البحث الرابع

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الباحة

كلية التربية

أثر اختلاف التلميحات في برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعداد

عبد الله عبد العزيز عبد الله الغامدي

ماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية

إشراف

أ. د. محمد أحمد فرج موسى

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

كلية التربية - جامعة الباحة

الملخص:

هدفت الداسة إلى التعرف على أثر اختلاف التلميحات في برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسة العليا بكلية التربية ، وتكونت عينة الدراسة فتكونت من جميع طلاب الدراسات العليا بكلية التربية قسم تقنيات التعليم بجامعة الباحة التابعة لوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، حيث يقدر عددهم بـ (٧٥) طالب و طالبة، لدراسة مقرر قراءات في التكنلوجيا باللغة الإنجليزية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي وبتصميم شبه تجريبي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط التلميح البصري و نمط التلميح السمعي و نمط التلميح السمعي البصري قبل وبعد المعالجة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري)، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي وهذ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، ووجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثلاث وفقاً لمتغير النمط المستخدم (نمط التلميح البصري، نمط التلميح السمعي، نمط التلميح السمعي البصري)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لطلبة المجموعات التجريبية الثلاث (التلميح البصري، التلميح السمعي، التلميح السمعي البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى).

Abstract

The study aimed to identify the effect of different hints in teaching multimedia on developing the skill of the summary of reading comprehension in English among postgraduate students at the College of Education. The study sample consisted of all postgraduate students in the College of Education, Department of Education Technologies, Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia. B (75) male and female students to study the course of study readings in the study and the science of study planning on the experimental curriculum and with a quasi-experimental design, and the results of the study revealed the existence of a statistically significant difference between students of the first experimental group in an index of one content The visual cue pattern, the auditory cue pattern and the audiovisual cue pattern before and after the experimental collection, and a statistically significant presence between the average scores of the first experimental group students (visual cue) and the second experimental group students (auditory cue) in the post-measurement of the achievement test at flight levels And the experimental analysis of the third experimental group (audiovisual cue), the measurement of the achievement test at the typical levels of comprehension, analysis and testing, and this difference was the difference between the third experimental group (auditory cue). The visual), and the second experiment group (auditory cue), the third experimental group (audiovisual cue), the measurement of the achievement test at levels of comprehension and achievement test at levels of comprehension, transposition and normal test and this difference was in favor of the second experimental group (auditory cue)), and the presence of significance A difference statistic with the average scores of the three experimental group according to the pattern of the pattern, the pattern of the pattern of the pattern of the visual cue pattern, the pattern of the auditory cue, the pattern of the audiovisual cue), and there are no statistically significant differences in the measurement for the achievement test of the students of the three experimental group (visual cue, auditory cue, Audiovisual cue according to the gender variable (male, female).

مقدمة:

مع انتشار استخدام الكمبيوتر وقدراته المتعددة ومستحدثاته المتطورة دائما؛ ظهر مفهوم الوسائط المتعددة الذى يشير إلى تكامل وترابط مجموعة من الوسائل في شكل من أشكال التفاعل المنظم والتأثير المتبادل بينها، تعمل جميعها لتحقيق هدف واحد أو مجموعة أهداف وقد ارتبط المفهوم في بداية ظهوره بالمعلم الذي اعتبر أنه يقوم بعرض الوسائط ويتولى تحقيق التكامل بينها،. ولكن مع التقدم العلمى والتكنولوجى عاد المفهوم للظهور بشكل أكثر اختلافاً للاستخدامات السابقة التي حصرت المصطلح في أنه استخدام لأكثر من وسيلة تعليمية استخداما متكاملاً، فأصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة الوسائل المختلفة وذلك عن طريق الكمبيوتر مع إحداث التفاعل بينها وبين المتعلم في بيئات التعليم المفرد (عتمان،2005،).

ويعتبر مفهوم الوسائط المتعددة من أكثر المفاهيم إرتباطاً بحياتنا ليومية والمهنية الان و لفترة مستقبلية؛ حيث اصبح بالإمكان احدث التفاعل بين هذه الوسائط وبين المتعلم في بيئات التعليم (دماس، ٢٠١٢).

كما يعود ظهور مفهوم الوسائط المتعددة الى استخدام مدخل النظم في التعليم، وقد ارتبط المفهوم في بداية ظهوره بالمعلم، وكيفية عرضه للوسائط التي يريد استخدامها، والعمل على تحقيق لتكامل بينها، والتحكم في توقيت عرضها، و إحداث التفاعل بينها و بين المتعلم في بيئة التعليم، هذا وقد اتسع انتشار الوسائط المتعددة في التسعينيات مع تطور أجهزة الحاسب الالي ذات الكفاءة العالية و التكلفة القليلة، مما شجع المؤسسات التعليمية و الفرد على حد سواءعلى انتاج برامج متنوعة وثرية بالوسائطالمتعددة، وقد ساعد هذا التنوع والثرء على استقطاب المجال التعليمي للوسائط المتعددة في انظمة التعليم و طرقه (دماس، ٢٠١٢).

ولهذا فإن الوسائط المتعددة نظام تعليمى كامل لنقل التعلم، ويجمع بين أنماط عديدة من التلميحات التعليمية المكتوبة والمسموعة والمصورة والمتحركة بشكل وظيفى متكامل لتحقيق أهداف تعليمية محدده ويجعلها تسهم بشكل فعال فى تسهيل التعليم وتحسين التعلم وذلك حسب نظرية تجميع التلميحات (Cues Summation Theory) و التي نادى بها هارتمان (Hartmann) والتي تشير الى انه يزداد التعلم كلما ازداد عدد التلميحات اذا كانت هذه التلميحات مترابطة معا ويكمل كل منها الأخر فمثال الصوت يكمل للنص والصورة ويرتبط بها.

كما أن التلميحات بالبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط تعتبر مثيرات فعالة لجذب انتباه المتعلم، ولهذا أثر جيد في تحسين التعلم وتنمية التحصيل (الاكلبي، ٢٠١٣).

وتعرف التلميحات بأنها مثيرات ثانوية ظاهرة أو خفية ليست جزء من المحتوى العلمي وتتم اضافتها للغرض التعليمي، وتساعد المتعلم في القيام ببعض العمليات المعرفية المختلفة مثل تركيز

الانتباه الى المثير الاصلي والمقارنة والربط والتفسير والتخيل والتنبؤ بهدف احداث الاستجابة الصحيحة (محمد، ٢٠٠٥)

واشار فاروق (٢٠٠٠) الذي هدفت دراسته إلى معرفة بعض متغيرات الرسومات والتكوينات الخطية بكتب الطباعة على تحصيل طلاب المدارس الثانوية الصناعية بمفاهيم تكنولوجيا التعليم وفيها تم استخدام نمطين من أنماط التلميح وهما:التلميح باللون، والتلميح بالتظليل لمساحات من الأبيض والأسود؛ وهما من انسب أنماط التلميح التي تستخدم مع المواد التعليمية المطبوعة، وقد تبين من النتائج أن نمط التلميح باللون أعلى فاعلية في تعلم مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

ولهذا يمكن توجيه المتعلم إلى الشيء المراد تعلمه باستخدام الأسهم والحركة واللون والرسومات المتحركة والخطوط والوضع في دوائر والوضع في إطار، وكثافة المثير والتظليل، وغيرها من المواد البصرية، أو يمكن توجيهه باستخدام الأصوات كالموسيقى والتكرار والتنبيه والمؤثرات الصوتية وغيرها من المواد المسموعة (عتمان، 2005).

وتعد مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لطلاب الدراسات من أهم المهارات التي يجب اتقانها، وذلك لحاجتهم الى استخدامها في مجال البحث العلمي، وقراءة المراجع الاجنبيه وفهمها.

حيث اكدت بعض الدراسات على اهمية استخدام التلميحات في تنمية مهارة القراة، ومنها دراسة (عبد الحكم، ٢٠٠٥) والتي استهدفت تحديد اثر اختلاف نمط التلميح البصري المصاحب لعرض النص المقروء على الشاشة على مستوى التحصيل للدارسين بفصول محو الأمية الذين يتلقون الدروس من خلال برامج التلفزيون التعليمية، وقد تناولت الباحثة ثلاث أنماط من التلميحات البصرية وهي (المربع كخلفية ملونه للكلمة– الإشارة بسهم ملون إلى الكلمة– تلوين الكلمة) ومن خلال عرض النتائج توصلت الباحثة إلى أن التلميح باستخدام نمط تلوين الكلمة اظهر أعلى كفاءة في نتائج التعلم.وفي محاولة لطرح بديل تقني لمعالجة بعض جوانب القصور في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية، والذي أكدت علىه بعض الدراسات ومنها دراسة الغامدي (2011)، قدم الباحث مشروع عرض المحتوى التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة بثلاثة انواع مختلفة من التلميحات (سمعية – بصرية – سمعية بصرية). حيث سيدرس اثر اختلاف هذه التلميحات في الوسائط المتعددة على تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث معلم لغة انجليزية وخبرته في تدريس جميع المراحل العمرية، وجد ان هناك ضعف واضح لدى طلاب اللغة الإنجليزية وخصوصا ما يتعلق بمهارة التحليل و الفهم القرائي، ويبرز هذا جلياً في اداءهم للاختبارات التحصيلية التي تقيس هذه المستويات، وكذلك من خلال مشاركتهم داخل الفصل الدراسي.

وقد أكدت العديد من البحوث و الدراسات العلمية وجود ضعف في مهارة الفهم القرائي و المهارات المتقدمة على مستوى بلوم، حيث اكدت نتائج دراسة إبراهيم (2007) على عدم قدرت كثير من الطلاب على الربط والإدراك والموازنة والفهم والتنظيم و التحليل فى النصوص المعروضة عليهم، وكذلك دراسة الغامدي (2011) التي أكدت وجود ضعف لدى الطلاب في مهارة الفهم القرائي وان الطريقة التقليدية هي احد العوامل المسببة لهذا الضعف.

