تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا

إعداد

د/ أسماء السيد محمد عبد الصمد

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم – جامعة حلون

د/ شيماء أسامة محمد نور الدين

مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم – جامعة حلوان

تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى قياس تأثير أساليب حكي القصص الرقمية (حكي غير مباشر بصوت الراوي- حكي مباشر بصوت الشخصيات- حكي غير مباشر حر بصوت الراوي والشخصيات)عبر تقنية البودكاستنج في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا، وقد تم تطبيق هذا البحث على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي كأحد أنشطة مادة اللغة العربية بمدرستي الأمل والنور للمعاقين بصريًا بمدارس إدارة النزهة التعليمية، للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ - الفصل الدراسي الثاني، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في إعداد قائمة بمهارات الذكاء اللغوي، واختبار مهارات الذكاء اللغوي (إعداد الباحثتان) لقياس الذكاء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين بصريًا، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة (تأليف سنجر وآخرون، ترجمه مديحة عثمان عبد الفضيل)، لقياس قدرة التلاميذ عينة البحث على التخيل، وذلك من أجل تحقيق أهداف البحث والتوصل لنتائجه.

الكلمات المفتاحية للبحث: حكي القصص الرقمية-حكي غير مباشر- حكي مباشر – حكي غير مباشر حر- بودكاستنج - الذكاء اللغوي-التخيل- التلاميذ المعاقين بصريًا.

Summury:

The Effect of different methods of telling digital stories through podcasting Technique on the development of linguistic intelligence and the ability to imagine in Primary stage blind pupils

The objective of the current research is to identify the impact of different digital storytelling methods through podcasting techniques (Indirect narrative - Direct narrative - Free direct narrative) on the development of linguistic intelligence and the ability to imagine in Primary stage blind pupils. This research has been applied on pupils in the second grade primary school as one of the activities of the Arabic language at school of "ALAMAL WA ALNOUR" for the Blind pupil that follows the educational administration of ELNOZHA for the academic year 2016/2017-2nd semester, and it was based on the experimental method. The research tools represented in preparing a list of skills (Linguistic Intelligence), skills test of linguistic intelligence (prepared by researchers) to measure the linguistic intelligence of blind pupils , And a short

fictional operations questionnaire (prepared by researchers) to measure the ability to imagine in pupils sample in order to achieve the research objectives and reach its results..

Key Words: Digital narrative Storytelling -Indirect narrative - Direct narrative -Free direct narrative -podcasting Technique- Linguistic intelligence-Imagination- The Blind students.

مقدمة:

تُعد القصة الرقمية أحد عناصر العملية التعليمية، فلها دور بارز فيها نظرًا لإمكانياتها الفائقة التي تيسر عملية التعلم، وإمكانيات تفيد القراءة والكتابة بشكل فعال للمتعلمين الصغار خاصَّة الذين يعانون من مشاكل في القراءة ومنهم ذوى الإعاقة البصرية الذين يدركون واقعهم من خلال حاسة السمع بشكل كبير.

وقد عرف جاسون*(2006) Jason القصة الرقمية بأنها سرد مختصر عادًة ما يكون بصيغة المتكلم، تجمع ما بين النصوص، والصور الرقمية، والصوت وتقدم كفيلم قصير، كما أشار جاسون أيضًا إلى أن القصة الرقمية يمكن أن تكون أي شيء يستخدم تكنولوجيا رقمية لبناء السرد، كما أن هذه القصص يمكن أن تكون تعليمية، مختصرة أو شخصية للغاية.

وقد ذكر جينت Janet (2006, p13) أن القصة الرقمية هي التطور الحادث على القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية، والتي وفرت للقصة الرقمية العناصر التالية: النص والصورة والصوت والصور المتحركة وذلك بهدف إنتاج قصص كمبيوترية متماسكة تلعب دورًا فريدًا في التعليم، حيث يوجد ميل فطرى لدى الطلاب على اختلاف أعمارهم إلى حكي قصص عن المواقف والخبرات التي مروا بها خلال حياتهم اليومية والميل إلى عمل مقدمة وحبكة ونهاية لكل قصة، والميل أيضًا إلى إضفاء نوع من الإثارة والتشويق إلى حكي القصة.

ويضيف حسين محمد أحمد (٢٠١٠) إلى أن حكي القصص الرقمية يسير في نفس اتجاه الأسلوب الشفهي الذي اتبعه الناس في حكي القصص التقليدية، وذلك من خلال المزج بين الأسلوب الشفهي والوسائط التكنولوجية الديناميكية الغنية بالمثيرات والمنبهات، والذي يخلق فرصة قوية أمام الطلاب للتفكير في الحياة، وإيجاد روابط قوية بينها وبين الموضوع الدراسي، أو بينها وبين خبرات الطلاب خارج الفصل.

* استخدمت الباحثتان نظام التوثيق الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار السادس American Psychological Association (APA 6) بالنسبة للمراجع العربية ذكرت الباحثة الاسم كاملًا باللغة العربية في متن البحث وقائمة المراجع كما ورد بصفحة عنوان المرجع.

ويُعد حكي القصة الرقمية من طرق التدريس الجديدة التي تساعد على جذب انتباه الطلاب وتعميق تعلمهم وفهمهم للرسالة التعليمية بسهولة ويسر(Hronova,2011, p.12)؛ حيث ترى (نشوى رفعت ، ٢٠١٤) أن حكي القصة الرقمية من الطرق الفعالة في التعليم والتعلم التي برزت في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، ويمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، فرواية القصة الرقمية من الاستراتيجيات التحفيزية المرتفعة التي يمكن أن تساعد في تشكيل الاتجاهات وفي عمليات صنع القرار، والتي يمكن استخدامها كاستراتيجية فعالة لتعلم الفنون والإنسانيات والعلوم، وتشجع رواية القصة الرقمية التعليمية الطلاب على تبادل المعلومات والتواصل والتفاعل بمستويات متعددة، وذلك من خلال خدمة التشارك بالأنظمة الرقمية لإدارة التعلم، حيث يؤدي ذلك إلى مزيد من التعاون والتفاعل في بيئات التعلم التشاركية الإلكترونية، كما أشار(محمد الشيخ، ٢٠٠٠، ص ص٩٢: ٩٩) إلى أن التلميذ يستمع للقصة بكل حماس وشغف، فهي مصدر للتعلم والمتعة والتسلية والتربية، فيقضي وقتًا ممتعًا في سماعها ومتابعة أحداثها.

وقد أثبتت عديد من الدراسات أهمية القصص الرقمية في تنمية نواتج التعلم المختلفة ومنها حسين محمد أحمد (٢٠١٠)؛ Yang, Y. & Wu, W. (2012)؛ حمدان الغامدى (٢٠١٣)، وترى الباحثتان أن الصوت أحد العناصر البنائية في القصة الرقمية الصوتية، فهو الحامل الفيزيائي للغة في حالتها الشفهية، كما يمكن استخدامه كبديل للنص في كثير من المواقف التعليمية، فالكلمة المنطوقة هي كلمة بسيطة مألوفة يمكن ترجمتها إلى صوت مكونة صورة ذهنية تجعل المتعلم يرى بمخيلته ما يسمعه، وهو المطلوب في عملية الحكي الصوتي للقصة الرقمية، كما أكد محمد عطية خميس (٢٠٠٧، ص ٥١)على وجوب اختيار الرسائل المسموعة بدقة لإضافة قيمة إلى محتوي التعلم.

وتشير يمنى العيد (٢٠١٠، ص ١٦٧: ١٦٤) إلى أن السرد أو الحكي هو رواية تنقل الشفهي، أو المحكي عن طريق السماع، كما تنقل المشاهد والمقروء وما تعيه الذاكرة، وقد حددت ثلاثة أنماط أسلوبية ذات علاقة بين صوت الراوي وصوت الشخصيات وهى أسلوب مباشر، وأسلوب غير مباشر، وأسلوب غير مباشر حر:

١. **أسلوب مباشر**: وفيه يترك الراوي الكلام للشخصية، أو لصوتها لا بمعنى أن الشخصية هنا تمارس دور الراوي أو أن الراوي هو شخصية تروى بضمير الأنا، بل بمعنى أن الراوي الذي يروى بصوته عن هذه الشخصية يتقدم بها، ويدخلها تنطق مباشرًة بصوتها، ونطق الشخصية هنا هو كلامها الوحشي أو العامي، أو الشفهي الخاص، أي المميز والمختلف عن سياق القول السردي الذي يصوغه الراوي.

وترى الباحثتان بحسب نظرية بناء المعنى فإن العامل الأشد تأثيرًا في حدوث تعلم ذي أثر له معنى وأكثر ديمومة في نفس المتعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتصل العلامات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض ويتم استيعابها في بنائها لمعرفي، ويعتمد التعلم ذو المعنى على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية (مريم سليم، ٢٠٠٣، ص ٣٧٦)، وهو ما يؤيد أسلوب الحكي القصصي المباشر بصوت الشخصيات، التي تكمل بعضها بعضًا فيحدث عند المتعلم معنًا لما يُعرض عليه لأن القصة حكيت على لسان أصحابها بتجسيدها مباشرًة بأصواتهم.

كما تؤكد النظرية البنائية على العلاقة التبادلية بين الذات العارفة، وموضوع المعرفة على أهمية التعلم من خلال السياق، ولذلك لم يُعد المتعلم جامدًا بل لا بد أن يكتسب المفاهيم والمعرفة المتجددة، ولا بد من تطوير نفسه بنفسه ليبقى في عالم متجدد ويبقى مستمرًا، ومتفاعلًا معه ومع الآخرين (عبد الكريم غريب، بريتماري بارك، ٢٠٠٦، ص ١٥٢)، وبذلك يستطيع حل مشاكله في ضوء ما عرض عليه من مواقف عرضت لشخصيات القصة، وقاموا بتمثيلها فالطفل في هذه المرحلة العمرية يقوم بمحاكاة وتقليد الآخرين ومن ثم فإن عملية اكتسابه للسلوك الصحيح والقيم الحميدة يمكن تعلمه عبر هذه الشخصيات ومن ثم محاكاتهم في ذلك بشكل مباشر.

كما تفسر النظرية المعرفية كذلك حدوث عملية التعلم بحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم، ومن أهم إفرازات هذه النظرية في التربية هو الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وليس بنقلها ويعتبر التفكير أحد الأدوات الأساسية في اكتساب المعرفة وإنتاجها، وذلك مرتبط بأسلوب الحكي المباشر الذي يجعل الطفل يتفكر فيما يُعرض عليه من مواقف ممثلة على لسان أصحابها.

٢. **أسلوب غير مباشر**: وفيه يبقى الكلام بصوت الراوي، وإن بدا لنا بوضوح أنه لشخصية من الشخصيات، فالراوي عندما يقول مثلًا بكت المرأة دموعًا غزيرة وتمتمت بأن ولدها كان يطالبه... إنما يفيد هذا الحكي هنا أن الكلام للمرأة، ولكنه لا يقدمه مباشرًة بصوتها، بل ينقله هو بصوته محولًا أسلوب الصياغة من المباشرة إلى اللامباشرة، مستعينًا على ذلك بتقنيات لغوية متعددة.

وترى الباحثتان أن هذا الاتجاه يؤيده نظرية الحمل المعرفي، والتي تتفق علي أن المعلومات التي تعرض علي المتعلمين يجب أن تبني بحيث تقلل أي حمل علي الذاكرة العاملة، فالفرد ذات سعة تجهيزية (معالجة) محدودة، ومن ثم يجب تقديم قدر مناسب من الوسائل المعرفية وأن أي زيادة في الوسائل تتطلب عديد من العمليات التي قد تكون غير مرتبطة بشكل مباشر بالتعليم، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص محتوم لفاعلية التعليم

(Kalyuga, 2000, p 165) لذلك فهذه النظرية تؤيد التوجه الخاص بالتقليل من المثيرات قدر الإمكان، ومن ثم فهي تؤيد أسلوب الحكي القصصي اللامباشر باستخدام صوت الراوي، وذلك لأن هذا الأسلوب يتضمن صوت الراوي فقط، ومن ثم لا تتنوع أصوات الشخصيات فيه بشكل يزيد من الحمل المعرفي على الطفل، ويحدث لديه نوع من التداخل المعرفي.

٣. أسلوب غير مباشر حر: هذا الأسلوب هو الأكثر اعتمادًا في السرد الروائي الحديث، وهو نمط يداخل بين صوت الراوي، وصوت نطق الشخصية، فيبدو الكلام ملتبسًا، فهو بين أن يكون منقولًا (بصوت الراوي) وبين أن يكون منطوقًا (بصوت الشخصية مباشرَة)، والالتباس هنا يكسب الكلام طابع الشفوية ويسمه بحرارته كما يحفظ له عفويته وبساطته، كما يمكن أن يتولد هذا الالتباس أيضًا من الصيغة الأسلوبية للتعبير.

وترى الباحثتان أن هذا الأسلوب يتفق مع نظرية ثراء المصادر عند النظر في مدى كون الرسالة شخصية بشكل عام، فالرسائل الأكثر ثراءً تكون أكثر شخصية لأنها تشمل الإشارات اللفظية وغير اللفظية ولغة الجسد وتغيير مقام الصوت والإيماءات والتي تشير إلى رد فعل الشخص تجاه الرسالة، فالوسائل الأكثر ثراءً هنا تتمثل في تنوع المثيرات السمعية للطفل الكفيف مابين صوت الشخصيات، وصوت الراوي بالإضافة للمؤثرات الصوتية التي ستشعره بكينونة الأحداث الواقعة على سمعه في أسلوب الحكي القصصي غير مباشر حر، وكأنها تحدث أمامه، وسواء كانت الرسالة إيجابية أو سلبية، ذلك يمكن أن يكون له تأثير على الوسيلة التي تم اختيارها، حيث إن إرسال رسالة سلبية عبر وسيلة أقل ثراءً قد يضعف اللوم المباشر لمرسل الرسالة ويمنعه من مشاهدة رد فعل المُستقبِل(غادة السيد محمد، ٢٠١٢).

كما يتفق هذا الأسلوب مع نظرية التعلم الوسائطي حسب فويرشتاين Feuerstein et al. (2004)ا لذي يرى أن الإنسان يتعلم من مثيرات البيئة كما رأينا عند بياجيه؛ ولكنه يضيف العامل الإنساني الذي يتدخل للقيام بعملية الوساطة بين المثير والفرد وبين الفرد ورد الفعل، بينما التعلم الوسائطي حسب فايجوتسكي (Vygotsky, 1978) يؤكد أهمية الخبرة الاجتماعية والثقافية في نمو الفرد من الناحية المعرفية ونضجه وأهمية تقليد الصغار للكبار في استخدام الأدوات والعلامات والرموز كوسائط للتعامل مع الأشياء.

ومن ثم نظرًا لما يتمتع به كل أسلوب من أساليب الحكي القصصي من خصائص، وما يؤيده من نظريات، ونتيجة لعدم تناول أي دراسات سابقة لهذه الأساليب على حد علم الباحثتان، فقد تناولتهما في هذا البحث كأحد المتغيرات المستقلة في بناء القصة الرقمية.

ويمكن حكي القصص الرقمية عبر تقنيات عديدة، والتي منها بث الوسائط والتي يعرفها محمد عبد الحميد (٢٠٠٨، ص٨٣) بأنها عبارة عن سلسلة من الملفات الرقمية

على شبكة الإنترنت باستخدام تغذية النشر المتزامن RSS واستقبالها على أجهزة تشغيل الوسائل المحمولة Media Player والكمبيوتر، ويشير المصطلح Podcast– مثل Broadcast– إما إلى سلسلة المحتوى المذاع نفسه، أو إلى الأسلوب الذي ينتشر به هذا المحتوى، والأخير يسمى أيضًاPodcasting ويسمى المضيف أو المؤلف Podcaster.

ولا يخفى علينا دور القصة الرقمية وأهميتها في تلبية حاجات التلاميذ المختلفة عمومًا، والمعاقين بصريًا بصفة خاصة، وذلك من التعليم والتوجيه والنجاح والاستقلال والتقدير الاجتماعي، وبناءً على هذه الحاجات المختلفة تنمي القصة الرقمية جوانب النمو عند هؤلاء التلاميذ من الناحية العقلية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، وتنمي لديهم القدرات العقلية المختلفة مثل التذكر والتخيل والتفكير والتحليل والنقد والقدرة على حلا لمشكلات بشكل عام والذكاء اللغوي بشكل خاص.

حيث يرى بادلى (Baddeley 1992) أن الحكي الصوتي يساعد في تعلم اللغة وإضفاء الواقعية ودعم الفروق الفردية؛ فالتعلم السمعي مصدر أساسي لتعليم اللغات، حيث يمكن أن يكون طريقة ممتعة لتنمية الأنماط اللغوية، وتمكّن المعلمين فعليًا من تقديم أنموذج مثير للاهتمام، وتنمية القدرة على التحدث لدى الطلاب، ويمكن لسرد القصة من عرض مفردات جديدة، وترتيبها بسهولة داخل سياق القصة ذاتها، مما يساعد في الفهم، أو القدرة على بناء خريطة عقلية للأحداث الرئيسية للقصة.

بينما يرى جاردنر أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متعددة، ويقرر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من أجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب من توجيه معظم الوقت والجهد نحو أوجه التميز لديهم، حتى يحققوا الرضا والكفاءة، وواجب علينا أن نهتم باكتشاف أوجه الكفاءة والموهبة الطبيعية لديهم لنقوم بتنميتها (روبنسون وسكوت، ٢٠٠٠، ص٨٨).

ويعتبر الذكاء اللغوي جزءً من الذكاءات المتعددة التي افترضها؛فللذكاء اللغوي أهمية كبيرة في المجتمع الإنساني، لأن الفرد الذي يتمتع بذكاء لغوى يمتلك القدرة على استخدام اللغة لإقناع الآخرين بسلوك معين، كما أنه يكسب التلاميذ قدرة لغوية تساعدهم على الطلاقة اللغوية في التعبير بطرق مختلفة وتحديد المصطلحات، والذكاء اللغوي هو القدرة على التعامل مع الكلمات والجمل واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار، والسماح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها وهذا النوع من الذكاء يحدده منظورًا بشكل ملحوظ لدى الشعراء والكتاب والصحفيين ورجال السياسة والخطباء (هوارد جاردنر، ٢٠٠٤، ص ١٦٥).

فللقصة دور هام في اكتساب الطفل للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي فيصبح أكثر تحكمًا في مخارج الحروف وأكثر إتقانًا في نطقه للكلمات، كما ترى

هبة عبد الحميد (٢٠٠٥، ص ٩٦) أن الحصيلة اللغوية للطفل تزداد من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعويده النطق السليم، فعندما يكتسب الطفل المفردات اللغوية يتكون لديه محصول لغوى، ويصبح قادرًا على تركيب الكلمات والجمل ثم يصبح قادرًا على اكتساب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومهارة الاستماع والتحدث، وبذلك يصبح عند الطفل طلاقة لغوية.

فالحكاية القصصية تعد إحدى استراتيجيات التعلم بالذكاء اللغوي (رندة محمود الشيخ، ٢٠١١، ص٥١)، والذكاء اللغوي هو قدرة الفرد على معالجة البناء اللغوي (كالصوتيات والمعاني) وكذلك الاستخدام العلمي، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (محمد عبد الهادي، ٢٠٠٣، ص٣٧).

ويؤكد جمال الخطيب، منى الحديدي(١٩٩٨، ص ٢٣٩) على أن المعاقين بصريًا لديهم الذخيرة اللفظية ذاتها الموجودة لدى المبصرين، إلا أن معاني الكلمات ودلالاتها بالنسبة للمعاقين بصريًا ليست ثرية أو منفصلة كما هو الحال بالنسبة للمبصرين.

وتزداد حاسة السمع وتركيزها عند المعاقين بصريًا، وهذه النتيجة الطبيعية لازدياد استعمالها لاضطرار المعاقين بصريًا للاعتماد عليها، لذلك تقوى لديهم هذه الحاسة بدرجة كبيرة، وبالتالي تزداد كفاءتهم على استعمال أذنيهم أكثر من قبل، ويتم تدريب المعاقين بصريًا على هذه المجالات من خلال استخدام التسجيلات الصوتية، وكذلك الراديو والأصوات المألوفة في البيئة وأصوات الآلات الموسيقية، وأصوات الحيوانات والأشخاص، لتدريبهم على التمييز بين الأصوات ومعرفة اتجاهها والمسافة التي تبعدهم عنها، حيث يشير عبد المطلب أمين(٢٠٠١، ص ٢٠١: ٢٠٠) إلى أن القصور الإدراكي لدى المعاقين بصريًا قد يؤدى إلى ظهور ما يسمى بالنزعة اللفظية، وتعنى مبالغة المعاقين بصريًا في وصف الأشياء والخبرات، كأن يصفوا الحديقة بكونها خضراء بدلًا من كونها ذات ظلال وارفة، ومع أن هذه الكلمات ذات المدلول البصري لا تعنى شيئًا بالنسبة لهم، لأن هذه الكلمات والأوصاف من شأنها تسهيل عملية التواصل مع المبصرين.

وهنا يأتي دور تكنولوجيا التعليم في تصميم مواد تعليمية مسموعة، وتطويرها في أشكالها وقوالبها المختلفة لتتناسب مع خصائص المعاقين بصريًا واحتياجاتهم(داليا أحمد شوقي، ٢٠٠٩، ص٤٣).

ونظرًا لما تشكله المرحلة الابتدائية في حياة التلاميذ باعتبارها فترة مناسبة للكشف عن الاستعدادات والطاقات العقلية التي يزخر بها التلاميذ من أجل توجيهها وتنميتها بتوفير الظروف الملائمة، والأنشطة المناسبة، ففي هذه المرحلة يحدث تطور مهم في نمو فنون اللغة الأربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) حيث تزداد قدرة التلاميذ على الاستماع لفترة طويلة، وتنمو قدراتهم على التعبير عن أنفسهم بطلاقة وحيوية، كما

يتعلمون في أثناء تلك المرحلة معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة، بالإضافة إلى أن حجم المفردات المستخدمة لدى التلاميذ تنمو بسرعة حيث أن تلاميذ هذه المرحلة تنمو لغتهم نموًا مطردًا في كمية المفردات ونوعيتها واتساع معانيها (سناء محمد حسن، سارة بنت بدر العتيبى، ٢٠١٥، ص ٤٩٤).

كما ترى الباحثتان أن حكي القصص الصوتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا يُعد بمثابة بيئة خصبة لنمو قدرتهم على التخيل، وخاصَّة أن طبيعة إعاقتهم تفرض عليهم تخيل الأشياء والاستدلال عليها من خلال قدرتهم العقلية التي تصور لهم شكل هذه الأشياء وترسخها في ذاكرتهم.

حيث يشير مانو manuإلى أن التخيل هو المحرك الرئيسي للوصول إلى أفكار جديدة متميزة ويرى أن التخيل هو القدرة على تكوين الأفكار والتصورات الذهنية عن الأشياء التي لم تشاهد أو تكُن معروفة من قبل فهو عملية ابتكار معرفة جديدة (فؤاد إسماعيل عياد، ٢٠١٤، ص ٣٠٦).

ولذا سعى البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير أساليب حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية البودكاستنجفي تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

مشكلة البحث:

من خلال ملاحظه واطلاع الباحثتان على الأدبيات والدراسات السابق عرضها فقد تبلورت لديهم مشكلة البحث في قصور مهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا بما يؤثر سلبًا على مهاراتهم الأكاديمية فيما بعد، فمثلًا بعض الأطفال لا يستطيعون التعرف على مفردات بعض الكلمات ومضادها، كما أن بعضهم لا يستطيع إعادة سرد أحداث مرت بذكراته بشكل مناسب، وللتأكد من وجود مشكلة حقيقية لدى هؤلاء التلاميذ قامت الباحثتان بإجراء مقابلات مع ٢٠معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية بعدة مدارس للنور والأمل للمكفوفين للوقوف على مشكلات تعلمهم اللغة العربية، وقد أسفرت نتائج هذه المقابلة عن:

- اتفق المعلمون بنسبة ١٠٠% على ما يلي:
  - عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على استخدام مفردات اللغة العربية بشكل صحيح.
  - تهتهة هؤلاء التلاميذ وعدم قدرتهم على التعبير عما يدور في عقولهم من أفكار.
  - التعامل مع نصوص القراءة كموضوعات مجردة دون محاولة تخيل أحداثها.
  - الإعاقة البصرية من أحد الأسباب التي أدت إلى ضعف قدراتهم اللغوية، نتيجة اعتمادهم على حاسة السمع فهي بمثابة المدخل الرئيسي لأي معلومة يكتسبونها.

- فقد قدرتهم على الحوار والمناقشة مع الآخرين.
- سوء تكيف الطفل المعاق بصريًا مع البيئة المحيطة به، وبذلك فالمعاق بصريًا يعيش عالمًا ضيقًا محدودًا نتيجة لعجزه ويود لو استطاع التخلص منه والخروج إلى عالم المبصرين، فهو لديه حاجات نفسيه لا يستطيع إشباعها، واتجاهات اجتماعية تحاول عزله عن مجتمع المبصرين، ويواجه مواقف فيها أنواع من الصراع والقلق، كل هذا يؤدي بالمعاق بصريًا إلى أن يحيا حياه نفسيه غير سوية، قد تؤدي به إلى العزلة وعدم قدرته على التعبير عن احتياجاته في بعض الحالات نتيجة أنه غير متخيل لشكلها الحقيقي.
- أما بالنسبة للتخيل فالطفل المعاق بصريًا حينما يشعر بالإحباط يلجأ إلى أحلام اليقظة في محاولة تعويضية لإشباع نزعاته المختلفة، ويلاحظ أن أحلام اليقظة كأحلام النوم عند المعاق بصريًا، فهي عبارة عن صور صوتية، وليست بصرية خصوصًا عند المولود أعمى، وفي أحلام اليقظة يحقق ما عجز عن إدراكه، أو فهمه، أو إشباعه في العالم الخارجي، ونظرًا للظروف المحيطة بالمعاق بصريًا فإن لجوئه إلى مثل هذه الإشباعات البديلة قد يكون أكثر منه لدى العاديين، وقد يصاحب هذه التخيلات كلام كثير مع نفسه يناقش فيه سلوكه وسلوك الآخرين، وكثرة أحلام اليقظة، وزيادتها عن الحد المعقول قد تؤدي إلى تعود المعاق بصريًا الحياة في عالم من نسيج الخيال يشبع فيه رغباته، ويحقق آماله، وينتصر على أعدائه، ويحصل فيه على ما لم يحصل عليه في عالم الواقع، وقد يؤدي هذا بالتدريج إلى انفصاله عن عالم الواقع إذا ساعدت ظروف أخرى على ذلك.

كما تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال النقاط التالية: -

- الملاحظة الشخصية للباحثتين عن طريق قيامهما بالتعامل مع ذوى الإعاقة البصرية من خلال التربية العملية، حيث لاحظتا وجود بعض المشكلات الخاصة بهؤلاء التلاميذ، والخاصة بصعوبة تعامل بعضهم مع اللغة اللفظية واحتياجهم لطريقة برايل في القراءة والكتابة.
- عدم قدرة بعض هؤلاء التلاميذ على فهم معاني بعض المصطلحات الواردة في الكتب المدرسية الخاصة بمقرر اللغة العربية.
- شعور التلاميذ بأنهم لا يعاملون مثل الأسوياء باستخدام وسائل تعليمية محفزة ومحببة لديهم في عملية التعلم.
- ماتدعوإليهالاتجاهاتالتربويةالحديثةمنضرورةتطويرأساليبالتعليمبمايلائمالعصرالذينعيشه، وبمايتناسبمعأساليبتقديمالموادالتعليميةالإلكترونيةلتوصيلالمعرفةإلى هؤلاء التلاميذ المعاقين بصريًا.

- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة وتأكيدها على فاعلية القصص الرقمية في تنمية الذكاء اللغوي والتخيل العقلي.

كما قامت الباحثتان بتطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي لدى عينة مكونة من ١٥تلميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوى الإعاقة البصرية للتعرف على مقدار ما يمتلكونه من مهارات الذكاء اللغوي، وقد جاءت النتيجة كما يلي:

- ٢٠% من هؤلاء التلاميذ يمتلكون مهارة تحديد عنوان مناسب لأي فقرة تقرأ عليهم.
- ١٠% من هؤلاء التلاميذ يمتلكون مهارة تحديد الأفكار الرئيسية.
- ١%يمتلكون مهارة توضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية.
- ٥% يمكنهم تذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة التي استمعوها.
- ١%يمتلك مهارة تحديد مرادف بعض المفردات اللغوية.
- ٧% يمتلكون مهارة تحديد التضاد لبعض المفردات اللغوية.
- ٥% يمتلكون مهارة تحديد الاسم الجمع لبعض الكلمات المفردة.
- ١% يمتلك مهارة تحديد الاسم المفرد لبعض الكلمات الجمع.
- ٠% يمتلك مهارة ترتيب الأحداث المختلفة.
- ١% يمتلك مهارة بناء الجمل الاستفهامية بشكل صحيح.
- ١٨% يمتلكون مهارة تصنيف الأفكار والمعلومات.
- ٠% يمتلكون مهارة تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة.
- ١% يمتلكون مهارة إعادة سرد القصة المسموعة بأسلوبهم الخاص.
- ٠% يمتلكون مهارة سرد قصة جديدة من تأليفهم.

- كذلك وجدت الباحثتان عدم اتفاق نتائج الدراسات والبحوث السابقة بشأن أفضلية أسلوب حكي على آخر، وخاصًة أساليب الحكي القصصي مباشر، وغير مباشر، وغير مباشر حر؛ ولذلك توجد حاجة إلى المقارنة بين تأثير هذه الأساليب على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.
- كما أن حكي القصص الرقمية قد استخدم عبر تكنولوجيات إلكترونية عديدة قائمة على الويب، وأثبتت الدراسات والبحوث فاعليتها كدراسة (Barrett,2006;Fugere, Pawson, Ramsley, 2010; Szafron etal, 2005; Riedl, 2008; Ohler, 2007; Reeve, 2010 ; lisa, 2010; Ertem, 2010; Xu et al, 2011; Kasami 2011;Clarke & Adam,2012؛هدى شريف، ٢٠٠٨؛نادر سعيد الشيمى، ٢٠٠٩، نشوى رفعت محمد، ٢٠١٤)

ولكن لم تتناول أيًا من هذه الدراسات توظيف تقنية البودكاستنج في حكي القصص الرقمية، ولذلك توجد حاجة ماسة لدراسة تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الابتدائية، فقد أشار مختار عبد الخالق عبد الله(٢٠١٦، ص٧٢) إلى أن استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية لم يُعد ترفًا اختياريًا، بل أصبح ضرورة حتمية، وذلك لإسهامه الكبير في تحديث استراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية وأنشطة تعلمها، وتحقيق الأهداف التعليمية، وزيادة التحصيل الدراسي، وإكساب المهارات اللغوية، وتنمية الميول والاتجاهات الإيجابية، ورفع مستوى الدافعية لدى الطلاب في المراحل المختلفة.

وعلى ضوء ما سبق يأتي هذا البحث كمحاولة من الباحثتين لتصميم بيئة تعليمية رقمية تقوم على حكي القصص الرقمية بأساليبها الثلاثة، بحيث تتواكب مع متطلبات العصر الحديث من ناحية، ومع متطلبات واحتياجات هذه الفئة العمرية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، فضلًا عن مناسبتها لطبيعة الإعاقة البصرية.

وبذلك تتضح مشكلة البحث الحالي في وجود حاجة لحكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط (البودكاستنج) بأساليب مختلفة وقياس فاعليتها في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تصميم أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر)وقياس تأثيرهم على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معايير تصميم أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر) لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٢. ما التصميم التعليمي المناسب لأساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر) لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟

٣. ما أثر الأسلوب (غير مباشر) في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط (البودكاستنج) في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٤. ما أثر الأسلوب (مباشر)في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط (البودكاستنج) في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٥. ما أثر الأسلوب (غير مباشر حر) في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط (البودكاستنج) في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٦. ما تأثير اختلاف أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر)في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التوصل لمعايير تصميم أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر) لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.
٢. التوصل للتصميم التعليمي المناسب لأساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر/ غير مباشر/غير مباشر حر)لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.
٣. قياس أثر الأسلوب (غير مباشر) في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٤. قياس أثر الأسلوب (المباشر) في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟
٥. قياس أثر الأسلوب (غير مباشر حر) في حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية البودكاستنج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟

٦. قياس تأثير اختلاف أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج (مباشر /غير مباشر/ غير مباشر حر)في تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا؟

أهمية البحث:

يمكن أن تنبع أهمية البحث من التالي:

- تزويد القائمين على تصميم القصص الرقمية التعليمية للمعاقين بصريًا وإنتاجها بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذه القصص وإنتاجها، وذلك فيما يتعلق بأنماط الحكي القصصي الرقمي باعتبارها أداه لتفاعل التلميذ المعاق بصريًا مع المحتوى المقدم داخل هذه القصص.
- ضرورة توظيف تقنيات الويب الجديدة كتقنية(البودكاستنج) في حكي القصص الرقمية باعتبارها أداه فعالة تتيح عملية الاستماع للقصص الرقمية في أي وقت وأي مكان.
- الإسهام في تحسين أسلوب عرض القصص الرقمية الصوتية المقدمة للمعاقين بصريًا وزيادة فاعليتها في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- تصميم ثلاث معالجات تجريبية وإنتاجها وفقًا لأسلوب حكي القصص الرقمية وفق التصميم التجريبي للبحث، باستخدام برنامج Audacity.
- تمثل عدد القصص الرقمية التي عرضت على مجموعات البحث التجريبية الثلاثة ٦ قصص رقمية بعنوان(قصة التفاح- قصة الزورق- من قال مياو- قصة مغامرات ميدو- قصة الفأر والقلم- قصة الألوان).
- اقتصر تطبيق البحث الحالي على ثلاث مجموعات تجريبية من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (٨ سنوات) وتم اختيار هذه المرحلة العمرية ليكون التلميذ قد وصل إلى النضج المناسب الذي يتيح له التواصل باللغة واستنباط مفرداتها ومعانيها.

- تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٦/٢٠١٧ في مدارس النور والأمل للمكفوفين بإدارة النزهة التعليمية.
- اقتصر البحث الحالي على ١٤ مهارة أساسية من مهارات الذكاء اللغوي وهى:

(مهارة تحديد عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة- مهارة تحديد الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة- مهارة توضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية في القصة المسموعة- تذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة- مهارة تحديد مرادف بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد مضاد بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد الاسم الجمع لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد الاسم المفرد لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة ترتيب الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة- مهارة بناء الجمل الاستفهامية بشكل صحيح-مهارة تصنيف الأفكار والمعلومات بالقصة المسموعة- مهارة تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة- مهارة إعادة سرد القصة المسموعة بأسلوب التلميذ- مهارة سرد قصة جديدة من تأليف التلميذ).

- اقتصر البحث الحالي على العمليات الخيالية القصيرة لدى التلاميذ المعاقين بصريًا.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.
٢. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى القصص الرقمية مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.
٣. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر حر بصوت مزيج من صوت الراوى والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

٤. يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر –مباشر –غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.
٥. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.
٦. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى القصص الرقمية مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.
٧. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر حر بصوت مزيج من صوت الراوى والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الاعاقة البصرية.
٨. يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاثة (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر –مباشر –غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

منهج البحث ومتغيراته:

منهج البحث:

يستخدم هذا البحث بعض تصميمات المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس فاعلية التعليم الالكتروني في مرحلة التقويم، ومن ثم يعتبر المنهج التجريبي الأكثر مناسبًة لإجراء هذا البحث.

وقد تكونت متغيرات البحث من:

المتغيرات المستقلة: أساليب حكي القصص الرقمية ولها ثلاثة أساليب هي:

- حكي قصصي غير مباشر.
- حكي قصصي مباشر.

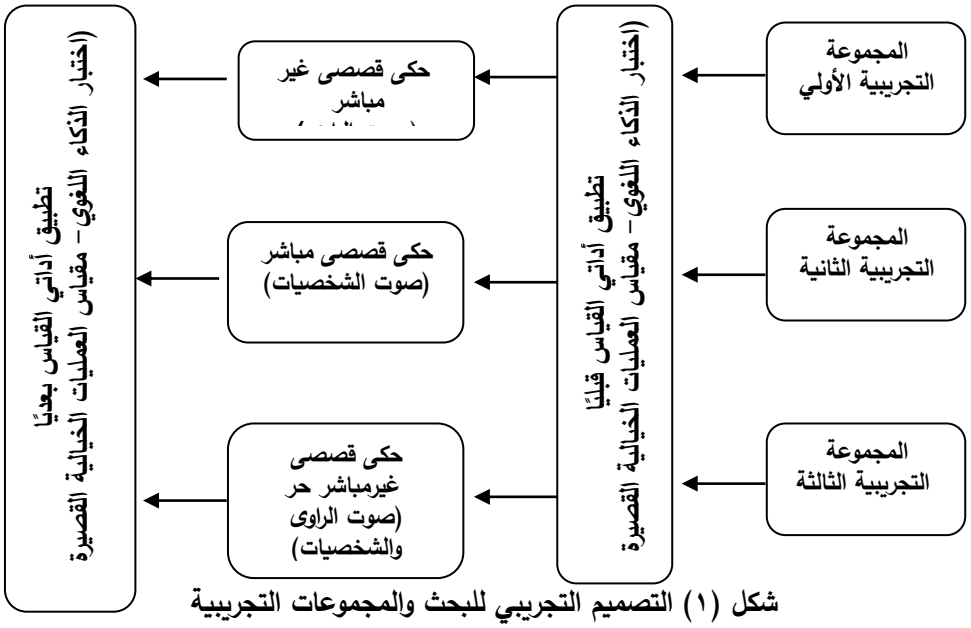
- حكي قصصي غير مباشر حر.

المتغيرات التابعة:

- الذكاء اللغوى.
- القدرة على التخيل.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات تجريبية "Experimental Group Pre-Test – Post - Test Design"، كما هو موضح في شكل(١). ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي للبحث الحالي:



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث والمجموعات التجريبية

أدوات البحث:

١. قائمة بمهارات الذكاء اللغوي(إعداد الباحثتان).
٢. اختبار الذكاء اللغوي(إعداد الباحثتان).
٣. استبيان العمليات الخيالية القصيرة تأليف سنجر وآخرون، ترجمه مديحة عثمان عبد الفضيل.

إجراءات البحث:

١. إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث والاستدلال بها في توجيه فروضه ومناقشة نتائجه.
٢. تحليل المحتوى العلمي للقصص الرقمية في اللغة العربية المقدمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين بصريًا بالفصل الدراسي الثاني، وإعادة صياغته، وذلك عن طريق تحكيمه لإبراز أهدافه، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف المحددة ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
٣. إعداد قائمة مهارات الذكاء اللغوي وتحكيمها للتأكد من صدقها ووضعها في صورته النهائية.
٤. إعداد اختبار مهارات الذكاء اللغوي وتحكيمه للتأكد من صدقه ووضعه في صورته النهائية.
٥. إعداد استبيان العلميات الخيالية القصيرة وتحكيمه للتأكد من صدقه ووضعه في صورته النهائية.
٦. تصميم السيناريو الخاص ببرامج القصص الرقمية الستة وفق أنماط التصميم التجريبي الثلاثة، وتحكيمه للتأكد من ملاءمته ووضعه في صورته النهائية.
٧. إنتاج مواد المعالجة التجريبية – برامج القصص الرقمية الستة – وعرضها على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم لإجازتها، ثم إعداد القصص في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة الخبراء المحكمين.
٨. إجراء التجربة الاستطلاعية لمواد المعالجة التجريبية، وأداتي القياس بهدف قياس ثبات أدوات البحث، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحثتان أو أفراد العينة عند إجراء التجربة الأساسية.
٩. اختيار عينة البحث الأساسية، وتوزيعها على المجموعات التجريبية عشوائيًا.
١٠. تطبيق اختبار الذكاء اللغوي قبليًا بهدف التأكد من عدم إلمام المجموعات التجريبية بالجوانب المعرفية لمحتوى القصص الرقمية، وكذلك لاستخدامه في التأكد من تكافؤ المجموعات.
١١. تطبيق استبيان العلميات الخيالية القصيرة قبليًا بهدف التعرف على مدى تمكن الطلاب من القدرة على التفكير التخيلي وعملياته القصيرة، وكذلك لاستخدامه في التأكد من تكافؤ المجموعات.
١٢. عرض مواد المعالجة التجريبية "القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية البودكاستنج" على أفراد العينة وفق التصميم التجريبي للبحث.

١٣. تطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة بعديًا على نفس أفراد العينة بعد عرض مواد المعالجة التجريبية عليهم.
١٤. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج، ومن ثم تحليل البيانات وحساب مدى التغير في الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل، ومقارنة نتائج التطبيق، ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري والدراسات المرتبطة ونظريات التعلم.
١٥. تقديم التوصيات على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

مصطلحات البحث:

- القصة الرقمية:

تعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنها: قصص رقمية أنتجت وحفظت ونشرت باستخدام تقنية بث الوسائط بودكاستتنج عبر الويب.

- حكي القصص الرقمية:

تُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنها: المزج بين الأسلوب الشفهي والوسائط التكنولوجية الدينامية الغنية بالمثيرات والمنبهات الصوتية، مما يخلق للمتعلم فرصًا في التكيف مع المواقف التعليمية المستجدة واكتساب مهارات الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل، وينقسم حكي القصص الرقمية إلى ثلاثة أساليب وهى:

- حكي قصصي غير مباشر: ويُعرف إجرائيًا في نطق هذا البحث بأنه ذكر أحداث القصة وتتابعاتها بصوت الراوي الذي يمكن أن يسهب في التعبير عن الأحداث، وذلك وفقًا لأسلوبه الشخصي وقدراته الذاتية في التعبير.
- حكي قصصي مباشر: ويُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنه ذكر أحداث القصة على لسان شخصياتها الفعليين، والذين يعبرون عن أحداثها في شكل تمثيلي كل شخصية حسبما يقتضيه دورها في التحدث.
- حكي قصصي غير مباشر حر: ويُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنه أسلوب يعتمد على المزج بين صوت الراوي وصوت الشخصيات، حيث يتحدث الراوي عن كل جزء في القصة ويتخلل حديثه تمثيل مباشر بصوت الشخصية نفسها وهى تتحدث عن الموقف ذاته للشعور بواقعية الموقف.

- تقنية بث الوسائط (البودكاستنج):

تُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنها سلسلة من الملفات الرقمية على شبكة الإنترنت يتم من خلالها تقديم القصص الرقمية للتلاميذ المعاقين بصريًا باستخدام تغذية تقنية النشر المتزامن RSSواستقبالها على أجهزة تشغيل الوسائل المحمولة والكمبيوتر.

- الذكاء اللغوي:

يُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنه: القدرة أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب والاستخدام والطلاقة، والقدرة على إعادة إنتاج مفردات مشابهة لها في المعنى ومن ثم ممارستها بكفاءة في مواقف الاتصال المختلفة.

- القدرة على التخيل:

تُعرف إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنها تمثيل عقلي ليس له وجود طبيعي، فهو عملية شبه إدراكية يعيها التلميذ بإدراكه الذاتي، حيث يتم من خلالها إعادة تشكيل وبناء الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة، وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها، ويتم ذلك في غياب المدرك الحسي في الواقع.

- التلاميذ المعاقين بصريًا:

يُعرفوا إجرائيًا في نطاق هذا البحث بأنهم الأفراد الذين أصيبوا بقصور بصري حاد مما يجعلهم يعتمدون بشكل أساسي على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة، وعلى حاسة السمع في اكتساب معرفتهم بالعالم المحيط.

الإطار النظري للبحث والدراسات المرتبطة:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن تأثير أساليب حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط (البودكاستنج) على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا فقد تناول البحث الحالي المحاور التالية:

أولًا القصة الرقمية:

تقوم القصة الرقمية المسموعة على مجموعة من الأحداث المترابطة والمتسلسلة، والتي تنفذها مجموعة من الشخصيات الرئيسية والثانوية من خلال مرورها

بعقدة القصة، ويكون الهدف من ورائها إضافة قيمة أو إبراز سلوك معين، وعليه فإن القصة تعتبر أداه للتعبير عن المشاعر والأحاسيس بأشكال مختلفة، من خلال حكيها ورسم الأحداث والشخصيات سواء من خلال صوت الراوي موظفًا الصور الفنية والعبارات والنغمات والأصوات المتنوعة ومستخدمًا تلون نبرات الصوت وتنوع الأداء الصوتي لإيصال فكرة القصة، أو صوت الشخصيات نفسها، أو المزج ما بين صوت الراوي والشخصيات، حيث تُعد القصة الرقمية المسموعة من أهم الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي تستخدم في تنمية الذكاء اللغوي للطفل حيث أنها تزود المتعلم بعدد كبير من المفردات والمعاني والصور الفنية والتعابير المتنوعة، كما تعمل على تنمية الخيال من خلال استرجاع الطفل للصور الحسية المختلفة ووضعها في تركيبات جديدة.

- **مفهوم القصة الرقمية:**

هناك عديد من التعريفات المختلفة للقصة الرقمية، ولكنها تدور جميعها حول فكرة الدمج بين القصة التقليدية والأدوات التكنولوجية من صور ورسوم وموسيقى وصوت وغيرها، بحيث تقدم موضوع محدد يمكن توظيفه بشكل إيجابي وفعال في العملية التعليمية.

فقد عرفها دوجان وروبين (Dogan& Robin (2009,P2بأنها عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب أو النص الأصلي للقصة مع مكونات الوسائط المتعددة من صور وفيديو وموسيقي وصوت؛ في حين عرفها نورمان (Norman 2011,P1) بأنها عملية الدمج بين السرد اللفظي للقصة والوسائط المتعددة من صور ورسوم وموسيقي تصويرية مع استخدام التقنيات الحديثة لتحريرها ومشاركتها عبر شبكة الإنترنت.

وعرفها أحمد محمد نبوي وآخرون (٢٠١٣، ص ٧) بأنها مجموعة من المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام دمج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية.

وتعرفها الباحثتان بأنها مجموعة القصص الرقمية المسموعة والتي سيتم نشرها عبر تقنية البودكاستنج بحيث تشمل الصوت والموسيقي والمؤثرات الصوتية بغرض توظيفها في العلمية التعليمية لتنمية مهارات الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل للطفل الكفيف، حيث ستقتصر الباحثتان على تقديم النمط المسموع للقصة الرقمية عبر تقنية البودكاستنج حتى يتوافق مع خصائص الفئة المستهدفة من البحث، بحيث يحقق ذلك لهم الاتصال الفعال من خلال إدراك الطفل الكفيف للرسالة التعليمية وتكوين الصور الذهنية من الكلمات التي يتم سماعها.

حيث تُعد القصة الرقمية المسموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم للطفل الكفيف لتنمية الذكاء اللغوي والتخيل لديه، فيشير جمال الدين حسين (٢٠٠٠، ص ص٢٥٥: ٢٥٦) بأن القصص الرقمية المسموعة تسمح للطفل الكفيف بالتعرف على البيئة والوسط المحيط به من خلال التخيل ورسم صور ذهنية للأصوات التي يسمعها والتي تروي له عن أحداث أو شخصيات من حوله.

ويشير يوسف قطامي (٢٠٠٩، ص ٥٩) إلى تعريف سرد القصة الرقمية المسموعة بأنه عملية مشاركة واتصال بين الراوي والمتعلم (الطفل الكفيف) تهدف إلى تنمية النقد والخيال والتطورات الذهنية والتخيلات البصرية للطفل من خلال الأداء اللفظي حيث تعتبر طبقات الصوت ونبراته وتقمص الشخوص والتلوين في الأداء والحالة الانفعالية التي يمثلها الشخوص داخل القصة تثير فضول الطفل وخياله ودافعيته وتسهل حدوث التعلم.

ويذكر هاني إبراهيم البطل (٢٠١١، ص ٢٦٦) أن القصص المسموعة لها إمكانيات كبيرة في تنشيط ذاكرة الأطفال من خلال استخدام الموسيقى والمؤثرات الصوتية والتي تعمل على إيضاح الحوار بين الشخصيات لدفع أحداث القصة ومن ثم تحريك خيال الطفل.

وترى الباحثتان أن التلون في أساليب الحكي الصوتي بجانب الموسيقى والمؤثرات الصوتية في ضوء الحبكة الدرامية للقصة المسموعة يعمل على ربط الزمان بالمكان ودفع الأحداث داخل القصة، حيث لا يمكن تصور حدث ما بالقصة دون تخيل مكان وزمن حدوثه، وهذا يساعد الطفل الكفيف على ربط أحداث القصة بعضها ببعض وسهوله استرجاعها من خلال تكوين الجمل والمفردات اللغوية وسوف تستعرض الباحثتان ذلك بالتفصيل.

- **عناصر بناء القصة الرقمية:**

هناك عديد من العناصر الهامة الأساسية لبناء فني وأدبي محكم ومتكامل للقصة يعمل على دفع الأحداث بشكل متسلسل ومنطقي من خلال الصراع بين الشخصيات المختلفة وبمساندة الأدوات التكنولوجية المختلفة كالموسيقي والمؤثرات الصوتية، وقد أكد كل من (Lambert , 2007 , PP20 ;Robin , 2008,P223; Miller , 2009 , P67 نجوى يحيي عبد الله ٢٠١٤؛ براعم عمر، ٢٠١٦، ص ص ١٨: ٢٢) على مجموعة من العناصر التي يجب أن تتوافر داخل القصة الرقمية وهي:

١. الفكرة أو وجهه النظر Point of view

- لابد للقصة أن تحمل فكرة أو حاجة أو رغبة أو مشكلة تدور الأحداث حولها.

- فكرة القصة لابد أن تتلاءم مع مرحلة نمو الطفل العقلية واللغوية والاجتماعية.
- يُفضل أن تحمل القصة فكره واحده رئيسية لا ينازعها فيها أي أفكار فرعية أخري تعمل على تشتيت انتباه الطفل.

٢. الحبكة الدرامية:

الحبكة الدرامية هي سلسلة من الأحداث التي تشرك الشخصيات داخل مواقف صراعية من بداية ووسط ونهاية بحيث غالبًا ما تبدأ القصة بمقدمة قصيرة للفكرة ثم تسير الأحداث وتتشابك حتى تصل إلى الذروة أو العقدة الدرامية، مما يجذب انتباه الطفل ثم يتم حل هذه العقدة شيئًا فشيئا.

٣. الشخصيات:

وهى المحور الأساسي الذي يتعايش معه متلقي القصة، ولذلك لابد أن تكون شخصيات القصة مألوفة لدى الطفل بحيث يستطيع التعايش مع شخصيات القصة، ويتفاعل معها من خلال الانخراط في الحوار وكأنه مر بنفس الظروف التي تمر بها الشخصية وتتميز الشخصيات في قصص الأطفال بالآتي:

- يجب اختيار شخصيات محببة للأطفال كالحيوانات والطيور وغيرها.
- التميز بين الشخصيات فلا يجب أن تتقارب في صفاتها وخصائصها حتى لا تؤدى إلى التداخل في مخيلة الطفل، وهنا يلعب الأداء الصوتي للراوي والمؤثرات الصوتية دورًا هامًا في تمييز الطفل الكفيف لشخصيات القصة الرقمية المسموعة.
- مراعاة ألا يزيد عدد شخصيات القصة عن مستوي قدره الطفل على التذكر والاستيعاب.
- أن تكمل شخصيات القصة بعضها بعضًا.
- أن يتمثل في شخصيات القصة الخير والشر.

٤. أسلوب الحكي القصصي:

ترى الباحثتان أن أسلوب الحكي القصصي يمثل العصب الرئيسي للقصة الرقمية المسموعة، لذا يجب أن يتناسب مع أحداث القصة ويعكس خصائصها وسمات الشخصيات بها، وهذا يعتمد على تلون الأداء الصوتي لراوي القصة في المواقف المختلفة فيكون صوته حزينًا في الأحداث الدرامية وسعيدًا في الأحداث السعيدة، مما يجعل الطفل الكفيف ينطلق بتفكيره ومخيلته لربط أحداث القصة بالأحداث الحقيقية في حياته اليومية فيتفاعل معها ويعيشها فعليًا من خلال الانخراط في الحوار مع الشخصيات مما يجعله ينمى حصيلته اللغوية من كلمات ومفردات يستطيع تركيبها لتكون جمل وعبارات.

وهناك أساليب عديدة للحكي القصصي فقد قسمت دونا (Donna, 1994 ,P 436) الحكي القصصي إلى ثلاث أساليب وهى:

- الطريقة المباشرة: ويتولى فيها الكاتب عملية السرد بعد أن يتخذ لنفسه موقفًا خارج أحداث القصة.
- طريقة الحكي الذاتي: وفيها يكتب المؤلف على لسان أحد الشخصيات في القصة.
- طريقة استخدام الوثيقة: وفيها يكتب مؤلف القصة عن طريق مجموعة من الخطابات أو اليوميات أو الوثائق المختلفة.

وقد لاحظت الباحثتان أن أساليب الحكي القصصي هنا خاصة بالقصة المطبوعة وليست الرقمية، لذا فقد اعتمدت الباحثتان على تصنيف يمني السعيد (٢٠١٠، ص ١٦٤ – ١٦٧) والتي قسمت الحكي القصصي إلى ثلاث أساليب وهى ذات علاقة بصوت الراوي وصوت الشخصيات كما يلي:

- **أسلوب مباشر**: وفيه يترك الراوي الكلام للشخصية، أو لصوتها لا بمعنى أن الشخصية هنا تمارس دور الراوي أو أن الراوي هو شخصية تروى بضمير الأنا، بل بمعنى أن الراوي الذي يروى بصوته عن هذه الشخصية يتقدم بها، ويدخلها تنطق مباشرًة بصوتها، ونطق الشخصية هنا هو كلامها الوحشي أو العامي، أو الشفهي الخاص، أي المميز والمختلف عن سياق القول السردي الذي يصوغه الراوي.

وترى الباحثتان أن هذا الأسلوب يتميز بمجموعه من الخصائص وهى:

- يعتمد هذا الأسلوب على الحوار فقط بين الشخصيات ولا يستخدم أسلوب السرد.
- يمكن المزج فيه بين اللغة العامية واللغة الفصحى بما يتناسب والخصائص العقلية والاجتماعية واللغوية للطفل الكفيف.
- في هذا الأسلوب يتماشي الطفل مع الشخصيات كأنها شخصيات حقيقية في بيئته المحيطة.
- يستطيع الطفل فيه التمييز بين شخصيات القصة المختلفة، نتيجة أن كل شخصية تقدم بأداء صوتي مختلف عن الآخر.
- توظف فيه المؤثرات الصوتية والموسيقي بكثافة أكثر فمثلًا عندما تتحدث شخصية كالقطة يمكن استخدام مؤثر صوتي (مواء القطه) لينتبه الطفل الكفيف ويميز شخصية القطة عن غيرها داخل القصة.
- في هذا الأسلوب تستطيع شخصيات القصة تقديم رسالة توجيهية أو تعليمية مباشرة للطفل الكفيف.

