برنامج قائم على المهام اللغوية
لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د/ محمد حسين على حمدان

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

محمد حسين على حمدان

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر

البريد الالكتروني: dr.mohamedhamdan@edu.svu.edu.eg

ملخص:

هدفت البحث إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام برنامج قائم على المهام اللغوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبارين لقياس مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتصميم برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية هذه المهارات، واستخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق أداتي القياس قبليًا على مجموعة البحث والتي تكونت من ست وثلاثين تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بهدف تحديد مستوى أدائهم في مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي، وبعد الانتهاء من التطبيق تم التدريس باستخدام البرنامج، ثم طبقت أداتي القياس بعديًا، وأظهرت النتائج ضعف مستوى أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القياس القبلي لمهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختباري الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحسن أداء التلاميذ في القياس البعدي للاختبارين،وفاعلية البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وفي ضوء النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الطلاقة القرائية، مهارات التحدث الوظيفي، برنامج قائم على المهام اللغوية.

Linguistic Task -Based Program for Developing Reading Fluency and Functional Speaking Skills of primary Stage Pupils

Mohamed Hussein Aly Hamdan

Lecturer of Curriculum& Instruction Department, Qena Faculty of Education – South Valley University, Egypt.

Email: dr.mohamedhamdan@edu.svu.edu.eg

Abstract:

This research investigated the effect of using Linguistic Task-Based Program for Developing Reading Fluency Skills and Functional Speaking Skills of primary School fifth year Students, the research materials concluded: a list of reading fluency Skills, a list of Functional Speaking Skills, Linguistic Task-Based Program, and Two measures were used for assessment purposes: Reading Fluency Skills Test and Functional Speaking Skills Test, the research used the experimental method based on the quasi-experimental design (Pre-post one group design), and The sample consisted of 36 pupils of the fifth grade of primary school, Findings of the research showed the effectiveness of Linguistic Task-Based Program in developing Reading Fluency Skills and Functional Speaking Skills among the research sample, and findings revealed that there is a statistically significant correlation between developing Reading Fluency Skills and improved Functional Speaking Skills of primary School fifth year Students. In the light of the beforehand mentioned results, a group of recommendations and future researches were mentioned.

Keywords: Reading Fluency Skills, Functional Speaking Skills-Linguistic Task-Based Program.

▪ المقدمة ومشكلة البحث[1]

تحتل القراءة كفن من فنون اللغة الأربعة، مكانةً بارزةً داخل منظومة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وهي كفن لغوي ترتبط بالجانب الشفهي للغة، عندما تمارس ممارسةً جهريةً بالعينِ واللسان، كما ترتبط بالجانب الكتابي منها؛ من حيث إنها ترجمة لرموزٍ مكتوبةٍ سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان معًا وهي القراءة الجهرية، أو العين فقط وهي القراءة الصامتة.

هذا وتعد الطلاقة القرائية البعد الأهم للقراءة الجهرية والصامتة معًا، ومظهرًا مهمًا من مظاهر إتقان التلميذ لمهارات القراءة بشكل عام، لأن كفاءة التلميذ في القراءة تقاس من خلال دقة القراءة الجهرية ومعدلها، وحسن التعبير في أثناء القراءة، والقدرة على فهم المقروء.

والطلاقة القرائية تشير إلى قدرة التلميذ على فك شفرة الكلمات والجمل، والنطق بها نطقًا صحيحًا وسريعًا ودقيقًا، ومعبرًا عن المعنى بما يعين على فهم القارئ للموضوع وإفهامه له (عبد الباري، ٢٠١٦، ١٥٧).

الطلاقة القرائية بهذا المعنى مهارة قرائية تجمع بين دقة التعرف على الكلمات وفك شفرة الرموز بتلقائية، ونطقها نطقًا صحيحًا يتسم بالدقة والسرعة وحسن التعبير بالإضافة إلى فهم المقروء، فيتعرف التلميذ على ما يقرأ، وينطقه بشكل صحيح، ويفهمه في الوقت ذاته (Pikulski& chard, 2005, 511).

من هنا ينظر إليها باعتبارها من أهم المهارات القرائية التي ينبغي أن يتمكن منها تلميذ المرحلة الابتدائية، حيث تقوم على تدعيم العلاقة بين القراءة الجهرية والصامتة من جهة، وبين الجانب الشفهي التعبيري للغة والجانب الكتابي منها من جهة أخرى، وذلك من خلال الربط العضوي بين الأصوات المنطوقة والرموز الكتابية الدالة عليها، مع الدقة في النطق، والتنغيم الصوتي وحسن التعبير عن المعنى المراد، علاوة على فهم القارئ ما يقرأ وإفهامه للآخرين.

ونظرًا لأهمية التمكن من الطلاقة القرائية، جعلتها وزارة التربية والتعليم هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث نصت هذه الأهداف على ضرورة إكساب التلاميذ مهارات: الدقة والسرعة في القراءة، وحسن التعبير عن المعاني، وفهم النص المقروء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ٨٧).

كما نصت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، على بعض المعايير المرتبطة بالتمكن من مهارات الطلاقة القرائية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، منها: ينطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، ويقرأ الكلمات والجمل والفقرات مراعيًا الضبط، ويقرأ جهريًا مراعيًا علامات الترقيم، ويقرأ بسرعة مناسبة، ويستخدم السياق لفهم معاني الكلمات، ويحدد الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره، ويستنتج الأفكار من النص (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٣٦).

[1] تم التوثيق وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA -7، (عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

كما وظفت عدد من الدراسات السابقة مداخل وإستراتيجيات متنوعة؛ بهدف تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى المتعلمين، حيث وظفت دراسة عبد الباري (٢٠١١.أ) إستراتيجية مقترحة مستمدة من إستراتيجيات القراءة الزوجية والمتكررة واللحنية لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما دراسة السويلمي (٢٠١٧) فقد تقصت أثر القياس المبني على المنهج لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت دراسة عبد الله (٢٠١٩) برنامج قائم على التعليم المتمايز لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما وظفت دراسة العبد العظيم والصياد (٢٠٢١) إستراتيجية القراءة التشاركية والقراءة المتكررة لتنمية الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هذا وقد ينعكس تمكن التلاميذ من مهارة الطلاقة القرائية كمهارة استقبال لغوي؛ على تمكنهم من مهارة التحدث كمهارة إرسال لغوي، وقد يؤدي نمو قدرات التلاميذ في الطلاقة القرائية: كالقدرة على نطق الحروف والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء وبسرعة وتلقائية؛ مع حسن التعبير عن المعني المراد وفهمه، إلى زيادة تمكنهم من مهارة التحدث والتي يمثل فيها الجانب الصوتي واللغوي، بعدًا رئيسًا من أبعاد التحدث ومهاراته.

والتحدث هو الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة بعد الاستماع، ويعني ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان، فليس كل صوت كلامًا، لأن الكلام هو اللفظ والإفادة، وبالتالي فالتحدث بمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع (عطا، ٢٠٠٦، ١٤٩).

وهو كمهارة لغوية يعد الغاية الرئيسة من دروس اللغة بشكل عام، فالتعبير بنوعيه الشفهي والتحريري هو الغاية من دراسة اللغة وتعلمها، وجميع الفروع اللغوية الأخرى وسائل معينة لهذه الغاية، كما أن للتحدث أهمية كبيرة باعتباره من أهم ألوان النشاط اللغوي، ووسيلة الفرد للتعبير عن نفسه والاتصال بغيره، ومن خلاله يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يُراد منه (عبد الباري، ٢٠١٦، ٩٩).

هذا وتعد مهارات التحدث الوظيفي من أهم المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها تلاميذ المرحلة الابتدائية. نظرًا لتعدد المجالات التي يمارس فيها التلميذ هذه المهارات، كما أنها وسيلته للاتصال بغيره من أجل تبادل المصالح وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية. فالتلميذ يتعامل ويتواصل مع غيره ويقضي حاجاته في المواقف الوظيفية المختلفة، مثل: تعريف نفسه لغيره، ومواقف البيع والشراء، والتعامل مع الآخرين والمحادثات، والتعقيب على الأحداث الجارية، وتقديم الإرشادات والتعليمات للغير، وغيرها من المواقف الحياتية المختلفة من خلال مهارات التحدث الوظيفي.

ونظرًا لأهمية التحدث فقد جعلته وزارة التربية والتعليم هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، حيث نصت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم، على بعض المعايير المرتبطة بالتمكن من مهارات التحدث في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ومنها: الالتزام بآداب الحديث، ونطق الأصوات والكلمات والجمل بشكل صحيح، والتحدث في إطار فكرى مناسب، وتقديم أفكار ملائمة لموضوع الحديث، كما تضمنت عددًا من المجالات الوظيفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التحدث الوظيفي مثل: الحديث عن النفس، ومواقف

المحادثات وإجراء حوار مع مسئول في المدرسة، وإلقاء تعليمات شفوية على زملائه (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٣٤-٣٥).

كما اهتمت عدد من الدراسات السابقة بتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتوظيف إستراتيجيات متعددة لتحقيق ذلك، ومنها دراسة: الفهيد والزهراني (٢٠١٤)؛ ومحمد وآخرين (٢٠١٩)؛ وعبد الدايم وآخرين (٢٠٢١)، ولكن يلاحظ على الدراسات السابقة التركيز على تنمية المهارات العامة للتحدث، وقلة الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التحدث الوظيفي، والتي منها: دراسة رشوان (٢٠٠٨) والتي استهدفت تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالإسبانية، ودراسة عطية وأبولبن (٢٠١٢) والتي استهدفت تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال المدخل التفاوضي، ودراسة السيد (٢٠١٥) والتي اهتمت بتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي من خلال المواقف الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أهمية تمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، إلا أن الواقع يشير إلى وجود ضعف لدى التلاميذ في هذه المهارات.

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة عبد الباري (٢٠١١.أ) والتي كشفت عن تدني مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الدقة القرائية، حيث كثرت حالات الحذف والإضافة والإبدال والزيادة وتغير الحركات والقلب في قراءات التلاميذ، ولم يصل سوى أربعة تلاميذ فقط من جملة التلاميذ عينة الدراسة وعددهم (٦٦) تلميذًا إلى مستوى ٥٠٪ على الأقل عند قراءة أي من القطعتين المحددتين قراءة صحيحة، كما كشفت نتائج الدراسة تدني مهارات هؤلاء التلاميذ في جميع مهارات الطلاقة القرائية المقيسة، وكشفت نتائج دراسة عياصرة (٢٠١٥) عن تدنى مهارات السرعة القرائية وفهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج دراسة شلبي وآخرين (٢٠٢٠) تدني مهارات السرعة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما أظهرت نتائج دراسة حافظ (٢٠٠٥) تدني المستوى العام في مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث لم يحقق مستوى الأداء المطلوب في المستويات المعيارية للتحدث سوى (٣١,٥ %) من إجمالي التلاميذ عينة الدراسة، وأشارت نتائج دراسة العليط والدهماني (٢٠١٠) إلى ضعف مستوى الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات المتعلقة بالمفردات، والصحة اللغوية، وكشفت نتائج دراسة قاسم والحديبي (٢٠١٦، ١١٢-١١٣) عن عدد من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الطلاقة والتحدث المنتشرة لدى تلاميذ التعليم العام ومن أهمها: التحدث باللهجة العامية، وكثرة الأخطاء النحوية والأسلوبية أثناء التحدث، والتحدث بوتيرة واحدة بحيث لا تتغير نبرات الصوت وفقًا للمعنى، والبطء في التحدث وكثرة الوقفات غير المناسبة، التحدث بأفكار غير مرتبة ترتيبًا منطقيًا، وقلة استخدام الإشارات الجسدية بشكل صحيح، وضعف مهارات الحوار مع الآخرين.

كما لاحظ الباحث أثناء إشرافه على مجموعات التربية العملية بالمرحلة الابتدائية، تدني مستوى التلاميذ في مهارات الطلاقة القرائية، ومهارات التحدث في المواقف الوظيفية المختلفة، وللتأكد من وجود المشكلة قام الباحث بدراسة استطلاعية طبق فيها اختبارًا مبدئيًا في مهارات الطلاقة القرائية على (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة أبي بكر الصديق الابتدائية بإدارة قنا التعليمية، تضمن الاختبار عشرة مهارات للطلاقة القرائية، وقد

جاءت نتائج التلاميذ أقل من المتوسط في جميع المهارات، ما عدا مهارة نطق الحروف والكلمات من مخارجها نطقًا صحيحًا، كما طبق الباحث على نفس المجموعة من التلاميذ اختبارًا مبدئيًا في مهارات التحدث الوظيفي (في موقفين: التعبير عن النفس؛ والبيع والشراء) وقد جاءت درجاتهم أقل من المتوسط في جميع مهارات التحدث الوظيفي المقيسة، وخصوصًا مهارة يتحدث عن نفسه في تراكيب قصيرة صحيحة، ويرتب أفكاره ترتيبًا منطقيًا أثناء التحدث.

وفي هذا السياق يرى مدكور (٢٠٠٦، ٦) أن تدريس التحدث يعاني الكثير من المشكلات والتي من أهمها طريقة التدريس الخالية من الروح والإثارة، والمعتمدة على الإلقاء، وعدم إعطاء الحرية للتلميذ كي يتحدث ويعبر عن نفسه من خلال مواقف تواصلية حقيقية، وبالتالي أفرغ التدريس من مضمونه وأصبح شكلاً بلا مضمون.

من هنا فإن تدريس مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، بحاجة إلى البحث عن مداخل تعليمية مناسبة، يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات في سياقها اللغوي؛ وبطريقة تتيح للتلاميذ الفرصة من أجل ممارسة المهارة اللغويةوإنتاجها والتفاعل معها، من خلال مواقف لغوية تواصلية ذات معنى.

وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال التدريس باستخدام مدخل تعليم اللغة القائم على المهام Task-based Language Instructionوالذي يعد من المداخل الحديثة في تدريس اللغات، والتي تزداد الدعوات التي تنادي بضرورة الاعتماد عليه واستخدامه في تعليمها؛ باعتباره من المداخل التعليمية التي تهتم بشكل أساسي بتوفير بيئة لغوية تواصلية داعمة للتلاميذ؛ من أجل تدريس مهارات اللغة في شكل مهام لغوية، يكون المتعلم هو العنصر الفعال في تنفيذها، وبحيث ينظر للمهمة باعتبارها عنصرًا رئيسًا في فصول تعليم اللغات (Sholeh, 2020).

ولعل الاهتمام المتزايد بمدخل المهام اللغوية، يمكن أن يعزى إلى الخصائص التي تتميز بها المهام اللغوية، والتي من أهمها التركيز على المعنى في ممارسة اللغة، والتركيز على النتائج بمعنى أن المتعلمين مطالبين باستخدام اللغة لإنجاز نوع من النشاط في بيئة صفية تواصلية تقترب من المواقف الحقيقية لممارسة اللغة، مثل: المحادثة، أو إجراء حوار مع شخص، أو التحدث عن انطباعاته الشخصية تجاه شيء معين، أو التسوق والشراء (Ahmadian, 2016, 376).

كما ينظر هذا المدخل للغة باعتبارها مصدرًا ديناميكيًا لخلق المعاني؛ وليست مجرد نظام من القواعد التي يتم تعلمها بمعزل عن السياق اللغوي التواصلي، وبناءً على ذلك فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة؛ وبالتالي تنمية الكفاءة اللغوية التواصلية لدى التلاميذ، بحيث تصبح المهمة اللغوية جزءًا من النشاط الصفي الذي يتضمن فهم اللغة وإنتاجها بشكل تفاعلي؛ كما يتم استخدام الأنشطة أثناء تنفيذ المهام من أجل زيادة معدلات التفاعل اللغوي بين التلاميذ.

ومن أجل تحقيق ذلك يتم تقسيم عمليات التعلمأثناء إجراءات التدريس باستخدام هذا المدخل إلى مجموعة من المهام اللغوية؛ بحيث تتضمن كل مهمة مهارة أو مجموعة من المهارات التي يتم تدريب التلاميذ عليها في مواقف تعلم وظيفية أقرب للعالم الحقيقي، ويتم استخدم أنشطة العمل سواء في أزواج أو مجموعات لزيادة معدلات التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، وأثناء ذلك يتم تعلم مهارات اللغة (Shehadeh, 2005, 14).

بالإضافة إلى ذلك يتضمن هذا المدخل عدد كبير من المهام اللغوية التي تتناسب بشكل كبير مع تعليم مهارات الطلاقة والتحدث، والتي يمكن توظيفها أثناء التدريس مثل: "مهمة فجوة المعلومات" تتطلب من المتعلمين تبادل المعلومات من أجل إنجاز الأنشطة المكلفين بها؛ ويمكن توظيفها في تنمية مهارات "الطلاقة والتحدث عن النفس وإجراء حوار مع الآخرين"، ومهمة "فجوة الرأي" والتي تتطلب من التلاميذ التعبير عن آرائهم ومواقفهم تجاه موقف أو مشكلة معينة؛ ويمكن توظف أنشطتها لتنمية مهارات "الفهم والتعليق على الأحداث الجارية وإبداء الرأي حول موقف أو مشكلة" (Ellis, 2003, 5-9).

من هنا يتبين الدور الإيجابي الذي يمكن أن يحققه هذا المدخل في تعلم مهارات اللغةمن خلال تقسيم الأنشطة الصفية إلى مجموعة من المهام، وتحليل المهام اللغوية وتصنيفها وفقًا لأهدافها، مع بيان الأنشطة التي يتم تنفيذها في كل مهمة، ودور المعلم والمتعلم فيها؛ مما يساعد التلاميذ على المشاركة الفعالة في عملية التعلم، في نفس الوقت الذي يثير دافعيتهم نحوها، ويجعل التلميذ أمام مهمة يحتاج إلى تنفيذها في سياق لغوي وبيئة صفية تتميز بالإيجابية، وفي ظل شروط خاصة بالمهمة المراد تنفيذها.

وهذا ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أهمية استخدام مدخل المهام اللغوية في تعليم مهارات اللغة، مثل دراسةجلال (٢٠١٧) والتي أشارت إلى الأثر الإيجابي للمدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ودراسة خميس (٢٠٢٠) والتي كشفت نتائجهاالأثر الإيجابي للتعلم من خلال المهام اللغوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، ودراسة سيف (٢٠٢٠) التي أظهرت نمو مهارات القواعد النحوية والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الذين درسوا باستخدام مدخل تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية.

وفي تعليم اللغات الأجنبية أشارت نتائج دراسة Masuram and Sripada (2020) إلى التحسن الكبير في مهارات الطلاقة القرائية في اللغة الهندية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين درسوا باستخدام مدخل المهام اللغوية، وأظهرت نتائج دراسة Hassan, et.al (2021) أن تعليم اللغة القائم على المهام ساعد بشكل كبير في تنمية مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الماليزية، كما أشارت نتائج دراسة Hakim, et.al, (2021) إلى فاعلية تعليم اللغة القائم على المهام في تنمية مهارات الطلاقة والدقة في الحديث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف التاسع.

ويلاحظ على الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات اللغة العربية باستخدام مدخل المهام اللغوية، وعدموجود دراسة عربية واحدة – على حد علم الباحث - اهتمت باستخدام مدخل المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، أو مهارات التحدث الوظيفي لدى الدارسين باللغة العربية، على الرغم من وجود عدد من الدراسات الأجنبية التي أشارت إلىالأثر الإيجابي للتعليم القائم على المهام اللغوية في تنمية الطلاقة والتحدث في لغات أخرى غير اللغة العربية.

بناء على ما تقدم، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، والتي أشارت إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، وبالتالي الحاجة إلى البحث عن مدخل تعليمي مناسب لتنمية هذه المهارات، وفي ضوء توصيات

الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية استخدام مدخل المهام اللغوية في تدريس مهارات اللغة، وفي ظل عدم وجود دراسة عربية واحدة –على حد علم الباحث– استخدمت مدخل المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية أو مهارات التحدث الوظيفي، من هنا ظهرت الحاجةلأهمية القيام بالبحث الحالي.

- **تحديد مشكلة البحث:**

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، ومن ثم ظهرت الحاجة لضرورة بناء برنامج تعليمي قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى هؤلاء التلاميذ.

- **أسئلة البحث:**

١- ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٢- ما مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٤- ما فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

٥- ما نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

- **فروض البحث:**

بناء على الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، تم وضع الفروض الموجهة التالية:

١– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي.

٢– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي ومهاراته الفرعية، لصالح القياس البعدي.

٣– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث.

▪ أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١- قياس فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢- قياس فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٣- التعرف على العلاقة الارتباطية بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

▪ محددات البحث:

التزم البحث بالمحددات الآتية:

- **المحدد البشري:** مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار هذا الصف لأن تلاميذ الصف الخامس يتوقع أن يكونوا على درجة كبيرة من النضج القرائي وإتقان مهارات الدقة والسرعة القرائية وحسن فهم المقروء، فضلاً عن قدرتهم على التعبير عن أنفسهم والتعامل مع الآخرين في مواقف التحدث الوظيفي المختلفة، وقد تم الابتعاد عن الصف السادس الابتدائي لصعوبة التطبيق في ظل انشغال التلاميذ بشهادة إتمام المرحلة.