ووجد أيضا ان عدد من طلاب الدراسات العليا والمهتمين بتعلم اللغة الانجليزية؛ يلجئون الى الاقراص الصلبة او مواقع الانترنت المتخصصة في تعليم اللغة الانجليزية، أو المعلم الخصوصي لتحسين مهارات اللغة الانجليزية لديهم وخصوصاً مهارة الفهم القرائي، ونظراً لما يعاني منه الطلاب من ضعف في هذه المهارة المهمة، وخصوصاً وأن اكثرهم مهتم في تعلم هذه اللغة لأسباب عده ولكن اغلبهم يهتم بها لأسباب اكاديمية تعتمد بشكل كبير على القراءة وفهم النصوص، والقدرة على تحليلها مما جعل العديد من الطلاب يتجهون نحو الاشرطة الصوتية التي ترافق الكتاب، أو الاقراص التي تباع مستقلة في الاسواق، و التي يتنوع استخدام التلميحات في أغلبها، فبعضها يركز على السمعي و بعضها على البصري و اخر يجمع بينهما ومن اجل ذلك فقد كان دافعا للباحث لدراسة اثر اختلاف التلميحات في برمجية الوسائط المتعددة في تحسين مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

وبناءً على ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضعف مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا في مقرر قراءات باللغة الانجليزية، لان ذلك المقرر يدرس فهم شكل دون ان يبرز طبيعة هذه المهارة ووظيفتها، والتركيز في المقرر على تنمية القراءة بصفة عامة باستخدام النصوص المكتوبة خالية من التلميحات التي تساعدة على الفهم القرائي؛ كإضافة تلميحات بصرية مثل التظليل او رسم مربعات او خط او صورة توضيحية، أو اضافة تلميحات سمعية كجعل النص المكتوب مسموعاً، و خفظ ورفع الصوت أثناء القراءة وغيرها من التلميحات.

أسئلة الدراسة:سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي :

- ما أثر تنوع التلميحات في برمجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية؟

و للإجابة على السؤال الرئيس يجب الإجابة على الاسئلة التالية:

1- ما أثر التلميح البصري في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ؟

2- ما أثر التلميح السمعي في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ؟

3- ما أثر التلميح السمعي البصري في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ؟

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن أثر التلميح السمعي في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا.

2- الكشف عن أثر التلميح البصري في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا.

3- الكشف عن أثر التلميح السمعي بصري في الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الانجليزية لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة مما يلي :

1- المساعدة في ايجاد حلول عملية في الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم النصوص من خلال التلميحات في بيئة الوسائط المتعددة.

2- الاستفادة من التقنية الحديثة في ايجاد حلول لمشكلة الفهم القرائي باللغة الانجليزية التي يواجهها العديد من الطلاب و اكدتها الكثير من الدراسات في بيئة تدريس اللغة الانجليزية لطلاب التعليم العالي في كلية التربية.

5- تحديد التلميحات الاكثر فاعلية في العملية التعليمية لتنمية مهارة الفهم القرائي بشكل علمي في بيئة تعليم اللغة الانجليزية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين الإختبار القبلي و البعدي للمجموعة الاولى (التلميح البصري).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين الإختبار القبلي و البعدي للمجموعة الثانية (التلميح السمعي).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين الإختبار القبلي و البعدي للمجموعة الثالثة (التلميح السمع بصري).

٤- لا يوجد فرق ذاو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين المجموعة الاولى و الثانية (تلميح بصري مقابل تلميح سمعي) على الاداء البعدي.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين المجموعة الاولى و الثالثة (تلميح بصري مقابل تلميح سمعي بصري) على الاداء البعدي.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين المجموعة الثانية و الثالثة (تلميح سمعي مقابل تلميح سمعي بصري) على الاداء البعدي.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث وفقا لمتغير النمط المستخدم (نمط التلميح البصري، نمط التلميح السمعي، نمط التلميح السمع بصري).

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من (٠.٠٥) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لطلبة المجموعات التجريبية الثلاث (التلميح البصري، التلميح السمعي، التلميح السمعي البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى).

حدود الدراسة:

إقتصرت نتائج الدراسة في ضوء الحدود التالية:

حدود بشرية: طلاب و طالبات الدراسات العليا بقسم تقنيات التعليم ماجستير مستوى أول.

حدود مكانية: طلاب و طالبات جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الاول من العام ١٤٣٤هـ.

حدود موضوعية: اقتصرت دراسة مهارة الفهم القرائي على مهارات الفهم و التحليل، و اقتصرت على استخدام التلميحات مع ثلاث أنواع من التلميحات بصرية وسمعية و سمع بصرية.

مصطلحات الدراسة:

التلميحات (Cues):

هي معالجة لبيئة عرض المثيرات البصرية واللفظيه، و الغرض منها إثارة الدفعية الداخلية للمتعلمين ليتمكن من تركيز الانتباه للمثيرات المختارة ويتفال معها ويكسب في نهاية الامر معلومات كافية للأداء المهاري (الدسوقي،٢٠٠٣)

الوسائط المتعددة (Multimedia):

هي نوع من البرمجيات التعليمية الحاسوبية تشمل على عدة عناصر تعمل على تقديم المحتوى العلمي للمادة في صورة مسموعة ومرئية الاساس فيها التكامل و والتفاعل يقوم المعلم او المعلمة بعرضها باستخدام الحاسب الالي وأجهزة العرض والضوئية وإنتاجها باستخدام برمجيات تأليف الوسائط والمتعددة تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية (باخدلق، 2010، ص ١٢).

الفهم القرائي:

بأنه عملية معقدة هدفها بناء التصور الذهني للغة المقروءة الذي ينتج عن تفاعل القارئ و النص والبيئة المحيطة بعملية القراءة (اللحياني، ٢٠١٣، ص١١).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الوسائط المتعددة

يشهد العالم في الوقت الحاضر ثورة تكنلوجية هائلة في مجال الأجهزة و الالات و البرامج التعليمية، أدت إلى ظهور مستحددثات تكنلوجية ساهمت في توفير أدوات تعليمية مناسلة للموقف التعليمي ومتوافقة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة المتعلم وخصائصه، وسعياً إلى تحسين العملية التعليمية وتقليل الفجوة الرقمية حرصت الانظمة التليمية على دمج هذه المستحدثات في الميدان التعليمي بهدف زيادة فاعلية العملية التعليمية وتجويد الخبرات المقدمة للطلاب وصولاً إلى أفضل المخرجات (باخدلق، ٢٠١٠).

وتعتبر برامج الحاسب الالي أحد الأدوات التعليمية التي تضع المتعلم في موقف تفاعلي إجابي، ويمكن توظيف هذه التقنية لمساعدة الطلاب على إكتساب وتنمية مهارات التفكير المتنوعة، عن طريق استغلال الإمكانات الهائلة التي يوفرها بصور إجابية، ومن هذه الامكانات الوسائط المتعددة التي تسمح بتوظيف وافٍ للمعلومات في أقل الحدود وتربيط بين معلومات مخزنة تعرض بعدة أشكال و أنماط تناسب قدرات المتعلم (نصر، ٢٠٠٨).

مفهوم الوسائط المتعددة:

يشير مفهوم الوسائط المتعددة إلى تكامل وترابط مجموعة من والوسائط المؤلفة في شكل من أشكال التفاعل المنظم و الاعتماد المتبادل، يؤثر كل منها في الأخر، و تعمل جميعاً من أجل تحقيق هدف واحد، أو مجموعة من الأهداف، ويمكن الحاسب من المزج بين النصوص المكتوبة و الرسومات و الصور و لقطات الفيديو، و المؤثرات الصوتية و الحركية، مما يتيح للمتعلم التفاعل و التحكم في معلومات البرنامج، مما ينتج عنه عمليات تفكير جديدة لمساعدة المتلمين على التفكير (دماس، ٢٠١٢).

وتعرف الوسائط المتعددة بأنها: عرض المادة بإستخدام الكلمات و الصور معاً، و يصد بالكلمات بأن المادة العلمية تعرض بالشكل اللفظي، أي بشكل نص مسموع أو مطبوع، أما بالصور فيقصد أن المادة العلمية تعرض بشكل تصويري وذلك بإستخدام الرسوم الثابتة مثل الفوتغرافية، أو الخرائط، أو المخططات، أو البيانات، أو بإستخدام الرسوم الحركية مثل الصور المتحركة أو أفلام الفيديو (Mayer, 2009).

وتعرف كذلك بأنها: النص المرافق للصوت أو الموسيقى أو الفيديو أو الصور أو الرسوم ثلاثية الابعاد أو الرسوم المتحركة و الثابتة أو الرسوم ذات الجودة العالية (Lie, 2006).

عناصر ومكونات الوسائط المتعددة:

هناك العديد من العناصر التي تتكون منها الوسائط المتعددة و التي بينها عدد من الباحثين و التربويون ومنهم العمري (١٤٣٣هـ)، و دماس (٢٠١٢)، الفقي (٢٠١١)، و عبدالعاطي و أبو خطوة (٢٠٠٩)، و كنسارة وعطار (١٤٣٠هـ)، وفتح الله (٢٠٠٦)، و النجدي واخرون (١٩٩٩). وكانت على النحو التالي:

١- النصوص المكتوبة:

تعتبر النصوص المكتوبة هي الموكن الاساسي في المادة العلمية بشكل عام، وللمادة العلمية في برامج الوسائط المتعددة بشكل خاص، ويظهر النص على الشاشة في هيئة عناوين او شروحات للبرنامج او كلمات لتبيان معاني الايقونات للتنقل بين الصفحات المختلفة.

وقد حدد دماس (٢٠١٢)، و عبدالحميد (٢٠١٠)، عدد من الإجراءات التي يجب مراعاتها عند استخدام النصوص المكتوبة وهي:

أ- التأكد من قدرة المتعلم على قراءة النصوص.