- **أسلوب غير مباشر: وفيه يبقى الكلام بصوت الراوي، وإن بدا لنا بوضوح أنه لشخصية من الشخصيات، فالراوي عندما يقول مثلًا بكت المرأة دموعًا غزيرة وتمتمت بأن ولدها كان يطالبه... إنما يفيد هذا الحكي هنا أن الكلام للمرأة، ولكنه لا يقدمه مباشرَة بصوتها، بل ينقله هو بصوته محولًا أسلوب الصياغة من المباشرة إلى اللامباشرة، مستعينًا على ذلك بتقنيات لغوية متعددة.**

وترى الباحثتان أن هذا الأسلوب يتميز بمجموعه من الخصائص وهى:

- **يقدم فيه الراوي القصة بصوته المباشر نقلًا عن شخصيات القصة.**
- **يعتمد على السرد لذلك يستخدم الراوي ألفاظ ومفردات وعبارات تتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.**
- **يكثر استخدام الأسلوب الوصفي حيث يصف الراوي الشخصية والمكان والزمان بنوع من الإسهاب حتى يستطيع الطفل تخيلها ومعايشتها.**
- **في هذا النوع يحكي القصة راوي واحد فقط ولا يكون هناك حاجه لأكثر من مؤدي صوتي.**
- **يتنوع الأداء في نبرات صوت الراوي ليشعر الطفل بالمواقف الدرامية التي تحدث للشخصيات وليس ليمثل الحالة أو الشعور الانفعالي الذي تشعر به الشخصية داخل القصة فمثلًا يقول وفجأة سقط القط داخل العربة هنا يشعر الطفل بخطورة الموقف ولكنه لا يشعر بخوف القط مثلًا.**

- **أسلوب غير مباشر حر: هذا الأسلوب هو الأكثر اعتمادًا في السرد الروائي الحديث، وهو نمط يداخل بين صوت الراوي، وصوت نطق الشخصية، فيبدو الكلام ملتبسًا، فهو بين أن يكون منقولًا (بصوت الراوي) وبين أن يكون منطوقًا (بصوت الشخصية مباشرَة)، والالتباس هنا يكسب الكلام طابع الشفوية ويسمه بحرارته كما يحفظ له عفويته وبساطته، كما يمكن أن يتولد هذا الالتباس أيضًا من الصيغة الأسلوبية للتعبير.**

وترى الباحثتان أن هذا الأسلوب يتميز بمجموعه من الخصائص وهى:

- **يجمع هذا الأسلوب بين السرد والحوار بحيث يتقاطع صوت الراوي مع صوت أكثر من شخصية داخل القصة بالتبادل فيما بينهم.**
- **يتم الدمج فيه بين استخدام الألفاظ العامية واللغة العربية الفصحى.**
- **يزيد من قدره الطفل على تخيل المواقف والأحداث داخل القصة، كذلك القدرة على رسم صورة للشخصيات المختلفة والتميز بينهم بسهوله وكذلك الانغماس في المكان والزمان الخاص بالقصة.**

- يمكن استخدام صوت الراوي كوسيلة انتقال أو مونتاج حيث يستخدم للفصل بين المسامع الصوتية المختلفة عند الانتقال من مكان إلى مكان أو من زمان إلى زمان داخل القصة الرقمية المسموعة.
- يمكن للراوي أن يوضح بعض الحقائق والأحداث التي لم تأتي على لسان إحدى الشخصيات.

وقد تبنت الباحثتان هذا التصنيف للحكي القصصي كمتغير مستقل داخل القصص الرقمية المسموعة، والتي سيتم نشرها بتقنية البودكاستنج، لمعرفه أيًا من هذه الأساليب أكثر تأثيرًا على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى الأطفال المكفوفين، حيث أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أهمية الحكي القصصي كاستراتيجية هامة في تنمية نواتج التعلم المختلفة وتحقيق الهدف من القصة مثل دراسة ميرا وليم (2011) Mira William والتي هدفت إلى التعرف على أثر القراءة التعبيرية في فهم القصص لدى أطفال ما قبل المدرسة من سن أربع إلى خمس سنوات، وتكونت عينه الدراسة من ٩٢ طفلاً وطفلة، وقد استمعوا إلى قصة أو قصتين مسجلتين والقراءة مرة كانت معبرة ومرة غير معبرة وأظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استمعت للقصة المسجلة ذات القراءة المعبرة، وفي ذات السياق أكدت دراسة بينجمين وشواهين(2010) SchwhenBenjamin &على أهمية القراءة المعبرة للقصة، والتي ترتبط بالتلوينات الصوتية المناسبة لأحداث القصة، وشخصياتها لتزيد من جذب انتباه الطفل وتفاعله معها، أما دراسة لانش Lynch,et al.(2008) فقد أكدت نتائجها على أهمية القراءة الموجهة نحو الأداء المقصود، وأن تُقدم القصص بطريقة حية ومعبرة مع الوصف من خلال التغيرات في النبرات الصوتية، الإيقاع، والتوقف المؤقت، وإطالة الجمل أو تقصيرها وغيرها، ووصف الزمان والمكان مما يزيد من انتباه الطفل ويسهم في تحسين مهارة الاستماع والفهم لديه، بينما جاءت نتائج دراسة صباح يوسف (٢٠٠٣) متمثلة في التأكيد على أهمية التهيئة السابقة للأطفال قبل رواية القصة من أجل استثاره انتباههم نحو موضوع القصة إما بطرح سؤال أو عرض صورة أو الحديث عن شخصية معينة داخل القصة، وفي ضوء ذلك يشير كمال الدين حسين (١٩٩٨، ص ص ٤٣: ٤٣١) إلى أن الحكي القصصي يجب أن يتميز بالآتي:

- الوضوح: ويقصد به أن يكون في استطاعة الطفل استيعاب الألفاظ والتراكيب اللغوية التي تسهل عليه فهم الفكرة وإدراكها.
- القوة: والمقصود بها قدره أسلوب الحكي على إثارة الحواس للطفل وإيقاظ مشاعره وجذبه للاندماج مع القصة انفعاليًا وذهنيًا.
- الجمال: فيكتسبه الأسلوب من خلال توافق النغمة والتآلف الصوتي والموسيقي التي تستمد من مقاطع الجمل والعبارات.

- **الإطار المكاني والزماني للقصة: وهما يضفيان الصدق والواقعية لها فكل قصة تنتقي بيئة معينه وزمن معين تعكس جوهره من خلال العادات والشخصيات المرتبطة بها.**

٥. الموسيقي:

الموسيقي المصاحبة للقصة الرقمية المسموعة هي النغمات والإيقاعات الممزوجة معًا بأكثر من طريقة لتعطي ألحانًا مختلفة، وتنقسم الموسيقي داخل برامج الوسائط المتعددة والتي منها القصة المسموعة إلى:

- **موسيقي خلفية: وهى تعمل على تقديم اللحن الأساسي أو الأساس الصوتي المنطوق وهى لا تدرك حقيقة ولا يشعر بها المشاهد أو المستمع بطريقه مباشرة هي شيئًا مكملًا.**
- **الموسيقي التصويرية: وهى تعمل على إثراء الجو النفسي العام للتعامل مع المثيرات البصرية والسمعية الأخرى (حنان كمال ٢٠٠٨، ص ٢٦).**

وتشير سامية مصطفي على (٢٠٠٥، ص٧٩) إلى أنه يجب أن يراعي ما يلي عند توظيف الموسيقي داخل برامج الوسائط التعليمية والتي منها القصة الرقمية المسموعة:

- **أن تكون الموسيقي مناسبة مع الموقف أو الحدث الذي تلازمه داخل القصة الرقمية وهذا يتطلب الدقة في اختيارها.**
- **ألا تؤثر في وضوح الأصوات والتعليقات اللفظية المصاحبة لها.**
- **يجب أن يكون القطع في نهاية الجملة الموسيقية وليس في وسطها.**
- **تستخدم الموسيقي في مقدمة ونهاية القصة.**

وترى الباحثتان أن الموسيقي هي أحد العناصر الصوتية الهامة داخل القصة المسموعة فهي تعمل على جذب الانتباه وتعزيز الصورة الذهنية وتحسين العملية التفاعلية مع الحوار عند الأطفال المكفوفين.

٦.المؤثرات الصوتية:

ويقصد بها أي صوت يصدره الجهاز لمحاكاة صوت آخر يحدث في الطبيعة مصاحبة لفعل معين كصوت أمواج البحر أو الرعد، ويهدف المؤثر الصوتي إلى إقناع المتعلم بالبيئة البديلة التي يقدمها البرنامج وأحيانًا يكون المؤثر الصوتي هو موضوع التعلم نفسه(حنان كمال ، ٢٠٠٨، ص ٩٧).

وبصفة عامة فإن المؤثرات الصوتية تستخدم لأغراض معينه داخل القصة الرقمية المسموعة وهى:

- **الإيحاء بالمكان: عندما تسمع صوت العصافير وصوت أوراق الشجر فيشعر المستمع بأن الشخصية تجلس في حديقة مثلًا.**
- **الإيحاء بالوقت: فصوت دقات الساعة يشير إلى مرور الوقت.**
- **الإيحاء بالحالة النفسية: فصوت الضحك يوحى بالسعادة وصوت البكاء يوحى بالحزن.**

ثانيًا توظيف تقنية البودكاستنج في نشر محتوى القصة الرقمية المسموعة:

- تعريف تقنية البودكاستنج Podcasting

يشير مصطلح البودكاست Podcast إلى إحدى التقنيات الحديثة التي ظهرت في أواخر عام ٢٠٠٤ من الجيل الثاني للويب، وهذا المسمى مأخوذ من كلمتين هما (الآى بود Ipod– مشغل الوسائط الأكثر شهرة من شركة آبل، و برواكاستBroadcast – النشر)، فهو ملف وسائط متعددة أو مجموعة من الملفات يتم نشره عبر الإنترنت باستعمال تطبيقات المزامنة المختلفة وتشغيله على مشغلات الوسائط المتعددة المحمولة أو على الحاسب الشخصي (محمد عبده راغب، على بن صالح الشايع، ٢٠١٢، ص١٠٣).

بينما تعرفه ريما العتيبى (٢٠١٥) بأنه عبارة عن سلسلة حلقات من ملفات الوسائط الرقمية (سواء صوتية أو مرئية) عند الاشتراك في هذه السلسلة يتم تحميل آخر الملفات أوتوماتيكيًا ودون أي تدخل من المستخدم بمجرد نزول حلقة جديدة، ولمجرد اتصاله بشبكة الإنترنت عن طريق خدمةRSS، حيث توجد عدة أنواع لملفات بث الوسائط وهى:

- **بودكاست صوتي (Audio podcasts): ويطلق عليها البعض التدوين الصوتي، وهي عادًة ما تكون في شكل ملفات MP3، ويعتبر هذا النوع الأكثر شعبية من بين الأنواع الأخرى لأنه متناسب مع أي مشغل أو أي جهاز حاسب أو محمول كما أنها الأسهل نسبيًا والأصغر حجمًا، فالحجم غالبًا يزيد عن 10 MB.**
- **بودكاست مرئي (Video podcast)، ويطلق عليها من قبل بعض الأشخاص بمصطلح (Vodcast) ويعتبر هذا النوع من أكبر الأنواع حجمًا فغالبًا ما يزيد حجمه عن 100 MB، حيث يحتاج وقت وتخطيط لإنتاجه، وصيغة أغلب ملفات البودكاست المرئي هي MP4 وM4V .**
- **بودكاست محسِن أو معزز (Enhanced podcasts)ويُعد هذا النوع الأكثر شيوعًا واستخدامًا للأغراض التعليمية، وهو ببساطة ملف صوتي مدمج مع شرائح بوربوينت أو صور ونصوص وروابط متزامنة الظهور حسب ما يتحدث عنه منشئ البودكاست،**

كما أنه بالإمكان تقسيمه إلى فصول أو أقسام ليتمكن المتعلم من الانتقال إلى الفصل أو الشريحة التي يرغب في استعراضها.

- تسجيل الشاشات (Screencast): وهو تسجيل كل حركة تدور على جهاز الحاسب باستخدام برامج تسجيل الشاشات أي تقوم بتسجيل تحركات الماوس التي يجريها المستخدم مع صوته أيضًا، ويستخدم لشرح أي شيء على جهاز الحاسب كشرح برنامج الفوتوشوب أو الفلاش. . الخ

ويستخدم البودكاست في معظم الفصول الدراسية، حيث تُعرض الدروس والأخبار على شكل حلقات من خلال مجموعات من أجهزة الكمبيوتر المحمولة، آى بود، ويمكن تحميلها على الأجهزة المحمولة، وأجهزة كمبيوتر الجيب، أو غيرها من الأجهزة بحيث يتمكن الطلاب من استخدامها في منازلهم، أو في رحلات ميدانية أو أى مكان آخر، ويمكن الاستماع إلى هذه الوسائط من خلال توفر متصفح الويب الخاص بالمستخدم أيًا كان الجهاز المحمول المستخدم للاستماع للإذاعة(محمد عبده راغب، ٢٠١١، ص٢٩٦).

وقد أثبتت عديد من الدراسات فاعلية توظيف البودكاستنج في التعلم كدراسة بالثيا وآخرون(2007) E Palitha,al.et التي أثبتت فاعلية دمج البودكاست في مقرر اللغة الإنجليزية والاتصالات لطلاب السنة الجامعية الأولى في جامعة Kingston University، ودراسة فيماندز وسيمو وسالان(2009) Femandez ,Simo, Sallan التي أظهرت نتائجها أن البودكاست أداة قوية تعمل كمكمل لمحتوى المقرر التقليدي الذي يتم تدريسه للمتعلمين وليس بديلًا عنه، كما أظهرت النتائج أيضًا إيجابية الأداة في تحقيق اتصال فعال ودائم بين المتعلمين والمعلمين الجامعيين، وزيادة دافعية المتعلمين ونمو مهاراتهم المختلفة، أما دراسة محمد عبده راغب(٢٠١٢) فقد هدفت إلى تصميم مدونة تعليمية على الإنترنت تستخدم في بث البرامج الدراسية الإلكترونية وإدارتها من خلال برنامج تدريبي قائم على تقنية بث الوسائط (البودكاست) كنموذج للتعلم النقال لتنمية بعض مهارات التعامل مع الإدارة الإلكترونية لدى طلاب جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية بكلية العلوم والآداب بالرس، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج المقترح، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تنمية الجانب المعرفي والأدائي الخاص بمهارات التعامل مع الإدارة الإلكترونية، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تقنية البودكاستنج، كما أوصت دراسة (محمد مختار متولى، ٢٠١٢)باستخدام المؤسسات التعليمية للبودكاستنج كوسيلة تعليمية إعلانية، لما لهذه الوسيلة من شعبية لدى فئة الشباب، بينما تناولت دراسة (أسماء عبد السلام السيد، ٢٠١٤) الكشف عن فاعلية استخدام البودكاستنج لدعم التعلم التعاوني من خلال المدونات لتنمية بعض كفايات إنتاج الصور الضوئية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتضمنت إجراءات البحث اختيار عينة مكونة من (٢٤) طالبًا وطالبة

من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم، وتم تقسيم العينة لمجموعتين كل مجموعة (١٢) طالب وطالبة، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة أداء، واتضح من نتائج البحث عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبيتين، أي أن دمج البودكاستنج مع المدونات لم يشكل فرقاً ذو دلالة عن المدونات بمفردها، أما دراسة (سارة خالد عبيد، ٢٠١٣) فقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستويات المعرفية (التذكر-الفهم- التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البودكاستنج في تدريس الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بتصميم وإنتاج ونشر حلقات البودكاست واستخدامه في التدريس الفعلي في المدارس والعمل على تنمية الوعي باستخدام البودكاست من خلال نشر معلومات عن توظيفه في التعليم وتدريب المعلمين على ذلك، بينما سعت دراسة (محمد أبو المعاطى عبد العزيز، وآخرون، ٢٠١٥) إلى التعرف علي مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية، والكشف عن أثر تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طالب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك تكونت عينة البحث من٦٠ طالبًا على مجموعتين تجريبيتين، وذلك من أجل تنمية الجوانب المعرفية والأدائية بشقيها لدى طالب الصف الأول الثانوي، وذلك لوجود ضعف وقصور لدي الطالب في هذه المهارات، وقام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات مثل الاختبار التحصيلي، وذلك من أجل قياس الجوانب المعرفية من هذه المهارات، وبطاقة الملاحظة لقياس الجوانب الأدائية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية، كما أظهرت النتائج وصول أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الجوانب المعرفية والأدائية إلى مستوى الإتقان، وهدفت دراسة نبيل السيد محمد (٢٠١٥) إلى قياس فاعلية التعليم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أعد الباحث معالجة تجريبية باستخدام التعلم المعكوس، كما أعد اختبارًا تحصيليًا لقياس الجانب المعرفي، وملاحظة الأداء المهارى، وطبق المعالجات، والأدوات على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بلغ عددهم ٦٠ عضوًا، قسموا إلى مجموعتين متساوية تجريبية، وضابطة، وأثبت النتائج فاعلية استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية الجانب المعرفي، والأداء المهارى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

- **مميزات استخدام البودكاستنج في التعليم: Huang, J. J. S., et.al (2010) ؛ريما العتيبى(٢٠١٥)**
  - **المرونة في الاستماع للبودكاست في أي مكان.**

- القدرة على الاستماع إلى المحاضرات أكثر من مرة.
- ممكن أن يكون بديلًا لكتابة الملاحظات داخل المحاضرة.
- توضيح النقاط الغامضة أو الأسئلة.
- يمكن أن يكون بديلًا للذهاب إلى المحاضرات.
- التنقل: فبإمكانك الاستماع له أو مشاهدته باستخدام أي جهاز محمول أو هاتف متنقل، في أي مكان وأي زمان، و بالتالي يدعم مفهوم التعلم عند الطلب Learning on Demand
- سهولة التحكم: فالمستخدم له الحرية في الاشتراك أو إلغاء الاشتراك في سلسلة معينة.
- الإتاحة: متاح دائمًا للوصول إليه أو إنتاجه في أي وقت، وبالتالي يفيد الأفراد الذين تزدحم جداولهم بالمواعيد و يبحثون عن فرص لتعلم مهارات جديدة.
- الوصول المباشر: فبمجرد الاشتراك بسلسلة معينة فإن الحلقات تنزل على جهازك تلقائيًا (في حال اتصالك بشبكة إنترنت) و بدون أي مجهود منك.
- تقنية اقتصادية وغير مكلفة.

ويشير كارير(Karrer,T.,2007, PP20-22) إلى أن تقنية البودكاست تساعد على تعلم اللغة فهي تساعد المتحدثين باللغة غير الأصلية على الاستماع إلى المحتوى السمعي الذي تقدم به المحاضرات، فتكون فرصة لتعلم اللغة وليس فقط استماع المحاضرات.

- **معايير تصميم البودكاستنج بشكل فعال وهى:**

- أن يكون محتوى الحلقة episode شاملًا للدرس الذي يقدمه، وتغطى كل الأجزاء التعليمية به.
- أن تكون أهداف الحلقةepisode محددة وبسيطة وواضحة الصياغة.
- أن يتركز هدف الحلقة episode على أداء واحد ومهارة محددة.
- أن يكون هدف الحلقةepisode مناسبًا لقدرات الطلاب التحصيلية.
- أن تتفق أهداف الحلقة episode مع الأهداف العامة للمقرر الدراسي والمتطلبات السابقة للتعلم.
- أن تغطى الحلقة جزءًا معينًا وفكرة محددة والمفاهيم المتضمنة داخل كل موضوع في المقرر الدراسي.
- أن ينمى محتوى الحلقة episode اتجاهات ايجابية لدى الطلاب ويشجعهم على التعامل معها.
- أن يعرض محتوى الحلقة episode بطريقة متدرجة تبدأ بالبسيط والملموس إلى المعقد والمجرد.

- أن يرتبط محتوى الحلقة episodeبالتعلم الجديد ومما سبق للطلاب من خبرات.
- أن تكون الحلقة episode بسيطة وسهلة وممكنة التنفيذ عن طريق الطلاب في فترة بسيطة.
- أن تنفذ الحلقة episode استراتيجية تعليم مناسبة وواضحة ومحددة المعالم، تتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات التعليمية.
- أن يبدأ عرض الحلقة episode بتقديم مناسب للموضوع يشتمل على الأهداف والمحتوى.
- أن يراعى في عرض الحلقة المرونة والتكامل بما يمكن المتعلمين من استخدامه بشكل متكامل في دروسهم.
- ألا يزيد طول الحلقة episode عن فترة تتراوح ين ٥-٧ دقائق.
- أن تشتمل الحلقة episode على أنشطة وتدريبات بعد كل مهمة مناسبة للأهداف التعليمية(محمد عبده راغب، ٢٠١٢).

- تصميم أنماط حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستنج في ضوء نظريات التعلم:

تؤكد نظرية العزم الذاتي على ضرورة الاهتمام بالتعّلم، وإعطاء قيمة وتقدير للتعليم، والثقة بإمكانيات وخصائص المتعّلمين، وترى هذه النظرية أن المؤسسات التعليمية تصبح مثالية عندما تنجح في خلق وتعزيز حماس أصيل نحو التعّلم والإنجاز وإحساس بالمشاركة الاختيارية الطوعية في العملية التعليمية، فهذا الاهتمام وحرية الاختيار هما اللذان يؤديان بالطلبة لإظهار مرونة أكبر في حل المشكلات، واكتساب للمعارف بشكل أكثر كفاءة، وإحساس قوي بالقيمة الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، وهو ما توفره القصص الرقمية المسموعة المقدمة للأطفال المكفوفين والتي يتعلم من خلالها الأطفال ذاتيًا دون مساعدة من أحد في تعلمهم، وذلك عبر تقنية البودكاستنج، كما تدعم نظرية التقييم المعرفي القصص الرقمية المسموعة عبر تقنية البودكاستنج باعتبارها إحدى البيئات التي تحقق الكفاءة والاستقلالية للمتعلمين، فهناك ارتباط قوي بين الدافعية الداخلية وإشباع الاستقلالية والكفاءة للمتعلمين، الذين سيكونون مدفوعين داخليًا فقط نحو الأنشطة التي تتضمن اهتمامات داخلية بالنسبة لهم، والأنشطة التي تحمل بريق الجدة، والتحدي أو القيمة الأصيلة.(Ryan. & Deci, 2000)

وتتفق كل من النظريات المعرفية ونظرية التفاعل في أن التعلم الذاتي هو أهم ما يميز النظام التعليمي الجديد، حيث يتيح الفرصة لأطفال ما قبل المدرسة وما بعدهم، أن يتعلموا تعلمًا ذاتيًا، تعلمًا بدافع منهم، وبرغبة أكيدة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من

موضوعات، في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم، واحتياجاتهم وميولهم، والذي يتيح فرصًا غير محدودة للاكتشاف والتجريب والمحاولة والخطأ(Pillay, H. 2002)

وتدعم النظرية البنائية السلوكية التعلم الذاتي عن بعد حيث تؤكد على أن التعلم ينبغي أن يحققه المتعلمون بأنفسهم وأن التعلم يحدث على نحو أفضل عندما يتعلم كل فرد وفقاً لمعدل التعلم الخاص به.

كما تدعم القصة الرقمية المسموعة عبر تقنية البودكاستنتج نظرية التعليم الشخصي التي من أهم خصائصها تحمل الطلاب مسئولية تعليم أنفسهم، وقيام بعضهم بعد ذلك بالتعليم كموجهين، أو مرشدين لزملائهم الآخرين (عمر محمود غباين، ٢٠٠١، ص٥٣).

كما ترى نظرية التساوي لسالمون أن التعلم الذي يقدم للطلاب عن بعد هو عبارة عن نشاطات تعليمية مؤسسية منظمة، يكون فيها المتعلم منعزلًا عن المعلم، تقدم لهم تطبيقات مناسبة لبيئة التعلم بحيث تتوافر خبرات متكافئة لجميع المتعلمين، فكلما كانت الخبرات التعليمية للمتعلمين متساوية كانت مخرجات الخبرة التعليمية متساوية (Simonson,1999,p87).

وفي نظرية المسافة المبدلة يرى مورMoor أن المسافة لا ترتبط بالناحية الجغرافية، وذلك لوجود وسائط متعددة ومختلفة تتيح إمكانية الاتصال الذي يتجاوز حدود الزمان والمكان، وإنما المسافة الحقيقية هي مسافة الفهم والإدراك الناتجة من المسافة الجغرافية التي يمكن تجاوزها من خلال المعلم والمتعلم والمنظمة التعليمية، وذلك في حالة تطبيق خطة تعليم فاعلة ذات أهداف محددة، وبشكل عام فإن إجراءات التغلب على هذه المسافة تتعلق بتصميم المواد التعليمية والمواقف التفاعلية(Moor,1996,p.122)، وفي ضوء نظرية الدراسة المستقلة لمور(Moore,1990,p.54) التي بناها حول التفاعل عبر نظام التعليم من بعد أتنين من المتغيرات في هذا النظام هما:

- مقدار ذاتية أو استقلالية المتعلم: وهى الدرجة التي يحدد فيها المتعلم الأهداف واستراتيجات التطبيق، والتقويم في برنامج الدراسة المستقل.
- المسافة بين المعلم والمتعلم: وتعنى مزيجًا مما يتوافر من نظام تفاعل ذي اتجاهين ودرجة ملاءمة النظام لفردية المتعلمين.

وتستنتج الباحثتان من هذه النظريات الاعتماد القوى لتقنية البودكاست على مبدأ التعلم الذاتي والدراسة المستقلة، حيث تتيح هذه التقنية محتوى القصص الرقمية عبر الشبكة مع إمكانية الرجوع إليه في أي وقت وأي مكان.

- **ثالثًا الذكاء اللغوي:**

يُعد الذكاء اللغوي الأداة التي تساعد الطفل الكفيف على التفاعل مع الآخرين بطريقه جيدة من حيث القدرة على التعبير عن نفسه ونقل أفكاره لمن حوله بشكل جيد (على أحمد مدكور ١٩٩١، ص ص ٨٤-٨٥).

حيث يشير كل من (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٣، ص ١٠؛ ومحمد عبد الهادي حسين ، ٢٠٠٨، ص ٢٢٦؛ عبد المنعم أحمد الدردير ، ص ٣٤، ٢٠٠٤) بأنه قدرة الفرد على استخدام الكلمات شفويًا أو تحريريًا بفاعلية، ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وأصواتها ومعانيها، والاستخدامات العلمية لها، وتضم بعض هذه الاستخدامات: الإقناع، والشرح، ومعينات الذاكرة، واستخدام اللغة لتذكر المعلومات، وإنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة.

- **مهارات الذكاء اللغوي:**

يعتبر النمو اللغوي في مرحلة الطفولة الوسطي من ست إلى تسع سنوات بالغ الأهمية حيث تعتبر هذه المرحلة هي الأساس في اكتساب اللغة، ويلاحظ فيها طلاقة التعبير وتطور القدرة على القراءة والتحدث وإدراك المعاني والمرادفات والصور والتضاد والتعرف على الجمل وربط مدلولاتها بالبيئة المحيطة (نائل محمود عبد الرحمن، تاج السر عبد الله، ٢٠٠٥ ، ص ١٧٢).

وقد حدد كل من (أماني خميس عثمان، ٢٠٠١، ص ص٥٢: ٥١؛ توماس أرمسترونج ، ٢٠٠٠، ص ص٨٥: ٦٠؛ رفقة مكرم ، ٢٠٠٦، ص١٠٥) بعض مؤشرات الذكاء اللغوي عند الطفل وهى كالتالي:

- استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا في مواقف مختلفة وتوظيفها في هذه المواقف بأساليب متعددة.
- إيجاد مرادفات الكلمات.
- تركيب جمل كاملة وإتقان نطقها.
- سرد القصص والاستماع إليها.
- القدرة على استنتاج وتحليل أحداث القصة وشخصياتها.
- القدرة على وصف الصور شخصيًا وصفًا دقيقًا.
- تأليف وإكمال قصص من الخيال.
- الاستمتاع بالألعاب والألغاز التي تعتمد على الكلمات والحروف.
- إقامة حوار ناجح مع الآخرين في جمل مفيدة.

