برنامج تدريسي مقترح قائم على التقويم البنائي وفاعليته في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية[1]

روان بنت عبدالله علي الزنيدي سلطان بن عبدالعزيز صالح البديوي(*)
جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1444/1/10هـ، وقبل للنشر في 1444/5/19هـ)

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريسي قائم على التقويم البنائي، وقياس فاعليته في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزيَّة في المرحلة الجامعيَّة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس؛ تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكوَّنَت عينة الدراسة من فئتَيْن، هما: ١) عينة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزيَّة بجامعة القصيم مكونةً من (١٣٩) عضوًا. ٢) عينة الطالبات مكونة من (١٢١) طالبة من طالبات قسم اللغة الإنجليزيَّة في كلية العلوم والآداب بعنيزة المسجلات في مقرَّر (Reading and Vocabulary Building 2). وتضمَّنَت الدراسة مجموعة من الأدوات، تمثَّلَت في: استبانة لأعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزيَّة بجامعة القصيم، اختبار لمهارات الطلاقة القرائيَّة ومقياس تقدير أداء تحليلي مُتدرِّج. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، تمثَّلَت في: التوصُّل إلى (١٣) مهارة من مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزيَّة في الجامعة متمثلةً في ثلاثة مكونات رئيسة (التعرُّف التلقائي، القراءة المعبِّرة، الدقة القرائيَّة). وتوصَّلَت إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريسي المقترَح. كما كشفت الدراسة عن وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة 0.05) ≤ (α بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة 0.05) ≤ (α بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقَين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي.

اكلمات مفتاحية: التقويم البنائي، الطلاقة القرائية، طالبات اللغة الإنجليزية.

*****

A Proposed Teaching Program Based on Formative Assessment and its Effectiveness in Developing Reading Fluency for Female Undergraduate Students of English [2]

Rawan Alzinaidi Sultan Albedaiwi (*)

Qassim University

. (Received 28/8/2022, accepted 13/12/2022)

Abstract: The current study aimed to build a proposed teaching program based on formative assessment and measure its effectiveness in developing reading fluency for female undergraduate students of English. The researcher used a quasi-experimental design to answer the study's main question. The sample of the study consisted of 139 English department faculty members at Qassim University and 121 female English language undergraduate students in the College of Arts and Sciences in Unaizah enrolled in the Reading and Vocabulary Building-2 course. This study included a set of instruments: a Qassim University questionnaire for English department faculty members, a reading fluency skills test, and an analytical rubric. The study's results showed that 13 reading fluency skills necessary for female English language undergraduate students were reached, consisting of three main components: recognition automaticity, expressive reading, and reading accuracy. The final version of the proposed teaching program was also reached. The results also showed that there were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0,05$ between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the reading fluency skills test in favor of the experimental group. There were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0,05$ in the pre- and post-application of the reading fluency skills test in favor of the post-application.

Keywords:: formative assessment, reading fluency, students of English.

1. بحث مستل من رسالة دكتوراه

2. Extracted from a PhD thesis.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد. قسم المناهج وطرق التدريس. ، جامعة القصيم.
ص ب: GAGD6605 رمز بريدي: ٥٦٤٣٣ الرقم الإضافي 3892 ، المدينة القصيم، عنيزة.

(*) Corresponding Author:

Assistant professor Dept. of Curricula & Instruction, Faculty : Qassim University, P.O. Box: GAGD6605, Code: 56433, City; Unayzah, Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.12816/0061526

e-mail: alzinaidi@gmail.com r.alzinaidi@qu.edu.sa

مقدمة

تعد مهارة القراءة إحدى أهم المهارات اللغوية المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية والتي تتطلَّب أن يُعدّ الطالب لها إعدادًا جيدًا بصفتها من المهارات التي يستطيع الفرد بامتلاكها أن يُطلّ على العالم مِن حوله وينفتح على العلم والمعرفة المحيطين به (سليمان، ٢٠١٥).

ويؤكد الصبحي (٢٠١٣) على أن أهمية القراءة تزداد بالنسبة لمتعلمي اللغة من غير الناطقين بها؛ لأنها بمنزلة الأساس الذي ينطلق منه متعلمو اللغة في سبيل تعلُّم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى التي يعتمد عليها نجاحهم فيها بشكل كبير. لذا يرى (عبد الباري، ٢٠١٦) أن تلك المهارة تتطلب من المتعلم الجمع بين العديد من المهارات الأخرى حتى يتمكن من كفايات مهارة «الطلاقة القرائية» والتي تعكس قدرة المتعلم على القراءة في مدَّة أقصر وجهد أقلّ.

ويشير كون وليفي (Kuhn & Levy, 2015) إلى أن الطلاقة القرائية تعني إمكانية تعرُّف القارئ على أغلب الكلمات التي يصادفها بدقة وتلقائية، مع القدرة على أداء التنغيم الصوتي المناسب لها، كما يؤكدان على أن سبب الاهتمام بالطلاقة القرائية يكمن في التأكيد على دورها في مساعدة القارئ على اشتقاق المعنى من النص.

في حين يرى كلٌّ من بارنتي وتشين (Paren-ti & Chen, 2015) أن الطلاقة القرائية نشاط يتضمَّن حدوث العديد من العمليات العقلية في الوقت نفسه، ويعتمد على استخدام المهارات اللغوية الجهرية (الأصوات، الوعي، معرفة أشكال الحروف والقدرة على فك التشفير بمهارة). ويشير أبلجيت وآخرون (Applegate et al., 2009) إلى أن للطلاقة القرائية ثلاثة مكونات رئيسة؛ الدقة: القدرة على القراءة بدون أخطاء من خلال ربط شكل الحرف بصوته، التلقائية: القدرة على إدراك الكلمات وفك تشفيرها بشكل سريع، القراءة المعبرة (التنغيم): القدرة على القراءة بصياغة وتعبير مناسبَيْن. ويضيف رازنسكي (Rasinski et al., 2016) مكونات أخرى كالفهم القرائي، الذي يشير إلى القدرة على فَهْم النص المقروء. بالتالي، يحتاج الطالب أن يتمكَّن من مهارات الطلاقة القرائية كافة إلى أقصى حدٍّ؛ حتى تتسنَّى له الاستفادة بفاعلية مما يقرأ.

بناءً على ما سبق، فإن للطلاقة القرائية أهمية كبرى؛ إذ تنقل الطالب من مرحلة التردد القرائي إلى التلقائية والسلاسة في القراءة، وبالتالي تعزيز فهم المقروء؛ لذا ينبغي للطالب إتقانها لما لها من نفع أكاديمي ومهني (أبو لبدة، ٢٠٢١).

ويشير كالدويل (Caldwell, 2014) إلى أن

تمثُّـع الطالـب بالطلاقـة القرائيـة يُعَـدّ مؤشـرًا علـى مستوى الكفـاءة اللغويـة لديـه. وبالرغـم مـن أهميـة الطلاقـة القرائيـة، فقـد يصعـب علـى الطـلاب إتقانهـا بسـهولة؛ الأمـر الـذي يسـتدعي ضـرورة تقديـم الدعـم والتوجيـه والتدريـب للمتعلميـن مـن قِبـل شـخص خبيـر كالأسـتاذ. حيـث يؤكـد كل مـن ماكتشـين (McShane, 2005)، بوهـام (Popham, 2012).على أن الطلاقـة القرائيـة من المهـارات التـي تتطلـب تقويمًـا مـن أجـل تطويرها؛ كونهـا تحتـاج فـي تقويمهـا إلـى تخطيـط أولـي، ثـم متابعـة التقـدم، ثـم تقويـم نهائـي للمخرجـات وحتـى يتمكَّـن الأسـتاذ مـن مسـاعدة الطالـب بشـكل صحيـح يجـب أن يُقـوّم تعلُّمـه بشـكل بنائـي يمكنـه مـن خلالـه جمـع أدلـة وشـواهد توضـح مسـتوى الطالـب.

ويتفـق أبـو لبـدة (٢٠٢١) مـع مـا سـبق، مـن خـلال تأكيـده علـى أنَّ تمثُّـع الطالـب بمهـارة الطلاقـة القرائيـة عبـارة عـن عمليـة تطويريـة تُكتسـب بشـكل تدريجـي، بالتالـي تتطلَّـب هـذه المهـارة معرفـة الأسـتاذ بالمسـتويات الفعليـة لطلابـه؛ مـن أجـل تقديـم الدعـم المناسـب لهـم للارتقـاء بهـم إلـى المسـتوى المطلـوب.

ومـن هنـا يـرى كل مـن (السـامراني ، ٢٠١٠؛ علـي، ٢٠١١) أن التقويـم يُعَـدّ ركنًـا أساسـيًّا فـي العمليـة التربويـة بشـكل عـام؛ لإبـرازه نواحـي القـوة والضعـف فيهـا، إلا أنـه لا يعتبـر هـذا الأمـر ذا قيمـة حقيقـة مـا لـم يسـهم فـي تصحيـح وتعديـل مسـار عمليـة التعلـم بشـكل يسـاعد علـى تحقيـق الأهـداف المرجـوة. ومـن هـذا المنطلـق جـاءت المنـاداة بالتركيـز علـى التقويـم البنائي الـذي يُجرى بشـكل متكـرر علـى فتـرات ومراحـل مختلفـة أثنـاء تطبيـق منهـج مـا أو برنامـج تدريسـي معيـن، ويقوم بـدور تشـخيصي-علاجي مسـتمر لجميـع نواحـي التعلـم أثنـاء العمليـة التعليميـة مـن خـلال تزويـد الأسـتاذ والطالـب بتغذيـة راجعـة تعـود بالنفـع علـى كلٍّ منهمـا.

ويُعـرف هـذا النـوع مـن التقويـم الـذي تتم ممارسـته مـن أجـل التعلـم بالتقويـم البنائـي (Formative Assessment)، ويعـود هـذا المصطلـح إلـى سـكريفن (Scriven) فـي كتاباتـه عـن دور عمليـة التقويـم فـي تطويـر التعلـم البنائـي (Popham, 2012’ Sardareh & Saad, 2012). والـذي وصفـه جاتولـو (Gattullo, 2000) بأنـه: عبـارة عـن عمليـة مسـتمرة متعـددة المراحـل يتـم تنفيذهـا بشـكل يومـي مـن خـلال التفاعـل بيـن كلٍّ مـن الأسـتاذ والطالـب؛ مـن أجـل توفيـر تغذيـة راجعـة تسـاعد علـى اتخـاذ إجـراء فـوري، كمـا تهـدف إلـى تعديـل الأنشـطة التعليميـة مـن أجـل تحسـين عمليـات التعليـم والتعلـم.

وقـد أردف بوهـام (Popham, 2014) موضحـاً إيـاه بأنـه عبـارة عـن عمليـة مخططـة هدفهـا الأساسـي تَقَـدُّم التعلـم، مـع التأكيـد علـى إمكانيـة

تطبيق التقويم البنائي بطرق عديدة بهدف جمع أدلة للتقويم وتحليلها من أجل العمل على تعديل أنشطة التدريس وأساليب التعلم لتحقيق الأهداف.

ويخلص الباحثون مما سبق إلى أن التقويم البنائي يمكن أن يساعد: الأستاذ في الكشف بعض الأمور المتعلقة بإجراءاته التدريسية، مثل: إعادة النظر في استخدامه لبعض الطرق والوسائل التعليمية، تعرف معدل سرعته في عرض المادة التعليمية ومدى مناسبته أو حاجة الأستاذ إلى زيادة أو تقليل سرعته. وكذلك الكشف عن حاجة الطلاب إلى إتقان مهارات أو تحقيق متطلبات معينة لازمة لتعلم موضوع ما. وهذا فضلاً عن كشف جوانب الضعف في تعلُّم الطلاب وأسباب ذلك؛ للعمل على علاجها، والتحقق من مدى مناسبة الأساليب العلاجية التي يستخدمها في التعامل مع أخطاء الطلاب، ومعرفة جوانب القوة لتعزيزها. بالإضافة إلى أنه يتيح للأستاذ التأكُّد من مدى تحقُّق أهداف عملية التدريس والحكم على فاعليته وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (خليل، ٢٠١١؛ رفاعي، ٢٠١٢؛ علام، ٢٠٠٠؛ لافي، ٢٠١١). التي أوضحت أنه يمكن تنفيذ ذلك من خلال ملاحظة الأستاذ لسلوكيات تعلُّم الطلاب، ومن ثم تقديم ملاحظات فورية بناءً على النتائج التي يتم الحصول عليها؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين نوعية التعليمات المقدَّمة من قِبل الأستاذ بما يتناسب مع نقاط الضعف وأوجه القصور لدى الطلاب (Kula-segaram & Rangachari, 2018).

وفي هذا الصدد، تم إجراء عدد من الدراسات للتحقق من فاعلية توظيف التقويم البنائي في بعض المجالات؛ مثل: تحسين التحصيل الأكاديمي، حيث كشفت دراسة (العرنوسي والحسناوي،٢٠١٩) عن الأثر الإيجابي لتوظيف إستراتيجية التقويم البنائي على تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. وكذلك دراسة (العزيزي ،٢٠١٨) والتي أكدت فاعلية توظيف إستراتيجيات التقويم البنائي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وكان من ضِمْن نتائجها أن التقويم البنائي يعمل على تنظيم التدريس ويجعله موجهًا نحو تحقيق الأهداف ومحاولة تحسين مستوى الطلاب. وكذا دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017) والتي سعت إلى التحقُّق من الأثر المستمر لتطبيق التقويم البنائي على القلق، وفعالية الاستماع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى فاعلية توظيف التقويم البنائي في المجالات التي تم التحقُّق منها. بالإضافة لدراسة مويا وتوبار (Moya and Tobar, 2017) والتي سعت للكشف عن تصورات أستاذة وطلاب اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية حول التقويم البنائي والتغذية

الراجعة البنائية في ممارساتهم اليومية، وجاءت أغلب النتائج مشيرة إلى تقدير الطلاب لاستخدام التقويم البنائي والتغذية الراجعة البنائية من قِبل الأساتذة وانعكاس ذلك على تعلمهم ودافعيتهم نحو التعلم، فيما تباينت آراء الأساتذة؛ إلى فريق يرغب به لما له من أثر في تسليط الضوء على أخطاء الطلاب، بينما يرى فريق آخر أن تطبيقه يشكل صعوبة أحيانًا في حال كان مستوى الطلاب منخفضًا.

