واقع استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز من وجهة نظر المعلمات واتجاهاتهن نحوها

د. ميرفت عبد الله بابعير mababair@pnu.edu.sa
أستاذ تقنيات التعليم المساعد ـ جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ـ كلية التربية- قسم تقنيات التعليم.
المملكة العربية السعودية ، الرياض ، ص ب84428

الكلمات المفتاحية: التقنية – المقدرة القرائية – اختبار بيرلز
Key word :Technology – Literacy – Pearls Test
تاريخ استلام البحث : 2021/2/14
DOI:10.23813/FA/87/5
FA/202107/87A/355

الفصل الأول: الإطار العام

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى مساعدة أصحاب القرار في التعليم لبناء خطط تنمية المقدرة القرائية استنادًا إلى واقع استخدام التقنية من قبل المعلمة وواقع تفاعل الطالبة معها، ومحاولة الكشف عن الصعوبات التي تعترض المعلمات في استخدام التقنية لرفع المقدرة القرائية لدى الطالبات، وبناء مقياس للكشف عن اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تعليم القراءة من أجل الاستعداد للاختبارات الدولية، وتم توظيف المنهج التحليلي لتحقيق تلك الأهداف المنشودة، وساعد في تحقيق تلك الأهداف الاستبانة التي قامت بها الباحثة لاستخدامها كأداة للدراسة.

كما جرى التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وجرى تطبيق الدراسة على عينة بلغ قوامها 38مفردة، وتم تطبيقها في المملكة العربية السعودية عام 1440هـ، وقد كان الهدف الموضوعي من تلك الأداة الكشف عن مواقع استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز من وجهة نظر المعلمات واتجاههن نحوها.

وكشفت نتائج تلك الدراسة عن أن تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات في فهم المقروء والتفاعل معه من أكثر التقنيات التي تتبعها المعلمة لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات، وأن التعليم القائم على المتعة والتشويق من أكثر التقنيات التي يتفاعل

معها الطالبات، وأن اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز تمثلت في رغبتهن في معرفة الكثير عن التطبيقات التقنية الداعمة لتفسير المعلومات والتنسيق بينها في النصوص العلمية، واعتقادهن أن تطبيق التقنية في تنمية المقدرة استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية من أهمها القوانين والضوابط التي قد تحد من إحضار الطالبات للأجهزة اللوحية للمدرسة.

وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: محاولة توظيف وقت الحصة في مراقبة المهارات القرائية لدى الطلاب ومتابعة نموها، توفير البدائل التقنية التي تناسب أهداف الدروس التي تتناسب مع اهتمامات الطالبات، الاهتمام بمستوى معلمات اللغة العربية، وتقوية المهارات التقنية لديهم، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية استخدام تطبيقات تقنية في تنمية المقدرة القرائية.

The reality of using technology in developing the reading ability of students according to the Perles test indicators from the teachers 'point of view and their attitudes towards it

Dr. Mervat Abdullah Babair

Abstract

The study aimed at assisting decision-makers in education to build plans for developing literacy ability based on the reality of the use of technology by the teacher and the reality of the student's interaction with it, and trying to reveal the difficulties that teachers face in using the technology to raise female students 'reading ability, and to build a scale to reveal the teachers' attitudes toward using Technology in teaching reading in order to prepare for international tests. The solution was used to achieve these desired goals, and the questionnaire carried out by the researcher helped to use them as a tool for the study.

The validity and reliability of the study tools were also confirmed, and the study was applied to a sample of 38 singles, and was applied in the Kingdom of Saudi Arabia in 1440 AH. The objective of this tool was to reveal the sites of using technology in developing the reading ability of students according to the Perls test indicators from one point View the teachers and their direction towards it.

The results of that study revealed that enhancing female students 'self-learning skills in understanding and interacting with the

reciter is one of the most important techniques that a teacher follows to develop female students' reading ability, and that education based on pleasure and excitement is one of the most common techniques that students interact with, and that teachers 'attitudes toward using technology in Development of students' reading ability according to the Perls test indicators represented in their desire to know a lot about technical applications that support the interpretation and coordination of information in scientific texts, and their belief that the application of technology in developing the ability to use technology to develop the estimator Literacy the most important laws and regulations that may limit the students to bring PCs to the school.

The study recommended a number of recommendations, including: Trying to utilize class time to monitor students' reading skills and monitor their growth, providing technical alternatives that fit the goals of the lessons that are appropriate to the interests of students, paying attention to the level of Arabic language teachers, strengthening their technical skills, and organizing training courses for teachers On how to use technical applications in the development of literacy.

Keywords: Technology – Literacy – Pearls Test – Technology and Reading

تمهيد:

يحتل تعلم وتعليم القراءة مكان الصدارة بين فروع اللغة العربية؛ نظرا لما لها من إسهامات متعددة في تربية النشء تربية متكاملة وتزويدهم بالمفاهيم والحقائق، و إمدادهم بالألفاظ والتراكيب، وتنمية ثروة التلاميذ اللغوية، ومساعدتهم على استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا، وإتاحة الفرص للتحليل والتفسير، وتحقق لهم النمو الذاتي والأخلاقي، وتكوين فكرة وجدانية عن الحياة، وطبع النفس البشرية بطابع خاص (مدكور، 1423، ص 188)

وقد زاد من أهمية تعلم القراءة ما يسود العالم من ثورة معرفية هائلة في شتى المجالات، فكلما زادت المعارف زادت أهمية القراءة، ومع تقدم وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية التي يسرت نقل المعلومات، والمعارف والثقافات، ظلت القراءة تحتل مكانة بارزة في الاتصال، والحصول على المعلومات، والمعارف بسهولة وحرية (يونس، 2001 ، ص 16).

ولقد سعت الجهات المعنية بالتعليم إلى الارتقاء بدور المعلم وتطويره؛ ليتناسب مع ما تهدف إليه الرؤى والتوجهات، إذ يُعد المعلم أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء

بالعملية التدريسية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم في عصر العولمة، الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، وتنوعاً في أساليب التدريس الحديثة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (عبد الحميد،2010،ص 15)

ولأن المعلم هو ركيزة العمل التربوي في مجتمع سريع التغيّر والتطور، فقد أصبح التعليم مدى الحياة مبدأ تسير عليه مهنة التعليم، يطلع المعلمون على كل جديد في مهنتهم بما يطوّر مهاراتهم ومعارفهم، وتتحقق التنمية المستدامة التي تضمن استمرارية إعداد المعلّم لكل جديد في مجال عمله. (المركز العربي للبحوث،2015،ص89)

القراءة لم تقف عند المنظور الميكانيكي الذي يرتبط بالإدراك البصري للنظر في الحروف، ونطق الكلمات، بل تجاوز ذلك إلى المنظور الذهني الذي يتجلى في فهم النص اللغوي، وما يتضمنه من دلالات، واستنتاج ما فيه من مضامين، وتذوق، ونقد، وذلك نتيجة التفاعل بين خبرة القارئ السابقة، وبين معاني النص المقروء (راشد, 2004،ص 183).

ولقد حظيت دراسة الفهم القرائي باهتمام العلماء والتربويين، وحددوا مهاراته، ومستوياته، وأنماطه، كما ناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لأن القراءة بدون فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة، تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات، وإمكانيات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران، والتدريب، وإعمال الفكر، والتفسير، والتحليل، والموازنة، والنقد (جاد ،2003،ص 18).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتفق جميع التربويين على أهمية مهارات الفهم القرائي، إلا أن واقع تدريس القراءة في المملكة العربية السعودية، إذ تثبت نتائج البحوث والدراسات لايعكس تلك الأهمية، إذ يكاد ينحصر تدريس القراءة على الطريقة المعتادة المتمركزة حول المعلم، التي فشلت في تحقيق أهداف تعليمها، وتعلمها لدى أغلبية الطلبة، كما فشلت في تنمية العلاقات الاجتماعية بين الدارسين (العدوان، 2000،ص 4؛ الفقيه ،2003 ،ص 129).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات العربية إلى ضعف أداء معظم المعلمين المرتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلابهم، ويرجع ذلك إلى عدم معرفة هؤلاء المعلمين بهذه المهارات، أو عدم وعيهم بها، كما أوضحت هذه الدراسات أن من بين الأسباب الرئيسة لتدني مستوى التلاميذ في القراءة، تدريسها بأسلوب لا يجذب اهتمام التلاميذ، ولا يتحدى تفكيرهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها (أحمد، 2002،ص 53؛ طعيمة، 1998 ص 91؛ عوض، 1995،ص 238؛ عبد الباري، 1999،ص 178).

لقد بذلت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهودا ملموسة لمواكبة متطلبات رؤية المملكة 2030، إذ أقرت مؤشر تحسين القراءة في عدد مبادراتها الهادفة إلى رفع مستويات الطلاب ومقدرتهم القرائية؛ بما ينعكس على كفاءتهم العلمية بشكل عام.

وكشف التقرير الصادر عن وزارة التعليم 1439هـ الذي يتضمن قراءة لنتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي "بيرلز" عام 2011م، نتائج صدمت المختصين وأصحاب القرار إذ مثّل المملكة في الاختبار الأول 4507 طالبا وطالبة، كان المتوسط العام لدرجة القراءة هو 430، وصُنّفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض (400-475)، مما يعني أن الطلاب لا يجيدون الاستدلال المباشر حول السمات الأساسية للشخصيات ودوافعها ومشاعرها، ولا يستطيعون تفسير الأحداث تفسيرا بسيطا. ولم يجتز ثلثا الطلاب المشاركين المستوى المنخفض من الاختبار. (تقرير وزارة التعليم، ص 5)

ومما لا شك فيه أن تجارب التعليم الناجحة انطلقت أولا من المعلم؛ للقناعة بأنه من الأركان الأساسية لأية محاولة جادة للنهوض بالتعليم بعامه؛ ولذا فقد سخّرت الأمم جهودها في إعداد المعلّم، وتأهيله بكافة الجوانب المهنية والأكاديمية المعينة له على أداء أدواره التقليدية والحديثة التي تفرضها متطلبات العصر، ومن أهمها دوره التقني.