ويضيف (على أحمد مدكور، ١٩٩١) بعض المهارات التي تدل على الذكاء اللغوي لدى الطفل وهى:

- أن يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل (حدث معين) بعد سماع قصة مفيدة.
- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحروف من كومبيوتر الكلمات منطوقة.
- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.
- يكون كلمات تبدأ بآخر حرف من كلمات معطاة سابقًا.
- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال جمله تنطق له.
- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له.
- ينفذ خمسة أوامر وخمس خطوات متسلسلة تلقي له شفويًا.
- يتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة.

وتري الباحثتان من خلال العرض السابق أهمية استخدام القصص الرقمية، وخاصًة المسموعة منها القائمة على أساليب الحكي، والتي تتناسب مع خصائص الطفل الكفيف في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لهم، والتي حدداها في الآتي:

١. أن يحدد التلميذ عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة.
٢. أن يحدد التلميذ الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة.
٣. أن يوضح التلميذ العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية في القصة المسموعة.
٤. أن يذكر التلميذ الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة.
٥. أن يحدد التلميذ مرادفات بعض المصطلحات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
٦. أن يحدد التلميذ مضاد بعض المصطلحات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
٧. أن يحدد التلميذ الاسم الجمع لبعض المصطلحات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
٨. أن يذكر التلميذ الاسم المفرد لبعض المصطلحات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
٩. أن يرتب التلميذ الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة.
١٠. أن يبنى التلميذ الجمل الاستفهامية بشكل صحيح.
١١. أن يصنف التلميذ الأفكار والمعلومات بالقصة المسموعة.
١٢. أن يكون التلميذ جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة.
١٣. أن يعيد التلميذ سرد القصة المسموعة بأسلوبه.
١٤. أن يسرد التلميذ قصة جديدة من تأليفه.

- العلاقة بين حكي القصص الرقمية والذكاء اللغوي:

تركز مختلف مجالات البحوث والنظريات على فكرة واحدة هامة، مفادها أن المسئولية والقدرة على التعلم، تقع على عاتق المتعلم نفسه، فلا يستطيع أحد أن يتعلم

بدلًا عن الآخر، حيث يقوم الدماغ بتنظيم المعلومات التي ترد إليه من خلال الحواس بطريقة ذاتية التنظيم، بحيث يعمل الدماغ على تشكيل الأنماط والبحث عنها من أجل تنظيم معالجة المعلومات وترميزها.

ومن أبرز الأسس والمبادئ التي قام عليها موضوع الذكاءات نظرية الذكاءات المتعددة التي ترى أنهمن الممكن لهذه الذكاءات أن تنمي وتقوي أو تتجاهل وتضعف من خلال توفير الدوافع لدى الفرد وتشجيع أو تثبيط من المحيطين به، وتوفر أو عدم توفر التدريب المناسب لها، وبالتالي فنحن نستطيع جميعًا أن نحسن كل الذكاءات وننميها إلى مستوي معقول من الكفاءة(هاورد جاردنر،٢٠٠٤، ص ص ٩٥-٩٤)، فقد أكد كل من الكس وسليمان البلوشى (Allix,N,2000,p272;al-balushi,s,2006)على إن نظرية الذكاءات المتعددة سهلت التعرف على احتياجات الطفل الكفيف، ومن ثم صياغة البرامج التربوية المناسبة له، والأنشطة المتنوعة التي تعزز لديه أكثر من نوع من الذكاءات، كالذكاء (اللغوي-المكاني- التخيلي- الاجتماعي - الجسدي - الموسيقى)، فنظرية الذكاءات المتعددة، أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل مع القدرات الذهنية للمتعلمين، ورحبت بالاختلاف بين المتعلمين، في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب استخدامها مما أدى إلى إغناء المجتمع وتنوع ثقافته وحضارته.

ومن هنا أتاح هذا الفهم للذكاء، أن تشتمل مرحلة الطفولة علي قدرة فكرية معينة، تستلزم وجود مجموعة من المهارات، وتوصل إلى حقيقة هامة، وهى أنه يجب منح المتعلم الفرصة للتعرف على هذه الذكاءات المتعددة وتنميتها، كما يمكن قياس وتقييم هذه القدرات، فالدماغ ينمو ليبلغ أربعة أضعاف حجمه خلال ٢٠ سنة الأولى وإن الخبرات التي يمر بها المتعلم، تلعب دورًا في نمو وظيفة المخ فمثلا كثافة الألياف التي تربط نصفي الدماغ تكون أكثر كثافة عند الأطفال مقارنًة بالراشدين، مما يدل على أن الخلايا تفقد ما لم تدعم بالخبرات، وتظهر الحقائق العلمية، أهمية البرامج التعليمية التي تقدم للأطفال، إذ إنها تؤكد على أن الخبرة التي يكتسبها الطفل تتم عن طريق قدراته الخاصة.

كما يرى أصحاب النظرية الوظيفية، ضرورة توظيف الأسلوب الحواري كطريق بديل في نجاح مهمة التعليم، وهو ما يوفره الحكي القصصي الرقمي نتيجة التفاعل الحواري الحادث بين شخصياته، بينما تؤكد النظرية الإجرائية على ضرورة التركيز على واقعية البيئة التي يتم تعلم اللغة فيها، بحيث تكون شبيهًا بالعالم الخارجي من خلال التركيز على الأنشطة حتى يكون الطالب طرفًا أساسيًا ومهمًا ومعنيًا بكل ما يدور ويجرى حوله، ويواجه المواقف المختلفة في حياته اليومية، أي الاعتماد على الطريقة الإجرائية في تعلم اللغة وممارستها وتطبيقها، كما يدعم هذا الاتجاه النظرية المعرفية، والتي ترى بأن الطالب

يمكنه تعلم اللغة من خلال عدد محدود من المفردات والقواعد النحوية لإنشاء عدد غير محدود من الجمل والعبارات (نجاة زكى، مديحة عثمان، ١٩٩٨).

وينظر للغة كما حددتها النظرية السمعية الشفوية لصاحبها وليام مولتون William Moulton بأنها كما يلي:

- اللغة عبارة عن كلام منطوق، وليس مكتوب.
- اللغة عبارة عن مجموعة من العادات اللغوية، يمكن اكتسابها عن طريق التدريبات والحوارات والمحاكاة، ويتبع ذلك تعزيز فوري.
- على المعلم أن يدرس اللغة ذاتها لا أن يُدرس عنها، وأن يمكن الطلاب من التحدث بها وليس عنها، أو معرفة قواعدها وتراكيبها، وأن يؤجل ذلك إلى مستويات متقدمة.
- كل لغة فريدة في نظامها اللغوي، ولهذا تختلف اللغات عن بعضها البعض.

أما النظرية التواصلية فتؤكد على:

١. أهمية مهارة الاتصال، والهدف منها تمكين الطلاب من استخدام اللغة للتعبير عن احتياجاتهم، والتواصل مع الآخرين.
٢. التركيز على مهارة الاستماع من أجل الفهم.

وهناك عديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام القصة كاستراتيجية فعاله في اكتساب الطفل مهارات الذكاء اللغوي ومنها دراسة ريزنر Rissner(1996) والتي هدفت الكشف عن فعاليه استخدام القصص المسجلة على شرائط تسجيل سمعية وشرائط فيديو في التغلب على الصعوبات القرائية لذوى القدرات اللغوية المحدودة، وتكونت عينه الدراسة من ٦٣ تلميذ بالصف الثالث الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تدرس إحداهما باستخدام القصص المسجلة على شرائط تسجيل مقترنة بالقصص المطبوعة، حيث يستمع الطفل للقصة أثناء القراءة والثانية باستخدام القصص المعروضة على شرائط الفيديو وقد أشارت النتائج إلى أن الشرائط السمعية المصحوبة بالقصص المطبوعة كانت أكثر تأثيرًا في تنمية قدرة التلميذ على الإلمام بالمفاهيم وإعادة سرد أحداث القصة.

وكذلك دراسة سترافينك ومسيفا (2009) Strahovnic & Mecava والتي أكدت على أهمية نشر القصة الرقمية من خلال خدمات ويب ٢,٠ كأدوات اتصال فعالة قادرة على تقديم وسرد القصص بطريقة أكثر فاعلية مثل المدونات واليوتيوب، كما أكدت الدراسة على أهمية القصص الرقمية كأداة تعليمية فعاله في تنمية المفاهيم والمعاني والمصطلحات اللغوية وسرد الأحداث التاريخية.

أما دراسة ديلك واسبيل (Dilek & Sibel (2010فقد أكدت على استخدام فن رواية القصة لتطوير مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال ربط أحداث القصة بالبيئة المحيطة من خلال آراء ٥٣ من معلمي مرحلة ما قبل الخدمة في التعليم الابتدائي.

وفي ذات السياق توصلت دراسة عبد الكريم محمود (٢٠١١) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥على الدرجة الكلية للقياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية لأطفال الصف الأول الأساسي الذين تم التدريس لهم باستخدام أسلوب القصة الحركية، وبين الأطفال الذين تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب الأنماط اللغوية كأسلوب النداء والقسم والعطف والتمني والأمر والنهي.

أما دراسة ماهر تيسير (٢٠١٢) فقد سعت إلى الكشف عن فاعليه برنامج تعليمي محوسب في التدريب على النطق لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينه من الطلبة ذوى الإعاقات السمعية البسيطة في ضوء متغير الجنس والعمر ولتحقيق هذه الدراسة تم اختيار عينه مكونه من ٣٠ طالب وطالبة من مدارس الأمل للصم تتراوح أعمارهم بين ٤ – ٧ سنوات، وتم توزيعهم على مجموعتين وبينت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلاله إحصائية في أداء الطلاب على الدرجة الكلية للقياس البعدى لمستوى اللغة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج، مما دل على فاعليه البرنامج التعليمي المحوسب في تنمية اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوى الإعاقة السمعية البسيطة.

وتوصلت دراسة نولا (Nula (2014 إلى أهمية إدماج رواية القصة الرقمية كأداة لتحقيق التكامل التكنولوجي الهادف مع أطفال المرحلة الابتدائية وتعاون الباحث مع معلمي الصف في المدارس الابتدائية الأيرلندية، وتم تقييم هذه الدراسة من خلال المقابلات مع المعلمين والأطفال المشاركين، وتوصلت النتائج أيضًا إلى أهمية استخدام القصص الرقمية كاستراتيجية تدريسية داخل صفوف المراحل الابتدائية لتنمية المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

وفي ضوء ذلك أيضًا أكدت دراسة هديل محمد (٢٠١٥) على نمو جميع مهارات الاستماع والتحدث نموًا ملحوظًا وجيدًا لدى أطفال ما قبل المدرسة بالمجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصص الرقمية، بينما لم يحدث تحسن واضح في نمو مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

وفي ظل تلك المؤشرات تأكدت لدى الباحثتان أهمية العلاقة القائمة بين القصص الرقمية ودورها الفعال في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى الأطفال بشكل عام، وتلاميذ

المرحلة الابتدائية بشكل خاص، لذلك سعتا إلى قياس تأثير أساليب حكيها على تنمية هذه المهارات لمعرفة أيًا منهم أفضل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

رابعًا التخيل العقلي:

يُعد التخيل عملية من عمليات التفكير، وعن طريقه ترتب الخبرات السابقة لتصنع تصورات جديدة، فالتخيل هو قرين الإبداع وقامته التي ينصب عليها فلا إبداع بدون تخيل.

- مفهوم التخيل العقلي:

هو القدرة على إنشاء علاقات جيدة من الخبرات السابقة من صور، وأشكال لا خبره للفرد بها من قبل ومن توهم عوالم وحوادث لم تقع، من الممكن أن تحدث (حسن إبراهيم عبد العال، ٢٠٠٥، ص ٢٠٣).

وتشير ابتهاج طلبة (٢٠٠١،ص١٠)إلى أن التخيل هو العملية العقلية العليا التي تقوم في جوهرها على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظمها في صورة أشكال لا خبرة للفرد بها من قبل.

ويعرفه كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٩٩، ص ١٧٤) بأنه خلق الأفكار والصور في غياب الوقائع الحسية المباشرة، ولكن هذا الخلق غالبًا ما يرتبط أو يحتوي على أجزاء من الخبرات الحسية السابقة في تركيبات جديدة.

ويُعرفه شاكر عبد الحميد (١٩٩٥، ص٢٢٦) بأنه القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا المصطلح إلى عمليات الدمج والتركيب، وإعادة تركيب الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يمكن تشكيلها وتكوينها من خلال ذلك في تركيبات جديدة، فهو استرجاع الفرد للصور الحسية المختلفة (السمعية - البصرية – اللمسية).

وتعرف الباحثتان التخيل في نطاق هذا البحث بأنه عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في العقل، فالإبصار والتخيل هما أساس العمليات المعرفية، باستخدام مهارات خاصة في المخ تعتمد على ذاكرتنا للخبرة السابقة، حيث يقوم العقل بتحويل الإشارات الصادرة منه إلى العين ومن ثم ينتج مكونات للتخيل: النمذجة، اللون، الحركة، أما في حالة غياب العنصر البصري، وخاصةً للمكفوفين فإن فرص تكون الخيال العقلي يعتمد بالمقام الأول على المستقبلات السمعية الخاصة بحاسة السمع لتكوين تخيل أقوى عن الصور الجديدة.

وقد صنف مصري عبد الحميد (١٩٦٧، ص ٧١) التخيل إلى أربعه أنواع وهى:

١. التخيل ذو البعد الواحد: وفيه يتمكن الشخص من التخيل من خلال بيئته دون إضافة إلى ما يمكن أن يحسه بالحواس الإنسانية المعروفة.
٢. التخيل ذو البعدين: وفيه يعتمد التخيل على الجمع بين العناصر المتباعدة ولكنه مازال يعتمد على ما يمكن أن ندركه بالحواس أيضًا.
٣. التخيل ذو الأبعاد الثلاثية: وهو ذلك النوع من التخيل الذي يعتمد على الرمز كما يحدث حين ينظر للسحب أشكالًا فنية.
٤. التخيل ذو الأبعاد الأربعة: وهو ذلك التخيل الذي يعيد بناء الواقع بناءًا جديدًا معتمدًا على عناصره القديمة فضلًا عن الرمز، ثم يأتي بعد ذلك دور التنبؤ، والسمو فوق الواقع ليشهد المبدع فيه وهو يبدع عالمًا جديدًا ليس له علاقة بعالم الواقع.

وتتسم مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ –٨) سنوات بالخيال المنطلق ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتحول من التخيل المحدود بالبيئة إلى التخيل الإبداعي أو التركيبي الموجه إلى هدف عملي ويتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة نمو تخيله وبشدة ولعه بالقصص التي تخرج مضامينها عن محيطه وعالمه (هادي نعمان، ١٩٨٨، ص٨٤ – ٨٥).

– العلاقة بين حكي القصص الرقمية والتخيل العقلي:

ترى الباحثتان أن حكي القصص الرقمية من أهم محفزات التخيل لدى الطفل الكفيف؛ فعندما يسمع الطفل صوت معين حيوان أو شخص يقفز في دماغه تكوين صورة ذهنية لذلك الشخص أو الحيوان كصورة تفصيلية لشكله وحجمه وعمره، ويبدأ الدماغ بالاحتفاظ بهذه الصورة واسترجاعها كلما تذكر كلماته أو استمع لصوته من خلال أساليب الحكي القصصي(مباشر/غير مباشر/ غير مباشر حر)، وكذلك الأصوات الإيحائية والموسيقى والمؤثرات الصوتية لخلق حبكة درامية توفر عنصر التشويق، بما لا يؤثر على سير أحداث القصة، وهناك عديد من النظريات التي تؤكد على أن تنمية القدرة على التخيل لا تتوقف على حاسة الإبصار فقط، فنظرية الصورةPicture Theory تفترض أن الصور التي نحملها عبر التخيل لها وجود ذو كينونة في رؤوسنا، فهي أشبه بصور داخلية، وهذه الصور عبارة عن أفكار تشكلت من نسخ وبقايا لانطباعات حسية وإحساسات بصرية، وتتشكل هذه الصور عبر حاسة البصر، وقد تتشكل صور أخري عبر بقية الحواس مثل السمع والشم والتذوق واللمس (Thomas. H. 199) PP540-544,؛ فالقصة المسموعة بالنسبة للطفل الكفيف هي إحدى الاستراتيجيات الهامة التي عن طريقها يمكن أن تتشكل صور ذهنية وانطباعات عن المفاهيم والحقائق التي تمثلها

الشخصيات من خلال الحوار الذي يدور بينها ليخلق الموقف الدرامي داخل القصة، بينما نظرية الوصف Description Theory تري أن الصور الفعلية التي يحصل عليها الدماغ من خلال الحواس هي أبنيه افتراضية يحتفظ الدماغ بها، وتستقبلها أيضًا افتراضات وصفية متصلة بحواس الاستقبال ويمارس الإنسان الخيال عندما يسترجع تلك الأبنية الافتراضية من الدماغ، أو يشكل أبنية جديدة بطريقة مبتكرة، وبالتالي فإن تلك الأبنية هي جمل من لغة داخلية (عقلية) ومدار النظرية الوصفية أن اللغة مثل بقية التخيلات كافية لتمثيل كافة العمليات المعرفية بما فيها التخيل (Pyly Shine , 1999) وتحمل أساليب الحكي القصصي الكثير من المعاني والمفردات والأفكار والجمل، والتي تأتى على ألسنة الشخصيات من جهة، وأيضًا تنوع استعمالها من طرف الراوي حسب ما تستدعيه كل شخصية للتعبير عن الأحداث والظروف المكانية والزمانية، مما يرسم صورة ذهنية عند الطفل الكفيف للشخصيات وظروفهم وحالاتهم الاجتماعية والنفسية والأجواء المحيطة بهم.

وتشير نظرية النشاط الإدراكي Theory Perspective activity إلى أن الإدراك عملية استقبال وإرسال نشطه بين الدماغ والبيئة، أما الصورة التي تشكل عبر العصب البصري ليست استنساخًا فقط، بل هي عملية استكشاف ومقرها يدور في الدماغ، وإجابة عن مجموعه من الأسئلة الملحة، ويأخذ كل مسئول ملمح من إجابات أسئلة سابقة، وتقدم هذه الإجابات تغذية راجعة حول ما تم القيام به، إضافًة إلى ما ينبغي القيام به، فجمع المعلومات عملية نشطة تمثل استجابة للعالم المنظور، ويتم توظيف النظام لفهم العالم المحيط والاستجابة للمتطلبات المتغيرة للمهام البصرية، وما ينطبق على حاسة البصر ينطبق على بقية الحواس السمع واللمس والتذوق (1995,PP540-544(Thomas , .

- **العلاقة بين التخيل العقلي والذكاء اللغوي:**

ربط فايجوتسكي Vygotsky (2004) بين اللغة وتطور التخيل حيث يتيح هذا الربط للأطفال التفكير فيما لا يرونه أو يعرض عليهم ويري رورتي (Rorty , 2000 , 23) أن التخيل لا حدود له، ولا يمكن تفسيره بكلمات؛ بل إنه يحدد خبراتنا وآمالنا وأمنياتنا ومشاعرنا وأفكارنا، وليس التخيل مجرد إضافة يضيفها المعلم على النص، بل إنه عملية يقوم بها الطالب من خلال تناغم أشكال مختلفة من المعرفة الحياتية والنص اللغوي لجعله مفهومًا وذا معنى.

ويشير فالت Valtt (1983,p2) إلى أن استماع الطفل للقصص وإعادة سردها له دور في تطوير لغة الطفل وتخيله حيث أنه لا يعيد القصة كما سمعها، بل يضيف إلى عناصرها أشياء وهذا يشكل أساسًا جيدًا لتحسن مهارات الكتابة والقراءة لاحقًا.

وفي هذا السياق يشير كل من كليك، كوستا Costa &Kallik (2000.P90)على وجود أهمية كبري في ممارسة التخيل عند التلاميذ تتمثل في:

- تشكل الصور المتخيلة قاعدة بيانات مهمة من أجل تمثيل المعلومات في الذهن بطريقة فعاله.
- تساعد الصور العقلية المتخيلة على جعل الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة معاني وأشياء محسوسة وبسيطة.
- بواسطة التخيل يمكن تحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل على التلاميذ التعامل معها.
- تجعل من المادة الصعبة غير المألوفة مادة سهلة مألوفة مما يسهل على التلاميذ تعلمها.
- التخيل وسيلة لتحسين ذاكرة التلميذ واسترجاع المعلومات المطلوبة بشكل سريع وكلي.
- تساعد التلميذ على ابتكار معان جديدة للأفكار والربط بين التعلم السابق والجديد وتوليد نتاجات إبداعية جديدة.

وهناك عديد من الدراسات التي أكدت على الصلة القوية بين نمو التخيل عند الطفل وتحسين تطور اللغة لديه، فقد أوصت دراسة صباح يوسف (٢٠٠٣) بضرورة الاهتمام بأنشطة التهيئة السابقة لرواية القصة في تنمية التخيل لدى طفل الروضة الكفيف، وكذلك دراسة كل من ماكون وبارينت (Mackow&Barentte 2007) فقد قدما برنامجًا لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثاني والثالث الابتدائي في مهارات (التخيل والتنبؤ والربط والاستنتاج والتساؤل والتلخيص) وبلغت العينة (١٦) طالبًا من الصف الثاني و(١٧) من الصف الثالث واستخدم الباحثان إلى جانب الاختبارات التحصيلية استبانه لمراقبة تحسن الأداء لدى الطلاب، وأظهرت النتائج تحسن (١٠) طلاب في الصف الثاني و(١٥) طالبًا في الصف الثالث في مهارات التخيل والتنبؤ والربط والاستنتاج والتساؤل والتلخيص، كما أكد (عبد الله خميس، سليمان بن محمد، ٢٠٠٩، ص ص ٣٢٤: ٣٢٥) على أن التخيل يعمل على تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء المكاني والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء الحركي والذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي.

وفي ذات السياق أيضًا هدفت دراسة محمد إسماعيل (٢٠١١) إلى قياس أثر استراتيجية التخيل في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبيري والكتابي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، وتألفت الاستراتيجية من ست مراحل وهم (استرجاع الخبرات السابقة – التنبؤ – التخيل –توظيف الحواس – التقمص العاطفي ولعب الأدوار – التخصيص والتوسع) واقتصر الباحث في التدريس على الأربع مراحل

الأولى وتكونت عينه الدراسة من طلاب الصف العاشر قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها ٢٢ طالب ومجموعة ضابطة عددها ٢٢ طالب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبارًا قبليًا تأكد من صدقة وثباته وقاس فيه سبع مهارات للاستيعاب القرائي الإبداعي، وثلاث مهارات في التعبير الكتابي الإبداعي وأعاد تطبيق الاختبار بعد استخدام المراحل المختلفة لاستراتيجية التخيل، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي التفسيرى والإبداعي، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التخيل في تدريس المهارات المختلفة للغة العربية، بينما هدفت دراسة (تقوى عفيف، حمدان على،٢٠١٥) إلى تقصى أثر السرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحثان استراتيجية السرد القصصي الشفوي في تدريس المجموعة التجريبية الأولى واستراتيجية السرد القصصي الإلكتروني في تدريس المجموعة التجريبية الثانية في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في التدريس لطالبات المجموعة الضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة عند مستوي (٠,٠٥) بين أداء الطالبات على مهارات التخيل تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح استراتيجية السرد القصصي الشفوي، واستراتيجية السرد القصصي الإلكتروني ووجود فروق داله إحصائياً بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين على مهارات التخيل لصالح المجموعة التجريبية الأولى، بينما أكدت دراسة (بسنت جلال، ٢٠١٦) على أهمية استخدام الأنشطة المناسبة للطفل الكفيف لتنمية الذكاءات المتعددة له، وأكدت فاعليه استراتيجيتى العصف الذهني والحكي القصصي في تنمية الذكاء اللغوي والقدرات التخيلية لدى الطفل الكفيف.

الإجراءات المنهجية للبحث:

وتضمنت المحاور التالية:

١. تحديد قائمة معايير التصميم الخاصة بأساليب الحكي القصصي ببيئة البودكاستنج.
٢. تصميم بيئة التعلم الإلكتروني وتطويرها.
٣. بناء أدوات القياس وإجازتها.
٤. التجربة الاستطلاعية للبحث.
٥. التجربة الأساسية للبحث.

١. تحديد قائمة معايير التصميم الخاصة بأساليب الحكي القصصي بيئة البودكاستنج:

تتناول الباحثتان هنا عرضًا للخطوات والإجراءات التي قامتا بها لتحديد المعايير الفنية والتربوية الخاصة بتصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا وهى كالتالي:

تمثلت خطوات إعداد قائمة المعايير فيما يلي:

١/١ الهدف من بناء قائمة معايير أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج:

يتمثل الهدف من بناء قائمة المعايير في تحديد الأسس الفنية والتربوية التي في ضوئها يمكن تصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فليست كل أساليب الحكي القصصي فعالة في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة بل يتوقف الأمر على تصميم وإنتاج هذه الأساليب كي تجذب انتباه التلاميذ لتصبح أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٢/١ مصادر اشتقاق المعايير:

قامت الباحثتان بتحليل محتوى الكتب الدراسية الخاصة بمادة اللغة العربية لبناء قائمة المعايير الفنية والتربوية لتصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد اشتقت الباحثتان تلك المعايير من عدة مصادر مختلفة وهى:

⇦ المصدر الأول:

الإطلاع على الدراسات والبحوث والكتب والمقالات العربية والأجنبية في مجال تكنولوجيا التعليم والمرحلة الابتدائية والقصص الرقمية، وخصائص التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة، والربط بينهما بصفة خاصة من أجل تحديد المعايير الفنية والتربوية وهذه الدراسات تم عرضها بالتفصيل في الإطار النظري للبحث الحالي.

⇦ المصدر الثاني:

إجراء مسح ميداني للقصص الرقمية السمعية المتاحة على الشبكة، والوقوف على جوانب القوة والضعف فيها لتكون مرشدًا في تحديد المعايير الفنية والتربوية لتصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

٣/١إعداد قائمة المعايير التربوية والفنية لتصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج وإنتاجها لتلاميذ المرحلة الابتدائية في صورتها الأولية:

تمت صياغة المعايير التربوية والفنية لتصميم أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج وإنتاجها بالمرحلة الابتدائية، والتي تم اشتقاقها من المصادر السابقة ووضعها في هيئة استبيان مقسم إلى معايير تربوية وفنية وقد ضمت القائمة (٥٠) معيارًا وتم تقسيم الاستجابة على بنود الاستبيان إلى ستة استجابات وهى (مناسب– غير مناسب)،(كاف–غير كاف)،(دقيق–غير دقيق) كما بالجدول (١).

جدول (١) استمارة تحكيم قائمة المعايير التربوية والفنية لتصميم التشبيهات العلمية البصرية

م	المعيار	مناسبة المعايير الفرعية		الصياغة اللغوية		كفاية المعايير الفرعية	
		مناسب	غير مناسب	دقيق	غير دقيق	كاف	غير كاف

١/٤إعداد قائمة المعايير في صورة نهائية:

بعد إعداد الصورة الأولية لقائمة المعايير تم عرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس اللغة العربية، وقد طلب من السادة المحكمين، أنظر ملحق (١)* إبداء الرأي في القائمة بوضع علامة (✓) في المكان المناسب لها من حيث:

- مناسبة المعايير الفرعية للمحور الذي تنتمي إليه.
- كفاية المعايير الفرعية في كل محور من المحاور التي تنتمي إليه.
- دقه الصياغة اللغوية لكل معيار ورد بالقائمة.
- التعديلات التي يمكن إحداثها في القائمة سواء بالحذف أو بالإضافة أو التعديل.

