دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان: فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئي التعلم

المصدر: المجلة العلمية لكلية التربية

الناشر: جامعة الوادي الجديد - كلية التربية

المؤلف الرئيسي: موسى، عقيلي محمد محمد أحمد

مؤلفين آخرين: منصور، محمد عبدالعزيز(م. مشارك)

المجلد/العدد: ع14

محكمة: نعم

التاريخ الميلادي: 2014

الشهر: مايو

الصفحات: 264 - 395

رقم MD: 1160525

نوع المحتوى: بحوث ومقالات

اللغة: Arabic

قواعد المعلومات: EduSearch

مواضيع: البرامج التعليمية، الوسائط المتعددة، تدريس اللغة العربية، مهارات التفكير، ذوو صعوبات التعلم

رابط: http://search.mandumah.com/Record/1160525

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كليـــة الـــتـــربـــيـة بالوادي الجديد
المجلـــــــــــة العلميـــــــــة

فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم

إعـــــــــــداد

دكتور / عقيلى محمد محمد أحمد موسى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالوادى الجديد – جامعة أسيوط

دكتور / محمد عبد العزيز منصور
مدرس ذوى الاحتياجات الخاصة بقسم علم النفس، تربية الطفل
كلية التربية بالوادى الجديد – جامعة أسيوط

١٤٣٥هـ- ٢٠١٤ م

فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم

مقدمة :

فى ظل التقدم المستمر فى تكنولوجيا التعلم الإلكتروني وفى إعـداد المحتويـات الإلكترونية فإن تصميم وبناء الدروس الإلكترونية E-Lessons من قبل المعلم تطور تطورا هائلا ، حيث بات اليوم يعتمد على مدخل جديد وهو " الوسائط المتعددة الرقمية ، وهي شكل من أشكال تطور التعلم الإلكترونى ، فهى مصادر تعلم رقمية تنشر عبر الإنترنت ، ويمكن إعادة استخدامها فى مواقف تعليمية مختلفة ، حيث يستطيع كل معلم استخدام الكائن التعليمى طبقا لمتطلبات الموقف التعليمى ، فهو يثري البيئة التعليميـة ، ويساعد فى تحقيق أهداف الموقف التعليمي (سعود الشهرانى ٢٠٠٨)

والفكرة من الأخذ بالوسائط المتعددة الرقمية نبعت من الجيل الجديد من التعليم الإلكترونى الذى يعتمد على تقنيات الشبكة المبنية على دلالات المعانى ، حيث يتم إنتاج الوسائط المتعددة ، ولأن إنتاج مثل هذه الوسائط يتطلب تكاليف عالية ، فإن منتجوا هذه العناصر التعليمية يجب أن يتبعوا مقاييس التعلم الإلكترونى فى عملية الإنتاج ؛ حتى تدعم التبادل المطلوب من هذه الوسـائط بين البيئات المختلفة ، أى أن الهدف من الوسائط هو تقليل التكلفة من خلال عملية استغلالها من عدد غير محصور فى بناء المقررات (Dowes,2001).

كما تقوم فكرة الوسائط المتعددة الرقمية على إعادة الاستخدام Re Use لوحدات تعلم تم إنتاجها من قبل ، وذلك باستخدامها فى مواقف تعليمية جديدة ، وهى بذلك تساير الاتجاهات العالمية التى تنادى بترشيد الاستهلاك ، وذلك بإعادة الاستخدام أو ما يطلق

عليه تدوير الاستخدام ، كما أن فكرة الوسائط لا تقوم فقط على استخدام وحدات تم إنتاجها لغرض مواقف تعليمية ، بل إنها تقوم أيضا على استخدام وحدات تم إنتاجها من قبل ، حتى ولو لم يتم إنتاجها لغرض تعليمى (Schlais,H,2004).

وتستطيع الوسائط المتعددة الرقمية تحقيق جودة عالية فى التعليم ؛ نظرا لقدرتها على إدارة التعلم والتعليم ، فهى تقدم أشكالا غير تقليدية ، وتجعل التعليم أكثر فاعلية وكفاءة ، كما توفر بيئة تعليمية تفاعلية ثرية ، تؤثر فى حواس المتعلم ، المختلفة فى وقت واحد ، الأمر الذى يسهل عملية الإدراك لدى المتعلمين ، ويؤكد جولز وهاك (Golz&Haake) على أن استخدام عناصر الوسائط المتعددة الرقمية تجعل موضوع التعلم أكثر اهتماما وفاعلية ، وتخلق نوعا من التفاعل مع المتعلم ، وتسهل الفهم ، وتؤدى إلى تحسن فى عملية التعليم والتعلم ، وقد توصل أوجاشكوا (Ogochukwu,2010) إلى أن استخدام الوسائط المتعددة الرقمية ينمى اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين ، ويرفع مستوى الرضا نحوها .

وقد بين بعض المختصين فوائد الوسائط المتعددة الرقمية بالنسبة للمتعلم ، إذ يستطيع أن يتعلم وفقا لنشاطه الذاتي ، وقدراته الخاصة ، وأن يتفاعل مع المحتوى التعليمي وفى مقدار المعلومات التى يتلقاها ، ويكون نشطا فى أثناء التفاعل مع المحتوى ، وتقدم له التغذية الر اجعة الفورية ، ويكون التقويم موضوعيا من خلال الاختبارات ، كما تساعد على اكتساب كثير من المهارات والقدرات التعليمية للمتعلم ، التى تؤدى إلى جودة العملية التعليمية (الحلفاوى ٢٠٠٦، عتمان ٢٠٠٥) .

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود آثار إيجابية ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة، وتنمية مهاراتهم فى المواد الدراسية تعزي إلى استخدام الوسائط

المتعددة الرقمية ، فمثلا أكدت دراسة **سحلول** (٢٠١١) على أن البرمجيات التعليمية القائمة على الرسوم المتحركة تنمى مهارات طلبة الصف الرابع الأساسى فى اللغة الإنجليزية المتعلقة بالقراءة والكتابة ، وأن تلك البرمجيات تفوقت على الطريقة التقليدية فى إكساب الطلبة تلك المهارات ، وأشارت إلى قوة تأثير عناصر البرمجية التعليمية على تحقيق الترابط بين الجانبين المعرفى والمهارى لمهارات القراءة والكتابة لتلك الطلبة .

وهدفت دراسة **ميلوفانوفيتش وآخرين (Milovaovic Takac & Milajic, 2011)** إلى تعرف فاعلية الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس بعض موضوعات الرياضيات لدى طلاب كلية الهندسة المعمارية السنة الأولى فى جامعة الاتحاد ببلغراد ، وقد بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التى درست باستخدام الوسائط الرقمية على طلاب المجموعة الضابطة التى درست بالمحاضرة التقليدية فى موضوعات الرياضيات المهارية والمعرفية .

وقد قام **استلزر وآخرون (Stelzer,Brookes,Gladding & Mesrre,2010)** بدراسة للتعرف على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارات الطلبة الواردة فى مساق مبادئ الكهرباء والمغناطيسية ، وأظهرت النتائج زيادة ملحوظة فى مهارات الطلبة فى مجال الكهرباء والمغناطيسية ، وأن هناك تحسنا كبيرا فى اتجاهاتهم نحو استخدام كائنات التعلم المتعددة فى التدريس .

وتناولت دراسة **مشتهى** (٢٠١٠) فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير البصري فى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي الفلسطينى ، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة

التجريبية والضابطة فى تنمية مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المستخدم .

وأجرى **البسيونى والشرقاوى** (٢٠٠٨) دراسة للتعرف على فاعلية الوسائط الرقمية الفائقة فى تنمية مهارات العروض التقديمية لدى طلاب كليات التربية واتجاهاتهم نحوها.

وأجرى **رضوان** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج متعدد الوسائط فى تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والتحصيل والاتجاه لدى هيئة التدريس بكلية فلسطين التقنية ، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى على الجوانب المعرفية والأدائية والاتجاه ، ووصول أداء أفراد العينة إلى مستوى (٩٠%) وأن البرنامج حقق نسبة فعالية عالية .

وقد توصلت دراسة (**وايلى** ، ٢٠٠٢) إلى وضع نموذج للتصميم التعليمى لأى محتوى مبنى على العروض التقديمية التى تتمثل فى (الرسوم – الفيديو – المحاكاة – النصوص) داخل كل المقررات التعليمية المختلفة ولجميع المراحل التعليمية المختلفة ، كما توصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الوسائط المتعددة الرقمية داخل المواقف التعليمية المختلفة ، حيث أكد ت الدراسة أن الوسائط المتعددة الرقمية لديها إمكانية كبيرة على النهوض بالمؤسسات التعليمية .

وهدفت دراسة (**اليكس أستون** ، ٢٠٠٣) إلى أن الوسائط المتعددة الرقمية بمثابة مستودع كبير يحتوى على مواد رقمية متعددة ، حيث تتيح للمعلمين الدخول إلى المستودع الذى يحتوى على الوسائط المتعددة عن طريق شبكة الإنترنت.

كما توصلت دراسة (**ياسين عاطف وآخرين ٢٠٠٤**) ، إلى أن استخدام الوسائط المتعددة يساعد المتعلمين على إنشاء علاقات معرفية ، بحيث يتبادلون معلومات بعضهم البعض وتساعدهم أيضا على استخدام المواد الرقمية المتاحة عبر شبكة الإنترنت ، وهذا يزيد من قيمة التعلم عبر الويب وبيئات التعلم الإكترونية.

وتشير دراسة (**مالوى ٢٠٠٤**) : إلى أن الوسائط المتعددة الرقمية Objects Digital Learning تعد بمثابة فكر جديد فى مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم ، حيث تقوم على الإبداع فى إنتاج وحدات Objects جديدة يمكن استخدام كلاً منها فى العديد من المواقف التعليمية ، وذلك باستخدام التطبيقات الجديدة فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتى من بينها برمجيات الفلاش Flash ومعالجة الصور Photoshop ،والبرمجيات ثلاثية الأبعاد Auodesk ، والاستوديو ثلاثى الأبعاد 3 D Studio ، وبرمجيات الرسوم Paint shop فاعلية التعلم وتعمل على تحسين مخرجاته النوعية، كما تعمل على تخفيض التكلفة والوقت اللازم لإنتاج مواد تعليمية ذات جودة عالية.

وتشير دراسة (ماريو،كولمبيتي،٢٠٠٦) إلى أن استخدام الوسائط المتعددة الرقمية يعطى للمعلمين فرصة التعرف على خصائص وقدرات الطلاب بشكل جيد،ومن هنا نجد أن الوسائط المتعددة الرقمية تمثل أداة تربوية يسهل من خلالها التصنيف والتمييز بين الدروس والأمثلة والاختبارات بالنسبة للمتعلمين ، وكذلك أيضا بالنسبة للمعلمين تساعدهم في الحصول علي المواد التعليمية المختلفة من خلال المستودع الخاص بها .

ولتفعيل تعلم اللغات عموما ، واللغة العربية بوجه خاص كان لابد من تجريب هذا المنحى فى تدريس اللغة العربية ، حيث تمثل اللغة العربية أساساً للتعليم والتعلم في

المراحل المختلفة، وهي اللبنة الأساسية للتعليم العالي وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة، وعن طريقها يتزود التلميذ بالمعرفة، والتراث الحضاري والثقافي، وذلك لأن اللغة هى أساس التفكير والحضارة، وهى تنادى دائما بتعليم التفكير ، حيث أصبح تعليمه غاية أسمى فى العملية التعليمية " وهو هدف أساسى لا يحتمل التأجيل ، يجب أن يكون فى صدارة الأهداف التربوية لأى مادة دراسية وخاصة اللغة العربية ، لأنه وثيق الصلة بها ، وما يصاحبها من طرق تدريس ونشاط ووسائل تعليمية وعمليات تقويمية ، لذلك وجب الاهتمام بتدريسها من خلال الاهتمام بالطرق المبدعة فى عرض المعلومات فى أثناء التدريس ، وإفساح مساحات واسعة لموضوعات أساليب تحسين الإبداع ، وأساليب العصف الذهنى ، وإسهامات الكمبيوتر الناقدة والمبدعة (حبيب ، ٢٠٠٣ ، ٧-١٥) ومن أنواع التفكير التى ينبغى التركيز عليها فى هذه الأوقات وخاصة للتلاميذ بطيئى التعلم (التفكير البصرى) " فهذا العصر يتميز بحضور جارف للصور فى حياة الإنسان ، فهى حاضرة فى شتى مجالات حياته ، تلعب دورا أساسيا فى تشكيل وعيه ، فيرتبط تفكيره بها بما يسمى التفكير البصرى ، محاولا فهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة ، والتفكير بالصورة يرتبط بالخيال ، والخيال يرتبط بالإبداع ، والإبداع يرتبط بالقدرة على إنتاج دلالات ، والدلالات تعني الخروج من الواقع الضيق إلى الآفاق الرحبة الأكثر حرية والأكثر إنسانية " الجدعانى ، ١٤٢٩ ، ٢) ولعل القول الشائع (رب صورة بألف ألف كلمة) متحقق قولا وفعلا فى هذا الواقع الذى تغزوه التكنولوجيا من كل اتجاه ، وفى كل اختصاص .

وفى العملية التعليمية الحديثة فرضت التكنولوجيا البصرية نفسها بقوة هائلة، حيث إن وسائل العرض المرئى باتت متنوعة ومتوفرة في كل مدرسة وبيت ، مما سبق عرضه ونظرا لتدنى المستوى في اللغة العربية بصفة عامة ومهارات التفكير البصرى المرتبط باللغة بصفة خاصة حيث لا توجد دراسات على حد علم الباحثين تطرقت

لتنمية مهارات التفكير البصرى فى اللغة العربية مع وجودها في تخصصات أخرى وهذا ما أيدته العديد من الدراسات المتخصصة، منها دراسة ناهل شعت ، (2008) التي تناولت إثر ا ء محتوى الهندسة الفرا غية في منهاج الصف العاشر الأساسي مهارات التفكير البصري، ود راسة احمد مشتهى، (2010 التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكيروالتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر، و ودراسة محمد حمادة ، 2009 م(التي هدفت إلى معرفه فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير ا لبصري و القدرةعلى حل و طرح المشكلات اللفظية في الرياضيات و الاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس.

ونظرا لأهمية الوسائط المتعددة في تحقيق التعليم الفعال كما سبق ، فإنه سيتم توظيفها في تدريس اللغة العربية في هذا البحث، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم.

مشكلة البحث:

- **الإحساس بالمشكلة :**

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والأبحاث العلمية المنشورة و حضور ورش عمل وسمنارات علمية في هذا الموضوع ، وسماع شكوى بعض المعلمين والمعلمات من صعوبة المادة التدريسية ومناقشة المعلمين لاحظ الباحثان وجود ضعف لدى التلاميذ في العربية اللغة ،و مهارات التفكير بشكل عام ، ومهارات التفكير البصري بشكل خاص ، حيث إن السائد والملاحظ فى التعليم وخصوصا تعليم اللغة

العربية النمط التقليدى ، حيث التلقين والإلقاء وقليل من المناقشة ، وغيرها من الطرق القديمة التى يطغى فيها دور المعلم على المتعلم، دون الاعتبار لدور المتعلم ومشاركته وإفساح الفرصة له للتفكير والتعبير .

وبسؤال بعض موجهى اللغة العربية أثناء مرورنا على التدريب الميدانى بالمدارس حول هذا القصور أرجعوا هذا الأمر إلى عدة أمور منها :

١- حالة الضعف العام فى مستويات الطلبة ، وخصوصا فى القراءة والكتابة ؛ مما يشكل صعوبة فى الفهم والدقة فى التعبير .
٢- زخامة محتوى المقررات الدراسية الحديثة وطولها.
٣- افتقار كتب المنهج الحالية لعنصر الدافعية والتشويق.
٤- افتقار المنهج بمحتوياته إلى تعليم مهارات التفكير المختلفة .
٥- قلة الإمكانات المادية والبشرية .
٦- الضعف السائد لدى كثير من المعلمين وخاصة معلمى اللغة العربية فى استخدام الحاسوب وتطبيقاته .

لهذه الأسباب وغيرها تم إعداد البرنامج الحالى لتنمية مهارات التفكير بوجه عام والتفكير البصرى بوجه خاص باعتباره مهارة تحتاج إلى أدوات وطرق ، ولتحقيق ذلك كان لابد من امتلاك بعض التكتيكات التى تسهم فى تنميته وتطويره دون ملل ،ومن هذه التكتيكات تطوير وسائل التعليم وأدواته ، وآلية إخراج الكتب لتناسب الواقع المعاش ، وذلك بتضمينها الصور والرسوم المنسجمة مع المحتوى التعليمى عبر الجمع بين اللغة اللفظية وغير اللفظية – اللغة البصرية – وذلك لجعل عمليتى التعلم والتعليم أكثر وضوحا وفاعلية وأبقى أثرا ، ، وهذا يتطلب من معلمى اللغة العربية أن يتقنوا مهارات التفكير البصرى ومهارات التعامل مع

الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وأساليب التوظيف السليم لها ،حتى يستطيعوا بعد ذلك تدريب تلاميذهم على قراءة الصورة كما يتعلم قراءة الكلمة ؛ لأن محتوى الصور والرسوم يحمل مفاهيما وأفكارا ومعلومات يصعب على الكلمة لوحدها حملها أحيانا .

من كل ذلك ولعدم وجود دراسات تطرقت لتنمية مهارات التفكير البصرى فى اللغة العربية مع وجودها فى تخصصات أخرى مثل : العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والتربية الاسلامية ومن هذه الدراسات : دراسة عفانة ٢٠٠١ ، ودراسة عبد الهادى ٢٠٠٣ ، ودراسة مهدى ٢٠٠٦ ودراسة شعث ٢٠٠٩ ، ودراسة مشتهى ٢٠١٠ ، ودراسة النجار والنحال ٢٠١٢ ودراسة عبد المعبود ابراهيم ٢٠١٣ ، رأى الباحثان أنه من الضرورة بمكان الوقوف على دراسة تطرق هذا الميدان فى تعليم اللغة العربية يتم تطبيقها على مجموعة من التلاميذ بطيئي التعلم يحتاجون لمثل هذه البرامج للنهوض بهم والارتقاء بشأنهم

- تحديد المشكلة :

من خلال ذلك فإن مشكلة البحث يمكن تحديدها فى وجود قصور لدى التلاميذ فى مهارات اللغة ومهارات التفكير بوجه عام ومهارات التفكير البصرى بوجه خاص، وذلك بسبب افتقار طرائق التدريس المستخدمة فى تدريس اللغة العربية إلى التكنولوجيا الحديثة ، بجانب ذلك فإنه توجد عوائق فى تطبيق منهج اللغة العربية ترجع للمنهج نفسه من عدم تطويره وفقا للمتغيرات والمستحدثات التكنولوجية الحديثة ، الأمر الذ ى حدا بالباحثين إلى إعداد برنامج فى اللغة العربية بالصف الأول الإعدادى فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية وذلك للوقوف على فاعليته فى تنمية

مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة للتلاميذ بطيئ التعلم ؛ بذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى :

- ما فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ؟

وتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات التفكير البصرى اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ؟

٢- ما طبيعة برنامج فى اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية بعض مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم؟

٣- ما فاعلية برنامج فى اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية بعض مهارات التفكير البصرى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ؟

٤- ما فاعلية برنامج فى اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية التحصيل المعرفى اللغوى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ؟

٥- ما فاعلية برنامج فى اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ؟

فروض الدراسة :

١. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ العينة(التجريبية والضابطة) في اختبارى مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ العينة(التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل اللغوى فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ العينة(التجريبية والضابطة) في مقياس الاتجاه نحو المادة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة :

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

١- تحديد مهارات التفكير البصرى اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم .

٢-إعداد قائمة بالمعايير التى يبنى البرنامج القائم على الوسائط المتعددة فى ضوئها .

٢- إعداد برنامج فى اللغة العربية قائم في ضوء هذه المعايير الخاصة بالوسائط المتعددة الرقمية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ ا الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم.

٣- قياس فاعلية البرنامج المقترح فى اللغة العربية القائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية مهارات التفكير البصرى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم.

٤- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح فى اللغة العربية القائم على الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية مهارات التحصيل اللغوى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم .

٥- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح فى اللغة العربية القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم .

٦- توفير مادة تعليمية محوسبة باستخدام الوسائط الرقمية لتدريس البرنامج المقترح فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم.

أهمية الدراسة :

فصل الباحثان أهمية الدراسة حسب جهة الاهتمام ، كالتالى :

- واضعو المناهج ومطوروها : حيث تفيدهم فى إثراء المناهج بالصور – باختلاف أشكالها – وتوجيه اختيارها لتكون ضمن محتوى المنهج ، وداعمة لمفرداته .
- الموجهون التربويون : أثناء وضعهم لخطط الأنشطة والفعاليات المصاحبة لتعليم المناهج المختلفة أو أثناء وضعهم للخطط العلاجية ، فيلزمهم تنبيه المعلمين لاستخدام الوسائل التى تنمى التفكير البصرى
- المعلمون وخاصة معلمى اللغة العربية : الدراسة تقدم لهم تجربة عملية فى تنمية مهارات التفكير البصرى ، وتفسح لهم المجال فى طرق تدريسهم باستخدام ما يتاح من وسائل لتنمية مهارات التفكير والتحصيل .
- الباحثون : فتح المجال أمامهم لتجريب تكنولوجيا التعليم باختلاف أجهزتها وبرامجها وخاصة البصرية منها فى تعليم اللغة العربية فى المراحل التعليمية المختلفة ، حيث إن الدراسات فى هذا المجال نادرة .
- الطلاب : محاولة تزويد الطلاب بتصور واضح لما يلزمهم من مهارات وقدرات خاصة تمكنهم من التعامل مع طرق التدريس الحديثة التى تقوم على جهد كبير منهم كمتعلمين .

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلى :

- تركيز الدراسة على عينة بطيئى التعلم وتوفير برنامج لهم فى اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية قد يحل الكثير من المشكلات التعليمية الخاصة بهذه الفئة من المتعلمين .

محددات الدراسة :

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية :

- الحد البشرى والمكانى : مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم فى مدارس التربية والتعليم بمحافظة الوادى الجديد – الخارجة.
- الحد الموضوعى : وحدة من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادى الفصل الدراسى الثانى يتم صياغتها فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية .
- الحد المهارى : تنمية مهارات التفكير البصرى) .وهى (مهارة التعرف على الشكل ووصفه – مهارة تحليل الشكل – مهارة ربط العلاقات فى الشكل – مهارة إدراك وتفسير الغموض – مهارة استخلاص المعانى .
- الحد الزمانى : سيتم تطبيق الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٤.
- الحد الموضوعى : وحدة من كتاب الصف الأول الإعدادى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٤.

مصطلحات الدراسة :

١– الفاعلية :

قدرة الوسائط المتعددة الرقمية من خلال توظيفها فى برنامج اللغة العربية على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية المتعلقة بمهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ، وتقاس من خلال الأداء المعرفى والأداء المهارى والاتجاه الوجدانى ، الأدوات المحددة بالدراسة .

٢- البرنامج :

تخطيط مسبق للعملية التعليمية ، حيث يضم الإجراءات والوسائل التعليمية اللازمة والمناسبة للمحتوى التعليمى التى أعدت باستخدام الوسائط المتعددة الرقمية ؛ لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئى التعلم ، ويتم تداولها على أسطوانة مدمجة تعرض من خلال الحاسوب .

