أثر التدريس بطريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف

إعداد

د. زياد أحمد سلامة البطاينة

أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة الطائف

المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:

dziadb@yahoo.com aProfnasser@yahoo.com

١٤٣٦ هـ - ٢٠١٤م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى اختيار أثر التدريس بطريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف ، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (47) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين تجريبية دُرّست باستخدام طريقة لورا روب قائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة، بلغ عدد أفرادها (24) طالباً، وضابطة دُرّست باستخدام الطريقة التقليدية، عدد افرادها (23) طالباً.

ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، واختبار فروضها، قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التحدث الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، واختبار في مهارات التحدث الناقد.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب، ووجود حجم أثر كبير لطريقة لورا روب في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية (عربي): لورا روب، عمليتا القراءة والكتابة، التحدث الناقد

The Effect of Teaching through Laura Robb Based on Integration Between reading and writing in Developing Critical Speaking Skills among secondary school students in the city of Taif.

Abstract

The study aimed to test the effect of teaching using (Laura Robb) method based on the link between the processes of reading and writing to improve critical speaking skills of secondary school students in Taif. To achieve the objective of this study, the researchers chose a purposeful sample consisting of (47) students of the second secondary grade students assigned randomly to two groups; an experimental group studied using Laura Robb method which based on the link between the processes of reading and writing, consisting of (24) students, and a control group studied using the traditional method, consisting of (23) students.

To achieve the objective of the study and answer its questions, and test the hypothesis, the researchers prepared a list of critical speaking skills appropriate to second secondary grade students, and a test in critical speaking skills.

The results revealed that there were statistically significant differences at (α = 0.05) between the mean scores of the experimental group students and the mean scores of the control group students in the critical speaking test (skills and the total score) in the post application in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences at the level (α =0.05) between the mean scores of the pre and post measurements of the experimental group in the critical speaking test (skills and the total score) attributed to the use of Laura Robb method, and there was a large effect size of Laura Robb method in improving critical speaking skills of the experimental group students.

* Assistant Professor in Arabic Language and Methods of Teaching.

** Professor in Arabic Language and Methods of Teaching

English Keywords: Laura Robb, The processes of reading and writing, Critical Speaking.

المقدمة:

عندما يتحدث الإنسان، أي إنسان، عن لغته، فإنه يحاول بكل ما أوتي من قوة الحجة، أن يبرهن على أن لغته من أهم اللغات، وأنها لغة حية، وأنها لغة مقدسة..... إلى غ
ير ذلك من النعوت التي يحاول أن يسبغها عليها لتحبيبها أو ترجيحها، أو للتغني بأصالتها وخلودها.

والحق أن الشعوب تهتم بلغاتها وتعتز بها، لأن اللغة لدى الفرد وسيلته للتعبير عن مشاعره وأفكاره، بها يتفاهم مع قومه، وبها يطّلع على تجارب الآخرين. واللغة لدى المجتمع أداة التفاعل بين أفراده، ومستودعه الذي يتراكم فيه تراثه وخبراته، وقناته التي ينتقل من خلالها هذا التراث من جيل إلى جيل، وهي سجل لإنجازاتهم الحضارية والفكرية ومن خلالها يعبّر أفراد المجتمع عمّا يدور في أنفسهم من أراء وأفكار، وعواطف وانفعالات، وهي الوسيلة الأولى للتعلم والتعليم، فهي ليست مادة دراسية تدرس في المدارس فحسب بل هي المادة المحورية لتعلم المواد الدراسية الأخرى وتعلّمها.

وتمثل الكتابة وسيلة مهمة في تشكيل الفهم القرائي، وهناك ارتباط متكامل بين مهارات الكتابة والفهم، والتعبير عن الفكرة باستحضار رمز لفظي لفعل معين، هو أمر أساسي في عمليتي القراءة والكتابة، كما أن عملية انعكاس القراءة على الكتابة يرتبط بشكل مباشر بالقدرات العقلية، بحيث تؤدي إلى عملية التذكر (عبد الهادي، وأبو حشيش، وبسندي، 2005)، وهناك نقاط لها أهمية في تفعيل عملية الكتابة، لعلّ أبرزها الآتية:

١- الإحاطة المعرفية بكل من المفردات والجمل التي يرمز بها في الأفكار، ويمكن لهذه الإحاطة أن تستند إلى الإدراك البصري والسمعي، وهو فعل يتصل بالقراءة وباستقبال الإشارة الصوتية التي تنعكس على الكتابة.

٢- الإحاطة بالنظم التي تحكم هذه الألفاظ ويجعلها ملائمة لتأدية الفكرة المرغوبة.

٣-كما أن مجموعة الدلالات المعرفية الذهنية تؤدي في المحصلة إلى استثارة الدافعية الذهنية نحو الكتابة، لما لها من أهمية في تحسين نوعية الكتابة.

والقراءة هي المصدر الذي يعود إليه الإنسان في إغناء ثروته اللغوية، ويثري به معجمه اللغوي، وهي مصدر الثقافة ــ

* أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد.

الإنسانية، وكنز العلوم، وهي مهارة ترفد الاستماع والكلام والكتابة، وعلى الرغم من أن القراءة والاستماع أداتا استقبال، إلا أن

القراءة أوسع دائرة، وأعمق ثقافة، إذ يكتسب الإنسان بوساطتها غذاء العقل، وتهذيب العاطفة، وهي من أبرز وسائل الاتصال؛ إذ يتعرف الفرد من خلالها على المعارف والعلوم والثقافات، وتعدّ أداة رئيسة للتحصيل العلمي. أما الكتابة فهي من أبرز الاختراعات الإنسانية، وكثيرة هي الأمم والحضارات التي فقدت، وأقوام لم تعرف آثارها؛ لأنها لم تعرف الكتابة، وكثير من الأمم ظلت آثارها حية تكشف عن حضارتها وتفوقها؛ لأنها سجلت وكتبت (عبد الهادي، وأبو حشيش، وبسندي، 2005).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين القراءة والكتابة فقد بيّن سنولنج (Snowling, 2001)، أن القراءة رفيقة الكتابة الدائمة؛ لاستحالة الكتابة بدون وجود قراءات سابقة، ومطالعة مستمرة للأفكار المدونة على الورق، كما أن هاجس الكتابة لا يوجد إلا مع القراءة الجيدة المستمرة، إذ أن إهمال القراءة ينتج عنه الانسحاب تدريجياً من عالم الإبداع الكتابي، وتناقص القراءة تفقد الإنسان بمرور الوقت القدرة على الوصول إلى مفاتيح الكتابة التي كان يملكها فيما مضى، وكذلك آليات الكتابة التي قد يتعلمها من القراءة.

وفي لغات كثيرة ومنها اللغة العربية أصوات متشابهة إلى حد كبير، لها تمثيل حرفي مختلف، وهذا الأمر يتطلب من الكاتب أن يكون ذا وعي نغمي دقيق لتمييز الاختلاف بين هذه الأصوات، وصاحب وعي قاموسي شكلي لكي يستطيع

استخراج الشكل الدقيق للكلمة. إن هذا الوعي القاموسي لأشكال الكلمات يأتي نتيجة لتخزين الأشكال الصحيحة للصور الكتابية للكلمات في القاموس الشكلي، إذ إن تطوّر هذا القاموس الشكلي هو نتيجة لممارسة صحيحة ومتقنة لعملية القراءة التي تغذي هذا القاموس الشكلي لدى الكاتب، ومن هنا تتضح العلاقة بين القراءة والكتابة (Taha, 2003).

وتؤكد فونتاس وبنيل (Fountas & Pinnell, 2006)، أن القراءة والكتابة عمليتان دوريتان؛ لأن القارئ يواجه النص المكتوب إذا أراد أن يقرأ جيداً، ولكي يكتب عليه أن يواجه القراءة ويفهمها. فالقراءة تساعد الكاتب في كتابته، ومعظم الكتّاب قرّاء يفهمون. والقراءة عملية تفكيرية حول النص، والتفكير حول النص هو تفكير حول الكتابة، فالكاتب يضع حساً تجاه القارئ، ويثير فضوله.