مشكلة الدراسة

تعد الطلاقة القرائية أحد أهم المهارات التي يجب أن تنمى لدى طلاب الجامعة من خلال التدريس لهم، حيث إن التمكن منها يتيح الفرصة أمام الطلاب لفهم النصوص التعليمية المضمنة بالمقررات الأكاديمية عامة ومقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية خاصة. **لذلك يؤكد الخبراء والمتخصصون:** في مجال اللغة الإنجليزية، على أن الطلاقة القرائية تعد ميداناً للممارسة وبالتالي تعد مصدراً لتعرف مصادر المعلومات والخبرات التربوية الواردة بالمحتوى التعليمي، وكذا المهارات المرتبطة بها باعتبارها من العوامل التي يمكن أن تساعد الأساتذة والطلاب على إعادة صياغة المعلومات الواردة بالمحتوى وتقويمها وتنظيمها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ومحاولة تحسين مستوى الطلاب (ملحق «1 «).

وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال؛ حيث إن انخفاض مستوى القراءة بشكل عام لدى مُتعلِّميها من الطلاب كلغة أجنبية، ومواجهتهم لصعوبة في تعلُّمها، مع التأكيد على أن تدنِّي مستوى الطلاب في مهارة القراءة قد يؤثر سلبًا في مهاراتهم الأخرى اللازمة لتعلم اللغة (Al Nooh, 2013; Ali, 2012). بالإضافة إلى الحد من قدرتهم على الأداء الجيد في الاختبارات العالمية المقننة لقياس مستوى اللغة الإنجليزية مثلTest of English as a Foreign Language (TOEFL)) و(IELTS) International English Language Testing System ، خاصةً في الإجابة عن الجزء الخاص بالقراءة. وهذا ما أشارت إليه دراسة أنتوني (Antoni, 2014) من حيث مواجهة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لصعوبات تتمثَّل في عدم قدرتهم على الأداء الجيد في القسم الخاص بمهارة القراءة في اختبار TOEFL-. وتتفق مع ذلك أيضًا الإحصائيات المتعلقة بنتائج الطلاب السعوديين في مهارة القراءة في اختبار Ieltts بشكل بارز (IELTS, 2018). كما يشير ماكتشين (McShane, 2005) بشكل أكثر تحديدًا إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية من البالغين قد يواجهون

صعوبات في التمكُّن من الطلاقة القرائية، مثل القراءة ببطء. وأكدت دراسة سابقة أجراها النوح (Al Nooh, 2013) أن الطلاقة القرائية تُعَدّ من ضِمْن المشكلات البارزة التي يواجهها الطلاب السعوديون كمتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وفي هذا الصدد أشارت دراسة دبابي وآخرون (Debbabi et al., 2019) إلى أن الطلاقة القرائية مهارة معقَّدة تحتاج إلى بحث واستقصاء دقيق.

وقد يعود سبب هذا الانخفاض إلى بعض الأسباب المتعلقة بدراسة وتدريس اللغة الإنجليزية التي أوردتها بعض الدراسات السابقة، مثل: محدودية المفردات التي يمتلكها الطالب باللغة الإنجليزية، عدم ممارسة الطلاب للقراءة المكثَّفة، افتقارهم إلى بعض مهارات القراءة الأساسية مثل المسح القرائي والبحث عن معلومات محددة في النص بشكل سريع، أو وجود خلل في كفايات أساتذة اللغة الإنجليزية من ناحية التخطيط الجيد للدروس، ضعف في التنويع لإستراتيجيات التدريس، الإدارة الصفية، اختيار وصياغة الأسئلة التقويمية الملائمة (باصرة، ٢٠١٥؛ العيدي، ٢٠١٧؛ Nezami، ٢٠١٢). بالإضافة إلى عدم ملاءمة أساليب التقويم التي يتّبعها بعض الأساتذة، وسيادة أساليب التقويم التقليدية في التعليم بالشكل الذي لا يُحقِّق الأهداف التعليمية بالشكل المأمول، وضعف ممارسات التقويم المستمر (باصرة، ٢٠١٥؛ العيدي، ٢٠١٧). وتؤكد على ذلك دراسة مويا وتوبار (Moya & Tobar, 2017) التي أشارت إلى أن التقويم النهائي يُمارَس بشكل أكبر من التقويم البنائي. وبالإضافة إلى ما سبق، وعلاوةً على أهمية التقويم البنائي أكدت بعض الدراسات مثل دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017؛ والعزيزي ،٢٠١٨) على أهمية التقويم البنائي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

كما أكدت على هذا أيضاً التوجهات التربوية الحديثة في مجال اللغة الإنجليزية مثل: تقارير الرابطة الدولية لمحو الأمية، وجمعية القراءة الوطنية الأمريكية (International Literacy Association, 2018; National Reading Panel, 2000)

وعزز هذه النتائج: تقرير مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Centre for Reading Research, 2009)، وكذا نتائج اختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), 2011) واللذان أجمعا على أهمية التقويم البنائي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

كما عززها أيضاً خبرة الباحثان من خلال:

عملهما كعضوي هيئة تدريس في الجامعة حيث يريان أن الممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية تُركِّز على التقويم الختامي بشكل كبير مقارنةً بالتقويم البنائي؛ حيث يُخصَّص في المقررات النظرية غالبًا للاختبار النهائي (٦٠٪) من درجة المقرر والذي لا يعقبه أيّ تغذية راجعة، في حين يُخصَّص (٢٠٪) لاختبار منتصف الفصل الدراسي و(٢٠٪) للمشاركة الصفية والتكليفات التي قد يُقدَّم في بعض الأحيان من خلالها تغذية راجعة يمكن أن تسهم في تنمية التعلم وتجويد العمل المقدَّم من الطالب. وتتفق ملاحظة الباحثان المشار اليهما سلفاً جزئيًّا مع دراسة (الثبيتي ،٢٠١٨) التي بحثت أكثر أساليب التقويم استخدامًا من قِبل أعضاء هيئة التدريس في إحدى جامعات المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن استخدام الاختبارات التحريرية في تقويم الطلاب كان الأكثر شيوعًا، ومن هنا، تتحدد مشكلة البحث في وجود قصور في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية وللتصدي لحل هذه المشكلة سيحاول الباحثان الإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة

ما فاعلية برنامج تدريسي مُقترَح قائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

وتتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟
2. ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- بناء البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- تَعرُّف فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

يمكن أن تعود هذه الدراسة بالنفع على كلٍّ من:

1. طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، من خلال:
   - تنمية مهارة الطلاقة القرائية باللغة

الإنجليزية.

- القدرة على التقويم الذاتي لتعلُّمهن.
- تطوير مهارات تقويم الأقران لدى الطالبات والتعلم منها ذاتيًّا.

2. أعضاء هيئة التدريس، من خلال:

- مساعدتهم في التعرف على إجراءات تدريسية وتقويمية يمكن أن تزيد من فاعلية العملية التعليمية.
- تشجيعهم على توظيف التقويم البنائي في تدريسهم؛ مما قد يساعد على تعديل طرق وإجراءات التدريس بشكل مستمر بما يعود بالنفع على الأستاذ والطالب.

3. مُخطِّطي ومصممي ومطوري مقررات قسم اللغة الإنجليزية، من خلال:

- إدراج أساليب التقويم البنائي في توصيفات المقررات بدلًا من الاعتماد على التقويم النهائي، وتخصيص الجزء الأكبر من الدرجة الكلية له.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: بعض مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية المتضمَّنة في مكونات الطلاقة القرائية التالية (التعرف التلقائي، الدقة القرائية، القراءة المعبرة)، والتي تم تحديدها من خلال الرجوع إلى الأدبيات، ومن ثم استفتاء آراء الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم المتخصصين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في أقسام اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم للإجابة عن استبانة تتعلَّق بمهارات الطلاقة القرائية، وكانت المهارات التي تم الحصول عليها من نتائج الاستبانة، معيارًا لتحديد المهارات التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها؛ (وذلك لعدم وضوح وتحديد مهارات الطلاقة اللغوية الخاصة بطالبات اللغة الإنجليزية -كلغة أجنبية- في المرحلة الجامعية بشكل دقيق في الأدبيات).
2. الحدود البشرية: طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية. وذلك بسبب: طبيعة مقرر القراءة في المرحلة الجامعية؛ حيث إنه يُفرَد للمهارة الأم (القراءة) مُقرَّرٌ مستقلٌّ خاصٌّ بها، هذا بدوره يساعد على تركيز الجهد على الطلاقة القرائية وضبط المتغيرات بشكل جيد يساعد على التحقق من فاعلية البرنامج التدريسي بشكل أدقّ مقارنةً بمقررات التعليم العام المبنيَّة بشكل تكاملي يستهدف تدريس أكثر من مهارة

في الحصة الدراسية الواحدة.

3. الحدود المكانية: كلية العلوم والآداب للبنات بعنيزة – جامعة القصيم.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٣هـ) الموافق (٢٠٢١م).

فروض الدراسة

- يُوجَد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (البعدي، والقبلي) لاختبار الطلاقةالقرائية،لصالحالتطبيقالبعدي.
- يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيقين (البعدي، والقبلي) لاختبار الطلاقة القرائية، لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة

١.٨. البرنامج التدريسي(Teaching Program)

عرَّف زاير وداخل (٢٠١٥) البرنامج التدريسي بأنه: «مجموعة من النشاطات المنظمة والمخططة لمادة دراسية؛ لتحقيق الأهداف التربوية التي يَرُومُ المدرِّس تنفيذَها على المجتمع التعليمي».

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: مجموعة متكاملة من خُطط تدريسية وإجراءات وخبرات تقوم على فلسفة التقويم البنائي الذي تتبنَّاه هذه الدراسة وتوجُّهها؛ من حيث تحديد أهداف البرنامج، واستراتيجيات التدريس المتَّبَعة، والأنشطة والوسائط التقنية المناسبة، وأدوات التقويم اللازمة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات.

٢.٨. التقويم البنائي (Formative Assessment)

عرَّفه العدوان والحوامدة (٢٠١٠) بأنه: «التقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها...؛ بهدف تحديد درجة تقدُّم الطلبة نحو الأهداف التدريسية المنشودة، أو درجة استيعابِهم وفَهْمِهم لموضوع التدريس؛ بغية تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها من خلال الاختبارات التي يُجريها المدرس أثناء التدريس، أو الاختبارات القصيرة والتمارين التي يُقدِّمها أثناء الدَّرْس، وتُحلَّل إجابات الطلبة بهدف جَمْع معلومات مُفصَّلة عمَّا تعلَّمُوه وما حقَّقُوه من أهداف أو فَشِلُوا في تحقيقها؛ للوصول إلى توظيف دقيق لأسباب الضعف التي يعاني منها الطلبة، وتَصوُّر العلاج اللازم، ومن جهة أخرى تعزيز جوانب القوة وإثراؤها...، ومساعدة المعلمين

في تغيير أساليب تدريسهم وتحسينها».

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: عملية تقويم مستمرة لأداء ومستوى كلٍّ من الأساتذة والطالبات في ظلّ أهداف التدريس المحددة والمعروفة مسبقًا لكلا الطرفين، قائمة على ثلاثة أساليب تقويم بنائية (تقويم الأستاذة البنائي، تقويم الأقران البنائي، التقويم البنائي الذاتي) ملازمة للتدريس الذي تُقدِّمه الأستاذة، تتمّ من خلال جمع بيانات بالاستناد إلى أدوات، وأنشطة ، واستراتيجيات ، وأساليب التقويم البنائي، تُمكِّن كلًّا من الأستاذة والطالبات من الاطِّلاع على المستوى الفعلي ومحاولة تعديل عملية التدريس والتعلم من أجل تحقيق الأهداف.

٣.٨. الطلاقة القرائية (Reading Fluency)

عرَّفَها عبد الباري (٢٠١٦) بأنها: مهارة الطالب التي تُمكِّنه من قراءة نصوص مختلفة بشكل سريع ودقيق، مع القدرة على التعبير عن معاني الأفكار الواردة في النص المقروء بشكل جيد، والذي ينعكس من خلال التنغيم الصوتي للمقروء، وتستلزم الطلاقة القرائية أن يجمع الطالب بين مهارات قرائية متعددة مثل: القدرة على التعرف على الأصوات، التمكن من تَعرُّف الرموز المكتوبة، وبالتالي القدرة على قراءة ما يواجه من مفردات بشكل صحيح، والتمكن من ترجمة ما يقرأ إلى دلالات.

ويعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: مهارة الطالبة التي تُمكِّنها من قراءة نصوص مختلفة تظهر فيها قدرتها على التمكن من المهارات المتضمَّنة في مكونات الطلاقة القرائية التالية (التعرف التلقائي، الدقة القرائية، القراءة المعبرة) اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، والتي كشفت عنها هذه الدراسة من خلال استفتاء الخبراء.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها؛ استخدمت الدراسة: أ) المنهج الوصفي لملاءمته الإجابة عن سؤالَي الدراسة (الأول)، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ثم عَمْل قائمة بمهارات الطلاقة القرائيَّة، ثم الاستعانة بآراء الخبراء والمختصِّين في تحكيمها وتحويلها إلى استبانة؛ ب) توظيف المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي (باستخدام مجموعتَيْن: تجريبية، وضابطة)؛ لملاءمته الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (فاعلية البرنامج)، باتِّباع التصميم التالي (جدول:١):

جدول (١)
التصميم المتَّبَع في الدراسة التجريبية

مجموعة ضابطة	اختبار قبلي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين	تدريس اعتيادي	اختبار بعدي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين
مجموعة تجريبية	اختبار قبلي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين	إجراء التجربة (البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي)	اختبار بعدي للطلاقة القرائيَّة من إعداد الباحثين

متغيرات الدراسة

-المتغير المستقل: يتمثَّل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بالبرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي.

-المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع بالطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

-المتغيرات الدخيلة: فيما يخصّ المتغيرات الدخيلة فقد تم ضبطها على النحو التالي:

- الأستاذة القائمة بالتدريس: تم تدريس كلتا المجموعتين (التجريبية، والضابطة) بواسطة الباحثة، وتحت إشراف أستاذة المقرر؛ وذلك للحرص على سلامة التجربة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية (دون تقويم بنائي مُصاحِب للتدريس).
- البيئة التدريسية: تم اختيار عينة الدراسة من كلية واحدة (كلية العلوم والآداب للبنات بعنيزة)؛ وذلك لضمان حصول الطالبات في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على المستوى التدريسي نفسه في الكلية نفسها.
- درجات الطالبات في اختبار الطلاقة القرائيَّة القبلي: للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى الطلاقة القرائيَّة؛ تم تطبيق الاختبار قبليًّا على المجموعتين للتأكد من تكافُئِهما؛ وجاءت النتائج متكافئةً (كما سيتم التفصيل لاحقًا).

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من فئتَيْن، هما:

1. مجتمع أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم: وهم المتخصِّصون في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في أقسام اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم –على

اختلاف تخصُّصاتهم الدقيقة- والبالغ عددهم (٢٧٦) عضوًا حسَب إفادة عمادة الموارد البشرية للتخطيط والتطوير.

2. مجتمع الطالبات: وهن جميع طالبات اللغة الإنجليزية في الكليات التابعة لجامعة القصيم المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Building -2) في الفصل الدراسي (٤٣١) والبالغ عددهن (٤٢٢) طالبة، وفقًا لقواعد بيانات عمادة القبول والتسجيل بجامعة القصيم.

عينة الدراسة

تكوَّنَت عينة الدراسة من فئتَيْن، هما:

١) عينة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم: تكوَّنَت هذه العينة من أعضاء هيئة التدريس (في كلٍّ من الكليات التسع التالية التابعة لجامعة القصيم) متخصصين عامة في تدريس اللغة الإنجليزية، أما تخصصاتهم الدقيقة فتتسم بالتنوع بين: لغويات تطبيقية، لغويات نظرية، أدب إنجليزي، ترجمة، تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها TESOL، واختلفت كذلك رُتبهم العملية ما بين:

جدول (2)
عينة الدراسة

معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع
29	55	42	10	4	139

وقد تم اختيار هذه العينة بشكل عشوائي (عشوائية بسيطة)؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول من خلال الاستجابة على أداة الدراسة الأولى (الاستبانة). وقد تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس؛ لما لديهم من خبرة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطالبات الجامعة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي حتى تتم الاستفادة من كل مَن لديه خبرة سواء كانت تدريسية، بحثية أو دراسية. وتُمثِّل العينة بحجمها الحالي ما نسبته (٥٠.٣٪) من مفردات مجتمع الدراسة الذي يُعَدّ بدوره مناسبًا جدًّا، حيث يُشترط عادةً ألَّا تقلّ نسبة العينة عن ١٠٪، ويُفضَّل أن تزيد لتصل إلى ١٥٪ من مفردات المجتمع الأصلي.

٢) عينة الطالبات: تكوَّنَت هذه العينة من (١٢١) طالبة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية في كلية العلوم والآداب بعنيزة المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Build-ing 2) في الفصل الدراسي (٤٣١)، وقد تم اختيار هذه العينة بشكل قصدي وكان التعيين فيها على المجموعتين (التجريبية، والضابطة) عشوائيًا (حسَب توزيع الطالبات على الشُّعب)؛ حيث بلغ عدد الطالبات في المجموعة الضابطة (٦٠)، والمجموعة التجريبية (٦١).

وتم اختيار الطالبات المسجلات في المقرر المُشار إليه تحديدًا؛ لأنهن اجتَزْنَ مقرر القراءة الخاص بالدورة المكثَّفة، بالإضافة إلى اجتياز مقرر القراءة وبناء المفردات الأول (Read-ing and Vocabulary Building 1)؛ ومن ثم يتوقَّع الباحثان أن يكون مستوى القراءة لديهن مناسبًا للدراسة؛ كونه أعلى من مستوى الطالبة المبتدئة التي قد لا يُؤهِّلها مستواها في القراءة للتمكُّن من تحقيق الطلاقة القرائيَّة، وأقل من مستوى الطالبة في المستويات المتقدِّمة التي تكون الطالبة فيها قد وصلت إلى مرحلة تُؤهِّلها للاعتماد على نفسها بشكل كبير أكثر من التدريس وتتعلَّم بشكل ذاتي.

أدوات الدراسة وموادها

١. استبانة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم:

أعدَّ الباحثان هذه الاستبانة وفقًا للخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف العام للاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في تدريس اللغة الإنجليزية حول مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة من واقع خبرتهم؛ بهدف التوصل إلى مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمهيدًا للعمل على تنمية هذه المهارات من خلال البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي الذي تقوم عليه هذه الدراسة.

ب. **تحديد مصادر بناء الاستبانة:** استعان الباحثان بعِدَّة مصادر لإعداد الاستبانة المتعلقة بمهارات الطلاقة القرائيَّة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة، وتمثَّلَت هذه المصادر فيما يلي: الأدبيات التي تناولت الطلاقة القرائيَّة ومهاراتها والتي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري والدراسات السابقة، مثل: تقارير: الرابطة الدولية لمحو الأمية وجمعية القراءة الوطنية الأمريكية (International Litera-cy Association, 2018; National Read-ing Panel, 2000) وبعض الدراسات مثل: (عطا وآخرون، ٢٠١٨؛ عبد الباري، ٢٠١١،

رازنسكي وآخرون وباي وآخرون (Rasinski et al, 2017; Pey et al., 2014).

ج. إعداد الاستبانة بصورتها الأولية:

أعدَّ الباحثان استبانة بمهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة بصورة أوليَّة ليتم عرضُها على السادة المحكّمين المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وتكونت الاستبانة من مُقدِّمة تشرح فكرة الدراسة، وأهدافها، والتعريف الإجرائي للطلاقة القرائيَّة في الدراسة الحالية، ثم إيضاح المرجوّ عملُه من السادة المحكمين من أجل الإجابة عنها.

وقد تكوَّنَت الاستبانة بصورتها الأولية من ثلاثة مكونات: السرعة، والقراءة المعبِّرة، والدقَّة. وتضمَّنَت هذه المكونات (١٤) مهارة؛ حيث اشتمل مكون السرعة على مهارتين، واشتمل مكون القراءة المعبِّرة على خمس مهارات، واشتمل مكون الدقة على سبع مهارات. وتم ترك مساحة مفتوحة في نهاية كل مكون من المكونات الثلاثة لإضافة أية مهارات أخرى من قبل المحكم ضرورة يروا إضافتها.

ث. التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة:

عمل الباحثان على التحقُّق من الصدق الظاهري للاستبانة، من خلال عَرْضِها بصورتها الأولية على (١٥) محكمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكّمين إبداء رأيهم فيها من حيث:

- مدى ارتباط المهارات بمكونات الطلاقة القرائيَّة التي تنتمي إليها.
- مدى أهمية كل مهارة من المهارات لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.
- سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة من المهارات في القائمة.
- بالإضافة إلى تخصيص خانة إضافية تحت كل مُكوِّن لإضافة ما يرونه مناسبًا من مهارات أو تعليقات يمكن أن تُسهم في ضبط الأداة.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين هي:

بالنسبة للمكون الأول:

- تعديل تسمية مكوّن السرعة القرائيَّة (Reading Capitalize) إلى التعرف التلقائي (Recognition Automaticity)؛ وذلك لأن السرعة مؤشر على التعرف، باعتباره المكون الأشمل. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي، وتم التعديل.
- وفيما يخص المهارة الأولى المتعلقة بعدد الكلمات، تم اقتراح تعديل العدد إلى (١٥٠) كلمة في الدقيقة بدلًا من (٢٥٠) كلمة في الدقيقة. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي بناءً على تَكراره من عِدَّة محكّمين؛ لما لهم من خبرة تدريسية، وكذلك لتوصُّل الباحثين إلى مرجع يؤكد على أن (٢٥٠) عدد مناسب

أكثر للطلاقة في القراءة الصامتة وليس الجهرية.

- بالنسبة للمكون الثاني:
- اقتراح تعديل الصياغة اللغوية للمهارة السادسة؛ وقد تم الأخذ بهذا الرأي.
- عدم وضوح المهارة السابعة (The student finishes reading the text gradually)؛ وتم الأخذ بهذا الرأي بحذفها لتحقُّق المراد منها من خلال المهارتين الرابعة (intonation) والسادسة (punctuation).

ج. الاستبانة بصورتها النهائية: أعدَّ الباحثان الاستبانة في صورتها النهائية، وقد تضمَّنَت بيانات المستجيب (الاسم (اختياري)، الكلية، التخُّصص، الدرجة العلميَّة)، بالإضافة إلى بيانات الباحثين ووسائل التواصل معهما، ومُقدِّمة عن الدراسة وعنوانها، وأهدافها، والتعريف الإجرائي لمتغيراتها. بعد ذلك تم إدراج تعليمات الاستجابة على الاستبانة. وتضمَّنَت الاستبانة في صورتها النهائية (٣) مكونات للطلاقة القرائيَّة، و(١٣) مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

- المكون الأول: التعرف التلقائي (Recognition Aautomaticity)؛ ويشتمل على مهارتين.
- المكون الثاني: القراءة المعبِّرة (Expressive Reading)؛ ويشتمل على أربع مهارات.
- المكون الثالث: الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy)؛ ويشتمل على سبع مهارات.

وقد تم تصميم الاستبانة على هيئة النموذج المغلق؛ للتصويت على مدى أهمية كل مهارة وفقًا لمقياس (ليكرت) الثلاثي لمعرفة مدى موافقة عضو هيئة التدريس على أهمية كل مهارة (عالٍ/ متوسط/ منخفض). بعد ذلك تم تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية من خلال الاستعانة بموقع نماذج جوجل (Google Forms)؛ لتيسير إيصالها إلى أعضاء هيئة التدريس بشكل مناسب وسريع من خلال البريد الإلكتروني الجامعي، وبعض وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى، مثل: (مجموعات الواتس أب الخاصة بأعضاء كل قسم، حسابات تويتر، حسابات تليقرام).

ح. الاعتبارات الأخلاقية:

بعد الحصول على الموافقة من الجهات ذات العلاقة لتطبيق الدراسة (عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم) تم التواصل مع أفراد العينة وتعريفهم بعنوان الدراسة وأهدافها، وتزويدهم بطرق التواصل مع الباحثين سواء هاتفيًّا أو من خلال البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى التأكيد على أن ذِكْر الاسم في الاستبانة (اختياري)، وأن بيانات المستجيبين فيها سيتم استخدامها فقط لغرض البحث العلمي، مع التأكيد على عدم الإفصاح عن أسمائهم، وأن أفراد العينة يملكون كامل الحق في الموافقة أو الرفض فيما يخص المشاركة في الاستجابة على الاستبانة، كما تم

التأكيد على أنه يمكن للمستجيب الاستفسار عن أيّ سؤال يرغب بطرحه على الباحثين فيما يخصّ الاستبانة.

خ. صدق البناء (الاتساق الداخلي)

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق الظاهري والوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية في ضوء تعديلات المحكمين، طبق الباحثان الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم. وبناء عليه تم حساب صدق البناء من خلال:

- حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل عبارة. والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.
- حساب معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل مهارة فرعية

Sub-skill	Recognition Automaticity	Sub-skill	Expressive Reading	Sub-skill	Reading Accuracy
1	0.925**	3	0.694**	7	0.677**
2	0.916**	4	0.857**	8	0.746**
		5	0.911**	9	0.829**
		6	0.771**	10	0.701**
				11	0.768**
				12	0.736**
				13	0.830**
Statically significant at a					

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية، والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي له كل مهارة فرعية دالة إحصائياً، مما يدل على تماسك هذه المهارات الفرعية وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (4)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة

Item	Component	Correlation Coefficient
1	Recognition Automaticity	**0.874
2	Expressive Reading	**0.936
3	Reading Accuracy	**0.772
Statically		

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مكون، والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً، مما يدل على تماسك هذه المكونات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات الاستبانة:**

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (5)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ

Item	Component	The number of sub-skills	Cronbach's alpha
1	Recognition Automaticity	2	0.819
2	Reading Accuracy	4	0.823
3	Expressive Reading	7	0.875
4	Total	13	0.908

يتضح من الجدول (5) أن قيم الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لجميع مكونات الاستبانة، وللاستبانة ككل مقبولة إحصائيا، وتتفق الدراسة الحالية في هذا مع دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٣) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٧٠)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة البحث.