ولقد أصدرت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي التي يشار إليها بالحروف (IEA) عام 2016 تقريرا يكشف عن أهمية التقنية في دعم مهارات الاختبار الدولي للكشف عن المقدرة القرائية (PIRLS)

بناء على ما أظهرته نتائج التقارير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات القراءة الدولية وما تتضمنه من وصف لتدني مستوى طلابنا وطالباتنا مقارنة بأقرانهم في العالم، وما أكدته نتائج البحوث والدراسات من أهمية التقنية في دعم الجهود الرامية إلى الارتقاء بممارسات المعلمين التدريسية في هذا المضمار.(الشنقيطي،2020،ص5)

وينبثق عن هذه المشكلة السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز من وجهة نظر المعلمات واتجاهاتهن نحوها؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية؟
2- ما واقع تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية؟
3- ما صعوبات استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات؟
4- ما اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

1. مساعدة أصحاب القرار في التعليم لبناء خطط تنمية المقدرة القرائية استنادا إلى واقع استخدام التقنية من قبل المعلمة وواقع تفاعل الطالبة معها.
2. الكشف عن الصعوبات التي تعترض المعلمات في استخدام التقنية لرفع المقدرة القرائية لدى الطالبات.
3. بناء مقياس للكشف عن اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تعليم القراءة من أجل الاستعداد للاختبارات الدولية.

أهميـة الدراسة:

ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1- الأهمية النظرية:

تواكب هذه الدراسة تطلعات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في الارتقاء بمستوى التعليم ليكون منافسا ومتميزا، وتساعد في الكشف عن العوامل المحققة لهذه الغاية.(هيئة تقويم التعليم والتدريب،2021،ص2)

ب- **الأهمية التطبيقية:**

إن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتمثل في لكونها دراسة جديدة في مجالها، تقدّم أدوات ومقياس للكشف عن المعوقات والاتجاهات.(برنامج التحول الوطني،2020،ص32)

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية في الحدود التالية:

- الحد المكاني: المملكة العربية السعودية.
- الحد الزمني: 1440هـ الفصل الدراسي الثاني.
- الحد الموضوعي: ستقتصر الدراسة الحالية على الكشف عن مواقع استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز من وجهة نظر المعلمات واتجاهاتهن نحوها

مصطلحات الدراسة:

<u>التقنية:</u>

اختلف مفهوم التقنية على أساس المحاور التي يقوم عليها المفهوم ومن تلك التعريفات:

إن التقنية هي العلم الذي يقوم بدور التطبيق أو استخدام الوسائل والأدوات المختلفة المخترعة حديثً لتحقيق رفاهية للأشخاص في المعيشة.(الزميلي،2009،ص3)

<u>تقنية المعلومات:</u>

عبارة عن مجموعة من الأدوات التي نستخدمها عند استقبال المعلومات المختلفة، وكيفية معالجتها و تخزينها للاستفادة منها مثل الحاسب. (الحلايبة،2017،ص6)

<u>التقنية في التعليم تعرف على أنها:</u>

هي تلك الممارسات والدراسات التي تقام لتسهيل عملية التعليم؛ لتسهيل العملية التعليمية عن طريق ابتكار وسائل من مصادر تكنولوجية بشكل يتناسب مع مسيرة التعلم. (العليان، 2019، ص 3)

بيرلز.: PIRLS

تعتبر تلك الكلمة اختصار لـ Progress In International Reading Literacy Study وهي تعني الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم.

دراسة بيرلز هي الدراسة المتعارف عليها دوليًا لقياس مدى التقدم في القراءة لدى الطلاب والتي تعرف على أنها:

"مقدرة الفرد على استخدام الأشكال المختلفة في اللغة العربية، التي يتم استخدامها في المجتمع ويحتاج إليها الفرد، ويزيد من قدرة الطلاب الصغار من التوصل إلى المعنى المراد من النص المطروح عليه، حتى ينمي لديهم القدرة على المشاركة بتلك المصطلحات في المجتمع المحيط بهم سواء في المدارس أو في الحياة الاجتماعية العادية في اليوم، ومن الأساسيات التي ترتكز عليها تلك الدراسة: (هيئة التقييم، ص2)

1- لم تسعَ تلك الدراسة لتحديد درجة تشير إلى مستواه القرائي ولكنها تسعى لتحليل النظم المدرسية لمعرفة موضع الخطأ.

2- تعمل على تجميع ما يلزم الدراسة بطرح استبيانات على مديري المدارس، والمسؤولين عن العملية التعليمية.

3- تعمل على جمع المعلومات التي تفيد في مسيرة تقييم الوضع القرائي والنهوض به.

الاتجاه

عرّف إنستازي الوارد في(عبدالرحيم ،1988،ص 97) الاتجاه بأنّه : ميلٌ للاستجابة بشكل إيجابيّ أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات .

: يقصد به في هذه الدراسة

اتجاه الرأي الغالب أو المهيمن على بقية الاتجاهات نحو استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية (موضوع الدراسة) بحيث يبدو على أنه الرأي الشائع ورأي الأغلبية في المجتمع. ويمكن إدراكه عبر وسائل الإعلام، ومن خلال المجتمع، والجماعة المرجعية (محيط الأسرة والأصدقاء المقربين)، وعبر الاتصالات الشخصية بالآخرين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا - الإطار النظري:

المحور الأول: اختبارات بيرلز.

إن الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي التي يشار إليها بالحروف (IEA) هي مؤسسة دولية تقوم بإجراء دراسات موازنة على نطاق واسع من التحصيل العلمي وغيرها من جوانب التعليم، وذلك بهدف اكتساب الفهم للسياسات والممارسات داخل

أنظمة التعليم المختلفة، ومنذ تأسيسها في عام 1958، أجرت الرابطة الدولية أكثر من (30) دراسة بحثية، في مجال الرياضيات، والعلوم، والقراءة والمواطنة والتعليم والكمبيوتر والمعلومات ومحو الأمية، والمعلم وغيرها.(موقع وزارة التعليم)
وفي عام 2007 أُنشأ DPC في معهد بحوث IEA-ETS بالشراكة مع دائرة الاختبارات التعليمية (ETS)، لتوفير "نقطة لقاء" مركزية للإحصائيين، مع سلسلة دراسة سنوية ونصف سنوية للتدريب على مقاييس التقييم (International Association for the Evaluation of Educational (2Achievement,2011,P
وحاليا تقع الجمعية العالمية لتقويم التحصيل التربوي في أربع قارات، ولها ممثلين من نحو 70 دولة من الدول الأعضاء والمؤسسات، وما يقرب من 100 دولة تشارك في مشاريعها
وتركز دراسات الجمعية العالمية لتقويم إنجازات التعليم على التحصيل العلمي للطلاب والعوامل المتصلة به، فهي مصدر بيانات مهمة لأولئك الذين يعملون على تعزيز تعلم الطلاب على الصعيدين الدولي والوطني، والمحلي.
كما تسهم تلك الدراسات في فهم عميق للعمليات التعليمية داخل كل بلد على حدة وعبر سياق دولي واسع النطاق، كما أنها تساعد على تحديد القضايا ذات الصلة في جهود الإصلاح، وتقوم الجمعية العالمية لتقويم إنجازات التعليم على التقييمات(الاختبارات) في مواضيع محددة (على سبيل المثال، PIRLS, TIMSS)
وقد حرصت مناهج اللغة العربية المطبّقة في مدارسنا على إبراز الأهداف التي تحقق مهارات اللغة الأساسية وتطورها.
وتعدُّ دراسة بيرلز من أهم الدراسات التي قام بتنظيمها الجمعية الدولية بأمستردام في هولندا، لقياس تحصيل الطلاب التربوي، وقام مركز الدراسات الدولية (ISC) بدور الإشراف على تطبيق تلك الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية بكلية بوسطن، وقد ساعد في ذلك بعض المراكز الدولية الأخرى التي تقوم بالدراسات العلمية، وقد اهتمت وزارة التربية بنفسها بدراسة بيرلز وجعلتها جزء من المشروع الوطني الذي يقوم بتقييم الطلاب وتحديد المؤشرات التربوية، وقام البنك الدولي بدعم تلك الدراسة.
ولم تكن دراسة بيرلز بمجرد مسابقة يتنافس فيها الدول على الحصول على المراكز الأولى، ولكنها من أهم الدراسات التي تحرص وزارة التربية على الاشتراك فيها حتى يستفيد من نتائج تلك الدراسة، ويسعى حوالي 40 دولة للاشتراك في تلك الدراسة من جميع أنحاء العالم، يجتمعوا في تلك الدراسة رغم اختلاف المستوى الاقتصادي لكل منهم، وعدم اتفاقهم في الثقافة، واختلاف لغاتهم والطرق المتبعة في العملية التعليمية لدى كل منهم.
وتهتم تلك الدراسة بقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ المرحلة الإبتدائية في اللغة الأم ببلادهم (طلاب الصف الرابع بصفة خاصة) وتقوم على قياس مستوى الطلاب وتمكنهم من مهارات القراءة وأي المهارات يتقدموا بها وأي المهارات ضعيف عند الطلاب، ومن هنا يمكن تحديد نقاط الضعف التي يجب التركيز عليها للارتقاء بتلك المهارة؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية والتعليم، وهو إنشاء جيل

لديه القدرة على القيام بدور فعال في الوطن، قادر على التطوير في كافة المجالات، ولذلك ركزت الدراسة على طلاب الصف الرابع الابتدائي بعدها مرحلة تحول في حياة الطفل وخاصة في مستواه في القراءة.(إدارة الاختبارات الوطنية والدولية،2021،ص3)

وتعمل دراسة "بيرلز" على معرفة مدى فهم الطلاب للعديد من النصوص المختلفة وذلك للأهداف التالية: (التقييم، ص3)

1. كيفية استخدام المعلومات التي يكتسبها من القراءة.
2. تكوين ما يعرف بالخبرة الأدبية لدى الطلاب.

في حين لم تلتفت دراسة بيرلز إلى الأساسيات التي جرى تعليمها للطلاب من قبل وما سبق تعليمه، ولكنها ارتكزت على التحليل النقدي للنصوص، إذ حدد المطلوب من الطلاب تجاه نص معين في نقاط محددة وهي:

- استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تتضمن:
  - كيفية استرجاع المعلومات التي سبق تعلمها بشكل صحيح.
  - إمكانية الاستدلال بشكل مباشر وواضح.
  - كيفية دمج الأفكار وتفسيرها.
  - إمكانية فحص النصوص اللغوية من حيث اللغة والعناصر النصية.

