التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمطي العرض (خطي وغير خطي) برواية القصة الرقمية وأثره على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية

أحمد محمد محمود حسين
ماجستير تكنولوجيا التعليم

د/ وليد أبو رية
أستاذ مساعد الجامعة العربية
المفتوحة بسلطنة عمان

د/ نادر شيمي
أستاذ مشارك الجامعة العربية
المفتوحة بسلطنة عمان

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي دراسة أثر اختلاف نمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمطي العرض (خطي وغير خطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية. واستخدم البحث الاختبار التحصيلي لمهارة القراءة ومهارة الاستماع كأدوات للقياس. وكان التصميم التجريبي المستخدم هو التصميم العاملي٢ X 2 ، وتكونت عينة البحث من ١٢٨ طالباً من طلبة الصف العاشر بمدرسة الإمام المهنا بن سلطان بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية متساوية تتكون كلا منها من ٣٢ طالب، استخدمت المجموعة الأولى القصص الرقمية بنمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي، والمجموعة الثانية استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة غير المتزامن ونمط العرض الخطي، والمجموعة الثالثة استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض غير الخطي، والمجموعة الرابعة استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة غير المتزامن ونمط العرض غير الخطي. واستخدم البحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات. واختبار توكي للمقارنة بين المجموعات والكشف عن دلالة الفروق. وتبين نتائج البحث أن نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي كان أفضل في تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين نمط الإتاحة ونمط العرض، لصالح التفاعل بين نمط

الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي على مهارة الاستماع.

والتوصية الرئيسية للبحث هي دراسة نمط الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير الخطي) لرواية القصة الرقمية وتفاعلهما مع أساليب التعلم المختلفة وبيان أثرهما على نواتج التعلم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: القصة الرقمية، المتزامن، غير المتزامن، الخطي، غير الخطي، مهارة القراءة، مهارة الاستماع

المقدمة:

أسهمت جائحة كورونا وتحول النظام التعليمي إلى التعلم من بعد، إلى انتشار الأنظمة التعليمية المتعددة، لذلك كان على المعلمين الإفادة من التكنولوجيا بأقصى فعالية ممكنة بتنويع الطرق والاستراتيجيات التعليمية بهدف تعزيز عمليتي التعليم والتعلم. وإحدى الطرق هي طريقة سرد القصص الرقمية التفاعلية التي حلت بديلاً عن القصص التقليدية، حيث يمكن إنشاء القصص باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة واستخدامها لأغراض تربوية في بيئة الفصل الدراسي (Talan,2021).

وفي هذا الإطار يعد السرد التفاعلي أحد أشكال التجارِب الرقمية التفاعلية حيث يقوم المستخدمون بالتأثير على القصة الدرامية باستعمال أفعالهم، حيث يهدف نظام السرد إلى دفع المستخدم إلى الإنخراط في عالم افتراضي بحيث يعتقد بأنه جزء لا يتجزأ من القصة (Riedl & Bulitko,2012).

وتتضمن أنماط السرد سبعة أشكال (Phelps,1996) وهي: ١-الخطية، و٢-التفاعلية، و٣-المتعددة الخطية، و٤-المتعددة الخطية المتشابكة، و٥-الهرمية المتداخلة، و٦-التفرع الشجري، و٧- غير المنتظم اللا خطي. وتتيح القصة الرقمية لمستخدمي التكنولوجيا إجراء بحث حول موضوع معين ثم كتابة نص بالاعتماد على المعلومات التي تم الحصول عليها ثم عمل قصة مثيرة للاهتمام ودمج القصة بعناصر مختلفة من الوسائط المتعددة مثل الصور والرسومات والنصوص والأصوات والموسيقى والفيديو لعمل فيديو يتم عرضه باستخدام الحاسوب أو الويب (Robin,2008). ويمكن الاستفادة من القصص الرقمية في بيئة التعلم بطرق مختلفة حيث يمكن إنشاء هذه القصص بواسطة الطلبة أو المعلمين بهدف جذب انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم وتقدم أفكار جديدة وتشجع على التعاون وتطور التفكير الإبداعي والنقدي وعملية صنع القرار مما يتيح للطلبة المشاركة بنشاط في عملية التعلم (Aktas&Yurt,2017). وتعد القصص الرقمية التفاعلية بانها من الوسائط التي تجمع بين رواية القصص السينمائية وتصميم الألعاب بهدف فهم

وإنشاء الترفيه والتعلم في المستقبل (Spierling,2005).

وتستخدم القصص الرقمية على نطاق واسع كبيئة تشاركية لتمكين الأشخاص من أصول مختلفة من إنشاء ومشاركة القصص البصرية والسمعية القصيرة كأداة لدعم ممارسات العمل الاجتماعي بما يقدم فرصة لتبادل المعرفة بين الأجيال (Davis et al.,2019).

وتجمع القصة الرقمية بين سرد القصص مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة بحيث تتيح الفرصة للمستخدم بتشكيل مسار للقصة والأحداث بواسطة أشكال متنوعة من التفاعلات (محمد، ٢٠١٣). ويسهم في تنمية المتعلم بمختلف جوانبه حيث تشبع فضوله وتنمي خياله وتغذي حواسه وتوسع مداركه وتعمل على غرس القيم والاتجاهات الإيجابية لديه، وتشكل هوية المتعلم الثقافية والقومية والعقائدية، وتمكنه من إتقان القيم والأخلاق بكل سهوله ويسر، ويسهم في تنمية لغته تحدثاً واستماعاً وقراءةً وكتابتاً، وتمنح المتعلم فرصة لتحويل الكلام إلى صورة ذهنية خيالة فيتمكن من تمثيلها والإبحار معها بأجواء ممتعة وراحة نفسية (عبد المقصود،٢٠١٦).

ويرى أبو رحاب (٢٠١٩) بأن القصة الرقمية تنظم تفكير المتعلم وتمنحه المعلومات والقيم الأخلاقية والاجتماعية وتعمل على التخفيف من التوتر لدى المتعلم وتساهم في إيجاد الاتزان النفسي وإدخال السرور والبهجة لديه وتساعده على معرفة الحياة بأسلوب ممتع وجذاب.

وتتعدد متغيرات تصميم القصة الرقمية حيث يرتبط بعضها بالجوانب الفنية كأنماط الإبحار أو تصميم واجهة التفاعل أو عناصر الوسائط التفاعلية المستخدمة في بناء القصة الرقمية والعلاقات بينها وغيرها من المتغيرات الفنية ومنها ما يرتبط بأسلوب التعليق والحكي، ومنها ما يرتبط بالمحتوى القصصي ذاته والشخصيات والأحداث (سليمان، ٢٠١٥).

وفي هذا الإطار وبالاطّلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيرات تصميم القصص الرقمية بشكل عام للفئات المختلفة كدراسة التعبان وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة دحلان (٢٠١٣)، ودراسة عمر (٢٠١٧)، ودراسة السلمي (٢٠١٩)، ودراسة غزالة (٢٠٢٠)، ودراسة قحوف (٢٠٢٠)، ودراسة الغندور (٢٠٢١)، ودراسة أوزودوغرو وكاكير (Özüdoğru &Çakır,2021). حيث أظهرت بعض نتائج البحوث والدراسات بأن نمط السرد الخطي هو الأنسب وهي دراسة التعبان وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة دحلان (٢٠١٣)، ودراسة عمر (٢٠١٧)، في حين أن أظهرت نتائج البعض الاخر أن نمط السرد غير الخطي هو الأنسب كدراسة أوزودوغرو وكاكير (Özüdoğru &Çakır,2021)، كذلك دلت نتائج بعض

الدراسات أنه لا يوجد فروق بين أنماط السرد الأنسب وهى دراسة غزالة (٢٠٢٠) ودراسة السلمي (٢٠١٩)، ودراسة قحوف (٢٠٢٠) ودراسة الغندور (٢٠٢١). وقد يرجع الاختلاف إلى الفئات العمرية المختلفة وقدرة البعض على تحمل مسؤلية تعلمه بشكل ذاتي بما يتناسب مع أسلوب السرد غير الخطي لذلك هناك حاجة لدراسة متغير تصميم القصة الرقمية.

ويمكن تقسيم بيئات التعلم عبر الإنترنت إلى نوعين وهما المتزامن وغير المتزامن (Korkmaz,2013). ويقصد بالنمط المتزامن بالتعلم الذي يلتقي فيه المعلم والمتعلم في الوقت ذاته بشكل متزامن في بيئة تعليم حقيقية من خلال وسيط الكتروني حيث يتمكن الطرفان من إجراء المناقشات والحوار والتفاعل وطرح الأسئلة عبر الفصول الافتراضية او أدوات أخرى (اليونيسكو، ٢٠٢٠). أما النمط غير المتزامن فيقصد به شكل من أشكال التعلم عبر الإنترنت غير المقيد جغرافياً بحيث تتم عملية التعلم عبر أنظمة إدارة المحتوى باستخدام البريد الإلكتروني ولوحات المناقشة أو عبر منصات تكنلوجيا المعلومات مما لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت (Perveen,2016)

وهنا يوجد عديد من الدراسات التي قارنت بين الاتصال المتزامن وغير المتزامن مثل دراسة عبد العاطي (٢٠١٤)؛ الخليفاوي (٢٠١٦)؛ الزهراني وعلام (٢٠٢٠)؛ مسعود (٢٠٢١)؛ كوركماز (Korkmaz,2013) ؛ بيرفين (Perveen,2016). حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات اختلاف في تحديد نمط الاتصال الأفضل لتعلم الطلبة حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات فاعلية التعلم المتزامن وهى دراسة الخليفاوي (٢٠١٦)، ودراسة مسعود (٢٠٢١)؛ ودراسة كوركماز(Korkmaz,2013) ، في حين أظهرت دراسة عبد العاطي (٢٠١٤)؛ ودراسة الزهراني وعلام (٢٠٢٠) بأن التعلم غير المتزامن هو الأكثر كفاءة، وأظهرت نتائج دراسة بيرفين (Perveen,2016) بأنه لا توجد فروق إحصائية بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

ويلاحظ من خلال استعراض الأدبيات بأن أنماط التفاعل المتزامن وغير المتزامن لها تأثير إيجابي في تنمية التحصيل والدافعية والجوانب الوجدانية بنسب مختلفة حيث يتمتع كل نمط بمجموعة من الميزات التي تميزه عن غيره من الأنماط والتي يمكن الاستفادة منها في تحقيق عملية التعلم بكفاءة.

ومن خلال تدريس الباحث لمادة اللغة الإنجليزية، وبناءً على الأثر الملحوظ لاستخدام القصص الرقمية في تنمية المهارات والتحصيل لدى الطلبة، حيث يعد تنمية مهارات القراءة والاستماع من أبرز نواتج التعلم المستهدفة لمادة اللغة الإنجليزية، وبملاحظة ما سبق يتضح أن اكتساب المحتوى عبر القصص الرقمية قد يتأثر باختلاف نمط الإتاحة

ونمط العرض، لذى سعى الباحث لتحري ما هو نمط إتاحة القصة الرقمية الأفضل لدى الطلبة في ظل التقدم التكنولوجي، وهل يتأثر هذا النمط بأسلوب عرض القصة من خلال اختلاف نمط العرض الخطي وغير الخطي، حيث يمتلك كل نمط من هذه الأنماط العديد من الخصائص والمميزات التي تميزه عن غيره من الأنماط، وعلى الرغم من تعدد الدراسات فانه يلاحظ عدم الربط بين أنماط الإتاحة المتزامن وغير المتزامن وأنماط العرض الخطي وغير الخطي برواية القصة الرقمية، حيث لم يجد الباحث أي دراسة على حد علمه، حيث يرى الباحث بأن نمط إتاحة القصة الرقمية متزامن أو غير متزامن يتأثر كثيرا بنمط عرضها سواء بنمط العرض الخطي أو غير الخطي، فالأسلوب غير الملائم يؤثر سلبا على المخرجات التعليمية، مما يؤثر على دافعية المتعلم نحو التعلم مما يسهم في انخفاض المهارات والتحصيل لديه. لذا يسعى الباحث إلى ربط أنماط الإتاحة وأنماط العرض برواية القصة الرقمية وقياس أثرها على مهارتي القراءة والاستماع باللغة الإنجليزية.

ومن ناحية أخرى تعد اللغة الإنجليزية أداة مهمه للتواصل في عصر التكنولوجيا حيث تساعد على الإفادة من تجارب الأخرين ومعارفهم ونقل العلوم وتبادل الثقافات والخبرات معهم مما يساهم في استيعاب هذه الأفكار والاستفادة منها (Alzahrani,2021).

ويواجه الطلاب عديد من الصعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية وتظهر في اللغة المكتوبة أو المسموعة أو في التحكم في نطقها بشكل صحيح والذي ينتج بسبب الإهمال في الإنصات للمعلم أثناء تقديم الدرس مما يشكل عبئاً على الطالب بمرور الوقت (حليمة،٢٠١٨).

وتعد القراءة أحد أبرز المهارات والأدوات المستخدمة لاكتساب المعارف والمعلومات حيث يستطيع الإنسان من خلالها التعرف على الماضي ومواكبه الحاضر ويستشرف بها آفاق المستقبل، حيث تعد من أهم المواد الدراسية نظراً لارتباطها بالمواد الأخرى، وتعد عاملاً رئيساً في تطور شخصية المتعلم، واحد مصادر السعادة والاستمتاع والترويح عن النفس (الشريف، ٢٠٢٠).

وأما مهارة الاستماع فهي أحد مهارات اللغة وأكثرها شيوعاً واستخداماً حيث تقوم الأذن باستقبال المعلومات وتحليها بهدف التوصل إلى فهم ما يتحدث به الآخرون، وتعد عملية الاستماع نشاطا ذهنياً يمكن المتعلم من التركيز والانتباه وفهم المعاني والأفكار المضمنة داخل النصوص المسموعة (عصر،٢٠٠٥) وعملية الاستماع هي مزيج من العمليات العقلية المركبة حيث تتطلب من المستمع مجموعة من العمليات وهي تلقي المعلومات واستقبالها ومعالجتها بغرض وصول المستمع إلى فهم ما استمع اليه، ثم العمل على إصدار حكم عليه (منسي، ٢٠١٩).

وتعد مهارة الاستماع من أكثر المهارات صعوبة بين المهارات الأخرى حيث يبنى عليها التفاعل الصفي في حصص مادة اللغة الإنجليزية والتي لا يمكن أن تكون فاعلة دون إجراء تواصل لفظي بين المعلم والمتعلمين أثناء العملية التعليمية، فمشاركات المتعلم ومناقشاته واستفساراته في خلال حصص القراءة والكتابة ضرورية من أجل الحصول على تغذية راجعة لضمان تقدم المتعلم في عملية التعلم (الحربي، ٢٠١٦).

وقد أجريت عديد من الدراسات للتعرف على التأثير الفعال للقصة الرقمية على مهارتي القراءة والاستماع في اللغة الإنجليزية كدراسة العقيل (٢٠١٧)، أبو دحروج وأبو شقير (٢٠١٨)، منسي (٢٠١٩)، الصقرية والسالمي (٢٠٢٠)، الشريف (٢٠٢٠)، المنصور (٢٠٢٠)، المخمري (٢٠٢١)، سيجيرسي وجولتكين (Cigerci &Gultekin,2017)، ليو وآخرون (Liu et al.,2018)، كاليس نيكوس ونيكولايدو (Kalli Nikou& Nicolaidou,2019).

حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات فاعلية تطبيق القصة الرقمية على مهارتي القراءة والاستماع وتحقيقها أثراً إيجابيا لدى المتعلم عدا أنها تركزت على نمط واحد قياس وجود تأثير للقصة الرقمية على مهارتي القراءة والاستماع دون التطرق إلى فاعلية أنماط الإتاحة والعرض وقياس مدى تأثيرها على هذه المهارات.

ومن هذا المنطلق وجد الباحث إلى ضرورة قياس أثر الاختلاف في أنماط الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمط العرض (خطي وغير خطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر بهدف تطوير القصة الرقمية واستخدامها بالشكل الأمثل في العملية التعليمية بما يوائم خصائص المتعلمين والأنظمة التعليمية الحديثة المبنية على التكنولوجيا.

مشكلة البحث:

نظراً لأن تدريس اللغة الإنجليزية بطبيعته عملية تفاعلية فالهدف من التعلم هو التحدث والقراءة والاستماع مما يتيح للطلبة بالتواصل بسهولة حيث يعد الطلبة أساساً في تدريس اللغة.

ونتيجةً لتحول النظام التعليمي إلى التعلم من بعد نتيجة انتشار وباء كورونا (كوفيد -١٩) لاحظ معلمو اللغة الإنجليزية انخفاض مهارات القراءة والاستماع لدى الطلبة، وللتحقق من وجود المشكلة قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية من خلال إجراء مقابلات شخصية غير مقننة على عينة عددها ٢٠ طالب من طلبة الصف العاشر الذين درسوا المقرر في العام السابق للتعرف على أبرز المشكلات والصعوبات التي واجهتهم في أثناء دراسة المقرر من قبل ومدى استفادتهم من هذا المقرر، وأجرى الباحث اختبار للغة الإنجليزية يتضمن المهارات

الأساسية للمادة التي قاموا الطلبة بدراستها في المقرر، وأظهرت النتائج: حصول ٥٪ على درجة ممتاز، بينما حصل ١٥٪ على درجة جيد جدا، وحصل ١٠٪ على درجة جيد، وحصل ٢٥٪ على درجة مقبول، وحصل ٤٥٪ على تقدير ضعيف.

وقد توصل الباحث من خلال الدراسة الاستكشافية الى ما يلي:

- وجود انخفاض في تحصيل الطلاب بمقرر اللغة الإنجليزية.
- وجود انخفاض بمستوى الطلبة بمهارتي القراءة والاستماع مقارنة بالمهارات الأخرى لمادة اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.
- استخدام أنماط وأساليب تدريسية تقليدية داخل البيئة التعلم من بعد بما لا يتناسب مع مادة اللغة الإنجليزية وتدريسها من بعد.
- اكتفاء المعلمون باستخدام العروض التقديمية المعدة باستخدام الباوربوينت وعرض الكتاب الإلكتروني للطلبة واستخدام المقاطع الصوتية المخزنة على CD ومشاركتها مع الطلبة من خلال مشاركة الشاشة.

ويشير كل من كوهفيلد وآخرون (Kuhfeld et al.,2022) لودفيج وآخرون (Ludewig et al.,2022) بأن الوباء قد أثر على التحصيل الطلبة بمادة اللغة الإنجليزية حيث أصبح العديد من الطلبة معرضين لخطر صعوبات التعلم وسيحتاجون إلى دعم موجه لبناء وتعزيز المهارات الأساسية.

ومع صدور قرار بأن يكون التدريس لهذا العام مدمجاً أصبح لزاماً على الطلبة الحضور إلى المدرسة بالإضافة إلى التعلم عن بعد في المنزل مما يعني أن المتعلم أصبح ملزماً بالتعلم الذاتي لاكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لاستمرار عملية التعلم، وبناءً على ما سبق وبعد استشارة ذوي الاختصاص من معلمين ومشرفين، تم التوصل إلى ضرورة البحث عن بدائل تعليمية تتناسب مع التعلم المدمج وتكون بشكل تفاعلي، وبعد التمحيص والدراسة في الأدبيات تم التوصل إلى توظيف القصص الرقمية التفاعلية بغرض تنمية مهارتي القراءة والاستماع وذلك لأن استخدام القصص الرقمية تجعل الطالب متشوقاً ومتفاعلاً مع المحتوى المعروض أمامه مما يسهم في بقاء الأثر التعليمي لأطول فترة ممكنه، و أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة الشريف (٢٠٢٠)، الطويقري (٢٠٢٠)، المنصور (٢٠٢٠)، سيجيرسي وجولتكين (Cigerci &Gultekin,2017)، ليو وآخرون(Liu et al.,2018) على فعالية القصة الرقمية وأثرها الإيجابي على أداء الطلبة وزيادة المهارات في مهارتي القراءة والاستماع في اللغة الإنجليزية.

ومن خلال عرض الدراسات يلاحظ اهتمام الباحثين بالتركيز على قياس أثر القصة الرقمية بشكل عام أو دراسة أثر بعض المتغيرات القصص الرقمية دون التعرف على أثر اختلاف نمط الإتاحة برواية القصة

الرقمية (المتزامن وغير المتزامن) وربطها بنمط العرض (الخطي وغير الخطي) وهذا بحدود علم الباحث ولتحديد أنسب أنماط القصص الرقمية وعرضها وذلك فيما يتعلق بمهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

يمكن صياغة مشكلة البحث في العبارة التقريرية الاتية: توجد حاجة لتحديد أنسب نمط للاتاحة برواية القصة الرقمية (المتزامن /غير المتزامن) وفي اطار تفاعله مع نمط العرض (الخطي /غير الخطي) ، وذلك فيما يتعلق بتاثيرهما في مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر

أسئلة البحث

يمكن التوصل لحل لمشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس الأتى:

كيف يمكن بناء قصة رقمية قائمة علي نمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمطي العرض (خطي وغير خطي) لتنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر.

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما معايير تصميم القصة الرقمية بنمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمط العرض (خطي وغير خطي) لتنمية مهارتي القراءة والاستماع لطلبة الصف العاشر بمادة اللغة الإنجليزية؟

- ما التصميم التعليمي المستخدم للقصة الرقمية بنمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمط العرض (خطي وغير خطي) لتنمية مهارتي القراءة والاستماع لطلبة الصف العاشر بمادة اللغة الإنجليزية، في ضوء الاجراءات المنهجية لنموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣).

-ما مهارات القراءة التي يتوجب على طلاب الصف العاشر إتقانها؟

-ما مهارات الاستماع التي يجب على طلاب الصف العاشر إتقانها؟

-ما أثر اختلاف نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره القراءة بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

-ما أثر اختلاف نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره والاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

-ما أثر اختلاف نمطي العرض (خطي / غير خطي) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره القراءة بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

-ما أثر اختلاف نمطي العرض (خطي / غير خطي) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره

والاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

-ما أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره القراءة بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

- ما أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) بالقصة الرقمية على تنمية مهاره الاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الأتية:

-الكشف عن أثر اختلاف نمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) بالقصة الرقمية على مهارتي القراءة الاستماع لدى طلبة الصف العاشر بمادة اللغة الإنجليزية.

-الكشف عن أثر اختلاف أنماط عرض القصة الرقمية (خطي وغير خطي) على مهارتي القراءة والاستماع لدى طلبة الصف العاشر بمادة اللغة الإنجليزية.

-الكشف عن أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) بالقصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث نظرًا لكونه ينبع من احتياجات العملية التعليمية في ظل تطور التعلم والاتجاه إلى التعلم المدمج أو عن بعد نتيجة انتشار جائحة كورونا حيث تعد القصة الرقمية التفاعلية أحد المستجدات التكنولوجية في الوطن العربي وتتجلى أهمية البحث في بعدين البعد النظري والبعد التطبيقي من خلال ما يلي:

البعد النظري:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق تنمية مهارتي القراءة والاستماع لدى طلبة الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية بما يتناسب مع أهداف العملية التعليمية وباستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة المتمثلة في القصة الرقمية التفاعلية

-يتوافق البحث مع عملية دمج التكنولوجيا الحديثة مع العملية التعليمية من خلال إيجاد أدوار جديدة للمعلم والمتعلم وتطوير الاستراتيجيات والطرق التدريسية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية

-يسهم يسعى هذا البحث في زيادة المعرفة والوعي لدى معلمو اللغة الإنجليزية بأهمية توظيف القصة الرقمية التفاعلية في عملية التعلم

-يعد البحث الأول الذي يتم من خلاله دمج المتغيرات المتمثلة في نمطي الإتاحة والعرض وارتباطهما بتنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية.

البعد التطبيقي:

-يمكن أن يسهم يسعى هذا البحث في اتخاذ القرارات لدى متخذي القرارات للمناهج في مادة اللغة الإنجليزية والمشرفين عند بناء المناهج وتوظيف القصة الرقمية التفاعلية ودمجها مع المناهج والكتب الإلكترونية

-تطوير أداة لقياس مهارة القراءة الجهرية في مادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر مما يفيد معلمو الصفوف الأخرى

-تطوير أداة لقياس مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر مما يفيد معلمو الصفوف الأخرى

-توفير مورد تعليمي تقني جاهز للاستخدام والتطبيق لمعلمي اللغة الإنجليزية في السنوات القادمة

- فتح آفاق جديدة لأبحاث علمية تربط بين متغيرات مختلفة بمجال القصة الرقمية التفاعلية.

محددات البحث:

- الحد الموضوعي: اقتصر البحث على توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر.

- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

-الحد المكاني: مدرسة الإمام المهنا بن سلطان للتعليم ما بعد الأساسي (١٠-١٢) بولاية بوشر بمحافظة مسقط في سلطنة عمان.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج شبة التجريبي لدراسة أثر اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن/ غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير الخطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء المتغيرين المستقلين موضع البحث وأنماطه، تم استخدام التصميم العاملي ٢X٢ ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

نمط الإتاحة / نمط العرض	المتزامن	غير المتزامن	التطبيق البعدي
الخطي	م ١: استخدمت القصة الرقمية بنمط إتاحة متزامن ونمط العرض الخطي	م ٢: استخدمت القصة الرقمية بنمط إتاحة غير متزامن ونمط العرض الخطي	اختبار تحصيلي لمهارة القراءة
غير الخطي	م٣: استخدمت القصة الرقمية بنمط إتاحة متزامن ونمط العرض غير الخطي	م٤: استخدمت القصة الرقمية بنمط إتاحة غير المتزامن ونمط العرض غير الخطي	اختبار تحصيلي لمهارة الاستماع

متغيرات البحث:

يتضمن البحث الحالي المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: يشمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين وهما نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) برواية القصة الرقمية.

المتغيرات التابعة: يتضمن البحث متغيرين تابعين وهما مهارة القراءة ومهارة الاستماع بمادة اللغة الإنجليزية.

فروض البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى أثر نمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس

البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية.

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى أثر نمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

أدوات القياس:

اشتمل البحث على الأدوات الأتية وجميعها من إعداد الباحث:

- اختبار تحصيلي لمهارة القراءة بمادة اللغة الإنجليزية.
- اختبار تحصيلي لمهارة الاستماع بمادة اللغة الإنجليزية.

خطوات البحث

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات البحث بهدف وضع الإطار النظري وبناء الأدوات.
٢- اختيار نموذج التصميم التعليمي الملائم لطبيعة البحث الحالي وهو نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) والعمل وفق إجراءاته المنهجية.
٣- وضع قائمة المعايير الخاصة بتصميم القصص الرقمية وإنتاجها وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.
٤- إنتاج القصص الرقمية وتقيمها من قبل المحكمون وفق قائمة المعايير الخاصة بتصميم وإنتاج القصص الرقمية.
٥- إعداد الأنشطة التعليمية المرافقة للقصص الرقمية وعرضها على المختصين باللغة الإنجليزية.
٦- إعداد أدوات البحث وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.
٧- الحصول على الموافقات الرسمية.
٨- قياس الصدق والثبات لأدوات القياس.
٩- إجراء تجربة البحث الأساسية.

١٠- تطبيق أدوات البحث بعديًا على عينة الدراسة.
١١- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا للوصول إلى النتائج وعرضها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الأبحاث السابقة.
١٢- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

- القصة الرقمية

تعرفها لاتيم (Lathem,2005) بأنها مزيج من السرد الشفهي التقليدي مع أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة (مثل: الصور والنصوص والفيديو والموسيقى).
ويعرفها روبن (Robin,2006) بانها مزيج من الرسومات الرقمية والنصوص والسرد الصوتي المسجل والفيديو والموسيقى لتقديم معلومات حول موضوع معين.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مزيج من النصوص والصور والأصوات والفيديو والمؤثرات في مواضيع القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر بهدف تنمية مهارتي القراءة والاستماع.

- مهارة القراءة:

يعرفها البجة (٢٠٠٢) بأنها عملية عقلية انفعالية تتضمن تفسير الرسوم والرموز التي يتلقاها القارئ باستخدام عينه، بهدف فهم المعاني، والربط بين الخبرات السابقة وهذه المعاني.

ويعرفها أبو مغلي وسلامة (٢٠٠٥) بأنها عملية تربط بين لغة الكلام المؤلفة من ألفاظ والمعاني والرموز المكتوبة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها قدرة طلبة الصف العاشر على التفاعل مع المادة التعليمية المكتوبة والظاهرة في القصة الرقمية مما يمكنهم من استخلاص المعنى واستنتاج الأفكار والعلاقات والقدرة على الحكم عليها وتقويمها.

- مهارة الاستماع

يعرفها القميزي (٢٠١٢) بأنها مهارة معقدة يمنح فيها المستمع كل اهتمامه وانتباهه الى المتحدث بشكل مقصود، محاولاً تفسير صوته، وإيماءاته، وجميع حركاته، بهدف استيعاب ما تتضمنه الرسالة المنطوقة، بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال جيد مع الآخرين.

ويعرفها (McClanahan,2022) بانها الاستراتيجيات التي يستخدمها الشخص لفهم التواصل المنطوق.

ويعرفها الباحث إجرائياً بانها قدرة طلبة الصف العاشر على التفاعل مع المادة التعليمية المسموعة من خلال القصة الرقمية والقدرة على تحليل الكلام المسموع واستنتاج الأفكار والعلاقات والقدرة على الحكم عليه وتقويمه

- **التعليم المتزامن:**

يعرفه جارسيا وجارسيا (Garcia & Garcia, 2022) بأنه أي شكل من أشكال التعليم والتعلم الذي يتعلم فيه الطلاب من المعلمين أو الأقران في الوقت الفعلي، ولكن ليس بشكل شخصي. حيث تحدث فيها التعلم في نفس الوقت، ولكن ليس في نفس المكان.

ويعرفه سعودي وكارتر (Seoudi & Carter,2022) بانه التعلم الذي يحدث عندما يكون كل من المعلم والطلاب حاضرين (افتراضياً أو جسديًا) في نفس الوقت في الفصل الدراسي.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنها التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم بشكل مباشر في الغرفة الصفية بهدف تعلم مهارتي القراءة والاستماع باستخدام القصة الرقمية.

- **التعليم غير المتزامن:**

ويعرفه توماس وآخرون (Thomas et al.,2022) بأنه التعلم الذي يحدث عندما لا يكون المتعلم والمعلم في نفس المساحة المادية أو الافتراضية في نفس الوقت.

ويعرفه شوهيل وآخرون (Shohel et al.,2021) بأنه مصطلح عام يستخدم لوصف أشكال التعليم والتعلم الذي لا يحدث في نفس المكان أو في نفس الوقت، ويستخدم الموارد التي تسهل تبادل المعلومات خارج قيود الوقت والمكان.

ويعرفه الباحث إجرائياً بانه التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم بشكل غير مباشر وليس بنفس الوقت من خلال منصة جوجل كلاس روم بهدف تعلم مهارتي القراءة والاستماع باستخدام القصة الرقمية.

- **نمط العرض الخطي:**

يعرفه مارتن (Martin,2008) هو عدم قدرة المتعلمون على التحكم في التسلسل التعليمي

ويعرفه شانج ولي (Chang &Li,2014) بأنه بالنمط الذي يتيح للطلبة تعلم المواد خطيًا ويتبعون تسلسل التعلم الذي حدده المعلمون.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه النمط الذي يلتزم به المتعلمون خلال انتقالهم بين القصص الرقمية وفق الترتيب الذي يقرره المعلم لعرض القصص الرقمية بناءً على مستوى صعوبتها.

- **نمط العرض غير الخطي:**

يعرفه باشلر وآخرون (Pashler et al.,2008) بأنه التعلم الذي تم تصميمه لضمان قدرة الطلاب على تشكيل تعلمهم من خلال التنظيم الذاتي واكتشاف الذات والإبداع.

يعرفه مالوخ وآخرون (Malloch et al.,2021) بأنه مسار التعلم الذي يوجهه المتعلم، وليس محدد مسبقاً أو متسلسلاً، حيث يصبح المتعلم هو المسؤول عن تحديد ما سيتعلمه وكيف سيتم ذلك.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه النمط الذي يتيح للمتعلمين حرية الانتقال بين القصص الرقمية وفق التسلسل الذي يراه المتعلم مناسباً له.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

المحور الأول: القصة الرقمية

١-١ مفهوم القصة الرقمية

تعرف القصص الرقمية بانها مقاطع فيديو مدتها (٢-٥) دقائق تعتمد على الصور الثابتة والمتحركة والموسيقى التصويرية والسرد باستخدام التكنولوجيا لتمكين الأشخاص ذوي المهارات والموارد المحدودة في الوسائط المتعددة لرواية ومشاركة القصص القوية من وجه نظرهم الخاصة وبألفاظهم الخاصة (Fisanick & Stakeley 2020,). ويتم استخدام الصور الثابتة والسيناريو المسجل والفيديوهات المتحركة لسرد القصص الشخصية أو القصص المتعلقة بعنصر في المنهج الدراسي (Miller,2019).

وتعرف بأنها مشاريع فيديو يتم إنتاجها بواسطة الحاسوب وبرامج إنتاج الوسائط الرقمية وتتضمن الصور والتعليقات الصوتية والموسيقى والنصوص المكتوبة أو الفيديو وتتراوح مدة القصة الرقمية من دقيقتين إلى عشر دقائق (Nuñez-Janes et al.,2017).

ويعد سرد القصص أقدم أشكال التدريس التي يمكن أن تعزز تجربة التعلم (Kalogeras,2021)

وهو أسلوب للتواصل وتبادل الأفكار والمعرفة والخبرات ضمن سياق محدد (Dalcher,2015).

وتعد أداه اتصال تعمل على إيجاد المعاني والعواطف لدى الجمهور من خلال تكوين الروابط والحفاظ عليها (Özoran,2021).

ومع ظهور التقنيات الحديثة اكتسب السرد القصصي إطاراً جديداً في العرض، وأطلق عليه السرد الرقمي القصصي، حيث يمكنه مخاطبة جميع الحواس باستخدام الوسائط المتعددة في تقديم القصة بحيث تراعي أنماط المتعلمين وتحفزهم (Shemy,2020). ويعرف السرد الرقمي بأنه عملية إنشاء فيلم قصير من خلال الجمع بين نص أو قصة أصلية مع عناصر الوسائط المتعددة مثل الصورة وتسجيل الصوت والفيديو (Yilmaz at al.,2020).

وتنوعت الأشكال الحديثة من القصص الرقمية حيث شملت القصص القائمة على الويب، والنصوص التشعبية، والقصص التفاعلية، وألعاب الحاسوب السردية، والبود كاست الصوتي والفيديو، والصور (Ramírez-Verdugo,2021). حيث يصبح الطلبة منتجين نشطين للمعرفة (Stufft,2021).

ومما سبق يمكن القول بأن القصة الرقمية عبارة عن مزيج من سيناريو القصة مع مجموعة من الوسائط المتعددة الرقمية باستخدام برامج تأليف حاسوبية بحيث تراعي الفروق الفردية للمتعلمين وتزيد دافعيتهم نحو التعلم.

٢-١ خصائص القصة الرقمية

تتمتع القصة الرقمية بمجموعة من الخصائص والتي تم ذكرها من قبل (عبد الفتاح، ٢٠٢٠، Knoller et al., 2010، Miller, 2019) وهي:

- **التفاعلية: ويقصد بها تحقيق الحوار بين المتعلم والقصة الرقمية التفاعلية بواسطة واجهه التفاعل، حيث يحدث التفاعل عن طريق تعدد العناصر على الشاشة وتساهم الأيقونات الموجودة في تمكين المتعلم من التحرك والانتقال داخل القصة دون وجود قيود بمرحلة معينة.**
- **الفردية: ويقصد بها إضفاء الطابع الشخص على الموقف التعليمي ليتناسب مع المتغيرات في خصائص المتعلمين في المواقف التعليمية ومراعياً لقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة وذلك بهدف الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود.**
- **التنوع: تقديم مجموعة من الخيارات والبدائل التعليمية للمتعلمين وتتمثل في اختيار المواد التعليمية، والأنشطة التعليمية داخل القصة، واختبارات التقييم، وتنوع مستويات المحتوى، وتنوع طرق التعلم، ومجموعة متنوعة من المحفزات الحسية المستهدفة العديد من الصور المتحركة والثابتة، والموسيقى، والمؤثرات الصوتية، والرسومات.**
- **الإرشادات: تزويد المتعلم بمجموعة من التعليمات أو الإرشادات حتى يتمكن من استخدامها عند الحاجة أثناء التفاعل مع القصة.**
- **التدرج: القصص الرقمية التفاعلية تتضمن العديد من الأنشطة المختلفة، بما في ذلك المزاوجة والاختيار من المتعدد وترتيب الجمل وإدخال نص في صورة أحرف أو أرقام محددة وتختلف الأنشطة في الصعوبة للوصول بالمتعلمين إلى مستوى إتقان**
- **المرونة: هي حرية الوصول إلى المعلومات الإثرائية دون قيود أو شروط بما يتناسب مع خصائص وقدرات المتعلم، والسماح باختيار العنصر أو إضافة عنصر آخر أو حذفه.**
- **التكامل: تتفاعل الوسائط المتعددة المستخدمة وتتكامل مع بعضها البعض بحيث لا تعرض واحدة تلو الأخرى، ولكن يتم دمجها في إطار بهدف تحقيق الهدف.**

التزامن: ملائمة توقيتات تداخل العناصر الموجودة في القصة الرقمية التفاعلية لتتلاءم مع قدرات المتعلمين وسرعة العرض.

- **سهولة الاستخدام: سهولة التفاعل مع جميع المكونات والخيارات بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وقدراتهم وخبراتهم السابقة.**

ويضيف (البنا،٢٠٢١) المرونة غير الخطية كأحد خصائص القصة الرقمية حيث تنتج القصة الرقمية في وَحَدات منفصلة فيستطيع الراوي اختيار إحدى الوَحَدات والسير في هذا المسار، كما يستطيع الراوي تعديل القصة بناء على آراء وتعليقات الجمهور وبذلك تمتلك القصة مشاهدين وراوي يتحكم المعلم فيما يعرضه عليهم.

١-٣ مكونات القصة الرقمية

اتفق كل من ريسيب وآخرون (Recep et al., 2018)، ومانش وآخرون (Manish et al.,2018)، ويوي (Yoe,2019)، وبريني وماكمورو (Breny &McMorrow,2020)، وفيزانيك وستاكيلي (Fisanick &Stakeley, 2020) على أنه هناك سبع مكونات أساسية وفعالية يشترط توجدها في القصة الرقمية لضمان إنتاج قصص مثيرة للاهتمام وهي:

- **وجهة النظر: تحدد وجهه النظر ما يُكتب وكيف يُقال مما يساهم في إعطاء معنى وصدى عاطفي للقصة الرقمية.**
- **السؤال الدرامي: تبدأ القصة الرقمية بجملة أو سؤال تجعل الجمهور يرغبون بمعرفة ماذا سيحدث بعد ذلك. ويساهم السؤال الدرامي في الحفاظ على انتباه المشاهدين ويجاب عليه في نهاية القصة.**
- **المحتوى العاطفي: يتم توليد استجابة عاطفية مقصودة لدى المشاهدين من خلال جعلهم يشعرون بالفرح والحزن والغضب والأمل أو أي مشاعر أخرى بهدف جعل القصة الرقمية تلقى صدى لدى المشاهدين، ويتم ذلك من خلال المحتوى ونبرة الصوت والموسيقى التصورية.**
- **التعليق الصوتي: يعد صوت الراوي هو أهم جزء في القصة الرقمية حيث يساعد في ربط المشاهدين بالقصة ويحدد طابعها.**
- **الموسيقى التصويرية: تساعد الموسيقى في تعزيز القصة وخلق عمق عاطفي للصور المرئية**
- **الاقتصاد: التخلص من الحشو الزائد من الوسائط (كلمات، صور، فيديو،) بحيث لا تتكون القصة مثقلة بالوسائط، فيمكن وضع بعض القيود التي تحكم استخدام الوسائط، حيث يمكن الاستغناء عن مجموعة من النصوص باستخدام صورة ذات معنى، ونترك للمشاهد استنتاج الأفكار والأحداث واستيعاب محتوى القصة.**
- **السرعة: يتطلب الحفاظ على اهتمام الجمهور الانتقال من كلمة إلى كلمة ومن صورة إلى صورة بسرعة تسمح لهم بمتابعة مسار القصة والانخراط بشكل كامل في المحتوى العاطفي ويتم ذلك من خلال ضبط سرعة الصوت وزمن عرض الصور.**

ويتفق الباحث مع الحربي (٢٠١٦) بإضافة عنصر الهدفية (Purpose) حيث إنه لا بد من وجود هدف أو غرض تعليمي أساسي تسعى القصة الرقمية إلى تحقيقه. وعنصر التشويق (Attractiveness) حيث إنه لابد من أن تكون مواضيع القصة الرقمية حديثة وجذابة وتجذب اهتمام الجمهور المستهدف وتراعي خصائصه الذهنية والانفعالية.

وجميع المكونات والعناصر السابقة تم الأخذ بها عند إعداد وتحرير وإنتاج القصص الرقمية المستخدمة في البحث الحالي.

١-٤ عوامل نجاح القصة الرقمية

توجد مجموعة من العوامل التي يجب على الكاتب مراعاتها والتي تسهم في إنجاح القصة الرقمية عند استخدامها في التعليم الإلكتروني (Malita & Martin,2010) (Gable ,2011) (Pardo,2014).

- **الشخصيات: استخدام الشخصيات الكاريكاتيرية يسهم في نقل مشاعر الشخصيات بوضوح، ويقلل من الحوار الذي يستطيع لهذه الصور التعبير عنه.**
- **الجدول الزمني التفاعلي: عند سرد القصة الرقمية يجب أن يكون هناك تسلسل زمني للأحداث والنتائج بصورة تفاعلية بحيث تجذب انتباه المتعلمين.**
- **وسائل التواصل الاجتماعي: تسهم دورات التعلم الإلكترونية في تشجيع المتعلمين على مشاركة قصصهم المشابهة بهدف إضفاء الطابع الشخصي على الدروس المستفادة أو استخلاص النقاط الرئيسية من خلال تحليل القصة المقدمة.**
- **السرد الصوتي: عادةً ما يكون أفضل رواة للقصص هم أولئك الذين لديهم خبرة مباشرة أو لديهم شغف خاص برسالتهم. ويمكن أن تنقل التسجيلات الصوتية التعبيرات ذات الصلة والتركيز. فعند استخدام الصوت ، يجب التفكير في المحفزات المرئية التي يجب تضّمينها على الشاشة. ويميل الخبراء إلى الاتفاق على أن قراءة السرد حرفيًا من الشرائح لا تساعد في الواقع على التعلم.**
- **الفيديو : تتيح مقاطع الفيديو للمتعلمين الاستفادة من التعبيرات غير اللفظية حيث تضفي لمسة إنسانية على القصة ، ويشترط أن يتماشى صوت الراوي مع لقطات الفيديو**

١-٥ معايير تصميم القصة الرقمية

تعرف المعايير بأنها مجموعة من الاشتراطات والمواصفات والمحددات الفنية والإدارية التي تحول مخطط التصميم المقترح إلى وسيلة تعليمية ملموسة وحقيقية (أبو عزيز، ٢٠٠٩). ولقد حدد مهدي وآخرون (٢٠١٦) قائمة بمجموعة من المعايير التي يتوجب اتباعها عند تصميم القصص الرقمية وهي على النحو التالي:

- **وضوح توصيف محتوى القصة الرقمية**
- **تحديد الأهداف السلوكية ووضوحها في محتوى القصة الرقمية**
- **المحتوى مشتق من الأهداف ويتصف بالتتابع والتكامل**
- **احتواء القصة الرقمية على أنشطة تتناسب مع الأهداف التعليمية**
- **مراعاة البنية الصحيحة للقصة الرقمية عند تصميها**
- **اتباع نموذج تصميمي مناسب للقصة الرقمية**
- **تحتوي القصة على نصوص مكتوبة تظهر بشكل مناسب في القصة الرقمية**
- **تحتوي القصة على صور ثابتة ومتحركة وتضاف بشكل مناسب**

- توظف مشاهد الفيديو بشكل واضح وسليم في القصة الرقمية
- توظيف الأصوات بشكل مناسب في القصة الرقمية
- وضوح سيناريو القصة الرقمية المتبع
- وسوف يقوم الباحث بتبني هذه المعايير عند تصميمه للقصة الرقمية.

١-٦ مزايا القصة الرقمية

يمكن إيجاز مميزات القصة الرقمية في قدرتها على تقديم المفاهيم وتبسيطها وتجسيدها وتقريبها للمتعلم من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة (أبو رحاب وآخرون، ٢٠١٩)، ومساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات وتعزيز التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي ومهارات التفكير العليا ومهارات اللغة والمهارات الفنية والاجتماعية (آل دحيم، ٢٠١٩)، والمساهمة في زيادة التشويق وإثارة الاهتمام والدافعية لدى المتعلمين واكتساب مهارات الكتابة الإبداعية (أبو خليفة، ٢٠١٦). وأزاله شرود الذهن والقضاء على الملل وتشجيع المتعلمين على المتابعة والتفاعل من خلال قدرتها على توظيف عناصر الصوت والصورة مما يجعلها مثيرة وجاذبة للانتباه مما يسهم في زيادة التحصيل (المهيرات، ٢٠١٩).

وتسهم القصة الرقمية في تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة وتطوير وتنمية مهرات الاتصال والتواصل البصرية أو السمعية وتراعي الفروق الفردية وتساعد على تنمية التأمل والاستنباط والاكتشاف لدى المتعلمين (علان، ٢٠١٩). وتسهل القصة الرقمية إشراك المتعلمين في تعلم اللغة بشكل إبداعي (Aboo Bakar ,2019)، وان استخدام القصة الرقمية يسهم في تعزيز القراءة لدى التلاميذ ويثري مهاراتهم وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم ويكسر الملل ويزيد من رغبة المتعلمين بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (Suleiman,2019).

وتعد القصص الرقمية أداة قوية لدمج الرسائل التعليمية مع أنشطة التعلم لخلق بيئات تعليمية أكثر جاذبية وإثارة. فهي نهج هادف لخلق بيئة تعلم بنائية قائمة على مبادئ جديدة للتعليم والتعلم. وبالتالي، فإن هذا النهج لديه القدرة على تعزيز مشاركة الطلاب وتقديم نتائج تعليمية أفضل للمتعلمين (Smeda et al., 2014).

وتحسن القصة الرقمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة وتساعدهم على الإلمام بتراكيب القواعد المعقدة وتجعلهم أكثر دراية بالثقافات المختلفة (Çetin Köroğlu,2020). وتسهم في إنشاء بيئة صفية أكثر جاذبية وتحفيزاً للمتعلمين مما يساهم في ترك آثار إيجابية على مهارات الفهم السمعي (Ciğerci&Gultekin,2017).

وتقدم القصص الرقمية مساعدة كبيرة للمعلمين لتحسين فهم القراءة وفهم الاستماع، فهي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تشرك الطلاب،

بالإضافة إلى المناقشة الميسرة التي ستؤدي إلى إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة التحدث، ويمكنها جذب انتباه الطلاب وتسليتهم. عندما تكون عملية التدريس والتعلم ممتعة، سيتم تحقيق أهداف التعلم بسهولة(Hamdy ,2017) .

ويضيف الباحث بأن مميزات القصة الرقمية لديها القدرة على الاستفادة من إبداعات الطلبة حيث يتمتعون بقدر أكبر من المرونة والحرية، وينمي لديهم التعاون ومساعدة الأخرين على كيفية تعلم استخدام الأدوات التكنولوجية، ويساعد الطلبة على تعلم اللغة الإنجليزية وتحسين مهارتها حيث تتاح للمتعلم الفرصة للتدريب من خلال إعادة استماع التسجيل للقصة الرقمية مما يساعد من التخلص من الضغط الناتج عن الحاجة إلى إجابة فورية في الصف الدراسي.

وحول جدوى استخدام القصص الرقمية بشكل عام في مجال التعليم فقد اتجهت العديد من الدراسات للتعرف على فاعليتها ومنها دراسة السيد (٢٠١٤)، دراسة عمر (٢٠١٦)، السنيدي (٢٠١٦)، دراسة الشهري (٢٠١٨)، دراسة عبد المؤمن (٢٠١٨)، دراسة الغامدي (٢٠١٩)، دراسة المهيرات (٢٠١٩)، ودراسة الصقرية والسالمي (٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية القصة الرقمية على مستوى التحصيل وتنمية القيم لدى الطلبة والاتجاه والمفاهيم والدافعية وبقاء أثر التعليم والسلوك وتنمية التفكير البصري.

وأكدت الدراسات على مدى ارتباط القصة الرقمية بمهارة القراءة بمادة اللغة الإنجليزية حيث أكدت دراسة الشريف (٢٠٢٠) على فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية بمادة اللغة الإنجليزية، ودراسة المنصور (٢٠٢٠) التي أكدت دور أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية ويؤكد قورة (Qoura,2016)، والخليلي (Alkhlili,2018)، ورداىده وآخرون(Radaideh et al.,2020) على دور القصة الرقمية في تنمية الفهم القرائي للطلبة.

وأكدت الدراسات على مدى ارتباط القصة الرقمية بمهارة الاستماع بمادة اللغة الإنجليزية حيث أكدت دراسة منسي (٢٠١٩) على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع ، ودراسة العقيل (٢٠١٧) التي أكدت فاعلية البرنامج التعليمي القائم على القصص الرقمية التفاعلية في تحسين الاستعاب السماعي، وأكدت دراسة جيتين كوروغلو(Çetin Köroğlu ,2020) و دراسة نورجانه (Nurjanah,2019) على دور القصة الرقمية في تحسين مهارات الاستماع لدى المتعلمين ، واكد سيجيرسي وجولتكين (Ciğerci& Gultekin,2017) على أن القصص الرقمية وأنشطة الاستماع القائمة على القصص وإنشاء بيئة صفية أكثر جاذبية وتحفيزًا كان لها آثار إيجابية على مهارات الفهم السمعي.