ب-عدم التنويع كثيرا في أنواع الخطوط في الشاشة الواحدة من دون سبب.

ت-الحرص على وضع نص فوق الرسم.

ث-يمكن جذب انتباه المتعلم للنصوص الهامة كوضع خط تحت النص، او خط سميك، أو مائل أو مظلل.

٢-النص المنطوق Spoken Text:

و هي نصوص مسموعة بأصوات بشرية طبيعية بهدف قراءة النصوص المكتوبة لغرض تعليمي وتنمية مهارة محددة، أو إعطاء توجيهات و إرشادات للمتعلم نحو عمل ماء.

٣-المؤثرات الصوتية Sound Effects:

تشتمل على الأصوات الطبيعية و الصناعية، و تعليقات مصمم البرنامج و المقطوعات الموسيقية المتنوعة، ويخزن كل منها بالحاسوب في صوت خاص به، وينبغي إستخدام المؤثرات الصوتية Sound Effects لتعزيز الاستجابات الصحيحة للمتعلم أو لتصويب أخطائه، وكذلك للتركيز على نقاط معينة في المحتوى أو المهارة المعروضة ببرامج الوسائط المتعددة (دماس، ٢٠١٢).

٤-الرسوم الخطية و الصور الثابتة Graphics & Images:

تعتبر الرسوم الخطية و الصور الثابتة تعبيرات تكوينية بالخطوط و الأشكال تظهر في صورة رسوم بيانية خطية أو دائرية أو بالأعمدة، أو بالصور، وقد تكون خرائط أو لوحات زمنية وشجرية، أو رسوم كاريكاتورية، وقد تكون رسوم منتجة بواسطة الحاسب الالي أو يمكن إدخالها بإستخدام الوحدات الملحقة بجهاز الحاسب الالي. أما الصور الثبتة فتعبر عن صور حقيقية يمكن عرضها في فترة زمنية معينة لغرض توضيح او تسهيل موضع ما، لتعطي الطالب تلميحا او معلومة معينة من خلال هذه الصورة ، ويفضل الاستغناء عنها ان لم يكن لها هدف او غرض معين لانها قد تسبب تشتيت لإنتباه الطالب (باخدلق، ٢٠١٠).

٥-الرسوم المتحركة Animations:

مجموعة من الرسومات يتم تشغيلها بسرعة معينة لتراها العين مستمرة الحركة. وتظهر الصور المتحركة في صورة لقطات و تعرض بطريقة رقمي، وتتعدد مصادرها؛ لتشتمل: كاميرا الفديوا، و عروض التلفزيون، و إسطوانات الفيديو. ويمكن التحكم في هذه الرسومات من حيث: إسراعها، و إبطائها، و إقافها، و إرجاعها (الحارثي، ٢٠١٣).

المحور الثاني: التلميحات:

أنماط التلميحات:

تأخذ التلميحات في برمجيات الوسائط المتعددة أشكال مختلفة، ولكنها تصنف تحت نمطين اساسيين: (١) تليحات بصرية Visual Cues. (٢) تلميحات سمعية Audio Cues. بالاضافة إلى نمط ثالث في حال الدمج بين التلميحين (٣) تلميحات سمع بصرية AudioVisual Cues.

ومن أشكال التلميحات البصرية الالوان او الاسهم اوتغميق النص او تحديده او أي شكل يرى بالبصر وهدفه جذب انتباه المتعلم للتركيز على مواضيع معينة يعد تلميح بصري. من أشكال التلميح السمعي الصوت المقروء و رفع الصوت في امكان معينة وخفضه في اماكن اخرى وغيرها من الاصوات المسموعة وهدفها جذب المتعلم (Atkinson & Maryer, 2004).

أنواع التلميحات التي تستخدم في تصميم برامج الوسائط المتعددة:

١- التلميح باللون الأزرق: وأستخدم لجذب انتباه المتعلم نحو الكلمات المفتاحية و الاساسية في النصوص الانجليزية و التي من الضروري معرفة معانيها.

٢- التلميح باللون الاخضر: واستخدم لتحديد كلمات مهمة في اللغة الانجليزية بشكل عام و التي لا غنى عن الطالب في معرفة معناها.

٣- تلميح بالتضليل: استخدم لتحديد المطلحات الانجليزية المهمة في النص ودعم بصور توضيحية.

٤- تلميح بالصور و الاشكال: استخدم في اضافة توضيح لبعض المصطلحات المهمة في النصوص الانجليزية.

- تلميحات سمعية وكانت عبارة عن التالي:

١- تلميح صوت بشري: استخدم هذا التلميح في قراءة النصوص الانجليزية كاملة.

٢- تلميح صوت دقه: استخدم هذا التلميح على ايقونات الانتقال بين الصفحات و الاسئلة.

٣- تلميح صوت مصطلح Well done: استخدم عند اجابة الطالب اجابة صحيحة.

٤- تلميح صوت On no... Try again: استخدم عند اجابة الطالب اجابة خاطئة.

كما استخدمت دراسة علي (٢٠١٣) أربع أنواع من التلميحات هما (التلميح باللون الأحمر في مقابل التلميح بالإطار و التلميح بوضع سهم أو الترميز بالرقم لإدراك المهارة المراد تعلمها)، ويرجع استخدام تلميح اللون و الوضع في إطار إلى أنهم من أكثرالأنماط استخداما في تعليم التلاميذ المعاقين سمعيا ليساعدهم لجذب انتباهم و العمل على إطالة المدة الزمنية للإنتباه.

من أنواع التلميحات أيضاً (التنقيط – التظليل – الألوان – الإطارات – الإسهم) حيث تساعد هذه التلميحات المتعلم على جذب الإنتباه و التركيز على خاصية أو الخصائص المميزة الموجودة في المثال الموجب، بالمثال السالب، وتعطي الفرصة للمتعلمين للتخلص من التصورات و أنماط الفهم الخطأ (محمود، ٢٠٠٠).

إستراتيجيات استخدام التلميحات في برمجيات الوسائط المتعددة:

تعرف استراتيجيات التلميحات بأنها عملية لتركيز انتباه المتعلم على المثيرات أثناء العرض لتجعل سمات التعلم الأساسية ، و تنقسم استراتيجيات التلميحات إلى نوعين:

١- تلميحات تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمثيرات الإضافية المتصلة لتحسين فهم لمتعلمين وجعله أكثر اكتمالا للمعلومات التي يتلقونها. حيث يتم زويد الطلاب برسومات خطية بسيطة، ثم رسومات أكثر تنفيذاً وهكذا وصولاً إلى الشكل الواقعي الخاص بالشيئ المراد دراسته. فمثلاً إذا أردنا دراسة الجهاز الهضمي فإننا نقوم بتقديم رسم تخطيطي بسيط لنموذج الجهاز الهضمي، ثم رسوم مفصلة ومظللة ثم صورة لنموذج الجهاز الهضمي واخيراً صورة واقعية للجهاز الهضمي. ويهدف هذا النوع من التلميحات إلى زيادة كمية المثيرات الموجودة في المرئيات لزيادة فاعلية التعلم وهو ما يتفق مع نظرية تجمع النظريات Cue Summation Theory (علي، ٢٠١٣).

٢- تلميحات لتركيز انتباه المتعلمين على المثيرات التليمية المراد تعلمها و التي يجب أن يدركها المتعلم (فاروق، ٢٠٠٠). حيث يزود المتعلمون بمعلومات إضافية ولكن تستخدم التلميحات هنا للتركيز وجذب إنتباه المتعلم على المثيرات التعليمية المراد تعلمها و التي يجب أن يكون المتعلم على دراية بها عند دراستها (الشحات، ٢٠٠٨).

خصائص المتعلم البصري:

حدد الحديد و الخطيب (٢٠٠٤) عدة خصائص للمتعلم البصري ومنها:

١- يحتاج إلى أن يرى الأشياء ليعرفها.
٢- يتذكر ما يقراء أو يكتبه.
٣- يتذكر الخرائط و الأشكال و الرسوم جيداً.
٤- يستمتع بالأنشطة و العروض البصرية.
٥- يواجه صعوبة في الإستماع الى المحاضرات.
٦- يواجه صعوبة في تتبع التوجيهات اللفظيه.
٧- لديه قدرات فنية.
٨- لديه اهتمام بالألوان.

٩- يرتاح لإستخدام الشفافيات و أوراق العمل المكتوبة.
١٠- يستمتع بتزيين مكان التعلم وينظم المواد التعليمية.
١١- يفضل رؤية الكلمات مكتوبة.
١٢- يفضل أن يرافق الحديث عن أشياء صور و أشكال توضيحية.
١٣- يميل الى الهدوء و لا يتكلم كثيرا.
١٤- يفقد صبره في المواقف التي تتطلب الاستماع لفترة طويلة.
١٥- خياله واسع.

أهمية التلميحات البصرية في التصميم التعليمي:

استخدام التلميحات البصرية في المحتوى التعليمي مهم جدا لاثارة انتباه المتعلم نحو المحتوى التعليم، وهذا ما اكدته العديد من الدراسات في هذا المجال. فقد يبذل المتعلمون المزيد من الجهد و العناء في سبيل البحث عن المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم من خلال الاستعانة بما يتوفر لهم من صورة ورسوم بصرية تمكنهم من بناء الارتباطات بين ما يتم رؤيته أو سماعه أثناء موقف التعلم، وربما يسبب لهم هذا النمط من الأنشطة إلى التعرض لحمل معرفي زائد عن الحد، وربما يعوق قدرتهم على التعلم في ظل محدوديته السعة التخزينية لذاكرتهم العاملة. ووفقا لنظرية الحمل المعرفي فإنه في الوقت الذي تبقى فيه معدلات الحمل المعرفي المتلازم الذي يصاحب المواد المستخدمة في التعليم ثابتة، فإن عمليات البحث البصري غير المرتبطة بموضوع التعلم التي يقوم بها المتعلمون تودي إلى ارتفاع مستويات الحمل المعرفي المتداخل، و بالتالي فإنها تؤدي إلى محدودية المواد المعرفية المتاحة لمعالجة المعلومات ذات الصلة بموضوع التلعم. من هنا يجب تزويد المتعلمين بمعينات تدريسية مصممة خصيصا لهذا الغرض على نحو يتيح لهم الفرصة لتركيز انتباهم على المعلومات البصرية المهمة و الشديدة الارتباط بموضوعات ومضامين التعلم، وتعد التلميحات البصرية واحدة من أبرز تلك الأدوات القادرة على توجيه انتباه المتعلمين المشاركين في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة. وتؤكد الأدبيات التربوية على أهمية الاستعانة بالتلميحات البصرية في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة لتزويد المتعلمين برسائل تدريسية متنوعة باستخدام العديد من الأدوات المختلفة (الاكلبي، ٢٠١٣).

