أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

The effectiveness of the program is based on the use of questions sounding in skills of understanding - and chat Interpretation of the pupils in the first primary

إعداد

د. أحمد سعيد محمود الأحول

Dr. Ahmed Said Mahmoud Al-Ahwal

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد سابقا

كلية التربية - جامعة الجوف

Doi: 10.21608/ejev.2023.277332

استلام البحث ١٢ / ١٢ / ٢٠٢٢

قبول البحث ٢٤ / ١٢ / ٢٠٢٢

الأحول ، أحمد سعيد محمود (٢٠٢٣). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر، ٧(٢٥) يناير ، ٣٣٥ – ٣٦٤.

http://jasq.journals.ekb.eg

أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المستخلص:

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمتين: الأولى تضمنت مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة)، والأخرى احتوت مهارات المحادثة الشفوية لذات العينة، كما تضمنت أدوات الدراسة نماذج مختلفة للمعالجات التدريسية وفق المنهجية المقترحة، واختبار الكفاءة لقياس مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية، وبطاقة ملاحظة- وجميعها من إعداد الباحث-. مثل عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة غرناطة الابتدائية التابعة لإدارة الجوف التعليمية بمدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددهم (٦٠) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد والأداء التحصيلي: تجريبية، وضابطة. وخلصت الدراسة إلى إقرار فاعلية المتغير المستقل يمثله (الأسئلة السابرة)؛ حيث كان له أثره الواضح في المتغيرين التابعين (الفهم القرائي، والمحادثة الشفوية)، دل على ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية؛ حيث كان هذا الفرق دوماً دال إحصائياً لصالح القياس البعدي، وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: الأسئلة السابرة، الفهم القرائي، المحادثة الشفوية، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study of the impact of the program is based on the use of questions sounding in the development of skills of understanding - and chat interpretation to pupils in the first primary. The tools in: list of skills - understanding necessary for students in the first primary)sample study), and contained the same sample oral Conversation Skills, Instructor's Guide shows the teaching steps and procedures of the program prepared by the study, proposed program, test efficiency to measure skills - understanding and chat interpretation, such as the study sample a group of pupils in the first primary school Saad Bin Mu'adh primary education of the Department of Al-Jawf Skaka city in the Kingdom of Saudi Arabia, the number 60 (pupils were divided into two groups, in

terms of performance and the number: pilot, officers. The study of the effectiveness of the program proposed, Del the presence of significant differences between the performance of members of the two sets of statistical study (pilotin tribal measurements test in understanding - and chat interpretation; where this was the difference always D. statistically for pilot group. **keywords**: program, understanding - conversation, oral questions, sounding, pupils in the first primary.

مقدمة

تعد اللغة العربية من أهم مقومات الوحدة، وأرسخ دعائم بنائها وبقائها. فهي وسيلة التواصل بين ماضي الأمة وحاضرها، ويمثل التمسك بها أبرز سمات الشعور بالانتماء، وأظهر معاني العزة، والسيادة، والثقة بالنفس، والاعتزاز بالتراث القومي (زكريا،٢٠٠٥.١٠٨).

وتعد مهارتا القراءة والتحدث من أهم مهارات اللغة على الإطلاق، وهما من أولويات المطالب اللغوية التي لا غنى عنها في عصرنا الراهن؛ وتنطلق تلك الأهمية من كونهما-أي القراءة والتحدث- يمثلان أحد مظاهر الاستعمال اللغوي وأشكاله من حيث: الاستقبال، والإنتاج.

أما عن القراءة: فهي وسيلة الفرد للبناء المعرفي، وتحصيل العلوم، "بها يعيش الإنسان عصوراً وأزماناً مضت، ويحيى الحاضر والمستقبل، وهي وسيلته لاكتساب المعارف، والمعلومات، والثقافات، وخبرات الآخرين. وهي أيضاً وسيلته للصحة العقلية، والنفسية، والجسمية، ووسيلته للتواصل الاجتماعي، ولهذا فمن حُرم القراءة فقد حُرم زاداً ثقافياً وحضارياً كثيراً" (مجاور،١٩٩٨.٢٩٢).

ويؤكد حراحشة (٢٠٠٧.٨٠) أهمية القراءة بقوله: "فالقراءة تعد باب الولوج إلى المعرفة الإنسانية مهما امتد بها الزمان والمكان،- وهي وسيلة الفهم للمقروء-، وبدون استيعاب المقروء وفهمه، تبقى مسألة إغناء فكر المتعلم بالمعرفة الإنسانية محدود جداً، لا تتعدى مستوى الفهم الحرفي السطحي للمقروء.

ويرى محمد (٢٠٠٣.٧) أن "حاجة الإنسان إلى الفهم القرائي تزداد مع ما يسود العالم من ثورة معرفية، ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج فكري بمعدلات هائلة يومياً، حتى أطلق عليها الموجهة الثالثة، وأن المعرفة أصبحت قوة تمكن الإنسان من الولوج الأمن إلى القرن الحادي والعشرين، بما يتميز من تطورات وتناقضات وتقدم تكنولوجي متلاحق الخطى، وفي سبيل ذلك كله ليس من سبيل للإنسان إلا بالمعرفة والتحصن بها في مواجهة التحديات، ولن يتأتى ذلك إلا بالقراءة.

أما عن مهارة التحدث فهي من بين مهارات اللغة هي الأكثر شيوعاً واستخداماً؛ فالناس يستخدمون الأصوات في التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وكثير من الدراسات ذكرت أن الجانب الشفهي يمثل ٩٥% من التواصل اللغوي بين الأفراد في المجتمع، وربما تتزايد هذه النسبة خاصة في شعوبنا العربية نتيجة لانتشار الأمية والجهل بالقراءة والكتابة؛ لذا فإن دراسة الكلمة المنطوقة يجب أن تكون جزءاً أساسياً في التعليم، وأن يكون لها موقع الصدارة في مناهج الدراسة (يونس،٢٠٠٠.١٨٨).

وتعد المحادثة الشفوية أحد أهم أنماط التحدث وأشكاله والتي" تستأثر من بين العديد من أنماط التواصل البشري باهتمام علمي بالغ؛ نظراً لكونها تُعتبر الشكل الأساسي والسائد لهذا التواصل" .

http://www.atinternational.org/forums/showthread.php

فالإنسان- بلا شك- يحتاج إلى التواصل مع الآخرين، ليس فقط لقضاء حاجاته ومتطلباته، وإنما أيضا لإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية، فالإنسان اجتماعي بطبعه، يرغب التعامل مع بني جنسه، يتحاور معهم ويتناقش، ويتزاور معهم ويشاركهم مناسباتهم ويشاركونه، "فالمريء منا يتكلم في سياقات اجتماعية متنوعة، وحول مواضيع مختلفة مع عدد غير محدود من المتحاورين"

http://www.atinternational.org/forums/showthread.php

والعلاقة بين القراءة والتحدث وثيقة للغاية، فكلاهما يمثل أحد فنون اللغة ومهاراتها؛ كما يمثل كل منهما أحد مظاهر الاستعمال اللغوي وأشكاله من حيث: الاستقبال، والإنتاج. ومن ثم يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فالإنسان يقرأ جيداً من أجل أن يعبر ويتحدث جيداً، "يضاف إلى ذلك أن الفهم والتعبير عمليات بنائية تعملان جنباً إلى جنب" (Nystrand,1986) (نقلاً عن أبو حجاج،٢٠٠١.٢٥).

وفي إطار تلك العلاقة القائمة بين القراءة والتحدث أكد أبو حجاج (٢٠٠١.٢٥) أن القراءة تعد تمهيداً لعمليات التعبير اللغوي بنمطيه الكتابي و الشفهي- مشيراً إلى الكتابة باعتبارها محور دراسته- مؤكداً في الوقت ذاته أن " القراءة عملية تتفاعل فيها حصيلة الكاتب أو مخزونه اللغوي والبلاغي مع جوانب السياق المختلفة التي يفرضها الموقف، يضاف إلى ذلك ما يحدث من تفاعل بين استراتيجياته في التحدث ومنظومة المعلومات التي تحويها المادة المقروءة، ويتم ذلك كله في سياق يهدف من خلاله إلى تكوين المعاني وبنائها، غير أن عمليات التفاعل هذه لا تتم على نحو آلي أو بسيط، وإنما تتداخل فيها العديد من المتغيرات والتي تختلف باختلاف الموقف والشخص ونوع المعارف والمعلومات، ومستوى القارئ وخبراته السابقة واتجاهاته نحو المقروء ".