أهمية دراسة بيرلز: (ابراهيم،2018،ص15)

1. اختبار طلاب الصف الرابع الإبتدائي في قدراتهم على القراءة، والعمل على تحليل فروق القراءة بين الطلاب والطالبات.
2. المقارنة بين مستوى الطلاب بمدارسنا ومستوى طلاب دول العالم.
3. استنتاج العوامل التي تؤثر على اكتساب الطلاب للمعرفة مثل: المواد الدراسية والممارسات التدريسية، وكيفية تشجيع العائلة للطلاب على القراءة.
4. تحديد مواطن القوة لدى الطلاب، ومعرفة مواطن الضعف بمستوى القراءة لدى الطلاب.

أهداف بيرلز: ((Zuckerman,Others,2017,p61

تهدف الدراسة الدولية بيرلز إلى:

1. تزويد الدول بالمعلومات عن الاتجاهات الوطنية التي تختص بتعليم الطلاب القراءة وخاصة طلاب الصف الرابع الإبتدائي.
2. تقدير مقدار التطور في مهارات القراءة في اللغة الأساسية للبلاد لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في جميع البلدان المشاركة في الدراسة خلال السنوات التي تم فيها المسح الدولي.
3. تحديد العناصر التي تؤثر في تطور المهارات وتنميتها واستغلالها في اكتساب العديد من أنواع المعرفة والعلوم.

الفئة المستهدفة اختبارات بيرلز:

تستهدف هذه الاختبارات جميع الطلاب المؤهلين بالصف الرابع.

ينقسم اختبار بيرلز إلى قسمين أساسين هما:

قصص أو حكايات من الواقع، أو نص معلوماتي: بشكل يناسب تلك المرحلة التي يطبق عليها الاختبار، ويطلب من الطلاب قراءة النص وفهم مضمونة لإمكانية الإجابة على النص والتي تختلف في صيغتها ما بين اختيار من متعدد، وأسئلة الإجابات المفتوحة التي تعمل على تقدير مدى عمق فهم الطالب للنص.)هيئة تقويم التعليم والتدريب،ص20)

ويتألف الاختبار من خمسة نصوص أدبية، وخمسة نصوص معلوماتية، توضع في 13 كراسة اختبار مختلفة، كل كراسة بها نص أدبي ونص معلوماتي، يجب الإجابة عن أسئلة كلا النصين في 80 دقيقة (مدة الاختبار).

المحور الثاني: التقنية في تعليم القراءة.

وقد أفرزت الثورة المعلوماتية والتكنولوجية العديد من مصادر التعليم الإلكتروني الرقمية – الكمبيوتر والإنترنت- وقدمت من خلالهما للتعليم مزايا كثيرة (حافظ , 2001): حيث تمّ توظيف التعليم الإلكتروني في مختلف المراحل التعليمية في دول العالم المختلفة، وقد فرض هذا التطور على المعلمين في مختلف التخصصات أدواراً ومهارات جديدة ترتبط بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم وما يتطلبه ذلك من مهارات في التصميم والإنتاج. (إسماعيل , 2001 , صـ 211)

وأسهمت التقنية في تطوير استخدام التعليم للوسائل الإلكترونية كحل لبعض الصعوبات التعليمية التي كانت تواجه المعلم والتلاميذ والتي منها صعوبات القراءة والفهم القرائي، إذ عملت التقنية على الوصول لأسس المشكلات التعليمية والوصول إلى حلول مناسبة لها (Belfur, 2002).

وقامت العديد من الدراسات في دور التقنية منها دراسة Terilync Turner ترجمة أمين أحمد) ١٩٨٩ (، التي كانت تهدف إلى تقييم استخدام الكمبيوتر لتعليم القراءة والكتابة في المركز التكنولوجي، التي أوضحت أن للكمبيوتر دوراً كبيراً في التقدم الذاتي وتوصلت إلى معرفة أهمية التكنولوجيا في تعليم القراءة والكتابة.

وقد استخدمت التقنية وبصفة خاصة الحاسوب في تعليم اللغة العربية في مجال القراءة ومن المجالات القرائية التي لها دور في ذلك منها استخدام الحاسوب:

- الاستيعاب: إذ يمكن عرض نص على الحاسوب يقرأه التلاميذ ثم تتغير الشاشة إلى مجموعة من الأسئلة على هذا النص ليجيب عنها التلاميذ منها ما يسأل عن معنى كلمة أو تكملة عبارة أو التحقق من مدى صحة العبارات وتوافقها مع ما ورد بالنص السابق.
- سرعة القراءة: إذ يجري عرض النص ومحدد وقت لقراءته ثم يختفي ويتم عرض أسئلة عليه وهناك بعض البرامج التي تعمل بالعكس تقوم بعرض الأسئلة أولًا لفترة زمنية محددة لقراءتها ثم يتم عرض النص للبحث عن الإجابات به.(زينة، ص 152-153)

ولقد تم استخدام بيئات التعلم القائمة على استخدام الحاسب الآلي بتوسع في السنوات الأخيرة، وهي طريقة متوقعة لتطوير التعليم وذلك لتأثيرها على فهم الطلاب

للموضوعات المعقدة أو تلك الموضوعات التي تمثل لهم تحديًا. Azevedo,Others,2004 Dabbech,2005) Kitsantas,)))
وقد شهدت استراتيجيات التعلّم القائم على استخدام الحاسب الآلي تركيزا واهتماما من الباحثين في طرق تعلّم الطلبة ودمجهم للخبرات الجديدة في بنائهم المعرفي والدعم الذي يحصلون عليه عندما يدرسون في بيئة تعلم تعتمد على استخدام الحاسب الآلي (Hmelo-;Silver, C. E., & Azevedo 1997, Winne).
خاصة وأن التعلم في بيئات تعتمد على استخدام الحاسب الآلي يساعد على تحكم الطالب في عمليات التعلم وتنظيم الخبرات. (Barab,others,1999, 1991,Wittrock).

المحور الثالث: اتجاهات المعلمات.

تعد دراسات الاتجاهات في العلوم الانسانية من الدراسات المرتبطة بعلم النفس العام التي تهدف الى التعرف على اراء الافراد او لجمهور أو المجتمع تجاه قضية ما سواء من حيث الاتجاهات المختلفة الايجابية او السلبية او الحيادية، ويعد نموذج الصورة الذهنية أحد النماذج المهمة التي تدرس هذا المجال والعوامل المؤثرة فيه.
وهناك علاقة وثيقة تربط بين حياة الإنسان وأفكاره وسلوكه وثقافته بالاتجاهات، يختلف الاتجاه نحو القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والنفسية من إنسان لأخر، وبدأت تلك الاتجاهات في الظهور بعد المراحل الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، والظروف التي تحيط بهذا الإنسان والتي مر بها خلال الفترة السابقة من حياته والمسئولة عما لديه من خبرات سابقة، والطبيعة الخاصة للمجتمع الذي نشأ به تعمل على تكوين الاتجاهات المختلفة لدى الأفراد.
وتقوم الكثير من الدراسات على دراسة الاتجاهات المختلفة للناس، وتهتم بشكل خاص بكل حيثيات الموضوع القائم عليه الدراسة، إيمانًا من الباحثين بضرورة البحث في كيفية استخدام الاتجاهات في الدراسات الاجتماعية. (صديق، 2012،ص 299)
وفي علم النفس فيعبر الاتجاه attitude عن حالة نفسية، وله مكوناته ووظائفه وخصائصه، ويعد من أهم جوانب الشخصية. وتقع دراسة الاتجاهات، موضوع هذا البحث، في مقدمة موضوعات علم النفس الاجتماعي. ثم إن كثرة الاتجاهات لدى الفرد، والترابط القائم بينهما، يعدان معاً المسوغ الرئيس في إيثار الكثير من البحوث النفسية المعنية بالاتجاه اعتماد لغة الجمع، أي الاتجاهات، في الدراسة. وفي اللغة العربية يصادف القارئ أحياناً مصطلح «الموقف» وقد استعمل في التعبير عن الاتجاه في دراسة ما نفسية أو تربوية.
ويصعب تعريف الاتجاه بدقة في علم النفس شأنه في ذلك شأن الشخصية. ومع ذلك فإن البحوث التي تتناوله بالدراسة تورد تعريفات عدة. وبين التعريفات التي يتكرر ذكرها قول ألبورت Allport إن الاتجاه حالة استعداد عقلي أو عصبي نُظِّمت عن طريق الخبرات الشخصية تعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد. وبين التعريفات التي يتكرر ذكرها كذلك قول

جيلفورد Guilford «إن الاتجاه تهيؤ أو استعداد لأن نفضل أو لا نفضل نوعاً من الأمور أو الأعمال الاجتماعية، وإنه، من الناحية النفسية، ينطوي على اعتقادات كما ينطوي على مشاعر، وإن هذه الخاصة الأخيرة هي التي تميزه من الميل».

إذ تعددت المداخل الفكرية والبحثية لدراسة الاتجاهات فقد اهتم بها علماء الاجتماع، وعلم النفس المعرفي، والإعلام. فقد ركز علماء النفس فترة الأربعينيات من القرن الماضي على دراسة الاتجاه من ناحية المدخل النفسي الذي يركز على العمليات النفسية الخاصة بالانتباه والإدراك وتذكر الصورة، كما ركز علماء الاجتماع في فترة الخمسينيات والستينيات من القرن نفسه على الصورة بعدها تتكون لدى الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى ساد المدخل المعرفي لدراسة الصورة منذ نهاية عقد الستينيات إذ ركز العلماء على تكوين وتشكيل الصورة من المنظور المعرفي وأكدوا على أهمية الخبرة المباشرة ووسائل الإعلام في تكوين وتشكيل تلك الصورة. (عجوة،2003،ص3)

خصائص الاتجاه

قامت العديد من الدراسات على الاتجاهات، ولكن اختلفت النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، وفي ضوء تلك الدراسات تم تحديد بعض الخصائص للاتجاهات وهي: (الرفاعي، 1982،ص173)

1- يتفق الاتجاه مع الذكاء والشخصية في كونه لا يقع تحت الملاحظة المباشرة، ولكن دراسته تتم من خلال ما يدل عليه من تصرفات وسلوك، ولذلك جرى التأكيد على أن الاتجاه أمر افتراضي ويمكن التأكد من الاتجاه من خلال التصرفات التي تدل عليه.