خصائص التلميحات البصرية في برمجيات الوسائط لمتعددة:

اذكر هنا بعض خصائص التلميحات التي تمتاز بها واكدتها العديد من الدراسات السابقة ومنها محمد (٢٠٠٧)، و الشحات (٢٠٠٨)، و علي (٢٠١٣) :

١- التركيز Concentration:

تكون التلميحات ذات فاعلية إذا كانت مركزة على الملومات الأكثر أهمية إزاء الوقت المحدود داخل شاشة الكمبيوتر، وتهدف إلى توجيه انتباه المتعلم نحو المعلومات الأكثر أهمية وهنا يأتي دور التلميحات بأن تكون محددة ومركزة لتحقيق الغرض منها في وقت محدد كذلك.

٢- مختصرة Concise:

تختصر التلميحات الوقت على المتعلم حيث تشد انتباهه نحو الاجزاء المهمة المرد تعلمها وتسهل عليه تذكرها و استرجاعها عند الحاجة اليها.

٣- إبداعية Creative:

يأتي الإبداع عند التنوع في إستخدام التلميحات في الوسائط المتعددة وطريقة رضها للمعلومات. فعلى سبيل المثال قد تكون التلميحات مبدعة اذا ما تم ربطها بالمواضيع السابقة مما يتيح للمتعلم تنظيم افكاره و وتوضيح النصوص المجردة بطريقة ممتعة وجذابة.

٤- جذب الإنتباه:

تساعد التلميحات على تعزيز اهتمام وتركيز المتعلم على ما يجب أن يفكروا فيه، و أن يكونوا على لم به في أثناء عملية التعلم. فقدرة المتعلم على الإنتباه محدودة وبالتالي يجب الإستفادة منها بتوجيه انتباهه و تركيزه نحو المعلومات ذات الصلة بالموضوع و لا تستزف اهتمامه في المعلومات الأقل صلة بموضوع المتعلم. فالتلميحات تلعب دورا هاماً في توجيه انتباه المتعلم نحو المعلومات التي يجب أن تحضى بالإهتمام وتبعده عن المعلومات الأقل أهمية.

ويعد الانتباه خطوة أولى ورئيسية في عملة التعلم، وهو يسبق الإدراك وبالتالي فهو لا يعني قيام المتعلم بتفسير المثيرات، وفك استخلاص المعاني منها، و إنما يمهد لذلك، فالإنتباه رؤية مركزة أما الإدارك فهو رؤية واعية، ولا يقد بالرؤية هنا مجرد إستخدام حاسة الإبصار و إنما ترتبط الرؤية بجميع الحواس، حيث إن الإنتباه شحنة إنفعالية داخل الفرد توجهه نحو مصدر الإثارة و عند إعتبار أنشطة التعلم التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم فالإنتباه الى المثيرات يمثل الحد الأدنى الذي يجب أن يقوم به المتعلم في موقف الاتصال التعليمي (علي، ٢٠١٣).

٥- تزيد من قدرة المتعلم على الفهم و الاستيعاب:

عندما يتم تقديم المعلومات بطريقة ممتعة وجذابة وقبل هذا كله بطريقه صحيحة فإنه من الطبيعي أن يزيد الفهم و الإستيعاب لدى المتعلم (عبدالمنعم و حسن، ٢٠٠٠).

٦- بقاء أثر التعلم:

ربط المعلومات القديمة بالحديثة باستخدام التلميحات و التنويع بها يساعد المتعلم على حفظها وتذكرها عند الحاجة لها وذلك لان التلميحات تهدف الى جذب الانتباه الى المعلومات المهمة وتساعد على توجيه المتعلم ليحصل على اقصى درجات التعلم.

التلميحات السمعية: حدد الحديدي و الخطيب (٢٠٠٤) عدة خصائص للمتعلم السمعي منها:

١- يكون تعلمه في أفضل صورة عندما يوظف حاسة السمع.
٢- يواجه صعوبة في إتباع التوجيهات الكتابية.
٣- يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها.
٤- يتشتت انتباهه بسهولة في المواقف التي يسود فيها الازعاج.
٥- يصعب عليه أن يعمل بهدوء لفترة طويلة.
٦- يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظياً.
٧- يستمتع بالمناقشة الصفية.
٨- يرتاح للمعلومات التي ترافقها مؤثرات صوتية.
٩- يستمع جيداً.
١٠- يحب الكلام.
١١- يتعلم جيدا من المحاضرات.

مفهوم التعلم السمعي: يعد نموذج فليمنج للتعلم باستخدام الوسائل البصرية والسمعية والقراءة والكتابة والوسائل الحركية (التعلم البصري والسمعي والحركي)، واحدًا من التصنيفات الأكثر شيوعًا واستخدامًا على نطاق واسع لمختلف أنواع طرق التعلم (Leite & ect, 2011).

مزايا التلميحات السمعية: هناك العديد من المميزات للتلميحات السمعية نذكر منها (عبدالرحيم، ٢٠٠٥):

١- توفير الخبرات التي تعتمد لى الصوت مثل اللغات و الادب.
٢- سهولة انتاجها محلياً وقلة تكلفتها مقارنةً بالتلميحات البصرية.
٣- سهولة أعداد تلميحات بصرية لاغلب المواد التعليمية.
٤- تنمي القدرة على الفهم وخاصة في اللغات.

المحور الثالث : الفهم القرائي :

القراءة هي عملية معرفية تقوم على تفكيك رموز تسمى حروفا لتكوين معنى والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك. وهي جزء من اللغة واللغة هي وسيلة للتواصل أو الفهم. وتتكون اللغة من حروف وأرقام ورموز معروفة ومتداولة للتواصل بين الناس. واللغة تتكون من قراءة وكتابة وقواعد فالقراءة هي وسيلة استقبال معلومات الكاتب أوالمرسل للرسالة واستشعار المعنى وهي وسيلة للتثقيف وكل هذا يتم عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة في المخ. أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية التي بلغت أوجها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلّمها وتعليمها بما يتواءم وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي، وبعقل مفتوح ذلك لأن القراءة كانت وما زالت، وستبقى أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة. ولعلّ من نافلة القول الإشارة هنا إلى أن اللغة هي أهم ما يميز المجتمعات الإنسانية عن سواها؛ فهي أداة التواصل بين الأفراد، وداعمة الترابط الاجتماعي، وأداة التفكير الأساسية. وغني عن البيان الإشارة إلى أهمية منهاج تعليم اللغة العربية في المدرسة، والوزن المعطى له، أو الحديث عن مبررات ذلك، فاستثمار تعليم اللغة في المنهاج المدرسي يعود على تحصيل الطالب في شتى ميادين المعرفة (نصر و مناصرة، ٢٠١٠).

ومن ابسط التعاريف التي عرف بها القراءة بأنها عملية فكرية تحول الرموز الحرفية إلى نصوص، ولكن التعريف تغير هذا التعريف نتيجة للبحوث التربوية وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار. ثم تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصر أخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر أو يحزن (مفلح، ٢٠٠٥).

مهارة القراءة:

من خلال التعريفات السابقة للقراءة الإبداعية حاول التربويين تحديد مهارات القراءة الإبداعية التي يسعون لتنميتها لدى المتعلمين، وقد اتفق صلاح(٢٠٠٢، ص٨٦) ومريم الأحمدي(٢٠٠٦م، ص٦٧) على عدد من مهارات القراءة الإبداعية كالأتي: مهارة التنبؤ بالأحداث، ومهارات ابتكار حلول متنوعة للمشكلة، ومهارات ابتكار عناوين للنص، ومهارة ابتكار نهاية للنص، ومهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي.

ثم تطورت هذه المهارات على يد(المحبوب وصلاح، ٢٠٠٣م، ص ١٩٧-١٩٨) وأصبحت كالأتي:

١- إدراك العناصر المفقودة في النص.

٢- طرح أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته.

٣- إضافة أفكار جديدة للنص المقروء.

٤- التنبؤ بالأحداث من خلال المعلومات المقدمة للقارئ في النص.

٥- توظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة.

٦- ابتكار حلول متنوعة للمشكلة المعروضة.

٧- ابتكار عنوان للنص.

٨- ابتكار نهاية للنص.

٩- التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي جديد.

مراحل القراءة:

أن أي عملية أو مهارة لابد أن تتضمن مراحل معينه تنتقل فيها بشكل متدرج، وذلك ليتمرن المتعلم عليها ويكتسبها بسهولة وسرعة أكثر، فكذلك مهارة القراءة تتم في عدة مراحل متسلسلة ينطلق فيها المتعلم ليحقق اكبر قدر من هذه المهارات، وقد اتفق كلا من مصطفى(٢٠٠٥م، ص١٩:٢٠)؛ وشيفرد وميتشل(٢٠٠٦م، ص١١:١٢) أن عملية القراءة تسير وفق المراحل التالية:

١- التمييز وهي معرفة المتعلم للبيانات البصرية والرموز عن طريق العين.

