive video for teaching and learning learning without borders CONCISE PAPER ASCILITE 2018 Deakin University, 362-367

Hammond, James (2013). The Usability and Effectiveness of Interactive Video as a Complementary Child Pedestrian Traming Activity International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning. Vol 3. No. 5, October 2013 370-375.

Johnson, K. (2014). The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. Journal of Education and Training Studies, 2 (1): 98-102.

Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2001) . *The Online Learning Handbook " Developing and Using Web-Based Learning*". London: KOGAN PAGE

Kazanidis, I., Palaigeorgiou, G., Papadopoulou, A., & Tsinakos, 4 (2018). Augmented interactive video: Enhancing video interactivity for the school classroom. Journal of Engineering Science ang Technology Review 11(2), 174 181.

Keller, A. & Langbauer, M. (2019): Interactive Videos vs. Hypertext Documents The Effect on Learning Quality and Time Effort when Acquiring Procedural Knowledge, Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences, 22-31.

Kleftodimos, A. & Evangelidis, G. (2016): An interactive video-based learning environment that supports learning analytics for teaching Image Editing, workshop at LAK 16, April 26, 2016, Edinburgh, Scotland

Martin. S (2007). Interactive video and talking books: A new approach to teaching children to write. Journal of Literacy, 41(1), 53-65

Mater, M. (2018): The Effectiveness of Using Interactive Video on Developing English Vocabulary for Fourth Grader's, Study day about Digital Technology applications in education, Islamic Universty of Gaza, 28 April 2018.

Mohammadian, A, Saed, A& Shahi, Y(2018) The Effect of Using Video Technology on Improving Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners Advances in Language and Literary Studies, (9) .2.P P17-23

Montasir, Mohamed (2011). Teaching English Language Skills. October 6 University.p.61. http : //www.gulf kids.com/vb/show thread.php? t= 3534 .retrieved at4_a.m 1/7/2012 .

Pagan, S., & Senechal, M. (2014) Involving Parents as Ummer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, in Fluency. and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children Canadian Journal of Education, 37(2): 1-31.

Papadopoulou, Anthia & Palaigeorgiou, George (2016): Interactive Video, Tablets and Self-Paced Learning in The Classroom: Preservice Teachers Perceptions, 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016), 195-202.

Ruffini, M. (2000) . Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. *Educational Technology*, 40 (2), 58-64

Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000) . *The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning.* London & Sterling (U.S.A.): KOGAN PAGE.

Sauli, F., Cattaneo, A., & Van der Meij, H. (2017). Hypervideo for educational purposes: a literature review on a multi-faceted technological tool. Technology, Pedagogy, and Education. Doi: http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1407357

Snow,C.E.(2002).Reading for Understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburg: RAND.education.

Stephen, A. & Stanley, T. (2001): Multimedia for Learning – Methods and Development, U.S.A.,Person Education Company

Wong. M & Chang. S (2004) : " Knowledge and use of metacognitive strategies ", Intervention in school and clinic.