- **المحدد المكاني:** تم تطبيق تجربة البحث الأساسية بمدرسة الشهيد فايز الابتدائية بإدارة قفط التعليمة بمحافظة قنا، وتم اختيار هذه المدرسة لتوافر الإمكانات والتجهيزات والوسائل التعليمية المطلوبة لإتمام البحث، ولوجود علاقة طيبة مع إدارة المدرسة.

- **المحدد الزمني:** تم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م وذلك بعد الاطلاع على الخطة الشاملة لمنهج اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بالفصل الدراسي الثاني، مع الأخذ في الاعتبار خطة الدراسة في ظل جائحة كورونا.

- **المحدد الموضوعي:**

  - مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي: نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، والدقة القرائية، والمعدل القرائي، والأداء القرائي المُعبر، وفهم المقروء.

  - مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي: أولاً: المهارات العامة وتشمل مهارات: (الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي)، ثانيًا: المهارات الخاصة بالمواقف الوظيفية للتحدث، وتشمل: مهارات (التعريف بالنفس، التعامل بالبيع والشراء، المحادثة، التعليق على الأحداث الجارية).

▪ منهج البحث والتصميم التجريبي

اعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي، وذلك لأن البرنامج تضمن أهدافًا تركز على مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، كما أن محتوى البرنامج يتضمن نصوصًا قرائية ومهام لغوية وأنشطة تعليمية تخدم أهداف البرنامج، لذلك تم الاعتماد على هذا التصميم التجريبي للبحث.

▪ مواد البحث وأداتي القياس

تطلب البحث إعداد المواد والأدوات الآتية: (من إعداد الباحث)

١. قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢. قائمة مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٣. البرنامج التعليمي القائم على المهام اللغوية (دليل المعلم – كتاب التلميذ).

٤. اختبار مهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٥. اختبار مهارات التحدث الوظيفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

▪ أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

١- توظيف أحد المداخل الحديثة لتعليم اللغة وهو مدخل المهام اللغوية، مما قد يساعد على تطوير تعليم مهارات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢- قدم البحث برنامجًا تعليميًا قائمًا على المهام اللغوية، يتضمن مجموعة من الأنشطة التدريسية والمهام اللغوية المصممة بطريقة جذابة ومشوقة وذات معنى، مما قد يفيد معلمي المرحلة الابتدائية عند تدريس مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي والتغلب على مشكلات تدريسهم.

٣- تقديم برنامج تعليمي يتضمن نماذج تطبيقية لمجموعة من المهام اللغوية الموجهة نحو تنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما قد يساعد هؤلاء التلاميذ على اكتساب هذه المهارات وتنميتها لديهم.

٤- قد يفيد البحث القائمين على إعداد وتطوير المناهج الدراسية، من خلال الاهتمام بالمداخل التعليمية القائمة على المهام اللغوية، وتضمينها في مناهج تدريس مهارات اللغة العربية بمراحل التعليم العام.

٥- يزود البحث القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بقائمتين لمهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مما قد يفيد عند إعداد محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

٦- يقدم البحث اختبارًا لمهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما قد يفيد الباحثين المتخصصين في اللغة العربية عند إجراءات بحوث مماثلة.

٧- يفتح البحث المجال أمام بحوث أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية، تستهدف توظيف مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات وفنون اللغة المختلفة.

▪ تحديد مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على التعريفات المختلفة لمصطلحات البحث في الأدبيات التربوية السابقة، ومعالجتها والاستفادة منها، تم تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

- مهارات الطلاقة القرائية

تُعرف مهارات الطلاقة القرائية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: قدرة تلميذ الصف الخامس الابتدائي على تعرف الرموز المكتوبة وترجمتها إلى أصوات منطوقة من مخارجها نطقًا صحيحًا، يتسم بالدقة والسرعة المناسبتين، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في النص المقروء والإحاطة به وفهمه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الطلاقة القرائية المعد لهذا الغرض.

- مهارات التحدث الوظيفي:

تعرف مهارات التحدث الوظيفي إجرائيًا في هذا البحث بأنها "قدرة لغوية أدائية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية بعضها عامة والأخرى خاصة بالمواقف الوظيفية التي يتحدث فيها التلميذ، وهذه المهارات تمكن تلميذ الصف الخامس الابتدائي من التعبير عن نفسه، ونقل الأفكار والمعلومات والحقائق والآراء للآخرين، بأسلوب يتسم بالصحة اللغوية، والدقة في التعبير، ووضوح الأفكار، وسلامة الأداء، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التحدث الوظيفي المعد لهذا الغرض".

- مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية

يعرف البحث مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية إجرائيًا بأنه "خطة عمل تقوم على مجموعة من المهام اللغوية التواصلية، يقوم المعلم بتصميمها والتلاميذ بتنفيذها من خلال مجموعة من الإجراءات التدريسية المقسمة على مراحل ثلاث، مرحلة الإعداد للمهمة، ومرحلة تنفيذ المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة، وذلك بهدف تنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال البرنامج المعد لهذا الغرض".

▪ الإطار النظري للبحث:

تناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور رئيسة، هي: الطلاقة القرائية، والتحدث الوظيفي، ومدخل المهام اللغوية، ويمكن عرض ذلك تفصيليًا على النحو الآتي:

أولاً: الطلاقة القرائية ومهاراتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(١) مفهوم الطلاقة القرائية وأهميتها:

على الرغم من أهمية الطلاقة القرائية باعتبارها مهارة رئيسة من مهارات القراءة، إلا أن هناك اختلافًا في التعريفات التي تناولتها، كنتيجة لاختلاف وجهة نظر أصحابها حول المكونات الرئيسة للطلاقة القرائية.

فالطلاقة القرائية تُعرف بأنها "القدرة على قراءة النص بدقة وعلى نحو سلس، وبشكل تلقائي مع القليل من الاهتمام بآليات القراءة وفك التشفير" (Fraser, 2004). يلاحظ على التعريف السابق أنه ركز في تعريف الطلاقة القرائية على الدقة والتلقائية في عملية القراءة.

بينما عَرف (Kuhn and Stahl, 2003) الطلاقة القرائية بأنها "القراءة الدقيقةوالمعبرةوبدون جهد". وعرفها (Griffith and Rasinski, 2009, 61) بأنها "قدرة القارئ على القراءة بدقة وسرعة وتلقائية في الأداء، مع حسن التعبير وتمثيل المعنى المقروء".

التعريفان السابقان أضافا بعدًا آخر للطلاقة القرائية وهو حسن التعبير عن المعاني التي يتضمنها النص المقروء، أو ما يعرف بالقراءة المُعبرة.

وهناك من أضاف الفهم القرائي لأبعاد الطلاقة القرائية باعتباره هدفًا نهائيًا لعملية القراءة، حيث ينظر أصحاب هذه التعريفات لمهارات الدقة والتلقائية وحسن التعبير باعتبارها جسرًا للوصول إلى الفهم، ومن ثم فهو مكون أساسي ورئيس من مكونات الطلاقة القرائية.

من هنا عَرفت هيئة القراءة الوطنية الأمريكية (NRP, 2000, 3-5) الطلاقة القرائية بأنها "عملية تشمل علاقة متبادلة بين الترميز والفهم، وتتضمن: السرعة، والتعبير، والدقة القرائية الشفهية، وتمكن القارئ من فهم المقروء، كما أن معدل القراءة، والدقة القرائية، والأداء القرائي المعبِّر خصائص مميزة لها".

كما عرفها (عبد الباري. أ، ٢٠١١، ١٤٨) بأنها القدرة على التعرف على الرموز اللغوية المكتوبة، والنطق بها نطقًا صحيحًا وسريعًا ودقيقًا، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في المقروء، وفهمه فهمًا يقوم على الإحاطةِ بفكرته العامة، وتفاصيله الداعمة.

وبالنظر للتعريفين السابقين نجد أنهما ربطا في تعريفهم للطلاقة القرائية بين قدرة التلميذ على فك شفرة الرموز المكتوبة والنطق بها والتعبير عنها، وبين فهمه لهذه الرموز كدليل على القدرة القرائية، فدقة القارئ وتلقائيته تحقق الفهم، وأداء القارئ المعبِّر للكلمات والجمل التي يتضمنها المقروء، يعبِّر عن فهمه أيضًا، ومن ثم فالطلاقة القرائية تتضمن الفهم.

مما سبق يتبين أن الطلاقة القرائية مهارة رئيسة من مهارات القراءة، وأنه على الرغم من تعدد التعريفات التي تناولتها، إلا أنها على تعددها لا تخرج عن كونها تشير إلى قدرة القارئ على فك شفرة

الحروف والكلمات والنطق بها نطقًا صحيحًا، على أن يتم ذلك بالدقة والسرعة المناسبتين؛ مع الآلية في الأداء؛ وحسن التعبير عن المعاني المتضمنة في المقروء؛ وفهمه.

بالتالي تحقق الطلاقة القرائية أهمية كبيرة في تعلم اللغة، حيث تُعدُّ جزءًا مهمًا من عملية القراءة، فهي المؤشر على اكتساب مهارات القراءة إجمالاً، كما أنها تُمثل هدفًا رئيسًا في برامج تعليم القراءة بشكل عام، وبرامج التدخل المبكر في المرحلة الابتدائية لمنع الفشل القرائي على وجه الخصوص، مما يَحول دون وقوع التلاميذ في المشكلات القرائية.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Rasinski, et.al (2009) والتي أكدت على أن وجود صعوبات في الدقة والمعدل القرائي لدى التلاميذ يؤدي إلى وجود صعوبات في فهم المقروء، وأن التلميذ الذي يعاني من ضعف في القدرة القرائية العامة وصعوبات في فهم المقروء، يكون لديه في الأساس ضعف في الدقة والتلقائية القرائية. كما أظهرت نتائج دراسة حمدان (٢٠١٦) أن التلاميذ الذين يقرأون بمعدل طلاقة مناسب؛ يجدون سهولة في فك شفرة الحروف والكلمات، والنطق بها بدقة وآلية وتلقائية وبالتالي تنمو لديهم القدرة على الفهم.

ومن هنا تظهر أهمية الطلاقة القرائية باعتبارها جسرًا يربط بين التعرف على الحروف والكلمات وفك شفرتها ونطقها من مخارجها الصحيحة من جهة؛ وبين فهم النص واستيعابه من جهةٍ أخرى، ومن ثم تمثل أحد المفاتيح المهمة للقارئ الماهر؛ والتي تمكنه من فك شفرة الرموز المكتوبة ونطقها بدقة وآلية وانسيابية؛ مما يوفر الجهد المبذول ويوجهه نحو الفهم.

(٢) مهارات الطلاقة القرائية:

تتضمن الطلاقة القرائية مستويين، الأول سطحي: ويشير إلى قدرة التلاميذ على قراءة المفردات اللغوية بدقة، وهذا المستوى يتطلب امتلاك مهارات القراءة الآلية والسريعة، والقدرة على فك شفرة المقروء والتعرف على الرموز والأصوات والربط بين الصوت والرمز الدال عليه، ومن ثم قراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية صحيحة، أما المستوى الثاني فهو المستوى العميق: ويقوم على الأداء القرائي المعبر، والقدرة فهم المقروء (Rasinski, 2009, 2).

تبعًا لذلك، وباستقراء الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة التي تناولت الطلاقة القرائية، يمكن تحديد المهارات الرئيسة التي تندرج تحتها، وهي:

١- **الدقة القرائية** Reading Accuracy: هذه المهارة تشير إلى قدرة التلميذ على قراءة النص دون أخطاء، وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات دالة عليها (Barone and Morrow, 2003, 67) . بالتالي تتطلب الدقة القرائية نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا خاليًا من أخطاء الحذف، والإضافة، والإبدال للحروف والكلمات.

ويرى (Torgesen and Hudson, 2006, 548) أن الدقة القرائية تتطلب من القارئ مجموعة من العمليات تتمثل في: معرفة مبادئ الهجاء، والقدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة دالة عليها، والقدرة على المزج الصوتي بينها أثناء النطق، بالإضافة إلى القدرة على تخزين واسترجاع الكلمات من الذاكرة، واستخدام الخلفية المعرفية والمحتوى وخصائص الأصوات والحروف لتخمين معاني الكلمات والتعرف عليها.

بالتالي تتحقق الدقة القرائية من خلال: قدرة التلميذ على القراءة الجهرية للحروف والكلمات والجمل بشكل صحيح ومتصل، مع توفر حد أدنى من أخطاء النطق أثناء القراءة، وبذلك فهي

مكون ضروري وأساسي للقراءة الصحيحة، ولكنها ليست كافية وحدها لتحقيقها، فحتى يصبح القارئ متمكنًا من القراءة الفاعلة يجب أن يتمكن من قراءة الكلمات بدقة؛ مع الآلية والسرعة في الأداء والفهم بأقل جهد معرفي ممكن، وهو ما يعرف بالتلقائية أو معدل وسرعة القراءة.

٢- **معدل القراءة Reading Rate:** يطلق على هذه المهارة في كثير من الأحيان التلقائية القرائية، وتُعبر عن سرعة المعالجة الآلية للكلمات، والقدرة على التنقل بينها وقراءتها بأقل جهد ممكن.

ويُعرف (Rasiniski, 2009, 4) التلقائية بأنها "قدرة القارئ على فك شفرة الكلمات بسرعة مع انتباه وجهد أقل لمهارات التشفير أو ترجمة الرموز، والقارئ الناجح يتسم بالتلقائية في التعرف على الكلمات التي يقرؤها بدقة وسرعة؛ ممَّا يدفعه إلى تركيز انتباهه على فهم المعنى".

ويرى (Moskai and Blachowicz, 2006, 5) أن المعدل القرائي يتوقف على عدة متغيرات، من أهمها: الصف الدراسي الذي يوجد فيه التلميذ، ومستوى صعوبة النص المقروء، ونوعه.

المعدل القرائي أو التلقائية القرائية بهذا المعنى سمة معرفية عامة، ترتبط بالتمكن من الدقة القرائية كمرحلة أولى سابقة على السرعة في تشفير الكلمات، والممارسة المتكررة والتدريب لتصبح عملية التشفير تلقائية، وسرعة قراءة الكلمات المألوفة وغير المألوفة أو الجديدة بيسر وسهولة، ومن ثم إدراك عدد كبير من الكلمات ضمن وحدات ذات معنى، وتحقيق السرعة القرائية، ولكن ليس على حساب الفهم الكافي للمقروء، واستغلال المصادر المتاحة في العقل للفهم، والتقدم إلى الفهم بمستوياته العليا.

٣- **الأداء المعبرProsody:** يطلق على هذه المهارة أسماء متعددة منها: حسن التعبير؛ والقراءة المعبرة؛ والتنغيم الصوتي؛ والطلاقة التعبيرية، وهذه المهارة تنصب في الأساس على خصائص اللغة المنطوقة، فالأداء المعبر يرتبط بالمجال الصوتي للغة، ويركز على الملامح الصوتية المُنغمة، والاهتمام بعلامات الترقيم والوقف والوصل أثناء القراءة.

ويرى (عبد الباري، ٢٠١٦، ١٨٣) أن الأداء القرائي المعبر يتوقف على: الأسلوب الذي يتبعه القارئ عند القراءة، وفترات التوقف التي توظف أثناء القراءة، والتنغيم المُعبر عن المعنى، وحدد مهاراتها في: تمثيل معاني علامات الترقيم، وتنويع طبقات الصوت، وحسن الوقوف عند تمام المعنى، وضبط أواخر الكلمات ضبطًا نحويًا صحيحًا، وتلوين الأداء الصوتي وفق الأساليب المختلفة، وقراءة الكلمات قراءة صحيحة وفقًا لمقاطعها الصوتية.

كما حدد (زعفر، ٢٠١١، ١٠٢-١١٢) سمات وملامح الأداء القرائي المعبِّر في مجموعة من الظواهر الصوتية، هي: النبر: ويتمثل في وضوح صوت أو مقطع عن بقية الأصوات أو المقاطع الأخرى التي تجاوره في البنية التركيبية. والتنغيم: ويتمثل في الإيقاع الصوتي ويبدوا من خلال الارتفاعات والانخفاضات أو التنويعات الصوتية، ويقع على مستوى الجملة بأكملها. والتتابع: وهي إعطاء كل صوت ما يستحقه من المدة الزمنية، والقراءة بسرعة مناسبة لطبيعة المقروء والمستمعين. والوقفة: وهي سكوت القارئ سكوتًا قليلاً مع استراحة النفس.

بالإضافة لما سبق يوضح الأداء القرائي المعبِّر العلاقة بين الطلاقة القرائية والفهم في اتجاهين؛ الأول: أن القارئ قد فهم النص المقروء بشكل جيد، وبالتالي يُحسن التعبير عنه باستخدام الظواهر الصوتية المختلفة من أجل تمثيل المعاني، والثاني: أن الأداء المعبِّر ساعد القارئ في إفهام

النص للآخرين، وبالتالي الترجمة الصحيحة للمعاني التي يقصدها الكاتب للآخرين؛ والتعبير عنها تعبيرًا صوتيًا منغمًا ينم عن الفهم.

٤- **الفهم القرائي Comprehension:** العلاقة وثيقة بين الفهم القرائي والطلاقة القرائية، باعتباره الهدف النهائي من عملية القراءة، حيث ينظر للطلاقة القرائية كوسيلة للوصول للفهم (NRP, 2000, 4)، وفي هذا السياق يربط (Kim, et.al, 2021) بين الطلاقة في القراءة والفهم؛ فالقارئ الماهر يقرأ بطلاقة تمكنه من تركيز انتباهه على الفهم، فهو يتعرف على الحروف والكلمات بطريقة صحيحة وسريعة وبتلقائية، وبالتالي يصل بسهولة للفهم.

من خلال ما سبق يتبين أن الطلاقة القرائية تتضمن مجموعة من المهارات، تتمثل في: نطق الحروف والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا؛ والدقة القرائية؛ والمعدل القرائي؛ والأداء القرائي المُعبر؛ وفهم المقروء، وهذه المهارات ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات تأثير وتأثر، فعدم قدرة التلميذ على فك شفرة الحروف والكلمات والنطق بها، والضعف في مستوى الدقة القرائية، يقلل من المعدل والتلقائية القرائية وقدرة التلميذ على الأداء القرائي المعُبر؛ وبالتالي قدرته على الفهم، ولا يوجد تلميذ متعثر في التعرف على الكلمات وبارع في الفهم، فحينما تتسم قراءة التلميذ بالبطء والتوقف الكثير، والقراءة كلمة كلمة؛ بالتالي ينصرف إلى التركز على الجانب اللفظي دون المعنى، ويفقد الوقت في النطق، ويتعثر في الفهم والقراءة إجمالاً.

ومن هنا تعد مهارات: "نطق الحروف والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، والدقة القرائية، والمعدل القرائي، والأداء القرائي المُعبر، وفهم المقروء" مهارات رئيسة للطلاقة القرائية، وهي المهارات التي تضمنتها القائمة المبدئية لمهارات الطلاقة القرائية التي تم إعدادها في هذا البحث، بهدف تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

(٣) قياس مهارات الطلاقة القرائية:

تتوقف إجراءات تنمية مهارات الطلاقة القرائية بشكل كبير على دقة نتائج الطرق المتبعة في قياسها، وفي هذا الصدد يرى (عبد الباري. أ، ٢٠١١، ١٥٢) أن قياس مهارات الطلاقة القرائية يرتبط بمحكين أساسيين، الأول: أن تكون عملية القياس والتقييم على درجة كبيرة من الموثوقية والصحة، والمحك الثاني: أن تكون القياسات المستخدمة صالحة وفعالة لعمليات الإدارة والحساب والتفسير، وأن تكون سريعة وسهلة الاستخدام بقدر المستطاع.

ولما كانت الطلاقة القرائية تتضمن مهارات مختلفة ومتعددة، لذا فقد تعددت طرق قياس الطلاقة القرائية تبعًا لمهاراتها على النحو التالي:

١- **قياس الدقة القرائية:** ترتبط الدقة القرائية بالقدرة على قراءة الكلمات دون أخطاء، ويتم قياسها عن طريق المعادلة (Rasinski, 2004, 6):

$$\text{نسبة الدقة القرائية} = \frac{\text{عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح}}{\text{العدد الإجمالي لكلمات الموضوع}} \times ١٠٠$$

وطبقًا لهذا النسبة يتحدد مستوى الدقة القرائية حيث يتم تصنيف التلاميذ إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى المستقل: في هذا المستوى يستطيع التلميذ قراءة نص التقييم أو أي نص آخر بدقة واستقلالية دون أية مساعدة، وتتحدد عند مستوى دقة (٩٧٪ - ١٠٠٪).

- مستوى التدريب: في هذا المستوى يكون التلميذ قادر على قراءة نص التقييم أو أي نص آخر في نفس الدرجة من الصعوبة، ولكن مع بعض المساعدة من المعلمين أو الوالدين أو الزملاء، وتتحدد عند مستوى دقة (٩٠٪ - ٩٦٪).

- مستوى الضعف: في هذا المستوى يواجه التلميذ صعوبة في قراءة الكلمات وتشفيرها وتكثر لديه أخطاء الحذف والإضافة والإبدال، حتى مع وجود مساعدات خارجية، وتتحدد عند مستوى دقة أقل من ٩٠٪.