2- الاتجاه تهيؤ، إنه يبدو على شكل استعداد أو نزوع للقيام بفعل ينطوي على علاقة بين الشخص وموضوع الاتجاه، ومن هذه الزاوية يكون اختلافه عن السمات التي يذكر وجودها في الشخصية والتي تكون لاصقة بها وتميزها من حيث هي «كل».

3- يتميز الاتجاه بكونه شيء محوري ومستقطب، ويقوم دائما ما بين محورين وهي الشيء وضده أي تحبيذ أو رفض، مع أو ضد، تفضيل أو لا تفضيل، ولذلك اتسم الاتجاه بأن به تحيز شخصي، أي قيمته تنبع من إعطاء الشخص له الاهتمام على حسب ما يتوافق مع تفكيره وشخصيته.

4- لم تكن الاتجاهات للشخص نتاج جينات وراثية ولكنها من الصفات التي يتعلمها الإنسان ويكتسبها من خلال تفاعله مع مكونات البيئة المحيطة به والخبرات التي يكتسبها من تلك التفاعل بما يصاحبها من مشاعر، لذلك هناك اختلاف بين الأشخاص في اتجاهاتهم تجاه نفس الموضوع.

5- يتميز الاتجاه بالتخصص، أي أن كل اتجاه يختص في موضوع معين، ومن أمثلة الاتجاهات المتخصصة الاتجاه نحو دخول المرأة في مجال العمل بالقوات المسلحة، أو الاتجاه نحو الحرية أو الرأسمالية، وسواء أكان الإنسان مع أم ضد هذا الموضوع يظهر اتجاهه في سلوكه وأقواله وأفعاله.

6- تظهر صفة التغير والتحول في الاتجاه، أي أن للاتجاه درجات متفاوتة، ويتراوح الاتجاه بين ثلاث درجات تبدأ من الشدة أو بعض الموضوعات التي تفوق ذلك في درجاتها، واشتملت الدراسات في الاتجاهات درجات مختلفة من التفضيل الإيجابي ودرجات من عدم التفضيل أو ما يسمى بالتفضيل السلبي.

7- الاتجاه عقلي عاطفي، إذ يجمع الاتجاه بين الجانب لعقلي لدى بعض الأشخاص والجانب الانفعالي أو العاطفي مع بعض الأشخاص، ولكن يسود الجانب العقلي في الاتجاه، ولكن في دراسات الاتجاه يجب مراعاة أن هناك تفاوت بين الأشخاص في الجانب العقلي والجانب العاطفي.

8- يتميز الاتجاه بثبوته النسبي، وتم التوصل لذلك من ثبات الشخص على اتجاه واحد في موضوع معين لسنوات كثيرة من حياته، ويسيطر هذا الاتجاه على جميع تصرفاته وسلوكه وقراراته تجاه موضوع معين، وطريقة إدراكه للعالم من حوله.

9- يعدُ الاتجاه ثلاثي الأبعاد، فإنه يبدأ من الماضي وقت تكون هذا الاتجاه، واستمرارية هذا الاتجاه مع الشخص حتى الوقت الحاضر، وفيه من يستمر مع الشخص حتى المستقبل، مما يتيح التنبؤ باتجاه شخص تجاه موضوع معين في المستقبل بناء على اتجاهه في الوقت الحاضر.

ثانيا: مضامين الاتجاه وتكوينه

1-مضامين الاتجاه: في الاتجاه ثلاث فئات من المضامين: العقلية والعاطفية والإجرائية. تتألف المضامين أو المكونات العقلية من مجموعة الأفكار والقناعات والاعتقادات لدى صاحب الاتجاه المتعلقة بموضوع اتجاهه، وتظهر واضحة فيما يورده صاحب الاتجاه حين يدفع إلى تسويغ اتجاهه. وتتألف المضامين العاطفية أو الانفعالية من مجموعة العواطف والمشاعر التي تظهر لدى صاحب الاتجاه في تعامله مع موضوع الاتجاه: إنها تظهر في حبه ذلك الموضوع من درجة ما أو في نفوره منه- من درجة ما كذلك. أما المضامين أو المكونات الإجرائية فتتمثل في نزوع صاحب الاتجاه إلى القيام بأنماط من السلوك تتصل بموضوع الاتجاه وذلك حين تدعو الحاجة إلى مثل ذلك الإجراء أو يتوافر الموقف أو المجال الذي يقع فيه الشخص وموضوع اتجاهه.

إن هذه الفئات الثلاث من المكونات متفاعلة، وهي قابلة لأن تصل إليها الباحثة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة.(المراد،2020،ص3)

2-تكوّن الاتجاهات: تتكون الاتجاهات لدى الفرد مع نموه ونضجه وتكون نتيجة لخبراته الناجمة عن التفاعل بينه وبين المحيطين الاجتماعي والمادي حوله. وفي جملة ما تضمه هذه الخبرات تأثير الآخرين في الشخص حين يكون ناشئاً يعيش داخل الأسرة ويتلقى التربية التي توفرها له ويتفاعل معها، وحين يكون موضوع تفاعل مع الآخرين خارج محيط الأسرى وتفاعل مع البيئة المادية وما فيها من مؤثرات الطبيعة ومن مؤثرات صنعها الإنسان. وكذلك حيث يكون متفاعلاً مع شروط مؤسسات اجتماعية متعددة بينها المدرسة والنادي ومؤسسات العمل والمؤسسات الدينية والسياسية وغيرها، وأن يكون متفاعلاً مع وسائل الإعلام

والأتراب والآخرين في محيطه الاجتماعي خارج الأسرة أو داخلها. ولعل مما يساعد في فهم الأثر الذي تتركه في الشخص، الطفل والشاب والكهل، ظروف البيت والمدرسة والمجتمع الخارجي، فحص ما تنطوي عليه توجهات الأسرة باستمرار، وفحص ما تنطوي عليه أهداف التعليم في مراحله المتعددة، والأهداف التي تعمل من أجلها المؤسسات السياسية وغيرها ووسائل الإعلام، وما توحي به شروط العمل والمهنة.(الحيزان،2010،ص24)

على أن من اللازم الإشارة هنا إلى مكانة قدرات الشخص العقلية ومعارفه وبناء شخصيته في تكون الاتجاهات لديه. إن لهذه القدرات والمعارف الشخصية مكانتها في التفاعل بين الفرد ومحيطه، في مستوى محاكماته وفهمه للأمور حوله، وفي محاولاته الوصول إلى الكشف والإبداع والإسهام، إذ إن تكوّن اتجاه ما يعتمد اعتماداً عميقاً على المعارف التي تنطوي عليها خبراته، وعلى قناعاته واعتقاداته وعلى مستوى تقبله الإيحاء والتلقين والنصائح، وعلى أخذه بأسلوب المناقشة الشخصية المستفيضة أو من دونها في أمر ما يقبله.(صديق،2012،ص92)

3-تعديل الاتجاهات وتغييرها: إن الاتجاهات التي يكتسبها الفرد في حياته، ولا سيما في مراحل ما قبل الشيخوخة، والتي يقال عنها إنها ثابتة نسبياً، يمكن أن تخضع للتعديل والتغيير. فقد ينال الاتجاه بعض التعديل في مدى مضمونه أو شدته، وقد يتغير الاتجاه ويأخذ منحى جديداً مختلفاً اختلافاً واضحاً عن السابق. وبسبب من هذه الحال يكون القول بالثبات النسبي في الاتجاهات. ويحتمل أن يأتي العامل من الحاجة إلى الدفاع عن النفس ولاسيما حين يدعو بقاء الشخص في مجتمع ما إلى تعديل في قناعات لديه لا تتفق وشروط الحياة في ذلك المجتمع، ثم يلحق بذلك تغير عنده في اتجاه أو أكثر، ويقدم هنا المهاجرون إلى مجتمع جديد أمثلة على هذا التعديل حين تستدعي حياتهم الجديدة تغييراً في اتجاهاتهم نحو حرية سلوك الأولاد ولاسيما الإناث منهم.(حجاب،2002،ص80)

وإن تعديل الاتجاه كثيراً ما كان موضع دراسات تجريبية تمكَّن فيها برنامج معد من قبل، ونفذ في حال مجموعة من الأفراد من الطلاب أو العمال، من إحداث تغيير ملحوظ في اتجاه أفراد تلك المجموعة نحو نوع من الدراسة أو العمل: نحو نوع من الدراسات العلمية ونحو نوع من الأعمال اليدوية كانت مجموعة الأفراد لا تفضلها.(طايع،2002،ص167)

ثانيا : الدراسات السابقة

أجرت (الزعابية،2019)، و(المحرزي،2019) دراسة هدفت إلى معايرة بيانات سلطنة عمان في كتيبات اختبار قياس مهارات التقدم في القراءة (PIRLS) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، وفحص الخصائص السيكو مترية لها وتحديد المفردات الملائمة وغير الملائمة افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة المستخدم في تدريج مفردات كل كتيب. تم استخدام اختبار (PIRLS) لعام ٢٠١١ كأداة للدراسة؛ إذ يتكون من 6 مفردة اختبارية (منها 4 مفردة ثنائية الاستجابة، و ٧٢ متر متعددة الاستجابة)، تم تقسيمها إلى 13 كتيب بحيث يشمل كل كتيب على نص أدبي وعلمي،