ثم تم تفريغ مقترحات السادة المحكمين بإضافة معايير أخرى أو تعديلات في صياغة المعايير الموجودة بالقائمة، وقد تقرر أن يؤخذ بالتعديل الذي اتفق عليه السادة المحكمين بنسبة ٨٠%، وفيما يلي عرض للمعايير التي تم حذفها والتي اتفق السادة المحكمون عليها بالجدول (٢).

جدول (٢) المعايير التي تم حذفها

المعايير التي تم حذفها
أولاً: النصوص: - أن تظهر النصوص بشكل واضح ومقروء. - أن تستخدم كلمات سهلة وذات معنى واضح وقريب من فهم الطفل.

* ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

- أن تستخدم خطوط مألوفة للتلميذ المعاق بصريًا.
- أن يتباين لون النص والخلفية
- أن يستخدم بنط خط مناسب لطبيعة الفئة المستهدفة.

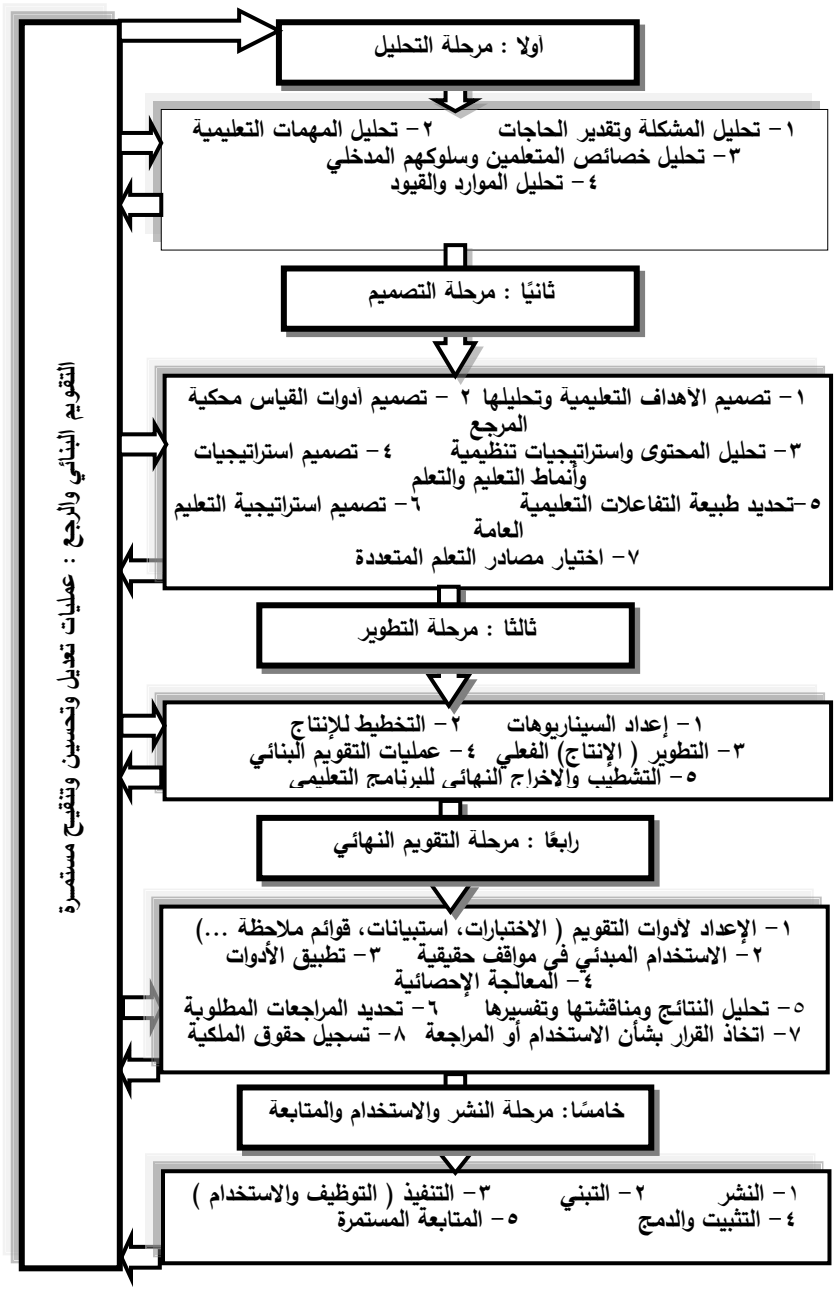
ثانيًا: الرسوم الجرافيكية والصور الفوتوغرافية:

- أن تستخدم صور ورسوم واضحة وبسيطة.
- أن تستخدم صور ورسوم من بيئة التلميذ المعاق بصريًا.
- أن تستخدم صور ورسوم تجذب انتباه التلميذ المعاق بصريًا.
- أن تستخدم صور ورسوم مرتبطة بأهداف ومحتوى القصة.
- أن تعرض الصور والرسوم بشكل متزامن مع الصوت المصاحب لها.
- أن تستخدم صور و رسوم ذات جودة عالية من حيث (حدة التفاصيل – تشبع الألوان – تحميلها بشكل سريع).
- أن تتناسب أبعاد الصور والرسوم للموضوع الذي تقوم بعرضه.
- أن تتحقق الأسس الفنية لتصميم الصورة (الوحدة والاتزان والتباين... وغيرها) داخل شاشات المتتابعة للقصة.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد الصورة النهائية، أنظر ملحق (٢)* لقائمة المعايير التربوية والفنية لتصميم وإنتاج أساليب الحكي القصصي عبر تقنية البودكاستنج لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا، بحيث ضمت (٣٧) معيارًا، مقسمة إلى معايير فنية وتربوية، حيث شملت المعايير الفنية (٩) معايير، أما المعايير التربوية فقد شملت (٢٨) معيارًا، حيث تم حذف (١٣) معيار بناء على رأى السادة المحكمين لأنهم يرون أنها معايير لا تتناسب مع التلاميذ المعاقين بصريًا.

*ملحق (٢) قائمة المعايير التربوية والفنية لتصميم وإنتاج أساليب الحكى القصصى عبر تقنية البودكاستنج لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. تصميم بيئة التعلم الإلكتروني وتطويرها:



شكل(٢)مخطط لنموذج محمد عطية خميس للتصميم التعليمي (المعدل)

قامت الباحثتان ببناء برامج القصص الرقمية وفق نموذج محمد عطية خميس(٢٠٠٣) مع إجراء بعض التعديلات عليه ليتناسب مع طبيعة البحث الحالى، وذلك لأنه يتميز بالمرونة والبساطة والتأثير المتبادل بين عناصره، ويتوافق مع الخطوات المنطقية للتخطيط والإعداد والتصميم والإنتاج لبرامج الحكي القصصالرقمية، وفيما يلي شكل يوضح مخطط لنموذج "محمد عطية خميس" وعرض مفصل لتصميم الحكي القصصى الرقمى ومحتوياتها وفقًا لهذا النموذج.

وقد تضمنت خطوات النموذج ما يلي

١/٢ مرحلة التحليل

وشملت هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/١/٢تحليل المشكلة وتحديدها وتقدير الحاجات:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في القصور في مهارات الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين بصريًا، وعدم القدرة على تنميتها باستخدام الطرق التقليدية في التدريس، وتعتبر قصص الأطفال بصفة عامة والقصص الرقمية بصفة خاصة إحدى الوسائل التي تساعد على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى التلاميذ مما يستوجب دراسة أبعاد تصميم القصص الرقمية التعليمية، ومن بين هذه الأبعاد أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية بث الوسائط البودكاستنج، لذا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن فاعية أساليب حكي القصص الرقمية المتاحة عبر تقنية بث الوسائط البودكاستنج في تنمية مهارات الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

٢/١/٢ تحليل المهمات التعليمية:

في هذه الخطوة تم تحديد المهمات التعليمية النهائية لمحتوى القصص الرقمية الصوتية، والتي كانت موضوعاتها كالتالي:

١. قصة التفاح.
٢. قصة الزورق.
٣. من قال مياو.
٤. قصة مغامرات ميدو.
٥. قصة الفأر والقلم.
٦. قصة الألوان.

حيث قامت الباحثتان بتحليل محتوى القصص الستة السابق ذكرها، وذلك لإعداد قائمة مهارات الذكاء اللغوي المطلوب تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وللتأكد من تحديد المهمات التعليمية والنهائية لمحتوى القصص الستة، قامت الباحثتان بعرض قائمة بالمحتوى والأهداف على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية:

- تحديد مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف.
- تحديد مدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
- تحديد مدى ملائمة محتوى القصص الرقمية الصوتية الستة لتحقيق الأهداف.
- إضافة أي مقترحات أخرى.

ثم تم معالجة إجابات المحكمين إحصائياً بحساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على البنود السابقة، وتقرر اعتبار المهمة التي يُجمع على صحة تحليلها واكتمالها أقل من ٨٠% من المحكمين*غير صحيحة وغير مكتملة، وبالتالي يتطلب الأمر إعادة النظر فيها بناء على توجيهات السادة المحكمين، وقد أشار السادة المحكمين إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات داخل محتوى القصة الرقمية، وقد تم التعديل في ضوء توجهات السادة المحكمين.

٣/١/٢ تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين وسلوكهم المدخلي:

الهدف من هذا التحليل هو التعرف على التلاميذ الموجهة لهم القصص الرقمية التعليمية السمعية– مواد المعالجة التجريبية – وذلك من خلال تحديد المرحلة العمرية المستهدفة، وجوانب النمو المختلفة للمتعلمين (معرفية – وجدانية – نفس حركية)، والمهارات والقدرات الخاصة بهم، ومعرفة مستوى السلوك المدخلي لهم، ومدى ما لديهم من معلومات عن المحتوى التعليمي المقدّم من خلال هذه البرامج.

لذلك فقد تم اختيار تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (عينة البحث) –٧ سنوات– حيث ينتمي هؤلاء التلاميذ لمرحلة الطفولة المتأخرة(٦–١٢) سنة، كما أنهم من ذوى الاحتياجات الخاصة، حيث أنهم يعانون من الإعاقة البصرية

*وهي النسبة التي يطمئن إليها البحث الحالي بالنسبة للحكم علي مدي صحة متطلبات التصميم وجميع أدوات البحث المستخدمة .

ويعتمدون بشكل أساسي على حاسة السمع في اكتساب المعرفة والتواصل مع الآخرين.

وبالنسبة للسلوك المدخلى للمتعلمين فإن التلاميذ لا يتوافر لديهم معلومات حول محتوى القصص التي قدمت لهم كمحتوى إثرائي لمقرر اللغة العربية، والذي كان عبارة عن قصص تقليدية تم تحويلها في صورة قصص رقمية، وقد تم التأكد من ذلك من خلال اختبار الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة، واللذان تم تطبيقهم على التلاميذ قبل دراسة القصص الرقمية.

هذا بجانب امتلاك هؤلاء التلاميذ لمهارات التعامل مع الكمبيوتر؛ حتى يمكنهم التعامل مع مواد المعالجة التجريبية، حيث يدرس هؤلاء التلاميذ الكمبيوتر في صورة أنشطة بداية من الصف الأول الابتدائي، بالإضافة إلى أن تقنية البودكاستنج أتاحت فرصة وجود هذه القصص بشكل مستمر عبر الشبكة، وبالتالي فإن التلاميذ يمكن أن يستمعوا إليها في أى وقت دون قيود.

٤/١/٢ تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:

نظرًا لأن الباحثتان قامتا بتطبيق تجربة البحث بإحدى مدارس الإعاقة البصرية التابعة لإدارة النزهة التعليمية، فكان لابد من الحصول على الموافقات اللازمة، كذلك التعرف على إمكانيات المدارسة من أجهزة ومدى ملائمتها لتطبيق تجربة البحث، لذلك قامت الباحثتان برصد هذه الإمكانيات والمعوقات الموجودة بهذه المدرسة كما يلي:

٥/١/٢تحليل الموارد والقيود البشرية:

بعد الحصول على الموافقات اللازمة للتطبيق من إدارة النزهة التعليمية*، تم إجراء لقاء مع مديرة المدرسة، والتي رحبت بتطبيق التجربة بالمدرسة، واعتبرت تطبيق تجربة البحث نوع من المشاركة المجتمعية للمدرسة، حيث طلبت من الباحثتان كتابة تقرير حول ما قامتا به داخل المدرسة بعد انتهاء التطبيق، كذلك قامت الباحثتان بلقاء المدرسة الأولى للغة العربية بالمدرسة، وعرضت عليها القصص الرقمية السمعية عبر تقنية البودكاستنج، وأكدت على أن هذه القصص ستلقى قبول من جانب التلاميذ.

*ملحق (٣) جواب الموافقة على التطبيق بمدارس إدارة النزهة التعليمية (النور والأمل للمكفوفين بنات وبنين)

٦/١/٢ تحليل الموارد والقيود المادية:

يتوافر بالمدرسة معمل للحاسب الآلي به (١٥) جهاز كمبيوتر منها (١٠) أجهزة تعمل بكفاءة، ومتصلة بشبكة الإنترنت، وبالتالي تم تشغيل القصص الرقمية الصوتية عبر تقنية البودكاستنج عليهم، إلا أن المدرسة لم يكن يتوافر فيها سماعات للرأس تكفي جميع الأجهزة، وقامت الباحثتان بتوفير السماعات اللازمة.

٢/٢مرحلة التصميم:

تتعلق هذه المرحلة بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد القصص الرقمية الصوتية بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/٢/٢ عمليات تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها:

يرتبط نجاح القصص الرقمية الصوتية المقترحة ارتباطًا وثيقًا بتحديد الأهداف وتصميمها، حيث أن تحديد الأهداف يساعد على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، واختيار مصادر التعلم والأنشطة التي تساعد بدورها في تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ، وكذلك أساليب التقويم وقياس ناتج التعلم بعد الانتهاء من تقديم القصص الرقمية الصوتية، كما أن التحديد الدقيق للأهداف التعليمية بالقصص الرقمية الصوتية يساعد على توضيح مستوى التعلم والأداء المطلوب، ويؤدي إلى النجاح في تحقيق تلك الأهداف.

وقد تحددت الأهداف العامة لمحتوى القصص الرقمية فيما يلي:

- **الأهداف العامة من قصة الفأر والقلم هو:**
  - **كيفية إعمال العقل في حل المشكلات التي تواجه الفرد.**
  - **عدم الاستسلام لليأس.**
  - **معرفة أن الخوف قد يعوق عملية التفكير.**
- **الهدف العام من قصة من قال مياو هو**
  - **معرفة أن لكل حيوان صوت مميز.**
  - **ضرورة البحث عن مصدر الصوت لتحديد من صاحبه.**
  - **معرفة أن أذن الإنسان هي مصدر التمييز السمعي للأصوات المختلفة.**

- **الأهداف العامة لقصة الدب والتفاحة:**
  - **الحكم بين الناس بالعدل.**
  - **معرفة أن الحكمة ضالة المؤمن.**
  - **العدل هو إعطاء كل ذي حق حقه.**

- **الأهداف العامة لقصة الزورق:**
  - **المغرور دائمًا يبقى وحيدًا.**
  - **الاتحاد يصنع المعجزات.**
  - **محبة الأصدقاء وتعاونهم يحقق النجاح.**
- **الأهداف العامة لقصة مغامرات ميدو:**
  - **الصديق وقت الضيق.**
  - **تقديم المساعدة لمن يحتاج مساعدتنا.**
  - **وفاء الحيوان للإنسان.**
- **الأهداف العامة لقصة الألوان:**
  - **الألوان تكمل بعضها البعض.**
  - **الفرشاة هي أداة التلوين.**
  - **كل لون مميز بذاته.**

وتحت الهدف العام تحددت مجموعة من الأهداف السلوكية، وتم صياغة الأهداف السلوكية التي تسعى القصص الرقمية الصوتية لتحقيقها، وقد روعي في تحديد الأهداف السلوكية المعايير التالية:

- **أن تكون عباراتها واضحة ومحددة.**
- **أن تكون واقعية ويسهل ملاحظتها وقياسها.**
- **أن يتضمن كل هدف ناتجًا تعليميًا واحدًا وليس مجموعة من النواتج.**
- **تنظيم هذه الأهداف في تسلسل هرمي من البسيط إلى المركب.**

٢/٢/٢صياغة الأهداف السلوكية للقصص الرقمية الصوتية:

تم صياغة أهداف القصص الرقمية الصوتية في عبارات سلوكية تحدد بدقة التغيير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بحيث تكون قابلة للقياس بموضوعية، وتصبح موجهات لضبط سير اختبار فعالية القصص الرقمية الصوتية، وفي اختيار وإعداد أدوات القياس والتقويم الملائمة.

وقد أعدت الباحثتان قائمة بهذه الأهداف في صورتها المبدئية، وقامت بعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وذلك بهدف استطلاع رأيهم في ما يلي:

- **مدي تحقيق عبارة كل هدف للسلوك التعليمي المراد تحقيقه، وطُلب من المحكم وضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيه سواء أكان الهدف يحقق السلوك أم لا يحققه.**

- دقة صياغة كل هدف من أهداف القائمة، وذلك باقتراح الصياغة المناسبة فوق الأهداف التي يري المحكم أنها تحتاج إلي تعديل في الصياغة*.

ثم تم بعد ذلك معالجة إجابات المحكمين إحصائيًا بحساب النسبة المئوية لمدي تحقيق كل هدف للسلوك التعليمي المراد، وتقرر اعتبار الهدف الذي يجمع علي تحقيقه للسلوك التعليمي أقل من ٨٠% من المحكمين لا يحقق السلوك التعليمي بالشكل المطلوب، وبالتالي يتطلب إعادة صياغته وفق توجيهات المحكمين.

٣/٢/٢نتائج التحكيم علي قائمة الأهداف السلوكية:

وقد جاءت نسبة تحقيق جميع الأهداف بالقائمة للسلوك التعليمي المطلوب أكثر من ٨٠% إلا أن هناك بعض التعديلات في صياغة بعض الأهداف اتفق عليها أكثر من محكم وقامت الباحثة بتعديلها وفق آراء السادة المحكمين.

وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على قائمة الأهداف وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون قامتا الباحثتان بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية في صورتها النهائية كما يلي:

- أن يحدد عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة.
- أن يحدد الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة.
- أن يوضح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية في القصة المسموعة.
- أن يذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة.
- أن يحدد مرادف بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
- أن يحدد مضاد بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
- أن يحدد الاسم الجمع لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
- أن يذكر الاسم المفرد لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.
- أن يرتب الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة.
- أن يبنى الجمل الاستفهامية بشكل صحيح.
- أن يصنف الأفكار والمعلومات بالقصة المسموعة.
- أن يكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة.
- أن يعيد سرد القصة المسموعة بأسلوبه.
- أن يسرد قصة جديدة من تأليفه.

٤/٢/٢ تصميم أدوات القياس محكية المرجع:

*ملحق (٤) قائمة بالأهداف التعليمية السلوكية لمهارات الذكاء اللغوي للتحكيم.

سوف يتم تناول هذه المرحلة بالتفصيل لاحقًا.

٢/٢/٥ تحليل المحتوى وتنظيمه وتنظيم استراتيجياته:

٢/٢/٥/١تحليل المحتوى:

ومن خلال تحديد الأهداف التعليمية في صورتها النهائية، تم استخلاص محتوى القصص الرقمية الصوتية، الذي يغطي هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، وبناءًا على ما سبق أعدت الباحثتان المحتوى التعليمي في صورته المبدئية، ثم قامتا بعرضه مع الأهداف الخاصة بها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك للتعرف على آرائهم فيما يلي:

- مدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف التعليمية الموضوعة له؛ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان مرتبطا أو متوسطا أو غير مرتبط.
- مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية؛ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان كافيا أو متوسطا أو غير كاف.
- مدى ملائمة الأنشطة اللغوية لتحقيق الأهداف وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأى المحكم، سواء أكان ملائما أو متوسطا أو غير ملائم.

فكان شكل الاستمارة التي عرضت على المحكمين كما هو موضح بالشكل التالي:

جدول(٣) تصميم استمارة التحكيم على المحتوى التعليمي

الهدف	المحتوى	الارتباط بالأهداف	كفاية المحتوى	ملائمة الأنشطة

لتحقيق الأهداف							
مرتبط	متوسط	غير مرتبط	كافي	متوسط	غير كافي	ملائم	متوسط غير ملائم

عقب ذلك المعالجة الإحصائية لإجابات السادة المحكمين بحساب النسبة المئوية لمدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف، وتقرر اعتبار المحتوى التعليمي الذي يجمع على تحقيقه للهدف أقل من ٨٠% من المحكمين لا يحقق الهدف بالشكل المطلوب، وبالتالي يستوجب إعادة النظر فيه بناء على توجيهاتهم.

كما تمت المعالجة الإحصائية لإجابات المحكمين بحساب النسبة المئوية لمدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية، وتقرر اعتبار المحتوى الذي يجمع المحكمون على كفايته لتحقيق الأهداف أقل من ٨٠% غير كاف لتحقيق الأهداف بالشكل المطلوب، وبالتالي يستوجب إعادة النظر فيه بناء على توجيهات السادة المحكمين.

وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على ما يلي:

جميع محاور المحتوى التعليمي للقصص الرقمية جاءت نسبة ارتباطها بالأهداف أكثر من ٨٠% باستثناء قصة الثعلب والديك فقد تم حذفها لعدم ارتباطها بمستوى المرحلة العمرية من وجهة نظر المحكمين، كذلك جميع محاور المحتوى التعليمي للقصص الرقمية جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف أكثر من ٨٠%، كذلك جميع الأنشطة جاءت نسبة ملاءمتها لتحقيق الأهداف أكثر من ٨٠%مما يعني أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف السلوكية عالية.

ثم تم إعداد المحتوى التعليمي للقصة الرقمية السمعية في صورته النهائية تمهيدًا للاستعانة به عند بناء السيناريو الأساسي للقصص الرقمية السمعية.

٢/٥/٢/٢ تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع العرض:

اتبعت الباحثتان في تنظيم عرض المحتوى طريقة التتابع المنطقي حيث تم تقسيم كل قصة لعدد من المسامع مع مراعاة أن تأخذ بعض المسامع ترتيب معين، كما تم مراعاة التتابع الزمنى في العرض.

٣/٥/٢/٢ تصميم استراتيجيات وأنماط التعليم والتعلم:

نظراً لطبيعة محتوى القصص الرقمية الصوتية، والمرحلة السنية المقدم لها، فإن طريقة أو استراتيجية التعليم والتعلم هي التعلم الفردي والقائم على توفير جهاز كمبيوتر

لكل متعلم بسماعات مكبرة للصوت، وتُعد هذه الطريقة في العرض هي الأنسب لطبيعة هذه المرحلة السنية، وكذلك طبيعة الإعاقة البصرية.

٤/٥/٢/٢ تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية:

تقوم التفاعلات التعليمية هنا على أساس التعلم الفردي، الذي يتفاعل فيه المتعلمون مع القصة الرقمية فرادى، وقد اقتصر دور الباحثتان على تقديم المساعدة والتوجيه للتلاميذ في أثناء دراسة القصص الرقمية الصوتية.

٥/٥/٢/٢ تصميم استراتيجية التعليم العامة:

استخدمت الباحثتان هنا استراتيجية محمد عطية خميس، التي تمثلت في الخطوات التالية:

- استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم: وذلك من خلال جذب الانتباه والعلم بالأهداف ومراجعة التعلم السابق، حيث قامت الباحثتان بالتمهيد لموضوع كل قصة رقمية واستثارة دافعية المتعلمين نحو موضوعات القصص الستة.
- تقديم التعلم الجديد: عن طريق عرض قصص الرقمية التي تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية للمتعلمين، حيث قدمت الباحثتان ثلاثة أساليب للحكي القصصي للمتعلمين على النحو التالي:
  ١. المجموعة الأولى: قدمت لهم القصة الرقمية بأسلوب حكي قصصي غير مباشر بصوت الراوي.
  ٢. المجموعة الثانية: قدمت لها القصة الرقمية بأسلوب حكي قصصي مباشر بصوت الشخصيات.
  ٣. المجموعة الثالثة: قدمت لها القصة الرقمية بأسلوب حكي قصصي غير مباشر حر بصوت يمزج بين صوت الراوي وصوت الشخصيات.

ثم اعتمدت الباحثتان على أسلوب المناقشة بعد تقديم كل قصة في كل مجموعة، وهى خطوة مهمة وأساسية تساعد في التحقق من وصول الهدف من القصة للأطفال واستيعابها لما جاء بها من قيم ومفاهيم، حيث تم مناقشة مايلى في كل قصة:

- مناقشة أحداث القصة وشخصياتها وزمانها ومكانها والعقدة والحل وكل ما يتصل بالأحداث.
- مناقشة الأساليب الجميلة التى وردت بالقصة، وكذلك المفردات الجديدة ومعانيها.
- مناقشة الجمل والسلوكيات التى تتضمنها القصة، وبث القيم المرغوب فيها في نفوس الأطفال عن طريق الإشادة بها.
- تعديد القيم والسلوكيات الإيجابية التى اشتملت عليها القصة.

- مطالبة الطفل بإعادة حكي القصة بأسلوبه الخاص أو تلخيص أحداثها سواء شفاهَة أو كتابة أو رسمًا.
- العمل على ربط أحدث القصة، وماشتملت عليه من مواقف وسلوكيات بما يجرى في الحياة اليومية للأطفال لضمان إمكانية تطبيقهم ما جاء فيها في واقعهم الفعلى المعاش.

- وفي هذه الأثناء تم تشجيع مشاركة المتعلمين وتنشيط استجاباتهم: من خلال التوجيه للتعلم، والتعزيز والرجع.
- التقويم و قياس الأداء: من خلال تطبيق الاختبار البعدي، وهى خطوة ينبغى أن تستتبع مناقشة القصة، بهدف ضمان رسوخ ما تمت مناقشته، وما أمكن الخروج به من القصة في عقل التلاميذ.

٦/٥/٢/٢اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة:

أعدت الباحثتان الوسائل التعليمية (مصادر التعلم) للقصص السمعية في ضوء الأهداف التعليمية والأسلوب المناسب لكل هدف، وبحيث تخدم المحتوى التعليمي الذي سبق اختياره وتحديده، وقد روعي في تلك الوسائل أن تكون متعددة ومتنوعة لتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك لتثير اهتمامهم وتزيد من دافعيتهم لدراسة القصص الصوتية، ومن الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف القصص المقترحة، والتى أهمها هو الحكى القصصى بتقديمه بأساليبه الثلاثة(مباشر بصوت الشخصيات–غير مباشر بصوت الراوي – غير مباشر حر والذي يداخل بين صوت الراوي، وصوت نطق الشخصية).

٣/٢مرحلة التطوير:

وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/٣/٢ إعداد السيناريوهات:

١/١/٣/٢ سيناريو برنامج القصص الرقمية الصوتية التعليمية:

تأسيسًا على ما سبق، وعلى ضوء قائمة الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، تم بناء محتوى السيناريو المبدئي لبرامج القصص الرقمية الصوتية من خلال ما يلي:

- اسم القصة: ويذكر فيه عنوان القصة.
- رقم المسمع: ويذكر فيه رقم المسمع حيث تم تقسيم كل قصة لعدد من المسامع.
- وصف المسمع: ويتم فيه وصف كيفية ظهور صوت أبطال كل قصة، سواء أكان ظهورًا تدريجيًا للصوت بأكمله أو لأجزاء منه، أم ظهورًا فوريًا للصوت بأكمله أو لأجزاء منه.