ومن خلال استعراض الدرسات السابقة وجد الباحث أن تطبيق استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة والاستماع يتم من خلال استخدام القصة الرقمية كأساس تعليمي تبنى عليه عملية التعلم المدعومة بالتكنولوجيا، او باستخدامها كوسيلة لتقويم الأهداف التعليمية من خلال توظيفها في الأنشطة والمشاريع، أو توظيف القصة الرقمية في حل المشكلات أو تنمية مهارات محددة .

ويتبنى البحث هذه الاتجاة حيث سيتم تنمية مهارات محددة لدى الطلبة بمادة اللغة الإنجليزية وهي مهارتي القراءة والاستماع .

١-٧ تصنيف القصة الرقمية

تعدد أنواع القصص الرقمية وفقاً لاختلاف الهدف ونمط تقديم المحتوى وطريقة السرد ونمط الإتاحة.

حيث ذكرت كلاً من دحلان (٢٠١٦) وعطية (٢٠١٩) بأن القصة الرقمية تصنف وفق الهدف إلى:

- القصة الشخصية: وهي القصص التي تصف الأحداث المهمة في حياة الشخص، وعرضها يمكن أن يساعد في التأثير على الآخرين
- القصة الوصفية: وهي القصص التي تصف الظواهر والمشكلات الجغرافية بناءً على الموقع والوقت والمكونات ومراحل الإجرائية التي تمر بها.
- القصص الموجهة: وهي القصص مصممة لتعليم أو إعطاء مفاهيم معينة للآخرين أو تدريبهم على الممارسة لسلوكيات معينة.
- القصص التاريخية: وهي القصص التي تقدم الأحداث التاريخية المثيرة التي تشكل إطارنا المفاهيمي حول الماضي وأحداثه.

ويصنفها فيليبس (Phelps,1996) حسب نمط عرضها إلى الشكل الخطي، الشكل المتعدد، الشكل التفاعلي، الشكل المتعدد المتشابك، الشكل المخروطي المتشابك، الشكل الهرمي، الشكل غير الخطي غير المنتظم. ويصنفها أوهلر (Ohler,2006) وفقاً لطريقة تقديم المحتوى إلى النمط المسموع، والنمط المرئي، والنمط المكتوب.

ويرى الباحث بأن طبيعة المحتوى هي المسؤولة عن تحديد النمط الذي سيستخدم في عرض القصة الرقمية. وبناءً على ما سبق سيتبع الباحث نمطي السرد وهما النمط الخطي مقابل النمط غير الخطي ومدى تأثيرهما من خلال نمطين إتاحة وهما المتزامن وغير المتزامن ومدى تأثيرهما على مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية.

١-٧-١ تصنيف القصة من حيث السرد التفاعلي

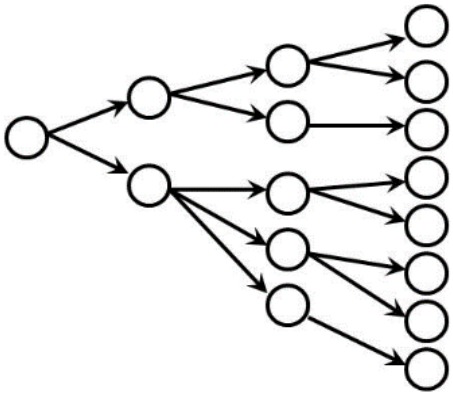
يعد السرد التفاعلي أحد أشكال التجارب الرقمية التفاعلية حيث يقوم المستخدمون بالتأثير على القصة الدرامية من خلال أفعالهم، حيث يهدف نظام السرد إلى دفع المستخدم إلى الانغماس في عالم

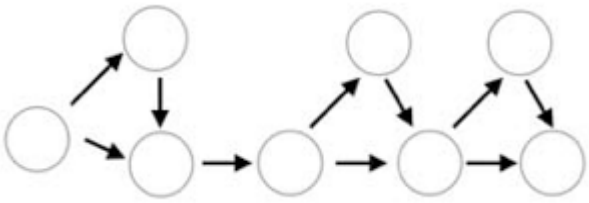
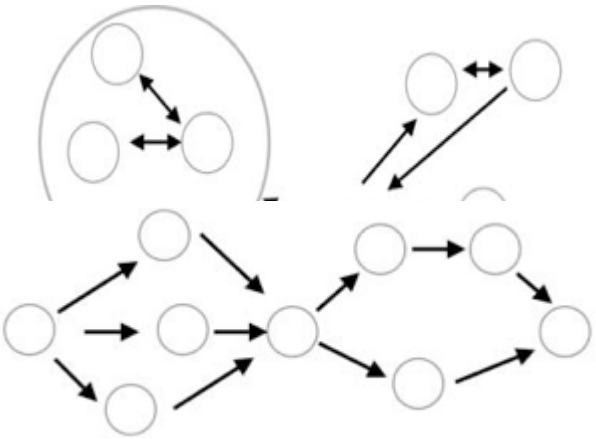
افتراضي بحيث يعتقد بأنه جزء لا يتجزأ من قصة تتكشف وان أفعالهم من الممكن أن تغير بشكل كبير اتجاه أو نتيجة القصة (Riedl & Bulitko,2012).

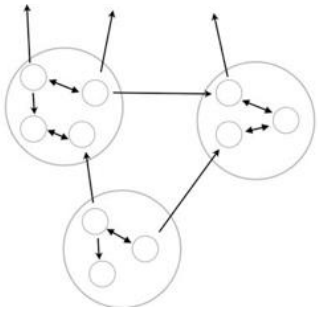
ويوضح جدول (٢) تصنيفات السرد التفاعلي (Schreiber,2009)

جدول (٢)

تصنيفات السرد التفاعلي

السرد التفاعلي	الرسم التوضيحي
السرد الخطي **ويعرف بانه الأسلوب الذي ينتقل به المستخدم بين صفحات الموضوعات في بيئة التعلم الإلكتروني بترتيب معد مسبقاً من خلال التنقل باستخدام أزرار التحكم القياسية مثل السابق والتالي.**	
السرد المتفرع **ويعرف بانه الأسلوب الذي يتيح للمستخدم اخذ القرارات وتقرير ما يجب فعله حيث انه عند وصول المستخدم إلى نقطه معينه يقرر ما عليه فعله ثم تنزل القصة في أحد المسارات المستمرة حتى يتم الوصول إلى نقطة اختيار أخرى**	

السرد التفاعلي	الرسم التوضيحي
أسلوب هيكل السمكة **توفير قصة خطية، ولكن يتم تقديم استطراد للمستخدم في نقاط معينة مثل مادة إضافية أو قصة فرعية ويعود المستخدم إلى القصة الرئيسية بعد مشاهدة المواد الإضافية**	
السرد المركزي **حيث يمنح المستخدم محوراً مركزياً مثل خريطة أو قائمة وينتقل إلى أجزاء مختلفة من القصة ثم يعود إلى المحور بعد كل منعطف غالباً ويمكن تقسيم العناصر الكبيرة إلى أجزاء فرعية**	
المسارات المتوازية **يمتلك المستخدمون عدداً من المسارات الممكنة مع وجوب جميع المستخدمين الوصول إلى نقاط معينة مع الحفاظ على تماسك القصة المركزية**	

السرد التفاعلي	الرسم التوضيحي
السرد الديناميكي الموجه للكائنات: **وهي عبارة عن مجموعة من القصص القصيرة مع نقاط دخول وخروج متعددة حيث انه لا يلتزم المستخدم بقراءة الفصول بترتيب صارم، ولكن يمكن طلبها**	

ولقد تناولت العديد من الدراسات أنماط السرد في القصة الرقمية وعلاقتها بالمتغيرات التابعة المختلفة ومنها دراسة (الغندور، ٢٠٢١) التي هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين نمطى القصص الرقمية (خطي /متفرع) والأسلوب المعرفي (تحمل الغموض/عدم تحمل الغموض) على تنمية مهارات حل المشكلة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، حيث أظهرت النتائج أن تقديم نمط القصص الرقمية المتفرع كانت أفضل من المجموعة التي تم بها تقديم نمط القصص الرقمية خطى في كل من تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات, وكذلك في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين نمطي القصص الرقمية (خطي /متفرع) وبين الأسلوب المعرفي (تحمل - عدم تحمل الغموض).

وهدفت دراسة غزاله (٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر اختلاف نمطي العرض (خطي وهرمي) في الأقصوصة الرقمية التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري لأطفال الروضة وأشارت نتائج البحث تساوي نمطي العرض الخطي والهرمي على تنمية مهارات التفكير البصري.

وهدفت دراسة قحوف (٢٠٢٠) التي تقصت عن أثر التفاعل بين نمط السرد (الخطي / المتفرع) ونمط التعليق على المحتوى المرئي (مسموع/ مسموع ومقروء) داخل القصة الرقمية على التحصيل والانخراط في التعلم حيث أظهرت نتائج البحث عن عدم وجود أثر دال إحصائيا يرجع للتأثير الأساسي لنمط السرد (الخطي/المتفرع) داخل القصة الرقمية على كل من التحصيل والانخراط في التعلم دون النظر لنمط التعليق على المحتوى المرئي (مسموع/مسموع ومقروء). ودراسة السلمي

(٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر اختلاف نمط الإبحار في القصة الرقمية وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية حيث أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطتي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين للبحث في التحصيل العلمي يرجع إلى الأثر الأساسي لنوع نمط الإبحار المستخدم في تصميم القصة الرقمية من خلال نمطي الإبحار الخطي والشبكي.

وهدفت دراسة أوزودوغرو وكاكير (Özüdoğru &Çakır,2021) إلى دراسة تأثير رواية القصص الرقمية غير الخطية على استخدام المعلمين قبل الخدمة لتقنيات المعلومات وكفاءتهم الذاتية في الكتابة. حيث أظهرت النتائج أن طريقة سرد القصص الرقمية غير الخطية لم تؤثر بشكل كبير على استخدام تقنيات المعلومات وكتابة الكفاءة الذاتية إحصائيًا .

١-٧-٢ تصنيف القصة من حيث نمط الإتاحة (متزامن وغير متزامن)

يمكن تقديم التعلم عبر الإنترنت في بيئات تعلم متزامنة أو غير متزامنة أو المدمجة (Coogle & Floyd ,2015). ويعرف التعلم المتزامن بانه التعلم الذي يحدث عندما يكون المعلم والمتعلم في نفس المساحة الافتراضية أو المادية في نفس الوقت. ويعد التدريس التقليدي في الفصول الدراسية بمثابة تعلم متزامن لأن المتعلم والمعلم يشاركان في نشاط التعلم في نفس الوقت. وتعد جلسة التعلم عبر الإنترنت التي يتم عقدها على منصة مؤتمرات رقمية مثل Zoom® أو GoToMeeting® أو Microsoft Teams® مثالاً على نشاط التعلم المتزامن الافتراضي (Thomas et al.,2022).

بينما يعرف التعلم غير المتزامن بانه تعلم يرتكز على المتعلم ويعتمد على التقنيات والموارد الافتراضية لبناء المعرفة وتبادل المعلومات بما يتجاوز قيود الوقت والمكان (Nami,2019). وتشمل الأمثلة مجموعات المناقشة والبريد الإلكتروني ولوحات الإعلانات ومهمات التعلم الذاتي التي يتم تسليمها عبر الإنترنت أو الأقراص المضغوطة(Stepich et al .2009) .

ويعزز النمط المتزامن مشاركة الطلبة لان الاستجابة السريعة متوقعة ويحفزهم على البقاء والمتابعة الدائمة مما يسهم في تحقيق الانضباط في التعلم، ويمكن للمعلم التفاعل مباشرة مع الطلاب في الوقت الفعلي مما يسمح لك بقياس ما إذا كان الطلاب المشاركين قادرين على فهم المحتوى على الفور، ويستطيع الطلبة والمعلم رؤية تعابير الوجه مما يسهم في زيادة التواصل (Saliimah,2021).

ويتميز النمط غير المتزامن بالمرونة والسرعة وقدرة المتعلمين على تحمل التكاليف. حيث يحصل

المتعلمون على المواد المتاحة مجانًا ويكملوها في الوقت الذي يناسبهم، ويحددون وتيرتهم الخاصة بالتعلم وفق المواعيد النهائية المحددة ويتناسب هذا مع المتعلمين وخصوصاً أولئك الذين يستغرقون وقتًا أطول لاستيعاب المعرفة الجديدة (Rigo & Mikuš ,2021).

ويمكن للمتعلمين المناقشة كما يرغبون مما يساهم في تضمين مهارات التفكير العليا في المناقشات لان المتعلمون يتفاعلون أكثر مع بعضهم البعض، حيث يساهم جميع المشاركين في المناقشات، حتى لو كانوا خجولين دون الخوف من انتهاء الوقت حيث يسمح الوقت الممتد للمناقشات بالانتهاء عند نهايتها الطبيعية، وتعفي المناقشات والدردشات المؤرشفة المشاركين من الاعتماد على الذاكرة أو الملاحظات لتذكر ما ساهم به الآخرون وتمكين أولئك الذين فاتتهم الدردشة للاستفادة لاحقًا من المناقشة (Papadima-Sophocleous & Loizides ,2016).

ويؤدي سرد القصص في الوسائط المتعددة إلى إخراج التعليم من الحالة الجافة وغير الرسمية ويجعل عملية التعلم أكثر إمتاعًا، مما يؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب ومواقف الطلاب اتجاهها. حيث أدى تفشي فيروس كورونا في أواخر عام ٢٠٢٠، إلى اعتماد إلزامي للتعلم القائم على الوسائط المتعددة واستخدام المنصات الرقمية. حيث كانت هذه الفترة فرصة لإعادة النظر في إمكانات السرد الرقمي للقصص، من بين الطرق الأخرى ذات التوجه التقني، باعتبارها الوسيلة الرئيسية لتقديم تعليم اللغة الثانية في سياقات مختلفة من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (Besharati et al.,2021).

ويحث استخدام القصة الرقمية في التعلم عن بعد الطلبة على التفاعل مع المحتوى وفهمه تمامًا، ليس فقط من خلال إنشاء القصة، ولكن من خلال التفكير النقدي في سبب وكيفية وما هي القيمة الحقيقية لما يمكن إنشاؤه في فصل اللغة (Marais,2021).

وتسهم القصة الرقمية في إشراك المتعلمين في عملية التعلم ويخلق بيئة تعليمية إيجابية ويزيد من دافعية المتعلم وثقته بنفسه ويساعد المتعلمين على التعلم بشكل تفاعلي (Rajendran & Yunus,2021). وأنها أداة لتطوير الإبداع لكل من الطلاب والمتعلمين، وأنها ميزة إضافية في الواقع حيث يمكن لسرد القصص عبر الإنترنت أن يساعد المعلمون في بناء بيئات بنائية، ويمكن الطلبة من التعلم من خلال حل المشكلات بناءً على التعاون والتواصل بين أقرانهم بأسلوب إبداعي (Canals-Botines et al., 2021).

ويرى الباحث بأن استخدام القصة الرقمية قبل جائحة كورونا ارتكز على التعلم المتزامن في الغرفة الصفية من خلال عرضها على الطلبة باستخدام

أجهزة العرض، ولكن بعد انتشار جائحة كورونا والتحول للتعلم عن بعد وانتشار المنصات والأدوات التكنولوجية فإن ذلك ساهم في تغيير استخدام القصة الرقمية حيث ساهمت في تقليل القلق السمعي للمتعلم وذلك بسبب استخدام المواد التعليمية المناسبة والممتعة والمسلية التي يمكن أن تجعل عملية التحدث ممتعة.

ولقد تناولت العديد من الدراسات التعلم المتزامن وغير المتزامن وعلاقتها بمهارتي التحدث والاستماع ومنها: دراسة الزهرية والفجارينة (Zuhriyah & Fajarina ,2022) ودراسة دراسة شانج (Shang,2021) حيث اتفقتا على أن التعلم المدمج المتزامن وغير المتزامن يسهم في تحسن فهم القراءة لدى الطلبة، وأوضحت دراسة معمري (Memari,2020) فعالية التعلم الإلكتروني المتزامن لتحسين إنتاج متعلمي اللغة، وغير المتزامن في تحسين المهارات والمهارات الفرعية التي تتطلب التفكير والفهم.

ولم يجد الباحث سوى دراسة واحده بحدود علمه تناولت القصص الرقمية المتزامنة وغير المتزامنة وهي دراسة بشاراتي وآخرون (Besharati et al.,2021) التي هدفت لدراسة تأثير استخدام نوعين من السرد الرقمي، وهما السرد الرقمي غير المتزامن والمتزامن، على أداء تحدث متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من حيث الدقة والطلاقة. حيث أظهرت النتائج تفوق مجموعة سرد القصص الرقمية غير المتزامنة على المجموعة المتزامنة.

١-٨ الأساس النظري للبحث

تتوافق القصة الرقمية مع النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة (CTML) على النحو الذي اقترحه ماير (Mayer، ٢٠٠٥) حيث تستند النظرية على ثلاثة مبادئ علمية معرفية للتعلم وهي:

- يحتوي نظام معالجة المعلومات البشرية على قنوات مزدوجة للمعالجة المرئية / التصويرية والسمعية / اللفظية من خلال افتراض القنوات المزدوجة

- كل قناة لديها قدرة محدودة على المعالجة

- التعلم النشط يستلزم تنفيذ مجموعة منسقة من العمليات المعرفية في أثناء التعلم

وتحدد النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة خمس عمليات معرفية في تعلم الوسائط المتعددة وهي: اختيار الكلمات ذات الصلة من النص أو السرد المقدم، واختيار الصور ذات الصلة من الرسوم التوضيحية المقدمة، وتنظيم الكلمات المختارة في تمثيل لفظي متماسك، وتنظيم الصور المختارة في تمثيل تصويري متماسك ودمج التمثيلات التصويرية واللفظية والمعرفة السابق.

ويعتقد بأن الأشكال المتنوعة من الوسائط المتعددة قادرة على تحفيز المتعلمين على التعلم وفهم

الدروس بشكل أفضل، حيث ساهم استخدام القصص الرقمية في تعزيز تعلم المفردات وفهمها من خلال دمج العناصر المرئية والصوتية في تطبيق سرد القصص الرقمية.

وتلائم القصة الرقمية نظرية الترميز المزدوج التي وضعها بافيو حيث إنه من خلال عرض المحتوى التعليمي على الشاشة بالترميز اللفظي (النصوص المكتوبة) فإن الذاكرة العاملة للمتعلم تصبح مشبعة بما تم وصفه شفويًا، وعندما يتم عرض نفس المحتوى التعليمي بالترميز البصري (صور ثابتة أو متحركة، رسومات، الفيديو) فإن المتعلم يكون تميزًا عقليا لما تم وصفة بصريا، وبالتالي تتكون الروابط بين الترميز اللفظي والبصري، مما يساهم في تحسين التحصيل الكلي للمتعلم (قحوف، ٢٠٢٠).

المحور الثاني: مهارة القراءة

٢-١ مفهوم مهارة القراءة

يحتوي تعلم اللغة على أربع مهارات أساسية: الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة. وتعد مهارة القراءة من أهم المهارات والأكثر قيمة لعملية التعلم الفعالة. حيث تؤثر مهارة القراءة الضعيفة على جميع المهارات الأخرى المتعلقة بعملية تعلم اللغة الإنجليزية(Shakil,2020) . وتعرف القراءة بانها المهارة التي تمكن الشخص من استخلاص المعنى من النصوص الكتابية (Ortiz & Luna,2019).

ويعرفها الطيب (٢٠١٦) بانها عملية يتم من خلالها استرجاع المعلومات المخزنة في الدماغ سواءً كانت حروف أو رموز أو صور من خلال اللمس أو النظر بشكل يفسر للغير الأفكار والانفعالات التي تحتويها المادة المقروءة. وهي عملية استخلاص للمعنى من المادة المكتوبة أو المطبوعة، أو القدرة على فك الرموز واستخلاص المعاني من الأشكال المكتوبة (إسماعيل،٢٠٢١).

وتعد مهارة القراءة مهارة ضرورية لتعلم اللغة حيث تعد مهارة استقباليه، حيث يتم اخذ اللغة ومعالجتها من خلال إجراءات معقدة لتلقي المعلومات وتفسيرها مما يتطلب معالجة معرفية نشطة تتضمن فهم الوحدات النصية الصغيرة والكبيرة، ولفهم الوحدات الكبيرة يحتاج القارئ إلى الربط بين الأفكار عبر أقسام النص لتفسير الرسالة الكلية والمعنى الضمني الموجود (Tishakov & Tsagari ,2022) .

ويواجه متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بعض الصعوبات عند القراءة حيث يعاني الطلاب بشكل أساسي من فهم المفردات. حيث تندرج هذه المشكلة في فئات متعددة فيما بينها، فقد يواجه المتعلمون صعوبات على سبيل المثال مع الكلمات التي لها أشكال كتابية أو صوتية متماثلة (Abu Abeeleh et al.,2021) .

٢-٢ تعريف الفهم القرائي

يعرف الفهم القرائي بانه هو القدرة على معالجة النص وفهم معناه والتكامل مع ما يعرفه القارئ بالفعل (Grabe,2009) . ويعرف بانه عملية لتحديد المعنى في بيئة مناسبة باستخدام المعلومات المناسبة القائمة على التواصل الفعال بين المؤلف والقارئ وفقًا للهدف والطريقة المناسبة (Akyol& Ketenoğlu Kayabaşı ,2018) . ويحتاج القارئ لفهم القراءة إلى مهارات قراءة مختلفة مثل التعرف على الكلمات والطلاقة والمعرفة المعجمية والمعرفة الموجودة مسبقًا ليتم معالجتها بسرعة ليحصل على المعرفة من النص (Gilakjani &Sabouri,2016).

٢-٣ العوامل المؤثرة في مهارات الاستيعاب القرائي

عوامل القراءة لها تأثيرات كبيرة على فهم القراءة لدى الطلبة حيث تم تصنيف العوامل المؤثرة على فهم القراءة إلى ستة عوامل وهي: الذاكرة العاملة، والمفردات، والمعرفة السابقة، والتعرف على الكلمات، واستراتيجيات القراءة، والدافع للقراءة (Gaytos et al.,2020). وتتأثر مهارات القراءة بتنظيم الأفكار، والحصول على الفكرة الرئيسية، وإتباع الإرشادات (Torres ,2019). ويعد اختيار النصوص التي يقرأها المتعلمون أهم عامل يؤثر على قدرتهم على القراءة باللغة الإنجليزية (Wutthisingchai & Stopps ,2018). ويعد ضعف أساليب تعليم القراءة ومستوى تعليم الوالدين والاختلافات بين الجنسين وطرق تدريس من العوامل المؤثرة على اكتساب مهارات القراءة (Ligembe,2014). وتتأثر عملية القراءة بالبيئة المنزلية والمدرسية والدافع لتعلم (Gumede,2018).

٢-٤ استراتيجيات فعالة لتحسين مهارات الفهم القرائي

يعد استخدام استراتيجيات الفهم الفعالة أمرًا مهمًا للغاية عند تعلم تحسين فهم المقروء، وتوجد العديد من الموارد والأنشطة التي تمكن معلمو القراءة استخدامها للمساعدة في استراتيجيات القراءة في مجالات وتخصصات محتوى محددة. ومنها المخططات الرسومية، والتحدث إلى النص، وأدلة الترقيب، ومجلات الإدخال المزدوج، والقراءة التفاعلية وأدلة تدوين الملاحظات، والتقطيع، والتلخيص. (Hans,2015).

