# لتفاعل بين نمط عرض السرد الصوتي القصصي (مفصل/ موجز) وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة

**د. نهى محمود أحمد محمود مراد**

مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

# التفاعل بين نمط عرض السرد الصوتي القصصي (مفصل/ موجز) وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة

د. نهى محمود أحمد محمود مراد (*)

**مستخلص البحث:**

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر التفاعل بين عرض السرد الصوتي القصصي (موجز ومفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) عرض النص ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة، وللوصول إلى هذا الهدف استخدمت الباحثة منهج البحث التجريبي، ومراجعة الأدبيات التربوية السابقة، والتي تتعلق بتصميم نمطي السرد الصوتي القصصي (موجز ومفصل) ببيئة الواقع المعزز وتوقيت تقديمه (قبل وأثناء)عرض النص، كما تم إعداد قائمة بمعايير القصة القائمة على الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي(موجز ومفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء– قبل)عرض النص، وتم استخدام نموذج محمد خميس (٢٠٠٧) في تصميم نمطي السرد الصوتي القصصي(موجز ومفصل) ببيئة الواقع المعزز، كما تم إعداد أدوات البحث وهي مقياس الإدراك السمعي البصري، واختبار الذكاء الأخلاقي، وتكونت عينة البحث من(٨٣) طفل/ة من رياض الأطفال مستوى ثاني بمدرسة قومية العجوزة للغات، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، مجموعتان لنمط السرد الصوتي الموجز (المجموعة الأولى مكونة من ٢٠ طفل/ة والمجموعة الثانية مكونة من ٢١طفل/ة)، ومجموعتان لنمط السرد الصوتي المفصل (كل مجموعة مكونة من ٢١ طفل/ ة)، ثم تطبيق أساليب المعالجة الإحصائية البارا مترية باستخدام برنامج SPSS)

* مدرس تكنولوجيا التعليم- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة.

(7.25، وتوصلت أهم النتائج إلى أن استخدام نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز كان الأفضل بالنسبة لنتائج التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري واختبار الذكاء الأخلاقي من السرد القصصي المفصل، وتوقيت تقديمه قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز كان أفضل بالنسبة لنتائج التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري واختبار الذكاء الأخلاقي من توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي أثناء عرض النص، في حين عدم وجود تباين بين مجموعات البحث نتيجة تفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه في التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري، ووجود تباين بين مجموعات البحث نتيجة تفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه ببيئة الواقع المعزز في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي.

**الكلمات الدالة:** ببيئة الواقع المعزز، أنماط السرد الصوتي القصصي، الإدراك السمعي البصري، الذكاء الأخلاقي.

**Abstract:**

The current research aimed to find out the effect of the interaction between the audio narration storytelling style (brief and detailed) in augmented reality, and its impact on the development of auditory-visual perception skills and moral intelligence for kindergarten children. To reach this goal, the researcher used the experimental research method, and reviewed the previous educational literature, which is related to the design of the two types of audio narration storytelling (brief and detailed) in the augmented reality and the timing of its presentation in relation to the text. and detailed) and the timing of its presentation (during - before), and the model of Muhammad Khamis (2007) was used in designing the two types of audio narration (brief and detailed), and the research tools were prepared, which are the auditory visual perception scale, and the moral intelligence test, and the research sample consisted of (83)children from kindergarten, second level, at Al-Agouza National Language School, and they were divided into four experimental groups, two groups for the brief audio narration storytelling (the first group consisted of 20 children and the second group consisted of 21 children), and two groups for the detailed audio narration storytelling (each A group of 21 children), then applying the parametric statistical treatment methods using the (SPSS V.25) program. The most important results were that the use of the brief audio narration storytelling in augmented reality was the best for the results of the post-application of the physical cognition scale Auditory visual and moral intelligence test of detailed narration, and the timing of presentation of the audio narration before presentation of the text in the augmented reality was better for the results of the post application of the auditory visual perception scale and the test of moral intelligence than the timing of presentation of the audio narration storytelling during the presentation of the text, while there was no variation between groups The research is the result of an interaction between the audio narration storytelling and timing of its presentation in the post application of the auditory and visual perception scale, and

there is a difference between the research groups as a result of an interaction between the audio narration storytelling and timing of its presentation in the post application of the moral intelligence test.

**Key Words:** Augmented reality ,storytelling style, audio narration patterns, auditory and visual perception, moral intelligence.

**مقدمة:**

نظـرًا للتغيـرات السـريعة والمتلاحقـة فـي المسـتحدثات التكنولوجيـة، والحاجـة إلـى دمجها وتوظيفها في مجال التعليم والتعلم، يمثل الواقع المعزز أحد هذه المستحدثات التي لاقت تطورًا واسعًا وانتشارًا كبيرًا لما لها من دور كبير في تعزيز البيئة الواقعية المحيطة بالمتعلم، حيث يوفر خصائص وميزات كثيرة تهدف إلى تحسين نواتج التعلم، مع مراعاة إدراك الوقت والموقف والسياق لتفاعل المتعلم مع، مما يشعر المتعلم أنه يتفاعل مع بيئته الحقيقية، ويعزز الخبرات الحسية والإدراكية لديه.

يقدم الواقع المعزز تعليم سياقي واستكشافي يساعد في سد الفجوة في نقص الموارد التعليمية من خلال دمج بين المعلومات الافتراضية على الأجسام أو الأشياء الحقيقية ويتفاعل المتعلم في وقت حقيقي مع كائنات افتراضية ثنائية وثلاثية الأبعاد بالتكامل مع المعلومات المتضمنة بالبيئة المادية الحقيقية المحيطة بالمتعلم، والذي يسهم بدوره في تعزيز عملية التعليم والتعلم، ومن أهم تطبيقات ببيئة الواقع المعزز هو تقديم سرد قصصي مدعم بوسائط تعليمية متعددة بالتفاعل مع الواقع المحيط بالمتعلم. (Dunleavy & Dede, 2014,736)[1]

تستخدم تطبيقات بيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي لتحقيق الدمج بين الواقع المعزز والقصة الورقية المطبوعة أو القصة الرقمية التفاعلية في شكل رقمي جديد تتحول من خلاله القصة التفاعلية إلى قصة ثنائية أو ثلاثية الأبعاد وبالتالي تتجه إلى الواقع المادي، مما يجعل توصيل المعارف والمعلومات يتم بشكل أكثر فاعلية ومباشرة كما يحدث في البيئة الحقيقية المحيطة بالمتعلم، وتتحول تجربة المستخدم في ربط أجزاء مختلفة من المعلومات ببعضها من خلال رواية أو سرد القصة. (Juan, Canu & Giménez ,2008, 234)

**[1]- استخدمت الباحثة نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس APA.6 المراجع العربية (الاسم الأول والأخير، السنة، الصفحة)، وتم ترتيبها في قائمة المراجع ابجديا، أما المراجع الأجنبية (الاسم الأخير)، وتم ترتيبها في قائمة المراجع هجائيا.**

تُقدم تطبيقات بيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي من خلال استخدام الأجهزة اللوحية الذكية المزودة بكاميرا لتنقل الصورة المحيطة بالطفل على شاشة الأجهزة المحمولة، وتقدم له صور ورسوم متحركة بحركات ثنائية وثلاثية الأبعاد تتفاعل مع الواقع المشاهد حوله، لتقديم قصة أو تفاعل أشبه بالألعاب الإلكترونية، فيه المزيد من الإثارة والتشويق والمحاكاة الحية لأحداث القصة.(Nóbrega, et,al. ,2017,3)

أشار (Markouzis & Fessakis,2016,6) إلى أن بيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي تشتمل على أحداث ومشاهد متسلسلة تظهر من خلالها العلاقات بين السبب والنتيجة، وبالتالي فهي تمثل أحد الأدوات المعرفية لتنظيم معرفة المتعلم والتأكيد على مفهوم الذات والبيئة الاجتماعية للمتعلم، بالإضافة إلى أن الاستعانة ببيئة السرد القصصي القائم على الواقع المعزز يعد نموذجًا منطقيًا وعلميًا يعتمد على كيفية تنظيم المتعلم معرفته بنفسه، وبالبيئة المحيطة به، فالمتعلم لديه استعداد للاستجابة، ومعالج للمعلومات، ومفكر ومبدع؛ حيث يرى أن المعلومات يجب أن توظف في تِنمية وإثراء القيم الإنسانية.

يهدف السرد الصوتي القصصي إلى تقديم الخبرات التعليمية بطريقة شيقة ومحفزة لعملية التعلم بدلًا من تقديمها في صورة نص ثابت فقط، وبالتالي تعمل على تحسين نواتج التعلم المرغوبة، وتمكن القصص المعززة المتعلمين من سهولة الاستخدام والتفاعل مع المعلومات والمفاهيم وإدراكها سمعيًا وبصريًا بصورة أكثر فاعلية، وذلك نتيجة تمثيل المعلومات واختبارها بشكل ديناميكي سريع(Feher & Aknai, ,2018,94) .

تعمل السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز على إكساب مهارات القراءة والاستماع والتحدث لدى طفل الروضة، وكذلك مساعدة الطفل في فهم أحداث القصة ومشاهدها والتفاعل مع عناصرها الشيقة والجذابة والمصممة وفق نظريات التعلم كالنظرية البنائية ونظرية الجشطالت، وتحسين قدرته على التركيز وإثراء المفردات والقدرة على السرد وبالإضافة إلى تنمية القيم الأخلاقية والوجدانية لديه (Abas & Zaman ,2010, 3562)

وتبرز أهمية تصميم بيئة الواقع المعزز بأنماط السرد الصوتي القصصي في كونها بيئة مناسبة لاكتساب الخبرة بعيد عن التوجيه المباشر كما هي تمثل وسيلة للاستمتاع والترويح، ولها دور هام في تثقيف الطفل وتكوين لديه العديد من القيم، وتزويده بثروة لغوية وإثارة وتشويق الطفل والترفيه في سبيل إسعادهم، والذي بدوره يثير ذلك ذكاء الطفل وحب الاستطلاع لديه. (Roe, Smith & Kolodziej ,2018)

كما أكدت دراسة كل من: Moorhouse & Jung (2019) ودراسة(2016) Hassan & Ramkissoon على أهمية استخدام السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز في المتاحف والمواقع الأثرية لتحاكي الواقع ومن ثم إضافتها للعالم الحقيقي، وتحسين مشاركة الأطفال في عملية التعلم ولتقريب صورة الحياة قديمًا في العصور السابقة وفهم وإدراك المفاهيم والمعارف، حيث أن استخدام ببيئة الواقع المعزز وعناصر السرد القصصي بما تتضمنه من عناصر ثلاثية الأبعاد تجعل المتعلم يتعامل مع بيئة أقرب إلى البيئة الواقعية، ويتم من خلالها محاكاة للمواقف بهدف تحقيق الأهداف المرجوة منها، وزيادة الدافعية لدى المتعلمين من خلال تنمية التفاعل اللفظي.

أتفق كل من: محمد خميس (٢٠١٥)، هالة السعدني (٢٠١٩) على أن السرد الصوتي القصصي يُعد أحد المتغيرات البنائية `في تصميم القصة الرقمية وعدم توظيفه بطريقة صحيحة يقلل من تفاعل المتعلم مع القصة الرقمية، ويفقدها القدرة على توصيل الأفكار، والمفاهيم والحقائق، وشرح وتقديم المحتوي للمتعلم.

ويمثل السرد الصوتي بالقصة شكلاً من أشكال التواصل بين الأفراد لنقل ومشاركة الخبرات والمعرفة والقيم والمعتقدات، والتي تتضمن الوسائط التفاعلية المتعددة المدعمة بتقنيات الحاسوب فهي تعزز فهم آراء وأفكار المتعلمون حول بعضهم البعض عند رواية القصص، والتي تشتمل على أحداث وشخصيات جديدة وبأصوات مميزة ترتبط بأنشطة التعلم لديهم، وتنمي رواية القصة قدرة المتعلم على والإدراك الحسي والتفكير المنطقي ومهارات التفكير الإبداعي (Yilmaz & Goktas,2017) ويوفر السرد الصوتي للقصة القائمة على الواقع المعزز إمكانات وأدوات قوية تسمح بتعزيز انغماس المتعلم بصورة

عاطفية مع الموضوع المقدم وتركيز انتباه نحو أحداث القصة وحركة عناصرها مما يساعد على نقل المشاعر الحقيقية للمتعلم وتحسين أداء المتعلم في الفهم القرائي ومشاركته في أنشطة القصة التفاعلية (Bhide, Goins & Geigel,2019, 5) .

كما يساهم السرد الصوتي ببيئة الواقع المعزز في تقديم فرص قوية أمام المتعلمين للتفكير بالبيئة المحيطة بهم وإيجاد الروابط بينها وبين أهداف التعلم، وكذلك تدعم وتطور اكتساب الخبرات التعليمية خارج الصف الدراسي، كما يعزز تجسيد المواقف والأحداث وتسليط الضوء عليها مما يمثل جزء أساسي في تشكيل هويتهم خلال عملية التعليم والتعلم(Georgiou & Kyza, ,2021) .

وأكدت دراسة مي محمد (٢٠١٩) على أهمية السرد الصوتي القصصي والحوار بين الشخصيات في القصة الرقمية على إظهار المشاعر المسيطرة على شخصيات القصة وإيصالها للطفل لتمنحه الشعور بالاندماج مع القصة حيث يتم تصوير مواقف القصة كالصراع العاطفي أو الحالة النفسية كالخوف والحزن، والفرح، والوفاء، وغيرها.

ويمثل السرد الصوتي القصصي وأنماطه ومستوياته أحد المعايير والمؤشرات الهامة عند تصميمه وإنتاجه بيئة الواقع المعزز، والتي تشتمل على اتساق وتوقيت تزامن الصوت مع النصوص ونوعية المؤثرات الصوتية المستخدمة ونبرات صوت الراوي ومدى اتقانه وطريقة السرد المستخدمة في ضوء خصائص الفئة المستهدفة وفي ضوء نظريات التعليم والتعلم قبل عرضها على الأطفال.(Toki & Pelayo, 2013)

وفي هذا السياق أكدت عديد من الدراسات السابقة منها: دراسة Molnar, Farrell & Kostova (2012) ودراسة Markouzis & Fessakis (2016) على ضرورة الاهتمام برواية وسرد القصص ببيئة الواقع المعزز، والتي تمكن المتعلم من المشاركة الإيجابية ومدى تأثره بالحبكة الدرامية للقصة، وكذلك التواصل المرئي الذي يتضمن صورًا حية مع الأصوات والمؤثرات السمعية ثنائية وثلاثية الأبعاد، وأوصت كذلك الدراسات السابقة بأهمية تقديم أنماط من السرد الصوتي لتلائم تكنولوجيا وتطبيقات الواقع المعزز وتكون أكثر جاذبية، وتعطي فرصة لخيال المتعلم في تحليل وتفسير أحداث القصة.

وأشارت دراسة Liestøl (2019,197) إلى أهمية البحث المستمر في أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز والذي يعتمد على المواقع الحقيقية لتعزيز القصص التاريخية بصور المعارك التي حدثت بها من قبل بصور متعددة منها سرد صوتي موجز(ملخص) وسرد صوتي مفصل، وسرد صوتي مساو لزمن الأحداث الواقعية بصورة ديناميكية في عروض المتحف والقطع الأثرية به.

واقتصر البحث الحالي على تصميم ببيئة الواقع المعزز قائمة على التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت عرضه، نظراً لما لها من خصائص يمكن أن تفيد المتعلم في اكتساب الخبرات وإتقانها، وانخراط المتعلمين في عملية التعلم؛ حيث أن السرد الصوتي القصصي الموجز يكون خلاله التركيز الأول فيه من جانب الراوي على الأحداث الأساسية والهادفة، ويوفر السرد الصوتي القصصي الموجز انتقالات أو تحولات زمنية موجزة لتقليل الفترات الزمنية الطويلة في أحداث القصة، أما السرد المفصل يقوم الراوي بتقديم كل التفاصيل لسرد الأحداث كما هي، ودون اختصار لها، حيث يساهم إعطاء كم أكبر من التفاصيل والمعلومات إلى في زيادة ثقة المتعلم نفسه وتركيز انتباه المتعلم على الأحداث المفصلة للقصة.

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة، منها: دراسة (سلوى المصري،٢٠١٩)، دراسة (أشرف عبد اللطيف،٢٠١٧)، دراسة (مها كمال،٢٠١٦)، دراسة (صالح شاكر،٢٠١٣)، دراسة (عبد الله الرشيدي،٢٠١٢)، ودراسة (خالد فرجون،٢٠٠١) إلى أهمية عامل التوقيت، وتعرف التوقيت الأنسب لتوظيف التقنية المقترحة، والذي يعد ذو أهمية لتيسير عملية التعلم ببيئات التعلم وزيادة من تفاعل المتعلم معها وكذلك المثيرات السمعية وتوقيت عرضها والاعتماد على التتالي في عرض السرد الصوتي والنص المكتوب.

وتعد مهارات الإدراك السمعي البصري من أهم المهارات اللازمة لتأهيل الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وتنمية استعداده للقراءة والكتابة والتي تتضمن مهارات التمييز البصري، والتمييز السمعي، والذاكرة البصرية. وإدراك العلاقات كما تشتمل على جوانب

خاصة بالمفاهيم واتصال الطفل ببيئته، والعالم المحيط به لمعرفة خصائص الأشياء وتفاصيلها، والاحداث والمواقف وما يترتب عليها من مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية (طاهرة الطحان،٢٠١٠،٦١).

وأشارت دراسة (Erdener & Burnham ,2006) إلى إن تطور مهارات الإدراك السمعي البصري يجب تحقيقه في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث توجد علاقة إيجابية بين مهارات الإدراك السمعي البصري ومهارات القراءة والتنبؤ بالقدرات المعرفية للأطفال في المرحلة الابتدائية وما قبلها، وبالتالي من الضروري دعم تقديم المعلومات والمفاهيم المقدمة للطفل في صورة محادثات سمعية بصرية.

كما أكدت دراسة Yilmaz et. al (2017) على أن الاستماع إلى السرد الصوتي مع مشاهدة الرسوم ثلاثية الأبعاد المستخدمة ببيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي ساهمت في تحقيق الأهداف التعليمية، وأثرت كذلك في مشاعر المتعلمين والاستمتاع بعملية التعلم، وظهور العناصر والمجسمات ثلاثية الأبعاد أمامه ساعد في تنمية الإدراك الحسي وزيادة الدافعية نحو القراءة والتعلم.

وفي هذا الإطار أكدت دراسة كل من:(2014) Shiller& Rochon، ودراسة سهير عبد العال (٢٠١٦)، ودراسة Nassim (2018) إلى أن السرد القصصي يساعد المعلم في تحديد القصور في مهارات الادراك السمعي ومهارات الاستماع لدى المتعلمين، حيث أن الإدراك السمعي البصري يحسن بصورة أسرع عملية التحدث بصورة صحيحة عند الأطفال، ويزيد قدرتهم على إدراك الفرق بين أصوات الحروف المختلفة والتمييز بينها ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض ويظهر ذلك جليًا في الكلمات ذات الأصوات المتشابهة مثل: (س، ص، ث) و(ك، ق)، و(ط، ت)، مع التركيز على التكامل السمعي البصري في التعلم والذي بدوره يقلل من اضطرابات النطق والكلام.

يعد الذكاء الأخلاقي أحد المداخل الإيجابية الحديثة لخفض السلوكيات السلبية والتأكيد على السلوكيات الإيجابية والذي له أثر إيجابي في الوقاية من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال، حيث إن الذكاء الأخلاقي ضابط لأنواع

الذكاءات المتعددة الأخرى فتنمية وتطوير مهارات الفرد الحياتية لابد أن يسبقها تنمية أخلاقياته ومبادئه ومعتقداته (أحمد أبو بكر، ٢٠١٩).

وتبرز أهمية تنمية الذكاء الأخلاقي والقيم الأخلاقية لدى الأطفال عن طريق تقديم النمذجة السلوكية للقيم الأخلاقية، عن طريق أنماط عرض الشخصيات بالقصة، حيث وفرت للأطفال نماذج سلوكية إيجابية، وسلبية للقيم الأخلاقية، مما يساعدهم على معنى القيمة الأخلاقية وتعرف إيجابيات امتلاك السلوك الإيجابي وعواقب السلوك السلبي. (إبراهيم محمود، حمادة إبراهيم،٢٠١٧).

وأكدت دراسات كل من: Miller (2014) ودراسة Darmawiguna (2015) et.al على أن السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز يجذب جميع طلاب المراحل التعليمية المختلفة خاصة الأطفال، وأظهرت نتائج هذه الدراسات تحسن المستوى الأخلاقي والثقافي بمساعدة السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وتنمية الاتجاه نحو استخدام التقنية كما أشارت تعليقات المتعلمين رضاهم عن التعلم ببيئة الواقع المعزز وهذا هو اهتمام البحث الحالي.

**مشكلة البحث:**

اتبعت الباحثة الاجراءات التالية لتحديد مشكلة البحث، وذلك فيما يلي:

**أولاً: الدراسة الاستكشافية**

قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية على مجموعة من تلاميذ رياض الأطفال المستوى الثاني في صورة استبانة مكونة ١٥ بند وطبقت علي (٢٠) طفل/ة ملحق (١)، للتحقق من صعوبات الإدراك السمعي البصري للأطفال ومشاهدة القصص في غرفة الصف الدراسي وكذلك مدى توافر الأجهزة اللوحية المحمولة لدى أطفال الروضة وكانت نتيجة الدراسة الاستكشافية أن حوالي (٨٠٪ ) من التلاميذ أكد على عدم استخدام الأجهزة اللوحية في الأنشطة بالصف الدراسي أو في تحقيق أهداف تعليمية، وأن نسبة(١٠٠٪) من التلاميذ أكدوا على أن القصص عبارة عن صور ثابتة فقط والأحداث في صفحة واحدة بالكتاب المدرسي، ونسبة (٨٠٪) من التلاميذ اتفقوا على عدم تذكرهم

للقصة التعليمية جيدًا بعد سرد المعلمة لهم مما يقلل انغماسهم في عملية سرد القصة واكتساب المفاهيم والقيم الأخلاقية بشكل جيد.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة شخصية لـ(٨) معلمات لرياض أطفال وكانت نتائجها كما يلي:

- جاءت استجابات ٨٧,٥% من المعلمات تعبر عن تقديم القصص بصورة مسموعة مباشرة الحكي عن طريق المعلمة، وعدم تقديم أي وسائل أخرى تساعد القصة الطفل على تنمية إدراكه والفضائل والجوانب الأخلاقية بشخصية الطفل.
- وأكدت ٧٥٪ من المعلمات على أن الأنشطة المقررة بكتاب الطفل تحتاج إلى أن تكون معززة بمشاهد للقصة مصورة لدعم قدرته على إجابة الأنشطة وتنمية إدراكه ويشترك فيها كل حواسه، وبسؤال المعلمة عن أساليب الحكي التي تستخدمها أثناء رواية القصة كانت استجابات ١٠٠٪ أساليب الحكي المباشرة فقط.
- أكدت ١٠٠٪ من المعلمات على توافر جهاز حاسوب بكل فصل لتقديم بعض الألعاب أو البرامج التعليمية والأغاني الخاصة بنطق الحروف وأفلام الكرتون للترفيه.
- القصص المقررة على الأطفال بالكتاب المدرسي في هيئة صور ثابتة والأحداث مرتبة في صفحة واحدة بالكتاب المدرسي وغير متاحة بصورة رقمية بما تتضمنه من عناصر رئيسة كالرسوم والصور الثابتة والمتحركة وفي صورة مشاهد وأحداث مع وجود راوي للقصة وشخصياتها.
- أشارت ١٠٠٪ من المعلمات أن الأطفال يستخدمون الأجهزة اللوحية الخاصة بأسرهم، حيث يجذبهم الصور والرسوم الثابتة والمتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد بهدف الترفيه واللعب.
- ذكرت ١٠٠٪ المعلمات أن الأطفال يفضلون مشاهدة القصص ولقطات الفيديو لتوضيح المفاهيم والمهارات ولاكتساب القيم الأخلاقية الحميدة والتي تمثل هدف رئيس مرجو تحقيقه في هذه المرحلة العمرية.

- كما أشارت المعلمات إلى وجود بعض صعوبات في الإدراك السمعي البصري لدى الأطفال، وتتمثل صعوبات الإدراك السمعي في: إدراك أصوات سمعيًا بأنغام مختلفة يؤدي إلى فهم خاطئ، صعوبة في تذكر الأصوات المسموعة، صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة، وكذلك صعوبة تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات، صعوبة في نطق نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية، أما صعوبات الإدراك البصري: فتتمثل في طبيعة إدراك الطفل للمثير والاختلافات في شكل الأحرف وتسلسلها وأبعادها وضعف التآزر والتناسق بين الوظائف الإدراكية البصرية والحركية، وتتمثل بعض الصعوبات التي أشارت إليها المعلمات منها: عكس الأحرف أو الأرقام عند الكتاب، وكذلك كتابة الكلمات باللغة العربية والإنجليزية عكس اتجاه الكتابة، صعوبة في إدراك بعض الكلمات، صعوبة في التمييز بين المتشابه والمختلف، صعوبة في إكمال الحروف الناقصة بالكلمة في الأنشطة والتدريبات، صعوبة في النسخ من الكتاب أو السبورة، صعوبة في التذكر وفهم التعليمات.
- كذلك عدم مراعاة طريقة عرض القصص بالكتاب المدرسي خصائص مرحلة رياض الأطفال وكذلك عدم استخدامها القصص الرقمية أو بيئات الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي وبالتالي عدم تحقيق اندماج الأطفال في أحداث القصة مما يؤثر على تحقيق الفائدة المرجوة منها وينعكس ذلك على اكتساب المفاهيم المختلفة والإدراك السمعي البصري وبالتالي يؤثر على مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

**ثانيًا: الدراسات السابقة والمؤتمرات:**

**الحاجة إلى الاستفادة من بيئة الواقع المعزز وتطبيقاته لدى رياض الأطفال:**

وفي ضوء ذلك أشارت نتائج دراسات كل من: الشيماء مرسي (٢٠١٨)، Fenu & Pittarello (2018)، Yilmaz & Goktas (2017)، Huang & Fong (2016) إلى أن تطبيقات الواقع المعزز تتميز بإمكانيات عديدة وخصائص يمكن

استخدامها في تنمية بعض مهارات الإدراك السمعي البصري، والتحصيل المعرفي لدى طفل الروضة.

وأوصت دراسة مروة قنصوه (٢٠١٨) بضرورة الاستعانة بتطبيقات الواقع المعزز في مجال التعليم باستخدام الرسوم والصور التفاعلية ثنائية وثلاثية الأبعاد وخاصة في المراحل الدراسية الأولى، ومدى تفاعل وتحكم المتعلم بالواقع المعزز وتطبيقاته مما يسهل اندماج المتعلم وسهولة اتخاذ القرارات.

وأشارت دراسة Markouzis & Fessakis (2015) بتوجيه الاهتمام إلى دراسة تصميم تطبيقات بيئة الواقع المعزز، وتدعيم مصممي التعليم والتعلم بأفضل الممارسات لتعزيز رواية القصص التفاعلية باستخدام الواقع المعزز واستكشاف طرق السرد المختلفة لزيادة كفاءة تطبيقاته.

واقترحت دراسة Jin, Ma & Li (2020) ضرورة الاهتمام بتصميم رواية القصص التفاعلية ببيئة الواقع المعزز وهدفت الدراسة إلى إعداد استراتيجية تفاعلية ونموذج لتطوير القصص بالواقع المعزز لدعم خبرات وتجارب الأطفال للأشياء والعناصر التي يشاهدها معتمدًا على تعدد الحواس في التعليم.

**الحاجة إلى تقديم أنماط السرد الصوتي القصصي وتحديد أفضليته ببيئة الواقع المعزز**

أوصت دراسة (Liestøl,2019) بضرورة توظيف الاستفادة من السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز في إعادة بناء الأحداث التاريخية في موقعها الحقيقي التي حدثت بتسلسل سرد الأحداث وتدفقها مدعمة بوسائط بصرية ومؤثرات صوتية أو محاكاة للحدث عبر بيئة الواقع المعزز مع توفر معلومات عن الحدث التاريخي في صورة رسومات أو خرائط وتقارير رسمية أو تقارير عمل ومناقشتها.

وأكدت دراسة مي محمد (٢٠١٩) على أهمية استخدام أنماط السرد الصوتي القصصي بين شخصيات القصة، وضرورة الاهتمام ببيئات القصة الرقمية المختلفة وإدخالها في التعلم بشكل عام، كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية للمقارنة بين اختلاف أساليب السرد ببيئات التعلم الإلكتروني المختلفة.

وفي ضوء ما أشارت إليه دراسة توكي وبلايو(Toki & Pelayo,2013) إلى أن السرد الصوتي القصصي وأنماطه ومستوياته أحد المعايير والمؤشرات الهامة في تطوير القصص القائمة على الواقع المعزز، وتتفق مع ذلك دراسة (هالة السعدني، ٢٠١٩)، ودراسة Green, Hargood & Charle (2018) والتي جاءت نتائجها لصالح السرد الصوتي المفصل لاختبار التحصيل لمهارات الإدراك السمعي مقارنة بالتلاميذ الذين تعرضوا للسرد الموجز أما دراسة أميرة حسن( ٢٠٢١) فكانت نتائج الدراسة لصالح المحتوى الرقمي الموجز بالقصة المسموعة للاختبار التحصيلي مقابل المفصل أو الشارح وأكد على ذلك دراسة وليد يوسف(٢٠١٢)، ودراسة Arora, Agarwal& Reddy(2015).

ومما سبق يتضح عدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة التي تناولت السرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل حول أفضلية أي منهما ببيئة الواقع المعزز والذي يسعى البحث الحالي التحقق منه.

**الحاجة إلى تحديد توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز**

أوصت دراسة سلوى المصري (٢٠١٩) بدراسة متغير الترتيب الزمني لعرض المثيرات التعليمية ببيئات التعلم الإلكترونية مثل: الصوت والأشكال ثلاثية الأبعاد ببيئات الواقع المعزز وأثرها على نواتج التعلم، كما أشارت دراسة Tsimpli (2014) ودراسة كل من Nesbit & Adesope (2011)، ودراسة Spencer & Slocum (2010) إلى أهمية تحديد التوقيت الأنسب لتقديم السرد الصوتي القصصي بالتزامن أو أثناء عرض النص ببيئة الواقع المعزز أم عرض السرد الصوتي بعد أو في نهاية عرض النص بالقصة دراسة Nesbit & Adesope (2011) وجاءت نتائج الدراسة لصالح توقيت السرد المتزامن أو أثناء عرض النص، كما أكدت على ذلك نتائج دراسة عبدالله الرشيدي، أسامة هنداوي (٢٠١٢) وأثر ذلك على التحصيل المرجأ، وأكدت أيضًا دراسة مها الطاهر(٢٠١٦) والتي تفوق نمط توقيت عرض الرسومات المتحركة بالقصة الرقمية

(المتزامنة) الذى درست به المجموعة التجريبية الأولى على نمط توقيت عرض الرسومات المتحركة بالقصة الرقمية (الغير متزامنة) الذى درست به المجموعة التجريبية الثانية في تنمية المفاهيم العلمية المجردة.

وأوصت دراسة صالح شاكر (٢٠١٣) بالاهتمام بالمثيرات السمعية وتوقيت عرضها، والاعتماد على التتالي في عرض النص والصوت القارئ له أي (عرض الصوت القارئ للنص بعد عرض النص أي في نهايته)، واتفقت أيضًا مع ذلك نتائج دراسة خالد فرجون (٢٠٠١) لتؤكد تفوق المجموعة التي تناولت اللغة المسموعة قبل عرض الرسوم المتحركة عنها بعد عرض الرسوم على التحصيل والتي اتفقت نتائجها مع نظرية broadband التي تشير إلى أن تناول المصورات مع اللغة المسموعة أو اللفظية يحدث تشويشًا للفهم لدى المتعلم لذا من الأفضل عرضها متتابعة.

**الحاجة لدراسة التفاعل نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمة ببيئة الواقع المعزز**

أشارت نتائج دراسة أشرف مرسي (٢٠١٧) عدم وجود تباين تأثير التفاعل بين المتغيرين (نمط العرض) و(التوقيت) لدى طلاب عينة البحث ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعات ويرجع ذلك إلى التمثيل البصري وعناصر الوسائط المتعددة والتي لها آثار إيجابية على عمليات التعلم المعرفي للمتعلمين والتي تثير الطلاب وتحفزهم نحو التعلم، ودراسة سلوى المصري (٢٠١٩) يوجد تأثير للتفاعل بين نمط التلميحات وتوقيت تقديمها على التحصيل المعرفي ببيئة الواقع المعزز، ودراسة مرتينز (Martinez,2014)، و ودراسة يلمز (Yilmaz& Goktas ,2017) التي أفادت نتائجها بدراسة تقديم أنماط السرد الصوتي ببيئة الواقع المعزز.

وأوصت دراسة سهير عبد العال (٢٠١٦)، ودراسة هبه محمد (٢٠١٠) بالحاجة إلى تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بتقديم المثيرات السمعية والبصرية عبر بيئات التعلم المختلفة لتحسين الإدراك الحسي بمختلف أنواعه للأطفال وزيادة اكتساب مهارات اللغة والكلام.

وجاءت نتائج دراسة إيمان الخفاف، بيداء الحيالي(٢٠١٢) لتؤكد على ضرورة إدماج مهارات الذكاء الأخلاقي في الخبرات التعليمية والأنشطة والمواقف والأحداث الاجتماعية لتنميته لدى أطفال الروضة لما له من تأثير على باقي الذكاءات الأخرى وارتباطه بها.

أشارت دراسة محمد موسى ووفاء سلامة (٢٠٠٤، ٤٩٧) إلى أن نسبة تحقيق الأهداف الخلقية والاجتماعية بالقصص الرقمية محدودة، رغم أن التربية الخلقية أحد أهم الأهداف التربوية لحاجة الطفل لتعلم ما يسلك في ضوء عقيدته وتنمية وتكوين فضائل العادات الخلقية والاجتماعية لدى الطفل في مجتمعه، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم القصص المتنوعة التي تخدم الأهداف المتكاملة لتنمية شخصية الطفل والتركيز على الجوانب الأخلاقية والسلوكية.

كما أوصى مؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني(٢٠١٦) بالقاهرة، والمؤتمرات العلمية للجمعية العربية لتكنولوجيات التربية(٢٠٢٠)،(٢٠١٩) بالقاهرة، والمؤتمر الدولي لمحاكاة البيئة الافتراضية وتطبيقات الواقع المعزز بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٢٠) بضرورة تعزيز استخدام بيئات الواقع المعزز وتطبيقاته وتوظيف استخدامها في العملية التعليمية والتأكيد على تدعيم البيئة التعليمية لتصبح أكثر تفاعلية وتشويقًا لدى الطفل، والتأكيد على الاهتمام بتنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والاستعداد للقراءة والكتابة عن طريق القصص والأنشطة التعليمية وفي تنمية نواتج التعلم المختلفة، وتشجيع الأطفال على الالتزام الدراسي وممارسة السلوكيات الجيدة وتنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها والذي يؤثر بدروه على الذكاء الأخلاقي والمشاركة والتفاعل في عملية التعلم.

لذا يحاول البحث الحالي الاستفادة من تقديم السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وما يميزه من خصائص تتيح للمتعلم التفاعل مع مشاهد القصة بسهولة ويسر وأحداثها مما يساهم في تعزيز وتوجيه التفاعل، وتساعد الطفل في التحكم الذاتي

في عرض مشاهد القصة المبسطة المشهد تلو الأخر عن طريق الاستماع للسرد الصوتي، مما قد ينمى لديهم الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي.

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن تحديد مشكلة البحث الحاجة لتنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة، وذلك من خلال تصميم ببيئة الواقع المعزز قائمة على التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت عرضه.

**أسئلة البحث:**

تم صياغة السؤال الرئيس التالي:

**كيفية تصميم بيئة واقع معزز بنمطي السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت عرضه (قبل – أثناء) وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي اللازم تنميته لدى طفل الروضة؟

٢- ما معايير تصميم ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

٣- ما التصميم التعليمي المناسب ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

٤- ما أثر نمط السرد الصوتي القصصي (موجز– مفصل) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

٥- ما أثر توقيت السرد الصوتي القصصي (قبل – أثناء) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

٦- ما أثر التفاعل بين نمطي السرد الصوتي القصصي (موجز- مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

**أهداف البحث:**

هدف البحث الحالي إلى:

١- التوصل إلى قائمة مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي اللازم تنمية لدى طفل الروضة.