٢- التعرف على الأحرف والكلمات.

٣- الفهم من خلال ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.

٤- الاستيعاب عبر ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للمتعلمة.

٥- الاستبقاء أو الاحتفاظ وهي القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة بشكل سليم.

٦- الاستدعاء أي ذكر المعلومات واستثمارها في التواصل.

مرحلة القراءة Responding Level :

مرحلة الاستجابة Responding Level:

وفي هذه المرحلة القرائية يستجيب المتعلم لقراره حول المادة القرائية ويستمر في مناقشة المعنى لكي يعمق فهمه، وهناك طريقتان لتنفيذ ذلك بعد القراءة، إما من خلال الكتابة، أو المشاركة في مناقشات موسعه.

مرحلة الاكتشافExploring Level :

في هذه المرحلة يعود المتعلم إلى النص للاكتشاف من خلال أنشطة إعادة القراءة والتفكير في المقروء وفهمه وربطه بمزيد من المعارف لدية، وتقويم أنشطه استكشافية لتركيز الاهتمام بالنص والمعلومات التي يقدمها، والتركيز كذلك على المفردات الجديدة.

خطوات القراءة:

إن عملية القراءة الإبداعية تسير وفق خطوات واضحة ومتسلسلة يتبعها المتعلم ليتمكن من مهارات القراءة الإبداعية بشكل فاعل، وأوضح شيفورد وميتشل(٢٠٠٦م، ص١٢) إن من ابرز المشكلات التي تواجه عملية القراءة هي الخطوات التقليدية المتبعة في عملية القراءة والتي اكتسبت في مراحل مبكرة من التعليم، وقد حدد هولدن (Holden2004,p31:33) عددا من الخطوات لإتقان مهارات القراءة الإبداعية بفاعلية وهي كالآتي:

١- تحديد المشكلة في النص المقروء ومعرفة المعلومات التي نحتاج لها.

٢- طرح تساؤلات مختلفة حول النص المقروء لتحديد المعلومات بشكل أكثر دقة.

٣- ربط المعلومات داخل النص بمعلومات أخرى تم الحصول عليها من مصادر أخرى، أو تم استدعائها من الذاكرة للوصول إلى أفكار وحلول جديدة.

٤- التوسع في القراءة حول الموضوع من مصادر أخرى وتنظيم الأفكار.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الأكلبي (٢٠١٣) الى الكشف عن أثر نمط التلميحات البصرية بالبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. تم إستخدام المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين التجريبيتين مع القياس القبلي و البعدي. تم إجراء الدراسة على عينة قصدية عدد ٣٠ تلاميذاً من الصف السادس، وتم تعيينها بالطريقة القصدية العشوائية إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية أولى عدد ١٥ تلميذاً تم تدريسها وحدة (عمليات على الكسور) من مقرر الرياضيات، و بإستخدام برمجية تعليمية متعددة الوسائط تتضمن تلميحات

بصرية بنمط اللون و الحركة، ومجموعة تجريبية ثانية عدد ١٥ تلميذاً تم تدريسها ذات الوحدةالدراسية من خلال برمجية تعليمية متعددة الوسائط تتضمن تلميحات بصرية بنمط الإحاطة و التظليل. وقد كشفت نتائج الدراسة عن: ١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي إستخدمت تلميحات الإطار و التظليل في الإختبار التحصيلي القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي إستخدمت تلميحات اللون و الحركة ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي إستخدمت تلميحات الإطار و التظليل في الإختبار التحصيلي البعدي لصالح القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

و دراسة كروكس وزملاؤه (Crooks & etc، 2012) هدفت الدراسة الى تناول تأثير اشكال المثيرات،والتلميحات البصرية المستخدمه في التعلم بالوسائط المتعددة في ضوء الشروح المعرفية والادراكيه المقدمه للطلاب،واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي خلال النصف الاول من العام الجامعي (2011–2012) م موزعين بين 68 من الذكور ، و67 من الاناث ، وكشف النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية استخدام المثيرات والتلميحات البصرية في الارتقاء بالجوانب التالية لتعلم الطلاب وهي : (1) القدرة على تذكر المعلومات .(2) الربط والمزاوجة العقلية .(3) الفهم والاستيعاب .(4)التذكر المكاني للأشياء(6) تقليل معدلات الحمل المعرفي لدى الطلاب . وفي ضوء هذه النتائج اوصت الدراسة بضرورة تعميم الاستفادة من استخدام التلميحات البصرية في برامج ومقررات التعلم بالوسائط المتعددة مستقبلا بمختلف المراحل الدراسية مع التركيز_ بشكل خاص_على توظيفها في عمليتي التدريس والتعلم.

ودراسة لين (Lin،2011) هدفت الدراسة الى تناول التعلم بالوسائط المتعددة في ضوء فاعلية التلميحات البصرية ، والشروح الذاتية للطلاب. تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعات الست عبر الاستعانة بتصميم التحليل العامي 2×3.واستعانت الباحثه في اجراء دراستها بعينة عشوائية مؤلفة من 126 من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون احد مقررات علوم الكمبيوتر بكلية التربية التابعة لجامعة ولاية اريزونا الامريكية خلال النصف الثاني من العم الجامعي (2010–2011)،كشفت النتائج عن تمتع التلميحات البصرية بتأثير ايجابي في الارتقاء بالجوانب التالية لدى الطلاب ، وهي : (1) تعزيز ودعم مخرجات تعلم الطلاب .(2) تقليل الحمل المعرفي لدى الطلاب .(3) تنمية الدافعية الداخلية للتعلم .(4) مناسبة حركة وسرعة العينين لمواقف التعلم . وفي ضوء هذه النتائج اوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تعميم استخدام التلميحات البصرية مستقبلا في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة

كما هدفت دراسة لين و اتكينسون (Lin & ATKinson، 2011) الى تناول فاعلية استخدام التلميحات البصرية والصور المتحركة في دعم تعلم الطلاب للمفاهيم والعمليات

العلمية . واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج شبة التجريبي ذو المجموعات الاربع في ظل الاستعانة بتصميم التحليل العالمي 2×2 واستعان الباحثان في اجراء دراستهما بعينة عشوائية مؤلفة من 112 من الطلاب للجامعيين الملتحقين بإحدى الجامعات الكبرى بجنوب غرب الولايات المتحدة. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فعالية استخدام التلميحات البصرية ، والصور المتحركة في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة ، ودورها البارز في دعم قدرة الطلاب على الاكتساب والاحتفاظ باثر تعلم المفاهيم والعمليات العلمية . وبشكل اكثر تحديدا ،كشفت النتائج عن فعالية استخدام التلميحات البصرية في الارتقاء بالجوانب التالية لتعلم الطلاب ، وهي (1) تيسير عمليات انتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم .(2) الارتقاء بقدرة الطلاب على التعلم النشط .(3) تقليل معدلات ظهور الحمل المعرفي المتداخل لدى الطلاب في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة .(4) الارتقاء بكفاءة وفعالية عملية التعلم من كلا المنظورين المعرفي والبنائي.

و دراسة شرين عبد العزيز(٢٠١١) حيث هدفت إلى تحديد انسب أنماط التلميح البصري التي يمكن استخدامها في برنامج رياض الأطفال من خلال تصميم برنامج قائم على أنماط التلميح البصري وقياس فاعليته أنماط التلميح البصري في تمييز الحروف الهجائية والكلمات لدى أطفال الروضة، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة إعداد ومراعاة معايير لتصميم التلميحات في برامج الكمبيوتر، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في تنميه مهارات التمييز البصري للحروف الهجائية والكلمات خلال برنامج الحاسب الآلي، يرجع للتأثير الأساسي لكل نمط من أنماط التلميح(التلميح بالوضع في إطار التلميح بالون، التلميح بالتظليل) المستخدمة في البرنامج، وكان الفرق لصالح المجموعة التي درست باستخدام التظليل كنمط تلميح، ولم يكن هناك فرق بين المجموعة التي استخدمت اللون كنمط تلميح، والتي استخدمت الوضع في إطار كنمط للتلميح.

و دراسة جين و بولينج (Jin & Boling، 2010) : هدفت الدراسة الى الوقوف على تصورات عينة مختارة من المصممين التعليميين والطلاب حول الوظائف التدريسية المناطة بالمواد والتلميحات البصرية المستخدمه في احد سياقات التعلم الالكتروني على الويب .واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج الوصفي _ التحليلي. واستعان الباحثان في اجراء دراستهما بعينة عشوائية مؤلفة من 4 من المصممين التعليميين ،و 29 من الطلاب الجامعيين الملتحقين ببرامج التربية العملية بكلية التربية التابعة لجامعة اينشيون (بكوريا الجنوبية) خلال النصف الاول من العام الجامعي (2009-2010)م ، كشفت الدراسة عن الادوار والوظائف الهامة التالية للمواد والتلميحات البصرية المستخدمة في التعلم ، وهي :(1) دعم قدرة الطلاب على تركيز الانتباه .(2) تنشيط او ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة .(3) تقليل معدلات الحمل المعرفي .(4) المساعدة في بناء النماذج العقلية .(5) دعم قدرة الطلاب على نقل اثر التعلم .(6) دعم دافعية

الطلاب للتعلم . وفي ضوء هذه النتائج ؛اوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من توظيف ادوات المواد والتلميحات البصرية في الارتقاء بقدرة الطلاب على القيام بالعمليات الهامة التالية ، وهي : (1) الشرح .(2) التمثيل .(3) التنظيم .(4) التفسير . (5) اعادة الهيكلة العرفية.