ويقدم(Gilakjani ,2016) مجموعة من الاستراتيجيات التي تساهم في الفهم القرائي وهي:

- **تفعيل واستخدام المعرفة السابقة: حيث يقوم المتعلمون بتنشيط معارفهم الأساسية وتطبيقها لمساعدتهم على فهم ما يقرؤون. بما في ذلك التعرف على الكلمات، ومفاهيم الطباعة، ومعنى الكلمة، وكيفية تكوين النص.**

- **إنشاء وطرح الأسئلة: حيث يسأل المتعلمون أنفسهم أسئلة ذات صلة في قراءة النص. مما يساعد المتعلمون على دمج المعلومات والتعرف على الأفكار الرئيسية وتلخيص المعلومات.**
- **صنع الاستدلالات: حيث يقوم المتعلمون بتقييم أو استخلاص استنتاجات من المعلومات الواردة في النص بحيث تدمج الاستنتاجات المعلومات الموجودة في النص بمعرفتهم السابقة.**
- **التنبؤ: يمكن للمتعلمين اكتساب معنى من النص عن طريق التخمينات حيث يطبقها المتعلمون من خلال معرفتهم الحالية للحصول على معنى مما يقرؤون. فقبل القراءة يمكن للقراء تطبيق ما يعرفونه عن الكاتب للتنبؤ بما سيكون عليه النص. أو يمكن لعنوان النص أن يشغل ذكريات النصوص التي لها نفس المحتوى، مما يسمح لها بتخمين محتوى النص الجديد. وفي أثناء القراءة، يمكن للقراء وضع تنبؤات حول ما سيحدث بعد ذلك، أو الآراء التي سيقدمها الكاتب لدعم المناقشة. يحاول القراء تقييم هذه التنبؤات دون توقف وتغيير أي تنبؤ لا توافق عليه القراءة.**
- **التلخيص: هو استراتيجية مهمة تسمح للمتعلمين بتذكر النص بسرعة. حيث يمكنهم أن يكونوا على دراية بهيكل النص، وما هو مهم في النص، وكيف ترتبط الآراء ببعضها البعض.**
- **التصور: يمكن للمتعلمين تكوين صورة ذهنية للنص لفهم العمليات التي يواجهونها أثناء القراءة. حيث يمكنهم بسهولة فهم ما يحدث من خلال تصور المكان أو الشخصيات أو مراحل في حدث أو تكوين صورة تساعدهم على تذكر بعض الأفكار المجردة أو الأسماء المهمة.**

٢-٥ مستويات الفهم القرائي

أن مهارات الفهم القرائي ضرورية لعملية تعلم فريدة حيث تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات بسهولة. وبالتالي الحصول على معلومات أو معنى من نصوص مكتوبة مختلفة، حيث يجب أن يكون المتعلمون الجيدون قادرين على القراءة بفعالية وسرعة دون التضحية بالفهم (Al-Haydan,2020).

وتتلخص مستويات عملية الفهم المقروء ومهاراتها الفرعية على النحو التالي (Elghotmy,2018):

- **الفهم الحرفي: وهو المستوى الأساسي للفهم حيث يعتمد على المعارف والخبرات السابقة للمتعلم من خلال فهم المعلومات**

الواردة في النص ويشتمل على مهارات فرعية مثل معاني الكلمات والتعرف على الفكرة الرئيسية، وفهم تسلسل وترتيب الأحداث والتفاصيل.

- الفهم الاستنتاجي: حيث يتجاوز المتعلم ما هو مقدم بالفعل في النص من خلال القراءة ما بين السطور ويشتمل على مهارات فرعية وهي توقع النتائج واستنتاج المعنى الضمني والاستدلال من السياق على معنى كلمات غير مألوف واستنتاج العلاقات بين السبب والنتيجة.
- الفهم النقدي: يصدر المتعلم أحكاما على جودة وقيمة وصدق المعلومات الواردة في النص وتشمل مهارتها الفرعية: إصدار أحكام تقيميه أو انتقادية حول المحتوى من خلال ملائمة وصلاحية ومنطق وموثوقية لما يُقرأ والتعرف على وجهه نظر المؤلف وتمييز الحقائق والتشكيك بهدف الكاتب وتقييم مصادر المواد.

ويصنف سريسانغ وإيفرات (Srisang & Everatt ,2021) مهارات الفهم القرائي إلى مستويين وهما:

- مهارات الفهم منخفضة المستوى: وتشتمل على فك تشفير الكلمات بدقة والتعرف عليها ومعرفة المفردات ومعرفة القواعد اللغوية والنحوية.
- مهارات الفهم مرتفعة المستوى: وتشتمل على الاستدلال وبناء الروابط والقدرة على تطبيق المعلومات.

وفي هذا البحث سيتبنى الباحث مهارات الفهم القرائي الثلاث وهي الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي.

٢-٦ ارتباط القصة الرقمية بالفهم القرائي

أن استخدام التقنيات بشكل فعال يساعد المتعلمين على فهم القراءة؛ من حيث نطق الكلمات بصوت عالٍ وإعطاء التعريفات، وتحسين المهارات السمعية والحسية، والجمع بين النص والرسم للمتعلمين الذين يمكنهم تفسير الصور بدلاً من الكلمات المطبوعة، والعمل على التتبع البصري والمسح الضوئي لتحسين القراءة بطلاقة (Green, 2013).

وتعد رواية القصص وسيلة فعالة لتوسيع فهم القراءة لدى المتعلمين. بالإضافة إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب في مجالات القراءة والكتابة، فإنها تتمتع أيضًا بالقدرة على تعزيز دافعية المتعلمين للتواصل مع تعلمهم حيث تسهم القصة بمساعدة المتعلمين على التذكر الأماكن والشخصيات (Soltani,2013).

ويعد تأثير استخدام القصة الرقمية كوسائط في تحسين فهم القراءة لدى الطلاب على أنه تأثير

قوي. حيث تمكن القصة الرقمية من أن تجذب انتباه الطلاب وتزيد من اهتمامهم. ويمكن للخصائص الصوتية والمرئية للقصة الرقمية أن تجذب اهتمام الطلاب، وبالتالي تخلق تلقائيًا بيئة تعليمية ممتعة. وتتيح الصورة الموجودة في القصة الرقمية للطلاب قراءة النص باهتمام، مما يسهل عليهم فهم الأفكار المجردة في النص. ويوفر استخدام القصة الرقمية للمعلمين أداة قوية لاستخدامها في الوقت الحاضر في عملية التعليم حيث تساعد الصور المرئية الطلاب على فهم المفاهيم الموجودة في النصوص بوضوح. ويفهم الطلاب المادة بشكل أفضل لأنهم سيكونون قادرين على رؤية ما يحدث بالضبط في النص بالصورة(Apriltya et al.,2016) .

وتساعد القصة الرقمية من خلال الكلمات والصور والموسيقى المتعلمين على إثارة اهتمامهم بمعرفة المزيد عن موضوع ما مما يؤدي إلى زيادة فهمهم للنصوص (Aboo Bakar & Jaafar,2017).

وأكدت دراسة حمدي (Hamdy,2017) ودراسة طعمنة(Ta'amneh,2018) ودراسة عبد الحميد والزهير (Abd Al-Hameed &Al-Shuair, 2019) ودراسة ردايدة وآخرون (Radaideh et al.,2020 ودراسة تاريجان وحسيبوان (Tarigan & Hasibuan,2021) ودراسة سوليستيانينجسيه (Sulistianingsih,2021) بأن استخدام السرد الرقمي كان له تأثير كبير على فهم القراءة والاستماع لدى الطلاب.

ويرى الباحث بأن نتائج الدراسات تظهر الأثر الإيجابي لاستخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي وتعزيزها لدى المتعلمين. حيث إنها تعمل على زيادة مشاركة الطلاب في أحداث الفصول الدراسية، وجلب عنصر رائع إلى الفصل الدراسي. حيث يمكن لمتعلمي اللغة التعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي ونقل المعنى بأكثر من مجرد الكلمة المنطوقة من خلال القصص الرقمية. وتمكنهم من مشاركة شيء مفيد لهم باستخدام الصور ومقاطع الفيديو والموسيقى (Nurbaeti & Apsari, 2022).

المحور الثالث: مهارة الاستماع

٣-١ مفهوم مهارة الاستماع

يعتمد تعلم لغة أجنبية على المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات ليست مستقلة تمامًا عن بعضها البعض، حيث يوجد تفاعل قوي بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (Zhang ,2009) . وتعد عملية الاستماع عملية نشطة (Kapanadze,2019). حيث يلعب الاستماع دوراً أساسيا في عملية التواصل أثناء تعلم اللغة الإنجليزية لأنه بدون امتلاك مهارات الاستماع لا يمكن الوصول إلى تواصل فعال (Maghsoudi & Golshan, 2017) ويعد الاستماع شرط أساسي للتحدث، والتحدث هو الهدف النهائي للاستماع

(Babaee,2017). وتلعب مهارة الاستماع دورًا مهمًا في اكتساب اللغة لأنه من خلال الاستماع يمكن للمرء الاستماع إلى اللغة وتخزين المفردات والبنية والقواعد ونطق الكلمات والجمل (Al-khazaaleh,2021).

ويعرف الاستماع بأنه عملية إعطاء الاهتمام الواعي والهادف، ومتابعة وفهم المدخلات بحيث يمكن اشتقاق المعنى من تلك المدخلات (Turel,2021). وهي مقدرة الشخص على تلقي رسالة ما وتفسيرها في عملية الاتصال (Salako,2021). وتعرف مهارات الاستماع بانها المهارات التي تمكن الشخص من استنباط المعنى من الاتصال الشفوي(Ortiz &Luna,2019) . وهي الاستراتيجيات التي يستخدمها الشخص لفهم الاتصال المنطوق (McClanahan,2020).

ويعد الفهم ضرورياً في الاستماع، فهو يعني عملية تهدف لقياس كيفية فهم المعنى. وبالتالي، فإن فهم الاستماع هو عملية معقدة لتحديد وفهم الحوار الذي قاله المتحدث أثناء تحدثه باللغة الإنجليزية، ويختلف الاستماع لفهم اللغة الإنجليزية تمامًا عن أنشطة الاستماع المعتادة لأن اللغة الإنجليزية ليست لغتنا الأم وهناك أصوات يصعب فهمها لأن المتحدث يستخدم لهجات وغير مألوفة للطلاب مما يجعلهم يفشلون في فهم ما يقوله المتحدث. لهذا السبب من المهم جدًا معرفة الصعوبات التي يواجها الطلاب في فهم الاستماع لجعل الطلاب ينجحون في فهم الاستماع (Diora & Rosa,2020).

ويذكر الغمري (Ghamry,2020) أبرز الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء الاستماع وهي:

- عدم القدرة على التحكم في السرعة التي يتحدث بها المتحدثون، أو أن معدل سرعة الكلام سريع جدًا بحيث يتعذر فهمه.
- عدم القدرة على تكرار الأشياء.
- محدودية مفردات المستمعين مما يعوق المستمعين عن فهم الرسالة.
- عدم التعرف على أدوات الربط التي تظهر أن المتحدث تحرك من نقطة إلى أخرى
- مشاكل التفسير بسبب افتقار المتعلمين لتجربة معاني مختلفة للكلمات والإشارات غير اللفظية، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، والنبرات.
- النطق غير الواضح لبعض المتحدثين، واختلاف اللهجات، لا سيما الفرق بين الإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية.

وتختلف مهارة الاستماع عن مهارة الفهم لأن مهارة الاستماع تؤكد على كيفية تفسير الناس للرسالة بلغة أجنبية وينطقونها، بينما فهم الاستماع هو العملية التي يتعين على المستمعين من خلالها تلقي الرسالة بلغة أجنبية وتفسيرها وفهمها مباشرة. من خلال السياق الهادف وفك التشفير

وإيجاد المعنى من الرسائل الشفوية وغير الشفوية (Su & Liu,2012). ويعد الفهم السمعي مهم ويجب تحديده كأولوية كبيرة في التدريس (Ahour & Bargool,2015).

٣-٢ الفهم الاستماعي:

يعتبر تعزيز الفهم عملية تفاعلية معقدة يشارك فيها المستمعون في بناء ديناميكي للمعنى. حيث يفهم المستمعون المدخلات الشفوية من خلال التمييز الصوتي، والمعرفة المسبقة بالمفردات، والتراكيب النحوية والنبرات والنغمات، بالإضافة إلى استخدامات أخرى لغوية أو غير لغوية أو حتى أدلة غير لغوية ضمن سياق الكلام (Saraswaty,2018). ويعرف بانه عملية فك وفهم المدخلات السمعية(Soleymani ,2015) . أو إلى أي مدى تم فهم مقطع الاستماع (Kang,2021). ويعرف بانه العمليات المختلفة لفهم اللغة المنطوقة وفهمها. ويتضمن ذلك معرفة أصوات الكلام وفهم معنى الكلمات الفردية وفهم بناء الجملة .(Nadig,2013) ويتضمن فهم الاستماع القدرة على فهم واستخراج المعنى من الجمل والقصص والتعليمات المنطوقة (Hagen et al.,2021).

٣-٣ العوامل المؤثرة على الفهم الاستماعي

قد يواجه الطلاب بعض المشاكل في الاستماع والفهم. المشاكل التي تظهر بشكل شائع هي اللهجة غير المألوفة، والنطق غير الواضح، والكلمات غير المألوفة، ومعدل الكلام، والبنية النحوية (Ulum,2015). ويؤدي الاختلاف في اللهجة وسرعة إيصال المتحدث عند التحدث ومستوى إتقان الاستماع والفهم لدى المستجيبين والاختلافات في الخلفية اللغوية بين المستمع والمتحدث واستخدام المصطلحات ومستوى الصعوبة غير المناسب والمخاوف الشخصية للمستمع قبل وأثناء الاستماع إلى إعاقة فهم الاستماع. (Sumalinog,2018). ويؤدي عدم القدرة على التعرف على الكلمات العامية والعامية، وعدم القدرة على فهم الكلمة المختصرة، وعدم القدرة على الإجابة على السؤال الذي يتطلب إجابة طويلة، وفقدان التركيز وسرعة إيصال الكلام إلى عدم قدرة المتعلم على فهم الاستماع (Asriati et al.,2017).

ويشير دونج ونها (Duong & Nha,2019) إلى المتعلمين غير قادرين على فهم التنغيم والتوتر واللهجات المختلفة في تدفق الكلام الطبيعي ولم يتمكنوا من التحكم في سرعة المادة المنطوقة. هذا لأن المدرسين في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية هم من يتخذون القرارات بشأن وقت وكيفية العزف وإعادة التسجيلات على الرغم من أنه من الصعب عليهم الحكم على ما إذا كان الطلاب قد فهموا ما سمعوه.

وهذا يتفق مع دراسة تران ودونج (Tran & Duong, 2020) بأن المتعلمين يواجهون مشاكل في الفهم السمعي نتيجة المشاكل الصوتية والمعجمية (مثل ارتفاع معدلات الكلام والمفردات الصعبة)، الدلالية والنحوية المشاكل (مثل الكلام الطويل)، والمشاكل الخطابية (مثل المعاني الضمنية، والموضوعات غير المألوفة، وتنظيم الأفكار.

وأظهرت نتائج نورخميدا (Nurkhamidah, 2020) أن هناك بعض العوامل التي تسبب القلق لدى الطلاب عند الاستماع. ويتم تصنيفها إلى مصدرين هما الطلاب والعوامل التكنولوجية. العوامل الداخلية التي تثير قلق الطلاب عند الاستماع هي معدل الكلام، والمفردات، واللهجة، والتركيز. من ناحية أخرى، فإن العامل التكنولوجي الذي يسبب قلق الاستماع يأتي من الجودة الرديئة للأصوات الصوتية من السماعات المستخدمة في الفصل.

ويقترح (Gilakjani & Sabouri,2016) بعض الاقتراحات التي تفيد الطلاب في التغلب على بعض مشكلات فهم الاستماع وهي على النحو التالي:

- تقديم أنشطة الاستماع بناءً على احتياجات الطلاب ويجب على المعلمين توفير مواد استماع أصلية للطلاب تساعدهم على فهم الكلام الطبيعي الذي ينطق به المتحدثون الأصليون بشكل أفضل.
- تصميم مهام استماع تثير اهتمام الطلاب وتساعدهم على تعلم مهارات الاستماع والاستراتيجيات، ولا تختبر هذه المهام فهم الاستماع لدى الطلاب فحسب، بل تحفزهم أيضًا على استخدام أنواع مختلفة من استراتيجيات الاستماع من أجل الحصول على أقصى قدر من الفوائد في القيام بأنشطتهم.
- تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المدخلات مثل المحاضرات وأخبار الراديو والأفلام والمسرحيات التلفزيونية، والإعلانات، والمحادثات اليومية، والمقابلات.
- يجب على المعلمين تعريف طلابهم بقواعد النطق من أجل مساعدتهم على سماع الأشكال المختلفة من الكلام الطبيعي السريع ومطالبتهم بتقليد نطق المتحدثين الأصليين.
- مساعدة الطلبة على التعرف على لهجات المتحدثين الأصليين المختلفين. نظرًا لحقيقة أن المتحدثين الأصليين لديهم لهجات محددة، فمن الضروري للطلاب التعرف على الاختلافات بين اللهجات الأمريكية والبريطانية.
- يجب تقديم أنشطة الاستماع وفقًا لمستوى تعقيداتها؛ حيث يجب توفير أنشطة الاستماع من النصوص البسيطة جدًا إلى طلاب المستوى الأدنى ونقلها إلى المواد الأصلية المعقدة للغاية للطلاب المتقدمين.

- تـوفير المعرفـة الأساسـية والمعرفـة اللغويـة للطلاب في أثناء الاستماع إلى مواد الاستماع المختلفة

- إعطاء طلابهم التغذيـة الراجعـة اللازمـة حـول أدائهم لأنها يمكن أن تعزز تصـحيح أخطـائهم وتزيـد مـن حـافزهم، وتسـاعدهم علـى تنميـة ثقتهم في تمارين الاستماع.

- مساعدة الطلبة على تطوير المهـارات اللازمـة لفهم الاستماع مثل الاسـتماع لفهـم معلومـات معينــة، والاســتماع إلــى الأفكــار الرئيســية، والشرح والاستدلال، والاستماع إلـى المعنـى المقصـود مـن خـلال تقـديم مهـام وأنشـطة مختلفة على مستويات مختلفة.

ويــرى الباحــث بــأن اســتخدام الوســائط المتعــدة سيســاعد المتعلمــين علــى تمييــز أصــوات اللغــة الأجنبية وتحديد بداية ونهاية الكلمات، وان العـرض المتزامن للنص الكتـابي مـع الـنص السـمعي يسـاهم فـي جعـل المتعلمـين قـادرين علـى تمييـز الأصـوات وفهـم الـروابط بـين الكـلام ويسـاهم رؤيـة وجـوه الأشخاص الذين يتحدثون بجعل الاستماع أسهل مـن خــلال رؤيــة تعبيــرات الوجــه، وتســاهم الوســائط المتعددة بتحكم المتعلمين في سرعة وتسلسل مقطـع فيـديو ممـا يمكـنهم مـن التبـديل إلـى إصـدار أبطـأ ومبسـط مـن الصـوت لـيلائم احتياجـاتهم الفرديـة الخاصة بهم.

ويشير أمير وكـانغ (Amir& Kang,2018) إلـى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمـنح الطــلاب فرصــة رائعــة لتطــوير كفــاءة مهــارات الاسـتماع حيـث توجـد مجموعـة متنوعـة مـن هـذه الأدوات المتاحـة للاسـتخدام داخـل وخـارج الفصـل الدراسي.

٣-٤ مهارات الفهم الاستماعي

وذكـر (Al Musalli ,2001) بـأن مهـارات الفهـم الاستماعي تصنف إلى:

١- المستوى الحرفي: حيث يتضمن ثلاثة أنواع رئيســية مــن المهــارات وهــي المهــارات الصوتية والنحوية والمعجمية:

- المهارات الصـوتية: التمييـز بـين الكلمـات المتشــابهة ومعرفــة مخــارج الأصــوات المختلفة والتشديد علـى الكلمـات والجمـل والنبرة
- المهارات النحوية: التعرف علـى التراكيـب النحوية الأساسية، وأنواع الجمل والتركيز علــى الجمــل بأكملهــا أو أجــزاء منهــا، واختــــزال الكلمــــات، والاســــتبعاد، والاستيعاب، والمزج، والصياغة، وما إلى ذلك.
- المهــارات المعجميــة: تتضــمن هــذه المهارات الحصـول علـى المعنـى المباشـر للكلمـات والعبـارات والجمـل التـي تتطلـب

القدرة على التركيز على كلمات محددة واتخاذ الخيارات المناسبة لما تعنيه بالاعتماد على سياقها وتصنيف الكلمات وتجميعها والتعرف عليها

٢- المستوى الاستدلالي: يرتبط هذا المستوى بفهم النص. ويشمل؛ المهارات الاستنتاجية مثل: استنتاج موقف المتحدث، والنوايا، والآثار (أي الأفكار أو التفاصيل الضمنية)، والفكر، والدافع، والغرض؛ بالإضافة إلى القدرة على التنبؤ بما سيقوله بعد ذلك، واستنتاج العلاقات الخاصة والزمنية وغيرها من العلاقات المنطقية، فضلاً عن البيئة الاجتماعية والثقافية؛ والمهارات النصية، والتي تتضمن استيعاب تطور النص.

٣- المستوى الناقد: يشمل هذا المستوى على إصدار الأحكام المناسبة حول الرسالة وشخصية المتحدث والموضوع.

وفي هذا البحث سيتبنى الباحث مستويات الفهم الاستماعي وهي الحرفي والاستدلالي والناقد

٣-٥ ارتباط القصة الرقمية بالفهم السماعي:

تقدم القصص الرقمية مساعدة كبيرة للمعلمين لتحسين فهم الاستماع. حيث إنها إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تشرك الطلاب، وتقدم المناقشة الميسرة التي ستؤدي إلى إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة التحدث. بالإضافة إلى ذلك، يمكنها جذب انتباه الطلاب وتسليتهم. وعندما تكون عملية التدريس والتعلم ممتعة، سيتم تحقيق أهداف التعلم بسهولة (Hamdy,2017). وتوفر القصص الرقمي لمدرسي اللغة فقط الفرصة للعمل مع المهارات اللغوية الأربع حيث تجمع بين فن سرد القصص مع مجموعة متنوعة من الوسائط الرقمية المتعددة مثل الصور والسرد الصوتي المسجل والفيديو والموسيقى وتوفر العديد من الطرق لتسهيل الوصول الذاتي إلى تعلم اللغة باستخدام التكنولوجيا (Loniza et al.,2018).

وتزداد فعالية التدريس باستخدام إستراتيجية سرد القصص الرقمية، حيث تساهم في تبسيط التدريس واكتساب اللغة، واستمرارية حماس الطلاب للتعلم، وتركيز انتباههم، وزيادة الدافع للاستماع. حيث يساعد دمج تقنية المعلومات في العملية التعليمية في جذب انتباه التلميذ (Tabieh,2021).

وتعمل القصص الرقمية على تمكين القدرة على استدعاء المعلومات وفهمها ليس فقط من خلال الاستماع، ولكن أيضًا من خلال المرئيات التي تؤثر على استمرارية مدخلات الاستماع (Akdamar & Sütçü , 2021)

وتساعد مقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية في بناء نقطة انطلاق لفهم الطلاب من خلال الاستماع إلى القصة ومشاهدة القصة وفهم معنى المفردات غير المألوفة المستخدمة. لذلك، يمكن للطلاب

تطوير خيالهم من خلال سرد القصص الرقمي حيث يمكن أن يرتبط هذا باستخدام أحاسيس التعلم المختلفة. حيث تتشارك الحواس مختلفة في هذه التقنية (Simsek,2020).

وأظهرت نتائج دراسة أسيفيدو (Acevedo,2017) ودراسة لونيزا وآخرون (Loniza et al.,2020) ودراسة طابية(Tabieh et al.,2020)ودراسة بسيوني (Basyoni et al.,2020) ودراسة أفجي (Avcı,2021) فعالية رواية القصص الرقمية في زيادة مهارات الفهم الاستماعي لدى الطلبة.

ويرى الباحث بأن نتائج الدراسات تظهر أثر استخدام القصة الرقمية على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى المتعلمين حيث إن إضافة عناصر مثل الصوت والفيديو والصورة والتأثيرات والموسيقى إلى القصص التقليدية ومشاركة هذه القصص على الوسائط الرقمية يسهم بتنمية الفهم السماعي وتطويره لدى المتعلمين.

إجراءات تطوير المعالجات التجريبية وتطبيق تجربة البحث

قام الباحث بتبني نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣) للتصميم التعليمي، حيث يعد النموذج من أكثر النماذج مناسبة لعمليات التصميم والتطوير، ويتوافق هذا النموذج مع متغيرات البحث ويراعي سمات وخصائص القصة الرقمية، ولقد قام الباحث بالتعديل على بعض الخطوات الفرعية ليتناسب مع المعالجات التجريبية للبحث وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

١) مرحلة التحليل

ولقد اشتملت المرحلة على هذه الخطوات الآتية:

١-١ تحليل المشكلة وتحديد الاحتياجات

حيث استهدف البحث استخدام القصص الرقمية بهدف تنمية القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر، حيث وجد الباحث قصور في مهارات القراءة والاستماع نتيجة انخفاض تحصيلهم، ويرجع ذلك لاستخدام طرق تقليدية في التعلم عن بعد في أثناء جائحة كورونا، حيث قام المعلمون بعرض النصوص كما هي في الكتب، وقراءتها للطلبة، ثم طلب المعلم من الطلبة بقراءتها بشكل ذاتي، كما قام المعلمون بتشغيل المقاطع الصوتية في أثناء الشرح من خلال الهاتف أو الكمبيوتر، مما تسبب قي تشتت الطلبة وشعورهم بالملل مما أدى إلى انخفاض دافعيتهم نحو التعلم الطلبة، مما انعكس سلبا على تحصيلهم وانخفاض مهارتي القراءة والاستماع، ونظرًا للميزات التي تتمتع بها القصص الرقمية في جذب انتباه الطلبة وتناسبها مع مادة اللغة الإنجليزية، فقد توجه الباحث نحو تصميم قصص رقمية ليمكن الاستفادة منها في تطوير مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية، إلا أن تطوير هذه القصص يتطلب

تحديد نمط الأمثل لإتاحتها (متزامن وغير متزامن)، ونمط عرضها (خطي وغير خطي)، والتي تؤثر بشكل متفاوت في معدلات أداء المتعلم، لذلك يجب الوقوف على هذه الخيارات والبدائل، ودراسة فاعليتها وتأثيرها، وانتقاء أفضل الحلول تأثيراً على تنمية مهارات القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية وهو ما يسعى اليه البحث الحالي.