- **الصوت: حيث يتم وصف الأصوات سواء كانت لغة لفظية مسموعة أو موسيقى.**
- **في الجزء المقابل لوصف المسمع والصوت يوجد صورة للمسمع.**

وفيما يلي شكل يوضح تصميم السيناريو التعليمي لبرنامج القصص الرقمية.

جدول(٤) تصميم السيناريو التعليمي لبرنامج القصص الرقمية

اسم القصة	**رقم المسمع**
وصف المسمع:	
الصوت:	

وبعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو الأساسي في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك لاستطلاع رأيهم فيما يلي:

- **مدى تحقيق السيناريو للأهداف التعليمية الموضوعة.**
- **مدى صحة المصطلحات العلمية والفنية المستخدمة في السيناريو.**
- **مدى مناسبة عدد الأصوات المستخدمة للتعبير عن المحتوى التعليمي.**

ويقوم المحكم بإبداء الرأي في العناصر السابقة؛ بكتابة ملاحظاته في المكان المخصص لها في نهاية السيناريو، أو اقتراح التعديل داخل السيناريو في الأجزاء التي تحتاج إلى تعديل.

وقد أسفرت نتائج هذا الاستبيان على ما يلي:

- **اتفق السادة المحكمون بنسبة اتفاق بلغت أكثر من ٨٠% على صلاحية هذا السيناريو لتصميم برامج القصص الرقمية الصوتية المقترحة.**

وبعد إجراء التعديلات اللازمة وفق ما اتفق عليه المحكمون، تمت صياغة شكل السيناريو في صورته النهائية* تمهيدًا لإنتاج برامج القصص الرقمية.

٢/٣/٢ التطوير (الإنتاج الفعلي) للقصص الرقمية الصوتية:

١/٢/٣/٢ إنتاج القصص الرقمية: تم في هذه الخطوة ما يلي:

- **اختيار نظام التأليف وهو البرنامج الذي سيتم به إنتاج القصص الرقمية الصوتية.**

*ملحق (٥) سيناريو القصص الرقمية السمعية في شكله النهائي.

- جمع الوسائط المتاحة والمتمثلة في أصوات الشخصيات المؤدية لأبطال القصة الرقمية، وكذلك المؤثرات الصوتية.

٢/٣/٣الضبط التجريبي لبرنامج القصص الرقمية المسموعة:

وهنا تعرض الباحثتان الخطوات التي قامت بها في عملية برمجة برنامج القصص الرقمية التعليمية الصوتية ومتطلبات عملية البرمجة وهي كما يلي:

٢/٣/٣/١اختيار نظم كتابة البرنامج:

برنامج القصص الرقمية المقدم في هذا البحث تم إنتاجه باستخدام برنامج Audacityوذلك لأسباب عدة من أهمها:

- يتيح هذا البرنامج إنتاج برامج ذات تفاعلية صوتية عالية مع المستخدم.
- إمكانية تقديم التطبيقات المنتجة من هذا البرنامج على الشبكة العنكبوتية (www) بكل سهولة.
- يستخدم في فصل الصوت عن الموسيقى نهائيًا وأيضًا في تسجيل الصوت، وهو يعمل على نظام التشغيل ويندوز، كما يتيح للمستخدمين تسجيل الصوت من خلال المايكروفون أو من أشرطة الكاسيت إلى الكمبيوتر مباشرة، كما أن برنامج أودسيتى يقوم بتسجيل الصوت بدقه عاليه جدًا، حتى أنه يمكن استخدامه في معظم المشاريع التي تحتاج إلى تسجيل الصوت.

٢/٣/٤ عمليات التقويم البنائي لبرنامج القصص الرقمية الصوتية:

بعد الانتهاء من إعداد برنامج القصص الرقمية الصوتية بأساليب حكيها الثلاثة ككل، تم ضبطها والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس بتخصص تكنولوجيا التعليم لإبداء رأيهم في مدى صلاحية هذه القصص للتطبيق من خلال بطاقة تقييم برنامج القصص الرقمية*.

وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقصص مثل:

- تغيير بعض الأصوات لأبطال القصة.
- كتابة القصة باللغة العربية الفصحى بدلًا من اللغة العامية.
- إعادة تسجيل الصوت في بعض المشاهد مثل صوت القط، وصوت الببغاء لانخفاضه وعدم وضوحه.

وقد أخذت الباحثتان بهذه التعديلات، وتم تعديل القصص الرقمية حتى أصبحت في صورتها النهائية.

*ملحق (٦) بطاقة تقييم برنامج القصص الرقمية الصوتية عبر تقنية البودكاستنج.

٢/٣/٥ الإخراج النهائي:

بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد النسخة النهائية وتجهيزها للعرض.

٢/٤ مرحلة التقويم النهائي:

تناولت الباحثتان خطوات هذه المرحلة بشكل أكثر تفصيلًا ووضوحًا في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجراء تجربة البحث.

٢/٥ مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة:

أصبحت القصص الرقمية متاحة للنشر عبر تقنية بث الوسائط البوداست، والتي أتيحت على الموقع التالي:

https: //soundcloud.com/asma-mohamed-705053083

٣. بناء أدوات القياس وإجازتها:

تمثلت أدوات القياس للبحث الحالي في:

- قائمة المهارات الأساسية للذكاء اللغوي المتضمنة لمحتوى القصص الرقمية الصوتية الستة.
- اختبار مهارات الذكاء اللغوي.
- استبيان العمليات الخيالية القصيرة لقياس القدرة على التخيل.

٣/١ قائمة المهارات الأساسية للذكاء اللغوي المتضمنة بمحتوى القصص الرقمية:

على ضوء الأهداف التعليمية وتحديد المحتوى التعليمي للقصص الرقمية الصوتية، قامت الباحثتان بتصميم قائمة مهارات الذكاء اللغوي المتضمنة بمحتوى القصص الستة بالبحث الحالي.

٣/١/١هدف قائمة مهارات الذكاء اللغوي:

التعرف على المهارات الأساسية للذكاء اللغوي المتضمنة بمحتوى القصص الرقمية موضع البحث الحالي، من أجل تنميتها عبر تقنية البودكاستنج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

٢/١/٣ صدق قائمة مهارات الذكاء اللغوي:

للتأكد من صدق القائمة قامت الباحثتان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة اللغة العربية بكلية التربية، وكذلك موجهي ومدرسي المرحلة الابتدائية، حيث طلبت الباحثة منهم إبداء رأيهم في القائمة من حيث مدى انتماء المهارات للذكاء اللغوي الذي تبناه البحث الحالي، بالإضافة إلى تحديد مدى مناسبة المهارات لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى وضوح صياغتها اللغوية ؛ وبناءًا على أراء السادة المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين وعددهم خمس محكمين، وقد استبقت الباحثتان على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة ٨٠% فأكثر.

٣/١/٣ ثبات قائمة مهارات الذكاء اللغوي:

للتحقق من ثبات قائمة المهارات قامت الباحثتان باستخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وذلك على النحو التالي:

معادلة كوبر *cooper:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات (الإتفاق + الاختلاف)}} \times ١٠٠$$

جدول(٥) نسب الاتفاق بين المحكمين على قائمة مهارات الذكاء اللغوي

م	مهارات الذكاء اللغوي	الاتفاق بين المحكمين		النسبة المئوية للموافقة
		موافق	غير موافق	
١	مهارة تحديد عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة.	٥	٠	١٠٠%

*محمد أمين المفتي (١٩٩٣) . ***سلوك التدريس***،سلسلة معالم تربوية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر، ص ٦٣ .

٢	مهارة تحديد الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
٣	مهارة توضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية في القصة المسموعة.	٤	١	%٨٠
٤	مهارة تذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
٥	مهارة تحديد مرادف بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
٦	مهارة تحديد مضاد بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	٤	١	%٨٠
٧	مهارة تحديد الاسم الجمع لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
٨	مهارة تحديد الاسم المفرد لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
٩	مهارة ترتيب الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة.	٤	١	%٨٠
١٠	مهارة بناء الجمل الاستفهامية بشكل صحيح.	٤	١	%٨٠
١١	مهارة تصنيف الأفكار والمعلومات بالقصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
١٢	مهارة تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة.	٥	٠	%١٠٠
١٣	مهارة إعادة سرد القصة المسموعة بأسلوبه.	٥	٠	%١٠٠
١٤	مهارة سرد قصة جديدة من تأليفه.	٤	١	%٨٠
	المهارات ككل	٦٢	٨	%٨٨

وبهذا تكون الباحثتان قد تحققتا من ثبات القائمة؛ حيث كان متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٨%، وهي نسبة اتفاق عالية تدل على ثبات القائمة، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية*.

٣/١٢اختبار مهارات الذكاء اللغوي:

على ضوء الأهداف التعليمية وتحديد المحتوى التعليمي لبرامج القصص الرقمية الصوتية، وبناء على تحديد المهارات الأساسية التي سوف تقيسها أسئلة الاختبار قامت

*ملحق(٧) قائمة مهارات الذكاء اللغوي في صورتها النهائية.

الباحثتان بتصميم اختبار مهارات الذكاء اللغوي وطبق قبليًا وبعديًا وسارت إجراءات تصميمه وفق الخطوات التالية:

١/٢/٣ هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى الحصول على مقياس ثابت وصادق لقياس أثر المعالجات التجريبية التي تناولها البحث الحالي على تنمية مهارات الذكاء اللغوي للتلاميذ عينة البحث، حيث يقيس الاختبار مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية لمحتوى القصص الصوتية، والتي تتضمن ستة موضوعات هي: (قصة التفاح، قصة الزورق، من قال مياو، قصة مغامرات ميدو، قصة الفأر والقلم، قصة الألوان) والتي تضمنهم برنامج القصص الرقمية التعليمية الصوتية وتم وضع هذا الاختبار لتحقيق ما يلي:

- استخدامه في القياس القبلي للتعرف على ما لدى التلاميذ عينة البحث من معلومات ومفاهيم سابقة عن تلك التي يتضمنها برنامج القصص الرقمية الصوتية التعليمية محل البحث الحالي، بالإضافة إلى التعرف على مدى تجانس المجموعات التجريبية، ومن ثم تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تسفر عنها التجربة الأساسية للبحث.
- استخدامه في القياس البعدى للتعرف على أثر المعالجات التجريبية بدلالة مهارات الذكاء اللغوي.

٢/٢/٣ تحديد نوع الأسئلة وعددها وصياغة مفرداتها:

جاءت بعض الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، حيث تبع كل سؤال أربعة بدائل يختار منها التلميذ الإجابة الصحيحة، وجاء كل سؤال يقيس مهارة من المهارات الأساسية للذكاء اللغوي، وذلك في مهارات (تحديد عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة- تحديد الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة- تذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة- مهارة تحديد مرادف بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد مضاد بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد الاسم الجمع لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة- مهارة تحديد الاسم المفرد لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة)، بينما جاءت بعض الأسئلة لترتيب أحداث القصة، لتقيس مهارة ترتيب الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة، كما شمل الاختبار على أسئلة من نوع التكملة لقياس مهارة بناء الجمل الاستفهامية بشكل صحيح، وبعض الأسئلة تتطلب تصنيف الكلمات وفقًا لنوعها لتقيس مهارة تصنيف الكلمات وفقًا لنوعها، بينما اشتمل الاختبار على أسئلة أخرى التوصيل بين العمودين بهدف قياس مهارة تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة، ثم أسئلة سردية

يطلب فيها من التلميذ إعادة سرد أحداث القصة بعد سماعها، وذلك لقياس مهارة إعادة سرد القصة المسموعة بأسلوبه، ثم أسئلة مقالية من نوع الارتجال في طرح قصة جديدة من تأليف التلميذ، لقياس مهارة سرد قصة جديدة من تأليفه.

وبالتالي أصبح عدد أسئلة اختبار مهارات الذكاء اللغوي ٨٥ مفردة، يوضحها الجدول التالي:

جدول(٦) المهارات الأساسية للذكاء اللغوي وفقرات الاختبار التي تقيسها

م	المهارات الأساسية للذكاء اللغوي	فقرات الاختبار التي تقيس كل مهارة	عدد أسئلة كل مهارة
٠١	أولًا مهارة تحديد عنوان آخر مناسب للقصة المسموعة.	من ٦: ١	٦
٠٢	ثانيًا مهارة تحديد الأفكار الرئيسية للقصة المسموعة.	من١٢: ٧	٦
٠٣	ثالثًا مهارة توضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم الأساسية في القصة المسموعة.	من١٨: ١٣	٦
٠٤	رابعًا تذكر الأسماء والشخصيات والأماكن بالقصة المسموعة.	من٢٤: ١٩	٦
٠٥	خامسًا مهارة تحديد مرادف بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	من٣٤: ٢٥	١٠
٠٦	سادسًا مهارة تحديد مضاد بعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	من ٤٤: ٣٥	١٠
٠٧	سابعًا مهارة تحديد الاسم الجمع لبعض المفردات اللغوية الواردة بالقصة المسموعة.	من٥٤: ٤٥	١٠
٠٨	ثامنًا مهارة تحديد الاسم المفرد لبعض المفردات اللغوية الواردة	من ٦٤: ٥٥	١٠

م	المهارات الأساسية للذكاء اللغوي	فقرات الاختبار التي تقيس كل مهارة	عدد أسئلة كل مهارة
	بالقصة المسموعة.		
٩.	تاسعًا مهارة ترتيب الأحداث المختلفة بالقصة المسموعة.	من٧٠: ٦٥	٦
١٠.	عاشرًا مهارة بناء الجمل الاستفهامية بشكل صحيح.	٧١	١
١١.	حادي عشر مهارة تصنيف الأفكار والمعلومات بالقصة المسموعة.	٧٢	١
١٢.	ثاني عشر مهارة تكوين جملة مفيدة من مجموعة كلمات معطاة عن القصة المسموعة.	من٧٨: ٧٣	٦
١٣.	ثالث عشر مهارة إعادة سرد القصة المسموعة بأسلوبه.	من ٨٤: ٧٩	٦
١٤.	رابع عشر مهارة سرد قصة جديدة من تأليفه.	٨٥	١
			٨٥

فأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ =٨٥درجة، وأقل درجة هي صفر.

هذا وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار عناصر عدة، وهي كما يلي:

١- دقة وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية.

٢- أن يحتوى السؤال على فكرة واحدة فقط.

٣- ألا يشمل السؤال على تلميحات للإجابة الصحيحة.

٤- أن يكون لكل سؤال إجابة واحدة فقط.

٥- أن تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.

٦- توزيع الإجابة الصحيحة بطريقة عشوائية.

٧- أن تكون جميع بدائل الإجابات متجانسة ومتقاربة.

٣/٢/٣ وضع تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار بمثابة المرشد الذي يساعد الدارس على فهم طبيعة الاختبار، من ثم حرصت الباحثتان عند صياغة تعليمات الاختبار على أن تكون واضحة ومباشرة، وقد اشتملت تعليمات الاختبار ما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحث على عدم ترك مفردة دون إجابة.
- الإشارة إلى أن زمن الاختبار هو ٤٥ دقيقة.
- بيانات التلميذ الشخصية كالاسم، والصف الدراسي، المدرسة، التاريخ، الجنس، تاريخ الميلاد.

٤/٢/٣ وضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاختبار:

قامت الباحثتان بوضع مفتاح الإجابة وتصحيح مفردات الاختبار، وروعي عند التصحيح أن تعطى درجة ثابتة لكل إجابة صحيحة وهي درجة واحدة، وتعطى صفر لكل إجابة خاطئة وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (٨٥ درجة).

٥/٢/٣ صدق الاختبار:

لتقدير صدق الاختبار استخدمت الباحثتان طريقة صدق المحتوى الظاهري للاختبار، وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لاستطلاع رأيهم فيما يأتي:

- مدى شمولية الاختبار للمحتوى التعليمي للبرنامج.
- تحقيق أسئلة الاختبار لأهدافه الموضوعة.
- دقة وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات.
- إضافة أو حذف بعض المفردات.
- صلاحية الاختبار للتطبيق.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن بعض التعديلات أهمها ما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات.
- استبعاد بعض مفردات الاختبار التي توحي بالإجابة بمفردات أخرى في نفس الاختبار.
- تقليل عدد مفردات الاختبار من ١٢٠ مفردة إلى ٨٥ مفردة، والاقتصار على المفردات والجمع والتضاد الأساسي للمفاهيم الجديدة بالقصة، حتى لا يصاب التلاميذ بالملل من الاختبار، ومن ثم ينصرفون عن الإجابة عن مفرداته.

وعلى ضوء ما اتفق عليه السادة الخبراء المحكمون قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على تغطية الاختبار للمحتوى التعليمي للبرنامج وصلاحية الاختبار للتطبيق.

٦/٢/٣ حساب ثبات اختبار مهارات الذكاء اللغوي:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة في نفس الظروف، والهدف من قياس ثبات الاختبار هو معرفة مدى خلو الاختبار من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٣٧٨).

حيث قامت الباحثتان بحساب ثبات اختبار الذكاء اللغوي بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينه قوامها (٣٠) تلميذ باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان "Spearman" وبراون "Brawn"، تتلخص هذه الطريقة في حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار، حيث يتم تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين؛ يتضمن القسم الأول مجموع درجات المتعلم في الأسئلة الفردية من الاختبار (س)، ويتضمن القسم الثاني مجموع درجات المتعلم في الأسئلة الزوجية من الاختبار (ص)، ثم حساب معامل الارتباط بينهما (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩١، ص٢٥٥).

وقد تبين أن معامل الثبات للاختبار بلغ حوالي. ٧٤٨ % وهذه النتيجة تعنى أن الاختبار ثابت إلى حد كبير مما يعنى أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة في نفس الظروف، كما يعنى خلو الاختبار من الأخطاء التي تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار، كما تم استخدام طرق أخرى كمعامل التجزئة"سبيرمان، معامل ألفا–كرونباخ يبينها الجدول التالي:

جدول(٧) نتائج معاملات ثبات مقياس الذكاء اللغوي

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"	معامل التجزئة"جوتمان"	معامل ألفا– كرونباخ
اختبار الذكاء اللغوي	٨٥	.٧٧٨	.٧٤٧	.٧٤٤

يتضح من نتائج جدول(٧) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

٣/٢/٧التجانس الداخلي لمفردات اختبار مهارات الذكاء اللغوي:

قامت الباحثتان بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية، أنظر ملحق(٨)*حيث يتضح من الملحق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا.

٣/٢/٨ تحديد زمن الاختبار:

عقب تطبيق الاختبار على أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ عند الإجابة على الاختبار، وذلك بجمع الزمن الذي استغرقه كل طالب على حدة لأداء الاختبار وقسمة الناتج على عدد الطلاب، وبلغ متوسط الزمن لأداء الاختبار حوالي (٤٥) دقيقة.

وبعد التأكد من صدق وثبات اختبار الذكاء اللغوي تم إعداد الاختبار في شكله النهائي أنظر ملحق (٩)**

٣/٣استبيبان العمليات الخيالية القصيرة:

تم الاعتماد على استبيان العمليات الخيالية القصيرة من تأليف سنجر وآخرون، إعداد مديحة عثمان عبد الفضيل، وقد تم إجراء بعض التعديلات في صياغته اللغوية حتى يتناسب مع مستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

٣/٣/١ تحديد الهدف من الاستبيان:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي"عينة البحث" على التخيل العقلي، حيث تم استخدامه في القياس القبلي للتعرف على ما لدى التلاميذ عينة البحث من قدرة على التخيل بالإضافة إلى:

- التعرف على مدى تجانس المجموعات التجريبية ومن ثم تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تسفر عنها التجربة الأساسية للبحث.

*ملحق (٨) معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية لاختبار مهارات الذكاء اللغوي.

**ملحق (٩) اختبار مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

- استخدامه في القياس البعدى للتعرف على أثر المعالجات التجريبية بدلالة التخيل العقلي.

٢/٣/٣ تحديد نوع الأسئلة وعددها وصياغة مفرداتها:

جاءت أسئلة استبيان العمليات الخيالية القصيرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث تبع كل سؤال خمسة بدائل يختار منها التلميذ الإجابة الصحيحة وفقًا لتدرج ليكرت.

٣/٣/٣وضع تعليمات الاستبيان:

تُعد تعليمات الاستبيان بمثابة المرشد الذي يساعد الدارس على فهم طبيعة الاستبيان، من ثم حرصت الباحثتان عند صياغة تعليمات الاستبيان أن تكون واضحة ومباشرة، وقد اشتملت تعليمات الاستبيان ما يلي:

- تحديد الهدف من الاستبيان.
- تحث على عدم ترك مفردة دون إجابة.
- الإشارة إلى أن زمن الاختبار هو ٥٥ دقيقة.
- بيانات التلميذ الشخصية كالاسم، والصف الدراسي، المدرسة، التاريخ، الجنس، تاريخ الميلاد.

٤/٣/٣ وضع مفتاح الإجابة وتصحيح الاستبيان:

قامت الباحثتان بوضع مفتاح الإجابة وتصحيح مفردات الاختبار، وروعي عند التصحيح أن تعطى كالتالي (لا توجد= درجة واحدة)، (قليلًا= درجتان)، (وسطًا= ثلاث درجات)، (كثيرًا=أربع درجات)، (دائمًا= خمسة درجات)، وبالتالي أصبح عدد مفردات الاستبيان ٤٤ مفردة أعلى درجة = ٢٢٠ درجة، وأقل درجة = ٤٤ درجة.

٥/٣/٣ صدق الاستبيان:

لتقدير صدق الاستبيان استخدمت الباحثتان طريقة صدق المحتوى الظاهري للاستبيان، وذلك بعرض الاستبيان على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لاستطلاع رأيهم فيما يأتي:

- مدى شمولية الاستبيان للتخيل العقلي.
- تحقيق أسئلة الاستبيان لأهدافه الموضوعة.
- دقة وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات.
- إضافة أو حذف بعض المفردات.
- صلاحية لاستبيان للتطبيق.

وقد أسفرت آراء السادة المحكمين عن بعض التعديلات أهمها ما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات.

وعلى ضوء ما اتفق عليه السادة الخبراء المحكمون قامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على تغطية الاستبيان للتخيل العقلي لأحداث القصص الرقمية السمعية، وصلاحيته للتطبيق.

٦/٣/٣ حساب ثبات استبيان العمليات الخيالية القصيرة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة الاستبيان إلي نصفين(فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان–براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا–كرونباخ كما يلي:

جدول(٨) نتائج معاملات ثبات استبيان العمليات الخيالية القصيرة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"	معامل التجزئة"جوتمان"	معامل ألفا–كرونباخ
استبيان العمليات الخيالية القصيرة	٤٤	.٧٩٥	.٧٨٩	.٧٩٤

يتضح من نتائج جدول(٨) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية الاستبيان للاستخدام في البحث الحالي.

٧/٣/٣ التجانس الداخلي لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة:

قامت الباحثتان بالتأكد من تجانس مفردات الاستبيان، وذلك بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية. أنظر ملحق(١٠)*، حيث يتضح من الملحق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، باستثناء المفردات(١٠–١٦–٢٨–٤١)، ومن ثم قامت الباحثتان بإعادة صياغتها مرة أخرى عند التطبيق الأساسي.

٨/٣/٣ تحديد زمن الاستبيان:

عقب تطبيق استبيان العمليات الخيالية القصيرة على أفراد عينة التجربة الاستطلاعية، تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ عند الإجابة على الاختبار،

* ملحق (١٠) حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة.

وذلك بجمع الزمن الذي استغرقه كل طالب على حدة لأداء الاستبيان وقسمة الناتج على عدد الطلاب، وبلغ متوسط الزمن لأداء الاستبيان حوالي (٥٥) دقيقة.

وبعد التأكد من صدق وثبات استبيان العمليات الخيالية القصيرة تم إعداد الاستبيان في شكله النهائي**

٤- التجربة الاستطلاعية للبحث:

٤/١ الهدف من التجربة الاستطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة النور والأمل للمكفوفين بالنزهة التعليمية، وقد بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٦/٢٠١٧ وممن ليست لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى المقدم في برنامج القصص الرقمية الصوتية، حيث طبق عليهم أدوات القياس المتمثلة في اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة قبليًا وبعديًا وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من وضوح المحتوى المقدم من خلال برنامج القصص الرقمية الصوتية ومدى مناسبته للتلاميذ.
- تحديد الزمن التقديري اللازم لدراسة برنامج القصص الرقمية الصوتية.
- تحديد الصعوبات التي قد تواجه الباحثتان في أثناء تنفيذ التجربة الأساسية.
- اكتساب الباحثتان خبرة تطبيق التجربة، والتدريب عليها، بما يضمن إجراء التجربة الأساسية للدراسة الحالية بكفاءة.
- التأكد من مناسبة المكان المخصص لإجراء التجربة الأساسية.
- التحقق من سلامة الأجهزة في أثناء التجريب.
- ضبط اختبار مهارات الذكاء اللغوي.
- ضبط استبيان العمليات الخيالية القصيرة.

٤/٢ إعداد مكان تنفيذ التجربة:

قامت الباحثتان بإعداد مكان تنفيذ التجربة، وتجهيزه قبل إجراء التجربة الاستطلاعية حيث تم استخدام معمل الكمبيوتر الموجود بالمدرسة، وقامت الباحثتان بالدخول على موقع البودكاستنج المحمل عليه الملفات الصوتية الخاصة القصص الرقمية الصوتية، والتأكد من ضبط سماعات الأذن وتشغيلها وكذلك التحقق من الوصلات الخاصة بتشغيل هذه الأجهزة بحيث تكون هذه الأجهزة معدة تمامًا للاستخدام.

**ملحق (١١) استبيان العمليات الخيالية القصيرة لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا.

٣/٤ نتائج التجربة الاستطلاعية:

- كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات اختبار مهارات الذكاء اللغوي، كما كشفت التجربة عن ثبات استبيان العمليات الخيالية القصيرة.
- كشفت أيضًا عن صلاحية مواد المعالجة التجريبية (برامج القصص الرقمية الصوتية المتاحة عبر تقنية البودكاستنج).
- أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثتان في تحديد متوسط زمن اختبار مهارات الذكاء اللغوي اللازم وكان في حدود ٤٥ دقيقة.
- أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثتان في تحديد متوسط زمن استبيان العمليات الخيالية القصيرة اللازم وكان في حدود ٥٥ دقيقة.
- قامت الباحثتان بناءً على نتائج التجربة الاستطلاعية بإعادة ترتيب أسئلة اختبار مهارات الذكاء اللغوي، بحيث تبدأ بالأسئلة السهلة أولاً.
- لاحظت الباحثة اهتمام التلاميذ بالتجربة ومحاولة الاستفادة بأقصى درجة ممكنة من خلال الحرص على الحضور بانتظام، وكانت هذه النتائج مطمئنة ومهيأة لإجراء التجربة الأساسية للدراسة.

٥- التجربة الأساسية للبحث:

٥/١ عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث للتجربة الأساسية من (٣٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة النور والأمل للمكفوفين بإدارة النزهة التعليمية، في العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م، وبعد تطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة على العينة حصل بعض التلاميذ على أكثر من ١٥ % من درجة الاختبار والبعض لم يحضر التجربة، فقامت الباحثتان باستبعاد (١٢)تلميذ وتلميذة لتصبح العينة (١٨)تلميذ وتلميذة ليس لديهم خبرة مسبقة بالبرنامج وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات تجريبية وفق التصميم التجريبي للدراسة بحيث اشتملت كل مجموعة على ٦ تلاميذ.