٢- التوصل إلى قائمة معايير تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

٣- الوصول إلى التصميم التعليمي المناسب لنمطي السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت عرضه (قبل – أثناء) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

٤- قياس أثر نمط السرد الصوتي القصصي (موجز- مفصل) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

٥- قياس أثر توقيت السرد الصوتي القصصي (قبل – أثناء) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

٦- الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي السرد الصوتي القصصي (موجز- مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

**أهمية البحث:**

يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في:

**١. بالنسبة للمتعلمين:**

- تسهم نتائج البحث في تعزيز الاستفادة من إمكانات وتطبيقات بيئة الواقع المعزز القائم على السرد القصصي في تذليل الصعوبات التي تواجه طفل الروضة في مهارات الإدراك السمعي البصري.
- تساعد نتائج البحث في تطوير تصميم بيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي في تنمية الذكاء الأخلاقي.

**٢. بالنسبة للمعلمات:**

- الإفادة من توظيف بيئات وتطبيقات الواقع المعزز لتحقيق أهداف التعلم المختلفة وتساعدهم تحسين أدائهم في الصف الدراسي.
- تشجيع المعلمات لتفعيل السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي.

**٣. بالنسبة للمصممين التعليمين:**

- تزويد المصممين التعليمين بأنسب المتغيرات التصميمية لبيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي واختلاف أنماطه وتوقيت عرضه باعتبارها أحد البيئات الحديثة.
- إمداد المصممين التعليمين بمعايير تصميم نمط السرد الصوتي القصصي (الموجز والمفصل) ببيئة الواقع المعزز.

**عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث على النحو التالي:

تم اختيار عينة قصدية من (٨٣) طفل من رياض الأطفال مستوى ثاني بمدرسة قومية العجوزة للغات، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، مجموعتان لنمط السرد الصوتي الموجز (المجموعة الأولى مكونة من ٢٠ طفل/ة والمجموعة الثانية مكونة من

٢١طفل/ة)، ومجموعتان لنمط السرد الصوتي المفصل (كل مجموعة مكونة من ٢١ طفل/ة)، بالإضافة إلى عدد (٨) طفل وطفلة كعينة استطلاعية، ممن تتوافر لديهم مهارات استخدام الأجهزة اللوحية المحمولة.

**التصميم التجريبي للبحث.**

١- استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبيتين قبل وبعد التطبيق للكشف عن أثر نمط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وتوقيت عرضه في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة. كما هو موضح في جدول (١) التالي:

**جدول (١) التصميم التجريبي للبحث**

| المجموعة | القبلي | المعالجة التجريبية | القياس البعدي |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية (١) | ١- مقياس الإدراك السمعي البصري<br>٢- اختبار الذكاء الأخلاقي | نمط السرد الصوتي القصصي الموجز/قبل عرض النص | ١- مقياس الإدراك السمعي البصري<br>٢- اختبار الذكاء الأخلاقي |
| المجموعة التجريبية (٢) | | نمط السرد الصوتي القصصي المفصل/قبل عرض النص | |
| المجموعة التجريبية (٣) | | نمط السرد الصوتي القصصي الموجز/أثناء عرض النص | |
| المجموعة التجريبية (٤) | | نمط السرد القصصي المفصل/أثناء عرض النص | |

**حدود البحث:**

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- قصص الأطفال بمنهج اللغة العربية بالمستوى الثاني برياض الأطفال، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م- مدرسة القومية بالعجوزة – محافظة الجيزة.
- نمطا السرد الصوتي القصصي (الموجز- المفصل) ببيئة الواقع المعزز.
- توقيت تقديم السرد الصوتي (قبل- أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

**منهج البحث:**

اعتمدت الباحثة في بحثها الحالي على المنهجين التاليين:

١. **المنهج الوصفي:** تم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي لوصف وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، ولإعداد قائمة معايير لبيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي، مقياس الإدراك السمعي البصري، واختبار الذكاء الأخلاقي المصور.

٢. **المنهج التجريبي:** وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو تصميم نمط السرد الصوت القصصي وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز على المتغيرات التابعة (الإدراك السمعي البصري، الذكاء الأخلاقي) لدى طفل الروضة.

**متغيرات البحث:**

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

١- **المتغير المستقل:**

أ- نمط عرض السرد الصوتي القصصي (الموجز- المفصل) ببيئة الواقع المعزز.

ب- توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل- أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

٢- **المتغيرات التابعة:** اشتمل البحث الحالي على:

أ- مهارات الإدراك السمعي البصري.

ب- الذكاء الأخلاقي

**أدوات البحث:**

تضمن البحث الأدوات والمواد التالية:

١- مقياس الإدراك السمعي البصري. (من إعداد الباحثة)

٢- اختبار الذكاء الأخلاقي المصور. (من إعداد الباحثة)

**فروض البحث:**

قامت الباحثة بتقسيم فروض البحث إلي:

**أولاً: الفروض المرتبطة بمقياس الإدراك السمعي البصري:**

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي لنمط السرد الصوتي القصصي(الموجز/المفصل) ببيئة الواقع المعزز.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي لتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

**ثانيًا: الفروض المرتبطة باختبار الذكاء الأخلاقي**

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي لنمط السرد الصوتي القصصي (الموجز/المفصل) ببيئة الواقع المعزز.

٥. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي لتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

٦. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

**مصطلحات البحث:**

**السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز:**

يعرفها شانج وشين (Chung & Chen,2017) بأنها تقنية يستخدم خلالها الواقع المعزز والقصص في تطوير المهارات الاجتماعية والأدائية لدى الأطفال، وفقا لقصص اجتماعية معينة محاكية للواقع من خلال الصوت والحركة وتقديمها في صور ورسوم ثنائية وثلاثية الأبعاد، ويتحكم المتعلمين بالتحريك أو إضافة تأثير، مما يعمل على زيادة تحسين سرد القصص باستخدام الواقع المعزز لتصبح أكثر إمتاعًا وتفاعلاً.

وتعرف الباحثة السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز **إجرائيًا** بأنها: تقنية تعتمد على الدمج بين إمكانيات وخصائص كل من القصة الرقمية في صورة pdf أو مطبوعة والواقع المعزز، حيث تقدم القصة من خلال الرسوم والصور المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد والسرد الصوتي لشخصيات القصة ويستطيع المتعلم التفاعل والتحكم عن

طريق أدوات وإمكانيات الواقع المعزز بواسطة الأجهزة اللوحية النقالة (التحجيم، الدوران..) بالإضافة إلى سهولة أدوات ضبط عرض المشهد (التشغيل – التوقف – إعادة التشغيل وغيرها) تلو الأخر لأحداث القصة وبالتالي يزداد انغماس وتفاعل الأطفال من سن ٥–٧ سنوات مع أحداث القصة ثم يستجيب للأنشطة المصاحبة للسرد القصصي القائم على الواقع المعزز.

**السرد الصوتي الموجز ويعرف إجرائيًا: ب**أنه الكلمات المنطوقة أو المسموعة عن طريق الراوي أو شخصيات القصة مع استخدام نبرات ونغمات صوتية تعبر عن الحالات العاطفية والانفعالية ويتم تقديم معلومات صوتية بسيطة ومحددة حول موضوع القصة تركز على العناصر الأساسية والأحداث بإيجاز دون إخلال بالمعنى في زمن يتراوح من ١–٣ دقائق.

**السرد الصوتي المفصل:** ويعرف إجرائيًا بأنه الكلمات المسموعة أو المنطوقة عن طريق الراوي أو شخصيات القصة مع استخدام نبرات ونغمات صوتية تعبر عن الحالات العاطفية والانفعالية بتقديم معلومات صوتية تفصيلية وغير محددة حول موضوع القصة بدون اختصار بما يضمن تناول الأحداث بتفاصيل شارحة بصورة أعمق وأدق في ضوء المحددات الزمنية والمكانية للأحداث موضحًا في زمن يتراوح من ٣دقائق ولا يزيد عن ١٠ دقائق وفقًا للمرحلة العمرية للأطفال

**الإدراك السمعي:**

الإدراك السمعي هو القدرة على تحديد وتفسير المعلومات والمعاني وربطها بالأصوات، والتي يتم استقبالها عبر الأذنين، على شكل موجات ترددية يمكن سماعها، تنتقل عبر الهواء، أو وسائل أخرى.( Lotto& Holt, 2011)

ويعرف الإدراك السمعي **إجرائيًا** قدرة الطفل على تفسير المعنى وإعطاء الدلالة للمثيرات السمعية التي تصل للمركز السمعي بالمخ في ضوء الخبرات السابقة للطفل والمتضمنة في مقياس نمو مهارات الإدراك السمعي، وهي: التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية، وتفسر تلك القدرة من خلال

الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس حيث يشير القصور في المهارات إلى حصول الطفل على ٥٠٪ من الدرجة الكلية للمقياس أو أقل.

**الإدراك البصري:**

هو تفسير المثيرات البصرية وإعطائها معنى ودلالة، والتي تساهم في تكوين الخبرات الإدراكية لدى الفرد، والتي لها تأثير مباشر في حدوث عمليات التعلم والفهم، وتتكون لدى الفرد بصورة تراكمية (منصور عبد الله، ٢٠١٧).

ويعرف الإدراك البصري **إجرائيًا** بأنه: قدرة الطفل على تفسير المعنى وإعطاء الدلالة للمثيرات البصرية المتضمنة في مقياس نمو مهارات الإدراك البصري، وهي: الذاكرة البصرية، التمييز بين الشكل والارضية، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، وتفسر تلك القدرة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس حيث يشير القصور في المهارات إلى حصول الطفل على ٥٠٪ من الدرجة الكلية للمقياس أو أقل.

**الذكاء الأخلاقي:**

تُعرف(2003,18) Borba الذكاء الأخلاقي القدرة على فهم الصواب والخطأ، عن طريق القناعات الأخلاقية والتي تضم السمات الحياتية الجوهرية مثل: القدرة على إدراك الألم لدى أحدهم، ردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع والإرضاء المتأخر والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم وقبول الآخر وتمييز الخيارات الغير أخلاقية، ومعاملة الآخرين باحترام، هذا أن مرتفعي الذكاء الأخلاقي يمتلكون قدرًا من السلام النفسي والاحترام والتسامح والعدالة والرغبة في تقديم العون للآخرين، والتعاطف معهم، أما منخفضي الذكاء الأخلاقي يكونوا أكثر عرضة لممارسة السلوك العدواني بكافة أشكاله.

**ويقاس الذكاء الأخلاقي** من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على قائمة الذكاء الأخلاقي من خلال الإجابة على المواقف التي تتناول هذه الأبعاد التالية (الضمير، الاحترام، العطف، التسامح، العدل، ضبط النفس).

**الإطار النظري للبحث:**

يهدف الإطار النظري للبحث إلى تعرف أثر التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة، لذا يتناول الإطار النظري المحور الأول: نمط وتوقيت السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز، والمحور الثاني: الإدراك السمعي البصري، المحور الثالث: الذكاء الأخلاقي وفيما يلي عرض هذه المحاور بالتفصيل.

**المحور الأول: نمط وتوقيت السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز**

إن انتشار الأجهزة اللوحية والمحمولة في الآونة الأخيرة أدى إلى زيادة توظيفها في العملية التعليمية، حيث لا يحتاج استخدام هذه التكنولوجيا لبيئة تعليمية محددة، ويمكن تطبيقها في الفصل الدراسي، وهناك اتجاه متزايد نحو توظيف تطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم من خلال تصميم قصص تعليمية تفاعلية قائمة على تطبيقات الواقع المعزز.(Kourouthanassis, Boletsis, & Lekakos,2015)

**ماهية السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز:**

أدى دمج خصائص ومزايا وأدوات الواقع المعزز والقصة إلى تغيير الشكل التقليدي للقصة الرقمية، حيث أصبحت القصة أكثر تفاعلية وتحكم من قبل الأطفال مما يوفر خبرات تعليمية تيسر تركيز الانتباه، وتعتمد ببيئة الواقع المعزز على تقديم الأحداث في صورة مشاهد متتابعة بأسلوب أدبي شيق ومن خلال الحوار بين شخصيات القصة بهدف اكساب الطفل الأفكار، والآراء، والمفاهيم، والمشاعر المختلفة في سياق شيق ومحبب للأطفال يظهر خلاله جوانب التفاعل الإنساني فيما بين الطفل والقصة المعززة بالوسائط المتعددة من خلال النصوص والصور والرسوم ثنائية وثلاثية الأبعاد بالإضافة إلى السرد الصوتي الذي يمد الأحداث بتأثير بالغ الأهمية في استيعاب وتفسير مشاهد القصة.

يُعرف كيل وآخرون(Keil,et.al,2013,685) السرد القصصي القائم على الواقع المعزز بأنها تقنية تقدم قصص تتضمن تفاصيل وشروح مثيرة للاهتمام، وتصميم المقدمة والأحداث والتحديات وأنشطة معززة للسلوك، مع مراعاة إضافة خاتمة والدروس المستفادة من القصص المعروضة.

يصف(2020) Kumpulainen, Burke &Yaman السرد القصصي القائم على الواقع المعزز بأنها مصطلح يشير إلى التكنولوجيا التي تعرض المعلومات مثل: الصور والصوت والفيديو أو الدمج بينهم مع العالم الحقيقي لخلق إحساس بانغماس الأطفال ببيئة التعلم، من خلال السرد الصوتي عن شخصيات القصة وباستخدام أحد تطبيقات الأجهزة المحمولة.

يعد السرد القصصي القائم على الواقع المعزز تقنية تعتمد على الدمج بين الواقع المعزز والسرد الصوتي لأحداث القصة وتبرز أهميته في تطوير المهارات الاجتماعية والأدائية لدى الأطفال، من خلال تقديم قصص محددة محاكية للواقع مدعمة بالصوت والحركة والصور والرسوم ثلاثية الأبعاد، ويتحكم المتعلم بالتحريك أو إضافة تأثير، مما يعمل على زيادة تحسين سرد القصص باستخدام الواقع المعزز لتصبح أكثر تشويقًا وإمتاعًا(Chung & Chen,2017).

تناولت دراسة شانج وشين (Chung & Chen,2017) تصميم وإنتاج قصص قصيرة باستخدام تقنية الواقع المعزز لتشجيع عادة القراءة لدى المتعلمين، ولتوفير الترفيه وجعل القراءة أكثر اهتمامًا وتشويقًا، حيث وظفت التقنية السرد الصوتي والرسوم المتحركة بصورة أفضل لتعزيز تعلمهم، وتسمى **بمسميات عديدة** منها: السرد القصصي القائم على الواقع المعزز، القصص المعززة، القصص القائمة على الواقع المعزز، القصص التفاعلية بالواقع المعزز، القصص المدمجة بالواقع المعزز، مكعبات رواية القصص.

وأشارت دراسة (2020) Meor, Adnan & Nasiruddin إلى استخدام تقنية الواقع المعزز موظفًا إمكانياته وميزاته في عرض القصص الرقمية لأطفال ما قبل

المدرسة لتحفيز عملية التعلم بالقصص القصيرة والاستمتاع بها وانخراطهم في قراءتها وأثر كذلك على زيادة مشاركتهم في أنشطة القراءة.

أحد أهم أهداف السرد القصصي القائم على بيئة الواقع المعزز الاهتمام بالجانب السلوكي من خلال تعديل السلوك وتوجيه الطفل إلى السلوكيات والأخلاقيات المجتمعية ليسهل على طفل محاكاتها، وهذه الأهداف تكون في إطار تنمية الإدراك السمعي البصري كأساس لاكتساب المفردات الجديدة وتنمية المفاهيم والمعارف الجديدة. (Han, Hyun & So ,2015)

ومن خلال العرض السابق يتضح أن السرد القصصي القائم على الواقع المعزز هي تقنية تعتمد على الدمج بين إمكانيات وخصائص كل من القصة الرقمية أو المطبوعة والواقع المعزز، حيث تقدم القصة من خلال الرسوم والصور المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد والسرد الصوتي لشخصيات القصة ويستطيع المتعلم التفاعل والتحكم عن طريق أدوات وإمكانيات الواقع المعزز بواسطة الأجهزة اللوحية المحمولة في تقديم مشاهد وأحداث القصة وبالتالي يزداد انغماس وتفاعل المتعلم مع أحداث القصة ثم يستجيب للأنشطة المصاحبة للسرد القصصي القائم على الواقع المعزز.

**خصائص السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز:**

تتميز ببيئة الواقع المعزز بعناصر الترفيه والإثارة وتحفيز التعلم، والتي تعمل على إكسابه العديد من المعارف والمهارات الاجتماعية والعاطفية والقيم الأخلاقية، حيث تتمتع بجاذبية خاصة في الاستحواذ على انتباه الأطفال، وأشار داني وآخرون (Danaei,et.al,2020) إلى خصائص السرد القصصي القائم على الواقع المعزز كالتالي:

- أنه تجسيد مرئي لمشاهد القصة المتتالية والتي تكون إما خيالية أو حقيقية تُنقل من قبل الراوي نفسه للقصة أو من خلال الحوار بين شخصيات القصة أنفسهم المواقف والظواهر التي تدعم تحقيق هدف أو أكثر من أهداف التعلم، وإضفاء الإحساس العاطفي، من خلال التكامل بين الصور والموسيقى والحركة وتجسيد الشخصيات

والصوت، ومن ثم يستطيع المتعلم تخيل الأحداث وتصورها، حيث إنها تتجسد أمامه، من خلال استخدام تقنية السرد القصصي ببيئة واقع المعزز.

- نمذجة لأحداث وشخصيات القصة وصور المستخدم الرمزية بفاعلية، بحيث يصبح المشهد أكثر ديناميكية ونشاط عبر الأجهزة اللوحية المحمولة وليس مجرد صور ملونة على أوراق مطبوعة.
- دمج المواد الحقيقية والافتراضية، في بيئة حقيقية تتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.
- تقدم الأحداث والمشاهد بصورة واضحة ودقيقة تتيح الفرصة لانخراط الطفل في أحداث ومشاهد القصة.
- التفاعلية في الوقت الحقيقي والتحكم من قبل التعلم في تكرار عرض السرد الصوتي والمرئي لمشاهد القصة وفق لسرعته وفي أي مكان ولفهم أحداث القصة، وأداء المهام والأنشطة بعد الانتهاء من القصة والتدريب على مهارات الإدراك البصري والسمعي.
- تعزيز الخبرات الحسية للطفل، أي لا يقتصر على حاسة البصر، بل ينطبق على أي من الحواس، بما في ذلك السمع واللمس.

**أهمية السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز:**

يأتي السرد القصصي بشكل عام كأقرب الفنون إلى الطفل وأكثرها تأثيرًا، حيث يجذبهم ما يستمعون إليه، والأفكار بها والأحداث بمرحلة الطفولة المبكرة، حيث يستخدم حواسه للتعرف على الأشياء من حوله، وكذلك القصص القائمة على الواقع المعزز التي يستطيع من خلالها المتعلم التحكم في طرق العرض باستخدام الأجهزة اللوحية المحمولة وزيادة مستوى تحكم المتعلمين في استعراض مشاهد القصة من خلال التحجيم والدوران وكذلك ضبط مستوى الصوت وانغماسه في أحداث القصة مشهد تلو الأخر وسهولة القدرة على إعادة رواية القصة وترتيب الأحداث والأسئلة والأنشطة التي تلي المشاهدة.

تتضح أهمية السرد القصصي الرقمي في تنمية شخصية الطفل ونموها، تكسب الطفل المهارات المختلفة العقلية والعملية، تنمية الثروة اللغوية للطفل، تنمية الخيال العلمي، المساهمة في تنمية القيم الأخلاقية والتفكير النقدي، وحب العلوم المختلفة، التعريف بالبيئة المحيطة بالطفل لتوفير الاستقرار. (عبد الرحمن عبد الخالق، محمد الزغير،٢٠١٦).

واقترحت دراسة(Jin, Ma & Li (2020 ضرورة الاهتمام بتصميم سرد القصصي الرقمي بالواقع المعزز، وإعداد استراتيجية تفاعلية ونموذج لتطوير السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز لدعم خبرات وتجارب الأطفال للأشياء والعناصر التي يشاهدها معتمدًا على تعدد الحواس في عملية التعليم، حيث يهدف الأسلوب القصصي إلى تنمية إدراك الطفل الحسي وإشباع رغباته وتلبية احتياجاته واكتشاف ميوله بما يتلاءم واستعداد الطفل وقدراته، ويوفر الفرصة للأطفال لاكتشاف بيئتهم وييسر عملية النمو والتطور من خلال التجارب الحسية والأنشطة الابتكارية بما تحويه من مفاهيم لغوية بهدف إعداد الطفل للقراءة والكتابة، وفق احتياجاتهم واهتماماتهم .

ويساهم السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز كأحد تطبيقات الواقع المعزز في دعم وتحسين إدراك المتعلم للعالم والبيئة المحيطة به، وتعتمد على العلاقات المكانية بين المتعلم والبيئة الحقيقية والبيئة الافتراضية، وذلك لإعداد عروض تفاعلية سهلة الاستخدام، تسمح للمتعلم رؤية كل من البيئة الحقيقية والعناصر الافتراضية في نفس الوقت، ويندمج المتعلم في الوقت الحقيقي بأساليب تفاعل مختلفة، وتقديم العناصر الافتراضية ثلاثية الأبعاد بتتبع الكائنات بالبيئة الحقيقية وبالتالي تكون العناصر أكثر وضوحاً ودقة وتفصيلاً(Hung, Chen & Huang,2017, 255)

ويتحقق دور السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز من خلال إتاحة القصص بصورة تعزز عملية التعليم والتعلم والترفيه، بالإضافة إلى الإمكانات العديدة التي توفرها كالعناصر ثلاثية الأبعاد والتي كانت أفضل من مثيلتها القصص الرقمية بدون الواقع المعزز، حيث إن القصص الرقمية المعززة وطريقة السرد بها كانت أكثر جاذبية وأسهل

في الفهم مما جعل التعلم أكثر إثارة ومتعة، وكذلك طريقة عرض شخصيات القصة التفاعل معها وتحريكها عزز مستوى تفاعل الطلاب مع ببيئة الواقع المعزز والذي كان له تأثير إيجابي على مهارات الإبداع لدى الطلاب.(Yilmaz & Goktas ,2017)

تجمع ببيئة الواقع المعزز كتقنية بين المتعة والمعرفة في آن واحد، وهذا من شأنه أن يحفز المتعلمين على اكتشاف المزيد من الأحداث والمشاهد المتتابعة للسرد القصصي وباستخدام عالمهم الحقيقي مما يرفع مستوى الفضول وحب الاستطلاع ويشجعهم على الاستكشاف.(Lu & Liu, 2015,535)

تؤكد دراسة Daşdemir (2022) أن تطبيقات الواقع المعزز تعمل كمحفزات بصرية وتمثل أحد البيئات الإنغماسية، التي تدعم الجوانب الوجدانية والمشاعر الإنسانية في أنشطة القراءة وتنمي خيال الطفل وتنمي ذاكرته، وباستخدام السرد القصصي المصور الذي تحفز الحالة العاطفية والصور ثنائية وثلاثية الأبعاد وعن طريق أجهزة قياس أنشطة الدماغ والتعرف على المشاعر وتعبيرات الوجه ولغة الجسد، أظهرت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي في تنمية مهارات القراءة للقصص القائمة على الواقع المعزز وسهولة الاستخدام.

وفي هذا السياق أكدت دراسة(Danaei,et.al ,2020) على تعزيز التعلم الترفيهي والتفاعلي وبناء بيئة محببة للأطفال من خلال السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز، وقد

هدفت الدراسة إلى قياس الفهم القرائي للأطفال بمقارنة السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز بالقصص المطبوعة التقليدية لعدد ٣٤ طفل تتراوح أعمارهم بين ٧ و٩ سنوات الأطفال، وقد أظهرت النتائج فرق دال إحصائيًا باختبار الفهم القرائي لصالح مجموعة الأطفال الذين استخدموا القصص المعززة، حيث كانوا أفضل في إعادة سرد أسئلة الفهم والاستيعاب والإجابة عليها، وبالتالي أثر السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز إيجابيًا في تحسين وتنمية الفهم القرائي.

كما أشارت دراسة جين وآخرون (Jin, Ma, & Li ,2020,19) إلى تصميم قصص تاريخية مدعمة بالواقع المعزز عبر الأجهزة المحمولة تهدف إلى تنمية مستوى الذكاء والنمو الأخلاقي للطفل بتعزيز مبادئ العدالة والمساواة عن طريق سرد القصص التاريخية وانغماس الطفل ومشاركته الإيجابية في التعلم ببيئة بالواقع المعزز.

هدفت دراسة Kumpulainen, Burke& Yaman (2020) إلى توظيف السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز للأطفال في الطبيعة، بحيث يدمج التعليم البيئي والتعليم العام، لتعزيز القدرات والتفاعل الاجتماعي والتخيل والتفكير الناقد، شارك الأطفال خلاله في أنشطة سرد القصص المعززة والبحث عن موقع الشخصيات في الطبيعة أو الغابة، وذلك من خلال زيادة المعرفة العالم الطبيعي ومشاكله البيئية، هذا أن ربط الطفل بالبيئة المحيطة به تنمي لديه تقدير الطبيعة والعناية بها والحفاظ عليها، وتوطيد العلاقة بين البيئة المادية مثل: النباتات، الحيوانات، الهواء النقي، والمشاعر مثل: المرح، السلام، القلق، الفرح)، والأفعال مثل: اللعب، مما ساعد على دعم تعلمهم وتقوية علاقاتهم بالطبيعة.

أشارت دراسة Danaei,et.al(2020) إلى تأثير استخدام السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز المدعم بالصور المتحركة على الإدراك الحركي والبصري لأطفال ما قبل المدرسة، واقتصرت عينة البحث على عدد (٣٠) طفل وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين قوام كل منهما (١٥) طفل كمجموعة تجريبية و(١٥) طفل كمجموعة ضابطة، وجاءت أهم نتائج دراسة استخدام السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز والمدعمة بالصور المتحركة كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات الإدراك البصري والكفاءات الإدراكية الحركية للأطفال ما قبل المدرسة.

**أساليب التفاعل بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز:**

يتم تقديم المعرفة باستخدام تطبيقات بيئات التعلم القائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز ومنها: السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز والتي تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي، ويتم التفاعل معها في الواقع الحقيقي من خلال عرض مركب يدمج

بين المشهد الواقعي والمشهد المولد بالحاسوب، ويساعد التفاعل في ضوء النظرية المعرفية في تقديم مستويات المعرفة بصورة متدرجة ومن خلال كثافة عالية من التفاعل لتحقيق أهداف محددة في الوقت الحقيقي.

يتوقف نجاح إنتاج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز على مدي التفاعل المتوفر داخلها، حيث يتعلم الطفل من خلال توفر خبرات حقيقية وافتراضية تساعده على الانغماس في عملية التعلم، ويستطيع الطفل التفاعل في الوقت الفعلي عند استخدامها وتتعدد أساليب التفاعل بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز كما أشار بارك (Park, 2012, 264) ويكون التفاعل بطرق عديدة منها:

- **التحديد Selection:** وتعني اختيار الشخصية والتحكم فيها من خلال بعض الرموز أو العناصر الموجودة أو المدمجة بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز أمام الطفل.
- **التحريك Movement** : ويقصد به حركة الشخصيات عبر مسار محدد للحركة وفقًا للمشهد بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز.
- **الدوران: Rotation** يعني تحكم المتعلم في زاوية دوران الشخصيات بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز وتحريك الشخصية في اتجاهات مختلفة حتى تصبح في الاتجاه الصحيح كما في القصة المطبوعة أمامه.
- **التحجيم: Resize** يقصد به أن يتحكم المتعلم في تصغير وتكبير حجم الشخصيات بما يتناسب مع دوره ومكانه في المشهد أو الحدث بالقصة.

**السرد الصوتي القصصي:**

مع تزايد إمكانيات وأدوات تقنية الواقع المعزز، وتزايد استخدام الأجهزة المحمولة والقابلة للارتداء، تحول الواقع المعزز من مجرد التسلية والترفيه إلى إيجاد طرق وأساليب مناسبة لتقديم المعلومات في سياقات متعددة، تعزز مشاركة المتعلمين بإيجابية وتحقيق نتائج التعلم القابلة للقياس، ومن هذه السياقات السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز عن طريق الأجهزة اللوحية المحمولة وتطبيقاتها (Madsen, Madsen & Morrison, 2012).

يعبر السرد الصوتي عن نصوص أو كلمات منطوقة، والكلمة هي صورة صوتية وتصور ذهني تحمل في الوقت ذاته قطبين الصوت والدلالة، وتركيب الكلمة الصوتية إشارة حرة وتجربة جمالية يطلقها الراوي صوب المستمع أو المتلقي، إذ تمثل الدلالة الصوتية للنص نتيجة لوظيفة الصوت السياقية في عملية التعلم وتكمن هذه الوظيفة في قيمة الصوت التعبيرية وقيمته الموسيقية وأثرها في بناء النص، ومن هنا يتضح أن الدلالة الصوتية أو القيمة التعبيرية للصوت تكمن في وجوده في الكلمة، ووجود الكلمة في السياق، لأنه في النسق تبرز المناسبة بين الصوت والمعنى (ماهر هلال،٢٠١٧).

يمثل السرد الصوتي عنصر رئيس بالقصة الرقمية، لذا ينبغي أن يتناسب السرد الصوتي مع خصائص وسمات الشخصيات الموجودة بها، وقدرة الراوي على الأداء الصوتي في المواقف المختلفة متفاعلًا ومظهرًا للمشاعر وفقًا للأحداث الدرامية بالقصة مما يساعد المتعلمين على الانغماس داخل القصة ويطلق العنان لخياله ويوسع مداركه الحسية كأساس لتنمية مهارات القراءة والكتابة (أسماء السيد، شيماء أسامة،٢٠١٧).

يشتمل السرد الصوتي على الخطاب والمؤثرات والموسيقى أو الصمت، ويمكن أن تعمل عناصر السرد الصوتي في آنٍ واحد بشكل متبادل أو متزامن بعضها مع بعض، أو مع المشاهد المصورة، وللأصوات تأثير بالغ الأهمية في تأويل واستيعاب القصة السمعية البصرية. ولها وقعها في تفسير هذه المشاهد.(Knuuti, et,al,2020)

يشير محمد خميس (٢٠١٥، ٣٣) إلى أن السرد الصوتي في صورة نصوص منطوقة ومسموعة يلعب دورًا هامًا في توجيه التعليمات والإرشادات للمتعلم بصورة شيقة وجاذبة للانتباه، وقد مزجت القصة الرقمية بين عناصر الجذب من المثيرات الشفهية والبصرية معًا، مما يوفر بيئة تفاعلية غنية بالمثيرات يسهل تذكرها ويصعب نسيانها.

يعد السرد الصوتي من أهم الحوافز التي تُعطى للطفل، والتي تعمل على إكسابه العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والعاطفية والنفسية لديه. فالقصص تتمتع بجاذبية خاصة في الاستحواذ على انتباه الأطفال، وتثير فيهم حب الاستطلاع والرغبة في

الاستمتاع، كما أنها تلمس في وجدانهم مواطن المشاعر، وتثير جوانب روح الطفل، وتسمو بأحاسيسه المرهفة (فاروق عبده والسيد محمد، ٢٠٠٣).

للسرد الصوتي الرقمي دور كبير في الفهم إذ يوضح المعنى ويحدد دلالة الكلمات والتراكيب ويؤدي إلى الوصول إلى الفهم الصحيح للنص وكشف الفهم الخاطئ وما يترتب عليه من التوجيه الإعرابي للنص، ذلك أن أنماط التعبير دون مراعاة السياق تصبح غير مقبولة وغير معيارية للغة الحديث أو الكلام، لذا من الضروري إعادة رصد السرد الصوتي ولا ينفصل تحليله عن الواقع والمحيط الخارجيين. (محمود السعران، ٢٠١٠)

وأكدت دراسة حبيب بو زوادة (٢٠١٨) أن السرد الصوتي يعطي مؤشرات تسمح بتوجيه القراءة، وضبط المفاهيم، ومن ثم الوصول إلى قراءة سليمة وممنهجة وأقرب إلى الموضوعية، ولهذا فإن السرد الصوتي يعد آلية قراءة وتحليل حاضرًا للمقررات الدراسية ودلالتها الصوتية، وفي ضوء النظرية السياقية، والتي أشارت إلى دراسة اللغة ضمن بيئة التواصل والتخاطب، هذه البيئة التي تتحكم في طبيعة السرد من حيث تشكيله ووظيفته.

وأكدت دراسة شيماء إبراهيم وآخرون (٢٠١٩، ٢٢٥) على التأثيرات الفارقة لأنماط الصوت بأفلام الرسوم المتحركة والتي أشارت إلى فاعلية نمط الصوت البشري في أفلام الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد في تنمية الجوانب المعرفية لبعض المهارات الحياتية، ويعود ذلك لقيام الصوت البشري بالسرد بطريقة جاذبة لانتباه الأطفال إلى نمط الصوت باستخدام المؤثرات الصوتية، ويعمل على زيادة تركيز الطفل في محاولته لتنفيذ المهارات التي تعرض أمامه.

وفي هذا السياق يمثل السرد الصوتي دعامة للتفسير الصحيح فلا سبيل للمتكلم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على أخره، فإن فرق النظر في أجزائه، فلا يتوصل به إلى مراده، ولا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض. (إبراهيم الشاطبي،٢٠٠٤).

ويساهم السرد الصوتي الرقمي بالقصة في الحد من صعوبات ومشكلات النطق وسرعة الفهم والاستجابة، تكون لدى الطفل قدرة لغوية لا بأس بها، تساعده في الاستجابة لأي مؤثر لغوي محفز، وتزيد مداركه في الاستجابة وسرعة نطقه، وإدراك المعني والدلالة (نزار قبيلات، ٢٠١٨).

ومما سبق يتضح أن السرد الصوتي القصصي هو عملية حكي أو قص تتضمن قصة حقيقية أو خيالية أو أحداث في تتابع وتسلسل في صورة نصوص منطوقة أو مسموعة، وتبرز أهمية السرد الصوتي في توضيح المعنى وتفسير الدلالات المختلفة خاصة كونه عنصر رئيس ببيئة الواقع المعزز وفي التعبير عن شخصيات وعناصر أحداث القصة وتمثليها، وتقديم محاكاة للحدث وبالتالي يصبح وسيط لمن لديهم مستوى الاستعداد للقراءة والكتابة ضعيف ومتوسط فيستطيع من خلال القصة تكوين معنى واضح للمشاهد المرئية ويشتمل على النصوص المنطوقة، والمؤثرات الصوتية والموسيقى أو الصمت، والتي تعمل بصورة متزامنة مع مشاهد القصة بالرسوم المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد، بالإضافة إلى مستويات الصوت من الإظهار والإخفاء والجمع بينهم، كما يرتبط السرد الصوتي بنظريات التعلم المختلفة منها: النظريات المعرفية ونظريات الاتصال حيث يتم خلالها تبادل الأفكار والمعاني.

تستدعى عملية السرد الصوتي القصصي وجود أحداث متسلسلة، وشخصيات متعددة ومختلفة تقوم بالأحداث في إطار محدد يتمثل في المكان ثم التقسيم الزمني للأحداث واللغة ممثلة في راوي القصة لمتلقي القصة والسرد الصوتي القصصي، وتتكون بنية السرد من خمس عناصر أساسية تتكامل مع بعضها البعض لتشكيل بنية القصة وهذه العناصر هي: (هبه ناجي، ٢٠١٨، ٥)

- **المكان:** تكمن أهمية المكان كأحد عناصر البنية السردية في كونه الرابط الأساسي الذي يجمع العناصر الأخرى مثل: الحدث، الشخصية، الزمن، اللغة، ويمثل خلفية للأحداث والمشاهد، فلا تكتسب هذه العناصر أهميتها إلا بتفاعلها مع المكان المتواجدة فيه ودراسة العلاقة بينهم سواء مكان واقعي أو رمزي.