٣- مهارات التفكير البصري : مجموعة من المهارات التى تشجع المتعلم على التمثيل البصرى للمعلومات العلمية ، من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية وتوظيفها فى إدراك الشبكة البصرية ، وتحليلها وتركيبها وإدراك وتفسير المفاهيم ذات العلاقة ببعضها من أجل استخلاص المعانى الخاصة بها ، بمعنى النظر إلى الشبكة بصورة شمولية كلية تبرز مدى وعي المتعلم بمفاهيم ومهارات الوحدة المقترحة للتدريس .

٤- الوسائط المتعددة الرقمية :منظومة تعليمية تم بناؤها فى ضوء نماذج تصميم التعليم تعرض المحتوى التعليمى من خلال دمج أكثر من وسيط تعليمى (نصوص مكتوبة – وصوتيات وصور ومقاطع فلاش ومقاطع محاكاة والتطبيقات التفاعلية) تعمل جميعها تحت تحكم المتعلم من خلال الحاسوب ، وتسمح له بالتفاعل الوظيفى وفقا لقدراته ؛ من أجل اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية المتعلقة بمهارات التفكير البصرى والمهارات اللغوية الواردة فى كتاب اللغة العربية الصف الأول الإعدادى الفصل الدراسى الثانى .

٥- التحصيل اللغوى:مقدار استيعاب تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم للمعلومات والمفاهيم والمهارات اللغوية المتضمنة فى وحدة (الهوية والانتماء) المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادى الفصل الدراسى الثانى والمبنية فى

ضوء الوسائط المتعددة الرقمية .وتقاس بالدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى الاختبار .

٦- الاتجاه نحو المادة : مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل بالاستجابة نحو الموقف الذي يتخذه التلميذ بطيئ التعلم نحو اللغة العربية بالقبول أو الرفض، ويعبر عن هذا الاتجاه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض.

٧- التلاميذ بطيئو التعلم : التلميذ الذي يعاني من ضعف بسيط في الذكاء، وتقع نسبة ذكائه بين (٧٠ – ٩٠) درجة. ومستوى تحصيله في اللغة العربية يقل عن متوسط تحصيل أقرانه في الصف الدراسي نفسه في الاختبار التحصيلي بمقدار ٣٠% ، وهو التلميذ الذي ينجز إنجازاً ضعيفاً لأنه يتعلم أبطأ من معظم زملائه في الفصل.

منهجا البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفى ، والمنهج شبه التجريبى واعتمدا على التصميم التجريبى ذى المجموعتين (الضابطة والتجريبية) .

أدوات الدراسة :

للوقوف على فاعلية البرنامج القائم فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه نحو المادة تم إعداد ما يلى:

١- قائمة بمهارات التفكير البصرى اللازمة لتلاميذ الأول الإعدادى بطيئي التعلم.

٢- اختبار تحصيلى لقياس مستوى تحصيل التلاميذ للجوانب المعرفية المختلفة المرتبطة باللغة العربية المتضمنة بالوحدة المقترحة من كتاب اللغة العربية بالصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم.

٣- اختبار فى مهارات التفكير البصرى .

٣- مقياس الاتجاه لقياس مدى حب التلاميذ لمنهج اللغة العربية الذى تم تطويره وتدريسه فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية.

خطوات البحث :

- عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة البحث.
- كتابة الإطار النظري الخاص بالتفكير البصري. وكيفية تنميته فى مجال اللغة العربية .
- كتابة الإطار النظري الخاص بالوسائط المتعددة الرقمية ودورها فى تفعيل التدريس باللغة العربية .
- كتابة الإطار النظري الخاص بالتلاميذ بطيئ التعلم فى المرحلة الاعدادية والبرامج التعليمية الخاصة بهم .

الجانب الإجرائي:

ويتمثل في إعداد البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية ، وبناء أدوات الدراسة وهى :

- اختبار التفكير البصري.

- اختبار التحصيل (المعرفى فى اللغة العربية).

- مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية .

- تطبيق الأدوات على العينة الاستطلاعية.

- اختيار مجموعة البحث والتصميم التجريبى الخاص بهم .

- تطبيق الأدوات تطبيقا قبليا على مجموعة البحث.

- تدريس البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية .

- تطبيق الأدوات تطبيقا بعديا .

- التوصل إلى النتائج، وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

الإطار النظرى :

يندرج الإطار النظرى للدراسة تحت ثلاثة محاور :

١- التفكير والتفكير البصرى وعلاقته بتدريس اللغة العربية .
٢- الوسائط المتعددة الرقمية وتوظيفها فى تدريس اللغة العربية .
٣- التلاميذ بطيئو التعلم فى مادة اللغة العربية .

أولا : التفكير والتفكير البصرى :

تعريف التفكير :

وردت تعريفات عديدة لمفهوم التفكير منها تعريف عبيد وعفانة بأنه : العملية الذهنية التى يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وذلك بالربط بين واقع الشىء والمعلومات السابقة عن ذلك الشىء ؛ مما يجعل التفكير عاملا مهما فى حل المشكلات (عبيد وعفانة ، ٢٠٠٣ ، ٢٣)

وكذلك تعريف (عصفور ١٩٩٩ ، ١٩٢) وتعريف (عطية ، ١٩٩٩ ، ١٩٢) (والمانع ، ١٩٩٦ ، ٢٧) وكلها تؤكد أن التفكير هو إعادة تنظيم ما نعرفه فى أنماط جديدة وخلق علاقات لم تكن موجودة من قبل .

أنواع التفكير :

يتنوع التفكير وفقا للناحية التى ينظر إليه منها ، فإن نظرنا إليه من جهة المعلومة – الحواس – فإنه يمكن أن نطلق عليه التفكير الحسى ، ويمكن أن نحصره فى الحاسة التى ركزت منها المعلومات كالبصر فيكون التفكير البصرى أو السمع فيكون التفكير السمعى ... ، وكذلك يمكن أن ننظر إليه من جهة التعامل مع المعلومة ، ومنه التفكير المجرد ، والتفكير الابتكارى ، والناقد والتحليلى ...

ومن خلال أنواع التفكير تأتى مهاراته ، حيث إنّ كل نوع من هذه الأنواع له مهاراته الخاصة به ، وهذه المهارات يجب أن تتصدر مكانا راقيا بين أهداف التعليم

المختلفة ، ذلك لتعلقها بجوانب العملية التعليمية كاملة ، بدءا من التخطيط ومرورا بالتنفيذ حتى التقويم بمراحله.

تعريف التفكير البصرى :

عرف الباحثان التفكير البصرى " إجرائيا " بأنه : ما يتم فى العقل من تحليل لمحتوى شكل معين تراه العين أو يتخيله الفرد فى ذهنه ، والتعبير عن هذا التحليل بلغة مفهومة ، وقد جاء هذا التعريف للباحثين بعد الاطلاع على عدد كبير من التعريفات المنشورة فى الكتب والرسائل والمجلات ومنها (عفانة ، ٢٠٠١، ٩) ،(مهدى ،٢٠٠٦ ، ٢٣) حسنى ، مدونة رواد المعرفة على الإنترنت : التفكير البصرى) ويلمان ، ١٩٩٣ نقلا عن مهدى ، ٢٠٠٦ ، ٢٤). (فداء الشـــــــوبكي ، ٢٠١٠، ٣٥) ، (ناهل شعت،٢٠٠٦ ، ٨) ، (محمد أبو ملوح، ٢٠٠٢ ، ٢٩)

وفي ضوء ما سبق عرضه وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية يرى الباحثان أنه قد بدأ في الآونة الأخيرة التوجه إلى التفكير البصري؛ لما له من أهمية حيث إنه أداة عظيمة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية ، سواء تم ذلك بصورة فردية أو من خلال تفاعل مجموعات ، حيث يساعد على تسجيل الأفكار و المعلومات بصورة منظمة ، بغرض عرض ما يمكن عمله أو معالجته تجاه موضوع أو مشروع ما بصورة واضحة، و بالإضافة إلى تميز هذا الأسلوب من التفكير في تنظيم المعلومات المعقدة ، فإن اختلاط الألوان و الصور و الأشكال في المشاهد المتتابعة الملتقطة بواسطة العين تعمل على زيادة القدرة على ما يسمى باستحضار المشاهدة وهى ذات فائدة جمة من خلال التحصيل العلمي (www:Hussney).لاستيعاب المعلومات الجديدة بسرعة واتقان .

والتفكير البصري بوجود حاسة البصر لدى الإنسان ينمو ويزيد بنمو عقله وتكامل خلاياه ، وتزيد فعاليته كلما حصل الفرد على كم من الصور و الأشكال وأوردها لعقله لحفظها و ترجمتها ، أما في حالة فقدان البصر فإن الواقع يختلف عن وجوده لأن لكل شخص أسلوبه في التفكير والتعلم.

مهارات التفكير البصري:

في ضوء الاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بمهارات التفكير البصري مثل [دراسة فداء الشوبكي ،(2010 ، ودراسة) يحيى جبر،(2010 ،ودراسة) أحمد مشتهي، (2010 ، ودراسة ناهل شعت ،(2008 ، ودراسة)حسن مهدي ، (2006 من تعريفاتهم لمفهوم مهارات التفكير البصري.

توصل الباحثان لتعريف مهارات التفكير البصري وتحديدها : بأنها

"منظومة من العمليات مكونة من مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التفكير البصري و التأمل وترجمة هذه الصور إلى لغات مفهومة مكتوبة أو) منطوقة و استخلاص المعلومات وهذه المهارات هى :

- **مهارة التعرف على الشكل ووصف** :" وهى القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض".

- **مهارة تحليل الشكل** :"القدرة على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات

وتصنيفها".

- **مهارة ربط العلاقات في الشكل:** "وهى القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل وايجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها."

- **مهارة إدراك وتفسير الغموض** " :وهى القدرة على توضيح الفجوات و المغالطات في العلاقات والتقريب بينها."

- **مهارة استخلاص المعانى** " :وهى القدرة على استنتاج معان جديدة و التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض مع مراعاة تضمن هذه الخطوة الخطوات السابقة".

وقد لاحظ الباحثان أن المهارات السابقة تتعلق بالمتعلم نفسه ، فهو الذي يقوم على عملية الرؤية والتصور ، ومن ثم يقوم بعملية التنفيذ وهى الرسم. ومن منطلق الدراسة الحالية التي تتفق مع) ناهل شعت ، (2008 في أنه يوجد غير هذه المهارات ؛ لأن الكتاب المدرسي الذي يقع بين أيدي طلابنا يحتوى على العديد من المهارات ، بالإضافة إلى المهارات السابقة ومن المهارات التي تخدم هذه الد را سة:

- عرض الشكل أو النموذج البصري. - التعرف على الشكل ووصفة.

- تحليل الشكل - تفسير الفجوات

- استخلاص المعاني - ربط العلاقات

وبناء على ما سبق عرضه من مهارات التفكير البصري وموافقة الباحثين في كل ما توصل إليه من دراسة (فداء الشوبكي ، 2010)، ودراسة (يحيى جبر، 2010)، ودراسة (أحمد مشتهي،2010) ودراسة (ناهل شعت ، 2008)، ودراسة (حسن مهدي، 2006) من تعريفات لمفهوم مهارات التفكير البصري، فإن ما توصل إليه الباحثان من مهارات للتفكير البصري كانت متسلسلة ومناسبة للمنهاج ، إذ أنه عندما تقع العين على الأشياء و الأشكال تتعرف عليها ، ومرور ا بالتحليل وربط الشكل بالأشكال الأخرى ، ثم الإدراك وانتهاء بالوصول إلى استخلاص المعاني و النتائج العلمية المناسبة ، فإن هذه المهارات مناسبة لما يقوم به الباحثان .

التفكير البصرى واللغة العربية :

اللغة العربية أم اللغات ، ولعلها اللغة الوحيدة بين لغات البشر التي احتوت على العديد من الكلمات الواصفة للعالم المرئي من عدة زوايا ، ودقة هذه الكلمات لا متناهية ، فعلى سبيل المثال لا الحصر : تكشف نظرة سريعة على توفر ٢١ كلمة لتعيين الضوء ، و٢٩ للشمس ، و٣٢ للقمر و٥٠ للسحاب ، و٥٢ للظلام ، و٦٤ للمطر ، و٨٨ لماء البئر ، و١٠٧ للماء وما يزيد عن ٢٠٠ للفرس ، وبضع مئات لوصف وتصنيف مظاهر الصحراء .

إن الدقة المتوخاة من استعمال كل لفظ هى محاولة لتحديد الشيء المرئى فى محيطه ، وهذا يشتمل على الإضاءة وانعكاس ألوان الشيء المرئي ونوعية مادته وبنيته السطحية وشفافيته أو عدمها وثبوته أو حركته ... لذا-فإن اللغة العربية بثرائها وقيمتها من أهم المواد الدراسية التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير البصرى للمتعلمين .ففى كل فروعها المجال يتسع لاستخدام التفكير البصرى فيمكن استخدامه فى القراءة

والنصوص والأدب والقصة الطويلة وحتى فى النحـــو والبلاغـــة والتعبيـــر والخـــط والإملاء.

تعقيب عام على الإطار النظري:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي فى هذا المحور تبين للباحثين :

أن كتب اللغة العربية تغفل في فلسفتها وأنشطتها التعليمية تنمية عمليتي مهارات التفكير بشكل خاص ومهارات التفكير البصري التي تعتمد على الصورة ، ولقد اختار الباحثان من بين كل المداخل والاستر ا تيجيات الحديثة مهارات التفكير البصرى ؛ لأن القـــرن الحادي والعشرين بدأ ينادى عليها ويعقد دورات تدريبية لها ، لما لها من أهميـــة فـــي مواكبة العصر الحديث ومهارات التفكير البصري ، وذلك لأن هناك علاقة مـــشتركه بينهما، فضلا عن أن مهارات التفكير البصرى تعتبر أفضل تعلم يمكن أن يحصل عليه المتعلم ، فهي تحرره من الأساليب التقليدية في التفكير والإبداع وتتيح له الفرصة فـــي التعبير بحرية عن رأ يه وتشجعه على التفكير.

المحور الثاني تعريف الوسائط المتعددة :

لقد ظهرت عدة تعاريف لمفهوم الوسائط المتعددة ركزت معظمها على خـــصائص ومكونات هذه الوسائط: ومن هذه التعريفات :

" - هي الاسطوانة المضغوطة التي تحمل مجموع الوسائط البصرية كالصوت والكتابات والصور الثابتة والصور المتحركة والرسوم بأنواعها ، والوسائط الـــسمعية كـــالتعليق) الصوتي أو الحوارات أو المؤثرات (المطيعي و السيد ، ٢٠٠٤ م ، ص ٨)

" - ويرى البعض أن الوسائط المتعددة تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت والنص ، وتعمل جميعاً تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد" (المنعم وعبد الرزاق ، ٢٠٠٤ م ، ص ٦٤)

- عرفَها عيادات ،(٢٠٠٤ م ، ص ٢٠٦) بأنها : برنامج حاسوبي يقدم المادة التعليمية من خلال المزج بين النصوص المكتوبة والرسومات الثابتة والمتحركة والصور الثابتة والمتحركة والأصوات والموسيقى وتصميم البرنامج الذي يسمح للمتعلمين بالتعامل مع المادة التعليمية بشكل تفاعلي وطبقاً لاحتياجات وقدرات المتعلمين ".

- عرفَها كلٌّ من سالم وسرايا ،(١٤٢٤ ه ، ص ٣٢٢) (بأنها : تكوينات كمبيوترية يتفاعل معها المتعلم ، تتكامل معاً لتقديم الرسائل التعليمية على هيئة نص مكتوب – منطوق – صوت – رسوم خطية ومتحركة – صور ثابتة ومتحركة داخل بيئات التعليم المفردة."

- وترى فودة ، ١٤٢٣ هـ ، ص ٣٢٠ : (أن الوسائط المتعددة هي الاندماج بين كافة عناصر التقنية ،فهي البرامج التي تجمع ما بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية ، يضاف إليها توافر البيئة التفاعلية. "

– عزمي ، (٢٠٠١ م ، ص ١٢)" : (هي عبارة عن برامج الكمبيوتر التي تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل النص والصوت والموسيقى والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الثابتة والمتحركة يتعامل معها المتعلم بشكل تفاعلي."

- وعرفها) عبد الهادي ، (١٤٢٣ ه ، ص ٥٤) (مجموعة من الوسائط المختلفة مثل البيانات والصوت والصورة والنص والرسومات يضمها تطبيق واحد.

- وتعرف بأنها : البرامج والتطبيقات التي تعتمد في عرضها للمحتوى التعليمي والخبرات المتنوعة على دمج وتكامل اثنين أو أكثر من الوسائط أو العناصر الحسية والتي تقدم من خلال الكمبيوتر) "(لال ، ٢٠٠٤ م ،ص ١٥٠) .

- وعرفها عايش (٢٠٠١ م ، ص ٩٩) بأنها: (عملية دمج النصوص والصور والصوت والفيديو والرسومات المتحركة في بوتقة تفاعلية واحدة مستندة إلى استخدام الشبكات والأسطوانات المدمجة التفاعلي. "

- وتعرف بأنها "نسيج متداخل ومتكامل من مجموعة من العناصر والمكونات التي تتفاعل مع بعضها البعض مكونة ما يسمى التطبيق" (شلباية *وآخرون* ، ٢٠٠٢ م ، ص ١٨) .

- وتعرف بأنها : اندماج بين كافة عناصر التقنية ، أو هي البرامج التي تجمع ما بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية) " عبد المنعم وعبد الرزاق ،) . ٢٠٠٤ م ، ص ٦٤.

-وعرفها الموسى (١٤٢٥ ه ، ص ٣٧)(بأنها : عبارة عن مجموعة من البرامج تجمع بين مجموعة من الوسائط مثل الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية ، وتعد من أقوى الوسائل لكتابة البرامج التعليمية.

- وعرفها الخطيب ، (٢٠٠٢ م ، ص ٣٦ (بأنها : مزيج من عناصر النص ، واللون والرسوم البيانية ، والرسوم المتحركة ، والصوت ، والصورة ".

- وقد عرف) زيتون ، (١٤٢١ ه ، ص ص ٤٥٦) بأنها : عبارة عن العديد من الوسائط التعليمية التي من أهمها : الرسوم المتحركة ، التسجيلات ، الأصوات ، الموسيقى ، الصور الفوتوغرافية ، الصور التخيلية ، الرسوم الثنائية والثلاثية الأبعاد ، ومقاطع من صور الفيديو الساكنة التي تتكامل معها ويتحكم فيها عن طريق (*Text*) والمتحركة ، بالإضافة إلى نص الكمبيوتر الشخصي بدرجة تمكن المتعلم من تناول المعلومات والتفاعل معها. "

- عرفتها) السحيم ، (٢٠٠٠ ، ص ٣٨ (بأنها " : نظام رقمي يحتوي روابط متفرعة شديدة التشعب تدعم عملية التنقل والاكتشاف بين العقد المعلوماتية التي تضم النصوص والصور والرسوم ويمكن ربط هذا النظام بشبكات مترابطة بين المتعلمين.

- عرفتها عبد الحق ، زهرية ، ٢٠٠٣ م ، ص ٣٠ :(عبارة عن تقديم المعلومات والصورة *Sound* والصوت *Text* باستخدام خليط مكون من النصوص تشمل *Video Clip* ولقطات الفيديو *Animation* والحركة *Image* الألعاب ، وبرمجيات التعلم ، والمراجع مثل الرسومات وتخزين تطبيقات الوسائط وشبكات الانترنت وغيرها -*CD*) . *ROMS*)

- ومن خلال الاطلاع على مفهوم الوسائط المتعددة وجد أن هناك اتفاقاً بينهما ، كما أن هناك اختلافاً في تحديد الصفة الرئيسة ، أو إعطاء تعريف شامل يحدد معنى الوسائط المتعددة فنجد ما يلي:

- منهم من عرف مفهوم الوسائط المتعددة بأنها عبارة عن برمجيات أو برامج : مثل تعريف عيادات ، ٢٠٠٤ م ولال ، ٢٠٠٤ م(و) عزمي ، ٢٠٠١ م . (*1998 Raymond*)، و)الموسى ، ١٤٢٥ هـ)

- ومنهم من عرف الوسائط المتعددة بأنها عبارة عن تقنية : مثل تعريف فودة ، ١٤٢٥ هـ (و) عبد المنعم ، عبد الرزاق ، ٢٠٠٤ .

- ومنهم من عرف الوسائط المتعددة بأنها عبارة عن معلومات : مثل تعريف) الشرهان ١٤٢٣ هـ (وتعريف) عبد الحق ، زهرية ، ٢٠٠٣ م .

- ومنهم من عرف الوسائط المتعددة بأنها عبارة عن نظام رقمي : مثل تعريف السحيم ، ١٤٢١

- ومنهم عرفها عبارة عن وسائط تعليمية) حسن زيتون ، ٢٠٠١ م .

- ومنهم من عرف الوسائط المتعددة عبارة عن أسطوانة مضغوطة مثل تعريف) المطيعي والسيد، ٢٠٠٤ م.

ومنهم من وصف الوسائط المتعددة بالتفاعلية مثل تعريف : (عايش ، ٢٠٠١) وتعريف شلباية و*آخرون* ، ٢٠٠٢ م.

إلاَّ أن جميع المفاهيم السابقة اتفقت على أن الوسائط المتعددة تحتوي على عدة عناصر من نصوص ، صوت وصورة ثابتة ، ورسوم متحركة ولقطات الفيديو.

عناصر الوسائط المتعددة:

:أولا: النصوص المكتوبة Word- Texts

"عبارة عن عدة جمل وفقرات أو عناوين أساسية وفرعية تظهر على الشاشة لتعريف المتعلم بأهداف البرنامج أو تقديم إرشادات له تتعلق بخط سيره في دراسة البرنامج_ويمكن عرض النصوص المكتوبة من خلال لوحة المفاتيح أو الفارة أو أي أداة أخرى من أدوات إدخال المعلومات) " (سالم وسرايا ، ٢٠٠٣ م ، ص ٣٢٥) .

"ومن الأمور التي يجب مراعاتها عند كتابة النصوص واختيارها:

- إعداد النصوص من خلال محرر النصوص أو قد تستخدم محرر خاص بإحدى تطبيقات الوسائط أو محرر نصوص منفصلة.

- تدقيق الصياغة اللغوية والقواعدية.

- مراعاة الخصائص التصميمية عند إعداد النص ، وملاحظة مدى تطابق المواصفات مع الفكرة المراد تمثيلها.

- اختيار نوع الخط والحجم واللون المناسب لتمثيل الحدث.

- اختيار طريقة عرض مناسبة.

- استخدام أسلوب كتابة يراعي الفئة العمرية أو المرحلية للمستفيدين من هذا النص من حيث الأسلوب الإنشائي للطرح المناسب " (شلباية وآخرون ، ٢٠٠٢ م ، ص٢١) .

ثانياً : اللغة المنطوقة والمسموعة *Spoken Words*

"وتتمثل في صورة أحاديث مسموعة منطوقة بلغة ما تنبعث من السماعات الملحقة بجهاز الحاسوب وقد تستخدم لمصاحبة رسم يظهر على الشاشة أو Speakers لإعطاء توجيهات وإرشادات للمتعلم) " (الفار ، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٣٤) .