وهناك ما يشير إلى أن العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة تقوم على الترابط والتكامل، فقد بيّن (مجاور، 2000)، أن نتائج البحوث والدراسات توصلت إلى أن القارئ الجيد في الغالب هو كاتب جيد، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته، وأن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تسهم في تحسين الكتابة، فالمعلم الذي يركز على القراءة، ويقدّم لطلابه مادة قرائية يحبونها، ويميلون إليها ويتفاعلون معها بشكل جيّد، يكون قد أسهم بشكل كبير في تنمية المهارات العقلية العليا من تحليل وتركيب واستنتاج وتقييم وما شابه ذلك، وساعد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم في آن واحد.

وتعدّ طريقة لورا روب في تناول مهارتي القراءة والكتابة ضمن مواقف التعليم اللغوية من الاستراتيجيات التي تستند إلى المنحى التكاملي في تدريس اللغة، وتتيح للطلاب عبر النشاطات المختلفة اكتساب اللغة في إطارها الكلي بعيداً عن التجزئة، كما أن هذه الطريقة تؤكد دور الطالب، بما يقوم به من نشاطات ومشاركات إيجابية تجعل منها طريقة فاعلة، ومؤثرة في تشكيل القدرات الذهنية العليا، بجانب القدرات والأداءات اللغوية. إذ تقدم هذه الإستراتيجية الخبرات المتنوعة للمتعلمين،

وتفعّل دورهم، فيكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلّمه. وعلى معلم اللغة تحديد ما هو مطلوب من الطلاب القيام به، من اختيار النصوص المراد قراءتها، وتحديد الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، ومعرفة الأسباب والنتائج، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد الأحداث والشخوص وأدوارهم في المقروء، وممارسة الأعمال الكتابية المصاحبة.

ويمكن القول إن هذه الطريقة لها ميزات عديدة لعلّ أبرزها أنها ترجمة عملية للمنحى التكاملي في تدريس مهارات اللغة من ناحية، ونموذج للربط بين تعلم مهارتي القراءة والكتابة من ناحية أخرى. فضلاً عن أن إجراءات تطبيق هذه الطريقة تتيح للطلبة القرّاء إعادة صياغة استيعابهم القرائي في إنتاج أعمال كتابية متنوعة تعكس قدراتهم على تحويل ما لديهم من خبرات قرائية إلى أعمال إنتاجية مبدعة.

وترى ييل (Yale, 2008)، أن الطلبة عندما يقرؤون على نطاق واسع يصبحون أفضل الكتّاب، وأن قراءة نصوص متنوعة تساعدهم في معرفة كيفية بنائها، وفي الوقت عينه فإن الكتابة تساعدهم في معرفة مهارات القراءة، كما أنهم يتعرفون عبر القراءة والكتابة كلمات جديدة، فسماع أصوات الحروف والكلمات ينمي لدى الطلبة مهارات القدرة على ربط الأصوات معاً لبناء الكلمات مما يجعلهم يمارسون عملية كتابة النصوص الخاصة بهم، وعندما يحلل الطلبة نصوص القراءة، يتعرفون على كيفية بناء النصوص، وكذلك اللغة المستخدمة، ولا شك أن هذا يؤدي إلى فهم أفضل لنصوص القراءة، وتعلم عملية بنائها.

وفي هذا السياق بيّن (عبد الباري، 2010)، أن القراءة والكتابة ترتبطان بالكلمة المكتوبة، فالقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة؛ إذ أن القراءة فن استقبالي والكتابة فن إنتاجي، وكلاهما يرتبط بالصفحة المطبوعة، وإذا كانت القراءة هي الفن السابق لفن الكتابة، فإن القراءة تتطلب كلمة مكتوبة لكي تقرأ، بمعنى آخر أن الكتابة فن سابق ولاحق للقراءة في وقت واحد. وتتم عملية القراءة بصورة عكسية لعملية

الكتابة؛ إذ أن القراءة عملية تركيبية تحليلية، بينما الكتابة عملية تحليلية تركيبية، بمعنى أن الكتابة تتم بصورة عكسية للقراءة، لكنهما تحدثان بالكيفية نفسها.

لقد أصبح الاهتمام بتنمية القدرة على التفكير الناقد ضرورة ملحة يجب على كل شخص اكتسابها، سواء في حدود المدرسة أم خارجها؛ لأنها في الواقع مهارة لحياة طويلة يحتاجها الإنسان في المواقف اليومية المختلفة، تزوده بقدرة على فهم المشاكل المحيطة، وعلى طرح أفكار جديدة والدفاع عنها، مع القدرة على الرد والمحاججة (Hunt, Mazer & Kuznekoff, 2008).

ومن هذا المنطلق أصبح مهماً أن يراعي معلمو اللغة هذه الحاجة، من خلال استخدام طرائق تدريسية تعتمد أساليب حوارية، تفتح مجال المناقشة الجدلية النشطة المحفزة لمهارات التفكير الناقد؛ لأن الطلبة بحاجة إلى حوار وعرض ودفاع عن وجهات نظر متنوعة ومتضاربة أحياناً، كما أنهم بحاجة إلى فرص أكبر لتبرير مواقفهم وآرائهم وقناعاتهم، ليكونوا أكثر قدرة على التفكير بعمق متى استثمروا طرائق التفكير المؤدية إلى الاستنتاج والتعرف على الحجج المخالفة (Gervy, Drout & Wang, 2009).

إن مهارة التحدث لا ينظر إليها عملية تواصلية فحسب، وإنما وسيلة لتدريب الفكر وتنظيم عمليات الدماغ، فالطالب حين يتحدث يفحص المعاني، ويعمق فهمها وينظمها، ويطور أشكالاً متعددة من التفكير. فالتحدث كما يرى فايجوتسكي (Vygotsky) لا يعكس الفكر بقدر ما يعكس إعادة بنائه، والفكر لا يتجلى في الكلمة، وإنما يكتمل فيها. وبسبب هذا الاتجاه المتبادل للحركة، تتشكل خصائص التحدث الداخلية (الفكر)، والخارجية (الكلام)، في وحدة دقيقة وأصيلة يعبر عنها بالمعنى (Daniel, Cole & Wertsch, 2007; Newman & Holzman, 2005; Wilson, 2004; Vygotsky, 1999).

ومن خلال ما سبق يستدل على أن الحديث حول مهارات التحدث الناقد، حديث حول مهارات مركبة ومعقدة؛ لأنها تجسد مظهر تفكير عال الرتبة Higher order thinking ضمن أداء معقد ومتداخل، ولهذا وجه فايجوتسكي اهتمامه حين حاول

تفسير علاقة التحدث بالفكر إلى دور اللغة في بناء ما يعرف بالوظائف العقلية العليا Higher mental functions أو الوظائف النفسية عالية الرتبة Higher-order psychological functions (Kennedy, 2007; Wells, 2003).

وفهم مهارات التحدث الناقد لا يتم من خلال العمليات التحدثية صعبة التحديد، بدليل ما تؤكده أيضاً بعض الدراسات، التي أشارت إلى أنه رغم أهمية النشاطات اللغوية الشفوية واعتبارها أصلاً لمهارة الكتابة فإن الكلمات وفق ما يراه بعض الباحثين لا تسترجع فيها بسهولة خلال المواقف المختلفة، وقد يصعب في الغالب تعديلها وإعادة النظر فيها حال التحدث، وأن الطبيعة السريعة الزوال للمناقشات والحوارات، واتسامها بقلة التنظيم في الغالب، يجعل مهارة التحدث أقل ضبطاً وأصعب فهماً (غاريسون وأندرسون، 2006؛ Martin &Katula,1988; Wade,1995).

ويرى بعض الخبراء أن الحديث الناقد يختلف عن الحديث العادي باستمداد فاعليته المؤثرة من أفكار وقناعات شخصية، لا تظهر إلا في إطار ثنائي أو جماعي، يضع المتحدث في موقف المتحدي للآخرين، المدافع عن قناعاته. ومن دون هذا التجاذب يصبح من الصعب كشف كثير من جوانب الفكر، خصوصاً إذا كان ذا طابع شخصي وحساس. ويتطلب إنشاء الحديث الناقد خلافاً للحديث العادي، تطوير أنماط ذهنية عالية كالتفكير التأملي، والمنطقي، والإبداعي، وبراعة في مهارة تنظيم الكلام وإدارته حسب الموقف، وقدرة في استيعاب مفاهيم الآخرين وتحليلها، ومقارنتها بمفاهيمه الشخصية. وهو حديث يظهر بوضوح خصائص تفكير المتحدث لدرجة أن عدّ الباحث الفكر مشاهداً ومرئياً في مواقف الحديث الناقد (Marchel,2007; Rojas-Drummond & Zapata, 2004).