مشكلة الدراسة

يعد فهم المقروء هو الهدف الأساس من عمليات القراءة، والغاية المرجوة من ممارستها على المستويات كافة، ذلك أن تنمية مستويات الفهم لدى القارئ تمكنه من الحصول على فهم دقيق لرسالة الكاتب، وتمكنه من تجميع المعلومات وتنظيمها، والقدرة على استدعائها، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وهو بهذا يوظف كل مهاراته الفكرية في فهم النص المقروء (شحاتة،١٩٩٣: ١٢٨).

وتأكيداً لهذا المعنى أشار عاشور و الحوامدة (٢٠٠٤: ٨٤) إلى أن" الفهم هو جوهر عملية القراءة ومحورها، وأن القارئ الجيد هو الذي يصل إلى معنى النص واستيعابه سواءً أكان المعنى ظاهرياً أم ضمنياً قريباً أم بعيداً".

كما أن المحادثة الشفوية تعد أحد أشكال التحدث التي أجمع المربون بشأنها " أن العمل على تنمية قدرة المتعلم ومهاراته فيها هي من أبرز الأغراض في دراسة اللغة" (سمك،١٩٩٨) (نقلاً عن خصاونة والعكل،٢٠١٢: ١٨٣).

وتتأصل مشكلة الدراسة الحالية- رغم ما ذكر آنفاً عن أهمية القراءة والتحدث- في ضعف التلاميذ في الفهم القرائي والمحادثة الشفوية وتدني مهاراتها لديهم بشكل أصبح يهدد مستقبل لغتنا العربية، ويحد من استعمالها على ألسنة متعلميها في صورتها العربية الفصيحة، مما يفرض على المعنيين بتعليم اللغة العربية والمهتمين بهذا الأمر البحث الجاد عن طرائق وأساليب تدريس فاعلة تخرج بلغتنا العربية من هذا النفق المظلم، وتنجو بها من مخاطر وأهوال جسام تنتظرها إن بقي الحال كما هو عليه، وهو ما جعل الباحث يُقدم على إجراء تلك الدراسة .

ويأتي حرص الباحث على إجراء تلك الدراسة من منطلقات تربوية عدة، منها:

١- يعد الفهم القرائي غاية القراءة وهدفها، وهو أحد الأهداف الرئيسة لتعليم اللغة العربية.

٢- إن تنمية القدرة على التعبير الشفوي السليم من أبرز الأغراض في دراسة اللغة (سمك،١٩٩٨: ١٩٨). فمن أهداف تعليم اللغة أن يكون المتعلم معبراً جيداً ومتحدثاً مقبولاً ومؤثراً بفكره المنطوق ورأيه المسموع في الآخرين من خلال انتقاء الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة، وإيقاظ المشاعر والهمم، ومن هنا فالتحدث يعد أهم جزء في ممارسة اللغة واستخدامها (سالمان،٢٠١٢: ١٥٣).

٣- إن الهدف من تعليم اللغة ذاتها أن تكون ملكة تصدر عن المتكلم أو الكاتب بطريقة تلقائية وتؤثر في السامع والقارئ تأثيراً يؤدي وظيفته، ويتطلب ذلك ألا تقحم على الطفل من أول الأمر ألفاظ عربية فصيحة تكون في الغالب غير مألوفة، وإنما نأخذ بيد الطفل بادئين بلغته، ننقله برفق وتدرج إلى اللغة السليمة بعناصرها الأساسية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مع حسن الأداء وصحته وجماله، ومع الفهم والإفهام بأكبر سرعة وأقل جهد (طعيمة،٢٠٠٥: ٦٤).

٤- ما يشير إليه واقع تعليم اللغة العربية من تدنٍ واضحٍ في مستوى المتعلمين وضعف مهاراتهم في الفهم القرائي والمحادثة الشفوية، وهو ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، ومنها:
دراسة (سالمان،٢٠١٢)، ودراسة (عمر،٢٠١٣) وغيرهما.
٥- للأسئلة مكانة متميزة في التدريس وفي الوصول إلى الحقائق، فهي السبيل الذي يصل المعلم بعقول طلبته، فيوقظ انتباههم ويثير شوقهم، ومن أنواع الأسئلة التي تحقق ذلك الأسئلة السابرة فهي التي توضح الأفكار الغامضة التي يقدمها المتعلم، وتساعده على التقويم الذاتي؛ بحيث يتمكن من اكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته، وتوسع أفكاره، وتزيد من التفاعل الصفي (الخوالدة، وعيد،٢٠٠٥: ٢٨١).
٦- يعد السؤال أحد الوسائل "للتغلب على إحدى المشكلات التربوية المزمنة داخل الصف الدراسي، مثل: الملل، وعدم الانتباه، وضعف التفاعل الصفي(الفتلاوي ،٢٠٠٤: ٢٤٧).
٧- أن الأسئلة في حقيقتها عماد طريقة تدريس المعلم، فكفاية المعلم تظهر بصورة واضحة عندما يستعمل الأسئلة الصفية، ويحسن توجيهها وصياغتها، وكيفية إثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، وقد قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس، ودور المعلم ينحصر في حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع، إذ يكون أكثر فاعلية ويؤدي دور المنشط الموجه للحوار، ويركز على أسلوب وضع الأسئلة واستدراج الطلبة للإجابات المضبوطة الصحيحة" (الدريج،١٩٩٤: ٥٧).
٥- ما ثبت للباحث من جدوى وفاعلية للأسئلة السابرة؛ حيث أقر التربويون منها ما يلي:
أولاً- الأسئلة السابرة" وسيلة جاذبة للتلاميذ، تنمي مهارات التفكير لديهم، وتزيد من التفاعل الصفي بين المتعلمين بشكل يوفر جواً اجتماعياً ينمي الجوانب الشخصية لديهم، وأن استخدامها يؤدي إلى اعتماد التلاميذ على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها، مما يشعر التلاميذ بالثقة بالنفس وبقدرتهم على الوصول للمعرفة، وأن يضمن استخدامها تأمين تغذية راجعة مستمرة لكل جواب يقدمه المتعلم؛ حيث يحلل ويقوم ويحكم على صحته أو عدم صحته، كما تقدم تغذية راجعة فورية لإعلامه بمدى تقدمه في عملية التعلم. وأن تساعد المعلم في معرفة الصعوبات التعليمية التي تواجه لدى التلاميذ ومن ثم معالجتها من قبله بإعادة شرح وتوضيح ما هو ضروري، وأن تنمي مهاراته في تقديم الأسئلة، وتفعيل دوره في العملية التعليمية مقارنة بدوره السابق في أثناء تقديم الأسئلة العادية، بالإضافة إلى أنها تحفز تفكير التلميذ، وتساعده على كشف الفجوات الصغيرة والكبيرة في معرفته التي تحتاج إلى تعليم وتنمية؛ بحيث تسمح ببناء المعرفة الجديدة على قاعدة المعارف السابقة، وبذلك يؤمن ارتباط

المعرفة وتكاملها، وتوسع قاعدة المشاركين من التلاميذ، كما تعمل على تقديم الأدلة وتدعيم الإجابات التي يقدمها التلاميذ في المواقف التعليمية وتسويغها بالمبررات (العياصرة،٢٠١١) (نقلاً عن الشملتي،٢٠١٥.٦٧).

ثانياً- تعد الأسئلة السابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار، وتقوم فلسفة هذه الأسئلة على افتراض مؤداه أن الطلاب قادرون على حل الإشكالات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويكون في مقدور الطالب الإجابة عليها حتى يصلوا إلى حل شامل وكامل لهذه الإشكالات (نبهان،٢٠٠٨.١٦٤).

ثالثاً- للأسئلة السابرة قيمة تربوية إذا ما أحسن المعلم استخدامها، فهي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا (كالتحليل، والتركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وزيادة التفاعل الصفي بينهم، وزيادة دافعيتهم، واعتمادهم على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها، مما يشعرهم بالثقة في النفس، والقدرة على الوصول للمعرفة، وتقدم للمتعلم تغذية راجعة مستمرة، وتسمح له ببناء المعرفة الجديدة في ضوء خبراته السابقة (الحصري، والعنيزي،٢٠٠٧. ١٣٩– ١٤٠).