ثالثاً : المؤثرات الصوتية والموسيقى Sound & Music :

"وهي أصوات تصاحب الرسائل التعليمية اللفظية والبصرية ، وقد تكون مؤثرات خاصة كانفجار بركان ، أو أصوات طيور وحيوانات) (سالم وسرايا ، ٢٠٠٣ م ، ص٣٢٣) .

"ويؤدي الصوت إلى زيادة فهمنا للمعلومات المقدمة بطريقة النص المكتوب التي يصعب قراءته بطريقة تفسيرية واضحة أو مع مشاهدة الصورة في نفس الوقت)) " (أحمد ، ١٤١٩ ه ، ص ١٢٤) .

"ويعتبر الصوت من العناصر المهمة جدًا في برامج الوسائط المتعددة ، فبدون وجود مؤثرات صوتية صحيحة لا يكون للبرنامج وقعه المطلوب ، ويعود ذلك إلى أن المؤثرات الصوتية والموسيقى تعزز كثيرًا من عنصر التفاعل في برنامج الوسائط المتعددة . فالنقر مثلاً على زر في البرنامج سيأتي بشاشة جديدة ، أو موضوع جديد ، ولكن إذا صاحب هذا النقر صوت يشير بوضوح إلى ما حدث ، فسيكون الأمر مختلفاً بدون مصاحبة الصوت) " (سلامة ، ٢٠٠٣ م ، ص ٢٧) .

رابعاً : الرسوم الخطية *Graphic*

"تعرف الرسوم الخطية بأنها تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال ، وتظهر في صورة رسوم بيانية خطية أو دائرية أو بالأعمدة أو في صورة خرائط مسارية تتبعية أو رسوم توضيحية) " محمود ، ١٤٢٥ هـ ، ص ٣٨٣Sheart)

خامساً : الصور الثابتة*Still Pictures*

"وهي لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية ، وقد تؤخذ أثناء الإنتاج من الكتب والمراجع والآلات عن طريق الماسح الضوئي Optical Scanner وعند نقلها إلى الحاسوب يمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة أو قد تملأ الشاشة بأكملها ويمكن أن تكون ملونة) "(الفار ، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٣٤) .

سادساً : الرسوم المتحركةAnimation

"هي عبارة عن سلسلة من الصور الثابتة تعرض في تعاقب معين وسرعة معينة ، لتعطي حركة وهمية كما الحال في الأفلام السينمائية.

وقد استفاد صانعو السينما من ظاهرة ثبات الصورة على شبكة العين بعد الرؤية بنسبة 1/ من الثانية ، ولذلك نجد أن كل " ٢٤ " صورة ثابتة إذا تحركت خلال ثانية واحدة" تبدو وكأنها متحركة. وهذا الحال في السينما المتحركة حيث يمر " ٢٤ " إطارًا في الثانية الواحدة أمام شباك التعريض فتبدو وكأنها متحركة.

سابعاً : لقطات الفيديو Video Clip

"وهي لقطات متحركة يتم تسجيلها بكاميرا رقمية مثل كاميرا الفيديو الرقمية بحيث يمكن إسراع أو إبطاء أو إيقاف أو إرجاع هذه اللقطات"

(سالم وسرايا ، ٢٠٠٣ م ، ص ٣٢٣)

ثامناً : الواقع الافتراضي Virtual Reality

"ويتمثل ذلك في إظهار الأشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وحركتها والإحساس بها وذلك أمر هام لتدريب الطيارين والمهندسين والجراحين) " (الفار ، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٣٥) .

"والواقع الافتراضي يسهل بعض العمليات ذات الخطورة في مجال تدريب الطيارين ، ولكنه كبقية المستحدثات التكنولوجية أمكن توظيفه لخدمة العملية التعليمية بصورة أكثر فاعلية) " (سالم وسرايا ، ٢٠٠٣ م ، ص ٣٢٤) .

خصائص الوسائط المتعددة:

ذكر محمود ، ١٤٢٥ ه ، ص ص ٣٨٤ أن الوسائط تتميز بعدة خصائص بصورة مجملة :

- التفاعلية *Interactivity* - الفردية Individuality
- التنوع Diversity - التكامل Integration

- الكونيةGlobosity - المرونة*Flexibility* : - التزامن:

- وقد أشار زيتون ، ١٤٢١ هـ ، ص ص ٤٥٨ إلى الخصائص والسمات الخاصة بالوسائط المتعددة في التدريس ومن أهمها:

١ - تتناول أجزاء كبيرة من المعلومات.

٢ - تراعي احتياجات الطلاب المتعلمين.

٣ - ليس لها شكل دائم وإنما للتعديل والتبديل وإعادة التشكيل لتحقيق أقصى استفادة.

٤ - تسمح للطالب بتناول المعلومات بالكمية التي تناسبه ، وفي الوقت الذي يحدده.

٥ - تنمي التفكير الإبداعي وتوسع الخيال.

٦ - تجعل المنهج مرناً بإدخال تعديلات على تنظيماته الحالية.

٧ - تجذب اهتمام الطلاب وانتباههم وتجعل التعليم مستمرًا.

٨ - تعمل على زيادة تحصيل التلاميذ وتعدل اتجاهاتهم وتزيد فهمهم.

٩ - تجعل التعليم أبقى أثرًا بزيادة استخدام الحواس والتفاعل مع البرامج.

١٠ - تحل بعض مشاكل التربية مثل التسرب والملل من الطريقة التقليدية.

١١ - ترسخ مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس وانتقال أثر التدريب.

١٢ - تمدنا بمواقف الحياة الطبيعية. ١٣ - تتضمن نشاطات.

١٤ - تساعد المتعلمين على أن يكتسبوا مهارات معينة مثل) : التنافس ، التعاون الاتصال ، المناقشة ، الجدل ، طريقة العرض ، كتابة التقارير

١٥ - تساعد التلاميذ على أن يكتسبوا) : التفاعل ، والمتعة ، الثقة"

دور المتعلم في استخدام الوسائط المتعددة:

أشار سلامة ، ١٤٢٥ ه ، ص ٩٣ " (إلى أن هناك ثلاثة أدوار للمتعلم داخل حجرة الدرس للاستفادة من الوسائط المتعددة وهي:

١ - **دور المشاهد :** حيث يعرض المدرس هذه الوسائط لتقديم موضوعه التعليمي عن طريق الرسوم المتحركة ، أو الصوت ، أو الصورة ، أو النص ، أو الجميع معاً بما يتناسب وقدرات التلاميذ واحتياجاتهم ويكون المعلم هنا المنظم لعملية التعلم والتعليم.

٢ - **دور المتفاعل والمتحكم :** حيث يوفر المعلم برمجية جاهزة أو يقوم هو بإعدادها ثم يترك للمتعلم حرية التنقل بين لقطاتها المتحركة أو الثابتة حسب اتجاهاته ورغبته ويكون دور المعلم هنا المرشد.

٣ - دور المنتج والمكون للعرض : حيث يمكن للمتعلم من خلال معرفته بنظم التـأليف الخاصة بالوسائط المتعددة عمل مشروع خاص به وبعدها يتم عرضه على زملائه ويكون دور المعلم هنا دور الموجه."

دور معلم اللغة العربية في ضوء استخدام الوسائط المتعددة::

١ - لابد أن يكون ملماً بتكنيك الوسائط المتعددة ، قادرًا على إنتاج بعض الوسائط السمعية –البصرية.

٢ - دور المعلم موجهاً ومرشدًا ، يركز على مشكلات تلاميذه وحاجاتهم.

٣ - يقوم المعلم في هذا الإطار بتنظيم المناقشة في مجموعة صغيرة أو كبيرة.

٤ - يقوم المعلم باتخاذ طريقة مباشرة عند اختيار بعض أنواع الوسائط المتعددة.

٥ - للمعلم دور كبير في تقويم نظام الوسائط المتعددة ، إذ يستعان به فـي الاسـتبيانات الخاصة بتفاعلات التلاميذ واتجاهتهم وترتيب الوسائط داخل النظام كما يستعان برأيه في تحليل المدلولات".

الفرق بين الوسائط المتعددة والوسائل المتعددة:

"تختلف الوسائط المتعددة عن الوسائل التعليمية من حيث أن عملية التعليم من خلال الوسائل التعليمية تعتمد بصفة أساسية على المعلم ويقتصر استخدامها كمجـرد وسـيلة للتوضيح والتدريس وليس كوسيلة للتعلم ، وبالتالي يكون موقف المتعلم منها موقفاً سلبياً

مهمته استقبال المعلومات التي تقدم له ، كما أن الاستخدام المعتاد لها يتم وفقا لمعالجة موضوع واحد .

أما مفهوم الوسائط المتعددة فيضمن أن تكون الوسائل متكاملة مع خطة الدرس وجزءًا لا يتجزأ منه ، وأن تستخدم للتعلم وليس للتدريس فقط ، وعلى هذا فإن الوسائط ليست إضافية للتعليم بل هي المدخل التعليمي نفسه) " (زغلول *وآخرون* ، ١٤٢٢ هـ ١٠٥ ص ص ١٠٤) .

استخدامات برمجيات الوسائط المتعددة في التدريس:

أشار زيتون ، ١٤٢١ هـ ، ص ٤٦٠ إلى أنه يوجد العديد من استخدامات برمجيات الوسائط المتعددة في التدريس ، من أبرزها ما يلي:

١ - عرض خطوات دقيقة كاملة لتجارب معملية أو عمليات تشريح بجودة عالية ووضوح وتسلسل ، وفي هذا تواجه عجز إمكانات المختبرات ، وعدم توافر الخبرة في إجراء التجارب ، وتوفير الخامات وعنصر الأمان في التجارب الخطرة وتقديم الخبرة البديلة.

٢ - المحاكاة بتقديم نماذج تشابه الواقع ، بل يمكن تقديم صور للواقع بالإضافة إلى تقديم نماذج يصعب الوصول إليها ، مثل التفاعلات داخل الشمس أو القريبة من فوهة بركان ، أو النادر حدوثها مثل اقتراب مذنب هالي من الأرض.

٣ - تقديم بدائل لحلول بعض المشكلات العلمية.

٤ - تقديم ألعاب الكمبيوتر العلمية التي تحقق هدف الاستمتاع باللعب مع اكتساب المعلومة
٥ - الاستمتاع بالخيال العلمي التعليمي من خلال تقديم رسوم متحركة في شكل افتراضات أو تداخلات لحوادث مجرات أو تصادم نجوم أو اقتراب شهب ونيازك ، أو قيام حروب وصراعات بين كائنات مختلفة.

أهمية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية :

١ - تعالج اللفظية والتجريد:

فمعلم اللغة العربية يستطيع أن يتجنب ظاهرة ترديد التلاميذ للألفاظ وكتابتها دون إدراك مدلولها وذلك عن طريق تدعيم شرحه بالوسائط المتعددة الحسية.

٢ – توفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة:

إن كثيرًا من الظواهر الطبيعية كثورة بعض البراكين ، أو الإنفجارات الكونية ، أو المذنبات النادرة كمذنب " هالي " كلها ظواهر يندر تكرارها في فترات متقاربة. وتستطيع الوسائط المتعددة أن توفر للتلاميذ الفرصة لدراسة مثل هذه الظواهر الخطرة أو نادرة التكرار.

٣ – التغلب على البعدين المكاني و الزماني:

من الصعوبات التي تواجه تدريس اللغة العربية في بعض الموضوعات هو التغلب على البعدين الزماني والمكاني ، فهناك أحداث لا تزال تحدث بصورة مستمرة حالياً ولكن في مناطق بعيدة مثل سقوط الأمطار على منابع النيل في وسط وشرق أفريقيا ،

والفيضانات والزلازل التي تحدث في بعض الدول ، والوسائط التعليمية يمكنها التغلب على مشكلات البعد الزماني والمكاني ، فباستخدام بعض الوسائط التعليمية كالصور أو الأفلام تأتي الأحداث إلى التلميذ بدلاً من أن يذهب هو إليها ، وتوفر للمتعلم في حجرة الصف مادة التعلم صوتاً وصورة وألواناً بتقنية ذات جودة عالية كما لو كانت تلك الأحداث تقع لتوها أمام المتعلم.

٤ – تعمل على إثارة اهتمام المتعلم وعلى إيجابيته ونشاطه:

فالوسائط المتعددة بطبيعتها مشوقة لأن المادة التعليمية تقوم من خلالها بأسلوب جديد وطريقة تختلف عن الطريقة التقليدية التي غالباً ما تعتمد على الإلقاء. فقد دلت الدراسات العملية على أن استخدام الوسائط المتعددة تعد أحد العوامل الهامة في جذب الانتباه والاحتفاظ بنشاط المتعلم.

٥ – توفير إمكانية دراسة الأشياء الكبيرة:

هناك بعض موضوعات اللغة العربية التي تحتوي على معلومات خاصة ببعض المكونات الكبيرة كالبحار والمحيطات وبعض الموضوعات ، التي يصعب على التلميذ رؤيتها بصورة واقعية ، ويمكن عن طريق الوسائط المتعددة تعليم كل هذه الموضوعات للتلاميذ ، فعن طريق مثل هذه الوسائط يمكن تصغير الكبير بشكل لا يخل بالمعالم العامة للحجم الأصلي ، وأن يكون لدى المتعلم صورة شبه حقيقية عن هذه الأشياء بحيث تتكون لديه مفاهيم صحيحة عنها.

٦ - تشجع على النشاط الذاتي:

فالوسائط المتعددة تثير الحماس في الأفراد فتدفعهم وتشجعهم على القيام ببعض الأنشطة بما تدعو إليه الوسائط المتعددة ، مثل التعرف على بعض المشكلات الاجتماعية والبيئية في البيئة المحلية وكتابة تقارير عنها واقتراح حلول لها

المحور الثالث من الإطار النظرى : التلاميذ بطيئو التعلم وتدريس اللغة العربية

١- تعريف التلاميذ بطيئي التعلم *Slow learners*

توجد تعريفات متعددة ومتباينة لمصطلح بطيئي التعلم، كما توجد أسماء مختلفة تعبر عن ذات المصطلح. ومن بين هذه المصطلحات:

Shadow Kids, Gray – area children , Kids who fall through the Cracks, Dull, Borderline, Limiting Cognitive Abilities, Slow Learners.

وعندما يقال إن الطفل بطيئي التعلم يسهل وصفه ويصعب تعريفه، يتأكد لدينا أمر في غاية الأهمية، ألا وهو التركيز على وصفه وليس تعريفه لأن وصف تلميذ يتعرض لمشكلة تعلم ما وصفاً سليماً ودقيقاً وشاملاً ومستوفياً، أصوب وأجدى في علاجه من التركيز على تعريفه ووضعه في طائفة نظن أنه يتشابه مع أفرادها. (سيد عثمان، ١٩٩٠ ، ٢٣)

لذا تم عرض مجموعة من التعريفات المختلفة والمتنوعة لمصطلح التلاميذ بطيئي التعلم.

ويعرف **رجاء أبو علام ونياديه شريف** التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم:

التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين (٧٠ – ٨٤) درجة، ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة، غير أن قدراتهم على التعلم محدودة (رجاء أبو علام ونياديه شريف، ١٩٩٥ ،٢٠٠)

ويعرف **كمبيرلي Kimberly** الطفل بطيئ التعلم بأنه:

الطفل الذي يحصل على درجة تتراوح بين ٧٠ –٨٥ في مقياس الذكاء المعياري. ودرجاته في الاختبارات التحصيلية المعيارية بصفة عامة تتناسب مع قدراته المعرفية المقاسة. وفي الوقت نفسه لا يمكن اعتباره أو وصفه بأنه ممن لديه : تخلف عقلي ، أو غير قادر على التعلم، أو ذو الإعاقة العقلية الحادة.(Kimberly ,2004, 11)

وعلى الرغم مما يوجد بين هذه التعريفات المتعددة السابقة للتلاميذ بطيئي التعلم من اختلافات إلا أنه يجمع بينها مجموعة من العناصر المشتركة تتمثل في الآتي :

– أن نسبة ذكائهم أقل من المتوسط وتتراوح بين (٧٠ – ٩٠) درجة.

– انخفاض مستوى تحصيلهم عن أقرانهم العاديين الذين في نفس الصف الدراسي.

– أنهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة.

- لا يمكن وصفهم بأن لديهم تخلفاً عقلياً أو اضطراباً انفعالياً، وليس لديهم إعاقات سمعية أو بصرية أو فيزيقية.

ولغرض الدراسة الحالية يعرف الباحث التلميذ بطيئ التعلم في اللغة العربية بأنه:

التلميذ الذي يعاني من ضعف بسيط في الذكاء، وتقع نسبة ذكائه بين (٧٠ – ٩٠) درجة. ومستوى تحصيله في اللغة العربية يقل عن متوسط تحصيل أقرانه في الصف الدراسي نفسه في الاختبار التحصيلي بمقدار ٣٠% ، وهو التلميذ الذي ينجز إنجازاً ضعيفاً لأنه يتعلم أبطأ من معظم زملائه في الفصل.

٢- الفرق بين التلاميذ بطيئي التعلم وبعض الفئات الأخرى:

تختلف فئة التلاميذ بطيئي التعلم عن العديد من الفئات الأخرى سواء من حيث الخصائص أو من حيث مستوى الذكاء، فلا يمكن اعتبار التلاميذ بطيئي التعلم ضمن فئة التلاميذ الذين يطلق عليهم ذوو صعوبات التعلم Learning Disabilities ولا ضمن من لديهم تخلف عقلي Mental Retardation ، ويختلفون عن فئة المتخلفين دراسياً، كما لا ينطبق عليهم المعيار Criteria المستخدم في اختيار أطفال أي فئة من الفئات المختلفة للتربية الخاصة، والتي تشمل جميع الأطفال الذين يطلق عليهم ذوو الصعوبات التربوية الخاصة

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) ومن أهم هذه الفروق بينهم وبين الفئات الأخرى ما يلي:

- بطء التعلم والتأخر الدراسي:

يلاحظ أن هناك فرقاً بين التلميذ المتأخر دراسياً والتلميذ بطيئي التعلم، وهو أن الأول ذكاؤه أقل بكثير من المتوسط والثاني ذكاؤه أقرب من العادي، كما أن تشخيص التأخر الدراسي قد يرجع إلى عوامل متعددة، قد تكون عقلية ، نفسية ، طبية ، عائلية ، في حين أن بطء التعلم يرجع أساساً إلى المنهج الدراسي بعناصره، وليس إلى طبيعة التلميذ.(محبات أبو عميرة، ٢٠٠٠ ، ٢٤).

- بطء التعلم والتخلف العقلي:

يوضح ميرسير Mercer أن هناك اختلافات بين الأطفال بطيئي التعلم Slow Learners ، والأطفال الذين لديهم تخلف عقلي Mental Retardation. فالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ بطيئو التعلم في اختبارات الذكاء والتي تتراوح بين (٧٠ – ٨٩) تعتبر عالية بالمقارنة بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال الذين لديهم تخلف عقلي، والتي تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ على مقاييس الذكاء. وبالتالي لا يمكن اعتبار الأطفال بطيئي التعلم هم أنفسهم الأطفال المتخلفين عقلياً.(Mercer, 1996, 218)

حيث يرتبط مفهوم التخلف العقلي بمفهوم الذكاء، ويمثل بشكل عام الطرف الأدنى في توزيع الذكاء، وهو يدل على نمو غير كاف للقدرات العقلية لا يساعد على التعلم المعتاد، كما يدل من ناحية أخرى على نقص القدرات اللازمة للتوافق والبقاء في وسط بيئي وثقافي معين. (فوزية حداد، ١٩٩٠ ، ٩٤)

من خلال العرض السابق يتبين أن هناك اختلافاً جوهرياً واضحاً بين مفهوم بطء التعلم ومفهوم التخلف العقلي، فبطء التعلم هو انخفاض في مستوى التحصيل عن

متوسط تحصيل الأقران نتيجة عجز أو قصور بسيط في نسبة الذكاء (تتراوح بين ٧٠ – ٩٠).

أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى حيث يقصد به انخفاض المستوى الوظيفي العقلي الذي تنعكس آثاره أثناء نمو الفرد ويتمثل في عجزه أو قصوره عن النضج أو التعليم أو التكيف الاجتماعي أو جميع هذه النواحي. ويشمل جميع الأفراد الذين تنخفض نسبة ذكائهم عن المستوى العادي بمقدار انحرافين معياريين ، أي تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ درجة، وهؤلاء الأفراد لا تزيد نسبتهم عن ٣ % من مجموع أفراد المجتمع. (رجاء أبو علام ونادية شريف، ١٩٩٥، ١٩٢).

– بطء التعلم وصعوبات التعلم:

توجد فروق واختلافات جوهرية بين الأطفال بطيئي التعلم Slow Learners والأطفال ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities .

فالطفل ذو صعوبات التعلم: هو الطفل الذي يظهر نقصا في التمييز البصري والسمعي، ولديه عجز في كلٍ من: الذاكرة والإدراك والتآزر الحركي البصري، والتآزر الحركي السمعي ، أو أي عملية من عمليات التعلم الأساسية . ونسبة ذكائه تتراوح من ٨٥ –١١٥ أو أكثر مع تناقص وتباين شديد بين التحصيل والأداء المتوقع وبين التحصيل والأداء الفعلي. (Kimberly, 2004 ,12) .

أما الطفل بطيئي التعلم كما جاء في التعريفات السابقة هو الطفل الذي تتراوح نسبة ذكائه بين ٧٠ – ٩٠ درجة في اختبارات الذكاء ، مع تحصيل وأداء متكافئ ومتناسب مع مستوى ذكائه.

وبالتالي لا يمكن اعتبار الأطفال بطيئي التعلم هم أنفسهم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم حيث أن درجات الأطفال بطيئي التعلم في اختبارات الذكاء تعتبر منخفضة بالمقارنة بدرجات الذكاء التي يحصل عليها التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في اختبارات الذكاء. كما انه لا يوجد تناقض بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم كما هو الحال بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. (Mercer, 1996, 218)

٣- أسباب بطء التعلم:

من وجهة نظر سريدهار (Sreedhar, 2005, 1) أن أسباب بطء التعلم متعددة ولا يمكن الجزم في حصرها، ومن أهم هذه الأسباب :

١- النظام المتبع في المدارس في عدم تأخير أو ترسيب التلاميذ No Detention System في فصول المرحلة الابتدائية. حيث يتم انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى على أساس نسبة حضورهم داخل هذه الفصول فقط، حتى ولو كانت درجاتهم منخفضة ومستواهم التحصيلي ضعيف.

٢- التجميع غير المتجانس Heterogeneous Composition للتلاميذ داخل الفصول. حيث يضم الفصل الواحد مجموعة من المستويات المتباينة في القدرة العقلية.

٣- عدم استعداد المعلم في كثير من الأحيان على توجيه الاهتمام الفردي Individual Attention إلى كل تلميذ في الفصل. وتفضيله الاهتمام بالتلاميذ مرتفعي القدرة العقلية وإهمال التلاميذ بطيئي التعلم مما يؤدي إلى زيادة عددهم.

٤- على الرغم من الاستعداد الداخلي للتلميذ بطيئي التعلم ، إلا أن أحد الأسباب الرئيسة المسببة لبطء تعلمه هي إهمال المدرسة ونظام التدريس المتبع معه في كافة المراحل التعليمية.