ودراسة حنان عبد الله (٢٠١٠) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تصميم وإنتاج برنامج كمبيوتري وقياس فاعليته في تصحيح التصورات الخاطئة عن المفاهيم في العلوم، ومن ثم الكشف عن التأثير الأساسي للتلميحات البصرية المستخدمة في البرنامج(اللون– السهم)، وقد تم تطبيق تجربة البحث على عينه من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وقد أشارات نتائج هذه الدراسة إلى: توجد فروق داله إحصائيا بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لكل مجموعه من المجموعات الاربعه في تصحيح التصورات الخاطئة عن المفاهيم لصالح التطبيق البعدي ترجع إلى التفاعل بين طريقتي عرض الأمثلة(متتابع– متزامن) ونوع التلميح المستخدم (اللون– السهم).

دراسة روبرتس (Roberts, 2008): هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى فاعلية استخدام التلميحات البصرية في تقديم شروح وتعليقات الوسائط المتعددة كأداة لتقليل معدلات ظهور الحمل المعرفي . واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج شبة التجريبي ذو المجموعتين . واستعانت الباحثة في اجراء دراستها بعينة عشوائية مؤلفة من 19 طالبا جامعيا ملتحقين بأحد المقررات الالكترونية لمرحلة الدراسات العليا بإحدى الجامعات الواقعة في وسط غرب الولايات المتحدة الامريكية خلال النصف الاول من العام الجامعي (2004 _2005)، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فعالية استخدام التلميحات البصرية في تقديم شروح وتعليقات الوسائط المتعددة للطلاب ، وإمكانية النظر اليها كأداة متطورة لتقليل معدلات ظهور الحمل المعرفي . وأكدت الدراسة على اهمية التلميحات البصرية في زيادة قدرة طلاب التعليم الالكتروني القائم على الويب او الوسائط المتعددة على القيام بما يلي : (1) دعم الاتصال والتفاعل . (2) زيادة معدلات الحضور الاجتماعي . (3) التغلب على مشكلات المفاهيم الخاطئة او المغلوطة اثناء التعلم .

دراسة عتمان (2002): وكان مما هدفت له الدراسة دراسة اثر التلميحات السمعية والمرئية واختلافها عند اضافتها لبرنامج الوسائط المتعددة لنمذجة المهارات العملية في تكنولوجيا التعلم، وقد طبقت الدراسة على عينة تطوعية تكونت من (٤٨) طالبا من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بدمياط في جمهورية مصر العربية، وكانت ادوات جمع البيانات عبارة عن اختبار تحصيلي ، وبطاقة ملاحظه من اعداد الباحث، واستخدام الاسلوب الاحصائي المعروف بأسلوب تحليل التباين (ANOVA). وكان من ضمن النتائج التي توصلت لها الدراسة: فعالية التلميحات السمعية المضافة الى البرنامج سواء على تحصيل الجانب العرفي للمهارات، او اداء التلاميذ لها. وفعالية التلميحات المرئية عند مقارنة مستوى اداء تلاميذ المجموعه الذين درسوا البرنامج بتلميحات

مرئية ، بمستوى اداء زملائهم في المجموعه الذين درسوا بدون تلميحات. لم يظهر اثر لاختلاف نوع التلميح (سمعي/مرئي) على تحصيل التلاميذ للجانب المعرفي للمهارات العملية في تكنولوجيا التعلم ، وذلك عند مقارنه درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين ، الثانية (الذين درسوا البرنامج بتلميحات سمعية) والثالثة (الذين درسوا البرنامج بتلميحات مرئية) على الاختبار التحصيلي البعدي .

المنهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: المنهج :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي وبتصميم شبه تجريبي للكشف عن أثر اختلاف التلميحات في برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية، حيث قام الباحث بتحديد ثلاث مجموعات، احتوت كل مجموعة على (٢٥) طالب و طالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، تم استخدام اداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على جميع المجموعات قبل عملية المعالجة ثم قام الباحث بإجراء المعالجة باستخدام التلميحات السمعية في برمجية الوسائط المتعددة على المجموعة الاولى، والتلميحات البصرية في برمجية الوسائط المتعددة للمجموعة الثانية، واخيراً استخدم التلميحات السمع بصرية في برمجية الوسائط المتعددة للمجموعة الثالثة، بعد ذلك تم تطبيق ادوات الدراسة على جميع الطلاب.

المجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع طلاب الدراسات العليا بكليات التربية، بينما يتكون مجتمع الدراسة المتوفّر من جميع طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة.

أما عينة الدراسة فتكونت من جميع طلاب الدراسات العليا بكلية التربية قسم تقنيات التعليم بجامعة الباحة التابعة لوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، حيث يقدر عددهم بـ (٧٥) طالب و طالبة، لدراسة مقرر قراءات في التكنلوجيا باللغة الإنجليزية.

الادوات:

قائمة مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية: وقد تم إعداد هذه القائمة وفق المراحل التي أتبعت في دراسة فرج (2000) التي قدمت خطوات عامة لبناء قوائم المهارات والكفايات كما يلي:

- **تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات.**
- **إعداد الصور المبدئية لقائمة المهارات.**
- **عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين.**
- **معالجة استجابات المحكمين إحصائياً.**
- **إعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات.**

وفيما يلي عرض لهذه المراحل بالتفصيل:

تحديد مصادر اشتقاق قائمة مهارات الفهم القرائي:

لاشتقاق قائمة مهارات الفهم القرائي تم الاعتماد على المصادر التالية:

- المصدر الأول: الأطر النظرية المتعلقة بتحديد قائمة مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية ومنها: محمود (٢٠١٢)؛ العنيزات (٢٠٠٦)؛ مفلح (٢٠٠٥)؛ حمدي (٢٠٠٢)؛ الراشد (٢٠٠١)؛ السليمان (٢٠٠١)؛ أحمد (٢٠٠٠)؛ Crumpton (2003).
- المصدر الثاني: الخبراء والمتخصصين في اللغة الانجليزية المنتمين لوزارة التعليم العالي ووزارة التربية و التعليم.

إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي:

قام الباحث بجمع مهارات الفهم القرائي من الأطر النظرية ثم مناقشة عدد من المتخصصين بجامعة الباحة والميدان التربوي بمدارس المنطقة للخروج بصور وشكل مبدئي لقائمة مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية ليتم بعد ذلك عرضها على الخبراء لتحكيمها وتحديد اهمية كل مهارة ومدى مناسبتها لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية. تم توزيع الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية لطلاب الدراسات العليا على مجموعة من الخبراء وعددهم (١٠) محكماً من المتخصصين في مجال اللغة الانجليزية، وقد كان الهدف من عرض والفهم القرائي قبل عرضها على الخبراء تعتبر جهد فردي يحتاج من الباحث لتأكيد صدقه، وقد طلب الباحث من كل محكم من المحكمين إبداء الرأي في:

أ. درجة أهمية المهارة بالنسبة لطلاب الدراسات العليا.

ب. تعديل الصياغة اللغوية للمهارات اذا كانت بحاجة لذلك.

ج. إضافة أو حذف أو دمج بعض المهارات.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين

إعداد الصورة النهائية لقائمة الكفايات:

قدم الباحث صورة مبدئية لقائمة تضم عدد (١٩) مهارة من مهارات الفهم القرائي، والتي تم اشتقاقها من الاطر النظري و بعض الخبراء في قسم اللغة الانجليزية، وبعد عرضها على السادة المحكمين، تم اتفاق ثمانية محكمين من اصل عشرة على حذف اربع مهارات في الصورة الاولية، واتفق جميع المحكمين على عدد (١٦) مهارة يجب توفرها لدى طالب الدراسات العليا بكليات التربية

إعداد و ضبط الاختبار التحصيلي:

قام الباحث بإجراء اختبار تحصيلي لقياس مدى تطور مهارات الفهم القرائي و قام بإتباع الخطوات التالية لضبط الاختبار:

١- كتابة تحليل المحتوى.

أ- تحديد العناصر الاساسية في كل قطعه.

ب-تحديد هدف يمكن قياسه لكل عنصر.

ت-تحديد المستوى لكل هدف.

ث-كتابة سؤال اختيار من متعدد عن كل هدف.

٢- تحديد الغرض من الاختبار.

٣- تحديد نمط ونوع بنود الاختبار.

٤- إعداد الاختبار في صورته الأولية.

٥- وضع تعليمات الاختبار.

٦- توزيع مفردات الاختبار على الأهداف والمحتوى.

٧- ضبط الاختبار .

٨- الصورة النهائية للاختبار . قام الباحث بصياغة بنود الاختبار والتي غطت جميع جوانب المحتوى بأهدافه العامة والإجرائية، وقد بلغت عدد بنود الاختبار (٤٣) بند من بنود الاختيار من متعدد.

الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين ذوي الخبرة، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. واشار الى ان معامل الثبات ٠.٧٤ ، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات والتجانس.

نتائج الدراسة

☒ لاختبار الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، والنتائج يمكن ملاحظتها بالجدول (3) والشكل (٢).

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية

المستويات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	القبلي	25	18.52	3.490	24	12.704	.000
	البعدي	25	25.80	2.062			
التحليل	القبلي	25	3.00	1.528	24	5.657	.000
	البعدي	25	4.60	0.646			
الاختبار الكلي	القبلي	25	21.52	4.436	24	13.031	.000
	البعدي	25	30.40	2.160			

يتضح من الجدول (٣)**:مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية عند مستوى **الفهم**، حيث ان متوسط القياس القبلي ١٨.٥٢ ومتوسط القياس البعدي ٢٥.٨٠ وقيمة (ت) ١٢.٧٠٤ ومستوى الدلالة اقل من ٠.٠٥ ، وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الحسابية الأعلى.

مستوى التحليل: حيث ان متوسط القياس القبلي ٣.٠٠ ومتوسط القياس البعدي ٤.٦٠ وقيمة (ت) ٥.٦٥٧ **الاختبار الكلي:** متوسط القياس القبلي ٢١.٥٢ ومتوسط القياس البعدي ٣٠.٤٠ وقيمة (ت) ١٣.٠٣١ ومستوى الدلالة اقل من ٠.٠٥ ، وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الحسابية الأعلى.