٢- **قياس المعدل القرائي:** يتطلب قياس المعدل القرائي استخدام نصوص كاملة، كما تقاس السرعة من خلال توقيت القراءة. وقد أشار (Miller and Groff, 2008, 137) إلى كيفية حساب المعدل القرائي من خلال عد المعلم أو الباحث للكلمات الصحيحة التي قرأها التلميذ في الدقيقة الواحدة عند قراءة نص قصير أو صفحة واحدة، وتحديد عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ ثم حساب المعدل من خلال المعادلة:

عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة = العدد الإجمالي للكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة – عدد الكلمات المقروءة بشكل خطأ

٤- **قياس الأداء المُعبر:** يتم قياس هذه المهارة من خلال قائمة تقدير تحليلية متدرجة Kuhn, (2003, 221)، حيث يقوم المعلم بإعطاء التلميذ نص قصير لقراءته قراءة جهرية، ويلاحظ أدائه القرائي من حيث الأسلوب التعبيري، ودرجة صوته (مرتفعة – منخفضة – متنوعة)، وقدرته على النبر والتنغيم الصوتي، والوقفات المختلفة أثناء القراءة، ومراعاة علامات الترقيم، ومراعاته للتراكيب النحوية للجمل، ودرجة وعي القارئ بالأفكار التي يعبر عنها (عبد الباري. أ، ٢٠١١، ١٥٤).

٥- **قياس مهارات الفهم القرائي:** يمثل فهم المقروء الهدف النهائي للطلاقة القرائية، وقد استخدم الباحثون عدة مقاييس لتقييم الفهم القرائي وقياسه، وسوف يتم قياس مهارات الفهم القرائي في البحث الحالي من خلال مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد تعقب النصوص القرائية المستخدمة في تقييم مهارات الطلاقة القرائية، وتستهدف قياس مهارات الفهم القرائي المناسبة لمستوى التلاميذ عينة البحث.

ومن خلال العرض السابق يتبين أن هناك إجراءات وطرق محددة لقياس كل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية، وهي الإجراءات التي تم اتباعها في هذا البحث عند بناء اختبار مهارات الطلاقة القرائية وضبطه، وعند تطبيق الاختبار وتصحيحه.

ثانيًا: التحدث الوظيفي ومهاراته لتلاميذ المرحلة الابتدائية

(١) مفهوم التحدث و أنواعه:

يعد التحدث أول وأقدم أشكال الاتصال البشري على الإطلاق، باعتباره وسيلة الاتصال الوحيدة المتاحة للإنسان قبل اكتشاف الكتابة، ولعل ما يميز الاتصال الشفهي عن بقية أشكال الاتصال الأخرى هو سهولته، وعدم تطلبه قدرات خاصة لإتمامه، فالتحدث نشاط يعتمد على اللسان واكتمال أعضاء النطق، وبالتالي جميع البشر على اختلاف مستوياتهم التعليمية قادرون على التحدث والإجادة فيه؛ طالما توافرت لديهم أعضاء النطق والكلام.

وقد جاء في معجم المصطلحات التربوية للقاني والجمل (٢٠٠٣، ٦٨) أن التحدث هو "ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل التلميذ بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكارهتجاه موضوع معين أو مشكلة ما".

كما عرف هيكل (٢٠١٠، ١٦١) التحدث بأنه "قدرة الإنسان على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والأفكار والآراء والمشاعر والاتجاهات، بطريقة تلقى قبولاً من المستقبلين، والتأثير فيهم بشكل إيجابي، وإقناعهم بما ورد في الحديث.

وعرفه عبد الباري (٢٠١١. ب، ٩٤-١٠٦) بأنه عملية فسيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والأفكار والآراء ووجهات النظر من المتحدث إلى الآخرين نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والاستجابة، مع طلاقة وانسياب في النطق وصحة في التعبير وسلامة في الأداء، كما أنه مرادف للتعبير الشفهي معنى ومبنى، وبالتالي يمكن استخدام أحدهما بدلالة الآخر، لأن كليهما يحمل نفس المعنى، كما أنهما يمران بنفس العمليات العقلية، وعليه فهما مصطلحان مترادفان.

التعريفات السابقة تشير للتحدث باعتباره مهارة شفوية إنتاجية معقدة، تتضمن عمليتين: الأولى فسيولوجية؛ تتطلب من المتحدث اكتمال أعضاء النطق حتى يمكن أدائها، والثانية فكرية: يمارسها المتعلم قبل الحديث وأثنائه وبعده، كما أن التحدث مهارة اتصالية تتم بين طرفين: مرسل (المتحدث)؛ ومستقبل (المستمع)، وهذه المهارة تحتاج من التلميذ قدرًا من الكفاءة في أدائها؛ مع وضوح اللغة، وسلامة العبارة، وصحة الأداء.

والتحدث ينقسم من حيث الغرض إلى نوعين: التحدث الإبداعي، وهو التعبير عن الخواطر والمشاعر ونقلها إلى المستمعين بأسلوب أدبي وبطريقة مؤثرة، والتحدث الوظيفي: وهو ما يؤدي غرضًا وظيفيًا تتطلبه حياة التلميذ في محيط تعليمه أو محيط مجتمعه، ويؤدي إلى اتصاله بالناس لقضاء حاجاته وتنظيم شؤون حياته، وهذا ما يحتاجه التلميذ في حياته العملية، كما يعد دعامة قويةً من الدعامات التي يقوم عليها التعبير الإبداعي (الصويركي، ٢٠١٤، ١٦).

وهذان النوعان للعبير كلاهما ضروري للإنسان، وعلى الرغم من التداخل الذي قد يبدوا بين التحدث الوظيفي والإبداعي في بعض الأحيان، إلا أن هناك اختلافًا بينهما، ويمكن إيجاز هذه الاختلاف في الآتي:

- **من ناحية الاستخدام**: عندما يستخدم التلميذ مهارات التحدث في مواقف الحياة اليومية بغرض أداء وظيفة أو قضاء حاجة ما؛ فهذا تحدث وظيفي، ولكن عندما يستخدم التحدث

للتعبير عن نفسه ومشاعره بأسلوب أدبي مؤثر؛ لنقل هذه المشاعر للآخرين والتأثير فيهم فهذا تحدث إبداعي.

- **من ناحية الأسلوب:** إذا كان الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ أثناء التحدث مختصرًا؛ وأكثر تحديدًا في نقل الأفكار مع وضوح المعنى؛ ويغلب عليه الطابع التقريري الجاد الخالي من العاطفة والخيال وتزيين الأسلوب؛ فهذا تحدثٌ وظيفي، أما إذا كان الأسلوب أدبيًا يعتمد على تنوع التراكيب والمحسنات البديعية والخيال كان التحدث إبداعيًا.
- **من ناحية الغرض:** إذا كان الموقف المتحدث فيه موقفًا واقعيًا وظيفيًا يؤدي حاجة للمتحدث، والهدف من الحديث هو الإقناع والإفهام؛ وإيصال الحقيقة؛ وتأدية الغرض المطلوب فهو تحدث وظيفي، وإن كان الموقف المعبر عنه يغلب عليه الطابع الذاتي، ويهدف إلى التأثير العاطفي على المستمعين فهو تحدث إبداعي.

هذا وقد أوضح شحاتة (٢٠١٥، ١٣٥) أن عملية التواصل اللغوي الشفهي من خلال التحدث تتضمن أربعة عناصر رئيسة، هي: الصوت: فلا يوجد اتصال شفهي بدون صوت، وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام وليس كلامًا، واللغة: فالصوت يكون حروفًا، وكلماتً، وجملاً، أي يُنطق لغةً وليس مجرد أصوات، والتفكير: فالتواصل الشفهي بلا تفكير يسبقه ويكون في أثنائه يكون غوغائية لا معنى لها، وأصواتًا بلا مضمون أو هدف، والأداء: وهو عنصر أساسي يسهم في التأثير والإقناع، ويعكس المعنى المراد، ويُقصد به تعبيرات الوجه وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت والتحكم في النفس.

مما سبق يتبين أن التحدث ضرورة من ضرورات الاتصال اللغوي للمتعلم، كما أنه الغاية المرجوة من تعلم اللغة، ومحصلة نهائية للتمكن من مهاراتها، باعتبار أن التحدث يمثل الأساس لمعظم الأنشطة اللغوية التي تتم أثناء الدراسة، وأن أكثر ما يستخدم من أساليب التعليم والتعلم داخل قاعات الدراسة يعتمد على الأداء الشفهي لّلغة ومهارات التحدث، ومن خلاله تتحقق وظيفة اللغة من خلال إفهام الآخرين وفهمهم.

(٢) مفهوم التحدث الوظيفي ومجالاته:

يشير التحدث الوظيفي إلى تعبير الفرد عن حاجاته، ومتطلبات حياته اليومية، من تعامل وبيع وشراء، وسؤل وجواب، وادارة شؤونه، وأداء مهنته، فهو يطلق على "كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة" (عطية، ٢٠٠٦، ٢٠٥).

من هنا تظهر أهمية التحدث الوظيفي انطلاقًا من الاتجاه الوظيفي لتعلم اللغة، والذي يقوم على ركيزة مؤداها أن اللغة تحقق وظائف الفرد، والتي تكمن في ربط أفراد المجتمع، وتبادل مصالحهم، وتنظيم أمور حياتهم، ومن ثم تحقيق التواصل والتفاهم بينهم سواء كان ذلك عن طريق التحدث أو الكتابة، وبالتالي عندما يتدرب التلميذ على مهارات التحدث الوظيفي؛ إنما يتم تدريبه على التعامل مع مواقف الحياة، وكيفية التعبير عن حاجاته ومطالبه الحياتية.

لذلك يرى مدكور (٢٠٠٦، ١١٢) أن النشاط اللغوي الوظيفي هو الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه تعليم التحدث في المرحلة الابتدائية؛ وبالتالي ينبغي تدريب التلاميذ على التحدث من خلال

مجالات التحدث الوظيفية؛ التي تمكنه من إتقان مهارات التعبير الشفهي الوظيفي والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتعبير عن حاجاته ومطالبه اليومية بشكل سليم.

ومجال التحدث الوظيفي كما يذكر الصويركي (٢٠١٤، ٨٥) هو الموقف التي يوضع فيها التلميذ ليسلك سلوكًا لغويًا وظيفيًا في إطار نسق معين للتفاعل، ويكون ذلك خلال فترة زمنية محددة، وبالتالي يعبر عن المواقف الحياتية التي يستخدم فيها التلميذ اللغة المنطوقة؛ للتعبير عن آرائه وأفكاره، وقضاء حاجاته الاجتماعية.

وللتحدث الوظيفي مجالات متنوعة يمكن التدريب على مهارات التحدث من خلالها، وقد أشار شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ١٠٨)؛ وصومان (٢٠١٠، ١٧٠) إلى عدد من هذه المجالات الوظيفية تمثلت في: المحادثة، وتوجيه التعليمات والإرشادات، إلقاء الكلمات والحوار، وإدارة الندوات، إعطاء التعليمات، وكلها مواقف للتواصل الاجتماعي التي تتطلبها الحياة في المجتمع.

كما ذكر الصويركي (٢٠١١، ١٧) عدد من المواقف الوظيفية التي تنمى من خلالها مهارات التحدث الوظيفي، والمتمثلة في: التعامل اليومي كالبيع والشراء، وعرض الأحداث والتعقيب عليها، ومواساة الناس وتقديم التعازي لهم، وتهنئة الناس بنجاحاتهم وأفراحهم، واستقبال الضيوف وتوديعهم، والتعريف بالأخرين، والتوجيهات والإرشادات، والتواصل مع الناس في مجال العمل والمهنة، والمحادثة والمناقشة مع الآخرين.

كما حددت الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة: رشوان (٢٠٠٨)؛ وعطية وأبو لبن (٢٠١٢)؛ والسيد (٢٠١٥)، عددًا من المجالات الوظيفية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التحدث الوظيفي، والتي تمثلت في: التعريف بالنفس وذكر البيانات الشخصية، والمحادثة، والتعامل بالبيع والشراء، وإجراء الحوارات والمقابلات، والمناظرات، وإدارة الاجتماعات، وإعداد التقارير الشفوية، والتعليق على الأحداث الجارية، ومواقف التعامل مع الآخرين كالتهنئة والشكر، وإلقاء التعليمات والإرشادات الشفوية.

ومن خلال العرض السابق لمجالات التحدث الوظيفي نجد أنها كثيرة ومتنوعة، وتختلف باختلاف مستوى التلاميذ، لذلك تم التركيز في البحث الحالي على المجالات الوظيفية التي تتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي حظيت بنسبة اتفاق ٨٠٪ من آراء السادة المحكمين، مع الاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة عند إعداد قائمة المجالات الوظيفية المناسبة للتلاميذ عينة البحث.

(٣) مهارات التحدث الوظيفي:

التحدث مهارة لغوية أدائية، تتطلب من التلميذ التمكن من مهارات متعددة حتى يكون مَعبرًا وفعالاً، ويؤدي الغرض منه في مواقف الاتصال المختلفة، وقد اهتمت الدراسات السابقة بتحديد مهارات التحدث بشكل عام، وتصنيفها إلى مهارات رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية.

وقد اتفق الناقة (٢٠٠٢، ٥٩٩-٦٠٠)؛ (أبورزق والوائلي، ٢٠٢٠، ٢٥٢)؛ (إبراهيم، ٢٠١٤، ٢٢٤) على تصنيف مهارات التحدث إلى خمسة جوانب رئيسة هي: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي، والجانب التفاعلي، حيث يندرج تحت كل جانب من هذه الجوانب عدد من المهارات الفرعية. بينما صنفها عبد الباري. ب (٢٠١١، ٢٢٤-٢٢٥)

إلى: الجانب الدافعي، والجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الأدائي (النطقي)، والجانب التنظيمي.

أما الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التحدث الوظيفي، نجد أنها صنفت التحدث الوظيفي إلى مستويين؛ المستوى الأول: ويتناول المهارات العامة للتحدث، والمستوى الثاني: ويتناول المهارات الخاصة بالموقف الوظيفي المتحدث فيه، ومن هذه الدراسات: دراسة رشوان (٢٠٠٨) والتي حددت مهارات التحدث الوظيفي في مجموعة من المهارات العامة، والمهارات الخاصة بمواقف: التعريف بالنفس، ومواقف التعامل بالبيع والشراء، والعلاقات مع الآخرين، والمسكن، والرحلات والترفيه، ودراسة عطية وأبو لبن (٢٠١٢) والتي حددت مهارات التحدث الوظيفي في المهارات العامة المتعلقة بالشكل والمضمون، والمهارات الخاصة بمواقف: المناقشة، والقصص والنوادر، المقابلات الشخصية، والمناظرة، ودراسة أحمد وآخرين (٢٠١٢) التي حددت مهارات التحدث الوظيفي في المهارات العامة والمتمثلة في مهارات: الجانب الفكري والأسلوبي والصوتي الملمحي، والمهارات الخاصة بالمواقف وهي مهارات: المحادثة، والأحداث الجارية، والمناظرة.

مما سبق يتبين أن التحدث الوظيفي مهارة مركبة، تتكون عدد من المهارات الذهنية واللغوية والأدائية، والتي تتفاعل مع بعضها البعض لتشكل ما نسميه بالتحدث الوظيفي، وهذه المهارات بعضها مهارات عامة تتكرر في كل موقف يتحدث فيه التلميذ؛ وهي المهارات المتعلقة بالجانب الفكري واللغوي والصوتي والملمحي والشخصي التفاعلي، وهناك مهارات خاصة تختلف باختلاف الموقف الوظيفية الذى يتحدث فيه التلميذ، وقد راعى الباحث ذلك عند إعداد قائمة مهارات التحدث الوظيفي المناسبة للتلاميذ عينة البحث؛ بحيث تضمنت القائمة مهارات عامة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، والمهارات الخاصة بكل موقف وظيفي يتحدث فيه التلميذ، ويندرج تحت كل مهارة عدد المهارات الفرعية المكونة لها.

كما يتبين أيضًا أن مهارات الدقة والتلقائية القرائية وحسن التعبير عن المعنى وتمثيله كمهارات رئيسة للطلاقة القرائية؛ ترتبط بمهارات: الجانب اللغوي، والصوتيكمهارات رئيسة للتحدث الوظيفي، وبالتالي تمكن التلميذ من مهارات الطلاقة القرائية؛ قد يساعدعلى تمكنه من التعبير عن نفسه بلغة سليمة لغويًا، مع الطلاقة والدقة في التعبير في مواقف التحدث الوظيفي المختلفة، ومن هذا المنطلقسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى التلاميذ عينة البحث.

ثالثًا: مدخل المَهام اللغوية وتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي

(١) مفهوم تعليم اللغة القائم على المهام ومبادئه:

يُعرف مدخل تعليم اللغة القائم على المهام بأنه "خطة عمل تتطلب من التلاميذ تنفيذ مجموعة من المهام اللغوية التي يتم فيها إنتاج اللغة بشكل طبيعي، تمهيدًا لتحقيق مخرجات لغوية معينة، والتي يمكن تقييمها في إطار مدى صحة المحتوى المقدم للتلاميذ والهدف من المَهمة اللغوية المطلوبة (Ellis, 2003, 16). كما يُعرف نونان (Nunan, 2006, 17) المَهمة اللغوية بأنها "جزء من عمل الفصل الدراسي الذي يتضمن فهم المتعلمين لمهارات اللغة ومعالجتها أو إنتاجها

والتفاعل معها، بينما يتركز اهتمامهم على توظيف المعرفة بالقواعد اللغوية من أجل التعبير عن المعاني المتضمن في أداء المهمة".

التعريفان السابقان يؤكدان على أن التعليم القائم على المَهام اللغوية يركز بشكل أساسي على توفير بيئة تعليمية داعمة ومعينة للتلاميذ، تساعدهم على اكتساب مهارات اللغة وتعلمها من خلال مواقف تواصلية، ومَهمات تعليمية محددة وذات مغزى، وأثناء ذلك يتم استقبال المُدخل اللغوي المتضمن في المَهمة وتعلم المهارة، مما يجعل تعلم مهارات اللغة ذو معنى وقيمة لدى التلاميذ المشاركين في أداء المَهام.

فالهدف من التعليم القائم على المهام كما يذكر لين (Lin, 2009) ليس الوصول إلى تحقيق قائمة من الأهداف المجدولة، ولكن مساعدة التلاميذ وتزويدهم بالسياق والظروف المناسبة التي تمكنهم من اكتساب مهارات اللغة وممارستها بشكل صحيح، لذلك يعد أفضل طريقة بديلة للطرق التقليدية المعتادة في تعليم وتعلم مهارات اللغة المختلفة؛ لأنه يُمكن التلاميذ من اكتساب المهارات من خلال الاستخدام التواصلي والوظيفي للغة؛ في نفس الوقت ممارسة هذه المهارات من خلال مهام لغوية محددة وذات معنى.

هذا وقد أشار (Swan, 2005, 377; East, 2021, 23) إلى أربعة مبادئ رئيسة يرتكز عليها مدخل التعليم القائم على المَهام اللغوية، والتي تعزز كفاءته وفاعليته في التدريس، هي:

١. **تتسم المهمة بالواقعية**: يؤكد هذا المدخل على ضرورة اكتساب مهارات اللغة من خلال مواقف حقيقية ترتبط بحاجات التلاميذ وميولهم الفعلية، وهذا يتطلب أن تكون المهام مشابهة للأنشطة الحياتية للمتعلم، أو الأعمال التي يمكنه ممارستها في الواقع.

٢. **التمركز حول المتعلم**: يقوم هذا المدخل على النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على النشاط الذاتي للمتعلم في اكتساب مهارات اللغة وتعلمها من خلال المهام التواصلية التي يكلف بها، دون أن يتدخل المعلم بالتدريس المباشر لهذه المهارات، حيث يقتصر دور المعلم على اختيار المهام المطلوب تنفيذها، وتوزيع الأدوار على التلاميذ، وإيجاد الظروف التي تسمح للتلاميذ بتعلم مهارات اللغة وممارسة مواقف لغوية ذات معنى، وبالتالي يتم تطوير دور المعلم من العرض المباشر لمهارات اللغة إلى التدريس غير المباشر؛ وإعطاء المهام التي تسمح للتلاميذ بممارسة مهارات اللغة وتعلمها بشكل طبيعي ومستقل، مما يزيد من إيجابية المتعلم ودافعيته ويجعله مسئولاً عن تعلمه.

٣. **الممارسة والتدريب هما أساس تعلم اللغة**: يؤكد المدخل على التعلم من خلال الممارسة والتدريب؛ حيث يتعلم التلاميذ المهارة المطلوبة بشكل أفضل؛ من خلال استخدام المهارة وممارستها أثناء تنفيذ المهام، وليس التدريس النظري للمهارة المتعلمة.

٤. **التركيز على المعنى**: يركز المدخل على فهم التلميذ لما يسمعه ويتحدث به ويقرأه ويكتبه، أكثر من التركيز على حفظ الصيغ والمفردات والتراكيب والقواعد اللغوية، ولكن هذا لا يعنى إغفال المدخل للمفردات والقواعد، ولكن تأتي في المرتبة الثانية بعد الاهتمام باستخدام التلميذ للغة بطلاقة، وتوظيف ما يتم اكتسابه من قواعد بطريقة تواصلية.