أنه تم توزيعها على ١٣ مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان على عينة إجمالية بلغت 1344 طالبا وطالبة. تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة (افتراض أحادية البعد والاستقلال الموضعي للمفردات) باستخدام برنامج SPSS ثم تم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة لتدريج مفردات كل كتيب، وذلك باستخدام برنامج hiltilog 03. لتقدير معالم المفردات الاختيارية وقدرات الأفراد ووضعها على تدريج شترك. أظهرت النتائج تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة في بيانات الدراسة كذلك ملائمة جميع مفردات الاختبار التوقعات نموذج الاستجابة المتدرجة ماعدا 8 مفردات، وتمثل 95 تقريبا من مفردات الاختبار، مما يؤكد تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة معالم التمييز والصعوبة ودالة معلومات الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي استفادت من بيانات الدراسة الدولية PIRLS منها دراسة راتري (2015,Retry) التي استخدمت بيانات اختبار FIRLS 2011 لطلاب أندونيسيا للتحقق من تأثير العوامل المحيطة بالطالب المنزل والوالدين واتجاهات الطالب نحو القراءة وكذلك الممارسات القرائية خارج المدرسة وتأثير استخدام التقانة والتكنولوجيا) على المعرفة القرائية، وكيف تتفاعل مع معالجة المعلومات والفهم القرائي، حيث تم استخراج مؤشرات هذه العوامل من الاستبانات المرافقة لاختيار PIRLS 2011. واستخدمت الباحثة نموذج راش وتحليل الانحدار الخطي الهرمي لتحليل بيانات الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية لتأثير العوامل المحيطة بالطالب السابق ذكرها على المعرفة القرائية وأدائهم في اختيار FIRLS 2011 واستخدمت دراسة زيمرمان (Zimumierman, 2014) نتائج اختبار PIRLS 2006 لطلاب جنوب إفريقيا في الصف الرابع للوقوف على أسباب تدني مستويات هؤلاء الطلاب وربطها بكيفية تدريس الفهم القرائي، من خلال ملاحظة الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة بشكل عام وتدريس الفهم القرائي بشكل خاص. وأظهرت نتائج الدراسة التي اعتمدت على المقارنة بين أداء المدارس ذات الإنجاز المرتفع في PIRLS 2006 وذات الإنجاز المنخفض وجود تباين بين الطرق المستخدمة في تدريس الفهم القرائي بين هذه المدارس، كما كشفت عن وجود فجوة بين أداء المعلمين في الحصة الدراسية وبين المستوى المطلوب للفهم القرائي.

ووسعت دراسة تونمر وتشابمن وقريني وبرجنو وآخرون (, Tunner، Capman 2013 , Greaney , Prohnow & Arrow) إلى معرفة أسباب تدني مستوى طلبة نيوزلندا في الفهم القرائي وتحليلها وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لرفع هذا المستوى وذلك من خلال المقارنة بين نتائج طلبة نيوزلندا في اختبارات PIRLS 2001, 2006, 2011، والتي أشارت إلى تناقص مرتبة نيوزيلندا في السلم العالمي في كل مرحلة عن المرحلة السابقة لها. وكشفت نتائج الدراسة أن المعرفة القرائية للطالب تتأثر بعوامل عدة من أهمها البيئة الثقافية والاقتصادية، لذلك أوصت بضرورة استبدال المناهج المستخدمة في القراءة مثل برنامج القراءة العلاجية Reading Recovery المستخدم منذ 15 عاما في نيوزيلندا بمناهج حديثة أثبتت

نظريات التعلم المعاصرة فعاليتها مثل نظريات التعلم البنائية Cute Constructivist model

واستقصت دراسة الصمدي (٢٠١١) المرتبة التي حازتها المغرب في التصنيف الدولي في اختبار PIRLS 2011 التي من خلالها تم دراسة وتحليل أسباب حصول المغرب على المرتبة الأخيرة في هذا الاختبار (ومنها الأدوار المحورية للأسرة والمنزل والمدرسة والبيئة المحيطة بالطالب وتطبيقات المناهج والطرائق البيداغوجية) مما يستدعي من المسؤولين عن القطاع التربوي والتعليمي استثمار هذه النتائج في تقييم المنظومة التعليمية ومعالجة العوامل التي ساهمت في انحدار مؤشرات جودة التعليم في المغرب. كما هدفت دراسة فوي ومارتين وميوليس وستانكو، Foy , Martin , Mullis&Stanco) (2011 إلى دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار الدراسة الدولية FIRLS 2011 للدول الأعضاء المشاركة في الدراسة الدولية ومنها سلطنة عمان، ومقارنتها بالمتوسط العالمي، وذلك من خلال استجابات الطلاب على المفردات الثنائية والمتعددة الاستجابة)، ووجد من خلال عرض بيانات سلطنة عمان أن متوسط صعوبة المفردات الثنائية باستخدام نموذج راش تساوي (0. ٣٧) وهي نسبة أعلى من المتوسط العالمي (٠ . ١٧) مما يدل على صعوبة المفردات بالنسبة الطلية السلطنة, و متوسط صعوبة المفردات المتعددة الاستجابة باستخدام نموذج راش (1014) وهي أيضا أعلى من المتوسط العالمي البالغ (٠٠٠.). كما تم استخراج معامل التمييز للمفردات ووجد في بيانات سلطنة عمان أن معاملات التمييز معاملات تمييز موجية جيدة وأقل من المتوسط العالمي المعاملات التمييز البالغ (0. 48) للمفردات ثنائية الاستجابة و(0. 61) للمفردات متعددة الاستجابة. وهدفت دراسة ميوليس ومارتين وفوي (2011 , Mullis، Martin & Foy) إلى الاستفادة من بيانات 34 دولة في اختبارات الدراسة الدولية TIMSS & PIRLS 2011 للتحقق من العلاقة بين القدرة القرائية التي تم قياسها بواسطة اختبارات PIRLS 2011 وكيفية تأثيرها على أداء طلاب الصف الرابع في فهم مسائل الرياضيات والعلوم في اختبارات TIMSS. طرحت الدراسة فرضيتين هما: الطلاب الذين لديهم قدرة قرائية عالية قادرون على الإجابة على أسئلة اختبار TIMSS والطلاب الذين لديهم قدرة قرائية متدنية سوف تكون استجابتهم أفضل للمفردات التي لا تتطلب تمكن في القراءة.

وأوضحت النتائج صحة فرضية الدراسة أن الطلبة ذوي القدرة القرائية العالية في اختبار PIRLS 2011 هم الأفضل في الاستجابة على جميع مفردات اختبار TIMSS بمختلف مستويات صعوبتها، وفي المقابل الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة استطاعوا فقط الاستجابة على المفردات ذات الصعوبة المتدنية والتي تحتوي على عدد كلمات ورموز ورسوم توضيحية أقل، وتوضح الدراسة أن السبب في اختلاف نتائج استجابات الطلاب على المفردات يعود إلى الاختلاف في المناهج الدراسية وطرق التدريس، والتي لها تأثير على المجالات المعرفية لدى الطلاب ومن ثمّ أثرت في مستويات القراءة لديهم، إذ إن اختلاف مستويات الخبرات لدى الطلاب أثرت على مستوى صعوبة المفردات المعرفية لدى الطلاب ومن ثمّ أثرت في

مستويات القراءة لديهم، إذ إن اختلاف مستويات الخبرات لدى الطلاب أثرت على مستوى صعوبة المفردات.
وأوضحت الدراسة أن السبب في اختلاف نتائج استجابات الطلاب على المفردات يعود إلى الاختلاف في المناهج الدراسية وطرق التدريس، التي لها تأثير على المجالات المعرفية لدى الطلاب ومن ثمّ أثرت في مستويات القراءة لديهم، إذ إن اختلاف مستويات الخبرات لدى الطلاب أثرت في مستوى صعوبة المفردات.
وتقيس الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة Progress In International Reading (PIRLS) Literacy Study: اختبار دولي يقوم على أساس الموازنة لقياس قدرات طلبة الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات والارتقاء بها، بما يحقق أهداف المجلس الأعلى للتعليم، ويلبي متطلبات تطوير التعليم في الدولة، ويسهم في تطوير قدرات وكل جديد الكل التربية والتعليم، ٢٠١٤).

الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاته

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي "ويختص المنهج الوصفي بجمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة ."(صابر وخفاجة،2002 ،ص 87).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عينة من المعلمات اللاتي يعملن بالمدارس السعودية لعام 1440ه.

عينة الدراسة:

حددت الباحثة عينة الدراسة من المعلمات العاملات بالمدارس السعودية بمدينة الرياض كعينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة الميدانية وبلغ عددهم 38 معلمة ،34 منهن حاصلات على البكالوريوس، و4 حاصلات على درجة الماجستير، و16من عينة الدراسة يدرسن الصفوف العليا وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (12) منهن يدرسن في مجالات اخرى، مقابل (10) منهن يدرسن الصفوف الدنيا.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات للفصل الدراسي الثاني لعام 1440ه، بناء على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، ونظراً لاختلاف مجتمع الدراسة وتنوعه، ونظراً لملائمتها للدراسة الحالية، ولأنها أفضل الطرق في جمع البيانات من مفردات الدراسة، وقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد مراجعة للإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والندوات المحلية والعربية والعالمية، كما حددت مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج

كمقياس لعبارات الاستبانة في محاورها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة =1)، كما يتضح من الجدول رقم (2)، ثم صنفت الباحثة تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5= (0.80)

جدول رقم (2) درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفاقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
5	موافق بشدة	4.21	5.00
4	موافق	3.41	4.20
3	محايد	2.61	3.40
2	غير موافق	1.81	2.60
1	غير موافق بشدة	1	1.80

جدول رقم (1) توزيع مفردات الدراسة وفقاً ومتغيراتها

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	34	89.5
ماجستير	4	10.5
سنوات الخبرة	**العدد**	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	10	26.3
(٥ -١٠) سنوات	14	36.8
أكثر من ١٠ سنوات	14	36.8
مجال التدريس	**العدد**	**النسبة**
الصفوف الدنيا	10	26.3
الصفوف العليا	16	42.1
أخرى	12	31.6
المجموع	38	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن (34) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 89.5% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (4) منهن يمثلن ما نسبته 10.5% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي الماجستير

في حين تبين أن (14) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته 36.8% من إجمالي مفردات عينة سنوات خبرتهن (٥ -١٠) سنوات وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة

الدراسة ونفس النسبة سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، في حين أن (10) منهن يمثلن ما نسبته 26.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة سنوات خبرتها أقل من 5 سنوات.

كما يتضح أن 42.1% من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسن الصفوف العليا، و 31.6% من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسن في مجالات اخرى، بالإضافة إلى 26.3% من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسن الصفوف الدنيا.

صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity)، والتي تعني كما ذكر (القحطاني، وآخرون ،1431، ص230): "إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك"، وللتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقتين على النحو الآتي:

1. **الصدق** الظاهري(**External Validity**)**للأداة:**

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أرفقت الباحثة بالأداة خطاباً يتضمن موجز لأهداف الدراسة ومتغيراتها، ومحاورها، وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي فيها من حيث وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)، والانتماء (منتمية، غير منتمية)، والأهمية (مهمة، غير مهمة)، ومدى ملازمتها للمحاور، وفي ضوء تلك الملحوظات عدلت الباحثة عبارات الاستبانة، واستبعدت العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها.

بعد ذلك قامت الباحثة بكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة لتصبح في صورتها النهائية التي طبقت بها.

صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (استخدام المعلمة التقنية القدرة القرائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.728**	5	0.802**
2	0.773**	6	0.571**
3	0.757**	7	0.588**
4	0.782**	8	0.432**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (4)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (تفاعل الطلبة معا لتقنية المقدرة القرائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.802**	5	0.842**
2	0.785**	6	0.692**
3	0.739**	7	0.799**
4	0.540**	8	0.698**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (5)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (صعوبات استخدام التقنية القرائية لدى الطالبات) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.658**	5	0.712**
2	0.86**	6	0.584**
3	0.541**	7	0.460** 460**
4	0.754**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

جدول رقم (6)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (اتجاهات المعلمات نحو استخدام تقنية مهارات القدرة القرائية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.622**	13	0.593**
2	0.433**	14	0.593**
3	0.592**	15	0.593**
4	0.612**	16	0.579**
5	0.759**	17	0.596**
6	0.588**	18	0.645**
7	0.619**	19	0.486**

8	0.615**	20	0.757**
9	0.684**	21	0.627**
10	0.726**	22	0.704**
11	0.492**	23	0.482**
12	0.613**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل

يتضح من الجداول رقم (3،4،5، 6)، أن: قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

تعد خاصية الثبات(Reliability)من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه؛ والمقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (cronbach,s Alpha(α))، عن طريق حساب درجة ثبات كل محور من محاور الدراسة، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة.

جدول رقم (7)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	الثبات
استخدام المعلمات للتقنية لتنمية المقدرة القرائية	8	0.848
تفاعلات الطالبةمع التقنية لتنميةالمقدرة القرائية	8	0.851
صعوبات استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات	7	0.733
اتجاه المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات	23	0.909
الثبات العام	46	0.926

يتضح من الجدول رقم (7) أن: معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (0.73 – 0.91) وأن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.93)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات الدراسة:

التزاماً بحدود الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، اتبع الباحث الخطوات التالية:

1. تم الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال سواء كانت عربية أو أجنبية.
2. تم تحديد وإعداد أداة الدراسة وهي الاستبانة.
3. تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها لتساؤلات الدراسة ومن ثم القيام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل العبارات في ضوء مقترحاتهم .
4. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من المعلمات خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1440 .
5. قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونيا من خلال إرسال الرابط إلى عينة الدراسة عن طريق التوزيع الإلكتروني وذلك لضمان دقة الإجابات.
7. تم رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة وتشمل:

- متغير المؤهل العلمي وله مستويان:
  (بكالوريوس، ماجستير)
- متغير سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات:
  (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- متغير مجال التدريس وله ثلاث مستويات:
  (الصفوف العليا، الصفوف الدنيا، أخرى)

2- المتغيرات التابعة وتشمل:

- استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية.
- تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية.
- صعوبات استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية.
- اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعتها الباحثة، فقد استخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخرجت الباحثة النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية.

2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبيان بناء على استجابات أفراد عينة البحث (المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) ،المتوسط الحسابي (Mean) ،(متوسط متوسطات العبارات)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)
4. معامل الثبات ألفا كرونباخ (:Cronbach's Alpha(α)) لحساب الثبات لأبعاد الاستبيان.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيتم عرض إجابات مفردات الدراسة عن تساؤلاتها، ومناقشتها وفاقاً للمنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج الاختبارات، وفيما يأتي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها مرتبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على التالي: ما واقع استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات؟

جدول رقم (8)

إجابات مفردات عينة الدراسة عن عبارات محور استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	تطوير الوسائل التعليمية بما يناسب خصائص الطالبات	ك	28	10	-	-	-	4.74	0.446	3
		٪	37.7	26.3	-	-	-			
2	دعم عمليات شرح	ك	26	12	-	-	-	4.68	0.471	5

			-	-	-	31.6	8.4	٪	وتوضيح المعنى للنص بتطبيقات تقنية مناسبة.
7	0.500	4.58	-	-	-	16	22	ك	استثمار زمن الحصة في مراقبة نمو المهارات القرائية.	3
			-	-	-	42.1	57.9	٪		
6	0.489	4.63	-	-	-	14	24	ك	عرض المعلومات والتجارب في النصوص العلمية والتي لا يمكن تطبيقها في المعمل المدرسي.	4
			-	-	-	36.8	63.2	٪		
1	0.311	4.89	-	-	-	8	34	ك	تعزيز مهارات التعلّم الذاتي لدى الطالبات في فهم المقروء والتفاعل معه.	5
			-	-	-	10.5	59.5	٪		
2	0.413	4.79	-	-	-	8	30	ك	تصميم أدوات تقويم	6

	تقنية للمقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز.	٪	78.9	21.1	-	-	-			
7	المساعدة في تحوّل أدوار المعلمة إلى داعمة وموجهة للتدريس.	ك	30	8	-	-	-	4.79	0.413	2
		٪	78.9	21.1	-	-	-			
8	تطوير استراتيجيات تدريس قائمة على التقنية في مراحل الدرس القرائي بما يناسب اهتمام كل طالبة.	ك	30	6	2	-	-	4.74	0.554	4
		٪	78.9	15.8	5.3	-	-			
المتوسط العام								4.73	0.316	

يتضح من الجدول رقم (8) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على واقع استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات بمتوسط (4.73 من5.00).

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (4.58 إلى 4.89).

وتبين أن أكثر استخدامات المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات تتمثل في " تعزيز مهارات التعلّم الذاتي لدى الطالبات في فهم المقروء والتفاعل معه" إذ جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.89) وبدرجة موافقة كبيرة جداً وفي الترتيب الأخير جاء " استثمار زمن الحصة في مراقبة نمو المهارات القرائية " بمتوسط حسابي (4.58) وهو متوسط يشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:
نص السؤال الأول على الآتي: ما واقع تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية؟

جدول رقم (9)
إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	التعلّم القائم على المتعة والتشويق.	ك	34	4	-	-	-	4.89	0.311	1
		٪	89.5	10.5	-	-	-			
2	زيادة تفاعل الطالبات الإيجابي مع المعلّمة	ك	32	6	-	-	-	4.84	0.370	2
		٪	84.2	15.8	-	-	-			
3	تعميق الفهم للنصوص المقروءة من خلال ما يعرض من مقاطع أو برامج تعالج المحتوى.	ك	28	10	-	-	-	4.74	0.446	3
		٪	73.7	26.3	-	-	-			
4	مراعاة اهتمامات الطالبات من خلال اتاحة بدائل تقنية لكل هدف من أهداف الدرس.	ك	26	8	4	-	-	4.58	0.683	6
		٪	68.4	21.1	10.5	-	-			
5	تحفيز الطالبة	ك	32	6	-	-	-	4.84	0.370	2

	على التخيّل بما يحقق الفهم الأعمق للشخصيات والأحداث في النص الأدبي	٪	84.2	15.8	-	-	-			
6	دعم التقنية لعمليات ربط المعلومات عبر النص لإيجاد تفسيرات وتوضيح الأهمية وتسلسل الأنشطة.	ك	28	10	-	-	-	4.74	0.446	3
		٪	73.7	26.3	-	-	-			
7	اتاحة تطبيقات تقنية تمكّن الطالبة من تمييز وتفسير المعلومات المعقدة والمكونة من أجزاء مختلفة وتقديم الاستدلال اللازم من داخل النص	ك	24	14	-	-	-	4.63	0.489	5
		٪	63.2	36.8	-	-	-			

8	توظيف التطبيقات التقنية لتقديم الميزات البصرية والنصية وشرح وظائفها بسهولة.	ك	26	12	-	-	-	4.68	0.471	4
		٪	68.4	31.6	-	-	-			
المتوسط العام								4.74	0.322	

يتضح من الجدول رقم (9) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على واقع تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية بمتوسط (4.74 من5.00).

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (4.58 إلى 4.89).

وتبين أن أكثر تفاعل للطالبات مع التقنية لتنمية المقدرة القرائية تمثل في " التعلّم القائم على المتعة والتشويق" حيث جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.89) وبدرجة موافقة كبيرة جداً وفي الترتيب الأخير جاءت " مراعاة اهتمامات الطالبات من خلال اتاحة بدائل تقنية لكل هدف من أهداف الدرس " بمتوسط حسابي (4.58) وهو متوسط يشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على الآتي: ما الصعوبات التي تواجهه المعلمات في استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات؟

جدول رقم (10)
إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور صعوبات استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	عدم توفر معامل حاسب مجهّزة في المدرسة	ك	20	10	4	-	4	4.11	1.269	5
		٪	52.6	26.3	10.5	-	10.5			
2	قلة المحتويات الالكترونية والتطبيقات الداعمة لنصوص القراءة في المنهج	ك	14	22	-	2	-	4.26	0.724	3
		٪	36.8	57.9	-	5.3	-			
3	قصر زمن الحصة مقارنة بالمهارات المطلوب تحقيقها، لا يدعم إمكانية تفعيل التقنية.	ك	22	10	4	2	-	4.21	1.212	4

		٪	57.9	26.3	10.5	5.3	-			
4	كثرة عدد الطالبات في الفصل يعيق استخدام التقنية.	ك	18	8	2	6	4	3.79	1.455	6
		٪	47.4	21.1	5.3	15.8	10.5			
5	ضعف المهارات التقنية لدى معلمات اللغة العربية	ك	8	16	6	6	2	3.58	1.154	7
		٪	21.1	42.1	15.8	15.8	5.3			
6	عدم توفر شبكة الانترنت في المدرسة.	ك	20	12	4	2	-	4.32	0.873	2
		٪	52.6	31.6	10.5	5.3	-			
7	وجود قوانين	ك	30	6	2	-	-	4.53	0.603	1

	وضوابط تحدّ من احضار الطالبات للأجهزة اللوحية للمدرسة.	٪	78.9	15.8	5.3	-	-			
المتوسط العام								4.11	0.670	

يتضح من الجدول رقم (10) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك صعوبات تواجهه المعلمات في استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات بمتوسط (4.11 من5.00).