☒ لاختبار الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي قبل وبعد** المعالجة التجريبية، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، والنتائج يمكن ملاحظتها بالجدول (4) والشكل (٣).

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي قبل وبعد** المعالجة التجريبية

المستويات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	القبلي	25	19.44	2.678	24	27.418	.000
	البعدي	25	33.24	1.877			
التحليل	القبلي	25	3.48	1.610	24	6.107	.000
	البعدي	25	5.52	0.510			
الاختبار الكلي	القبلي	25	22.92	3.872	24	23.050	.000
	البعدي	25	38.76	1.921			

يتضح من الجدول (٤)**:مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي قبل وبعد** المعالجة التجريبية عند مستوى **الفهم**، حيث ان متوسط القياس القبلي ١٩.٤٤ ومتوسط القياس البعدي ٣٣.٢٤ وقيمة (ت) ٢٧.٤١٨ **مستوى التحليل:** متوسط القياس القبلي ٣.٤٨ ومتوسط القياس البعدي ٥.٥٢ وقيمة (ت) ٦.١٠٧ **الاختبار الكلي:** متوسط القياس القبلي ٢٢.٩٢ ومتوسط القياس البعدي ٣٨.٧٦ وقيمة (ت) ٢٣.٠٥٠ ، وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي ذو المتوسط الحسابية الأعلى.

☒ لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة، والنتائج يمكن ملاحظتها بالجدول (5) والشكل (٤).

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية

المستويات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	القبلي	25	18.32	2.810	24	21.787	.000
	البعدي	25	30.12	1.922			
التحليل	القبلي	25	3.00	1.528	24	6.271	.000
	البعدي	25	5.24	0.663			
الاختبار الكلي	القبلي	25	21.32	3.955	24	18.570	.000
	البعدي	25	35.36	2.018			

يتضح من الجدول (٥): **مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والتي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي البصري قبل وبعد** المعالجة التجريبية عند مستوى **الفهم**، حيث ان متوسط القياس القبلي ١٨.٣٢ ومتوسط القياس البعدي ٣٠.١٢ وقيمة (ت) ٢١.٧٨٧ **مستوى التحليل:** متوسط القياس القبلي ٣.٠٠ ومتوسط القياس البعدي ٥.٢٤ وقيمة (ت) ٦.٢٧١ **الاختبار الكلي:** متوسط القياس القبلي ٢١.٣٢ ومتوسط القياس البعدي ٣٥.٣٦ وقيمة (ت) ١٨.٥٧٠ لاختبار الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح البصري** والمجموعة التجريبية الثانية التي درست نفس ذات المحتوى باستخدام نمط **التلميح السمعي**، في القياس البعدي للاختبار

التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي. تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test ، والجدول (6) والشكل (٥) يوضحان ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	البصري	25	25.80	2.062	7.44000	13.343	.000
	السمعي	25	33.24	1.877			
التحليل	البصري	25	4.60	0.646	.92000	5.592	.000
	السمعي	25	5.52	0.510			
الاختبار الكلي	البصري	25	30.40	2.160	8.36000	14.460	.000
	السمعي	25	38.76	1.921			

يتضح من الجدول (٦)**:مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **الفهم** حيث ان قيمة (ت) 13.343 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000.. وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 33.24 **مستوى التحليل:** حيث ان قيمة (ت) 5.592 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 5.52 **الاختبار الكلي:** حيث ان قيمة (ت) 14.460 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 38.76

☒ لاختبار الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح البصري** والمجموعة التجريبية الثانية التي درست نفس ذو المحتوى باستخدام نمط **التلميح السمعي**

البصري، في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي. تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test ، والجدول (7) والشكل (٦) يوضحان ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	البصري	25	25.80	2.062	4.32000	7.664	.000
	السمعي البصري	25	30.12	1.922			
التحليل	البصري	25	4.60	0.646	.64000	3.457	.001
	السمعي البصري	25	5.24	0.663			
الاختبار الكلي	البصري	25	30.40	2.160	4.96000	8.389	.000
	السمعي البصري	25	35.36	2.018			

يتضح من الجدول (٧)**:مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **الفهم** حيث ان قيمة (ت) 7.664 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 30.12 **مستوى التحليل:** حيث ان قيمة (ت) 3.457 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 001. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 5.24 **الاختبار الكلي:** حيث ان قيمة (ت) 8.389 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 35.36

☒ لاختبار الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست محتوى وحدات اللغة الانجليزية باستخدام نمط **التلميح السمعي** والمجموعة التجريبية الثانية التي درست نفس ذو المحتوى باستخدام نمط **التلميح السمعي البصري**، في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي. تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test ، والجدول (8) والشكل (٧) يوضحان ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وعند مستويات الفهم والتحليل والاختبار الكلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	السمعي	25	33.24	1.877	3.12000	5.807	.000
	السمعي البصري	25	30.12	1.922			
التحليل	السمعي	25	5.52	0.510	.28000	1.673	.101
	السمعي البصري	25	5.24	0.663			
الاختبار الكلي	السمعي	25	38.76	1.921	3.40000	6.101	.000
	السمعي البصري	25	35.36	2.018			

يتضح من الجدول (٨)**:مستوى الفهم:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **الفهم** حيث ان قيمة (ت) 5.807 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 33.24 **مستوى التحليل:** حيث ان قيمة (ت) 1.673 ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو

101. **الاختبار الكلي:** وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي)، وطلبة المجموعة التجريبية الثالثة (التلميح السمعي البصري) في القياس البعدي **الكلي** للاختبار التحصيلي حيث ان قيمة (ت) 6.101 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) ذو المتوسط الحسابي الأعلى 38.76

☒ لاختبار الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثلاث وفقاً لمتغير النمط المستخدم (نمط التلميح البصري، نمط التلميح السمعي، نمط التلميح السمعي البصري). ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام:

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي وعند جميع مستويات الاختبار

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم	التلميح البصري	25.80	2.062
	التلميح السمعي	33.24	1.877
	التلميح السمعي البصري	30.12	1.922
التحليل	التلميح البصري	4.60	0.646
	التلميح السمعي	5.24	0.510
	التلميح السمعي البصري	5.12	0.663
الاختبار الكلي	التلميح البصري	30.40	2.160
	التلميح السمعي	38.76	1.921
	التلميح السمعي البصري	35.36	2.018

يتضح من الجدول (٩) والشكل (٨) تباعد المتوسطات الحسابية لنتائج المجموعات التجريبية الثلاثة في الاختبار البعدي وعند جميع مستويات الاختبار (الفهم، التحليل) والاختبار الكلي. **مستوى الفهم:** المتوسط الحسابي لمجموعة التلميح البصري 25.80 ، ولمجموعة التلميح السمعي 33.24 ولمجموعة التلميح السمعي البصري 30.12 **مستوى التحليل:** المتوسط الحسابي لمجموعة التلميح البصري 4.60 ، ولمجموعة التلميح السمعي 5.24 ولمجموعة التلميح السمعي

البصري 5.12 **الاختبار الكلي:** المتوسط الحسابي لمجموعة التلميح البصري 30.40 ، ولمجموعة التلميح السمعي 38.76 ولمجموعة التلميح السمعي البصري 35.36

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفرق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي وعند جميع مستويات الاختبار

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الفهم	بين المجموعات	697.920	2	348.960	91.298	.000
	داخل المجموعات	275.200	72	3.822		
	الكلي	973.120	74			
التحليل	بين المجموعات	11.120	2	5.560	14.937	.000
	داخل المجموعات	26.800	72	.372		
	الكلي	37.920	74			
الاختبار الكلي	بين المجموعات	883.760	2	441.880	106.648	.000
	داخل المجموعات	298.320	72	4.143		
	الكلي	1182.080	74			

يتضح من الجدول (١٠):

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي عند مستوى **الفهم** حيث ان قيمة (ف) 91.298 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي عند مستوى **التحليل** حيث ان قيمة (ف) 14.937 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. . وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي **الكلي** حيث ان قيمة (ف) 106.648 ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٥ وهو 000. .

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفرق بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي وعند جميع مستويات الاختبار

المستوى	الصف	المتوسط	البصري	السمعي	السمعي البصري
الفهم	البصري	25.80		7.44000*	4.32000*
	السمعي	33.24			3.12000*
	السمعي البصري	30.12			
المجموعة	**الصف**	**المتوسط**	**البصري**	**السمعي**	**السمعي البصري**
التحليل	البصري	4.60		.92000*	.64000*
	السمعي	5.24			
	السمعي البصري	5.12			
المجموعة	**الصف**	**المتوسط**	**البصري**	**السمعي**	**السمعي البصري**
الاختبار الكلي	البصري	30.40		8.36000*	4.96000*
	السمعي	38.76			3.40000*
	السمعي البصري	35.36			

يتضح من الجدول (١١) أن الفرق التي ظهرت بين المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار البعدي وعند جميع مستويات الاختبار كانت كما يلي: **في مستوى الفهم:** بين مجموعة النمط البصري ومجموعة النمط السمعي ولصالح مجموعة النمط السمعي ذات المتوسط الأعلى 33.24 . بين مجموعة النمط البصري ومجموعة النمط السمعي البصري ولصالح مجموعة النمط السمعي البصري ذات المتوسط الأعلى 30.12 . بين مجموعة النمط السمعي ومجموعة النمط السمعي البصري ولصالح مجموعة النمط السمعي ذات المتوسط الأعلى 30.12 . **في مستوى التحليل:** بين مجموعة النمط البصري ومجموعة النمط السمعي ولصالح مجموعة النمط السمعي ذات المتوسط الأعلى 5.24 . بين مجموعة النمط البصري ومجموعة النمط السمعي البصري ولصالح مجموعة النمط السمعي البصري ذات المتوسط الأعلى 5.12 .