إلى جانب المبادئ السابقة يرى نونان (Nunan, 2004, 14) أن الدروس التي يتم تقديمها من خلال هذا المدخل يجب أن تعتمد على ثمانية أسس، هي: السقالات التعليمية: والتي تعنى تقديم

الدعم والمساندة للتلاميذ أثناء تنفيذ المهام، تتابع المهام وتسلسلها: بمعنى أن كل مَهمة تبنى على المَهمة السابقة، إعادة التدوير: بمعنى إعادة استخدام مهارات اللغة المتعلمة أثناء أداء المهام؛ مما يحقق أقصى استفادة ممكنة لتعلمها، النمو الطبيعي لمهارات اللغة: بمعنى أن مهارات اللغة تنمو تدريجيًا من خلال المهام التي يقوم التلاميذ بتنفيذها، والتعلم النشط: فالتلاميذ يتعلمون مهارات اللغة بشكل أفضل من خلال الممارسة، والتكامل: حيث يتم الدمج بين معارف التلاميذ اللغوية من أجل تحقيق التوصل اللغوي أثناء أداء المهمة، وما وراء المعرفة: يجب أن يتمتع التلاميذ بالقدرة على التأمل والتفكير فيما يعرفونه وما تعلموه، والتوجه نحو الإبداع: يجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لاستخدام خيالاتهم وإبداعاتهم أثناء أداء الأنشطة والمَهام، بدلاً من الاكتفاء فقط بممارسة ما هو مكتوب لهم وتنفيذه.

(٢) خصائص المَهمة اللغوية:

يرى (Ellis, 2003, 9-10؛ الشيخ على، ٢٠١٩، ١٥) أن هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوافر في المَهمة اللغوية، هذه الخصائص تكمن في الأهداف، والمدخلات، والإجراءات، وتتمثل في:

١. المهمة عبارة عن خطة عمل، وبالتالي تشكل كل مهمة لغوية خطة لنشاط المتعلم، ومن ثم يجب تحديد المعطيات والشروط والإجراءات والأنشطة اللازمة لإنجاز المهمة، وإذا اختلف النشاط الفعلي للمهمة مع المخطط له، لا يمكن للمهمة أن تحقق الهدف منها.

٢. يؤدى استخدام المهام اللغوية إلى تحقيق مخرجات ذات معنى، فالمنتج النهائي سواء كان في صورة منطوقة أو مكتوبة، لا يكون مكتملاً ومقبولاً ما لم يكن ذا معنى.

٣. تتضمن المهمة اللغوية عمليات استخدام اللغة في مواقف حقيقية؛ من خلال القيام بأنشطة لغوية مشابهة للمواقف اللغوية الحقيقية، أو القيام بأنشطة لغوية مصطنعة مثل الموجودة في العالم الحقيقي (قد تكون المهام على سبيل المثال: الذهاب للشراء من متجر، وإجراء مكالمة هاتفية، وإجراء حوار مع مدير المدرسة، طرح الأسئلة والإجابة عليها).

٤. تتضمن المهمة اللغوية استخدام واحدة أو أكثر من مهارات اللغة الأربع، فقد تتطلب المَهمة من المتعلم: الاستماع إلى نص، أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال.

٥. يتطلب تنفيذ المهمة اللغوية وجود مدخلات لغوية أو غير لغوية، يمكن أن تأتي على شكل معلومات أو مواد مكتوبة أو مسموعة، كبعض الصور أو النصوص المسموعة أو المرئية.

٦. تعتمد المهمة اللغوية على استخدام المتعلمين للعمليات المعرفية المختلفة، حيث يطلب من المتعلمين استخدام وتوظيف مهاراتهم العقلية مثل: اختيار المعلومات، وتصنيفها، وترتيبها، واستنتاجها، وتقييمها من أجل تنفيذ المهمة، وبالتالي هذه العمليات تحدد الشكل اللغوي الذي يحتاج إليه التلميذ لإكمال المهمة اللغوية وإنهائها.

٧. يجب أن تنتهي كل مهمة لغوية بالوصول إلى مخرج لغوي محدد وواضح، بحيث يتم تقويم المهمة في ضوء المخرج اللغوي المستهدف منها، وهذا هو معيار الحكم على كفاءتها، ومن خلاله يمكن تحديد انتهاء التلاميذ من النشاط.

تبعًا لما سبق المَهمة اللغوية في التعليم القائم على المهام هي نشاط لغوي له إجراءات محددة وواضحة، يؤديه التلاميذ ضمن سياق عمل صفي في بيئة تعلم حقيقية، ويتطلب هذا النشاط من التلاميذ استخدام اللغة مع التركيز على المعنى واستيعابه، بحيث يتم تقويم المهمة في ضوء المخرج اللغوي الذي تم تحقيقه والوصول إليه.

بالإضافة إلى ذلك يؤكد مدخل المَهام اللغوية بشكل رئيس على ضرورة أن يكون هناك "منتج لغوي محدد لكل مهمة لغوية"، بمعنى ضرورة التمييز بين "النتيجة" "والهدف" من المهمة، حيث تشير "النتيجة" إلى ما يصل إليه المتعلمون عندما يكملون المهمة، على سبيل المثال: عند إعطاء التلاميذ مهمة لغوية لمهارة التحدث مثل: تحديد قائمة بالاختلافات الموجودة بين صورتين، يشير مصطلح "الهدف" إلى الغرض اللغوي للمهمة، وهو "استنباط لغة صحيحة تركز على المعنى أثناء أداء المهارة؛ وبالتالي الهدف هنا هو تنمية الكفاءة اللغوية في مهارة التحدث"، هذا التمييز مهم جدًا أثناء تنفيذ المهام اللغوية، فمن الممكن تحقيق "نتيجة ناجحة" دون تحقيق "هدف المهمة"، على سبيل المثال: قد يتمكن التلاميذ الذين يؤدون مهمة تحديد الاختلاف بناءً على الصور من تحديد الاختلافات بنجاح من خلال عرض صورهم لبعضهم البعض، ولكن نظرًا لأنهم لم يستخدموا اللغة الهدف لتحديد هذه الاختلافات (استخدام مهارات التحدث بشكل صحيح أثناء أداء المهمة وعرض الاختلافات)، بالتالي لا يمكن القول هنا الهدف من المهمة قد تحقق، فعلى العكس من ذلك تم الوصول للنتيجة (الوصول لتحديد الاختلافات)، ولكن لم يتم تحقق الهدف (استخدام مهارات التحدث لعرض الاختلافات بكفاءة).

(٣) عناصر المَهمة اللغوية:

توجد ستة عناصر أساسية للمهمة اللغوية التي يتم تنفيذها في برامج تعليم اللغة القائم على المهام، هذه العناصر الستة هي (الهاشمي، ٢٠١١، ٨؛ Ellis, 2003, 11):

- **الهدف من المهمة**: ويشير إلى الغاية من أداء المَهمة اللغوية، وبالتالي تحدد نواتج التعلم اللغوية والتي تشكل إطار العمل المطلوب لتنفيذها.
- **المُعطيات**: وتتمثل في المعلومات التي يتم تقديمها للتلاميذ لأداء المَهمة، سواء كانت مقروءة أو مسموعة أو مكتوبة.
- **الشروط اللازمة لأداء المهمة**: طريقة تقديم المعلومات أو المعطيات المطلوبة لأداء المهمة، وهنا ينبغي التمييز بين المعطيات والشروط فقد يكون لمهمة معينة نفس المعطيات (تقديم مجموعة من الصور تحكي قصة معينة للتلاميذ)، ولكن الشروط التي تقدم بها الصور (المعطيات) مختلفة في كل مهمة (رؤية الصور من جميع المشاركين في أداء المهمة، أو تقسيمها بين التلاميذ).
- **الإجراءات المتبعة لأداء المهمة**: تتمثل في الخطوات الإجرائية عند تنفيذ المهمة.

- **العمليات العقلية التي يتطلبها تنفيذ المَهمة**، وتختلف المَهمات اللغوية في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية، مثل حل المشكلات، التعليل، وغيرها.
- **المُخرج**: نتيجة أداء المَهمة (إكمال جدول، قائمة بالفروق بين صورتين، حكاية قصة)، وقد يكون المُخرج مفتوحًا باحتمالات متعددة، أو مغلقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط.

بالنظر للعناصر السابقة نجد أن كل مهمة لغوية تبدأ من خلال الهدف الخاص بها، والذي يتحدد في ضوء المهارة اللغوية المستهدف تحقيقها، ثم يتم تحديد المعطيات المطلوبة لإنجاز المهمة، والشروط التي تقدم فيها هذه المعطيات، والخطوات الإجرائية لتنفيذها، والمهارات العقلية والمعرفية المستخدمة في أدائها، وأخيرًا المخرج والمنتج النهائي للمهمة، وبالتالي تمثل كل مهمة خطة عمل متكاملة يتم تنفيذها في سياق متتابع من المهام اللغوية.

(٤) خطوات وإجراءات التدريس من خلال مدخل المهام اللغوية:

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي استخدمت مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية في تعليم اللغة، ومنها: (Swan, 2005؛ الهاشمي، ٢٠١١؛ الشيخ على، ٢٠١٩؛ East, 2021) يمكن تحيد مراحل وإجراءات التدريس وفق هذا المدخل في ثلاث مراحل، هي:

١- **مرحلة الإعداد للمهمة**: ويتم فيها تهيئة التلاميذ لأداء المهمة اللغوية، حيث تتضمن مجموعة من الإجراءات التمهيدية التي يقوم بها المعلم، والتي تتمثل في:

- تحديد المهمة اللغوية التي يكلف بها التلاميذ؛ وتوضيح الهدف منها.
- تحديد أشكال المنتج اللغوي المستهدف، والمهارة التي يريد المعلم إكسابها للتلاميذ.
- توزيع الأدوار على التلاميذ في شكل مجموعات أو ثنائيات.
- تقديم المصادر التي تساعد التلاميذ على أداء المهمة.
- عرض منظم تمهيدي: يتضمن نموذجًا للمهمة اللغوية المراد تدريب التلاميذ على أدائها والمهارة اللغوية المستهدفة، وهذا المنظم التمهيدي قد يكون نصًامسموعًا أو مقروءًا، أو عرض فديو، أو صورة، (مثال: في مهمة فجوة المعلومات، يقدم المعلم مجموعة من البطاقات التي تتضمن معلومات غير مكتملة لأربعة تلاميذ، ويكون الهدف من المهمة استكمال المعلومات الناقصة والتدريب على مهارة التعريف بالنفس وذكر البيانات).
- العصف ذهني: يتم عمل عصف ذهني ومناقشات فردية، وثنائية وفي مجموعات حول النص المقدم في المنظم التمهيدي للمهمة، بهدف الوصول إلى فهم للمنتج اللغوي ومهارة الطلاقة اللغوية أو التحدث الوظيفي المستهدفة، وفي هذه المرحلة يستعين المعلم بوسائل متعددة تساعد على عمليات العصف الذهني، بحيث يكون التلاميذ على وعي بالمهمة والمهارة التي تم تمريرها من خلال المنظم التمهيدي.

- تثبيت وإثراء: في هذه الخطوة يتيح المعلم الفرصة أمام التلاميذ للمناقشات، مع تدوين وتسجيل ملاحظاتهم، بهدف زيادة وعيهم بالمهمة والمنتج اللغوي المستهدف منها، ويقوم المعلم بتوجيه مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للتلاميذ.

٢- مرحلة تنفيذ المهمة: وتتم من خلال:

- تنفيذ المهمة: يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ نحو أداء مجموعة من الأنشطة التي تساعدهم على تحقيق الهدف من المهمة، مع متابعة المعلم لهم أثناء التنفيذ.
- إعداد التقارير: يكلف المعلم التلاميذ بإعداد تقرير شفوي أو مكتوب عن المهمة المتضمنة وعرضه على زملائهم، ويُنصح المعلم في هذه المرحلة بتجنب مقاطعة التلاميذ، وترك تصويب الأخطاء اللغوية التي قد تظهر أثناء العرض، ولكن يقوم بتدوينها.
- العرض: يطلب المعلم من التلاميذ عرض ما توصلوا إليه على زملائهم، وإخبارهم بطريقة إنجاز المَهمة، وبذلك تتيح المَهمة للتلاميذ استخدام اللغة الشفهية أولًا لإنجاز المَهمة، ثم لعرض نتيجتها على زملائهم.

٣- مرحلة ما بعد المهمة: تهدف هذه المرحلة إلى تقويم المخرجات، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، ويتم تنفيذها من خلال الخطوات التالية:

- التركيز اللغوي: تتضمن هذه المرحلة مناقشة المعلم للتلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وبيان الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها وتصويبها.
- الممارسة والتطبيق: ويتم فيها تعزيز وتطوير ما تعلمه التلاميذ، من خلال تدريبات وأنشطة أخرى تساعدهم على استخدام المهارة المتعلمة.
- التقويم: يقوم المعلم بإعطاء مجموعة من الأسئلة القصيرة والمركزة، والتي يقيس كل منها جزء من المدخل اللغوي المكتسب أو المهارة المتعلمة، لقياس مدى تمكنهم من تطبيق ما تعلموه.
- دور المعلم في هذه المرحلة: مراجعة المهمات ومحتواها، تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ ومعرفة مدى استفادتهم من المهمة، وتكليفهم بمهام مشابهة.

(٥) المدخل القائم على المهام اللغوية وتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي

يمكن استخدام مدخل المهام اللغوية وتوظيفه في دروس تعليم مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل فعال؛ لما يتضمنه من أنشطة ومهام لغوية تتناسب مع هذه المهارات، والتي يمكن توظيفها على النحو التالي:

- يتضمن مدخل المهام اللغوية ما يعرف بمهام الفجوات، ويوجد منها ثلاثة أنواع، هي مهام: فجوة المعلومات، وفجوة الرأي، وفجوة التفكير (Ellis, 2003, 15)، ويمكن توظيف "مهام فجوة المعلومات" التي تتضمن تبادل المعلومات بين المشاركين من أجل إنجاز مهمة ما؛ في تنمية مهارات التحدث الوظيفي المتعلقة بالتعريف بالنفس ومواقف البيع والشراء، كذلك مهام "فجوة الرأي" والتي يدلي فيها التلميذ برأيه وموقفه تجاه موضوع أو مشكلة معينة؛ يمكن توظيفها في تنمية مهارات التحدث الوظيفي الخاصة بمواقف التعليق على الأحداث الجارية، أما مهام "فجوة

التفكير" والتي تركز على استخلاص بعض المعلومات الجديدة من خلال استنتاجها من المعلومات التي تم تقديمها للتلاميذ؛ يمكن توظيفها في مواقف التحدث الوظيفي المرتبطة بالمحادثات، كما يمكن استخدام هذه المهام جميعها في تنمية مهارات الطلاقة القرائية المختلفة.

- تتضمن المهام اللغوية عدد من المهام يطلق عليها المهام الموجهة، مثل المهام الاستيعابية: وهي المهام التي تعتمد على معالجة المدخل اللغوي بهدف استيعابه وليس إنتاجه؛ والمهام اللغوية الإنتاجية التي تحفز المشاركين في تنفيذ المهمة على إنتاج الأشكال اللغوية المختلفة (الشيخ علي، ٢٠١٩، ٢١)، ويمكن توظيف المهام الاستيعابية لتنمية مهارات فهم المقروء واستيعابه، وتوظيف المهام الإنتاجية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية المتعلقة بالدقة والتلقائية القرائية والأداء القرائي المعبر، وهكذا بالنسبة لباقي المهام.

هذا وقد توصلت أكسفورد (Oxford, 2006, 97) إلى قائمة بأنماط المهام اللغوية استخلصتها من الكتابات التي اهتمت بتوظيف المهام اللغوية في التعليم التواصلي، تمثلت في مهام: تبادل الآراء، إكمال المعلومات الناقصة، المهام المبنية على الاستيعاب، تبادل الخبرات الشخصية، العمليات العقلية البسيطة مثل: المقارنة والبحث عن التشابهات ووضع القوائم والترتيب والتصنيف، ومهام المشكلات، اتخاذ القرارات، والتحليل اللغوي، السؤال والجواب، الحوار وتمثيل الأدوار، النمذجة، القصص المصورة، الألغاز والألعاب، المحادثات الهاتفية.

وبالنظر للقائمة السابقة نجد أن جميع المهام المدرجة فيها يمكن توظيفها واستخدامها في تدريس الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي، وقد أشارت الدراسات السابقة، مثل دراسة Yunus (2019)؛ Masuram&Sripada (2020)؛ Hassan, et.al (2021) إلى الأثر الإيجابي لتوظيف المهام اللغوية في تدريس اللغات على تنمية مهارات الطلاقة والتحدث لدي المتعلمين.

هذا وقد تضمن البرنامج المستخدم في هذا البحث مجموعة من المهام اللغوية المتنوعة، والتي تمتوظيفها بما يتناسب مع مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي المستهدفة في هذا البحث.

- **إجراءات البحث:**

تحددت إجراءات البحث فيما يلي:

أولاً: إعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

تم إعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة للتلاميذ، وفقًا للخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث.

٢- **مصادر إعداد القائمة:** تم إعداد القائمة في ضوء أهداف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، والإطار النظري للبحث، وبعض الدراسات

السابقة التي تناولت مهارات الطلاقة القرائية، كما تم أخذ رأي بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣- **صوغ القائمة في صورتها الأولية:** تضمنت القائمة في صورتها الأولية خمس مهارات رئيسة للطلاقة القرائية، هي مهارات: (نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، والدقة القرائية، والمعدل القرائي، والأداء القرائي المُعبر، وفهم المقروء)، ويندرج تحت كل مهارة عددًا من المهارات الفرعية التي تنتمي إليها، والتي بلغ عددها (١٧) مهارة فرعية.

٤- **عرض القائمة على المحكمين:** لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق رقم ١)، لبيان آرائهم حول المهارات الرئيسة والفرعية للطلاقة القرائية من حيث: مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة، ومدى مناسبة كل مهارة من المهارات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتحديد الأهمية النسبية لكل مهارة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات.

وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة المهارات المدرجة لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المهارات الفرعية، مثل: تعديل صياغة مهارة (يراعي علامات الترقيم أثناء القراءة) إلى(يقرأ الكلمات والجمل مع مراعاة علامات الترقيم)، وتعديل مهارة (ينوع طبقات الصوت وفقًا لما يقتضيه النص المقروء) إلى (ينوع طبقات صوته علوًا وانخفاضًا وفق ما يتطلب النص المقروء)، وتعديل صياغة مهارة (ينغم صوتًا الكلمات والأساليب بما يناسب المعنى المقروء) إلى (يقرأ الكلمات قراءة منغمة بما يناسب المعنى المقروء)، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللازمة في ضوئها.

٥- **حساب الوزن النسبي للمهارات:** للتأكد من مدى اتفاق آراء المحكمين حول أهمية ومناسبة مهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية من مهارات الطلاقة القرائية، وذلك باستخدام المعادلة:

الوزن النسبي للمهارة = ك$_{١}$×٣ + ك$_{٢}$×٢ + ك$_{٣}$×١ × ١٠٠ / القيمة العظمى للوزن النسبي

حيث: (ك$_{١}$) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة جدًا)، (ك$_{٢}$) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة)، (ك$_{٣}$) = تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة إلى حد ما)، والقيمة العظمى للوزن النسبي = (عدد المحكمين × ٣) = (١٠ محكم ×٣= ٣٠)

وقد تم الاعتماد على هذه النسب في استبقاء المهارات الأكثر أهمية؛ وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين، وحذف المهارات الأقل أهمية؛ وهي المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪ للسادة المحكمين، حيث تم استبعاد أربع مهارات لم يصل وزنها النسبي إلى ٨٠٪، وهي مهارات: يحدد الكلمات المفتاحية في النص المقروء، وينهي قراءته للنص نهاية تدريجية غير مفاجئة، ويحدد مضاد الكلمة، ويستنبط الأدلة والبراهين الواردة في النص المقروء.

٦- **القائمة في صورتها النهائية**: بعد إجراء التعديلات، وحساب الوزن النسبي للمهارات، أصبحت القائمة النهائية لمهارات الطلاقة القرائية تتضمن خمس مهارات رئيسة، يندرج تحتها (١٣) مهارة فرعية (ملحق ٢). **وبذلكتمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.**

ثانيًا: إعداد قائمة مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

تم إعداد القائمة وفقًا للخطوات الآتية:

(١) تحديد مجالات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

تم إعداد قائمة بمجالات التحدث الوظيفي المناسبة للتلاميذ من خلال الآتي:

- **تحديد الهدف من القائمة**: هدفت القائمة إلى تحديد مجالات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حتى يمكن تنمية مهارات التحدث الوظيفي من خلالها.

- **مصادر اشتقاق القائمة**: تم إعداد القائمة في ضوء أهداف تدريس مهارات التحدث في المرحلة الابتدائية، وخصائص التلاميذ في هذه المرحلة، والأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التحدث.

- **القائمة في صورتها الأولية**: تضمنت القائمة في صورتها الأولية إحدى عشر مجالاً، هي: التعريف بالنفس، المحادثة، وصف الشخوص والأمكنة، التعبير عن القصص، مواقف التعامل بالبيع والشراء، التعليق على الأحداث الجارية، المقابلات، المناظرات، إدارة الاجتماعات، وتقديم الإرشادات والتعليمات للغير، التقارير الشفوية.

- **عرض القائمة على المحكمين:** للتأكد من صدق المجالات المدرجة في القائمة ومناسبتها للتلاميذ، تم عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لإبداء الرأي في مدى مناسبة تلك المجالات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومناسبتها لتنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى هؤلاء التلاميذ، وتحديد الأهمية النسبية لكل مجال من هذه المجالات، واختيار أعلى أربعة مجالات من حيث الأهمية النسبية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لكى تنمى المهارات من خلالها، وقد حدد الباحث نسبة (٨٠٪) كنسبة اتفاق بين المحكمين لاختيار المجالات المناسبة، ثم ترتيب المجالات حسب الأهمية النسبية، وأخذ الأربعة مجالات الأولى كأكثر المجالات أهمية بالنسبة للتلاميذ.