رابعاً- الأسئلة السابرة تتجاوز كونها جملاً يستفهم بها عن أمور معينة، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية (التل،١٩٩٨.٢٧٣).

٥- تأتي الدراسة الحالية تلبية واستجابة لكثير من النداءات والتوصيات التي خرجت بها العديد من الدراسات والبحوث السابقة، منها:

أ- دراسة **Haven, Richard (1993:3)** والتي أشارا فيها إلى ضرورة تبادل الرسائل الشفهية كوسيلة لتحقيق النمو اللغوي والحوار بين المتعلمين.

ب- دراسة **Moltz ,Carol (1994:3)** والتي تصدرت توصياتها: "ضرورة الاهتمام بالتحدث ومهاراته من خلال زيادة المواقف الاجتماعية المحببة إلى المتعلمين والتي تحفزهم على التحدث.

ج- دراسة **Campbell (1995:5)** والتي أوصت بضرورة مراجعة عملية التحدث وتطوير مداخلها ونماذجها وأدوات قياسها وأساليب تقويمها لمعالجة ما يبدو من قصور لدى المتعلمين في أداء التحدث ومهاراته.

د- دراسة سالمان (٢٠١٢.١٩٠) والتي نادى من خلالها "بضرورة الاهتمام بمهارات التحدث، وتوفير نماذج لغوية صحيحة لتلك المهارات يتدرب عليها المتعلم؛ بهدف زيادة التواصل اللغوي والاجتماعي الايجابي لدى المتعلم في المجتمع".

ه- دراسة سالمان (٢٠١٢)، ودراسة الخولي (٢٠١٣)، ودراسة الأحول (٢٠١٤) وغيرها، والتي تصدرت توصيات كل منها ضرورة تكريس جهود الباحثين والدارسين لخدمة القراءة، وتفعيل عملياتها بشكل يحقق الهدف المنشود من تعلمها وهو تنمية الفهم القرائي باعتباره عصب القراءة ومحورها وغايتها.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في: كيفية التصدي لمشكلة ضعف المتعلمين في مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية باستخدام الأسئلة السابرة ؟
ويتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :
١- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة)؟
٢- ما مهارات المحادثة الشفوية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟
٣- كيف يمكن استخدام الأسئلة السابرة كوسيلة لتنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟
٤- كيف يمكن معرفة أثر استخدام الأسئلة السابرة وتحديد فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية ؟

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الأسئلة السابرة. ويتحقق هذا الهدف بتحقق الأهداف التالية:
١- إنشاء قائمة بمهارات الفهم القرائي التي يفترض تواجدها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة).
٢- إنشاء قائمة بمهارات المحادثة الشفوية التي يفترض تواجدها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٣- إعداد نماذج تدريسية لمعالجة الموضوعات القرائية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء التوظيف المناسب للأسئلة السابرة بأنواعها المختلفة.
٤- بناء اختبار يقيس مدى التغير الذي طرأ على أداء التلاميذ في الفهم القرائي والمحادثة الشفوية؛ مما يدلل على فاعلية التوظيف المقترح من عدمه.

أهمية الدراسة

١- تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال إيجاد طرائق تدريس أكثر فاعلية ونجاحاً في تدريس مهارات اللغة.
٢- إيجاد دليل تدريسي يمكن معلمي اللغة العربية من استخدام الأسئلة السابرة.
٣- طرح موضوعات بحثية جديدة أمام الباحثين والدارسين تثري مجال تعليم اللغة العربية.
٤- تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٥- تحديد مهارات المحادثة الشفوية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أدوات الدراسة

يتطلب إجراء الدراسة إعداد نوعين من الأدوات:

الأول: أدوات تعليمية: يمثلها: قائمة: مهارات الفهم القرائي، وقائمة مهارات المحادثة الشفوية المستهدف تنميتها.
الثاني: أدوات قياسية: يمثلها: اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية.
وفيما يلي عرض مفصل لما اتبعه الباحث لبناء تلك الأدوات وإعدادها:
أ- قائمة مهارات الفهم القرائي، ومهارات المحادثة الشفوية
كان الهدف من إعداد تلك القائمة تحديد مهارات الفهم القرائي، ومهارات المحادثة الشفوية التي تهدف الدراسة الحالية تنميتها.
مصادر إعداد القائمة
لإعداد القائمة اطلع الباحث على الأهداف العامة للغة العربية والموضوعة من قبل الجهات المعنية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، كما اطلع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، بالإضافة إلى تصفح العديد من الكتب والمراجع في مجال تعليم اللغة العربية ومنها: دراسة موسى(٢٠٠٧)، و دراسة الأحول (٢٠١٤).
صدق القائمة
بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على(٧) محكمين للإدلاء بآرائهم والحكم على مدى صلاحية بنودها، وقد تم تنفيذ ملاحظاتهم، ثم عرضت عليهم مرة أخرى، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل مهارة من المهارات المتضمنة لها القائمة، ثم أخذ الباحث المهارات التي حصلت على نسبة(٨٠ %) فأكثر فقام بوضعها في قائمة مستقلة تمهيداً لتنميتها، وبلغ عددها (٥) مهارات في الفهم القرائي، بواقع مهارة واحدة تحت كل مهارة عامة، و(٥) مهارات للمحادثة الشفوية ومن ثم تحقق صدق القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.
٢- نماذج للمعالجات التدريسية
ولإعداد هذه النماذج، اتبع الباحث ما يلي:
أولاً: تحديد المحاور الرئيسة التي تُبنى عليها المعالجة والتي ارتكزت عليها الدراسة، وهي:
أ- استخدام بعض الموضوعات القرائية المقررة على التلاميذ عينة الدراسة.
ب- استخدام الأسئلة السابرة بمستوياتها وأنواعها المختلفة في معالجة تلك الموضوعات؛ وذلك وفق ما يقتضيه الموقف التدريسي.
ثانياً: تتبع الكتابات الأدبية والبحثية في إعداد المعالجات اللغوية.
ثالثاً: عرض المعالجة على مجموعة من المتخصصين للاسترشاد بمقترحاتهم وتعديل المعالجة في ضوئها؛ للتوصل إلى الصورة الصالحة للتطبيق.
٣-اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة قام الباحث بكتابة مفردات الاختبار وذلك على النحو التالي:

أ- **اختبار الفهم القرائي:** تكون من(٥) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد؛ حيث تم تخصيص سؤال لكل مهارة.

ب- **اختبار المحادثة الشفوية**: تكون من سؤال واحد من نوع التعبير الحر، وصيغت تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب مستوى التلاميذ.

- **توزيع الدرجات**

أ- **اختبار الفهم القرائي:** درجة واحدة لكل مهارة محققة لدى الطالب.

ب- **اختبار المحادثة الشفوية**: **تم تحديد الدرجات على النحو التالي:**

- **(٤) درجات:** في حالة تحقق المهارة بنسبة (١٠٠ %).
- **(٣) درجات:** في حالة تحقق المهارة بنسبة (٧٥ %).
- **(درجتان):** في حالة تحقق المهارة بنسبة (٥٠ %).
- **(درجة واحدة):** في حالة تحقق المهارة بنسبة (٢٥ %).
- **(صفر):** في حالة عدم تحقق المهارة بأي نسب تذكر (صفر %).

صدق الاختبار

أولاً: الصدق الظاهري

عُرض الاختبار في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين (ن= ٥) وطلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث: (صلاحية كل سؤال للقياس- سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى التلاميذ- مدي وضوح تعليمات الاختبار- إجراء ما يستلزم من تعديل سواء بالحذف، أو بالتغيير، أو بالإضافة إذا اقتضى الأمر ذلك.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى التلاميذ. وكانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٠%، ١٠٠%)، كما أجريت جميع تعديلات المحكمين.

ثانياً: ثبات الاختبار

استخدم الباحث لحساب ثبات الاختبار معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث تبين أن الثبات= ٣٦%. وبتمعن النظر في تلك القيمة يتبن أنها ضعيفة للغاية، وهو ما أرجعه الباحث إلى قلة عدد مفردات الاختبار.

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفوية على المستويين: الكلي، والفرعي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية على المستويين: الكلي، والفرعي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية على المستويين: الكلي، والفرعي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية في إجراءاتها على الحدود التالية:

أ- حدود مكانية: تتمثل في مكان العينة والتطبيق؛ حيث تُطبق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة غرناطة الابتدائية بمدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية.