٥- تدني مستوى الصحة.

٦- نقص في تركيز الانتباه.

٧- ضعف الإصغاء إلى موضوع الدرس الذي يشرحه المعلم.

٨- انخفاض المستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين.

بالإضافة إلى الظروف المدرسية والإمكانيات البشرية والمادية ومدى توافر الجو المدرسي المناسب للتعليم والتي تلعب دوراً مهماً في نجاح التلميذ، فإذا لم تتوافر الإمكانيات المدرسية اللازمة لإحداث عملية التعلم فإن ذلك يؤثر تأثيراً سلبياً على التحصيل المدرسي للتلميذ مما يؤدي بالضرورة إلى بطء تعلمه.

وفيا يتعلق بأسباب البطء في تعلم اللغة العربية فهناك أسباب متعددة . ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى المتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالنظام المدرسي والأسلوب التعليمي ، ومنها ما يرجع إلى طبيعة مادة اللغة العربية نفسها وطول المقررات في مادة اللغة العربية ، وعدم كفاية الزمن المخصص لتعلم بعض الموضوعات ، وطريقة التدريس وأساليب التقويم ونظم الامتحانات في مادة اللّغة العربية ، وكثافة الفصل الواحد والاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو مادة االلغة العربية .

٤- سلوك التلاميذ بطيئو التعلم في الفصول العادية بالمرحلة الإعدادية:

في العادة يميل التلاميذ بطيئي التعلم إلى الانسحاب من المشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية داخل الفصل ، وكذلك تجنب التفاعل مع المعلم أثناء الدرس . ويرجع ذلك إما نتيجة لقدراتهم العقلية المحدودة على التعلم Limiting Cognitive Ability من جانب، أو نتيجة عدم مشاركة المعلم لهم في القيام بالأنشطة والمهام التعليمية وتركيزه على التلاميذ المتوسطين ومرتفعي التحصيل من جانب آخر.

فمستوى تحصيل التلاميذ بطيئي التعلم للمفاهيم والمهام المدرسية School Tasks غالباً ما يكون ضعيفاً وأقل من مستوى باقي زملائهم من التلاميذ العاديين الموجودين داخل الفصل. ويعطي بالادو Balado مثالاً توضيحياً لذلك إذ يقول إن تلميذ الصف السادس ذو نسبة الذكاء ٧٥ - والذي يعتبر بطيئي تعلم - قدرته على القراءة في الغالب لا تتعدى قدرة تلميذ في الصف الثاني أو الثالث على القراءة وذلك في بداية العام الدراسي.

كما يقرر Balado أن بعض المهارات التي من المتوقع(المفترض) أن يمتلكها التلاميذ في المرحلة الإعدادية مثل: اتباع خطوات متتابعة multi – steps ، وتعليمات وتوجيهات جديدة ، ومهارات التعميم ، وترتيب المهام المدرسية اليومية ، واستخدام استراتيجيات حل المشكلة ، ومهارات التحويل والترجمة من صيغة إلى أخرى ، فاستخدام وتوظيف مثل هذه المهارات يمثل مشكلة بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم. بمعنى أن لديهم نقصا فيها وعدم قدرة على استخدامها وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.(Balado, 2005, 4)

ونتيجة الفشل المتكرر الذي يعاني منه التلاميذ بطيئو التعلم في الفصول العادية ، وتكرار رسوبهم في الاختبارات التحصيلية، فإن عمرهم الزمني أكبر من باقي زملائهم في الفصل بعام أو عامين.

ويرى **كوتر Cooter** أنه نتيجة كبر سن التلاميذ بطيئي التعلم فإن سماتهم وخصائصهم الجسمية مختلفة عن باقي زملائهم في الفصل . مما يسبب عبئا على المعلم في إدارة الفصل، حيث يتطلب منه الأمر أحياناً معاملة خاصة . حتى أنه في بعض الأحيان يطلق المعلم على الطفل بطيي التعلم لفظ " الطفل – الرجل – Child Man " فمن الناحية الجسمية يبدو وكأنه رجل ولكن من الناحية العقلية والاجتماعية يبدو وكأنه طفل. (Cooter, 2004, 8)

والواقع الفعلي داخل الفصول الدراسية يؤكد ويوضح ذلك، فكثير من التلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الإعدادية عند دراستهم لموضوعات جديدة في اللغة العربية – يجدون صعوبة في فهم واستيعاب القواعد والمفاهيم والمعلومات التى تعتمد على خبرة سابقة ، ومن المفترض أنهم متمكنون منها. ولكن مثل تلك المفاهيم والمتطلبات السابقة غير موجودة في بنيتهم المعرفية. مما يؤدي إلى صعوبة في اكتساب وبناء معرفة جديدة يستلزم اكتسابها وجود متطلبات أولية سابقة.

ويسعى البرنامج المقترح إلى مراعاة سمات وحاجات وسلوكيات التلاميذ بطيئي التعلم من خلال ما يتضمنه البرنامج من مهام وأنشطة تعليمية متنوعة وأساليب تدريسية تقوم على توظيف التكنولوجيا ، فى تدريس اللغة العربية ، وذلك تشجعا لهؤلاء التلاميذ على المشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم، وكذلك تحليل المهام

والموضوعات التي تبدو صعبة لهم إلى خطوات ومهام بسيطة يمكنهم تعلمها وربطها بالموضوعات السابقة الموجودة في بنائهم المعرفي.

٥- أساليب تشخيص وتحديد التلاميذ بطيئي التعلم:

يؤكد Cooter & Cooter على انه لا يمكن وصف الأطفال بأنهم بطيئي تعلم إلا إذا وصلوا إلى سن دخول المدرسة School Age . حيث لا توجد أية وسائل منهجية للتعرف المبكر على الأطفال بطيئي التعلم كما هو الحال عند التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. (Cooter & Cooter , 2004 ,682)

إن أفضل الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على التلاميذ بطيئي التعلم في المدرسة هي أن نعطي لكل تلميذ اختبار ذكاء فردي، ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وجهد وأشخاص مؤهلين للقيام بهذه الاختبارات.

ولكن هناك وسائل وطرق أخرى لاختصار هذه الطريقة يعرضها كلٍ من (نضال برهم، ٢٠٠٥، ٨٧-٩٤) ، (عزه الدعدع، سمير أبو مغلي، ١٩٩٢، ٢٢- ٢٩)

١- دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة.

٢- عمل سجل لكل تلميذ .

٣- السجل المدرسي السابق للتلميذ.

٤- استخدام نتائج الاختبارات .

٥- استخدام اختبارات الذكاء الجمعية.

٦- استخدام اختبارات الذكاء الفردية.

كما يعرض شنيدر Schneider وزملاؤه مجموعة من المعايير التي يتم فـــي ضوئها تحديد التلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في المعايير الآتيـــة : (Schneider et al ,2004, 3)

- درجاتهم في اختبارات الذكاء تتراوح بين ٧٠- ٨٥.

- درجاتهم في الاختبارات التحصيلية منخفضة.

- الملاحظات التي يتم تجميعها عنهم في المواقف التعليمية المختلفة.

- المراجع الخاصة بالسجلات المدرسية.

- المقابلات مع الوالدين.

- التلاميذ الذين لديهم مشكلات في القراءة والحساب.

- ممن يعانون من تنامي في المشكلات السلوكية في المدرسة.

ويعتمد الباحث على الأدوات والأساليب التالية في تحديد عينة البحث من التلاميذ بطيئي التعلم في اللغة العربية بالصف الأول الإعدادى:

١- اختبار تشخيصي في اللغة العربية.

٢- أخذ آراء معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ.

٣- التحصيل اللغوي السابق.

٦- البرامج التعليمية الخاصة بالتلاميذ بطيئي التعلم:

يؤكد شاو Shaw على أنه إذا لم يتم توفير برامج تعليمية تتلاءم مع متطلبات واحتياجات التلاميذ بطيئي التعلم، وكذلك إذا لم يقم النظام التعليمي بتحمل مسئولية أكبر تجاه هؤلاء التلاميذ. فإن ذلك سيؤدي إلى ارتفاع نسبة معدلات تسرب التلاميذ بطيئي التعلم من التعليم. (Shaw, 1992, 2)

فالأطفال بطيئو التعلم لديهم احتياجات تربوية خاصة بهم. وهذه الاحتياجات تتطلب وسائط وأساليب تدريسية بديلة عن التدريس التقليدي. وكذلك تنوع في تصميمات محتوى المنهج تتناسب مع احتياجاتهم وأسلوب تعلمهم. , Kimberly) 2004, 683)

ومن هذا المنطلق فإن علاج مشكلة التلاميذ بطيئي التعلم يتمثل في ضرورة تجاوب ومرونة نظام التربية النظامية General Education في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ وتوفير البرامج التعليمية المناسبة لهم. حيث إن هذه الفئة من التلاميذ تقف

حائرة بين برامج التربية الخاصة والبرامج التي تقدم في الفصول العادية في المدارس النظامية.

ومن خلال دراسة سمات وحاجات التلاميذ بطيئي التعلم فإنه عند بناء وتصميم برامج تعليمية خاصة بهم لابد من مراعاة مجموعة من الأسس والمبادئ فيما يتعلق بالأهداف الخاصة بهذا البرنامج، وكذلك المحتوى ومكوناته، وأساليب واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم.وقد تم أخذ كل ذلك فى الحسبان أثناء إعداد البرنامج القائم على الوسائط المتعددة فى تدريس اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ .

٧: المعلم وتدريس اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم

إن الواقع المدرسي يكشف عن حقيقة واضحة وهي أن معظم المعلمين في الفصول العادية يعانون من إيجاد استراتيجيات تدريسية ناجحة وفعالة لمساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على تعلم اللغة العربية . والسبب في ذلك يرجع إلى أن هناك شريحة لا يستهان بها من المعلمين لم يتم إعدادهم للتعامل بنجاح مع متطلبات واحتياجات التلاميذ بطيئي التعلم.

ويؤكد كلٍ من **كوتر و كوتر Cooter & Cooter** أن هناك نسبة كبيرة من المعلمين المخلصين الذين يعترفون أنهم يعانون كثيراً عند التعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم داخل الفصل المدرسي، وأن هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى معرفة المزيد عن الأساليب والأفكار التربوية الصحيحة والفعالة للتعامل بنجاح مع هذه الفئة من التلاميذ وتلبية احتياجاتهم التربوية. حيث إنهم يشعرون بإحباط شديد عندما يكتشفون أن أسلوب تدريسهم ومعدل السرعة الذي يقدمون به المفاهيم والمصطلحات لجميع

التلاميذ داخل الفصل لا يتناسب مع التلاميذ بطيئي التعلم. (Cooter & Cooter , 2004 ,683)

لذلك يقدم Balado مجموعة من الإرشادات والنصائح للمعلم التي تساعده على تحقيق تدريس فعال ونجاح أكاديمي للتلاميذ بطيئي التعلم. (Balado, 2005 ,6)

- اعمل على تقليل الحيرة والارتباك بقدر الإمكان ، وذلك بتوفير مكان هادئ وآمن للتلاميذ بطيئي التعلم لإنجاز تعلمهم.

- قيم أساليب التعلم الخاصة بكل تلميذ، لأن ذلك يساعدك كمعلم على معرفة الأداة التكنولوجية المناسبة التي يمكن استخدامها مع التلميذ بطيئ التعلم والتي تساعد على إحداث تعلم فعال.

- سجل ملاحظاتك عن كل تلميذ. وما هي نقاط الضعف التي يعاني منها التلميذ بطئ التعلم عند تعلمه الموضوعات الجديدة.

- استعن بالبرمجيات الجاهزة لمساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على التدريب وممارسة ما تم تعلمه، حيث تسهم مثل هذه البرامج في مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على التقدم والنجاح في الدراسة وفق سرعة الخطو الذاتي لكل تلميذ.

- شجع التلاميذ بطيئي التعلم على مناقشة زملائهم العاديين والمتفوقين حول عناصر ومكونات الدرس الجديد.

- من الضروري التأكيد على نقاط القوة لدى التلاميذ بطيئي التعلم واستخدام أساليب المدح والتعزيز بصورة متكررة. كما يحتاج التلاميذ بطيئي التعلم إلى التغذية المرتجعة الإيجابية.

- من الأفضل أن تكون الدروس قصيرة، وكذلك تقسيم وقت الشرح إلى أوقات تعلم قصيرة. فبدلاً من أن يتم عرض الدرس في وقت طويل مرة واحدة من الأفضل تقسيم ذلك الوقت إلى أوقات قصيرة ومتنوعة المهام.

- يجب تنويع الأنشطة والخبرات التعليمية عند تقديم أي مفهوم أو محتوى جديد للتلاميذ بطيئي التعلم بدلاً من الأعمال الروتينية التي قد تؤدي إلى الشعور بالملل. ويمكن استخدام العديد من أنشطة التعلم الفعالة مثل الألعاب التعليمة ، الألغاز ، والأساليب الجذابة الأخرى كلما كان ذلك ممكناً.

- شجع التلاميذ بطيئي التعلم على التعامل مع الأنشطة والمواد التعليمية التي تتحدى ذكاءهم، وفي الوقت نفسه تسمح لهم بالنجاح ولا تصيبهم بالإحباط بحيث يراعى ألا تكون مثل هذه الأنشطة سهلة جداً أو صعبة جداً.

- ركز على استخدام أنشطة التعلم المحسوسة والمواد التعليمية الملموسة مع التلاميذ بطيئي التعلم وذلك لأنها أفضل من المجردات. حيث تعمل أنشطة التعلم المحسوسة على تكوين وصلات وروابط معرفية لما هو قائم في البنية المعرفية للمتعلمين عامة ولبطيئ التعلم خاصة.

- لكي يصل التلاميذ بطيئو التعلم إلى مستوى التمكن في تعلم مفهوم أو مبدأ أو تعميم معين، يجب على المعلم أن يقوم بتكرار الشرح من ثلاث إلى خمس مرات لهم.

ويرى الباحثان أنه يجب على المعلم عند تدريس اللغة العربية للتلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الإعدادية مراعاة الأمور التالية:

١- ربط المفاهيم والتعميمات والمهارات اللغوية الموجودة في البنية المعرفية لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالموضوعات اللغوية الجديدة التي يتم تقديمها لهم.

٢- عدم تقديم المفاهيم اللغوية ، لاسيما المفاهيم الجديدة بصورة مجردة. ولكن يجب على المعلم تقديمها في صورة ملموسة.

٣- أن يجزئ المعلم الموضوع اللغوي الجديد إلى عناصر ومكونات فرعية صغيرة وبسيطة، حتى يتمكن التلاميذ بطيئو التعلم من استيعابها.

٤- أن لا ينتقل المعلم إلى جزئية جديدة سواء كانت مفهوماً أو تعميماً أو مهارة إلا إذا تأكد من إتقان التلاميذ بطيئي التعلم لها، وقد يتطلب منه هذا تكرار الشرح عدة مرات وبأساليب متنوعة.

٥- أن يقدم المعلم مجموعة متنوعة من الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم أو التعميم أو المهارة الجديدة، والبعد عن الأسئلة التي تؤدي إلى شعور التلاميذ بطيئي التعلم بالإحباط والملل .

٦- أن يوفر المعلم وقتاً اضافياً للتلاميذ بطيئي التعلم لمساعدتهم على التمكن من تعلم المفاهيم والمبادئ اللغوية الأساسية والتي تعتبر متطلبات لغوية سابقة للتعلم الجديد.

٧- أن يكثر المعلم من استخدام الوسائل التعليمية المحسوسة عند تقديم المفاهيم اللغوية والمهارات الجديدة، وربطها بالحياة العملية للتلاميذ بطيئي التعلم.

٨- أن يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من الأسئلة اللغوية التي تنمي قدرات التفكير البصرى لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وتشجيعهم على تحقيق مستويات عالية من النجاح في دراسةاللغة العربية.

٩- أن يقوم المعلم ببناء مجموعة من اختبارات التمكن (اختبارات تكوينية)، الهدف منها معرفة مدى إتقان التلاميذ بطيئي التعلم للمحتوى وتشخيص نقاط الضعف وتقديم العلاج المناسب لهم.

١٠- أن يشجع المعلم التلاميذ بطيئي التعلم على دراسة اللغة العربية وأن يزيد من دافعيتهم للتعلم من خلال إبراز قيمة وأهمية اللغة العربية في الحياة المعاصرة وما أسهمت به في تقدم العلوم الأخرى.

إجراءات الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي تم ا تباعها في هذه الدراسة ، والتي شملت منهج البحث المتبع في الدراسة، ووصف لمجتمع الد راسة وأسلوب اختيارها، وبيان بناء أدوات

الدراسة، وإيجاد صدقها وثباتها، واتساقها الداخلي والتصميم التجريبي، وضبط المتغيرات، كما يحتوي على كيفية تنفيذ الدراسة وإجرائها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات

وفي ما يلي تفصيل ذلك:

أولاً : منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدم تحليل المضمون، كماستخدم المنهج التجريبي ، حيث أخضع الباحثان المتغير المستقل في هذه الدراسة وهو" البرنامج المعد فى ضوء الوسائل المتعددة الرقمية للتجربة ، لقياس أثره على المتغيرات التابعة وهى مهارات التفكير البصري،التحصيل المعرفى فى الوحدة المختارة فى اللغة العربية والاتجاه نحو المادة وقد قام الباحثان باستخدام هذا المنهج من خلا ل تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بهدف ضبط العوامل المتوقع تأثيرها على التجربة، حيث تم إتباع أسلوب تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية المتكافئتين.

ثانياً :متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من المتغيرات التالية:

المتغير المستقل ويتمثل في البرنامج المعد فى ضوء الوسائل المتعددة الرقمية.

المتغير التابع ويتمثل في كل من مهارات التفكير البصري.التحصيل المعرفى فى اللغة العربية والاتجاه نحو المادة.

ثالثاً :مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئ التعلم من مدرستى الأمل الإعدادية ، وصلاح الدين .

رابعاً :عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة التي خضعت للتطبيق بالطريقة القصدية وهي من مدرسة صلاح الدين الاعدادية والأمل بالوادى الجديد – مدينة الخارجة ، وتم اختيار المجموعتين التجريبية.

والضابطة بصورة عشوائية، وقد بلغ حجم العينة (60) تلميـــذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة (30) تلميذا وتجريبية (30) تلميذا، الأولى تجريبية وتدرس البرنامج المعد فى ضوء الوسائل المتعددة الرقمية ، والثانية ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية.

خامساً : أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتي تتمثل في التعرف على فاعلية برنامج فى تدرس اللغة العربية قائم على الوسائط المتعددة الرقمية فـــي تنميـــة مهـــارات التفكيـــر البـــصري والتحصيل اللغوى والاتجاه لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادى بطيـــئ الـــتعلم ، قـــام الباحث بإعداد أدوات الدراسة والتي تمثلت فيما يلي:

أولا : قائمة مهارات التفكير البصرى :

اتبعت مجموعة من الخطوات عند إعداد قائمة مهارات التفكير البصرى المراد تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئ التعلم ، تشتمل على ما يلى :

١- الهدف من إعداد القائمة :

تحديد مهارات التفكير البصرى المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئ التعلم.

٢- مصادر إعداد القائمة :

استمدت هذه المصادر من الآتى :

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التى أجريت فى هذا الموضوع
- الاطلاع على الدراسات النظرية والكتب والأدبيات والمراجع التى تناولت التفكير البصرى.
- استطلاع آراء الخبراء فى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس فى المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئ التعلم .

٣- القائمة فى صورتها الأولية :

تم إعداد القائمة فى صورتها الأولية وتضمنت خمس مهارات رئيسة انبثقت منها (خمس وأربعون) مهارة فرعية وروعى فيها ما يلى :

- أن تناسب طبيعة المادة .
- أن تناسب طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئ التعلم .
- أن تقاس هذه المهارات بشكل مباشر

هذا وقد تم عرض هذه المهارات على السادة المحكمين المختصين بالمناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والسادة موجهى ومعلمى اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم ؛ لإبداء الرأي حول مدى صلاحيتها ودقتها العلمية ومناسبتها للتلاميذبطيئي التعلم .

٤- صدق المحكمين :

- بالنسبة للمهارات الرئيسة التى تتمثل فى (مهارة التعرف على الشكل – مهارة تحليل الشكل – مهارة ربط العلاقات فى الشكل – مهارة إدراك وتفسير الغموض – مهارة

استخلاص المعانى) حظيت بنسبة اتفاق ١٠٠% مما يدل على مناسبة هذه المهارات جميعها لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئ التعلم ، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى أهمية هذه المهارات ، فهى تثير تفكيرهم وتجعلهم متفاعلين بصورة إيجابية فى العملية التعليمية ، أما المهارات الفرعية ، فقد اختلفت نسبة اتفاق المحكمين حولها .

٥- صياغة القائمة فى صورتها النهائية :

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ، سواء بحذف المهارات التى لم تصل إلى نسبة اتفاق (٨٠ %) ، أم دمج أكثر من مهارة أوحذف مهارات لتكرارها مع مهارات أخرى ، تم صياغة هذه المهارات فى صورتها النهائية وقد تضمنت هذه القائمة خمس مهارات رئيسة متفرعة إلى (٣٢) مهارة فرعية (ملحق).

ثانيا : البرنامج التعليمى

فى ضوء مفهوم التفكير البصرى ومهاراته ، ومفهوم البرنامج التعليمى ، ومن خلال اطلاع الباحثان وخبرتهما المتعلقة بإنتاج البرامج التعليمية بالوسائط المتعددة ، عملا على تطويعها في بناء البرنامج الخاص بهذه الدراسة ، تم إعداد :

* قائمة بالمعايير التى يبنى على أساسها البرنامج التعليمى المقترح (ملحق) .

لبناء البرنامج التعليمى على أسس علمية سليمة قام الباحثان بإعداد قائمة خاصة بالمعايير التى ينبغى بناء البرنامج وفقا لها ، ومرت عملية إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير بالخطوات التالية

- جمعت المعايير التى اشتقت من المصادر السابقة والتي بلغ عددها (١٣٥) معيارا تم تصنيفها على النحو التالى :

- المعايير التربوية : وبلغ عدد المعايير لهذا المحور (٧٨) معيارا موزعة على (٧) محاور (الأهداف – المحتوى – أساليب العرض- خصائص المتعلمين – الأنشطة التعليمية – التغذية الراجعة – التقييم).
- المعايير الفنية : وبلغ عددها (٤٣) معيارا موزعة على (٥) محاور (معايير خاصة بالنص – بالصور – بالرسوم المتحركة ومقاطع الفيديو – بالصوت – بالتفاعل) .
- تم عرض القائمة على السادة المحكمين لضبطها ، حيث طلب منهم إبداء الرأى فى النقاط التالية :

١- مدى وضوح المعايير .

٢- الصياغة اللغوية للمعايير .

٣- الدقة العلمية للمعايير .

٤- إضافة أو حذف معايير .

٥- مدى صلاحية المعايير لبناء البرنامج التعليمى .

ونتيجة لهذه الخطوة كانت هناك بعض الآراء والمقترحات للسادة المحكمين أخذ الباحثان بمعظمها ، من حيث حذف بعض المعايير وتعديل بعضها ، وإعادة الصياغة اللغوية لبعضها ، بذلك أصبحت قائمة المعاييرفى شكلها النهائى (ملحق) تتصف بالصدق و يبنى عليها البرنامج التعليمى المقترح .