وقد أبدى السادة المحكمون ملاحظاتهم حول القائمة ، وقد تمثلت في: الاتفاق على مناسبة تلك المجالات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ ما عدا ثلاثة مجالات، هي: المناظرة وإدارة الاجتماعات والتقارير الشفوية، حيث حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٨٠٪) ورأى المحكمون أنها أعلى من مستوى التلاميذ؛ وقد تم الأخذ بهذا الرأي ومن ثم تم استبعادها من القائمة النهائية، كما اتفق المحكمون على مناسبة هذه المجالات لقياس مهارات التحدث الوظيفي ما عدا مجالي: وصف الشخوص والأمكنة، التعبير عن القصص، لأنهما يرتبطان أكثر بالمجال الإبداعي، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي وتم حذف هذين المجالين من قائمة المجالات.

- **القائمة في صورتها النهائية:** أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ستة مجالات للتحدث الوظيفي حظيت بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر، هي:(التعريف بالنفس، مواقف التعامل بالبيع والشراء، التعليق على الأحداث الجارية، المحادثة، المقابلات، وتقديم الإرشادات والتعليمات للغير)، وبعد ترتيب هذه المجالات من حيث الأهمية النسبية وفقًا لآراء المحكمين، تم اختيار المجالات الأربعة الأكثر أهمية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي: (التعريف بالنفس، ومواقف التعامل بالبيع والشراء، والمحادثة، والتعليق على الأحداث الجارية)، وهي المجالات تم تنمية مهارات التحدث الوظيفي من خلالها في هذا البحث.

(٢) تحديد مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

في ضوء الخطوة السابقة، وبعد تحديد مجالات التحدث الوظيفي المناسبة للتلاميذ، تم إعداد استبانة لتحديد مهارات التحدث الوظيفي المستهدف تنميتها، وذلك من خلال الآتي:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث.

٢- **مصادر اشتقاق القائمة:** أعدت القائمة في ضوء مجالات التحدث الوظيفي التي تم إعدادها في الخطوة السابقة، وأهداف تدريس مهارات التحدث في المرحلة الابتدائية، وخصائص التلاميذ في هذه المرحلة، والأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

٣- **القائمة في صورتها المبدئية:** اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على مستويين لمهارات التحدث الوظيفي: **المستوى الأول: ويتضمن مهارات التحدث العامة**، ويشتمل على أربعة جوانب رئيسة، هي: (الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي)، ويندرج تحتها (١٤) مهارة فرعية، **المستوى الثاني: ويتضمن المهارات الخاصة بكل موقف**، وتشمل المهارات الخاصة بأربعة مواقف، هي: (التعريف بالنفس، التعامل بالبيع والشراء، المحادثة، التعليق على الأحداث الجارية) ويندرج تحتها (١٧) مهارة فرعية.

٤- **عرض القائمة على المحكمين:** لضبط القائمة، تم عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لإبداء الرأي في مدى شمولية القائمة لمهارات التحدث الوظيفي المراد تنميتها، ومناسبة تلك المهارات لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة، ودقة وصحة السلامة اللغوية للمهارات، وإضافة أو حذف أي مهارات يرون إضافتها أو حذفها.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المهارات المدرجة في القائمة لمستوى التلاميذ، كما أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المهارات الفرعية، منها: تعديل صياغة مهارة (يركز على الفكرة المطروحة ولا يخرج عنها) إلى (يلتزم بالفكرة التي يدور حولها موضوع الحديث)، وتعديل مهارة (مراعاة السرعة والبطء في نطق الكلمات أثناء حديثه) إلى (يتحدث بسرعة مناسبة للموقف والمستمعين)، وتعديل مهارة (ينظر للمستمعين أثناء التحدث) إلى (يتواصل بصريًا مع المستمعين أثناء التحدث).

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في الصياغة اللغوية للمهارات، تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة من خلال معادلة الوزن النسبي، وتبين أن جميع المهارات التي تضمنتها القائمة حصلت على نسبة اتفاق أعلى من ٨٠٪، وبالتالي تم الإبقاء عليها جميعًا.

٥- القائمة في صورتها النهائية: بعد القيام بالخطوات السابقة، أصبحت القائمة النهائية لمهارات التحدث الوظيفي تتضمن مستويين: **المستوى الأول: ويتضمن مهارات التحدث العامة**، ويشتمل على أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها (١٤) مهارة فرعية، **المستوى الثاني: ويتضمن المهارات الخاصة بكل موقف**، وتتضمن المهارات الخاصة بأربعة مواقف، ويندرج تحتها (١٧) مهارة فرعية (ملحق ٣)، **وبذلكتمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.**

ثالثًا: إعداد اختبار الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

تم إعداد اختبار الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأيضًا قياس مدى النمو في هذه المهارات بعد دراستهم لموضوعات البرنامج القائم على المهام اللغوية.

٢- **تحديد المهارات التي يقيسها الاختبارومصادر بنائه:** عمد الاختبار لقياس ثلاث عشرة مهارة من مهارات الطلاقة القرائية موزعة على خمس مهارات رئيسة، وقد استند الباحث في بنائه للاختبار على عدد من المصادر، هي: قائمة مهارات الطلاقة القرائية التي تم التوصل إليها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الطلاقة القرائية، والأدبيات التربوية الخاصة بالطلاقة القرائية وكيفية قياسها، وطبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى آراء بعض الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية.

٣- وصف الاختبار: تم إعداد اختبار مهارات الطلاقة القرائية، حيث اشتمل على جزأين:

- **الجزء الأول:** يتضمن ثلاث قطع قرائية، القطعة الأولى تتكون من مائة وخمس وسبعين كلمة، والثانية تتكون من مائة وأربع وثمانين كلمة، والثالثة تتكون من مائة وتسع وثمانين كلمة، ويتم تقديمها في نسختين، **النسخة الأولى: نسخة المعلم**؛ وتتضمن مقدمة توضح الهدف من الاختبار؛ والتعليمات التي ينبغي للمعلم الالتزام بها قبل التطبيق وأثنائه وبعده؛ ثم عرض كل نص قرائي في جدول يوضح عدد كلمات كل سطر؛ وعقب كل قطعة قرائية يتم تقديم المفردات الاختبارية لقياس مهارات فهم المقروء (وهي أسئلة من نوع الاختيار من متعدد)؛ ثم نموذج تصحيح المفردات الاختبارية، وفي النهاية بطاقة التقدير التحليلية، أما **النسخة الثانية: نسخة التلميذ**: حيث تُقدَّم كل قطعة قرائية في ورقة منفصلة، يعقبها ورقة أخرى لأسئلة الاختيار من متعدد.
- **الجزء الثاني**: ويتضمن بطاقة التقدير التحليلية التي تم بناؤها بهدف تحليل أداء التلاميذ في مهارات: نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، ومهارات الأداء القرائي المعبِّر؛ تحليلاً متدرجًا لتحديد مستوى تمكنهم من هذه المهارات، وذلك وفق مقياس ثلاثي الأبعاد:

- المستوى الأول: المستوى الممتاز، يحصل التلميذ على ثلاث درجات إذا أدى المهارة بشكل سليم دون أية أخطاء، ويمكن التجاوز عن خطأ واحد.

- المستوى الثاني: المستوى المتوسط، يحصل التلميذ على درجتين إذا أدى المهارة بشكل غير مكتمل، أو أخطأ خطأين أو ثلاثة أخطاء على الأكثر.

- المستوى الثالث: المستوى الضعيف، يحصل التلميذ على درجة واحدة إذا كثرت أخطاؤه عن ثلاثة، أو لم يؤد المهارة.

٤- **تحديد طرق قياس مهارات الطلاقة القرائية التي يتضمنها الاختبار:** بما أن لكل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية طريقة لقياسها، لذا تم تحديد طرق قياس مهارات الطلاقة القرائية، وفقًا لثلاثة إجراءات: **الإجراء الأول:** قياس مهارات الدقة القرائية والمعدل القرائي ويتم من خلال المعادلة الخاصة بكل مهارة، **الإجراء الثاني:** قياس مهارات نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا؛ ومهارات الأداء القرائي المعبّر، ويتم من خلال بطاقة التقدير التحليلية بمستوياتها الثلاثة المعدة لهذا الغرض، **الإجراء الثالث:** قياس مهارات فهم المقروء من خلال أسئلة الاختيار من متعدد التي تعقب كل قطعة، بحيث يتم تقدير درجة واحدة للإجابة الصحيحة؛ وصفر للإجابة الخاطئة.

٥- **ضبط اختبار الطلاقة القرائية وبطاقة التقدير التحليلية:** تم عرض الاختبار في صورته الأولية مع بطاقة التقدير التحليلية على عشرة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مدى مناسبة موضوعات القراءة التي يتضمنها الاختبار لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ولقياس مهارات الطلاقة القرائية، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة قائمة التقدير التحليلية الموضوعة لتحليل أداءات التلاميذ في مهارات: النطق، والأداء القرائي المعبّر، ومدى مناسبة الأسئلة الموضوعة لمهارات الفهم القرائي، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا.

وقد أشار المحكمون إلى مناسبة موضوعات القراءة المختارة لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وإلى سلامة قائمة التقدير التحليلية الموضوعة لتحليل أداءات التلاميذ في المهارات المقيسة، ومناسبة الأسئلة والبدائل الموضوعة لقياس مهارات الفهم القرائي، كما أكدوا على:

- ضرورة تقييم التلاميذ بشكل فردي، مع تسجيل صوتي مرئي، حتى يمكن قياس الأداءات والمهارات بدقة، وإعادة التحليل مرة أخرى والتأكد من ثباته، وقد راعى الباحث ذلك عند التطبيق.
- ضرورة الضبط بالشكللجميع مفردات موضوعات القراءة المقدمة للتلاميذ، وقد استجاب الباحث لذلك حيث تم الضبط بالشكل لجميع مفردات موضوعات الاختبار.

٦- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار بالاستعانة بزميلين في التخصص (*) على مجموعة من تلاميذ مدرسة التحرير الابتدائية بمحافظة قنا، بلغ عددها (٣٢) تلميذًا وتلميذة، وذلك لحساب:

- **زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط مجموع الوقت الذي استغرقه أسرع خمسة تلاميذ في قراءة القطعة القرائية والإجابة عن الأسئلة (كمجموعة أولى)، والوقت الذي استغرقه أبطأ خمسة تلاميذ في قراءة القطعة القرائية والإجابة عن الأسئلة (كمجموعة ثانية) لكل قطعة قرائية من القطع الثلاث، وقسمتهما على المجموعتين:

ومن خلال المعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{متوسط الوقت لأسرع خمسة تلاميذ} + \text{متوسط الزمن لأبطء خمسة تلاميذ}}{٢}$$

ووجد أن متوسط زمن الاختبار = (٣٠) دقيقة.

- **معامل السهولة والصعوبة لاختبار الطلاقة القرائية:** قام الباحث بحساب معاملات الصعوبة لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، ونظرًا لأن كل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية لها طريقتها في القياس، لذا فإن حساب معامل السهولة والصعوبة تم بطريقتين:

(أ) **معامل السهولة والصعوبة لبطاقة التقدير التحليلية:**

مهارات نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا، ومهارات الأداء القرائي المعبر؛ التي اعتمد في تقويمها على مقياس متدرج يتم فيه تحليل أداء التلميذ القرائي في ضوء قائمة تقدير تحليلية تمتد من (١: ٣)، تم حساب معامل السهولة والصعوبة لها وفق المعادلة الآتية (القرني،٢٠٠٢، ٨٠):

$$\text{معامل صعوبة البطاقة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة من جميع التلاميذ فى المهارة}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{الدرجة الكلية للسؤال}}$$

وقد جاءت معاملات السهولة والصعوبة لهذه المهارات ضمن المدى المقبول حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠,٣٣- ٠,٦٥)، ومعاملات الصعوبة بين (٠,٣٥- ٠,٦٧)، وهي جميعها قيم مقبول ومناسبة للتلاميذ.

(ب) **معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد:**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمهارات فهم المقروء من خلال بالمعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{عدد الإجابات ككل}}$$

(*) (د. محمود عبد الوهاب: دكتوراة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلم خبير بالمرحلة الابتدائية، والأستاذ محمود أنور: ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلم خبير بالمرحلة الابتدائية).

ومعامل السهولة= ١- معامل الصعوبة

وقد جاء مستوى صعوبة أسئلة فهم المقروء ضمن المدى حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠,٢٨- ٠,٦٩)، ومعاملات الصعوبة بين (٠,٣١-٠,٧٢)، وهي جميعها قيم مقبول ومناسبة للتلاميذ.

- **معامل القوة التمييزية لاختبار الطلاقة القرائية:** تم حساب قوة تمييز الاختبار من خلال تطبيق معادلة فرجسون:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن}٢ - \text{مجـ ك}^{٢}\text{م})}{\text{ن}٢ - (\text{ن}٢ \div \text{ن})٢}$$ (عبد الباري .أ، ٢٠١١، ١٦٣)

ن = عدد العينة، مجـ ك^{٢}م = مجموع مربع تكرار الدرجات الخام المخصصة لكل سؤال

حيث تراوحت معاملات التمييز، ما بين (٠,٣١ - ٠,٧٩)، وهي معاملات تمييز مقبولة، تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار الطلاقة القرائية على التمييز بين التلاميذ ذوي القدرة العليا والتلاميذ ذوي القدرة الضعيفة - بالقدر نفسه- الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال برنامج (SPSS.V.24) حيث إنه يُعدُّ أفضل معادلات الثبات، وخصوصًا في الاختبارات التي تتضمن مقياس متدرج مثل: مقاييس التقدير، فيستخدم معامل ألفا مع احتمالات تقدير الدرجات (١،٢،٣) (مراد وسليمان، ٢٠١٢، ٣٦٦).

وقد جاءت قيمة معامل ثبات الاختبار الكلي (٠,٩٠٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح ذلك فيما سبق.

- **الصدق الإحصائي:** وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن القيمة تساوي (٠,٩٥١) وهي قيمة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية.

رابعًا: إعداد اختبار مهارات التحدث الوظيفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي

قام الباحث بإعداد اختبار مهارات التحدث الوظيفي وفقًا للخطوات الآتية:

(١) تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مستوى أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات التحدث الوظيفي المناسبة لهم، وقياس مدى النمو في هذه المهارات بعد دراستهم لموضوعات البرنامج القائم على المهام اللغوية.

(٢) تحديد مصادر بناء الاختبار وبطاقة التقدير: اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على عدة مصادر منها: قائمة مهارات التحدث الوظيفي التي تم إعدادها، والدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت مهارات التحدث بشكل عام ومهارات التحدث الوظيفي بشكل خاص،

والأدبيات التربوية التي تناولت الاختبارات المعيارية ومقاييس التقدير ذات الصلة بمهارات التحدث، وآراء المتخصصين في المجال ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

(٣) وصف الاختبار في صورته الأولية، اشتمل الاختبار على جزئين:

(أ) الجزء الأول: اختبار التحدث، ويتضمن عدد من المواقف الاختبارية للتحدث يمكن من خلالها أداء المهارات المقيسة بشكل طبيعي غير مفتعل عند التعبير عن هذه المواقف، وقد تنوعت المواقف لتناسب مهارات التحدث الوظيفي المراد قياسها.

(ب) الجزء الثاني: ويتضمن بطاقة التقدير التحليلية، والتي تم إعدادهاتحليل أداء التلاميذ في مهارات التحدث المقيسة تحليلاً متدرجًا وفق مقياس ثلاثي الأبعاد، بغرض تحديد مستوى تمكن التلاميذ من كل مهارة بدقة وموضوعية، ورؤعي عند تصميم بطاقة التقدير صياغة محكات التقدير بشكل واضح، بحيث يكون الوصف دقيقًا، خاليًا من العبارات الغامضة، متدرجًا من مستوى لآخر، وبذلك تكونت بطاقة التقدير من مهارات التحدث الوظيفي التي تم التوصل إليها سابقًا (مهارات التحدث العامة – ومهارات التحدث الخاصة بكل موقف وظيفي)، ثم تحليل كل مهارة فردية وفق تدرج ثلاثي (ممتاز - متوسط - ضعيف) حسب أداء التلميذ في المهارة، بحيث يحصل التلميذ في المستوى الممتاز على ثلاث درجات، والمتوسط على درجتين، والضعيف على درجة واحدة، وذلك وفقًا لمحك التقدير الذي تم وضعه لكل مهارة.

(٤) ضبط الاختباروبطاقة التقدير: عُرض الاختبار على عشرة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي في مناسبة مواقف التحدث الوظيفي لمستوى التلاميذ، وللمهارات المراد قياسها، ومدى وضوح ميزان التقدير لكل مهارة من مهارات التحدث الوظيفي، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه صالحًا لتجويد الاختبار وبطاقة التقدير، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة مواقف التحدث الوظيفي لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وإلى سلامة قائمة التقدير التحليلية الموضوعة لتحليل أداءات التلاميذ في المهارات المقيسة.

(٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من تلاميذ مدرسة التحرير الابتدائية بمحافظة قنا، بلغ عددها (٣٢) تلميذًا وتلميذة، حيث استعان الباحث بنفس الزميلين اللذين تم الاستعانة بهما سابقًا، وذلك لحساب:

- **زمن الاختبار**: تم حساب زمن الاختبار من خلال رصد زمن تحدث كل تلميذ من تلاميذ العينة في كل موقف من مواقف التحدث، وتحديد زمن التحدث في كل موقف من مواقف التحدث عن طريق المعادلة الآتية:(مراد، وسليمان،٢١٢، ٢٠٧).

$$\text{زمن التحدث لكل موقف} = \frac{\text{مجموع الزمن المستغرق من جميع التلاميذ في كل موقف للتحدث}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

وكانت النتيجة أربعة دقائق لكل موقف من الموقفين: (التعريف بالنفس، والتعامل بالبيع والشراء)، وخمسة دقائق لكل موقف من الموقفين: (التعليق على الأحداث الجارية، المحادثة).

- **حساب معامل صعوبة الاختبار:**

نظرًا لان تقييم مهارات التحدث الوظيفي يتم فيها تحليل أداء التلاميذ في ضوء متصل من الدرجات، لذا تم حساب معامل الصعوبة باستخدام معادلة معامل الصعوبة للأسئلة المقالية، من خلال المعادلة التالية (القرني، ٢٠٠٢، ٧٦):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة من جميع التلاميذ فى الموقف الاختبارى}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{الدرجة الكلية للموقف الاختباري}}$$

وقد تراوحت معاملات الصعوبة للمواقف الاختبارية كالتالي: الموقف الأول (٠,٥٥)، الموقف الثاني (٠,٦٥)، الموقف الثالث (٠,٧٠)، الموقف الرابع (٠,٧٦)، وهذه المعاملات جميعها معاملات مناسبة ومقبولة، حيث إنها لم تتجاوز مستوى (٠,٨)، ولم تقل عن مستوى (٠,٢)، وهو المعيار المحدد لقياس مدى سهولة وصعوبة المفردات الاختبارية.

- **حساب معامل تمييز الاختبار:**

لحساب معامل تمييز اختبار مهارات التحدث الوظيفي، تم استخدام المعادلة التالية لمناسبتها لطريقة تقدير الدرجات في الأسئلة المقالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{مج س} - \text{مج ص})}{(\text{ن} \times \text{م})}$$ (مراد، وسليمان،٢٠١٢، ٢١٨-٢١٩)

حيث: مج س= مجموع درجات الفئة العليا، مج ص = مجموع درجات الفئة الدنيا، ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين، م = الدرجة الكلية المخصصة للموقف الاختباري.

وقد جاءت معاملات التمييز للمواقف الاختبارية كالتالي: الموقف الأول (٠,٥٧)، الموقف الثاني (٠,٥١)، الموقف الثالث (٠,٤٧)، الموقف الرابع (٠,٤٥)، وجميعها قيم مناسبة ومقبولة، مما يدل على أن مواقف الاختبار جيدة التمييز بين قدرات التلاميذ.

- **حساب ثبات الاختبار وبطاقة التقدير:**

للتأكد من ثبات الاختبار وبطاقة تقدير مهارات التحدث الوظيفي، تم حساب معامل ثبات التقديرات بين المصححين للمهارات في ضوء بطاقة التقدير، وذلك بعد تحليل النتائج واستخراج المتوسط الحسابي لدرجات كل تلميذ في المواقف الأربعة موضع الاختبار، وبعد تحليل البيانات من المصححين، تم حساب معامل الثبات بينهم على جميع المهارات باستخدام معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المصححين ما بين (٧٦٪- ٩٠٪)، وبلغت نسبة الاتفاق العامة (٨٤٪)؛ مما يدل على أن بطاقة التقدير تتصف بدرجة مناسبة من الثبات، وصالحة لقياس ما وضعت من أجله.

- **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام ما يأتي:

- **صدق المحكمين**: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح سابقًا.

- **صدق الاتساق البنائي:** تم حساب صدق الاتساق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث جاءت معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ما يدل على صدق واتساق بنود المهارات الرئيسة لاختبار مهارات التحدث الوظيفي ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

خامسًا: بناء البرنامج التعليمي القائم على المهام اللغوية

لإعداد البرنامج التعليمي القائم على المهام اللغوية، تم اتباع الإجراءات التالية:

١- **تحديد مصادر بناء البرنامج:** اعتمد البرنامج على عدد من المصادر، هي: طبيعة مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية، وخطوات وإجراءات تنفيذه، والمهمة اللغوية وأنواعها وخصائصها وعناصرها، وطبيعة مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي، وخصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢- **تحديد أسس بناء البرنامج:** اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس التربوية واللغوية والاجتماعية والنفسية، والتي ساعدت على تحقيق أهدافه.