ب- حدود زمانية: تتمثل في موعد التطبيق؛ حيث يستغرق التطبيق فترة زمنية قدرها شهراً ونصف.

مصطلحات الدراسة

١- فاعلية

توصف بأنها "القدرة على انجاز الأهداف لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (زيتون،٢٠٠٧:٥٧).

٢-الفهم القرائي

يعرفه(محمد جاد،٢٠٠٣:٢٢) بأنه "عملية مركبة ومعقدة تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص- الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوقي، وختاماً الفهم الإبداعي".

٣- الأسئلة السابرة

عبارة عن مجموعة من أسئلة متتابعة يوجهها المعلم لنفس الطالب عقب إجابته الأولية عن أحد الأسئلة حينما تكون إجابته خاطئة أو ناقصة أو جزئية أو تحتاج تأكيد، وتؤدي عن كشف عدم معرفة الطالب واستدعاء مزيد من معلوماته السابقة بهدف مساعدته على التوصل إلى تصحيح إجابته أو تأكيدها (الطناوي،٢٠٠٩:١١٥).

الخلفية النظرية للدراسة

١- الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي أحد مهارات القراءة التي تفيد في قراءة ما وراء السطور، وتفسير ما يتضمنه من معانٍ وتلخيص الآراء المتضمنة في النص المقروء وبناء

الحجج والبراهين من خلال التفاعل بين القارئ والنص المقروء (عطية،٢٠٦٦، ١٢٢).

ويعرف الفهم القرائي بأنه نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزونة في العقل وإحداث مماثلة ومواءمة بين هذه المعلومات وتلك، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، وتحليله، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء (Anderson,1993:24).

وفي رؤية أخرى يراه لافي (٢٠٠٦.١٠٢٢) بأنه "القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وتنظيمها وتلخيصها وتقويمها وإصدار أحكام موضوعية تجاه الموضوعات المقروءة وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه".

٢- التحدث

يعد التحدث أحد أنماط التقنية البشرية المنتجة وأداة من أدوات التواصل الإنساني الوظيفي المعزز للسلوك الإنساني والقادر على تحقيق التفاعل الاجتماعي (بورسلي،١٩٩٩.٩١).

والتحدث أو الكلام هو أهم صفة إنسانية بشرية تفرق بين البشر وغيرهم من المخلوقات والكائنات، ولذلك جاء عن الفلاسفة في تعريفهم للإنسان بأنه (الحي الناطق المبين). والنطق هو الذي يكشف مكنون الإنسان، فاللسان ترجمان الجنان، وقديماً قالت العرب" المرء مخبوء طي لسانه لا تحت طيلسانه". وقال زهير:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

والحديث دليل على الفكر وتصور الإنسان للحياة والوجود، فقد أثر عن اليونان على لسان أرسطو: يا هذا كلمني حتى أراك "وكأن الرؤية الحقيقية للإنسان لا تتضح إلا عندما يتكلم ويتحدث (المعبر،٢٠٠٦، ٢١).

٣- الأسئلة السابرة

تعرف الأسئلة السابرة بأنها سلسلة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية للطالب لكون الإجابة سطحية أو غير سطحية أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تبرير أو تركيز. وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو توضيح بعضها أو التركيز على بعضها الأخر (الخليلي وآخرون،١٩٩٦.٢٥٧).

ويعود الفضل الأول لظهور الأسئلة السابرة إلى العالم المعروف سقراط؛ حيث "يعد سقراط أول من ابتدع الأسئلة الفاعلة أو (السابرة)، إذ استعمل الأسئلة والأجوبة أساساً لحواراته مع تلاميذه؛ إذ يقوم سقراط بدور السائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً، أما المتعلمون فيجيبون الإجابة على أسئلته المتتابعة والمستمرة، وخلال الحوار كان

يدفع بالمتعلمين إلى الشك في صلاحية ما يعتقدون؛ حيث كان الهدف الرئيس لحوارات سقراط الوصول إلى المعرفة عن طريق توليد الأفكار (كريم ،٢٠٠٨. ١٦).

وتحتل الأسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي تمثل أسلوب التعلم من اجل التفكير الذي صمم لمساعدة المتعلم، إذا لا يكتفي المتعلمون بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح، بل يسعون إلى الدفاع عنها وتقيمها وتقديم الأسباب التي تدعم صحة إجاباتهم (Eibert , 2000:1) نقلاً عن(الشويلي،٢٠١٢. ١٨١).

ويشير (العاني،١٩٧٦ . ٨١- ٨٣) إلى أن الغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من المتعلم فحسب، بل توجيه المتعلم وحثه على التفكير بانتظام وممارسته العمليات الفعلية.

وتتطلب الأسئلة السابرة أن يوجه المعلم السؤال للطالب ومن ثم يعطي الفرصة للإجابة عن السؤال، وبعد الانتهاء من إعطاء الإجابة يقوم المعلم بمناقشة الإجابة وتحليلها والتعليق علي الخطأ أو النقص في الإجابة ومن ثم يشتق السؤال التالي من خلال تلك الإجابة، وتستمر تلك العملية حتى تكتمل معرفة الحقيقة مدار البحث (ملحم ،٢٠٠١. ٣٩٥).

ومن أنواع الأسئلة السابرة: أسئلة السبر التشجيعي، وأسئلة السبر المباشر، وأسئلة السبر المحول، والأسئلة السابرة الترابطية. **ويمكن بيان كل نوع فيم يلي:**

١- **السبر التشجيعي**: "هو عبارة عن سؤال أو مجموعة أسئلة يوجهها المعلم بعد إعطاء المتعلم إجابته الخطأ، أو عندما يعجز كلياً عن الإجابة بقوله لا أعرف، فيوجه سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة المتدرجة كتلميحات وإشارات من أجل تشجيعه على الوصول إلى الإجابة التامة، والأكثر عمقاً من الإجابة الأولية" (قرقز،٢٠٠٤. ٥٩).

٢- **السبر المباشر**: يستخدمه المعلم مع طلابه عندما تكون إجابة أحدهم عن السؤال المطروح غير مرضية، فقد تكون غامضة، أو تفتقر للدقة.

٣- **السبر التلقيني المتتابع**: يستخدمه المعلم عندما يعجز الطلاب عن إعطاء أي إجابة، كأن يظل صامتاً، أو أن يعطي إجابة لا ترتبط بالسؤال، فيعطي المعلم للطالب تلميحاً، أو أن يسأله سؤالاً من الأسئلة البسيطة التي يشعر أنها في متناوله.

٤- **السبر الترابطي**: يجريه المعلم مع أكثر من طالب عندما يجد الإجابة غير مرضية، فهو لا يهدف إلى قيادة الطلاب إلى الإجابة الصحيحة، بل يهدف إلى تشجيعهم إلى الوصول إلى التعميمات اعتماداً على الجزئيات المترابطة، ولتحقيق الترابط بين ما يتعلمون وتعلمهم السابق، وفي هذا النوع يكتفي المعلم بإعطاء تلميحات هادئة (الحصري و العنزي،٢٠٠٠. ١٣٤).

ويعتبر (Sternberg,1994,36-40) التفكير السابر أحد أنواع التفكير الذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية، فهي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط، بل

تتطلب تفكيراً أعمق من التلاميذ وإجابة أشمل وأكثر صعوبة (سعادة،٢٠٠٣. ٣٨٠-٣٨٩).

وللأسئلة السابرة أهميتها التربوية، التي يمكن تناولها فيما يلي:

١- توضح الأفكار حينما يجيب المتعلم إجابة غامضة، فتسبر غوره وتكشف عن المراد من قوله، وكذلك في تحسين الإجابات الأولية بما يؤدي إلى التوسع في الأفكار، أي أنها تتطلب إجابة أعمق من الإجابة الأولية وهي بذلك تختلف عن الأسئلة العادية.

٢- تستخدم في إثارة أنواع التفكير المختلفة.

٣- تنمي مهارة التفكير لدى الطالب من خلال تبرير الأفكار، ومساعدة الطلبة على اتخاذ موقف ناقد ودعم الأفكار بالأدلة النقلية، والعقلية.

٤-زيادة التفاعل الصفي بين الطلاب بشكل يوفر جواً اجتماعياً ينمي الجوانب الشخصية لديهم.