٥/٢ الاستعداد للتجريب:

- وفيه تم الحصول على عديد من الموافقات لإجراء التطبيق الميداني للأدوات والبرنامج مثل موافقة: مدير إدارة النزهة التعليمية، ومديري مدرسة الأمل والنور للمكفوفين بنات وبنين.
- فحص أجهزة الكمبيوتر والتأكد من سلامتها وسلامة وصلاتها والسماعات الملحقة وسهولة تشغيل موقع البودكاستنج لبرامج القصص الرقمية الصوتية المعدة عليها.

٣/٥ تطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي واستبيان العمليات الخيالية القصيرة قبليًا:

قامت الباحثتان بتطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي واستبيان العمليات الخيالية القصيرة قبليًا، للمجموعات التجريبية الثلاثة وذلك:

- لحساب الدرجات القبلية في مهارات الذكاء اللغوي المتضمنة في محتوى برنامج القصص الرقمية الصوتية، ومن ثم تفريغها ورصدها في كشوف خاصة تمهيدًا لمعالجتها إحصائيا.

- لحساب الدرجات القبلية في استبيان العمليات الخيالية القصيرة، ومن ثم تفريغها ورصدها في كشوف خاصة تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

حيث قامت الباحثتان بالتحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعات علي متغيرات الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة، كالتالي:

جدول(٩) نتائج اختبار كروسكال واليز بين المجموعات الثلاث علي اختبار مهارات الذكاء اللغوي واستبيان العمليات الخيالية القصيرة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الذكاء اللغوي	غير مباشر	٦	٨,٣٣	.٦٣٩	٢	غير دال
	مباشر	٦	١٠,٧٥			
	غير مباشر حر	٦	٩,٤٢			
استبيان العمليات الخيالية القصيرة	غير مباشر	٦	١٢,٥٨	٣,٣١٦	٢	غير دال
	مباشر	٦	٨,٦٧			
	غير مباشر حر	٦	٧,٢٥			

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ودرجات حرية (٢)=٥,٩٩

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية (٢)=٩,٢١

وبذا يتضح من الجدولين السابقين أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية الثلاثة في درجات كل من اختبار مهارات الذكاء اللغوي واستبيان العمليات الخيالية القصيرة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات التجريبية الأربعة قبل البدء في إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى اختلاف في المتغيرات المستقلة للبحث، وليس إلي اختلافات موجودة بين المجموعات قبل إجراء التجربة.

٤/٥ تطبيق المعالجات التجريبية (برنامج القصص الرقمية الصوتية عبر تقنية البودكاستنج):

اهتمت الباحثتان في التصميم التجريبي أن تتعرض كل مجموعة (١٨تلميذ وتلميذة) من المجموعات الثلاث لمعالجة تجريبية محددة وفق مستويات المتغير التجريبي المستقل وهي كما يلي:

- **المجموعة التجريبية الأولى**: يتعرضون لبرنامج القصص الرقمية الصوتية بأسلوب حكي قصصي غير مباشر بصوت الراوي.
- **المجموعة التجريبية الثانية**: يتعرضون لبرنامج القصص الرقمية الصوتية بأسلوب حكي قصصي مباشر بصوت الشخصيات.
- **المجموعة التجريبية الثالثة**: يتعرضون لبرنامج القصص الرقمية الصوتية بأسلوب حكي قصصي غير مباشر حر بصوت الراوي وصوت الشخصيات.
- تم تطبيق التجربة الأساسية في الفترة من ٢٠١٦/٢/٢٦ إلى ٢٠١٧/٤/٣٠بالفصل الدراسي الثاني داخل معمل الحاسب الآلي بمدرستي النور والأمل بنين وبنات بمديرية النزهة التعليمية.

ملاحظات الباحثتين على التلاميذ عينة البحث:

- لاحظت الباحثة علامات الفرحة والسرور على التلاميذ في أثناء استماع القصص الرقمية الصوتية، وخاصة عندما تظهر إحدى الشخصيات وهى تتحدث.
- التلاميذ كان لديهم رغبة في الانتظام ومشاهدة الثلاث قصص لدرجة إن بعض التلاميذ حضروا يوم السبت (بالرغم من كونه إجازة) وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة.
- كل التلاميذ تمنوا تكرار التجربة لشعورهم بأنها أنشطة إثرائية جديدة لم تقدم لهم من قبل أثناء الدراسة للغة العربية.

٥/٥ تطبيق أداتي القياس بعديًا واختبار صحة الفروض:

- قامت الباحثتان بتطبيق اختبار مهارات الذكاء اللغوي بعديًا، حيث تم سماع كل قصة من القصص الستة، ثم تطبيق الاختبار الخاص بها مباشرًة، ثم قامت الباحثتان بتصحيح الاختبار ومن ثم تفريغ الدرجات ورصدها في كشوف تمهيدًا لمعالجتها إحصائيا.

- قامت الباحثتان بتطبيق استبيان العمليات الخيالية القصيرة بعديًا، وذلك بعد سماع الست قصص، ثم قامت الباحثتان بتصحيح الاستبيان، ومن ثم تفريغ الدرجات ورصدها في كشوف تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

٦/٥ المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من إجراءات التجربة الأساسية وتصحيح درجات الطلاب في اختبار مهارات الذكاء اللغوي (القبلي- البعدى) والذي يقيس مهارات الذكاء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الابتدائية، وكذلك تطبيق استبيان العمليات الخيالية القصيرة (القبلي- البعدى) الذي يقيس قدرة الطلاب عينة البحث على التخيل العقلي، أعدت الباحثتان جدول بالدرجات الخام للتلاميذ في اختبار مهارات الذكاء اللغوي (القبلي- البعدى)، وكذلك في استبيان العمليات الخيالية القصيرة (القبلي- البعدى) لمجموعات البحث. أنظر ملحق (١٢)*

ثم قامت الباحثتان بإدخال البيانات في الحاسب الآلي، حيث استُخدمتا حزم البرامج المعروفة باسم الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية إصدار رقم (١٨) Statistical Package For The Social Sciences (SPSS-18) وقد تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية قبلي-بعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon على اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة، ثم تم تحليل نتائج التطبيق البعدي للمجموعات الثلاث ومعالجتها إحصائيًا بحساب قيمة (كا٢) باستخدام اختبار كروسكال واليز Kruskal – Wallis Test للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث ومقارنتها في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات وفق تسلسل عرض الفروض التي تمت صياغتها سابقًا في هذا البحث وتفسير النتائج التي توصل إليها، كما يتناول مجموعة من التوصيات، والبحوث المقترحة على ضوء ما أسفرت عنه من نتائج:

<u>أولًا اختبار صحة الفرض الأول، والذى ينص على أنه</u>" " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

*ملحق (١٢) الدرجات الخام لتلاميذ التجربة الأساسية على اختبار مهارات الذكاء اللغوي، واستبيان العمليات الخيالية القصيرة.

جدول(١٠) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية الأولى علي الدرجة الكلية لاختبار الذكاء اللغوي

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T" المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T" الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		
الدرجة الكلية	سلبي	0[d]	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	٠	٠,٠١	٠,٦٩
	إيجابي	6[e]	٣,٥٠	٢١,٠٠					
	محايد	0[f]							
	كلي	6							

يتضح من نتائج جدول(١٠) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠ "، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى قصصى مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية. "؛ ثم قامت الباحثتان بحساب حجم الأثر من خلال معادلة معامل الارتباط الثنائي الأصيل، كالتالي: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٩، ٦٨١ص).

- **تحديد قيمة مستوي الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار ويلكوكسن (٠,٠١).**
- **تحديد درجات الحرية (د.ح)، وهي في هذه الحالة تساوي (ن−١).**
- **تحديد قيمة اختبار(ت) الجدولية المقابلة لكل من مستوي الدلالة، ودرجات الحرية المحددين.**
- **تقدير قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصيل المقابلة لقيمة اختبار(ت) الجدولية التي تم تقديرها في الخطوات السابقة باستخدام المعادلة التالية:**

$$\text{رث ص} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن حجم الأثر بلغ ٠,٦٩وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير، فحجم التأثير يوفر معلومات حول مقدار تأثير المتغير المستقل، لأنه يمثل مؤشرًا إحصائيًا مكملاً لاختبارات الدلالة الإحصائية، والتي توفر دليلاً حول وجود أو عدم وجود تأثير للمتغير المستقل علي المتغير التابع(علي ماهر خطاب، ٦٦٨، ٢٠٠٩)، وللحكم علي هذه القيمة حدد كوهين(١٩٨٨) ثلاثة مستويات لحجم التأثير، توفر للباحثين دليلاً أو أساسًا أو قاعدة للحكم علي قيمة حجم التأثير الذي تكشف عنه نتائج إحدى الدراسات، وقد يكون هذا الحجم صغيرًا،أو متوسطًا، أو كبيرًا وقد أعتبر كوهين حجم التأثير الذي تصل قيمته (٠,٢٠) حجم تأثير صغير، وحجم التأثير الذي تصل قيمته (٠,٥٠)يعد حجم تأثير متوسط، وحجم التأثير الذي تصل قيمته إلي(٠,٨٠) يعد حجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

- دراسة سالمون(2006) Salmonsوالذي أكد على أن حكي القصص الرقمية يؤدى دورًا فريدًا في العملية التعليمية، وينتج قصة رقمية متماسكة.
- كما اتفقت مع دراسة سوزان، نورهياتى وسيو, (SusanRandolph 2008; Norhayati Siew. &Siew.2004)والتي أشارت إلى أن تأثر الطلاب بحكي القصص الرقمية نتيجة التفاعل بين محتواها والحقيقية لحياة للطلاب.
- اتفقت مع ماأكده أوهلير (Ohler, 2007) على أن القصة الرقمية يمكن أن تكون أي شيء يستخدم تكنولوجيا رقمية لبناء السرد وهى تأتى في أشكال عديدة بما فيها الأفلام القصيرة والأفلام الوثائقية والتي تستخدم الصور الثابتة والصوت المدعم للسرد والموسيقى.
- ما ذكرته نجوى يحيى(٢٠١٤) من أن الصوت في القصة الرقمية عبارة عن طريقة لإضفاء الطابع الشخصي على القصة لمساعدة المتعلمين على فهم محتوى القصة، فالصوت في القصة الرقمية يمثل صوت الراوي الذي يقوم برواية القصة ويمثل العصب الرئيسي للقصة ويراعى أن الصوت هنا ليس مجرد قراءة تعليق على القصة، ولكنه المحرك الأساسي لها، لذلك فصوت الراوي عبارة عن طريقة لإضفاء الطابع الشخصي على القصة لمساعدة المتعلمين على فهم محتواها.
- وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نظرية الحمل المعرفي في أن المعلومات التي تعرض على المتعلمين يجب أن تبنى بحيث تقلل أي حمل على الذاكرة العاملة، فالفرد ذات سعة تجهيزية (معالجة) محدودة، ومن ثم يجب تقديم قدر مناسب من الوسائل المعرفية وأن أي زيادة في الوسائل

تتطلب عديد من العمليات التي قد تكون غير مرتبطة بشكل مباشر بالتعليم، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص محتوم لفاعلية التعليم (Kalyuga, 2000, p 165)لذلك فهذه النظرية تؤيد التوجه الخاص بالتقليل من المثيرات قدر الإمكان، ومن ثم فهي تؤيد أسلوب الحكي القصصي غير مباشر باستخدام صوت الراوي، وذلك لأن هذا الأسلوب يتضمن صوت الراوي فقط، ومن ثم لا تتنوع أصوات الشخصيات فيه بشكل يزيد من الحمل المعرفي على الطفل، ويحدث لديه نوع من التداخل المعرفي.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- القصة الرقمية بصوت الراوي كانت مصدر للمتعة التفاعلية، حيث جعلت التلاميذ متفاعلين وبالتالي أتاحت لهم الفرصة لاتخاذ القرارات التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا على اتجاه القصة ومخرجاتها.
- القصص الرقمية الصوتية بصوت الراوي كانت من المقومات الأساسية لتشجيع تلاميذ المرحلة الابتدائية على تعلم مفردات جديدة باللغة العربية.
- القصص الرقمية الصوتية بصوت الراوي زادت من إقبال التلميذ على تعلم اللغة العربية.
- أثر مضمون القصة الرقمية الصوتية عبر تقنية البودكاستنج واللغة المستخدمة بالسرد الصوتي بصوت الراوي في إقبال التلاميذ عليها.
- تمكن التلاميذ من التعبير عن مشاعرهم من خلال القصة بعرضها بأسلوبه الشخصي.
- أدى استماع التلاميذ للقصص الرقمية بصوت الراوي إلى زيادة في الحصيلة اللغوية عند الطفل.

<u>ثانيًا اختبار صحة الفرض الثانى، والذى ينص على أنه</u>"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى القصص الرقمية مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١١) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لاختبار الذكاء

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T" المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T" الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		
الدرجة الكلية	سلبي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	٠	٠,٠١	٠,٦٩
	إيجابي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠					
	محايد	٠							
	كلي	٦							

يتضح من نتائج جدول(١١) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠ "، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى قصصى مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية."؛ويتضح أن حجم معامل الأثر بلغ. ٦٩ وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

- دراسة يوكسيل وآخرين(Yuksel ,et al.(2009 التي كان من نتائجها إلى أن القصة الرقمية ساعدت الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية والتي تشمل مهارات الاستماع ومهارات التحدث والمهارات القصصية سواء أكانت المكتوبة أو الشفوية وكذلك مهارات نطق اللغات الأجنبية.
- وتتفق أيضًا مع نظرية بناء المعنى فالعامل الأشد تأثيرًا في حدوث تعلم ذي أثر له معنى وأكثر ديمومة في نفس المتعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل، والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تنبثق لدى الفرد حين تتصل العلامات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض ويتم استيعابها في بنائه المعرفي، ويعتمد التعلم ذو المعنى على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية(مريم سليم، ٢٠٠٣، ص ٣٧٦)، وهو ما يؤيد أسلوب الحكي القصصي المباشر بصوت الشخصيات، التي تكمل بعضها بعضًا فيحدث عند المتعلم معنًا لما يُعرض عليه لأنه القصة حكيت على لسان أصحابها بتجسيدها مباشرة بأصواتهم.
- وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع النظرية البنائية التى تؤكد على العلاقة التبادلية بين الذات العارفة، وموضوع المعرفة على أهمية التعلم من خلال السياق، ولذلك لم يعد

يبق المتعلم جامدًا بل لا بد أن يكتسب المفاهيم والمعرفة المتجددة، ولا بد من تطوير نفسه بنفسه ليبقى في عالم متجدد ويبقى مستمرًا، ومتفاعلًا معه ومع الآخرين (عبد الكريم غريب، بريتماري بارك، ٢٠٠٦، ص ١٥٢)، وبذلك يستطيع حل مشاكله في ضوء ما عرض عليه من مواقف عرضت لشخصيات القصة، وقاموا بتمثيلها فالطفل في هذه المرحلة العمرية يقوم بمحاكاة وتقليد الآخرين ومن ثم فإن عملية اكتسابه للسلوك الصحيح والقيم الحميدة يمكن تعلمه عبر هذه الشخصيات ومن ثم محاكاتهم في ذلك بشكل مباشر.

- كما تتفق مع النظرية المعرفية التي أكدت على أن حدوث عملية التعلم يتم بحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم، ومن أهم إفرازات هذه النظرية في التربية هو الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وليس بنقلها ويعتبر التفكير أحد الأدوات الأساسية في اكتساب المعرفة وإنتاجها، وذلك مرتبط بأسلوب الحكي المباشر الذي يجعل الطفل يتفكر فيما يُعرض عليه من مواقف ممثلة على لسان أصحابها.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- استخدام التلاميذ بعض ألفاظ القصص في تفاعلهم مع بعضهم، ومحاولة تقليد أصوات بعض شخصيات القصة.
- ساعدت شخصيات القصة التلاميذ في فهم الكلمات المجردة وتحويلها إلى صفتها المحسوسة.
- جعلت القصص الرقمية الصوتية بالأسلوب المباشر التلاميذ متحدثين جيدين مع الآخرين.
- توحد التلاميذ مع شخصية البطل ومعايشته نتيجة وضوح شخصية البطل وجاذبيتها.
- الشخصيات كانت بسيطة وواضحة في سلوكها وتصرفها ما اكسب التلاميذ قيمًا متعددة كالتمييز بين الخير والشر.
- الشخصيات كانت تكمل بعضها بعضًا مما أشعر التلاميذ بوحدة القصص وموضوعاتها.
- شخصيات القصة كانت مقنعة بصفاتها وتصرفاتها.
- شخصيات القصة بشرية من المحيطين بالتلميذ، وبالتالي ربط التلاميذ بين ما تعلموه وبين واقعهم بشكل صحيح.

ثالثًا اختبار صحة الفرض الثالث، والذى ينص على أنه"يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكي القصص الرقمية غير مباشر حر بصوت مزيج من صوت الراوي

والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١٢) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لاختبار مهارات

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T" المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T" الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		
الدرجة الكلية	سلبي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	٠	٠,٠١	٠,٦٩
	إيجابي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠					
	محايد	٠							
	كلي	٦							

يتضح من نتائج جدول(١٢) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠ "، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة. ٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكى قصصى غير مباشر حر بصوت مزيج من صوت الراوى والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية"؛ كما يتضح أن حجم الأثر بلغ ٠,٦٩ وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

- دراسة Hui Yin Hsu (2007) الذي توصل فيها إلى أن رواية القصة الرقمية تزيد من قدرة الطلاب على الكتابة، وامتلاك مفردات لغوية جديدة والقدرة التنظيمية والاتصال الفعال والتعاون والتخطيط وصنع القرار.
- دراسة هديل محمد(٢٠١٥)التي هدفت الكشف عن فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الأداء البعدي لمهارتي الاستماع والتحدث معًا لصالح المجموعة التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أن مهارتي الاستماع والتحدث قد نمت نموًا مطردًا لدى أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على أن الأداء البعدي في مهارتي الاستماع والتحدث قد تأثر باستخدام القصص الرقمية، وذلك يدل على فاعلية القصص الرقمية بوصفها أسلوبًا تعليميًا ممتعًا

للطفل؛ وتتسم بالحركة والمؤثرات الصوتية فإنها جذبت الطفل وساعدته على تنمية المهارات اللازمة لديه.

- ويتفق ذلك أيضًا مع نظرية ثراء المصادر عند النظر في مدى كون الرسالة شخصية بشكل عام، فالرسائل الأكثر ثراءً تكون أكثر شخصية لأنها تشمل الإشارات اللفظية وغير اللفظية ولغة الجسد وتغيير مقام الصوت والإيماءات والتي تشير إلى رد فعل الشخص تجاه الرسالة، فالوسائل الأكثر ثراءً هنا تتمثل في تنوع المثيرات السمعية للطفل الكفيف مابين صوت الشخصيات، وصوت الراوي بالإضافة للمؤثرات الصوتية التي ستشعره بكينونة الأحداث الواقعة على سمعه في الحكي القصصي غير مباشر حر، وكأنها تحدث أمامه، وسواء كانت الرسالة إيجابية أو سلبية ذلك يمكن أن يكون له تأثير على الوسيلة التي تم اختيارها، حيث إن إرسال رسالة سلبية عبر وسيلة أقل ثراءً قد يضعف اللوم المباشر لمرسل الرسالة ويمنعه من مشاهدة رد فعل المُستقبِل (غادة السيد محمد، ٢٠١٢).
- كما تتفق مع نظرية التعلم الوسائطي حسب فويرشتاين(Feuerstein et al. (2004 الذي يرى أن الإنسان يتعلم من مثيرات البيئة كما رأينا عند بياجيه؛ ولكنه يضيف العامل الإنساني الذي يتدخل للقيام بعملية الوساطة بين المثير والفرد وبين الفرد ورد الفعل، بينما التعلم الوسائطي حسب فايجوتسكي (Vygotsky, 1978)يؤكد أهمية الخبرة الاجتماعية والثقافية في نمو الفرد من الناحية المعرفية ونضجه وأهمية تقليد الصغار للكبار في استخدام الأدوات والعلامات والرموز كوسائط للتعامل مع الأشياء.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- الأنشطة اللغوية القائمة على استماع القصص وسردها بأسلوب الحكي غير مباشر حر أثر على التلاميذ المعاقين بصريًا، حيث كانت بمثابة مصدر لغوي هام بالنسبة لهم.
- تلاءم أسلوب الحكي القصصي غير مباشر حر بشكله اللغوي مع واقعهم المعاش.

<u>رابعًا اختبار صحة الفرض الرابع، والذى ينص على أنه:</u> يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤(٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر – مباشر – غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١٣) نتائج اختبار كروسكال واليز بين المجموعات الثلاث علي اختبار الذكاء اللغوي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر η2
اختبار الذكاء اللغوي	لا مباشر	٦	١٠,٤٢	١٢,٠٩٣	٢		٠,٧١
	مباشر	٦	٣,٧٥				
	غير مباشر حر	٦	١٤,٣٣				

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٢)=٥,٩٩

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية (٢)=٩,٢١

يتضح من نتائج جدول(١٣) أنه قد بلغت قيمة مربع كاى المحسوبة " ١٢,٠٩٣ "، وهي قيمة أكبر من قيمة مربع كاي عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه"يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث (غير مباشر–مباشر– غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية."؛ وبالرجوع لمتوسطات الرتب نجد أن الفرق لصالح مجموعة الحكي القصصي غير مباشر حر؛ فقد كانت أكبر متوسط للرتب.

حيث قامت الباحثتان بحساب حجم الأثر في حالة كروسكال–واليز، باستخدام مربع ايتا علي النحو التالي:

$$\eta 2 = \frac{\text{كا}^2}{(\text{ن}-1)}$$

ويتضح من ذلك أن حجم الأثر بلغ ٠,٧١وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير

وتتفق هذه النتيجة مع:

- **نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، والذي يُمثل الذكاء اللغوي فيها قدرة الفرد على استخدام اللغة والكلمات، سواء المنطوقة أم المكتوبة والقدرة على استخدام اللغة في تحقيق بعض الأهداف، حيث يتميز الأفراد الذين يمتلكون هذا الذكاء بطلاقة لفظية، ويميلون إلى التفكير بالكلمات، كما أنهم يتصفون بقدرات إصغاء عالية، فمن أكثر**

الاستراتيجيات المتسقة مع الذكاء اللغوي استراتيجية الحكاية القصصية، والتي تخاطب وجدان الطالب وعقله معًا، وهو ما تحقق في الأسلوب غير مباشر حر.

- دراسة عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية استخدام القصص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- دراسة مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠١٦) التي أكدت على فاعلية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية بعض مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها.
- دراسة كل من لانير، هرونوفا، دينتال (Lanir, 2012; Hronova,2011; DeNatale;2008) الذين أكدوا على أن حكي القصص الرقمية التعليمية يساعد في تحسين كفايات القراءة والكتابة للطلاب، وفي تدعيم المهارات اللغوية بصورة عامة حيث تستخدم تركيبات لغوية وقواعد نحوية بطريقة طبيعية وفي سياق غني يساعد الطلاب على فهم المعاني المتضمنة كما توفر الفرصة للطلاب للتأمل في المعرفة المقدمة، وفحص الفرضيات المختلفة.
- كما تتفق مع دراسة إيرتيم (Ertem (2010, p140-p152 التي هدفت إلى مقارنة واكتشاف تأثير القصة الكمبيوترية على الفهم القرائي، حيث توصلت نتائجها إلى تفوق المجموعة التي درست من خلال القصة الكمبيوترية التفاعلية ثم المجموعة الثانية التي درست باستخدام القصة الكمبيوترية غير التفاعلية ثم المجموعة الأولى التي درست باستخدام القصة بشكلها المطبوع.
- واتفقت هذه النتيجة مع دراسة(Adam, & B Wild, M ,1997؛إيمان زكى، فائقة على ٢٠٠٠؛ محمد لطفي، ٢٠١٠)في أن استخدام القصة كوسيلة لتنمية المهارات اللغوية تحقق الأهداف بفاعلية.
- وتتفق أيضًا مع نظرية القدرات الأولية لثيرستون في الذكاء والذي نظر إلى الذكاء اللغوي بأنه إحدى القدرات العقلية الأولية، فهو وتتمثل هذه القدرة في معرفة معاني الكلمات والمتشابهات اللفظية وترتيب الجمل، حيث تظهر هذه القدرة فيما نمارسه من أعمال تحتاج إلي مهارة ودقة في الأداء اللفظي مثل فهم سؤال الامتحان، أو فهم قصة والتعليق عليها، أو في فهم آراء غيرنا من الناس وأفكارهم وتقاس هذه القدرة بالاختبارات التي تتطلب من الفرد تجميع الكلمات المتشابهة والمترادفة أو المتناقضة وتكوين كلمات ذات بداية أو نهاية معينة ومعرفة معاني الكلمات.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- استمتاع التلاميذ بسماع القصة بأسلوب حكي غير مباشر حر لأنه يدمج مابين رواية القصة وفي نفس الوقت تقوم الشخصيات بأدائها الصوتي الخاص بأدوارهم بالقصة الرقمية، فضلًا عن مناسبة المؤثرات الصوتية التي عرضت بمسامع القصص.

- أثار هذا الأسلوب في حكي القصص الرقمية تساؤل التلاميذ عما تم سماعه ومناقشتهم للباحثتين في ذلك.
- كانت إجابتهم على الأسئلة التي تلي كل قصة بمنتهى التركيز والاهتمام.
- مكن هذا الأسلوب التلاميذ من التعبير عن مشاعرهم تجاه القصص.
- نجح التلاميذ في حكي قصص من تأليفهم.
- حسن الأسلوب غير مباشر حرمن الطلاقة اللغوية لهؤلاء التلاميذ وهى إحدى مهارات الذكاء اللغوي المنشودة.

خامسًا اختبار صحة الفرض الخامس، والذى ينص على أنه". يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١٤) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لاختبار مهارات التخيل

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T" المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T" الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		
الدرجة الكلية	سلبي	0[a]	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	٠	٠,٠١	٠,٦٩
	إيجابي	6[b]	٣,٥٠	٢١,٠٠					
	محايد	0[c]							
	كلي	6							

يتضح من نتائج جدول(١٤) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠"، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلي قبول الفرض البحثي، أي تحقق الفرض الذي ينص علي أنه" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (أسلوب حكى قصصى غير مباشر بصوت الراوى) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العلميات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية."؛ كما يتضح أن حجم الأثر بلغ ٠,٦٩وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

(Glen Bull, Sara Kajder, 2004, p. 22; Bernard R. Robin, Melissa E. Pierson,2005).

الذين أكدوا على أن الصوت يسهم في إضفاء الطابع الشخصي على القصة، كما يساعد المتعلمين على تفهم أحداث ومحتوى القصة وتقوية خيالهم.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا مايلى

- أثرت القصص بالأسلوب اللامباشر في تنمية جوانب التخيل المختلفة للطفل، حيث طرح بعضهم أسئلة تعبر عن ذلك، مثل ما الذي سيحدث لو كنت قطة، أو فأر؟
- أكسبت القصص بهذا الأسلوب خبرة مباشرة يتعلم التلميذ من خلالها.
- طبيعة أطفال هذه المرحلة (الصف الثاني الابتدائي) وحبهم للقصص مما ساعد في تنمية تفكيرهم التخيلي.