بناء البرنامج التعليمى :

تم بناء البرنامج فى ضوء المعايير السابقة التى وضعها الباحثان ، وتم وضع خطة عامة لبناء البرنامج التعليمي ، حيث قسم لثلاث مراحل ، تحتوى كل مرحلة عدد من العناصر، [مرعى ، ٢٠٠٩ : ١٠٥] على النحو التالى :-

المرحله الاولى :التصميم : وتشمل :

أولا : تحديد موضوع التعليم . ثانيا : تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج .

ثالثا : مراعاة خصائص التعليم . رابعا : تحديد طريقة وأسلوب التعليم .

المرحلة الثانية: التنفيذ وتشمل :

أولا : تقسيم لحلقات البرنامج . ثانيا : كتابة السيناريو .

ثالثا : إنتاج البرنامج .

المرحلة الثالثة : التقويم : واقتصر على : - عرض البرنامج على المحكمين .

المرحلة الأولى :التصميم : وتشمل :

أولا : تحديد موضوع التعليم :

تم تحديد الوحدة من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ . كمادة علمية للبرنامج التعليمي ، وموضوعا للتعليم بواسطته.

ثانيا : تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج :

الهدف التعليمي هو صياغة دقيقة ومحددة لسلوك معين يمكن أن يؤديه الطالب في نهاية تعليمه ، بحيث يصف السلوك بدقة تمكن من ملاحظته وتقويمه ، [مرعي ، ٢٠٠٩ : ١٠٥]

والتزاما بحدود الدراسة الموضوعية حلل الباحثان محتوى النصف الأول من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٤، وتوصل لمجموعة أهداف تعليمية موزعة حسب دروس الوحدة فى ضوء مهارات التفكير البصرى ، لبناء الاختبار التحصيلى فى ضوئها ، وعرضها فى استبيان [ملحق] على مجموعه من الخبراء [ملحق] بغرض تحكيمها .

وقد تم متابعة نتائج الاستبيان والأخذ بكثير من توصياتها ، حيث تم حذف وتعديل بعضا منها ، وتم وإضافة أهدافا جديدة والارتقاء بمستويات الأهداف ونوعها بين المعرفية والوجدانية والمهارية .

ثالثا : مراعاة خصائص المتعلمين :

تم اختيارهم من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم وقد تم مراعاة الخصائص الخاصة بهم أثناء بناء الرنامج .

رابعا : تحديد طريقة وأسلوب التعلم :

اتبع الباحثان أسلوب العرض المرئى ، وهى طريقة تعلم عامة باستخدام برنامج عرض وسائط يتم عرضه على مجموعة من المتعلمين (صف دراسى بأكمله) ، وهذا ما يتناسب مع البيئة الفزيقية المتوفرة فى المدرسة ، حيث تتوفر الأدوات اللازمة للتدريس بهذه الطريقة .

فى مقابل أن البرنامج يمكن أن يستخدم كأحد أنماط تفريد التعليم الحديثة " التعلم الذاتى " ولكن هناك عدد من المعوقات التى حالت دون استخدامه بهذه الطريقة ، منها:

- عدم توفر أجهزة حاسوب بعدد تلاميذ العينة .
- صعوبة نقل تلاميذ العينة لمختبر حاسوب مجهز فى مكان غير المدرسة .
- عدم توفر الخبرة لدى تلاميذ العينة فى التعامل مع الحاسوب لتشغيل البرنامج
- التزام الباحثان بالوقت الزمنى للخطة التدريسية لوزارة التربية والتعليم (ملحق)
- **المرحلة الثانية : التنفيذ وتشمل :**
- **أولا تقسيم حلقات البرنامج :**
- اختار الباحثان فى تنفيذ البرنامج أن يسير وفق تقسيم دروس الوحدة بالكتاب المدرسى.

ثانيا : كتابة السيناريو :

اختار الباحثان أثناء كتابة السيناريو – المخطط التمثيلى لمشاهد الحلقات – أن يجمع بين طريقة الإخراج الفنى للأفلام الوثائقية التى توجه لربط المشاهد المتتالية برابط مناسب يوحى بالتكامل ، والعرض العلمى المعتمد على بيان المفاهيم والأحداث التفصيلية بصورة منطقية ومتدرجة ومنفصلة ، وقد فصل السيناريو متتبعا أعمدة وصفوف الجدول التالى :

ثالثا : إنتاج البرنامج :

بعد الانتهاء من كتابة السيناريو التفصيلى للحلقات ، بدأ الباحثان فى إنتاج البرنامج متتبعان الخطوات التالية :

١- تجميع المصادر وتجهيزها :

عمد الباحثان فى ذلك إلى البحث المتواصل فى المكتبات المرئية ومراكز الوسائل التعليمية والمواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات المصرية والعربية والمنتديات الحوارية التربوية والمكتبات المتخصصة ؛ حتى استطاعا بفضل الله توفير عدد من المراجع والمصادر المهمة المتعلقة بالمادة اللازمة لإنتاج البرنامج ، منها :

- **الصور الثابتة :** اعتمد الباحثان على عدد من المراجع العلمية المصورة فى إنتاج البرنامج بعد أخذ الإذن من مؤلفيها ، وقد اطلع الباحثان على مجموعة من المواقع الإلكترونية المتخصصة في ذلك واستفادا من بعضها فنيا فى إخراج البرنامج بشكله النهائي.
- **لقطات الفيديو :** استفاد الباحثان من عدد من الأفلام الوثائقية عند اختياره لبعض لقطات الفيديو اللازمة للعمل .
- **النص المكتوب :** اعتمد في الغالب على محتوى الوحدة المختارة من كتاب المدرسة .
- **الصوت :** قام أحد الزملاء بتسجيله بصوته قراءة عن النص المكتوب فى السيناريو .
- **النشيد والمؤثرات الصوتية :** اقتبس من مكتبات النشيد المنشورة في الأسواق والشبكة العنكبوتية " الإنترنت " وروعى في ذلك ملاءمتها للسياق .

- **المؤثرات البصرية :** وهى حركات الصور الثابتة والنصوص والإشارات والرموز والتنقل بين المشاهد المختلفة .

٢- اختيار نظام تأليف البرنامج :

الناظر للبرامج المتخصصة فى الوسائط المتعددة بعناصرها – الصورة ، الفيديو ، الصوت ، التحريك – يجد أنها تتفاوت فى خدماتها ومدى التحكم الكامل من خلالها فى المادة المستخدمة ، وبعد استشارة ذوى الرأى والاختصاص ، كان الرأى أن يتم العمل من خلال البرامج المشهورة التالية :

- **النص المكتوب :** تم صفه من خلال البرنامج Microsoft Word فهو من أشهر البرامج فى التعامل مع النصوص ، وأسهلها من حيث التنسيق والضبط .
- **الصور الثابتة :**

- **صور مطبوعة :** تم سحبها من خلال الماسح الضوئى من مصادرها المطبوعة .
- **صور منشورة على الشبكة العنكبوتية " الإنترنت " :** تمت معالجتها باستخدام البرنامج Adobe photohop كبيرة من الفلاتر والمؤثرات الفنية .
- **صور تم رسمها وتصميمها :** استخدام فيها أيضا البرنامج Adobe photohop.
- **والمؤثرات البصرية :** استخدام فيها أشهر البرامج فى هذا المجال ،وهو برنامج Macromedia Flash Professional المعالجة باستخدام البرنامج Adobe photohop وتحريكها وإظهارها وإخفائها خطوة خطوة ، مع مراعاة العامل الزمنى .

- **الصوت** : تم تسجيله وتحريره بواسطة البرنامج Adobe audition الشهير فى تسجيل الصوت والتحكم فى مستواه ، وتحرير فقراته بالحذف أو التكرار وغيره
- **الفيديو** : تم تحريره بواسطة البرنامج الشهير Adobe Premiere Pro حيث يمكنه دمج الصور المعالجة لبرنامج Adobe photohop والمشاهد المنتجة ببرنامج Macromedia Flash Professional وترتيبها وإضافة المؤثرات المحركة بينها ، وإمكانية تركيب الصوت على المشاهد ، والتحكم فيه بحرية .

٣- الشكل العام للبرنامج :

بعد كتابة السيناريو وتجميع مصادر المعلومات وتجهيزها واختيار نظام تأليف البرنامج ، اكتملت خطة البرنامج ووضحت معالمه التفصيلية ، حيث سيتكون من حلقات ، وكل حلقة تتضمن – مقدمة تحتوى على عنوان الدرس . – مشاهد متتالية ، مرتبة بعناية ومتوافقة مع ترتيب أهداف الدرس – خاتمة .

٤- المدة الزمنية لإنتاج البرنامج :

التزم الباحثان بالخطة الزمنية لمادة اللغة العربية الصادرة من الوزارة (ملحق) ، وقد استغرق إنتاج البرنامج شهرين من مطلع شهر مارس حتى الأسبوع الأول من شهر مايو للعام الدراسى ٢٠١٤.

٥- ضبط البرنامج :

بعد تفصيل المشاهد وتجميعها وإنتاج الحلقات واحدة تلو الأخرى ، عقد الباحثان جلسة عمل لتقييم البرنامج وفحصه مبدئيا ، وقد جمع فيها خمسة من المصممين والمعلمين ، وتم تنبيههم لملاحظة عدد من الأمور أهمها :

- اتصاف البرنامج بالسهولة والبساطة والتوازن .
- تضمن البرنامج لمحتوى الدروس .
- مناسبة فقرات البرنامج للتلاميذ مجموعة الدراسة
- تضمن البرنامج لمثيرات بصرية تجذب الانتباه وترسخ المفاهيم المختلفة المعززة لمهارات التفكير البصرى .
- تكامل البرنامج فى حلقاته وطريقة إخراجه

وسجل الحاضرون ملاحظاتهم على البرنامج ، وتمت مناقشتها ، وتعديل ما اتفق على تعديله أو تطويره .

المرحلة الثالثة : التقويم

قام الباحث بعد ضبط البرنامج – سابق الذكر – بعرضه على مجموعة من المحكمين لفحص مدى توافقه مع السيناريو المعد مسبقا بتفاصيله ، وفي سبيل ذلك تم إعداد استمارة بغرض تقدير مدى التوافق مع أهداف الدرس ، وتقدير دقة الإخراج الفني في الصور والنصوص والأصوات والفيديو والمؤثرات الحركية والصوتية (ملحق)

ومن ثم تم عقد ورشة عمل في قاعة الاجتماعات بكلية التربية بـالوادي الجديـد ودعى إليها مجموعة من الخبراء والمتخصصين من قسم المناهج وعلم النفس ومعلمى وموجهى التكنولوجيا بمديرية التربية والتعليم بالخارجة (ملحق)

ومن خلال استقراء إجابات الاستمارات والملاحظات فيها لمس الباحثان الإعجاب والثناء من الجميع على البرنامج والجهد المبـذول فيـه وإلمـام جوانبـه بالأهـداف الموضوعة لكل درس من دروس الوحدة ، وتضمنه للعديد من المعلومـات الإثرائيـة المكملة لبعضها البعض ، إضافة لدقة المعلومات العلمية الواردة فيه .

وأشار بعضهم لعدد من الملاحظات الفنية فى أحجام بعض الخطوط ، واسـتبدال بعض الألوان ، وعدد من التعديلات اللغوية فى الصوت ، وزيادة أو تقلـيص الوقـت الزمنى لبعض المشاهد ، وبناء على التوجيه نفذ الباحثان ما نبهوا إليه وأعادوا إخراج البرنامج بصورته النهائية.

رابعا : دليل المعلم :

هو كتيب يسترشد به المعلم فى تدريس وحدة دراسية معينة ، ودليل المعلم فى هذا البحث يهدف إلى معاونة المعلم في تحديد الأهداف وأوجه التعلـيم التـي يرجـى تحقيقها على نحو فعال من خلال تدريس الوحدة واختيار أسـاليب وأنـشطة التعلـيم والتقويم الأكثر ملاءمة ؛ للوصول بتدريس الوحدة إلى مستوى تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها ، وهو أيضا مرحلة وسط بين تخطيط المـنهج وتنفيـذه ، وفـى ضـوء البرنامج وخطواته ، تم إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المختـارة وفقـا للخطـوات التالية:

أولا : محتوى الدليل : ويتضمن :

١-التفكير البصرى ومهاراته

٢- الوسائط المتعددة والبرنامج التعليمى

٣- خطة تدريس الدروس المختارة ، حيث أن خطة كل درس تتضمن :

- الأهداف السلوكية

- الأدوات والأجهزة المطلوبة للتدريس .

- خطوات تنفيذ الدرس .

- التقويم بمراحله :

*المبدئي : بغرض تحديد مستوى تمكن التلاميذ من مهارات التفكير البصرى قبل تعلمهم بواسطة البرنامج – التكويني : بغرض تثبيت المعلومات والمعارف المتضمنة فى المحتوى وتعميق الصور المتخيلة عنها أثناء تعلمهم بواسطة البرنامج التعليمى .

* الختامى : بغرض قياس الزيادة في مستوى تمكن التلاميذ من مهارات التفكير البصرى بعد تعلمهم بواسطة البرنامج التعليمي .

ثامنا : صدق المحكمين :

قدم الدليل فى صورته الأولية على السادة المحكمين للإفادة من آرائهم حول مدى صلاحية وسلامة الدليل لتدريس الوحدة المختارة وإبداء آرائهم وإضافة أية مقترحات يرونها ، وكانت إرشادات الدليل كالتالي :

١- سلامة صياغة الأهداف الإجرائية .

٢- مناسبة الأهداف للمتعلم .

٣- وضوح أسلوب عرض وصياغة المحتوى بما يناسب البرنامج المعد.

٤- مناسبة الأهداف التعليمية لكل درس لأهداف ومحتوى الوحدة.

٥- مناسبة الأنشطة التعليمية لأهداف ومحتوى الدروس والوحدة الدراسية .

٦- مناسبة أساليب التقويم لأهداف ومحتوى الدروس والوحدة الدراسية .

وبعد عرض الدليل على السادة المحكمين تم الاطلاع على ملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي أفادت فى التوصل إلى أن دليل المعلم في صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق)

تاسعا : أهداف الوحدة المختارة ، فى صدر الدليل.

عاشراً : الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة :

تطلب تنفيذ هذه الوحدة (١٢) حصة (ملحق)

مع العلم بأنه لابد أن تكون هناك حصتان تسبقان تنفيذ البرنامج ، يوضح فيهما المعلم كيفية التدريس وفقا للبرنامج المعد القائم فى ضوء الوسائل المتعددة الرقمية وأدوار التلاميذ فيها، وتقسيم الفصل وتنظيمه، كما أن هناك أربع حصص أو أكثر لتطبيق الاختبارات القبلية والبعدية .

حادى عشر : تدريس موضوعات الوحدة وفقا للبرنامج المعد : سوف يحتوي كل درس على :

- عنوان الدرس ، الأهداف السلوكية للدرس ، الوسائل التعليمية للدرس ، الأنشطة التعليمية للدرس ، مهارات التفكير البصري التى يتضمنها محتوى الدرس ، خطوات السير فى الدرس وفقالهذا البرنامج ، التقويم والواجب المنزلي .

رابعا : الاختبار التحصيلى فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئي التعلم :

تم إعداد اختبار تحصيلى فى الوحدة المختارة ؛ من خلال الأهداف التي تم صياغتها بعد تحليل المحتوى ؛ للوقوف على مدى تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم للمحتوى المعرفى لهذه الوحدة ، ولبناء الاختبار اتبعت الخطوات التالية :

١- الهدف من الاختبار ٢- أبعاد الاختبار ٣- نوع الاختبار

٤- صياغة مفردات الاختبار ٥- تعليمات الاختبار

٦- جدول مواصفات الاختبار(ملحق) ٧- صدق المحكمين ٨- تصحيح الاختبار

٩- التجربة الاستطلاعية للاختبار : زمن الاختبار ، ثبات الاختبار ، صدق الاختبار ، معامل سهولة وصعوبة الاختبار (ملحق)

١٠- الصورة النهائية للاختبار (ملحق)

خامسا : اختبار مهارات التفكير البصرى :

أعد هذا الاختبار ؛ لقياس مهارات مهارات التفكير البصرى فى اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئي التعلم ، وذلك من خلال الإجابة على مفردات بنود الاختبارالتى تنطوي تحت خمس مهارات أساسية هى: مهارة التعرف على الشكل – مهارة تحليل الشكل – مهارة ربط العلاقات فى الشكل – مهارة إدراك وتفسير الغموض – مهارة استخلاص المعانى ، وقد مر إعداد ه بالخطوات التالية :

١- الاطلاع على الكتب والدراسات التى تناولت مهارات التفكير البصرى ومنها دراسة شعث ٢٠٠٩ ، ودراسة عقل ٢٠٠٧ ، ودراسة مهدى ٢٠٠٦ ، ودراسة الخزندار ومهدى ٢٠٠٦ ، ودراسة عفانة ٢٠٠١ ، ودراسة Long Palm J: 2001.ودراسة Prsmeg Norma Balderas-caas Pahtricia E : 2001

- **محتوى الاختبار :**

صمم هذا الاختبار على ضوء ما تم الاتفاق عليه من قدرات ومهارات وما يعبر عنها من أنماط الأسئلة والمثيرات ، وهى عبارة عن خمسة أسئلة مكونة من أجزاء تشتمل على بنود تقيس المهارات المختلفة السابقة الذكر ، ويطلب من الطالب الإجابة عنها فى ضوء التعليمات والمعلومات المعطاة .

٣- مفتاح التصحيح :

٤- زمن الاختبار :

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن المستغرق لكل تلميذ على مجموع عدد التلاميذ الذين أدوا المقياس فكان المتوسط يساوى (٥٥) دقيقة بالإضافة إلى خمس دقائق لإلقاء التعليمات وتوضيحها ، وبذلك يكون الزمن للاختبار (٦٠) دقيقة

٥- معامل السهولة والصعوبة لمفردات لاختبار مهارات التفكير البصرى (ملحق) :

تم حسابه باستخدام معادلة حساب المعاملات للسهولة والصعوبة ، وقد تراوحت نسبة معاملات السهولة لمفردات المقياس ما بين (٨٠ ، ٢٠) ، بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٢٠، ٨٠).

٦- **معامل ثبات الاختبار :**

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق نظام التجزئة النصفية لمفردات الاختبار الفردية والزوجية ، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة " سبيرمان " ثم حساب معامل الثبات ، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ٠,٨٢ وهى نسبة مرتفعة نسبيا يعتمد عليها فى تحقيق الهدف .

٧- **معامل صدق الاختبار :**

- **الصدق الظاهرى :** وقد تم التاكد منه من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق) حيث اتفق معظمهم على صدقه ، وأنه يقيس ما وضع لقياسه ، وأنه صالح للتطبيق بعد إجراء التعديلات عليه.
- **الصدق الذاتى :** تم حسابه عن طريق الجذر التربيعى لمعامل الثبات ، بما أن معامل الثبات يساوى ٠,٨٢ إذن معامل الصدق الذاتى = ٠,٩٠ ، وهو معامل صدق مرتفع.
- **صدق المحتوى :** حيث ركز الاختبار على مهارات التفكير دون الالتفات لغيرها من المهارات أو المعارف ، وقد أعطى لكل مهارة سؤالا ، وأعطى كل سؤال عشر درجات .

٨- **جدول مواصفات الاختبار:** (ملحق)

٩- **الصورة النهائية للاختبار :**

بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين ، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد زمن وصدق المقياس وثباته ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته ، تم صياغة الاختبار فى صورته النهائية ، بحيث أصبح يقيس خمس مهارات أساسية (مهارة التعرف على الشكل – مهارة تحليل الشكل – مهارة ربط العلاقات فى الشكل –

مهارة إدراك وتفسير الغموض – مهارة استخلاص المعانى) و١٢ مهارة فرعية ، من هنا أصبح الاختبار فى صورته النهائية صالحا للتطبيق على مجموعة البحث (ملحق)

سادسا : مقياس الاتجاه نحو المادة :

١- الهدف من المقياس :

يهدف إلى قياس مدى حب التلاميذ لمادة اللغة العربية بعد نفورهم منها .

٢- صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس على نمط اختبار " ليكرت " ، وقد روعي أن يكون للعبارة ثلاثة اختيارات، ثم وضعت هذه العبارات المناسبة لكل بعد فى صورة مقياس ، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين ؛ لمعرفة مدى مناسبته للتلاميذ مجموعة الدراسة ، وقد تم الإبقاء على العبارات التى اتفق عليها المحكمون ، واستبعدت العبارات غير المناسبة للأبعاد وأصبحت عبارات المقياس (٤٠) (ملحق) .

٣- تقدير الدرجة :

يعطى التلميذ أو التلميذة درجات موزعة على حسب مفتاح التصحيح ، دائما (٣ درجات) أحيانا (درجتان) قليلا (درجة واحدة) ، وتكون الاستجابة للعبارة تتراوح ما بين ثلاث درجات ودرجة واحدة ، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (٤٠ ، ١٢٠)

٤- زمن المقياس :

تم تحديد زمن الإجابة لمفردات المقياس ب (٦٠ دقيقة) وخمس دقائق للتعليمات ، بذلك يكون زمن الإجابة للمقياس (٦٥ دقيقة)

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس :

أ- الصدق :

- **صدق المحكمين** : قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين ؛ وذلك للتعرف على مدى ملاءمة العبارات ومدى ارتباطها بالبعد الذى تنتمى إليه ، وقد تم الإبقاء على العبارات التى اتفق عليها بنسبة ٨٥%

- **صدق الاتساق الداخلي** : لمعرفة صدق مفردات المقياس تم حساب درجة ارتباط عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد ، وكذلك تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد، والمجموع الكلي للمقياس ، وطبق على عينة (٣٠) تلميذا وتلميذة) من التلاميذ بطيئي التعلم التعلم بالصف الأول الإعدادى ، فكانت معاملات الارتباط كالتالى : (٠,٥٦) للبعد الأول ، (٠,٨٧) للبعد الثانى ، (٠,٧٩) للبعد الثالث .