٥- تساعد على ربط إجابات الطلبة لتشكل إجابة متكاملة، وهذا يتيح التفاعل الفكري بين الطلبة، كما يؤمن جواً ديمقراطياً في الصف، فكل طالب له الحق في الإجابة وإبداء الرأي.

٦- تسمح للطلبة بالاعتماد على أنفسهم في تصحيح عباراتهم فتنمي لديهم منهجية التقويم الذاتي للأفكار وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

٧-تؤمن تغذية راجعة مستمرة.

٨- يصبح العقاب بعيداً عن العملية التربوية، ويحل محله استدراج الطالب وإثارته نحو الإجابة الأعمق (حميدة وآخرون،٢٠٠٠) (الخوالدة وعيد،٢٠٠١).

٤ـ الدراسات السابقة

أولاً: دراسات في مجال الفهم القرائي

أجرى كل من **الحسن و الغامدي (٢٠١١)** دراسة تمثل الهدف الأساس لها في تحديد مهارات الفهم القرائي وتنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ذلك أعد الباحثان قائمة بمهارات الفهم القرائي اشتملت على (٣٨) مهارة، كما أعدا اختباراً للفهم القرائي تضمن (٤٤) سؤالاً، ودليلين لكل من المعلمة والمتعلمة؛ بغية الاسترشاد بهما في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي على عينة الدراسة. وطبقت أدوات الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة التاسعة عشرة بمكة المكرمة، بلغ عددها (٣١) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم الذاتي، بينما درست المجموعة الضابطة المكونة من (٢٧) طالبة بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: ضعف طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الفهم القرائي، فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته الستة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقام **شعلان (٢٠١١)** بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث مجموعة من الأدوات هي: قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي. وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. وخلصت إلى أن لقراءة الصور اثر فعال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما أجرى **محيميد (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة بابل المرحلة الرابعة الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م بلغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختيار الباحث لأحد النصوص القرآنية وأعد اختباراً لقياس الفهم من خلاله. وتوصلت نتائج الدراسة إلى (٣٠) طالباً وطالبة يشكلون نسبة مقدارها (٣٠%) من جملة عدد العينة البالغ (١٠٠) طالباً وطالبة نجحوا في الاختبار الذي أعده الباحث، و(٧٠) طالباً وطالبة يشكلون نسبة مقدارها (٧٠%) أخفقوا في الاختبار.

وقام بدراسة **العزمي (٢٠١٢)** هدفت من ورائها دراسة العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرائي. بلغت العينة الاستطلاعية للدراسة (٦٥) تلميذاً وبلغت العينة النهائية (٢٢٣) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي بلغ متوسط أعمارهم ١١,١ والانحراف المعياري ١,٣ شهراً. وكان من الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسة: مقياس مهارات ما وراء المعرفة، اختبار الذاكرة العاملة غير اللفظية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية وبين درجات التلاميذ في اختبار ما وراء المعرفة ودرجاتهم في الذاكرة العاملة الكلية والذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية.

كما أعد **الحديبي (٢٠١٣)** دراسة هدفت إلى قياس تأثير استراتيجية: اتقن (إقرأ- تفكر- قوم- ناقش) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد تصور مقترح لتلك الاستراتيجية، وإعداد استبانة بمهارات الفهم القرائي اللازمة للمتعلمين، وإعداد كتاب المتعلم، ودليل المعلم، واختبار مهارات الفهم القرائي. بلغت عينة البحث مائة وستة وثلاثون(١٣٦) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانقسمت تلك العينة إلى نوعين: عينة استطلاعية عددهم مائة وأربعة (١٠٤) متعلمين، وعينة أساسية بلغ عددهم اثنان وثلاثون متعلماً. تمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح البعدي، وهو ما يعني فاعلية الاستراتيجية المقترحة من قبل الدراسة.

وقام **الأحول، ٢٠١٤** بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الفهم القرائي، وهذه الاستراتيجيات هي: (الاستماع المتكرر، التساؤل الذاتي، التلخيص)، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية، وكان من أدوات الدراسة: قائمة بمهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، دليل استخدام الاستراتيجيات المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية هذه الاستراتيجيات، وقدرتها على تنمية وتحسين مهارات الطلاب في الفهم القرائي بشكل جيد.

ومن الدراسات الأجنبية في مجال الفهم القرائي؛ حيث حظيت القراءة بنصيب كبير من تلك الدراسات، نستعرض منها: دراسة **Robinson ,Bruce (1996)**؛ حيث هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج معد بهدف تنمية مهارات الطلاب في معرفة معاني المفردات القرائية، ومهارات الاستيعاب القرائي على تحصيلهم في مادة القراءة، ولتحقيق تلك الغاية صمم الباحثان مجموعة من الأدوات تصدرها: البرنامج المستهدف؛ حيث تم تصميمه من خلال نصوص قرائية راعى فيها الباحثان مستوى الطلاب وميولهم، معتمدين في تدريس تلك البرنامج على استراتيجية التدريس التبادلي. كما استخدم الباحثان اختبار **S.T Luis Graded World Reading Test**. وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددهم (٣٢) طالباً، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن أثر البرنامج وفاعليته، تأكد ذلك بوجود فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد العينة، ثبت هذا الفرق في اتجاه المجموعة التجريبية.

ثانياً: دراسات تناولت المحادثة الشفوية

كان من بين تلك الدراسات دراسة خصاونة و العكل (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ومن أدوات الدراسة برنامج تدريبي يستند على الصحة اللغوية، والتمييز السمعي والوضوح والتركيب والتحليل الممسرح. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين من طالبات المرحلة الابتدائية بواقع (٣١) طالبة لكل مجموعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النسب المئوية والتكرار الخاصة بالمحاور الثلاثة الأساسية، وهي: محور الصحة اللغوية، والتمييز السمعي، والوضوح والتركيب والتحليل بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح البعدي، وأعزى الباحثان ذلك للبرنامج التدريبي المبني على الدراما المسرحية.

ثانياً : دراسات تناولت الأسئلة السابرة في مجال تعليم اللغة العربية

قام قرقز (٢٠٠٩) بدراسة غايتها قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاههم نحوها. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المكونة من: البرنامج التدريبي لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة، اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، مقياس اتجاهات نحو استخدام الأسئلة السابرة. وتكون أفراد الدراسة من (١٦٣) طالباً يمثلون طلبة الصف التاسع الأساسي في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م موزعين على أربع شعب في مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم في إربد الأولى قسمت الشعب على النحو التالي: المجموعة التجريبية تكونت من مجموعة ذكور عدد أفرادها(٤٠) طالباً وشعبة إناث عدد أفرادها (٤٢) طالبة. المجموعة الضابطة تكونت من مجموعة ذكور عدد أفرادها (٤٠) طالباً وشعبة إناث عدد أفرادها (٤١) طالبة. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= ٠.٠٥) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسئلة السابرة.

وأعد الشويلي (٢٠١٢) دراسة هدف منها معرفة أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات؛ حيث أعد الباحث اختباراً في قواعد اللغة العربية بعد أن قام بتحديد الموضوعات التي ستدرس في التجربة، واختار الباحث عينة الدراسة من بين طالبات معهد ذي قار؛ حيث اختار منهم شعبتين: الأولى مثلت المجموعة التجريبية وبلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة، والثانية بلغ عدد طالباتها (٤٠) ومثلت المجموعة الضابطة. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات مجموعتي البحث عند مستوى(٠.٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست مادة قواعد اللغة العربية على وفق استعمال الأسئلة السابرة.

