فاعلية نمط الإبحار الإلكترونى التكيفى التوجيه المباشر فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية

إعداد

م.م/ أميرة محمود خليفة

المدرس المساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة حلوان

فاعلية نمط الإبحار الإلكترونى التكيفى التوجيه المباشر فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية

م.م/ أميرة محمود خليفة

المستخلص:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية استخدام نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئة التعلم الإلكترونى و ذلك على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الانجليزية.

وقد تطلب البحث بناء بيئة تعلم إلكترونى قائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر بهدف تنمية مهارات الفهم القرائى، حيث اقتصرت عينة البحث على (٦٠) طالب وطالبة فى الفرقة الثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى≤ ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية(التي تتعلم عن طريق نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر) والمجموعة الضابطة(التي تستخدم بيئة تعلم الكترونية غير تكيفية) فى اختبار الفهم القرائى وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فاعلية للمجموعة التجريبية عند مستوى≤ ١.٢ وذلك وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبليك.

إن التعلم التكيفى هو نوع من التعلم يهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية متميزة تواكب احتياجات كل طالب على حدة بحيث يتم تحديدها بعد الخضوع والإجابة على مجموعة من الأسئلة والمهام يحدد من خلالها مستواه فى كل قسم من أقسام المعرفة، وتحدد جوانب القوة والضعف لديه، ومن ثم يتم بناء بيئة تعليمية تواكب إحتياجاته وفقا لإختلاف أنماط التعلم لديه.

ويعرف بروسيلوفسكى(Brusilovsky, 2004)أساليب الإبحار التكيفى بأنها مجموعة من الأساليب التقنية التى تهدف إلى مساعدة المستخدمين فى الوصول للمعلومات ذات الصلة فى سياق النص التشعبى والوسائط الفائقة وذلك من خلال التكيف مع أهدافهم التعليمية ومستواهم المعرفى وأصبحت ذات أهمية متزايدة فى العديد من تطبيقات الويب التكيفى

وفى ضوء ما سبق يتضح ان الهدف الرئيسى من أساليب الإبحار التكيفى هو الحد من عدد العقد التى تزار دون التقليل من عملية التعلم، ويتحقق ذلك من خلال عدة أساليب منها: التوجيه المباشر، ترتيب الروابط، إخفاء الروابط، شرح الروابط، إنشاء الروابط، الخريطة التكيفية.

وفيما يلى عرضا لهذه الأساليب: (Eklund& Brusilovsky, 2005; Brusilovsky, 2007)

التوجيه المباشر:

من أبسط أساليب الإبحار التكيفى، من خلال هذا الأسلوب يتم توجيه المتعلم للصفحات ذات الصلة بالمهمة التعليمية وذلك فى ضوء أهداف المتعلم ومعرفته وغيرها من المعلومات المخزنة فى قاعدة بيانات نموذج المستخدم.

ترتيب الروابط:

يتم تكيف الروابط وفقا للمعلومات المخزنة فى نموذج المستخدم وترتب الروابط فى كل صفحة وفقا للهدف المحدد من الاكثرأهمية بالنسبة للمتعلم إلى الأقل أهمية .

إخفاء الروابط:

حيث يتم إخفاء الروابط التى لا تؤدى إلى صفحات ذات صلة أى لا علاقة لها بالهدف الحالى للمستخدم، والهدف من هذا الاسلوب هو تقليل مساحة الإبحار وإخفاء أو إزالة او تعطيل روابط لصفحات غير ملائمة وذلك فى ضوء بيانات نموذج المستخدم والإخفاء يحمى المتعلم من تعقيد الإبحارويقلل من العبء المعرفى الزائد.

شرح الروابط:

من الاساليب الأكثر استخداما حيث يمكن تقديم شرح الرابط فى شكل نصوص أو تلميحات بصرية وذلك من أجل مساعدة المتعلم على معرفة المزيد عن الحالة الراهنة للروابط فى ضوء معارفه السابقة وأهدافه .

إنشاء الروابط:

وتعنى تقديم توصية بروابط مفيدة فى السياق الحالى للمتعلم وفقا لأهدافه ومعرفته السابقة ونموذج تعلمه الذى ستنشئه المنظومة.

الخريطة التكيفية:

هى تمثيل بصرى للمحتوى فى بنية مترابطة تساعد المتعلم فى معرفة مكانه أثناء إبحاره داخل المنظومة وتتكيف خريطة المحتوى وفقا لأساليب الإبحار المستخدمة.

وفى هذا الإطار يوجد عديد من البحوث والدراسات التى أشارت نتائجها إلى التأثير الفعال لأساليب الإبحار التكيفى فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة حيث هدفت دراسة إيرلماز(Eryilmaz, 2011) إلى التعرف على فاعلية العرض التكيفى وكذلك أساليب الإبحارالتكيفى على خفض العبء المعرفى ورضا المتعلمين عن منظومة التعلم من خلال تطوير ثلاثة نظم تعليمية مختلفة عبر الويب، المنظومة الأولى بدون تكيف، والمنظومة الثانية وظف فيها العرض التكيفى أما المنظومة الثالثة وظف فيها بعض أساليب الإبحار التكيفية، وقد توصلت إلى نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المنظومة الثانية والثالثة ولكن المنظومة الثالثة التى وظف فيها أساليب الإبحار التكيفية كانت أكثر فاعلية فى خفض العبء المعرفى، وزيادة رضا المتعلمين عن المنظومة التعليمية.

كذلك أشارت دراسة سوميريك ويالين (Somyurek& Yalin,2014)إلى فاعلية توظيف أسلوب شرح الرابط فى خفض التشتت أثناء الإبحار داخل روابط المحتوى وبالتالى يسرت عملية البحث لدى المتعلمين، حيث توصلت نتائج إلى فاعلية هذا الأسلوب فى تقليل التشتت وفقدان الاتجاه، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من البحوث التجريبية حول توظيف أساليب الإبحار التكيفية المختلفة ومعرفة أثرها على تيسير عملية الإبحار لدى المتعلمين.

كذلك أشارت دراسة زهو(Zhu, 1999) التى قارنت بين مقدار العبء المعرفى أثناء تعلم القراءة من نص تشعبى يتكون من ٣– ٧ روابط لكل عقدة، ونص أخر يتكون من ٨–١١ رابط لكل عقدة، وقد توصلت النتائج إلى أن التعلم كان أفضل وأقل فى العبء المعرفى فى حالة النص التشعبى الذى يحتوى على روابط أقل.

كما توصلت عديد من الدراسات مثل دراسة باروش(Parush, et al,2005) إلى أن البحث البصرى فى صفحات الويب التى تحتوى على روابط كثيرة يكون أبطأ مقارنة بالبحث البصرى فى صفحات تحتوى على روابط أقل.

وهنا ظهرت الحاجة لضرورة الإهتمام بأنماط الإبحارالتكيفى التى تهدف إلى توجيه المستخدم أثناء عملية الإبحار إلى الروابط الأكثرأهمية حيث نتج عن النمو السريع فى حجم الأسئلة التفاعلية المتاحة للمتعلمين عبر الويب مشكلة تشتت مع غياب التوجيه

السليم ولكن توظيف أساليب الإبحار التكيفى يزيد من فاعلية التعلم ويقلل من صعوبة التنقل ويجعل الإبحار أكثر توجها وبالتالى يقل وقت التعلم .

وفى هذا الإطار تعد نظرية العبء المعرفى من أكثر نظريات التعلم ارتباطاً التعلم التكيفى، حيث تقوم هذه النظرية على أساس أن الذاكرة العاملة ذات إمكانيات محدودة فى كم المعلومات وعدد العناصر التى تستقبلها وتتواجد بها فى نفس الوقت وهذا ما تراعيه نظم التعلم التكيفية عبر الويب من خلال توظيف أساليب الإبحار التكيفية فى محاولة لتقليل كم المعلومات وعدد العقد التى يزورها المتعلم أثناء تعلمه (Sweller, Kalyuga&Ayres, 2011p.45).

كما تتفق معها نظرية أوزبل؛ حيث تعد معرفة المتعلم وخبراته السابقة من المكونات الأساسية فى نموذج المستخدم فى نظم التعلم التكيفية وهذا يتفق مع رؤية أوزبل عن التعلم بأنه عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل فى البناء المعرفى للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة ولذلك تؤدى البنية المعرفية للمتعلم بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكارأو مبادىء أو علاقات دورا رئيسيا فى عملية التعلم؛ حيث تعد هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التى نعتمد عليها فى إضافة ما نريد تقديمه للمتعلم. (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦؛ أنور محمد الشرقاوى،١٩٩٨، ص٢٠).

كما تتفق مع نظرية روبرت جانييه؛ حيث ينظم المحتوى فى نموذج المجال فى نظم التعلم التكيفية عبر الويب فى شكل هرمى، ومراعاة المتطلب السابق لتعلم كل مهارة، وهذا يتفق مع رؤية جانييه حول تنسيق المحتوى؛ حيث يرى جانييه انه يتم تنسيق المحتوى فى نسق هرمى بدءا من المستوى البسيط فى قاعدة الهرم وانتهاءا بالمستوى الأكثر تعقيدا، ويعد كل مستوى متطلب قبلى أو شرطى لتعلم الأجزاء الموجودة فى المستويات العليا للبنية المعرفية الهرمية للمحتوى، وهذا يتطلب القيام بتحليل المهام عند التخطيط للمحتوى. (أنسى محمد أحمد، ١٩٩٨، ص ص٥١،٥٠).

وهنا تعد مهارة القراءة أحد المهارات الأساسية لتعلم اللغات، ويرى أن مهارة فهم القراءة من أبرز المهارات الهامة التى لابد من إكسابها للمتعلمين. والأصل فى القراءة أن تكون أولاً للفهم؛ لأن الفهم القرائى مهارة رئيسة، بل هى المهارة المحورية التى يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، وهذا ماأكده محمد لطفى جاد(٢٠٠٣، ص١٨) بقوله: أن الفهم القرائى هو الهدف الأسمى من القراءة، الذى يسعى المعلم إلى تحقيقه وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، فالفهم القرائى هو

المحصلة النهائية التى ينشدها كل قارىء والنتيجة التى يسعى كل متعلم إلى تحقيقها(محمدعبيدعبيد،١٩٩٦،ص٨٤). فهو من مطالب اللغة كما أنه مطلب تعليمى وتربوى؛ ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادة وتدريساً، موجهة كانت أم حرة؛ فهو الغاية المنشودة من ورائها. وفهم المقروء– فى مواقف التعليم– ضمان للإرتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكارثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة وإكسابه لمهارات النقد فى موضوعية، وتعويده على إبداء الرأى، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ص٨٢).

وتشير صفاء عبد العزيزمحمد سلطان (٢٠٠٦،ص٣) إلى أهمية الفهم القرائى بقولها " إن غاية تعلم اللغة هى إعداد متعلم قارىء فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيسى فى تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الاشكال اللغوية.

فلابد أن يستهدف تعليم القراء تنمية القدرة على الفهم فلابد ان يكتسب المهارات الأساسية للقراءة لكى يستوعب ما يقرأ ، ويفهم مايقرأ فهماُ سليماً مما يؤثر على تنمية شخصيته فهو يقرأ ويدرك ما يقرأ ويصل من خلال قراءته السليمة إلى الأفكار التى يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

وقد أكدت عديد من الدراسات على ضرورة الإهتمام بمهارة الفهم القرائى وإكسابها للطلاب ومنها دراسة جايو (Gayo et al, 2014) والتى هدفت إلى تحليل أثر إستراتيجية وتعليمات ماوراء المعرفة على عمليات واستراتيجيات الفهم القرائى، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من ٩٤ طالب(بواقع ٤٩ طالب من الصف الخامس و ٤٥ طالب من الصف السادس) وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية من الصف الخامس حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضابطة بالاختبارالبعدى والتتبعى للفهم القرائى، كما أن المجموعة التجريبية للصف السادس حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضابطة بالاختبار البعدى والتتبعى فى التخطيط.

ودراسة جونج (Jeong,J,2009) والتى هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص فى تنمية الفهم القرائى والتلخيص الكتابى لدى التلاميذ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت العينة من ٧٥تلميذ من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الملتحقين بثلاث فصول دراسية مختلفة تتبع إحدى المدارس بكوريا الجنوبية. ووزعت العينة على مجموعة تدرس باستراتيجيات التلخيص، ومجموعة التدريس بطريقة

العرض المباشر، والمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية واستخدمت الاختبارات التحصيلية فى الفهم القرائى للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص فى تنمية الفهم القرائى والتلخيص الكتابى لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر والطريقة التقليدية فى التدريس.

وكذلك دراسة صفاء عبد العزيز محمد سلطان(٢٠٠٦) والتى هدفت إلى معرفة أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية (استراتيجية سؤال الذات، واستراتيجية تركيز الانتباه، واستراتيجية مراقبة الاستيعاب) المصاحبة للتعرف فى استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعات الثلاث التى درست باستخدام استراتيجيات العمليات الذهنية((استراتيجية سؤال الذات، واستراتيجية تركيز الانتباه، واستراتيجية مراقبة الاستيعاب) وتلاميذ المجموعة التى درست باستخدام الطريقة المعتادة فى اختبار استيعاب المقروء لصالح تلاميذ المجموعات الثلاث.