ويرى الباحث أن التحدث الناقد شكل من أشكال الفكر بالكلام، لذلك لا يمكن فهم هذه المهارة المعقدة إلا من خلال فهم مهارة التفكير الناقد وعلاقتها بمهارة الكلام.

ومن خلال الرجوع إلى الأدب التربوي، يظهر جلياً أن التعريفات المتعددة للتفكير الناقد تفسره باعتباره منهجاً في التفكير، أو مجموعة مهارات، أو عمليات

عقلية. وهي تصب على تنوعها في صيغتين مختلفتين ومتكاملتين في الوقت ذاتـه. فالصيغة الأولى شخصية ذاتية تركز على عمليات التفكير الناقد، إذ يعد تفكيراً تأملياً يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير أساليب التفكير. أما الصيغة الثانية، فتركز على الجانب الاجتماعي، حيث يعد عملية ذهنيـة يؤديهـا الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقـشة موضـوع أو إجـراء تقـويم (Cottrel, 2005).

لذلك يرى واطسون وجليسر كما في كوتريـل (Cottrel, 2005)، دائمـاً أن التفكير الناقد يتضمن ثلاثة جوانب رئيسة هي:

١- الحاجة للأدلة والشواهد المدعمة للآراء والنتائج.

٢- تحديد أساليب البحث المنطقي لتحديد القيم، وتقييم الأنواع المختلفة من التفكير.

٣- مهارات توظيف الأدلة وأساليب البحث واستخدامها.

وبخصوص الجانب الأخير، يرى الباحثان أنها ترتبط مباشرة بمهارات التحدث لأن التوظيف الحقيقي، واستخدام الأدلة وأساليب البحث يتم في كثير من الحالات عبـر الكلام ومناقشة الآخرين، لذلك فمهارة التحدث الناقد تعكس مباشرة مظاهر التفكيـر الناقد في شكله الشفوي، مع اعتبار الظروف الذاتية والاجتماعية المحيطة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما ذكرت دراسة كل من واطسون، وسـوين، ومـاكروبي (Watson, Swain & Mcrobbie, 2004)؛ ودانييل (Daniel, 2007)، مما دعا الباحـث إلى استخدام طريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتـي القراءة والكتابة بهدف تعرف أثر التدريس باستخدامها في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، ويمكن تحديد هـذه المـشكلة بالأسئلة الآتية:

١-ما مهارات التحدث الناقد الفرعية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟

٢-ما مدى توافر هذه المهارات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

٣-ما أثر تدريس موضوعات المطالعة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي، باستخدام طريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين بعض مهارات التحدث الناقد لدى هؤلاء الطلاب؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق البعدي، تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب.

٣. لا يوجد حجم أثر كبير لطريقة لورا روب في تنمية مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١-تعرف مهارات التحدث الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

٢-تعرف أثر التدريس بطريقة لورا روب(Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين بعض مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من النتائج التي ينتظر أن تتوصل إليها وانعكاسها على القائمين على تدريس القراءة والكتابة من معلمي اللغة لعربية وأعضاء المناهج والقائمين على تطويرها.

وتأتي أهمية الدراسة من الدور الكبير لمهارات التحدث الناقد التي لم تأخذ حتى الآن المكانة المستحقة لها في المناهج المدرسية، التي من المفروض أن تساير التغير العالمي الملحوظ في مجالات الحياة المختلفة، لأنه لا يجوز أن يقتصر التغيير والتحديث في المناهج "اللغوية" العربية على تجديد المعارف والمعلومات، بل يجب تطوير الاستراتيجيات التعليمية، وإعادة النظر في تأهيل معلم اللغة العربية للقرن الحادي والعشرين، ليكون أقدر على الإسهام في تشكيل القدرات العقلية واللغوية العليا لدى الناشئة من أبناء الأمة العربية.

ويمكن بيان أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

١. تدعيم الطروحات النظرية التربوية التي تتناول مهارات التحدث الناقد التي ما زالت بحاجة إلى دراسات ميدانية وتعزيزها.

٢. تغيير نظرة المعلمين والطلبة إلى قيمة دروس المطالعة، وأنها مجال خصب وحيوي للتعلم اللغوي، والتربية الذهنية.

٣. ترغيب الطلاب عينة الدراسة في تعلم اللغة العربية ودفعهم نحو المزيد من المشاركة والتحدث وإبداء الرأي بلغة فصيحة منظمة تنبىء عن فكر راجح ومنظم قادر على توظيف مهارات التحدث الناقد.

٤. تبصير معلمي اللغة العربية بأهمية استثمار نصوص القراءة وموضوعات الكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى الطلاب.

٥. تعريف معلمي اللغة العربية بطريقة " لورا روب " وبإجراءات العملية اللازمة لاستخدامها بفاعلية في تدريس اللغة بعامة ونصوص القراءة وكتابة موضوعات التعبير التحريري بخاصة.

٦. لفت أنظار القائمين على اعداد مناهج اللغة العربية وتأليف كتب اللغة العربية بأهمية هذه الطريقة التي تقوم على العمل والمشاركة. وإمكانية إدخالها ضمن الاستراتيجيات الجديدة في تدريس فنون اللغة، وزيادة وعي معلمي اللغة العربية

والطلبة بالعلاقة بين عمليتي القراءة والكتابة في اكتساب اللغة ضمن اطار المنحى التكاملي في تدريس اللغة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة دار التوحيد التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين) من العام الدراسي 1435/1436هـ.
- تنمية بعض مهارات التحدث الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي والمندرجة تحت المهارات الرئيسية (التحدث العامة، عرض وجهة النظر، عرض الحجج والأدلة، تبيان وجهة الاستدلال، مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة) من خلال تدريس بعض موضوعات المطالعة المقررة عليهم وهي(الصديقة بنت الصديق، من أمثلة الإبداع اللغوي، طريق التقدم).
- تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1435-1436ه.

التعريفات الإجرائية:

- **طريقة لورا روب:**

هي طريقة تدريس لها أربع خطوات إجرائية في تناول نص القراءة والتي تتيح للطلاب تعلم الكتابة من خلال تعلم القراءة في ضوء الترابط بين هاتين العمليتين ودون غيرها من طرق التدريس المعروفة، حيث تتيح للطالب إجراء الربط بين نتاجات تعلم عمليتي القراءة والكتابة تحت مضلة المنحى التكاملي في تدريس اللغة واستخدامها.

- **الربط بين عمليتي القراءة والكتابة:**

العمليات التحليلية والبنائية التي يقوم بها طلاب الصف الثاني الثانوي لمضامين نصوص القراءة لتعميق فهمهم للنص المقروء عبر إعادة تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها النص، وإعادة كتابتها بصور متنوعة جديدة.

- **مهارة التحدث الناقد:**

المهارة الكلامية الأدائية التي تظهر خلال التحدث الثنائي سواء في مواقف الحوار الناقد، أو في مواقف المناقشة الناقدة، أو في مواقف طريقة لورا روب حال عرض أو تدعيم وجهة نظر بالقبول أو الرد، وتقاس بالدرجة المتحققة لطالب الصف الثاني الثانوي على اختبار موقفي صادق وثبات خاص بذلك.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم عرضها في مجالين في ضوء متغيرات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

- دراسات تناولت طريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة.
- **دراسات تناولت مهارات التحدث الناقد.**

أولاً: الدراسات التي تناولت طريقة لورا روب:

أجرى سيمس (Sims, 2001)، دراسة بعنوان تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية باستخدام الاستراتيجيات التي تكامل بين القراءة والكتابة. وقد صمم برنامجاً سعى من ورائه تحسين المهارات الكتابية لدى عينة الدراسة. تكونت العينة من طلبة الصفين الثالث والرابع. واستخدام استراتيجيات عدة منها استخدام مراحل الكتابة، حيث تتاح الفرص للطلبة الاطلاع على أعمال زملائهم والمشاركة فيها من تصحيح وتعديل، واستخدام استراتيجية المؤتمرات، حيث تطرح الأعمال للنقاش، ويتعلمون من أقرانهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسين مستوى الطلبة في مهارات الكتابة ممثلة في التفكير البنائي القائم على ترجمة المعاني والمعلومات المتناثرة في شكل أبنية لغوية مترابطة بعد أن وظفوا استخدام الاستراتيجيات القائمة على منحى التكامل اللغوي.