<u>سادسًا اختبار صحة الفرض السادس، والذى ينص على أنه</u>" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى القصص الرقمية مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١٥) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لاختبار مهارات

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T "المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T "الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		
الدرجة	سلبي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠				

الكلية	إيجابي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		٢	٠	٠,٠١	٠,٠٦٩
	محايد	٠							
	كلي	٦							

يتضح من نتائج جدول(١٥) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠"، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول لفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حكى قصصى مباشر بصوت الشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العلميات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية"؛ ويتضح أن حجم الأثر بلغ ٠,٦٩ وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير.

- وتتفق هذه النتيجة مع نظرية بيفيو والتي تؤكد على التأثير اللفظي وغير اللفظي على عمل الذاكرة، وقوة استخدامها في معالجة الكلمات التي تتسم بالقابلية العليا للتخيل، كما أشار بافيو أنه إذا واجهت الفرد معلومات يمكن وصفها لفظيًا تكون لديه فرصة أكبر لتجهيز تلك المعلومات لفظيًا– تشفيرها بناء على مدلولها اللفظي– ولكن عندما تكون هذه الكلمات قابلة للتخيل فإن الفرصة تكون أكبر لتجهيزها بصريًا(عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦، ص٦٥).
- كما تتفق مع نظرية النموذج العقلي الذي يركز على التمثيلات العقلية فهي تساعد المتعلمين على إدراك العلاقات السببية بين المكونات والعناصر، وهو ما فرضته أحداث أسلوب الحكي القصصي المباشر لشخصيات القصص الرقمية.

سابعًا اختبار صحة الفرض السابع، والذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر حر بصوت مزيج من صوت الراوى والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية.

جدول(١٦) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لاختبار مهارات التخيل

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن "T" المحسوبة	قيمة ويلكوكسن "T" الجدولية		مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
						.05	.01		

الدرجة الكلية	سلبي	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢	٠	٠,٠١	٠,٦٩
	إيجابي	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠					
	محايد	٠							
	كلي	٦							

يتضح من نتائج جدول(١٦) أنه قد بلغت قيمة ويلكوكسن المحسوبةT " ٠ "، وهي أصغر من قيمة ويلكوكسن الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (أسلوب حكى قصصى غير مباشر حرب صوت الراوى والشخصيات) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاستبيان العلميات الخيالية القصيرة لصالح التطبيق البعدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية."؛ويتضح أن حجم الأثر بلغ ٠,٦٩وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

- **نظرية التعلم الموقفي والتي ترى أن التعلم غير منفصل عن العالم الواقعي، وهذا يعنى وضع الفكرة والفعل في مكان وزمان محددين، حيث تستطيع القصة أن تقدم خبرات شبه واقعية يستطيع المتعلمين من خلالها الاستكشاف والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وتنمية خيال التلاميذ، إذ تنتقل بهم إلى عوالم جديدة لم تكن لتخطر لهم ببال، كما تعرفه أساليب جديدة ومبتكرة في التفكير والسلوك.**

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- **أن الأسلوب غير مباشر حر كان وسيلة تربوية هامة في تنمية خيال التلاميذ، وتقبلوها أكثر من أي أسلوب آخر.**
- **تركيز التلاميذ بشكل كبير أثناء سرد القصص بهذا الأسلوب.**
- **المناقشات اللغوية التي تمت بين التلاميذ، وذلك بسبب مساهمة القصص الرقمية بالأسلوب غير مباشر حرفي تسهيل عملية التخيل والتصور للأحداث باستخدام الصوت والمؤثرات الصوتية المختلفة.**
- **استخدام القصص الرقمية لأسلوب الحكي القصصي غير مباشر حر زاد من حماس التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم، وإحساسهم بالانتماء لبيئة التعلم التي أصبحت جاذبة لهم كونها مناسبة لطبيعة تعلمهم وطبيعة إعاقتهم البصرية.**

<u>ثامنًا اختبار صحة الفرض الثامن، والذى ينص على أنه</u>" يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤(٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعات التجريبية

الثلاث (أسلوب حكى القصص الرقمية غير مباشر – مباشر – غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاستبيان العمليات الخيالية القصيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية

جدول(١٧) نتائج اختبار كروسكال واليز بين المجموعات الثلاث علي مهارات التخيل

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر
مهارات التخيل	غير مباشر	٦	١١,٠٠	٩,٤٣٢	٢	٠,٠١	٠,٥٥
	مباشر	٦	٤,٢٥				
	غير مباشر حر	٦	١٣,٢٥				

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠٥ ودرجات حرية (٢)=٥,٩٩

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوي دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية (٢)=٩,٢١

يتضح من نتائج جدول(١٧) أنه قد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة " ٩,٤٣٢ "، وهي قيمة أكبر من قيمة مربع كاي عند مستوي دلالة ٠,٠١، ومن ثم يشير ذلك إلى قبول الفرض البحثى، أى تحقق الفرض الذى ينص على أنه" يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث (غير مباشر– مباشر– غير مباشر حر) فى التطبيق البعدى لاستبيان العلميات الخيالية القصيرة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة البصرية."؛ وبالرجوع لمتوسطات الرتب نجد أن الفرق لصالح مجموعة أسلوب غير مباشر حر؛ حيث كانت أكبر متوسط للرتب، كما أن حجم الأثر بلغ ٠. ٥٥ وهو ما يشير إلى أنه تأثير إيجابي كبير.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع:

- **نظرية النشاط الإدراكي والتي تؤكد على أن العقل يلتقط المعلومات الثابتة من البيئة بما يتفق مع ما يتوقع الفرد رؤيته في سياق معطى، إلا أنه يمكن أن تُستثار مثل هذه العمليات على أساس التنبؤ، ومثل هذا النوع من التنبؤ الإدراكي يُنتج تصورات عقلية من خلال المقارنة بين المعلومات الواردة له من البيئة الخارجية والمخططات التي كونها الفرد مسبقًا (مروان أحمد، ٢٠١٠).**
- **ما أكدته دراسة ليزا (2010) lisa على دور القصص الرقمية في تنمية خيال الأطفال وتعزيز القدرة على التفكير الناقد والإبداعي وتنمية القدرة على الكتابة والحوار**

وتعزيز مهارات التخطيط والتنظيم لدى المتعلمين، كما أن القصص الرقمية تجعل المتعلمين مستهلكين ناقدين للوسائط الرقمية.

- ما عرضه روبين وبيرسون Robin&Pierson (2005,P7)في أن القصة الرقمية قد استأثرت وسيطرت على خيال كل من المعلمين والمدرسين وأن تأليف القصص ذات المغزى قد طورت من خبرة الطلاب والمدرسين.
- ما ذكره صادق Sadik (2008, pp.489-491) حول أن القصة شكل أساسي من أشكال التعليم وهى شكل بسيط ولكنها طريقة قوية لمساعدة التلاميذ على فهم الخبرات المعقدة واستيعابها من خلال وضع ورسم سطور القصة.

ومن خلال ملاحظة الباحثتان أثناء التطبيق فقد وجدتا ما يلي:

- قدمت القصص الرقمية الصوتية بأسلوب الحكي القصصي غير مباشر حر طرقًا جديدة بالنسبة للأطفال المكفوفين في التعامل مع الآخرين.
- أعرب التلاميذ عن شعورهم بالضيق بعد انتهاء القصة نتيجة شعورهم بقطع خيالهم الذي كانوا يتخيلونه.
- كما ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى الأسلوب الأدبي للقصة من حيث تركيب الكلمات في جمل وعبارات تناسب المرحلة العمرية، الأمر الذي عكس حبكة ووضوح الشخصيات ومن حصيلتهم اللغوية فقد كان يتمتع بما يلي:
  - أسلوب حكي القصص بالنمط المزيج كان مشوق.
  - الكلمات ذات مضمون مادي ملموس.
  - الكلمات سلسة سهلة.
  - استخدام الأسلوب الجمل القصيرة.
  - القصص مكتوبة في حدود الحصيلة اللغوية للطفل.
  - التركيب اللغوي صحيح.
  - ابتعاد الأسلوب عن لغة الوعظ و الخطابة المباشرة.
  - الأسلوب واضح في التعبير.
  - يجمع الأسلوب بين السرد والحوار.
  - تميز الأسلوب بالمرح والفكاهة علي قدر الإمكان.
  - عدم التركيز علي التفاصيل.
  - عكس الأسلوب حبكة القصة وأبعادها و شخصياتها.
  - مناسبة الأسلوب لموضوعات القصص الرقمية الصوتية.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فإنه يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- الاعتماد على القصص الرقمية باعتبارها إحدى الأنشطة اللغوية الفعالة لتنمية مختلف جوانب نمو التلاميذ الأسوياء بشكل عام، وذوى الاحتياجات الخاصة بشكل خاص.
- ضرورة تفعيل استخدام أسلوب حكي القصص الرقمية غير مباشر حر للتلاميذ المعاقين بصريًا باعتباره أسلوب مشوق وجذاب ومناسب لهؤلاء المتعلمين.
- تفعيل استخدام تقنية البودكاستنج داخل المؤسسات التعليمية سواء في بث محاضرات أو تقديم ندوات، أو أنشطة إثرائية تفيد عملية التعلم وتحقق أهدافها.
- إعادة النظر في البحوث الخاصة بمتغيرات تصميم وإنتاج القصص الرقمية التعليمية لبناء أسس ومعايير فنية وتربوية مقننة مستمدة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دراسة بعض متغيرات القصص الرقمية التعليمية على نواتج التعلم المختلفة في ضوء الإمكانات الرقمية، حتى يمكن الحصول على معرفة قابلة للتعميم يمكن من خلالها الاستفادة منها عند تصميم وإنتاج القصص الرقمية بصفة عامة والقصص الرقمية التعليمية التي تهدف إلى تنمية الذكاءات المتعددة لأطفال ما قبل المدرسة بصفة خاصة.
- ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دراسة متغيرات تصميم القصص الرقمية والاستعدادات المختلفة للمتعلمين على نواتج التعلم المختلفة عند تصميم وإنتاج القصص الرقمية.
- الإفادة من نتائج البحث الحالي على المستوى التطبيقي وخاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.
- ضرورة إعطاء مساحة من الحرية للمتعلمين بعد عرض القصة الرقمية لمناقشة أحداثه التوفير بيئة تعلمية مريحة بعيدًا عن جو المحاضرات التقليدية النمطية.

البحوث المقترحة:

- اقتصر البحث الحالي علي تطبيق متغيرات البحث علي مرحلة التعليم الابتدائي ويمكن تطبيق هذا البحث علي مراحل تعليمية أخري.
- تم تطبيق هذا البحث على جميع التلاميذ بالمرحلة الابتدائية المعاقين بصريًا بصرف النظر عن نمطهم المعرفي، لذا يمكن تطبيق هذا البحث علي التلاميذ الأسوياء ذوى أنماط معرفية مختلفة.
- تم تطبيق هذا البحث على مادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، لذا يمكن تطبيقه على مواد دراسية أخرى.

- تم الاقتصار في هذا البحث علي تنمية مهارات الذكاء اللغوي، والقدرة على التخيل، لذا يمكن تطبيق هذا البحث لتنمية نواتج التعلم المختلفة وإكساب المتعلمين مهارات أخري.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة لنفس فئة المعاقين بصريًا في نوع آخر من الذكاءات المتعددة، فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية طبقًا لدرجة اهتمام التلاميذ وميولهم ودافعيتهم نحو المهارات المقدمة لهم.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة لعينة من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فمن المحتمل اختلاف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية نظرًا للاختلاف في خصائص الفئة المستهدفة والخبرة والسن.
- إجراء دراسة مماثلة عن أثر اختلاف توقيت عرض أساليب الحكي القصصي عبر تقنيات حديثة أخرى غير تقنية البودكاستنج.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

ابتهاج طلبة(٢٠٠٠).برامج طفل ما قبل المدرسة، القاهرة،زهراء الشرق.

أحمد محمد نبوي، خالد عبد المنعم، أيمن محمد (٢٠١٣).أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني ،الرياض.

أسماء عبد السلام السيد حجازي(٢٠١٤).فاعلية استخدام البودكاستنج لدعم التعليم التعاوني من خلال المدونات لتنمية بعض كفايات إنتاج الصور الضوئية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربيةالنوعية، جامعة المنوفية.

أماني خميس عثمان (٢٠٠١). فعالية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

إيمان زكى، فائقة على (٢٠٠٠).فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم وتنمية التفكير) يوليو.

براعم عمر على دحلان(٢٠١٦). فاعلية توظيف القصة الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزه.

بسنت جلال محمد (٢٠١٦). البروفيل الشخصي للذكاءات المتعددة للطفل الكفيف وأثر برنامج قائم على الذكاءات لتنمية دافعيته للتعلم والمهارات الحياتية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

تقوى عفيفي، حمدان على ناصر(٢٠١٥).أثر تدريس التربية الإسلامية باستراتيجيتي السرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١١، ع ٤، ص ص ٥٢٥ – ٥٣٧.

توماس هيدور(٢٠٠٨).الذكاءات المتعددة وجوده التعليم، ترجمة محمد عبد الهادي حسين، دار العلوم للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٣).الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي (١٩٩٩).استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

جمال الخطيب، منى الحديدى(١٩٩٨).التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جمال الدين حسين(٢٠٠٠). فن رواية القصة وقراءتها للأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسن إبراهيم عبد العال (٢٠٠٥).التربية الإبداعية ضرورة وجود، الأردن،دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية Photostory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، ع٢٩، نوفمبر، ص ص١٩٤-٢٢٠.

حمدان الغامدى (٢٠١٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

حنان محمد كمال (٢٠٠٨). استخدام الصوت في برامج الكمبيوتر التعليمية الترفيهية وأثره في التحصيل اللغوي ودافعيه الإنجاز لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

داليا أحمد شوقي (٢٠٠٩). أسس تطوير المواد التعليمية التفاعلية وغير التفاعلية للمعاقين بصريًا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

رفقة مكرم مجلى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج أنشطة متكاملة لتنمية بعض استعدادات طفل الروضة للتعليم الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

رندة محمود الشيخ(٢٠١١).الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

روبنسون وسكوت (٢٠٠٠).الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ريما العتيبى(٢٠١٥). البودكاست التعليمي، مدونة ريما العتيبى.

سارة خالد عبيد العصيمى (٢٠١٣). فاعلية تقنيةPodcast التعليمي في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، السعودية، كلية التربية، جامعة الباحة.

سامية مصطفي على (٢٠٠٥). اتجاهات الإفادة العلمية من نتائج بحوث برامج الفيديو التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

سناء محمد حسن، سارة بنت بدر العتيبى (٢٠١٥). أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية الذكاء اللغوي في مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٦٤، ج٢، يوليو.

شاكر عبد الحميد (١٩٩٥) علم نفس الإبداع، القاهرة، دار غريب.

صباح يوسف أحمد (٢٠٠٣). فاعلية أنشطة التهيئة السابقة لرواية القصة في تنمية التخيل لدى طفل الروضة الكفيف، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الكريم غريب، بريتماريبارك(٢٠٠٦) تعلم التجريد، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية.

عبد الكريم محمود(٢٠١١). أثر القصة الحركية في تنميه بعض الأنماط اللغوية والأدوات الحركية لدى أطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة اليرموك، مج ٢٥، ع ٩٨، ص ص ٤٩ – ٨٣.

عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠٠٩). فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

عبد الله خميس أبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي(٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان، دار المسيرة.

عبد المطلب أمين القريطى(٢٠٠١). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة، عالم الكتب.

عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان(٢٠٠٦).علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.

على أحمد مدكور(١٩٩١).فنون اللغة العربي، الرياض، دار بن خلدون.

على ماهر خطاب(٢٠٠٩).الإحصاء الاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عمر محمود غباين (٢٠٠١). التعليم الذاتي بالحقائب التعليمية، الأردن، دار المسيرة.

غادة السيد محمد صالح(٢٠١٤). نظريات ترتبط بالتعليم والتعلم وأخرى مرتبطة بمستحدثات التكنولوجيا، مدونة تكنولوجيا التعليم.

فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد إسماعيل عياد (٢٠١٤).التفكير النظامي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية ، ع٤، أكتوبر.

فؤاد البهى السيد(١٩٧٨).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

كمال الدين حسين (١٩٩٨). مدخل في أدب الطفل، القاهرة، مطبعه العمرانية.

ماهر تيسير(٢٠١٢).فاعليه برنامج تعليمي محوسب لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينه من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، مجلة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج ٣٩، ع ٢.

محمد أبو المعاطى عبد العزيز أبو المعاطى، بدران عبد الحميد حسن، جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي، منال بدوى شوقي(٢٠١٥). تصميم كائنات تعلم رقمية قائمة على الدمج بين أنماط التفاعل وتقنية بث الوسائط الصوتية لتنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع٦٤، ص ص١٦٥-٢٠٢.

محمد إسماعيل حسن(٢٠١١). استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري الإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبه الصف العاشر في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد الشيخ (٢٠٠٠). أدب الأطفال وبناء الشخصية، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

محمد عبد الحميد (٢٠٠٨).المدونات: الإعلام البديل، القاهرة، عالم الكتب.

محمد عبد الهادي الحسين(٢٠٠٣). تربويات المخ البشرى، عمان، دار الفكر.

محمد عبده راغب عماشة (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب ٢,٠ الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، أكتوبر، ص ص٢٢٣-٣٧٣.

محمد عبده راغب عماشة، على بن صالح الشايع(٢٠١٢). استخدام تقنية بث الوسائط (البودكاست) في إدارة التعلم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة، دراسات المعلومات، ع١٣، ص ص ٨٧- ١٦٥.

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

(٢٠٠٣).عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.

(٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، القاهرة، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد لطفي جاد(٢٠١٠).فاعلية برنامج قائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، مج١، ع٢، القاهرة، ص ص ٢١١-١٧٥.

محمد مختار متولي ساطور(٢٠١٢). تفعيل دور البودكاست كوسيط إعلاني متحرك جديد، مجلة علوم وفنون: دراسات وبحوث، مج٢٤، ع٢، ص ص١٥-٣٣.

مختار عبد الخالق عبد الله عطية (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها، مجلة الثقافة والتنمية، س١٦، ع١٠٠، يناير ، ص ص ١٤٢: ٧١.

مروان أحمد(٢٠١٠). التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني: دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الهندسة الميكانيكية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، مج٢٦، ع٤

مريم سليم(٢٠٠٣).علم نفس التعلم، بيروت، دار النهضة العربية.

مصري عبد الحميد حنورة(١٩٩٧).الإبداع في منظور تكاملي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

نادر سعيد على شيمى (٢٠٠٩).أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج (٩)، ع (٣) ، ص ص٣ – ٣٧.

نائل محمد عبد الرحمن، تاج السر عبد الله (٢٠٠٥).علم نفس النمو، الرياض، مكتبه الرشد.

نبيل السيد محمد حسين(٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع٦١، ص ص ١١٣-١٧٦.

نجاة زكى حسن، مديح عثمان الفضيل(١٩٩٨). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ع٢، مج١٢.

نجوى يحيى عبد الله بدوى(٢٠١٤).تأثير المداخل التفاعلية في القصة الكمبيوترية التعليمية في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

نشوى رفعت محمد شحاتة (٢٠١٤). تصميم استراتيجية تعليمية مقترحة عبر الويب في ضوء نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية التعليمية والاتجاه نحوها، مج٢٤، ع٢، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة.

هادي نعمان(١٩٨٨).ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة ، ع ٣٣، الكويت، مطبعة السياسة.

هاني إبراهيم البطل(٢٠١١).الإنتاج الإذاعي والتلفزيوني، القاهرة، عالم الكتب.

هبة عبد الحميد(٢٠٠٥).أدب الطفل في المرحلة الابتدائية، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

هدى شريف فريد ذكى عبد السلام(٢٠٠٨). تصميم قصص الأطفال التفاعلية لتحقيق أهداف تربوية من خلال استخدام الأقراص المضغوطة، رسالة ماجستير، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان.

هديل محمد عبد الله (٢٠١٥). فاعليه استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

هديل محمد عبد الله العرينان(٢٠١٥).فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

هوارد جاردنر (٢٠٠٤). أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة محمد الجيوشى، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

يمنى السعيد(٢٠١٠). تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، بيروت، دار الفارابي.

يوسف قطامي (٢٠٠٩)،التفكير الإبداعي القصصي للأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Adam, & B Wild, M (1997). Applying C.D.Rom interactive story.

Al-balushi,s(2006).Enhancing multiple intelligence in children who one blind: Aguide to improving curricular Activities ,ICEVI 12TH World Conference From 16to21 july Malaysia ,kuala lumpur.

Allix,N,(2000). the theory of multiple intelligences: acase of missing cognitive matter. Australian journal of education ,vol.44 (3)pp272-289.

Baddeley,a.d.(1992).working memory.science.

Benjamin , et al(2010). Text Complexity and oral reading prosody in young readers, Reading research quatterly , 45 (4) , 404: 688

Bernard R. Robin, Melissa E. Pierson(2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom,books to learning to read, journal of computer assisted learning.

Carlton Reeve(2010): Narrative-Based Serious Games,74-89.

Costa et al (2000).Habits of mind development series, discovering and exploring association , dissertation abstracts

international , vol. 52.N-12 , university of San Francesco , New York.

DeNatale, G.M.(9007). Digital Storytelling Tips and Resources. Boston: MA.

Dilek & Sibel (2010). The use of story telling to develop the primary school student`s critical reading skill , The primary education pre – service teacher`s opinions social and sciences.

Dogan , B , & Robin , B.(2009) Implementation of digital story telling in the classroom by teachers trained in digital story telling work shop ,Proceedings of society for information technology and teacher education international conference Chesapeake , VA: AAce.

Donna E. Norton (1994). The effective teaching of language arts, Macmillan publishing company, New York.

Duane Szafron …etal.(2005).Writing interactive stories in the classroom. interactive multimedia electronic journal of computer-enhanced learning

Ertem (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth grader,s reading, The Turkish Online Journal of Educational Technology, October 2010, volume 9 Issue 4.

Ertem (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth grader,s reading, The Turkish Online Journal of Educational Technology , October, vol 9 Issue 4.

Fernandez, V.; Simo, P.; Sallan, J.M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education,Computers & Education, 53(2). 385-392.

Feuerstein,R., Feuerstein,R. & Falik,L. (2004).User's Guide to the Theory and Practice of The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Theory Instruments and didactic procedures, Jerusalem, The International Center for the Enhancement of Learning Potential.

Glen Bull, Sara Kajder(2004). Digital storytelling in the language arts classroom.Learning & Leading with Technology, Vol 32 Nu 4.ISTE (International Society for Technology in Education).

Helen C. Barrett(2006).Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep

Learning Tool, website: http: //electronicportfolios.org/ SlTE Storyte lling 2006.pdf, , P3.

Hronova, K.(2011). Using Digital Storytelling in the English LanguageClassroom. Bachelor Thesis. Masaryk University Brno: Faculty ofEducation.

Huang, et.al (2010).Social Learning Networks: Build Mobile Learning Networks Based on Collaborative Services. Educational Technology & Society, 13(3), 78—92.

Janet Salmons(2006). storytelling and collaborative E-learning resources for educators. Vision2lead INC.

Jason (2006).the world of digital storytelling, Educational leadership, v63, n4 ,p44.47.

Jason Ohler (2007).Art, Storytelling, and the digital Economy, The Art Education magazine for teachers. v107. n2. p58.59.

Kalyuga, S. (2000).when using sound with a text or pictures is not beneficial for learning,Australasian Journal of Educational Technology.16(1).

Karrer, T. (2007).Leaning and networkmg with a blog , vol.6 1 issue 9 p20-23.

Kasami, N. (2011) The Impacts of a digital storytelling-based project o student motivation in computer literacy education, in m. Koehler & P.Mishra (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology &Teacher Education International Conference, 1135-1142.

Lambert , t. (2007). Digital storytelling , cookbook. CA, Digital diner press.

Leopold, Lisa (2010). Digital media communication teacher, v 24. n4. p187-191 oct 2010.

Lanir, L.(2012). What is Digital Storytelling? High Tech Education Aids. Retrieved Feb 6/2017 from http: //www.Decodedscince. co m / auth or / Leslev- lanir.

Lisa (2010). Digital media communication teacher. V 24. n4. p187-191 oct.

Lynch,et al (2008).parents and preschool children interacting with store books: children`s early literacy achievement, Reading Horizons 48 (4) , 227 – 272

Mackown, B.,&Barnette , C.(2007). Improving reading comprehension through higher – order thinking skills – unpublished Master: Retrived February , 2009 from www.blackwell/publishing oxford uk

Mark O. Riedl (2010). A Comparison of Interactive Narrative System ApproachesUsing Human Improvisational Actors.June 18. Monterey. USA.

Mark O. Riedl, Carlos León (2008).Toward Vignette-Based Story Generation for Drama Management Systems.Papersfrom the INTETAIN 2008 Workshop. Playa del Carmen. Mexico.

Mathew Fugere, Randi Pawson, Christopher Ramsley, (2010). Wind's End An Experiment In interactive story Genertion interactive media and Game development

Miller , E. (2009) Digital story telling , unpublished master`s thisis , University of Northern lowa , USA.

Mira William(2011).The Impact of reading expressiveness on the listening comprehension of story books by pre kinder garden children , Master of educational psychology , Athens , Georgia

Moore,M& Kearsley,G(1996). Distance education: Asystemsview. Belmont, CA,Wadsw rth,pp.203-204.

Moore,M.G.(1990).Three types of interaction, the American gournal of Distance education,3(2),1-3.

Norman , A. (2011) Digital story telling in second language learning , master`s thesis in didactics for English and foreign languages , Norwegian university of science and technology , Norway.

Nula. (2014).Implementing Digital story as a technology integration approach with primary school children , learning , teaching and technology center , V01 (3) ISS (1).

Palitha E.,et.al, (2007). podcasting to provide teaching and learning support for anundergraduate module on English

language and communication, Turkish Online Journal of Distance Education, TOJDE July, ISSN 1302-6488, Vol: 8 Number: 3 Article: 6.

Pillay, H. (2002). Understanding learner-centeredness: does it consider the diverse needs of individuals? Studies inContinuing Education, 24 (1), 93-102.

Pylyshyn ,ynz.w. (1991) the role of cognitive architecture in theories of cognition. In Van, k.l.(Ed) , Architectures for intelligence (pp.189-223). HiIIsdaIe, NJ: ErIbaun.

Reisser , L , (1996). Increasing Beginning Readers Reading Success without increasing direct instruction time by using books on tape in Rural Coals 2000 , Building program that work , U.S , west Virginia.

Robert Clarke, Andrea Adam(2012): Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections, SAGE, Arts and humanities in higer education.

Robin , B. (2008) Digital story telling: A powerful technology into practices, 47 (3) , pp220 – 228.

Rorty,R.(2000), Being that can be understood is language , london.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.

Sadik (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning, Education Tech Research. Association for Educational Communications and Technology,Dev 56,487–506.

Simonson,M.(1999).Equivalency theory and distanc education, Tech Trends Journal,43(5).

Strahhovnik , V. & Mecava , B. (2009). Story telling and web 2.0 services: A synthesis of old and new ways of learning , (15) , 3. Retrieved from http: www.elearning gewro pa. info / files / media /media 1974. Pdf

Thomas. H.(1995). Talking with poets, New York.

Vallett , R.E. (1983). strategies for developing creative imagination and thinking skills. Retrieved December , , from www.eric.ed.gov.

Vygotsky (2004) Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European psychology , 42 (1) , 7-97

Vygotsky ،L.S.(1978) Mind in Society. Cambridge , Harvard University Press.

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward DigitalStorytelling: An Activity Focused on Writing Self efficacy in a Virtual Learning Environment, Educational Technology & Society, Vol. (14),N(4), 181-191.

Yang, Y., & Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers & Education, 59 (1), 339-352.

Yuksel ,et al(2009).Educational uses of digital storytelling around the world.