ب- ثبات المقياس :

قام الباحثان بحساب معامل الثبات كالتالى :

أ- إعادة التطبيق :

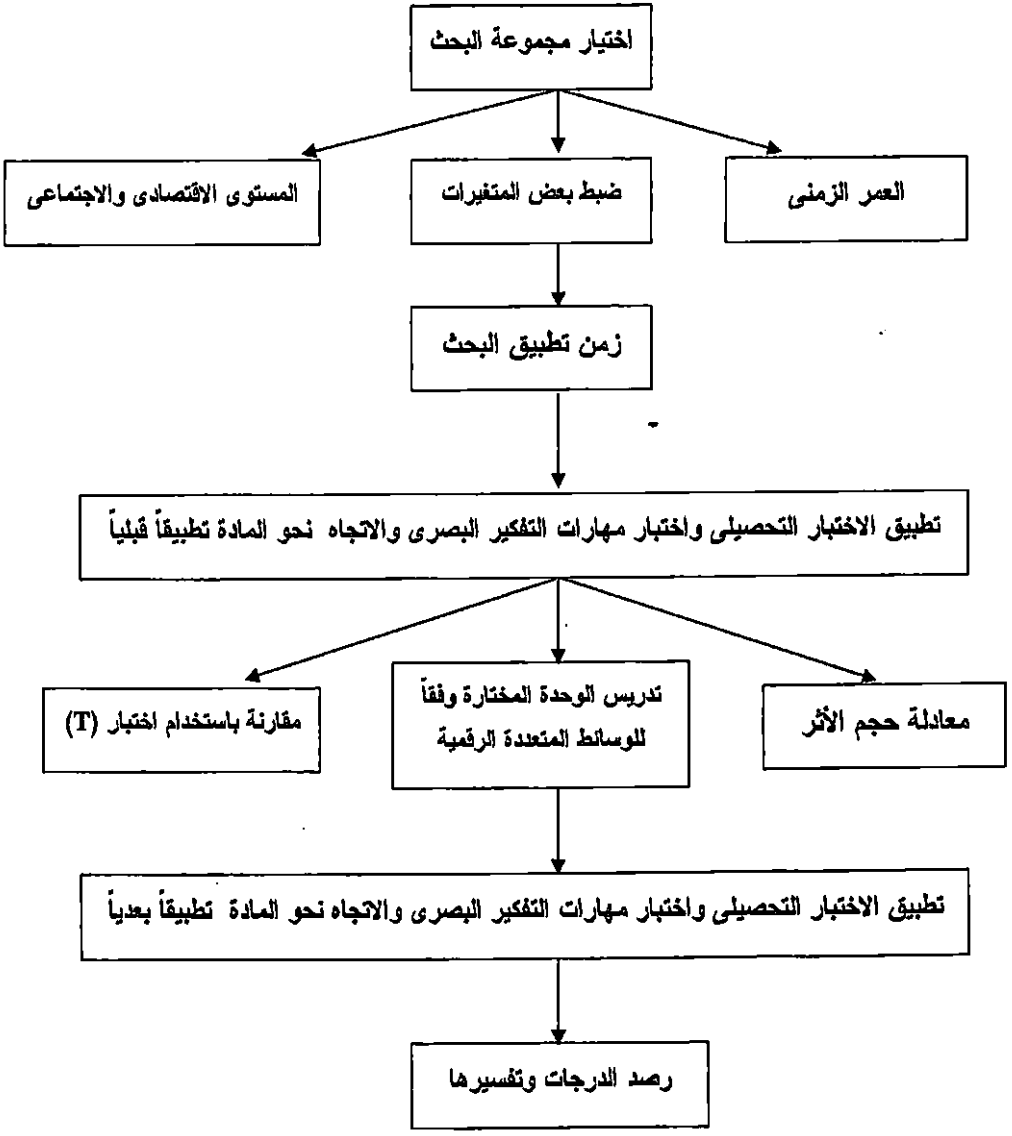
على عينة قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة ، فكان معامل الثبات للمقياس (٠,٧٨٤) وكانت معامل ثبات الأبعاد هى : (٠,٦٢) للبعد الأول ، (٠,٧٦) للبعد الثانى ،(٠,٧٤) للبعد الثالث ، وهى دالة عند(٠,٠١) .

التجزئة النصفية :

على نفس العينة السابقة حسب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية ، حيث كان معامل الارتباط (٠,٩٧٤) وهى دالة عند ٠١، بذلك يمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الصدق والثبات (ملحق)

المحور الرابع : التصميم التجريبى واجراءات التجربة :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج ودليل المعلم فى وحدة الدراسة وبناء الاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير البصرى ومقياس الاتجاه ، وضبط وحساب معاملات السهولة والصعوبة والثبات والصدق ،تم تطبيق أدوات ومواد البحث ، والشكل التالى يوضح التصميم التجريبى للبحث:



شكل (١)

وقد تم اتباع الخطوات التالية فى التجربة المبدئية للدراسة :

١- اختيار مجموعة الدراسة :

تم اختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بطيئ التعلم بمدرستى صلاح الدين الاعدادية والأمل للإعدادية التابعتين لإدارة الخارجة التعليمية بالوادى الجديد فى العام الدراسى ٢٠١٤ ، وتكونت العينة من مجموعة تجريبية عددها ٣٥ تلميذا وتلميذة ، والأخرى ضابطة وعددها(٣٥) أيضا ، وقد تم استبعاد عدد من التلاميذ وذلك لعدم الجدية فى الإجابة ، ولكثرة تغيبهن أثناء دراسة الوحدة وبذلك أصبح العدد النهائى للمجموعة التجريبية(٣٠) والضابطة(٣٠) أيضا .

وتم اختيار التلاميذ بطيئي التعلم من المدرستين بناء على ما يلى :

ب- استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات حسية أو بدنية أو اعتلال صحي أو ظروف اجتماعية أو ثقافية أو بيئية صعبة عن طريق الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة وكذلك طبيب الوحدة .

ج- مراجعة درجات التلاميذ فى اختبارات التحصيل ؛ للتأكد من انخفاض تحصيلهم عن أقرانهم فى نفس صفهم الدراسى فى مادة اللغة العربية ، وقد ساعد معلموا المدرستين الباحثين فى معرفة مستوى التلاميذ، حيث إنهم كانوا يدرسونهم منذ بداية الصف الخامس ويعرفون مستواهم جيدا ؛ مما سهل مهمة الباحث فى تحديد المستوى التحصيلي لهذه الفئة من التلاميذ.

وبناء على ذلك تكونت مجموعة الدراسة من التلاميذ ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط ومستوى تحصيلهم ضعيف ، وليس لديهم أية إعاقات .

٢- ضبط متغيرات الدراسة :

أ- المتغير المستقل :

المتغير المستقل فى هذه الدراسة هو البرنامج المعد فى ضوء الوسائط المتعدد الرقمية فى تدريس اللغة العربية ، حيث درست المجموعة التجريبية بهذه الإستراتيجية ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة التى تعتمد على الشرح والتفسير من قبل المعلم لتلاميذه .

ب - المتغير التابع :

المتغيرات التابعة فى هذه الدراسة تتمثل فيما يلى :

- التحصيل اللغوى - مهارات التفكير البصرى - مقياس الاتجاه

٣ - التطبيق القبلى لأدوات الدراسة :

بعد اختيار أدوات الدراسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاتجاه ؛ بهدف الوقوف على المستوى المبدئى لأفراد المجموعة فى هذه الأدوات ، وتعرف مدى توافر هذه المهارات لديهم من ناحية أخرى ، وقد تم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى يوم الثلاثاء الموافق ١١ / ٣ / ٢٠١٤ واختبار مهارات التفكير البصري تم تطبيقه يوم الأربعاء الموافق ٣/١٢ / ٢٠١٤، وتم تطبيق مقياس الاتجاه الخميس الموافق ٢٠١٤/٣/١٣.

٤- تدريس الوحدة المصوغة فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية:

تم اختيار أحد مدرسي اللغة العربية الأوائل بمدرسة صلاح الدين الإعدادية لتدريس الوحدة المختارة ، وذلك بعد أن وضحت له فكرة البرنامج والمبادئ التى يقوم عليها وكيفية التدريس وفقا لذلك ، وقد أبدى المعلم الأول للغة العربية استعداده للقيام

بتدريس الوحدة ، وبعد ذلك تسلم نسخة البرنامج فى صورة (CD) ونسخة من دليل المعلم؛ ليسترشد بها فى أثناء التدريس، وتم توزيع أوراق عمل للتلاميذ مجموعة الدر اسة قبل البدء فى التدريس، حتى يتسنى لهم متابعة الشرح، وكى ينفذوا المهام المطلوبة منهم ، ويكون مرجعا لديهم يرجعون إليه للإلمام بمحتوى الوحدة ، وقام الباحث بمتابعة المعلم أثناء التدريس ؛ للتأكد من السير فى تدريس الوحدة ؛ لتحقيق الهدف منها ، وتوفير الوسائل التعليمية وأدوات النشاط اللازمة للدروس قدر الإمكان ، وقد استغرق التدريس قرابة أربعة أسابيع ، بواقع ثلاث حصص أسبوعيا ، وذلك فى العام الدراسى ٢٠١٤.

هذا وقد واجه الباحث الكثير من الصعوبات التى عرضت عليه أثناء التطبيق ، وقد أمكن التغلب عليها.

٥ – التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى واختبار مهارات التفكير البصرى ومقياس الاتجاه نحو المادة :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة ، تم تطبيق هذه الأدوات بعديا فى أيام الثلاثاء ١٥/ ٤ والأربعاء ١٦ / ٤ والخميس١٧/ ٤ عام ٢٠١٤ م وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج المعد فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية فى تنمية مهارات التفكير البصرى و التحصيل اللغوى والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم .

نتائج الدارسة :

يتناول هذا الفصل التحليل الاحصائى للنتائج التى كشفت عنها الدراسة وتفسيرها فى ضوء أسئلة البحث وفروضه ، بهدف التعرف على فاعلية البرنامج المعد

فى ضوء الوسائل المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصرى و التحصيل اللغوى والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئي التعلم.

وقد اعتمدت المعالجة الإحصائية فى هذا البحث على أساس :

- حساب المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى ، والفروق بين متوسطات مجموعتى الدراسة ، ثم اختبار (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة فى التطبيق القبلى ، ومتوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى .

- قياس فاعلية البرنامج باستخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك . Black

- قياس حجم الأثر للبرنامج ، باستخدام معادلة حجم الأثر لكارك . Carl

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : ما مهارات التفكير البصرى المراد تنميتها فى وحدة من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادى ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالإطلاع على الأدب التربوى المتعلق بالتفكير والتفكير البصرى وأبعاده ومهاراته وطرق تنميتها ، بالإضافة لعدد من الدراسات والأبحاث ذات الارتباط بموضوع الدراسة ، وقد بينا أنهما اعتمدا خمس مهارات للتفكير البصرى وهى :

١- مهارة التعرف على الشكل ووصفه .
٢- مهارة تحليل الشكل .

٣- مهارة ربط العلاقات فى الشكل .

٤- مهارة إدراك وتفسير الغموض .

٥- مهارة استخلاص المعانى .

وقد تم اختيار هذه المهارات دون غيرها ؛ لطبيعة تسلسلها المنطقى وتتابعها السليم من لحظة وقوع بصر المتعلم على شكل ما ، حتى وصوله للمعنى المراد من عناصره ...الخ

الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة :

نص السؤال الثانى من أسئلة الدراسة على : ما طبيعة البرنامج القائم فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بطيئ التعلم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالعمل على بناء البرنامج فى ضوء الوسائط المتعددة الرقمية لتنمية مهارات التفكير البصرى والتحصيل اللغوى والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الأعدادى بطيئي التعلم ، وفق خطة محكمة مكونة من ثلاث مراحل :على النحو التالى :

المرحلة الأولى : التصميم : وتشمل :

أولا : تحديد موضوع التعليم .

ثانيا : تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج .

ثالثا : مراعاة خصائص المتعلمين .

رابعا : تحديد طريقة وأسلوب التعلم .

المرحلة الثانية : التنفيذ : وتشمل :

أولا : تقسيم حلقات البرنامج .

ثانيا : كتابة السيناريو .

ثالثا : إنتاج البرنامج .

المرحلة الثالثة :التقويم : اقتصر على :

عرض البرنامج على المحكمين

وقد استفيض الشرح حول تلك المراحل ومرفق CD للدراسة يتضمن حلقات البرنامج

وكذلك أعد الباحثان دليلا للمعلم حول المقصود بالتفكير البصرى ومهاراته والبرنامج التعليمى وآلية استخدامه (ملحق)

الإجابة عن السؤال الثالث :

للتحقق من فروض البحث الأساسية تم ما يلى :

لإجراء المعالجات الإحصائية للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار " ت" للمجموعات المستقلة(**Independent Samples T Test**) (لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي و البعدي.

- **اختبار** " ت" للمجموعات المرتبطة(**Paired Samples T Test**) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.

- قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب **مربع إيتا** Eta squared (η^2)

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

- **قوة التأثير (d)** = $\frac{٢ \times ت}{\sqrt{\text{درجات الحرية}}}$

أولا – اختبار مهارات التفكير البصري

١- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري

جدول (٢)

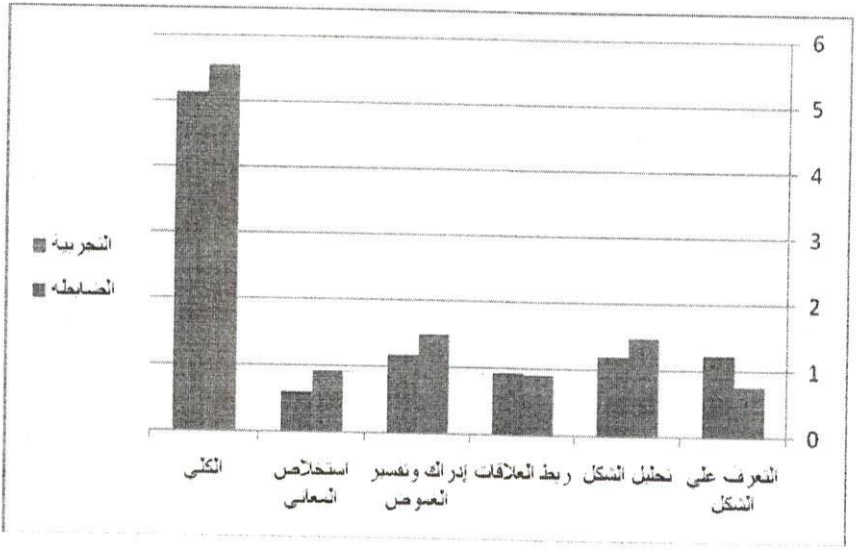
اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي(ن= ٣٠ للضابطة، ن= ٣٠ للتجريبية)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
التعرف علي الشكل	التجريبية	.77	1.194	1.274
	الضابطة	1.23	1.612	
تحليل الشكل	التجريبية	1.47	1.613	.637
	الضابطة	1.20	1.627	
ربط العلاقات	التجريبية	.90	1.094	.115
	الضابطة	.93	1.143	
إدراك وتفسير الغموض	التجريبية	1.50	1.815	.750
	الضابطة	1.17	1.621	

استخلاص المعاني	التجريبية*	.90	.845	1.401
	الضابطة	.60	.814	
الكلي	التجريبية	5.53	3.902	.438
	الضابطة	5.13	3.137	

*دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي وهذا يدل علـــي تكافؤ المجموعتين قبل التجربة.كما يظهر فى الشكل رقم (٢)



٢- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وفعالية البرنامج

جدول (٢)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعـدي (ن= ٣٠ للضابطة، ن= ٣٠ للتجريبية) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
التعرف علي الشكل	التجريبية	10.60	1.163	25.826**	0.92	6.8 مرتفع
	الضابطة	1.40	1.567			
تحليل الشكل	التجريبية	10.23	1.431	22.198**	0.89	5.84 مرتفع
	الضابطة	1.43	1.633			
ربط العلاقات	التجريبية	1.77	1.135	2.255*	0.08	.59 مرتفع
	الضابطة	1.10	1.155			
إدراك وتفسير الغموض	التجريبية	2.27	1.285	2.435*	0.09	.64 مرتفع
	الضابطة	1.37	1.564			

استخلاص المعاني	التجريبية	1.17	.531	*2.580	0.10	.68 مرتفع
	الضابطة	.70	.837			
الكلي	التجريبية	26.03	3.200	**25.548	0.92	6.72 مرتفع
	الضابطة	6.00	2.865			

*دال عند ٠,٠٥، ** دال عند ٠,٠١

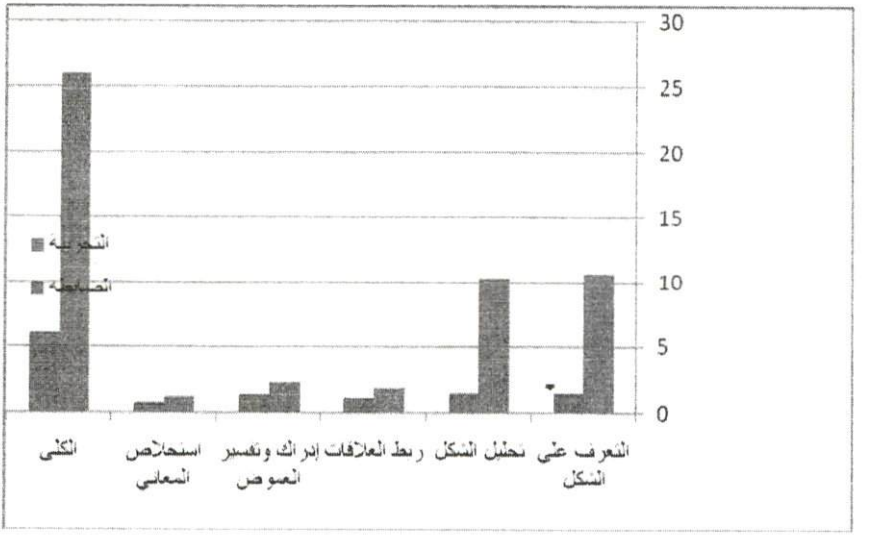
يتضح من الجدول السابق أن :

قيمة "ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، والناظر إلى التحليل الإحصائى يلاحظ أن مستوى الدلالة فى المهارتين الأولى والثانية كان (0.01) أما بالنسبة للمهارات الثلاثة الأخيرة وهى : ربط العلاقات فى الشكل – وتفسير وإدراك الغموض – ،و استخلاص المعانى من خلال الشكل جاءت بنسبة دلالة ٠,٠٥، وذلك لأن هذه المهارات تحتاج إلى فكر أعمق وتركيز أكبر ، وهذا غير متوفر بالصورة الكاملة لدى مجموعة الدراسة ،كما أن تنمية مثل هذه المهارات بالصورة الكبيرة تحتاج إلى مخزون صورى كبير مرتبط بمفاهيم واضحة ، وهذا ما يتفاوت فيه التلاميذ ، حيث يؤثر فى زيادة مخزونهم المعرفى الصورى عدة أمور منها : اختلاف البيئة التى يعيش فيها هؤلاء التلاميذ ، كما أن التفاوت قد يرجع إلى طبيعة الثقافة التى تعرض ويتعرض لها التلاميذ ، فهناك

بعض التلاميذ يعيشون حياة مغلقة داخل بيئتهم تقتصر تصوراتهم وتخيلاتهم عما يوفر لهم فى السكن ، بخلاف التلميذ الذى يخوض فى معترك الحياة الإجتماعية أو الصناعية أو الزراعية ، وبالرغم من انخفاض مستوى الدلالة فى المهارات الثلاثة الأخيرة فإن استخدام هذا البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية كانت له قوة تأثير وفاعلية فى تنمية مهارات التفكير البصرى ككل ، ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما نلمسه فى حياتنا وواقعنا من غزو متواصل من منتجات الوسائط المتعددة ، وميل الناس إليها بمختلف مستوياتهم العمرية والثقافية إلى امتلاك الوسائل المختلفة ؛ لما يرون من ضرورتها فى تلبية حاجاتهم اليومية ، وقد أثر هذا بالإيجاب على المجموعة التجريبية التى تعلمت بواسطة البرنامج التعليمى بالوسائط المتعددة فى مقابل المجموعة الضابطة التى تعلمت بواسطة الطريقة التقليدية ، حيث إن البرنامج وافق الميل العام لدى الوسط الذى يعيش فيه هؤلاء التلاميذ مجموعة الدراسة ، من ميل جارف للوسائط التعليمية .

وهذا ما يوافق ما توصل إليه العديد من الباحثين باختلاف تخصصاتهم ، حيث أثبتوا أثر البرامج التعليمية وفعاليتها فى العملية التعليمية ، مثل : دراسة (عبد الكريم ، ٢٠٠١) ودراسة عبد المنعم وعبد الرازق ٢٠٠٤) ودراسة كشكو ، ٢٠٠٥) ودراسة المصرى ٢٠٠٦) ودراسة البلوى وآخرين ، ٢٠٠٨ . ودراسة ، نصار ، سامية عبدالله محمد (٢٠١٠)

وللتوضيح جاء هذا الشكل .رقم (٣)



٣- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وفعالية البرنامج

جدول (٣)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن= ٣٠) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
التعرف علي الشكل	القبلي	.77	1.194	**29.577	0.97	10.95 مرتفع
	البعدي	10.60	1.163			

تحليل الشكل	القبلي	1.47	1.613	**21.447	0.94	7.94 مرتفع
	البعدي	10.23	1.431			
ربط العلاقات	القبلي	.90	1.094	*2.982	0.23	1.1 مرتفع
	البعدي	1.77	1.135			
إدراك وتفسير الغموض	القبلي	1.50	1.815	*1.969	0.12	.73 مرتفع
	البعدي	2.27	1.285			
استخلاص المعاني	القبلي	.90	.845	*1.983	0.12	.71 مرتفع
	البعدي	1.17	.531			
الكلي	القبلي	5.53	3.902	**18.421	0.92	6.82 مرتفع
	البعدي	26.03	3.200			

*دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

تحليل نتائج الجدول

١- بالنسبة لمهارة التعرف على الشكل :

يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارة التعرف على الشكل يساوى (10.60) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلي فى المهارة نفسها يساوى (77)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (29.577**) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.97) أما قوة التأثير فتساوي (10.95) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية على تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء كبيرا .

٢- بالنسبة لمهارة تحليل الشكل :

يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارة تحليل الشكل يساوى (10.23) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (1.47)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (21.447**) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.94) أما قوة التأثير فتساوى (7.94) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء كبيرا.

٣- بالنسبة لمهارة ربط العلاقات فى الشكل:

يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارة ربط العلاقات فى الشكل يساوى (1.77) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (.90) وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (2.982*) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠5)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.23) أما قوة التأثير فتساوى (1.1) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء كبيرا .

٤- بالنسبة لمهارة إدراك وتفسير الغموض بالشكل :

يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارة إدراك وتفسير الغموض بالشكل يساوى (2.27) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (1.50)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (1.969*) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠5)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.12) أما قوة التأثير فتساوى (.73) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء إلى حد ما كبيرا .

٥- بالنسبة لمهارة استخلاص المعانى الموجودة بالشكل :

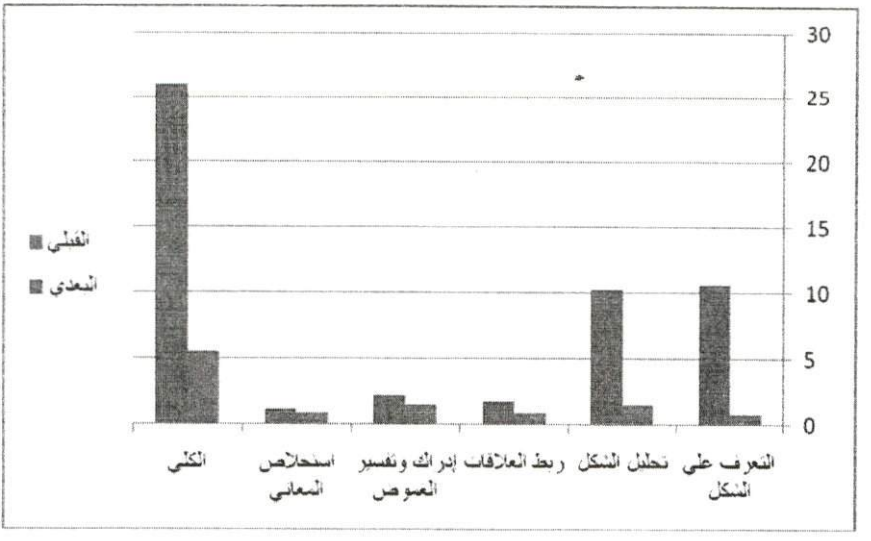
يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارة إدراك وتفسير الغموض بالشكل يساوى (1.17) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (.90). وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (1.983*) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.12) أما قوة التأثير فتساوى (.71) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء إلى حد ما كبيرا .