٢. اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:

تم بناء الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** حيث هدف الاختبار إلى الكشف عن مستوى الطلاقة القرائيَّة (في القراءة الجهرية) باللغة الإنجليزية لدى طالبات اللغة الإنجليزية المسجلات في مقرر القراءة وبناء المفردات-٢ (Reading and Vocabulary Building-2).

ب. **تحديد مصادر اشتقاق اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:**

استعان الباحثان بعِدَّة مصادر لإعداد الاختبار المتعلق بمهارات الطلاقة القرائيَّة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؛ وتمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- الأدبيات التي تناولت إرشادات وخطوات بناء الاختبارات وإجراءات تجريبها وتنفيذها، مثل:
  - مجيد(٢٠١٤) وأندرسون ومورغان(Anderson & Morgan, 2008).
- اختبارات ومقاييس الطلاقة القرائيَّة العربية والأجنبية، مثل: (الفديد ،٢٠٢٠)، واختبار الطلاقة القرائيَّة المعَدّ من قِبل مركز ولاية فلوريدا لأبحاث القراءة (Florida Center for Reading Research, 2009)، واختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), 2011).
- الاطِّلاع على أبرز خصائص الطالبات في المرحلة الجامعية والتي تم العروج عليها في الإطار النظري للدراسة.

ج. **بناء اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة بصورته الأولية:** تم بناء اختبار الطلاقة القرائيَّة الجهرية من أجل تطبيقه قبليًّا وبعديًّا على عينة الدراسة؛ للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح. وقد تم توحيد الاختبار لكِلَا التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك –من وجهة نظر الباحثين- يرجع إلى صعوبة إيجاد نصَّيْن قرائيَّيْن متطابقين تمامًا بالشكل الذي يمكن معه تقويم مستوى المهارات المستهدفة بشكل متماثل في كلتا النسختَيْن. على سبيل المثال: قد يختلف طول المقاطع الصوتية بين القطعتَيْن، ومواضع الوقف، ومواضع تغيير نبرة أو مستوى الصوت. بناءً على ما سبق، ولكون الاختبار أدائيًّا يستهدف مهارات وليس اختبارًا تحصيليًّا يعتمد على التذكر؛ يستبعد الباحثان احتمال بقاء الأثر من الاختبار القبلي وتأثيره على نتائج الاختبار البعدي، ومن ثم تَمَّ تفضيل اعتماد

نسخة واحدة يتم تطبيقها قبليًّا وبعديًّا.

وقد تم اختيار مستوى النص المتضمَّن في الاختبار بناءً على المستوى المحدَّد من دار النشر للكتاب (Interactions Reading-2) المعتمَد والموحَّد من جامعة القصيم لجميع طالبات اللغة الإنجليزية المسجلات في مقرر (Reading and Vocabulary Building 2 -) (بصفتهن مجتمع الدراسة الذي ستشتق منه العينة) وهي شركة (McGraw Hill) التي أفادت بأن هذا الكتاب يستهدف المستوى المتوسط للطالبات (Intermediate: B1 – B2). ومن ثم تمت الاستعانة بموقع القنصلية البريطانية (British Council)[1] لاختيار نص يتناسب مع مستوى اللغة المتوسط، مع مراعاة توافُق النص المختار مع العمر الزمني للعينة وتَناسُب الموضوع مع موضوعات الكتاب المقرر عليهنّ.

د. **وصف اختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:** تكوَّن الاختبار من صورتَيْن: **الصورة الأولى:** مخصَّصة للأستاذة (المختبِرة) تم فيها توضيح: الهدف العام من الاختبار، الأهداف الإجرائية المتضمنة للمكونات (المهارات الرئيسة) المستهدَفة في الاختبار، تعليمات إجراء الاختبار الواجب على الأستاذة المختبِرة اتِّباعها، تعليمات التقويم وتحديد المستوى للطالبة، وإرفاق النص القرائي مع إدراج عدد الكلمات مقابل كل سطر لتسهيل مهمة المتابعة على الأستاذة؛ وتناول موضوعَ النصِّ المشاهيرَ؛ وقدَّم تساؤلاتٍ حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي وظهور المشاهير من خلالها، وبلغ طول النص (٣٣٣) كلمة. **الصورة الثانية:** مخصَّصة للطالبة (المختبَرة)، واحتوت على خانتَيْن مخصصتَيْن للبيانات الأولية للطالبة (الاسم/ تاريخ إجراء الاختبار)، بالإضافة إلى التعليمات العامة للاختبار التي يجب أن تكون الطالبة على إلمام بها قبل إجراء الاختبار، مثل: زمن الاختبار، ومتى تبدأ الطالبة القراءة ومتى تقف، ومتى تقرأ النص للطالبة.

هـ. **التحقق من الصدق الظاهري لاختبار مهارات الطلاقة القرائيَّة:** تم عرض الصورة الأولية لاختبار الطلاقة القرائيَّة على مجموعة من المحكّمين للتحقُّق من صِدقه الظاهري، بلغ عددهم (١٧) محكّمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكّمين إبداء رأيهم في صورتَي الاختبار (صورة الأستاذة، وصورة الطالبة)

1 https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/stories

من حيث وضوح ومناسبة كلٍّ من:) الهدف العام للاختبار، الأهداف الإجرائية للاختبار، إجراءات الاختبار، تعليمات الاختبار، التصميم الشكلي وتنسيق الاختبار). بالإضافة إلى إمكانية إضافة أيّ تعليقات أو ملاحظات يراها المحكّم في خانة مخصَّصة لذلك، هذا فيما يخص صورة الأستاذة.

وشمل تحكيم نسخة الطالب معرفة آراء السادة المحكّمين حول وضوح وملاءمة ما يلي:) التعليمات، مناسبة النص لتقويم مهارات الطلاقة القرائيَّة، مستوى النص، موضوع النص، نوع الخط المستخدَم، حجم الخط المستخدَم)، بالإضافة إلى إمكانية إضافة أيّ تعليقات أو ملاحظات يراها المحكّم في خانة مخصَّصة لذلك.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين على صورتَيْ الاختبار (الأستاذة، والطالبة) هي:

- إضافة تفاصيل أكثر على الهدف العام للاختبار؛ مثل: جنسية الطلاب، ومستواهم اللغوي. وقد أخذ الباحثان بهذا الرأي.
- أشار بعض المحكّمين إلى أن وقت الاختبار قد يؤثر في الفهم القرائي للنص، ومن ثم يجب أن يكون أطول. إلا أن الباحثان لا يتفقان مع هذا الرأي؛ لأن الفهم القرائي لا يقع ضِمْن مكونات ومهارات الطلاقة القرائيَّة التي يهدف الاختبار إلى قياسها، ويُعَدّ مهارة مستقلة من مهارات القراءة بشكل عام.
- اختلاف عدد الكلمات في كل مقطع من مقاطع النص القرائي المتضمَّن في الاختبار، وعدم تساوي عدد الكلمات بينها. إلا أن الباحثان لم تجدا سببًا لضرورة تساوي مقاطع النص؛ وذلك لأن حساب عدد الكلمات يعتمد على الوقت المتاح للقراءة وليس المقطع.
- القراءة الجهرية قد تؤثر سلبًا على أداء الطالبات في الطلاقة القرائيَّة. إلا أن الباحثان يؤكدان ضرورة أن يكون الاختبار جهريًّا؛ حتى يمكن من خلاله تقويم مكون القراءة المعبِّرة وما يندرج تحته من مهارات فرعية.
- تفضيل إعطاء الطالبة وقتًا للقراءة أطولَ من دقيقة واحدة؛ وذلك لأن الدقيقة الأولى قد تكون الطالبة متوترة فيها، فيؤثر ذلك على جودة قراءتها في البداية. وقد رأى الباحثان أن يتم اختبار هذا الرأي من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار، ومن ثم اتخاذ قرار بناءً على نتائج التجريب.
- تعديل (Test aims) إلى (Objectives) فيما يخص أهداف الاختبار. وقد أخذ الباحثان بهذه الملاحظة.
- بعض الكلمات في النص صعبة، ومن ثم قد تكون أعلى من مستوى الطالبات. إلا أن

الباحثـان لـم يأخـذا بهـذه الملاحظـة؛ ولذلـك لأن النـص تـم أَخْـذُه مـن موقـع القنصليـة البريطانيـة، ويُعتبَـر محكّمًـا ومصنفًـا وفقًـا للمسـتوى اللغـوي المتوسـط (Intermedi-ate).

- حجـم الخـط (١٢) صغيـر، والأفضـل تعديلـه إلـى (١٤). وقـد أخـذ الباحثـان بهـذا التعديـل المقتـرَح.

ه. **الصـورة النهائيـة لاختبـار مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة:** بعـد أخـذ التعديـلات السـابقة بالاعتبـار تـم إجـراء بعـض التعديـلات علـى اختبـار مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة وإخراجـه بصورتـه النهائيـة.

٣. مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج (Analyti-cal Rubric):

أ. **تحديـد الهـدف مـن مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرج:** التوصـل إلـى مقيـاس محكّـم يمكـن مـن خلالـه تحديـد مسـتوى مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة –التـي أبـدى أعضـاء هيئـة التدريـس رأيهـم حولهـا وحـول أهميتهـا)- لـدى الطالبـات (أفـراد العينـة) أثنـاء إجـراء اختبـار الطلاقـة القرائيَّـة قبليًّـا وبعديًّـا وأثنـاء تنفيـذ البرنامـج التدريسـي.

ب. **تحديـد مصـادر اشـتقاق مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج:** اسـتعان الباحثـان بعِـدَّة مصـادر لإعـداد مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج ومسـتوياته المتعلقـة بمهـارات الطلاقـة القرائيَّـة لطالبـات اللغـة الإنجليزيـة فـي الجامعـة؛ وتمثَّلَـت هـذه المصـادر فيمـا يلـي:

- بعـض الدراسـات السـابقة، مثـل: دراسـات كل مـن: (Dawson, 2017; Hussien, 2014) و(عبدالبـاري، ٢٠١١؛ عطـا وآخـرون، ٢٠١٨).
- الأدبيـات التـي تناولـت إرشـادات وخطـوات بنـاء مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرج منهـا: (Brookhart, 2013; Rasinski, 2004 ؛ مجيـد، ٢٠١٤).

ج. **بنـاء مقياس الأداء التحليلـي المتدرِّج بصورته الأوليـة:** بعـد الاطِّـلاع علـى المصادر السـابقة، تـم بنـاء مقيـاس الأداء التحليلـي المتـدرِّج بنـاءً علـى مهـارات الطلاقـة القرائيَّـة –التـي أبـدى أعضـاء هيئـة التدريـس رأيهـم حولهـا وحـول أهميتهـا (بعـد اسـتخراج الأهميـة النسـبية)- لـدى الطالبـات (أفـراد العينـة) مـن خـلال أداة الدراسـة الأولـى (الاسـتبانة)؛ حيـث تـم بنـاء المقيـاس علـى شـكل جـدول تُمثِّـل الصفـوف فيـه المهـارات التـي سـيتم تقويمهـا، فـي حيـن تُمثِّـل الأعمـدة مسـتويات الأداء المتدرِّجـة لـكل مهـارة. وضمَّـت أعمـدة المقيـاس ثلاثـة تدرُّجـات لـكل مهـارة: يضـم كلٌّ منهـا وصفًـا لمعيـار الأداء الخـاص بـكل مهـارة، ويتبـع كل وصـف درجـة (مـن ١-٣) ويتبـع كل درجـة

تقدير؛ إذ تم تصنيفها إلى ثلاثة تقديرات متدرجة: (Independent) يتفق مع الدرجة العليا (٣)، و(Instructional) يُمثِّل الدرجة المتوسطة (٢)، وأخيرًا (Frustrated) الذي يتفق مع الدرجة الدنيا (١) ويشير إلى المستوى الأضعف.

د. **وصف المقياس:** تكوَّن المقياس من ثلاثة مكونات رئيسة: التعرف التلقائي، القراءة المعبِّرة، الدقة القرائيَّة. ويندرج تحت كل مكون مجموعة مهارات فرعية: مهارتان للمكون الأول، أربع مهارات للثاني، وسبع للأخير. ويقابل كل مكون والمهارات الخاصة به ثلاثة مستويات أداء، بالإضافة إلى توضيح طريقة العَدّ والمتابعة لكل مهارة؛ من أجل تحديد مستواها لدى الطالبة بشكل دقيق.

هـ. **التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الأداء التحليلي المتدرج:** حيث تم عرض الصورة الأولية لمقياس الأداء التحليلي المتدرج على مجموعة من المحكّمين للتحقُّق من صِدقه الظاهري بلغ عددهم (١٤) محكّمًا من المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية. وقد طلب الباحثان من السادة المحكمين إبداء رأيهم في مقياس الأداء التحليلي المتدرج من حيث وضوح ومناسبة كلٍّ من:

3. المكون الأول:
   - مستويات الأداء للمهارة الأولى.
   - الطريقة المتَّبَعة لحساب معدل التلقائية.
   - مستويات الأداء للمهارة الثانية.

المكون الثاني:
- مستويات الأداء للمهارات الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة.

المكون الثالث:
- مستويات الأداء للمهارات من السابعة حتى الثالثة عشرة.
- طريقة حساب الدقة القرائيَّة.

وأخيرًا:
- جدول التقويم النهائي للدرجة الكلية.
- مع تخصيص خانة مقابل كل مهارة ونهاية كل مكون لإضافة أيّ تعليقات أو اقتراحات يراها المحكّمون.

وكانت أبرز ملاحظات المحكّمين هي:
- جدول التقويم النهائي للدرجة الكلية غير واضح بشكل جيد، ومن أجل العمل على توضيحه أكثر تم تغيير تصميم الجدول وإضافة مستويات الأداء الثلاثة إليه.