٣- **تحديد مكونات البرنامج:** اشتمل البرنامج على المكونات التالية:

(أ) أهداف البرنامج:

- الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج: تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج بناءً على قائمة مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي التي تم إعدادها، بحيث تضمنتها دروس البرنامج.

(ب) المحتوى التعليمي للبرنامج: تم إعداد كتيب للتلميذ تضمن (ثمانية دروس) كل درس يتضمن مجموعة من المهام اللغوية والأنشطة التعليمية والتقويمية المصاحبة.

(ج) استراتيجيات تدريس البرنامج: تم اختيار واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، التي تتناسب مع مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية، ومع طبيعة مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي المراد تنميتها في دروس البرنامج، وتمثلت هذه الإستراتيجيات في: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والمجموعات المرنة، وإستراتيجية الانتباه الانتقائي، والتمثيل الصوتي، وما وراء المعرفة، وفكر- زاوج – شارك.

(د) المهام اللغوية التي تم توظيفها في البرنامج: تم توظيف عدد من المهام اللغوية التي تتناسب مع مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج.

(هـ) الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج: تضمن البرنامج عددًا من الأنشطة التعليمية المتنوعة، والتي روعي فيها أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وللمهام اللغوية التي تم توظيفها في البرنامج، وللمهارات المستهدفة، وأن تكون فردية وثنائية وجماعية، تعتمد في تنفيذها بشكل أساسي على التلاميذ، ويكون دور المعلم في تنفيذ النشاط دورًا توجيهيًا إرشاديًا.

(و) الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: تم الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية المتنوعة، بهدف المساعدة على تحقيق أهداف البرنامج، وتحقيق التواصل الفعَّال بين المعلم وتلاميذه، تمثلت في: صور، بطاقات، فيديوهات، تسجيلات صوتية ومرئية، جهاز عرض.

(ن) أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:

- التقويم القبلي: تم تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية، واختبار مهارات التحدث الوظيفي على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي قبليًا وقبل تدريس البرنامج، لتحديد مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات.

- التقويم البنائي: اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة التقويمية المصاحبة لعملية التعليم والتعلم للمهارات المستهدف تنميتها من خلال دروس البرنامج.

- التقويم الختامي: بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية واختبار التحدث الوظيفي بعديًا، للتعرف على فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات.

٤- **ضبط البرنامج:** بعد الانتهاء من بناء البرنامج، تم عرضه على خمسة محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي بشأن محتوى البرنامج ومادته العلمية، ومدى مناسبة المهام اللغوية والإستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج لأهدافه، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث، وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وعمل التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية معدًا للتطبيق (ملحق ٦).

٥- **دليل المعلم:** تم إعداد دليل توجيهي للمعلم، لمساعدته في تدريس محتوى البرنامج، وضبط الممارسات التدريسية وتوجيهها التوجيه الصحيح، وقد تكون الدليل من: مقدمة نظرية توضح الهدف منه، ومجموعة من الإرشادات العامة لتنفيذ دروس البرنامج باستخدام مدخل التعليم القائم على المهام اللغوية، وبيان للأهداف العامة للبرنامج، والخطة الزمنية للتدريس، وخطوات تنفيذ البرنامج وفقًا لكل درس على حدة، وقد تم تحكيم الدليل وضبطه مع المحتوى التعليمي للبرنامج (ملحق ٧).

▪ الدراسة التجريبية

تمت الدراسة التجريبية للبحث كما يلي:

أولاً: اختيار عينة البحث

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ مدرسة الشهيد فايز الابتدائية المشتركة بإدارة قفط التعليمية، حيث تكونت مجموعة البحث من (٣٦) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم تحديدهم بطريقة عشوائية؛ بعد استبعاد التلاميذ الذين يعانون من عيوب في النطق (اللثغة، التهتهة، الفأفأة، السرعة الزائدة أو البطء الشديد في نطق الكلمات، التلاميذ ذوي العسر القرائي وصعوبات التعلم)، وهي العيوب التي يمكن أن تؤثر بالسلب على دقة نتائج البحث، كما تم استبعاد التلاميذ كثيري الغياب من المجموعة.

ثانيًا: تطبيق أداتي القياس قبليًا

لتحديد مستوى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفية، وتحديد المستويات القبلية للتلاميذ في هذه المهارات، تم تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية قبليًا على مجموعة البحث (فرديًا) يومي السبت والأحد الموافقين ٢٠-٢٠٢١/٢/٢١م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التحدث الوظيفي (فرديًا) يومي الاثنين والثلاثاء الموافقين ٢٢-٢٠٢١/٢/٢٣م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين؛ تم تصحيحهما ومعالجتهما إحصائيًا، أسفرت النتائج عن الآتي:

(١) نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية:

تم رصد نتائج تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية على التلاميذ مجموعة البحث قبليًا، ومعالجة هذه النتائج إحصائيًا، ونظرًا لتعدد مهارات الطلاقة القرائية وطرق التقييم الخاصة بكل مهارة، لذا سوف يتم عرض نتائج التطبيق لكل مهارة على حدة، وذلك على النحو التالي:

(أ) نتائج القياس القبلي لمهارات النطق والأداء القرائي المُعبر:

اعتمد الباحث في قياس مهارات: نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا، ومهارات الأداء القرائي المُعبر، على قراءة التلاميذ للقطع القرائية الثلاث، مع الاستعانة بقائمة التقدير التحليلية التي تم إعدادها لتحديد مستوى التلاميذ في كل مهارة فرعية، والجدول التالي يوضح مستوى الأداء القبلي للتلاميذ في مهارات النطق ومهارات الأداء القرائي المعبر:

جدول (١)

مستوى أداء التلاميذ مجموعة البحث في القياس القبلي لمهارات نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا ومهارات الأداء القرائي المُعبر

المهارة الرئيسة / الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العظمى للمهارة	مستوى الأداء
١- ينطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا من حيث المخرج	٦,٦٣	١,٠١	٩	٧٣,٦٪
٢- يميز بين الحركات القصيرة والطويلة عند النطق	٤,٦٣	٠,٨١٠	٩	٥١,٤٪
٣- يميز بين الظواهر الصوتية (الشدة والتنوين) عند النطق	٤,٥٢	١,٠٢	٩	٥٠,٢٪
مهارات نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا ككل	١٥,٨٠	١,٥٠	٢٧	٥٨,٥٪
١- يقرأ الكلمات والجمل دون توقف وفقًا للمعنى	٣,٧٥	٠,٨٧٤	٩	٤١,٦٪
٢- يقرأ الكلمات والجمل مع مراعاة علامات الترقيم	٣,٦٦	٠,٨٢٨	٩	٤٠,٦٪
٣- ينوع طبقات صوته علوًا وارتفاعًا وفق ما يتطلب النص المقروء	٣,٧٢	٠,٧٧٨	٩	٤١,٣٪
٤- يقرأ الكلمات قراءة منغمة بما يناسب المعنى	٣,٨٨	٠,٧٨٤	٩	٤٣,١٪
مهارات الأداء القرائي المُعبر ككل	١٥,٠٢	٢,٥٥	٣٦	٤١,٧٪

يتبين من الجدول السابق أن مستوى أداء التلاميذ في مهارات "نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا" جاءعند المستوى المتوسط بشكل عام، حيث بلغ مستوى الأداء في المهارات ككل (٥٨,٥٪)، وبالنظر لمهارات النطق الفرعية جاء الأداء متوسطًا في مهارتي: "يميز بين الحركات القصيرة والطويلة عند النطق" حيث بلغ (٥١,٤٪)، "ويميز بين الظواهر الصوتية الشدة والتنوين" حيث بلغ (٥٠,٢٪)، كان الأداء مرتفعًا - إلى حد ما - في مهارة "ينطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا من حيث المخرج" حيث بلغ مستوى الأداء (٧٣,٦٪)، ويمكن تفسير هذا الارتفاع النسبي لأداء التلاميذ في مهارات النطق باعتبار أن هذه المهارات مهارات أولية وأساسية للقراءة، ويفترض أن يكون التلاميذ قد تمكنوا منها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، لذلك جاء الأداء مرتفعًا خصوصًا في مهارة "نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا من حيث المخرج".

كما يتبين من النتائج السابقة ضعف مستوى أداء التلاميذ في مهارات "الأداء القرائي المُعبر" حيث بلغ مستوى أداء التلاميذ الكلي (٤١,٧٪)، كما جاء مستوى الأداء أقل من المتوسط في جميع المهارات الفرعية للأداء القرائي المعبر، مما يشير إلى الضعف الواضح لدى التلاميذ في هذه المهارات.

(ب) نتائج القياس القبلي لمهارات الدقة القرائية:

تم حساب مستوى أداء التلاميذ مجموعة البحث في مهارة الدقة القرائية قبليًا من خلال المعادلة الخاصة بها، والجدول الآتي يوضح مستوى الأداء القبلي للتلاميذ في مهارات الدقة القرائية:

جدول (٢)

مستوى أداء التلاميذ مجموعة البحث في القياس القبلي لمهارات الدقة القرائية

التلاميذ	القطعة الأولى ١٧٥ كلمة		القطعة الثانية ١٨٤ كلمة		القطعة الثالثة ١٨٩ كلمة		متوسط النسبة المئوية للقطع ككل	مستوى الدقة القرائية
	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	النسبة المئوية	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	النسبة المئوية	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	النسبة المئوية		
١	١٣٢	٧٥,٥٪	١٣٨	٧٥٪	١٤٣	٧٥,٦٪	٧٥,٣٪	الضعيف
٢	١٦٢	٩٢,٥٪	١٧١	٩٢,٩٪	١٧٥	٩٣,١٪	٩٢,٧٪	التدريب
٣	١٥٠	٨٥,٧٪	١٦٠	٨٦,٩٪	١٥٩	٨٤,١٪	٨٥,٥٪	الضعيف
٤	١١٠	٦٥,٧٪	١١٩	٦٤,٦٪	١١٨	٦٢,٤٪	٦٣,٣٪	الضعيف
٥	١٥٠	٨٥,٧٪	١٥٩	٨٦,٤٪	١٦٠	٨٤,٦٪	٨٥,٥٪	الضعيف
٦	١٥٢	٨٦,٨٪	١٥٩	٨٦,٤٪	١٦٥	٨٧,٣٪	٨٦,٨٪	الضعيف
٧	١٦٠	٩١,٤٪	١٦٩	٩١,٨٪	١٧٤	٩٢,١٪	٩١,٧٪	التدريب
٨	١٣٩	٧٩,٤٪	١٤٣	٧٧,٧٪	١٤٨	٧٨,٣٪	٧٨,٤٪	الضعيف
٩	١٣٠	٧٤,٢٪	١٣٥	٧٣,٣٪	١٣٨	٧٣٪	٧٣,٥٪	الضعيف
١٠	١٥٩	٩٠,٨٪	١٦٨	٩١,٣٪	١٧٤	٩٢,٢٪	٩١,٤٪	التدريب
١١	١٣٢	٧٥,٤٪	١٤٠	٧٦٪	١٤٧	٧٧,٧٪	٧٦,٤٪	الضعيف
١٢	١٣٨	٧٨,٨٪	١٤٤	٧٨,٢٪	١٥٠	٧٩,٣٪	٧٨,٨٪	الضعيف
١٣	١٥٣	٨٧,٤٪	١٦٠	٨٦,٩٪	١٥٥	٨٨,٥٪	٨٥,٤٪	الضعيف
١٤	١٧٠	٩٧,١٪	١٧٩	٩٧,٢٪	١٨٤	٩٧,٣٪	٩٧,٢٪	المستقل
١٥	١٣٥	٧٧,١٪	١٤٥	٧٨,٨٪	١٤٦	٧٧٪	٧٧,٧٪	الضعيف
١٦	١٤٨	٨٤,٥٪	١٥٤	٨٣,٦٪	١٦٢	٨٥,٧٪	٨٤,٦٪	الضعيف

١٧	١٥٣	٨٧٪	١٦٠	٨٦,٩٪	١٦٨	٨٨,٨٪	٨٧,٧٪	الضعيف
١٨	١٦١	٩٢٪	١٦٦	٩٠,٢٪	١٧٣	٩١,٥٪	٩١,٢٪	التدريب
١٩	١٦٣	٩٣,٣٪	١٧٤	٩٤,٥٪	١٧٧	٩٣,٦٪	٩٣,٧٪	التدريب
٢٠	١٢٠	٦٨,٥٪	١٢٤	٦٧,٣٪	١٢٨	٦٧,٧٪	٦٧,٨٪	الضعيف
٢١	١٢٨	٧٣,١٪	١٣٧	٧٤,٤٪	١٤٠	٧٤٪	٧٣,٩٪	الضعيف
٢٢	١٥٩	٩٠,٨٪	١٦٧	٩٠,٧٪	١٧٢	٩١٪	٩٠,٨٪	التدريب
٢٣	١٣٦	٧٧,٧٪	١٤٧	٧٩,٨٪	١٤٩	٧٨,٨٪	٧٨,٨٪	الضعيف
٢٤	١٥٧	٨٩,٧٪	١٦٢	٨٨٪	١٧٠	٨٩,٩٪	٨٩,٢٪	الضعيف
٢٥	١٣٥	٧٧,١٪	١٤٠	٧٦٪	١٤٥	٧٦,٧٪	٧٦,٦٪	الضعيف
٢٦	١٥٢	٨٦,٨٪	١٦١	٨٧,٥٪	١٦٣	٨٦,٢٪	٨٦,٨٪	الضعيف
٢٧	١٥٢	٨٦,٨٪	١٦٥	٨٩,٦٪	١٦٥	٨٧,٣٪	٨٧,٩٪	الضعيف
٢٨	١٦٠	٩١,٤٪	١٧٠	٩٢,٣٪	١٧٣	٩١,٥٪	٩١,٧٪	التدريب
٢٩	١٢٢	٦٩,٧٪	١٣٠	٧٠,٦٪	١٣٥	٧١,٤٪	٧٠,٦٪	الضعيف
٣٠	١٤٠	٨٠٪	١٥٠	٨١,٥	١٥٢	٨٠,٤٪	٨٠,٦٪	الضعيف
٣١	١٥٩	٩٠,٨٪	١٦٩	٩١,٨٪	١٧٤	٩٢٪	٩١,٦٪	التدريب
٣٢	١٥٥	٨٨,٥٪	١٦٤	٨٩,١٪	١٧٠	٨٩,٩٪	٨٩,٢٪	الضعيف
٣٣	١١٨	٦٧,٤٪	١٢٧	٦٩٪	١٣٠	٦٨,٧٪	٦٨,٤٪	الضعيف
٣٤	١٦٠	٩١,٤٪	١٦٧	٩٠,٧٪	١٧٢	٩١٪	٩١,١٪	التدريب
٣٥	١٣٠	٧٤,٢٪	١٤٠	٧٦٪	١٤٤	٧٦,٢٪	٧٥,٥٪	الضعيف
٣٦	١٦٢	٩٢,٥٪	١٧٠	٩١,٨٪	١٧٤	٩٢٪	٩٢,٣٪	التدريب
المتوسط	١٤٥	٨٢,٨٪	١٥٣	٨٣,١٪	١٥٧	٨٣٪	٨٣,٢٪	الضعيف

بالنظر للجدول السابق نجد أن أغلب التلاميذ وصلوا إلى مستوى أداء أعلى من ٥٠٪ في متوسط النسبة المئوية لمهارات الدقة القرائية، وبالرغم من ذلك عند مقارنة هذه النسب بالمستوى المعياري للدقة القرائية، نجد أنهم لم يحققوا المستوى المطلوب، حيث لم يصل إلى المستوى المستقل(*) (٩٧٪ -١٠٠٪) سوى تلميذ واحد فقط من إجمالي العينة، ولم يصل إلى مستوى التدريب (٩٠٪ - ٩٦٪) سوى عشرة تلاميذ فقط، بينما جاءت نتائج (٢٥) تلميذًا وتلميذة عند المستوى الضعيف (أقل من ٩٠٪)، كما أن متوسط النسبة المئوية لأداء التلاميذ في الدقة

(*)المستوى المستقل: (يستطيع التلميذ قراءة نص التقييم بدقة واستقلالية دون أية مساعدة ويتحدد بمستوى دقة ٩٧٪ -١٠٠٪)، مستوى التدريب:(يستطيع التلميذ قراءة نص التقييم، ولكن مع بعض المساعدة من المعلمين أو الوالدين أو الزملاء ويتحدد بمستوى دقة ٩٠٪ - ٩٦٪)، المستوى الضعيف: (يواجه التلميذ صعوبة في قراءة الكلمات وتشفيرها وتكثر لديه أخطاء الحذف والإضافة والإبدال بالرغم من وجود مساعدات خارجية ويتحدد بمستوى دقة أقل من ٩٠٪).

القرائية للقطع الثلاث جاء بنسبة (٨٣,٢٪) وهذه النسبة تقع في مستوى الضعف، مما يشير إلى حاجة هؤلاء التلاميذ إلى تنمية الدقة القرائية، وتلافي أخطاء الحذف والإضافة والإبدال وتكرار الحروف والكلمات التي قد توجد في قراءاتهم للوصول إلى المستوى المستقل في الدقة القرائية.

(ج) نتائج القياس القبلي لمهارة المعدل القرائي:

تم حساب معدل سرعة التلميذ القرائية قبليًا عن طريق المعادلة الخاصة بها، والجدول التالي يوضح مستوى المعدل القرائي للتلاميذ مجموعة البحث قبليًا:

جدول (٣)

مستوى المعدل القرائي للتلاميذ مجموعة البحث قبليًا

التلميذ	متوسط المعدل القرائي للقطع القرائية الثلاث (قبليًا)	التلميذ	متوسط المعدل القرائي للقطع القرائية الثلاث (قبليًا)
١	٧٨	٢٠	٦٧
٢	٩٧	٢١	٧٥
٣	٨٧	٢٢	٩٢
٤	٧٠	٢٣	٧٦
٥	٨٦	٢٤	٩٠
٦	٨٧	٢٥	٧٤
٧	٩٥	٢٦	٨٧
٨	٨٠	٢٧	٨٩
٩	٧٥	٢٨	٩٣
١٠	٩٣	٢٩	٦٩
١١	٧٧	٣٠	٨٢
١٢	٨٠	٣١	٩٢
١٣	٨٧	٣٢	٩٠
١٤	١٠١	٣٣	٦٨
١٥	٨٠	٣٤	٩٣
١٦	٨٦	٣٥	٧٧
١٧	٩٠	٣٦	٩٤
١٨	٩٣		
١٩	٩٥	**المتوسط الكلي**	٨٤,٥٨

يتبين من الجدول السابق أن المعدل القرائي للتلاميذ تراوح ما بين (٦٨-١٠١) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، كما بلغ متوسط سرعة التلاميذ القرائية (٨٤,٥٨) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، وهذا المعدل يعد ضعيفًا مما يدل على أن التلاميذ ما زالوا دون المستوى في مستوى المعدل القرائي، وهذا النتيجة تتماشى إلى حد كبير مع ما توصلت إليه نتائج دراسة شلبي وآخرين (٢٠٢٠، ٦٨٣) والتي أظهرت أن متوسط سرعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيق القبلي لاختبار السرعة القرائية بلغت (٨٠,٣) كلمة في الدقيقة، بينما تختلف عن نتائج دراسة بكري (٢٠٠٨، ٤٦) والتي أظهرت أن متوسط سرعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في التطبيق القبلي لاختبار السرعة القرائية بلغت (٦٨) كلمة في الدقيقة الواحدة.

(د) نتائج القياس القبلي مهارات الفهم القرائي:

تم تقويم مهارات الفهم القرائي باستخدام مفردات الاختيار من متعدد، والجدول التالي يوضح مستوى أداء التلاميذ مجموعة البحث في مهارات الفهم القرائي قبليًا:

جدول (٤)

مستوى أداء التلاميذ مجموعة البحث في القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي

المهارة الرئيسة / الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العظمى للمهارة	مستوى الأداء
يستنتج دلالة الكلمة من خلال السياق	١,٣٣	٠,٥٤٩	٣	٤٤,٣٪
يستنتج هدف الكاتب من النص المقروء	١	٠,٦٧٦	٣	٣٣,٣٪
يضع عنوانًا مناسبًا للنص المقروء	١,٠٢	٠,٣٧٦	٣	٣٤٪
يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص	١,٠٨	٢,٨٠	٣	٣٦٪
مهارات الفهم القرائي	٤,٤٤	٠,٩٣٩	١٢	٣٧٪

يتبين من الجدول السابق ضعف مستوى أداء التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، حيث بلغ مستوى الأداء في المهارات ككل (٣٧٪)، كما جاء مستوى الأداء أقل من المتوسط في جميع المهارات الفرعية، مما يشير إلى الضعف الواضح لدى التلاميذ في مهارات فهم المقروء.

النتائج السابقة للقياس القبلي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية أشارت إلى ضعف تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في هذه المهارات، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الباري (٢٠١١.أ)؛ ودراسة عبد الله (٢٠١٩)؛ ودراسة شلبي وآخرين (٢٠٢٠)، والتي كشفت عن تدني مستوى التلاميذ في مهارات الطلاقة القرائية المقيسة.