- **الزمن:** يمثل الزمن عنصرًا أساسيًا في السرد الصوتي، ويرتبط الزمن ارتباطا وثيقا بالمكان وهو الهيكل العام الذي يقوم على أساسه بنية السرد الصوتي، فلا يمكن أن يكون دون إطار زمني محدد ويختلف الزمن السردي عن الزمن الحقيقي أو الواقعي، حيث يختلف الزمن السردي عن الواقعي ولا يظهر إلا من خلال النص هو الذي يبرزه من خلال دلالاته وسياقه ويمكن تمثيله عن طريق اظهار الصور البصرية لليل والنهار.
- **الشخصية:** يعد وجود شخصيات بالقصة محور عملية السرد الصوتي، وتقسم الشخصيات إلى: الشخصيات الرئيسة: وهي الشخصية المحورية التي تكون دورا رئيسًا في تطور أحداث القصة ويمكن تجسيدها في صورة فنية من خلال التكبير في الحجم واتجاهات حركة الخطوط لتوجيه الطفل نحو عناصر الجذب بالشخصية، أما الشخصية الثانوية فهي تسلط الضوء على الشخصية الرئيسة وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأحداث.
- **الحدث:** هو محتوى القصة ومجموعة الوقائع المراد قصها أو روايتها للأطفال ويرتبط الحدث بالزمان والمكان وتتابعها لتشكيل العناصر الفنية والتقنية واللغوية للقصة.
- **اللغة:** تعد الكلمات جوهر النص السردي القصصي والحكي فالقصة نوع من النصوص وحجمها التي توظف أنواع متعددة من الكلمات وكيفية ظهورها على الشاشة بمعايير تربوية وفنية تتمثل في أنواع الخطوط وألوانها والمساحات الفارغة والرموز البصرية التي تقرب الصور الذهنية للمتلقي.

كما تشير دراسة(Robin( 2006,710); Kim ,Li (2021,36 لسبع عناصر أساسية للسرد الصوتي القصصي ويضمن توافرها اثارة انتباه المتعلم وهي كالتالي:

- **وجهة النظر**: تروي القصص لتوضيح نظر محددة، وهو يحدد ما هو منظور مؤلف القصة، وتوضيح الفكرة التي تدور حولها القصة والتي تتسم بالتتابع المنطقي، مع مراعاة وجهة نظر الفئة المستهدفة.

- **السؤال الدرامي:** هو سؤال يتم الإجابة عليه في نهاية القصة، لذا يجب أن تحافظ القصة على استمرار انتباه المتعلم حتى يتم الإجابة على السؤال في نهاية القصة.
- **المحتوى العاطفي:** يرتبط تأثير القصة بمدى استخدامها وتوظيفها لأمثلة وجدانية مثل: الإحساس بالقبول والحزن والفرح والرفض واحترام الآخر، وتزيد من الاحتفاظ بانتباه المتعلم فترة طويلة لأحداث القصة وزيادة اهتمامهم من خلال المؤثرات الصوتية ونبرات صوت الراوي والموسيقى.
- **الصوت:** يستخدم الصوت لإضفاء الطابع الشخصي لمساعدة المتعلم في فهم سياق أحداث القصة، ويمثل صوت الراوي بالقصة عنصر رئيس فهو ليس مجرد تعليق على القصة فقط، بل هو المحرك الأساسي لها، ويؤثر بصورة إيجابية على المتعلمين، وتعد أسهل طريقة لتحسين الصوت وأن تكون الكتابة مختصرة.
- **الموسيقى التصويرية:** الموسيقى والأصوات الأخرى التي تدعم القصة وأحداثها وتمنح القوة وتعبر عن صدق المشاعر المراد عرضها بالقصة، ونقل المتعلم من حالة لأخرى، وترقب أحداث ومشاهد القصة مما يساهم في جذب انتباه المتعلم مع الأخذ في الاعتبار استخدامها بصورة وظيفية بحيث لا تؤثر سلبًا على الأحداث.
- **الاقتصاد:** بساطة استخدام محتوى القصة بما يحقق الهدف من القصة دون الإفراط والتطويل في إضافة عناصر غير مرغوبة، وكذلك مراعاة الاقتصاد استخدام الوسائط بشكل دقيق وفي ضوء معايير استخدام الوسائط المستخدمة في سرد القصة.
- **تنظيم سرعة السرد:** مدى السرعة أو البطء في عرض أحداث القصة، وايقاع الموسيقى ومعدل سرعة صوت الراوي، وتغيير الإيقاع في القصة لابد أن يتناسب مع أحداث القصة حتى لا يتسبب في الملل.

**أنماط السرد الصوتي القصصي:**

- **السرد المتسلسل:** تُحكى فيه الأحداث وفقًا لترتيبها الزمني الواقعي من البداية مرورًا بالعقدة وطرق الحل حتى نهاية القصة في صورة خطية ضمن تصور الزمن، إذ

يعتمد السارد على التدرج في وقوع الأحداث، فيسرد الحدث الأول، ثم ينتقل إلى الحدث الثاني، بالترتيب حتى نهاية الأحداث.

- **السرد المتقطع:** يحدث السرد الصوتي المتقطع عندما يتغير السرد المنطقي للأحداث، إذ يبدأ الراوي في تقديم القصة من نهاية الأحداث، ثم ينتقل بعدها إلى أول حدث بترتيب معين، معتمدًا على تقنيات متعددة، مثل: الحذف، والاسترجاع، والتلخيص، والوصف، وغيرها.
- **السرد التناوبي:** يكون السرد التناوبي لأحداث متفرقة من القصة، فتبدأ أحداث وتليها أحداث أخرى، ويعتمد هذا الأسلوب السردي على وجود قواسم مشتركة بين الأحداث والشخصيات بأكثر من قصة.
- **السرد المفصل:** ويقوم الراوي بتقديم كل التفاصيل لسرد الأحداث كما هي، ودون أي اختصار لها.
- **السرد الموجز:** والذي يكون فيه عملية اقتباس للأحداث، حيث يكون التركيز الأول فيه من جانب الراوي على الأحداث الأساسية والهادفة فقط بدون أي تفصيلات. (آمنة يوسف،٢٠١٥، ٣٢)

ويشير يان مانفريد(٢٠١١) إلى أن السرد القصصي الموجز عندما يكون زمن السرد للقصة أقصر من زمنها الواقعي، ويعد التعجيل أو التسريع صيغة لهذا النمط من السرد، أما السرد المفصل فيه يكون زمن السرد أطول بوضوح من زمن قصتها، عرض متجانس للزمن الذاتي.

وترى مونيكا فلودرنك(٢٠١٢) أن السرد القصصي الموجز يقوم الراوي فيه باختزال وقائع يفترض حاليًا وقعت في فقرات أو سطور، أو صفحات، دون حشو بعيدًا عن ذكر الأحداث تفصيليًا أو الأفعال، أو الأقوال، أو الغاية التي يصبو إليها الراوي.

ويتضح مما سبق أنماط السرد القصصي المختلفة وتأثيراته بالقصة وأحداثها، ودلالته وارتباطها بالسياق، والذي يكسبه تنوعًا دلاليًا، ويعتمد عليه في فهم المعنى للحوار بين شخصيات القصة ودلالة النص التي يكتسبها الطفل في إطار السياق الذي وردت

فيه، ويركز البحث الحالي على دراسة أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز **بنمطيه الموجز والمفصل** وسيتم تناول كل منهما كما يلي:

**١- السرد الصوتي القصصي الموجز:**

عبارة عن رواية أحداث القصة بصوت الراوي أو الشخصيات للتعبير في سياق الموقف القصصي وأحداث القصة حيث يتضمن شرح المشهد دون الخوض في التفاصيل التي لا تؤثر في معنى كل مشهد وفي أحداث القصة بشكل عام، بحيث لا تؤدي كثافة التفاصيل والمعلومات إلى زيادة الحمل المعرفي للمتعلم، وبالتالي يسهل معالجة المعلومات وحفظها بالذاكرة واسترجاعها، فإن استبعاد التفاصيل يستطيع خلالها المتعلم اكتساب الخبرات دون حمل معرفي زائد.

يوفر السرد الصوت القصصي الموجز انتقالات أو تحولات زمنية موجزة لتقليل الفترات الزمنية الطويلة في أحداث القصة، كذلك الخلفية الثقافية والسيرة الذاتية للشخصيات الرئيسة بالقصة.(Herman & Vervaeck ,2019)

يستخدم السرد الصوتي الموجز لجذب انتباه الطفل وانغماسهم لفترة وجيزة، ويتراوح السرد الموجز بين ١-٣ دقائق، حيث يفضل زيادة العرض المرئي بالقصة وتقليل الفترة الزمنية المخصصة للصوت بما يتيح فرصة للطفل تذكر الأحداث وسهولة إعادة روايتها مرة أخرى أو تمثيلها وكذلك اكتساب الأهداف المرجو تحقيقها من القصة .(Gillam, 2018)

يعتمد السرد الصوتي القصصي الموجز على عملية التلخيص كأحد العوامل الرئيسة في بناء القصة والسرد الصوتي مع مراعاة اتساق جميع عناصرها بحيث تكون القصة قصيرة قدر الإمكان وتوضح وجهة نظر محددة، من خلال استخدام أقل عدد من الكلمات في السرد الصوتي دون الإخلال بالمعنى (Kim ,Li ,2021).

للسرد الصوتي القصصي الموجز أو الملخص عدة وظائف بالقصة منها الربط بين المشاهد، حذف الفترات الزمنية التي لا تستحق التوقف التفصيلي، وتقديم الشخصيات الرئيسة والثانوية كذلك يكون بصورة موجزة، فيكون التركيز على الإجابة

على الأسئلة موضوع السرد إذا كان السرد يتعلق بسلسلة من الإجابات على أسئلة معينة، بحيث يلخص الراوي فكرته الرئيسة أو هدفه الرئيس (آمنة يوسف،٢٠١٥، ١٢٢).

ومما سبق يتضح أن السرد الصوتي القصصي الموجز يعني بتقديم معلومات صوتية بسيطة ومحددة حول موضوع القصة تركز على العناصر الأساسية والأفكار والأحداث دون عرض أحداث أو تفاصيل أو موضوعات جانبية ويتم إيجازه دون إخلال بالمعنى للتوضيح الفكرة العامة عن الموضوع.

**٢- السرد الصوتي القصصي المفصل:**

يشتمل السرد الصوتي القصصي المفصل على معلومات تفصيلية حول مشاهد وأحداث القصة موضوعات التعلم بحيث تتضمن المداخل الأساسية والفرعية لموضوع التعلم، ويقصد به في هذا البحث تقديم معلومات صوتية مفصلة حول موضوع القصة والتي تتضمن كافة عناصر القصة والأفكار الرئيسة والفرعية لأحداث القصة وتعليق للراوي في سرد الأحداث(Robin, 2006,712) .

ويمثل السرد الصوتي القصصي المفصل أحد أساليب التعبير الإنساني والذي يمكنه عرض المعلومات والأحداث في ضوء محددات زمنية ومكانية موضحًا كافة التفاصيل بدون اختصار، وتتخذ الأحداث ترتيبًا تسلسليًا يظهر تدرجها بحيث لا يقل مدة السرد المفصل عن ٣ دقائق ولا يزيد عن ١٠ دقائق، بما يتيح فرصة للمتعلم القدرة على تذكر الأحداث(Bidwell, et,al.,2010) .

وتشير دراسة أميرة حسن( ٢٠٢١) إلى أن السرد الصوتي المفصل يعني تقديم معلومات صوتية مفصلة ووافية حول أحداث ومشاهد القصة بدون أي اختصار أو اختزال بحيث تتضمن كافة عناصر القصة بحيث يدعم ذلك استراتيجية التكرار السمعي وطبيعة انتباه المتعلم الانتقائية ولزيادة وضوح المعنى وجعلها أكثر فهمًا للمتعلم وأبقى أثرًا.

وأكدت نتائج دراسة هالة سليمان(٢٠١٩) على أن التلاميذ الذين تعرضوا للقصة الرقمية بنمط تقديم المحتوى المفصل كانوا أكثر تفوقاً في مهارات الفهم الاستماعي مقارنة

بالتلاميذ الذين تعرضوا للقصة الرقمية بالنمط الموجز، وجاءت نتائج دراسة أميرة حسن(٢٠٢١) لتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل بين نمط تقديم المحتوى الرقمي( موجز ومفصل) وأسلوب التحكم الذكي للمتعلم وجاءت النتائج لصالح المجموعة التي تستخدم المحتوى الرقمي المفصل نتيجة تكثيف عناصر التشويق المختلفة التي يتفاعل معها التلميذ مما يزيد ميل واتجاه المتعلم نحو المحتوى المقدم والتحصيل المعرفي،، وأوصت دراسة أسماء السيد(٢٠١٨) بمراعاة اختيار التعليق الصوتي المفصل المصاحب للتشبيهات البصرية عند العرض بتقنية الهولوجرام والذي يؤثر بشكل كبير على نتائج تعلم تلاميذ الابتدائية، ودراسة ربيع رمود(٢٠١٣) التي هدفت إلى دراسة مستوى التغذية الراجعة الموجزة والمفصلة وتوقيت تقديمها في المقررات الإلكترونية وكانت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التي قدمت لها التغذية الراجعة التفصيلية، ودراسة Green, Hargood & Charle (2018)، والتي أشارت إلي تفوق المجموعة التي قدمت لها السرد الصوتي المفصل.

ومما سبق يتضح أن السرد الصوتي القصصي المفصل يعني بتقديم معلومات صوتية تفصيلية وغير محددة حول موضوع القصة ومشاهدها بدون اختصار بما يضمن تناول الأحداث بتفاصيل وأحداث شارحة للمواقف بصورة أعمق وأدق في ضوء المحددات الزمنية والمكانية للأحداث موضحًا الأفكار الرئيسة والفرعية عن الموضوع.

**الأسس النظرية والفلسفية للسرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل:**

تتفق العديد من الدراسات السابقة والبحوث منها: دراسة Wilmot & Keller (2021,) ودراسة (Danaei,et.al,2010) على أن من أهم النظريات التي يتم الاستناد عليها عند تصميم السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز:

**النظرية البنائية:**

تقوم النظرية البنائية على أساس أن المتعلم يكتسب معرفته الجديدة من خلال خبراته السابقة، والمعرفة تُبنى بواسطة المتعلم، وتلعب الخبرات والتفاعلات الاجتماعية

دوراً هاماً في عملية التعلم، وترفض أن يكون التعليم مجرد نقل للمعلومات، وإنما تعد إعادة بناء المعرفة، حيث يفسر المتعلم المعلومات الجديدة في ضوء المعلومات المتوفرة لديه سلفاً، ومن ثم فالتعلم عملية نشطة يتم من خلالها بناء المعاني على أساس الخبرات المتعلمة والمكتسبة، وبالتالي لابد أن التعلم في مواقف تعليمية ثرية بالمثيرات المشابهة بمثيرات المواقف الحقيقية في الواقع.(حسن الباتع، والسيد عبد المولى،٢٠٠٢، ١٠٣).

تعد النظرية البنائية من أهم النظريات التربوية التي يستند إليها تصميم البحث الحالي والتي تركز على مبادئ عدة منها: قيام المتعلم ببناء معرفته بنفسه، والبحث عن المقصود والمعنى والمعرفة من خلال الملاحظة لأحداث السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز وأنشطتها، وتشجيع المتعلم على الانخراط في عملية التعلم، حيث أن المتعلم يمارس النشاط في معالجته للمعلومات وتغيير أو تعديل بنيته العقلية، ويتبادلها مع الآخرين، من خلال توفير بيئة ثرية بالمثيرات السمعية والبصرية كما في القصة، مما يعمل على توفير قدر من الدافعية والتحفيز لضمان استمرار دافعية الطفل في أنشطة التعلم.

**النظرية المعرفية الاجتماعيةSocial- Cognitive Theory :**

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن عملية التعلم عملية بنائية لتكوين البنية المعرفية والعمليات الجديدة، حيث يبني المتعلم معارفه الخاصة من التفاعلات الاجتماعية عبر التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الأحداث التعليمية الموقفية، والتي يطلق البعض عليها التعلم الموقفي، أي أنها خطط اجتماعية المصدر، يجب أن تقدم الخبرات التعليمية في صورة مواقف اجتماعية واقعية من خلال سياقات العالم الحقيقية أو تحويلها إلى مواقف افتراضية عبر التكنولوجيا القائمة على الإنترنت.

ويعتمد البحث الحالي على مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية التي أساسها أن الطفل يكون نشطًا وتشجيعه على الاعتماد على إعادة بناء المعاني الخاصة بأفكارهم عن البيئة المحيطة به والناتجة عن تفاعل قدراته الحالية مع الخبرة عند التعلم عن طريق ببيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي والتي تعتمد على تعزيز دمج البيئة

الواقعية بالمثيرات البصرية المتنوعة والتي تساعده على تفعيل غالبية حواسه خلال عملية التعلم مما يعزز انغماس الطفل في عملية اكتساب المفاهيم والمعارف ومهارات اللغة والاستعداد للقراءة والكتابة والقيم الأخلاقية عن طريق احداث القصة ومشاهدها.

ويعد اكتساب مهارات اللغة وما قبلها من مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة هو نشاط ذو صبغة إدراكية يتم استخلاصه من مجري تمثيلات لها عدد من الثوابت التي تشكل أساس بنية الذكاء ذاتها، وتتميز الثوابت بخاصيتين أساسيتين هما: الفردية والكلية؛ الفردية فتعني أن كل فرد يبني أفكاره وآراءه من خلال الأنشطة الخاصة به في تلاؤم مع العالم الخارجي، حيث أن اللغة متمركزة حول الذات، أما الكلية تعتبر كل الأفراد يقومون ببناء هذه الثوابت والتي تمثل مستوى اللغة المكتملة عند الفرد الواعي لما يقول، حيث يدور الحوار في سياقات متعددة ومواقف تتضمن نشاط لغوي مشترك (سعيد فراع،٢٠١٨، ١٦٤).

**النظرية المعرفية:**

تؤكد النظرية المعرفية على أن المعرفة لكي تبنى في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن ينظم المحتوى بشكل يسمح للمتعلم بتمثيلها، ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها وأيضًا عن طريق أسلوب العرض التصويري باستخدام الصور التجسيدية في التعليم بما يناسب طفل مرحلة رياض الأطفال من سن الرابعة حتى الثامنة الذين يستطيعون تكوين صورة ذهنية للأشياء والأفعال فيصبحون أكثر قدرة على التعلم بالصورة، وكذلك التسلسل في عرض الخبرات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المحتوى التعليمي وتسلسله وفقًا للخبرات السابقة وطبيعة المادة الدراسية، ويحدث التعلم عند تقديم جزء بسيط من المحتوى التعليمي ويتفق هذا المبدأ مع طبيعة البحث الحالي من خلال تطبيق المعالجة بتقديم السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز في بداية التعلم وبطرق عرض منظمة للأحداث بتتابع وتسلسل ببساطة ويسر لذا فهي أحد النظريات التي تدعم السرد الصوتي الموجز. (جودت عبد الهادي،٢٠٠٠؛Takaya,2013)

**نظرية الترميز الثنائي أو المزدوج:**

تقوم نظرية الترميز الثنائي على مبدأ أن المعرفة تتألف من نظامين يقومان بمعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية من خلال قنوات تخرين للمعلومات، أي أن الرمز المقدم للمتعلم له اسم وله شكل يسجل في الذاكرة بطريقتين إحداهم للاسم الذي تنطبق عليه خصائص اللغة اللفظية (منطوق أو مسموع، مكتوب أو مقروء)، والأخرى للشكل الذي ينطبق عليه خصائص اللغة غير اللفظية (المساحة أو اللون البعد أو الملمس وغيرها)، لذلك فإن عملية الإدراك هي عملية قادرة على التعامل في وقت واحد مع مدخلات اللغة والأحداث غير اللفظية واللفظية، فهي مجهزة بوظيفة مزدوجة (Clark & Paivio ,1991,181).

وقد استند البحث الحالي إلى مبادئ النظرية بتطبيق المعالجة من خلال التزامن بين توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي وعرض النص ببيئة الواقع المعزز ويعتمد المتعلم من خلالها على قناتين التخزين اللفظي والغير لفظي لتنمية مهارات الإدراك السمعي البصري وفضائل الذكاء الأخلاقي.

وأضافت نظرية برودبيند Broadbend أثناء نقل المعلومات عبر الوسائط المتعددة يحدث حجب لبعض المعلومات، حيث أحيانا يلتفت المتعلم إلى المعلومات المرئية، والعكس صحيح يلتفت للمعلومات اللفظية، بل ويحدث هذا لو كان محتوي كلاهما واحد، والسبب أن سرعة استقبال المعلومات والاحتفاظ بها في المخ يختلف حسب نوع القناة الحسية الناقلة، بل وأن ترميز المعلومات البصرية يأخذ طريق أخر عن المعلومات المسموعة، اما استخدام اللغة المقروءة والمسموعة(اللغة اللفظية) كما هو في السرد الصوتي القصصي، حيث يكون التتبع لها إما بالسمع، أو بالقراءة ولذا فكلاهما عملية متصلة ومتتالية إذ يتتبع المتعلم أحرف الكلمة واحد تلو الأخر، ومن خلال طبقة صوتية معينة تلي الأخرى تلتقط الأذن هذه الطبقات الصوتية فتتكون محتوى الكلمة، أما **القراءة:** تتم عن طريق تحسس العين النص لتتمكن من التقاط عدد من الأحرف المكتوبة، ومن ثم فإن قراءة النص بأكمله يحدث من خلال عملية التثبيت للمحتوي

السابق، وأما **الاستماع** : هي عملية لا تشبه إلي حد كبير ما يحدث عند الرؤية عند تتابع الكلمات، إذ لا يتم التقاط تتابع للأحرف المسموعة من خلال كل درجة صوتية منفردة خاصة بالحرف، لكن تتم عملية الاستماع من خلال معنى متراكب لمجموعة من النغمات والأصوات المعبرة عنها (الصوت اللغوي).

**نظرية معالجة المعلومات**

تشير هذه النظرية إلي وصف العمليات المعرفية التي تحصل في الفرد داخلياً وتفسير آلية حدوثها ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، يوجد تشابه بين ذاكرة الكمبيوتر والذاكرة البشرية في معالجة المعلومات، حيث يتم نقل المعلومات من أجهزة التسجيل الحسية إلي الذاكرة العاملة، ثم بناء وصلات بين المعلومات الموجودة داخل الذاكرتين، ويحدد التعلم من خلال المثيرات البيئية الجديدة في بيئة التعلم، وتخضع هذه المثيرات لمتغيرات وتحول أثناء معالجتها عبر مراحل الترميز والتخزين والاسترجاع، ويحدد النظام المعرفي هذه التغيرات اعتمادا على الهدف من المعالجة خلال ثلاث مراحل كالتالي:

- المرحلة الأولى: انتقاء الصور الملائمة للمعالجة في الذاكرة العاملة المؤقتة.
- المرحلة الثانية: تنظيم الصور المنتقاة في نموذج ذهني مرئي.
- المرحلة الثالثة: الدمج بين التمثيلات المرئية والخبرة السابقة.

وتستند نظرية معالجة المعلومات على مجموعة من المبادئ والافتراضات الأساسية التي يتم مراعاتها عند تصميم السرد الصوتي ببيئة الواقع المعزز: فتحي الزيات (٢٠٠٦، ٣٩٤)، (Yilmaz & Goktas,2017)

- أن التجهيز للمعلومات والمعالجة القائمة على المعنى، وعند مستوى أعمق يؤديان إلى الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول، حيث يتم ربط ما يتعلمه المتعلم بخبراته السابقة.
- تقوم المعالجة الأعمق للمعلومات على إيجاد أو استنتاج أو اشتقاق العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد، والمعلومات الجديدة المراد تعلمها.

- المحتوى الموزع والمجزأ أكثر فاعلية من المجمع والذي يتماشى مع السرد الصوتي القصصي الموجز.
- يؤثر مستوى التجهيز العميق للمعلومات أو المثيرات تأثيراً كبيراً في القدرة على التذكر والاسترجاع.
- تركز نظرية معالجة المعلومات على أهمية استخدام الرسومات، وصور الشخصيات المتحركة في التعلم؛ والتي يمكن أن تكون أفضل بكثير في تمثيل المعلومات إذا ما قورنت بالمعلومات اللفظية: الكلمة المنطوقة أو المكتوبة فقط، كما تعد الرسومات وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، وأن المعلومات التي تمثل في شكل بصري ولفظي يتم تذكرها بصورة أفضل من المعلومات التي تمثل في شكل واحد فقط.

وتم مراعاة هذه الافتراضات بالبحث الحالي أثناء تصميم بيئة الواقع المعزز القائمة على نمطي السرد القصصي وتوقيت تقديمه وجذب انتباهه بالمثيرات السمعية والبصرية، وعمل أنشطة القصة، وتقديم السرد الموجز مما يسهل عملية معالجة المعلومات لدى المتعلمين.

**نظرية الحمل المعرفي:**

نظرية تقوم على أساس الذاكرة العاملة قصيرة الأمد ذات الإمكانيات المحدودة في كم المعلومات وعدد العناصر التي تستقبلها، وتتواجد بها في نفس الوقت، وفي العمليات التي تجريها على هذه المعلومات، والمجال الرئيس لهذه النظرية هو دراسة العلاقة بين الذاكرة طويلة الأمد والذاكرة العاملة قصيرة الأمد وكيفية تفاعل المواد التعليمية مع النظام المعرفي للمتعلم، والبحث عن طرائق تساعد في توسيع مدى هذه الذاكرة (محمد خميس، ٢٠١٣، ١٦).

وتفترض نظرية الحمل المعرفي أن البنية المعرفية لدى الفرد تتكون من عدة مناطق متنوعة للتخزين بشكل كبير أما الذاكرة العاملة فتعد محدودة في سعتها وفي الفترة الزمنية التي تستغرقها عند التعامل مع المعلومات الجديدة، ويمكنها معالجة معلومات

عديدة في الوقت نفسه، وتبقى المعلومات لفترة ما بين ١٥–١٨ ثانية، ما لم يتم تكرارها، والقدرة التخزينية ما بين ٥–٩ وحدات معرفية، ويحدث نسيان للمعلومات إذا مرت الفترة الزمنية ١٨ ثانية، ولم يحصل لها ترميز وإرسال للذاكرة طويلة الأمد(Sweller,2011).

مبادئ والافتراضات لتطبيق نظرية الحمل المعرفي والتي يستند إليها البحث الحالي:( حسين أبو رياش،٢٠٠٧)

- الذاكرة العاملة سعتها محدودة جداً، مما يسبب فقدان كثير من المعلومات التي يتعلمها المتعلم إذا لم يحدث المعالجات العقلية المناسبة لها، وإذا تم تجاوز استخدام وحدات أكثر من المعلومات، يصبح التعلم غير فعال.
- تتطلب عملية التعلم ذاكرة عاملة نشطة، تنشغل في فهم ومعالجة المادة التعليمية وترميزها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.
- الذاكرة طويلة المدى سعتها غير محدودة، وهذا يمكننا من زيادة المخزون المعرفي فيها ضمن استراتيجيات معينة، مما يساعد في معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.
- مستويات العبء المعرفي العالية قد تنتج من محتوى المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين أو من طرائق عرضها.
- استخدام تمثيل واحد للمعرفة: النص أو الصورة يؤدي إلى تخفيض العبء المعرفي عن الذاكرة.
- إعادة تصميم المواد التعليمية وفق السعة المناسبة للذاكرة، إذ يتم البحث عن طرائق تعليمية مناسبة تخفض مستوى العبء المعرفي المرتفع، مما يزيد من فاعلية التعلم ويتفق هذا مع السرد الموجز بالقصة.
- مزامنة المدخلات بحيث تصل إلى الذاكرة العاملة في وقت واحد، بمزامنة الرسوم والشخصيات المتحركة مع السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز.

**نظرية اوزوبل للتعلم المعرفي:**

يركز أوزوبل على أهمية التعلم بالاستقبال بدلاً من التعلم بالاكتشاف، والتعلم القائم على المعنى بدلاً من الحفظ الصم، وأعلن أن نظريته تنطبق على التعلم للمواد المنطوقة والمقروءة في نطاق الصف الدراسي وهو ما يتماشى مع مرحلة رياض الأطفال الذي يناسبهم التعليم الصفي وكذلك الواقع المعزز الذي يعتمد على الواقع الحقيقي المحيط بالمتعلم والربط بينه وبين الواقع الافتراضي واستخدامهما معًا في نفس الوقت، يحدث التعلم عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية، وفقًا لهذه النظرية يجب تقديم تصورات للمتعلم تشمل عرض مفصل لأجزاء المحتوى المقدم، أي أن بناء المعرفة يبدأ بملاحظتنا والاعتراف بالأحداث والأشياء من خلال المفاهيم التي نمتلكها بالفعل، فنحن نتعلم من خلال بناء شبكة من المفاهيم والإضافة إليها، ويتفق هذا المبدأ مع تفسير توقيت عرض السرد الصوتي القصصي المفصل ببيئة الواقع المعزز ويكون في بداية عرض القصة وأثناء عرض النص.(يوسف قطامي،٢٠٠٧، ٢٩٦).

**نظرية الجشطالت:**

وتتبنى نظرية الجشطالت أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن التعلم يتكون بالإدراك السمعي البصري للمحتوى التعليمي، المقدم في صورة كلية مفصلة ولا تتبني فكرة تقديم المحتوى في صورة أجزاء أو محتوى مصغر، وقد فسر علماء هذه النظرية أن الإدراك السمعي البصري، يكون إدراك لصيغ كاملة مفصلة، لأن العقل البشري لا يميل إلى العناصر المجزئة المتباعدة، ويخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد، وتقوم هذه النظرية على أن إدراك الكل سابق إدراك الجزء (محمود إبراهيم،٢٠٠٢، ١٤٤) والتي تتفق مع نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز.

**المحور الثاني: الإدراك السمعي البصري**

تتطلب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، جوانب إدراكية بصرية وسمعية وحركية ولمسية، كما تشمل جوانب خاصة بالمفاهيم واتصال الطفل ببيئته، والعالم المحيط به لمعرفة خصائص الأشياء وتفاصيلها، وجوانب لغوية تتمثل في مقدار الكم اللغوي الذي يحتفظ به الطفل، وكيفية التعبير به، وجوانب جسمية تتمثل في صحة الطفل العامة، وبعض الأمراض التي تعوقه عن تقدمه الدراسي وصعوبات الحركة والتي تؤثر بدورها على مفهوم الذات، وصعوبة الكتابة باليد والقصور في التمييز المرتبط بالمهارات الحسية الحركية، أما الجوانب الانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر تأثيرًا مباشرًا على درجة تكيف الطفل مع زملائه، والتفاعل مع المعلمة والذي يؤدي إلى نمو الخبرات التعليمية لديه، وتعد من أهم المهارات اللازمة لتأهيل الطفل واستعداده للقراءة والكتابة **هي مهارات الإدراك السمعي البصري** ومنها: مهارات التمييز البصري، والتمييز السمعي، والذاكرة البصرية وإدراك العلاقات (طاهرة الطحان،٢٠١٠،٦١).

يعد الإدراك السمعي للطفل أحد العوامل الهامة اللازمة لتحقيق تعلم فعال، يستطيع من خلاله المتعلم اكتساب الخبرات عن طريق التوجيه والقدرة على اتباع التعليمات، والتذكر، والفهم، أي ان الإدراك الحسي من العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصغيها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل عليه عملية التوافق مع البيئة المحيطة به وعناصرها المادية والاجتماعية، فالإدراك عملية نفسية تسهم في الوصول الى معاني ودلالات للأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل بها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسرها في كليات ذات معنى المفاهيم وذلك في الطفولة المبكرة (٥-٦) سنوات. (كريمان بدير،٢٠٠٧).

تبدأ عمليات الإدراك السمعي البصري من خلال التنبيهات الحسية التي تستقبلها حاستي السمع والبصر وإضفاء معنى عليها، وذلك وفقا لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبيهات، والتي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف

التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية (أحمد راجح، ٢٠١٠)، وفيما يلي تفصيل ماهية **الإدراك السمعي والإدراك البصري:**

يعرف فؤاد أبو حطب (٢٠١٠) الإدراك السمعي بأنه: القدرة التي تعتمد على خصائص المثير السمعي ومستوي الإحساس أو المنبه السمعي في مستوى الانتباه مستقلة عن معرفة الفرد للبنية اللغوية؛ فالقدرة على فهم الكلام المنطوق تعد نوع من قدرات الإدراك السمعي، والذي يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلى القدرة السمعية بصفة ثانوية.

إن عملية استقبال اللغة الشفوية أو المنطوقة بجهد مبذول يكون من خلال الانتباه ونشاط مقصود يتمثل في الإنصات، وبالتالي تحتاج عملية الإدراك السمعي إلى مستويات عالية من التجهيز المعرفي للمثير السمعي كالاستدلال والانتقاء والتجميع العقلي والبناء المفاهيمي كونها نشاط مقصود، وتتطلب بدورها وجود ارتباطات مع الخبرة السابقة التي مر بها الفرد، وملاحظة الصوت، ويشتمل الإدراك السمعي على الأصوات مثل: التمييز بين أصوات النصوص والإيماءات غير اللفظية وغيرها من العمليات التي يتضمنها المثير السمعي( على مدكور، ١٤،٢٠٠٨).

**أهداف الإدراك السمعي:**

هناك مجموعة من الأهداف يمكن أن يحققها الإدراك السمعي لطفل الروضة ولعل من أهمها ما يلي: Mishra. & Saxena (2020)

- تنمية قدرة الطفل على فهم التعليمات التي تقدم له من قبل المعلمة.
- استماع الطفل وزيادة الانتباه والتركيز للمادة المسموعة بما يناسب مع مراحل نمو الطفل.
- تنمية قدرة الطفل على تتبع المسموع من البيئة المحيطة به.
- تنمية القدرة على تمييز الأصوات المختلفة من خلال الاستماع الي المؤثرات الصوتية المختلفة وتقديم نماذج الصوت المتنوعة.
- تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.

- قدرة الطفل على الاحتفاظ بما يسمعه من معلومات في ذاكرته لمدة طويلة واسترجعها بسهولة.
- تنمية قدرة الطفل على استخلاص النتائج بعد الانصات إلى الأحاديث والكلمات المنطوقة.

**أهمية الإدراك السمعي:**

يعد الإدراك السمعي عنصر أساسي ومهم لكفاءة إدراك الكلمات المنطوقة، وتعلم الإدراك السمعي يحسن من تكيف نطق الكلمات عند الأطفال، حيث تلعب التغذية السمعية المرتدة دورًا هام في نمو الكلام وتزويد الطفل بالمعلومات عن طريقة مخرجات الحروف التي يستخدمها وصقل طريقة نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح (Shiller& Rochon ,2014).

وهذا يعني أن القصور في الادراك الحسي السمعي يؤدي إلى ظهور اضطرابات التواصل واضطرابات النطق والكلام، وذلك نتيجة اضطرابات في استقبال المثيرات السمعية والبصرية والتفاعل معها بصورة صحيحة.

الإدراك السمعي هو أهم العناصر التي تشكل أساس إنتاج النطق السليم لدى الأطفال بحيث يكونوا قادرين على اكتشاف الفروق الطفيفة للخصائص الصوتية للحروف والكلمات، وتفسيره للإشارات الصوتية والمثيرات البيئية التي يستقبلوها والوصول إلى مدلولها نتيجة خلل الوظائف الإدراكية لديهم، كما يعمل على زيادة مدة انتباه الطفل عند استماعه للقصص والموضوعات بصورة متدرجة أو مشهد تلو الأخر (Werner, 2007).

يعد الإدراك السمعي بمثابة متطلب سابق لاكتساب المهارات اللغوية، ويوجد ارتباط إيجابي بين الإدراك السمعي البصري واللغة ومستوى التحصيل بصفة عامة كما أشارت لذلك الدراسات السابقة وأن أي انحرافات في عملية الإدراك السمعي تقف خلف صعوبات التعلم وخاصة في صعوبة تعلم القراءة والكتابة والرياضيات كونهم من الوظائف المساعدة في اكتساب مهارة التهجئة أي أما هذه العناصر تشكل أساس إنتاج النطق

السليم الأطفال وأن يكونوا قادرين على اكتشاف البروق خفيفة للخصائص الصوتية للحروف والكلمات وقته وتفسير الإشارات الصوتية التي يستقبلونها (سهير توني،٢٠١٦).

ومما سبق يتضح أهمية الإدراك السمعي للطفل في تنمية قدرته على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزا صحيحًا.

- زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص.
- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من العبارات والجمل الجديدة والأساليب المختلفة.
- تنمية الذاكرة السمعية وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- التدريب على فهم ما يسمعه في سرعة ودقة من خلال متابعة المتحدث.
- مساعدة الطفل على التخيل، وكذلك تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة ومنطقية، وبالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي.

تتضمن معالجة المعلومات سمعيًا القدرة على الإدراك المتكامل للمعلومات السمعية التي تدخل النظام العصبي المركزي بتكرار وبشكل متسلسل بمرور الوقت، ويجب أن يكون لدى الأطفال القدرة على اكتشاف الاختلافات بين المحفزات السمعية لدقة فهم الأصوات الكلامية المتشابهة والأصوات الأخرى، ويتمثل ذلك في دور العصب السمعي المركزي والذاكرة في معالجة الأصوات المسموعة والاحتفاظ بها لأكبر فترة ممكنة، وقد تحتاج هذه العملية إلى دعم أساسي يقوي من مستوي الإدراك السمعي ويحسن من مستوي ذاكرة الأصوات المسموعة وهو الإدراك البصري والذي يقوي من عملية التركيز ويعالج بعض القصور الذي قد يحدث بسبب الاعتماد على الإدراك السمعي فقط، فرؤية الصورة أو حركة العضو المسؤول عن الكلام أو على لسان شخصيات الرسوم الكرتونية المحببة تجذب الانتباه البصري وتدعم الانتباه السمعي معًا(Landtsheer, Frett, Devenyns & Simons,2016).

إن معالجة الفرد للمعلومات سمعيًا تتمايز في عدة مستويات وهي المستوى السطحي والمستوى المتوسط والمستوى العميق والمستوى الأكثر عمقًا، إن معالجة

المعلومات عند المستوى الأعمق القائم على المعنى يؤدي إلى احتفاظ أكثر المعلومات، بصورة أكثر وضوحًا عن معالجة المعلومات السطحي، حيث كلما كانت معالجة الفرد للمعلومات أعمق، زاد احتفاظه بها فترة أكبر وبشكل دائم واسترجاعه لها يكون أيسر، ويتركز اهتمام الفرد على معنى موضوعات التعلم ودلالاتها وترابطاتها والعلاقات القائمة بين مكوناتها، وهي التي تعتمد على السياق ويستند إليه البحث الحالي(السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز) وينتج عنها الفهم بدون غموض، وعلى ذلك فإن معالجة المعلومات العميق واكتساب للإدراك السمعي بشكل أكثر عمقًا، تمكنهم من التحكم في بنيتهم المعرفية وتنظيم أفكارهم أثناء مهام والأنشطة التعليمية في سياق بيئة التعلم.(Kellman, & Garrigan ,2009;Boets, et,al.,2011)

تتحدد العوامل المؤثرة على الإدراك السمعي البصري العوامل بخصائص الشيء المدرك والظروف التي يظهر أو يوجد فيها ومنها والتشابه بين المثيرات في الصوت والنغمة والشكل يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة، التقارب بين المثيرات السمعية أو البصرية يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة هي حدود مداركه مثل: الأصوات المتقاربة في الشدة والنبرة، حيث تدرك هذه الأشياء على أنها وحدة كلية واحدة متناسقة في منظومة واحدة، اما الاستمرارية: تتابع المثيرات وترابطها مع بعضها في سلسلة واحدة، وتناسقها من السهل إلى الصعب، بحيث يعطي إحساسًا للفرد بسهولة إدراكها كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتت تكرار المثير: يؤدى إلى جذب انتباه الفرد للمثير ويثبته، ويصبح ذا دلالة ومعني له، ويظهر ذلك عند تعليم الأطفال الحروف والكلمات والجمل، حجم المنبه المثير: فكلما كان كبيرا وبارزا وفي صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الملامح، كلما كان إدراكه بصورة أسهل، شدة المثير: فالمثيرات القوية والجذابة وغير المألوفة تثير رغبة واهتمام الفرد، موضوع المثير: كلما كان موضوع يثير انتباه واهتمام الفرد كان الإدراك أسرع ( أحمد عبد الخالق وآخرون،١٧٢،٢٠٠٦).

**مهارات الإدراك السمعي:**

- **مهـارة التمييـز السـمعي:** هـي قـدرة الفـرد علـى التمييـز بـين الأصـوات المسـموعة والحروف المنطوقة، وتحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة، وهي مهارة ضرورية لتعليم الطفل التركيب الصوتي للغة المنطوقة؛ إذ تساهم هذه القدرة في تعبير الفرد عن ذاته، وتعلمه التهجي والقراءة بصورة سليمة، والقدرة علي التمييز بين الحروف أو المقاطع أو الكلمات المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى؛ وبدون تعلم هذه المهارة سيؤدي إلي صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، ويمتد ليشكل صعوبة في القراءة والتعبير والفهم القرائي، والتواصل الشفهي مع الآخرين(يسري عيسى،١٣٢،٢٠١٢).
- **مهارة الإغلاق السمعي:** وهو القدرة على توليف أو تركيب صوت ضمن عناصر أو أصوات أخرى من الكلمة الكاملة (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠١٥) القدرة على فهم الرسائل السمعية عندما يكون جزء من المعلومات السمعية مفقود، او ملء الفراغات بعد الاستماع إليها.
- **مهارة التحليل السمعي:** يقصد بمهارة التحليل السمعي تحليل الكلمة المسموعة إلى الأصوات المفردة التي تتركب منها وتعد هذه المهارة من مهارات الأساسية والضرورية لتعلم القراءة والإملاء، حيث تعلم الطفل كيف يميز بين الحروف الهجائية، وكيف يتعرف إليها كصيغة مستقلة، وكيف يربط بينها وبين الأنماط الصوتية الخاصة بكل منها، فإن كانت مهاراته السمعية لا تمكنه من تحليل الكلمة المنطوقة إلى الأصوات المفردة ضعفت احتمالات قدرة الطفل على تعرف وفهم أن لكل حرف صوت خاص به.
- **الـذاكرة السـمعية:** وهـي قـدرة الفـرد علـى تخـزين المعلومـات السـمعية وفـق تسلسـلها الزمنـي حيث تعمل القناة الحسية السمعية على استقبال المثيرات الحسية السمعية القادمة من الخارج لتصل إلى قلب الذاكرة السمعية ثم الذاكرة قصيرة المدى ثم الذاكرة طويلة المدى.

- **الـذاكرة السـمعية التتابعيـة:** هـي قـدرة الفـرد علـى إعـادة مـا يسـمعه مـن أصـوات أو كلمـات أو غيرهـا مـن رمـوز بصـورة متسلسـلة مـن خـلال مقـاطع صـوتية متدرجـة فـي الطـول ويـتم توجيـه الطفـل إلـى تكـرار الكلمـات كمـا يسـمعها بالترتيـب المحـدد. (مالـك الرشدان،٢٠٠٤)

**الإدراك البصري:**

يعنـي الإدراك البصـري بتفاعـل الفـرد مـع العـالم الخـارجي، وتعـرف الأشـياء الموجـودة فيـه، وكيفيـة تواجدهـا فـي مكـان معين، وذلـك مـن أجـل تحديـد خصـائصـها مـن خلال مطابقتها ومقارنتها مع بعضها البعض بقصد تصنيفها وتسميتها.

يُعرف جـابر عبـد الحميـد، عـلاء الـدين كفـافي(١٩٩٦، ١٥٢) الإدراك البصـري بأنـه ملاحظـة الأشياء والتعرف عليهـا، وتبدأ العمليـة باسـتقبال المسـتقبلات العصـبية فـي شبكة العين للضوء المنعكس من الأشياء التـي تحول النبضـات العصـبية وتسقطها علـى خلايا المخ والذي يحولها إلـي صـور، ويتم التعرف بربط الأشياء المرئيـة بصـورة مشابهة مخزنة في الذاكرة.

يعـد الإدراك البصـري عمليـة عقليـة مسـئولة عـن اسـتقبال المثيـرات البصـرية وتفسـيرها ثـم إدراكهـا، فالوظيفـة الحسـية مسـئولة عـن اسـتخلاص المعلومـات مـن البيئـة وتنظيمها عن طريق القدرة على تنظيم المثيرات البصرية وتركيبها وتفسيرها بحيث تصبح ذو معنـى، وتمكـن الفرد مـن فهـم مـا يـراه، إذ تتضـمن المهـارات الإدراكيـة البصـرية إدراك وتحديـد الأشـكال والأشـياء والألـوان والصـفات، ويسـمح الإدراك البصـري للفـرد بـإطلاق الأحكام الدقيقة حول الحجم والعلاقات المكانية للأشياء(Cornsweet,2012) .

فـالإدراك البصـري هـو عمليـة تأويـل وتفسـير المثيـرات البصـرية وإعطـاء المعـاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام إلى إدراك معناه، ويلعب الادراك البصري دورًا هامًا في التعلم المدرسي وبصفة خاصة في القراءة (فتحي الزيات، ١٩٩٨،٣٤٠).

يُعرف(Wade & Swanston (2013 الإدراك البصري بأنـه حالـة الـوعي وفهـم العلاقات والأحداث من خلال الحواس كما أنه حالة التعرف علـى المواقـف فهـو يسـاعد

على رد الفعل المناسب في المواقف المختلفة، ويعبر عن القدرة على تفسير التناسق بين المعلومات البصرية والبرمجة الحركية.

ويعبر الإدراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعريف على المثيرات الخارجية (هشام الخولي، ٢٠٠٢، ٢٤٨).

ومما سبق يتضح أن الإدراك البصري عملية تكاملية حسية يستدل عليها من خلال استرجاع المعلومات ذات المثيرات الأدائية أو الحركية، ويعني أن الإدراك البصري هو القدرة على جعل المثير الحسي البصري ذي معنى تتضح من خلال: مهارات التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، والإغلاق البصري.

تكمن وظيفة الإدراك البصري في تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات من حيث اللون والشكل والحجم وغيرها التي تعتمد على المعرفة السابقة للفرد وتسهل علية الإدراك البصري بسهولة، وتحتاج عملية القراءة والكتابة عند الأطفال إلى إدراك بصري بصورة جيدة لتعرف أشكال الحروف الهجائية والتمييز فيما بينها وتحديد دلالتها لمجرد ملاحظتها التي تسهل سرعة تعرف الكلمات وقراءتها. (أسامة البطاينة وآخرون،٢٠١٤).

يعمل الإدراك البصري على تزويد الأطفال بقاعدة لبناء الأنشطة المعرفية اللازمة لتعديل السلوك والتحكم فيه، وعملية التوافق للأشكال والحروف والألوان وأداء المهام الدقيقة كالقراءة والكتابة، كما يكتشف من خلاله الأطفال ما إذا كانت البيئة أمنة للتعلم واكتساب المهارات أم لا.(Schneck,2013)

يمثل الإدراك البصري جانبًا أساسيًا في معرفة الطفل وتعلمه، وأي اضطراب أو ضعف في مستوى الإدراك يكون سببًا في تدني التحصيل الدراسي والضعف القرائي، وذلك نتيجة صعوبة تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر ولن ينجح في تمييز خصائص الحجم والشكل بأشكال الحروف والتنسيق والتحكم بها والمسافات فيما بينهم،

ومطابقة الأشكال والألوان أو استبعاد المختلف. (عمر الخليفة، صلاح الدين عطاالله،٢٠٠٦).

وأكدت الدراسات السابقة مثل: دراسة ريم بهجات (٢٠٢٠، ١٤٩)، ودراسة مروى سالم (٢٠١٢)، ودراسة نجلاء محمد (٢٠١٤) على أهمية مهارات الإدراك البصري في عملية التعليم والتعلم، ويعتمد تعزيز المهارات البصرية بالاستعانة بالمثيرات البصرية التي تحيط ببيئة الطفل، حيث تساعد الأطفال على تنظيم المعلومات البصرية الواردة من البيئة المحيطة وتفسيرها، وتوصف كذلك مهارات الإدراك البصري بأنها مهارة أساسية لاستعداد الطفل في مرحلة الروضة للقراءة والكتابة.

**مهارات الإدراك البصري:**

- **التمييز البصري:** يعتمد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والأحجام ومدى الاختلاف بينهم، وقد يصعب على الأطفال إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصرين أو أكثر، ولا يستطيعوا تمييز الخصائص المرتبطة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، ويتوقف نجاح الطفل على مهاراته في تمييز الرموز، وأن يدرك بكفاءة الخصائص المميزة لكل رمز عن الأخر (سعد عبد الرحمن، إيمان ذكي،٢٠٠٢، ٣٥).
- **الذاكرة البصرية:** ويقصد بها استدعاء الصور بعد فترة زمنية من الوقت، وتتضمن الذاكرة استرجاع الصور المرئية وفق ترتيب معين، أو الاسترجاع دون التقيد بترتيب عرضها، بجانب قدرته على تحديد الجزء الناقص أو المحذوف من مجموعة سبق عرضها (فتحي الزيات،١٩٩٥، ٣٦٥).

وأشار عبد المطلب القريطي(٢٠١١) أن الذاكرة البصرية تعني القدرة على الاحتفاظ بالصور البصرية واسترجاعها بصورة صحيحة كأشكال الحروف والكلمات والأعداد بعد فترة قصيرة (ذاكرة قصيرة الأمد) أو بعد أيام أو أشهر(ذاكرة طويلة الأمد).

- **إدراك العلاقات المكانية:** تعني قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان لأخر، وكيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بالأشياء الأخرى (منصور صياح، ٢٠١٧).
- **الإغلاق البصري:** تشير إلى قدرة الفرد في تعرف الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصري يجب أن تتضمن قدرة المتعلم على تحديد ماهية الأشكال وحتى ولو كانت ناقصة، وترتبط هذه العملية بقدرة المتعلم على تحديد ماهية الأشكال إذا كانت ناقصة، ترتبط هذه العملية بقدرة المتعلم على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط أو استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو شكل أو صورة (محمود عوض وآخرون، ٢٠٠٣، ٨٣)

إن قصور مهارات الإدراك البصري المتمثلة في الإغلاق البصري والتي تعني الصعوبة في استكمال المثيرات الناقصة أو إتمام الكلمة الناقصة من الصعوبات التي تؤثر بشكل واضح على المهارات اللغوية، وبخاصة القراءة والكتابة، حيث لا يستطيع الطفل أن يعرف إذا كانت كلمة (أشجا) ناقصة حرف الراء (قحطان الظاهر، ٢٠٠٤).

وترتبط نظرية الجشطالت في الأساس بمجال الإدراك والبنية الكلية وبالعلاقات بين أجزاء الكل الواحد وبين الكليات نفسها والتي لكل منها بنيته الداخلية، والشيء الذي تتعلمه يتواجد في الإدراك أولاً قبل أن ينتقل للذاكرة، وإن ما في الذاكرة يتطلب فهم المدخلات الأساسية التي يبنى على الفهم، حيث أن الإدراك يحدث أثرًا يترسب في الذاكرة، أي أن عملية الإدراك تجعل التذكر أمرًا ممكنًا وكيفية إدراك الأشياء يرتبط ارتباطًا مباشرًا في كيفية ترميزه في الذاكرة، فما هو موجود بالذاكرة لابد أن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف فالإدراك يحدد التعلم(علي حجاج، ١٩٨٣).

وتتبنى فكرة أن التعلم يتكون بالإدراك السمعي البصري للمحتوى التعليمي، المقدم في صورة كلية مفصلة ولا يتبنى فكرة تقديم المحتوى في صورة أجزاء صغيرة، وقد فسر علماء هذه النظرية أن الإدراك السمعي البصري يكون إدراك لصيغ كاملة مفصلة، لأن العقل الإنساني لا يميل إلى العناصر المجزئة المتنافرة، بل يكتشف فيها نوعًا من التنظيم

كالتقارب والتشابه والاتصال بين عناصر المحتوى، لذا يميل التلاميذ ذوي القصور في مهارات الإدراك السمعي البصري إلى الأجزاء المفصلة من السرد الصوتي (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٢١٠)

**ومن مبادئ وفرضيات نظرية الجشطالت والتي يستند إليها البحث الحالي:**

- التعلم يعتمد على الإدراك الحسي أي أن كل المدركات المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس..
- الصورة المألوفة للتعلم هو إعادة تنظيم الإدراكي حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظميها لدلالة على معناها في صورة جديدة ويعتمد إعادة التنظيم الإدراكي هو أساس عملية التعلم.
- الاستبصار يجنب المتعلم الأخطاء وإن فهم واستنتاج العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة يؤدي حتما إلى تجنب الخطاء.
- إن الفهم ممكن أن ينتقل إلى مواقع أخرى جديدة، حيث يؤدي إلى عملية تحويل المعارف من موقف إلى آخر جديد أي تطبيقها في مجال تعليمي مشابه للموقف الأول.
- التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا يتعرض للنسيان) إن التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يصبح جزءً من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.
- التعلم بالوسائل والنتائج يتعلق بما يتعلمه الفرد بالنتائج المترتبة على أفعال معينة يقوم بها، مثل لو اختيار الشكل الهندسي المناسب لشكل الثقب بالشكل الصحيح، أي يعني التعلم بالوسيلة والنتائج التي تترتب على استخدامها.
- لا يحتاج التعلم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة، بل كثيًرا ما تكون نتائج التعلم الناجح شعور بالابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي .إذا التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته.

تفسر نظرية الجشطالت الإدراك الحسي (السمعي والبصري) في علاقة الأفراد الإيجابية في تفاعلها مع البيئة وينتج السلوك عن الدوافع الداخلية بدلاً من المثيرات الخارجية ويشتمل عمل الإدراك الحسي على تنظيم المثير الداخلي في ذات الفرد إلى نموذج ذي معنى يشتمل على توحيد الأجزاء لتشكيل بناءات متميزة ويرى أصحاب نظرية الجشطالت أن الإدراك البصري تكمن أهميته في كونه العملية المسئولة عن تأويل وتفسير المعاني للمثيرات الواردة من البيئة، فإن ما يدرك ليس مجموعة الحواس التي تفتقر إلى المعنى، وإنما لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به المخ للربط بين الحواس والمثيرات. (سليمان عبد الواحد،٢٠١٠، ١٥٣).

**المحور الثالث: الذكاء الأخلاقي**

يعني الذكاء الأخلاقي بالعلاقة بين قدرة الفرد على التفكير والالتزام بالسلوكيات الأخلاقية (فإنه من المنطقي أن توجد علاقة بين ذكاء الفرد الأخلاقي وبين نمو هوية الأنا لديه)، فالذكاء الأخلاقي يعبر العلاقة بين قدرة الفرد على الالتزام بما يؤمن به، وبين أبعاد الذكاء الأخلاقي: الضمير والرقابة الذاتية والتمثل العاطفي والعطف والتسامح والاحترام والعدل (أيوب خالد،٢٠٠٦).

تعرف (Borba ,2003) الذكاء الأخلاقي بأنه: قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، والالتزام بالسلوكيات الأخلاقية والتصرف بالطريقة الصحيحة، مثل: التسامح، والضمير الحي، والرقابة الذاتية (ضبط الذات)، التعاطف مع الآخرين واحترامهم، والعدالة.

يعد مفهوم الذكاء الأخلاقي هو قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بصورة صحيحة ورفض السلوكيات الخاطئة، وقدرته على الإحساس بالآخرين وتبادل المشاعر معهم (محمد نوفل،٢٠٠٧).

ويشير (Clarken,2009 ) بأن الذكاء الأخلاقي أحد أنواع الذكاءات المتعددة المستقل والمنفصل عن أنواع الذكاءات الأخرى، ويرتبط بالتطور المعرفي، ويعبر عن

قدرة الفرد على تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأهداف والقيم الشخصية، التي تمكنه من تحديد الصواب والخطأ في مختلف المواقف الحياتية والانفعالية مستندًا إلى العقل، مما يعمل على تطوير وتحسين عملية التعلم واكتساب السلوكيات الصحيحة مما يعمل على تطوير العلاقات الاجتماعية إيجابية مع زملائه وأفراد المجتمع.

يعد الذكاء الأخلاقي فطري ومكتسب، حيث يولد الأفراد ولديهم الاستعداد للتحلي بالأخلاق، وتوجد مكونات الذكاء الأخلاقي عند جميع الأفراد، ولكن بدرجات متفاوتة، ويعود هذا التفاوت إلى المصادر التي يستقي منها الفرد القدرات الأخلاقية كالأسرة والمدرسة وغيرها. كما أن الفرد يتعلم الذكاء الأخلاقي خلال سنوات حياته، كما يمكن تعديله في أي مرحلة من مراحل الحياة (نعمة خليل،٢٠١٥).

ترى طاهرة عبد الخالق (٢٠٠٦، ١٢) الذكاء الأخلاقي بأنه مرشدًا للفرد في حياته عن طريق مجموعة من القيم والمعايير التي تشكل لديه المرجعية، وبالتالي يعيش حياة متوازنة لا تخرجه عن إطار إنسانيته.

يمثل الذكاء الأخلاقي علاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، بحيث يوجه قدرات الفرد نحو الطريق الصحيح ويضبطها، والرقيب لأفعاله وتصرفاته، فالإنسان هو الذي يمزج الواقع بالمثل العليا، لذا ينبغي أن تتوفر لديه القناعات الأخلاقية بعد فهمه واستيعابها بطريقة صحيحة، والتي تدفعه للتعامل مع الآخرين بحب واحترام، وردع النفس عن القيام بالأفعال السيئة وغيرها (إيمان الخفاف،٢٠١١).

يرتبط مفهوم الذكاء الاخلاقي بمفهوم الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي بشكل كبير، حيث يشير الذكاء الانفعالي إلى قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة في توجيه سلوكه وتفكيره، أما الذكاء الاجتماعي فيشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بإدراك المواقف الاجتماعية التي تحكمه وهذا ما أشار إليه بياجيه أن النمو الأخلاقي هو جزء من عملية النضج، السلوك الأخلاقي يرتبط بسلسلة من المراحل تشبه النمو المعرفي للفرد (عبد اللطيف مومني، ٢٠٢).

تظهر أهمية الذكاء الأخلاقي في تأثيره الإيجابي على الصحة النفسية، والصفات الحميدة من الود والمحبة واحترم الأخرين والتسامح والعدل، مما يعزز قدرة الفرد على السلوك الجيد ومن ثم التكيف وسهولة التعامل مع الأفراد وتحسين الحياة والعادات الاجتماعية مدى الحياة. (رقية الحراصية، سعيد الظفري،٢٠١٧)

إن تنمية الذكاء الأخلاقي للطفل تعمل على الاتصال بين الأطفال وبعضهم البعض والتي تجمعهم على تحقيق هدف واحد ولغة وقيم أخلاقية واجتماعية واحدة وبالتالي يسهل تنمية مهارات التعاون والمشاركة الاجتماعية لدى الأطفال، بالإضافة إلى تكوين ميول إيجابية، ومهارات التفاعل مع الآخرين والعدل وتَحمل المسئولية. (أسماء حسين، هويدا علي،٢٠١٨، ٦٤)

أشارت دراسة صلاح شروم (٢٠١٩) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الأخلاقي والقيمي لإكساب الطفل الصحة النفسية، ويمنع العدوان اللفظي والغير لفظي بين أفراد المجتمع، وأكد على الأهمية النظرية والعملية للذكاء الأخلاقي وأبعاده لدى رياض الأطفال لكلا الجنسين.

وذكرت دراسة إيمان الخفاف، بيداء الحيالي(٢٠١٢،٣٤٠) أن الذكاء الأخلاقي أفضل طريقة لوضع الأطفال على المسار الصحيح حتى يتسنى لهم العمل والتفكير بشكل صحيح وتطوير سمات الشخصية القوية القويمة عندهم، واستخدامه في حل المشكلات التي يواجهها في حياته والتصرف بشكل أخلاقي.

أشارت الدراسات السابقة مثل: دراسة(Zelidman, 2014 )، ودراسة موفق بشارة (٢٠١٥)، ودراسة نجوى عباس وغادة جاد الرب(٢٠١٨)، ودراسة أحمد أبو بكر(٢٠١٩) إلى أن الذكاء الأخلاقي أحد المداخل الإيجابية الحديثة لخفض السلوكيات السلبية والتأكيد على السلوكيات الإيجابية والذي له أثر إيجابي في الوقاية من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال، وأن الذكاء الأخلاقي هو خطوة سابقة وضرورية لتحقيق أنواع الذكاءات الأخرى مثل: الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني

والذكاء اللغوي، هذا أن الذكاء الأخلاقي ضابط للذكاءات الأخرى فتطوير مهارات الفرد الحياتية لابد أن يسبقها تنمية أخلاقياته ومبادئه ومعتقداته.

**أبعاد الذكاء الأخلاقي:**

أشارت (Borba ,2003) إلى أهمية بناء الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال ودوره في مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها الطفل في حياته، كما اقترحت الفضائل السبعة الأساسية تعد خطة متكاملة لبناء الذكاء الأخلاقي وما يحتاجونه للقيام بالصواب ومقاومة الضغوط التي تتحدى الحياة الأخلاقية الجيدة ويشتمل الذكاء الأخلاقي على الأبعاد أو الفضائل التالية:

**التعاطف:** يعبر التعاطف عن قدرة الطفل على فهم شعور الآخرين والاهتمام بهم ومشاركتهم وجدانيًا، كما يدرك الطفل أثر الألم النفسي على الآخرين ويحاول بذلك الابتعاد عن التصرفات السيئة والسلوكيات الخاطئة، ان عملية التماثل مع اهتمامات ومشاعر الاخرين تعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتقديم ردود الفعل التي تناسب المواقف بما يفيد الآخرين من الاندماج الفعلي معهم وتقديم المساعدات المادية وبذل الجهد في خدمتهم والتي من شأنها تخفيف الضغوط التي يعانون منها.

**الضمير:** هو صوت داخلي يتحكم في أخلاقياته الفرد وأفعاله، ويرشده ويوجه لفعل ما هو صواب وخير ونافع، ويقوي لديه إحساس الشعور بالذنب عندما يتمادون في الخطأ، وهو جوهر الأخلاق ويتمثل في اعتراف الفرد بخطئه ومحاولة إصلاحه أو حتى الاعتذار عما يسببه من إيذاء للآخرين.

**الاحترام:** هي الفضيلة التي تقود الفرد لمعاملة الآخرين بالصورة التي يريد هو أن يعامل بها، لتنمية قيم المواطنة والعلاقات المتينة بين الأشخاص كما يمثل حجر الأساس للوقاية من العنف والكراهية والظلم، وتقود الفرد إلى النجاح في كل ميادين الحياة.

**التسامح:** هو فضيلة تؤكد مراعاة حقوق الآخرين التي تختلف عن الفرد ذاته وتؤكد الفضيلة على مراعاة حقوق الآخرين التي ربما تختلف عن الفرد على مراعاة حقوق الآخرين.

**العدل:** قيمة أخلاقية نادرة تشير إلى عدم التحيز عن إصدار حكم على شخص أو قضية أو موقف بين طرفين بغض النظر عن صلة القرابة أو المعرفة، كما تتضمن النزاهة في الالتزام بالقانون عند تطبيقه على كل أفراد المجتمع وبنفس الدرجة أو المستوى.

**ضبط النفس:** يعني التحكم الذاتي في تنظيم الأفكار والأفعال في اتخاذ القرارات الصحيحة، عن طريق التفكير الهادئ قبل اتخاذ أي قرار أو تصرف تجاه موقف ما، وتنظيم مقاومة الإغراءات، وقوة الإرادة في رفض التصرفات الخاطئة بحيث تكون خياراته أكثر أمنًا وحكمة. (عبد الهادي حسين،٢٠٠٣).

أشارت نظرية الذكاء الأخلاقي لبوربا إلى إن الذكاء الأخلاقي هو قابلية الفرد في تحديد وتمييز الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة على أساس امتلاك سبع فضائل أخلاقية توجه سلوكه وتؤكد بوربا على أهمية السنوات الأولى في عمر الطفل في بناء وتكوين الذكاء الأخلاقي أن عملية البناء تستمر مع تقدم العمر، ويؤكد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الذكاء الأخلاقي يأتي عن طريق النمذجة والتقليد وذلك في اللحظة التي يستطيع فيها الفرد تكوين فكرة عن سلوك الآخرين وذلك من خلال مراقبة سلوكه..(Borba & Intelligence,2001; Barlow,2002)

**العلاقة بين القصة الرقمية القائمة على الواقع المعزز والذكاء الأخلاقي:**

يتعلم الأطفال ويكتسبون الذكاء الأخلاقي ليس فقط من خلال مراقبة الأبوين والمعلمين، بل من خلال مراقبة شخصيات القصص وأفلام الرسوم المتحركة وتفاعله مع الشخصيات بالقصة وملاحظة انفعالاته ومشاعره والتي تثير اهتمامه اكتشاف مشاعر وحاجات الآخرين وتقديم المساعدة في الوقت المناسب، وتعد القصص الرقمية المعززة

أحد الطرق لتقديم القدوة الأخلاقية والنموذج الأخلاقي المثالي وذلك لتنمية الذكاء الأخلاقي بشكل جيد وممتع وأكثر جاذبية مما ييسر اكتساب الأخلاقيات بسهولة ويسر، ومن خلال التشجيع على السلوك الطيب وتدعيمه.

ترتبط خصائص النمو الخلقي للطفل بما يحققه من نضج عقلي وانفعالي، وبالرغم من حاجة الطفل إلى مساحة كبيرة من الوقت حتى يكون له سلم قيمي أخلاقي، فإن بداية الضمير الخلقي تكون في مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك تقدم كوسيلة محببة للأطفال القصص الرقمية القائمة على الواقع المعزز يعيشون أحداثها ويستخلصون السلوكيات المرغوبة أخلاقيًا واجتماعيًا، لذلك من الضروري التركيز على تنشئة الأطفال على أسس الذكاء الأخلاقي لديهم (أسماء حسين، هويدا علي،٢٠١٨، ٥٨؛ حكمت الحلو، ٢٠٠٩، ٩٦)

اتفقت دراسة كل من: إيمان الخفاف، بيداء الحيالي (٢٠١٢) على أن الأطفال يتعلمون الذكاء الأخلاقي ليس فقط من مراقبة الوالدين والأقران، بل كذلك من خلال مراقبة الشخصيات في القصص الرقمية، وتقديم السلوكيات الصحيحة من خلالها واستخدام أسلوب العقاب والثواب للمواقف والأحداث بالقصة بحيث يستطيع الطفل التمييز بين السلوكيات الجيدة والسيئة، مع إبراز النماذج الجذابة والشخصيات المحببة ضمن رسائل مرغوبة وتبني الذكاء الأخلاقي.

يتأثر وجدان الطفل وعاطفته بطريقة السرد القصصي في تنشئته اجتماعيًا، فهي تساعده على رؤية ذاته من خلال رؤية الآخرين، فيمكنه أن يعرف ما لها وما عليها، والتصرف في مختلف مواقف الحياة ما يساعده على النجاح في الحياة ويكسبه فن التعامل مع الآخرين وتزداد خبرته وتتنوع، وهذا أمر يساعد بدوره ييسر فهم أفضل للذات والآخرين، والقدرة على احترام مشاعرهم والتعاطف معهم، بالإضافة إلى إعداد جيل يتمتع بذكاء عاطفي يمكنه التعامل مع جميع مجالات الحياة بنجاح (على عبد الظاهر،٢٠١٧، ١٥٥).

كما أشارت دراسة حسين عبد الباسط (٢٠١٥) إلى أن طريقة السرد الصوتي القصصي تعمل على تغذية حواس المتعلم وفضوله، ويتسع بها خياله، مما ينمي المدارك الحسية لديه، بالإضافة إلى اكساب وغرس القيم السلوكية والاتجاهات المرغوبة للمتعلمين، وتشكيل هوية المتعلم الثقافية والقومية وتنمية مهاراته اللغوية الأساسية، وتوظيف الألفاظ والتراكيب في مواقف جديدة.

وأكدت دراسة الغريب زاهر وآخرون (٢٠٢٠)، ومنى السعدي (٢٠١٨) أن أهمية استخدام القصة الرقمية واستبدال أساليب الثواب والعقاب لإجبار الطفل ومراعاة الترتيب المنطقي للأحداث وبعدها وتقديم أبطال وشخصيات القصة في صورة واضحة، وأوصت الدراسات باستخدام الأسلوب القصصي في إدخال القيم من خلال أخلاقيات شخصيات القصة والرسالة التي توصلها للطفل، ويضع التوقعات المطلوبة للأحداث، ومن ثم يسترجع الطفل هذه الأخلاقيات ويحاكيها.

بانتهاء الإطار النظري للبحث الحالي تناولت الباحثة الأسس النظرية التي يقوم عليها البحث، وعرض فيه ثلاث محاور، تناول المحور الأول: السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز، وتناول المحور الثاني: الإدراك السمعي البصري، والمحور الثالث: الذكاء الأخلاقي وفيما يلي عرض موجز لاستفادة الباحثة من الإطار النظري: تحديد ماهية السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز وأهميته وأنماط السرد الصوتي القصصي والنظريات التي يستند إليها، ومفهوم الإدراك السمعي البصري، وأهدافه ومهاراته وأهميته، وماهية الذكاء الأخلاقي، وأهميته، وأبعاده، والعلاقة بين بيئة الواقع المعزز والذكاء الأخلاقي.

**إجراءات البحث:**

يعد التصميم التعليمي منهجًا علميًا يقدم مخطط تفصيلي لخطوات العمل، وإجراءات تحليل خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وتصميم المادة التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال توفير خبرات وبيئات تعليمية تحسن عملية التعليم والتعلم وتجعلها أكثر فاعلية، ومن ثم قياس مدى فاعلية المنتج التعليمي، ويهدف البحث الحالي إلى الكشف

عن تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي( موجز ومفصل)، وتوقيت تقديمه (قبل وأثناء) عرض النص وأثره على الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لطفل الروضة، ومرت الإجراءات بعدة خطوات أساسية، وهي تحديد قائمة بمهارات الإدراك السمعي،البصري، تحديد معايير بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي وتوقيت عرضه، تصميم المحتوى التعليمي ببيئة الواقع المعزز، بناء أدوات البحث، وإجراء التجربة الأساسية للبحث، والمعالجة الإحصائية للبيانات، ثم عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: تحديد مهارات الإدراك السمعي البصري**

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الإدراك السمعي البصري اللازم تنميتها لدى طفل الروضة واشتملت على مهارات الإدراك السمعي والبصري، وهي: مهارات التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية، ومهارات الإدراك البصري مثل: الذاكرة البصرية، التمييز بين الشكل والارضية، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، وتم تحديد فقرات لكل مهارة من مهارات الإدراك السمعي البصري، وتم التأكد من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال الطفولة المبكرة وعلم النفس التربوي من مناسبة المفردات للمهارات الرئيسة للإدراك السمعي البصري المراد قياسه ومدى ارتباط المفردات بالمحتوى المراد قياسه، ومدى مناسبتها للفئة العمرية لعينة البحث وكذلك طبيعة وخصائص التلاميذ عينة الدراسة وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين بتقليل عدد المفردات، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٩٪-١٠٠٪ لقائمة مهارات الادراك السمعي البصري ملحق(٢)، وبذلك تمت الإجابة على السؤال البحثي **ما مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي اللازم تنميته لدى طفل الروضة؟**

**ثانيًا: تحديد معايير تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي**

مر إعداد قائمة معايير تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي بما يلي:

- **تحديد مصادر اشتقاقها:** تم اطلاع الباحثة على بعض الدراسات والبحوث والأدبيات السابقة التي تناولت معايير تصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي ومنها: (Moorhouse & Jun, 2016) ; (Chung & Chen,2017);Roe, (Meor, ; Hassan & Ramkissoon, 2019) (Smith & Kolodziej ,2018) ; Adnan & Nasiruddin,2020); (Kumpulainen, Burke &Yaman,2020)

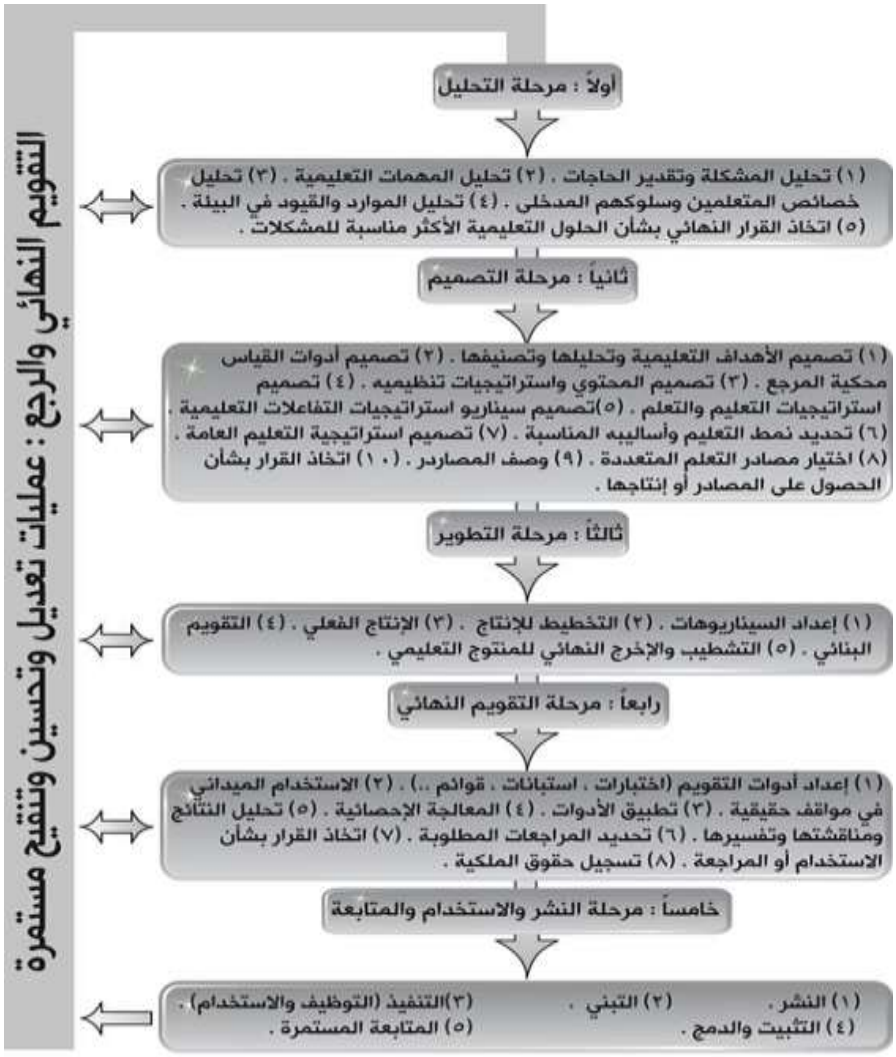
- **إعداد قائمة بالمعايير:** تم إعداد قائمة بالمعايير البنائية لتصميم بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل، واشتملت على ثمانية معايير رئيسة وتضمنت (٥٦) مؤشرًا كما في ملحق (٣).