هـ. **الصورة النهائية لمقياس الأداء التحليلي المتدرج:** حيث تم إجراء بعض التعديلات على مقياس الأداء التحليلي المتدرج وإخراجه بصورته النهائية.

ه. **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات الطلاقة**

القرائيَّـة ومقياس الأداء التحليلي المتدرِّج:

تـم الإعـداد لتجريـب الاختبـار والمقيـاس علـى عينـة استطلاعية مـن غيـر عينـة الدراسـة؛ حيـث تـم أولاً الاتفـاق مـع أسـتاذة مُتخصِّصـة تكـون مُختبِـرة ثانيـة لأداء الطالبـات، وبعـد التواصـل مـع عـدد مـن الأسـتاذات المتخصِّصـات فـي تدريـس اللغـة الإنجليزيـة للطالبـات فـي المرحلـة الجامعيـة، تـم بعـد ذلـك الاتفـاق مـع أسـتاذة[1] عمِلَـت علـى تدريـس المقـرر المسـتهدف نفسـه فـي هذه الدراسـة (Reading and Vocabulary Building) لعِدَّة مسـتويات دراسـية، بالإضافـة إلـى مقـررات أخرى فـي التخصُّـص. وتـم الاجتمـاع بها عن بعـد)؛ وذلك لتوضيـح آليـة الاختبـار، ومناقشـة آليـة التقويـم، والاسـتفادة مـن خبراتهـا وتوجيهاتهـا فـي التعامـل مـع الاختبـارات المشـابهة. وبعـد التأكـد من وضوح آليـة تطبيـق الاختبـار والتقويـم لـكلٍّ مـن الباحثـة والزميلـة (المختبِـرة الثانيـة)، تـم تطبيـق التجربـة الاسـتطلاعية للاختبـار والمقيـاس علـى عينـة – مـن غيـر عينـة الدراسـة- قوامُهـا (٢٤) طالبـة مـن الطالبـات المسـجلات فـي مقـرر (Reading and Vocabulary Building-2) فـي قسـم اللغـة الإنجليزيـة بكلية العلـوم والآداب بعنيزة. وتم إجراء الاختبـار يـوم الخميـس الموافـق (١٤٤٢/٨/١٨هـ - ٢٠٢١/٤/١م)، وذلـك بشـكل فـردي، علـى هيئـة قـراءة جهريـة (مُسـجلة صوتيًّـا) بعـد توضيـح آليتـه للطالبـات وأخـذ موافقتهـن.

د. إجراءات التجربة الاستطلاعية:

د.١. الاعتبـارات الأخلاقيـة: تـم رفـع طلـب تسـهيل مهمـة مـن أجـل الحصـول علـى الموافقات الرسـمية لإجـراء الاختبـار التجريبـي، بعـد ذلـك تـم التواصل مـع أسـتاذة المقـرر مـن أجـل تسـهيل الوصـول إلـى الطالبـات اللاتـي خضعن للاختبـار (اختبار الطلاقة القرائيَّـة الجهريَّـة) الـذي تـم مـن خلالـه توظيـف المقيـاس، وتـم إجراء الاختبار يـوم الخميس الموافق (١٤٤٢/٨/١٨هـ - ٢٠٢١/٤/١م)، وذلـك بعـد إخبـار الطالبـات بماهيـة الاختبـار، والهـدف منـه، والتأكيـد علـى أن المشـاركة اختياريـة، وأن نتائجهـا سـتُستخدم فقـط لأغـراض البحـث العلمـي. تـم كذلك أخـذ موافقـة الطالبـات في تسـجيل الاختبـار صوتيًّا؛ حتـى يتـم التقويـم بالشـكل المناسـب.

د.٢. سـير الاختبـار: بسـبب ظـروف التعليـم عـن بعـد، تـم الاجتمـاع بالطالبـات (أون لايـن)؛ لشـرح وتوضيـح ماهيـة الاختبـار وآلية سَيْرِه. وتـم الاتفاق علـى إرسـال رابـط (بـلاك بـورد) إلـى الطالبـات بشـكل فـردي حسِـب الترتيـب الأبجـدي؛ حتـى يتـم اختبـار كل طالبـة علـى حِـدَة. واتفقـت الباحثـة مـع زميلـة (أسـتاذة متخصِّصـة) فـي تدريـس اللغـة الإنجليزيـة لحضـور الاختبـار والمشـاركة فـي التصحيـح (كمصحـح ثـانٍ) بغـرض التأكـد مـن وضـوح آليـة التصحيـح وموضوعيـة الباحثـة فـي

1 Saima Rohail. Masters in English

التصحيح.

د.٣. الاختبارات الفردية: عند انضمام كل طالبة إلى القاعة الافتراضية (بلاك بورد) تمت إعادة تعليمات الاختبار على الطالبة والتأكد من فهمها للمطلوب منها والغرض من إجراء الاختبار والتأكد من موافقتها، بعد ذلك تم عرض نص القراءة على الطالبة وطُلب منها قراءته. تم – لاحقًا- اعتماد الكلمات المقروءة خلال الدقيقة الأولى من قراءة الطالبة رغم قراءة الطالبة للنص كاملاً. ويرجع الباحثان ذلك إلى احتمالية تأثير طبيعة النص على مستوى القراءة لدى الطالبات؛ حيث إن المقاطع الأخيرة من النص تحتوي على كلمات أكثر صعوبة وطولًا من الكلمات المتضمَّنة في أول النص. وأيضًا قد يعود ذلك إلى شعور الطالبات بالملل بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة.

د.٤. تقويم أداء الطالبات وإعطاء الدرجات على مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج: أثناء قراءة الطالبات قامت المصححات بإعطاء درجات مبدئية للطالبات على المقياس، وبعد الانتهاء قامت كل مُصحِّحة بمراجعة التسجيلات الصوتية من جديد والعمل على مراجعة الدرجات التي تم إعطاؤها مبدئيًا؛ تحرِّيًا للدقة في تقويم كل طالبة ومَنْحها الدرجة المناسبة.

د.٥. حساب ثبات مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بعد تطبيق الاختبار في التجربة الاستطلاعية: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من (٢٤) طالبة؛ والجدول (6) يوضِّح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (6):

معامل ثبات مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بمعادلة ألفا كرونباخ

Item	Components	Sub-skills	Cronbach's alpha
1	Recognition Automaticity	2	0.779
2	Expressive Reading	4	0.803
3	Reading Accuracy	7	0.858
4	Total	13	0.799

يتضح من الجدول (6) أن قيم الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لجميع مكونات أداة الدراسة وللأداة ككل مقبولة إحصائيًّا، وهذا مايتفق مع النتائج التي توصل إليها (أبو هاشم ؛٢٠٠٣ في دراسته التي أكدت على أن معامل الثبات يمكن اعتباره مقبولًا إحصائيًّا إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٧٠)؛ مما يشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق على عينة البحث.

د.٦. حساب معامل الاتفاق (الثبات بطريقة اتفاق المقيِّمتَيْن):

تم التحقق من معامل الاتفاق من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من (٢٤) طالبة: من قِبل الباحثة، ومن خلال الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة)، وقد تم التحقق من معامل التوافق بمعادلة كوبر (Cooper)؛ والجدول (7) يوضِّح نتائج ذلك.

جدول (7):

معامل الاتفاق «كوبر» (Cooper) بين تقييم الباحثة وتقييم الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة)

Item	Component	No. of phrases	Sample	No. of agreements	No. of disagreements	Coefficient of agreement
1	Recognition Automaticity	2	24	46	2	96%
2	Expressive Reading	4	24	89	7	93%
3	Reading Accuracy	7	24	163	5	97%
4	Total	13	24	298	14	96%

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معامل الاتفاق (كوبر) بين تقويم الباحثة وتقويم الزميلة (الأستاذة المتخصِّصة) أعلى من ٧٠٪؛ حيث بلغت معاملات الاتفاق للمكونات الثلاثة بالترتيب: (٩٦٪، ٩٣٪، ٩٧٪)، كما بلغت قيمة معامل الاتفاق العام للأداة ككل (٩٦٪)، وهي قيمة كبيرة.

أ. **الصورة النهائية لكلٍّ من اختبار الطلاقة القرائيَّة ومقياس الأداء التحليلي المتدرِّج بعد إجراء التجربة الاستطلاعية:** بناءً على النتائج السابقة، لم يتم إجراء أيّ تعديلات بعد إجراء التجربة الاستطلاعية؛ نظرًا لصلاحية الثبات، ونجاح التطبيق الاستطلاعي، وعدم وجود أيّ ملاحظات تخصّ الأدوات.

بناء البرنامج

١.١: خطوات بناء البرنامج: بعد الرجوع إلى الأدبيات، وأسس التقويم البنائي، وإستراتيجيات تنمية الطلاقة القرائيَّة، وخصائص طالبات المرحلة الجامعية؛ سار بناء البرنامج بشكل عام وَفْقَ الإجراءات الأساسية التي أشاد بها عوض والبكر (٢٠١٣)؛ حيث تم:

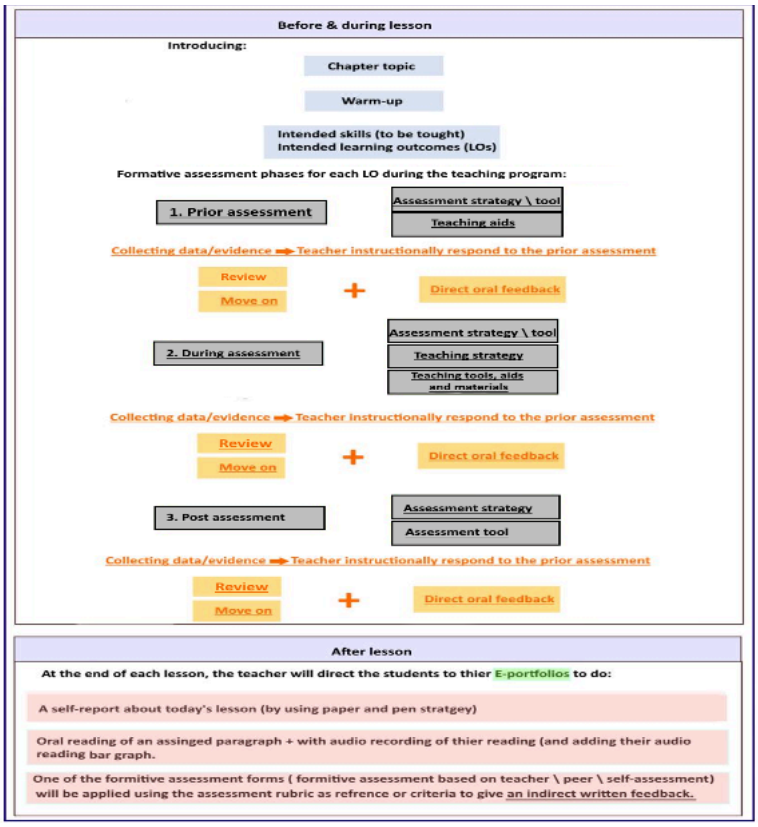
- تحديد الهدف من البرنامج: وهو اقتراح برنامج تدريسي قائم على التقويم البنائي لتنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

- اختيار المحتوى المتضمَّن في البرنامج: بعض النصوص في كتاب هارتمان وكيرن (Hart-mann & Kirn, 2007) -وهو الكتاب المقرر على الطالبات من قِبل الجامعة-، بالإضافة إلى نصوص أخرى مقننة تُناسب مستوى الطالبات (B-Level of English) من موقع القنصلية البريطانية (British Council)، وقد راعى الباحثان في اختيار النصوص مناسبتها لتحقيق أهداف البرنامج ولمستوى الطالبات المستهدَفات وخصائصهن.
- اختيار الإستراتيجيات والطرق المناسبة لتنفيذ البرنامج: تم اختيار استراتيجيات تدريس وتقويم تستهدف توظيف التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة.
- الأنشطة التي تُحقِّق أهداف البرنامج: تم تصميم أنشطة تُناسب أهداف البرنامج والفئة المستهدَفة.
- اختيار الإجراءات والأساليب التقويمية المناسبة للبرنامج: تم تصميم اختبار قبلي وبعدي لقياس فاعليَّة البرنامج، بالإضافة إلى سلسة من التقويمات البنائية المتضمَّنة في عملية التدريس ليتم تقديمها قبل وأثناء وبعد تقديم وشرح الهدف التدريسي من قِبل الأستاذة، وتعريض الطالبات له، والتأكد من مدى تَحقُّقه.

٢.١. نموذج الدراسة المقترح الذي تم تخطيط دروس البرنامج وفقًا له:

بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات التي تناولت التقويم البنائي، تبيَّن عدم وجود نموذج واضح يمكن لأعضاء هيئة التدريس اتّباعه من أجل تطبيق هذا النوع من التقويم؛ لذا تم العمل على هذا النموذج ليكون بمنزلة دليل إجرائي يمكن اتِّباعه في تطبيق وممارسة التقويم البنائي في العملية التدريسية. وتميَّز هذا النموذج بتوظيفه لثلاثة أساليب من أساليب التقويم البنائي: (تقويم بنائي ذاتي، تقويم الأقران البنائي، تقويم الأستاذة البنائي)؛ من أجل محاولة الكشف عن مستوى إسهام كلٍّ منها في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى الطالبات المستهدَفات.