وأجرت لياو (Liaw, 2007)، دراسة بعنوان فاعلية التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير في مساق اللغة الإنجليزية في الصين. تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً من أعمار 12-13 تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، إذ درست المجموعة التجريبية وحدة تكاملية بين القراءة والكتابة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم طبّق على المجموعتين اختبار التفكير الناقد. بيّنت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير التحليلي في مواقف القراءة والكتابة تطوّرت عند المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة، ولتعزيز هذه النتيجة طبّق اختبار الدقة اللغوية على المجموعتين: التجريبية والضابطة، فتبيّن أن التكامل بين القراءة والكتابة ومهارات التفكير أدى إلى تحسّن أداء المجموعة التجريبية في الدقة اللغوية.

وقامت بلاكانس (Plakans, 2009)، دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن دور استراتيجيات القراءة في التكامل مع مهام الكتابة عند تعلم اللغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من (12) طالباً جامعياً يدرسون في احدى الجامعات الحكومية في تكساس. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار نصوص قرائية متنوعة وتطبيق استراتيجية التفكير بصوت مرتفع لتحديد أفكار الكاتب، إذ تمت قراءة النصوص بصوت مرتفع أو عبر استراتيجية مستوى فهم الكلمة المقروءة، بينما كان الطلاب يدونون ملاحظاتهم وأفكارهم حول موضوع الكتابة. ثم تم تسجيل جلسات القراءة وتفريغها للحصول على (374) فكرة مختلفة عن موضوع الكتابة، ثم تم إجراء مقابلات نوعية مع الطلبة حول العلاقة بين القراءة والكتابة. وقد بيّنت الدراسة أن الطلاب الذين طبقوا استراتيجيات القراءة هذه استطاعوا تحليل النص المكتوب وتلخيص أفكار الكاتب وتفسيرها، كما أنهم استطاعوا من خلال الكتابة اكتساب مفردات لغوية تمكنوا من تطبيقها على نصوص القراءة اللاحقة.

وفي دراسة حماد(2011م) التي هدفت إلى تعرُّف أثر التدريس بطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير

التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة ولأربع شعب كل شعبة تكونت من (40) طالباً/ طالبة، شعبتين تجريبيتين(ذكور/إناث) وشعبتين ضابطتين (ذكور/إناث) من طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة اربد الأولى اختيرت بالطريقة العشوائية، وقد كشفت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار التفكير في القراءة يعزى الى استخدام طريقة لورا روب لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت عن وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في اختبار التفكير في الكتابة يعزى الى استخدام طريقة لورا روب لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الجنس. وكشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في اختبار التفكير في الكتابة يعزى الى استخدام طريقة لورا روب لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات التحدث الناقد:

قام ويلسون (Wilson, 2004)، بدراسة لمعرفة طبيعة التحدث الناقد لدى طلبة المرحلة المتوسطة العليا في أمريكا، واختار لذلك عينة تشكلت من صف دراسي واحد يدرس مادة الأدب بطريقة المناقشة وخلال سنة دراسية كاملة تمكن الباحث من جمع (81) تسجيلاً صوتياً، واختير تسع منها للتحليل، وأظهرت النتائج أن التحدث الناقد مجال توظف فيه مفاهيم نقدية أدبية كثيرة، وأن الطلبة يظهرون فيه كفاءة في استثمار وجهات النظر المختلفة، وقدرة واضحة على التأمل، وهو مجال يسهل كشف جوانب التحيز داخل النص، ويؤهل الطلبة لكشف جملة من الحقائق، وأنه مجال لمشاركة الزملاء خبرات، ومعارف ثقافية وشخصية متنوعة، وبالنسبة للغة المستخدمة فقد تدرجت في سلم التجريد مع مرور الوقت، وكانت المعاني تتطور حسب القيم التي تعكسها قضايا الحديث الناقد.

وأجرى كل من واطسون، وسوين، وماكروبي (Watson, Swain & Mcrobbie, 2004)، بدراسة كان الغرض منها فحص مدى قدرة الطلبة في مجموعات مصغرة على مناقشة حديث حجاجي ناقد وإدارته، أثناء البحث في الحقائق العلمية المعروضة في مادة العلوم الطبيعية، وقد اختيرت عينة ضمت (30) طالباً وطالبةً يدرسون في الصف الثامن الأساسي، وجمعت البيانات بوساطة الفيديو (12 ساعة)، والتسجيل الصوتي (42 ساعة)، ومقابلات مع المعلمين والطلبة، واستمارات وزّعت على الطلبة. وأظهرت النتائج أن أداء الطلبة كان ضعيفاً في التحدث الناقد، حيث غلبت عليه الرتابة سواء من جهة المعلمين أو الطلبة، إذ يعتقد الجميع أن البحث عن الحقيقة العلمية عملية تنفيذ (carry out) لإجراءات ثابتة لا تحتاج في الأصل لبرهان، لأنها تحدث دائماً عبر نفس الطرق، ويناسبها في الغالب حسبهم نشاطات كتابية أكثر منها تحدثية.

وقام كيم وسونغ (Kim & Song, 2006)، بدراسة في كوريا هدفت معرفة خصائص المناقشة الناقدة للمواضيع العلمية لدى عينة من طلبة الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، واقتصرت الدراسة على طالبين و(8) طالبات يدرسون في احدى مدارس سيول، وقسموا لمجموعات عمل مصغرة لإجراء تجارب مخبرية ثم كتابة تقرير علمي يشرح نظرة علمية خاصة للفوج مدللاً عليها بالحجج والبراهين، ثم يناقش الموضوع مع مجموعات أخرى تتبنى تفسيراً علمياً مخالفاً، وأظهرت النتائج أن المناقشة الناقدة كانت تمر عبر مراحل هي التركيز (الفهم الجيد لموضوع الحجاج)، والتبادل (تبادل المعلومات حول تفاصيل التجارب التي قاموا بها)، والمناظرة (رفض الرأي المخالف وإثبات التفسير الشخصي)، وأخيراً الإغلاق كالرضا بقول " نعم " أو تكرار أو تلخيص ما عرض سلفاً، أو السكوت. وتبين أن (76.6%) من الأدلة المستخدمة في الحجاج كانت شخصية.

وأشرفت دانييل (Daniel, 2007)، على دراسة هدفت معرفة تطور العمليات الذهنية للتحدث الناقد أثناء الحوارات الصفية التي توفرها مادة الفلسفة الموجهة

للطلبة (الأطفال) Philosophy for children (PAC) اعتمدت الدراسة عينة من الطلبة تتراوح أعمارهم بين (10) و(12) عاماً يتوزعون على صفين في استراليا، وثلاثة في مكسيكو، وثلاثة في مقاطعة الكيبك الفرنسية الكندية، وكل فصل ضم حوالي (30) طالباً وطالبةً، منهم من يدرس المادة للمرة الأولى، ومنهم من يدرسها للسنة الثانية، وقد اعتمد الحوار المعزز، والموجه والمؤطر من المعلمين في تدريس المادة، وجمعت البيانات بوساطة تصوير الفيديو في بداية السنة، وفي وسطها، وفي آخرها. وأظهرت النتائج وجود تطابق وتشابه في البلدان الثلاثة، إذ أن عمليات التفكير الناقد ارتبطت بشكل متصل ومباشر بتطور قدرات الطلبة حول إدارة الحديث الناقد، وانتقاله عبر مراحل زمنية من مجرد البحث عن إجابات صحيحة إلى أن يصير تحدثاً ناقداً لا يكتفي الطالب فيه بتكوين وجهة نظر شخصية بل يطورها ويعدل فيها.