١-٢ تحليل المهمات التعليمية

ارتكز البحث الحالي على بعض مهارات القراءة والاستماع التي يجب أن يلم بها طلبة الصف العاشر بمادة اللغة الإنجليزية وهي مهارات الفهم القرائي (جدول ٣) ومهارات الفهم السماعي (جدول ٤)

جدول (٣)

مهارات الفهم القرائي بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
• الفهم الحرفي	• تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
	• تحديد الفكرة العامة للموضوع
	• القدرة على تجريد الكلمة من اللواحق
	• ترتيب الأحداث حسب تسلسلها في النص
	• تذكر التفاصيل المذكورة في النص
	• تحديد مرادف الكلمة وضدها
	• الربط بين الكلمات والصور والأصوات
• الفهم الاستنتاجي	• اختيار عنوان مناسب للنص
	• استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق
	• استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات النص
	• استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع
	• استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
	• توظيف المعرفة السابقة في فهم النص
	• استنتاج غرض المؤلف من الموضوع

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
• الفهم النقدي	• القدرة على تمييز الحقيقة والرأي • التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وما لا يتصل به • التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية • التمييز بين المقبول وغير المقبول من الأفكار • تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص

جدول (٤)

مهارات الفهم الاستماعي بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
• الاستيعاب الحرفي	• ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة. • فهم الكلمات والفقرات. • تذكر تسلسل الأحداث. • إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة. • استخلاص الفكرة العامة من النص. • التمييز بين الكلمات المتشابهة • التعرف على التراكيب النحوية الأساسية، وأنواع الجمل والتركيز على الجمل بأكملها أو أجزاء منها، واختزال الكلمات، والاستبعاد، والاستيعاب، والمزج، والصياغة، وما إلى ذلك. • الحصول على المعنى المباشر للكلمات والعبارات والجمل التي تتطلب القدرة على التركيز على كلمات محددة
• الاستيعاب الاستدلالي	• المهارات الاستنتاجية مثل: استنتاج موقف المتحدث، والنوايا، والآثار (أي الأفكار أو التفاصيل الضمنية)، والفكر، والدافع، والغرض • القدرة على التنبؤ بما سيقوله المتحدث بعد ذلك • واستنتاج العلاقات الخاصة والزمنية وغيرها من العلاقات المنطقية، • البيئة الاجتماعية والثقافية. • المهارات النصية، والتي تتضمن استيعاب تطور النص.
• الاستيعاب الناقد	• إصدار الأحكام المناسبة حول الرسالة وشخصية المتحدث والموضوع.

١-٣ تحليل خصائص المتعلمين

تم اختيار الفئة المستهدفة للقصة الرقمية وهم طلبة الصف العاشر الأساسي من الذكور نظرًا لظروف إجراء التجربة في مدرسة للبنين، حيث تتراوح أعمارهم من ١٥ إلى ١٦ عام. حيث يمتلكون الطلبة المهارات التكنولوجية الأساسية مثل التعامل مع الإنترنت والمنصات التعليمية، ويتملكون القدرة على التعلم الذاتي، ولا يعانون من إعاقات بصرية، أو سمعية، أو إدراكية، أو غيرها. كما أن أفراد العينة لم يسبق لهم الدراسة باستخدام القصص الرقمية.

١-٤ تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية

قام الباحث بتصميم القصص الرقمية موضع البحث الحالي في ضوء ما يتوافر لديه من مهارات خاصة بعملية تصميم وتطوير القصص الرقمية، كما قام الباحث بتوفير المستلزمات الإدارية والمالية والبشرية المتعلقة بتصميم القصص الرقمية وتطويرها وذلك في حدود قدراته الشخصية.

٢) مرحلة التصميم

ولقد اشتملت المرحلة على هذه الخطوات الآتية:

٢-١ إعداد قائمة الأهداف السلوكية

تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية التي يجب على الطلبة الوصول إليها بنهاية دراستهم للقصص الرقمية، وقد ارتكزت هذه الأهداف على الأهداف العامة على منهج اللغة الإنجليزية للصف العاشر حيث تم عرضها على معلمو اللغة الإنجليزية بالمدرسة حيث تم تعديلها وفق ما أبدوه من ملاحظات لتصبح كالتالي:

- **أن يحدد المتعلم المعنى المناسب للكلمة من السياق**
- **أن يحدد المتعلم الفكرة العامة للموضوع**
- **أن يرتب المتعلم الأحداث وفق تسلسلها**
- **أن يتذكر المتعلم التفاصيل الموجودة في النص**
- **أن يميز المتعلم بين الكلمات المتشابهة**
- **أن يربط المتعلم بين الكلمات والصور والأصوات**
- **أن يستنتج المتعلم معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق**
- **أن يستنتج المعلم الأفكار الأساسية للموضوع**
- **أن يوظف المتعلم المعرفة السابقة في فهم النصوص**
- **أن يستنتج المتعلم هدف المؤلف من الموضوع**
- **أن يميز المتعلم بين الأفكار الأساسية والثانوية**
- **أن يميز المتعلم بين المقبول وغير المقبول من الأفكار**

- أن يكون المتعلم رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة.

٢-٢ تنظيم المحتوى واستراتيجيات تنظيمية:

تم إتاحة السرد القصصي في نمطين الأول متزامن والثاني غير متزامن حسب المتغير المستقل الأول للبحث بحيث يتم التفاعل مع القصص من خلال طريقتي العرض وهما الخطي وغير الخطي وفقًا للمتغير الثاني للبحث على النحو التالي:

٢-٢-١: نمط السرد القصصي المتزامن الخطي

من خلال وجود معلم والطلبة في غرفة الحاسوب حيث سيقوم الطلبة بالدخول إلى منصة كلاس روم واتباع التسلسل القصصي المفروض من قبل المعلم، حيث تم ترتيب القصص من الأسهل إلى الأصعب نظرًا لصعوبة المصطلحات وسرعة التحدث وستكون عملية التعلم تحت إشراف المعلم وسيقوم الطلبة بمشاهده مقاطع الفيديو والإجابة على التقويم التكويني ثم مناقشة المعلم في القصة وتفاصيلها.

٢-٢-٢: نمط السرد القصصي غير المتزامن الخطي

يقوم المعلم بنشر رابط القصص الرقمية بشكل يومي حيث سيقوم بنشر قصة واحدة يوميًا من خلال منصة جوجل كلاس روم مرتبة من الأسهل إلى الأصعب (جدول ٥)، حيث سيقوم الطلبة بمشاهده مقاطع الفيديو والإجابة على التقويم التكويني، وتكون عملية التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال ساحة المشاركات والإيميل.

جدول (٥)

ترتيب مستويات القصص الرقمية من الأسهل إلى الأصعب

القصة الرقمية	المستوى
Where's my cat	سهل
Charitable Donations	
Corona Vaccine	
Energy Drinks	متوسط
Preserving the environment	
Phone damages	
Food poisoning	صعب
bullying	

٢-٢-٣: نمط السرد القصصي المتزامن غير الخطي

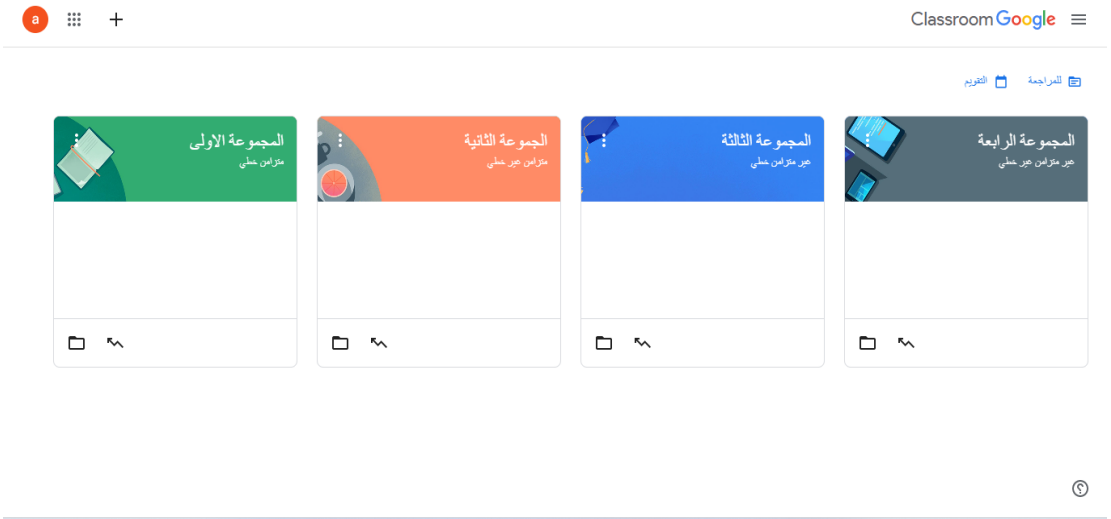
من خلال وجود معلم والطلبة في غرفة الحاسوب حيث سيقوم الطلبة باختيار التسلسل القصصي عشوائيًا من خلال منصة كلاس روم، حيث يستطيع المتعلم اختيار القصة التي يرغب بمشاهدتها والإجابة على التقويم التكويني الخاص بالقصة ثم مناقشة المعلم بشكل فردي في أحداث القصة وتفاصيلها، وسيكون دور المعلم مشرف ومساعد للطلبة.

٢-٢-٤: نمط السرد القصصي غير المتزامن غير الخطي

يقوم المعلم بنشر جميع روابط القصص الرقمية من خلال منصة جوجل كلاس روم حيث سيقوم الطلبة بالتحكم باختيار القصص وتسلسلها وتوقيت مشاهدتها وإمكانية تكرارها والإجابة على التقويم التكويني الخاص بها، وتكون عملية التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال ساحة المشاركات والإيميل.

٢-٣: تصميم بيئة التعلم ومواد المعالجة التجريبية

يتم استخدام منصة كلاس روم حيث يتم إنشاء أربع مجموعات مختلفة من حيث نمطي الإتاحة والعرض للقصة الرقمية، حيث خصص الباحث لكل مجموعة التعليمات الخاصة بكيفية التعامل مع القصة الرقمية تبعًا للمتغيرين المستقلين، على أن يتفاعل كل طالب مسجل في المجموعات الأربع مع القصص الرقمية وأنشطتها (شكل ١).



(شكل ١)

المجموعات الأربعة في منصة كلاس روم

٢-٤ تحديد طرق واستراتيجية التعليم والتعلم:

تم الاعتماد على أسلوب التعلم الذاتي في تعلم مهارتي القراءة والاستماع وذلك من خلال القصص الرقمية المتوفرة في المنصة حيث يتحكم المعلم بتسلسل القصص الرقمية وترتيبها من الأسهل إلى الأصعب في نمط العرض الخط، كما يتحكم المتعلم بتسلسل القصص الرقمية في نمط العرض غير الخطي، كما تم الاعتماد على استراتيجية الحوار والمناقشة من خلال تفاعل الطلبة مع المعلم وبعضهم البعض حول المفاهيم والمصطلحات، وقد تكون هذه النقاشات تزامنية من خلال وجود المعلم مع الطلبة في نفس التوقيت، أو غير تزامنية من خلال ساحة المناقشات والبريد الإلكتروني، كما تم الاعتماد على التغذية الراجعة من خلال إجابة المعلم على استفسارات الطلبة وتعليقاتهم بشكل مباشر من خلال التواجد بشكل متزامن معهم، أو من خلال الإجابة على الاستفسارات والتعليقات المرسلة في ساحة المناقشة أو البريد الإلكتروني.

٢-٥ تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية:

بناءً على معالجات البحث الحالي تم تحديد التفاعلات التعليمية القائمة على تفاعل التلاميذ مع المعلم ومع بعضهم البعض، وذلك في إطار تفاعلات فردية.

٢-٦ تصميم نمط التعلم وأساليبه:

بناءً على تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية، فقد اعتمد تحقيق الأهداف التعليمية ضمن القصص الرقمية موضع البحث الحالي على نمطي الإتاحة المتزامن وغير المتزامن وتأثيرهما من خلال نمطي العرض للقصة الرقمية الخطي وغير الخطي.

٢-٧ تصميم استراتيجية التعلم العامة:

يسعى البحث الحالي إلى جذب انتباه الطلبة وتحفيزهم واستثارة دافعيتهم وزيادة قابليتهم للتعلم، من خلال أساليب جذب وتوجيه الانتباه، وعرض الهدف من عرض القصص الرقمية كتمهيد للطلبة، ثم تشجيع الطلبة على المشاركة وتنشيط استجاباتهم، وتأدية النشاط المرافق لكل قصة، وتقديم أساليب التعزيز المناسبة، ثم قياس الأداء من خلال اختبارات تحصيلية لمهارتي القراءة والاستماع.

٢-٨ اختيار مصادر التعلم المتعددة:

بناءً على طبيعة المهمة ونمط التعليم تم أخذ القرار النهائي لاختيار أنسب المصادر والتي ارتكزت بطبيعتها على القصص الرقمية، حيث إن نمط الإتاحة في القصة الرقمية ونمط عرضها لهما تأثير كبير في تنمية مهارات القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر، لذلك يأتي هذا

البحث لتحديد أنسب نمط إتاحة وأفضل نمط عرض للقصة الرقمية.

٣) مرحلة التطوير

ولقد اشتملت المرحلة على هذه الخطوات الآتية:

٣-١ كتابة السيناريو

قام الباحث بالاستعانة بأحد أشكال السيناريوهات التي توائم القصة الرقمية وقام بمراعاة الضوابط والمعايير الفنية والتربوية في إنتاج القصة الرقمية.

٣-٢ التخطيط للإنتاج:

٣-٢-١: تم الرجوع إلى كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر وما هو مرتبط بأهداف القصص الرقمية

٣-٢-٢: تحديد معايير تصميم إنتاج القصص الرقمية

٣-٢-٣: تحديد برامج المعالجة التي يمكن الاستفادة منها في تجهيز المصادر لبدء عملية الإنتاج.

٣-٢-٤: تجهيز وحدة التطوير والإنتاج: وتشميل جهاز كمبيوتر، ميكرفون، اتصال بشبكة الإنترنت، سماعات، برامج معالجة الأصوات والصور.

٣-٢-٥: تحديد تكلفة مبدئية لعمليات الإنتاج تتضمن عدد ساعات العمل في إنتاج كل قصة رقمية.

٣-٣ الإنتاج الفعلي

حيث شملت عملية إنتاج القصص الرقمية باستخدام تطبيق Vyond القائم على الويب.

٣-٤: عمليات التقويم البنائي

بعد الانتهاء من إعداد القصص الرقمية وأنشطتها تم التحقق من صلاحيتها للتطبيق من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمون المختصين في تكنولوجيا التعليم واللغة الإنجليزية والقياس والتقويم ، وقد أبدى بعض السادة المحكمون بعض الملاحظات واشتملت هذه الملاحظات تعديل الأصوات لبعض الشخصيات، وتخفيض الموسيقى المصاحبة لبعض المشاهد وتقليل النصوص في بعض المشاهد، ولقد تم إجراء جميع التعديلات للوصول إلى الصورة النهائية للقصص الرقمية.

٤) مرحلة التقويم النهائي

هدفت هذه المرحلة إلى التحقق من مدى صلاحية المعالجات التجريبية الأربعة وقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة منها في ضوء التصميم التجريبي للبحث، حيث تم استطلاع آراء محكمين مختصين في مجال تكنولوجيا التعليم واللغة الإنجليزية حول مدى مطابقة القصص لمعايير إنتاج القصص الرقمية ، ومدى مناسبة الأنشطة التعلمية لها، ومن ثم تحديد التعديلات المطلوبة بناءً على ذلك، حيث اشتملت التعديلات على تعديل على الأصوات لبعض الشخصيات، وتخفيض الموسيقى المصاحبة لبعض

المشاهد وتقليل النصوص في بعض المشاهد، ولقد تم إجراء جميع التعديلات. وتم عرض القصص على عينة من مكونة من خمسة طلبة من الطلبة المستهدفين للتعرف على صلاحية العرض وإمكانية تطبيقه دون وجود صعوبات في أثناء التجربة الأساسية، وتم تنفيذ التجربة في غرفة الحاسوب داخل المدرسة المراد تنفيذ البحث بها وبذلك أصبحت القصص الرقمية جاهزة للتجريب ميدانيًا على الطلبة.

(٥) مرحلة النشر

قام الباحث برفع القصص الرقمية على منصة كلاس روم ضمن المجموعات التي قام الباحث بإنشائها خصيصًا لها الموضوع، وتم اختيار هذه البيئة نظرًا لشيوعها وسهوله استخدامها لدى الطلبة ونظرًا لامتلاكهم الخبرة الكافية في التعامل معها واعتمادها كمنصة تعليمية للتعليم عن بعد في أثناء الجائحة، حيث يستطيع الطلبة المسجلين فقط الدخول إلى المجموعة الموجودة في المنصة.

أعداد أدوات القياس

١- إعداد الاختبار التحصيلي لمهارة القراءة

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب لمهارة القراءة بمادة اللغة الإنجليزية من خلال الأهداف المطلوب تحقيقها، وقام الباحث بصياغة مبدئية لبنود الاختبار حيث احتوى الاختبار على نوعين من الأسئلة وهما الاختيار من متعدد وتضمن (٢٠) سؤالًا، وأسئلة الصواب والخطأ وتتضمن (١٠) أسئلة، وتم تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار بواقع درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة، وقد اعد الباحث تعليمات الاختبار واستمارة للإجابة عنه، ومفتاحًا للإجابة.

وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضة على مجموعة من المحكمين والمختصين، لمعرفة آرائهم حول الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته ومناسبة المفردات للمتعلمين، ودقة صياغة مفردات الاختبار ومدى شمول وارتباط مفردات الموضوع بالأهداف التعليمية ، فأشار المحكمون بوجود بعض التعديلات في صياغة مفردات الاختبار دون حذف لاي مفردة من مفردات الاختبار، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، ثم تم عرضة على عينة استطلاعية مكونة من ٣٢ طالبًا من مجتمع البحث من غير المشتركين في عينة البحث للتأكد من وضوح التعليمات وتحديد معاملات السهولة والصعوبة والثبات وزمن الإجابة عنه. حيث تم احتساب زمن الاختبار بِ (٤٥) دقيقة. وتم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث وجد الباحث أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت قيمتها بين (٠,٣٧٥ – ٠,٧٨١) وبذلك تكون مفردات الاختبار التحصيلي جميعها تقع داخل النطاق المحدد وبناءً علية تم إعادة ترتيب أسئلة الاختبار بناءً على درجة

صعوبتها. وتم حساب معامل التميز لمفردات الاختبار حيث تراوحت قيمتها بين (- ٠,١٢٥ - ٠,٦٩) مما يشير إلى وجود مفردات ذات قوة تميز ضعيفة لبعض المفردات لذلك قام الباحث بالاستغناء عن المفردات التي تقل قيمة معامل تميزها عن (٠,٣)، ليصبح العدد الإجمالي لمفردات الاختبار هو (٢٥) مفردة. وللتحقق من ثبات الاختبار تم احتساب معامل الثبات كرونباخ الفا ووجدت قيمته (٠,٨٧٥)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (Spearman) (٠,٨٨٧) و(Guttman) وصلت إلى (٠,٨٨٧)، وتشير هذه القيم إلى الاختبار على درجة ثبات عالية وعلية يكون الاختبار التحصيلي لمهارة القراءة قابل كأداة للقياس، وهذا يعني أن الاختبار إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها وبنفس الظروف فأنه سيعطي نفس النتائج. وتم احتساب الصدق الذاتي للاختبار حيث قام الباحث بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي سبق تحديده ب (٠,٨٨٧) وقد بلغ الصدق الذاتي للاختبار (٠,٩٤) وهي نسبة عالية تدل على ارتفاع معامل صدق الاختبار.

٢- إعداد الاختبار التحصيلي لمهارة الاستماع

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب لمهارة الاستماع بمادة اللغة الإنجليزية من خلال الأهداف المطلوب تحقيقها، وقام الباحث بصياغة مبدئية لبنود الاختبار حيث احتوى الاختبار على نوعين من الأسئلة وهما الاختيار من متعدد وتضمن (٢٢) سؤالًا، وأسئلة الصواب والخطأ وتتضمن (٨) أسئلة، وتم تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار بواقع درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة، وقد اعد الباحث تعليمات الاختبار واستمارة للإجابة عنه، ومفتاحًا للإجابة.

وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضة على مجموعة من المحكمين والمختصين، لمعرفة آرائهم حول الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته ومناسبة المفردات للمتعلمين، ودقة صياغة مفردات الاختبار ومدى شمول وارتباط مفردات الموضوع بالأهداف التعليمية، فأشار المحكمون بوجود بعض التعديلات في صياغة مفردات الاختبار دون حذف لاي مفردة من مفردات الاختبار، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، ثم تم عرضة على عينة استطلاعية مكونة من ٣٢ طالبًا من مجتمع البحث من غير المشتركين في عينة البحث للتأكد من وضوح التعليمات وتحديد معاملات السهولة والصعوبة والثبات وزمن الإجابة عنه. حيث تم احتساب زمن الاختبار بِ (٥٠) دقيقة.

وتم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث وجد الباحث أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت قيمتها بين (٠,٤٣٥ – ٠,٨١٢٥) مما يشير إلى وجود

مفردات ذات سهولة مرتفعة، حيث قام الباحث بالاستغناء عن المفردات التي تزيد قيمة معامل السهولة عن (٠,٧٥) وبناءً علية تم إعادة ترتيب أسئلة الاختبار بناءً على درجة صعوبتها. وتم حساب معامل التميز لمفردات الاختبار حيث تراوحت قيمتها بين (٣١,٢٥ - ٠,٧٥) مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار التحصيلي لمهارة الاستماع ذات قوة تمييز مناسبة تسمح باستخدام الاختبار في قياس التحصيل لمهارة الاستماع وبذلك يصبح العدد الإجمالي لمفردات الاختبار هو (٢٥) مفردة.

وللتحقق من ثبات الاختبار تم احتساب معامل الثبات كرونباخ الفا ووجدت قيمته (٠,٩١٣)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (Spearman) (٠,٩٢١) و(Guttman) وصلت إلى (٠,٩٢١)، وتشير هذه القيم إلى الاختبار على درجة ثبات عالية وعلية يكون الاختبار التحصيلي لمهارة القراءة قابل كأداة للقياس، وهذا يعني أن الاختبار إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها وبنفس الظروف فأنه سيعطي نفس النتائج.

وتم احتساب الصدق الذاتي للاختبار حيث قام الباحث بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي سبق تحديده ب (٠,٩٢١) وقد بلغ الصدق الذاتي للاختبار (٠,٩٦) وهي نسبة عالية تدل على ارتفاع معامل صدق الاختبار.

إجراءات تجربة البحث وجمع البيانات:

١- تحديد عينة البحث: اقتصرت عينة البحث على طلبة الصف العاشر بمدرسة الإمام المهنا بن سلطان بسلطنة عمان للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣. وتم تطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في نمط الإتاحة (متزامن/ غير متزامن) وتنط العرض (خطي/ غير خطي).

٢- الاجتماع مع إدارة المدرسة والمعلم الأول لتوضيح آليه العمل والأدوار المنوطة بالمعلم بشكل دقيق سواء بالنمط المتزامن وغير المتزامن، وبيان المواقف التي يتدخل بها المعلم في أثناء التنفيذ وماهية هذا التدخل، والإجابة على جميع الاستفسارات التي تم طرحها عن البحث وكيفية السير فيه.

٣- الاجتماع مع طلبة المجموعات التجريبية للبحث لشرح لهم فكرة البحث وكيفية التعامل معها وتقديم أمثلة من القصص الرقمية بهدف جذب انتباههم وتحفيزهم، وجرى تسجيل جميع الطلبة في منصة كلاس روم ضمن المجموعات المخصصة لهم. وقد اكتفى الباحث بتوضيح الإرشادات والتعليمات التي تسهم في تنفيذ الاستراتيجية بشكل دقيق لكل مجموعة من المجموعات الأربع كما هو موضح في التصميم التجريبي، وتوضيح العلاقة بين المعلم والمتعلمين في أثناء التنفيذ سواء بالنمط المتزامن وغير المتزامن.