حادي عشر النتيجة الكلية لمهارات التفكير البصرى :

يتضح من الجدول(٣) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمهارات التفكير البصرى كلها يساوى (26.03) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى مجموع القيم كلها يساوى (5.53) وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط الرقمية المتعددة، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (18.421**) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.92) أما قوة التأثير فتساوى (6,42) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للأنشطة الإثرائية فى تنمية القيم الخلقية كبير.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت فاعلية البرامج القائمة على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارات التفكير بوجه عام ومهارات التفكير البصرى بوجه خاص ، ومن هذه الدراسات ، دراسة عفانة ٢٠٠١ ، ودراسة عبد الهادى ٢٠٠٣ ، ودراسة مهدى ٢٠٠٦ ودراسة شعث ٢٠٠٩ ، ودراسة مشتهى ٢٠١٠ ، ودراسة النجار والنحال ٢٠١٢ ودراسة عبد المعبود ابراهيم ٢٠١٣

وتأكيدا لزيادة الرؤية والوضوح جاء هذا الشكل رقم (٤):



٤- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

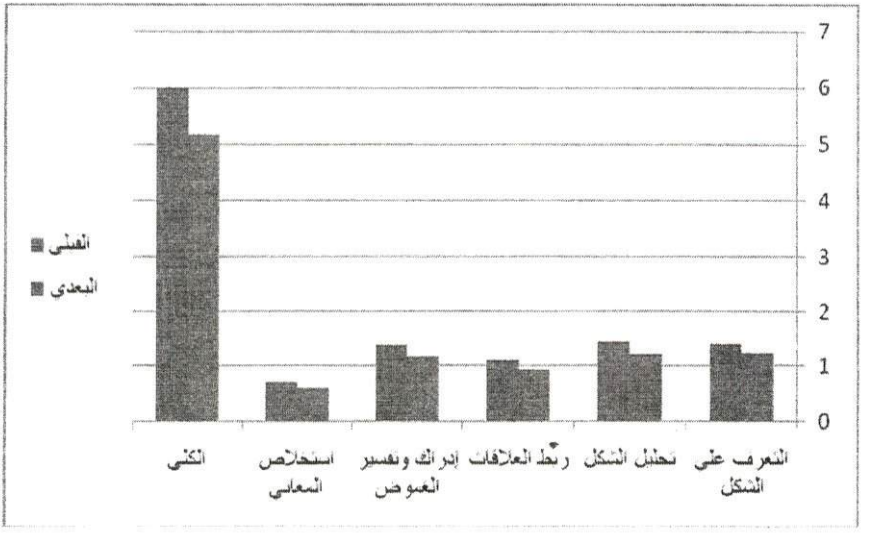
جدول (٤)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (ن= ٣٠)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
التعرف علي الشكل	القبلي	1.23	1.612	1.980
	البعدي	1.40	1.567	
تحليل الشكل	القبلي	1.20	1.627	1.651
	البعدي	1.43	1.633	
ربط العلاقات	القبلي	.93	1.143	1.542
	البعدي	1.10	1.155	
إدراك وتفسير الغموض	القبلي	1.17	1.621	1.989
	البعدي	1.37	1.564	
استخلاص المعاني	القبلي	.60	.814	1.361
	البعدي	.70	.837	
الكلي	القبلي	5.17	3.086	2.340
	البعدي	6.00	2.865	

*دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي. كما فى الشكل رقم (٥)



ثانيا :الاختبار التحصيلي المعرفى فى اللغة العربية :

١- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

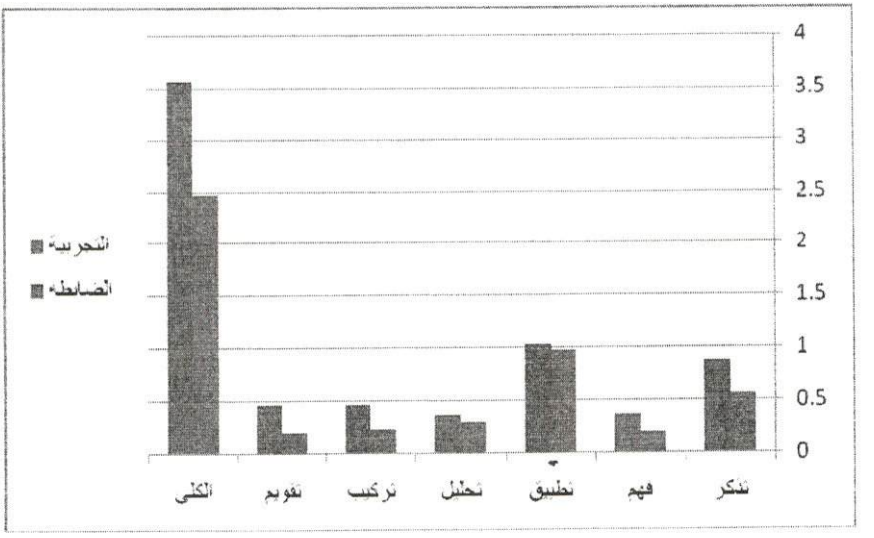
جدول (٥)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي(ن= ٣٠ للضابطة، ن= ٣٠ للتجريبية)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
تذكر	التجريبية	.57	.679	1.348
	الضابطة	.87	.805	
فهم	التجريبية	.20	.407	1.246
	الضابطة	.37	.484	
تطبيق	التجريبية	.97	.850	.147
	الضابطة	1.03	.886	
تحليل	التجريبية	.30	.535	.526
	الضابطة	.37	.622	
تركيب	التجريبية	.23	.430	1.634
	الضابطة	.47	.572	
تقويم	التجريبية	.20	.484	1.188
	الضابطة	.47	.509	
الكلي	التجريبية	2.47	1.432	1.907
	الضابطة	3.57	1.243	

*دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل التجربة. كما في الشكل رقم (٦)



٢- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وفعالية البرنامج

جدول (٦)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي(ن= ٣٠ للضابطة، ن= ٣٠ للتجريبية) وقيمة **مربع إيتا** (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
تذكر	التجريبية	3.37	.615	**16.600	0.83	4.37 مرتفع
	الضابطة	.60	.675			
فهم	التجريبية	3.37	.556	**26.045	0.92	6.85 مرتفع
	الضابطة	.17	.379			
تطبيق	التجريبية	3.90	.305	**11.298	0.69	2.97 مرتفع
	الضابطة	1.13	1.306			

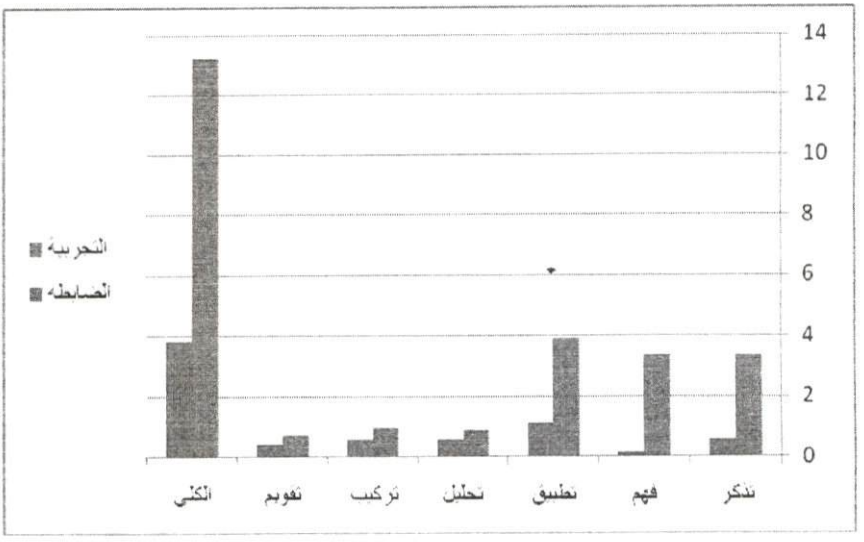
تحليل	التجريبية	.90	.481	*2.091	0.07	.55 مرتفع
	الضابطة	.60	.621			
تركيب	التجريبية	.97	.490	*2.408	0.09	.63 مرتفع
	الضابطة	.60	.675			
تقويم	التجريبية	.73	.521	*2.132	0.07	.56 مرتفع
	الضابطة	.43	.568			
الكلي	التجريبية	13.23	1.194	**26.246	0.92	6.91 مرتفع
	الضابطة	3.53	1.634			

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن :

قيمة "ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية فى جميع الأبعـاد والدرجـة الكلية للاختبار البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، وهذا يدل على وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ،

والناظر إلى التحليل الإحصائى يلاحظ أن مستوى الدلالة فى المستويات الثلاثة الأولى كان (0.01) والمستويات الأخيرة وهي (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) جاءت بنسبة دلالة ٠,٠٥، وذلك لأن هذه المستويات تحتاج إلى فكر أعمق وتركيز أكبر ، وهذا غير متوفر بالصورة الكاملة لدى مجموعة الدراسة ، رغم أن البرنامج الهدف الأساسى منه إثارة العمليات العقلية والتفكير المتمثل فى التفكير البصرى ومهاراته . وللتوضيح جاء هذا الشكل رقم (٧) .



٣- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وفعالية البرنامج

جدول (٧)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن= ٣٠) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
تذكر	القبلي	.57	.679	17.296**	0.91	6.41
	البعدي	3.37	.615			مرتفع
فهم	القبلي	.20	.407	24.816**	0.96	9.19
	البعدي	3.37	.556			مرتفع
تطبيق	القبلي	.97	.850	16.390**	0.90	6.07
	البعدي	3.90	.305			مرتفع
تحليل	القبلي	.30	.535	4.871**	0.45	1.8
	البعدي	.90	.481			مرتفع

تركيب	القبلي	.23	.430	**5.809	0.54	2.15
	البعدي	.97	.490			مرتفع
تقويم	القبلي	.20	.484	**4.287	0.39	1.59
	البعدي	.73	.521			مرتفع
الكلي	القبلي	2.47	1.432	**30.093	0.97	11.15
	البعدي	13.23	1.194			مرتفع

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

- بالنسبة لمستوى التذكر :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التذكر يساوى (3.37) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المستوى نفسه يساوي (.57)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي(17.296**) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.91) أما قوة التأثير فتساوى (6,41) وهذا يدل على أن

حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مستوى التذكر جاء كبيرا .

- بالنسبة لمستوى الفهم :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التذكر يساوى (3.37) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المستوى نفسه يساوى (20.)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (24.816**) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(0.96) أما قوة التأثير فتساوى (9.19) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مستوى الفهم جاء كبيرا .

- بالنسبة لمستوى التطبيق :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التطبيق لمهارة يساوى (**3.90**) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (**.97**). وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (**16.390****) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(**0.90**) أما قوة التأثير فتساوى (

6.07) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مستوى التطبيق جاء كبيرا .

-بالنسبة لمستوى التحليل:

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التحليل يساوى (**90.**) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (**30.**)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (**4.871****) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(**0.45**) أما قوة التأثير فتساوى (**1.8**) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مستوى التحليل جاء إلى حد ما كبيرا .

-بالنسبة لمستوى التركيب :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التركيب يساوى (**97.**) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (**23.**)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (**5.809****) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(**0.54**) أما قوة التأثير فتساوى (**2.15**) وهذا يدل على

أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مهارة التعرف على الشكل جاء إلى حد ما كبيرا .

-بالنسبة لمستوى التقويم :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوى التقويم يساوى (**.73**) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى المهارة نفسها يساوى (**.20**)وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى اللغة العربية ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (**4.287****) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(**0.39**) أما قوة التأثير فتساوى (**1.29**) وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تنمية مستوى التقويم جاء إلى حد ما كبيرا .

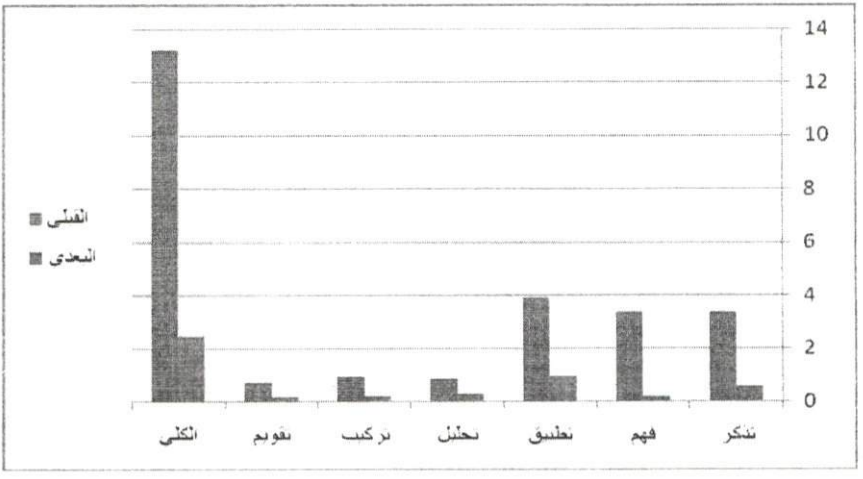
حادي عشر النتيجة الكلية لمستويات الاختبار التحصيلى :

يتضح من الجدول(٧) السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المقياس البعدى بالنسبة لمستوياتِ الاختبار التحصيلى كلها يساوى (**13.23**) ، بينما متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ذاتها فى القبلى فى مجموع القيم كلها يساوى (**2.47**) وهذا يدل على ارتفاع أداء المجموعة التجريبية بعد دراستهم للبرنامج القائم على الوسائط الرقمية المتعددة ، وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (**30.093****) وهي دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، وبحساب حجم الأثر بعد تطبيق معادلة كارل وجد أن حجم التأثير يساوي(**0.97**) أما قوة التأثير فتساوى (**11.15**)

وهذا يدل على أن حجم الأثر وقوته للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة في تنمية التحصيل المعرفى اللغوى كبيرا.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية التحصيل بوجه عام والتحصيل اللغوى بوجه خاص ، ومن هذه الدراسات ، قمق، بريهان ، د. ت . (اللغة العربية عبر الأنترنيت)- -٢٠٠٦- (المحاسني، مروان ٢٠٠٦) (عباس، هناء عبده (٢٠٠١) (عبد المنعم، علي(١٩٩٨) (فتح الباب، عبد الحليم سيد (١٩٩٥) (قنديل، أحمد (٢٠٠١) – سميرة سعيد عبد الغنى داود (٢٠١٣) (عبد المنعم ، ثناء ؛ حسن رجب (٢٠٠٨) نصار ، سامية عبدالله محمد (٢٠١٠)

وتأكيدا لزيادة الرؤية والوضوح جاء هذا الشكل رقم (٨) :



٤- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

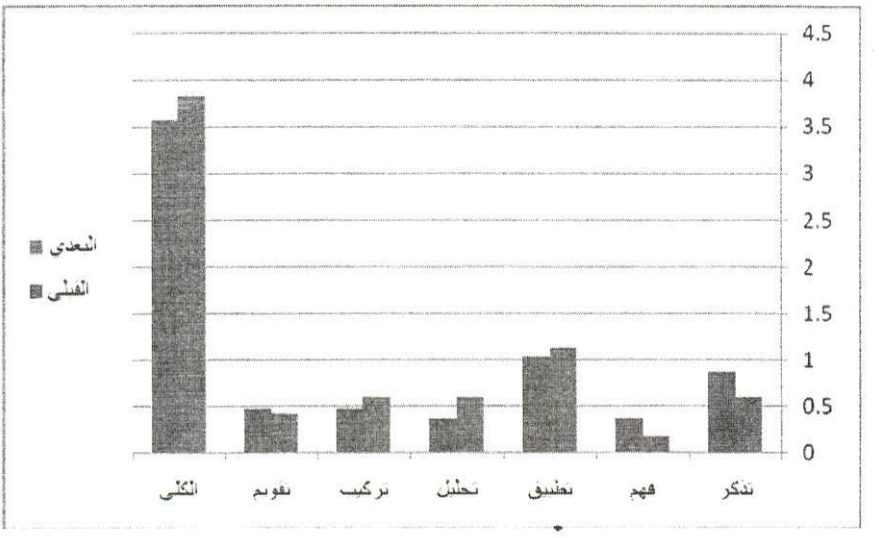
جدول (٨) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (ن= ٣٠)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
تذكر	البعدي	.60	.675	1.610
	القبلي	.87	.819	
فهم	البعدي	.17	.379	1.795
	القبلي	.37	.490	
تطبيق	البعدي	1.13	1.306	.313
	القبلي	1.03	.890	
تحليل	البعدي	.60	.621	1.651
	القبلي	.37	.615	

تركيب	البعدي	.60	.675	1.072
	القبلي	.47	.571	
تقويم	البعدي	.43	.568	.254
	القبلي	.47	.507	
الكلي	البعدي	3.83	1.621	.707
	القبلي	3.57	1.305	

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي كما فى الشكل رقم (٩) .



ثالثا :مقياس الاتجاه

١- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

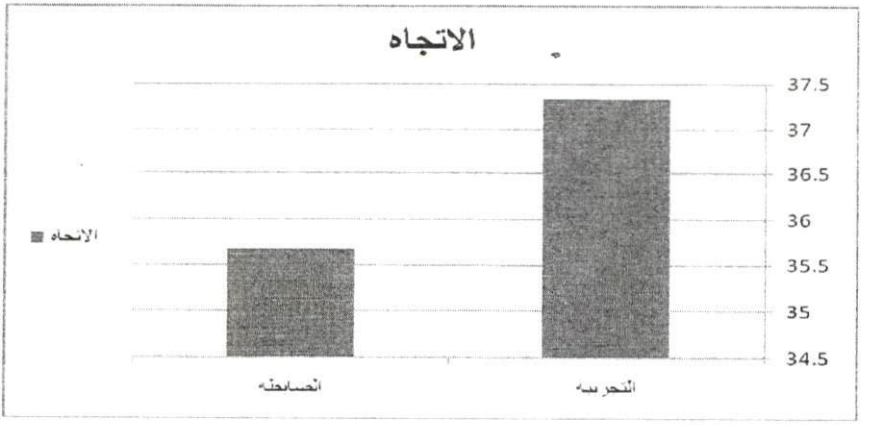
جدول (٩)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي(ن= ٣٠ للضابطة، ن= ٣٠ للتجريبية)

	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
الاتجاه	التجريبية	37.33	8.277	.828
	الضابطة	35.67	7.279	

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين قبل التجربة كما فى الشكل رقم (١٠) .



٢- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وفعالية البرنامج

جدول (١٠)

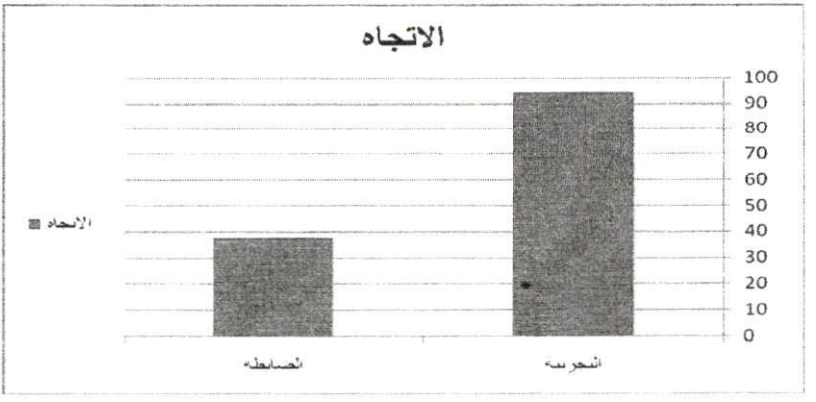
اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي(ن= ٣٠ للضابطة، ن=٣٠ للتجريبية) وقيمة **مربع إيتا** (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
الاتجاه	التجريبية	94.33	13.817	18.602**	0.86	4.9
	الضابطة	37.67	9.353			مرتفع

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن :

قيمة "ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس البعدى عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، وللتوضيح جاء هذا الشكل رقم (١١) .

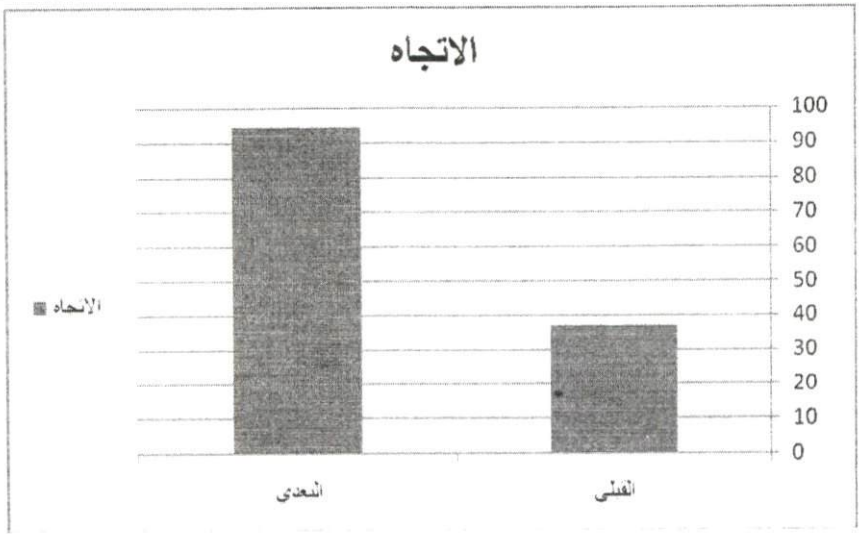


٣- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وفعالية البرنامج

جدول (١١) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن= ٣٠) وقيمة **مربع إيتا** (η^2) وحجم التأثير (d)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
الاتجاه	القبلي	37.00	8.367	**20.837	0.94	7.72
	البعدي	94.33	13.817			مرتفع

*دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١ كما في الشكل رقم (١٢) .



٤- الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

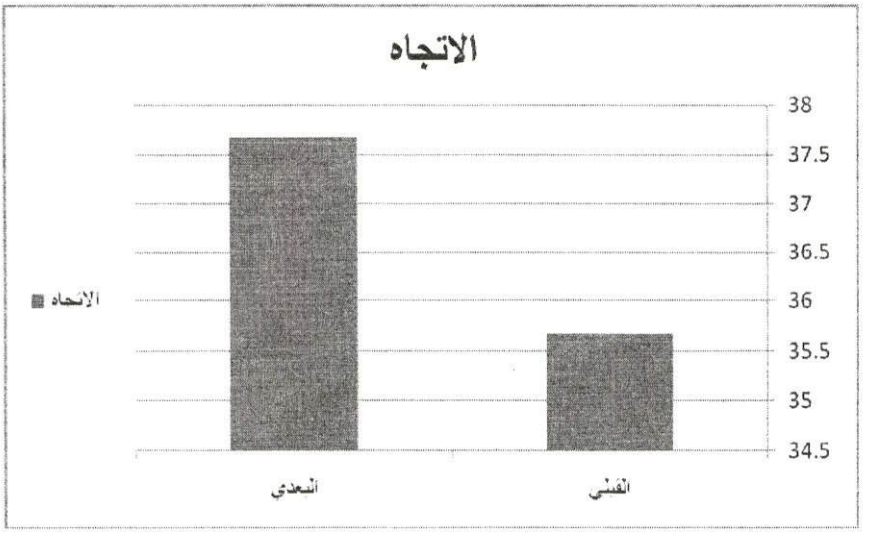
جدول (١٢)

اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (ن= ٣٠)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها
الاتجاه ر	القبلي	35.67	7.279	1.610
	البعدي	37.67	9.353	

*دال عند ٠,٠٥ ، **دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي كما في الشكل رقم (١٣) .