وهدفت دراسة هاين (2011) إلى معرفة أثر تدريس النصوص الأدبية، باستخدام استراتيجية المناظرة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجزائر، تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات أداء طلبة الصف الثاني الثانوي في اختبار التحدث الناقد الكلي، تُعزى إلى استراتيجيات التدريس الثلاثة ولصالح استراتيجيتي المناظرة، وكذلك توجد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(α=0.05) بين متوسطات أداء طلبة الصف الثاني الثانوي في اختبار التحدث الناقد، تُعزى إلى استراتيجيات التدريس الثلاث ولصالح استراتيجيتي المناظرة.

الطريقة والإجراءات:

أ-منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك عند إعداد قائمة مهارات التحدث الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (طريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة) في تحسين المتغير التابع (مهارات التحدث الناقد).

ب-مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، بينما تكونت عينة الدراسة من (47) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة دار التوحيد الثانوية بالطائف، حيث تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين إحداهما تجريبية، والاخرى ضابطة، وكان اختيار هذه المدرسة قصدياً لتعاون الإدارة والمعلمين، واستعدادهم لتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة.

وقد مثل الصف الثاني الثانوي (أول) المجموعة الضابطة، وعددهم (23) طالباً، حيث درست هذه المجموعة بالطريقة المعتادة، في حين مثل الصف الثاني الثانوي(ثاني) المجموعة التجريبية، وعددهم (24) طالباً، وتم معالجة الموضوعات مع هذه المجموعة باستخدام طريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة، والجدول(1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1)

توضيح أعداد المجموعتين، وتوزيعهما على مجموعتي الدراسة

المدرسة	المجموعة	عدد الطلاب	الصف
دار التوحيد الثانوية	الضابطة	23	الثاني الثانوي/ أول
	التجريبية	24	الثاني الثانوي/ ثاني
المجموع	47 طالباً		

ج- أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان عدداً من الأدوات، وفيما يلي عرض لكل منها وكيفية بنائها:

أ- الخطط الدراسية.

ب-اختبار موقفي في التحدث الناقد.

جـ- بطاقة تقويم التحدث الناقد.

أ- الخطط الدراسية:

قام الباحث بإعداد خطط دراسية للوحدات مدار البحث من كتاب المطالعة المقرر للصف الثاني الثانوي شملت موضوعات:"الصديقة بنت الصديق"، و"من أمثلة الإبداع اللغوي"، " طريق التقدم ". و رُوعي في اعداد هذه الخطط ما يناسب طريقة لورا روب. واشتملت هذه الخطط على صياغة الأهداف السلوكية، والأساليب والأنشطة، وتقويم مدى تحقق أهداف طريقة لورا روب.

وللتأكد من صدق محتوى هذه الخطط الدراسية، عرضها الباحث على لجنة تحكيم من أعضاء هيئة تدريس في جامعة الطائف كما عرضت على بعض المعلمين ممن لديهم خبرة وكفاية في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية وطلب إلى لجنة التحكيم الاطلاع على الخطط الدراسية المعدة، وإبداء الرأي في مدى ملائمة الأهداف، وطرائق التقويم لتحقيق الأهداف الموضوعة، وفي كل ما تراه اللجنة مناسباً ومكملاً للعمل. وأخذ الباحثان بالاعتبار الملاحظات، والاقتراحات التي أبداها السادة المحكمون، وعلى ضوئها أجريت تعديلات ركزت حول الصياغة اللغوية لبعض الأهداف السلوكية، وضبط بعض الإجراءات الخاصة بالتدريس وفق الإطار الزمني، وزيادة بعض العبارات المهمة.

ب- الاختبار الموقفي في التحدث الناقد:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان اختباراً موقفياً في التحدث الناقد، ضمن شروط التصوير السمعي البصري، وحدود زمنية معينة، يتضمن ثلاث فقرات حول

موضوع سبق تناوله والتطرق إليه خلال الفصل الدراسي الأول، وللتحقق من صدق الاختبار ومدى ملاءمته للموقف، ومدى ملاءمة لغته ووضوح عباراته ومناسبتها للمحتوى أو أي ملاحظات أخرى، عرضه الباحثان على لجنة المحكمين، الذين أبدوا ملاحظات بسيطة تتعلق بحذف بعض الكلمات، واستبدالها بأخرى أكثر دلالة وأقرب معنى. وقد أخذ الباحثان بها، واستفادا منها في الصياغة الأخيرة للاختبار.

ج-بطاقة تقويم التحدث الناقد:

لتقويم الاختبار الموقفي في التحدث الناقد، أعدّ الباحث بطاقة خاصة بتحليل مهارات التحدث الناقد، وتم إعداد بنودها بالاعتماد على الدراسات السابقة والأدب النظري في مجال التحدث الناقد (Kim & Song, 2006; Wilson, 2004; Watson, Swain & Mcrobbie, 2004)، وتقدر درجاتها الدالة على مدى امتلاك الطالب للمهارات وفقاً لمقياس ليكر الخماسي ذي البدائل (غير موجودة، ضعيفة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً)، حيث تعطى لكل بديل علامة من 1 إلى 5.

صدق بطاقة تقويم التحدث الناقد:

للتأكد من صدق هذه الأداة، ومدى قياسها لمهارات التحدث الناقد موضوع الدراسة عرضها الباحثان على مجموعة من المحكمين، الذين أبدوا بعض الملاحظات المتعلقة بالصياغة الدقيقة لبعض المؤشرات السلوكية، وتعديل المهارة الفرعية الأولى، وقد أخذ الباحث بهذه الملحوظات، واعتمادها في تصميم البطاقة في شكلها النهائي والأخير.

ثبات بطاقة تقويم التحدث الناقد:

للتأكد من ثبات بطاقة التقويم، تم تطبيق الاختبار الشفوي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مؤلفة من (15) طالباً، اختيروا بطريقة عشوائية، وبعد تصوير الاختبار قام الباحثان، وزميل لهما مدرس للّغة العربية، ومدرب على العملية بتقييم استجابات المختبرين وفقاً للبطاقة بشكل مستقل، وهكذا أصبح لكل طالب

متوسطان حسابيان، وحسب معامل ثبات بطاقة تقويم التحدث الناقد باستخدام معامل الاتفاق حسب معادلة سولزر وماير(Sulzer& Mayer, 1977) وهي:

معامل الاتفاق فيما بين المصححين = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100

حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.80) وهو معامل ثبات مقبول لغايات هذه الدراسة، ويعد مؤشراً على أن الدرجات على بطاقة التقويم لا تتأثر باختلاف الأشخاص الذين أعطوا تلك الدرجة.

تطبيق اختبار التحدث الناقد:

طبق اختبار التحدث الناقد وفق الخطوات الآتية:

١-قبل الاختبار تم عقد لقاء مع طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم شرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه.

٢- تم تخصيص حجرة دراسية لإجراء الاختبار، وجهزت بآلة تصوير.

٣-استلم كل طالب ورقة كتب عليها نص السؤال حين دخوله منفرداً إلى غرفة مجاورة، وقبل دخول حجرة الاختبار بخمس دقائق حتى تعطى له الفرصة للتفكير في نص السؤال وتحضير الجواب.

٤-يدخل الطالب غرفة التصوير بعد التفكير في السؤال في الغرفة المجاورة، ويقف قبالة الباحثان ليجيب في المدة المحددة أقصاها خمس دقائق.

٥-تسجل الإجابة بالصوت والصورة، ويطلب من المختبر الجلوس والبقاء داخل الغرفة ريثما ينتهي بقية الزملاء.

٦-استغرق الاختبار فترات مختلفة لدى المجموعتين تراوحت بين (90) و (70) دقيقة.

٧-تم التأكد من سلامة التصوير، ووضوح الصوت وترتيب المداخلات المسجلة، وتسجيل الاختبار على أقراص مضغوطة كي تعرض على الحاسوب.