٤- تحديد موعد إجراء الاختبار القبلي للقراءة والاستماع للمجموعات الأربعة بالتنسيق مع إدارة المدرسة ليتم تنفيذه بنفس التوقيت لجميع المجموعات على مدار يومين، حيث أعطي اليوم الأول لاختبار القراءة واليوم التالي لاختبار الاستماع، بهدف تحديد المستوى المعرفي المبدئي لعينة البحث، والتأكد من تكافؤ المجموعات قبل المعالجة التجريبية.

قياس التكافؤ بين المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارتي القراءة والاستماع.

١- اختبار التكافؤ للمجموعات في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارة القراءة

فيما يلي عرض النتائج الخاصة باختبار مهارة القراءة المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض، وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على وجود فروق بين مجموعات البحث الحالية جدول (٦).

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية المرتبطة بنتائج اختبار القراءة القبلي المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الأولى (نمط إتاحة متزامن ونمط العرض الخطي)	32	13.2188	5.41047	.95645
المجموعة الثانية (نمط إتاحة غير متزامن ونمط العرض الخطي)	32	13.3438	5.86740	1.03722
المجموعة الثالثة (نمط إتاحة متزامن ونمط العرض غير الخطي)	32	11.6563	6.13088	1.08380
المجموعة الرابعة (نمط إتاحة غير متزامن ونمط العرض غير الخطي)	32	11.7813	6.38918	1.12946
المجموع	128	12.5000	5.94198	.52520

يتضح من بيانات جدول (٦) الفروق بين متوسطات مجموعات البحث وللتأكد من أن الفروق غير داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ، وتم حساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين تلك المجموعات جدول (٧).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة البحث في النتائج الخاصة باختبار القراءة القبلي المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	78.625	3	26.208		.531
داخل المجموعات	4405.375	124	35.527	.738	
المجموع	4484.000	127			غير دالة

وبالنظر إلى قيمة (ف) بجدول (٧) وجد أنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمتها (٠,٧٣٨) وهي أقل من قيمة ف الجدولية والتي قيمتها (٢,٦٨) وعليه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مجموعات عينة البحث الأربعة، وهذا يدل على وجود تكافؤ بينهم في اختبار القراءة المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

٢- اختبار التكافؤ للمجموعات في الاختبار التحصيلي القبلي لمهارة الاستماع

فيما يلي عرض النتائج الخاصة باختبار مهارة الاستماع المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض، وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على وجود فروق بين مجموعات البحث الحالي جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية المرتبطة بنتائج اختبار الاستماع القبلي المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

مجموعات البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة الأولى (نمط إتاحة متزامن ونمط العرض الخطي)	32	15.8750	1.07740	1.07740
المجموعة الثانية (نمط إتاحة غير متزامن ونمط العرض الخطي)	32	17.6875	1.04384	1.04384
المجموعة الثالثة (نمط إتاحة متزامن ونمط العرض غير الخطي)	32	16.7188	.74492	.74492
المجموعة الرابعة (نمط إتاحة غير متزامن ونمط العرض غير الخطي)	32	16.0938	.84405	.84405
المجموع	128	16.5938	.46750	.46750

يتضح من بيانات جدول (٨) الفروق بين متوسطات مجموعات البحث وللتأكد من أن الفروق غير داله إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ، وتم حساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين تلك المجموعات جدول (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين عينة البحث في النتائج الخاصة باختبار الاستماع القبلي المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	63.313	3	21.104	٠,٧٥٠	٠,٥٢٤
داخل المجموعات	3489.562	124	28.142		
المجموع	3552.875	127			غير دالة

يتضح من بيانات جدول (٩) أن قيمة (ف) وجد أنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمتها (٠,٧٥٠) وهي أقل من قيمة ف الجدولية والتي قيمتها (٢,٦٨) وعليه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مجموعات عينة البحث الأربعة، وهذا يدل على وجود تكافؤ بينهم في اختبار الاستماع المرتبط بنمطي الإتاحة والعرض.

١- تهيئة مكان تنفيذ التجربة وهو غرفة الحاسوب بمدرسة الإمام المهنا بن سلطان حيث جرى التعاون مع المسؤول عن الغرفة لتوفير الأدوات والأجهزة المطلوبة والمتطلبات الأساسية لإجراء تجربة من خلال توفير جهاز حاسوب بجهاز عرض، وجهاز حاسوب لكل طالب متصل بالإنترنت وسماعات للرأس، والتأكد من الإضاءة الموجودة في الغرفة وسلامة أجهزة التكييف.

٢- حصل طلبة المجموعات التجريبية على بينات التسجيل في المجموعة التجريبية الخاصة به. حيث تم تقسيم الطلبة الى أربع مجموعات وهم حيث استخدمت المجموعة الأولى القصص الرقمية بنمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي، والمجموعة الثانية استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة غير المتزامن ونمط العرض الخطي، والمجموعة الثالثة استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض غير الخطي، والمجموعة الرابعة استخدمت القصص الرقمية بنمط الإتاحة غير المتزامن ونمط العرض غير الخطي. وبلغ عدد الطلبة في كل مجموعة ٣٢ طالباً.

٣- البدء في تنفيذ التجربة الأساسية وفق التصميم التجريبي والخطوات السابق ذكرها، واستمر التطبيق ٤ أسابيع في

الفترة ٢٠٢٢/١١/٨ الى ٢٠٢٢/١٢/٦، حيث تم توفير متابعة مستمرة ودقيقة للطلبة وتقديم النصح والإرشاد لهم من خلال التواجد معهم في أثناء النمط المتزامن والإجابة على استفساراتهم باستخدام أدوات الاتصال في النمط غير المتزامن، حيث تم توفير مجموعة من أدوات الاتصال من خلال الإيميل أو مجموعات الواتس المخصصة.

٤- . تم تطبيق الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والاستماع، يومي الأحد والاثنين الموافق ١١ – ١٢ /٢٠٢٢/١٢.

٥- رصد درجات التطبيق البعدي لمهارتي القراءة والاستماع تمهيدا لإجراء المعالجة الإحصائية.

٦- عرض نتائج البحث واختبار الفروض: حيث تم استخدام برنامج الجداول الإلكترونية (excel) وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لأداتي الدراسة، وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار رقم (٢٢) " Statistical Package for "the Social Sciences (SPSS) وذلك لقياس التكافؤ بين المجموعات باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way analysis of variance (ANOVA) ولقياس فاعلية المجموعات التجريبية تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two-way analysis of variance).

نتائج البحث:

تم استخدام برنامج SPSS V. 22 لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث حيث تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two Way ANOVA) وفيما يلي عرض هذه النتائج:

أولا: النتائج المرتبطة بالتحصيل البعدي لمهارة القراءة

ترتبط هذه النتائج بفروض البحث الأول والثاني والثالث، حيث تختص هذه الفروض بالتأثير الأساسي للمتغيرات المستقلة كل على حدة وأثر التفاعل بين كل من نمطي الإتاحة والعرض بالقصة الرقمية على التحصيل البعدي لمهارة القراءة واختبار صحة هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two Way ANOVA) والذي يوضح نتائجه جدول (١٠)

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارة القراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١- نمط الإتاحة	253.125	1	253.125	19.587	.000	دالة
٢- نمط العرض	171.125	1	171.125	13.241	.000	دالة
(١) X (٢)	45.125	1	45.125	3.492	.064	غير دالة
الخطأ	1602.500	124	12.923			
المجموع	34968.000	128				

أ- التأثير الأساسي لنمطي الإتاحة (المتزامن وغير المتزامن) براوية للقصة الرقمية على اختبار القراءة:

اختبار صحة الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية.

ويلاحظ من البيانات في جدول (١٠) أن قيمة (ف) للتأثير الأساسي لنمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) للقصة الرقمية على مهارة القراءة عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (١٩,٥٨٧) بدلالة محسوبة (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥). وبالتالي (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية ".

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey)، والذي يوضح نتائجه جدول (١١).

جدول (١١)

نتائج اختبار توكي (Tukey test) لتحديد اتجاهات الفروق وفقاً لنمط الإتاحة في اختبار القراءة البعدي

المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين الوسط	الخطأ المعياري	الدلالة	مستوى الدلالة
متزامن	متزامن غير خطي	3.50000*	.89873	.001	دال
خطي	غير متزامن غير خطي	5.12500*	.89873	.000	دال
	غير متزامن خطي	4.00000*	.89873	.000	دال
متزامن	غير متزامن غير خطي	1.62500	.89873	.274	غير دال
غير خطي	متزامن خطي	-3.50000*	.89873	.001	دال
	غير متزامن خطي	.50000	.89873	.945	غير دال
غير متزامن	متزامن غير خطي	-.50000	.89873	.945	دال
خطي	غير متزامن غير خطي	1.12500	.89873	.595	دال
	متزامن خطي	-4.00000*	.89873	.000	دال
غير متزامن	متزامن غير خطي	-1.62500	.89873	.274	غير دال
غير خطي	متزامن خطي	-5.12500*	.89873	.000	دال
	غير متزامن خطي	-1.12500	.89873	.595	غير دال

يتبين من خلال جدول (١١) بأن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل المرتبط بمهارة القراءة وفقًا لنمط الإتاحة، تشير لصالح المجموعات ذات أسلوب نمط الإتاحة المتزامن.

ب- التأثير الأساسي لنمطي العرض (الخطي وغير الخطي) لرواية لقصة الرقمية على اختبار القراءة:

اختبار صحة الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى اختلاف نمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

يلاحظ من البيانات في جدول (١٠) أن قيمة (ف) للتأثير الأساسي لنمطي العرض (خطي، غير خطي) للقصة الرقمية على مهارة القراءة عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (١٣,٢٤١) بدلالة محسوبة (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥). وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل

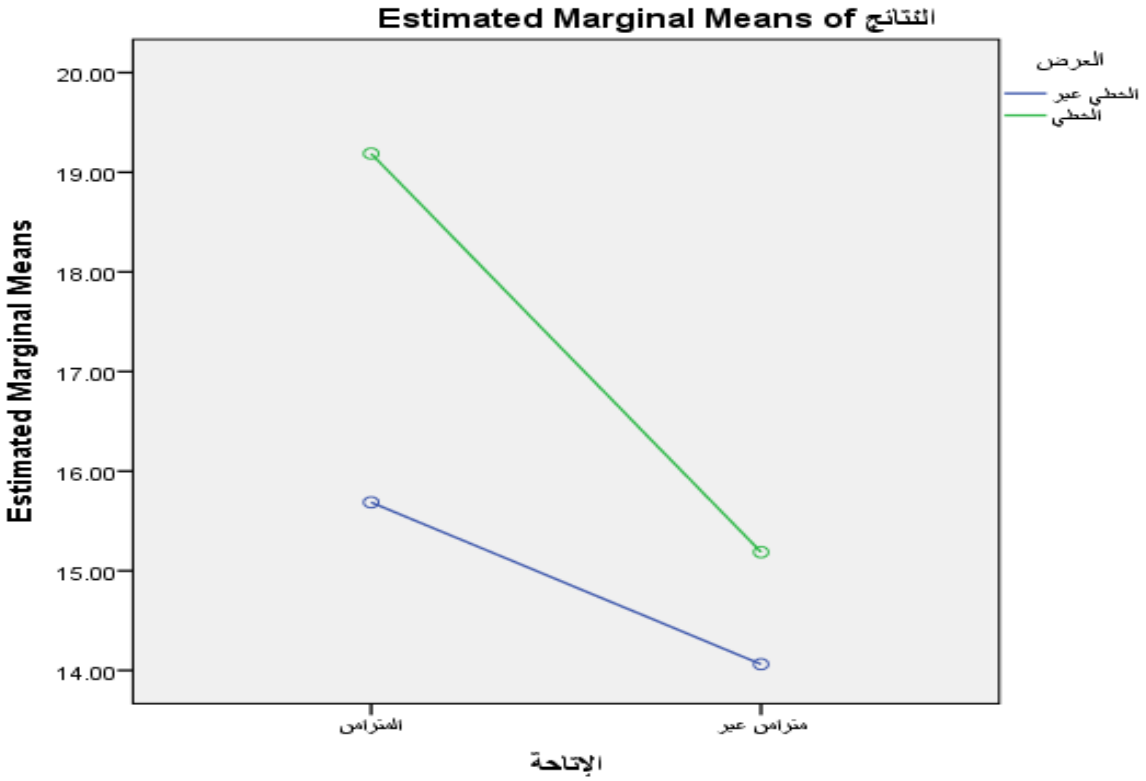
وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى اختلاف نمط العرض (الخطي / غير الخطي) في استخدام القصة الرقمية ".

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ومن خلال اختبار توكي (Tukey) والذي يوضح نتائجه جدول (١١) يتبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل المرتبط بمهارة القراءة وفقًا لنمط العرض، تشير لصالح المجموعات ذات أسلوب العرض الخطي.

ج – أثر التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن، غير المتزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) على اختبار القراءة:

اختبار صحة الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية

يلاحظ من البيانات في جدول (١٠) أن قيمة (ف) لأثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) للقصة الرقمية على مهارة القراءة عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٣,٤٩٢) بدلالة محسوبة (٠,٠٦٤) وهي أكبر من (٠,٠٥). وهذا يعني قبول الفرض الصفري، وتدل هذه النتيجة على انه لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات التحصيل البعدي باختبار القراءة للطلبة الذين درسوا بنمط الإتاحة المتزامن، والطلاب الذين درسوا بنمط إتاحة غير متزامن سواء درسوا من خلال نمط عرض خطي أو غير خطي. (الشكل ٢)



أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة والعرض على التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي لمهارة القراءة.

ثانيًا: النتائج المرتبطة بالتحصيل البعدي لمهارة الاستماع

ترتبط هذه النتائج بفروض البحث الرابع والخامس والسادس، حيث تختص هذه الفروض بالتأثير الأساسي للمتغيرات المستقلة كل على حدة وأثر التفاعل بين كل من نمطي الإتاحة والعرض بالقصة الرقمية على التحصيل البعدي لمهارة الاستماع واختبار صحة هذه الفروض تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two Way ANOVA) والذي يوضح نتائجه جدول (١٢)

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارة الاستماع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
١- نمط الإتاحة	60.500	1	60.500	8.056	.005	دالة
٢- نمط العرض	60.500	1	60.500	8.056	.005	دالة
(١) X (٢)	75.031	1	75.031	9.991	.002	دالة
الخطأ	931.188	124	7.510			
المجموع	46956.000	128				

أ - التأثير الأساسي لنمطي الإتاحة (المتزامن وغير المتزامن) لرواية لقصة الرقمية على اختبار الاستماع:

اختبار صحة الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية.

يلاحظ من البيانات في جدول (١٢) أن قيمة (ف) للتأثير الأساسي لنمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) للقصة الرقمية على مهارة الاستماع عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٨,٠٥٦) بدلالة محسوبة (٠,٠٥) وهي مساوية للدلالة (٠,٠٥). وبالتالي فإن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى اختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) في استخدام القصة الرقمية ".

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار توكي (Tukey) والذي يوضح نتائجه جدول (١٣).

جدول(١٣)

نتائج اختبار توكي (Tukey test) لتحديد اتجاهات الفروق وفقاً لنمط الإتاحة في اختبار الاستماع البعدي

المجموعة (I)	المجموعة (J)	الفرق بين الوسط	الخطأ المعياري	الدلالة	مستوى الدلالة
متزامن	غير المتزامن الخطي	2.90625*	.68509	.000	دال
خطي	غير المتزامن غير الخطي	2.75000*	.68509	.001	دال
	المتزامن غير الخطي	2.90625*	.68509	.000	دال
غير المتزامن	غير المتزامن غير الخطي	-.15625	.68509	.996	غير دال
الخطي	المتزامن الخطي	-2.90625*	.68509	.000	دال
	المتزامن غير الخطي	.00000	.68509	1.000	غير دال
غير المتزامن	غير المتزامن الخطي	.15625	.68509	.996	غير دال
غير الخطي	المتزامن الخطي	-2.75000*	.68509	.001	دال
	المتزامن غير الخطي	.15625	.68509	.996	غير دال
المتزامن	غير المتزامن الخطي	.00000	.68509	1.000	غير دال
غير الخطي	غير المتزامن غير الخطي	-.15625	.68509	.996	غير دال
	المتزامن الخطي	-2.90625*	.68509	.000	دال

حيث أشارت نتائج اختبار توكي (Tukey test) في جدول (١٣) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل المرتبط بمهارة الاستماع وفقًا لنمط الإتاحة، تشير لصالح المجموعات ذات أسلوب الإتاحة المتزامن.

ب - التأثير الأساسي لنمطي العرض (الخطي وغير الخطي) لرواية لقصة الرقمية على اختبار الاستماع:

اختبار صحة الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى اختلاف نمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية.

يلاحظ من البيانات في جدول (١٢) أن قيمة (ف) للتأثير الأساسي لنمطي العرض (خطي، غير خطي) للقصة الرقمية على مهارة القراءة عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٨,٠٥٦) بدلالة محسوبة (٠,٠٥) وهي مساوية للدلالة (٠,٠٥). وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض

البديل وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى اختلاف نمط العرض (الخطي / غير الخطي) في استخدام القصة الرقمية ".

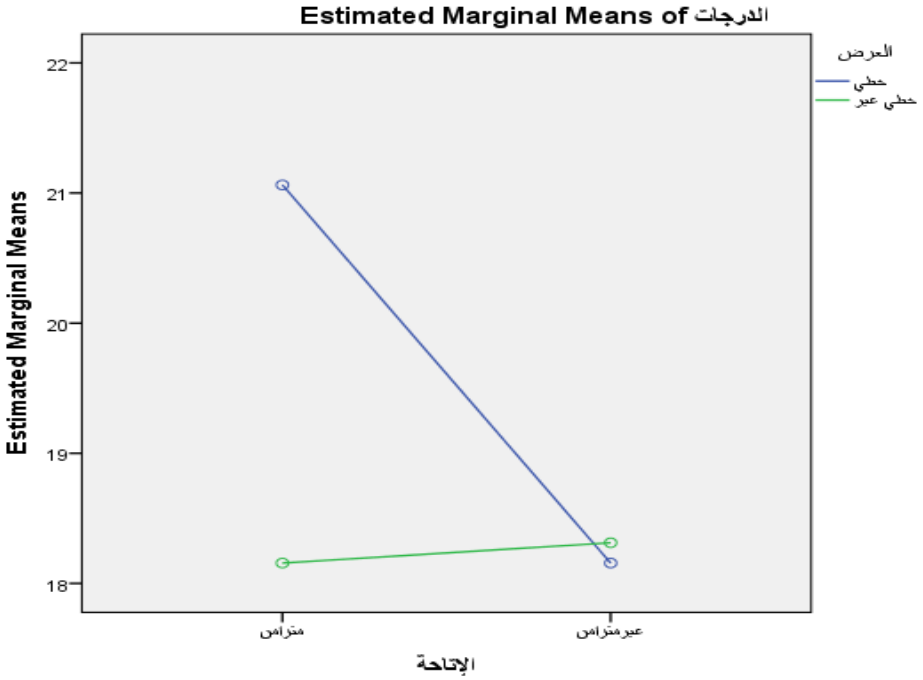
ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ومن خلال اختبار توكي (Tukey) والذي يوضح نتائجه جدول (١٣) يتبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات اختبار التحصيل المرتبط بمهارة الاستماع وفقًا لنمط العرض، تشير لصالح المجموعة ذات أسلوب العرض الخطي

ج – أثر التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن، غير المتزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) على اختبار الاستماع

اختبار صحة الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية

يلاحظ من البيانات في جدول (١٢) أن قيمة (ف) لأثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) للقصة الرقمية على مهارة الاستماع عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٩,٩٩١) بدلالة محسوبة (٠,٠٠٢) وهي أصغر من (٠,٠٥). وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية ".

وتدل هذه النتيجة على انه توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات التحصيل البعدي باختبار الاستماع للطلبة الذين درسوا بنمط الإتاحة المتزامن، والطلاب الذين درسوا بنمط إتاحة غير متزامن سواء درسوا من خلال نمط العرض خطي أو غير خطي شكل (٣).



شكل (٣)

أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة والعرض على التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي لمهارة الاستماع.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

١: أثر اختلاف نمط الإتاحة (متزامن / غير متزامن) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

من خلال الجداول (١٠،١١،١٢،١٣)، فقد توافقت نتيجة الفرض الأول والرابع من حيث وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لمهارة القراءة والاستماع يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) لرواية القصة الرقمية لصالح المجموعات التجريبية التي تم فيها تنفيذ نمط الإتاحة المتزامن بدرجة أكبر من المجموعات التجريبية التي تم تنفيذ فيها نمط الإتاحة غير المتزامن.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن نمط الإتاحة المتزامن أتاح للطبة قضاء أجواء حيوية بعيدة عن روتين الغرفة الصفية، وساهم التفاعل مع المعلم من خلال المناقشات الفورية الهادفة والحصول على التغذية الراجعة الفورية مما أسهم في زيادة التفاعل والنقاش حول محتوى القصص الرقمية بين المعلم والطلبة أو الطلبة فيما بينهم مما نتج عنه من تبادل للأفكار والمعارف والتعليقات والملاحظات بين الطلبة مما أسهم في أثراء عملية التعلم وساهم في

زيادة التحصيل المعرفي بمهارتي القراءة والاستماع لديهم،

ولاحظ الباحث بان طلبة المجموعات المتزامنة كانوا أكثر تفاعلًا والتزامًا من الطلبة في المجموعات غير المتزامنة نظرًا لافتقار طلبة المجموعات غير المتزامنة إلى الانضباط الذاتي، حيث تحجج الطلبة بانشغالهم في أثناء تواجدهم بالمنزل. وتشير البرعي (٢٠١٨) إلى أن حرص المعلمين والأهل وإدارة المدرسة الشديد على تحقيق أفضل مستوى تحصيلي لدى الطلبة من خلال وسائل الضغط والترهيب يسهم في دفع الطلبة إلى محاولة إعادة السيطرة من خلال المقاومة ورفض عملية التعلم. ويرى الباحث بأن هذا يتحقق ذلك من خلال التعلم غير المتزامن.

وساهمت التعليقات الفورية للمعلمين والطلبة في فهم متعلمي اللغة للمصطلحات اللغوية المعقدة (Pfister,2005). ويمتاز النمط المتزامن بقدرته على تقديم الدعم الفوري للطلبة وتلقي ردود فعل فورية أو إجابات أو إقرارات على أي أسئلة دون تأخير ويسهم في تنوع وجهات النظر والشعور بالاتصال من خلال الوجود الاجتماعي (LeShea,2013).

وهذا يتفق مع مبادئ نظرية المعرفية الاجتماعية حيث أن عملية التعلم عملية اجتماعية يتفاعل فيها الطلبة مع الأحداث والأشياء باستخدام حواسهم مما يساعدهم على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية متضمنة الصور، الأفكار، المعتقدات، لأنه لا يمكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به (زيتون،٢٠٠٧).

وتتفق نتائج البحث مع دراسة لطفي وبوزفيه (Lotfi & Pozveh,2019). حيث وجدا أن الطلبة في الفصل المتزامن يمتلكون إتقانًا أفضل للمفردات من أولئك الموجودين في الفصل غير المتزامن.

واختلفت النتائج مع نتائج دراسة بيرفين (Perveen,2016). حيث وجد بأن تعلم اللغة الإلكترونية غير المتزامن كان يعتبر أكثر فائدة من متزامن لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ونتائج دراسة بشراتي وآخرون (Besharati et al. 2021) حيث وجدوا أن رواية القصص الرقمية غير المتزامنة أكثر فائدة للمتعلمين من رواية القصص الرقمية المتزامنة.

٢: أثر اختلاف نمط العرض (خطي / غير خطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

من خلال الجداول (١٠، ١١، ١٢، ١٣)، فقد توافقت نتيجة الفرض الثاني والخامس من حيث وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي

لمهارة القراءة والاستماع يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط العرض (الخطي / غير الخطي) للقصة الرقمية للمجموعات التجريبية التي تم فيها تنفيذ نمط العرض الخطي بدرجة أكبر من المجموعات التجريبية التي تم تنفيذ فيها نمط العرض غير الخطي.

ويرجع الباحث أن السبب الأساسي لتفوق نمط العرض الخطي على نمط العرض غير الخطي فيما يرتبط بالتحصيل المعرفي لمهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية إلى تسلسل القصص الرقمية في نظام العرض الخطي حيث كل قصه من القصص تتضمن مفردات جديدة تم إدراجها داخلها بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

وهذا يتفق مع مبادئ نظرية برونر Geromes Bruner حيث إن التتابع في عرض وسرد المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين من المبادئ الأساسية للنظرية، حيث تعد بنية المعرفة هي المحور الرئيسي، وأن فهم البنية للمحتوى التعليمي يؤدي إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صور وأشكال جديدة، مما يكسب المتعلم القدرة على نقل المحتوى التعليمي إلى مواقف جديدة (عبد الهادي، ٢٠٠٧)

ويتفق هذا من مبادئ نظرية روبرت جانيه Robert Gane حيث إن عملية التعلم تنفذ من قاعدة الهرم من خلال المهام الأكثر بساطة وبعد تعلمها يتم الارتقاء إلى المستوى الأعلى بحيث يتكون عملية الارتقاء بشكل رأسي للمتعلم وهو ما يتبع تنظيم القصص الرقمية الخطية حيث تم الانتقال في القصص الرقمية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا (عبد الهادي، ٢٠٠٧).