☒ لإختبار الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص على أن: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من (٠.٠٥) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لطلبة المجموعات التجريبية الثلاث (التلميح البصري، التلميح السمعي، التلميح السمعي البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test ، والجداول (6) و(٧) و (٨) توضح ذلك.

أ. مجموعة التلميح البصري

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى)

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	ذكر	16	25.25	2.176	1.52778	1.869	.074
	انثى	9	26.78	1.481			
التحليل	ذكر	16	4.63	0.719	.06944	.253	.802
	انثى	9	4.56	0.527			
الاختبار الكلي	ذكر	16	29.88	2.306	1.45833	1.681	.106
	انثى	9	31.33	1.581			

يتضح من الجدول (٦):عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **الفهم** لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) حيث أن قيمة (ت) 1.869 ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو 074. . عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **التحليل** لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) حيث أن قيمة (ت) 253. ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو 802. . عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في القياس البعدي للاختبار التحصيلي **الكلي** لطلبة المجموعة التجريبية الأولى (التلميح البصري) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) حيث أن قيمة (ت) 1.681 ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو 106. .

ب. مجموعة التلميح السمعي

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفرق في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى)

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	ذكر	17	33.35	1.579	.35294	.366	.723
	انثى	8	33.00	2.507			
التحليل	ذكر	17	5.53	0.515	.02941	.132	.896
	انثى	8	5.50	0.535			
الاختبار الكلي	ذكر	17	38.88	1.616	.38235	.387	.707
	انثى	8	38.50	2.563			

يتضح من الجدول (٧):عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **الفهم** لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) حيث أن قيمة (ت) 366. ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو 723. . عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥ في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى **التحليل** لطلبة المجموعة التجريبية الثانية (التلميح السمعي) وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، انثى) حيث أن قيمة (ت) 132. ومستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٥ وهو 896. .

المراجع:

فرج، محمد أحمد (2000). *فاعلية برنامج لتطوير مقررات الفيديو التعليمي في ضوء كفايات المقرر*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد، البراق. (٢٠٠٤). *واقع استخدام الشبكة العامية للمعلومات "الانترنت" لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين بمنطقة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

الأحمدي، مريم محمد عايد. (٢٠٠٦). *مدى توفر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الابتكارية في كتب القراءة*، بحث منشور، مجلة القراءة و المعرفة، العدد ٧٠، مصر.

الأكلبي، سعود محمد هذال. (٢٠١٣). *أثر نمط التلميحات البصرية بالبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة.

باخدلق، رؤى فؤاد محمد. (٢٠١٠). *الكفايات التكنلوجية التعليمية اللازمة لعرض و إنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحارثي، فاطمة عبدالله سلطان. (٢٠١٣). *فاعلية إستخدام الوسائط المتعددة في تعليم المسئولية الاجتماعية*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحديدي، منى؛ و الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. دار الفكر، عمان: الأردن.

خميس، محمد. (2003). عمليات تكنلوجيا التعليم، *دار الحكمة*، القاهرة.

دماس، سمية علي سعيد. (٢٠١٢). *فاعلية استخدام برنامج وسائط متعددة قائم على المحاكاة في تحصيل المفاهيم العلمية في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثانوي بمنطقة الباحة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الباحة.

الراشد، خالد عبدالله (٢٠٠١) *برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة و أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة. (٢٠١٠). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنلوجيا التعليم*، ط١، المنصورة: المكتبة العصرية.

عبدالعاطي، حسن الباتع؛ و أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني الرقمي (النظرية – التصميم – الإنتاج)*، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبدالمنعم، علي محمد؛ و حسن، ناجح محمد. (٢٠٠٠). *الثقافة البصرية*، القاهرة: دار البشرى.

عتمان .الشحات.(2007).*فاعلية التلميح البصري في برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط لتعليم الهندسة على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واتجاهاته*.مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .مجلد 17(عدد خاص).

عتمان، الشحات. (2005). الوسائل التعليمية وتكنلوجيا التعليم، دمياط، مكتبة نانسي.

علي، علي عبدالتواب. (٢٠١٣). *تكنلوجيا المعلومات وتطبيقاتها*، الفيوم: دار البيان.

العمري، عبدالله محسن علي. (١٤٣٣هـ). *اتجاهات معلمي المواد الإجتماعية نحو إستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، فايزة. (2011). أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الابداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، فايزة بنت عثمان حامد. (٢٠١٠). *أثر استخدام استراتيجيات التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فاروق، حسن. (٢٠٠٠). *أثر بعض متغيرات عرض الرسومات و التكوينات الخطيةبكتب الطباعة على تحصيل طلاب المدارس الثانوية الصناعية لمفاهيم تكنلوجيا الطباعة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٦). *فاعلية أسلوب العرض المتقدم (Power Point) بمفردة و بمصاحبته للقطات الفيديو التعليمية عبر الدائرة التلفزيونية المغلقة في تنمية تحصيل الطالبات المعلمات ومهاراتهن و اتجاهاتهن نحو استخدام وسائل و تقنيات التعليم في التدريس*، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الفقي، عبدالله إبراهيم. (٢٠١١). *إنتاج برامج الوسائط المتعددة*، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

المحبوب، شافي فهد؛ و صلاح، سمير يونس أحمد.(٢٠٠٣). *العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية و القدرة لى التفكير الإبداعي.* بحث منشور، مجلة القراءة و المعرفة، العدد:٢٦، مصر.

محمد، علي. (2005). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. طنطا، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر.

محمد، سماح عاطف. (٢٠٠٧). *معايير تصميم المثيرات البصرية للمواد الأدبية وفاعليتها في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمود، حنان أحمد. (٢٠١٠). العلاقة بين أسلوب عرض الامثلة و التلميحات البصرية في برنامج الكمبيوتر التعليمية وبين تصحيح التصورات الخاطئة عن المفاهيم في العلوم لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمود، شرين سعد عبدالعزيز. (٢٠١١). فاعليةأنماط التلميحات البصرية في برنامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية تمييز الحروف الهجائية و الكلمات لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمود، شيرين. (2008). *فاعلية انماط التلميح البصري في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية تمييز الحروف الهجائية و الكلمات لدى اطفال الروضة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

مناصرة، يوسف عثمان. (٢٠٠٥). *الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية*، مجلة القراءة والمعرفة، ٤٣، ٨٨-١٢٩.

النجدي، حمد؛ راشد، علي؛ عبد الهادي، منى. (١٩٩٩). *تدريس العلوم في العالم المعاصر*، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.

نصر، حسن أحمد محمود. (٢٠٠٨). *تصميم البرمجيات التعليمية و إنتاجها*، الرياض، خوارزم العلمية.

نصر، حمدان علي. (٢٠٠٣). *الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر*، مجلة جامعة الملك سعود، ١٦(١).

نصر، حمدان علي؛ و مناصرة، يوسف عثمان. (٢٠١٠). *مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعلم*. بحث (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الأردن.

المنتشري، علي أحمد. (٢٠٠٨). *أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول متوسط*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

سراج الدين، مصطفى سلامة. (٢٠٠٦). التعلم الالكتروني في ضوء نظرية الحمل المعرفي، كلية التربية النوعية، جامعة المنفومية، مصر.

Atkinson, C., & Mayer, R.E. (2004). *Five Ways to reduce PowerPoint Overload.* Retrieved from: http://www.sociablemedia.com/thebio_articles.php4

Bollinger, Doris U (2009). Use Patterns of Visuals Cues in Computer – Mediated Communication, *Quarterly Review of Distance Education*,vol.10,No2.

Shehata, Mohammad Abd El – Ghany M. (2006) : The Effectiveness of semantic mapping strategy and DRTA strategy in developing benha high institute of technology students reading comprehension skills . M.A. Thesis, Faculty of Education ،Benha University .

McKown , Brigitte A. & Barnett, Cynthia L. (2007) : *Improving reading comprehension through higher – order thinking skills .* An Action Research Project , Saint Xavier University, Chicago – Illinois

Hollingsworth , Amanda; Sherman, Jennifer & Zaugra, Cynthia (2007) : *Increasing reading comprehension un first and second grades through co-operative learning* . An Action Research Project , Saint Xavier University , Chicago – Illinois 46

Kalyuga, S.; Ayres, P.; Chandler, P.; & Sweller, J.(2003). *The expertise reversal effect*. Educational Psychologist,38, 23–31.

Jeroen J. G. van Merriënboer & Dominique M. A. Sluijsmans (2009). Toward a Synthesis of Cognitive Load Theory, *Four-Component Instructional Design ,and Self-Directed Learning*, Educ Psychol Rev.

Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32.

Butler, Y.; Hakuta, K. (2006). Cognitive Factors in children's L1 and L2 Reading. *Academic Exchange Quarterly*. Retrived May 6 2011 from http://www.thefreelibrary.com

Crook, S.M. Cheon ,J.,Inan,F., Ari, F ., & Flores, R. (2012). Modality and cueing in multimedia learning, *Examining cognitive and perceptual axplanations for the modality effect Computers in Human Behavior*,(28) (3), 1063-1071.

Holden , John (2004). creative reading young people ,reading and public libraries , *Journal of Demos instructional*, 1st published, London. functions of visuals in an e- learning context.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, AP. (2004). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education (3rd ed.)*. Columbus: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Leite, Walter L.; Svinicki, Marilla; and Shi, Yuying. (2009). *Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory With Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models*, pg. 2. SAGE Publications.

Lin, L. (2011). *Learning with multimedia: Are visual cues and self-explanation prompts effective*, Ph. D. dissertation, Arizona State University, United States--Arizona. Retrievad from ProQuest Dissertations &Theses: Full Text. (Publication No. AAT3465746).

Lin, L., & Atkinson, R.K. (2011). Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes. Computers &Education, 56.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed). New York: Cambridge University Press.

Roberts, W.E. (2008). *The use of cues in multimedia instructions in technology as a way to reduce cognitive load,* Ph.D. dissertation.