بالإضافة إلى دراسة عبد الحميد(٢٠٠٠) التى هدفت إلى التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المعرفية هى التساؤل، التلخيص، التساؤل والتلخيص معاً حيث تم تطبيقها على عينة من ١٠٣ طالب من طلاب الصف الأول الثانوى، حيث استخدم اختبار موضوعى من إعداد الباحث وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية الثلاث تسهم فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

ومن ناحية أخري يعد الإهتمام بهذه المهارة أمراً لاغنى عنه لتعلم اللغة الإنجليزية وذلك فى جميع المراحل العمرية وخاصة الجامعية حيث يعد قصور هذه المهارة فى المرحلة الجامعية مشكلة كبيرة تواجه عديد من الطلاب الجامعيين وقد أثبتت عديد من الدراسات قصور هذه المهارة لدى الطلاب الجامعيين ومنها :

دراسة الصمدانى(AlSamadani, 2008) التى هدفت إلى اكتشاف استخدام الطلاب السعوديين لاستراتيجيات القراءة وأثرها على الفهم القرائى عند الطلاب حيث تم استخدام المنهج المختلط حيث تم تطبيق الجزء الكمى من الدراسة على عينة مكونة من ١٤٠ طالب استخدم فيها استبانة من إعداد الباحثة بينما القسم الكيفى تم استخدام المقابلة لعينة من الطلاب مكونة من ١٠ طلاب وذلك للتأكد من مدى معرفة الطلاب السعوديين باستراتيجيات القراءة المختلفة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلاب السعوديين على وعى كبير لاستراتيجيات التخطيط أكثر من تطبيق الاستراتيجية وتقييمها كما توصلت

نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يرون أن البيئة من أهم العوامل المؤثرة للفهم القرائى وكذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد علاقة بين مستوى الفهم لدى الطلاب واستخدام استراتيجيات القراءة.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن تنمية مهارة الفهم القرائى تحتاج لممارسة الطلاب عديد من الأنشطة القرائية المتنوعة، المصحوبة بتوجه ودعم المعلم، لذلك قد تكون بيئة التعلم التكيفى بما تقدمه من أساليب الإبحار المختلفة هى البيئة الملائمة لتنمية هذه المهارة وكذلك خفض العبء المعرفى لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مشكلة البحث

استشعرت الباحثة وجود مشكلة فى مهارة الفهم القرائى لدي الطلاب بشعبة اللغة الانجليزية من خلال:

– دراسة الباحثة بنفس الشعبة وشعورها أثناء فترة دراستها بعدم توافر القدر الكافى من الأنشطة وملائمة هذه الأنشطة لتنمية هذه المهارة .

– المقابلات الشخصية المفتوحة مع عدد من طلاب الفرقة الثانية والثالثة فى كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية (٤٠ طالبًا وطالبة بواقع٢٠من كل فرقة) واتضح منها جوانب الضعف فى هذه المهارة، وقد تم إجراء هذه المقابلات بهدف التأكد من وجود ضعف فى مهارة الفهم القرائى، وقد أشارت نتائج المقابلات إلى أن الطلبة تواجههم عديد من المشاكل فى تعلم اللغة وكان من ضمن إجاباتهم:

عدم تدريس اللغة الإنجليزية بطريقة وظيفية، فاهتمام المعلم ينصب على تدريب الطلبة على النطق الصحيح لما يراه من رموز مكتوبة ولا يعطى اهتماما لفهم ما تحمله تلك الرموزمن معانى ، فيصل الطالب إلى المرحلة الجامعية وهو غير قادر على فهم المعنى العميق لما يقرأ، ولا على استنتاج ما يقصده الكاتب.

قلة التدريبات والأنشطة اللازمة لتنمية مهارة الفهم القرائى والتى يرى الطلاب أنها من أهم المهارات التى من الواجب أن يهتم الأساتذة بها.

أن أغلب الطلاب يفشلون فى استيعاب المعانى الضمنية والنقدية، ويقتصر استيعابهم على المعانى السطحية فقط لما يقرأون.

- إطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال تكنولوجيا التعليم وكذلك فى مجال اللغة التى أكدت وجود قصور فى مهارة الفهم القرائى لدي الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الانجليزية بكليات التربية.

– اطلاع الباحثة على نتائج بعض الطلاب الخريجين وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ضعف فى مهارة الفهم القرائى .

وبناءاً على ما أكدته الدراسات السابقة من ضرورة الإهتمام بمهارات اللغة الإنجليزية وخاصة مهارة الفهم القرائى لما لهما من أثر كبير على باقى المهارات، ونتيجة لعدم الإهتمام بهذه المهارة فى البرامج التعليمية و عدم إهتمام المعلمين بتنميتهما بالإضافة إلى ضعف هذه المهارة لدى المتعلمين فى جميع المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الإبتدائية وحتى مرحلة الجامعية، كان لابد من إختيارأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم للتغلب على هذا القصوروبالتالى توفير قدر مناسب من التفاعل فى ظل اختلاف الأنماط المعرفية للطلاب بالإضافة إلى أعدادهم الكبيرة وعدم توافر الوقت لإحداث التفاعل بين المعلم وطلابه وبين الطلاب وبعضهم البعض لممارسة عديد من الأنشطة التى تتعلق بتنمية هذه المهارة.

وفيما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى :

– وجود قصور لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية فى الفهم القرائى، مماترتب علية ضعف فى المهارات اللغوية الأخرى وكذلك زيادة العبء المعرفى عليهم.

ولذلك يسعي البحث الحالي لبناء نمط من أنماط للإبحارالتكيفى وذلك بالإفادة من بيئة التعلم الإلكترونية التكيفية والتى قد يكون لها أثر إيجابي على تنمية مهارة الفهم القرائى لدى الطلاب.

أسئلة البحث

وللتوصل لحل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما فاعلية نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشرفى بيئات التعلم الإلكتروني على تنمية مهارة الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى الى التعرف على :

فاعلية نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشرفى بيئات التعلم الإلكتروني على تنمية مهارة الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية.

أهمية البحث :

قد يفيد هذا البحث في :

توجيه نظر القائمين على تصميم بيئات التعلم الإلكترونية حول فاعلية نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشرفى تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة الإنجليزية.

قد تسهم نتائج هذا البحث في تزويد مصممي ومطورى مواقع الويب بمجموعة من المبادئ والأسس العلمية عند تصميم هذه البيئات، وذلك فيما يتعلق بتنمية مهارة الفهم القرائى لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية

التوصل إلى أحسن السبل لرفع كفاءة الطلاب فى إستخدام الويب لمنع التشتت وضياع الوقت أثناء الإبحار.

قد تفيد نتائج هذا البحث فى تزويد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بإرشادات حول إستخدام نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشرفى تحسين أداء الطلاب فى نواتج التعلم المختلفة.

فروض البحث

يسعى البحث الحالى إلى التحقق من صحة الفرض التاليى :

توجد فاعلية للمجموعة التجريبية عند مستوى($\geq$ ١,٢) التى تستخدم نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكترونى فى اختبار الفهم القرائى، وذلك وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبليك.

محددات البحث

ألتزم البحث بالحدود التالية :-

حد بشري: طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية .

حد مكاني: كلية التربية – جامعة حلوان.

حـد موضـوعي: بنـاء نمـط الإبحـار التكيفـى التوجيـه المباشـرداخل بيئـة الـتعلم الإلكترونية لمقرر القراءة لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية.

حـد زمـانى: تـم تطبيـق تجربـة البحـث فـى الفصـل الدراسـى الأول للعـام الدراسـي ٢٠١٨-٢٠١٩.

منهج البحث:

أولا : منهج البحث ومتغيراته :

ينتمـي هذا البحـث إلـى فئـة البحـوث التـي تسـتخدم تصـميمات المـنهج الوصـفي فـي مرحلـة الدراسـة والتحليـل والتصـميم، والمـنهج التجريبـي عنـد قيـاس أثـر المتغيـر المسـتقل للبحث على المتغير التابع في مرحلة التقويم، وتكونت متغيرات البحث من:

المتغير المستقل:

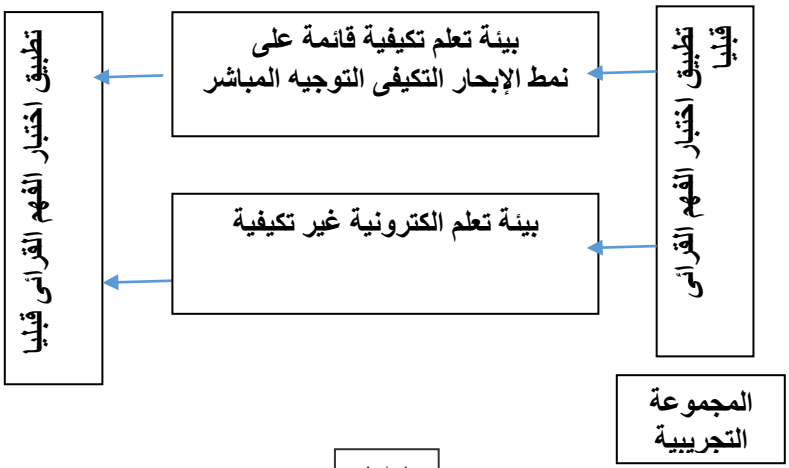
نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر

المتغير التابع وهو :

مهارة الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث :

علـى ضـوء المتغيـر المسـتقل موضـع البحـث الحـالي ، تـم اسـتخدام التصـميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث:



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

أدوات البحث

أولًا: أدوات جمع البيانات

قائمة بمهارات الفهم القرائى لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: أدوات القياس

إختبار الفهم القرائى لطلاب شعبة اللغة الإنجليزية (من إعداد الباحثة).

ثالثًا: مادة المعالجة

بيئة تعلم إلكترونية قائمة على:

نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر.

مصطلحات البحث

أنماط الإبحار التكيفى:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة من الأساليب التى تهدف إلى توجيه المتعلم للروابط المناسبة له فقط ولأهدافه الحالية وبالتالى تقليل عدد الروابط والعقد التى يزورها المتعلم.

نمط التوجيه المباشر:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها أسهل أنماط الإبجار التكيفى والتى تقترح للمتعلم النقطة أو الصفحة التالية التى سيزورها وفقا لأهدافه ومعارفه السابقة المخزنة فى نموذج المتعلم.

مهارة الفهم القرائى:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها القدرة على الربط بين الرمز والمعنى لما يتم قرائته وفهم المعنى من السياق وتنظيم ما يقرأ من أفكار والقدرة على تذكرها واستدعائها فى وقت لاحق.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

ينقسم الإطار النظري في البحث الحالي إلي سبعة محاور أساسية هي:

أولاً: أنماط الإبحار التكيفى.

ثانيًا: نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر.

ثالثًا: مهارات الفهم القرائى وعلاقتها بالمتغير المستقل للبحث.

أولاً: نمط الإبحار التكيفى Adaptive Navigation Style

يتناول هذا المحور نمط الإبحار التكيفى وأثره فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب اللغة الإنجليزية، من حيث مفهومه، وأهميته، وأثره على نواتج التعلم المختلفة.

مفهوم أنماط الإبحار التكيفى:

ويعرف بروسيلوفسكى(Brusilovsky, 2004) أنماط الإبحار التكيفى بأنها مجموعة من الأساليب التقنية التى تهدف إلى مساعدة المستخدمين فى الوصول للمعلومات ذات الصلة فى سياق النص التشعبى والوسائط الفائقة وذلك من خلال التكيف مع أهدافهم التعليمية ومستواهم المعرفى وأصبحت ذات أهمية متزايدة فى العديد من تطبيقات الويب التكيفى، وتبرز أهمية الإبحار التكيفى عندما يضطر المستخدم فى أوقات كثيرة لإيجاد رابط بين العديد من الخيارات والبدائل المطروحة فى ظل صعوبة اختيار الرابط الأنسب، فالإبحار التكيفى يقلل من عدد من الخيارات باستخدام مختلف أنماط الإبحار الأكثر شيوعا (Brusilovsky, 2003, p.487)

أهمية أنماط الإبحار التكيفى وأثرها على نواتج التعلم المختلفة

وفى ضوء ما سبق يتضح ان الهدف الرئيسى من أنماط الإبحار التكيفى هو الحد من عدد العقد التى تزار دون التقليل من عملية التعلم، ويتحقق ذلك من خلال عدة أساليب منها: التوجيه المباشر، ترتيب الروابط، إخفاء الروابط، شرح الروابط، إنشاء الروابط، الخريطة التكيفية.

وفى هذا الإطار يوجد عديد من البحوث والدراسات التى أشارت نتائجها إلى التأثير الفعال لأساليب الإبحار التكيفى فى تحقيق نواتج التعلم المختلفة حيث هدفت دراسة إيرلماز(Eryilmaz, 2011) إلى التعرف على فاعلية العرض التكيفى وكذلك أساليب الإبحارالتكيفى على خفض العبء المعرفى ورضا المتعلمين عن منظومة التعلم من

خلال تطوير ثلاثة نظم تعليمية مختلفة عبر الويب، المنظومة الأولى بدون تكيف، والمنظومة الثانية وظف فيها العرض التكيفى أما المنظومة الثالثة وظف فيها بعض أساليب الإبحار التكيفية، وقد توصلت إلى نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المنظومة الثانية والثالثة ولكن المنظومة الثالثة التى وظف فيها أساليب الإبحار التكيفية كانت أكثر فاعلية فى خفض العبء المعرفى، وزيادة رضا المتعلمين عن المنظومة التعليمية.

كذلك أشارت دراسة سوميريك ويالين (Somyurek& Yalin,2014)إلى فاعلية توظيف أسلوب شرح الرابط فى خفض التشتت فى أثناء الإبحار داخل روابط المحتوى وبالتالى يسرت عملية البحث لدى المتعلمين، حيث توصلت نتائج إلى فاعلية هذا الأسلوب فى تقليل التشتت وفقدان الاتجاه، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من البحوث التجريبية حول توظيف أساليب الإبحار التكيفية المختلفة ومعرفة أثرها على تيسير عملية الإبحار لدى المتعلمين.