تصحيح اختبار التحدث الناقد:

صحح اختبار التحدث الناقد وفق الخطوات التالية:

- اختار الباحث مساعداً من ذوي الخبرة في التعليم لتصحيح الاختبار، وهو من معلمي المرحلة الثانوية، تخصص لغة عربية، من أجل ملاحظة الإجابات المصورة وتفريغها.
- قام الباحث بتقديم معلومات حول البطاقة وكيفية التعامل معها أثناء التوثيق.
- عرض التسجيل المصور على جهاز الحاسوب أمام الباحث وزميلهما، الذي هو على معرفة تامة بمهارات التحدث الناقد والمؤشرات السلوكية الدالة عليها مدار البحث.
- يشاهد المصحح والباحث المواقف التي أداها كل مختبر، في ضوء المؤشرات السلوكية لكل مهارة.
- يرصد المصحح والباحث الدرجة المستحقة لكل طالب وفقاً لأدائه في الاختبار، ثم يؤخذ الوسط الحسابي للدرجتين متى كانت مختلفة، ويعاد الشريط والتقويم متى طلب المصحح أو الباحث ذلك، أو متى كانت الاختلافات بين تقديراتهما كبيرة.
- يتحصل كل طالب على درجة تتراوح بين 1 و 5.
- قام الباحث بجمع الدرجات المرصودة لكل مهارة من مجموع درجات كل مؤشراتها السلوكية في بطاقة معدة لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحثان في تنفيذ هذه الدراسة الخطوات الآتية:

١- حدد الباحث طلاب الصف الثاني الثانوي المشاركين في الدراسة من مدرسة دار التوحيد الثانوية وذلك للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1435 – 1436هـ.

٢- استخدم الباحث الطريقة العشوائية في اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣- تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة كلية التربية – جامة الطائف.

٤- تم الحصول على الإذن المسبق من الإدارة العامة للتربيـــة والتعلـــيم بمحافظـــة الطائف.

٥- قام الباحث بزيارة مدرسة دار التوحيد الثانوية وتحدثا إلى مديرها فيما يخـــص تطبيق الدراسة وأهميتها، وذلك لتقديم التسهيلات اللازمة.

٦- اجتمع الباحث مع معلم اللغة العربية للصف الثاني الثـــانوي فـــي مدرســـة دار التوحيد الثانوية وتم اطلاعه على التجربة وأهميتها وكيفية تطبيقها.

٧- تم تكليف المعلم بتدريس النصوص الأدبية في دروس المطالعة وفق طريقة لورا روب.

٨- امتد جدول تدريس النصوص الأدبية وفق طريقة لورا روب لمدة شـــهر بواقـــع (4) أربع حصص أسبوعياً.

٩- بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي وفق طريقة لورا روب قام الباحث بتحديـــد مجموعتي الدراسة، حيث تمثلت في: المجموعة التجريبية، وعددها (24) طالبـــاً من طلاب الصف الثاني الثانوي (ثاني)، والمجموعة الـــضابطة، وعـــددها (23) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي (أول).

١٠- قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التحدث الناقد القبلـــي علـــى المجمـــوعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والـــضابطة) بطريقة إحصائية قبل تنفيذ التجربة، حيث جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على نتائج الاختبار وفقاً لمتغيري المجموعـــة (تجريبيـــة، ضابطة) في الاختبار القبلي.

ويبين الجدول (2) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة في الاختبار القبلي الكلي، وكذلك لمهارات كل مستوى، بالإضافة إلى عدد أفراد كل مجموعة.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المجموعة في الاختبار القبلي الكلي وكذلك لكل مستوى

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحدث	التجريبية	24	6	2.45
	الضابطة	23	5.32	2.38
عرض وجهة النظر	التجريبية	24	1.48	1.17
	الضابطة	23	1.32	1.06
عرض الحجج والأدلة	التجريبية	24	3.81	1.44
	الضابطة	23	3.32	1.70
بيان وجه الاستدلال	التجريبية	24	3.38	0.86
	الضابطة	23	3.68	2
مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة	التجريبية	24	3.50	1.65
	الضابطة	23	3.45	1.30
الاختبار الكلي	التجريبية	24	18.17	3.89
	الضابطة	23	17.03	4.57

ويتضح من الجدول (2) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات التحدث في المجموعة التجريبية قد بلغت قيمته (6) بانحراف معياري مقداره (2.45)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات التحدث في المجموعة الضابطة (5.32) بانحراف معياري مقداره (2.38).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات عرض وجهة النظر في المجموعة التجريبية (1.48) بانحراف معياري مقداره (1.17)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات عرض وجهة النظر في المجموعة الضابطة (1.32) بانحراف معياري مقداره (1.06).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات عرض الحجج والأدلة في المجموعة التجريبية (3.81) بانحراف معياري مقداره (1.44)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات عرض الحجج والأدلة في المجموعة الضابطة (3.32) بانحراف معياري مقداره (1.70).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات بيان وجه الاستدلال في المجموعة التجريبية (3.38) بانحراف معياري مقداره (0.86)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات بيان وجه الاستدلال في المجموعة الضابطة (3.68) بانحراف معياري مقداره (2).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة في المجموعة التجريبية (3.50) بانحراف معياري مقداره (1.65)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في مهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة في المجموعة الضابطة (3.45) بانحراف معياري مقداره (1.30).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب بشكل كلي على جميع المهارات في المجموعة التجريبية (18.17) بانحراف معياري مقداره (3.89)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب بشكل كلي على جميع المهارات في المجموعة الضابطة (17.03) بانحراف معياري مقداره (4.57).

وبعد هذا الإجراء يكون قد أجاب الباحث على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي نصه: ما مدى توافر هذه المهارات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟ وجرى بعد ذلك استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم (Independent

(Sample t- test؛ وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ أي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي بشكل كلي وكذلك في كل مهارة قبل تطبيق التجربة، ويبين الجدول (3) نتائج التحليل:

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي الكلي ولكل مهارة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال
التحدث	التجريبية	24	6	2.45	0.96	38	0.34
	الضابطة	23	5.32	2.38			
عرض وجهة النظر	التجريبية	24	1.48	1.17	0.45	38	0.65
	الضابطة	23	1.32	1.06			
عرض الحجج والأدلة	التجريبية	24	3.81	1.44	0.99	38	0.33
	الضابطة	23	3.32	1.70			
بيان وجه الاستدلال	التجريبية	24	3.38	0.86	0.63	38	0.53
	الضابطة	23	3.68	2			
مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة	التجريبية	24	3.50	1.65	0.72	38	0.46
	الضابطة	23	3.45	1.30			
الاختبار الكلي	التجريبية	24	18.17	3.88	0.84	38	0.43
	الضابطة	23	17.03	4.55			

يتضح من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات التحدث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.96)، باحتمال (0.34)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الخاص بمهارات التحدث قبل تطبيق التجربة.

كما يلاحظ من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات عرض وجهة النظر، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.45)، باحتمال (0.65)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الخاص بمهارات عرض وجهة النظر قبل **تطبيق التجربة.**

ويتبين كذلك من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات عرض الحجج والأدلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.99)، باحتمال (0.33)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الخاص بمهارات عرض الحجج والأدلة قبل **تطبيق التجربة.**

ويلاحظ من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات بيان وجه الاستدلال، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.63)، باحتمال (0.53)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الخاص بمهارات وجه الاستدلال قبل تطبيق التجربة.

كما يلاحظ من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.72)، باحتمال (0.46)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الخاص بمهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة قبل تطبيق التجربة.

كما يتضح من نتائج الجدول (3)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) تُعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.84)، باحتمال (0.43)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي الكلي قبل تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة:

سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء فروض الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسيرها، ومناقشتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه:

ما أثر تدريس موضوعات المطالعة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام طريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى هؤلاء الطلاب؟

تم اختبار فروض الدراسة على النحو الآتي:

١-نتائج الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق البعدي، تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب "، قام الباحثان بتطبيق الاختبار البعدي لمهارات التحدث الناقد على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على نتائج الاختبار وفقاً لمتغيري المجموعة (تجريبية،ضابطة)، في الاختبار البعدي، وجرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم

(Independent Sample t- test)؛ لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويبين الجدول (4) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وقيمة الاحتمال (الدلالة الإحصائية)، وفيما يلي **نتائج التحليل:**

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي المتعلق بمهارات التحدث الناقد

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال
التحدث	التجريبية	24	12	1.25	11.20	45	0.00*
	الضابطة	23	4.96	2.80			
عرض وجهة النظر	التجريبية	24	5	0.00	11.71	45	0.00*
	الضابطة	23	1.78	1.35			
عرض الحجج والأدلة	التجريبية	24	6.79	0.59	17.08	45	0.00*
	الضابطة	23	2.48	1.08			
بيان وجه الاستدلال	التجريبية	24	5.96	1.63	7.66	45	0.00*
	الضابطة	23	2.74	1.21			
مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة	التجريبية	24	4.70	1.05	9.3	45	0.00*
	الضابطة	23	3.30	0.80			
الاختبار الكلي	التجريبية	24	34.45	3.11	15.44	45	0.00*
	الضابطة	23	15.26	4.68			

* تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).

يتضح من نتائج الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق البعدي لمهارات التحدث الناقد، وقد كانت الفروق جميعها لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت الأوساط الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية، وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح من خلال النتائج التي يعرضها الجدول (4)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات التحدث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات التحدث (11.20) باحتمال (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات عرض وجهة النظر ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات عرض وجهة النظر (11.71) باحتمال (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات عرض الحجج والأدلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات عرض

الحجج والأدلة (17.08) باحتمال (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات بيان وجه الاستدلال، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات بيان وجه الاستدلال (7.66) باحتمال (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات وجهة النظر المقابلة (9.3) باحتمال (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كما أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار البعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بجميع المهارات حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لجميع المهارات (15.44) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

٢-نتائج الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب "، قام الباحثان بتطبيق اختبار قبلي وبعدي لمهارات التحدث الناقد على طلاب المجموعة التجريبية، حيث جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على نتائج الاختبار القبلي والبعدي، كما جرى

استخدام اختبار (ت) للمجموعة المرتبطة؛ لحساب الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية)، ويبين الجدول (5) قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وقيم الاحتمال، وفيما يلي نتائج التحليل:

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الأداء في الاختبار القبلي والبعدي المتعلق بمهارات التحدث الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية

المستوى	الأداء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الاحتمال
التحدث	القبلي	24	6.08	2.39	12.39	23	0.00*
	البعدي	24	12	1.25			
عرض وجهة النظر	القبلي	24	1.5	1.14	15.01	23	0.00*
	البعدي	24	5	0.00			
عرض الحجج والأدلة	القبلي	24	3.54	1.56	9.51	23	0.00*
	البعدي	24	6.79	0.59			
بيان وجه الاستدلال	القبلي	24	3.21	0.98	7.59	23	0.00*
	البعدي	24	5.96	1.63			
مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة	القبلي	24	3.70	1.30	10.15	23	0.00*
	البعدي	24	6.35	0.80			
الدرجة الكلية	القبلي	24	18.00	3.96	17.95	23	0.00*
	البعدي	24	36.1	3.11			

* تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).

ويتضح من نتائج الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) يُعزى لاستخدام طريقة لورا روب، وقد كانت الفروق جميعها لصالح القياس البعدي، إذ كانت الأوساط الحسابية لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية في القياس البعدي وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بالقياس القبلي، وبذلك تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية) تُعزى لاستخدام طريقة لورا روب.

ويتضح خلال النتائج التي يعرضها الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات التحدث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات التحدث (12.39) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات عرض وجهة النظر، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات عرض وجهة النظر (15.01) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات عرض الحجج والأدلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات عرض

الحجج والأدلة (9.51) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات بيان وجهة الاستدلال، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات بيان وجهة الاستدلال (7.59) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بمهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة (10.15) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كما أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تُعزى لأثر متغير القياس القبلي والبعدي الخاص باستخدام طريقة لورا روب المتعلقة بجميع المهارات، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لجميع المهارات (17.95) باحتمال (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

٣- نتائج الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي نصه: " لا يوجد حجم أثر كبير لطريقة لورا روب في تنمية مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية "، قام الباحثان بحساب مربع إيتا (μ^2) Eta square حسب القانون التالي:

$$\mu^2 = (t^2) \div (t^2 + df)$$

حيث أن:

μ^2 : Eta square.

t^2 : مربع قيمة اختبار (ت).

df : درجات الحرية.

ويبين الجدول (6) نتائج التحليل:

جدول (٦)

نتائج حجم الأثر بين الأداء في الاختبار القبلي والبعدي المتعلق بمهارات التحدث الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية

المستوى	الأداء	حجم التأثير μ^2
التحدث	القبلي البعدي	0.87
عرض وجهة النظر	القبلي البعدي	0.91
عرض الحجج والأدلة	القبلي البعدي	0.80
بيان وجه الاستدلال	القبلي البعدي	0.71
مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة	القبلي البعدي	0.82
الدرجة الكلية	القبلي البعدي	0.93

ويلاحظ من نتائج الجدول (6) أن قيمة مربع إيتا ضمن مهارات التحدث (0.87)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14) والتي حددتها ندى آل جار الله (2013: 84)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع

الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد ضمن مهارات التحدث في القياس البعدي كبيرة مقارنةً بالقياس القبلي، بمعنى أن (87%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات التحدث يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام طريقة لورا روب).

ويتضح أن قيمة مربع إيتا ضمن مهارات عرض وجهة النظر (0.91)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد ضمن مهارات عرض وجهة النظر في الاختبار البعدي كبيرة مقارنةً بالاختبار القبلي على نفس المجموعة، بمعنى أن (91%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات عرض وجهة النظر يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام طريقة لورا روب).

ويلاحظ أن قيمة مربع إيتا ضمن مهارات عرض الحجج والأدلة (0.80)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد ضمن مهارات عرض الحجج والأدلة في الاختبار البعدي كبيرة مقارنةً بالاختبار القبلي على نفس المجموعة، بمعنى أن (80%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات عرض الحجج والأدلة يرجع إلى المتغير المستقل.

وكذلك يتضح أن قيمة مربع إيتا ضمن مهارات بيان وجه الاستدلال (0.71)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد ضمن مهارات بيان وجه الاستدلال في الاختبار البعدي كبيرة مقارنةً بالاختبار القبلي على نفس المجموعة، بمعنى أن (71%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات بيان وجه الاستدلال يرجع إلى المتغير المستقل.

كما يلاحظ أن قيمة مربع إيتا ضمن مهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة (0.82)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد ضمن مهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة في الاختبار البعدي كبيرة مقارنةً بالاختبار القبلي على نفس المجموعة، بمعنى أن (82%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مهارات مناقشة وجهة النظر المقابلة موافقة أو مخالفة يرجع إلى المتغير المستقل.

ويلاحظ أن قيمة مربع إيتا ضمن المهارات بصورة كلية (0.93)، وهذه القيمة أكبر من القيمة (0.14)، وهذا يعني أن: حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع الخاص باختبار مهارات تحسين التحدث الناقد مجتمعة في القياس البعدي كبيرة مقارنةً بالقياس القبلي على نفس المجموعة، بمعنى أن (93%) من التباين الكلي الحاصل في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في جميع المهارات يعود إلى المتغير المستقل.

ومن هنا يمكن القول أن النتائج تشير إلى وجود دلالة علمية لاستخدام طريقة لورا روب في تحسين مهارات التحدث الناقد، مما يؤكد أثرها.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف أثر التدريس بطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف، وذلك من خلال المقارنة بين أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وفيما يلي تفسير للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها حسب فروضها:

أ-أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب

المجموعة الضابطة في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية)، في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ب- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التحدث الناقد (المهارات والدرجة الكلية)، يُعزى لاستخدام طريقة لورا روب.

ج-أظهرت نتائج اختبار الفرض الثالث وجود حجم أثر كبير لطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

ومن خلال نتائج اختبار فروض الدراسة، فإن هذه النتائج تدل على أن مهارات التحدث الناقد قد تحسنت تحسناً ملحوظاً لدى طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الاختبار البعدي في مهارات التحدث الناقد قد تأثرت باستخدام طريقة لورا روب في تحسين تلك المهارات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من: (لياو Liaw, 2007؛ وبلاكانس Plakans, 2009؛ وحماد 2011)، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة وذلك الأثر إلى المتغير المستقل، وهو (طريقة لورا روب)، حيث أن هذه الطريقة تمتاز بالتشويق والحماس، وأنها كما أشارت الأدبيات تسهم في تنمية الاتجاه التعاوني، وتخلو من التعقيدات، وأنها تنمي مهارات القيادة لدى الطلاب، وتُشْعِر الطلاب بالمتعة والمشاركة الفعالة من خلال طرح الآراء ومناقشتها، وخاصة في تحسين مهارات الطلاب اللغوية بشكل عام، ومهارات التحدث الناقد بشكل خاص.