وتتفق هذه النتائج مع النظرية السلوكية لسكنر (Skinner,1976)، حيث إن التعليم المبرمج يكون فعالًا إذا كانت المعلومات التي يراد تعليمها تقدم في خطوات صغيرة بحيث يتم تقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة منظمة منطقيًا بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب، بحيث يسهل على المتعلم استيعاب الأجزاء الصغيرة مما يزيد من شعور المتعلم بالنجاح عند تأديته للأنشطة بنجاح، فالنجاح يؤدي إلى النجاح، في حين أن الفشل قد يعوق عملية التعلم (محمد، ٢٠٠٧). حيث احتوت كل قصة على عدد مناسب من المشاهد بحيث تم تنظيم المحتوى التعليمي بشكل منطقي يسهل تعلمه، كما اتبع كل قصة بنشاط يقوم المتعلم بحله بعد كل قصة مما يسهم في احتمال حدوث تعزيز للمتعلم نتيجة شعوره بالنجاح.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من دراسة التعبان وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة دحلان (٢٠١٣)، ودراسة عمر (٢٠١٧).

واختلفت النتائج مع نتائج دراسة السلمي (٢٠١٩)، ودراسة غزالة (٢٠٢١)، ودراسة قحوف (٢٠٢٠) ودراسة الغندور (٢٠٢١).

٣: أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارة القراءة بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

باستقراء البيانات من جدول (١٠) فإن قيمة (ف) لأثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) للقصة الرقمية على مهارة القراءة عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٣,٤٩٢) بدلالة محسوبة (٠,٠٦٤) وهي أكبر من (٠,٠٥). مما يعني عدم وجود تفاعل بين نمطي الإتاحة ونمطي العرض حيث يلاحظ من شكل رقم (٢) بتفوق تأثير نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي بشكل واضح مما أسفر عن عدم وجود تفاعل بين المتغيرين المستقلين، وهذا يعني قبول الفرض الصفري بانه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة القراءة ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية

ومن خلال عرض نتائج المقارنات المتعددة يتضح أن أفضل المجموعات في مهارة القراءة باستخدام نمطي الإتاحة ونمطي العرض هي المجموعة الأولى (مجموعة نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض خطي) ثم تليها المجموعة الثانية (نمط الإتاحة متزامن ونمط العرض غير خطي) ثم المجموعة الثالثة (نمط الإتاحة غير متزامن ونمط العرض خطي) ثم المجموعة الرابعة (نمط الإتاحة غير متزامن ونمط العرض غير خطي).

ويرجع الباحث تفوق مجموعة (نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي) عن المجموعات التجريبية الأخرى في الجانب التحصيلي لمهارة القراءة نظرًا لالتزام الطلبة المشاركين في نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي بالمواعيد المحددة للحصص الدراسية وعدم التأخر في بدء الحصص الدراسية؛ حيث كان الطلبة يسرعون إلى الحصص بسبب انجذابهم إلى القصص الرقمية وشعورهم بمتعة التعلم من خلال هذا الأسلوب.

حيث أسهمت التغذية الراجعة بين الأقران، والتغذية الراجعة الفورية المقدمة من المعلم في زيادة الفهم لدى الطلبة؛ حيث ابدى الطلبة الضعاف تحصيليًا تجاوبًا كبيرًا في الحصة من خلال المشاركة والتفاعل وإبداء الملاحظات.

كما أن نمط العرض الخطي ساعد المتعلم في الانتقال من المفردات السهلة إلى المفردات الأكثر

تعقيدا مما ساهم في زيادة الدافعية لدى المتعلمين نتيجة الشعور بالانجاز المتحقق نتيجة قدرتهم على تأدية الأنشطة المرافقة بكل سهولة مما أسهم في زيادة التحصيل لديهم بمهارة القراءة.

وأظهر طلبة نمط الإتاحة الخطي ونمط العرض غير الخطي انزعاجهم نظرًا لوجود بعض المفردات المعقدة والتي لم يكونوا مهيئين لها، كما أن الطلبة لم يمارسوا من قبل عملية اتخاذ قرار التعلم وتحمل مسؤولية التعلم، حيث انهم اعتادوا على نمط واحد للتعلم وهو أن المعلم هو المسؤول الأول عن عملية التعلم، وأن هذه التجربة هي التجربة الأولى لهم.

وعلى الطرف الآخر أظهر طلبة نمط الإتاحة غير المتزامن ونمط العرض الخطي وغير الخطي، اهتمامًا في الأيام الأولى في التطبيق، ثم بدأ الاهتمام يقل بالتدريج. وعند الاستفسار من قبل الباحث عن الأسباب، أجاب الطلبة بأنهم لا يمتلكون الوقت وانه لا توجد مواعيد محددة ملزمة لهم، وانه يمكنهم المشاركة في أي وقت، وتقدم بعض الطلبة بحجة أنهم مشغولين في المنزل ولا يجدون وقت للدخول إلى المنصة.

حيث سعى الباحث إلى تحفيز الطلبة ومتابعتهم، من خلال إرسال رسائل تحفيزية للطلبة، والإجابة على جميع الاستفسارات والملاحظات من خلال قنوات الاتصال المعدة مسبقًا للتواصل مع المجموعات التجريبية

وتشير يالمرز (Yılmaz ,2019) إلى أن التعلم غير المتزامن يشعر المتعلمون بالملل حيث لا يمنح المتعلم الشعور ذاته الذي يشعر به في الفرقة الصفية، وان الطلبة سويق يقومون بإلغاء التعلم عن بعد من حياتهم في حال عدم الحاجة اليه.

ويؤكد عدنان وأنور (Adnan & Anwar, 2020) بأن المتعلمون يتمتعون بفرصة أكبر للمشاركة بنشاط بسبب نظام التعلم التقليدي وجهًا لوجه؛ حيث إن التعلم الجسدي لديه دافع أكبر من الفصول الدراسية عبر الإنترنت.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية سكنر (Skinner ,1976) حيث إن تقديم المادة التعليمية للمتعلمين على شكل وحدات متتابعة من البسيط إلى المعقد، يسهم في زيادة الدافعية لدى المتعلمين في عمليتي التعلم والتعليم (الزلطيني، ٢٠١٦).

ويتفق مع النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vygotsky ,1978)حيث يتعلم الطلبة من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم متضمنًا مهارات الاتصال والتواصل، كما أن القصص الرقمية ساعدت الطلبة على تبني الأفكار الجديدة وأسهمت في استثمار الحصيلة اللغوية السابقة لديهم لبناء تعلم جديد لدى الطلبة، كما أسهم تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية على مواصلة عملية التعلم بجدية وحماس (العدوان والداود، ٢٠١٦).

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات تناولت التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن، غير المتزامن) وأسلوب العرض (خطي، غير خطي) بالقصة الرقمية على مهارة القراءة مما جعل الباحث لا يستطيع تأييد أو تعارض نتيجته مع الدراسات والأبحاث الأخرى

٤: أثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن / غير متزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) برواية القصة الرقمية على تنمية مهارة الاستماع بمقرر اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر.

باستقراء البيانات في جدول (١٢) أن قيمة (ف) لأثر التفاعل بين نمطي الإتاحة (متزامن، غير متزامن) ونمط العرض (الخطي، غير الخطي) للقصة الرقمية على مهارة الاستماع عند درجتي الحرية (١، ١٢٤) تساوي (٩,٩٩١) بدلالة محسوبة (٠,٠٠٢) وهي أصغر من (٠,٠٥). وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لاختبار التحصيل في مهارة الاستماع ترجع إلى تأثير التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن / غير المتزامن) ونمط العرض (خطي / غير خطي) في استخدام القصة الرقمية. ولتحديد مدى تأثير المتغيرين المستقلين على المتغير التابع تم حساب (مربع إيتا) حيث بلغت قيمتها (٠,٠٦٦) وهذه القيمة تعبر عن وجود تأثير متوسط للمتغيرين المستقلين (نمط الإتاحة – نمط العرض) على المتغير التابع وهو مهارة الاستماع.

ومن خلال عرض نتائج المقارنات المتعددة يتضح أن أفضل المجموعات في مهارة الاستماع باستخدام نمطي الإتاحة ونمطي العرض هي المجموعة الأولى (مجموعة نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي) ثم المجموعة الرابعة (غير المتزامن غير الخطي) ثم تتساوى المجموعتين الثانية (المتزامن غير الخطي) والثالثة (غير المتزامن الخطي).

ويرجع الباحث تفوق المجموعة الأولى (مجموعة نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي) للأسباب السابق ذكرها.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات تناولت التفاعل بين نمط الإتاحة (المتزامن، غير المتزامن) وأسلوب العرض (خطي، غير خطي) بالقصة الرقمية على مهارة الاستماع مما جعل الباحث لا يستطيع تأييد أو تعارض نتيجته مع الدراسات والأبحاث الأخرى.

وفي النهاية البحث الحالي في أثر اختلاف نمطي الإتاحة (متزامن وغير متزامن) ونمطي العرض (خطي وغير خطي) برواية القصة الرقمية على

تنمية مهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر في سلطنه عمان. حيث كشفت النتائج التي توصل لها الباحث بان استخدام نمط الإتاحة المتزامن ونمط العرض الخطي برواية القصة الرقمية أدى بشكل عام إلى زيادة التحصيل بمهارتي القراءة والاستماع بمادة اللغة الإنجليزية بشكل أكبر من المجموعات الأخرى، حيث أسهم وجود تفاعل بين الأقران ووجود التغذية الراجعة الفورية، والتسلسل من البسيط إلى المعقد في تنمية هذه المهارات. وبالنظر إلى النتائج أعلاه، فإن توسيع استخدام القصص الرقمية بشكل عام يمكن أن ينمي المهارات التعليمية لدى الطلبة ويزيد من معدلات التحصيل لديهم ويطور العديد من المهارات لديهم. وان الاستفادة من مميزات نمط الإتاحة المتزامن وغير المتزامن يسهم في تطوير عمليتي التعليم والتعلم. وانه ينبغي على المعلمين تطوير مهاراتهم التعليمية والتكنولوجية لتلائم الثورة التكنولوجية الحاصلة في المؤسسات التعليمية بعد جائحة كورنا والاستفادة من هذه المخرجات في الانتقال من التعلم المتزامن المعتمد على المعلم إلى التعلم غير المتزامن المعتمد على المتعلم، ولتحقيق ذلك لا بدَّ من تدريب الطلبة على التعلم الذاتي وتحمل مسؤولية التعلم من خلال تنويع استراتيجيات وطرق التعلم.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١- الاستعانة بقائمة معايير التصميم للقصة الرقمية التي توصل لها الباحث في تقييم القصص الرقمية.

٢- السعي إلى استخدام استراتيجية القصص الرقمية في تعلم اللغة الإنجليزية وتوظيفها لرفع مستوى مهارتي القراءة والاستماع لدى الطلبة.

٣- ضرورة الاستفادة من توظيف القصص الرقمية في تنمية جوانب مختلفة أخرى لدى المتعلمين مثل القيم والأخلاق والسلوك.

٤- توعية المعلمين بأهمية استخدام القصص الرقمية ودورها في تعليم الطلبة ومساعدتهم على النمو في جميع الجوانب.

٥- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم وإنتاج القصص الرقمية بأنماط العرض المختلفة بما يخدم المقررات التعليمية وإتاحتها للطلبة من خلال نمطي الإتاحة المتزامن وغير المتزامن للطلبة مع ضرورة مراعاة معايير تصميم وإنتاج تلك القصص.

٦- الاستفادة من نمطي الإتاحة المتزامن وغير المتزامن للقصة الرقمية في تطوير عملية

التعلم الذاتي لدى الطلبة وتدريبهم على تحمل مسؤولية التعلم والتعلم الذاتي.

مقترحات البحث:

بناءً على أهداف البحث والنتائج التي أسفرت عنه يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث والتي تتناول أنماط مختلفة لعرض القصص الرقمية على مقررات مختلفة من المناهج الدراسية

٢- إجراء بحوث تتناول التفاعل بين نمط الإتاحة بالقصة الرقمية ومتغيرات مستقلة أخرى مثل الأساليب المعرفية للمتعلمين وأنماط التغذية الراجعة وبيان أثرها على نواتج التعلم.

٣- إجراء بحوث تتناول التفاعل بين نمط العرض بالقصة الرقمية ومتغيرات مستقلة أخرى مثل الأساليب المعرفية للمتعلمين وأنماط التغذية الراجعة وبيان أثرها على نواتج التعلم.

٤- إجراء بحوث تتناول التفاعل بين نمط الإتاحة ونمط العرض بالقصة الرقمية ومتغيرات تابعة أخرى مثل الميول والاتجاهات والدافعية والإنجاز الأكاديمي.

The effect of the difference between the two modes of availability (synchronous and asynchronous) and the two modes of presentation (linear and non-linear) in the digital storytelling on the development of reading and listening skills in the English language

Research Summary

The objective of the current research is to investigate the effect of different types of availability (synchronous and asynchronous) and the two types of presentation (linear and non-linear) in digital storytelling on developing reading and listening skills in tenth grade English subject. The research used the achievement test of reading skill and listening skill as measuring tools. The experimental design used was the experimental design 2 X 2, and the research sample consisted of 128 students from the tenth grade at Imam Al-Muhna Bin Sultan School in Oman for the academic year 2022-2023. They were divided into four equal experimental groups, each consisting of thirty-two students. the first group used digital stories with synchronous availability and linear display mode. The second group used digital stories with asynchronous availability and linear display mode. The third group used digital stories with synchronous availability and non-linear display mode. The fourth group used digital stories with asynchronous availability and non-linear display mode. The research used the two-way analysis of variance method to detect significant differences between groups. Tukey's test to compare between groups and detect significant differences. The results of the research show that the synchronous availability style and the linear presentation style were better in developing the skills of reading and listening in English language subject. and the results showed that there was a statistically significant effect of the interaction between the availability style and the presentation style, in favor of the interaction between the synchronous availability style and the linear presentation style on listening skill. The researcher also suggested conducting research dealing with the interaction between the style of availability and the style of presentation in the digital story and other dependent variables such as tendencies, attitudes, motivation, and academic achievement.

المراجع العربية

أبو خليفة، مروى مصطفي عبد الفتاح علي. (٢٠١٦). فاعلية التدريس الإلكتروني للقصة الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بدمياط، ٧١*، ٦١٩–٦٦٤.

أبو دحروج، إيمان نواف، أبو شقير، محمد سليمان. (٢٠١٨). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الأول الأساس بغزة. *مؤتمر المرحلة الأساسية بفلسطين أفاق المعالجة والتطوير، كلية التربية - الجامعة الإسلامية، بالشراكة مع الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية* . https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/27102

أبو رحاب، عبد الشافي أحمد سيد. (٢٠١٩). القصة الرقمية في العملية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية، ٤١*، ٤٠٢–٤٣٢

أبو عزيز، شادي عبد الله. (٢٠٠٩). *معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة* (ص ١–١٩٥) http://search.mandumah.com/Record/542069 .

أبو مغلي، سميح، وسلامة، عبد الحافظ محمد جابر. (٢٠٠٥). *تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. دار البداية ناشرون وموزعون.

إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠٢١). *المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية التطبيق)*. وكالة الصحافة العربية.

آل دحيم، بريكان مسفر. (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تعليم وتعلم الحاسب. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (١٢)، ٣٢١–٣٣٦.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠٢٢). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. دار الفكر للنشر والتوزيع . https://www.daralfiker.com/node/6959

بدوي، محمد عبد الهادي. (٢٠١٦). فعالية التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في التحصيل وتنمية مها رات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٢٦ ، ١٥٥–١٨٤.

البرعي، هانم مصطفى محمد مصطفى. (٢٠١٨). الذكاء الاجتماعي ودوره بالانضباط الذاتي لدى الطلاب. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، ١١ ، ٢٢٦–٢٤٧.

البنا، عادل إبراهيم عوض. (٢٠٢١). توظيف القصة الرقمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ١٠٢ ، ٤٣١–٤٥٢.

التعبان، مهند عبد الله عبد ربه. (٢٠١٣). تصميمان للقصة الرقمية خطي متفرع لمقرر جامعي عبر الويب وأثر التفاعل بينهما مع الأسلوب المعرفي مندفع متروي على إكتساب المعرفة وتنمية مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة الدراسة العلمي في التربية*، ١٤ (٣)، ١١٣–١٥١.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٨)، ٢٧٦–٣٠٨.

حسن، أمينة أحمد، إبراهيم، محمد، إسلام محمد، عبد الحميد، دسوقي، وليد محمد، وحلمي، أبو موتة، حلمي مصطفى. (٢٠٢٠). العلاقة بين نمط العرض في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على القصة الرقمية وأثرها على التحصيل ومعدل التعلم لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، ٢٧ ، ٤٧–٧٤.

حليمة، قادري. (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٨ ، ٣٩–٥١.

الخليفاوي، مهند خالد جاسم. (٢٠١٧). أنماط التفاعل بالفصول الافتراضية وفاعليتها في تحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٨٩ ، ١٥٤–١٩١.

دحلان، براعم عمر على. (٢٠١٦). *فاعلية توظيف القصص الرقمية فى تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلامذة الصف الثالث الأساس بغزة* (ص ١–١٩٤) . http://search.mandumah.com/Record/766152

الزلطيني، نجاة احمد. (٢٠١٦). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية "نظرية سكنر نموذجا". *مجلة الجامعة*، ١٨ (3).

الزهراني، محمد بن عبد الله بن سعيد، علام، إسلام جابر. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية المتزامن وغير المتزامن على تنمية مهارات مادة الحاسب ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (٣)، ٣٦٢–٣٨٨.

زيتون عايش محمود. (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلمي، عبد الرحمن دخيل الله. (٢٠١٩). اختلاف نمط الإبحار في القصة الرقمية وأثره على التحصيل العلمى لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١٢ ، ٣١–٨٠.

سليمان، فارعة حسن محمد. (٢٠١٥). أثر تصميمين مختلفين للإبحار في القصة الإلكترونية على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، ٢٥ ، ٣٣٣–٣٥٧..

السنيدي، سامي بن فهد راشد. (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب روايات القصة الرقمية في تنمية الدافعية وبقاء أثر التعلم في تدريس مادة الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٣)، ١٤١–١٧١.

السيد، محمد حمدي أحمد. (٢٠١٤). أثر اختلاف تصميم بيئات القصص الرقمية التعليمية (ثنائية / ثلاثية) الأبعاد لتنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية*، ١٦١ (٣)، ٢٠٩–٢٥٦.

الشريف، فهد بن ماجد الفعر. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٩ (١٨٦)، ٤٩٧–٥٤٦ .
https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.96717

الشهري، ظافر سليمان ناصر. (٢٠١٨). أثر استخدام القصة الرقمية على تحصيل مقرر الحديث ودافعية التعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (١٠)، ٢٣١–٢٥٢.

الصقرية، رابعة محمد، والسالمي، محسن بن ناصر. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصة الرقمية والقصة المصورة في تحصيل طالبات الصف السابع في مادة التربية الإسلامية وتنمية القيم لديهن. *المجلة التربوية*، *٣٤(١٣٦)*، ٣١١-٣٥٨.

الطويرقي، غادة عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢٠). فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٢)، ٢٣–٥١.

الطيب، عبد النبي عبد الله. (٢٠١٦). *مهارات الاتصال الفعال*. أمواج للنشر والتوزيع.

عبد العاطي، حسن الباتع محمد. (٢٠١٤). التكامل بين أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني وقياس أثره في تنمية مهارات تصميم خطة تعديل السلوك لدى طالبات التربية الخاصة بجامعة الطائف. *تكنولوجيا التعليم*، ٢٤ (٢)، ٩١–١٦٤.

عبد الفتاح، وفاء. (٢٠٢٠). أنماط الرجع التكيفى فى بيئة تعلم شخصية قائمة على الويب الدلالية وأثرها فى تنمية مهارات إنتاج القصة الرقمية التفاعلية لدى الطلاب معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة وقابليتهم لاستخدامها وفق أسلوب تعلمهم. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمى*، ٨ (١)، ٢٦٣–٣٣٩ https://doi.org/10.21608/eaec.2020.27018.1016 .

عبد المقصود، أمين دياب صادق. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين نمط تقديم القصة الرقمية التعليمية ونوع التغذية الراجعة التصحيحية على تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لدى تلاميذ المراحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٦ (٣)، ١٠١–١٧٧.

عبد المؤمن، مروة محمود الشناوي السيد. (٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٢٩٦–٣٢٦.

عبد الهادي، جودت عزت. (٢٠٠٧). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد سليمان، وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). *تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. مكتبة الإسكندرية.

عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية حكى القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها. *الثقافة والتنمية*، ١٦ (١٠٠)، ٧١–١٤٢.

علان، علا موسى عبد الحميد. (٢٠١٩). ***فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها*** **[رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا]. قاعدة معلومات دار المنظومة.**

عمر، إيمان حلمي علي. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمط عرض القصة الرقمية (اللوحات القصصية/ مقطوعات الفيديو) على تعديل بعض السلوكيات البيئية الخاطئة لدى أطفال ما قبل المدرسة. ***تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، ٢٧ ، ١٤٥–١٨٨.***

عمر، إيمان حلمي علي. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنماط السرد في القصة الرقمية القائمة على الويب، وطرق تقديم المحتوى بها على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. ***تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ٣١ ، ٥١١–٥٦٠.***

الغامدي، سعاد أحمد جمعان. (٢٠١٩). أثر استخدام القصة الرقمية في تحصيل مادة الحديث لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية، ٣٥*** **(٥)، ٥٤٣–٥٧٤.**

غزالة، آيات فوزى أحمد. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمطي العرض "خطي وهرمي" في الأقصوصة الرقمية التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري: دراسة ميدانية على أطفال الروضة بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤*** **(١٥)، ٣٩–٦٢.**

الغندور، ريهام أحمد فؤاد. (٢٠٢١). أثر التفاعل بين نمطي القصص الرقمية خطي متفرع والأسلوب المعرفي تحمل الغموض عدم تحمل الغموض على تنمية مهارات حل المشكلة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ***مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٢ ، ٤٥–١٠٨.***

قحوف، سمير أحمد السيد. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط السرد "الخطي—المتفرع" ونمط التعليق على المحتوى المرئي "مسموع—مسموع ومقروء" داخل القصة الرقمية على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية، ٢٠*** **(٣)، ١–٨٢.**

القميزي، حمد. (٢٠١٢). ***تقنيات التعليم ومهارات الاتصال.*** **دار روابط للنشر وتقنية المعلومات ودار الشقري للنشر.**

محمد، محمد جاسم .(2007) *نظريات التعلم: محمد جاسم محمد: كتب*. دار الثقافة للنشر والتوزيع . https://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb154931-116574&search=books

محمد، محمد عبد العاطي احمد. (٢٠١٣). *أثر الأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على اكتساب المفاهيم العلمية* [رسالة ماجستير، جامعة حلوان] . http://main.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=11704034

المخمري، سعيد راشد أحمد. (٢٠٢١). أثر توظيف رواية القصة الرقمية على دافعية التعلم لدى طلاب الحلقة الثانية في مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة ميدانية في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *٥* (٣٨)، ١١٨–١٣٩.

مسعود، محمد أبو اليزيد أحمد. (٢٠٢١). اختلاف نمط التعلم الإلكتروني "متزامن، غير متزامن" في بيئة تعلم ذكي وأثره في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات لدى طلاب المعهد العالي لنظم التجارة الإلكترونية بسوهاج. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، *٩* (٢)، ١٩٣–٢٤٢.

منسي، غادة خليل. (٢٠١٩). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، *١٠* (١٨)، ٣–١٧.

المنصور، لمياء عبد اللطيف. (٢٠٢٠). أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفهية والدقة النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوي .*مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *٣٩* (١٨٨)، ٥٣٨–٥٦٩ . https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.146186

مهدي، حسن ربحي، سعد، ريما، و حسن، درويش عطا. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *٤* (١٣)، ١٤٥–١٨٠.

المهيرات، رشا محمد إسماعيل، (٢٠١٩). *أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن* [ماجستير]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

اليونيسكو (٢٠٢٠). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها*.