كذلك أشارت دراسة زهو(Zhu, 1999) التى قارنت بين مقدار العبء المعرفى أثناء تعلم القراءة من نص تشعبى يتكون من ٣- ٧ روابط لكل عقدة، ونص أخر يتكون من ٨-١١ رابط لكل عقدة، وقد توصلت النتائج إلى أن التعلم كان أفضل وأقل فى العبء المعرفى فى حالة النص التشعبى الذى يحتوى على روابط أقل لأن زيادة عدد الروابط فى النص التشعبى تزيد من العبء المعرفى وتضعف التعلم، وبذلك يمكن لأنماط الإبحار التكيفى أن تقلل من العبء المعرفى الواقع على المتعلم وتوجهه للروابط المناسبة لأهدافه وبالتالى تقلل من عدد الروابط والعقد التى يزورها المتعلم.

كما توصلت عديد من الدراسات مثل دراسة باروش(Parush, et al,2005) إلى أن البحث البصرى فى صفحات الويب التى تحتوى على روابط كثيرة يكون أبطأ مقارنة بالبحث البصرى فى صفحات تحتوى على روابط أقل.

كذلك هدفت دراسة Eryilmaz(2011) إلى التعرف على فاعلية العرض التكيفى وأنماط الإبحار التكيفى على خفض العبء المعرفى ورضا المتعلمين عن منظومة التعلم من خلال ثلاثة نظم تعليمية مختلفة عبر الويب وهى ثلاث مجموعات ؛ الأولى نظام تعليمى تقليدى والثانية تم توظيف العرض التكيفى داخل النظام التعليمى والثالثة تم توظيف أنماط الإبحار التكيفى، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المنظومة الثانية والثالثة، ولكن المنظومة الثالثة التى وظف فيها أنماط الإبحار

التكيفى كانت أكثر فاعلية فى خفض العبء المعرفى وزيادة رضا المتعلمين عن المنظومة التعليمية.

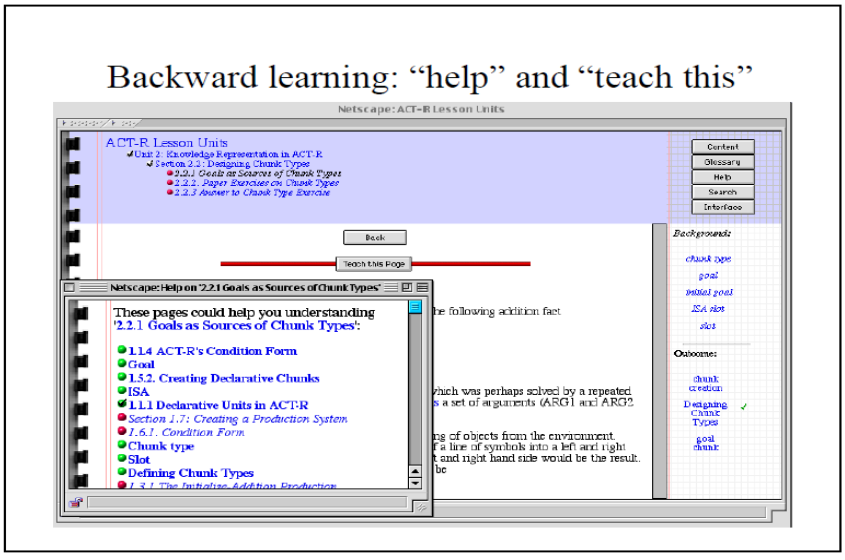
وهنا ظهرت الحاجة لضرورة الإهتمام بأنماط الإبحارالتكيفى التى تهدف إلى توجيه المستخدم أثناء عملية الإبحار إلى الروابط الأكثرأهمية حيث نتج عن النمو السريع فى حجم الأسئلة التفاعلية المتاحة للمتعلمين عبر الويب مشكلة تشتت مع غياب التوجيه السليم ولكن توظيف أساليب الإبحار التكيفى يزيد من فاعلية التعلم ويقلل من صعوبة التنقل ويجعل الإبحار أكثر توجها وبالتالى يقل وقت التعلم .

ثانيًا: نمط الإبحار الإلكترونى التكيفى التوجيه المباشر Direct Guidance

يتناول هذا المحور نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكترونى من حيث مفهومه ومميزاته وأوجه القصور فيه والنظريات الداعمة له.

مفهوم نمط التوجيه المباشر Direct Guidance

هو أبسط أنماط الإبحار التكيفى بل وأكثرها شيوعا وانتشارا، يقترح هذا النمط نقطة الإبحارالتالية أو الأفضل للمستخدم ليقوم بزيارتها وذلك طبقا لأهداف المستخدم ومعارفه أو أى عوامل أخرى ممثلة فى نموذج المستخدم ويتم استخدام هذا النمط فى أنظمة عديدة مثل ISIS Tutor على شكل زر خاص مكتوب عليه (next) (teach me) والموجود على كل صفحة تقدم مفهوم أو تعرض مشكلة أو حتى فى صفحة الفهرس حيث يقوم هذا الرابط بعرض رابط ديناميكى يسمى التالى وعادة مايكون مرتبط بأفضل رابط يجب على المتعلم زيارته كما فى شكل(٢)



شكل(٢) نمط التوجيه المباشر فى نظام ISIS Tutor

أو أن يوجه المتعلم تلقائيا إلى أفضل رابط يمكن استخدامه مثل نظام Web Watcher والذى يقدم الرابط الموصى به من خلال استخدام بعض الأيقونات مثل (curious eyes) للإشارة إلى الرابط المراد التعلم خلاله كما فى شكل(٣) فالتوجيه يمكن المتعلم من إدراك أن هذه الصفحة هى أفضل صفحة يجب أن يبدأ بدراستها ويمكنه من الوصول إليها بسرعة(Rollinger & Pylo, 1999)

شكل(٣) نمط التوجيه المباشر فى نظام Web Watcher

مميزات نمط التوجيه المباشر

يوجد عديد من المميزات نمط التوجيه المباشر هى:

من أكثر أنماط الإبحار التكيفى شيوعا واستخداما.

واضح وسهل التنفيذ.

مـن أكثرالأنمـاط سـهوله فـى الاسـتخدام وخاصـة مـع المسـتخدمين المبتـدئين الـذين يمتلكون معرفـة قليلـة لـديهم مشـاكل فـى التعامـل مـع الأنمـاط الأخـرى وأن نمـط التوجيـه المباشر هو الأنسب لهم.

يعد أسلوبا مناسباً للمتعلمين الذين لا يملكون معارف أو خبرات سابقة عن موضوع التعلم وغير قادرين علـى اتخاذ القرار فيما يتعلق بالمسار المناسب لتحقيق أهدافهم، وقد أشارت نتائج دراسة إلى فاعلية أسلوب التوجيه المباشر فى الوصول إلى المسار الأكثر مناسبةة لتحقيق الأهداف التعليمية.

أوجه القصور فى نمط التوجيه المباشر

يوجد عديد من أوجه القصور بنمط التوجيه المباشر هى

هذا النمط لا يقدم دعما للمستخدمين اللذين لا يرغبون فى اتباع مقترحات النظام، ولكنه يكون أكثر إفادة عندما نقدم هذا النمط مع أنماط إبحار تكيفى أخرى تكون أكثر دعما،

يعتبر هذا النمط شكلا من أشكال تتابع المنهج التقليدية.

لا يقدم للمتعلم خاصية التحكم فى مسار تعلمه داخل بيئة التعلم، بل يحدد النظام مسارالتعلم داخل البيئة.

لا يقدم المرونة الكافية للمتعلم فلابد من اتباع النظام ولا يمكن تجاهل مقترحاته.

النظريات الداعمة لنمط التوجيه المباشر

نظرية العزو(السمات) Attribution Theory

وقـد طـور جوليـان روتـر نظريـة هايـدر فـى العـزو **نظريـة العزو(السـمات) Attribution Theoryمن خـلال مفهوم الظبط locus of control والـذى** يعنـى المسئولية التى يضعها الفرد فى تفسيره للأحداث التى تقع له سواء أكانت إيجابية أو سلبية وتوصل إلى نمطين من الضبط وهما: (Weiner, 2010, p.558)

الضبط الداخلى internal control والذى يعتقد فيه الشخص أنه المسئول عن ما يحدث له من نتائج وأحداث أو مايقوم به من سلوك.

الضبط الخارجىexternal control والذى يعتقد فيه الفرد أن ما يحدث له من نتائج أو ما يقوم به من سلوك مرده إلى عوامل خارجية تسيطر عليه مثل الحظ أو صعوبة المهمة أو سيطرة الأخرين (Weiner, 2010, p.559)

وتوضح هذه النظرية إلى أن تجول المتعلم داخل بيئة التعلم يحدده النظام وبالتالى يكون التحكم فى هذه الحالة للنظام وليس المتعلم وهو ما يحدث باستخدام نمط التوجيه المباشر(وليد يوسف، داليا أحمد، ٢٠١٢، ص ١٩٠) لأنه داخل هذا النمط يحدد النظام مسار المتعلم داخل بيئة التعلم،أما المتعلم فهو غير قادر على التحكم فى مسار تعلمه داخل بيئة التعلم.

ثالثًا: مهارات الفهم القرائى Reading Comprehension Skills

يتناول هذا المحور مهارات الفهم القرائى وذلك من حيث المفهوم، الأهمية، الأسس، ، العمليات، المستويات.

مفهوم الفهم القرائى

يعرفه الحيلوانى، ٢٠٠٣، ١٤٢ بأنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أى أنه عملية تفكير أى أن القارىء يفهم النص من خلال البناء الداخلى للمعنى ضمن نطاق الجهاز المعرفى للقارء عن طريق التفاعل مع النص الذى يقرأها، كما عرفه (جاد، ٢٠٠٣، ٢٢) بأنه عملية مركبة ومعقدة تتضمن عمليات عقليا عليا ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفى للنث(الفهم المباشر) والاستنتاجى والنقدى والتذوقى وختاما الفهم الإبداعى(جاد، ٢٠٠٣، ٢٢) كما وصفه (عاشور ومقدادى، ٢٠٠٥،٧٠) بأنه عملية نشطة بنائية وعملية تفكير تسبق الدراسة وخلالها وبعدها وتبين التفاعل بين النص والسياق الذى تم قراءته وتصنف مهاراته فى فى مستويات متدرجة فى التعقيد والصعوبة منها استخدام التفكير التشعيبى

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها القدرة على الربط بين الرمز والمعنى لما يتم قرائته وفهم المعنى من السياق وتنظيم ما يقرأ من أفكار والقدرة على تذكرها واستدعائها فى وقت لاحق.

أهمية الفهم القرائى

إن الفهم القرائى ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة واكتسابه مهارات النقد فى موضوعية وتعويده إبداء الرأى وإصدار الأحكام على

المقروء بما يؤيدها ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع(فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢)

إن الفهم القرائى يساعد فى إيجاد قارىء فاهم بما يدور حوله من مستجدات فى كافة الميادين ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول والسبيل إلى ذلك التدريب على فهم المقروء والتمكن من مهاراته حيث أكد الدليمى والوائلى(٢٠٠٥، ١١) بقولهما أن التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول فى ذاكرة المتعلم وهذا يؤكد أهمية الفهم وأثره الإيجابى فى عملية التعلم كونه يجعل المقروء جزء لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم. إن الفهم القرائى من مطالب اللغة، كما انه مطلب تعليمي وتربوى؛ ذلك لأنه يحقق هدفا أسمى من أهداف القراءة عادة وتدريسا، موجهة كانت أم حرة، فهو الغاية المنشودة من ورائها. وفهم المقروء– فى مواقف التعليم– ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكارثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد فى موضوعية، وتعويد على إبداء الرأى، وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع(فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢).

وقد أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة دوليت وأخرون(Dolitt et al, ٢٠٠٦) إلى أن كثير من الطلاب يستطيعون القراءة والقليل منهم لديه المعرفة بمهارات الفهم القرائى، حيث تعتبر أداة فعالة لتحسين مستوى تقدمهم الدراسى فى مختلف المراحل التعليمية. ونظرا لأهمية الفهم القرائى فقد نال اهتمام العديد من المؤسسات والهيئات العالمية والمحلية، حيث أكد مركز التقويم التربوى الدولى بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة(Flynn,1989,654)

وقد أكدت عديد من الدراسات على ضرورة الإهتمام بمهارة الفهم القرائى وإكسابها للطلاب ومنها دراسة جايو (Gayo et al, 2014) والتى هدفت إلى تحليل أثر إستراتيجية وتعليمات ماوراء المعرفة على عمليات واستراتيجيات الفهم القرائى، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من ٩٤ طالب(بواقع ٤٩ طالب من الصف الخامس و ٤٥ طالب من الصف السادس) وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية من الصف الخامس حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضابطة بالاختبارالبعدى والتتبعى للفهم القرائى، كما أن المجموعة التجريبية للصف السادس حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضابطة بالاختبار البعدى والتتبعى فى التخطيط.

ودراسة جيونج (Jeong,J,2009) والتى هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص فى تنمية الفهم القرائى والتلخيص الكتابى لدى التلاميذ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت العينة من ٧٥تلميذ من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الملتحقين بثلاث فصول دراسية مختلفة تتبع إحدى المدارس بكوريا الجنوبية. ووزعت العينة على مجموعة تدرس باستراتيجيات التلخيص، ومجموعة التدريس بطريقة العرض المباشر، والمجموعة الضابطة التى تدرس بالطريقة التقليدية واستخدمت الاختبارات التحصيلية فى الفهم القرائى للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص فى تنمية الفهم القرائى والتلخيص الكتابى لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر والطريقة التقليدية فى التدريس

وكذلك دراسة صفاء عبد العزيز محمد سلطان(٢٠٠٦) والتى هدفت إلى معرفة أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية (استراتيجية سؤال الذات، واستراتيجية تركيز الانتباه، واستراتيجية مراقبة الاستيعاب) المصاحبة للتعرف فى استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعات الثلاث التى درست باستخدام استراتيجيات العمليات الذهنية((استراتيجية سؤال الذات، واستراتيجية تركيز الانتباه، واستراتيجية مراقبة الاستيعاب) وتلاميذ المجموعة التى درست باستخدام الطريقة المعتادة فى اختبار استيعاب المقروء لصالح تلاميذ المجموعات الثلاث.

بالإضافة إلى دراسة عبد الحميد عبد الله (٢٠٠٠) التى هدفت إلى التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المعرفية هى التساؤل، التلخيص، التساؤل والتلخيص معاً حيث تم تطبيقها على عينة من ١٠٣ طالب من طلاب الصف الأول الثانوى، حيث استخدم اختبار موضوعى من إعداد الباحث وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام الاستراتيجيات المعرفية الثلاث تسهم فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

دراسة أحمد ضياء وعمر مصباح (٢٠١٣) التى هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع فى تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من ٥٢طالب منهم ٢٥ طالب فى المجموعة التجريبية و٢٧ طالب فى المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث اختبارا لقياس فهم المقروء من إعداد الباحث وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى صحة المقروء وفهم المقروء.

كذلك هدفت دراسة بابباك (٢٠٠٠) إلى تقييم أثر التدريس باستخدام الخريطة القصصية على الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى الاضطرارات السلوكية فى المرحلة الابتدائية، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من ٤ طلاب من طلاب السنة الدراسية الجامعية الأولى حيث استخدم ثلاث اختبارات تحصيلية منم إعداد الباحث، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن التدريس باستخدام الخريطة القصصية حسن من قدرات الطلاب للفهم القرائى.

ومن ناحية أخري يعد الإهتمام بهذه المهارة أمراً لاغنى عنه لتعلم اللغة الإنجليزية وذلك فى جميع المراحل العمرية وخاصة الجامعية حيث يعد قصور هذه المهارة فى المرحلة الجامعية مشكلة كبيرة تواجه عديد من الطلاب الجامعيين وقد أثبتت عديد من الدراسات قصور هذه المهارة لدى الطلاب الجامعيين ومنها :

دراسة الصمدانى(AlSamadani, 2008) التى هدفت إلى اكتشاف استخدام الطلاب السعوديين لاستراتيجيات القراءة وأثرها على الفهم القرائى عند الطلاب حيث تم استخدام المنهج المختلط حيث تم تطبيق الجزء الكمى من الدراسة على عينة مكونة من ١٤٠ طالب استخدم فيها استبانة من إعداد الباحثة بينما القسم الكيفى تم استخدام المقابلة لعينة من الطلاب مكونة من ١٠ طلاب وذلك للتأكد من مدى معرفة الطلاب السعوديين باستراتيجيات القراءة المختلفة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلاب السعوديين على وعى كبير لاستراتيجيات التخطيط أكثر من تطبيق الاستراتيجية وتقييمها كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يرون أن البيئة من أهم العوامل المؤثرة للفهم القرائى وكذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد علاقة بين مستوى الفهم لدى الطلاب واستخدام استراتيجيات القراءة.

دراسة فلاتة (٢٠٠٠) بعنوان مهمات تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهمات المرغوبة والموجودة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتحديد مدى مساهمة المشرف التربوى فى تمكين معلم اللغة الإنجليزية من تلك المهمات، عمل الباحث على تحديد ١٣ مهمة لمهارات الاستماع و١٤ مهمة لمهارات التحدث و١٥ مهمة لمهارات القراءة قام بوضعها فى استبانات وتحقق من صدقها وقد تم توزيع الاستبانات على عينة من المعلمين بلغ عددها ١٨٠ وعلى جميع المشرفين والتربويين فى إدارات تعليم المدينة المنورة ومكة المكرمة وجدة البالغ عددهم ١٥ مشرفًا وعلى جميع المختصين فى كليات التربية فى جامعتى أم القرى

والملك عبد العزيز وكليات المعلمين فى المدن الثلاثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المهمات المرغوبة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة التى تم تحديدها مرغوبة بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمختصين حول المهمات المرغوبة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات التحدث والقراءة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية يشير إلى وجود اختلاف بين وجهات نظر المعلمين والمشرفيين حول المهمات المرغوبة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وذلك لصالح المشرفيين مقابل المعلمين.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن تنمية مهارة الفهم القرائى تحتاج لممارسة الطلاب عديد من الأنشطة القرائية المتنوعة، المصحوبة بتوجه ودعم المعلم، لذلك قد تكون بيئة التعلم التكيفى بما تقدمه من نمط الإبحار التوجيه المباشرهى البيئة الملائمة لتنمية هذه المهارة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

عمليات الفهم القرائى:

الفهم القرائى عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها؛ مما يعكس كل عملية من عملياته فى نجاح العمليات الأخرى

وهذا ماأكده عطية (١٩٩٩،٤٨) بأن " عمليات الفهم القرائى إما أن تكون مرتبطة بالقارىء كالمدركات الحسية والتعرف والتذكر وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارىء، وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطى".

وتأكيدا للتفاعل بين عمليات الفهم القرائى أوردت سلطان(٢٠٠٦، ٢٥) كما ذكر أوروين orwinالعمليات الخمس التالية للفهم القرائى:

العمليات الجزئية: وهى عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهى تهتم بفهم الفكرة واختيارها من الجملة وتذكرها وتتضمن عمليتيت فرعيتين هما :

التركيب: أى تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة.

ب- الإختيار الجزئى.

العمليات التكاملية: تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

العائد: مثل (الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة)

ب–الروابط: العلاقات التى تربط بين أجزاء الجملة مثل:(السببية والتمييز والتأكيد)

ج– الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل ؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.

العمليات الكلية: تحديد طريقة تنظيم النص القرائى، وتلخيصه

العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب وتتضمن خمس عمليات فرعية هى:

افتراض ما سيحدث.

ب– الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارىء المعرفية.

التصور الذهنى الذى يختص بالتعبيرات المجازية، والتعبيرات الحقيقية.

د– الاستجابة الانفعالية للمقروء.

هـ– مستوى استجابات التفكيرمثل التطبيق، والتحليل ، والتركيب، والتقويم.

العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: اختيار القارىء للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى الزيات(١٩٩٨، ٤٦٣) بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائى من خلالالاعتماد على عدد من المبادىء تتمثل فيما يلى:

الفهم القرائى عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائى على ما يستحضره القارىء معرفيا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارىء وخلفيته المعرفية والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.

الفهم القرائى عملية لغوية: الفهم القرائى هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارىء خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى أخر كلمة أو جملة فى النص موضوع القراءة ، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار فى قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائريا ومستعرضا حتى تتم عملية التفكير.

الفهم القرائى عملية تفكير: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففى حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطورويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعانى، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعانى التى يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهنى موجه.

الفهم القرائى يتطلب تفاعلا نشطا مع النص: يجب أن يكون القارىء إيجابيا ونشطا خلال القراءة ، ومتفاعلا مع النص موضوع القراءة ، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية فى المعلومات الواردة فى النص موضوع القراءة.

الفهم القرائى يعتمد على الطلاقة الذهنية: تعنى الطلاقة فى القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن فى الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة ، استنادا على الحضور الذهنى للمتعلم.

مستويات الفهم القرائى:

الفهم القرائى له عدة مستويات، ولكل مستوى مهارات مختلفة، ومن خلال جهود الباحثين تعددت تصنيفات الفهم القرائى، وتناولت الدراسات التربوية تلك المستويات والمهارات بالدرس والتحليل فهناك بعض التداخل والتباين فى تلك التصنيفات من حيث عدد المستويات وتصنيفها وذلك بسبب التباين فى فهم عملية القراءة وطبيعة عملية فهم المقروء أو الأساس الذى بنى عليه تقسيم مستويات فهم المقروء؛ فهناك تصنيفات عديدة لمستويات الفهم القرائى تعددت واختلفت نظرا للزاوية التى يتم النظر منها لتلك التصنيفات، ومنها:

أولا: التصنيف وفق مستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية:

ومن أشهر هذه المصنفات مصنف باريت (Barrett,1972) فهو من أكثرها شيوعا وشمولا ويغطى أغلب مستويات الفهم، وفيه تفصيل للمهارات وتوزيع لها على مستويات الفهم المختلفة(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٣، ٨٤) وهذا المصنف رأسى رباعى ومستويات الفهم القرائى لديه

المستوى الحرفى

المستوى الاستنتاجى

المستوى النقدى

المستوى التذوقى

ومن المصنفات الرأسية ما اقتصر على ثلاث ستويات: ومستويات الفهم لديه:

المستوى الحرفى

المستوى التفسيرى

المستوى التطبيقى

وقد صنفت مستويات الفهم القرائى إلى ثلاث مستويات وهى: (جاب الله، ١٩٩٧، ٧١٤)

مستوى الكلمة: ويتضمن مهارات تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، وتحديد ضدها.

مستوى الجملة: ويتضمن مهارات تحديد معانى الجمل ومكوناتها، وتحديد العلاقات بين الجمل.

مستوى الفقرة: ويتضمن مهارات تحديد الفكرة الرئيسة، واستخلاص الأفكار الجزئية، واستنتاج الأفكار الضمنية.

ثانيا: التصنيف وفق التقسيمات العقلية:

فى هذا التصنيف يتم تحليل الفهم القرائى حسب تقسيمات العمليات العقلية التى تدور داخل المخ البشرى ومنهم ومنهم ما ذكره عصر(١٩٩٩،٥٤)يمر فهم المقروء بخمس عمليات وهى: العمليات العقلية، العمليات التكاملية، العمليات، عملية الإسهاب، ما وراء التعرف. اما طعيمة(١٩٩٨) فقد قسم مستويات الفهم القرائى فى بنائه الهرمى لمهارات القراءة على النحو التالى:

مستوى المهارات العقليةالأولية (استيعاب)

مستوى المهارات العقلية الدنيا (نقد)

مستوى المهارات العقليةالعليا (تفاعل)

ثالثا: التصنيف وفق نوع أو كيفية القراءة:

نموذج ديبور ودلمن حيث صنفا استيعاب اللغة المكتوبة فى ثلاث مستويات(عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣،٨٣

١- قراءة السطور

قراءة ما بين السطور

قراءة ما وراء السطور

ومن خلال ماسبق يلخص الجدول رقم(١) مستويات الفهم القرائى وفقا للأسس المختلفة:

جدول(١) مستويات الفهم القرائى وفقا للأسس المختلفة:

أساس التصنيف	المستوى الأول	المستوى الثانى	المستوى الثالث
مستوى العمليات العقلية	**الفهم الحرفى** **الفهم الحرفى** **الفهم المباشر**	**الفهم التفسيرى** **الفهم الاستنتاجى- الفهم التذوقى** **الفهم الاستنتاجى- الفهم التذوقى**	**الفهم التطبيقى** **الفهم النقدى** **الفهم النقدى الإبداعى**
نوع او كيفية القراءة	**قراءة السطور** **قراءة مركزة**	**قراءة ما بين السطور** **قراءة تحليلية**	**قراءة ماوراء السطور** **قراءة ناقدة- قراءة إبداعية**
العمليات العقلية	**تحصيل المعلومات** **العمليات الجزئية** **مستوى المهارات العقلية الاولية(استيعاب)**	**التأمل والتفحص** **العملية التكاملية-** **العمليات الكلية** **مستوى المهارات العقليةالمتوسطة(نقد)**	**التقييم** **الإسهاب** **مستوى المهارات العقلية العليا(تفاعل)**

وقد تم استخدام المستويات الثلاثة من مستويات الفهم القرائى.

إجراءات بناء نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر وتطبيق تجربة البحث

وتتضمن المحاور التالية:

- مراحل بناء مادة المعالجة التجريبية (بيئة تعلم الكترونية قائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر)

بناء أداة القياس وإجازتها.

إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث.

إجراء التجربة الأساسية للبحث.

قامت الباحثة ببناء بيئة التعلم التكيفي بنوعيها وفقا للنموذج العام ADDIE حيث يعد الأساس لجميع نماذج التصميم التعليمى وتنبثق منه جميع النماذج فقد اختارته الباحثة لبناء بيئة التعلم التكيفية وتطبيقها، وذلك لأنه يشتمل على جميع العمليات المتضمنة فى النماذج الأخرى، كما أنه يتصف بالسهولة والشمول والوضوح بشكل كبير مقارنة بالنماذج الأخرى وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات عليه ليتناسب مع طبيعة البحث الحالى و ذلك لأنه يتميز بالمرونة والبساطة والتأثير المتبادل بين عناصره، وفيما يلى عرض لتصميم بيئة التعلم التكيفية ومحتوياتها وفقًا لهذا النموذج.

١/١ مرحلة التحليل

وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/١/١ تحديد الهدف العام من البحث

ويتمثل هدف البحث العام فى معرفة أثر نمط الإبحار التكيفى فى بيئة التعلم الكترونية على تنمية مهارة الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية.

٢/١/١ تحليل المشكلة وتحديدها وتقدير الحاجات:

وقد سبق فى الفصل الأول تحديد مشكلة البحث الحالى فى وجود مشكلة فى مهارة الفهم القرائى لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية من خلال:

- دراسة الباحثة بذات الشعبة وإحساسها بالمشكلة أثناء فترة دراستها .

- المقابلات الشخصية شبه المبنية مع عدد من طلاب الفرقة الثانية فى كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية (٢٠-٢٠طالب) واتضح منها جوانب الضعف فى هذه المهارة . وقد تم إجراء هذه المقابلات بهدف التأكد من وجود ضعف فى مهارة الفهم القرائى، وقد

أشارت نتائج المقابلات إلى أن الطلاب تواجههم عديد من من المشاكل فى تعلم اللغة وكان من ضمن إجاباتهم :

صعوبة النصوص القرائية المقدمة إليهم حيث تحتوى على العديد من المصطلحات الغامضة وكذلك الأفكار المركبة.

ازدواجية المعنى الذى تقدمه بعض النصوص القرائية نتيجة تعدد التفسيرات من قبل كل طالب.

عدم وجود المهارات الكافية لديهم والتى تمكنهم من فهم النصوص القرائية.

اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال تكنولوجيا التعليم وكذلك فى مجال اللغة التى أكدت وجود قصور فى مهارة الفهم القرائى لدى الطلاب شعبة اللغة الإنجليزية بكليات التربية .

اطلاع الباحثة على نتائج بعض الطلاب الخريجين بعد إجتيازهم لامتحان TOEFL وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ضعف فى مهارة الفهم القرائى .

وفيما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى :

وجود قصور لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية فى مهارات الفهم القرائى، مماترتب علية ضعف فى المهارات اللغوية الأخرى.

ولذلك يسعي البحث الحالي لتصميم بيئة تعلم إلكترونية متكاملة تتضمن عديد من الأنشطة فى إطار نمط الإبحار التكيفى(التوجيه المباشر) وذلك بالافادة من مميزات بيئة التعلم التكيفى بما تتضمنه من أدوات والتى قد يكون لها أثر إيجابي على تنمية مهارة الفهم القرائى لدى الطلاب مما له أثراً كبيراً على تعلمهم وتنمية هذه المهارة لديهم .

١/١/ ٣ تحليل المهارات التعليمية:

تهدف هذه الخطوة إلى تحديد المهارات الأساسية وكذلك الفرعية وفقا للأهداف التعليمية العامة والفرعية المراد تحقيقها، حيث قامت الباحثة بتحليل المهارات العامة للفهم القرائى وهى:

مهارات الفهم القرائى الحرفى

مهارات الفهم القرائى الإستنتاجى

مهارات الفهم القرائى النقدى.

مهارات الفهم القرائى الإبداعى

مهارات استخدام استراتيجيات القراءة داخل النص المقروء

ثم تحليل هذه المهارات العامة إلى مهارات فرعية، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائى تكونت منم ٥ مهارات رئيسية تشتمل على ١١ مهارة فرعية، وقد قامت الباحثة بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات.

٤/١/١ تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين وسلوكهم المدخلي:

إن الهدف من هذا التحليل هو التعرف على الطلاب الموجه لهم نمط الإبحار التكيفى فى بيئة التعلم التكيفية– مادة المعالجة التجريبية – وذلك من خلال تحديد المرحلة العمرية المستهدفة، وجوانب النمو المختلفة للمتعلمين (معرفية – وجدانية – نفس حركية)، والمهارات والقدرات الخاصة بهم، ومعرفة مستوى السلوك المدخلي لهم، ومدى ما لديهم من معلومات عن المحتوى التعليمي المقدّم من خلال هذه البرامج.

لذلك فقد تم اختيار طلبة الفرقة الثانية كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية (عينة البحث)، الذين يقومون بدراسة مقرر القراءة كلية التربية بجامعة حلوان بالفصل الدراسى الأول بالعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، وقد تمت مقابلة هؤلاء الطلاب لمناقشتهم في بعض الموضوعات التي لها علاقة بتطبيق البحث الحالي، وقد أشارت نتائج هذه المقابلات إلى أن الطلاب الذين يملكون أجهزة كمبيوتر تحت تصرفهم سواء أكانت بالمنزل أو المدينة الجامعة بلغت نسبتهم (٨٢.٣٠%)، وبتحليل السلوك المدخلي للطلاب تبين عدم قيامهم بالتعلم من خلال بيئات تعلم تكيفية من قبل فى أى مقرر، هذا فضلاً عن ظهور رغبتهم الكبيرة في التعلم من خلالها.

٥/١/١ تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:

نظرًا لأن الباحثة قامت بتطبيق تجربة البحث بكلية التربية قسم تكنولوجيا التعليم مع طلاب الفرقة الثانية كلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية، فكان لابد من التأكد على وجود جميع الإمكانيات اللازمة الخاصة بتطبيق تجربة البحث، كذلك التعرف على إمكانيات المعامل من أجهزة ومدى ملائمتها لتطبيق تجربة البحث، لذلك قامت الباحثة برصد هذه الإمكانيات والمعوقات الموجودة بالكلية كما يلى:

(أ) تحليل الموارد والقيود البشرية:

فقد تم تحليل خصائص المتعلمين فى ضوء العناصر التالية:

– طلاب الفرقة الثانية– شعبة اللغة الإنجليزية – كلية التربية – جامعة حلوان.

– الطلاب الذين تتوافر لديهم متطلبات الدراسة عبر الإنترنت، وتتمثل تلك المتطلبات فى إمتلاك كل طالب جهاز كمبيوتر مع إمكانية الإتصال بالإنترنت، فضلاً عن توافر بعض مهارات استخدام خدمات شبكة الإنترنت.

(ب) تحليل الموارد والقيود المادية:

قامت الباحثة بتصميم بيئة التعلم التكيفية aleamira.com/amira2 ومابها من محتوى وأنشطة ، كذلك لم يكن لدى الطلاب مشكلة فى الاتصال ببيئة التعلم والتفاعل من خلالها حيث يتوافر لدى جميع الطلاب أجهزة كمبيوتر بالمنزل متصلة بشبكة الانترنت فائق السرعة لذلك لم تكن هناك قيود خاصة ببيئة التعلم ذات تاثير واضح على إجراء تجربة البحث. إلا أن الباحثة قامت بالتأكد من وجود معمل ملائم بالكلية وذلك لشرح طبيعة بيئة التعلم التكيفية وكيفية استخدامها لإجراء تجربة البحث، ولكن أبدى بعض الطلاب قلقهم عن ارتباط درجات الاختبارات باختبارات نصف العام، وقد أكدت لهم الباحثة أن هذه الدرجات لأغراض البحث العلمى فقط وليس لها أى علاقة بدرجات اختبار نصف العام.

٢/١ مرحلة التصميم:

وتتعلق هذه المرحلة بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية تصميم نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئة التعلم التكيفية بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١/٢/١ عمليات تصميم الأهداف التعليمية وتحليلها:

يرتبط نجاح بيئة التعلم التكيفية ارتباطًا وثيقًا بتحديد الأهداف وتصميمها، حيث أن تحديد الأهداف يساعد على اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، واختيار مصادر التعلم والأنشطة التي تساعد بدورها في تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ، وكذلك أساليب التقويم وقياس نواتج التعلم بعد الانتهاء من شبكة الويب الإجتماعية، كما أن التحديد الدقيق للأهداف التعليمية فى بيئة التعلم التكيفية يساعد على توضيح مستوى التعلم والأداء المطلوب، ويؤدي إلى النجاح في تحقيق تلك الأهداف.

وتحت الهدف العام تحددت مجموعة من الأهداف السلوكية، وتم صياغة الأهداف السلوكية التي تسعى بيئة التعلم التكيفية لتحقيقها، وقد روعي في تحديد الأهداف السلوكية المعايير التالية:

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

١/١/٢/١ صياغة الأهداف السلوكية لبيئة التعلم التكيفية:

أعدت الباحثة قائمة بهذه الأهداف في صورتها المبدئية، وقامت بعرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وأيضا كلية الأداب قسم اللغة الإنجليزية وذلك بهدف استطلاع رأيهم في ما يلي :

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

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

٢/١/٢/١ نتائج التحكيم علي قائمة الأهداف السلوكية:

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

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

وبعد الإنتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على قائمة الأهداف وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية فى صورتها النهائية

٢/٢/١ تحليل المحتوى والأنشطة التعليمية:

ومن خلال تحديد الأهداف التعليمية في صورتها النهائية، تم صياغة المحتوى الخاص بتنمية مهارة الفهم القرائى من خلال بيئة التعلم التكيفية ، حيث تم تزويد بيئة التعلم التكيفية بالمحتوى والأنشطة المناسبة وبناءًا على ما سبق أعدت الباحثة الأنشطة التعليمية في صورتها المبدئية، ثم قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، والمتخصصين فى كلية الأداب وذلك للتعرف على آرائهم فيما يلي:

- مدى ارتباط المحتوى التعليمى بالأهداف التعليمية الموضوعة له؛ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان مرتبط أو غير مرتبط.

- مدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة له؛ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأي المحكم، سواء أكان مرتبط أو غير مرتبط.

- مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف وذلك بوضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن رأى المحكم، سواء أكان ملائم أو غير ملائم.

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

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

وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين على ما يلي:

جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت نسبة ارتباطها بالأهداف أكثر من ٨٠%، كذلك جميع محاور المحتوى التعليمي جاءت نسبة كفايتها لتحقيق الأهداف أكثر من

٨٠%، كذلك جميع الأنشطة جاءت نسبة ملائمتها لتحقيق الأهداف أكثر من ٨٠% مما يعني أن نسبة الاتفاق على مدى ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف السلوكية عالية

ثم تم إعداد المحتوى التعليمي فى صورته النهائية تمهيدًا للاستعانة به عند بناء السيناريو الأساسي لبيئة التعلم التكيفية.

٣/٢/١ تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع العرض:

اتبعت الباحثة في تنظيم عرض المحتوى طريقة التتابع المنطقى حيث تم تحديد المهام الأساسية لتدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائى فى سبع مهام تتضمن كل منها مجموعة الأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك المهام وهى كالتالى :

١-تحديد الفكرة الرئيسية للنص المقروء.

٢-تحديد التفاصيل الخاصة بالنص المقروء.

٣-يحدد عنوانا مناسبا للنص المقروء.

٤-يفسر التخمينات داخل النص المقروء.

٥-يميز بين الحقائق والأراء داخل النص القرائى.

٦-يحدد هدف الكاتب من النص القرائى

٧-يتوقع الأحداث بناءا على فروض معينة داخل النص القرائى.

٨-يستخدم استراتيجية skimming داخل النص القرائى.

٩-يستخدم استراتيجية Scanning داخل النص القرائى.

١٠-يستخدم استراتيجية asking&answering questions داخل النص القرائى.

١١-يستخدم استراتيجية paraphrasing داخل النص القرائى.

٤/٢/١ تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية:

تقوم التفاعلات التعليمية فى بيئة التعلم التكيفية على أساس التعلم الفردى، وقد اشتملت بيئة التعلم الكيفية على وجود ثلاثة أنماط من التفاعلات التعلايمية ، وهى كالتالى :

التفاعل مع بيئة التعلم وواجهة الاستخدام

ويتم التفاعل من خلال تعامل المتعلم مع واجهة المستخدم الرئيسية والدخول إلى البيئة والتعامل مع كل الروابط والأيقونات الخاصة بالبيئة.

التفاعل بين المتعلم والمعلم

ويتم ذلك من خلال البريد الالكترونى الخاص ببيئة التعلم التكيفية حيث يستطيع المتعلم إرسال اى استفسارات إلى المتعلم من خلال صفحة help ويقوم المعلم بالرد على أسئلة المتعلمين من خلال البريد الالكترونى، ويوضح الشكل التالى نمط تفاعل المتعلم مع المعلم:

شكل (٢) يوضح نمط تفاعل المتعلم مع المعلم

التفاعل مع المتعلم وبيئة التعلم

ويتم ذلك من خلال:

شاشات المحتوى التعليمى والتنقل من خلالها.

المصادر والوسائط الإلكترونية.

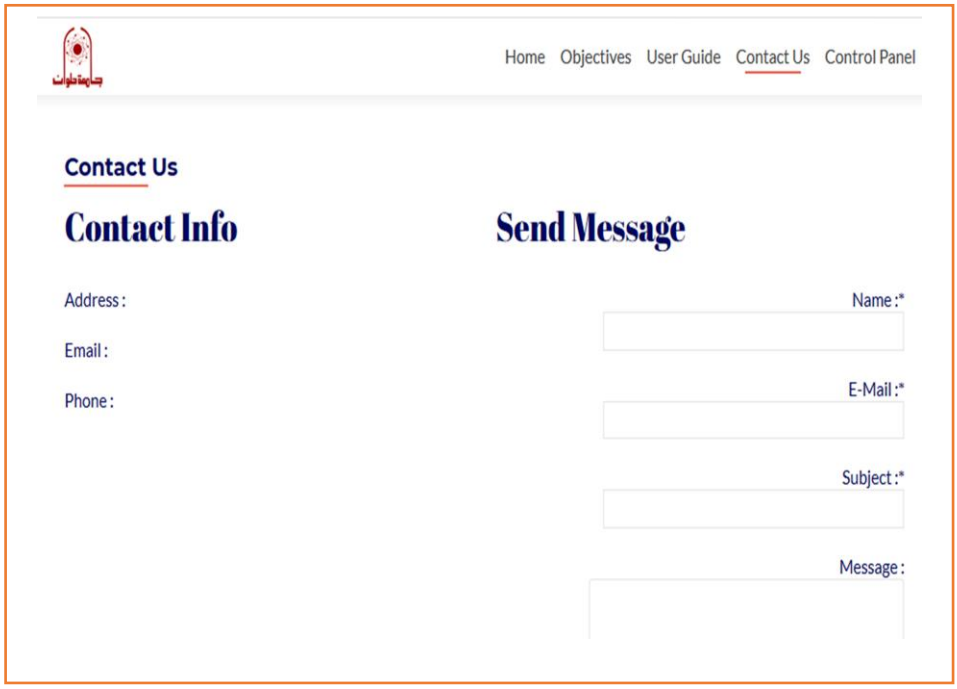
إنجاز مهام التعلم وأنشطته.

إبحار المتعلم داخل صفحات بيئة التعلم التكيفية

وتتم عملية التكيف داخل بيئة التعلم التكيفية بنوعيها من خلال مجموعة من الأيقونات الموجودة أعلى الصفحات المرتبطة تشعبيا بصفحات بيئة التعلم التكيفية، مما يسهل على الطالب التجول بين صفحات بيئة التعلم التكيفية، وتمثلت هذه الأيقونات فى:

Home (الصفحة الرئيسية): ومن خلال الضغط على هذه الأيقونة يتم الانتقال إلى الصفحة الرئيسية لبيئة التعلم التكيفية.

Objectives (الاهداف): ومن خلال الضغط على هذه الأيقونة يتم الانتقال لصفحة أهداف بيئة التعلم التكيفية



Userguide (دليل المستخدم): ومن خلال الضغط على هذه الأيقونة يتم الانتقال إلى صفحة دليل المستخدم التى تشرح كيفية استخدام بيئة التعلم التكيفية ومابها من أدوات.

Help (المساعدة): ومن خلال الضغط عليها يتم الانتقال إلى البريد الالكترونى وهى الصحة التى تمكن المتعلم من التاعل مع المعلم.

Control panel (لوحة التحكم): ومن خلال الضغط عليهاا يتم الانتقال إلى

صفحة التفاعل مع المحتوى.

ويوضح الشكل التالى نمط تصميم أيقونات الإبحار داخل الصفحات:

شكل (٢) يوضح نمط تصميم أيقونات الإبحار داخل الصفحات

٥/٢/١ تصميم استراتيجية التعليم العامة:

الاستراتيجية التعليمية هى خطة عامة تتكون من مجموعة من الإجراءات التعليمية مرتبة فى تسلسل مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة فى فترة زمنية محددة وقد حدد محمد عطية خميس مجموعة من الخطوات يجب اتباعها ومراعاتها عند تصميم استراتيجية التعليم العامة وهى:

-استثارة دافعية المتعلم وذلك من خلال:

-جذب انتباه المتعلم للتعلم.

-تعريف المتعلم بأهداف التعلم.

-استدعاء التعلم السابق

-تقديم التعليم الجديد عن طريق عرض المعلومات والأمثلة.

-توجيه المتعلم.

-تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين(التغذية الراجعة).

-قياس الأداء والتشخيص والعلاج.

ولتصميم استراتيجية التعليم العامة ببيئة التعلم التكيفية، قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

استثارة دافعية المتعلم للتعلم وذلك من خلال:

جذب انتباه المتعلم للتعلم:

حيث قامت الباحثة بعقد جلسة تمهيدية مع الطلاب عينة البحث لتعريفهم ببيئة التعلم التكيفية ومميزات استخدامها وإمكانيتها والنفع العائد على مستخدميها.

تعريف المتعلم بأهداف التعلم:

حيث تم تحديد الأهداف التعليمية العامة للمتعلم وكذلك الأهداف السلوكية التى سيتعلمها ويكتسبها الطلاب بعد الانتهاء من الدراسة داخل بيئة التعلم التكيفية.

استدعاء التعلم السابق:

ويتم ذلك من خلال التهيئة لكل موضوع تعلم جديد من خلال استدعاء الموضوعات القبديمة حيث ترتبط بعض الموضوعات المراد تعلمها بالموضوعات السابق تعلمها.

تقديم التعليم الجديد عن طريق عرض المعلومات والأمثلة

عند تقديم الموضوعات الجديدة فى التعلم، يراعى تقديم بعض الأسئلة والتدريبات الخاصة بالمهارة ثم استنتاج الموضوع الجديد المراد تعلمه ثم شرحه.

توجيه المتعلم

حيث يتم توجيه المتعلم والإشراف عليه أثناء عملية التعلم والتواصل مع المتعلم للإجابة على أى استفسارات أو حل أى مشكلة يتعرض إليها أثناء التعلم.

تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين(التغذية الراجعة).

يتم تقديم التغذية الراجعة للمتعلم بعد الانتهاء من أداء الأنشطة والتدريبات داخل بيئة التعلم التكيفية.

قياس الأداء والتشخيص والعلاج

تم تطبيق اختبار الفهم القرائى لطلاب اللغة الإنجليزية قبل وبعد الدراسة داخل بيئة التعلم التكيفي لقياس ماتم تعلمه وبالتالى علاج بعض المشكلات التى يتعرض إليها الطلاب.

٦/٢/١ اختيار مصادر التعلم المتعددة:

أعدت الباحثة مصادر التعلم لبيئة التعلم التكيفية في ضوء الأهداف التعليمية والأسلوب المناسب لكل هدف، بحيث تخدم المحتوى التعليمى الذي سبق اختياره وتحديده. وقد روعي في تلك الوسائل أن تكون متعددة ومتنوعة لتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك لتثير اهتمامهم وتزيد من دافعيتهم للدراسة فى بيئة التعلم التكيفى، ومن الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف البيئة المقترحة: برنامج معالجة النصوص microsoft office word لكتابة جميع الصفحات الخاصة بالأهداف التعليمية والمحتوى التعليمى والأنشطة والتدريبات وأيضاً برنامج العروض التقديمية microsoft office powerpoint لتقديم جميع العروض التقديمية المقدمة داخل بيئة التعلم التكيفية وكذلك بعض مقاطع الفيديو من خلال الانترنت وتعديلها إذا لزم الأمرمن خلال برنامجWondershare Video Editor

٧/٢/١ تصميم أدوات القياس:

سوف يتم تناول هذه المرحلة بالتفصيل لاحقًا.

٨/٢/١ تصميم السيناريوهات:

قام الباحث بكتابة السيناريو الخاص ببيئة التعلم التكيفية بناءا على الأهداف التعليمية وكذلك المحتوى التعليمى لبيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر) من خلال أربعة أعمدة رئيسية:

١-**رقم الإطار**: وفيها يتم تحديد أرقام صفحات بيئة التعلم التكيفية

٢-**الجانب المرئى**: ويتم فيها عرض ما يظهر فى الإطار من نصوص ورسومات ومقاطع فيديو

٣-**الجانب المسموع**: ويتم فيها عرض ما يظهر فى الإطارمن أصوات أو موسيقى

٤-**وصف الإطار**: ويتم فيها وصف كل ما يظهرعلى الصفحة بالإضافة إلى أساليب

رقم الإطار	الجانب المرئى	الجانب المسموع	وصف الإطار

التفاعل والروابط الفائقة.

ويوضح الشكل التالى تصميم السيناريو الخاص ببيئة التعلم التكيفية

شكل(٣) تصميم السيناريو الخاص ببيئة التعلم التكيفية

وبعد إعداد الباحثة للسيناريو التعليمى الخاص ببيئة التعلم التكيفية، تم عرضه على السادة المحكمين لاستطلاع أرائهم فيما يلى:

مدى تحقيق السيناريوللأهداف التعليمية الموضوعة.

مدى صحة المصطلحات العلمية والفنية المستخدمة فى السيناريو.

وقد أسفرت نتائج التحكيم عن:

-اتفق السادة المحكين بنسبة اتفاق بلغت أكثر من ٧٠%على صلاحية السيناريو التعليمى الخاص ببيئة التعلم التكيفية.

-تعديل صياغة بعض العبارات اللغوية

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات.

٣/١ مرحلة التطوير:

١/٣/١ إنتاج الوسائط المتعددة التى تتضمنها بيئة التعلم التكيفية:

تتضمنت بيئة التعلم التكيفية بعض الوسائط المتعددة، لإثراء المحتوى التعليمى المقدم للمتعلمين مع مراعاة مبادىء نظرية العبء المعرفى، وتمثلت تلك الوسائط فيما يلى:

-النصوص المكتوبة

تم إنتاج جميع النصوص داخل صفحات بيئة التعلم التكيفية باستخدام لغة النصوص الفائقة html سواءا كانت صفحات المحتوى أو أسئلة الاختبار أو أنشطة التعلم، مع مراعاة مبادىء كتابة النص.

-الصور والرسومات

تم إنتاج بعض الصور الثابتة داخل بيئة التعلم التكيفية لتوضيح بعض جوانب المحتوى التعليمى المقدم للمتعلم أو شرح كيفية استخدام البيئة عن طريق تصوير الشاشة print screen، كما تم الحصول على بعض الصور الجاهزة من خلال محرك البحث google

-مقاطع الفيديو

تم إدراج عدة من مقاطع الفيديو داخل بيئة التعلم التكيفية لتوضيح بعض مهارات الفهم القرائى من خلال موقع youtube أو تعديل بعض المقاطع من خلال برنامج Wondershare Video Editor

٢/٣/١ إنتاج بيئة التعلم:

١/٢/٣/١ اختيار نظم التأليف ولغات البرمجة

وقد قامت الباحثة بعرض كيفية برمجة بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر، وإنتاج مكونات بيئة التعلم، وهى كالتالى:

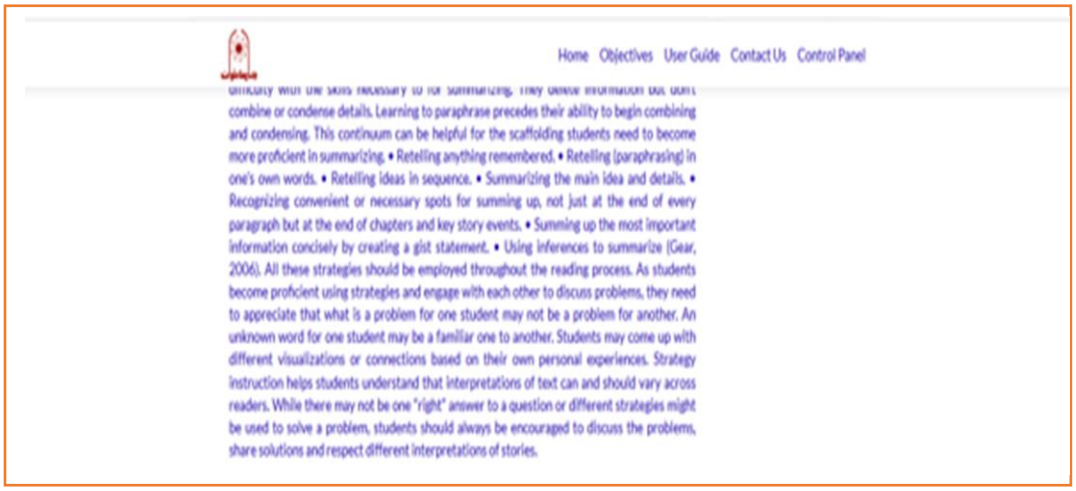
البرنامج	الهدف منه
Php editor	**تكويد المواقع**
Wordpress platform	**تصميم بيئة التعلم التكيفية**
Wondershare Video Editor	**تعديل بعض مقاطع الفيديو**
Microsoft word 2010	**كتابة المحتوى وتنسيقه والتعامل معه داخل بيئة التعلم التكيفية**
Microsoft powerpoint 2010	**عمل العروض التقديمية وتنسيقها داخل بيئة التعلم التكيفية**
Internet explorer 8.0/ firefox/ google chrome	**مستعرضات الويب التى تتيح الوصول إلى بيئة التعلم التكيفية**

٢/٢/٣/١ جمع الوسائط المتاحة

وقد قامت الباحثة بجمع كل الوسائط المتاحة داخل بيئة التعلم التكيفية من نصوص وكتابتها وصور ومقاطع فيديو سواء كانت جاهزة أو تم التعديل عليها داخل بيئة التعلم التكيفية.

٣/٣/١ تطوير نمط الإبحار التكيفى:

قامت الباحثة ببناء بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى(التوجيه المباشر) بحيث يتم توجيه المتعلم إلى أول صفحة يجب على المتعلم أن يبدأ منها دراسة المحتوى والضغط على زر(التالى) للانتقال إلى الصفحة التالية ، وذلك بعد الإجابة على أسئلة الاختبار، ويوضحها الشكل التالى:



شكل(٤) يوضح نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر

٤/٣/١ تطوير نموذج المستخدم

وقد تم تطوير نموذج المستخدم لتخزين جميع البيانات الخاصة بالمتعلمين وحفظها مثل الاسم، البريد الإلكترونى، النوع، تاريخ الميلاد، كلمة المرور للدخول لبيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى، الدرجة التى حصل عليها فى الاختبار الأولى للدخول فى البيئة داخل نموذج المتعلم، وعند تسجيل المتعلم للدخول فى البيئة مرة اخري يتم استدعاء كل البيانات الخاصة بالمتعلم والتعامل معها وعرض المحتوى المطلوب تعلمه ويوضحها الشكل التالى:

شكل (٥) يوضح نموذج المستخدم

٥/٣/١ تقويم بيئة التعلم:

بعد بناء بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر تم ضبطها والتحقق من صلاحيتها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول المحتوى والأنشطة داخل البيئة.

وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات التى وضعت فى الاعتبارعند إعداد بيئة التعلم بشكل نهائى وقد أخذت الباحثة بأراء المحكمين وتعديل بيئة التعلم التكيفية فى صورتها النهائية

٦/٣/١ الإخراج النهائى لبيئة التعلم:

بعد الانتهاء من عمليات التقويم وإجراء التعديلات المناسبة، تم إعداد بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى (التوجيه المباشر) فى صورتها النهائية وتجهيزها للعرض

٤/١ مرحلة التنفيذ:

١/٤/١ إتاحة بيئة التعلم عبر الانترنت

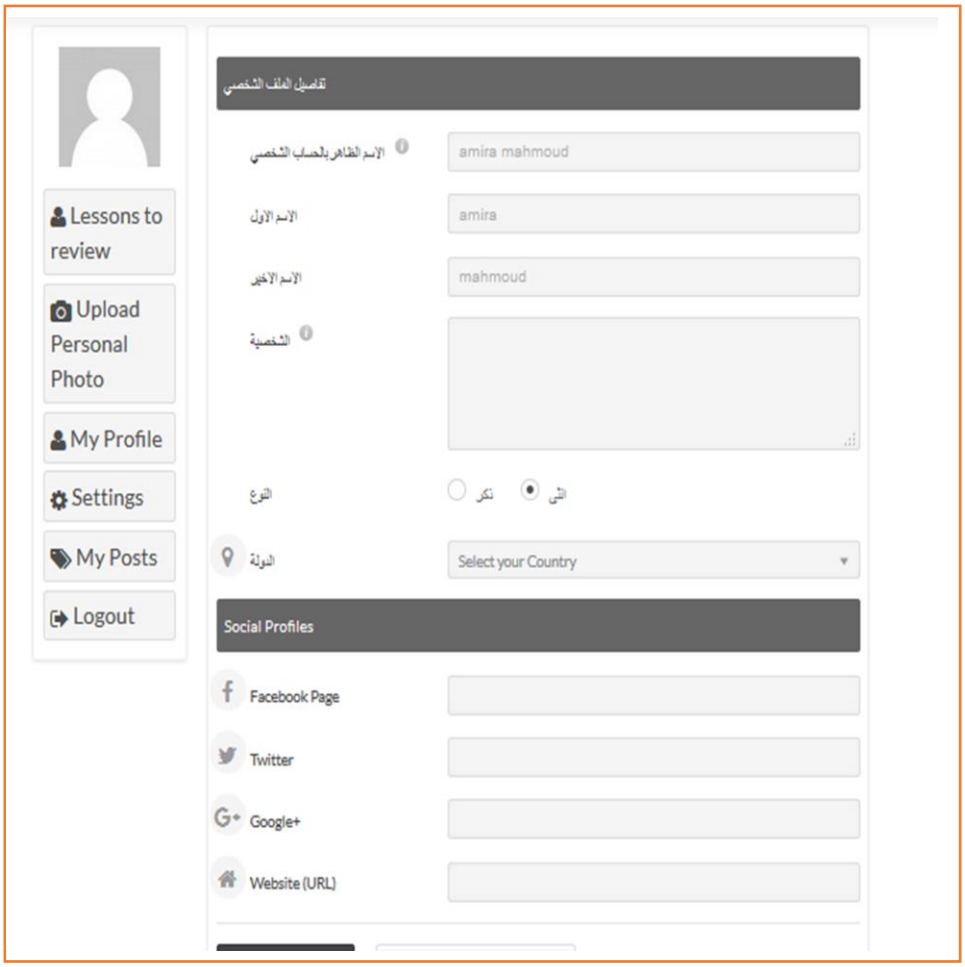
وقد قامت الباحثة برفع بيئة التعلم التكيفية على أحد الخوادم server حيث تم التعاقد مع أحد شركات الاستضافة http://ae.godaddy.com وهى وتم حجز عنوان لبيئة التعلم التكيفية domain،وقد روعى فيه البساطة والوضوح، كما يلى:

عنوان بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر:

http://www.aleamira.com/amira2

٢/٤/١ تطبيق بيئة التعلم

تقوم الباحثة بتوضيح هذه المرحلة لاحقا بشكل أكثر تفصيلا ووضوحا فى إجراءات تجربة البحث



٥/١ مرحلة التقويم:

١/٥/١ تقويم جوانب التعلم لمحتوى بيئة التعلم

تم تقويم جوانب التعلم المعرفية بعد دراسة الطلاب لمحتوى بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر، وذلك من خلال اختبار الفهم القرائى

٢/٥/١ تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها

سوف تقوم الباحثة بشرح هذا الجزء لاحقا فى هذا البحث

٢- بناء أداة القياس وإجازتها:

تمثلت أداوت القياس لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمط التوجيه المباشرفى:

-إختبارالفهم القرائى.

٢-/١ اختبار الفهم القرائى:

علـى ضـوء الأهـداف التعليميـة وتحديـد الأنشـطة التعليميـة الخاصـة ببيئـة الـتعلم الإلكترونية القائمة على نمط التوجيه المباشر وبناًء على تحديد الجوانب المعرفية التى سوف تقيسها أسئلة الإختبار قامت الباحثة بتصميم إختبارالفهم القرائى الذى طبق قبليًا و بعديًا وسارت إجراءات تصميمه وفق الخطوات التالية:

١/١/٢ هدف الإختبار

يهدف هذا الإختبار إلى الحصول على مقياس ثابت وصادق لقياس أثر المعالجة التجريبية التى تناولها البحث الحالى على مهارة الفهم القرائى للطلاب عينة البحث، حيث يقيس الإختبار مهارات الفهم القرائى الخاصة بطلاب الفرقة الثانية – شعبة اللغة الإنجليزية – كلية التربية

٢/١/٢ تحديد نوع الأسئلة وعددها وصياغة مفرداتها:

جاءت جميع الأسئلة من نوع الإختيار من متعدد، تبع كل سؤال أربعة بدائل يختار منها الطالب الإجابة الصحيحة وجاء كل سؤال يقيس هدف من الأهداف السابقة حيث شمل الإختبار كله 60 سؤالا.

٣/١/٢ وضع تعليمات الاختبار :

تعد تعليمات الإختبار بمثابة المرشد الذي يساعد الدارس على فهم طبيعة الاختبار، من ثم حرصت الباحثة عند صياغة تعليمات الإختبار على أن تكون واضحة ومباشرة، تشتمل على تحديد الهدف من الإختباروتحث على عدم ترك مفردة دون إجابة.

٤/١/٢ تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بتصحيح مفردات الاختبار، وروعي عند التصحيح أن تعطى درجة ثابتة لكل إجابة صحيحة وهي درجة واحدة وتعطى صفر لكل إجابة خاطئة وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار (60 درجة).

٥/١/٢ صدق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة صدق المحتوى الظاهرى للإختبار، وذلك بعرض الإختبار على مجموعة من السادة الخبراء و المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وكذلك الخبراء فى مجال اللغويات والأدب الإنجليزى فى كلية الأداب.

٦/١/٢ حساب ثبات إختبار الإستماع للفهم :

قامت الباحثة بحساب ثبات الإختبار التحصيلي بعد تطبيق التجربة الإستطلاعية على عينه قوامها (٣٠) طالب باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان "Spearman" وبراون "Brawn"،

وقد بلغ معامل الإرتباط بين الدرجات الفردية والزوجية لمفردات الإختبار **٠.٥٩٤**

٧/١/٢ حساب معامل السهولة

قامت الباحثة بحساب معامل السهولة الخاص بكل مفردة من مفردات الاختبار

٨/١/٢ حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين بكل مفردة من مفردات الإختبار:

قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد وقعت معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الإختبار في الفترة المغلقة (٠.٢٠ – ٠.٧٨) وهي قيم متوسطة لمعاملات السهولة؛ لأنها تقع داخل الفترة المغلقة (٠.٢٠ –٠.٨٠).

٩/١/٢ حساب معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الإختبار:

جاءت معظم معاملات التمييز بقيم متوسطة كونها تقع بين (٠.٢٥– ٠.٧٥).

١٠/١/٢ حساب معامل سهولة الإختبار ككل:

وقد بلغ معامل سهولة الاختبار ككل وفقًا للمعادلة (0,65) = (65%) وبعد التحقق من ضبط الاختبار بمراحله المختلفة أصبح جاهزًا في صورته النهائية

١١/١/٢ تحديد زمن الاختبار:

تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ عند الإجابة على الإختبار، وذلك بجمع الزمن الذي استغرقه كل طالب على حدة لأداء الإختبار وقسمة الناتج على عدد الطلاب، وبلغ متوسط الزمن لأداء الإختبار حوالي (١٥٠) دقيقة.

٣- التجربة الاستطلاعية للبحث:

١/٣ الهدف من التجربة الاستطلاعية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية عام بلغ قوامها (٣٠) طالب اختيروا بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨/٢٠١٩ في الفترة من ٢٠١٨/١١/١١ حتى ٢٠١٨/١١/١٧ وممن ليست لديهم معرفة مسبقة بما سيقدم فى بيئة التعلم التكيفية، ، بحيث تدرس هذه المجموعة باستخدام نمط التوجيه المباشر داخل بيئة التعلم التكيفية ، حيث تم تطبيق أدوات القياس المتمثلة في اختبار الفهم القرائى قبليًا وبعديًا وهدفت التجربة الإستطلاعية إلى:

- التأكد من وضوح االمادة العلمية والأنشطة التعليمية الموجودة داخل بيئة التعلم التكيفية ومدى مناسبتها للطلاب.

- تحديد الزمن التقديري اللازم للدراسة داخل بيئة التعلم التكيفية القائمة على نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر.

- تحديد الصعوبات التي قد تواجه الباحثة فى أثناء تنفيذ التجربة الأساسية.

- اكتساب الباحثة خبرة تطبيق التجربة، والتدريب عليها، بما يضمن إجراء التجربة الأساسية للدراسة الحالية بكفاءة.

- التأكد من مناسبة المكان المخصص لإجراء التجربة الأساسية.

- التحقق من سلامة الأجهزة أثناء التجريب.

- ضبط الإختبار التحصيلي

لاحظت الباحثة اهتمام الطلبة بالتجربة ومحاولة الإستفادة بأقصى درجة ممكنة من خلال التفاعل والمشاركة التى كانوا يحرصون عليها، وكانت هذه النتائج مطمئنة ومهيِّئة لإجراء التجربة الأساسية للبحث.

٤- التجربة الأساسية للبحث:

١/٤ عينة البحث:

تكونت عينة البحث من عينة عشوائية طبقية من طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية(٣٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائى للمجموعة التجريبية وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.

٢/٤ الاستعداد للتجريب:

قامت الباحثة بمقابلة طلاب المجموعات التجريبية بالفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية عام وتعريفهم بماهية بيئات التعلم التكيفية المستخدمة وكيفية التعامل معها والدخول إليها وكيفية السير بداخلها ، وقد استغرقت هذه المقابلة حوالى ٥٠ دقيقة.

٣/٤ تطبيق اختبار الفهم القرائى قبليًا:

قامت الباحثة بتطبيق الإختبار، وذلك للمجموعة التجريبية وذلك لحساب الدرجات القبلية لمهارات الفهم القرائى المتضمنة في بيئة التعلم التكيفية، ومن ثم تفريغها ورصدها في كشوف خاصة تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا.

٤/٤ تطبيق المعالجة التجريبية (نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر) :

تم تطبيق التجربة الأساسية فى الفترة من ٢٠١٨/١١/١٩ إلى ٢٠١٨/١٢/٩/ داخل معمل الكمبيوتر بقسم تكنولوجيا التعليم فى كلية التربية، ولكن لن يحتاج الطلبة لوجود هذا المعمل فى تطبيق تجربة البحث لأن الطلاب ستتعامل مع بيئة التعلم التكيفى داخل منازلهم.

ملاحظات الباحثة على الطلبة عينة البحث:

- لاحظت الباحثة علامات الرضا على طلاب فى أثناء التعامل داخل بيئة التعلم الكيفى.

- التلاميذ كان لديهم رغبة فى الإتصال والتعلم والتفاعل من خلال الأنشطة المختلفة داخل بيئة التعلم.

٥/٤ تطبيق أداة القياس بعديًا:

- قامت الباحثة بتطبيق الإختبار بعديًا ثم قامت الباحثة بتصحيح الإختباروم ثم تفريغ الدرجات ورصدها فى كشوف تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات:

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها من خلال الإجابة على أسئلة البحث كما يلي:

١-إجابة السؤال الأول للبحث:

ينص السؤال الأول للبحث على: ما فاعلية نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية؟

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال:

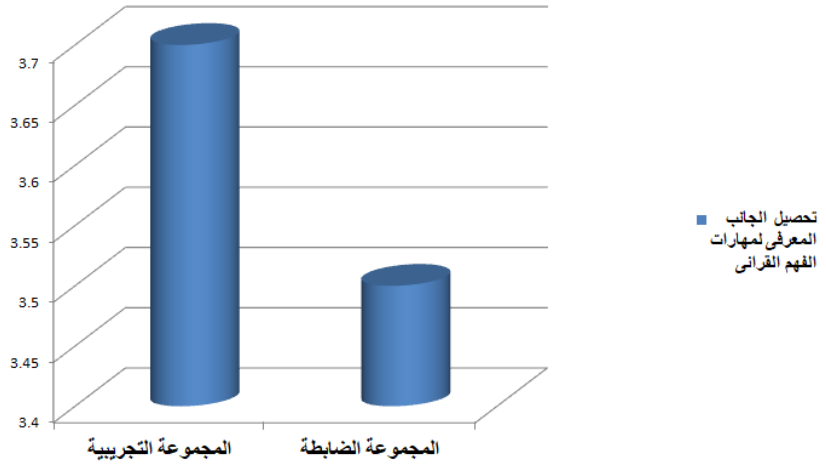
عرض النتائج الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائى وتفسيرها

لتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك فيما يتعلق بتنمية مهارات الفهم القرائى.

وقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحديد مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل القبلي ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت وقيمة الدلالة ومستواها في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائى، ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي لمهارات الفهم القرائى باستخدام اختبار ت لحساب التكافؤ بين المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٠	٣.٧٠	٠.٨٣٧	٥٨	٠.٩٣٥	٠.٣٥٤	**غير دالة عند مستوى ≤٠.٠٥**
المجموعة الضابطة	٣٠	٣.٥٠	٠.٨٢٠				



شكل (٦) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل الطلاب في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

وقد أشارت هذه النتائج إلى أن الفرق بين المجموعتين غير دال عند مستوى ≤ ٠.٠٥ وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تكافؤ مستوى الطلاب في التحصيل قبل إجراء التجربة، وأن أية فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى المتغير المستقل موضع البحث الحالي، وليست إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة بين المجموعتين.

الفرض الأول وينص على:

١-توجد فاعلية للمجموعة التجريبية عند مستوى(≤ ١,٢) التى تستخدم نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكترونى فى تنمية مهارات الفهم القرائى، وذلك وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبيك.

-قياس قوة تأثير المعالجة:

تم حساب قوة تأثير المعالجة فى تحصيل الجانب المعرفى لمهارات الفهم القرائى.

جدول (٣) قوة تأثير المعالجة فى تحصيل الجانب المعرفى لمهارات الفهم القرائى

قيمة ت	قيمة ت ٢	درجة الحرية	مربع إيتا η2	حجم التأثير
٢٢٣.٧٦٢	٥٠٠٦٩.٤٣٢٦٤	٢٩	٠.٩٩٨٨	كبير

-حساب نسبة معدل الكسب لبليك:

تم حساب نسبة الكسب المعدلة لبليك لتحصيل الجانب المعرفى لمهارات الفهم القرائى والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (٤) نسبة معدل الكسب لبليك لتحصيل الجانب المعرفى لمهارات الفهم القرائى

متوسط الدرجات القبلية	متوسط الدرجات البعدية	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل(بليك)	قيمة الدلالة	الدلالة
١٥.٤٠	٤٨.٩٠	٦٠	١.٣	٠.٠٠	دالة عند مستوى ≤٠.٠٥

من الجدولين السابقين يتضح مايلى:

يتضح من جدول (٣) أن حجم الأثر بلغ (٠.٩٩٨٨) ، وهذه نسبة مرتفعه مما يدل على أن الإستراتيجية التعليمية القائمة على نمط الإبحار التكيفى (التوجيه المباشر) فى بيئات التعلم الإلكترونى كان لها فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائى لدى المجموعة التجريبية.

يتضح من جدول (٤) أن قيمة معدل نسبة الكسب لبلاك تساوى (١.٣٠) وهى تزيد عن الحد الفاصل الذى حدده وهو (١.٢) ، مما يدل على أن نمط الإبحار التكيفى (التوجيه المباشر) فى بيئات التعلم الإلكترونى كان له فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائى لدى المجموعة التجريبية.

وبذلك يثبت صحة الفرض الأول أي أنه: "توجد فاعلية للمجموعة التجريبية عند مستوى(≤ ١,٢) التى تستخدم نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكترونى فى اختبار الفهم القرائى، وذلك وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبليك".

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن: نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر يهدف إلى مساعدة المستخدمين فى الوصول للمعلومات ذات الصلة فى سياق النص التشعبى والوسائط الفائقة وذلك من خلال التكيف مع أهدافهم التعليمية ومستواهم المعرفى بالإضافة إلى الحد من عدد العقد التى تزار دون التقليل من عملية التعلم فهو من بسط أنماط الإبحار التكيفى، ولما كانت تنمية مهارة الفهم القرائى تحتاج لممارسة الطلاب عديد من الأنشطة القرائية المتنوعة، المصحوبة بتوجه ودعم المعلم، لذلك فقد تكون بيئة التعلم التكيفى بما تقدمه من نمط الإبحار التوجيه المباشرالذى يتم فيه توجيه المتعلم للصفحات ذات الصلة بالمهمة التعليمية وذلك فى ضوء أهداف المتعلم ومعرفته وغيرها من المعلومات المخزنة فى قاعدة بيانات نموذج المستخدم هو البيئة المناسبة لتنمية مهارات الفهم القر ائى.

وخلص البحث الحالى من هذه النتيجة إلى أن:

-نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر أثر تأثيرا كبيرا فى عملية التعلم كما أدى ذلك إلى تيسير عملية التعلم وجعلها أكثر عمقا وفعالية واستدامة، وهذا الأمر كان يصعب تحقيقه فى بيئات التعلم الإلكترونية الغير تكيفية.

-نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشرأثبت فاعلية كبيرة فى تحصيل الطلاب وتنمية مهارات الفهم القرائى لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع عديد من الدراسات والبحوث التى أثبتت فاعلية أنماط الإبحار التكيفى عامة والتوجيه المباشر خاصة مثل:

دراسة إيرلماز (Eryilmaz, 2011) التى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المنظومة الثانية(العرض التكيفى) والثالثة (اساليب الابحار التكيفى) ولكن المنظومة الثالثة التى وظف فيها أساليب الإبحار التكيفية كانت أكثر فاعلية فى خفض العبء المعرفى، وزيادة رضا المتعلمين عن المنظومة التعليمية.

وكذلك دراسة زهو (Zhu, 1999) التى توصلت إلى أن التعلم كان أفضل وأقل فى العبء المعرفى فى حالة النص التشعبى الذى يحتوى على روابط أقل.

كما توصلت عديد من الدراسات مثل دراسة باروش(Parush, et al,2005) إلى أن البحث البصرى فى صفحات الويب التى تحتوى على روابط كثيرة يكون أبطأ مقارنة بالبحث البصرى فى صفحات تحتوى على روابط أقل.

وأضحت دراسة (Prusilovsky & Pesin, 1998) أن استخدام أسلوب التوجيه المباشر يساعدعلى توجيه المستخدم للمسار المناسب لتعلمه وفقا للمعلومات الموجودة بنموذج المستخدم مما يؤدى إلى تقليل الحمل المعرفى والتغلب على مشكلة التشتت والضياع داخل متوى المقرر.

وأشارت دراسة هاسيو وأخرون (Hasio et al, 2010) إلى أهمية استخدام التوجيه المباشر لتوجيه المستخدم إلى السؤال المناسب فى اختبارات التقييم الشخصى

كذلك تتفق هذه النتائج مع مبادىء وتوجهات نظرية أوزبل؛ حيث تعد معرفة المتعلم وخبراته السابقة من المكونات الأساسية فى نموذج المستخدم فى نظم التعلم التكيفية وهذا يتفق مع رؤية أوزبل عن التعلم بأنه عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل فى البناء المعرفى للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة ولذلك تؤدى البنية المعرفية للمتعلم بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكارأو مبادىء أو علاقات دورا رئيسيا فى عملية التعلم؛ حيث تعد هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التى نعتمد عليها فى إضافة ما نريد تقديمه للمتعلم. (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦؛ أنور محمد الشرقاوى،١٩٩٨، ص٢٠).

كما تتفق مع نظرية روبرت جانييه؛ حيث ينظم المحتوى فى نموذج المجال فى نظم التعلم التكيفية عبر الويب فى شكل هرمى، ومراعاة المتطلب السابق لتعلم كل مهارة، وهذا يتفق مع رؤية جانييه حول تنسيق المحتوى؛ حيث يرى جانييه انه يتم تنسيق المحتوى فى نسق هرمى بدءا من المستوى البسيط فى قاعدة الهرم وانتهاءا بالمستوى الأكثر تعقيدا، ويعد كل مستوى متطلب قبلى أو شرطى لتعلم الأجزاء الموجودة فى المستويات العليا للبنية المعرفية الهرمية للمحتوى، وهذا يتطلب القيام بتحليل المهام عند التخطيط للمحتوى. (أنسى محمد أحمد، ١٩٩٨، ص ص٥١،٥٠).

وخلاصة نتائج البحث تتمثل فى :

وجود فاعلية للمجموعة التجريبية عند مستوى(≤ ١,٢) التى تستخدم نمط الإبحار التكيفى التوجيه المباشر فى بيئات التعلم الإلكترونى فى اختبار الفهم القرائى، وذلك وفقا لنسبة الكسب المعدلة لبليك".

توصيات البحث:

من خلال النتائج إلي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات التالية:

-الإفادة من نتائج البحث على المستوى التطبيقى، خاصة إذا مادعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.

-الإفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت دراسة أنماط الإبحار التكيفى عند تصميم بيئات التعلم التكيفية وإنتاجها.

-وضع مجموعة من الأسس والمعايير العامة الواجب اتباعها عند تصميم بيئات التعلم التكيفية.

-ضرورة الأخذ بعين الاعتبارعند تصميم بيئات التعلم القائمة على الويب بشكل عام وبيئات التعلم التكيفية بشكل خاص احتياجات المتعلمين وأهدافهم وميولهم وأساليب تعلمهم.

-الاستفادة من بيئات التعلم التكيفية القائمة على أنماط الإبحار التكيفى فى جميع المراحل الدراسية وفى جميع التخصصات.

رابعاً : مقترحات ببحوث مستقبلية:

فى ضوء أهداف البحث، والنتائج التى أسفر عنها، يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

اقتصر البحث الحالى على تناول تأثير أنماط الإبحار التكيفى على تنمية بعض المهارات اللغوية وخفض العبء المعرفى، لذلك فمن الممكن إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث تتناول أنماط أخرى للإبحار التكيفى .

من الممكن إجراء دراسات تتناول أثر التفاعل بين أنماط الإبحار التكيفى وأساليب التعلم المختلفة.

إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث تتناول مهارات لغوية مختلفة مثل التحدث والكتابة فربما تختلف نتائج هذه الدراسات عن الدراسة الحالية تبعًا لاختلاف المهارة المطلوب تدريب الطلاب عليها.

اقتصر البحث الحالى على تناول تأثير متغيراته المستقلة على طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية هذه المتغيرات

فى إطار مراحل تعليمية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظراً لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد بكر أدم فلاتة(٢٠٠٠).مهمات تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة فى أداء معلم اللغة الإنجليزية، **رسالة ماجستير**(غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

أحمد رشدى طعيمة(١٩٩٨). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى**، ط١. القاهرة: دار الفكر العربى

أحمد ضياء عبد الله مجيد، عمر مصباح(٢٠١٣). أثر استراتيجية افحص، أسأل، اقرأ، تأمل، سمع، راجع فى الفهم القرائى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العراق، ع٩٨.

أمال صادق، فؤاد أبو حطب. (١٩٩٦). **علم النفس التربوى**، ط٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أنسى محمد أحمد قاسم.(١٩٩٨). **علم نفس التعلم**، مركزالإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

أنور محمد الشرقاوى.(١٩٩٨). **التعلم" نظريات وتطبيقات"**، ط٥ ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

جمال سليمان عطية (١٩٩٩):فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **رسالة ماجستير**(غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

حسنى عبد البارى عصر(١٩٩٩): **القراءة وتعلمها**، الإسكندرية: المكتب العربى الحديث.

راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٣): **أساليب ندريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**.ط١،عمان، دار المسيرة.

صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠٠٦). أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف فى استيعاب المقروء لدى لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى وفى تعبيرهم الكتابى، **رسالة دكتوراه**(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

طه على الدليمى، سعاد عبد الكريم الوائلى(٢٠٠٥). **اتجاهات حديثة فى تدريس اللغة العربية**، ط١، عمان: دار الكتب الحديثة.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد(٢٠٠٠). فعالية استراتيجيات معرفية معينة فى تنمية بعض المهارات العليا للفهم فى القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس ،كلية التربية، ص ص ١٩٢– ٢٣١

على سعد جاب الله (١٩٩٧). تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام. **مجلة كلية التربية**، جامعة الامارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى، المجلد الثانى

فتحى على يونس، محمد كامل الناقة، على أحمد مدكور (١٩٨١). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: دار الثقافة.

فتحى مصطفى الزيات(١٩٩٨). **صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفى. القاهرة ، دار النشر للجامعات، ج٤،ط١

محمد فضل الله (٢٠٠١): مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية مراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة(دراسة تجريبية)، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(٧)، يونيو.

محمد محمد عبيد (١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير**(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس

ثانيًا: المراجع الأجنبية

AlSamadani, Hashem A.(2008). The relationship between Saudi EFL College level Student's Use of reading Strategies and Their EFL Reading Comprehension. College of education of Ohio University.

Barrett ,T.C. In R.F. Smith & T.C. Barrett, (1972). Taxonomy of Reading Comprehension Teaching Reading in the Middle Grades. Addison-wesley publishing co.

Brusilovsky, P. &Pesin, L. (1998). *Adaptive Navigation Support In Hypermedia:An Evaluation Of The Isis-Tutor*. Journal of Computer and Technology. l6(1). Pp. 27-38.

Brusilovsky, P.(2004). Adaptive Navigation Support: From Adaptive Hypermedia to the Adaptive Web and Beyond. Psychnology Journal, 2(1), pp 7-23.

Brusilovsky, P.(2005). Adaptive Educational Hypermedia: From Generation to Generation, Proceedings of the 4th Helllenic Conference on Information and Communication Technologies in Education Athens Greec, pp19-33

Eklund, J.(2005). The Value Of Adaptivity in hypermedia Learning Environments: a Short Review of Empirical Evidence, School of Educational Psychology, Measurement& Technology

Eryilmaz, M.(2011). The Impact of Hypermedia on Satisfaction and Cognitive Load of Students by Adaptive Navigation. Educational sciences and practice, 10(20), pp. 181-195.

Gayo, E., Deaño, M., Conde, Á., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014).Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. Psicothema , 26(4).

Hasio, I., H., Sosnovsky, S., & Brusilovsky, P., (2010). Guiding students to the right questions: adaptive navigation support in an E-Learning system for Java programming. Journal of Computer Assisted Learning.

Jeong,J.(2009). Effects of Teacher – Directed and Student Interactive Summarization Instruction on Reading Comprehension and Written Summarization of Korean Fourth Graders .PH.D dissertation ,University of Illions at Urbana Champaign ,United States. Retrieved from ProQuest Dissertation & Theses: Full Text.

Parush, A., Shwartz, Y., Shtub, A., &Chandra, M.J.(2005). The Impact of Visual Layout Factors on Performance in Web Pages: a cross-language study.Human Factors, 47(1),pp141-157.

Rollinger, C. & Peylo, C. (1999). Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. Künstliche Intelligenz, Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching. 4. pp. 19-25

Somyürek, S.& Yalin, H.(2014). Adaptive learning systems: supporting navigation with customized suggestions. Instructional journal of human sciences, 11(1), pp 55-77.

Sweller, J. ; Ayres, P; & Kalyuga, S.(2011). Cognitive Load Theory. New york, NY: Springer.

Weiner, B(2010). Attribution Theory. International Encyclopedia of Education.university of Californaia, Los Angeles.vol.6, pp.558-563

Zhu, E.(1999). Hypermedia Interface Design: The Effects of Number of Links and Granularity of Nodes. Journal of educational multimedia and hypermedia,8(3),pp331-358