**ثالثًا: التصميم التعليمي لبيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي:**

توجد عدة نماذج للتصميم التعليمي تستخدم لتصميم البيئات الإلكترونية الرقمية منها: النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٣) ونموذج محمد الدسوقي (٢٠١٥)، نموذج محمد عطيه خميس (٢٠٠٧)، وقد وقع اختيار الباحثة لاختيار نموذج محمد عطيه (٢٠٠٧)، وذلك لأن النموذج يقدم رؤية شاملة لتصميم التعليم بطريقة تشتمل جميع الإجراءات اللازمة للتصميم الجيد لأي محتوى تعليمي، كما يتصف النموذج ببساطة التصميم في عرض العمليات المطلوبة والعلاقات بينها مما يسهل فهمه وتطبيقه، يتصف النموذج باستقبال تصميم وتطوير أغلبية البيئات الرقمية والافتراضية ومنها: البيئات القائمة على الواقع المعزز، يعتمد النموذج على الدمج بين النظريات التربوية مثل: البنائية والسلوكية ويتفق ذلك مع النظريات التي يستند إليها البحث الحالي في تقديم ببيئة الواقع المعزز، يتصف النموذج بإمكانية تطويره ومناسبته لطبيعة تطبيقه في دراسات مشابهة وأثبتت فاعليتها، لذا فقد تم تصميم وتطوير القصة الرقمية القائمة على الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي الرقمي

(موجز – مفصل) وتوقيت عرضه (أثناء– قبل) عرض النص لتنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمراحل التصميم التعليمي المتبع، وفقاً للخطوات الآتية:



**المرحلة الأولي- مرحلة التحليل:**

تعد مرحلة التحليل نقطة البداية في عملية التصميم التعليمي ويجب الانتهاء منها قبل بدء عمليات التصميم ويتضمن التحليل العمليات الآتية:

**أولاً: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:**

تحددت مشكلة البحث من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث الخاصة البيئات القائمة على الواقع المعزز وفاعليتها في التعليم، وقد تعددت الدراسات التي تناولت ببيئة الواقع المعزز ووضحت فاعليتها في العملية التعليمية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز المختلفة، إلا أن الدراسات السابقة توضح أن هناك اختلاف في النتائج، إذا لم تؤكد الدراسات السابقة بنتائج حاسمة وقاطعة على أفضلية نمط السرد القصصي(الموجز والمفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص والتفاعل بينهم، ومن ناحية أخرى فإن هناك حاجة إلى تنمية الإدراك السمعي البصري وتقليل حدوث اضطرابات النطق والكلام وضعف استعداده للقراءة والكتابة ويكون ذلك عن طريق استخدام نمط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز (مثيرات بصرية وسمعية)، وتوقيت تقديمها مع عرض النص وكذلك حاجة الطفل إلي تكوين فضائل العادات الخلقية والاجتماعية لدى الطفل في مجتمعه، ووفقًا لما سبق توضيحه بالدراسة الاستكشافية لتحديد احتياجات وصعوبات التي تواجه طفل الروضة.

**٢- تحديد الحاجات التعليمية:**

تحددت الحاجات التعليمية بهدف تصميم وإنتاج أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز في ضوء الحاجات الفعلية للتلاميذ وخصائصهم الذاتية، أي هي عملية إجراء البحوث وجمع المعلومات الدقيقة والواقعية بطرائق متنوعة حول ما هو كائن من مستوى الأداء الحالي لمهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي ومقارنته بما ينبغي أن يكون عليه مستوى الأداء المطلوب لتحديد الفجوة وصياغة الحلول الممكنة لها وتحديد أولوياتها، وتمر عملية تحديد الحاجات التعليمية بالخطوات التالية:

**أ- تحديد الأداء المثالي:**

قامت الباحثة بالاطلاع على الكتاب المدرسي ودليل المعلمة الخاص بمنهج اللغة العربية (تواصل) رياض الأطفال مستوى ثانٍ الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٠-٢٠٢١م) ومراجعة القصص المشتركة والموجهة (وهي القصص التي يختتم كل موضوع بقصة يقرؤها الطفل، وتتكون هذه القصص من الكلمات الشائعة التي يقرؤها بدمج الحروف التي تعرض لها في موضوع سابق وإتاحة الفرصة للطفل للاستماع وتعرف الكلمات والحروف) ويستمع إليها الطفل فقط من المعلمة ثم يقرأها ورسوم القصة بدليل المعلمة ومدى تحقيقها لأبعاد الذكاء الأخلاقي ومهارات الإدراك السمعي البصري وذلك لتحديد الأداء المثالي الذي يجب أن يكون عليه الأطفال بعد دراستهم للقصص، وعلى أساس ذلك تم اختيار القصص وهي كالتالي: "أريد أن أغير شكلي"، و"وجوه في الحديقة"، و"القرد والموزة"، و" فصل وليد".

**ب- مقارنة مستوى الأداء الحالي بمستويات الأداء المرغوب:**

في هذه الخطوة تم جمع معلومات واقعية حول الوضع الراهن عن الأطفال برياض الأطفال مستوى ثانٍ ومدى تذكرهم لأحداث القصة والكلمات التي وردت بها، وذلك من خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة مع معلمات رياض الأطفال والأطفال، وتم في المقابلة طرح عديد من الأسئلة حول مدى استفادة الأطفال من هذه القصص وتعرفهم على الهدف من دراستها، ومستوى استجابتهم على الأنشطة المتعلقة بالقصة بالكتاب المدرسي وعدم تذكرهم لأحداث القصة وكذلك مستوى مهارات الإدراك السمعي البصري للكلمات المنطوقة محتوى القصة.

**ثانيًا: تحليل المهمات التعليمية:**

تم تحديد المهمات التعليمية لمحتوى القصص المشتركة بكتاب دليل المعلمة والتي كانت موضوعاتها كالتالي: قصة أريد أن أغير شكلي، قصة وجوه في الحديقة، وقصة القرد والموزة، وقصة فصل وليد، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى القصص السابق ذكرها لإعداد مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي المطلوب

تنميتها لدى طفل الروضة، وللتأكد من تحديد المهمات التعليمية والنهائية لمحتوى القصص الأربعة، قامت الباحثة بعرض قائمة المحتوى والأهداف على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية والطفولة المبكرة وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية: تحديد مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف، تحديد مدى ارتباط المحتوى بالأهداف، تحديد مدى ملائمة طرق السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز الواقع المعزز لتحقيق الأهداف، ثم معالجة إجابات المحكمين بحساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على البنود السابقة، واعتبار المهمة التي يجمع على صحة تحليلها واكتمالها أقل من ٨٠٪ من المحكمين غير مكتملة ويتم مراعاة التوجيهات التي أشار إليها السادة المحكمين، وكذلك أشاروا إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات بمحتوى القصة وتقديم السرد الصوتي القصصي بنمطيه المفصل والموجز ببيئة الواقع المعزز، وقد تم التعديل في ضوء توجهات السادة المحكمين.

- **المهمة الأولى:** قصة أريد أن أغير شكلي: وتشتمل تعرف الطفل البيئات المختلفة والمحيطة به وتمييز الفرق بين أشكال أرجل الحيوانات وكذلك تتضمن القصة كلمات ونصوص تبدأ بحركة الفتح أو الضم أو الكسرة بحيث يستطيع الطفل التمييز السمعي والبصري بينها.
- **المهمة الثانية:** قصة وجوه في الحديقة: وتشتمل تعرف الطفل على المشاعر المختلفة والتفرقة بينها ومراعاة شعور الآخرين ومساعدة زملائه، وتشتمل على القصة على كلمات ونصوص تبدأ بحركة الفتح أو الضم أو الكسرة بحيث يستطيع الطفل إدراك السمعي والبصري للقصة.
- **المهمة الثالثة:** قصة القرد والموزة وتشتمل تعرف الطفل على ضرورة المشاركة والتعاون والبحث والابتعاد عن السلوكيات غير الصحيحة مثل: الأنانية والظلم والحقد، وعدم مراعاة الآخرين، وتحسين قدرة الأطفال على العطف والضمير، وتشتمل كذلك على كلمات لحروف أخرى تبدأ بحركات الفتح أو الضم أو الكسرة.

- **المهمة الرابعة:** قصة فصل وليد، وتشتمل على تعرف الأطفال مسئولياته وواجباته وحقوقه تجاه الآخرين وتجاه البيئة المحيطة به، ومساعدة زملائه في تنظيم فصله، ومساعدة اسرته في تنظيم غرفته، وكذلك قدرته على المناقشة والحوار مع زملائه وتشجيعه على التفاعل وقدرته على الاستماع لوجهات النظر الأخرى، والتتابع السمعي لأقوال الشخصيات بالقصة.

**ثالثاً: تحليل خصائص المتعلمين وسلوكهم المدخلي:**

تم تحديد الخصائص العامة لعينة البحث، والقدرات الشخصية، وتحديد السلوك المدخلي، المتعلمون هم أطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال في المرحلة العمرية من ٥-٦سنوات يتمتعون بنفس الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية لهذه المرحلة، كما تم تحليل خصائص الأطفال وفقًا لواقع استخدامهم للأجهزة اللوحية المحمولة مثل: الهواتف الذكية المحمولة بمفردهم أو بمساعدة المعلمة وإشرافها عليهم والقدرة على استخدام الأجهزة النقالة في عرض ببيئة الواقع المعزز، أما سلوكهم المدخلي فهم ليس لديهم معلومات حول محتوى القصص الموجهة بمقرر اللغة العربية من كتاب دليل المعلمة "تواصل" والتي تم تحويلها إلى سرد صوتي قصصي ببيئة الواقع المعزز وقد تم التأكد من ذلك من خلال مقياس الإدراك السمعي البصري القبلي.

**رابعا: تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:**

بدراسة الواقع والموارد والتسهيلات القيود والمحددات لاستخدام ببيئة الواقع المعزز اتضح توافر الإمكانات المتاحة لديهم، حيث يمتلك بعض الأطفال أجهزة لوحية، وتم توفير بعض الأجهزة، وتم توفير اتصال بشبكة الانترنت في البعض الأخر، ويمكنهم استعراض ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي على القصص المطبوعة أو الرقمية في صورة pdf، لذلك لا توجد قيود مادية أو بشرية لتطبيق التجربة البحثية.

**خامسًا: اتخاذ القرار النهائي:**

في ضوء ما سبق عرضه في الخطوتين الأولى والثانية من مرحلة التحليل، وما أشارت إليه الدراسات السابقة بالاستعانة بأنماط السرد الصوتي القصصي والإفادة

منه ببيئة الواقع المعزز وتحديد التوقيت المناسب لتقديمه قبل وأثناء عرض النص ولم تتعرض أي من هذه الدراسات على حد علم الباحثة لدراسة هذه المعالجة وهي التفاعل بين نمط وتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة وقد تم اختيار برامج لتصميم وإنتاج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز بصورة أكثر واقعية وتجسيدًا مثل باستخدام برنامج Adobe animate، وكذلك عمل مونتاج وتركيب الفواصل بين المشاهد باستخدام برنامج Adobe premiere وبرنامج Photoshop في رسم وتقطيع الشخصيات بما يتناسب مع موضوع القصة وأحداثها، وبرنامج Vuforia Unity لعمل تطبيق السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز ثم إتاحتها على الأجهزة اللوحية المحمولة لعينة البحث لإتمام عملية تطبيق تجربة البحث.

**المرحلة الثانية: مرحلة التصميم**

**١. تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها**

يرتبط تصميم وإنتاج أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز ارتباطا وثيقًا بتحديد الأهداف والذي يساعد بدوره في اختيار الخبرات التعليمية المناسبة واختيار مصادر التعلم وأساليب التقويم، ويساعد كذلك على توضيح مستوى الأداء المطلوب تحقيقه، وقد تحددت الأهداف السلوكية لمحتوى القصص كما يلي:

هي أول خطوة في مرحلة التصميم وتأتى بعد تحليل المهمات التعليمية، وتم ترجمة خريطة المهمات التعليمية التي تم التوصل لها في مرحلة التحليل، وصياغتها في صورة أهداف عامة يتفرع منها أهداف سلوكية نهائية، وتم توزيع هذه الأهداف كما يلي:

**أ- تحديد الأهداف العامة:**

تعد عملية تحديد الأهداف العامة لدراسة القصص من أهم الخطوات الإجرائية، وهي عبارة عن الأهداف المرجو تحقيقها عند إتمام دراسة السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز، وتفيد في تحديد أنشطة التعلم المناسبة لتنمية الإدراك السمعي البصري

والذكاء الاخلاقي والتي تلي القصة، للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف، وما اكتسبه الأطفال من خبرات تعليمية.

والأهداف العامة التي يرجى تحقيقها بعد الانتهاء من دراسة القصص التعليمية هي:

- إكساب الأطفال التعرف على البيئات المختلفة والمحيطة به وتمييز الفرق بين أشكال أرجل الحيوانات المتضمنة في قصة أريد أن أغير شكلي.
- تدريب الأطفال على استخراج الكلمات التي تبدأ بحركة الفتح أو الضم أو الكسرة والتمييز بينها.
- تحسين قدرة الأطفال على العطف والضمير ومراعاة شعور الأخرين وتنمية الجوانب الأخلاقية.
- إكساب الأطفال القدرة على تعرف مسئولياته وواجباته وحقوقه تجاه الآخرين وتجاه البيئة المحيطة به.

**ب- تحديد الأهداف السلوكية:**

تم تحليل الأهداف التعليمية في صورتها النهائية، بحيث تصف سلوك الطفل بشكل دقيق واعتمدت الباحثة في تصنيف الأهداف السلوكية على تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف بما يناسب طبيعة البحث الحالي، وقد أعدت قائمة بهذه الأهداف في صورتها المبدئية، وقد بلغت (٤٩) هدفاً سلوكياً، وقامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية والطفولة وذلك بهدف استطلاع رأيهم فيما يلي:

- الصياغة اللغوية لبنود قائمة الأهداف.
- مدى مناسبة الأهداف لكل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية وشمولها.
- إبداء أي ملاحظات او مقترحات.

**وقد جاءت نتائج التحكيم على الأهداف كالتالي:**

- جميع الأهداف الموجودة بالقائمة اتفق عليها أكثر من محكم.

كذلك كانت هناك تعديلات في صياغة بعض الأهداف، فقد قامت الباحثة بتعديلها وفق آراء المحكمين، وهذه التعديلات بإعادة الصياغة اللغوية للأهداف رقم (٨، ١٢، ٤٠)، وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين على قائمة الأهداف السلوكية، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على (٤٩) هدفاً. ملحق (٤).

**٢. تصميم أدوات القياس محكية المرجع:**

في ضوء الأهداف التعليمية ونتائج تحليل محتوى القصص تم تصميم أدوات البحث والتي تشمل على أداتين هما:(مقياس الانتباه البصري والسمعي واختبار الذكاء الأخلاقي)، وقد تم إتباع بعض الخطوات للوصول إلى الصورة النهائية لأدوات البحث، سيتم تناولها تفصيلياً فيما بعد لخطوات إعدادهم.

**٣. تصميم استراتيجيات تنظيم المحتوى وتتابع العرض:**

تم تصميم استراتيجيات تنظيم عرض المحتوى طريقة التتابع المنطقي حيث تم تقسيم كل قصة لعدد من المشاهد وبأنماط السرد القصصي الموجز والمفصل ببيئة الواقع المعزز مع مراعاة التتابع الزمني في تقديم السرد الصوتي مع عرض النص وللفترة الزمنية المحددة لدراسة هذه القصص، بما يتوافق مع دراسة مادة اللغة العربية ويتوافق مع خصائص المتعلمين والسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز عددها أربع قصص بمتغيراتها بالبحث الحالي، ومع مراعاة الوقت المطلوب لتحقيقها واستخدام التلاميذ القصص المطبوعة أو القصة الرقمية في صورة pdf ودمجها مع تقنية الواقع المعزز.

**٤. تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم:**

وفي ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها، تم تحديد أدوار المعلمة والأطفال، حيث يتم تحقيق الأهداف من خلال تفاعل الأطفال مع القصة المطبوعة أو الرقمية في صورة pdf وعند توجيه الأجهزة المحمولة والتطبيق بها تظهر كل مشهد من مشاهد القصة، ويتحدد دور المعلم في توجيه وإرشاد المتعلم في بداية استخدام ببيئة الواقع المعزز وأثناء استخدامها ومتابعة تحقق الأهداف وتقديم عمليات التعزيز المناسبة

نظرا لطبيعة محتوى السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز والمرحلة العمرية المقدم لها، فإن طريقة أو استراتيجية التعليم والتعلم الفردي من خلال الأجهزة اللوحية الذكية متضمنًا عرض السرد الصوتي القصصي (موجز ومفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز، وتمثلت الاستراتيجية في ضوء الخطوات التالية:

أ- **استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم:** وذلك من خلال جذب الانتباه والتعرف على الأهداف ومراجعة التعلم السابق، حيث قامت الباحثة بالتمهيد لموضوع القصة واستثارة دافعية الأطفال نحو السرد القصصي المقدم لهم، تقديم التعلم الجديد: عن طريق عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز بنمطي الموجز والمفصل وتوقيت تقديمه بالنسبة لعرض النص على النحو التالي:

- المجموعة الأولى قدمت لها السرد الصوتي القصصي **الموجز** وتوقيت تقديمه **أثناء** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المجموعة الثانية قدمت لها السرد الصوتي القصصي **الموجز** وتوقيت تقديمه **قبل** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المجموعة الثالثة قدمت لها السرد الصوتي القصصي **المفصل** وتوقيت تقديمه **أثناء** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المجموعة الرابعة قدمت لها السرد الصوتي القصصي **المفصل** وتوقيت تقديمه **قبل** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

ب- **الاكتشاف وممارسة التعلم وتطبيقه في مواقف جديدة:** يكون المتعلم نشطًا يحاول التفاعل مع ببيئة الواقع المعزز من خلال استعراضه لكل مشهد من مشاهد القصة ثم يقوم بحل الأنشطة المطلوبة منه بعد انتهاء القصة، وتم تشجيع مشاركة الأطفال وتنشيط استجاباتهم على الأسئلة والأنشطة التي تلي عرض السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز من خلال التوجيه والتعزيز والتغذية الراجعة.

ت- **قياس أداء الطالب للأنشطة والمهام المطلوبة** من خلال تقييمه بعد الانتهاء من مشاهدة والاستماع إلى السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز، وتقدم المعلمة خلالها التعزيز الفوري للتلاميذ وفقًا لاستجاباتهم للأسئلة وحل الأنشطة الخاصة بكل قصة بهدف تثبيت المعلومات والمشاهد في الذاكرة لأكبر وقت ممكن ومن هذه الأنشطة: إعادة سرد الأحداث بطريقته، مناقشة سلوكيات الشخصيات التي تضمنتها القصة، ومناقشة الأساليب اللغوية، رسم المشاهد والسلوكيات المفضلة لديه بأحداث القصة، وأنشطة تفاعلية رقمية بعد مشاهدة القصة.

**٥. تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية:**

تم تحديد التفاعلات التعليمية ببيئة الواقع المعزز، والتي تمثلت في:

أ- **التفاعل مع القصة المطبوعة والرقمية في صورةpdf**: حيث يقوم الطفل بتوجيه كاميرا الهاتف الذكي عن طريق التطبيق الخاص بالقصة على أجهزتهم المحمولة ثم يستطيع الطفل استعراض المشهد أمام في صورة رسوم متحركة ويستمع الى السرد الصوتي القصصي ويتفاعل مع المشهد والتحكم في طريقة عرضه وضبط تشغيله مشهد تلو الأخر.

ب- **التفاعل مع نمطي السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز**: ويتم هذا النوع من التفاعل من خلال نمطي السرد الصوتي القصصي (موجز ومفصل) ببيئة الواقع المعزز وكذلك استجاباتهم إلى المثيرات التعليمية الموجودة حيث تتراوح مدة السرد الصوتي الموجز ما بين ١-٣ دقيقة أما السرد المفصل لا يزيد عن ١٠ دقائق، ويستطيع الطفل التحكم في والمشاهدة الاستماع وتكراره عدة مرات ثم محاولة قراءة النص بعد انتهاء السرد الصوتي لعرض المشهد.

ج- **تفاعل المتعلمين مع الباحثة**: من خلال الدعم والتوجيه والإرشاد قبل وأثناء وبعد تجربة البحث حول كيفية استخدام التطبيق وسهولة التعامل مع القصص

وعند الاستفسار عن مشكلة أو موضوع ما عن طريق وسائل التواصل المختلفة مع أولياء الأمور والمعلمة.

د- **تفاعل التلميذ مع زملائه وذلك من خلال:** يتفاعل الأطفال مع بعضهم البعض في الصف الدراسي والإجابة على الأنشطة وحل الأسئلة قبل وأثناء وبعد عرض القصة.

**٦. تحديد نمط التعليم وأساليبه المناسبة:**

تم تحديد نمط التعلم اللازم لتنمية الأهداف التعليمية في ضوء خصائص الأطفال وطبيعة المرحلة العمرية في البحث الحالي هو نمط التعلم عن طريق التوجيه لتواجد المعلمة وتفاعلها مع الأطفال بالصف الدراسي، يقوم بدراسة القصة وأنشطتها أيضا وتكرار الاستماع ومشاهدة القصة والتفاعل معها كواجبات مدرسية.

**٧. تصميم استراتيجيات التعليم العامة:**

**تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية:**

في هذه الخطوة تم تحديد التفاعلات التعليمية ببيئة الواقع المعزز، والتي تمثلت في:

أ- **التفاعل مع الواجهة الرئيسة لبيئة الواقع المعزز:** حيث يقوم التلميذ بتثبيت تطبيق القصص على أجهزتهم النقالة ثم يقوم التلاميذ باستخدام الواجهة الرئيسة لبيئة الواقع المعزز، في تسجيل الدخول إلى البيئة ومن ثم إلى المقرر والوحدة الدراسية (القوى والحركة).

ب- **التفاعل مع الرموز البصرية بواجهة التفاعل بالبيئة:** ويتم هذا النوع من التفاعل من خلال ازرار التشغيل وتكبير وتصغير ودوران المشهد الخاص بالقصة بالتفاعل معها وكذلك استجاباتهم إلى المثيرات التعليمية الموجودة على واجهة الاستخدام والتعامل مع كل الرموز البصرية، واستخدام الأيقونات والمثيرات البصرية والروابط الخاصة بالنشاط بعد انتهاء مشاهد القصة.

ت-**التفاعل مع المحتوى:** ويتم هذا النوع من تفاعل التلميذ مع مشاهد السرد القصصي والخاص بكل قصة على حدة من خلال اختيار توجيه كاميرا التطبيق بالهاتف

الذكي إلى القصة المطبوعة أو الرقميةpdf ، حيث يستعرض مشهد القصة واحد تلو الأخر في صورة أحداث وصور ورسوم متحركة مدعمة بالسرد الصوتي القصصي، وأنشطته.

ث-**تفاعل المتعلمين مع الباحثة من خلال:** من خلال الدعم والتوجيه والإرشاد المباشر من قِبل الباحثة والمعلمة قبل وأثناء وبعد تجربة البحث حول كيفية استخدام التطبيق وبيئة الواقع المعزز والتعامل معها بسهولة وكذلك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي مع أولياء الامور، عند الاستفسار عن مشكلة أو متابعة الأنشطة في أي وقت بعد موعد المدرسة.

ج- **تفاعل التلميذ مع زملائه وذلك من خلال:** يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض في الحصة بغرفة الصف ويتفاعلوا مع القصص ويستمع كل طفل لاستجابات زملائه على الأسئلة والأنشطة، وفي بداية الجلسات بالمدرسة.

**٨. تحديد نمط التعليم وأساليبه المناسبة:**

تم تحديد نمط التعلم اللازم لتنمية الأهداف التعليمية في ضوء خصائص التلاميذ وطبيعة بيئة الواقع المعزز في البحث الحالي هو نمط التعلم الفردي لكل تلميذ يقوم بمشاهدة والاستماع لأنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز.

**٩. تصميم استراتيجيات التعليم العامة:**

**ولتصميم استراتيجية التعليم العامة لبيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الموجز والمفصل ببيئة الواقع المعزز، تم إتباع الخطوات التالية:**

أ- **استثارة دافعية المتعلم للتعلم:** تم استثارة دافعية الطفل نحو التعلم وذلك من خلال جذب انتباه المتعلم للتعلم: تم جذب انتباه التلميذ نحو التعلم من خلال السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز بإمكانياتها، ومميزاتها التعليمية، كما يتم عرض مشاهد القصة المتضمنة والرسوم الثابتة والمتحركة وشخصيات القصة المثيرة للانتباه، كما تم طرح اسئلة لاستثارة الطفل نحو مشاهد القصة، وزيادة دافعية وملاحظة السلوكيات الصحيحة ومحاولة تقليدها ومحاكاتها.

ب- **تشجيع مشاركة المتعلمين في التعلم:** عن طريق توجيه الطفل للتفاعل والمشاركة في تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة قبل وأثناء وبعد عرض السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز، وتوجيه المتعلم وإرشاده للتفاعل الجيد مع البيئة.

ج- **تقديم أساليب التعزيز، والتغذية الراجعة المناسبة:** وذلك عن طريق تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين بعد تفاعلهم مع الأنشطة التفاعلية والحصول على التغذية الراجعة الفورية، والتغذية الراجعة من الباحثة على استجاباتهم وأدائهم بغرفة الصف الدراسي.

د- **قياس الأداء:** عن طريق قياس الإدراك السمعي البصري، اختبار الذكاء الأخلاقي بعدياً.

**١٠. اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة**

قامت الباحثة بتحديد مصادر التعلم المناسبة لأهداف البحث، وتنقسم تلك المرحلة على مرحلتين هما: **المرحلة الأولى:** إعداد قائمة مبدئية بالمصادر والوسائط المناسبة وبدائلها في ضوء طبيعة السرد الصوتي القصصي وطبيعة الخبرة ونوعية المثيرات البصرية والسمعية، مثل: النصوص والصور والرسوم الثابتة والمتحركة وشخصيات ثلاثية الأبعاد وأصوات مسموعة ومؤثرات صوتية حتى يتفاعل معها الطفل مع اختلاف توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل وأثناء عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

**المرحلة الثانية:** اتخاذ القرار النهائي بشأن المصادر المناسبة، وقد تم استخدام السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز بنمطيه الموجز والمفصل وباستخدام أجهزة اللوحية المحمولة مع الأطفال، وبالتالي يمكن استخدام القصص المطبوعة أو الرقمية pdf، لاستدعاء مشاهد ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل بالتفاعل مع توقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص.

**١١. وصف مصادر التعلم ووسائله المتعددة:**

يتم تحديد وصف تفصيلي للوسيلة المناسبة والتي سيتم استخدامها وهي السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز بنمطيه (الموجز، المفصل) باستخدام العلامات كما يلي:

**أولاً: النصوص المكتوبة:**

تم استخدام برنامج (Microsoft Word 365) لكتابة جميع النصوص الخاصة بمحتوى القصة والأنشطة والتعليمات، كما تم استخدام نوع الخط ( Simplified Arabic)، وحجم خط مناسب للنص، وتم مراعاة المعايير التربوية والفنية للنصوص ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد القصصي الموجز والمفصل عند كتابتها.

**ثانياً: الصور الثابتة والرسومات والشخصيات:**

تم تصميم الرسوم والصور الثابتة والشخصيات وخلفيات القصة من خلال إنشائها ببرامج الرسوم وقد اعتمدت الباحثة على تصميم وتلوين الرسوم للشاشات القصة والشخصيات باستخدام برنامج(illustrator Adobe) و(Adobe photoshop Cs6) وعمل نماذج أولية على برنامج (Adobe bridge)، ثم تجهيز الشخصيات وتقطيعها وتحركيها وتركيب الشخصيات على خلفيات ومشاهد القصة وكذلك حركة الكاميرا على برنامج Adobe animate، كذلك عمل مونتاج وتركيب الفواصل بين المشاهد باستخدام برنامجAdobe premiere تركيب كذلك بما يتناسب مع موضوع القصة وأحداثها، وبعض الصور تم الحصول عليها من محركات البحث عن الصور على الإنترنت، وتم معالجة معظمها بحيث تتوافر فيها المواصفات الفنية والتربوية من حيث تعديل اللون، والحجم، إلى جانب كتابة بيانات عليها كعناصر في المشهد بالقصة باستخدام برنامج ( Adobe photoshop Cs6) مع مراعاة أن المعايير الفنية والتربوية للرسوم والصور الثابتة واستخدام الصور المتحركة لاستثارة الأطفال ولفت انتباههم بشكل منظم وهادف، ويعد الراوي الشخصية الرئيسة بالسرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز، واعتمدت الباحثة على الشخصيات كالتالي:

- قصة أريد أن أغير شكلي (الدب، الجمل، القرد، الأخطبوط)
- قصة فصل وليد (الطفل، وليد، المعلمة، أصدقائه)
- قصة وجوه في الحديقة (الطفل، مريم، هاني، جنى، المعلمة، آدم)
- القرد والموزة (القرد الأصفر، القرد البني، الصقر)

**ثالثاً: الصور المتحركة:**

تم إنتاج أجسام ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج (AUTODESK 3Ds Max) بحيث يتوافر مجسمات ثلاثية الأبعاد يمكن للمستخدم التحكم فيها بسهولة مع مراعاة المواصفات الفنية والتربوية من حيث مناسبتها لحجم شاشة الأجهزة اللوحية المحمولة، ومراعاة الألوان وانسيابية الحركة، ثم تم إدراجها داخل السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز بالامتداد المناسب.

**رابعاً: إنتاج الفيديو**

تم إنتاج مشاهد كل قصة من القصص الأربعة في صورة فيديو رسوم متحركة والذي سبقها إعداد ورسم لشخصيات القصة، ثم تحركيها وتركيبها، ثم معالجة السرد الصوتي القصصي (موجز ومفصل) بكل قصة وتوقيت تقديمه (قبل وأثناء) عرض النص مع مراعاة أن يتوافر في مشاهد القصة المعايير الفنية والتربوية من حيث نقاء الصوت، والصورة، وذلك باستخدام برنامج (Adobe After Effects CC) ثم إدراجها ببيئة الواقع المعزز، مع مراعاة تحكم المتعلم في تشغيل الفيديو، ومراعاة صيغة التصدير المتطلبة لإدراجه ببيئة الواقع المعزز.

**خامساً: إنتاج الصوت**

تم استخدام برنامج (Adobe Audition) في تسجيل السرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل بالإضافة إلى معالجة المؤثرات الصوتية التي تم الحصول عليها من خلال محركات البحث وبرامج الصوت تتناسب مع طبيعة ببيئة الواقع المعزز، وتم معالجة معظمها بحيث تتوافر فيها المواصفات الفنية والتربوية من حيث نقاء الصوت،

والسعة التخزينية، ثم إدراجها ببيئة الواقع المعزز، تزامن السرد الصوتي القصصي (قبل – أثناء) عرض النص.

**سادسًا: القصص المطبوعة وفي صورة رقمية pdf:** يتم تصميم وطباعة مشاهد القصة في صور ثابتة باستخدام برنامج Adobe photoshop cs6، واستخدامها كعلامة marker لكل مشهد وذلك بعد تحديد أبعادها وإضافتها إلى قاعدة البيانات، لكل مشهد ببيئة الواقع المعزز، أو من خلال توجيه كاميرا الهاتف الذكي على القصة في صورة رقمية على جهاز الحاسوب بالصف الدراسي أو الأجهزة اللوحية المحمولة الأخرى.

**سابعًا: تجميع البيئة (الوسائط المتعددة)**

بعد الانتهاء من إنتاج جميع الوسائط السابق ذكرها، تم الربط والجمع بين تلك الوسائط بالقصة ونشرها باستخدام برنامج و Adobe media encoder باستخدام لغات برمجة متنوعة لتجميع النصوص، الصور، المجسمات ثلاثية الأبعاد، الصوت، الفيديو، والأنشطة بشكل متتابع كوحدة واحدة ومن ثم دمجها بالواقع الحقيقي، ومنها لغة: unity، C#، Vuforia، java script

**١٠/٢ اتخاذ القرار بشأن الحصول على المصادر أو إنتاجها محلياً.**

في هذه المرحلة وبناءً على نتائج مرحلة التحليل " تحليل الموارد والمعوقات ونتائج عمليات اختيار الوسائط، فقد اتخذت الباحثة القرار بشأن إنتاج مصادر التعلم ووسائله كالتالي: تصميم وإنتاج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز والشخصيات المجسمة.

**مرحلة التطوير، وتشتمل على الخطوات التالية:**

تشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية: (إعداد السيناريوهات، التخطيط للإنتاج، الإنتاج الفعلي لمكونات البيئة، التقويم البنائي، التشطيب والإخراج النهائي للمنتج التعليمي).

**٣/١ إعداد السيناريوهات:**

**أ- سيناريو لوحة الأحداث:**

لإعداد لوحة أحداث للسرد القصصي بيئة الواقع المعزز والتي تحتوي على صورة للتفاصيل التي سيراها الطفل على شاشة الجهاز اللوحي أو الهاتف المحمول، قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

١- استخدام قالب سيناريو متعدد الأعمدة لكتابة وصف شامل لكل مشهد:

يحدد بكل مشهد رقم المشهد الذي يتم عرضه، التأثيرات الانتقالية، وتشتمل على الزمن: الوقت المستغرق لعرض المشهد، والصوت وينقسم إلى السرد الصوتي والمؤثرات الصوتية: أما السرد الصوتي فيتم خلاله وصف اللغة اللفظية المسموعة وتغير الصوت بين التنغيم والحزن والفرح والدهشة في النص المسموع لمشاهد القصة. أما المؤثرات الصوتية: وصف المؤثرات التي تم استخدامها في كل مشهد مثل: صوت القرد، العصافير.