(٢) نتائج القياس القبلي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التحدث الوظيفي على التلاميذ مجموعة البحث قبليًا، ومن خلال قائمة التقدير التحليلية التي تم إعدادها، تم رصد النتائج وتحليلها، وأسفرت النتائج عن الآتي:

جدول (٥)

مستوى أداء التلاميذ في القياس القبلي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي

المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	عدد المواقف لقياس كل مهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة العظمى للمهارة	مستوى الأداء
١- الجانب الصوتي	٤	٤	٢٣,٨٦	٣,٠٦	٤٨	٤٩,٧٪
٢- الجانب اللغوي	٤	٤	٢٢,٣٠	٢,٥٥	٤٨	٤٦,٤٪
٣- الجانب الفكري	٣	٤	١٥,٤١	٠,٨٧٤	٣٦	٤٢,٨٪
٣- الجانب الملمحي	٣	٤	١٧,٥٠	٠,٩١٠	٣٦	٤٨,٦٪
التحدث العامة ككل	١٤	٤	٧٩,٠٨	٥,٢٥	١٦٨	٤٧,٠٧٪
١- التعريف بالنفس	٤	١	٥,٢٧	١,٤٢	١٢	٤٣,٩٪
٣- التعامل بالبيع والشراء	٤	١	٥,١٦	١,١٥	١٢	٤٣٪
٣- التعليق على الأحداث	٤	١	٤,٩٧	١,١٣	١٢	٤١,٤٪
٤- المحادثة	٥	١	٦,٣٠	١,١١	١٥	٤٢٪
المهارات الخاصة بمواقف التحدث الوظيفي ككل	١٧	٤	٢١,٧	٢,٤٩	٥١	٤٢,٥٪
التحدث الوظيفي ككل	٣١	٤	١٠٠,٨	٥,٦٩	٢١٩	٤٦٪

يتبين من الجدول السابق ضعف مستوى أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مهارات التحدث الوظيفي، حيث بلغ مستوى أداء التلاميذ في مهارات التحدث العامة الكلي (٤٧,٠٧٪)، كما بلغ مستوى أداء التلاميذ في المهارات الخاصة بالمواقف الكلي (٤٢,٥٪)، وكان مستوى الأداء الكلي للتلاميذ في اختبار مهارات التحدث الوظيفي (٤٦٪) كما يلاحظ أن مستوى الأداء جاء أقل من المتوسط في جميع المهارات الفرعية لمهارة التحدث الوظيفي.

النتائج السابقة تظهر ضعف مستوى أداء التلاميذ في مهارات التحدث الوظيفي بشقيها العامة والخاصة بالمواقف، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسة حافظ (٢٠٠٥)؛ ودراسة العجمي والهاشمي (٢٠٠٨)؛ ودراسة العليط والدهماني (٢٠١٠)؛ ودراسة قاسم والحديبي (٢٠١٦)، والتي أظهرت جميعها على ضعف المستوى العام في مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثًا: التدريس لمجموعة البحث

بعد الانتهاء من تطبيق أداتي البحث قبليًا، تم البدء في إجراءات التدريس لمجموعة البحث وفقًا للبرنامج القائم على المهام اللغوية ابتداءً من يوم السبت الموافق ٢٠٢١/٢/٢٧م وتم الانتهاء من التدريس يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٤/٢٣م، واستغرق التدريس ثمانية أسابيع بمعدل ثلاث فترات أسبوعيا والفترة الواحدة يتم تنفيذها في حصتين (٩٠ دقيقة).

وقد قام الباحث بالإجراءات الآتية قبل البدء في التدريس:

-عقد لقاء مع مدير المدرسة والمعلم الأول للغة العربية من أجل الاتفاق على توفير الحصص الدراسية المتطلبة لتنفيذ البرنامج ومكان مناسب للتدريس، مع الأخذ في الاعتبار خطة الدراسة في ظل جائحة كورونا، وقد لاقى الباحث كل ترحيب ودعم من قبل إدارة المدرسة، وتم توفير الوقت والمكان المناسبين لتدريس البرنامج.

-مقابلة المعلم القائم بالتدريس وتزويده بالتعليمات والإرشادات اللازمة لتطبيق البرنامج، مع الاستمرار في المتابعة أثناء التطبيق وتذليل أية صعوبات أثناء التطبيق.

-تسليم المعلم نسخة من البرنامج والوسائل التعليمية التي سوف يتم استخدامها في تنفيذ المهام والأنشطة التعليمية التي يتضمنها البرنامج.

-مقابلة التلاميذ مجموعة البحث، وشرح الهدف من البرنامج، والمهارات المستهدف تنميتها، وطريقة تنفيذ المهام والأنشطة التي يتضمنها البرنامج، والتأكيد على أهمية الالتزام بالحضور، والفائدة التي سوف تعود عليهم من المشاركة في دراسة البرنامج.

رابعًا: تطبيق أداتي القياس بعديًا

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج لمجموعة البحث، تم تطبيق أداتي القياس بعديًا؛ حيث تم تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٦-٢٠٢٠/٤/٢٧م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التحدث الوظيفي يومي الثلاثاء والأربعاء الموافقين ٢٨-٢٠٢٠/٤/٢٩م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين تم تصحيحهما ومعالجتهما إحصائيًا.

- **نتائج البحث وتفسيرها**

انتهى البحث إلى النتائج التالية:

أولاً: نتائج البحث وتفسيراتها المتعلقة بالسؤال الثالث

فيما يتعلقبالسؤال الأول والثاني للبحث، تمت الإجابة عنهما عند الحديث عن إعداد قائمة مهارات الطلاقة القرائية وقائمة مهارات التحدث الوظيفي في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: "ما فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟".

تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS-24) لاختبار(ت) للعينات المرتبطة وحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي

والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، كما تم الاعتماد في قياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ مجموعة البحث بعديًا على معادلة الكسب المعدلة لبلاكBlake من خلال المعادلة:

$$\text{نسبة الكسب المعدلة لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ص = المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي، س= المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس القبلي، د = الدرجة النهائية العظمى للاختبار

وتكون الفاعلية مرتفعة إذا كانت القيمة أكبر من الواحد الصحيح (حسن، ٢٠١٣، ٢٦).

ونظرًا لأن كل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية لها طريقة مختلفة في قياسها، لذلك تم رصد وتحليل نتائج كل مهارة رئيسة على حدة حسب طريقة قياسها، وجاءت النتائج كالتالي:

(١) رصد وتحليل النتائج الخاصة بمهارات النطق والأداء القرائي المعبر قبليًا وبعديًا:

جدول (٦)

دلالة الفروق وحجم التأثير لمتوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات النطق والأداء القرائي المعبر(ن=٣٦)

المهارات الرئيسة والفرعية	التطبيق ن = ٣٦	م	ع	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة ٠,٠١	قيمة مربع إيتا
١-ينطق الحروف والكلمات نطقًا	قبلي	٦,٦٣	١,٠١	١,٩٤	١,١١	١٠,٤١	دالة	٠,٧٥ متوسط
	بعدي	٨,٥٨	٠,٥٠					
٢- يميز بين الحركات القصيرة والطويلة	قبلي	٤,٦٣	٠,٧٢	٣,٧٢	١,٠٠٣	٢٢,٢٦	دالة	٠,٩٣ كبير
	بعدي	٨,٣٦	٠,٦٨					
٣- يميز بين الظواهر الصوتية	قبلي	٤,٥٢	٠,٨١	٣,٤٤	٠,٨٤٣	٢٤,٥٠	دالة	٠,٩٤ كبير
	بعدي	٧,٩٧	٠,٨٤					
مهارة النطق ككل	قبلي	١٥,٨	١,٥٠	٩,١١	١,٤٦	٣٧,٢٠	دالة	٠,٩٧ كبير
	بعدي	٢٤,٩	١,١٠					

١-يقرأ الكلمات والجمل دون توقف وفقًا للمعنى	قبلي	٣,٧٥	٠,٨٧	٤,٦	١,٠٧	٢٥,٧٠	دالة	٠,٩٥ كبير
	بعدي	٨,٣٦	٠,٦٨					
٢- يقرأ الكلمات والجمل مع مراعاة الترقيم	قبلي	٣,٦٦	٠,٨٢	٤,٢٥	١,١٣	٢٢,٥٥	دالة	٠,٩٣٥ كبير
	بعدي	٧,٩١	٠,٩٠					
٣- ينوع طبقات صوته علوًا وارتفاعًا وفق ما يتطلب النص	قبلي	٣,٧٢	٠,٨٣	٤,٥٠	١,١٠	٢٤,٣٥	دالة	٠,٩٤٤ كبير
	بعدي	٨,٢٢	٠,٩٩					
٤- يقرأ الكلمات قراءة منغمة بما يناسب المعنى	قبلي	٣,٨٨	٠,٧٨	٤,٠٨	١,٠٧	٢٢,٧٠	دالة	٠,٩٣٦ كبير
	بعدي	٧,٩٧	٠,٧٣					
مهارات الأداء المعبر ككل	قبلي	١٥,٠	٢,٥٥	١٧,٤	٢,٦٣	٣٩,٧٣	دالة	٠,٩٧٨ كبير
	بعدي	٣٢,٤	١,٢٥					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٣٧,٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار "نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا" الكلي وفي كل مهارة فرعية، وذلك لصالح القياس البعدي.

كما يتبين أيضًا أن جميع قيم معامل مربع إيتا2η الاختبار النطق الكلي ومهاراتها الفرعية، جاءت أعلى من (٠,٢) وهي قيم حجم تأثير كبيرة جدًا، تبعًا لمستويات حجم التأثير ودلالاتها (٠,٠١ صغير- ٠,٠٦ متوسط - ٠,١٥ كبير – ٠,٢ كبير جدًا) (حسن، ٢٠١١، ٢٩٦)، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا لدى التلاميذ عينة البحث.

وفيما يتعلق بمهارات الأداء القرائي المُعبر، يتبين من الجدول أن جميع قيم (ت) المحسوبة لاختبار الأداء القرائي المُعبر ومهاراته الفرعية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء القرائي المُعبر، وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح القياس البعدي، مما يدل على أن التلاميذ مجموعة البحث أحرزوا تقدمًا كبيرًا في القياس البعدي لمهارات الأداء القرائي المُعبر، ويؤكد هذه النتيجة قيمة معامل مربع إيتا2η للأداء المُعبر الكلي ومهاراته الفرعية، حيث جاءت

جميعها أعلى من (٠,٢) وهي قيم حجم تأثير كبيرة جدًا، مما يشير إلى على الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الأداء القرائي المُعبر لدى التلاميذ مجموعة البحث.

(٢) رصد وتحليل النتائج الخاصة بمهارات الدقة القرائية قبليًا وبعديًا:

جدول (٧)

مستوى الدقة القرائية للتلاميذ مجموعة البحث (قبليًا وبعديًا)

التلميذ	النسبة المئوية للدقة القرائية (قبلي)		النسبة المئوية للدقة القرائية (بعدي)	
١	٧٥,٣٪	مستوى الضعيف	٩١,٤٪	مستوى التدريب
٢	٩٢,٧٪	مستوى التدريب	٩٨,٤٪	مستوى المستقل
٣	٨٥,٥٪	مستوى الضعيف	٩٧,٢٪	مستوى المستقل
٤	٦٣,٣٪	مستوى الضعيف	٩٣,٢٪	مستوى التدريب
٥	٨٥,٥٪	مستوى الضعيف	٩٧,٨٪	مستوى المستقل
٦	٨٦,٨٪	مستوى الضعيف	٩٧,٥٪	مستوى المستقل
٧	٩١,٧٪	مستوى التدريب	٩٩,٥٪	مستوى المستقل
٨	٧٨,٤٪	مستوى الضعيف	٩٥٪	مستوى التدريب
٩	٧٣,٥٪	مستوى الضعيف	٩٤٪	مستوى التدريب
١٠	٩١,٤٪	مستوى التدريب	٩٨,٢٪	مستوى المستقل
١١	٧٦,٤٪	مستوى الضعيف	٩٢,٥٪	مستوى التدريب
١٢	٧٨,٨٪	مستوى الضعيف	٩٣,٥٪	مستوى التدريب
١٣	٨٥,٤٪	مستوى الضعيف	٩٧,٥٪	مستوى المستقل
١٤	٩٧,٢٪	مستوى المستقل	٩٩٪	مستوى المستقل
١٥	٧٧,٧٪	مستوى الضعيف	٩٧,٦٪	مستوى المستقل
١٦	٨٤,٦٪	مستوى الضعيف	٩٧,٢٪	مستوى المستقل
١٧	٨٧,٧٪	مستوى الضعيف	٩٨٪	مستوى المستقل
١٨	٩١,٢٪	مستوى التدريب	٩٩٪	مستوى المستقل
١٩	٩٣,٧٪	مستوى التدريب	٩٩,٥٪	مستوى المستقل

٢٠	٦٧,٨٪	مستوى الضعيف	٩١,٧٪	مستوى التدريب
٢١	٧٣,٩٪	مستوى الضعيف	٩٤,٥٪	مستوى التدريب
٢٢	٩٠,٨٪	مستوى التدريب	٩٧,٩٪	مستوى المستقل
٢٣	٧٨,٨٪	مستوى الضعيف	٩٣٪	مستوى التدريب
٢٤	٨٩,٢٪	مستوى الضعيف	٩٧,٥٪	مستوى المستقل
٢٥	٧٦,٦٪	مستوى الضعيف	٩٧,٥٪	مستوى التدريب
٢٦	٨٦,٨٪	مستوى الضعيف	٩٧,٨٪	مستوى المستقل
٢٧	٨٧,٩٪	مستوى الضعيف	٩٧,٩٪	مستوى المستقل
٢٨	٩١,٧٪	مستوى التدريب	٩٧,٧٪	مستوى المستقل
٢٩	٧٠,٦٪	مستوى الضعيف	٩٣,٥٪	مستوى التدريب
٣٠	٨٠,٦٪	مستوى الضعيف	٩٠,٥٪	مستوى التدريب
٣١	٩١,٦٪	مستوى التدريب	٩٨,٢٪	مستوى المستقل
٣٢	٨٩,٢٪	مستوى الضعيف	٩٥,٥٪	مستوى التدريب
٣٣	٦٨,٤٪	مستوى الضعيف	٩٣,٥٪	مستوى التدريب
٣٤	٩١,١٪	مستوى التدريب	٩٩,٥٪	مستوى المستقل
٣٥	٧٥,٥٪	مستوى الضعيف	٩٤,٥٪	مستوى التدريب
٣٦	٩٢,٣٪	مستوى التدريب	٩٩,٤٪	مستوى المستقل
المتوسط الكلي	**٨٣,٢٪**	**مستوى الضعيف**	**٩٦,٢٨**	**مستوى المستقل**

الجدول السابق يوضح أن التلاميذ مجموعة البحث حققوا تقدمًا ملحوظًا في القياس البعدي لمهارات الدقة القرائية، حيث وصل (٢١) تلميذًا وتلميذة إلى المستوى المستقل في القراءة، بينما وصل (١٥) تلميذًا وتلميذة لمستوى التدريب، ويؤكد هذا التحسن مستوى الفروق بين متوسط النسبة المئوية للدقة القرائية في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ المتوسط الكلي (٨٣,٢٪) في القبلي، بينما بلغ المتوسط الكلي (٩٦,٢٨٪) في القياس البعدي، وهذه النسبة تشير إلى المستوى المستقل وفق المحك الخاص بالدقة القرائية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للبرنامج في تحسين مهارات الدقة القرائية وتلافي أخطاء الحذف والإضافة والإبدال لدى التلاميذ مجموعة البحث.

(٣) رصد وتحليل النتائج الخاصة بمهارات المعدل القرائي قبليًا وبعديًا:

جدول (٨) *مستوى المعدل القرائي (قبليًا وبعديًا)*

التلميذ	متوسط المعدل القرائي (قبليًا)	متوسط المعدل القرائي (بعديًا)	التلميذ	متوسط المعدل القرائي (قبليًا)	متوسط المعدل القرائي (بعديًا)
١	٧٨	٩٨	٢٠	٦٧	٩٠
٢	٩٧	١١٤	٢١	٧٥	٩٤
٣	٨٧	١٠٧	٢٢	٩٢	١١٠
٤	٧٠	٩٥	٢٣	٧٦	٩٧
٥	٨٦	١٠٥	٢٤	٩٠	١٠٩
٦	٨٧	١٠٧	٢٥	٧٤	٩٦
٧	٩٥	١١٤	٢٦	٨٧	١٠٣
٨	٨٠	١٠٢	٢٧	٨٩	١٠٥
٩	٧٥	٩٤	٢٨	٩٣	١١٥
١٠	٩٣	١٠٨	٢٩	٦٩	٩٠
١١	٧٧	٩٢	٣٠	٨٢	٩٩
١٢	٨٠	٩٥	٣١	٩٢	١١٣
١٣	٨٧	١٠٤	٣٢	٩٠	١٠٩
١٤	١٠١	١١٧	٣٣	٦٨	٩١
١٥	٨٠	١٠٢	٣٤	٩٣	١١٢
١٦	٨٦	١٠٩	٣٥	٧٧	٩٤
١٧	٩٠	١٠٧	٣٦	٩٤	١١٤
١٨	٩٣	١١٤	المتوسط الكلي	٨٤,٥٧ كلمة	١٠٣,٥٢ كلمة
١٩	٩٥	١٠٢			

يتبين من الجدول السابق ارتفاع مستوى المعدل القرائي في القياس البعدي لاختبار المعدل القرائي لدى التلاميذ مجموعة البحث، حيث تراوح المعدل القرائي للتلاميذ في القياس البعدي ما بين (٩٠-١١٧) كلمة صحيحة في الدقيقة، بعد أن كان المعدل ما بين (٦٨-١٠١) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة في القياس القبلي، كما ارتفع متوسط المعدل القرائي في القياس البعدي لاختبار الطلاقة القرائية حيث وصل إلى (١٠٣) كلمة صحيحة في الدقيقة، بعد أن كان المتوسط (٨٤)

كلمة صحيحة في الدقيقة في القياس القبلي، وهذه النتائج تظهر فاعلية البرنامج القائم على المهام اللغوية في تحسين مستوى المعدل القرائي لدى التلاميذ عينة البحث.

(٤) رصد وتحليل النتائج الخاصة بمهارات الفهم القرائي قبليًا وبعديًا:

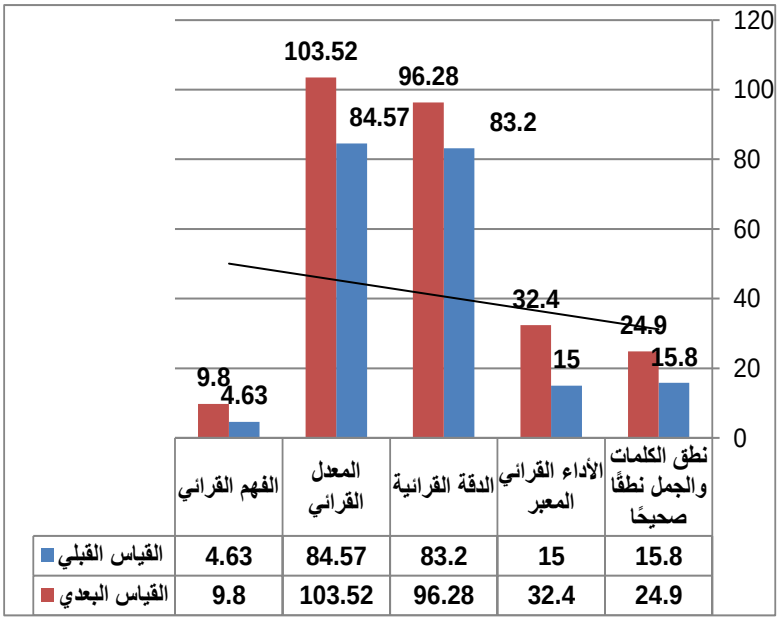
جدول (٩)

دلالة الفروق وحجم التأثير لمتوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

المهارات الرئيسة والفرعية	التطبيق ن=٣٦	م	ع	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة ٠,٠٠١	قيمة مربع إيتا
١- يستنتج دلالة الكلمة من خلال السياق	قبلي	١,٥	٠,٥٥	١,٠٨	٠,٥٠	١٣	دالة	٠,٨٢ كبير
	بعدي	٢,٦	٠,٥٦					
٢- يستنتج هدف الكاتب من النص	قبلي	١	٠,٦٨	١,٣٠	٠,٨٢١	٩,٥٣	دالة	٠,٧٢ كبير
	بعدي	٢,٣٠	٠,٦٢					
٣- يضع عنوانا مناسبا للنص المقروء	قبلي	١,٠٢	٠,٣٧	١,٤٧	٠,٦٩٦	١٢,٦	دالة	٠,٨٢ كبير
	بعدي	٢,٥٠	٠,٥٠					
٤-يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص	قبلي	١,٠٨	٠,٢٨	١,٢٧	٠,٦٥٩	١١,٦	دالة	٠,٨٠ كبير
	بعدي	٢,٣٦	٠,٦٣					
مهارات الفهم القرائي ككل	قبلي	٤,٦٣	١,٠١	٥,١٣	١,٤٣	٢١,٤	دالة	٠,٩٢ كبير
	بعدي	٩,٨	١,٣					

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢١,٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي الكلي وفي كل مهارة فرعية، وذلك لصالح القياس البعدي، ويؤكد ذلك ارتفاع قيم معامل مربع إيتا$\eta 2$ حيث جاءت جميعها أعلى من (٠,٢) وهي قيم حجم تأثير كبيرة جدًا، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ مجموعة البحث.