وأجرى أحمد (٢٠١٤) دراسة استهدفت قياس أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على مجموعة من الأدوات منها الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي ودليل المعلم للاسترشاد به أثناء عملية التدريس. واختيرت عينة البحث من بين تلاميذ الثاني الإعدادي من مدرسة مجمع ٢٥ يناير التعليمي بمدينة طهطا بمحافظة سوهاج والمتمثلة في ثلاثة فصول أحدهما يمثل المجموعة الضابطة، والثاني يمثل المجموعة التجريبية الأولى، والثالث يمثل المجموعة التجريبية الثانية، وكان عدد التلاميذ في كل مجموعة (٣٠) تلميذاً. وأسفرت النتائج النهائية للدراسة عن

وجود تباين بين درجات المجموعات الثلاث (الضابطة، والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها كل من **(Gall,Ward,Berliner ,Cahen,Winne Elashoff &Stanton,(1978)**, استهدفت الكشف عن أثر بعض عناصر أسلوب طرح الأسئلة الصفية أثناء التفاعل الصفي في تحصيل تلاميذ الصف السادس. طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٣٦) تلميذاً. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم التفاعلي أكثر جدوى وفاعلية في تحصيل التلاميذ عن التعليم غير التفاعلي من حيث الاحتفاظ بالمعلومات والقدرة على الاستماع والاستجابة الشفوية على الأسئلة ذات المستوى العالي، وتبين أن السبر وإعادة توجيه السؤال لا أثر لهما في تحصي التلاميذ.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

١- أكدت الدراسات السابقة ضعف المتعلمين في مهارات الفهم القرائي والتحدث في مختلف المراحل التعليمية.

٢- أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحادثة الشفهية بعدما ثبت جدواها في تعليم اللغة العربية وفي غيرها من المواد الدراسية الأخرى.

٣- لم يحصل الباحث دراسة واحدة من بين الدراسات السابقة استهدفت تنمية مهارات المحادثة الشفوية باستخدام الأسئلة السابرة ،وهو ما يعد سبباً منطقياً من الأسباب التي حملت الباحث على إجراء تلك الدراسة.

٤- خلت الدراسات السابقة من دراسة واحدة تستهدف تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية لاسيما تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

٥- قلة الدراسات التي جمعت بين الفهم القرائي والمحادثة الشفوية .

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج التطبيق القبلي

أسفرت نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، والتي تمثلت في تطبيق اختبار الفهم القرائي والمحادثة الشفوية؛ بهدف تقنين الاختبار وضبطه إحصائياً عن طريق حساب صدقه وثباته، كما هدف التطبيق إلى تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) قبل الشروع في تطبيق البرنامج المعد من قبل الدراسة، وقد حققت الدراسة أهدافها في ذلك؛ حيث تم ضبط الاختبار والتأكد من صلاحيته للتطبيق، كما تأكد للدراسة تجانس أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعرقل تطبيق البرنامج، أو تؤثر على مخرجاته.

والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

الأبعاد	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	١- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	التجريبية	.٦٧	.٤٧٩	١,٠٤٦	غير دالة
		الضابطة	.٥٣	.٥٠٧		
	٢- تحديد الفكرة العامة للنص القرائي.	التجريبية	.٨٠	.٤٠٧	٢,٢٤٦	غير دالة
		الضابطة	.٥٣	.٥٠٧		
	٣- تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.	التجريبية	.٧٠	.٤٦٦	١,٠٦٤	غير دالة
		الضابطة	.٥٧	.٥٠٤		
	٤- تحديد العلاقات في النص.	التجريبية	.٥٧	.٥٠٤	.٥١٩	غير دالة
		الضابطة	.٦٣	.٤٩٠		
	٥- وضع عنوان معبر عن مضمون النص.	التجريبية	.٢٣	.٤٣٠	.٢٩٣	غير دالة
		الضابطة	.٢٧	.٤٥٠		
	الفهم القرائي ككل	التجريبية	٢,٦٧	١,٠٢٨	١,٠٥٢	غير دالة
		الضابطة	٢,٤٠	.٩٣٢		
المحادثة الشفوية	١- القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم دون خوف أو تردد.	التجريبية	١,٣٧	.٦٦٩	.٥٧٤	غير دالة
		الضابطة	١,٤٧	.٦٨١		
	٢- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	التجريبية	١,٦٧	.٧٥٨	.٧٥٠	غير دالة
		الضابطة	١,٨٠	.٦١٠		
	٣- تكوين جمل لغوية مكتملة المعنى.	التجريبية	١,٣٣	.٦٦١	٣,٧٢٨	غير دالة
		الضابطة	١,٩٣	.٥٨٣		
	٤- اختيار الكلمات المناسبة للمواقف.	التجريبية	،٥٧	.٥٦٨	٣,٥٠٢	غير دالة
		الضابطة	١,١٧	.٧٤٧		
	٥- تكوين جمل جديدة بكلمات جديدة.	التجريبية	١,٢٧	.٥٨٣	.٣٩٦	غير دالة
		الضابطة	١,٢٠	.٧١٤		
	المحادثة الشفوية ككل	التجريبية	٦,١٣	١.٩٤٣	٢,٦٤٨	غير دالة
		الضابطة	٧,٥٧	٢,٢٣٩		

حيث :ن = ٣٠ ، د.ح=٥٨

بقراءة الجدول (١) يتبين:

أ- مدى التقارب بين أفراد العينة؛ حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس القبلي، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، ويرى الباحث أن هذا التقارب مرجعه إلى أسباب عدة منها:

١- التقارب العمري والعقلي بين أفراد العينة.

٢- الاعتماد على طرائق تدريس واحدة لكلا المجموعتين من قبل معلميهم.

٣- عدم تعرض أي من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) للمتغير المستقل المعد من قبل الدراسة الحالية، والمتمثل في الأسئلة السابرة.

ب- تفوق التلاميذ في الفهم القرائي بالمقارنة بالمحادثة الشفوية. وذلك لجميع أفراد العينة (التجريبية، والضابطة). وهو ما ارتآه الباحث أمراً يدلل على واقع التعليم المرير؛ من حيث التركيز الدائم على مهارات القراءة من جانب المعلمين بالمقارنة بمهارات التحدث، التي قد لا تلقى أي اهتمام يذكر من جانب كثير من المعلمين.

وبهذه النتيجة تكون الدراسة قد تحققت من صحة فرضيها الأول والثاني.

ثانياً: التطبيق البعدي

أسفرت نتائج التطبيق البعدي عن مجموعة من النتائج، تبينها الجداول الآتية:

جدول (٢) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

الأبعاد	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	١- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	التجريبية	٩٠.	٣٠٥.	٢,٢٤٩	دالة
		الضابطة	٦٧.	٤٧٩.		
	٢- تحديد الفكرة العامة للنص القرائي.	التجريبية	٩٧.	١٨٣.	٤,٠٨٧	دالة
		الضابطة	٥٧.	٥٠٤.		
	٣- تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.	التجريبية	١,٠٠	٠٠٠.	٣,٥٢٥	دالة
		الضابطة	٧٠.	٤٦٦.		
	٤- تحديد العلاقات في النص.	التجريبية	٩٧.	١٨٣.	٣,٢٠٣	دالة
		الضابطة	٦٧.	٤٧٩.		
	٥- وضع عنوان معبر عن مضمون النص.	التجريبية	٨٣.	٣٧٩.	٦,٢٣٨	دالة
		الضابطة	٢٠.	٤٠٧.		
	الفهم القرائي ككل	التجريبية	٤,٨٠	٦١٠.	١٠,٣٥٣	دالة
		الضابطة	٢,٧٣	٩٠٧.		
المحادثة الشفوية	١- القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم دون خوف أو تردد.	التجريبية	٣,١٧	٩١٣.	٦,٥٢٤	دالة
		الضابطة	١,٨٣	٦٤٨.		
	٢- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	التجريبية	٣,٤٣	٦٧٩.	٩,٥٢٤	دالة
		الضابطة	١,٩٠	٥٤٨.		
	٣- تكوين جمل لغوية مكتملة المعنى.	التجريبية	٣,٣٧	٦٦٩.	٨,٨١٧	دالة
		الضابطة	١,٩٧	٥٥٦.		
	٤- اختيار الكلمات المناسبة للمواقف.	التجريبية	٢,٨٠	٨٠٥.	٧,٦٩٦	دالة
		الضابطة	١,٢٠	٨٠٥.		
	٥- تكوين جمل جديدة بكلمات جديدة.	التجريبية	٢,٨٣	٦٩٩.	٨,١٩٤	دالة
		الضابطة	**١,٣٠**	**٧٥٠.**		