تحديد الجزء الخاص بوصف المشهد بالنمط المفصل وفي المقابل يتم عرض القصة بالنمط الموجز بتصميم السيناريو كما يلي:

| اسم القصة: أريد أن أغير شكلي | | |
|---|---|---|
| رقم المشهد: الأول | | |
| نمط السرد الصوتي المفصل | صورة للمسموع | نمط السرد الصوتي الموجز |
| التأثيرات الانتقالية:<br>زمن العرض<br>الصوت:<br>السرد الصوتي<br>المؤثرات الصوتية | | التأثيرات الانتقالية:<br>زمن العرض<br>الصوت:<br>السرد الصوتي<br>المؤثرات الصوتية |

**شكل (٢) يوضح تصميم سيناريو القصة بنمطي السرد الموجز والمفصل**

٢- مراعاة التزامن بين العناصر اللفظية والمكتوبة والمسموعة (قبل - أثناء)، والعناصر ثلاثية الأبعاد المتحركة.

٣- تحديد الأنشطة اللازمة للتفاعل بعد استعراض السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز.

٤- تقويم السيناريوهات وتعديلها وذلك في ضوء آراء الخبراء، حيث تم عرض الصورة الأولية لسيناريو السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز على السادة المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته بتحديد أي مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل بما يرونه مناسباً، وتم تجميع الآراء ودراستها، ومن ثم تعديل السيناريوهات طبقاً لآراء السادة الخبراء، وتم إجراء التعديلات اللازمة وفق ما اتفق علية المحكمون، وتمت صياغة السيناريو في صورته النهائية ملحق (٥).

**٣/٢ التخطيط للإنتاج:**

بعد الانتهاء من تصميم لوحة الأحداث للمواد والمصادر التعليمية في ضوء نموذج التصميم التعليمي لمحمد خميس (٢٠٠٧) بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي، قامت الباحثة بعمليات التخطيط لإنتاج المصادر التعليمية الآتية: مشاهد القصة، إدخال النصوص المكتوبة بالقصة، إدخال مقاطع الصوت، والأنشطة، الرسوم الثابتة والصور والشخصيات وتنظيم مشاهد الصور المتحركة وترتيبها، متبعة الخطوات التالية:

**١-تحديد متطلبات الانتاج المادية والبشرية:**

- **متطلبات مادية وبرمجية:**

أ- الكتاب المدرسي "تواصل" ودليل المعلم الخاص بمقرر اللغة العربية للمستوى الثاني لرياض لأطفال، والتي من خلالها إعداد محتوى القصص القائمة على الواقع المعزز.

ب-جهاز لوحي محمول أو هاتف ذكي بمواصفات تتناسب مع عمليات إنتاج وتصميم ببيئة الواقع المعزز.

ت- مجموعة البرامج اللازمة لمعالجة الصور الثابتة والشخصيات وبرامج لضبط النص النصوص، وبرامج تحرير الصور المتحركة ثلاثية الأبعاد، وبرنامج لتسجيل الصوت، وبرنامج لدمج الفيديو في تطبيق لإنتاج ببيئة الواقع المعزز ثم تجميع وإنتاج القصص القائمة على الواقع المعزز والتي تم ذكرها سابقاً.

ث-جهاز هاتف محمول أو جهاز لوحي لاستخدامه في عرض ببيئة الواقع المعزز.

ج- الميزانية اللازمة لعمليتي التصميم والإنتاج الفعلي.

- **متطلبات التطبيق:**

تجهيز وطباعة القصص المطبوعة المرتبطة بالتطبيق عن طريق العلامات، بحيث يمكن تحميل كل مشهد من مشاهد القصة في صورة متحركة ثم مشاهدة الطفل وتحكمه في بعض عناصرها عبر الأجهزة اللوحية معهم ومتصلة بخدمة الإنترنت ليستطيع الأطفال مشاهدة لقطات الفيديو أثناء تفاعلهم مع أحداث القصة، ويمكن تحميلها على هواتفهم، والشكل التالي يوضح نماذج من المشاهد التي تظهر للطفل.

**شكل (٣) أحد نماذج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز على الأجهزة اللوحية وأزرار التحكم والنشاط**

**٣/٣ التطوير (الإنتاج) الفعلي:**

تم إنتاج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد (الموجز والمفصل)، وذلك في ضوء ما تم ذكره سابقاً في مرحلة إعداد السيناريو وإنتاج المواد والمصادر التعليمية، حيث يتم كتابة النصوص، إنتاج الرسوم الثابتة والشخصيات والصور الثابتة، ومونتاج الفيديو، تحرير ومعالجة الصوت، وإنتاج الصور والمتحركة والثلاثية الأبعاد، وإنتاج العلامات، بالإضافة إلى الحصول على بعض العناصر الرقمية الجاهزة والمتاحة والمناسبة التي يصعب إنتاجها أو تستغرق فترات زمنية طويلة لإنتاجها، وفيما يلي سرد لعمليات إنتاج السرد القصصي بيئة الواقع المعزز:

١. **النصوص:** تم استخدام برنامج Microsoft word 365 في كتابة النصوص، مع مراعاة توافق حجم الخط والمساحة المخصصة لعرض النص بالقصة.
٢. **الصور والرسوم الثابتة:** استخدمت الباحثة برنامج Adobe photoshop cs6 لرسم الشخصيات ثم استخدام برنامج تحرير الصور والرسوم المتحركة الخاصة بالشخصيات ومشاهد القصص الأربعة.
٣. **الصور المتحركة والثلاثية الأبعاد:** تم تعديل بعض الصور ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج Autodesk 3ds Max وتقطيع وتحريك الشخصيات باستخدام برنامج Adobe animate .
٤. **الفيديو:** تم إنتاج مقاطع الفيديو باستخدام برنامج (Adobe After Effects CC)
٥. **الصوت:** استخدمت الباحثة برنامج Adobe Audition لتسجيل المقاطع الصوتية للحصول على صوت بجودة عالية لنمطي السرد الموجز والمفصل مع مراعاة توقيت عرض السرد الصوتي القصصي قبل أو أثناء عرض النص.
٦. **العلامات:** تم تصميم صور ثابتة باستخدام برنامج Adobe photoshop cs6، واستخدامها كعلامة وذلك بعد تحديد أبعادها وإضافتها إلى قاعدة البيانات لكل مشهد من مشاهد السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز.

٧. **ببيئة الواقع المعزز:** تم استخدام حزمة ملفات Vuforia وذلك لتمثيل الرسوم والشخصيات والصور الثابتة والمتحركة ثلاثية الأبعاد ببيئة الواقع المعزز على صورة أخرى مستهدفة.

٨. **تكويد ببيئة الواقع المعزز:** بعد الانتهاء من إنتاج السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز تم استخدام لغة برمجة Unity في تكويد بيئة الواقع المعزز والقصة، وربط الخلفية الرئيسة للبيئة مع أزرار التفاعل والروابط الخارجية.

**عمليات التقويم البنائي:**

بعد الانتهاء من إنتاج النسخة الأولية للسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز، قامت الباحثة بإجراء عمليات التقويم البنائي للبيئة وذلك للتأكد من مناسبته للأهداف وصلاحيته للتجريب النهائي من خلال بطاقة التقويم والتي تحتوي على المعايير التصميمية والتربوية للسرد الصوتي ببيئة الواقع المعزز والتي اشتملت على: عرض النسخة الأولية على الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، ومناهج وطرق تدريس لغة عربية وتم عرضهم على عينة استطلاعية من (٨) أطفال، غير عينة البحث، للتحقق من مناسبتهم للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث.

قامت الباحثة بتجربة السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز دون النظر إلى متغير التوقيت على عينة استطلاعية مكونة من (٨) أطفال وتم استبعادهم بعد ذلك من عينة البحث الأساسية.

**التشطيب والإخراج النهائي للمنتج التعليمي**

بعد الانتهاء من عملية التقويم البنائي وإجراء التعديلات اللازمة تم الوصول للصورة النهائية للقصة القائمة على الواقع المعزز والقصص المطبوعة وإنتاج وطباعة العلامات وإخراجها على صورتها النهائية كما يلي:

- تم التحقق من سلامة عمل العلامات ومشاهد والسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز لكل قصة من القصص المعززة، وضبط ألوان بعض الأزرار لتتناسب مع بيئة الواقع المعزز.

- إعداد فيديو مسجل يوضح كيفية التعامل مع ببيئة الواقع المعزز، وذلك لاستخدامه كدليل استخدام للمتعلم.
- تفعيل ببيئة الواقع المعزز على الهاتف المحمول أو الجهاز اللوحي الخاص بكل متعلم.
- طباعة الصور المستخدمة كعلامة Marker طبقا لعدد العينة والمعبرة عن مشاهد القصة، بحيث يتوافر صورة لكل مشهد من مشاهد السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز ولكل متعلم على حدا أو مشاهدتها عبر النسخة الرقمية pdf.
- إعداد النسخة النهائية للسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز لأغراض تعليمية، ملحق (٦) بعض شاشات ببيئة الواقع المعزز.

**رابعًا: التقويم النهائي: وتشمل الخطوات التالية:**

١. **إعداد أدوات التقويم** والتي تتمثل في إعداد أدوات القياس لتجربة البحث وتشمل مقياس الإدراك السمعي البصري، واختبار الذكاء الأخلاقي، وسوف يتم تناول خطوات إعدادهم لاحقًا.

٢. **تطبيق ببيئة الواقع المعزز** بنمطي السرد الصوتي القصصي (الموجز والمفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص من خلال التجربة الفعلية على المجموعات البحثية الحالية.

٣. **تطبيق أدوات القياس والتقويم:** والتي تمثلت في التطبيق القبلي والبعدي لكل من مقياس الإدراك السمعي البصري، واختبار الذكاء الأخلاقي على مجموعات التلاميذ عينة البحث الأساسية.

٤. **المعالجة الإحصائية** والتي تمثلت في استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم التجريبي للبحث واختبار الفروض البحثية وذلك باستخدام برنامج SPSS لإجراء العمليات الإحصائية وسوف يتم توضيحها بنتائج البحث.

٥. **تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها:** في ضوء ما سوف تكشف عنه نتائج اختبار الفروض البحثية من المعالجات الإحصائية، وتسعى الباحثة إلى تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات والنظريات المرتبطة بالمجال.
٦. **تحديد المراجعات المطلوبة:** والتي تتضح من خلال التطبيق للتجربة البحثية حيث تتضح جوانب القوة والضعف أثناء التطبيق للخروج بالتوصيات والمقترحات للبحث الحالي لاستكمالها في الميدان التربوي بعد ذلك.
٧. **اتخاذ القرار بشأن الاستخدام والمراجعة،** وهذه الخطوة تمت من خلال العرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز بنمطيه (الموجز والمفصل) واختلاف توقيت تقديمه (قبل- أثناء) عرض النص عند عرضهم على السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية، والتحقق من صدق وثبات أدوات القياس.
٨. **تسجيل حقوق الملكية:** وذلك بنشر ببيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي الموجز والمفصل بعد إعدادهم ونشرهم على أجهزة الأطفال المحمولة ورفع الأنشطة على موقع عبر الانترنت للحصول على التغذية الراجعة على استجابته بحقوق الملكية الفكرية لحين انتهاء تجربة البحث.

**المرحلة الخامسة (مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة)**

١. **النشر:** حيث قامت الباحثة بالتواصل مع الأطفال وكذلك المعلمة وأولياء الأمور كما قامت بالتعريف لهم بكيفية التعامل مع القصة المطبوعة أو الرقمية والعلامات لمشاهدة وإظهار مشاهد ببيئة الواقع المعزز، وعرض القصص والاستماع لها بطريقة مشوقة وجذابة بدلاً من الاستماع لها من المعلمة فقط.
٢. **التبني:** وذلك من خلال تجريب الباحثة العلامات على القصص المطبوعة واستدعاء مشاهد القصة الخاصة بكل مشهد من مشاهد ببيئة الواقع المعزز عند تقريب كاميرا الجهاز اللوحي أو الهاتف الذكي بسهولة مما جعلهم راضيين ومؤيدين لفكرة تعميم التجربة على القصص كل أنواع القصص بنفس المقرر وبالمقررات الأخرى.

٣. **التنفيذ:** متابعة الباحثة سير المتعلمين بتجربة البحث واستخدامهم للقصص القائمة على الواقع المعزز أثناء عملية التطبيق للبحث.

٤. **التثبيت والدمج:** محاولة الباحثة لتثبيت استخدام السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز لكل قصة من القصص المقررة بمرحلة رياض الأطفال لتحسين مهارات الإدراك السمعي البصري، لتقديم المفاهيم والقيم والأخلاقيات بما يتناسب وخصائص المتعلمين.

٥. **المتابعة والاستمرار والتجديد الذاتي:**

تجري بعد ذلك عمليات متابعة السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز المستخدمة من الطلاب ومحاولة تطويرها في ضوء نتائج البحث الحالي.

**رابعًا: إعداد أدوات البحث:**

تم تصميم أدوات البحث بهدف التفاعل بين نمط وتوقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة، حيث تضمن البحث الحالي استخدام الأدوات التالية:

أ- مقياس الإدراك السمعي البصري (من إعداد الباحثة)

ب- اختبار الذكاء الأخلاقي (من إعداد الباحثة)

وفيما يلي شرح تفصيلي لخطوات إعداد وتصميم كل أداة مما سبق:

**مقياس الإدراك السمعي والإدراك البصري**

فقامت الباحثة ببناء وتصميم مقياس الإدراك السمعي البصري لدى طفل الروضة، البدء في كتابة فقرات المقياس، وتحديد عدد الفقرات في كل مهارة من المهارات الفرعية، وهناك عدد من النقاط تم أخذها بعين الاعتبار وهي وصف الفقرات لكل مهارة فرعية والهدف منها:

**أولاً: مهارات الإدراك السمعي:**

- **التمييز السمعي:** مراعاة التنوع عند اختيار أصوات المكونة للكلمات، كما أخذ بعين الاعتبار عند اختيار المقطع الصوتي المطلوب حذفه من كل كلمة (مقطع صوتي واحد)، أن يشكل الجزء المتبقي منها كلمات ذات معني معروف.
- **التحليل السمعي:** مراعاة التنوع عند اختيار أصوات المكونة للكلمات، كما أخذ بعين الاعتبار عند اختيار المقطع الصوتي المطلوب حذفه من كل كلمة (مقطع صوتي واحد)، أن يشكل الجزء المتبقي منها كلمات ذات معني معروف.
- **الذاكرة السمعية:** اختيار الكلمات ألا تزيد عن مقطعين صوتيين، وتكون مألوفة للطفل في هذه المرحلة العمرية، وتم مراعاة التنوع في أصوات هذه الكلمات.
- **الذاكرة السمعية التتابعية:** فقرات هذا الجزء عن أرقام عشوائية تم تنظيمها في سلاسل متدرجة في الطول من الكلمات.

**ثانيًا: مهارات الإدراك البصري**

- **التمييز البصري:** يعتمد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والأحجام ومدى الاختلاف بين الأشياء، وقد يصعب على الأطفال إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصرين أو أكثر، ولا يستطيعوا تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق.
- **الذاكرة البصرية:** ويقصد بها استدعاء الصور بعد فترة زمنية من الوقت، وتتضمن الذاكرة استرجاع الصور المرئية وفق ترتيب معين، أو الاسترجاع دون التقيد بترتيب عرضها، بجانب قدرته على تحديد الجزء الناقص أو المحذوف من مجموعة سبق عرضها.
- **إدراك العلاقات المكانية:** تعني قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان لأخر، وكيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بالأشياء الأخرى.

- **الإغلاق البصري:** ترتبط هذه العملية بقدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال وحتى ولو كانت ناقصة، ترتبط هذه العملية بقدرة الطفل على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط أو استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة أو شكل أو صورة.

**الهدف من المقياس** : يهدف المقياس إلى تعرف خصائص الإدراك السمعي البصري لدى المستوى الثاني من رياض الأطفال، وذلك من خلال رصد المؤشرات الدالة على العمليات المختلفة لإدراك المعلومات وأصوات اللغة العربية بصورة سمعية وبصرية وهي المهارات ذات الصلة بتطور اللغة والنطق عند الأطفال، ويتم ذلك بواسطة تقييم المهارات الفرعية للإدراك السمعي والبصري، وهي كما يلي: مهارات التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية، ومهارات الإدراك البصري مثل: الذاكرة البصرية، التمييز بين الشكل والارضية، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية.

**تعليمات المقياس:** تم وضع التعليمات في بداية المقياس مدعمة بالصوت من المعلمة أو الباحثة، وتضمنت وصفاً مختصر للمقياس، وطريقة الإجابة عنه، مع تعريف المعلمة بالهدف الفعلي من المقياس، وعدد المفردات، وتم مراعاة أن تكون التعليمات سهلة وواضحة ومباشرة، وضرورة توضيح مثال مباشر لطريقة الإجابة أمام الطفل والخاصة بكل مهارة والاستماع إلى المفردات، وتوضح للمعلمة ضرورة الإجابة عن كل مفردة، واختيار إجابة واحدة فقط لكل مفردة بصدق ودقة.

**الخصائص السيكومترية**

الخصائص السيكومترية لمقياس الإدراك السمعي البصري

أ- **صدق المقياس:** صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين مجال علم النفس بهدف التأكد من مناسبة الأسئلة للمفهوم المراد قياسه ومدى ارتباط المفردات بالمحتوى المراد قياسه، ومدى مناسبتها للفئة العمرية للفئة المستهدفة وكذلك طبيعة وخصائص التلاميذ عينة

الدراسة وفي ضوء آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتتراوح نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٩٪-١٠٠٪ وإعداد المقياس في صورته النهائية.

**ب- ثبات المقياس:**

تم حساب معامل الثبات لمقياس مهارات الإدراك السمعي البصري بطريقة ألفا كرونباغ والجدول قيمة معامل الثبات لمقياس الإدراك السمعي البصري، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، غير عينة البحث الأساسية، تكونت من (٨) طفل/ة من المستوى الثاني من رياض الأطفال، وتم رصد درجات التلاميذ؛ بغرض تحديد كل من: معامل ثبات المقياس، الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس.

**حساب معامل ثبات المقياس:**

للتأكد من الثبات الداخلي للمقياس (الاتساق الداخلي) ولبيان مدى ارتباط مفردات المقياس مع بعضها البعض، وكذلك ارتباط كل مفردة مع المقياس ككل، وهو ما يطلق عليه أيضاً الاتساق الداخلي للمقياس، وجاءت نتائج حساب ثبات مقياس الإدراك السمعي البصري قيمته (.٨٣) ويشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وهو يعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي نفس النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على عينة البحث، وفي ظروف التطبيق نفسها. وأصبح في صورته النهائية ليتم تقديمه للأطفال عينة البحث ملحق (٧).

- **تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس:**

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس، وذلك عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ في الإجابة على مفردات المقياس، ثم قسمته على عددهم، وكان الزمن هو ٦٠ دقيقة، وذلك في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية.

**طريقة تقدير درجة المقياس:** تقدير درجة المقياس بحيث يعطى الطفل درجة واحدة على كل استجابة صحيحة وبذلك تكون الدرجة الكلية لمفردات المقياس على المهارات الفرعية للإدراك السمعي والبصري (١٠١) وهي الدرجة الكلية للمقياس.

**اختبار الذكاء الأخلاقي المصور:**

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لبناء مقياس الذكاء الأخلاقي، والأخذ في الاعتبار بالفضائل السبعة المكونة للذكاء الأخلاقي كما حددته بوربا، العطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العدل، التسامح، التعاطف. وتم توصيف كل فضيلة من الفضائل والسلوكيات الدالة عليها.

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة المستوى الثاني ليلائم خصائص عينة البحث وتتوافر فيه الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **تعليمات الاختبار:**

تم وضع التعليمات في بداية الاختبار، وتضمنت وصفاً مختصر للمقياس، وطريقة الإجابة عنه، مع ضرورة التأكيد على ضرورة استماع الطفل لمفردات الاختبار والمواقف المصورة به، مع تعريف المعلمة/الأم بالهدف الفعلي من المقياس، وعدد المفردات، وتم مراعاة أن تكون التعليمات سهلة وواضحة ومباشرة، وتوضح للمعلمة/ الأم ضرورة الإجابة عن كل مفردة، واختيار إجابة واحدة فقط لكل مفردة بصدق ودقة، وجاءت كما يلي:

يتكون المقياس من (٣٥) مفردة يتكون من يتكون اختبار الذكاء الأخلاقي تقيس ستة أبعاد وهي: العطف، ويضم (٧) مفردات: وهم مفردة ١،٢،٣،٤،٥،٦،٧الضمير (٥) مفردات: وهم ٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠ ضبط النفس: (٥) مفردات: وهم ٣١،٣٢،٣٣،٣٤،٣٥ الاحترام (٦) مفردة وهم:٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣ وقد تم تحديد ثلاث مستويات للتقدير، وعلى ذلك تتدرج مفردات المقياس (تختلف باختلاف الموقف المصور) لقياس الذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

١. على المعلمة/ الأم اختيار إجابة واحدة الذي ينطبق كثيرًا أو ينطبق قليلاً أو لا ينطبق على الطفل.

٢. بعد قراءة المفردة أو العبارة الموقف للطفل يمكن للمعلمة أو الباحثة كتابة علامة (✓) أمام الموقف الذي يرى الطفل أنه هو أفضل تصرف من وجهة نظره.
٣. لا تضعِ أكثر من علامة في للمفردة الواحدة.
٤. عدم ترك أي عبارات أو مفردات دون إجابة.
٥. أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة مادامت تعبر عن وجهة نظرك.
٦. الإجابة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

**طريقة تقدير الدرجات:**

تعطى الدرجة (٢) إذا كانت الإجابة تنطبق عليه كثيرًا (١) إذا كانت الإجابة تنطبق عليه قليلاً، والدرجة (٠) إذا كانت الإجابة لا تنطبق عليه، وعلى ذلك تصبح الدرجة الكلية العظمى (٧٠ درجة) والنهاية الصغرى (صفر) ومتوسط الدرجات للمقياس (٣٥).

**زمن التطبيق:**

ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق، ولكن وجد أن المعلمة/الأم تستطيع الإجابة في مدة تتراوح ما بين (٢٠– ٣٥) دقيقة، بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة، وذلك في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية.

**معامل ثبات اختبار الذكاء الأخلاقي.**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بفارق زمني مدته أسبوعين على عينة مماثلة لعينة البحث ومن خارج العينة الأصلية للبحث قوامها (٨) أطفال، للتأكد من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وكانت نسبة الثبات (٠,٩٠) وهي مناسبة لتطبيقها في التجربة الأساسية، بمعنى أن المقياس إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف سيؤدي إلى نفس النتائج، وأصبح الاختبار في صورته النهائية المصورة ليتم تقديمه للأطفال عينة البحث ملحق (٨).

**رابعًا: اختيار عينة البحث وتكافؤ مجموعات البحث في التطبيق القبلي للأدوات:**

١- اختيار عينة البحث وتهيئة التلاميذ للتجربة:

تم اختيار تم اختيار عينة قصدية من (٨٣) طفل من رياض الأطفال مستوى ثاني بمدرسة قومية العجوزة للغات، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، مجموعتان لنمط السرد الصوتي الموجز (المجموعة الأولى مكونة من ٢٠ طفل/ة والمجموعة الثانية مكونة من ٢١طفل/ة)، ومجموعتان لنمط السرد الصوتي المفصل (كل مجموعة مكونة من ٢١ طفل/ ة)، بالإضافة إلى عدد (٨) طفل وطفلة كعينة استطلاعية، ممن تتوافر لديهم مهارات استخدام الأجهزة اللوحية المحمولة.

- المجموعة الأولى: نمط السرد الصوتي القصصي **الموجز** وتوقيت تقديمه **أثناء** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المجموعة الثانية: نمط السرد الصوتي القصصي **الموجز** وتوقيت تقديمه **قبل** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المجموعة الثالثة: نمط السرد الصوتي القصصي **المفصل** وتوقيت تقديمه **أثناء** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.
- المعزز المجموعة الرابعة: نمط السرد الصوتي القصصي **المفصل** وتوقيت تقديمه **قبل** عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

**خامسًا: التجربة الأساسية للبحث:**

قامت الباحثة بعمل لقاء تمهيدي مع الأطفال المستوى الثاني عينة التجربة الأساسية في بداية التطبيق وشرحت لهم الموقف التعليمي وتحميل تطبيقات بيئة الواقع المعزز بنمطي السرد الصوتي القصصي على الأجهزة اللوحية المحمولة، وتم تجهيز الدروس والفيديوهات الخاصة مع المعلمة لعرض الحروف ونطقها والتمييز بينها ثم توضيح كيفية استخدام السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز عن طريق الأجهزة اللوحية المحمولة للأطفال في الفصل وكيفية التحكم في عرض المشهد وتوجيه الهاتف إلى القصص الورقية والتحكم في عرض المشاهد وضبطها من إعادة تشغيلها والتحكم

دورانها وتكبيرها وتصغيرها وحفظها، تم من خلال تطبيق باسم وصورة القصة على الهاتف، كما تم متابعة طريقة استخدام الأطفال للقصص وتكرار مشاهدتها ثم الإجابة على أنشطتها والتدريبات بعد عرض القصص.

**التطبيق القبلي لأدوات القياس:** لتنفيذ تجربة البحث وللتحقق من تجانس المجموعات، وذلك لكل من مقياس الإدراك السمعي البصري، واختبار الذكاء الأخلاقي، حيث تم تطبيقهم على المجموعات الأربعة، ثم حساب الفروق بينهما باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه قيمة(ف) **One Way Anova** لتوضيح مدى دلالة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين ويمكن توضحها بالجدول التالي:

**١- مقياس الإدراك السمعي البصري:**

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لمقياس الإدراك السمعي البصري، للتأكد من تجانس مجموعات البحث الأربعة في مقياس الإدراك السمعي البصري (القياس القبلي) باستخدام اختبار التباين الأحادي وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٢) دلالة الفروق باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) بين المجموعات التجريبية الأربعة للكشف عن تجانس المجموعات في مقياس الإدراك السمعي البصري (القياس القبلي)**

| مجموعات البحث | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| مج ١ | ٥١.٥٠ | ٩.٦٠ | ٠.٣٠٠ | ٠.٨٢٥ | غير دالة |
| مج ٢ | ٥١.٧١ | ١٢.١٦ | | | |
| مج ٣ | ٤٩.٤٧ | ١٥.٢٤ | | | |
| مج ٤ | ٤٨.٨٠ | ١٠.٤٣ | | | |

يتضح من الجدول السابق **عدم وجود فرق دال إحصائيًا** بين متوسطي درجات التلاميذ التي حصل عليها تلاميذ المجموعات الأربعة في مقياس الإدراك السمعي البصري، وأنها متساوية، حيث قيمة (ف) تساوي (٠.٣٠٠)، وبلغت قيمة الاحتمالية (٠.٨٢٥) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي يتضح أن **المجموعات التجريبية الأربعة متجانسة لأن الفرق بين تباينها غير دال.**

**٢- اختبار الذكاء الأخلاقي المصور:**

- قامت الباحثة بالتطبيق القبلي اختبار الذكاء الأخلاقي المصور للتأكد من تجانس مجموعات البحث الأربعة في اختبار الذكاء الأخلاقي المصور (القياس القبلي) باستخدام اختبار التباين الأحادي وكانت النتائج كالتالي:

**جدول (٣) دلالة الفروق باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) بين المجموعات التجريبية الأربعة للكشف عن تجانس المجموعات في اختبار الذكاء الأخلاقي المصور (القياس القبلي)**

| مجموعات البحث | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| مج ١ | ٣٤.١٠ | ١.٢٥ | ١.٢٨٧ | ٠.٢٨٥ | غير دالة |
| مج ٢ | ٣٤.٠٠ | ١.٥٤ | | | |
| مج٣ | ٣٤.٤٢ | ١.٧٤ | | | |
| مج ٤ | ٣٣.٥٢ | ١.٤٣ | | | |

يتضح من الجدول السابق **عدم وجود فرق دال إحصائيًا** بين متوسطي درجات التلاميذ التي حصل عليها تلاميذ المجموعات الأربعة في اختبار الذكاء الأخلاقي المصور، وأنها متساوية، حيث قيمة (ف) تساوي (١.٢٨٧)، وبلغت قيمة الاحتمالية

(٠.٢٨٥) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبالتالي يتضح **أن المجموعات التجريبية الأربعة متجانسة لأن الفرق بين تباينها غير دال.**

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي، والتأكد من تجانس المجموعات التجريبية الأربعة في (مقياس الإدراك السمعي البصري، اختبار الذكاء الأخلاقي المصور)،

تم التطبيق للتجربة بالفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، بدأت من (٣/١٤ /٢٠٢١)، وحتى (٢٠٢١/٤/١٨) وتم تطبيق القياس القبلي (٢٠٢١/٣/١)، بواقع قصة أسبوعيًا، وتم تطبيق القياس البعدي في (٢٠٢١/٤/١٩)، بمساعدة المعلمة والأم وأبدى الأطفال رغبة انسجام الطفل وتعاطفهم مع شخصيات السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز والتفاعل والاندماج معها والحصول على الدعم الفوري لاستجابتهم على الأنشطة والتدريبات التالية لها والتي تركز على موضوع السرد القصصي وتمييز نطق الحروف واستخراج الكلمات التي تعتمد على التشكيل الأساسي.

تم حساب المتوسطي الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوات البحث (مقياس الإدراك السمعي البصري البعدي، اختبار الذكاء الأخلاقي المصور البعدي)، وفيما يلي توضيح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل متغير من المتغيرات التابعة بالبحث الحالي وفقًا لمجموعات البحث.

**أ- الإحصاء الوصفي لمقياس الإدراك السمعي البصري:**

**جدول (٤) الإحصاء الوصفي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مقياس الإدراك السمعي البصري (البعدي)**

| مقياس الإدراك السمعي البصري | | أثناء عرض النص | | قبل عرض النص | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| | نمط السرد الصوتي القصصي الموجز | ٥٨.٨٠ | ١.٩٣ | ٦١.٥٧ | ٢.٧١ |
| | نمط السرد الصوتي القصصي المفصل | ٥٥.١٤ | ٢.٠٣ | ٥٩.٥٧ | ٢.٣١ |

**يلاحظ من جدول (٤) أن:**

تقارب قيم متوسطي مجموعات البحث في التطبيق البعدي مقياس الإدراك السمعي البصري؛ حيث إن نمط السرد الصوتي الموجز وتوقيت تقديمه أثناء عرض النص هو (٥٨.٨٠)، حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي المفصل وتوقيت تقديمه أثناء عرض النص هو (٥٥.١٤)، نمط السرد الصوتي القصصي الموجز وتوقيت عرضه قبل عرض النص هو (٦١.٥٧)، حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي المفصل وتوقيت تقديمه قبل عرض النص هو (٥٩.٥٧)، وهي فروق متقاربة بعض الشيء، مع ملاحظة وجود فرق له تأثير إحصائي لصالح نمط السرد الصوتي القصصي الموجز وتوقيت تقديمه قبل عرض النص.

**ب- الإحصاء الوصفي اختبار الذكاء الأخلاقي المصور:**

**جدول (٥) الإحصاء الوصفي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في اختبار الذكاء الأخلاقي المصور (البعدي)**

| اختبار الذكاء الأخلاقي المصور | | أثناء عرض النص | | قبل عرض النص | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| | نمط السرد الصوتي القصصي الموجز | ٨٦.٩٥ | ٦.٩٨ | ٩٤.٥٧ | ٥.٤١ |
| | نمط السرد الصوتي القصصي المفصل | ٦٩.٥٧ | ٥.٧٩ | ٨٥.٧١ | ٧.٨٥ |

**يلاحظ من جدول (٥) أن:**

تقارب قيم متوسطي مجموعات البحث في التطبيق البعدي اختبار الذكاء الأخلاقي المصور؛ حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي الموجز وتوقيت تقديمه أثناء عرض النص هو (٨٦.٩٥)، حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي المفصل وتوقيت تقديمه أثناء عرض النص هو (٦٩.٥٧)، حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي المفصل وتوقيت تقديمه قبل عرض النص هو (٩٤.٥٧)، حيث إن نمط السرد الصوتي القصصي المفصل وتوقيت تقديمه قبل عرض النص هو (٨٥.٧١)، مع ملاحظة وجود

فرق له تأثير إحصائي لصالح نمط السرد الصوتي القصصي الموجز وتوقيت تقديمه قبل عرض النص.

**سادسًا: المعالجة الإحصائية للبيانات:**

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spssv.25 وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية لدرجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث فيما يلي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- حساب معامل ألفا كرومباخ لقياس ثبات مقياس الإدراك السمعي البصري واختبار الذكاء الأخلاقي.
- حساب قيمة "t–test" للمجموعات المستقلة، وذلك للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ في وفق نمط السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز، ومربع ايتا" Friedman **η2** حجم التأثير لدرجات التلاميذ في التطبيق البعدي لكلا من (مقياس الإدراك السمعي البصري، اختبار الذكاء الأخلاقي)
- اختبار Scheffe للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ في مقياس الإدراك السمعي البصري واختبار الذكاء الأخلاقي.
- استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه TWO- WAY ANOVA للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الاربعة.

**نتائج البحث:**

بعد الانتهاء من تجربة البحث وتطبيق أدوات البحث وتطبيق أدوات القياس وتم تجميع البيانات وتحليلها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبارt، وتحليل التباين) كإحصاء بارامتري، لحساب الفروق بين متوسطات الدرجات والمقارنة بينها وحجم الأثر على المتغيرات التابعة، وسيتم عرض النتائج ومناقشتها وذلك فيما يلي:

**أولاً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال البحثي الرابع** " ما أثر نمط السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟"

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من صحة الفروض **الفرض الأول، والفرض الرابع:** الذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي بمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي لنمط السرد الصوتي القصصي (الموجز/المفصل) ببيئة الواقع المعزز**".

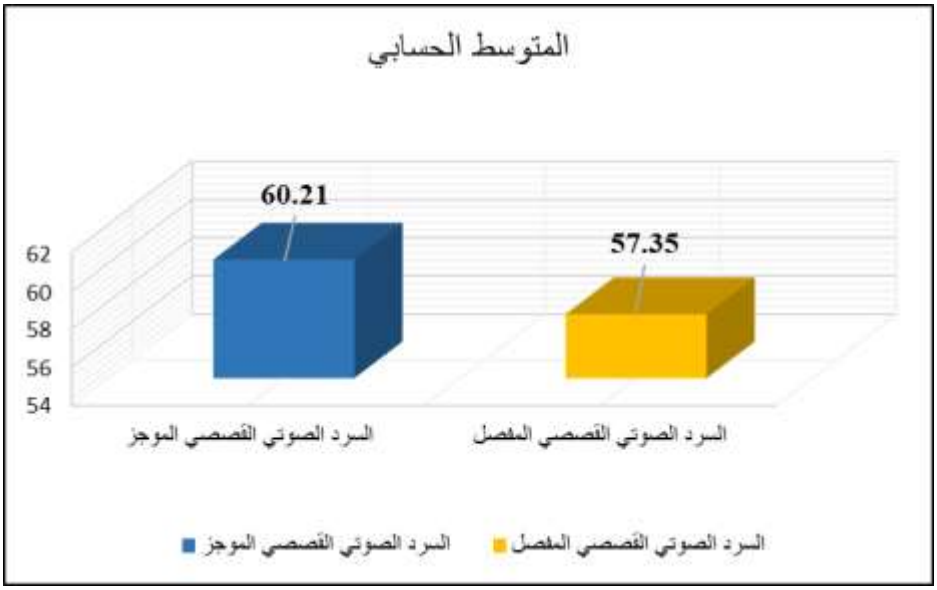
للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحث اختبار "ت" t-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري البعدي، كما يوضحها جدول (٦).