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على صعوبات استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات، إذ تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (3.58 إلى 4.53).

وتبين أن أكثر الصعوبات التي تواجهه المعلمات في استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات تتمثل في " وجود قوانين وضوابط تحدّ من احضار الطالبات للأجهزة اللوحية للمدرسة" إذ جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.53) وبدرجة موافقة كبيرة جداً وفي الترتيب الأخير جاء المعوق " ضعف المهارات التقنية لدى معلمات اللغة العربية " بمتوسط حسابي (3.58) وهو متوسط يشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الرابع على الآتي: ما اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز؟

جدول رقم (11)
إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات مقياس لاتجاه المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	أعتقد بأن استخدام تطبيقات تقنية في دعم محتوى النص القرائي العلمي يجعله ممتعا.	ك	30	6	2	-	-	4.74	0.554	3
		٪	78.9	15.8	5.3	-	-			
2	أرغب في معرفة الكثير عن التطبيقات التقنية الداعمة لتفسير المعلومات والتنسيق بينها في النصوص العلمية.	ك	30	8	-	-	-	4.79	0.413	1
		٪	78.9	21.1	-	-	-			
3	أعتقد أن تطبيق التقنية في تنمية المقدرة القرائية أمر جدير بالبحث والاهتمام في الميدان التربوي.	ك	30	8	-	-	-	4.79	0.413	1
		٪	78.9	21.1	-	-	-			
4	أفضّل استخدام تطبيقات تقنية حديثة في دروس القراءة ودعم فهم المقروء عن الطريقة التقليدية.	ك	28	6	4	-	-	4.63	0.675	5
		٪	73.7	15.8	10.5	-	-			
5	أؤيد استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات	ك	20	12	6	-	-	4.37	0.751	11
		٪	52.6	31.6	15.8	-	-			

	اختبار بيرلز								
6	أرغب في معرفة الكثير عن التطبيقات التقنية الداعمة لتفسير أحداث القصة وتصرفات الأشخاص وتقديم الأسباب والدوافع والمشاعر والسمات الشخصية من خلال النص الأدبي.	ك	32	4	2	-	-	4.79	0.528	2
		٪	84.2	10.5	5.3	-	-			
7	أرى أن استخدام تطبيقات التقنية في تنمية المقدرة القرائية ضعيف الأثر والنتيجة.	ك	10	6	16	6	-	4.53	1.059	8
		٪	26.3	15.8	42.1	15.8	-			
8	لا يمكنني أن أفكر باي حال من الأحوال أنني سوف استخدم تطبيقات تقنية في درس القراءة	ك	8	2	12	14	2	3.00	1.230	14
		٪	21.1	5.3	31.6	36.8	5.3			
9	أفضّل عدم تلقي أي تدريب عن كيفية استخدام تطبيقات تقنية في تنمية المقدرة القرائية.	ك	6	2	10	10	10	2.58	1.368	17
		٪	15.8	5.3	26.3	26.3	26.3			
10	استخدامي للتقنية في أثناء تدريس النصوص القرائية يهدر كثيرا من الوقت.	ك	6	4	14	12	2	3.00	1.139	15
		٪	15.8	10.5	36.8	31.6	5.3			
11	أشعر بعدم أهمية	ك	6	6	10	14	2	3.00	1.185	16

	استخدامي للتقنية في أثناء تدريس النصوص القرائية	٪	15.3	15.3	26.3	36.8	5.2			
12	كثيرا ما أتشارك مع زميلاتي الأفكار حول دعم المقدرة القرائية من خلال التقنية داخل الصف وخارجه	ك	24	12	2	-	-	4.58	0.599	6
		٪	63.2	31.6	5.3	-	-			
13	يزيد استخدامي للتقنية في تنمية المقدرة القرائية من مستوى رضاي عن أدائي التدريسي.	ك	26	8	4	-	-	4.58	0.683	7
		٪	68.4	21.1	10.5	-	-			
14	يساعدني استخدام التقنية في تدريس القراءة على إشراك الطالبات في إيجاد استراتيجيات للفهم بشكل أفضل.	ك	26	8	4	-	-	4.58	0.683	7
		٪	68.4	21.1	10.5	-	-			
15	يزيد استخدامي للتقنية في تنمية المقدرة القرائية من مستوى رضاي عن مخرجات التعلّم ونتائج الطالبات.	ك	22	12	4	-	-	4.47	0.687	9
		٪	57.9	31.6	10.5	-	-			
16	أشعر بأن استخدام التقنيات الحديثة في تعليم القراءة يساعدني على مواكبة تغيّر خصائص الأجيال.	ك	26	8	4	-	-	4.58	0.683	7
		٪	68.4	21.1	10.5	-	-			

17	ينبغي أن يتضمن تدريب معلّمات اللغة العربية برامج تنمّي مهارتهن التقنية.	ك	30	6	2	-	-	4.74	0.554	3
		٪	78.9	15.8	5.3	-	-			
18	يساعد استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية في التصدي لمشكلات الفصول التقليدية.	ك	24	12	2	-	-	4.58	0.599	6
		٪	63.2	31.6	5.3	-	-			
19	أرى ان استخدام التقنية في تنمية المهارات القرائية يدفع الطالبات لمزيد من الاهتمام بتوظيف التقنيات الحديثة في تعلمهم لكافة المواد والمقررات.	ك	26	10	2	-	-	4.63	0.589	4
		٪	68.4	26.3	5.3	-	-			
20	أتوقع زيادة نسبة الدافعية لدى الطالبات بعد استخدام التقنية في دروس القراءة، حتى تصبح القراءة للحياة والتعايش وليس للتعلم فقط	ك	22	12	4	-	-	4.47	0.687	9
		٪	57.9	31.6	10.5	-	-			
21	أرى ان استخدام التقنية في تنمية المهارات القرائية يزيد من عبء المعلمة.	ك	8	10	8	12	-	4.37	1.149	12
		٪	21.1	26.3	21.1	31.6	-			
22	أرى ان استخدام	ك	8	10	12	6	2	4.42	1.154	10

	التقنية يؤدي الى تقليص دور المعلمة معالجة مشاكل القراءة.	٪	21.1	26.3	31.6	15.8	5.3		
23	استخدام التقنية في تنمية المهارات القرائية يجعلني أشعر بالتوتر والقلق.	ك	8	6	8	12	4	3.05	1.335	13
		٪	21.1	15.8	21.1	31.6	10.5			
المتوسط العام								4.10	0.500	

يتضح من الجدول رقم (11) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز بمتوسط (4.10 من5.00).

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك تفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (2.58 إلى 4.79).

وتبين أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز تمثلت في " ارغب في معرفة الكثير عن التطبيقات التقنية الداعمة لتفسير المعلومات والتنسيق بينها في النصوص العلمية، و أعتقد أن تطبيق التقنية في تنمية المقدرة القرائية أمر جدير بالبحث والاهتمام في الميدان التربوي " حيث جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.79) وبدرجة موافقة كبيرة جداً وفي الترتيب الأخير جاء الاتجاه نحو " أفضّل عدم تلقي أي تدريب عن كيفية استخدام تطبيقات تقنية في تنمية المقدرة القرائية " بمتوسط حسابي (2.58) وهو متوسط يشير إلى عدم الموافقة، أي أنهن يفضلن تلقي أي تدريب عن كيفية استخدام تطبيقات تقنية في تنمية المقدرة القرائية.

الاستنتاجات

كشفت نتائج الدراسة عن أن:

- تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات في فهم المقروء والتفاعل معه من أكثر التقنيات التي تتبعها المعلمة لتنمية المقدرة القرائية لدى الطالبات.
- التعليم القائم على المتعة والتشويق من أكثر التقنيات التي يتفاعل معها الطالبات.

- اتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية في تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز تمثلت في رغبتهن في معرفة الكثير عن التطبيقات التقنية الداعمة لتفسير المعلومات والتنسيق بينها في النصوص العلمية، واعتقادهن أن تطبيق التقنية في تنمية المقدرة استخدام التقنية لتنمية المقدرة القرائية من أهمها القوانين والضوابط التي قد تحد من إحضار الطالبات للأجهزة اللوحية للمدرسة.

التوصيات والمقترحات:

تم التوصل إلى أهمية تنمية المهارات القرائية لدى الطالبات، ودور استخدام التقنية في تسهيل ذلك الهدف، ولذلك فهناك بعض التوصيات التي يفضل القيام بها للنهوض بمستوى الطالبات القرائي، ألا وهي:

- محاولة توظيف وقت الحصة في مراقبة المهارات القرائية لدى الطلاب ومتابعة نموها.
- توفير البدائل التقنية التي تناسب أهداف الدروس والتي تتناسب مع اهتمامات الطالبات.
- الاهتمام بمستوى معلمات اللغة العربية، وتقوية المهارات التقنية لديهم.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية استخدام تطبيقات تقنية في تنمية المقدرة القرائية.

المصادر

1. أحمد،جابر أحمد.(2002م). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (77)، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة. ص ص 35- 74
2. إسماعيل،الغريب زاهر.(2001). *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*، القاهرة، عالم الكتب.
3. هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2021).رؤية المملكة العربية السعودية 2030،الاختبارات الدولية .PIRLS
4. برنامج التحول الوطني.(2020).*أحد برامج المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية 2030*.
5. الحلايبة،زياد.(2009).*الاستخدامات السلبية للتقنيات الحديثة*، جامعة الدمام، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم.
6. الحيزان، محمد بن عبدالعزيز. (2010) .*البحوث الإعلامية*، الطبعة الثالثة .
7. الرفاعي ، نعيم (1982). *التقويم والقياس في التربية* ط 1 (دمشق: مديرية المطبوعات الجامعية.
8. الزعابية،أمل والمحرزي ،عبد الحميد .(2019). معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة

للمفردة ، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* - جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،مجلد 13،عدد 3، ص ص :496-515.