المراجع الأجنبية

Abd Al-Hameed, F., & Al-Shuair, M. (2019). The Effectiveness of Using Digital Stories (On Internet) To Improve the Literal, Organizational and Inferential Reading Comprehension Skills of English as a Second Language. ***Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 5*****(3). https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.54142**

Aboo Bakar, R. (2019). Digital Storytelling: An Influential Reading Comprehension and Creativity Tool for the 21st Century Literacy Skills. ***JELTIM (Journal of English Language Teaching Innovations and Materials), 1,*** **49. https://doi.org/10.26418/jeltim.v1i2.34362**

Aboo Bakar, R., & Jaafar, N. F. N. (2017). ***Developing Reading Comprehension through Digital Storytelling*****. 6.**

Abu Abeeleh, T. W. A., Al-Ghazo, A., & Al-Sobh, M. A.-S. (2021). Reading Comprehension Problems Encountered by EFL Students at Ajloun National University. ***International Journal of Language and Linguistics, 8*****(1).**

Acevedo, N. M. L. (2017). Digital storytelling and top-down strategies for enhancing listening comprehension skills. ***reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*****. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3173**

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. ***Online Submission, 2*****(1), 45–51.**

Ahour, T., & Bargool, S. (2015). A Comparative Study on the Effects of While Listening Note Taking and Post Listening Summary Writing on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. ***Theory and Practice in Language Studies, 5,*** **2327. https://doi.org/10.17507/tpls.0511.17**

Akdamar, N. S., & Sütçü, S. S. (2021). Effects of Digital Stories on the Development of EFL Learners' Listening Skill. ***Education Quarterly Reviews, 4*****(4). https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.391**

Aktas, E., & Yurt, S. U. (2017). Effects of Digital Story on Academic Achievement, Learning Motivation and Retention among University Students. ***International Journal of Higher Education,*** ***6*****(1),** **180. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p180**

Akyol, H., & Ketenoğlu Kayabaşı, E. (2018). Improving the Reading Skills of a Students with Reading Difficulties: An Action Research. ***TED EĞİTİM VE BİLİM, 43*****. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7240**

Al Musalli, A. (2001). Listening Comprehension as a Complex Skill and the Sub-Skills Involved in the Process of Speech Perception. ***Journal of the Center for Documentation and Human Studies, 13,*** **50.**

Al-Haydan, D. Y. A. (2020). The Effects of Morphological Awareness on EFL Secondary School Students' Reading Comprehension Skills. ***International Journal of Education and Literacy Studies,*** ***8*****(3),** **Article 3. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.3p.48**

Al-khazaaleh, A. O. (2021). Digitalization and its Effect on Improving Sixth Grade Student's English Language Listening Comprehension Skill in Mafraq Educational Directorate. ***The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies, 29*****(1), 565–570.**

Alkhlili, M. (2018). ***Using Digital Stories for Developing Reading Skills of EFL Preparatory School Pupils*****. 21.**

Alzahrani, F. K. (2021). The Effectiveness of Padlet in Enhancing Reading and Writing Skills in English Language Course Among EFL Students at Secondary Stage. ***Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS], 15*****(1), Article 1. https://doi.org/10.53543/jeps.vol15iss1pp155-167**

Amir, S., & Kang, M. (2018). ***Research In Use of Information & Communication Technologies (Ict) For Developing Listening Comprehension Competency In Foreign/Second Languages: A Review Of Selected Tools*****. https://doi.org/10.5281/zenodo.1403040**

Apriltya, R., Regina, R., & Arifin, Z. (2016). The Use of Digital Story in Teaching Reading Narrative Text for SMP Students [Journal:eArticle, Tanjungpura University]. In ***Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Untan*** **(Vol. 5, Issue 4, p. 215674). https://www.neliti.com/publications/215674/**

Asriati, S., Sultan, J., No, A., & Makassar-Indonesia. (2017, October 12). ***Factors affecting listening comprehension achievement of students (a descriptive study at the third semester students of muhammadiyah university makassar)*****.**

Avcı, A. (2021). ***Developing a digital storytelling program for young learners to improve the listening performance*****. http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/38658**

Babaee, H. (2017). A Comprehensive Look into the instruction of Listening Skill in Academic English Programs: A Case Study of two State Universities in Iran. ***International Journal of Education and Literacy Studies*****,** ***5*****(2).**

Basyoni, A., Bee, M. S. H., & Seng, G. H. (2020). ***The effectiveness of using students created digital storytelling in enhancing saudi ninth graders' critical listening skills*****.** ***16*****(1), article 1.**

Besharati, M., Mazdayasna, G., & Jabbari, A. (2021). TEFL and COVID-19: Use of digital materials and their impact on efl learners' speaking accuracy and fluency. ***Laplage Em Revista, 7,*** **729–741. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173B1762p.729-741**

Breny, J. M., & McMorrow, S. L. (2020). ***Photovoice for Social Justice: Visual Representation in Action*****. SAGE Publications.**

Canals-Botines, M., Medina-Casanovas, N., Raluy-Alonso, Á., & Pujol-Tubau, M. (2021). La narración de historias en la enseñanza virtual: Percepciones, herramientas digitales y experiencias en la escuela primaria durante el confinamiento. ***Educación y Humanismo, 23*****(41), Article 41. https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4963**

Çetin Köroğlu, Z. (2020). Effects of Digital Short Stories on the Development of Listening Skills: An Action Research. ***GIST – Education and Learning Research Journal, 20,*** **65–84. https://doi.org/10.26817/16925777.766**

Chang, M., & Li, Y. (2014). ***Smart Learning Environments*****. Springer.**

Ciğerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. ***Issues in Educational Research, 27*****(2), Article 2.**

Coogle, C., & Floyd, K. (2015). ***Synchronous and Asynchronous Learning Environments of Rural Graduate Early Childhood Special Educators Utilizing Wimba© and Ecampus*** **(No. 2).** ***11*****(2), Article 2.**

Dalcher, D. (2015). ***From Stories to Histories in Making Sense of IS Failure*** **(pp. 7171–7179). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5888-2.ch706**

Davis, H., Waycott, J., & Schleser, M. (2019). Digital storytelling. In ***Managing Complexity and Creating Innovation through Design*** **(pp. 15–24). https://doi.org/10.4324/9780429022746-3**

Diora, L., & Rosa, R. N. (2020). An Analysis of Students' Difficulties in Listening Comprehension: A Descriptive Study at English Language and Literature Department FBS UNP. ***Journal of English Language Teaching*****,** ***9*****(1). https://doi.org/10.24036/jelt.v9i1.107957**

Duong, T., & Nha, C. (2019, April 26). ***English listening comprehension problems perceived by English majors at the Saigon International University*****.**

Elghotmy, H. E. A. (2018). Using Sheltered Instruction Strategies to Develop EFL Secondary Stage Students' Reading Comprehension Skills. In ***Online Submission*****. https://eric.ed.gov/?id=ED602298**

Fisanick, C., & Stakeley, R. O. (2020). ***Digital Storytelling as Public History: A Guidebook for Educators*****. Routledge.**

GABLE, S. A. (2011, September). ***Storytelling in eLearning: The why and how*****. Elearn Magazine. https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2038641**

Garcia, M. T. M., & Garcia, V. M. (2022). ***Do You Use Instagram?: The Presence of Social Networks in the Foreign Language Classroom*** **(pp. 226–243). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8852-9.ch011**

Gaytos, C. E. G., Tanqui - on, S. J., Limboy, D. G., Maque, J., Ortinez, D. J., & Dado - Acon, B. (2019). ***Reading Comprehension Profile Among Intermediate Pupils: Basis for an Intervention Program*** **(SSRN Scholarly Paper No. 3505765; Issue 3505765). Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.3505765**

Ghamry, A. Y. A. (2020). ***Using Podcasting for Developing EFL Listening Comprehension Skills Among Secondary Stage Students*****. 20.**

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? ***Journal of Studies in Education*****,** ***6*****, 229. https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201**

Grabe, W. (2009). ***Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*****. Cambridge University Press.**

Green, J. (2013). ***Assistive Technology in Special Education: Resources for Education, Intervention, and Rehabilitation*** **(2nd edition). Prufrock Press.**

Gumede, T. (2018). ***Factors influencing learners' reading ability in English at Bulawayo Central District high schools in Zimbabwe*** **[Master]. University of Pretoria.**

Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Measuring Listening Comprehension and Predicting Language Development in At-Risk Preschoolers. ***Scandinavian Journal of Educational Research*****,** ***66*****(5). https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939136**

Hamdy, M. F. (2017). The Effect of Using Digital Storytelling on Students' Reading Comprehension and Listening Comprehension. ***Journal of English and Arabic Language Teaching, 8*****(2), Article 2.**

Hans, D. A. (2015). Different Comprehension Strategies to Improve Student's Reading Comprehension. ***International Journal of English Language Teaching*****, 9.**

Kallinikou, E., & Nicolaidou, I. (201٩). Digital Storytelling to Enhance Adults' Speaking Skills in Learning Foreign Languages: A Case Study. ***Multimodal Technologies and Interaction, 3,*** **59. https://doi.org/10.3390/mti3030059**

Kalogeras, S. (2021). ***Transmedia Storytelling Edutainment and the New Testament Lesson*** **(pp. 392–406). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6605-3.ch020**

Kang, T. (2021). ***Quality Indicators for Designing English Learning Podcasts*** **(pp. 62–75). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7876-6.ch004**

Kapanadze, D. Ü. (2019). An Effective Method to Develop Watching/Listening Comprehension Skills In Turkish Teaching. ***International Journal of Progressive Education, 15*****(6). https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.5**

Knoller, N. (2010). Agency and the Art of Interactive Digital Storytelling. In R. Aylett, M. Y. Lim, S. Louchart, P. Petta, & M. Riedl (Eds.), ***Interactive Storytelling*** **(pp. 264–267). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-16638-9_38**

Korkmaz, O. (2013). The Effects of Different Interaction Types in Web-Based Teaching on the Attitudes of Learners towards Web-Based Teaching and Internet. ***Turkish Online Journal of Distance Education, 14*****(2), 208–224.**

Kuhfeld, M., Lewis, K., & Peltier, T. (2022). Reading achievement declines during the COVID-19 pandemic: Evidence from 5 million U.S. students in grades 3–8. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8

Lathem, S. (2005). *Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition*. 2286–2291. https://www.learntechlib.org/primary/p/19417/

LeShea, A. V. (2013). *The Effects of Synchronous Class Sessions on Students' Academic Achievement and Levels of Satisfaction in an Online Introduction to Computers Course.* https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-Synchronous-Class-Sessions-on-and-of-LeShea/1e86550d30184f5bc1ace2099a822caab34e1502

Ligembe, N. N. (2014). *Factors Affecting the Acquisition of Reading Skills in Kiswahili in Primary Schools: The Case of Musoma Municipal and Misungwi District Councils* [Phd, The Open University of Tanzania]. http://repository.out.ac.tz/613/

Lim, B. (2022). *Transform Learning With EdTech in the Elementary Classroom* (pp. 110–127). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6829-3.ch008

Liu, K.-P., Tai, S.-J. D., & Liu, C.-C. (2018). Enhancing language learning through creation: The - ProQuest. *Educational Technology, Research and Development; New York*, *66*(4), 913–935. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9592-z

Loniza, A. F., Saad, A., & Che Mustafa, M. (2018). The Effectiveness of Digital Storytelling on Language Listening Comprehension of Kindergarten Pupils. *The International Journal of Multimedia & Its Applications*, *10*(06). https://doi.org/10.5121/ijma.2018.10611

Lotfi, A., & Pozveh, S. M. H. (2019). The Effect of Synchronous and Asynchronous Language Learning: A Study of Iranian EFL Intermediate Students' Vocabulary Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, *9*, 1585–1594. https://doi.org/10.17507/tpls.0912.16

Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A., & McElvany, N. (2022). COVID-19 Pandemic and Student Reading Achievement: Findings from a School Panel Study. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.876485

Maghsoudi, N., & Golshan, M. (2017). The Impact of Task-based Language Teaching on Listening Skill of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(6).

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3060–3064. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (2021). *The SAGE Handbook of Learning and Work*. SAGE.

Manish, G., Musarrat, S., & Prathap, R., K. (2018). *Qualitative Techniques for Workplace Data Analysis*. IGI Global.

Marais, E. (2021). A Journey through Digital Storytelling during COVID-19: Students' Preparedness to Use Technology for Learning in the Language Classroom. *Research in Social Sciences and Technology*, *6*(2), Article 2.

Martin, F. (2008). Effects of Practice in a Linear and Non-linear Web-based Learning Environment. ***Journal of Educational Technology & Society, 11*****(4), 81–93.**

Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), ***The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*** **(pp. 31–48). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004**

McClanahan, B. J. (2022). ***Studying and Addressing Listening Levels of Children in a Rural Poverty-Stricken Area*** **(pp. 213–234). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8730-0.ch011**

McClanahan, B. J. (2022). ***Studying and Addressing Listening Levels of Children in a Rural Poverty-Stricken Area*** **(pp. 213–234). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8730-0.ch011**

Memari, M. (2020). Synchronous and Asynchronous Electronic Learning and EFL Learners' Learning of Grammar. ***Iranian Journal of Applied Language Studies, 12*****(2), Article 2. https://doi.org/10.22111/ijals.2020.6043**

Miller, C. H. (2019). ***: A creator's guide to interactive entertainment*** **(4th ed.). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9780429440045**

Nadig, A. (2013). Listening comprehension. ***Encyclopedia of autism spectrum disorders, 1743*****.**

Nami, F. (2019). ***Exploring the Effectiveness of Online Synchronous Learning Management Systems: The Case of a Masters' Level Academic Writing Course*** **(pp. 168–190). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7286-2.ch007**

Nuñez-Janes, M., Thornburg, A., & Booker, A. (2017). ***Deep Stories: Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling*****. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.**

Nurbaeti, A., & Apsari, Y. (2022). The implementation of scientific approach through digital storytelling in teaching reading narrative text. ***Project (Professional Journal of English Education)****, 5***(1), Article 1. https://doi.org/10.22460/project.v5i1.p86-91**

Nurjanah, S. (2019). ***Using Digital Storytelling to Improve Students' Listening Ability (A Pre-experimental Research at the Eighth Grade of MTs Syekh Yusuf Sungguminasa in the Academic Year 2018/2019)*****.**

Nurkhamidah, N. (2020). Exploring Factors Causing Listening Anxiety On Generation Z Students. ***Acitya: Journal of Teaching and Education****, 2***(2). https://doi.org/10.30650/ajte.v2i2.1386**

Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. ***Educational Leadership****, 63***(4), 44–47.**

Ortiz, B. I. L., & Luna, M. J. (2019). ***Mobile-Assisted Language Learning from Language Instructors' Perspectives*** **(pp. 60–87). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9351-5.ch003**

Ortiz, B. I. L., & Luna, M. J. (2019). ***Mobile-Assisted Language Learning from Language Perspectives*** **(pp. 60–87). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9351-5.ch003**

Özoran, B. A. (2021). ***Digital Storytelling and Public Relations: An Analysis Through Case Studies*** **(pp. 217–233). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3201-0.ch013**

Özüdoğru, G., & Çakır, H. (2021). Non-linear digital storytelling: Effect on technology utilization and writing self-efficacy. *Technology in Society*, *67*, 101798. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101798

Papadima-Sophocleous, S., & Loizides, F. (2016). *Exploring the benefits and disadvantages of introducing synchronous to asynchronous online technologies to facilitate flexibility in learning* (pp. 363–368). https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.589

Pardo, B. S. (2014). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation, and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review*, *26*, 74–84.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *9*(3), 105–119.

Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.5944/openpraxis.8.1.212

Pfister, H.-R. (2005). How to Support Synchronous Net-Based Learning Discourses: Principles and Perspectives. In R. Bromme, F. W. Hesse, & H. Spada (Eds.), *Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication: And How They May Be Overcome* (pp. 39–57). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-24319-4_3

Phelps, K. (1996). *Story Shapes for Digital Media*. http://www.glasswings.com.au/Storytronics/Tronics/shapes/onshapes/shapeframe.htm

Qoura, A. (2016). Using Digital Stories for Developing Reading Skills. ***Egyptian Association for Readingand Literacy, 180,*** **Article 180. https://www.academia.edu/33411995/Using_Digital_Stories_for_Developing_Reading_Skills**

Radaideh, E., al-jamal, D., & Sa'di, I. (2020). Digital Storytelling: Time to be Considered in Reading Comprehension. ***Universal Journal of Educational Research, 8,*** **2621–2633. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080645**

Rajendran, V., & Yunus, M. M. (2021). Interactive Learning via Digital Storytelling in Teaching and Learning. ***International Journal of Education and Literacy Studies, 9*****(3), Article 3.**

Ramírez-Verdugo, M. D. (2021). ***International Teacher Education Network: Innovation, Research, and Good Practices*** **(pp. 1–19). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4697-0.ch001**

Recep, Y., Nur, E., M., & Filiz, R. (2018). ***Handbook of Research on Transmedia Storytelling and Narrative Strategies*****. IGI Global.**

Riedl, M. O., & Bulitko, V. (2012). Interactive Narrative: An Intelligent Systems Approach. ***AI Magazine, 34*****(1), 67. https://doi.org/10.1609/aimag.v34i1.2449**

Rigo, F., & Mikuš, J. (2021). ***Asynchronous And Synchronous Distance Learning Of English As A Foreign Language*** **(No. 1).** ***4*****(1), Article 1.**

Robin, B. R. (2006). ***The Educational Uses of Digital Storytelling*****.**

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. ***Theory Into Practice, 47*****(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916**

Salako, O. (2021). ***The Future of Composition Studies: Reconstructing the Past*** **[Chapter]. Futuristic and Linguistic Perspectives on Teaching Writing to Second Language Students; IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6508-7.ch012**

Saliimah, F. R. (2021). ***English Education Department Faculty of Tarbiyah and Teacher Training State Institute of Islamic Studies Ponorogo*****. 118.**

Saraswaty, D. R. (2018). Learners' Difficulties & Strategies in Listening Comprehension. ***English Community Journal*****,** ***2*****(1). https://doi.org/10.32502/ecj.v2i1.1003**

Schreiber, I. (2009, September 9). Game design concepts: An experiment in game design concepts. ***Game Design Concepts*****. https://gamedesignconcepts.wordpress.com/2009/07/**

Seoudi, S., & Carter, A. (2022). ***Strengths and Challenges of Digital Tools in EAP Remote Learning Settings*** **(pp. 130–150). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9004-1.ch006**

Shakil, M. (2020). Factors Affecting Students' Low Competence In Reading English at Primary Level in Pakistan. ***International Journal of Education (IJE)*****,** ***8*****(3), Article 3. https://doi.org/10.5121/ije.2020.8303**

Shang, H.-F. (2021). The Impact of Blended Discussions on Learning Motivation and EFL Reading Performance. ***Educational Studies*****,** ***57*****(6), Article 6. https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969932**

Shemy, N. S. (2020). The Impact of Digital Storytelling On Motivation And Achievement In Teaching Scientific Concepts For Pre-School Students. ***European Journal of Education Studies*****,** ***7*****(12).**

Shohel, M. M. C., Ashrafuzzaman, M., Islam, M. T., Shams, S., & Mahmud, A. (2021). ***Blended Teaching and Learning in Higher Education: Challenges and Opportunities*** **(pp. 27–50). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6963-4.ch002**

Simsek, M. R. (2020). Towards Emancipatory L2 Instruction: Exploring Significant Learning Outcomes from Collaborative Digital Storytelling. ***Towards Emancipatory L2 Instruction: Exploring Significant Learning Outcomes from Collaborative Digital Storytelling***, ***6***(3).

Skinner, B. F. (1976). ***About Behaviorism*** **(1st Vintage Bk Ed Feb 1976 edition). Vintage.**

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. ***Smart Learning Environments***, ***1***(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3

Soleymani, E. (2015). ***Digital Storytelling in an EFL Class: A Digital Immigrant's Reflection and Digital Natives' Perceptions*** **(pp. 120–143). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8519-2.ch006**

Soltani, R. (2013). ***Storytelling and reading comprehension: A case study***. 3.

Spierling, U. (2005, June 16). ***Interactive Digital Storytelling: Towards a Hybrid Conceptual Approach.*** **Digital Games Research Conference 2005, Changing Views: Worlds in Play, Vancouver, British Columbia, Canada.**

Srisang, P., & Everatt, J. (2021). ***Lower and Higher-Level Comprehension Skills of Undergraduate EFL Learners and Their Reading Comprehension*** **(No. 1).** ***14***(1), Article 1.

Stepich, D., Chyung, S. Y. (Yonnie), & Smith-Hobbs, A. (2009). ***Research on Cultural Factors in Global E-Learning*** **(pp. 1758–1765). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-60566-198-8.ch259**

Stufft, C. (2021). ***Cultivating Social Justice Through Explorations of Multimodal Pop Culture Texts*** **(pp. 273–291). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4721-2.ch013**

Su, S.-W., & Liu, C.-H. (2012). Teaching Listening Comprehension Skills: A Test-orientated Approach. ***Journal of Language Teaching and Research, 3*****. https://doi.org/10.4304/jltr.3.3.458-465**

Suleiman, A. E.-A. (2019). ***Merits of Digital Storytelling for Enhancing Reading Skill at the Basic Level*** **[Doctoral dissertation]. Sudan University of Science and Technology College of Graduate Studies.**

Sulistianingsih, E. (2021). The impact of using digital storytelling on higher education students' reading comprehension and learning motivation. ***UNNES-TEFLIN National Seminar, 4*****(1).**

Sumalinog, G. (2018). ***Factors Affecting the Listening Comprehension Skills of the Foreign Students*****.** ***6*****, 611–617.**

Ta'amneh, I. M. (2018). The Effect of Using Storytelling on Developing Saudi EFL University Students' Reading Comprehension. ***Journal of Education and Practice*****, 8.**

Tabieh, A. A. S., Al-Hileh, M. M., Afifa, H. M. J. A., & Abuzagha, H. Y. (2020). The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills. ***The Effect of Using Digital Storytelling on Developing Active Listening and Creative Thinking Skills, 10*****(1).**

Talan, T. (2021). Meta-Analytic and Meta-Thematic Analysis of Digital Storytelling Method. ***Bartın University Journal of Faculty of Education, 10*****(1), 18–38. https://doi.org/10.14686/buefad.706231**

Tarigan, F. N., & 20, S. A. (2021). The effect of digital storytelling to improve university students' reading skills and self-efficacy. ***Journal education and development, 9*****(4). https://doi.org/10.37081/ed.v9i4.3039**

Thomas, T., Scaletta, A. L., & Park, S. K. (2022). ***Creative Solutions for Today's Students: A Case-Based Approach to Optimize Face-to-Face, Hybrid, and Remote Learning*** **(pp. 66–95). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7623-6.ch004**

Thomas, T., Scaletta, A. L., & Park, S. K. (2022). ***Creative Solutions for Today's Students: A Case-Based Approach to Optimize Face-to-Face, Hybrid, and Remote Learning*** **(pp. 66–95). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7623-6.ch004**

Tishakov, T., & Tsagari, D. (2022). Language Beliefs of English Teachers in Norway: Trajectories in Transition? ***Languages, 7*****(2). https://doi.org/10.3390/languages7020141**

Torres, R. (2019). ***Factors Affecting the Reading Comprehension of Intermediate Level Learners: Basis for An Intervention Program*****. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25114.77766**

Tran, T., & Duong, T. (2020). ***Insights into Listening Comprehension Problems: A Case Study in Vietnam. 56,*** **77–100.**

Turel, V. (2021). ***An Instructional Design Model for Design and Development of Adaptive Hypermedia Listening Environments*** **[Chapter]. Design Solutions for Adaptive Hypermedia Listening Software; IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7876-6.ch002**

Ulum, Ö. G. (2015). International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Listening: The Ignored Skill in EFL Context. ***International Journal of Humanities Social Sciences and Education****, 2***(5), 14.**

Vygotsky, L. S. (1978). ***Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*** **(M. Cole, Ed.). Harvard University Press.**

Watts, L. (2016). Synchronous And Asynchronous Communication In Distance Learning. ***The Quarterly Review of Distance Education****, 17***(1), 23–32.**

Wutthisingchai, S., & Stopps, P. J. (2018). An Analysis of Factors Affecting the English Reading Comprehension of Mattayomsuksa 5 Students in Amphur Mueang, Lampang Province. ***The New English Teacher****, 12***(2), Article 2.**

Yılmaz, A. B. (2019). Distance and Face-To-Face Students' Perceptions Towards Distance Education: A Comparative Metaphorical Study. ***Turkish Online Journal of Distance Education****, 20,* **191–207. https://doi.org/10.17718/tojde.522705**

Yilmaz, F. G. K., Koseoglu, B., Ayvali, C., & Ozturk, T. (2020). ***The Effect of Using Digital Stories in Teaching English as a Second Language: Digital Stories in Teaching English*** **[Chapter]. ICT-Based Assessment, Methods, and Programs in Tertiary Education; IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3062-7.ch010**

Yoe, C. (2019). ***Principles of Risk Analysis: Decision Making Under Uncertainty*****. CRC Press.**

Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. ***English Teaching Forum, 47*****(1).**

Zuhriyah, M., & Fajarina, M. (2022). The Effectiveness of Blended Synchronous and Asynchronous Learning for Teaching Reading Comprehension. ***AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 14*****(1), Article 1. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1237**