وقد تم تخطيط دروس البرنامج وما يتخلَّله ومن تقويمات بنائية وما يتضمنه من أساليب تقويم بنائي (تقويم بنائي ذاتي، تقويم الأقران البنائي، تقويم الأستاذة البنائي) وفقًا للنموذج الذي اقترحته هذه الدراسة، كما تم تفصيله في (شكل:١) الذي يوضِّح المزيد من التفاصيل. وتميَّزَت الخطط التدريسية المقترحة في البرنامج المعتمد على النموذج الحالي بالمرونة؛ أي إن الخُطط مُعدَّة ومكتوبة مسبقًا بما يتناسب مع أهداف كل درس، إلا أنها قابلة للتعديل أثناء التدريس عندما يقوم عضو/ة هيئة التدريس بتقويم الطالبات بنائيًّا ويكتشف وجود خلل ما متعلق بالتدريس أو التعلم وأعاق تحقيق الهدف. بالتالي يعمل الأساتذة على إجراء ما يتطلَّبه الخلل من تعديلات فورية -وقد تكون في بعض الحالات مؤجَّلة-؛ من أجل تحسين التدريس أو التعلم أو كليهما معًا.



شكل(1) نموذج الدراسة المقترح الذي تم تخطيط دروس البرنامج وفقًا له

٣.١. مكونات البرنامج بشكله النهائي:

تكون البرنامج التدريسي المقترحَ مما يلي: (مقدمة، فلسفة البرنامج، أسس البرنامج، مبادئ التقويم البنائي، أهداف البرنامج، الأهمية النسبية لمهارات الطلاقة القرائيَّة المتضمَّنة في البرنامج، الخط الزمني، استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم البنائي، أدوات ومواد التدريس والتقويم، مصادر قِطع القراءة، النموذج المقترَح).

٢. دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس:

١.٢. خطوات بناء دليل عضو هيئة التدريس:

بعد الرجوع إلى الأدبيات التي ناقشت خطوات وإجراءات بناء دليل الأستاذ والدراسات السابقة التي تضمَّنَت دليل التدريس في جزء منها، مثل: (عوض والبكر، ٢٠١٣)، تمَّ اتِّباع الآتي:

- تحديد الهدف من الدليل: ويتمثَّل الهدف من الدليل في تزويد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالخطوط الإجرائية العامة لتطبيق التقويم البنائي داخل المحاضرات بما يتناسب مع

طبيعة الطالبات/الطلاب في المرحلة الجامعية، وكذلك طبيعة التدريس في هذه المرحلة.

- تحديد المستفيدين المستهدَفين للاطِّلاع على الدليل: تم تطبيق البرنامج التدريسي المقترح من قِبل الباحثين، إلا أن دليل عضو هيئة التدريس المقترَح تم تصميمه وإرفاقه لتعمّ الفائدة في حال رغبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدامه مستقبلاً. وتم ذلك –بناءً على ما توصل إليه الباحثين- نظرًا لندرة وجود أدلة إجرائية توضِّح خطوات توظيف التقويم البنائي بشكل مُفصَّل خاصةً في المرحلة الجامعية وبما يتناسب مع طبيعتها التدريسية.

٢.٢. مكونات الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس: تكوَّن الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس مما يلي: (مقدمة، توضيح الهدف العام للدليل، تعليمات عامة، تعليمات خاصة متعلقة بالتدريس عن بعد، قوانين الصف، العلاقة بين التقويم البنائي والطلاقة القرائيَّة، مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج، إرشادات تقويم الطلاقة القرائيَّة، خطط الدروس بشكل تفصيلي).

٣. ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

من أجل تقويم ومتابعة تقدُّم الطالبات في مستوى الطلاقة القرائيَّة نتيجةً لالتحاقهن بتجربة البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي، وللكشف كذلك عن مستوى إسهام كل أسلوب من أساليب التقويم البنائي التي تم توظيفها في البرنامج؛ تم إنشاء ملف إنجاز إلكتروني للطالبات -ملف مستقل لكل طالبة- عن طريق (Google Drive) تماشيًّا مع ظروف التعليم عن بعد؛ وذلك ليتم تحديث محتواه بشكل مستمر مع كل درس.

١.٣. مكونات ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

تكوَّن ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني مما يلي: (مقدمة تعريفية، مخرجات التعلم التي يُتوقَّع من الطالبة تحقيقها، مقياس التقدير التحليلي المتدرِّج للطلاقة القرائيَّة، مخطط متابعة لتطور الطالبة في الطلاقة القرائيَّة، التقويمات التي تقوم بها الطالبات (مثل التقارير الذاتية)، تكاليف القراءة (مع تخصيص خانة ترفق فيها الطالبة تسجيل صوتها لقراءتها النصَّ القرائيَّ الذي تم تكليفها بقراءته)، وخانة للتغذية الراجعة التي تُقدِّمها الأستاذة على كل أداء قرائي تُكلف به الطالبة).

ثانيًا: ضبط البرنامج التدريسي المقترَح والدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس وملف الإنجاز الإلكتروني

١.٢. إجراءات التجربة الميدانية بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريسي المقترَح، والدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس، وملف إنجاز الطالبات الإلكتروني، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصِّصين في المناهج وتدريس اللغة الإنجليزية؛ وذلك للتعرف على آرائهم حولها من حيث: مناسبة محتوياتها ومكوناتها

لأهداف البرنامج، وضوح ما جاء فيها، وأيّ ملاحظات إضافية يقترحونها.

وجاءت أبرز ملاحظات المحكمين متمثلةً فيما يلي:

البرنامج التدريسي المقترح:

- تقليص أعداد الطالبات في المجموعات التعاونية إلى أقل من عشر طالبات في المجموعة الواحدة. وقد تم الأخذ بهذا الرأي، وتم تحديد توزيع المجموعات لتصبح مكونة من خمس طالبات في كل مجموعة.
- اقتراح نقل الجدول الزمني في البرنامج إلى نهاية البرنامج. ولم يتم الأخذ بهذا الرأي؛ لاقتناع الباحثين بضرورة وجوده في البداية حتى تتضح للقارئ بقية العناصر المعتمدة عليه.

الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس:

- تعديل ترتيب مكونات الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس. وقد تم الأخذ بهذا الرأي.

ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني:

- لم يتم إبداء أيّ ملاحظات عليه.

٢.٢. الصورة النهائية لمواد المادة الدراسية للتجربة:

بناءً على ملاحظات المحكّمين السابقة، تم إجراء التعديلات اللازمة على البرنامج التدريسي، ودليل عضو هيئة التدريس الإرشادي، وإبقاء ملف إنجاز الطالبات الإلكتروني كما هو لعدم إبداء أيّ ملاحظات عليه؛ وتم بعد ذلك اعتمادها بصورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتّباع ما يلي:

- إعداد أداة المقابلة شبه المقننة، وضبطها، وتجربتها استطلاعيًّا.
- التواصل مع قسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم والآداب بعنيزة، والحصول على إذن التطبيق بتاريخ (١٤٤٣/١/١٩هـ) الموافق (٢٠٢١/٨/٢٧م).
- التواصل مع أستاذة المقرر، وشرح البرنامج وآلية التطبيق وما ستقوم به الباحثة.
- عقد اجتماع مع الطالبات بتاريخ (١٤٤٣/٢/١٨هـ) الموافق (٢٠٢١/٩/٢٦م) للتعريف بالبرنامج، وهدفه، وحقوق الطالبات، وواجبات الباحثة، والإجابة عن تساؤلات الطالبات فيما يخص التطبيق وما يترتب عليه، ثم توقيع نماذج الموافقة الخاصة بالمشاركة في الدراسة (نموذج الموافقة الإلكتروني).
- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (١٤٤٣/٢/٢٢هـ) الموافق (٢٠٢١/٩/٣٠م)، والتأكد من تكافُئِهما.

- تهيئة طالبات المجموعة التجريبية، وتوضيح تفاصيل البرنامج وآلية التقويم والتكاليف فيه. بالإضافة إلى تقسيم الطالبات إلى مجموعات ثنائية، ومجموعات تعاونية أكبر، مُكوَّنة من خمس طالبات؛ لتسهيل تطبيق أنشطة وتكليفات البرنامج التدريسي.
- تطبيق البرنامج بواقع ١٢ محاضرة (١٨ ساعة تدريسية)، وذلك في الفصل الدراسي (٤٣١) من تاريخ (١٤٤٣/٢/٢٥ه) الموافق (٢٠٢١/١٠/٣) حتى (١٤٤٣/٤/٨هـ) الموافق (٢٠٢١/١١/١٤م). وقد تم التطبيق عن بعد من خلال البلاك بورد (Black-board) بسبب ظروف جائحة كورونا.
- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (١٤٤٣/٤/١٢هـ)الموافق(٢٠٢١/١١/١٨م).
- معالجة البيانات من أجل اختبار فاعلية البرنامج، وحساب حجم الأثر إحصائيًّا.

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: عرض نتائج سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: «ما مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

أجاب عن هذه الاستبانة (139) عضو/ة هيئة تدريس. ولاستخراج البيانات بناءً على استجابات أفراد العينة -أعضاء هيئة التدريس المشاركين- تم استخدام التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبيَّة وتقدير الدرجة، وقد تم اعتماد الدرجة ٧٠٪ لقبول أو رفض المهارة، بناءً على طبيعة موضوع الدراسة وحجم العينة ممثلةً في عدد المستجيبين الكبير نسبيًّا –مقارنةً بالعدد الكلي- من أعضاء هيئة التدريس. والجداول (8) إلى (11) توضح نتائج ذلك:

فيما يخص المكوِّن الأول: التعرُّف التلقائي (Recognition Automaticity):

جدول (8):

التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون التعرف التلقائي (Recognition Automaticity)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
1	The student reads (150) words per minute.	51	36.7	67	48.2	21	15.1	2.22	0.689	74.0%	Acceptable
2	The student reads the text without hesitation when moving between words (pauses do not exceed 4 seconds).	46	33.1	80	57.6	13	9.4	2.24	0.609	74.7%	Acceptable
	Total							2.23	0.532	74.3%	Acceptable

فيما يخص المكوِّن الثاني: القراءة المعبرة (Expressive Reading):

جدول (9):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون القراءة المعبرة (Expressive Reading)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
3	The student reads texts in meaningful chunks.		44.6	58	41.7		13.7	2.31	0.700	77.0%	Acceptable
4	The student reads with appropriate intonation which reflects her understanding of the reading text.		46.8	51	36.7		16.5	2.30	0.739	76.7%	Acceptable
5	The student reads the text with appropriate stress, which reflects meaning.		45.3	46	33.1		21.6	2.24	0.786	74.7%	Acceptable
6	The student is using punctuation in reading in a way that reflects her knowledge of its meaning.		54.0	47	33.8		12.2	2.42	0.701	80.7%	Acceptable
	Total							2.32	0.560	77.3%	

فيما يخص المكون الثالث: الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy):

جدول (10):

التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة لمكون الدقة القرائيَّة (Reading Accuracy)

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
7	The student reads words without adding letters.	50	36.0	70	50.4	19	13.7	2.22	0.671	74.0%	Acceptable

N	Skills	High		Moderate		Low		Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
		F	%	F	%	F	%				
8	The student reads a sentence without adding .words	42	30.2	81	58.3	16	11.5	2.19	0.621	73.0%	Acceptable
9	The student reads words without .omitting letters	52	37.4	63	45.3	24	17.3	2.20	0.714	73.3%	Acceptable
10	The student reads plura without .omitting words	49	35.3	70	50.4	20	14.4	2.21	0.675	73.7%	Acceptable
11	The student reads words without letters substituting or their sounds (in a way that shows .(her phonic skills	68	48.9	57	41.0	14	10.1	2.39	0.665	79.7%	Acceptable
12	The student reads Here also without substituting words (with correct .(pronunciation	72	51.8	49	35.3	18	12.9	2.39	0.707	79.7%	Acceptable
13	The student reads And here without .repeating words	61	43.9	42	30.2	36	25.9	2.18	0.819	72.7%	Acceptable
	Total							2.25	0.470	75.0%	Acceptable

يخص جميع مكونات الطلاقة القرائيَّة:

جدول (11):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية وتقدير الدرجة

N	Skills	Mean	Std. Deviation	Relative importance	Degree
1	Recognition Automaticity	2.23	0.532	74.3%	Acceptable
2	Expressive Reading	2.32	0.560	77.3%	Acceptable
3	Reading Accuracy	2.25	0.470	75.0%	Acceptable
	Total	2.27	0.410	75.7%	Acceptable

١. ١. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: «ما مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بناءً على ما سبق من عرض للنتائج السابقة، وبعد حساب الأهمية النسبيَّة لجميع المهارات الفرعيَّة التابعة للمكونات الثلاثة الرئيسة للطلاقة القرائيَّة؛ تم التوصُّل إلى ما يلي: حصلت مهارات (المكون الأول على درجة (74,3٪)؛ المكون الثاني على درجة (77,3٪)؛ المكون الثالث على درجة (75.0٪) ؛ المكونات الثلاثة مجتمعةً على درجة (75.7٪).

وفقًا لذلك، لم تحصل أيّ مهارة على أهمية نسبية منخفضة أقل من (70٪)، ومن ثم لم تُحذف أيّ مهارة من المهارات الثلاثة عشرة استنادًا إلى أهميتها النسبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في تدريس اللغة الإنجليزية. يمكن أيضًا ملاحظة تقارُب الأهمية النسبية لمهارات المكونات الثلاثة ما بين (74,3-77,3)؛ مما يؤكد على ضرورة تناولها جميعًا وعدم تجاهُل تدريس أيٍّ منها. وبالرغم من ذلك، فإن تفصيل المهارات الفرعية بشكل مستقل عن المكونات -كل مهارة على حِدة- يُبرز فروقًا في الأهمية النسبية لكل مهارة، ويتضح ذلك في الفرق بين الأهمية النسبية للمهارة الفرعية السادسة (80٪) والمهارة الفرعية الثالثة عشرة (72,2٪)، والذي أسهم في توزيع الساعات التدريسية المخصَّصة لكل مهارة أثناء تطبيق البرنامج التدريسي المقترَح.