	المحادثة الشفوية ككل	التجريبية	١٥,٣٣	٢,٢٤٩	١٢,٥٤١	دالة
		الضابطة	٨,٢٠	٢,١٥٦		

حيث:ن = ٣٠ ، د.ح=٥٨

جدول (٣) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي

الأبعاد	المهارات الفرعية	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	١- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	قبلي	.٦٧	.٤٧٩	-2.971	دالة
		بعدي	.٩٠	.٣٠٥		
	٢- تحديد الفكرة العامة للنص القرائي.	قبلي	.٨٠	.٤٠٧	-2.408	
		بعدي	.٩٧	.١٨٣		
	٣- تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.	قبلي	.٧٠	.٤٦٦	-3.525	دالة
		بعدي	١,٠٠	.٠٠٠		
	٤- تحديد العلاقات في النص.	قبلي	.٥٧	.٥٠٤	-4.397	
		بعدي	.٩٧	.١٨٣		
	٥- وضع عنوان معبر عن مضمون النص.	قبلي	.٢٣	.٤٣٠	-6.595	دالة
		بعدي	.٨٣	.٣٧٩		
	الفهم القرائي ككل	التجريبية	٢.٦٧	١,٠٢٨	-9.560	دالة
		الضابطة	٤,٨٠	.٦١٠		
المحادثة الشفوية	١- القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم دون خوف أو تردد.	قبلي	١,٣٧	.٦٦٩	-9.000	دالة
		بعدي	٣,١٧	.٩١٣		
	٢- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	قبلي	١,٦٧	.٧٥٨	-11.273	دالة
		بعدي	٣,٤٣	.٦٧٩		
	٣- تكوين جمل لغوية مكتملة المعنى.	قبلي	١,٣٣	.٦٦١	-12.003	دالة
		بعدي	٣,٣٧	.٦٦٩		
	٤- اختيار الكلمات المناسبة للمواقف.	قبلي	.٥٧	.٥٦٨	-14.969	دالة
		بعدي	٢,٨٠	.٨٠٥		
	٥- تكوين جمل جديدة بكلمات جديدة.	قبلي	١,٢٧	.٥٨٣	-9.560	دالة
		بعدي	٢,٨٣	.٦٩٩		
	المحادثة الشفوية ككل	قبلي	٦,١٣	١,٩٤٣	-26.258	دالة
		بعدي	١٥,٣٣	٢,٢٤٩		

حيث ن = ٣٠ ، د.ح=٥٨

جدول (٤) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي البعدي

الأبعاد	المهارات الفرعية	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	١- تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.	قبلي	.٥٣	.٥٠٧	-2.112-	غير دالة
		بعدي	.٦٧	.٤٧٩		
	٢- تحديد الفكرة العامة للنص القرائي.	قبلي	.٥٣	.٥٠٧	-.571-	غير دالة
		بعدي	.٥٧	.٥٠٤		
	٣- تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.	قبلي	.٥٧	.٥٠٤	-1.682-	غير دالة
		بعدي	.٧٠	.٤٦٦		
	٤- تحديد العلاقات في النص.	قبلي	.٦٣	.٤٩٠	-.571-	غير دالة
		بعدي	.٦٧	.٤٧٩		
	٥- وضع عنوان معبر عن مضمون النص.	قبلي	.٢٧	.٤٥٠	1.439	غير دالة
		بعدي	.٢٠	.٤٠٧		
	الفهم القرائي ككل	قبلي	٢,٤٠	.٩٣٢	-2.163-	غير دالة
		بعدي	٢,٧٣	.٩٠٧		
المحادثة الشفوية	١- القدرة على مواجهة الآخرين والتحدث إليهم دون خوف أو تردد.	قبلي	١,٤٧	.٦٨١	-4.097-	غير دالة
		بعدي	١,٨٣	.٦٤٨		
	٢- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	قبلي	١,٨٠	.٦١٠	-.902-	غير دالة
		بعدي	١,٩٠	.٥٤٨		
	٣- تكوين جمل لغوية مكتملة المعنى.	قبلي	١,٩٣	.٥٨٣	-.571-	غير دالة
		بعدي	١,٩٧	.٥٥٦		
	٤- اختيار الكلمات المناسبة للمواقف.	قبلي	١,١٧	.٧٤٧	-.571-	غير دالة
		بعدي	١,٢٠	.٨٠٥		
	٥- تكوين جمل جديدة بكلمات جديدة.	قبلي	١.٢٠	.٧١٤	-1.795-	غير دالة
		بعدي	١,٣٠	.٧٥٠		
	المحادثة الشفوية ككل	قبلي	٧,٥٧	٢,٢٣٩	-4.080-	غير دالة
		بعدي	٨,٢٠	٢,١٥٦		

حيث: ن = ٣٠ ، د. ح=٥٨

بقراءة الجداول السابقة يتضح الآتي:

- **جدول (٢) يتضح من خلاله:**

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي بين القياسيين القبلي والبعدي؛ حيث ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية على المستوى الكلي، والفرعي..

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المحادثة الشفوية بين القياسيين القبلي والبعدي؛ حيث ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية على المستوى الكلي، والفرعي..

- **جدول (٣) يتضح من خلاله:**

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي بين القياسيين القبلي والبعدي؛ حيث ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية على المستوى الكلي، والفرعي..

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المحادثة الشفوية بين القياسيين القبلي والبعدي؛ حيث ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية على المستوى الكلي والفرعي.

- **جدول (٤) يتضح من خلاله:**

١- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي بين القياسيين القبلي والبعدي على المستوى الكلي، والفرعي؛ حيث لم يتم رصد أي تغيير في أداء أفراد العينة لأي من القياسيين.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار المحادثة الشفوية بين القياسيين القبلي والبعدي على المستوى الكلي، والفرعي؛ حيث لم يثبت تغيير في أداء أفراد العينة لأي من القياسيين.

مما سبق يتبين تحقق فرضيات القياس البعدي (١ -٤) وذلك بنتائج الجدولين (٢،٣). في حين لم تتحقق فرضيات (٥،٦) وذلك بقراءة نتائج جدول (٤).

تفسير النتائج:

تشير النتائج السابقة في مجملها إلى فاعلية الأسئلة السابرة؛ حيث أدى استخدامها وتفعيلها إلى وجود تحسن واضح في أداء أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على مستوى المهارات العامة والفرعية، ويرجع الباحث ذلك للأسباب الآتية:

١-كان للأسئلة السابرة مكانة متميزة في التدريس وفي الوصول إلى حقائق النصوص القرائية المستهدفة؛ حيث مكنت المعلم أن يصل إلى عقول تلاميذه، فأوقظ انتباههم، وأثار شوقهم. كما كان للأسئلة السابرة الدور الفاعل في توضح الأفكار الغامضة التي يقدمها المتعلم، وساعدت على التقويم الذاتي؛ حيث تمكن المتعلم بها من اكتشاف موطن خطئه وموضع ضعفه وقوته، ووسعت أفكاره، وزادت من التفاعل الصفي. وهو ما أكده (الخوالدة،وعيد،٢٠٠٥. ٢٨١).

٢- عملت الأسئلة السابرة على تنمية مهارات التفكير العليا (كالتحليل، والتركيب، والتقويم) لدى المتعلمين، وزادت التفاعل الصفي بينهم، وزادت دافعيتهم، واعتمادهم

على أنفسهم في تصحيح استجاباتهم وتطويرها؛ مما أشعرهم بالثقة في النفس والقدرة على الوصول للمعرفة، وقدمت للمتعلم تغذية راجعة مستمرة، وسمحت له ببناء المعرفة الجديدة في ضوء خبراته السابقة. وهو ما أشار إليه (الحصري،والعنيزي، ٢٠٠٧. ١٣٩ – ١٤٠).

٣- ساعدت الأسئلة السابرة في التغلب على المشكلات التربوية المزمنة داخل الصف الدراسي مثل: الملل، وعدم الانتباه، وضعف التفاعل الصفي. وهو ما أكدته (الفتلاوي ،٢٠٠٤. ٢٤٧).

٤- كان للأسئلة السابرة الدور الفاعل في توضح الأفكار حينما يجيب المتعلم إجابة غامضة، فتسبر غوره، وتكشف عن المراد من قوله، وكذلك في تحسين الإجابات الأولية بما يؤدي إلى التوسع في الأفكار.

٥- أسهمت الأسئلة السابرة في تنمية مهارة التفكير لدى الطلاب من خلال تبرير الأفكار، ومساعدة الطلبة على اتخاذ موقف ناقد ودعم الأفكار بالأدلة النقلية والعقلية.

٦- ساعدت في زيادة التفاعل الصفي بين الطلاب بشكل وفر جواً اجتماعياً ينمي الجوانب الشخصية لديهم.