ملاحظات لتفسير النتائج

- إذا كان قيمة مربع إيتا = ٠,١٥ فهذا يدل على قيمة كبيرة (٠,١٥ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل). وهذا يدل على فعالية كبيرة للبرنامج
- إذا كان قيمة مربع إيتا = ٠,٢٠ فهذا يدل على تأثير كبير جدًا (٠,٢٠ من التباين في المتغير التابع يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل). وهذا يدل علي فعالية كبيرة للبرنامج.

والباحثان يرجعان الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تنمية مهارات التفكير البصرى إلى عدة نقاط يمكن إيجازها فيما يلي :

١- أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد مروا بخبرات قدمها المعلم لهم وذلك من خلال الوسائط المتعددة الرقمية ومهارات التفكير البصرى التي دعمت محتوى الوحدة التي تم اختيارها للتطبيق.

٢- تحديد الأهداف والإجراءات ووضوحها ، وتحديد الأدوات والوسائل والممارسات، وغير ذلك مما احتوت عليه الوحدة القائمة على الوسائط المتعددة الرقمية كان من عوامل سهولة التدريس بها واستخدامها؛ مما سهل الوصول إلى الأهداف الموضوعة .

٣- استخدام المعلم للعديد من الأنشطة التى تم توظيفها من خلال البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية والتنوع فيها ساعد بصورة في إقبال التلاميذ على المعلومات المتضمنة بالوحدة ، وكذلك مهارات التفكير البصرى التي تم تضمينها في الأنشطة ؛ مما كان له أثر مباشر على نتائج البحث.

٤- متابعة المعلم المستمرة من خلال تدريس الوحدة المقترحة باستخدام برنامج الوسائط المتعددة الرقمية ساعد على تنفيذ الاهداف المستهدفة بالتنمية ؛ مما أدى إلى تأكيد هذه الأهداف لدى التلاميذ..

٥- وبالنظر إلى دور المعلم في هذا البرنامج القائم على الوسائط المتعددة الرقمية نجد أنه ليس دوراً تقليدياً ، فالمعلم ليس ملقناً للمادة التعليمية ، ولكنه من خلالها يكتسي ثياباً جديداً ، فهو مرشد للتلاميذ يرشدهم إلى

الطرق التي يكتسبون بها المعلومات ، ومنظم للعملية التعليمية ، يشارك التلاميذ بفاعلية ، فيشرح إجراءات الدرس وطريقة تنفيذه من خلال برنامج الوسائط المتعددة الرقمية ، ويقدم الأدوات والوسائل المعينة ويذلل الصعوبات ، ويشارك التلاميذ في ممارساتهم وكأنه فرد منهم ، كما أنه يقوم بتقويم التلاميذ بحيادية وبدون أي تحيز ، ويوفر جواً تعلمياً يسوده المرح والفرح ؛ مما يجعله قريباً من قلوب التلاميذ وعقولهم ومحبوباً، وباختصار يمكن القول إن استخدام مثل هذه المستحدثات التكنولوجية فى تدريس اللغة العربية يعمل على إعادة الثقة بين المعلم وتلاميذه ، وتجديد نشاط المعلم والمتعلم ويعمل كذلك على تنمية مهارات التفكير بوجه عام والتفكير البصرى بوجه خاص .

٦- من خلال الوحدة المقترحة القائمة على الوسائط المتعددة الرقمية ومن خلال مهارات التفكير البصرى المدعمة لها كان التلميذ إيجابياً نشطاً ، يمارس ما يتعلمه بنفسه، ويلعب الأدوار التي تتضمنها المهارات ، وهذا أتاح للتلميذ المشاركة بينه وبين زملائه من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى ، وهذا يعد من أهم المؤشرات على ارتفاع أداء التلاميذ في المهارات المرتبطة بالوحدة المقترحة .

٧- مهارات التفكير البصرى التي تم تضمينها في الوحدة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، جعلت كل تلميذ منفعلا مع المواقف والأدوار التي يمارسها أثناء تنفيذ المهارات ؛ مما جعل التلميذ يشارك بعواطفه فيما يمارس من أنشطة ومهارات ، وهذا جعله بجانب استمتاعه بما يرى من أشكال ومثيرات ويسمع ويردد منهمكاً ومندمجاً كلياً مع ما يفعله، وهذا يساعد

بدوره في رسوخ ما تتضمنه هذه المهارات من شحذ للفكر ومن ايجابية فى التعلم من قبل هذه المجموعة التى تعانى من التدريس التقليدى الذى أدى بهم إلى بطء وتأخر فى التعليم وخاصة تعليم اللغة العربية .

ثالثاً: توصيات البحث، ومقترحاته :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١. العمل على برمجة كتب التلاميذ وإخراجها في صورة قصص مشوقة وجاذبة للانتباه، ومساعدة على سرعة الفهم: والتعلم.

٢. إرفاق CDأوDVD (قرص مضغوط) تعليمي مع الكتاب المدرسي يراعي الطريقة السليمة للقراءةالجهرية ليحاكيها التلاميذ عند التدرب على القراءة الجهرية، وينمي مهارات الاستماع، والتحدث، والكتابة السليمة.

٣. دعم المكتبة المدرسية بالأقراص المضغوطة الليزرية CD,DVD المتضمنة موضوعات كتب اللغة العربية المختلفة.

٤. تضمين الكتب الدراسية موضوعات وأنشطة تنمي الاستماع فيخصص لها جزءًا من الكتاب المدرسي.

٥. تدريس اللغة بوصفها مهارات لغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ومهارات تفكير بصرى فيكون الكتاب مجالاً خصباً لتنمية مثل هذه المهارات.

٦. العمل على أن يكون التقويم شاملاً لجانبي الأداء اللغوي(الكتابي، والشفهي) ولمهارات التفكير البصرى ضمن تقويم الأداء اللغوي.

٧. مراعاة استعمال طرائق التدريس التي تدعم تنمية المهارات اللغوية مثل: تمثيل الأدوار، وإعادة سرد الحكايات، وتلخيص ما استمع إليه، والتقليد الجهري لأصوات الشخصيات الواردة.

٨. تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير الأجهزة والبرمجيات التعليمية اللازمة لتدريس المواد الدراسية المختلفة.

٩. البدء بإنتاج كتب إلكترونية مبسطة وشائقة للغة العربية يستفيد منها التلاميذ قبل دخول التعليم الابتدائي، وهذا البدء المبكر ضروري في عصر الكتاب الإلكتروني كما أن السرعة ضرورية لمسايرة عصر المعلومات السريعة.

١٠. تحدد جهة مشرفة على التعليم بالوسائط المتعددة.

١١. ضرورة إعادة النظر في تصميم مقررات اللغة العربية بحيث توجه العناية إلى إنتاج مقررات إلكترونية، وبرمجيات تعليمية حيث يقدم المحتوى التعليمي على أقراص مدمجة، أو في شكل صفحات من خلال بيئة تفاعلية تعتمد على الوسائط المتعددة.

١٢. إعداد معلم اللغة العربية أثناء الخدمة للتعامل مع برامج الوسائط المتعددة، ودمجها في برامج إعداده، بحيث تصبح مطلبا أساسيا من مطالب إعداده ليكتسب المهارات اللازمة لاستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة .

١٣. تبني أساليب تقويم حديثة تتناسب مع الوسائط المتعددة بحيث تركز على إنجاز الطالب، وتقدم التغذية الراجعة اللازمة.

١٤. تشكيل فريق عمل خاص على مستوى عالٍ لإعداد البرامج المقدمة باعتماد الوسائط المتعددة، وذلك عن طريق تعاون كلّ من المتخصصين في المحتوى التعليمي، وخبراء تكنولوجيا التعليم وخبراء التربية، وعلم النفس، وفريق الإخراج الهندسي، والفني، وإشراكهم جميعاً.

١٥. الاهتمام بالمناهج الإثرائيّة لتعلّم اللغة العربية بشكل ملائم لمستويات المتعلمين وملبية لرغباتهم، واهتماماتهم، والعمل على نسخها في برمجيات الدولة، وبأسعار مخفضة.

١٦. إنتاج تطبيقات وسائط العرض المتعددة مع مراعاة معالجة الوثائق العربية، والصور والأصوات مكتوبة، أو مطبوعة، أو مرسومة، أو مسموعة، وذلك بإنشاء بعض المكتبات الالكترونية العربية على الإنترنيت.

رابعاً: مقترحات البحث :

إجراء دراسات في الآتي:

١. تحديد مهارات التفكير البصرى اللازمة للتلاميذ والطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، ولكل صفٍ على حدة ودمجها فى محتوى اللغة العربية .

٢. أثر الوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير البصرى اللازمة اللغة العربية للصفوف الأخرى في السلم التعليمي.

٣. أثر الكلمات المتقاطعة المبرمجة في ضوء الوسائط المتعددة في تنمية المهارات الإملائية ومهارات التفكير البصرى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤. أثر الألعاب التعليمية المبرمجة في ضوء الوسائط المتعددة على تنمية التحصيل اللغوى ومهارات التفكير البصرى لتلاميذ المرحلة الاعدادية .

٥. العلاقة بين المهارات اللغوية المختلفة(استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة). ومهارات التفكير البصرى

٦. أثر الوسائط المتعددة في تنمية الثروة اللغوية لتلاميذ الصفوف المختلفة.

٧. أثر الأنشطة الإثرائية المعززة بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية.

٨. أثر التعزيز الفوري بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربيةومهارات التفكير البصرى .

٩. وضع تصور مقترح للتدريب على التدريس المصغر بالوسائط المتعددة لطلاب كلية التربية بالوادى الجديد شعبة اللغة العربية في جامعةاسيوط.

١٠. فاعلية استعمال معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبرمجيات الوسائط المتعددة في تنمية بعض كفاءاتهم التدريسية.

المراجع

أولا : المراجع العربية :

- (اللغة العربية عبر الأنترنيت)- منتدى الشباب العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات-٢٠٠٦- ص(١)- www.arabrenewal.com
- http:\\ knol . google . com\k
- أبو حطب، فؤاد ، وصادق ، آمال (١٩٩٦م)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.
- أبو علام ، رجاء محمود ، وشريف ، نادية محمود (١٩٩٥). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. ط ٣ ، الكويت ، دار القلم.
- أبو عميرة ، محبات (٢٠٠٠). تعليم الرياضيات للأطفال بطيئ التعلم. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب
- أبو ملوح ، محمد (٢٠٠٢) : تنمية التفكير فى الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسى بمحافظة غزة فى ضوء مدخلى فان هايل ومخططات المفاهيم ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ، فلسطين .
- أحمد ، حسين مصيلحى سيد (١٤١٩) : نظم الوسائط المتعددة عبر شبكة الإنترنت ، مجلة كلية الملك عبد العزيز الحربية ، العدد ٤٠ ، ص ص ١٢٤- ١٢٧ .
- برهم ، نضال عبد اللطيف (٢٠٠٥). صعوبات التعلم. عمان، مكتبة المجتمع العربي.

- البسيونى ، محمد والشرقاوى ، جمال (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج الوسائط الفائقة فى تنمية مهارات العروض التقديمية لدى طلاب كلية التربيه واتجاهاتهم نحوها . مجلة تكنولوجيا التعليم ٣(١٨)٣-٦٦
- جبر ، يحيى (٢٠١٠) : أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى فى العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسى : رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة .
- الجدعانى ، عبير (١٤٢٩) : الصورة المرئية ، السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز.
- حبيب ، مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣) : اتجاهات حديثة فى تعليم التفكير – استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، مكتبة النهضة العصرية ، القاهرة .
- حداد ، فوزية محمد (١٩٩٠). أثر التوجيه المهني في توافق بطيئي التعلم في دولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- الحلفاوى ، وليد سالم (٢٠٠٦) مستحدثات تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلوماتية . الاردن : دار الفكر .
- حمادة ، محمد (٢٠٠٩) : فاعلية شبكات التفكير البصرى فى تنمية مهارات التفكير البصرى والقدرة على حل طرح المشكلات اللفظية فى الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس " رسالة ماجستير غير منشورة " كلية التربية ، جامعة حلوان .
- الخزندار ، نائله ، ومهدى ، حسن (٢٠٠٦ م) فاعلية الموقع الالكترونى على التفكير البصرى والمنظومى فى الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصر ، المؤتمر العلمى الثامن عشر " منهج التعليم وبناء الانسان العربى " ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربيه .

- الخطيب ، محمد شحات (٢٠٠٢) : التدريب باستخدام تطبيقات التقنيات المتعددة الوسائط ، مجلة التدريب والتقنية ، العدد٤٦ ، ص ص ٣٦- ٣٧ .
- د. المحاسني، مروان (اللغة العربية ومواكبة العلوم الحديثة) مؤتمر اللغة العربية وعصر المعلوماتية بدمشق ٢٠٠٦ – ص (٤). المصدر الأساسي (الدريس، فرحات/ بلاغة الخطاب العلمي العربي/- ص (١٦١) – تونس.
- داود، سميرة عبد الغنى سعيد (٢٠١٣) : فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتحسين مهارات الإملاء لدى ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ،
- الدعدع ، عزه ،و أبو مغلي ، سمير (١٩٩٢). تعليم الطفل بطيئي التعلم. ط ٢ ، عمان، دار الفكر.
- زغلول ، محمد ، وأبو هرجة ، مكارم ، وعبد المنعم ، سعيد (٢٠٠١) : تكنولوجيا التعليم وأساليبها فى التربية الرياضية ، مصر ، مركز الكتاب للنشر.
- زيتون ، حسن حسين (١٤٢١) : تصميم التدريس رؤية منظومية ، المجلد (١) القاهرة ، عالم الكتب .
- سالم ، أحمد وسرايا ، عادل (٢٠٠٣) : منظومة تكنولوجيا التعليم ، الرياض ، مكتبة الرشد .
- سحلول . أحمد طلعت (٢٠١١) بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الانجليزية وأثرها على إكتساب مهارات القراءه والكتابه لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسى . مجلة كلية التربية . المنصورة (٧٥) ٤٦٦- ٥٢٩
- السحيم ، فاطمة محمد حسن (٢٠٠٠) : أثر استخدام الوسائط المتعدد على تحصيل طالبات الصف الرابع الإبتدائى فى مادة العلوم بمدينة الرياض ، رسالة

ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم وسائل و تكنولوجيا التعليم ، الرياض.

- سعود الشهرانى (٢٠٠٨) ثقافة التعليم الالكترونى ، مكتبة الملك فهد : المملكة العربية السعودية
- سلامة ، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٣) : تصميم الوسائل التعليمية ، وإنتاجها ، الرياض ، دار الخريجى .
- شعت ، ناهل (٢٠٠٨) : إثراء محتوى الهندسة الفراغية فى منهاج الصف العاشر الأساسى بمهارات التفكير البصرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة .
- شعث ، ناهل (٢٠٠٩ م) إثراء محتوى الهندسه الفراغيه فى منهج الصف العاشر الأساسى بمهارات التفكير البصرى ، رسالة مجستير غير منشوره ، الجامعة الإسلاميه.
- شلبابة ، مراد ، و درويش ، نهلة ؛ وجابر ، ماهر ؛ وحرب ، نائل (٢٠٠٢) : تطبيقات الوسائل المتعددة ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة .
- الشوبكى ، فداء (٢٠١٠) : " أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى لفيزياء لدى طالبات الصف الحادى عشر رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة .
- عايش ، محمد إبراهيم (٢٠٠١) : الثقافة والثقافة ، الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة ، دائرة الثقافة والإعلام .
- عباس، هناء عبده (٢٠٠١): فعالية استخدام الكمبيوتر في التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الرابع، ع٢، ص ص ١٤٧-١٧٩.

- عبد الحق ، زهرية إبراهيم (٢٠٠٣) : فاعلية استخدام منحى الوسائط المتعددة المتكامل المستند إلى تكنولوجيا المعلومات على تحصيل الطلبة فى كليات المجتمع فى الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا الأردن .
- عبد المعبود ، رضا إبرآهيم (٢٠١٣) : معايير استخدام كائنات التعلم ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٩٣، إبريل ، ٢٠١٣ ، ص ص ١٥٢- ١٧٦ .
- عبد المنعم ، ثناء ؛ حسن رجب (٢٠٠٨) : أثر استراتيجية مقترحة فى التفكير البصرى على تنمية الخيال الأدبى والتعبير الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، مجلة المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٣٢ ، ج٢ ، أبريل .
- عبد المنعم ، منصور أحمد ؛ وعبد الرزاق ، صلاح عبد السميع (٢٠٠٤) : الكمبيوتر والوسائط المتعددة فى المدارس ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .
- عبد المنعم، علي(١٩٩٨):المدخل إلى تكنولوجيا التعليم،الإسكندرية، :دار البشري.
- عبد الهادى ، محمد فتحى (١٤٢٣) : استخدام وسائل الاتصال المتعددة فى التعليم المستمر ، مجلة أحوال المعرفة ، مكتبة الملك عبد العزيز ، العدد ٢٤ ، السنة السادسة ، ص ص ٥٣-٥٥ .
- عثمان ، سيد أحمد (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عزمى ، نبيل جاد (٢٠٠١) : التصميم التعليمى للوسائط المتعددة ، المنيا ، دار الهدى للنشر والتوزيع .

- عصر ، رضا (٢٠٠٣م)، " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١-٢٢يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥-٦٧٣.
- عفانة ، عزو (٢٠٠١م)أثر استخدام المدخل البصرى فى تنمية القدرات على حل المسائل الرياضيه والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسى فى غزة ، المؤتمر العلمى الثالث عشر ، منهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصره، جامعة عين شمس .
- عيادات ، يوسف أحمد (٢٠٠٤) : الحاسوب التعليمى وتطبيقاته التربوية ، دار المسيرة ، عمان .
- الفار ، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٢) : استخدام الحاسوب فى التعليم ، عمان ، دار الفكر .
- فتح الباب، عبد الحليم سيد (١٩٩٥): الكمبيوتر في التعليم ، القاهرة: عالم الكتب .
- فودة ، ألفت محمد (٢٠٠٢ – ١٤٢٣) : أسس ومبادئ الحاسب واستخداماته فى التعليم، ط٢ ، الرياض .
- قمق، بريهان (اللغة العربية عبر الأنترنيت) - التجديد العربي.ص (٩) . www.arabrenewal.com
- قنديل، أحمد (٢٠٠١):" تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي "، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج، ع٧٢، ص ص ١٥-٥٩.

- لال، زكريا يحيى (٢٠٠٤) : فعالية الوسائط المتعددة فى التحصيل الدراسى وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتيا لدى طلاب كلية التربية جامعة أم القرى بالسعودية ، مجلة رسالة الخليج العربى ، مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى ع (٩٣) ، س (٢٥) ، ص ص ١٣٥- ١٦٢ .
- محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥) : تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات، القاهرة ، عالم الكتب .
- مشتهى ، أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصرى فى التربية الأسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسى . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية . غزة.
- المطيعى ، عاطف محمد والسيد ، محمد آدم (٢٠٠٤) : أثر استخدام برامج الوسائط المتعددة فى فعالية تدريس الصور التعليمية ، مجلة كلية المعلمين ، المجلد الرابع ، العدد الثانى .
- مقاله لإبراهيم حسنى ، " التفكير البصري " مدونة رواد المعرفه .
- مهدى ، حسن (٢٠٠٦ م) فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصرى والتحصيل فى تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادى عشر ، رسالة مجستير غير منشوره ، كلية التربيه – الجامعة الاسلاميه –غزة.
- مهدى ، حسن (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصرى والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادى عشر " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- الموسى ، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٥) : استخدام الحاسب الآلى فى التعليم ، ط٣، الرياض ، مكتبة تربية الغد .
- النجار ، حسن عبدالله ، النحال ، عادل ناظر (٢٠١٢) : فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية فى تدريس التكنولوجيا فى تنمية المهارات

الإلكترونية لدى طلاب الصف السابع ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٣ ، العدد٤ ديسمبر ص ص ٤٠٥- ٤٣٨ .

- نصار ، سامية عبدالله محمد (٢٠١٠) : أثر تدريس اللغة العربية بالوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللُغَوِيَّة اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية جامعة صنعاء ، كلية التربية ، اليمن

ثانيا المراجع الأجنبية :

- Alex stone(2003):Learing Objects Based Instruction, on line, Available at: http//:www.vlnparners.com.
- Balado, C. (2005). Helping Slow Learners. [On –line] , Available at: http://www.foundationosa.org/slow.htm
- Cooter, K. S. (2004). The Children of The Shadow Emerge: The Child With Limiting Cognitive Ability in The Middle School classroom. The Official Journal of the Tennessee Association of **Middle School**, 31 .
- Cooter, K.S., & Cooter, R.B.(2004). One size doesn't fit all: Slow Learners in The Reading Classroom. The Reading Teacher, 57 (7).
- Downes, S. (2001):Learing Objects: resources for distance education wordwide. Interna-tional Reeview of Research in Open and Distance Learning,2(1).
- Kimberly, K. (2004). Slow learners: Are Educators Leaving Them Behind? **National Association of Secondary School Principals**
- Mario,Arrigoni Neri & M.Colombetti(2006): Ontology-based learingm c Objects sequencing. In preceedings of world conference on E-Lerning in corporate, Government, Healthcare,Hawaii

- Mellow,Peter & others(2004):Internet on a CD:Creating learing objects with quick time for sign language student, on line, A vailable at: http//:auc. uow.edu
- Mercer, C. (1996). Learning Disabilities Definitions and Criteria used by State Education Departments, Learning Disabilities Quarterly, 19
- Milovonovic ,M., Takac , U.,& Milajic , A.(2011). Multimedia approach in teaching mathematics – example of lesson about the definite integral application for determining an area . International journal of Mathematical Education in science and technology . 42(2), 175-187.
- Ogochukwu, N. V. (2010) Enhancing students interest in mathematics via multimedia presentation. Journal of mathematics and computer science Research , 3(7) , 107-113.
- Schlais,H(2004):Learing Objects Resources, on line, Available at: http//:www.uwsa.edu/olit/lo.
- Schneider, L.,& Almqist, A. & Margison, J. (2004). Slow learners In – Service. Available at: http://www.saa /slow _learners in _service.htm
- Shaw, S.R. (1999). The Evolution of Interest in Slow Learners: Can we continue to ignore? National Association of School Psychologists Communiqué, 28 (3), Novembe
- Sreedhar, R. (2005). Remedial Teaching for Slow Learners. [On–line],Available at: http://www.hinduonnet.com/2001/01/stories/13020377.htm
- Stelzer, T., Brookes ., D., Gladding , G., & Mestre ,J.(2010). Impact of multimedia learning modules on an introductory course on electricity and magnetism American Journal of physics, 78(7),755-759.
- Wiley,D(2002):Overcming the limitations of learing Objects department of instructional technology, lauire nelson,PhD,Northface University.