أما فيما يتعلق بالمتغير التابع وهو (تحسين مهارات التحدث الناقد) لدى طلاب المرحلة الثانوية، فقد وضعت لها العديد من البرامج والنماذج والاستراتيجيات، التي هدفت إلى تنميتها، وعليه فإن طريقة لورا روب قد أثبتت فاعليتها في تحسين مهارات التحدث الناقد حيث استند الباحثان إلى طريقة واضحة المعالم وتتسم بالسهولة، وتقوم على احترام آراء الآخرين، ولها دور كبير في قبول

الطلاب لها وتفاعلهم معها، وتمنح الطلاب أثناء الجلسة فرصة المناقشة، والحوار، والتحليل، والتقويم، وهذا بدوره أسهم في توفير بيئة تعليمية خصبة تتسم بالجدية والابتكار؛ مما ساعد على تحسين مهارات التحدث الناقد لدى الطلاب، وهذا يؤكد على أن هذه الطريقة لها كبير الطابع في تحسين مهارات التحدث الناقد.

وقد ثبت أن تنوع طرق التدريس والبرامج والنماذج التعليمية المقدمة للطلاب تُسهم في تحسين وتطوير مهارات التحدث الناقد، وهذا ما أكدته الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية وهي دراسة: (ويلسون Wilson, 2004؛ واطسون، وسوين، وماكروبي Watson, Swain & Mcrobbie, 2004؛ كيم وسونغ Kim & Song, 2006؛ دانييل Daniel, 2007).

ومن المناسب الإشارة إلى أن استخدام طريقة لورا روب قد لاقت بإجراءاتها استحساناً كبيراً وقبولاً لدى الطلاب، لما حققته من إثارة وتشويق، إتاحة الفرصة للطلاب في المشاركة والتعاون فيما تم تقديمه لهم، وهذا يدل على أن تنويع طرائق التدريس ضرورة يحرص عليها كل معلم؛ لما لها من دور بارز في إثارة حماسة الطلاب، وزيادة تفاعلهم، والبعد عن الملل؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.

وبذلك تكون الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها، والذي تمثل تعرّف أثر التدريس بطريقة لورا روب (Laura Robb) القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من أن التدريس باستخدام طريقة لورا روب يساعد على تحسين مهارات التحدث الناقد بشكل فاعل، أكثر من التدريس بالطريقة المعتادة، ورغبة في الخروج بنتائج هذه الدراسة إلى حيز التنفيذ، يقدم الباحثان التوصيات الآتية:

- إعداد قوائم بمهارات التحدث الناقد المناسبة لطلاب المراحل التعليمية المختلفة، وتقديمها للمعلمين للاستفادة منها عند تدريس التحدث.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على كيفية استخدام طريقة لورا روب باعتبارها طريقة فعالة، وإبراز مميزاتها التربوية وما يمكن أن تحققه في تحسين المهارات اللغوية المختلفة.
- تضمين مناهج اللغة العربية، أنشطة إثرائية وتدريبية تهدف إلى تحسين مهارات التحدث الناقد لدى الطلاب.
- تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على طرق تحسين مهارات التحدث الناقد وتقويمها، والوعي المعرفي بتلك المهارات.
- تشجيع المعلمين على التنويع في طرائق التدريس واستراتيجياته، والبعد عن الأساليب المعتادة في التدريس، والتي تفقد الإيجابية والفعالية.

ثبت المراجع:

أ-المراجع العربية:

- التل، أمل يوسف. (2009). التعلم والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي، وعبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حماد، رائد صلاح (2011). أثر التدريس بطريقة لورا روب القائمة على الربط بين عمليتي القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.
- الخطيب، محمد إبراهيم. (2009). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- شريف، سليم محمد، وأبو رياش، حسين محمد، والصافي، عبد الحكيم. (2009). تعليم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صوفي، عبد اللطيف. (2007). فن الكتابة أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة (6-16) سنة. دمشق: دار الفكر.
- طاهر، علوي عبد الله. (2010). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاته العملية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الهادي، نبيل، وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد عبد الكريم. (2005). مهارات في اللغة والتفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

- غاريسون، و أندرسون. (2006). التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين. ترجمة: لأبرش محمد رضوان، والمحتسب حسن عبد الغني. الرياض: مكتبة العبيكان.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي. (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الناشف، هدى محمود. (2008). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هاين، ياسين (2010). أثر تدريس النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية المناظرة في تحسين مهارات التحدث الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

ب-المراجع الأجنبية:

- Cottrel, S. (2005). Critical thinking skills. U.S.A. Plagrave Macmillan.
- Daniel, M. F. (2007). Epistemological and Educational Presuppositions ef P4C: From Critical Dialogue to Dialogical crictical thinking. Gifted Education International. 22, 135-147.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. V. (2007). The Cambridge companion to Vygotsky. (1st ED). New York: Cambridge University Press.
- Fountas, I., of Pinnell, G. (2006). Teaching for comprehen sion and fluency thinking, talking and writing about reading K-8. Ports meth, NH: Heine Mann.
- Gervy, R., Drout, M. & Wang, C. (2009). Debate in Classroom: An evaluation of a critical thinking teaching technique within a rehabilitation counseling course. Rehabilitation Education. 23(1), 61-74.
- Hunt, S. K., Mazer, J. P. & Kuznekoff, H. (2008). Revising General Education: Assessing a critical thinking instructional

Model. The basic communication course. The Journal of General Education. 56(7), 173-199.
- Kennedy, R. (2007). In-class Debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and Oral communication skills. International Journal of teaching and learning in Higher Education. 19(2), 183-190.
- Kim, H. & Song, J. (2006). The features of peer Argumentation in middle school student's scientific inquiry. Research in science Education. 36, 211-233.
- Liaw, M. (2007). Content- based Reading and Writing for Critical thinking skills in EFL Context. English teaching and learning. 31(2). 45-87.
- Marchel, C. (2007). Learning to talk talking to learn: teaching critical dialogue. Teaching Educational Psychology. 2(1), 1-14.
- Martin, C. & Katulla, F. (1988). Teaching critical thinking in the speech communication classroom. Communication Education. 33, 160-167.
- Newman, F. & Holzman, L. (2005). Lev Vygotsky Revolutionary Scientist (1st ed). New York: Routledge.
- Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated writing tasks. Journal of English for Academic Purposes. 8(1): 252-266.
- Rojas-Drummond, S. & Zapata, M. P. (2004). Exploratory talk, Argumentation and reasoning in Mexican Primary school children. Language and Education. 18(6), 539-557.
- Sims, D. (2001). Improving elementary school students' writing using reading and writing integration strategies. ERIC CS 014 423.
- Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. Dyslexia. 7. 37-46.
- Sulzer, B. & Mayer, G. (1977). Applying behavior analysis procedures with children and youth. New York: Rinehart and Winston.

- Taha, H. (2003). Reading and Spelling Errors analysis of native Arabic dyslexic readers. Un published M. A thesis. University of Haifa.
- Vygotsky, L. S. (1999). Thought and Language (11th Edt.). translation of Irech M. U.S.A.: Massachusetts institute of technology.
- Wade, Carole (1995). Using writing to develop and asses critical thinking. Teaching of Psychology. 22(1), 24-28.
- Watson, J. R., Swain, J. R. & McRobbie, C. (2004). Student's Discussions in practical scientific inquiries. INT. SCI. EDUC., 26(1), 25-45.
- Wells, G. (2003). Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of Education. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, J. I. (2004). Talking beyond the text: identifying and fostering critical talk in a middle school classroom. Unpublished Doctorate thesis, University of Missouri, Columbia.
- Yale, J. B. (2008). The Relationship Between Reading and Writing. School Family Education. Com/....reading-skills/38329. Html.