٧- ساعدت على ربط إجابات الطلاب لتشكل إجابة متكاملة، وهذا أتاح التفاعل الفكري بين الطلاب، كما أمن جواً ديمقراطياً في الصف، فكل طالب له الحق في الإجابة وإبداء الرأي.

٨- سمحت للطلاب بالاعتماد على أنفسهم في تصحيح عباراتهم فتنمي لديهم منهجية التقويم الذاتي للأفكار وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

٩-وفرت تغذية راجعة مستمرة.

١٠- من خلالها أصبح العقاب بعيداً عن العملية التربوية وحل محله استدراج الطالب وإثارته نحو الإجابة الأعمق (حميدة وآخرون،٢٠٠٠) (الخوالدة وعيد،٢٠٠١).

وبهذه النتيجة تكون الدراسة قد تحققت من صحة فروضها: الثالث- الثامن.

التوصيات

توصي الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بعدة توصيات، منها:

١- اعتماد قائمة مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٢- اعتماد قائمة مهارات المحادثة الشفوية التي أقرتها الدراسة.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتبصيرهم بالأسئلة السابرة من حيث: المفهوم، والأهمية، وطريقة التوظيف.

٤- إفساح مساحة أكبر للمحادثة الشفوية خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من حيث الحصص، الدرجات، وطرائق التقويم.

٥- ضرورة مراعاة اللحمة والترابط بين مهارات اللغة، وترجمة ذلك بشكل عملي للتلاميذ.

المقترحات

تقترح الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج:

١- إجراء دراسات ميدانية تستهدف قياس مدى فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

٢- إجراء دراسات ميدانية تستهدف قياس مدى فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية مهارات الاستماع.

٣- قياس أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية مهارات التحصيل في مادة اللغة العربية بأفرعها المختلفة.

٤- إعداد برامج تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات الثروة اللغوية وقياس أثرها في تنمية مهارات المحادثة الشفوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو حجاج، أحمد زينهم. (٢٠٠١). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد الثامن.

أحمد، سناء محمد حسن. (٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية. كلية التربية جامعة سوهاج. العدد الخامس والثلاثون. يناير.

بورسلي، سبيكة حسين. (١٩٩٩). التفاعل الاجتماعي من خلال مهارتي الاستماع والتحدث دراسة وصفية تحليلية. مجلة التربية. الكويت. س ٩، ع ٣١.

التل، شادية أحمد، و مقدادي، محمد فخري. (١٩٩٨). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية. جامعة الكويت. المجلد ٦.ع ٢٠.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد ٢٢ .

حراحشة، إبراهيم محمد. (٢٠٠٧). المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط ١. عمان. دار الخزيمي.

الحسن، حسن جعفر الخليفة، والغامدي، بسينة عبد الله سعيد. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (١٤٦) الجزء الأول. نوفمبر.

حسن، حسن عمران. (٢٠١٣). تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي. المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد التاسع والعشرون. العدد الثالث. يوليو .

الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٣): تأثير استراتيجية اتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية. العدد ١٠٦. الجزء الأول. مارس.

الحصري، علي منير، والعنيزي، يوسف. (٢٠٠٧). طرق التدريس العامة. ط ٤. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الأحول، أحمد سعيد. (٢٠١٤): فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد (٣٧).
حميدة، أحمد مختار وآخرون. (٢٠٠٢). مهارات التدريس. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
خصاونة، نجود أحمد، والعكل، إيمان أحمد. (٢٠١٢). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (١). العدد (٤). أيار.
الخليلي، خليل يوسف وآخرون. (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. ط١. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحيى إسماعيل. (٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان. دار الحنين. الكويت: دار الفلاح.
الخوالدة، ناصر أحمد، و عيد، يحيى إسماعيل. (٢٠٠٥). مراعاة مبادئ الفروق الفردية وتطبيقاتها العملية في تدريس التربية الإسلامية. ط ١. عمان: دار الأوائل للنشر.
الخولي، منال علي محمد. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. مصر. ج ٣٤. يوليو.
- الدريج، محمد .(١٩٩٤). تحليل العملية التعليمية. ط ١. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
زكريا، إسماعيل. (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٧). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
سالمان، أسامة كمال الدين. (٢٠١٢). مدى التمكن من مهارات التحدث وأثره على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. ع ١٣١.
سعادة، جودة أحمد. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
سمك، محمد صالح. (١٩٩٨) فن التدريس للتربية اللغوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٢) اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط ٢. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شعلان، محمد محمد علي.(٢٠١١) أثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد ١١٦.

الشملتي، عمر عبدالقادر.(٢٠١٥). أثر تدريس التفسير باستخدام الأسئلة السابرة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. العدد (٧). يونيو.

الشويلي، حيدر محسن.(٢٠١٢). أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. مجلة آداب ذي قار. كلية الآداب. جامعة ذي قار. العراق. العدد ٧. المجلد ٢.

عطية، جمال سليمان. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنفسية .كلية التربية جامعة المنوفية. المجلد ٢١، العدد الثاني.

الجمعية الدولية لمترجمي العربية. (٢٠١٦). المحادثة الشفوية: البنية والقواعد والأعراف. ترجمة: زهير سوكاح وفضل الله كسيكس (http://www.atinternational.org/forums/showthread.php)

محيميد، حمزة هاشم. (٢٠١٢). مستوى طلبة قسم اللغة العربية في فهم المقروء. مجلة العلوم الإنسانية. كلية التربية صفي الدين الحلي. جامعة بابل. العراق. ع ١١.

عاشور، راتب قاسم، و الحوامدة، محمد. (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط ١. الأردن: دار المسيرة.

العاني، رءوف عبد الرازق. (١٩٧٦). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم. بغداد، مطبعة الإدارة المحلية.

العزمي، عائشة ديحان. (٢٠١٢). العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية. مصر. مجلد ٢٠. العدد الرابع.

عوض، فايزة السيد محمد. (٢٠٠٣) الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها. القاهرة: مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

العياصرة، وليد توفيق. (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعي. ط ١. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٥). مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي السابع عشر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. مصر، مج ١.

الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

لافي، سعيد عبد الله. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي.٢٥ - ٢٦ يوليو.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠١). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية . عمان: دار المسيرة.

المعبر، سمير ين يحيى. (٢٠٠٦) الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مرتكزات أساسية لعلوم اللغة العربية. مجلة علوم اللغة. مصر. مج ٩. ع ٢.

موسى، محمد محمود محمد. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، مجلد ١.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٤). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. ط ١. الأردن. عمان: دار الشروق.

قرقز، نائل محمد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير كفاية معلمي التربية الإسلامية في استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاههم نحوها. أطروحة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

كريم، وفاء قيس. (٢٠٠٨). أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرة. كلية التربية الأساسية.

مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٩٨). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة، دار الفكر العربي.

- نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع .

يونس، فتحي علي. (٢٠٠٠). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. ط ١. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson.(1993).The Future of reading research ,in :Anderson .J and Sweet , P. ed , reading research into the year 2000,New Jersey Lawrence Erlbaum associates ,pp 17 - 36.

Nysteand ,M.(1986).The Structure of Writing Communication Studies in Reciprocity between writers and Readers . Orlando ,FL :Academic Press. - Sternberg

,R.,(1994):Allowing for thinking Styles Educational Leadership ,52,3,36-40.

Campbells. D.(1995).Toward refining the Assessment of the Basic public speaking course: AN Experimental study,(university of Colorado).

Moltz, Carol,Z .(1994).The effects of Extra listening skills of university students in an elementary level natural Approach Spanish class speaking.(university of pitts Burch,feb.

Haven ,Richard.(1990).Speech writing and Improving public speaking skills,(The Annual Meeting of the speech communication Association,76th,chicago,IL,November 1-4

Gall,M.D,ward,B.A,Berliner.D.C,Cahen,L.S,Winne.P.H.Elashof f,Ganet.D,Stanton ,G.C(1978):Effects of Questioning Techniques and Recitation on Student Leering American Educational Research Journal,VOI15.No.2

M.F.,& Robinson ,Bruce GL(1996).A meta cognitive program for improving The word identification and reading comprehension Skills of upper Prim9ary poor readers .paper presented and published in proceedings at the ERA-AARE Joint conference Singapore.No.pp:25-29.