9. الزميلي، زكريا إبراهيم.(2009). أستاذ مشارك في قسم التفسير وعلوم القرآن ومشرف الدراسات العليا في كلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية بغزة، *الإيجابيات والسلبيات في استخدام التقنيات الحديثة في خدمة الكليات الشرعية*.

10. الصمدي، محمد سعيد .(٢٠١٤). *مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية القياس الكفاية القرائية بيرلز .PIRLS*

11. العدوان، نورة عبد الله. (2000م). *أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة*. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

12. العساف، صالح حمد. (2000م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط (2). الرياض: مكتبة العبيكان.

13. العليان، نرجس قاسم مرزوق.(2019). إستخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مكتب الشفا للبنات، إدارة تعليم الرياض، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، شباط 2019، العدد 42.

14. الفقيه، مشاعل محمد.(2003م). *مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

15. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.(2015). *معايير برامج إعداد معلم التعليم العام*. الكويت.

16. ابراهيم،ايمان عبد الفتاح.(2018). تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم فى مصر فى ضوء خبرة كل من البرازيل و ألمانيا، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، يناير 2018،العدد: 711 الجزء الثاني.

17. الشنقيطي،أمامة محمد.(2020). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلزPirls)) واتجاهاتهن نحوه.

18. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.(2016). مستقبليات تربوية: الدور المتغير للمعلم، العدد السادس، ص ص:10-44، الكويت.

19.حافظ، حسام الدين.(2001). *دليلك إلى محركات البحث على شبكة الإنترنت*، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

20.إدارة الاختبارات الدولية.(2021). *الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم*.

21.حجاب ،محمد منير.(2002).*أساسيات البحوث الإعلامية والاجتماعية* ، ط1 ، (القاهرة : دار الفجر).

22. دومي، حسن، والشناق، قسيم .(2008). معوقات التعليم الالكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونيو، ص ص:164-183.
23. راشد، حنان مصطفى مدبولي. (2004 م). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)*. كلية التربية،جامعة عين شمس: القاهرة. المجلد الثاني 7 - 8.
24. زينة، صفية. *دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية*، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
25. صديق ،حسن .(2012).الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، ط1 (دمشق: *مجلة جامعة دمشق*).
26. المراد،نبراس.(2020).*الاتجاه النفسي*،كلية التربية للبنات،جامعة الموصل.
27. طعيمة، رشدي. (1998م). *الأسس العامه لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها*. القاهرة: دار الفكر العربي.
28. طايع ،سامى.(2001) . *بحوث الإعلام* ، (القاهرة : دار النهضة العربية).
29. عبد الحميد، أماني حلمي .(2010) *فاعلية تصور مستقبلي لأدوار معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقا لمعايير الجودة الشاملة والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (157).
30. عبد الرحيم، طلعت. (1988م).*علم النفس الاجتماعي المعاصر*، دار الكتب المصرية، القاهرة.
31. عبدالباري، حسني. (1999م). *قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها*،الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
32. عوض، فايزة السيد. (1995م). *أثر الأسئلة التوجيهية في القراءة الصامتة على تحصيل التلاميذ في القراءة*، مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين،كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثاني.
33. عجوة ،علي .(2003) .*العلاقات العامة والصورة الذهنية*، القاهرة: عالم الكتب.
34. عوض، فائزة السيد، والسيد، سعيد محمد. (2003 م). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية،المؤتمر العلمي الثالث،*مجلة القراءة والمعرفة*. كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة، ص ص 55 – 101.
35. جاد،محمد لطفي .(2003). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (22)، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص:15-49.
36.مدكور، علي أحمد(١٤٢٣هـ): *تدريس فنون اللغة العربية*.الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

37. هيئة التقييم.(2006). *الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم 2006*، بيرلز (PIRLS).
38.يونس، فتحي. (2001 م). *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
39. https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-e-2019-65.aspx

المراجع الأجنبية:

1. Abd El Hack, I. (2006). The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching inImproving Strategic Reading and Reading Comprehension Skills of EFL.Majors Studies in Curriculum and Instruction N. 113,1-35.
2. Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004), Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? Contemporary Educational Psychology, 29, 344-370
3. Belfur, K., Nesbit, J., & Leacock, T. (2009) Learning object review instrument (LORI). Version 1.4.
4. Dabbach, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated
5. Foy, P., Martin, 0, Mullis, V, S., & Stanco, G. (2011). Methods and procedures- receiving the TIMSS and PIRLS 2011 achievement iteming statistics, Chestnut Hill: Boston college, Retrieved from http: tirssandpirls.bc.edu, 18/12/2016.
6. Hmelo-Silver, C. E., & Azevedo, R. (2006). Understanding complex systems: Some core challenges, The Journal of the learning sciences, 53-61
7. https://heefa.net/files/PIRLS2011_Framework.pdfhttps://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf5-
8. https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/318015147_PIRLS_for_Teachers_A_review_of_practitioner_engagement_with_international_large-scale_assessment_results/links/59550611458515bbaa21e4ec/PIRLS-for-Teachers-A-review-of-practitioner-engagement-with-international-large-scale-assessment-results.pdf

9. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (2011) Pirls.
9. learning. Instructional Science, 513-540.
10. Ratri, S. Y. (2015). Student factor influencing Indonesian student reading literacy based on PIRLS data 2011, Journal of Education, 1 (1), 24-32.
11. Tunmer, WV, E., Chapman, J. W. Greaney, K, T., Prochnow, J. E., & Arrow, A. W. (2013). Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Studly (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports, Australiaira Jatrial of Learning Difficulties, 18(2), 139-180, Leno, M. (2002). An extension of the IRT to a network model, Benazilitarika, 29(1), 59-79.
12. Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning, Journal of Educational Psychology, 89, 327-353.
13. Zimmerman, L. (2014). Lessons learnt: Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 achievement spectrum, Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa, 5(1).
14. Roger D. Winner & Joseph P.Dominick (1987) "Mass Media Research: An Introduction",2nd ed., California: Wads Worth Publishing Company, p. 102.
15. Arthur Asa Berger, " Media Research Techniques “, London: Sage publication, 2nd.ed, 1994, pp. 85-87
16. Zuckerman, G. Kovaleva, G. Baranova, V.92017). The Reading Literacy of Russian Fourth-Graders: Lessons from PIRS, Theoretical applied research 58-78.

الملاحق
(الاستبانة)

أولا: البيانات الشخصية

الاسم			
المدرسة			
المؤهل العلمي	**بكالوريوس**	**ماجستير**	
سنوات الخبرة	**أقل من خمس سنوات**	**(5-10)من**	**أكثر من عشر سنوات**
مجال التدريس	**صفوف دنيا**	**صفوف عليا**	**أخرى**

؟ هل تستخدمين التقنية في تنمية المهارات القرائية لدى الطالبات

نعم o

لا o

في حالة استخدام التقنية في تنمية المهارات القرائية لدى الطالبات أرجو استكمال الاستبيان في الصفحة التالية.

في حالة عدم استخدام التقنية في تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات أرجو تحديد السبب:

ضعف مهارات التقنية و عدم معرفتك بكيفية استخدام التقنية في تدريس القراءة.

غير مهتمة باستخدام التقنية في تدريس القراءة o.

ليس لدي معرفة بآلية تفعيل التطبيقات والبرامج التقنية في تدريس القراءة o

المحاور	م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المعلمة	1	**استخدام المعلّمة للتقنية لتنمية المقدرة القرائية يساعد على**					
	2	**تطوير الوسائل التعليمية بما يناسب خصائص الطالبات**					
		دعم عمليات شرح وتوضيح المعنى للنص بتطبيقات تقنية مناسبة.					
	3	**استثمار زمن الحصة في مراقبة نمو المهارات القرائية**					
	4	**عرض المعلومات والتجارب في النصوص العلمية والتي لا يمكن تطبيقها في المعمل المدرسي.**					
	5	**تعزيز مهارات التعلّم الذاتي لدى الطالبات في فهم المقروء والتفاعل معه.**					
	6	**تصميم أدوات تقويم تقنية للمقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز.**					
	7	**المساعدة في تحوّل أدوار المعلمة إلى داعمة وموجهة للتدريس.**					

	8	تطوير استراتيجيات تدريس قائمة على التقنية في مراحل الدرس القرائي بما يناسب اهتمام كل طالبة.						
		تفاعل الطالبة مع التقنية لتنمية المهارات القرائية يساعد على						
الطالبة	9	التعلّم القائم على المتعة والتشويق.						
	10	زيادة تفاعل الطالبات الإيجابي مع المعلّمة						
	11	تعميق الفهم للنصوص المقروءة من خلال ما يعرض من مقاطع أو برامج تعالج المحتوى.						
	12	مراعاة اهتمامات الطالبات من خلال اتاحة بدائل تقنية لكل هدف من أهداف الدرس.						
	13	تحفيز الطالبة على التخيّل بما يحقق الفهم الأعمق للشخصيات والأحداث في النص الأدبي						
	14	دعم التقنية لعمليات ربط المعلومات عبر النص لإيجاد تفسيرات وتوضيح الأهمية وتسلسل الأنشطة.						
	15	اتاحة تطبيقات تقنية تمكّن الطالبة من تمييز وتفسير المعلومات المعقدة والمكونة من أجزاء مختلفة وتقديم الاستدلال اللازم من داخل النص						
	16	توظيف التطبيقات التقنية لتقديم الميزات البصرية والنصية وشرح وظائفها بسهولة.						
صعوبات استخدام التقنية لتنمية المهارات القرائية لدى الطالبات	17	عدم توفر معامل حاسب مجهّزة في المدرسة						
	18	قلة المحتويات الالكترونية والتطبيقات الداعمة لنصوص القراءة في المنهج						
	19	قصر زمن الحصة مقارنة بالمهارات المطلوب تحقيقها، لا يدعم إمكانية تفعيل التقنية						
	20	كثرة عدد الطالبات في الفصل يعيق استخدام التقنية						
	21	ضعف المهارات التقنية لدى معلمات اللغة العربية						
	22	عدم توفر شبكة الإنترنت في المدرسة.						
	23	وجود قوانين وضوابط تحدّ من إحضار الطالبات للأجهزة اللوحية للمدرسة						

الملاحظات أو الإضافات: