

أثر استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة كأداة تعلم شخصية في
قراءة النصوص للصف الخامس الأساسي والدافعية نحوها.
نسرين عطا لله البطوش*

تاريخ قبول البحث: 2024/2/27م

تاريخ وصول البحث: 2023/11/7م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجيات الوسائط المتعددة كأداة بيئة تعلم شخصية في فهم نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي والدافعية نحوها، واستُخدم المنهج شبه التجريبي من نوع تصميم المجموعتين غير المتكافئتين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الصف الخامس في مدرسة سعيد علاء الدين المركز السوري في لواء الجامعة في العاصمة عمان، (31) مجموعة تجريبية، (29) مجموعة ضابطة، وتم تطبيق أدوات الدراسة اختبار قراءة النصوص ومقياس الدافعية بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لها، وبعد إجراء التحليلات المناسبة أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بضرورة إعداد أدلة وبرامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتعريفهم بأهمية استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة وحثهم على تطبيقها، وتضمنين مناهج اللغة العربية تطبيقات عملية وإثرائية على استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة. الكلمات المفتاحية: نصوص القراءة، طلاب الصف الخامس، بيئة التعلم الشخصية، استراتيجيات الوسائط المتعددة.

* باحثة.

The Effect of Using a Multimedia Strategy as A Personal Learning Environment's on Reading Texts for Fifth Grade and Motivation Towards Them

Abstract

The study aims to identify the effect of the use of multimedia strategy as a personal learning environment on reading texts for 5th-grade and motivation towards them. The researcher followed the semi-experimental design of two unequal groups design. The study sample consists of (60) student from the 5th-grade at the Sa'aed Ala'a Eldeen Basic School at the University area in Amman/the capital, the experimental group had (31), and the control group had (29) students. The study tools were used to test the reading of texts and the measure of motivation verifying the characteristics of the psychometric tools, after appropriate analyses, the results showed a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha=0.05$) between the average of the experimental group compared with the average of the control group in the reading text, in favor of the experimental group. The results also showed that statistically significant difference at the level of significance ($\alpha=0.05$) in the motivation towards learning Arabic among 5th-grade students in favor of the experimental group that the multimedia strategy compared with the control group that used the traditional method. In light of the results, the study recommends developing guides and training programs for Arabic Language teachers to introduce them to the importance of using multimedia strategy and urge them to implement the strategy, and that Arabic Language curricula shall include practical and enrichment applications using multimedia strategy.

Keywords: reading texts, fifth grade students, personal learning environment, multimedia strategy.

المقدمة:

تعد استراتيجية الوسائط المتعددة من التجارب التي تهدف إلى توفير تعلم متعددة الحواس، مما يعزز فهم الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في عملية القراءة، مثل: أن يمكن استخدام الصور والرسوم البيانية لتوضيح المفاهيم الصعبة، واستخدام الفيديوهات لتقديم محتوى مثير ومفيد، واستخدام التقنيات التفاعلية مثل الألعاب لزيادة مستوى الاهتمام والمشاركة، كما يمكن استخدام الصوتيات مثل القصص الصوتية لتعزيز مهارات الاستماع وتحفيز الخيال والتفكير النقدي، وتوفير هذه التجارب المتنوعة يساهم في إنشاء بيئة تعليمية محفزة وشيقة للطلاب، مما يعزز دافعيتهم نحو القراءة وتحسين أداءهم في هذا المجال.

أدى التقدم التقني في استخدام الأدوات الرقمية في التعليم في مختلف دول العالم إلى جعل العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية تُؤلي هذا المجال اهتماماً خاصاً من خلال رفده بالعديد من الأبحاث والدراسات، حيث أحدث الحاسوب تغيراً أساسياً وجذرياً في مجال التعليم والتدريس منذ القرن المنصرم، ومع توفر العديد من الأدوات والبرامج التي أسهمت في تطوير التدريس بمختلف طرقه واستراتيجياته، وإتاحة المجال للتربويين لتطوير طرق جديدة تهدف إلى مساعدة المتعلم وإثارة اهتمامه وتحفيزه للتعلم والتحصيل بأساليب التعلم الذاتي (Warchouer, 1996)، ولذلك يجب على المعلمين أن تكون لديهم الأدوات المناسبة في الغرفة الصفية التي تخدم عرض المادة التعليمية، وذلك كون الوسائط المتعددة لها تأثير واضح في التعليم ووسائله، فالوسائط المتعددة تتيح الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوقة، الأمر الذي يتطلب تفسيراً من المتعلم في ضوء خبراته السابقة وخلق ما يسعى بالتعلم النشط (Active Learning)، وهذا يمكن المتعلم من اكتساب المعلومات التي تقدم عبر شاشات الكمبيوتر وبالتالي قد يؤثر التدريس بالوسائط المتعددة في الفهم واكتساب المهارات العملية والتحصيل لدى المتعلم، وبالتالي أصبحت الوسائط المتعددة تتفوق على الأدوات التعليمية المختلفة؛ وذلك لأنها تهيئ للمتعلم فرصة التفاعل مع موضوع التعلم، وتعمل على تزويد المتعلم بخبرات ومعلومات ذاتية وعقلية لا توفرها غيره من الطرق والأدوات (مبروك، 2016؛ Clarke, 2001).

وقد غيرت التكنولوجيا كيفية تعريف القراءة والكتابة واستخدامها وعرضها، لقد أثر التقارب بين معرفة القراءة والكتابة والتكنولوجيا من خلال إدخال الحواسيب على كيفية تعريف العلماء لمحو الأمية والقراءة، واندمجت أجهزة الكمبيوتر مع التلفزيون، والراديو، والهواتف، والكاميرات، وغيرها من التقنيات المتنوعة (Leu & Kinzer, 2000)، حيث لم يعد يقتصر النص

على الكتاب أو المجلة الورقية، ونتيجة لهذا التوسع فقد حدثت حالة من عدم الاتزان حيث يحاول العلماء والمعلمون دمج الاستنتاجات البحثية حول قراءة النصوص الورقية التقليدية وتكنولوجيا الطباعة لإعلام القراء بالقراءة والتفاعل مع النصوص الرقمية الحالية (Dalton & Proctor, 2008)، وقد وجدت العديد من الدراسات زيادة اكتساب المفردات والطلاقة والفهم لدى المشاركين عند قراءة النصوص الرقمية (Doty Pop(PLE)well, & Byers, 2010; Grimshaw, Dungworth, & McKnight, 2007; Korat, 2010; Korat & Shamir, 2008; Segal-Drori, Korat, Shamir, & Klein, 2010; Labbo & Kuhn, 2000). وفي المقابل، أظهرت دراسات أخرى أن لا تأثير للنصوص الرقمية على اكتساب المفردات، والطلاقة، وفهم تدابير المشاركين عند قراءة النصوص الرقمية (Blok et al., 2002; De Jong & Bus, 2002; Kulik, 2003; Shin, Schallert, & Savenye, 1994). وبالرجوع لهذه الدراسات تبين أن التباين في النتائج في النصوص الرقمية ناتج عن عدد قليل جداً من المشاركين في هذه الدراسات، أو مجموعة مختلفة من القدرات الإدراكية للمشاركين، ومزيج من الوسائط المتعددة التي تدعم أو تشتت الانتباه عن النص المكتوب.

اعتمدت الدراسات البحثية القليلة المتعلقة بقراءة وفهم نصوص القراءة الرقمية بشكل كبير على النظريات المتعلقة بقراءة وفهم نصوص القراءة الورقية التقليدية. وقد بدأت دراسة الفهم القرائي في علم النفس المعرفي وتطورت طوال 75 عامًا مضت (Pearson, 2009). عندما بدأ علم النفس المعرفي الحديث يتشكل في الخمسينيات والستينيات، ومن النظريات التي تعد كإطار نظري في التعلم بالوسائط المتعددة Multimedia النظرية التي قدمها ريتشارد ماير (Mayer, 2002, 2005, 2011)؛ وهي النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة، وقد تأسست هذه النظرية من خلال أبحاث متعددة مبنية على الأدلة، من خلال مبدأ أطلق عليه ماير مبدأ الوسائط المتعددة (Mayer, 2005)، حيث يفترض أنه يمكن للأفراد أن يتعلموا بطريقة أكثر فاعلية وعمقاً وفهماً إذا تم تقديم المادة التعليمية المراد تعليمها على شكل وسائط متعددة، بدلاً من تمثيل بسيط كال كلمات المكتوبة والصور الثابتة (Mayer, 2011). وهذا ما أكدته كل من (Sharma & Pooja, 2015) في الدراسة التي قاما بها وتوصلا إلى أن التعلم من خلال الوسائط المتعددة أفضل من الطرق التقليدية، ووفقاً لماير أنه من أجل تعلم المواد بالوسائط المتعددة فمن الضروري أن تتم معالجتها من خلال قناتين: بصرية وسمعية (Zhou & Yadav, 2017).

Baddeley, 1999; Mayer, 2008; Paivio, 1986; Sweller, 1988)، وبناءً على مبدأ القناتين البصرية والسمعية الذي يسمى أيضاً بنظرية الترميز المزدوج، تفترض النظرية أن المتعلمين يستفيدون عندما يتم تقديم المعلومات باستخدام كل من الطرائق السمعية والبصرية معاً، وفي الدراسة التي أجراها (Mayer & Moreno, 1998) لتوضيح أن الطرائق البصرية والسمعية في الوسائط المتعددة تسمح بمعالجة متوازية للمعلومات، وهو أكثر فائدة من التعلم من خلال طريقة واحدة، فقد تمت المقارنة بين تأثير الوسائط المتعددة، والطريقة الواحدة على تعلم معلومات جديدة، وتوصلت الدراسة إلى أفضلية الطرق القائمة على التعلم بالوسائط المتعددة. وهناك ثلاثة أنواع من الذاكرة في هذه العملية وهي: الحسية، العاملة، وطويلة المدى، حيث يتم دمج المعنى ليصبح عملية غنية بالتمثيلات المعرفية، ويرى ماير (Mayer, 2011) أن هناك ثلاثة افتراضات تقوم عليها هذه النظرية هي: القناتين السمعية والبصرية، والقدرة المحدودة التي يمكن لكل متعلم دعمها من خلال المدخلات، والمعالجة النشطة، ولكي تصبح المعلومات التي يتلقاها الفرد في بنائه المعرفي فمن الضروري أن يمارس بعض الوظائف مثل اختيار المعلومات ذات الصلة، وتنظيمها ضمن بنى وتمثيلات معرفية ذات صلة وذات نوعية جيدة، وأخيراً الدمج مع المعرفة السابقة لتحويل هذه المعلومات إلى معرفة متكاملة في الذاكرة طويلة المدى (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017).

طور ماير (2001) سبعة مبادئ لاستخدام الوسائط المتعددة بشكل كبير من أجل دعم قراءة وفهم القارئ للنص الرقمي: (أ) مبدأ الوسائط المتعددة: جمع العروض البصرية والسمعية بدلاً من عرض المعلومات باستخدام طريقة واحدة؛ (ب) مبدأ التجاور المكاني: تقديم المعلومات البصرية واللفظية بجانب بعضهم البعض ضمن العرض التقديمي؛ (ج) مبدأ الترابط الزمني: تقديم الصورة مع المعلومات اللفظية في وقت واحد؛ (د) مبدأ التماسك: التقييد بعرض المعلومات ذات الصلة؛ (هـ) مبدأ الشكل والنمط؛ (و) مبدأ التكرار: لا يقدم السرد الشفوي مع الرسوم المتحركة، (ز) الفروق الفردية المبدأ: خصائص القارئ تؤثر على الفهم، وهذه المبادئ لها صلة بتصميم النصوص الرقمية وفهم نصوص القراءة (Dalton & Proctor, 2008).

العديد من الدراسات لم تصنف خصائص قراءة وفهم النصوص القرائية الرقمية على أنها عامة أو خاصة؛ حيث خلصت بعض الدراسات إلى أن الوسائط المتعددة تدعم الفهم بشكل إيجابي (Chan & Unsworth, 2011; Kim, Yoon, Whang, Tversky, & Morrison, 2007) بينما أشارت دراسات أخرى إلى إهمال الوسائط المتعددة (Verhallen, Bus, & de Jong, 2006).

لفهم النص القرائي (Korat & Shamir, 2008; Mayer, Hegarty, Mayer, & Campbell, 2005). وبالرجوع لكل من (Mayer et al, 2005 ; Chan & Unsworth, 2011; Korat & Shamir, 2008) وجد فيها على التوالي كثرة الوسائط المتعددة وخاصة الديكورية التي تشتت المشاركين، الطلب من المشاركين تجميع المعلومات مع الصورة التفاعلية بنفس الوقت يمثل صعوبة، وكذلك النصوص الثابتة مع الصور الثابتة أقل فعالية، وعدم الانتباه للنقاط الساخنة في الأقراص المدمجة التي تعمل على تغيير النص وكل هذه الأسباب قد تؤدي إلى عدم الاستفادة من الوسائط المتعددة. ويمكن النظر لمفهوم الوسائط المتعددة بطرق عدة، وتذهب هذه التعريفات كما يرى كل من (Gilakjani, Pourhosein & Ahmadi, 2011) إلى أن الوسائط المتعددة هي استخدام أشكال متعددة من الوسائط في العرض التقديمي، والوسائط المتعددة هي المعلومات على شكل رسومات، صوت، فيديو، أو أفلام، بحيث يحتوي مستند الوسائط المتعددة على عنصر وسائط بخلاف النص العادي، كما يرى أنه لا بد أن تشتمل الوسائط المتعددة على برنامج حاسوبي يشتمل على نص مع واحد على الأقل من العناصر التالية: صوت أو موسيقى أو فيديو أو صور فوتوغرافية أو رسومات ثلاثية الأبعاد أو رسوم متحركة أو رسومات عالية الدقة. وتساعد المواد المقدمة من خلال الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير لدى الفرد المتعلم، حيث تعتبر الوسائط المتعددة لها أهمية كبيرة في تنمية القدرة الإدراكية من خلال تشكيلها للمواد الدراسية، كما تعمل هذه الإستراتيجية على تفاعل المتعلم مع الموقف بحيث يضمن تسلسلا ترابط فيه المواقف والإستجابات والتغذية الراجعة، مما يحقق للمتعليم فرصة لتثبيت المعلومات، بالتالي تمكن المتعلم من تقويم نفسه ذاتياً، وبالتالي ينمو لديه شعور الثقة بالنفس (Papert, 1980)، وامتداداً لم قدمه ماير مما يجدر الإشارة له وجود حركة قوية نحو التعلم الذاتي متعدد الوسائط خاصة للمراهقين الذين يقومون باستخدامه بشكل متزايد في ممارساتهم اليومية ((Garcia, Rigo & Jiménez, 2017)، والجزء الكبير من هذه الحركة القوية يتم من خلال منصة اليوتيوب (YouTube) من خلال الأجهزة الذكية، حيث تم تصميم هذه المنصة على أنه موقع بسيط يمكن فيه للفرد مشاركة مقاطع الفيديو الخاصة به ليصبح عنصراً فاعلاً في التغيير، وقادراً على التشارك مع الآخرين والإبلاغ وإثارة الحركات على المستويات المختلفة، مما أدى إلى تأثير اليوتيوب بشكل كبير (Naim, 2007)، كما تمت دراسة تأثير هذا الموقع من خلال مرونته وتنوعه في التعليم العالي، الذي أثبت أنه أداة مفيدة جداً لخلق نشاط أكثر فاعلية

في السياق التعليمي المرتبط بفكرة التعلم التعاوني والتعلم الذاتي الشخصي (Orus et al., 2016)، ويشار إلى أن مفهوم بيئة التعلم الشخصية ((PLE) Personal Learning Environments، في بدايته كان يعرف على أنه التعلم المنظم المستمر Continuous and auto regulatory learning في سياقات وأوضاع مختلفة (Atwell, 2007)، كانت بداية ظهوره في المناقشات التي وقعت في المؤتمر السنوي لجمعية تكنولوجيا التعليم عام 2006، وحتى عام 2008 كان مفهوم (PLE) قيد المناقشة، لذلك فقد تم توسيع الفكرة التي قدمها Atwell حول مفهوم (PLE) من قبل هيرملين Haremelen لتشمل بعض المفاهيم مثل التخطيط والأهداف، وما يميز هذا المفهوم أنه كان عبارة عن عملية يمكن أن تنفذ بشكل مستقل أو بدعم من الآخرين (Haremelen, 2008).

في كلا التعريفين تمت الإشارة إلى الجوانب العامة لمفهوم (PLE) لذلك سوف يتم استخدام التعريف الذي قدمه كلٌّ من (Adell & Castañeda, 2010)، وهو الأكثر عملياً حيث يشير إلى أن (PLE) عبارة عن مجموعة من الأدوات ومصادر التعلم والأنشطة التي يستخدمها كل فرد على أساس منتظم في التعلم، لذا سيكون الاهتمام منصباً بشكل خاص على أجزاء تعريفها لمفهوم (PLE)، التي تقسم إلى:

- أدوات واستراتيجيات القراءة (مصادر المعلومات).
 - أدوات واستراتيجيات للتأمل وهي بيئات أو خدمات يتم فيها تحويل المعلومات وإعادة صياغتها أو تقييمها أو التوصية بها ونشرها (مواقع تمكن الفرد من الكتابة عليها أو التعليق).
 - العلاقة بين الأدوات والاستراتيجيات من خلال البيئات التي يمكن للفرد فيها التفاعل مع الأشخاص الذين يتعلم منهم أو معهم (Castañeda & Adell, 2011).
 - تهدف مثل هذه البيئات التعليمية الشخصية على مساعدة الناس على مراقبة وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم وتقديم الدعم لهم عن طريق:
 - تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم.
 - إدارة عملية التعلم؛ إدارة المحتوى والعملية على حد سواء.
 - التواصل مع الآخرين في عملية التعلم وبالتالي تحقيق أهداف التعلم.
- كما تساعد مثل هذه البيئات المتعلم على إنتاج واستهلاك الموارد التعليمية حسب الحاجة، بهذه الطريقة سوف نضمن أن كل متعلم سيحصل على المحتوى المخصص له. كما نجد أن

بيئات التعلم الشخصية تحث على تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الإحتفاظ بها عكس ما يفعله المتعلم في أنظمة إدارة التعلم، حيث تكون مستوى التشاركية بين المتعلمين متدنية (Castañeda & Adell, 2011; Haremelen, 2008; Atwell, 2007)

وفي دراسة قام بها كلٌّ من (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017) بهدف الكشف عن إمكانية تنفيذ نشاطين من النصوص المشار إليهما بالجدول السابق مثل فهم القراءة النصية والقراءة متعددة الوسائط، بالاعتماد على قدرة إدراكية من مستوى واحد، حيث تم تعريف هذه الفكرة من قبل (Gernsbacher, 1995) بالاستناد إلى فهم الإنسان على تكوين البنى العقلية وفي هذه العملية توجد ثلاثة مكونات:

- التحضير: هو الأساس الذي سيحمله الفهم إلى البنى العقلية ويقوم بدوره باستقبال المعلومات الأولية التي يتلقاها لبدء هذه العملية.
 - رسم الخرائط: إذا كانت المعلومات الواردة لدينا متماسكة مع ما في البنية المشكلة، فهذا سوف يعمل على التراكم في الطبقات أو القيام بتعزيزها.
 - التحول: إذا كانت المعلومات غير متماسكة مع البنية العقلية فسيتم الاستغناء عنها وإهمالها وسيتم البدء ببناء بنية جديدة (Gernsbacher, 1995).
- وهنا لابد من الإشارة حول هذه العملية أن البالغين الذين لديهم قدرة جيدة على فهم اللغة المكتوبة لديهم قدرة مماثلة لفهم اللغة المحكية وهذا ما جعل (Gernsbacher, 1995)، تعلن أن العديد من العمليات والآليات المستخدمة في فهم اللغة هي عمليات وآليات عامة، ولذلك فإنَّ الأسباب التي تجعل الأفراد يختلفون في مهارات القراءة والفهم تعود إلى قدرتهم في بناء تمثيلات وبنى عقلية متماسكة (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017).
- مشكلة الدراسة وسؤالها:**

يتضح مما سبق أن هناك بعض المشكلات التي يمكن أن تواجه الدراسة، قلة الموارد المتاحة لتنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل فعال، وعدم توافر التدريب المناسب للمعلمين لتنفيذها، وتحديات تقنية قد تواجه استخدام الوسائط المتعددة في بيئة التعلم، ومع ذلك، يمكن تجاوز هذه المشكلات من خلال التخطيط الجيد وتوفير التدريب المستمر للمعلمين، وتطوير البنية التحتية التقنية المناسبة، وبالتالي ومن هذا المنطلق فإنَّ هذه الدراسة سوف تتحرى أثر هذه الاستراتيجية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة لطلبة الصف الخامس الأساسي؟
2. ما أثر تدريس مادة اللغة العربية وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلّمها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة جانباً من أهميتها من خلال دراسة استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في قراءة نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس، خاصة وأن معظم الدراسات ذات الصلة تناولت دراسة أثر هذه الاستراتيجية خارج بيئة التعلم الشخصي.

الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مدى فاعلية استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس، مما يساهم في إثراء الأدب التربوي بطرق ومناهج واستراتيجيات جديدة لمساعدة المتعلم وإثارة دافعيته.

الأهمية العملية:

توفير دليل عملي وواقعي يتلاءم مع خصائص مجتمع الدراسة لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس يستفاد منها من قبل الباحثين ومتخذي القرار لاتخاذ قرارات من شأنها تحسين تعلم الطلبة.

محددات الدراسة:

سيحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة من العام الدراسي 2023/2024.
- الحدود المكانية: مدرسة سعيد علاء الدين.
- الحدود البشرية: طلبة الصف الخامس.
- مصطلحات الدراسة (التعريفات الاصطلاحية)
- استراتيجية الوسائط المتعددة Multimedia Strategy

وهي عبارة عن استخدام أشكال متعددة من الوسائط في العرض التقديمي، والوسائط المتعددة من المعلومات على شكل رسومات، صوت، فيديو، أو أفلام، بحيث يحتوي مستند الوسائط المتعددة على عنصر وسائط بخلاف النص العادي بهدف تعزيز التعلم (Gilakjani, Pourhosein, 2011).

● بيئة التعلم الشخصية ((PLE)) Personal Learning Environments

وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات ومصادر التعلم والأنشطة التي يستخدمها كل فرد على أساس منتظم في التعلم (Adell & Castañeda, 2010)

● طلاب الصف الخامس 5th Grade Students

هم طلاب الصف الخامس الدارسين في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022-2023.

● فهم نصوص القراءة Reading Texts Comprehension

يعرفه تايلور على أنه هو عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية والرسومومية وبين المعلومات الصريحة والضمنية (Sullivan, 2015).

الدراسات السابقة

1. قام الزين والعساف (2023) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية في لواء الجيزة، وتم تنفيذ الدراسة باستخدام منهج شبه تجريبي، تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة اختبار الاستيعاب القرائي، التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (44) طالبًا وطالبة من الصف الخامس الأساسي، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام الوسائط المتعددة، والمجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، حيث كانت المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الوسائط المتعددة أفضل في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد التدريب بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بضرورة

استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية نظراً لأهميتها في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية.

2. قام زين الدين (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى نظريات ومبادئ تصميم الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها في ماليزيا، حاولت هذه الدراسة أن تقوم بتحديد مبادئ التصميم في تصميم وتطوير برنامج الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها، واختيار عينة البحث وخطوات مناسبة في إجراء الدراسة الميدانية. وقد اعتمد هذا البحث على ضوابط المنهج التحليلي التقويمي في القيام بإجراءات البحث.

3. قام بابكر (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، معرفة أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في منهج اللغة العربية، مقارنة باستخدام طريقة التدريس التقليدية، والتأكد من واقع استخدامها، والتعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات منهج اللغة العربية نحو هذا الاستخدام، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية وبلغت (60) تلميذة من تلميذات الصف الخامس من مدرسة النهضة بوحدة مدينة المناقل، قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، تم تدريس المجموعة الضابطة برنامجاً تعليمياً باستخدام الطريقة التقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط المتعددة، ومن ثم تم تطبيق اختبارين (قبلي وبعدي) للمجموعتين، استخدم الباحث أيضاً المنهج الوصفي، حيث صممت استبانة ذات ثلاثة محاور رئيسية، عينة الاستبانة قوامها 120 معلماً ومعلمة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الأساسي. وللتأكد من وجود معينات التدريس بالوسائط المتعددة، استخدمت الباحثة استمارة الحصر، تم اختيار (12) مدرسة باستخدام الطريقة العشوائية المنظمة، ليشمل الاختيار مدارس مختلفة المواقع بالمحلية. تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات ومعلومات الدراسة، حيث تم استخدام اختبار (ت)، النسبة المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ضرورة استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي نحو استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية. وكانت أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: إنشاء مراكز

مصادر التعلم، ومختبرات اللغة العربية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، تحديث أساليب تدريس منهج اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة، بما ينمي الفكر والإبداع لدى التلاميذ، مع التركيز على برامج التدريب المستمرة لمعلمي ومعلمات منهج اللغة العربية في استخدام الوسائط المتعددة.

4. قام ملكاوي (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث مقياساً لمهارات القراءة الجهرية، وبرمجية تعليمية محوسبة قائمة على الوسائط المتعددة، تكونت أفراد الدراسة من (38) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي 2014/2013 م، اختيروا بالطريقة القصدية. قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، (18) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، و(20) طالباً في المجموعة التجريبية درست وفق برمجية الوسائط المتعددة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة نطق الحروف، ومهارة الأداء القرائي المعبر، ومهارةطلاقة القرائية كل على حدة، ومهارات القراءة الجهرية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق برمجية الوسائط المتعددة. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود دلالة عملية لاستخدام برمجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعليم مبحث اللغة العربية بشكل عام، ومهارة القراءة بشكل خاص.

5. قام الغامدي (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ثم توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام الوسائط المتعددة في تدريس المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت إلى أن هنالك مهارات أساسية تستنتج من تدريس المقرر بالوسائط المتعددة، خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: التأكيد على ضرورة تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على التدريس بالوسائط المتعددة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء الطريقة والإجراءات المتبعة في إجراء هذه الدراسة، حيث يقدم وصفاً لمنهجية الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة والإجراءات المتبعة للتأكد من خصائصهما السيكمترية (الصدق والثبات) والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة فقد استخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي من نوع تصميم المجموعتين غير المتكافئتين باختبارين قبلي وبعدي الذي يعتمد على وجود مجموعتين هما: المجموعة التجريبية، التي تم تدريبها وفق استراتيجية الوسائط المتعددة والمجموعة الضابطة، التي تم تدريبها بالطريقة الإعتيادية، وتم تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية.

عينة الدراسة:

لغرض إنجاز هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة تعلم شخصية في قراءة نصوص القراءة للصف الخامس، فقد تم أخذ عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة رشيد طليع الأساسية في لواء الجامعة في العاصمة عمان للفصل الدراسي الثاني لعام 2022/2023، وبها شعبتان، وتم تعيين العشوائيتين للمجموعتين وتكونت المجموعة التجريبية من (31) طالباً، والمجموعة الضابطة من (29) طالباً، بالإضافة إلى أنه تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (25) طالباً لها نفس خصائص العينة الأصلية، بهدف التحقق من صدق وثبات الأدوات ووضوح التعليمات والفقرات.

جدول (1) إعداد الطلبة في الشعبتين موزعة حسب المجموعة		
المجموعة	العدد	الشعبة
التجريبية	31	أ
الضابطة	29	ب

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في التعرف على طلبة الصف الخامس، بحيث تم القيام بمسح على الطلبة، بينما بلغ حجم عينة الدراسة (60) طالباً من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة وما تضمنته من مقاييس استُخدمت سابقاً لقياس القدرة على قراءة النصوص والدافعية، للاستفادة منها في تطوير مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية واختبار نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي، وهذه الأدوات هي:

أولاً: اختبار قراءة النصوص للصف الخامس:

تم اختيار نص قرائي مكون من (150) كلمة كاختبار لتعلم نصوص القراءة، بما يتناسب مع المرحلة العمرية لطلبة الصف الخامس.

لغايات إنجاز هذه الدراسة المتعلقة بأثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في قراءة النصوص القرائية من خلال بيئة التعلم الشخصية ((PLE))، فإنه تم إعداد اختبار نص قرائي يهتم بتحقيق هذا الهدف بعدما تم تحديد الوحدات التي تم العمل عليها ضمن هذه الاستراتيجية، وذلك من خلال تقديم هذه الوحدات كنصوص فقط لطلاب المجموعة الضابطة بعد إزالة الصور والتلميحات الموجودة فيها، وإعدادها على المنصة التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة، وتزويدها بكل ما يتم عمله من وسائط وصور ومقاطع فيديو للوحدات التي تم إتمامها سابقاً.

تصحيح الاختبار الذي أُعد لغرض هذه الدراسة تم بشكل مباشرة عند التطبيق الذي تم بشكل فردي لكل طالب، بحيث أُعطيت كل كلمة في النص تمت قراءتها بشكل صحيح العلامة (0.5)، بينما الكلمة التي تمت قراءتها بشكل خاطئ علامة (صفر)، وبذلك فقد كان مدى العلامات (0 - 75) علامة.

وتم التحقق من صدق هذا الاختبار من خلال الصدق الظاهري فقد تم إعداد النص من قبل الباحثة لبيان مدى تحقيقه للغرض الذي وضع من أجله، وشموليته ووضوحه، كما تم التحقق أيضاً من صدق المحتوى، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (6 محكمين) ملحق (1)، الذين يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية في ذات الموضوع، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة النص ووضوحه، ودقة قياسه لما وضع لأجله، وقام المحكمون بإجراء بعض التعديلات من إضافة وحذف، وتم أخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، ويعد هذا الإجراء مؤشراً دالاً على صدق المحتوى الاختبار.

كما تم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك من خلال استخدام معامل الثبات الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR, 20)؛ وذلك لأنه يستخدم للاختبارات الموضوعية ويطبق لمرة واحدة، وبلغت قيمة هذا المعامل (0.894)، وتعتبر هذه القيمة أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية:

تم تطوير مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية من خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (35) فقرة ملحق (3)، وكانت خيارات الإستجابة عن كل فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لل فقرات الإيجابية، ولل فقرات السلبية تم عكس هذا التدرج.

وتم التحقق من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية من خلال الصدق الظاهري فقد تم التأكد من تحقق هذا النوع من الصدق من قبل الباحثة لتحديد مدى تحقيقه للغرض الذي وضع من أجله وشمولية المقياس ووضوحه وتحديد صلاحيته للتطبيق. وأيضاً تم التحقق من صدق المحتوى من خلال القيام بعرضه في صورته الأولية التي تم تطويرها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في هذا في هذا المجال (6 محكمين) ملحق (1)، ممن يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية في الموضوع، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة الفقرات وانسجامها، ومدى وضوح هذه الفقرات من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت لأجله، ودرجة انتماء كل فقرة لهذا المقياس، واقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس، وتم الأخذ بهذه التعديلات المقترحة ليكون المقياس بصورته النهائية مكون من (28) فقرة ملحق (4)، ويعد هذا الإجراء مؤشراً دالاً على صدق محتوى المقياس.

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية فقد تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وهو من أكثر الطرق استخداماً لفحص معامل الثبات، والجدول (2) التالي يوضح قيمة هذا المعامل.

جدول (2) معامل الثبات لمقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية		
قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
	28	.932

ويشير معامل الثبات إلى أن المقياس يتمتع بمقدار من الموثوقية والاتساق الداخلي، فقد كانت قيمة معامل الثبات من خلال الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.899) وهي قيمة مرتفعة.

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (استراتيجية التدريس) ولها مستويان، هما: استراتيجية الوسائط المتعددة، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة وتتضمن كلاً من العلامة على اختبار النص القرائي، والدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية.

إجراءات الدراسة:

لغايات إنجاز هذه الدراسة فقد تم القيام بالآتي:

- تحديد المادة التعليمية المراد تعليمها من خلال استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصية، من نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي.
- إعداد اختبار من خلال المادة التي تم تحديدها يقيس مدى قراءة الطلبة للنص.
- التعديل على الوحدات التي تم اختيارها وذلك لتلائم المجموعتين، من خلال إزالة الصور والتلميحات المختلفة الموجودة والإبقاء على النص القرائي فقط، ومن ثم العمل على جمع الصور والوسائط والفيديو الذي يخدم النص القرائي وتحميله على المنصة كبرمجية تعليمية؛ وذلك لإتاحته للطلاب المراد تعليمهم من خلال استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصية (PLE).
- اختيار المدرسة المراد التطبيق على طلبتها بالطريقة العشوائية بحيث تكون فيها شعبتان وأكثر.
- اختيار الشعب المراد إدخالهم بالدراسة بالطريقة العشوائية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية.
- تطبيق الأدوات الذي تم إعدادها على طلاب المجموعتين (التطبيق القبلي).
- تعليم طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من خلال النص الذي تم إزالة الأشكال والصور منه، مع الإبقاء على النص، وتعليم طلاب المجموعة التجريبية من خلال

استراتيجية الوسائط المتعددة وذلك من خلال بيئة التعلم الشخصي (PLE)؛ وذلك بتجهيز المختبر الحاسوبي وتزويدهم بسماعات الرأس ليتم بدء التعلم من خلالها.

- تكون مدة التعليم من خلال هذه الاستراتيجية وفق المادة التعليمية المحددة سابقا لمدة فصل دراسي واحد.

- تطبيق الأدوات الذي تم إعدادها على المجموعتين (التطبيق البعدي).

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ليتم تحليلها.

المعالجة الإحصائية:

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) تم استخدام عدة طرق للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتمثلت بالتالي:

- للتحقق من ثبات الأدوات تم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson 20)، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار النص القرائي قبلية وبعدياً، واستخدام معادلة (ANCOVA) لقياس الفرق في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على مقياس الدافعية قبلية وبعدياً، واستخدام معادلة (ANCOVA) لقياس الفرق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة لطلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة من الصف الخامس لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على أداة قراءة النصوص القبلي والبعدي، وكانت هذه النتائج كما في جدول (3) التالي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين من الصف الخامس على أداة قراءة نص شفهيًا قبلًا وبعدًا					
المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	31	31.27	13.04	65.25	37.20
الضابطة	29	31.93	13.84	52.50	35.82

يُلاحظ من جدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة من الصف الخامس على اختبار قراءة نص شفهيًا القبلي في المجموعة التجريبية كان (31.27)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.04)، أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطالبات على الاختبار القبلي أيضا (31.93)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.84)، أما بالنسبة للاختبار البعدي فإن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان (65.25)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (37.20)، أما المجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على الاختبار البعدي (52.50)، بانحراف معياري مقداره (35.82).

ويلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولغرض التحقق من دلالة الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجدول (4) التالي يعرض نتائج هذا الاختبار.

جدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات اختبار قراءة النص البعدي						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
اختبار قراءة النص	الاختبار القبلي (المصاحب)	143774.379	1	143774.379	1008.542	.000*
	المجموعة	764.060	1	764.060	5.360	.021*
	الخطأ	125592.423	57	142.557		
	الكلية	737261.000	60			
* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).						

ويُلاحظ من جدول (4) أعلاه أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص، فقد كانت قيمة

(F) لها (5.360)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.021)، وهي أقل من (05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي لأدائهم على اختبار قراءة النص البعدي (65.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة الذي بلغ (52.5)، وعليه؛ فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار قراءة النص، وهذه الفروق تعود لصالح المجموعة التجريبية.

تظهر نتيجة هذا السؤال وجود أثر واضح ودال إحصائي عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تحسن مهارات القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث وجد فرق بين متوسطي المجموعتين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من سوليفان (Sullivan, 2015) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم النص الرقمي بين المجموعات وفي قدرة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة تشو (Zhou, 2014) التي أظهرت تأثيراً رئيسياً كبيراً للوسائط المتعددة حول تعلم المفردات، دراسة السلمي (2014) التي وجدت أثراً لاستخدام الوسائط المتعددة في زيادة التحصيل لدى الطلاب المجموعة التجريبية لمهارات الفهم القرائي والقراءة المسحية، كما تتفق أيضاً مع دراسة سكرية (2013) ودراسة أحمد (2012) ودراسة نصار (2010) ودراسة الحايك (2005) اللواتي أكدن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية الوسائط المتعددة، بينما تختلف هذه النتيجة عما توصلت له دراسة غارسيا وريغو وخيمينيز (Garcia & Jiménez, 2017) من عدم وجود أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في التقييم النهائي لطلبة المجموعتين. ويمكن عزو هذا الأثر إلى أن استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة تعد مواكبة للتطورات في كافة جوانب التعلم وتقدم فرص تعليمية متنوعة مراعية لأنماط التعلم المختلفة خاصة أنها تعتمد بشكل رئيس على الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر تدريس مادة اللغة العربية وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلمها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من الصف الخامس لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الدافعية نحو تعلم مادّة اللغة العربية القبلي والبعدى، وكانت هذه النتائج كما في جدول (5) التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين من الصف الخامس على مقياس الدافعية قبلياً وبعدياً					
المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	31	2.63	.48	2.73	.39
التجريبية	29	2.59	.38	3.89	.41

ويُلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية في المجموعة الضابطة كان (2.63)، بانحراف معياري مقداره (0.48)، أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية (2.59)، بانحراف معياري مقداره (0.38)، أما بالنسبة للتطبيق البعدي فإن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عليه في المجموعة الضابطة كان (2.73)، بانحراف معياري مقداره (0.39)، أما المجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (3.89) بانحراف معياري مقداره (0.41)، ونلاحظ وجود فروق ظاهرية في التطبيق البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية، ولغرض التحقق من دلالة وجود هذه الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد استُخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجدول (6) التالي يعرض نتائج هذا الاختبار.

جدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات على التطبيق البعدي لمقياس الدافعية						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية	الاختبار القبلي (المصاحب)	.979	1	.979	6.620	.013
	المجموعة	26.437	1	26.437	178.800	*.000
	الخطأ	8.428	57	.148		
	الكل	657.732	60			
* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)						

ويُلاحظ من جدول (6) أعلاه أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية، فقد كانت قيمة (F) لها (178.800) وهي ذات دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000). وهو أقل من (0.05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الأداء على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة يزيد من متعة التعلم لدى الطالب؛ مما يسهم في إثارة الدافعية الإيجابية له نحو تعلم اللغة العربية.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

من خلال إحصائي لهذه الدراسة توصلت لعدة نتائج، أهمها:

1. أظهرت النتائج في جدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة من الصف الخامس على اختبار قراءة نص شفهياً القبلي في المجموعة التجريبية كان (31.27)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.04)، أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطالبات على الاختبار القبلي أيضاً (31.93)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.84)، أما بالنسبة للاختبار البعدي فإن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان (65.25)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (37.20)، أما المجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على الاختبار البعدي (52.50)، بانحراف معياري مقداره (35.82)، ويلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولغرض التحقق من دلالة الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

2. أظهرت النتائج في جدول (4) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص، فقد كانت قيمة (F) لها (5.360)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.021)، وهي أقل من (0.05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي لأدائهم على اختبار اختبار قراءة النص البعدي (65.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للأداء المجموعة الضابطة الذي بلغ (52.5)، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار قراءة النص، وهذه الفرق تعود لصالح المجموعة التجريبية.

3. أظهرت النتائج في جدول (5) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية في المجموعة الضابطة كان (2.63)، بانحراف معياري مقداره (0.48)، أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية (2.59)،

بانحراف معياري مقداره (0.38)، أما بالنسبة للتطبيق البعدي فإن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عليه في المجموعة الضابطة كان (2.73)، بانحراف معياري مقداره (0.39)، أما المجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (3.89) بانحراف معياري مقداره (0.41)، ونلاحظ وجود فروق ظاهرية في التطبيق البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية، ولغرض التحقق من دلالة وجود هذه الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

4. أظهرت النتائج في جدول (6) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، بين متوسطات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية، فقد كانت قيمة (F) لها (178.800) وهي ذات دلالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000) وهو أقل من (0.05)، وهذه الفرق تعود لصالح المجموعة التجريبية، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في الأداء على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة يزيد من متعة التعلم لدى الطالب؛ مما يساهم في إثارة الدافعية الإيجابية له نحو تعلم اللغة العربية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

- تطوير استراتيجيات فعالة لاستخدام الوسائط المتعددة في تعليم قراءة النصوص، مع الأخذ في الاعتبار احتياجات ومستوى الطلاب.
- تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتطبيقها بشكل صحيح في الصفوف.
- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتقييم تأثير استخدام الوسائط المتعددة على قراءة النصوص ودافعية الطلاب.
- تقديم التوصيات للمعلمين والمسؤولين التربويين حول كيفية دمج استخدام الوسائط المتعددة في تعليم قراءة النصوص بشكل فعال في الصفوف الخامسة.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. أحمد، منذر محمد. (2012). دور تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم القراءة والكتابة لمتنسي دورات محو الأمية وتعليم الكبار واتجاهاتهم نحوها، أطروحة ماجستير، جامعة دمشق.
2. الحايك، أمينة خالد. (2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية.
3. سكري، جميلة عبد القادر. (2013). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تحصيل مهارتي الاستماع والقراءة في مادة القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق.
4. السلي، حميد. (1014). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارات القراءة بمادة اللغة الإنجليزية وأثرها في تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة، أطروحة ماجستير، جامعة أم القرى

5.نصار، سامية. (2010). أثر تدريس اللغة العربية بالوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، أطروحة ماجستير، جامعة صنعاء.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Baddeley, A. D. (1999). Human memory. Boston, MA: Allyn & Bacon.
2. Blok, H., Oostdam, R., Otter, M., & Overmaat, M. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72(1), 101-130.
3. Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alicante: Marfil.
4. Clarke, A. (2001). *Designing Computer-based Learning Materials*. Aldershot: Gower Publishing Ltd.
5. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 359-376). New York: Taylor & Francis.
6. Dalton, B., & Proctor, C. P. (2008). *The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies*. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 359-376). New York: Taylor & Francis.
7. Doty, D., Pop(LE)well, S., & Byers, G. (2010). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374-384.
8. Gernsbacher, A. M. (1995). *The Structure-Building Framework: What it is, what it might also be, and Why*. In B. K. Britton & A. C. Graessens (Ed.), *Models of text understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
9. Gilakjani, P., Pourhosein, A. and Ahmadi, S., (2011). Multimedia and Its Effect on the Quality of English Language Teaching. *Celt*, Vol. 11, No. 1, pp. 14-35.
10. Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
11. Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50(1), 110-124.
12. Kulik, J. A. (2003). Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say. Arlington, VA: *SRI International*.
13. Labbo, L., & Reinking, D. (1999). Negotiating the multi(LE) realities of technology in literacy research and instruction. *Reading Research Quarterly*, 34, 478-492.
14. Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational psychologist*, 32(1), 1-19.
15. Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation*, 41, 85-139.
16. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*, (2nd Ed.). New York, NY: Cambridge University Press

17. Mayer, R. E. (2011). Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction. In J. P. Mestre, & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, cognition in education (Vol. 55, pp. 77-103)
18. Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. **Educational psychologist**, 38(1), 43-52.
19. Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. New York: Oxford University Press.
20. Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, New York, NY, USA
21. Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. **Reading and Writing**, 23(8), 913-930.
22. Shin, E., Schallert, D., & Savenye, W. (1994). Effects of learner control, advisement, and prior knowledge on young students' learning in a hypertext environment. **Educational Technology Research & Development**, 42(1), 33-46.
23. Sullivan, L., (2015). The effects of embedded considerate multimedia features on digital text comprehension among second and third grade students of different reading abilities, **Phd Dissertation**, Johns Hopkins University.
24. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
25. Verhallen, M. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. **Journal of Educational Psychology**, 98, 410-419.
26. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In Fotos S. (ed.), **Multimedia language teaching**, 3-20. Tokyo : Logos International.
27. Zhou, N., (2014). Effects of multimedia story reading on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. **Phd Dissertation**, Purdue University.