ثانيًا: عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: «ما البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بعد تحديد أهداف بناء البرنامج التدريسي المقترَح، تم الرجوع إلى الأدبيات التي ناقشت بناء البرامج وأدواته ومواده التعليمية، مثل: (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١؛ عوض والبكر ،٢٠١٣؛ مجيد ،٢٠١٤ ؛المطيري ؛٢٠١٠)؛ من أجل بناء البرنامج على أساس علمي صحيح. وكذلك تم الرجوع إلى الدراسات التي تم تفصيلها في الدراسات السابقة، والتي تناولت التقويم البنائي بشكل خاص، مثل: (العبد الكريم وعمر، ٢٠١٩؛ العزيزي، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى الاطِّلاع على الدراسات المتعلقة بالطلاقة القرائيَّة؛ بغرض التوصل إلى الاستراتيجيات، والأنشطة، والأدوات المناسبة لتدريس وتقويم الطلاقة القرائيَّة الجهرية وتوظيفها في البرنامج التدريسي المقترَح بما يخدم أهداف الدراسة ويسعى إلى تحقيقها. وبناءً على ما سبق،

تم بناء البرنامج التدريسي المقترَح بصورته الأولية ومن ثم عرضُه على السادة المحكّمين لتجويده.

٢. ١. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: «ما البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بعد بناء البرنامج وتحكيمه، تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، والذي تكوَّن من: مقدمة البرنامج، أهدافه، النموذج التدريسي المقترَح الذي تم بناء خُطط الدروس وفقًا له، مقياس أداء تحليلي متدرِّج (Analytical Rubric)، دليل إرشادي لعضو هيئة التدريس، وأخيرًا ملف إنجاز إلكتروني للطالبات (E-portfolio)؛ وذلك بهدف توظيف كل ما سبق للكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح الذي تم التوصل إليه في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية.

ثالثًا: عرض نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟

٣. ١. التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وجَبَ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بينهما في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار وما يندرج تحتها ضمنيًّا من مهارات فرعية (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy)، والاختبار الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة In-dependent Samples T-Test؛ وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

جدول (12):

اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test

Component	Group	.No	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	Control	60	3.95	0.387	0.05	834.	406.
	Experimental	61	4.00	0.258			
Expressive Reading	Control	60	5.40	1.123	0.11	553.	581.
	Experimental	61	5.51	1.027			
Reading Accuracy	Control	60	8.75	3.317	0.43	693.	490.
	Experimental	61	9.18	3.510			
Total	Control	60	18.10	4.149	0.59	765.	446.
	Experimental	61	18.69	4.307			

يتضح من الجدول رقم (12):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Automaticity) هو (3.95)، وللمجموعة التجريبية هو (4.00).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Read-ing) هو (5.40)، وللمجموعة التجريبية هو (5.51).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accura-cy) هو (8.75)، وللمجموعة التجريبية هو (9.18).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.10)، وللمجموعة التجريبية هو (18.69).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expres-sive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت)

لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة إحصائيًّا.

- وجود تكافؤ بين المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المهارات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

٣. ٢. التحقق من فرضيَّات الدراسة

الفرضيَّة الأولى:

- يوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام المعالجات الإحصائيَّة التالية من خلال برنامج SPSS:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test؛ وذلك للتعرف على الفرق ذو الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ والجدول (13) يوضح نتائج ذلك.
- مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة؛ والجدول (13) يوضح نتائج ذلك.

جدول (13):
نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرُّف على الفروق بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة

Component	Group	No.	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	Control	60	4.02	0.624	0.410	3.885	000.
	Experimental	61	4.43	0.531			
Expressive Reading	Control	60	5.52	1.200	2.45	6.959	000.
	Experimental	61	7.97	2.470			
Reading Accuracy	Control	60	9.10	3.482	5.13	6.206	000.
	Experimental	61	14.23	5.417			
Total	Control	60	18.63	4.396	7.99	6.897	000.
	Experimental	61	26.62	7.887			

يتضح من الجدول (13):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Auto-maticity) هو (4.02)، وللمجموعة التجريبية هو (4.43).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Read-ing) هو (5.52)، وللمجموعة التجريبية هو (7.97).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accura-cy) هو (9.10)، وللمجموعة التجريبية هو (14.23).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.63)، وللمجموعة التجريبية هو (26.62).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (50.0) بين متوسطَي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائيًّا، وقد كانت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية العليا.
- وجود تأثير للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automa-ticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

جدول (14):

نتائج مربع إيتا لقياس حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة

Component	Post mean of control group	Post mean of experi-mental group	Eta squared	Effect size
Automaticity Recognition	4.02	4.43	113.	Moderate
Expressive Reading	5.52	7.97	287.	High
Reading Accuracy	9.10	14.23	243.	High
Total	18.63	26.62	284.	High

يتضح من الجدول (14):

- أن قيم مربع إيتا لمكونَيْ (Expressive Read-ing, Reading Accuracy) وللاختبار الكلي، جاءت في مستوى (حجم التأثير المرتفع) حسَب تصنيف Cohen (1988) الموضَّح أدناه. وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند هذين المكونين، وعند الاختبار الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.
- أن قيمة مربع إيتا لمكون (Recognition Au-tomaticity)، جاءت في مستوى (حجم التأثير المتوسط) حسَب تصنيف Cohen (1988). وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند هذا المكون لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.

الفرضية الثانية:

- يوجَد فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي.

- **للتحقُّق من هذه الفرضية تم استخدام المعالجات الإحصائيَّة التالية من خلال برنامج SPSS:**
  - اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired Samples Test؛ وذلك للتعرف على الفرق ذو الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة؛ ومعادلة كوهين (d)؛ لقياس حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ والجدول (15) يوضِّح ذلك.

جدول (15):

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للتعرف على الفروق بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة.

Component	Group	.No	Mean	Standard deviation	Difference between means	T value	Significance level
Recognition Automaticity	القبلي	61	4.00	0.258	0.43	5.638	000.
	البعدي	61	4.43	0.531			
Expressive Reading	القبلي	61	5.51	1.027	2.46	9.580	000.
	البعدي	61	7.97	2.470			
Reading Accuracy	القبلي	61	9.18	3.510	5.05	8.208	000.
	البعدي	61	14.23	5.417			
Total	القبلي	61	18.69	4.307	7.93	9.544	000.
	البعدي	61	26.62	7.887			

يتضح من الجدول رقم (15):

- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Recognition Automaticity) هو (4.00)، وفي التطبيق البعدي هو (4.43).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Expressive Reading) هو (5.51)، وفي التطبيق البعدي هو (7.97).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة عند مكون (Reading Accuracy) هو (9.18)، وفي التطبيق البعدي هو (14.23).
- أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي) هو (18.69)، وفي التطبيق البعدي هو (26.62).
- وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المكونات وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائيًّا، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه التطبيق البعدي ذي المتوسطات الحسابية العليا.
- وجود تأثير للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند جميع المكونات التي يُمثِّلها الاختبار (Recognition Automaticity, Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي.

جدول (16):

نتائج كوهين (d)؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية

Component	Sample size	.Pre	.Post	Difference between means	T value	Standard deviation of difference between the two means	d	Effect size
Recognition Automaticity	61	4.00	4.43	0.43	5.638	0.590	0.73	
Expressive Reading	61	5.51	7.97	2.46	9.580	2.005	1.23	High
Reading Accuracy	61	9.18	14.23	5.05	8.208	4.804	1.05	High
Total	61	18.69	26.62	7.93	9.544	6.493	1.22	High

يتبيَّن من النتائج الموضَّحة في جدول (16) أن:

- البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي يتصف بحجم تأثير مرتفع في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكونَيْ (Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨)؛ لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي).
- البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي يتصف بحجم تأثير متوسط في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكون (Automaticity Recognition)، وفق التصنيف الذي حدَّدَه (Cohen, 1988) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي).

٣. ٣. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: «ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية؟».

بناءً على عرض النتائج السابق الذي انتهى إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى وجود أثر إيجابي مرتفع للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة حسَب تصنيف Cohen (١٩٨٨) عند مكونَيْ القراءة المعبِّرة والدقة القرائيَّة (Expressive Reading, Reading Accuracy)، وعند الاختبار الكلي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة، ووجود أثر إيجابي متوسط للبرنامج التدريسي المقترَح القائم على التقويم البنائي في تنمية الطلاقة القرائيَّة عند مكون التعرف التلقائي (Automaticity Recognition) لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة.

وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي، والبعدي) لاختبار الطلاقة القرائيَّة، لصالح التطبيق البعدي، واتصافه بحجم تأثير مرتفع في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكونَيِ القراءة المعبرة والدقة القرائيَّة (Expressive Reading, Reading Accuracy) والاختبار الكلي، وذلك وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة

ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي)، في حين يتصف بحجم تأثير متوسط في تنمية الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك عند مكون التعرف التلقائي (Recogni-tion Automaticity)، وفق التصنيف الذي حدَّدَه Cohen (١٩٨٨) لتحديد حجم الأثر في حال المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القبلي، والبعدي). تشير هذه النتائج إلى أن توظيف البرنامج التدريسي القائم على التقويم البنائي أسهم في تنمية مهارات الطلاقة القرائيَّة لدى طالبات اللغة الإنجليزية في الجامعة وأثبت فاعليته.

ويتفق هذا مع مجموعة من الدراسات التي أثبتت فاعلية توظيف التقويم البنائي في العملية التعليمية -سواء على مستوى تدريس الطلاب أو تدريب الأساتذة- في عِدَّة مجالات، مثل دراسة يوسف وآخرون (٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات، وكذلك دراسة بيات وآخرون (Bayat et al., 2017) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي القائم على الاختبارات القصيرة في خفض مستوى القلق وتحسين مهارة الاستماع لدى مجموعة من الطلاب الإيرانيِّين، وأيضًا دراسة العزيزي (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تحسين مستوى التحصيل بمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى مجموعة من طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، بالإضافة إلى دراسة العرنوسي والحسناوي (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية التقويم البنائي في تَفوُّق مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية في مدينة بابل.

ويفسِّر الباحثان فاعلية البرنامج من خلال محورَيْن رئيسَيْن؛ الأول: عزوها إلى مكونات وعمليات البرنامج المقترَح مجتمعةً. **والثاني:** النظريات التي ارتبطت بالتقويم البنائي والمبادئ التي تقوم عليها تلك النظريات. نجد أن هذا البرنامج تكوَّن من مجموعة من استراتيجيات التدريس التي أوصت الأدبيات -التي تم التطرق إليها في الإطار النظري- بتوظيفها عند تدريس مهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام والطلاقة القرائيَّة بشكل خاص، مثل: النمذجة، القراءة المتكررة، استراتيجية فكِّرْ-زاوِجْ-شارِكْ، استراتيجية دراسة الكلمة، والمناقشة ودمج هذه الاستراتيجيات التدريسية مع عِدَّة استراتيجيات من استراتيجيات التقويم البنائي التي تم اختيارها أيضًا بناءً على تَناسُبها مع المهارة المستهدَفة والفئة العمرية للعينة وطبيعة المقرر التدريسي، وتنفيذها وفقًا للتوصيات التي أشادت بها الأدبيات، ومن هذه الاستراتيجيات: المناقشة، استراتيجية رفع الأيدي من خلال البلاك بورد، استراتيجية نعم/لا، استراتيجية وجه حزين/

وجه سعيد (happy/sad face strategy). وقد تم كذلك توظيف بعض الوسائط والتقنيات في سبيل تجويد تطبيق التقويم البنائي في البرنامج التدريسي المقترَح، خاصةً في ظلّ ظروف التدريس/التعلم عن بعد، مثل: Google Statistics, Blackboard، أيضًا الوسائط والتقنيات الفعَّالة عند تزويد الطالبات بأنشطة تَقيس مدى تَطوُّر مستوياتهن وتحقيقهن للأهداف وإتاحة الفرصة لهن للتحقُّق من تَعلُّمهن، وكذلك إعطاء تقويم مباشر للأستاذة مُدعَّم بإحصائيَّة رقمية حول أداء ومستوى الطالبات مثل: Wordwall.

بالإضافة إلى ذلك، قد ترجع الفاعلية إلى دور تعريف الطالبات على معايير الأداء المتضمَّنة في مقياس تقويم الأداء التحليلي المتدرِّج والذي كان بمنزلة علامات إرشادية أسهمت في مساعدة الطالبات على معرفة المستويات المتوقَّعة منهن بشكل واضح، حيث أكد ميري وآخرون (Merry et al., 2013) على ضرورة اعتماد معايير محدَّدة وواضحة لما يُرغب في تدريسه/تَعلُّمه لكلٍّ من الأستاذ والطالب؛ وذلك لأنها تمدّ كلًّا منهما بمستوى من الوضوح يساعد على تحقيق الأهداف، خاصةً الطالب؛ إذ تجعله قادرًا على اتخاذ قرارات مناسبة لما يريد فِعْله في سبيل تحقيق ما يهدف إليه من تَعلُّم.