**جدول رقم (٦) نتائج اختبار t-test وحجم الأثر لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري (القياس البعدي)**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | درجات الحرية | قيمة ت | مستوي الدلالة | η2 | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط السرد الموجز | ٤١ | ٦٠.٢١ | ٢.٧٢ | ٢.٨٦ | ٨١ | ٤.٤٥٨ | ٠.٠٠٠ دالة | ٠.٣٤٩ | كبير |
| نمط السرد المفصل | ٤٢ | ٥٧.٣٥ | ٣.١٠ | | | | | | |

يتضح من نتائج جدول (٦) أن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعات التجريبية لمقياس الإدراك السمعي البصري ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية (التي تستخدم نمط السرد الصوتي القصصي الموجز)، حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٤٥٨)، وبلغ متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تستخدم من خلال نمط السرد الصوتي القصصي الموجز (٦٠.٢١)، بينما بلغ متوسطي درجات

تلاميذ المجموعة التجريبية التي تستخدم نمط السرد الصوتي القصصي المفصل (٥٧.٣٥)، عند درجة حرية (٨١)، **وبذلك يتضح أن قيمة "ت" دالة إحصائياً.**




**شكل (٤) التمثيل البياني للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري**

بذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية (التي تعلمت من خلال نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٦٠.٢١) في القياس البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري، ومن ثَمّ فإنه يمكن القول إن نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز أكثر فاعلية وله تأثير إيجابي أكبر من نمط السرد الصوتي المفصل في مقياس الإدراك السمعي البصري، مما يؤدى إلى **رفض الفرض الأول.**

**ثانيًا: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال البحثي الخامس** " ما أثر توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من صحة **الفرض الثاني والفرض الخامس**

**الفرض الثاني:**

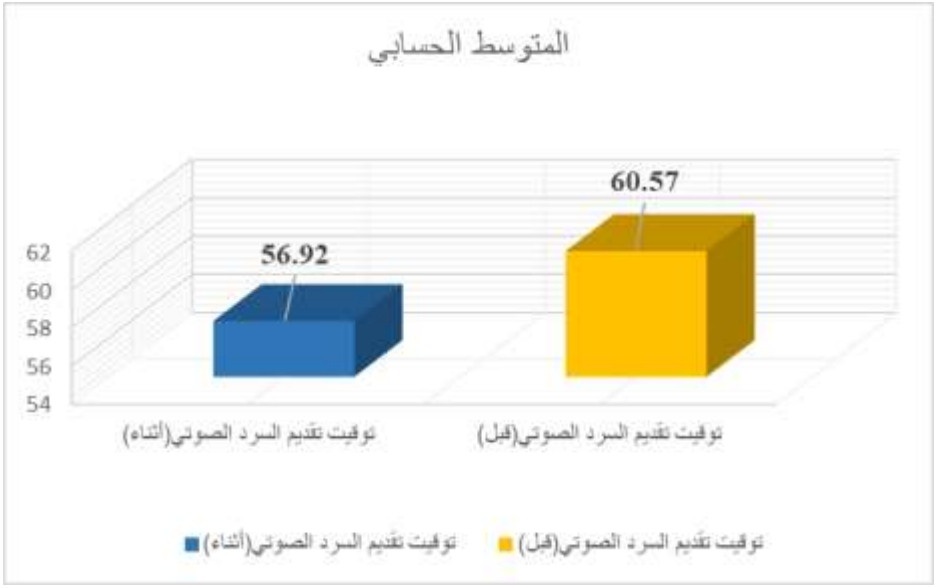
الذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي بمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي لتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.**

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحث اختبار "ت" t-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري، كما يوضحها جدول (٧)

**جدول رقم (٧) نتائج اختبار t-test وحجم الأثر لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | درجات الحرية | قيمة ت | مستوي الدلالة | $\eta 2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توقيت التقديم (أثناء) | ٤١ | ٥٦.٩٢ | ٢.٦٩ | ٣.٦٤ | ٨١ | ٦.١٦٦ | ٠.٠٠٠ دالة | ٠.٢٩٣ | كبير |
| توقيت تقديم (قبل) | ٤٢ | ٦٠.٥٧ | ٢.٦٨ | | | | | | |

ويتضح من جدول (٧) أن الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعات التجريبية لمقياس الإدراك السمعي البصري الدراسي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة "ت" (٤.٤٥٨)، بينما بلغ متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية لتوقيت تقديم السرد الصوتي أثناء عرض النص (٥٦.٩٢)، بينما بلغ متوسطي درجات تلاميذ المجموعات التجريبية لتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل عرض النص (٦٠.٥٧) عند درجة حرية (٨١) **وبذلك يتضح أن قيمة "ت" دالة إحصائياً.**




**شكل (٥)**

**التمثيل البياني للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس الإدراك السمعي البصري**

بذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية (التي تعلمت من خلال توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٦٠.٥٧) في القياس البعدي لمقياس الإدراك السمعي البصري، ومن ثَمّ فإنه يمكن القول إن توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز أكثر فاعلية وله تأثير إيجابي أكبر من توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي أثناء عرض النص ببيئة الواقع المعزز في مقياس الإدراك السمعي البصري، مما يؤدى إلى **رفض الفرض الثاني**.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Scheffe) والرسوم البيانية التي توضح سبب وماهية الفروق الدالة إحصائيًا بالجدول التالي:

**جدول (٨) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه**

| مجموعات البحث | الفرق في المتوسطات | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) – المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) | ٢.٧٧١ | ٠.٠٠٣ | دالة |
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل – أثناء) | ٣.٦٥٧ | ٠.٠٠٠ | دالة |
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ٠.٧٧١ | ٠.٧٥٨ | غير دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل – أثناء) | ٦.٤٢٨ | ٠.٠٠٠ | دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ٢.٠٠٠ | ٠.٠٥١ | غير دالة |
| المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل – أثناء) المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ٤.٤٢٨ | ٠.٠٠٠ | دالة |

يتضح لنا من الجدول (٨) أن سبب الفروق الدالة إحصائيًا تعود إلى الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية بفارق معنوي "٢.٧٧١" عن المجموعة التجريبية الأولى، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الثالثة بفارق معنوي "٣.٦٥٧" عن المجموعة التجريبية الثانية، بينما الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي "٠.٧٧١" عن المجموعة الأولى، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الثالثة بفارق معنوي "٦.٤٢٨" عن المجموعة الثانية، كان الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي "٢.٠٠٠ " عن المجموعة التجريبية الثانية، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي"٤.٤٢٨ " عن المجموعة الثالثة، حيث جاءت القيمة الاحتمالية ( ٠.٠٠٣ – ٠.٠٠٠ – ٠.٠٠٠– – ٠.٠٠٠ ) على التوالي أقل من ٠.٠٠٥.

**جدول (٩) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه**

| المجموعة | المتوسط | المجموعة التجريبية (١) | المجموعة التجريبية (٢) | المجموعة التجريبية (٣) | المجموعة التجريبية (٤) |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية (١) | ٥٨.٨٠ | X | دال | دال | ـــــ |
| المجموعة التجريبية (٢) | ٦١.٥٧ | دال | X | دال | ـــــ |
| المجموعة التجريبية (٣) | ٥٥.١٤ | دال | دال | X | دال |
| المجموعة التجريبية (٤) | ٥٩.٥٧ | ـــــ | ـــــ | دال | X |

**ثالثًا: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال البحثي السادس** " ما أثر التفاعل بين نمطي السرد الصوتي القصصي (موجز– مفصل) وتوقيت تقديمه (قبل – أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة؟

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من صحة **الفرض الثالث والفرض السادس**

**الفرض الثالث:**

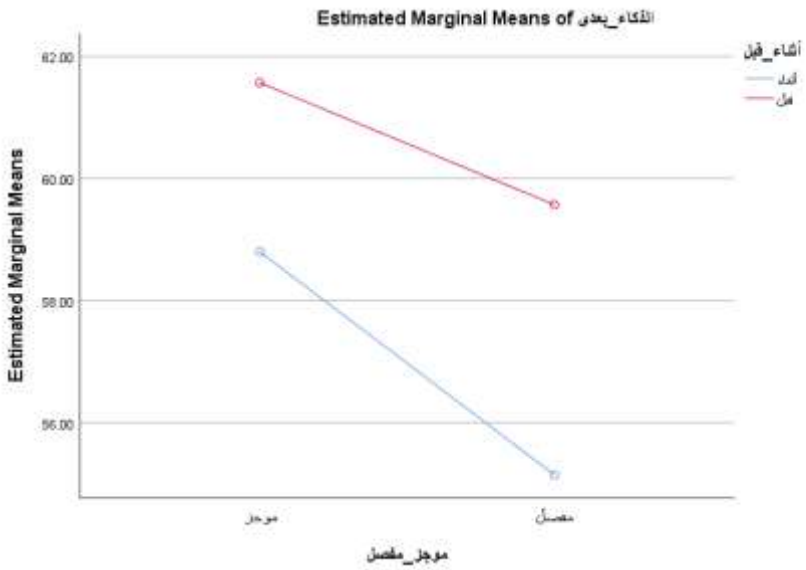
الذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي بمقياس الإدراك السمعي البصري يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز**"

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ثنائي الاتجاه "Two-way ANOVA"لتحديد التفاعل بين نمط عرض السرد الصوتي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) عرض النص ببيئة الواقع المعزز بين مجموعات البحث في مقياس الإدراك السمعي البصري، كما يوضحها جدول (١٠)

**جدول (١٠) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) عرض النص بين مجموعات البحث في مقياس الإدراك السمعي البصري**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **بين المجموعات** | ٢٨٦٥٦٠.٧٧٩ | ١ | ٢٨٦٥٦٠.٧٧٩ | ٥٥٤٧٨.٢٦٣ | ٠.٠٠٠ |
| **النمط** | ١٦٥.٩٤٣ | ١ | ١٦٥.٩٤٣ | ٣٢.١٢٧ | ٠.٠٠٠ |
| **الأسلوب** | ٢٦٨.٨٠٠ | ١ | ٢٦٨.٨٠٠ | ٥٢.٠٤٠ | ٠.٠٠٠ |
| **النمط × الأسلوب** | ١٤.٢٣٩ | ١ | ١٤.٢٣٩ | ٢.٧٥٧ | ٠.١٠١ |
| **الخطأ** | ٤٠٨.٠٥٧ | ٧٩ | ٥.١٦٥ | | |
| **المجموع** | ٢٨٧٥٤٨.٠٠٠ | ٨٣ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٠) أن قيمة (F) المحسوبة لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه ببيئة الواقع المعزز بلغت (٢.٧٥٧)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي غير دالة، مما يعنى أنه لا يوجد تأثيرًا للتفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه في مقياس الإدراك السمعي البصري، **وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.**




**شكل (٦) التمثيل البياني لتحليل التباين ثنائي الاتجاه لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي (موجز – مفصل) وتوقيت عرضه (أثناء – قبل) عرض النص بين مجموعات البحث في مقياس الإدراك السمعي البصري**

**الفرض الرابع:**

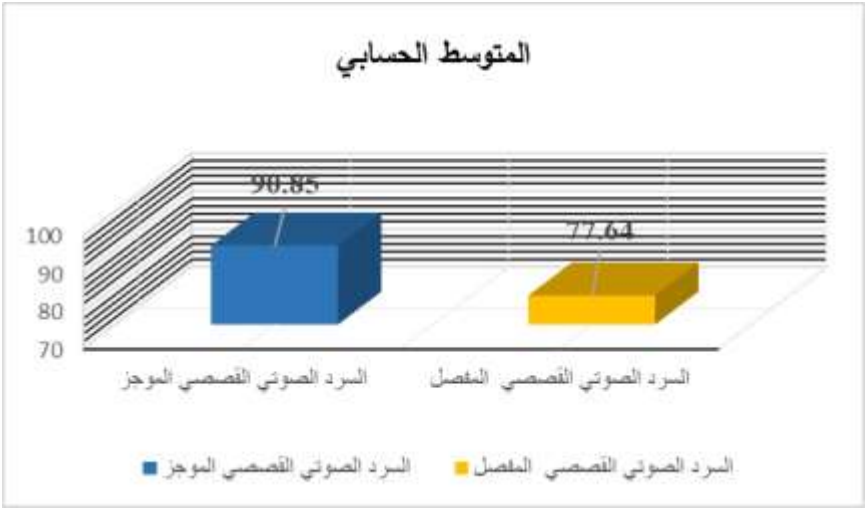
الذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي لنمط عرض السرد الصوتي القصصي (الموجز/المفصل) ببيئة الواقع المعزز**".

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحث اختبار "ت" t-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية باختبار الذكاء الأخلاقي البعدي، كما يوضحها جدول (١١)

**جدول (١١) نتائج اختبار t-test وحجم الأثر لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية باختبار الذكاء الأخلاقي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | درجات الحرية | قيمة ت | مستوي الدلالة | η2 | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نمط السرد الموجز | ٤١ | ٩٠.٨٥ | ٧.٢٦ | ١٣.٢١ | ٨١ | ٦.٥٩ | ٠.٠٠٠ دالة | ٠.١٩٧ | كبير |
| نمط السرد المفصل | ٤٢ | ٧٧.٦٤ | ١٠.٦٤ | | | | | | |

يتضح من جدول (١١) أن الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية باختبار الذكاء الأخلاقي ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية (التي تعلمت من خلال نمط السرد الصوتي الموجز)، حيث بلغت قيمة "ت" (٦.٥٩)، وبلغ متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال السرد الصوتي القصصي الموجز"٩٠.٨٥"، بينما بلغ متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال نمط السرد الصوتي القصصي المفصل "٧٧.٦٤"، عند درجة حرية (٨١)، وبذلك **يتضح أن قيمة "ت" دالة إحصائياً.**




**شكل (٧) التمثيل البياني للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اختبار الذكاء الأخلاقي**

بذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية (التي تعلمت من خلال نمط السرد الصوتي الموجز)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٩٠.٨٥) في القياس البعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي، ومن ثَمّ فإنه يمكن القول إن نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز له تأثير إيجابي أكبر من نمط السرد الصوتي القصصي المفصل في اختبار الذكاء الأخلاقي مما يؤدى إلى **رفض الفرض الرابع من فروض البحث.**

**الفرض الخامس:**

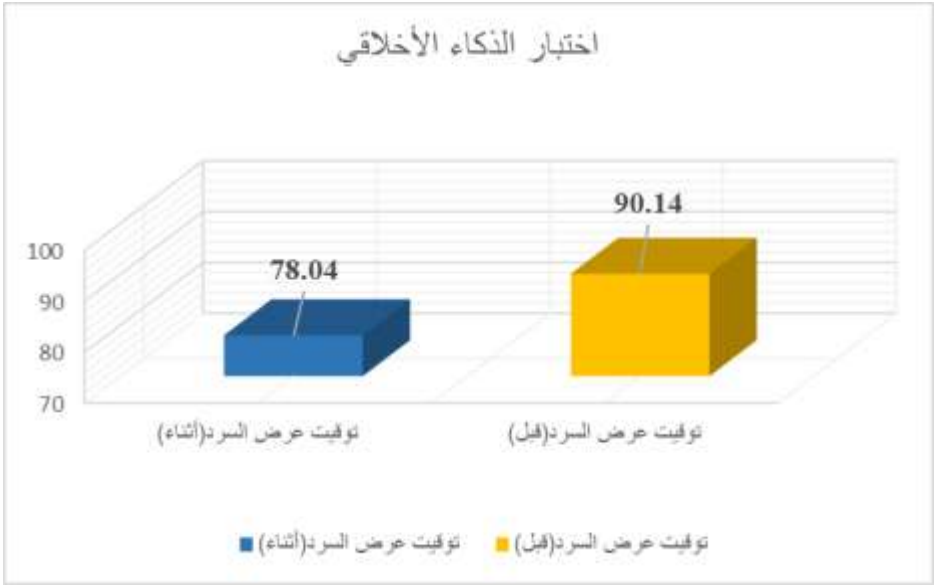
الذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي لتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز.**

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحث اختبار "ت" t-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس المثابرة الاكاديمية البعدي، كما يوضحها جدول (١٢)

**جدول (١٢) نتائج اختبار t-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اختبار الذكاء الأخلاقي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | η2 | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توقيت التقديم (أثناء) | ٤١ | ٧٨.٠٤ | ١٠.٨٣ | ١٢.٠٩ | ٨١ | ٥.٧٨٨ | ٠.٠٠٠ دالة | ٠,٣١٩ | كبير |
| توقيت التقديم (قبل) | ٤٢ | ٩٠.١٤ | ٨.٠٣ | | | | | | |

يتضح من جدول (١٢) أن الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية لاختبار الذكاء الأخلاقي ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل) عرض النص، حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٧٨٨)، وبلغ متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تتعلم من خلال توقيت عرض السرد الصوتي القصصي(أثناء) عرض النص "٧٨.٠٤"، بينما بلغ متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل)عرض النص "٩٠.١٤"، عند درجة حرية (٨١)، وبذلك يتضح أن **قيمة "ت" دالة إحصائياً.**




**شكل (٨)**

**التمثيل البياني للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في اختبار الذكاء الأخلاقي**

بذلك يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي **قبل** عرض النص، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٩٠.١٤) في القياس البعدي لاختبار الذكاء الأخلاقي، ومن ثَمّ يمكن القول إن توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي **قبل** عرض النص ببيئة الواقع المعزز أكثر فاعلية وله تأثير إيجابي أكبر من توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي **أثناء** عرض النص في اختبار الذكاء الأخلاقي، مما يؤدى إلى **رفض الفرض الخامس من فروض البحث.**

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Scheffe) والرسومات البيانية التي توضح سبب وماهية الفروق الدالة إحصائيًا.

**جدول (١٣) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه**

| مجموعات البحث | الفرق في المتوسطات | القيمة الاحتمالية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) – المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) | ٧.٦٢١ | ٠.٠٠٥ | دالة |
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) – المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل–أثناء) | ١٧.٣٧٨ | ٠.٠٠٠ | دالة |
| المجموعة التجريبية الأولى (موجز – أثناء) المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ١.٢٣٥ | ٠.٩٤٨ | غير دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) – المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل – أثناء) | ٢٥.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | دالة |
| المجموعة التجريبية الثانية (موجز – قبل) – المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ٨.٨٥٧ | ٠.٠٠١ | دالة |
| المجموعة التجريبية الثالثة (مفصل – أثناء) المجموعة التجريبية الرابعة (مفصل – قبل) | ١٦.١٤ | ٠.٠٠٠ | دالة |

يتضح لنا من الجدول (١٣) أن سبب الفروق الدالة إحصائيًا تعود إلى الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية بفارق معنوي "٧.٦٢١" عن المجموعة التجريبية الأولى، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الثالثة بفارق معنوي "١٧.٣٧٨" عن المجموعة التجريبية الثانية، بينما الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي "١.٢٣٥" عن المجموعة الأولى، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الثالثة بفارق معنوي "٢٥.٠٠٠" عن المجموعة الثانية، كان الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي "٨.٨٥٧ " عن المجموعة التجريبية الثانية، وكان الفرق بين المجموعة التجريبية الرابعة بفارق معنوي"١٦.١٤ " عن المجموعة الثالثة، حيث جاءت القيمة الاحتمالية ( ٠.٠٠٥ – ٠.٠٠٠ – ٠.٠٠٠– ٠.٠٠١ – ٠.٠٠٠) على التوالي أقل من ٠.٠٠٥.

**جدول (١٤) نتائج اختبار المقارنات البعدية شيفيه**

| المجموعة | المتوسط | المجموعة التجريبية (١) | المجموعة التجريبية (٢) | المجموعة التجريبية (٣) | المجموعة التجريبية (٤) |
|---|---|---|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية (١)** | ٨٦.٩٥ | X | دال | دال | ـــــ |
| **المجموعة التجريبية (٢)** | ٩٤.٥٧ | دال | X | دال | دال |
| **المجموعة التجريبية (٣)** | ٦٩.٥٧ | دال | دال | X | دال |
| **المجموعة التجريبية (٤)** | ٨٥.٧١ | ـــــ | دال | دال | X |

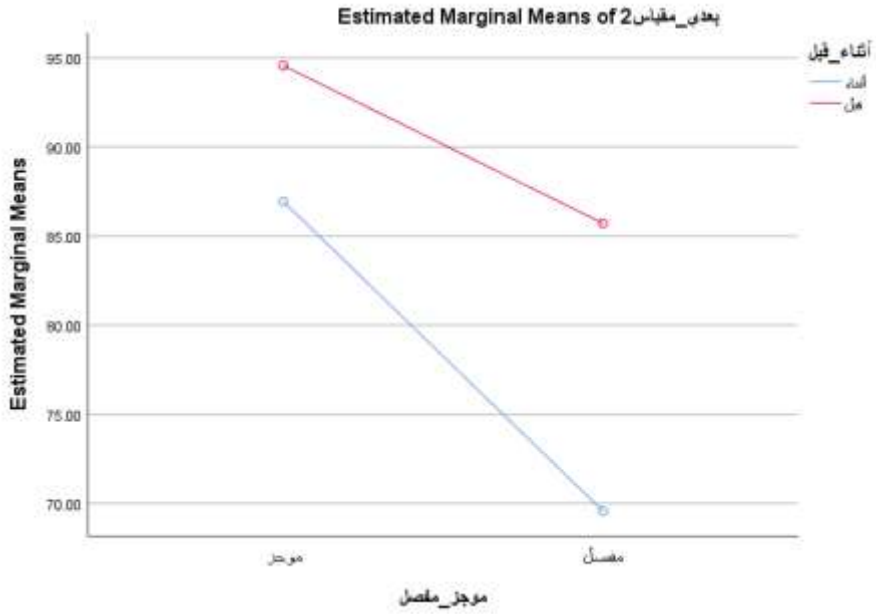
**الفرض السادس**

والذي ينص على أنه "**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي باختبار الذكاء الأخلاقي يرجع للتأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط عرض السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه (قبل/ أثناء) عرض النص ببيئة الواقع المعزز**". وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ثنائي الاتجاه " ANOVA two way" لتحديد التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) بين مجموعات البحث في اختبار الذكاء الأخلاقي، كما يوضحها جدول (١٥)

**جدول (١٥) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) بين مجموعات البحث في اختبار الذكاء الأخلاقي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **بين المجموعات** | ٥٨٨٢٠٢.٤٨٩ | ١ | ٥٨٨٢٠٢.٤٨٩ | ١٣٥٨٩.٠٣٥ | ٠.٠٠٠ |
| **النمط** | ٣٥٦٩.٠٢٩ | ١ | ٣٥٦٩.٠٢٩ | ٨٢.٤٥٤ | ٠.٠٠٠ |
| **الأسلوب** | ٢٩٢٨.٢٨٨ | ١ | ٢٩٢٨.٢٨٨ | ٦٧.٦٥١ | ٠.٠٠٠ |
| **النمط × الأسلوب** | ٣٧٦.٥٢١ | ١ | ٣٧٦.٥٢١ | ٨.٦٩٩ | ٠.٠٠٤ |
| **الخطأ** | ٣٤١٩.٥٢١ | ٧٩ | ٤٣.٢٨٥ | | |
| **المجموع** | ٥٩٨٣٧٤.٠٠٠ | ٨٣ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٥) أن قيمة (F) المحسوبة لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه بلغت (٨.٦٩٩)، وأن قيمة الدلالة بلغت (٠.٠٠٤) وهي دالة، مما يعنى أنه يوجد تأثيرًا للتفاعل بين نمط السرد الصوتي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) عرض النص بين مجموعات البحث في اختبار الذكاء الأخلاقي، **وبالتالي يمكن رفض الفرض السادس من فروض البحث**.




**شكل (٩) التمثيل البياني لتحليل التباين ثنائي الاتجاه لتأثير التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي (موجز – مفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء – قبل) عرض النص بين مجموعات البحث في اختبار الذكاء الأخلاقي**

**تفسير نتائج البحث ومناقشتها:**

أسفرت نتائج البحث عن:

- وجود تأثير أساسي يرجع لنمط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز (الموجز/ المفصل) في تنمية الإدراك السمعي البصري؛ لصالح نمط السرد الصوتي الموجز، وفي تنمية الإدراك السمعي البصري؛ لصالح نمط السرد الصوتي الموجز بغض النظر عن توقيت تقديمه.
- وجود تأثير أساسي يرجع إلى توقيت تقديمه السرد الصوتي (أثناء/ قبل) عرض النص في تنمية الإدراك السمعي البصري؛ لصالح توقيت تقديم السرد الصوتي قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز.

- وجود أثر للتفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي (الموجز– المفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء/ قبل)؛ لصالح مجموعات البحث (نمط السرد الموجز / وتوقيت تقديمه قبل عرض النص) في تنمية الذكاء الأخلاقي.

**مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بتنمية الإدراك السمعي البصري:**

- أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تعلمت بنمط السرد الصوتي القصصي الموجز) وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تعلمت بنمط عرض السرد الصوتي المفصل) ببيئة الواقع المعزز في مقياس الإدراك السمعي البصري لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم نمط السرد الصوتي الموجز.
- كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي استخدمت توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (أثناء) عرض النص وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (توقيت تقديم السرد الصوتي (قبل) عرض النص ببيئة الواقع المعزز في مقياس الإدراك السمعي البصري لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل عرض النص.
- أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي يرجع التأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط السرد الصوتي القصصي (الموجز– المفصل) وتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (أثناء– قبل) عرض النص لصالح (نمط السرد الصوتي الموجز وتوقيت تقديم السرد القصصي قبل عرض النص).

**وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:**

- ساعد نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز على تقديم مشاهد القصة ببيئة الواقع المعزز بطريقة مبسطة ويعتمد الطفل خلالها على مشاهدة وملاحظة أحداث القصة بنفسه ومتابعتها والتحكم والتفاعل في طريق أدوات بيئة الواقع المعزز القائمة على السرد القصصي، مما يساعده في إدراك المعاني وسهولة فهم تسلسل الأحداث والتركيز والانتباه سرد شخصيات القصة للأحداث عن طريق نطق الحروف والتمييز بينها خلال عملية السرد الصوتي وبالتالي يؤثر بشكل مباشر على الإدراك السمعي البصري للطفل، وكذلك التحكم في عرض مشاهد والتنقل بينها باستخدام الأجهزة اللوحية النقالة، والذى أثر بدوره على زيادة دافعية الطفل وإثارة انتباههم، وتركيزهم، وجاء ذلك متفق مع **النظرية البنائية** والتي تعتمد على تقديم بناء المفاهيم لدى الأطفال من خلال الملاحظة والانتباه، وما يتوافق مع حاجاتهم للوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من دراسة القصص.
- ساهم السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز على تقديم مشاهد وأحداث واضحة وشاملة لتفسير المثيرات التي تعتمد على الإدراك الحسي والانتباه وفقًا للمدركات المخزنة في الذاكرة، وكذلك الاستبصار الذي يؤدي إلى فهم أحداث ومشاهد وأدوار الشخصيات بالقصة، للوصول إلى فهم سليم ودقيق لدلالات المشاهد والأحداث الأكثر بساطة ووضوح، على تقديم الأحداث في صورة أقرب للواقع وفي صور ملموسة وبصورة صحيحة، وبالتالي يسهل على الطفل عملية التعلم ورفع مستوى انتباههم وادراكهم البصري والسمعي وتتفق هذه النتيجة مع مبادئ **نظرية الجشطالت** التي تؤكد على أن عملية التعلم تعتمد على الانتباه والإدراك الحسي، أي أن كل المدركات المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة وفق قوانين التنظيم الإدراكي الحسي.
- أتاح تقديم السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز بطريقة بسيطة ومنظمة وسهولة الاستخدام من خلال ترتيب وتسلسل مشاهد القصة مشهد تلو الأخر

والتي تساهم في تشكيل العلاقة بين الأحداث والشخصيات بالقصة ودلالاتها بصورة صحيحة، ليمكن الطفل تكوين صورة ذهنية للأفعال والأشياء، وبالتالي يسهل عمليتي التمثيل والمواءمة عند الطفل، عند مقابلته معلومات جديدة فيسهل عليه استقبالها وإدراكها في البيئة العقلية الحالية بسهولة، وتتفق هذه النتيجة مع مبادئ **النظرية المعرفية** التي تؤكد على أهمية تقديم المحتوى بصورة تسمح للمتعلم بسهولة فهمها وتمثيلها.

- يُمكن استخدام السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز من تمثيل الأحداث والمشاهد بصورة لفظية (المنطوقة والمكتوبة) لتعمل على سهولة الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، وتقوم المعالجة الأعمق للمعلومات على إدراك العلاقات المكانية وترتيب وتسلسل أحداث القصة ومشاهدها، وتمت معالجة أحداث ومشاهد القصص متضمنه السرد صوتي للمشاهد والأحداث والرسوم والصور الثابتة والمتحركة من تحقيق مبدأ تنوع المثيرات السمعية والبصرية والتي تعد وسيلة هامة للاحتفاظ بالمعلومات والأحداث في الذاكرة مع تحقيق عنصر التفاعلية التي توفرها ببيئة الواقع المعزز التي تخاطب الحواس المختلفة، وتحسين عملية التذكر والاستدعاء استرجاع المعلومات، مما ساعد علي زيادة الإدراك السمعي البصري للطفل، وهذا يتفق مع مبادئ **نظرية معالجة المعلومات** والتي تؤكد على تنوع المثيرات التي تستخدم في نقل المعلومات من أجهزة التسجيل الحسية إلى الذاكرة العاملة، وكذلك مستوى التجهيز الأعمق للمثيرات والأحداث المتسلسلة بالقصة والذي يؤثر تأثيراً كبيراً في القدرة على التمييز السمعي والبصري للمدركات والذي يضفي عليه المعنى والتحديد.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: دانيا وآخرون (2020) Danaei,et.al ; Kumpulainen, Burke& Yaman (2020)، دراسة الشيماء مرسي(٢٠١٨)؛ Fenu & (Pittarello ,2018)؛(Yilmaz& Goktas ,2017)(Huang & Fong ,2016)؛ دراسة (أميرة حسن،٢٠٢١)، دراسة (وليد يوسف،٢٠١٢) حيث أثبتت هذه الدراسات أن تطبيقات الواقع المعزز والمحتوى الموجز أو نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة

الواقع المعزز أو بيئات أخرى، كان له أثر إيجابي على تعزيز تفاعل الأطفال مع مشاهد القصة وأحداثها لها تأثير إيجابي على الإدراك السمعي البصري.

**كما تفسر الباحثة هذه النتائج والخاصة بتوقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز**

- ساهم توقيت تقديم السرد الصوتي قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز إلى في سهولة تتبع الطفل بالسمع في بداية عرض القصة للسرد الصوتي (الكلمات المنطوقة) ثم الملاحظة المرئية للكلمات المكتوبة على الشاشة وللكلمات السابق نطقها وهذا التتالي والملائم لخصائص الطفل في مرحلة رياض الأطفال، حيث أن استخدام اللغة المقروءة والمسموعة (اللغة اللفظية) كما هو في السرد الصوتي القصصي: التتبع لها يكون إما بالسمع، أو بالقراءة أوكلاهما معًا في عملية متصلة ومتتالية حيث تلتقط الأذن هذه الطبقات الصوتية فتتكون محتوى الكلمة، ثم تتحسس العين النص لتتمكن من التقاط عدد من الأحرف المكتوبة، ومن ثم فإن عملية القراءة بأكمله يحدث من خلال عملية التثبيت للمحتوي السابق، وأما الاستماع لا يتم التقاط تتابع للأحرف المسموعة من خلال كل درجة صوتية خاصة بالحرف، لكن تتم عملية الاستماع من خلال معنى متراكب لمجموعة من النغمات والأصوات المعبرة عنها (الصوت اللغوي، وبالتالي فيكون أيسر للطفل الاستماع للسرد الصوتي ثم متابعة ظهور النص الكلمات والذي يسهل احتفاظ المتعلم بها في الذاكرة والذي يؤثر بدوره على تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري وهذا يتفق مع مبادئ نظرية برودبيند Broadbend والتي تؤكد على سرعة استقبال المعلومات والاحتفاظ بها بالمخ وفقًا للقناة الناقلة للمعلومات بصورة سمعية وبصرية.
- ساعد توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي قبل عرض النص ببيئة الواقع المعزز على معالجة المتعلم بالاستماع في البداية إلى السرد الصوتي ويليه النصوص المكتوبة وأدي ذلك إلى حدوث توافق وبناء للروابط بين ترتيب عرض البدء بالسرد الصوتي للقصة ثم النصوص المكتوبة وفقًا لمبدأ العروض المتتابعة متعددة الوسائط،

حيث يعرض السرد الصوتي بفارق زمني عن ظهور النص بمشاهد القصة، مما يسهل بناء روابط بين النصوص وطريقة نطقها وسهولة تمييزها وقراءتها والتفاعل معها والذي أثر بدوره على سهولة الإدراك السمعي البصري وهذا يتفق مع مبادئ **النظرية المعرفية** والتي تؤكد على مبدأ العروض المتتابعة للوسائط المتعددة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (Nesbit & Adesope ,2011); (Spencer & Slocum, 2010) دراسة (سلوى المصري،٢٠١٩)، ودراسة (أشرف عبد اللطيف،٢٠١٧)، ودراسة (مها كمال،٢٠١٦)، ودراسة (صالح شاكر،٢٠١٣)، ودراسة (عبد الله الرشيدي،٢٠١٢)، ودراسة (خالد فرجون،٢٠٠١) والتي أكدت على التتالي في توقيت عرض السرد الصوتي القصصي قبل النص، حيث أن توقيت تقديم السرد أثناء عرض النص يمكن أن يحدث تشويشًا لدى الطفل وقدرته على تذكر الكلمات وبالتالي يؤثر على إدراكه السمعي والبصري.

**كما تعزى الباحثة نتائج تفاعل نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز وتوقيت تقديمه قبل عرض النص إلى:**

- ساعد التزامن بين نمط السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه بالنسبة لعرض النص ببيئة الواقع المعزز على سهولة تسجيل وتخزين أحداث القصة ومشاهدها في الذاكرة وكذلك طريقة سرد الشخصيات ونطق الحروف والتمييز بينها بصورة غير لفظية من خلال عرض المشاهد في صورة صور ورسوم متحركة، وبصورة لفظية متمثلة في عرض نص الحوار بين شخصيات القصة، حيث يعتمد الإدراك على التعامل مع المثيرات والمدخلات بصورة لفظية وغير لفظية(ربط الطفل الصورة بالكلمة وأجزاء الكلمة التي تدل عليها) مما يسهل عليه التمييز القدرة على التمييز بين شكل المدرك وصيغته، وبالتالي تؤثر بصورة إيجابية على القدرة على الالتزام بالسلوكيات الأخلاقية، وهذا يتفق مع **مبادئ نظرية الترميز الثنائي** التي تؤكد على أهمية معالجة المعلومات اللفظية والغير لفظية من خلال قنوات تخزين المعلومات في

عملية التعلم لأنها تساعد على تيسر الإدراك السمعي البصري للمعلومات، واستثارة دافعيتهم للتعلم.

- أدى التفاعل بين استخدام نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز وتوقيت تقديمه إلى تقديم الأحداث والمشاهد بصورة واضحة ومبسطة ومختصرة بحيث تقلل من أي حمل غير ضروري على الذاكرة العاملة، والتي تعمل على سهولة ترميز المعلومات ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى وذلك من خلال محتوى نصى مختصر يتناسب مع سعة الذاكرة المحدودة العاملة المناسبة للأطفال وكذلك استخدام مثير للانتباه مثل: حجم المثيرات البصرية كشخصيات القصة وكذلك مزامنة المدخلات والتي تمثلت في التزامن بين السرد الصوتي الموجز وبغض النظر عن توقيت عرضه والذي ساعد على تقليل مستوى العبء المعرفي عند الطفل واشتراكه في الأنشطة التالية لعرض القصة لدى طفل الروضة وهذا **يتفق مع مبادئ نظرية الحمل المعرفي** التي تؤكد على أن الذاكرة العاملة سعتها محدودة جدًا وبالتالي يصمم السرد الصوتي ليلائم سعة الذاكرة العاملة للطفل، كما يتأثر العبء المعرفي بخصائص المثير البصري من حجم ولون لتركيز الانتباه، بالإضافة إلى مزامنة المدخلات بحيث تصل إلى الذاكرة العاملة في وقت واحد، وبالتالي لا يوجد تأثر كبير في تنمية الإدراك السمعي البصري لأثر التفاعل.

ويتفق مع ذلك دراسة كل من Toolan ،Lever & Sénéchal, (2011) (2013)، ودراسة (أشرف مرسي،٢٠١٧) ;(Martinez,2014); (Yilmaz& Goktas 2017, التي أفادت نتائجها بعدم وجود أثر كبير للتفاعل بين نمط السرد وتوقيت عرضه ببيئة الواقع المعزز، وبيئات تعلم أخرى.

**تفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بالذكاء الأخلاقي:**

**مناقشة نتائج البحث المتعلقة بتنمية المثابرة الأكاديمية على النحو التالي:**

- أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تعلمت بنمط السرد

الصوتي القصصي الموجز) وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي تعلمت بنمط عرض السرد الصوتي القصصي المفصل) ببيئة الواقع المعزز في اختبار الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم نمط السرد الصوتي القصصي الموجز.

- كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي استخدمت توقيت تقديم السرد الصوتي (أثناء) عرض النص وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (توقيت تقديم السرد الصوتي القصصي (قبل)عرض النص ببيئة الواقع المعزز في اختبار الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت توقيت عرض السرد الصوتي قبل عرض النص.
- أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي يرجع التأثير الأساسي للتفاعل الثنائي بين نمط السرد الصوتي القصصي (الموجز- المفصل) وتوقيت تقديمه (أثناء- قبل) عرض النص ببيئة الواقع المعزز في اختبار الذكاء الأخلاقي لصالح (نمط السرد الصوتي القصصي الموجز وتوقيت عرضه قبل عرض النص).

**وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الاسباب التالية:**

- ساعدت التأثيرات الفارقة لأنماط السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز للشخصيات المتعددة والمختلفة بكل قصة على إثارة انتباه وتركيز الطفل بحيث يشهد أحداثها ممثلة أمامه في تسلسل محدد تثيره الحركة البسيطة والمعبرة عن الأحداث الموجزة والسرد الموجز والتي تمثلها الشخصيات بالرسوم المتحركة وتثير انفعالاته، وتثري خياله فضلاً عن اكتسابه القيم والآداب والسلوكيات الجيدة، محاولاً تقليد مواقف وأحداث القصة ومحاكاة سلوكيات شخصيات القصة المحببة لديه، مما ييسر اكتساب الأخلاقيات بسهولة وبالتالي يتأثر تبعًا لذلك الذكاء الأخلاقي.

- ساهم نمط السرد الصوتي القصصي الموجز في اندماج الطفل مع مشاهد وشخصيات ببيئة الواقع المعزز والتي تمثل بيئة تعلم جديدة وشيقة وممتعة جعلت الطفل لا يشعر بالملل عند التعلم، مما أثر في تنمية تفكيره وقدراته وخياله والتأثير في معتقداته، وقدرته على طرح الأسئلة والتقصي، وإثارة المشاعر والعواطف، وفهم الطفل لذاته، وتلبية حاجته إلى الحب والتقدير وتحمل المسئولية، وتكوين شخصيته، مما يعنى أن له تأثير إيجابي في تنمية الذكاء الأخلاقي.
- ساهم نمط السرد الصوتي القصصي الموجز ببيئة الواقع المعزز بتوفير قدر كبير من التفاعلية للطفل، حيث مكنهم من التعامل مع مشاهد القصة بسهولة ويسر وأحداثها مما ساهم في تعزيز وتوجيه التفاعل، كما اتاح للطفل التحكم الذاتي في عرض مشاهد القصة المبسطة المشهد تلو الأخر عن طريق الاستماع للسرد الصوتي القصصي ثم انتباه إلى النصوص ومحاولة قراءتها والتمييز بينها والقدرة على الحكم على السلوكيات الصحيحة والخاطئة للشخصية من مسار أحداث القصة مما يزيد دافعية الطفل وانفعاله مع الأحداث ويتأثر وجدانه بطريقة السرد الصوتي وبطريقة اكثر متعة وجاذبية والتي تؤثر بدورها على اهتمامه واكتشاف حاجات الآخرين وتقديم المساعدة لهم مما يكسب الطفل الذكاء الأخلاقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (أسماء حسين، هويدا علي،٢٠١٨، ٥٨)، ودراسة (على عبد الظاهر،٢٠١٧); (Alexander,2017)، والتي أكدت على أهمية تأثير القصة على قيم وسلوكيات المتعلم وكذلك تأثير نمط السرد بها على ارتباط الطفل بالشخصيات ومراقبة سلوكها ومحاكاته واحترام مشاعر الآخرين من خلال الأنشطة القصة مما يؤثر على ذكائه الأخلاقي.

- أدى توقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وظهور الشخصيات قبل عرض النص على سهولة مراقبة شخصيات القصة وأحداثها باستخدام الرسوم المتحركة وعن طريق الأجهزة اللوحية المحمولة، حيث تقدم أحداث ببيئة الواقع المعزز القدوة الأخلاقية عن طريق ظهور الشخصيات المحببة للأطفال، ويسمح

للطفل باستخلاص السلوكيات المرغوبة أخلاقيًا واجتماعًيا بالإضافة إلى استخدام أسلوب الثواب والعقاب بالقصة يستطيع الطفل التمييز بين السلوكيات الجيدة والسيئة وذلك له دور رئيس في بناء الذكاء الأخلاقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (إيمان الخفاف، بيداء الحيالي، ٢٠١٢)، ودراسة (مها الطاهر، ٢٠١٦)، ودراسة (سلوى المصري،٢٠٠٩)، (Murray,2018)، ودراسة الكسندر(Alexander,2017) ; (Karamad, Fallah & Salimi,2020) والتي أكدت على أهمية تأثير توقيت على قيم وسلوكيات المتعلم وكذلك تأثير نمط السرد الصوتي القصصي بها على وتوقيت عرض السرد القصصي في البداية على ارتباط الطفل بالشخصيات ومراقبة سلوكها ومحاكاته واحترام مشاعر الآخرين من خلال الأنشطة القصة مما يؤثر على ذكائه الأخلاقي.

- أثر التزامن بين نمط وتوقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز على تغذية الحواس السمعية والبصرية للطفل عن طريق التنوع في المثيرات البصرية وتتابع ظهور الوسائط المتعددة المستخدمة بالقصة مما يعمل على زيادة تركيزهم وارتباطهم بالقصة وشخصياتها دون ملل وكذلك من تسمح له رؤية الآخرين من وجهات نظر مختلفة، مما يزيد خبرته وتنوعها والقدرة على احترام مشاعر الآخرين، مما يؤثر بصورة إيجابية على ذكائه الأخلاقي والعاطفي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: دراسة وليد يوسف(٢٠١٢)، دراسة (سلوى المصري،٢٠١٧) ودراسة أسماء السيد(٢٠١٨)، دراسة (إيمان الخفاف، بيداء الحيالي، ٢٠١٢)، (Murray,2018)، ودراسة (Alexander,2017)، والتي أكدت على وجود تأثير التفاعل بين نمط عرض السرد الصوتي القصصي وتوقيت تقديمه قبل عرض النص على قيم وسلوكيات المتعلم وكذلك تأثير نمط السرد القصصي بها على وتوقيت تقديم السرد الصوتي القصصي في البداية على ارتباط الطفل بالشخصيات ومراقبة سلوكها ومحاكاته واحترام مشاعر الآخرين من خلال أنشطة القصة مما يؤثر على ذكائه الأخلاقي.

**التحليل الكيفي لبيانات البحث:**

قامت الباحثة بالتحليل الكيفي لبيانات البحث من خلال استخدام الباحثة استطلاع رأي التلاميذ أثناء تنفيذ تجربة البحث الحالي على عينة البحث:

**وتوصل التحليل الكيفي لبيانات البحث إلى ما يلي:**

- أكدت نسبة (٩٦.٥٪) من التلاميذ عينة البحث على أن الوقت المخصص لاستخدام ببيئة الواقع المعزز واستخدامها هي الفترة المفضلة لديهم في الحصة، حيث وفرت لهم تجربة تعلم ببيئة جديدة بدلاً من استخدام الأجهزة اللوحية في الألعاب بغرض الترفيه فقط، مع سهولة تكرراها والتحكم فيها أدى مما أدى إلى تنمية الإدراك السمعي البصري والذكاء الأخلاقي.
- أكدت نسبة (٩٥٪) من التلاميذ أن السرد القصصي ببيئة الواقع المعزز يتسم بالبساطة وسهولة الاستخدام مما عزز متابعة مشاهدها وارتباط الأطفال بشخصيات القصة وسلوكياتها مما عزز الذكاء الأخلاقي.
- أكدت نسبة (٩٧٪) من التلاميذ على تفضيلهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل والاستجابة على أنشطة السرد القصصي والتي تلي مشاهدة أحداث السرد القصصي، وتكون معززة بمشاهد للقصة مصورة لدعم قدرته على إجابة الأنشطة وتنمية إدراكه السمعي البصري.

**رأي التلاميذ في السلبيات التي تعرضوا لها خلال التطبيق واقتراحاتهم، وكيفية حلها:**

- أكدت نسبة (٩.٢٥٪) من تلاميذ عينة البحث الحالي بوجود مشكلة في تثبيت التطبيق على أجهزتهم النقالة، وتم مساعدتهم في تفعيل تشغيل التطبيق وعرض القصص المعززة.
- أشارت نسبة (٨.٥٪) من تلاميذ عينة البحث الحالي على تفضيل القصص المطبوعة عن الرقمية pdf وتم طباعة عدد كاف من القصص المطبوعة وربطها بالتطبيق كما تم توفير نسخة رقمية أيضًا لاستخدام القصص القائمة على الواقع المعزز في الفصل وخارجه.

- أكدت نسبة (١.٥٪) من تلاميذ عينة البحث الحالي على الاستجابة على عدد كبير من الأسئلة بمقياس الإدراك السمعي البصري واختبار الذكاء الأخلاقي، وتم تطبيق الأدوات على فترة أطول زمنيًا.
- أشارت نسبة (١٢٪) من التلاميذ بطء تحميل بعض المشاهد على الأجهزة اللوحية النقالة عند توجيه الأجهزة اللوحية المتضمنة تطبيق القصص المعززة على القصة المطبوعة الملونة أو النسخة الرقمية للقصة لكل مشهد منفصل في صفحة مستقلة، وتم توجيههم إلى الاستخدام الصحيح.

**مخرجات البحث:**

**تم تحقيق أهداف البحث بالتوصل إلى المخرجات البحثية التالية:**

١. قائمة المعايير التصميمية التي ينبغي مراعاتها عند تصميم نمط وتوقيت تقديم السرد الصوتي ببيئة الواقع المعزز.

٢. نمط عرض السرد الصوتي وتوقيت عرضه ببيئة الواقع المعزز في ضوء المعايير السابقة، وبإتباع نموذج محمد خميس (٢٠٠٧) للتصميم التعليمي.

٣. أدوات البحث والتي تتمثل في:
   - مقياس الإدراك السمعي البصري
   - اختبار الذكاء الأخلاقي المصور.

٤. المعرفة بوجود أثر نمط وتوقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لدى طفل الروضة.

٥. المعرفة بوجود أثر نمط وتوقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طفل الروضة.

**توصيات البحث:**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- الاستفادة من نتائج البحث في تقديم تقنية القصص القائمة على الواقع المعزز للأطفال بمحتوى اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال بدلًا من عرضها في صورة واحدة تجمع مشاهد القصة.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الإدراك السمعي البصري لدى مرحلة رياض الأطفال لما لها من دور أساسي في الاستعداد لمهارات القراءة والكتابة.
- مراعاة تنوع أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز لمواجهة الفروق الفردية واختلاف المراحل الدراسية وأساليب التعلم عند التلاميذ
- توجيه اهتمام المصممين التعليمين لأهمية توظيف أنماط السرد الصوتي وتوقيت عرضه ووفق المعايير التربوية والفنية للسرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز.
- ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الأخلاقي للمراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة رياض الأطفال والذي يعد المتطلب الرئيسي لتنمية الذكاءات المتعددة الأخرى.
- لفت انتباه الباحثين في مجال تكنولوجيا إلى دراسة أنماط السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز ومتغيراتها التصميمية مما يسهم في تنمية نواتج التعلم المرجوة وتوظيفها بالشكل الأمثل.
- مراعاة توقيت عرض السرد الصوتي القصصي ببيئة الواقع المعزز بما يتناسب مع خصائص مرحلة رياض الأطفال، والذي يؤثر بدوره على تحسن الإدراك السمعي البصري ومستوى الذكاء الأخلاقي.

**البحوث المقترحة**

في ضوء أهداف البحث والنتائج التي أسفرت عنها، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- بحث أثر التفاعل بين نمط السرد الصوتي القصصي ومستويات التحكم ببيئة الواقع المعزز في تنمية متغيرات أخرى مثل: مهارات القراءة والكتابة، والذكاء الوجداني.

- بحث أثر متغيرات تصميمية أخرى مثل: أساليب الحكي ببيئة الواقع المعزز وأثرها الاستمتاع بالتعلم والإدراك السمعي البصري.
- دراسة أثر اختلاف زاوية الرؤية بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز وبعض الأساليب المعرفية في تنمية المفاهيم العلمية والذكاء البصري.
- بحث التفاعل بين مستوى تحكم المتعلم وأساليب التفاعل بالسرد القصصي ببيئة الواقع المعزز وأثره في تنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات الفهم القرائي.
- بحث أثر التفاعل بين مصدر السرد الصوتي (شخصيات– راوي– شخصيات وراوي) بالقصة المعززة ونمط السرد الصوتي (المتقطع والمتتابع) في تنمية الادراك السمعي والذكاء الأخلاقي.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**


إبراهيم بن موسى اللخمي الشاطبي (٢٠٠٤). *الموافقات في أصول الشريعة*. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

إبراهيم يوسف محمود، حمادة مسعود إبراهيم (٢٠١٧). التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي الإيجابي السلبي الإيجابي والسلبي للشخصية بالقصة الالكترونية واستراتيجية التعلم (لعب الدور – المناقشة) على تنمية بعض القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها لدى عينة من رياض الأطفال، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (٢٧١)، يناير.

أحمد راجح (٢٠١٠). *أصول علم النفس*، القاهرة، دار المعارف.

أحمد سمير صديق أبو بكر (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي كمنبئ بجودة الصداقة لدى طلبة جامعة المنيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ٢(٢٠)، ٥٨١ – ٦١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1035147

أسامة محمد البطاينة، عبد المجيد محمد، عبيد عبد الكريم، ومالك أحمد (٢٠١٤). *صعوبات التعلم*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسماء السيد محمد (٢٠١٨). أثر التفاعل بين مستوى التعليق الصوتي المصاحب للتشبيهات البصرية العلمية وأساليب عرضها باستخدام تقنية الفيديو هولوجرام وفق نظام بيود على تنمية مهارات التفكير التأملي ومستوى التقبل التكنولوجي للتقنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، يناير، ١(٢٨)، ٨٥–٢٠٥.

أسماء السيد محمد، شيماء أسامة نور الدين (٢٠١٧). التأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريا، *مجلة كلية التربية*، جامعة

الأزهر، (٦٧١)، الجزء الأول، ديسمبر.

أسماء ميرغني حسين، هويدا سيد أحمد على (٢٠١٨). فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لطفل الروضة، *مجلة الطفولة والتنمية*، (٣٢).

أشرف أحمد عبد اللطيف (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

آمنة يوسف (٢٠١٥). *تقنيات السرد في النظرية والتطبيق*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن.

أميرة أحمد فؤاد حسن العكية (٢٠٢١) أثر التفاعل بين نمط تقديم المحتوى الرقمي "موجز / مفصل" وأسلوب التحكم الذكي للمتعلم "الأوامر الصوتية / إيماءات اليد" بالقصة الرقمية المسموعة على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات الاستماع والاتجاهات لدى التلاميذ المكفوفين. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، (١٠٠).

إيمان عباس الخفاف (٢٠١١). *الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

إيمان عباس الخفاف، بيداء عبد السلام الحيالي(٢٠١٢).الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الرياض، *مجلة أبحاث الذكاء*، (١٣).

إيمان عيد محمد (٢٠٢١). فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة التمييز السمعي لدى أطفال الروضة ضعاف السمع، *مجلة التربية وثقافة الطفل*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ٢(١٧٧)، يناير.

جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٩٦). معجم *علم النفس والطب النفسي*، (٨)، القاهرة، دار النهضة العربية.

جودت عزت عبد الهادي (٢٠٠٠). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

حبيب بو زوادة (٢٠١٨). إشكالية المعنى في ضوء النظرية السّياقية. كلية الآداب والعلوم، قطر، *مجلة أنساق*، ١(٢).

حسن الباتع محمد والسيد عبد المولى مدبولى (٢٠٠٢). *التعليم الإلكتروني الرقمي النظرية – التصميم – الإنتاج*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة للنشر.

حسين محمد أبو رياش (٢٠٠٧). *التعلّم المعرفيّ*، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن

حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠١٦). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية، *مجلة التعليم الإلكتروني*، إبريل، (١٣)، متاح على:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=431

حكمت الحلو (٢٠٠٩). *قراءات سيكولوجية في النمو الخلقي*. دار النشر للجامعات، ط١، القاهرة.

خالد محمد فرجون (٢٠٠١). مناقشة توقيت فهم الرسوم المتحركة واللغة اللفظية المجردة بالتمثيل على مفهوم إنترنت، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ١(١١).

دينا شوقي رمضان (٢٠١٨). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لطفل الروضة، *مجلة الطفولة*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، (٢٨).

ربيع عبد العظيم أحمد رمود (٢٠١٣). التفاعل بين مستوي التغذية الراجعة (تفصيلية، موجزة) وتوقيت تقديمها بالمقررات الإلكترونية وأثره في التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى طلاب كلية التربية. تكنولوجيا التعليم،٤(٢٣)، ٧١ – ١١٣.

رقية حمود الحراصية، سعيد الظفري (٢٠١٧). الفروق في الذكاء الأخلاقي بين ذوي الإعاقة السمعية والسامعين بسلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*

*للتربية وعلم النفس*، ٤(١٥).

ريم محمد فريد بهجات (٢٠٢٠). فعالية استخدام الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لدى طفل الروضة، *مجلة دراسات الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط، (١٢).

سعد عبد الرحمن، إيمان ذكي (٢٠٠٢). الاستعداد لتعلم القراءة: تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سعيد الفراغ (٢٠١٨). *الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية*، مجلة رؤى تربوية، (٤٤)، ١٦٣- ١٧١.

سلوى فتحي محمود (٢٠١٩). التفاعل بين نمط التلميحات (سمعي – نصي) وتوقيت عرضها (في البداية – في النهاية) بالواقع المعزز وأثره على تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي بمادة الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ١٢(٢٩).

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠). *المرجع في علم النفس المعرفي– العقل البشرى وتجهيز المعلومات*. القاهرة، دار الفكر الحديث.

سهير كامل توني (٢٠١٦). فعالية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لدي أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق، *مجلة التربية وثقافة الطفل*. كلية رياض الأطفال جامعة المنيا، ٧(١).

شيماء سمير محمد خليل (٢٠١٨). التفاعل بين تقنية تصميم الواقع المعزز (الصورة – العلامة) والسعة العقلية (مرتفع – منخفض) وعلاقته بتنمية نواتج التعلم ومستوى التقبل التكنولوجي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٣٦)، يوليو.

شيماء محمد إبراهيم وآخرون (٢٠١٩). التأثيرات الفارقة لأنماط الصوت في أفلام الرسوم المتحركة ثلاثية الأبعاد على تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة، *مجلة كلية التربية النوعية*، جامعة بورسعيد، (١٠)، يونيو.

الشيماء مرسي مرسي أحمد (٢٠١٨). اختلاف زوية الرؤية ببيئة الواقع المعزز شبه الإنغماسية وأثرها في تنمية المفاهيم الرياضية والتخيل البصري المكاني لدي رياض الأطفال، *ماجستير*، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

صالح أحمد شاكر (٢٠١٣). تأثير توقيت عرض الصوت القارئ للنص في الكتاب الالكتروني على تحصيل المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢(٢٣).

صلاح هادي شروم (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي عند رياض الأطفال: واقع وطموح. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٤٦)، ٣٥٧ – ٣٦٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1028011

طاهرة أحمد الطحان (٢٠١٠). *مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة*. ط٢، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

طاهرة عبد الخالق (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي، *مجلة الوطن*، عمان، (٢).

عبد الرحمن عبد الخالق، محمد عبده الزغير (٢٠١٦). دور قصص الأطفال في تنمية الطفل. *مجلة خطوة* (المجلس العربي للطفولة والتنمية)، ع٢٩، ٤٨– ٤٩. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/834950

عبد اللطيف عبد الكريم مومني (٢٠١٥). مستوي الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعلم لدي طلبة المرحلة الثانوية منطقة الأغوار الشمالية في الأردن، *المجلة الأردنية في التربية*، ١(١١)، ١٧–٣٠.

عبد المطلب أمين القريطي(٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الهادي حسين (٢٠٠٣). *تربويات المخ البشري*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

عبد الله الرشيدي، أسامة هنداوي (٢٠١٢). أثر اختلاف توقيت عرض التلميح في برامج

الحاسوب متعددة الوسائط على التحصيل الفوري والمرجأ للمفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *رسالة ماجستير*، جامعة طيبة، كلية التربية.

على أحمد مدكور (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

على حسين حجاج (ترجمة)، مراجعة: عطية محمود (١٩٨٣). *نظريات التعلم (دراسة مقارنة، الجزء الأول)*، سلسة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (٧٠).

على عبد الظاهر على (٢٠١٧). *فن التدريس بالقصة*. ط١، دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

عماد الزغول (٢٠١٢). *مبادئ علم النفس التربوي*، ط٤، دار المسيرة، عمان، الأردن.

عمر هارون الخليفة، صلاح الدين فرح عطاالله (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة* مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين،٢٦-٣٠أغسطس، جدة، ١٤٤-١٦٤.

الغريب زاهر، إكرام فاروق، منى فرهود، خالد الرازقي (٢٠٢٠). فاعلية توظيف القصة الإلكترونية التفاعلية في تنمية المهارات اليومية لأطفال الروضة، مجلة التربية النوعية، جامعة بورسعيد، العدد الحادي عشر، يناير.

فاروق عبده والسيد محمد (٢٠٠٣). *الطفل العربي الواقع والطموح*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة، دار الوفاء.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨). *الأسس التشخيصية والعلاجية*، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فؤاد أبو حطب (٢٠١٠). *علم النفس التربوي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قحطان الظاهر (٢٠٠٤). *صعوبات التعلم*. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

مالك الرشدان (٢٠٠٤). صعوبات الإدراك السمعي وطرق تشخيصها. *مجلة صعوبات التعلم*، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، (٣)، ١٩-٢٧

ماهر مهد هلال (٢٠١٧). الأسلوبية الصوتية في بنية الخطاب اللغوي في النظرية والتطبيق. *مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية*: جامعة المدينة العالمية – كلية اللغات، ١(١)، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/812864

محمد السيد عبد الرحمن، محمد محمود مراد، وأسماء محمد أحمد (٢٠١٨). أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*: جامعة الزقازيق – كلية التربية، (٩٨)، ٥٧ -٨١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/884415

محمد بكر نوفل (٢٠٠٧). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*، القاهرة، دار السحاب.

محمد عطية خميس، عزة فوزي عبد الحفيظ، مي محمود السيد (٢٠١٩). أثر اختلاف أسلوب السرد القصصي الرقمي من خلال الرسوم المتحركة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، *مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٣(١٣).

محمود إبراهيم (٢٠٠٢). *التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته*. دارة المعرفة، الإسكندرية، مصر، ١٤٤-١٤٥.

محمود السعران (٢٠١٠). علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.

محمود عوض الله سالم، مجدي الشحات، أحمد حسن عاشور (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم*، التشخيص والعلاج، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

مروة عبد المنعم محمد أحمد قنصوه (٢٠١٨). تصميم تطبيقات الواقع المعزز باستخدام الوسائط الرقمية من أجل العثور على المسار وأدراجها على الأجهزة الإلكترونية وأثرها على المتلقي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*: الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية (١٢)،٤٦٠-٤٧٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/924080

مروى محمد سالم سالم (٢٠١٢). أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

منصور عبد الله صياح(٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين بالمدارس الابتدائية، *مجلة علوم التربية*، (٦٧)، ٩٣-١٢٨.

منى أحمد السعدي(٢٠١٨). أثر القصة في التربية، موسوعة التعليم والتدريب، متاحة على الرابط: https://ila.io/Ao55y مسترجع بتاريخ ١-١١-٢٠٢١.

مها محمد كمال الطاهر (٢٠١٦). اختلاف توقيت عرض الرسومات المتحركة (متزامنة/ غير متزامنة) لنص مكتوب في بيئة تعلم قائمة على القصة الرقمية وأثره في تنمية بعض المفاهيم العلمية المجردة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٧٢).

موفق سليم بشارة (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي مستند الي نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرية SOS في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٩(٤)، ٢٠٢ – ٢٦٢.

مي محمود السيد محمد (٢٠١٩). أثر أسلوب السرد القصصي الرقمي من خلال الرسوم المتحركة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٣).

نجلاء محمد على (٢٠١٤). دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، ٦٢(١٧).

نجوان عباس همام، وغادة كامل جاد الرب (٢٠١٨). "برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*: جامعة أسيوط – كلية التربية للطفولة المبكرة،(٥)، ٦١ – ١٤٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/941902

نزار مسند قبيلات(٢٠١٨). استثمار السياق في تعليم النصوص القصصية لمتعلمي العربية من غير أبنائها، *مجلة التجديد*، الجامعة الإسلامية ماليزيا،٤٤(٢٢).

نعمة سيد خليل (٢٠١٥). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية من التعليم العام. *مجلة التربية:* جامعة الأزهر – كلية التربية، ١٦٢(١)، ١٨٧ – ٢٢٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/703769

هالة سليمان محمد السعدني (٢٠١٩). أثر نمط السرد الصوتي الموجز والمفصل بالقصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، *ماجستير*، كلية التربية، جامعة حلوان.

هبه عبد المحسن ناجي (٢٠١٨). تطور أساليب السرد في الفنون البصرية. *جمعية أمسيا مصر التربية عن طريق الفن*، (٤)، ١-٣٥.

هبه على فرحات محمد (٢٠١٠). الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارة الاستعداد للكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة، *مجلة كلية التربية بالسويس*، جامعة قناة السويس، (٢).

هشام محمد الخولي (٢٠٠٢). *الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس*، القاهرة، دار الكتاب.

وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠١٢). أثر التفاعل بين نمط عرض التعليق الصوتي بالملخصات المرئية ببرامج الكمبيوتر التعليمية والأسلوب المعرفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية وإنتاجها، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٤٦(٦).

يوسف قطامي (٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الأطفال*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

**ثانيًا.المراجع الأجنبية:**

Abas, H., & Zaman, H. B. (2010, May). Digital storytelling design with augmented reality technology for remedial students in learning Bahasa Melayu. In Global Learn (pp. 3558-3563). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Alexander, B. (2017). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media--Revised and Updated Edition*. Abc-clio.

Arora, N., Agarwal, N., & Reddy, S. R. N. (2015). FunPi: an interactive learning experience using story narration. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Computer and Communication Technology 2015* (pp. 398-402).

Barlow, D. (2002). Building moral intelligence: the seven essential virtues that teach kids to do the right thing. *The Education Digest*, *67*(6), 75.

Bhide, S., Goins, E., & Geigel, J. (2019, November). Experimental analysis of spatial sound for storytelling in virtual reality. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 3-7). Springer, Cham.

Bidwell, N. J., Reitmaier, T., Marsden, G., & Hansen, S. (2010,

April). Designing with mobile digital storytelling in rural Africa. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1593-1602).

bin Meor Othman, F., Adnan, W. A. W., & Nasruddin, Z. A. (2020, February). Augmented Reality Storytelling Teachers and Preschool Children Experience. In International Congress on Information and Communication Technology (pp. 155-164). Springer, Singapore

Boets, B., Vandermosten, M., Poelmans, H., Luts, H., Wouters, J., & Ghesquiere, P. (2011). Preschool impairments in auditory processing and speech perception uniquely predict future reading problems. *Research in developmental disabilities*, *32*(2), 560-570.

Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. Curriculum Review, 42(7), 23-30

Borba, M., & Intelligence, B. M. (2001). The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. *San Fransisco, California: Josey-Bass*.

Butchart, B.(2011). *Augmented Reality for Smartphones. A Guide for Developers and Content Publishers*. Ver1.1, JISC Observatory.

Chung, C. H., & Chen, C. H. (2017). Augmented reality based social stories training system for promoting the social skills of children with autism. In *Advances in ergonomics modeling, usability & special populations* (495-505). Springer, Cham.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, *3*(3), 149-210.

Clarken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. Online Submission .

Cornsweet, T. (2012). Visual perception. Academic press.

Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. Computers & Education, 153, 103900.

Darmawiguna, I. G. M., Sunarya, I. M. G., Kesiman, M. W. A., Arthana, K. R., & Crisnapati, P. N. (2015, August). The augmented reality story book project: A collection of balinese miths and legends. In International Conference on Augmented and Virtual Reality (pp. 71-88). Springer, Cham.

Daşdemir, Y. (2022). Cognitive investigation on the effect of augmented reality-based reading on emotion classification performance: A new dataset. *Biomedical Signal Processing and Control*, *78*, 103942.

De Landtsheer, M., Frett, E., Devenyns, H., & Simons, J. (2016). Study of auditory and visual perception in relation to spatial orientation in young children. European Psychomotricity Journal, 8(1), 66-83.

Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 735-745.

Erdener, V. D., & Burnham, D. K. (2006). Auditory-visual speech perception in school and preschool children. In *Proceedings of the 11th Australian International Conference on Speech Science and Technology. Canberra: University of Auckland, Australian Speech Science and Technology Association* (pp. 153-58).

Fenu, C., & Pittarello, F. (2018). Svevo tour: The design and the experimentation of an augmented reality application for

engaging visitors of a literary museum. *International Journal of Human-Computer Studies*, *114*, 20-35.

Georgiou, Y., & Kyza, E. A. (2021). Bridging narrative and locality in mobile-based augmented reality educational activities: Effects of semantic coupling on students' immersion and learning gains. *International Journal of Human-Computer Studies*, *145*, 102546

Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., & Gillam, R. B. (2018). Improving narrative production in children with language disorders: An early-stage efficacy study of a narrative intervention program. *Language, speech, and hearing services in schools*, *49*(2), 197-212.

Green, D., Hargood, C., & Charles, F. (2018, December). Contemporary issues in interactive storytelling authoring systems. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 501-513). Springer, Cham.

Hassan, A., & Ramkissoon, H. (2016). Augmented reality application to museum visitor experiences. *Visitor management in tourist destinations*, *3*, 117.

Henle, M. (1978). Gestalt psychology and gestalt therapy. *Journal of the History of the Behavioral Sciences,14*(1),23–32. https://doi.org/10.1002/1520-6696(197801)14:1<23::AID-JHBS2300140105>3.0.CO;2-Y

Herman, L., & Vervaeck, B. (2019). *Handbook of narrative analysis*. U of Nebraska Press.

Huang, Y., Li, H., & Fong, R. (2016). Using Augmented Reality in early art education: a case study in Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, *186*(6), 879-894.

Jin, Y., Ma, M., & Li, J. (2020, November). Immersive Storytelling in Augmented Reality: Witnessing the Kindertransport. In *Joint International Conference on Serious Games* (pp. 17-33). Springer, Cham.

Juan, C., Canu, R., & Giménez, M. (2008, July). Augmented reality interactive storytelling systems using tangible cubes for edutainment. In *2008 Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 233-235). IEEE.

Karamad, J., Fallah, V., & Salimi, L. (2020). Develop a narrative philosophy education program and evaluate its effectiveness on moral intelligence, epistemological beliefs and emotional self-awareness in adolescents. *Iranian journal of educational sociology*, *3*(2), 96-109.

Keil, J., Pujol, L., Roussou, M., Engelke, T., Schmitt, M., Bockholt, U., & Eleftheratou, S. (2013, October). A digital look at physical museum exhibits:Designing personalized stories with handheld augmented Reality in museums. In *2013 Digital Heritage International Congress (DigitalHeritage)* (Vol. 2, pp. 685-688). IEEE

Kellman, P. J., & Garrigan, P. (2009). Perceptual learning and human expertise. *Physics of life reviews*, *6*(2), 53-84.

Kim, D., & Li, M. (2021). Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, *8*(1), 33-61.

Knuuti, K., Alashfr E., Al-Jariri, A., Itkonen, V., Kangas, P., Kannasto, E., & Thawabteh, N. (2020). Media guide: Media literacy for adults.

Kourouthanassis, P. E., Boletsis, C., & Lekakos, G. (2015). Demystifying the design of mobile augmented reality

applications. *Multimedia Tools and Applications*, *74*(3), 1045-1066.

Kumpulainen, K., Burke, A., & Yaman Ntelioglou, B. (2020). Young children, maker literacies and social change. Education Sciences, 10(10), 265.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, *108*(1), 1-24.

Liestøl, G. (2019). Augmented reality storytelling–narrative design and reconstruction of a historical event in situ.

Lotto, A., & Holt, L. (2011). Psychology of auditory perception. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *2*(5), 479-489.

Lu, S. J., & Liu, Y. C. (2015). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research, 21*(4), 525-541

Madsen, C. B., Madsen, J. B., & Morrison, A. (2012, November). Aspects of what makes or breaks a museum ar experience. In *2012 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality-Arts, Media, and Humanities (ISMAR-AMH)* (pp. 91-92). IEEE.

Markouzis, D., & Fessakis, G. (2015, November). Interactive storytelling and mobile augmented reality applications for learning and entertainment—a rapid prototyping perspective. In 2015 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL) (pp. 4-8). IEEE.

Markouzis, D., & Fessakis, G. (2016). Rapid Prototyping of

Interactive Storytelling and Mobile Augmented Reality Applications for Learning and Entertainment–The Case of "k-Knights". *International Journal of Engineering Pedagogy*, *6*(2), 30-38.

Martinez, M. (2014). *Augmented Reality Narratives: Homunculus: A Story at the Threshold Between Physical and Virtual Worlds* (Doctoral dissertation, OCAD University).

Miller, C. H. (2014). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Routledge.

Mishra, S. K., & Saxena, U. (2020). Basic Measures of Auditory Perception in Children: No Evidence for Mediation by Auditory Working Memory Capacity. *Frontiers in Human Neuroscience*, *14*, 591101.

Molnar, A., Farrell, D., & Kostova, P. (2012, November). Who poisoned Hugh?-The STAR framework: integrating learning objectives with storytelling. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 60-71). Springer, Berlin, Heidelberg.

Moorhouse, N., tom Dieck, M. C., & Jung, T. (2019). An experiential view to children learning in museums with augmented reality. *Museum Management and Curatorship*, *34*(4), 402-418.

Murray, J. H. (2018, December). Research into interactive digital narrative: a kaleidoscopic view. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 3-17). Springer, Cham.

Nassim, S. (2018). Digital storytelling: An active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, *2*(1), 14-29.

Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2011). Learning from animated concept maps with concurrent audio narration. *The journal of experimental education*, *79*(2), 209-230.

Nóbrega, R., Jacob, J., Coelho, A., Weber, J., Ribeiro, J., & Ferreira, S. (2017, October). Mobile location-based augmented reality applications for urban tourism storytelling. In *2017 24º Encontro Português de Computação Gráfica e Interação (EPCGI)* (pp. 1-8). IEEE.

Park, J. (2012, August). Evaluation of interaction tools for augmented reality based digital storytelling. In *International Conference on Hybrid Information Technology* (pp. 263-270). Springer, Berlin, Heidelber

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Roe, B., Smith, S. H., & Kolodziej, N. J. (2018). Teaching reading in today's elementary schools. Cengage Learning.

Schneck, C. M. (2013). Visual perception. *Occupational Therapy for Children. sixth ed. Mosby Inc*, 373-403.

Spencer, T. D. & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press.

Takaya, K. (2013). From early Bruner to later Bruner. In *Jerome*

*Bruner* (pp. 33-45). Springer, Dordrecht.

Toki , E., & Pelayo, J. (2013). ICT use in early childhood education. *Storytelling Conference:*

*International scientific conference for academics and practitioners* "Quality of education and

training in the context of regional and global challenges" At: Klaipeda Lithounia.

Toolan, M. J. (2013). *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge.

Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late?: Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *4*(3), 283-313.

Wade, N. J., & Swanston, M. (2013). *Visual perception: An introduction*. Psychology Press.

Yilmaz, R. M., & Goktas, Y. (2017). Using augmented reality technology in storytelling activities: examining elementary students' narrative skill and creativity. *Virtual Reality*, *21*(2), 75-89.

Zelidman, A. (2014). Empathy as a moderator of adolescent bullying behavior and moral disengagement after controlling for social desirability.