وأيضًا قد يكون لتوظيف ملف الإنجاز الإلكتروني E-portfolio وما تضمَّنَه في تكليفات الطالبات من أشكال التقويم البنائي (التقويم البنائي الذاتي، تقويم الأستاذة البنائي، تقويم الأقران البنائي) دورٌ في تطوير مستوى الطالبات ومساعدة الأستاذة على تأمُّل سير التدريس وما يتخلَّله من استراتيجيات وأساليب وأنشطة وتغذية راجعة ومدى مناسبتها وفاعليتها، حيث أكد زو وفو (Zhu & Vo, 2019) على أن ملفات الإنجاز يمكن اعتمادها كأدوات تقويم مناسبة لممارسة وتطبيق التقويم البنائي. بأن التقويم البنائي قد يكون له إسهام في تبصير كلٍّ من الأستاذة والطالبات بمستوى التدريس/ التعلم ومدى ملاءمته للأهداف المخطَّطة مسبقًا والتي تمت مشاركتها مع الطالبات في بداية البرنامج، وكذلك من خلال مقياس الأداء التحليلي المتدرِّج، وأيضًا مناقشة الأهداف في بداية كل درس؛ ومن ثم محاولة معرفة مستوى الطالبات الفعلي وتبصيرهن بهذا المستوى وما يُتوقَّع منهن الوصول إليه وتحقيقه بعد التوجيه والتدريس، وهذا بدوره يتفق مع مبادئ نظرية سكنر، وكذلك مع مفهوم التعلم للإتقان لبلوم. وكذلك الحصول على تغذية راجعة بأشكال متعددة؛ فورية، مؤجَّلة، مكتوبة، شفوية، ذاتية، مُقدَّمة من الأستاذة أو مُقدَّمة من الأقران (الزميلات)؛ كل ذلك أوجَدَ مساحة من الحوار والنقاش بين الأستاذة والطالبات من منظور معرفي (Cognitive) مدعَّم بالتغذية الراجعة

من أجل التحسين وتطوير مستوى الأداء، كذلك بين الطالبات وزميلاتهن على هيئة دعم (Cap-italize)، وأيضًا على المستوى الذاتي كتفكير في التفكير (Meta cognition) وذلك بدوره مختلف عن الأسلوب الاعتيادي المتَّبَع في التقويم الجامعي عادةً والذي يعتمد بشكل كبير على التقويم الختامي ويهمل التقويم البنائي (تم التطرُّق إليه عند عَرْض مشكلة الدراسة).

وبالرغم من ذلك، يمكن ملاحظة أن حجم الأثر اتضح مرتفعًا في المهارات التابعة لمكونَي الدِّقة القرائيَّة والقراءة المعبِّرة واختبار الطلاقة القرائيَّة (الكلي)، في حين اتضح الأثر كان متوسطًا لدى المهارات التابعة لمكوِّن التعرف التلقائي؛ وذلك قد يُعزَى إلى طبيعة اللغة الأم للطالبات التي قد تكون أسهمت في التأثير على طريقة اكتسابهن وتطويرهن لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ وهذا يتفق مع ما توصَّلَت إليه دراسة كيفر ولوسو (Kief-fer & Lesaux, 2010) حيث وجدت أن ما يزيد على ٦٠٪ من القرَّاء الذين يتحدثون لغتَيْن (Bilingual Readers) يكون أداؤهم القرائي دقيقًا لكنه بطيء، أي لا يصل إلى مستوًى مُتقدِّم من التلقائية في التعرف على الكلمات المقروءة ولكن القراءة تكون دقيقة وصحيحة. وقد يكون من الطبيعي أن يُحقِّق القارئ تقدُّمًا في مكون من مكونات الطلاقة دون الأخرى، فقد يكون قارئًا دقيقًا ولكنه لا يتمتَّع بالتعرف التلقائي، أو يتمكَّن من الدقة القرائيَّة لكنه لا يتمكَّن من القراءة المعبِّرة (Caldwell, 2014). وهذا يتفق إلى حدٍّ ما مع نتائج الدراسة الحالية.

وبشكل عام، هذا الانخفاض في مستوى التعرف التلقائي قد لا يُعَدّ سلبيًّا في حال كان مستوى الدقة القرائيَّة مرتفعًا، بل على العكس من ذلك قد يُسهم في زيادة مستوى فهم المقروء كما أشار إلى ذلك بارتلت وآخرون (Bart-lett et al., 2015) بناءً على دراستهم التي تم إجراؤها على عينة من عِدَّة جنسيات، والتي توصَّلَت أيضًا إلى أن بعض القراء المنتمين إلى لغات أمّ معينة ومن ضِمنها اللغة العربية قد يسهم إعطاؤهم وقتًا أطولَ للقراءة -لأنهم لا يملكون مستويات عالية من التعرف التلقائي في القراءة- في زيادة دقة قراءتهم وقدرتهم على الفهم. علاوةً على ذلك، قد يكون التطور في القراءة المعبِّرة كأحد مكونات الطلاقة القرائيَّة أسرع من التعرف التلقائي -كما في نتائج الدراسة الحالية- أي مرحلة سابقة لتطوُّر مهارات مكون التعرف التلقائي، وأشارت دراسة ينكاملاكي وفانهويفن (Yenkimale-ki & Van Heuven, 2016) إلى أن المعرفة الواعية بسمات القراءة المعبِّرة مثل التشديد (Stress) تؤثر إيجابيًّا على مهارات مكون التعرف التلقائي وتُسهم في تطويره.

خامسًا: الصعوبات والمعوقات التي واجهت التطبيق في هذه الدراسة:

واجهت هذه الدراسة في تطبيقها -كما يحدث في العديد من الدراسات- بعض الصعوبات والمعوقات والتي تمثلت فيما يلي:

- ظروف التعليم عن بعد: أدى في بعض الأحيان إلى صعوبة تواصل الطالبات فيما بينهن، عدم معرفة الطالبات لبعضهن مما قد يكون له أثر في ثقتهن ببعضهن وكذلك جديتهن في التعامل، وعدم معرفة الطالبات بأستاذة المقرر وزميلاتهن -من وجهة نظر الباحثين- قد يكون سببًا وراء خجل بعض الطالبات وتَردُّدهن في المشاركة بشكل فعال أثناء الدرس.
- عدم اعتياد الطالبات في مراحل سابقة على بعض الأساليب المستخدَمة في البرنامج التدريسي المقترَح، مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران، (رغم تقديمها من قِبل الباحثة في اللقاء التعريفي وتدريب الطالبات عليها في المحاضرة الأولى واستمرار إعطاء الملاحظات أثناء تطبيق البرنامج).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصَّلَت إليها الدراسة الحالية، يقدِّم الباحثان بعضًا من التوصيات متمثلةً في:

- الاستفادة من قائمة مهارات الطلاقة القرائيَّة اللازمة لطالبات اللغة الإنجليزيَّة في تطوير توصيفات مُقرَّرات القراءة بقسم اللغة الإنجليزيَّة.
- الإفادة من اختبار الطلاقة القرائيَّة ومقياس التقدير التحليلي المتدرِّج في تقويم طالبات قسم اللغة الإنجليزيَّة في المرحلة الجامعيَّة.
- استخدام نتائج البحث وتوصياته في تنمية مهارات اللغة الإنجليزيَّة لدى الطالبات في جميع المراحل التعليمية بعامة والجامعية منها بخاصة.
- ضرورة تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس قائمة على أساليب التقويم البنائي في تدريس مهارات اللغة الإنجليزيَّة

مقترحات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات معتمدة على التدريس القائم على التقويم البنائي للكشف عن فاعليته في تنمية مهارات أخرى من مهارات اللغة الإنجليزيَّة للطلبة في المرحلة الجامعيَّة، مثل: (الاستماع، التحدث، الكتابة).
- دراسة تهدف إلى تقويم مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للتدريس القائم على التقويم البنائي.
- دراسة تهدف إلى التعرف على تَصوُّرات

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حول توظيف التدريس القائم على التقويم البنائي.

- دراسة تهدف لوضع تصور مقترح قائم على التقويم البنائي لمناهج اللغة الإنجليزية وأثره على تنمية الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو لبدة، محمد. (٢٠٢١). الطلاقة في القراءة الشفوية. دار الكتاب التربوي.

أبو هاشم. السيد محمد (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد.

باصره، انتصار. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها الأداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، ١١(٧)، ١٠٧-١٤٥.

البكر، فوزية. (٢٠١٩). كيف تكتب بحثًا علميًا للمرة الأولى في حياتك. جامعة الملك سعود.

بوهام، جيمس. (٢٠١٢). ما وراء التقويم التكويني (ترجمة عبدالله زيد الكيلاني). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بوهام، جيمس. (٢٠١٤). ما وراء التقويم التكويني في الممارسة نظرة من الداخل (ترجمة صالح علوان الشمراني). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الثبيتي، عمر. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، ٥١(٥١)، ٣٢١-٣٥١.

خليل، محمد. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقيري.

رفاعي، عقيل. (٢٠١٢). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. دار الجامعة الجديدة.

زاير، سعد وداخل، أسماء (٢٠١٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

السامراني، نبيهة. (٢٠١٠). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم المفاهيم المبادئ التطبيقات. عالم المناهج.

سليمان، منتصر. (٢٠١٥). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ع(١)، ٧٢-١١٧.

الصبحي، أحمد. (٢٠١٣). استراتيجيات النجاح في تعلم اللغة الثانية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة-كلية التربية، ع(١١٧)، ١٤٢-١٨٤.

عبدالباري، ماهر. (٢٠١٦). مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. المتنبي.

العبدالكريم، إيمان وعمر، سوزان (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٣(٢)، ٣٦٨-٣٨٧.

العدوان، زيد والحوامدة، محمد (٢٠١٠). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العرنوسي، ضياء والحسناوي، دعاء. (٢٠١٩). أثر

استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٩(٢)، ٦٥-١٠٠.

العزيزي، عيسى. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٥٩(٥٩)، ٣١٧-٣٥٠.

عطا، إبراهيم، عليوة، رحاب، وجاب الله، علي. (٢٠١٨). تنمية مهارات الدقة القرائية والتلقائية والفهم باستخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، ٢٩(١١٦)، ٥٢٠-٥٦٠.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي.

علي، محمد. (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عوض، فايزة والبكر، فهد. (٢٠١٣). برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١ (٢٨)، ١٣-٨٨.

العرنوسي، ضياء والحسناوي، دعاء. (٢٠١٩). أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ٩(٢)، ٦٥-١٠٠.

العيدي، رابعة. (٢٠١٧). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٦)، ١-١٦.

الفديد، خلف قعيميل. (٢٠٢٠). الطلاقة القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع: مراجعة للأدبيات. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١(٤٠)، ٣٢٩-٣٥٧.

لافي، سعيد. (٢٠١١). أساليب التدريس. عالم الكتب.

مجيد، سوسن. (٢٠١٤). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المطيري، عيسى. (٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٣)، ٣١٣-٣٢٨.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al Nooh, A. (2013). The Effectiveness of Reading Techniques Used in a Saudi Arabian Secondary School Classroom as Perceived by Students and Teachers: A Study of Methods Used in Teaching English and their Effectiveness. *Arab World English Journal*, *4*(3), 331-345.

Anderson, P., & Morgan, G. (2008). *Developing tests and Questionnaires for a National Assessment of Educational Achievement*. The World Bank.

Antoni, R. (2014). An Analysis on 6th Semester Students' TOEFL Experience at English Department of Teachers Training and Education Faculty of Pasir Pengaraian University. *Journal Ilmiah Edu Research, 3*(1), 9-16.

Applegate, M., Applegate, A., & Modla, V. (2009). "She's My Best Reader; She Just Can't Comprehend": Studying the Relationship Between Fluency and Comprehension. *The Reading Teacher*, *62*(6), 512-521.

Bayat, A., Jamshidipour, A., & Hashemi, M. (2017). The Beneficial Impacts of Applying Formative Assessment on Iranian University Students' Anxiety Reduction and Listening Efficacy. *International Journal for Languages Education and Teaching*, *5*(2), 1-11.

Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading.* ASCD.

Caldwell, S. (2014). *Reading assessment: A primer for Teachers in the Common Core Era*. Guilford Publications.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Dawson, P. (2017). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 347-360.

Gattullo, F. (2000). Formative Assessment in ELT Primary (Elementary) Classrooms: An Italian Case Study. *Language Testing*, *17*(2), 278-288.

Hussien, A. (2014). The Indicating Factors of Oral Reading Fluency of Monolingual and Bilingual Children in Egypt. *International Education Studies*, *7*(2), 75-90.

IELTS. (2018). *Test Taker Performance 2012*. Retrieved March 18, 2019, from: *https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-statistics*

International Literacy Association. (2018). *Reading Fluency Does Not Mean Reading Fast. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf*

Kuhn, M., & Levy, L. (2015). *Developing Fluent Readers: Teaching Fluency as a Foundational Skill*. Guilford Publications.

Kula-segaram, K., & Rangachari, P. (2018). Beyond "Formative": Assessments to Enrich Student Learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 5-14.

McShane, S. (2005). *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First Steps for Teachers*. National Institute for Literacy.

Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education. Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students.* Routledge.

Moya, N. & Tobar, M. (2017). Formative Evaluation and Formative Feedback: An Effective Practice to Promote Student Learning in Higher Education. *Revista Publicando*, *4*(12), 321-333.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. *https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf*

Nezami, S. (2012). A Critical Study of Comprehension Strategies and General Problems in Reading Skill Faced by Arab EFL Learners with Special Reference to Najran University in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences and Education,* 2(3), 306-316.

Parenti, M., & Chen, X. (2015). Growing Reading Fluency: Engaging Readers with Technology and Text. *Journal on School Educational Technology*, *10*(4), 1-6.

Pey, K., Min, L. & Wah, L. (2014). Relationship Between Oral Reading Fluency and Reading Comprehension among ESL Students. *Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32.

Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational leadership*, *61*(6), 46-51.

Rasinski, T., Chang, S., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... & Rupley, W. (2017). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *60*(4), 453-460.

Rasinski, T., Rupley, H., Pagie, D., & Nichols, D. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, *9*(1), 163-178.

Sardareh, S., & Saad, M. (2012). A Sociocultural Perspective on Assessment for Learning: The Case of a Malaysian Primary School ESL Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 343-353.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* 1(pp. 39-83). Rand McNally.