ويمكن توضيح درجة نمو مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذمن خلال الشكل البياني التالي:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية

الشكل البياني السابق يوضح التحسن الكبير الذي ظهر على أداء التلاميذ في القياس البعدي لجميع مهارات الطلاقة القرائية، وللتأكد من هذا التحسن وفاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات تم حساب نسبة الكسب المعدلة باستخدام معادلة بلاك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار الطلاقة القرائية لدى التلاميذ مجموعة البحث

الاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدل	دلالة الفاعلية
مهارات النطق	١٥,٨	٢٤,٩	٢٧	١,١٤	مرتفعة
مهارات الأداء القرائي المعبر	١٥,٠	٣٢,٤	٣٦	١,٣٠	مرتفعة
مهارات الفهم القرائي	٤,٦٣	٩,٨	١٢	١,٣١	مرتفعة

الجدول السابق يوضح أن نسبة الكسب المعدلة لبلاك لمهارات النطق=(١,١٤)، ومهارات الأداء القرائي المعبر= (١,٣٠)، ومهارات الفهم القرائي= (١,٣١)، وهذه النسب جميعها نسب مرتفعة وتقع في المدى الذي حدده بلاك للفاعلية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ مجموعة البحث، ووفقًا لهذه النتائج يتم قبول الفرض الأول ونصه "يوجد فرقذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي".

(٥) تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- ساعدت أنشطة البرنامج وطريقة بنائها وتنفيذها على تحسين مهارات نطق الحروف والكلمات بشكل صحيح، حيث أصبح التلاميذ قادرين على إنتاج مخرجات لغوية أكثر دقة وطلاقة مع حسن التعبير عن الأداء.

- احتوى البرنامج على عددٍ كبيرٍ من المهام اللغوية والتي اعتمدت على التنوع، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما تم توظيفها بشكل جيد لتتماشى مع كل مهارة فرعية من مهارات الطلاقة القرائية، مثل مهام "الفجوات الفكرية وفجوات المعلومات الناقصة" والتي تم توظيفها لتنمية مهارات الفهم القرائي، ومهام "التقليد والمحاكاة" والتي تم توظيفها لتنمية مهارات النطق والأداء القرائي المعبر.

- معظم المهام التي تم تنفيذها أثناء البرنامج كان التركز فيها على استخدام التلميذ للغة الشفهية، مع الاستخدام الطبيعي للغة، كل ذلك أدى إلى تمكن التلاميذ من مهارات الدقة القرائية وتلافي أوجه القصور التي وجدت في قراءاتهم وعلاجها.

- استخدام أسلوب التغذية الراجعة الفورية من قبل المعلم بعد أداء كل نشاط أو مهمة قرائية من مهام الدرس، وبيان الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في قراءاتهم أثناء تنفيذ النشاط المرتبط بالمهمة، أدى إلى علاج هذه الأخطاء وتحسين مهارات الطلاقة القرائية لديهم.

- قدم البرنامج عددًا كبيرًا من الأنشطة القرائية التي أتاحت الفرصة أمام التلاميذ للتدريب على مهارات الأداء القرائي المعبر، وحسن تمثيل المعنى والتعبير عنه بشكل صحيح.

- استخدم المدخل العديد من الأنشطة والتدريبات التي وفرت للتلاميذ الفرصة المناسبة لتنفيذ المهام؛ سواء بشكل زوجي أو جماعي؛ مع الشعور بالثقة في النفس، وعدم الخوف أو الخجل من الوقوع في الخطأ، وفي نفس الوقت توفير مناخ تعليمي داعم ومساند للتلاميذ من أجل تلافي أي أخطاء قد يقعون فيها.

- لفت انتباه التلاميذ أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج أن العبرة في القراءة السريعة للنصوص هو الفهم وليس السرعة في حد ذاتها، كما تم تكليف التلاميذ بمجموعة من المهام التي تعينهم على التحكم في معدلهم القرائي، كل ذلك أدى إلى تنمية مهارات المعدل القرائي لديهم.

- المناقشات الشفوية التي كانت تتم بين المعلم والتلاميذ بعد أداء المهام، وقراءة التلاميذ للتقاريرالتي كتبوها عن المهمة وكيفية تنفيذها، كل ذلك أدى إلى نمو مهارات الطلاقة المختلفة في سياق لغوي طبيعي.

هذا وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية السابقة، والتي كشفت عن فاعلية التعليم القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، مثل دراسة Madhubala and Mehrnaz (2017)، ودراسة Hashemifardnia, et al (2017)، ودراسة Chen and Wang (2019)، ودراسة Masuram and Sripada (2020)؛ كما تتفق نتائج البحث مع نتائج عدد من الدراسات العربية السابقة، والتي أثبتت فاعلية مدخل المهام اللغوية في تنمية مهارات لغوية أخرى، مثل دراسة يوسف (٢٠٠٩)؛ ودراسة دمياطي وأبو لبن (٢٠١٢)؛ ودراسة جلال (٢٠١٧)؛ ودراسة سيف (٢٠٢٠)، وإن كان البحث الحالي يختلف عن هذه الدراسات في المتغيرات التابعة، والمرحلة التعليمية المستهدفة، حيث يسعى لتنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**وبهذه النتيجة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث**.

ثانيًا: نتائج البحث وتفسيراتها المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه: "ما فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟".

تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي، وحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، وجاءت النتائج كالتالي:

(١) رصد وتحليل النتائج الخاصة باختبار مهارات التحدث الوظيفي الكلي:

جدول (١١) دلالة *الفروق وحجم التأثير لمتوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي*

الاختبار	التطبيق ن = ٣٦	م	ع	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة ٠,٠١	قيمة مربع إيتا
الاختبار ككل	قبلي	١٠٠,٨	٥,٦٩	٩٥,٩	٧,٢٨	٧٩	دالة	٠,٩٩
	بعدي	١٩٦,٧	٦,٧٨					

من الجدول السابق يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات التحدث الوظيفي = (٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحدث الوظيفي، وذلك لصالح القياس البعدي.

كما يتبين من الجدول ارتفاع قيمة معامل مربع إيتا$\eta 2$ حيث جاءت (٠,٩٩) وهي قيمة أعلى من (٠,٢) مما يؤكد وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وبالتالي إلى التحسن الكبير الذي ظهر على أداء التلاميذ في القياس البعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي.

ولمزيد من التأكد من هذه النتائج تم رصد وتحليل دلالة الفروق وحجم التأثير لمتوسطات درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية للاختبار، وجاءت النتائج كالتالي:

(٢) رصد وتحليل النتائج الخاصة بالمهارات الفرعية لاختبار التحدث الوظيفي:

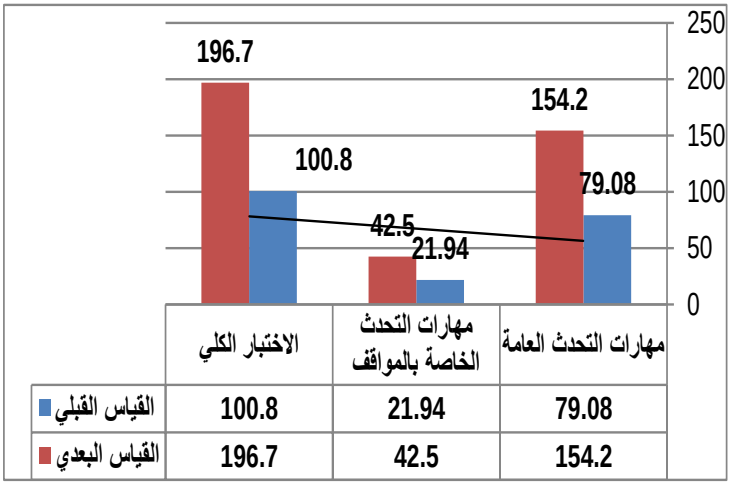
جدول (١٢) دلالة *الفروق وحجم التأثير لمتوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الفرعية لاختبار التحدث الوظيفي*

المهارات	التطبيق ن = ٣٦	م	ع	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	الدلالة ٠,٠١	قيمة مربع ايتا
١- الجانب الصوتي	قبلي	٢٣,٨	٣,٠٦	٢٢,٣	٣,٢٥	٤١,١	دالة	٠,٩٧٩
	بعدي	٤٦,١	١,٢٠					
٢- الجانب اللغوي	قبلي	٢٢,٣	٢,٥٥	٢٠,٥	٣,٣٥	٣٦,٧	دالة	٠,٩٧٤
	بعدي	٤٢,٨	٢,٨٨					
٣- الجانب الفكري	قبلي	١٥,٤	٠,٨٧	١٧,٤	٢,٩٠	٣٥,٩	دالة	٠,٩٧٣
	بعدي	٣٢,٨	٢,٤٨					
٤- الجانب	قبلي	١٧,٥	٠,٩١	١٤,٩	٢,٥٠	٣٥,٨	دالة	٠,٩٧٣

الملمحي	بعدي	٣٢,٤	٢,٣٤					
المهارات العامة كلي	قبلي	٧٩,١	٥,٢٥	٧٥,٢	٦,٣٥	٧٠,٩	دالة	٠,٩٩٣
	بعدي	١٥٤,٢	٦,١٩					
١- التعريف بالنفس	قبلي	٥,٢٧	١,٤٢	٥,٢٥	١,١٥	٢٧,٢	دالة	٠,٩٥٤
	بعدي	١٠,٥٢	١,٠٥					
٢- التعامل بالبيع والشراء	قبلي	٥,١٦	١,١٥	٥	١,٩٥	١٥,٣	دالة	٠,٨٦
	بعدي	١٠,١٦	١,٢٠					
٣- الأحداث الجارية	قبلي	٤,٩٧	١,١٣	٤,٦٩	١,٤١	١٩,٩	دالة	٠,٩١
	بعدي	٩,٦٦	١,٠٤					
٤- المحاثة	قبلي	٦,٣٠	١,١١	٥,٨٣	٠,٨٧٨	٣٩,٨	دالة	٠,٩٧٨
	بعدي	١٢,١٣	١,٦٧					
المهارات الخاصة بالمواقف كلي	قبلي	٢١,٧٢	٢,٤٩	٢٠,٧	٢,٤٢	٥١,٣	دالة	٠,٩٨٦
	بعدي	٤٢,٥٠	٢,٣١					

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) المحسوبة لمهارات التحدث الوظيفي الفرعية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي كل مهارة فرعية لاختبار التحدث الوظيفي، وذلك لصالح القياس البعدي.

كما يتبين من الجدول ارتفاع قيمة معامل مربع إيتا2η حيث جميعها أعلى من (٠,٢) مما يؤكد على وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وبالتالي يشير إلى التحسن الكبير الذي ظهر على أداء التلاميذ في القياس البعدي للمهارات الفرعية لاختبار التحدث الوظيفي، ويمكن توضيح درجة نمو مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي

تبين من الشكل السابق النمو الكبير لمهارات التحدث الوظيفي في القياس البعدي، وللتأكد من هذا التحسن وفاعلية البرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية هذه المهارات، تم حساب نسبة الكسب المعدلة باستخدام معادلة بلاك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث

الاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	الدرجة العظمى للمهارة	نسبة الكسب المعدل	دلالة الفاعلية
مهارات التحدث العامة	٧٩,١	١٥٤,٢	١٦٨	١,٢٩	مرتفعة
مهارات التحدث الخاصة بالمواقف	٢١,٧٢	٤٢,٥٠	٥١	١,١٠	مرتفعة
اختبار التحدث الوظيفي الكلي	١٠٠,٨	١٩٦,٧	٢١٩	١,٢٤	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة لبلاك لمهارات التحدث العامة =(١,٢٩) ومهارات التحدث الخاصة بالمواقف= (١,١٠)، واختبار مهارات التحدث الوظيفي الكلي= (١,٢٤)، وهذه النسب جميعها نسب مرتفعة وتقع في المدى الذي حدده بلاك للفاعلية، مما يؤكد على

فاعلية البرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، ووفقًا لهذه النتائج يتم قبول الفرض الثاني ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي ومهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي".

(٢) تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أظهرت النتائج المذكورة أعلاه التأثير الفعال للبرنامج القائم على المهام اللغوية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، ويمكن تفسير ذلك من خلال الآتي:

- وفر البرنامج العديد من الأنشطة التعليمية القائمة على المهام اللغوية، مما أتاح الفرصة أمام التلاميذ لاستخدام وتعلم مهارات اللغة في سياقها، وأيضًا تحقيق ما يسمى "بالتعلم بالممارسة Learning by doing"، ومن ثم فقد تم تشجيع التلاميذ على ممارسة واستخدام مهارات التحدث الوظيفي المختلفة بطريقة إبداعية، وفي سياق وظيفي شبيه بالمواقف الطبيعية من خلال أداء المهام التي طلبت منهم، مما كان له أثر كبير في تعزيز مهارات التلاميذ اللغوية بشكل عام، وتحسين مهارات التحدث الوظيفي بشكل خاص.

- مكن التعليم القائم على المهام اللغوية التلاميذ من تعلم مهارات التحدث في جو خالٍ من القلق والتوتر، كما تم اعتبار الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعلم هذه المهارات أمرًا طبيعيًا سوف يتحسن من خلال الممارسات المتكررة للغة، وقد أدى ذلك إلى شعور التلاميذ بالحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف من التوبيخ أو الشعور بالفشل، مما ساعدهم على تحسين مهارات التحدث في المواقف الوظيفية المختلفة، وتحسين قدرات التلاميذ على التحدث بثقة وإشارات معبّرة.

- أثناء التدريس باستخدام البرنامج القائم على المهام اللغوية تم عكس الطريقة التقليدية في التدريس (عرض، ثم ممارسة، ثم إنتاج)، حيث يبدأ التدريس القائم على المهام اللغوية من خلال المهمة نفسها وأدائها، وعند الانتهاء من المهمة يبدأ المعلم في توضيح المهارات اللغوية المستخدمة في أداء المهمة، ومن ثم إجراء التصحيحات والتعديلات على أداء التلاميذ، واستكمال باقي الأنشطة والمهام للتمكن من المهارة، أدى ذلك إلى استخدام التلاميذ لمهارات التحدث الوظيفي والتمكن منها بشكل طبيعي وممتع ومحفز، فمهارات التحدث الوظيفي في مواقف التعريف بالنفس، والبيع والشراء، والتعليق على الأحداث الجارية، وإجراء المحادثات، كلها تم التدريب عليها من خلال مهام لغوية تنتهي بنتيجة محددة، من خلال ما يطلق عليه "تعليم اللغة المدعوم بالمَهمة"، كل ذلك ساعد التلاميذ على الانخراط في ممارسة الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات التحدث الوظيفي المختلفة والتمكن منها.

- تنوعت المهام اللغوية المستخدمة في البرنامج مثل: مهام سد الفجوات؛ سواء فجوات المعلومات أو فجوات الأفكار، ومهام إجراء المحادثات الهاتفية، ومهام التعليل، والسؤال والجواب، وتبادل الخبرات الشخصية، ومهام التحليل اللغوي، وغيرها من المهام التي ساعدت على تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ والمتعلقة بتنظيم وترتيب أفكارهم؛ والتعبير عنها بصوت واضح ومناسب ومُعبر، مع استخدام مفردات وتراكيب لغوية فصيحة،

تتناسب مع موقف التحدث الوظيفي الذي يتم فيه ممارسة المهمة، ونوع مهارة التحدث الوظيفي المراد تنميتها.

- قدم البرنامج العديد من المهام والأنشطة التي ركزت على تنمية مهارات الطلاقة القرائية وخصوصًا مهارات نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا ومهارات الأداء القرائي المُعبر، وقد ساعد ذلك كثيرًا في تمكن الطلاب من مهارات التحدث وخصوصًا ما يرتبط منها بالجانبين الصوتي والملمحي.

هذا وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية السابقة، والتي كشفت عن فاعلية مدخل تعلم اللغة القائم على المهام في تنمية مهارات التحدث، ومن هذه الدراسات: دراسة(Masoud and Ibrahim (2018؛ ودراسة (Hassan, et.al (2021؛ ودراسة Hakim, (2021) et.، وإن كان البحث الحالي يختلف عن هذه الدراسات في المتغيرات التابعة، حيث يسعى لتنمية مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.كما جاءت نتائج هذا البحث متفقة مع الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى المتعلمين – وهي قليلة جدًا على حد علم الباحث – والتي أثبتت فاعلية متغيرات مستقلة أخرى ومعالجات تجريبية مختلفةفي تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى المتعلمين، ومنها: دراسة رشوان (٢٠٠٨)؛ ودراسة حسين (٢٠٠٨)؛ ودراسة عطية وأبو لبن (٢٠١٢)؛ ودراسة السيد (٢٠١٥)، وإن كان البحث الحالي يختلف مع هذه الدراسات في المتغيرات المستقلة المستخدمة، والمحتوى التعليمي، والمرحلة التعليمية المستهدفة.

ثالثًا: نتائج البحث وتفسيراتها المتعلقة بالسؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، ونصه: ما العلاقة الارتباطية بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج (SPSS-24)، بين درجات التلاميذ في القياس البعدي لاختبار الطلاقة القرائية (نطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا، والأداء القرائي المُعبر، والفهم القرائي)، وبين درجاتهم في القياس البعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي ببعديه: المهارات العامة والمهارات الخاصة بالمواقف، وجاءت قيم معامل الارتباط ودلالتها كالتالي:

جدول (١٤)

معامل الارتباط بين درجات اختباري مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات الطلاقة القرائية (النطق والأداء القرائي المعبر والفهم القرائي) الكلي ومهارات التحدث الوظيفي الكلي	٠,٤٥١	دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ر) المحسوبة جاءت (٠,٥٤١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) كما أنها جاءت موجبة، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية (نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، والأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي)، وبين درجاتهم في القياس

البعدي لاختبار مهارات التحدث الوظيفي، وبالتالي وجود علاقة طردية موجبة دالة بين المتغيرين بمعنى أن زيادة نمو مهارات الطلاقة القرائية أدى إلى زيادة نمو مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث ونصه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ مجموعة البحث لصالح القياس البعدي".**وبهذه النتيجة تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.**

▪ توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بما يلي:

- تعديل الجداول الدراسية لمادة اللغة العربية بحيث تتضمن عددًا مناسبًا من الحصص الدراسة لتنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى التلاميذ، خصوصًا في المرحلة الابتدائية التي يتم التركيز فيها على التعبير الكتابي ويهمل التعبير الشفوي.
- إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ وإدراج أنشطة التعلم القائمة على المهام اللغوية في تدريس فنون اللغة العربية المختلفة.
- ضرورة الاهتمام بتصويب الأخطاء القرائية لدى التلاميذ أولاً بأول؛ حتى لا تتراكم هذه الأخطاء ويصعب علاجها بعد ذلك، مما يؤدي إلى ضعف مهارات الطلاقة القرائية لديهم.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية التي تنمى مهارات الطلاقة القرائية ومهارات التحدث الوظيفي مثل الإذاعة المدرسية وجماعة المسرح المدرسي، والاشتراك في الندوات والمناقشات، مما يشجع التلاميذ على ممارسة المهارات اللغوية التي اكتسبوها وتوظيفها في حياتهم اليومية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للتدريب على مدخل المهام اللغوية، والتعرف على أنواع المهام المختلفة وكيفية توظيفها أثناء التدريس.
- ضرورة الاعتماد على المقاييس والأدوات المقننة في قياس مهارات الطلاقة القرائية المختلفة لدى التلاميذ، وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقها.

▪ مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
- وحدة مقترحة في اللغة العربية مبنية على مدخل المهام اللغوية لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- استخدام مدخل المهام اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي وفاعلية الذات الأدبية لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية.
- برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام التعليم القائم على المهام اللغوية المدعوم بالوسائط في تنمية مستويات عمق المعرفة اللغوية والدافعية العقلية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- برنامج لتعليم اللغة العربية قائم على مدخل المهام اللغوية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير التحليلي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

المراجع

▪ المراجع باللغة العربية[١]

إبراهيم، عبد الله سليمان. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على القصة لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

أبورزق، ابتهال محمود إسماعيل، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية السرد القصصي في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٨* (٢)، ٢٣٧-٢٦٣.

أحمد، نجلاء أبو سريع، عوض، فايزة السيد، وفهمي، إحسان عبد الرحيم. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١* (١٥)، ٣٤٩-٣٦٠.

السويلمي، عبد الله بن مبرد. (٢٠١٧). فاعلية القياس المبني على المنهج في تطوير الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة رفحاء. *مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد*، (٥٨)، س١٨، ١-٣٨.

السيد، خالد عبد العظيم. (٢٠١٥). فاعلية المواقف الحياتية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي باللغة العربية الفصحى لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلون*. ٢١ (١)، ٤٧٧-٥٣٦.

الفهيد، عبد الله بن سليمان، والزهراني، مرضي بن غرام الله. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٦٨٩٠٣٤.

الصويركي، محمد على حسين. (٢٠١٤). *التعبير الشفوي: حقيقته، واقعه، أهدافه، ومهاراته، وطرق تدريسه، وتقويمه* (ط.٢). عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الصويركي، محمد علي. (٢٠١١). *التعبير الوظيفي: أسسه، مفهومه، مهاراته، أنواعه*. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.

العبدالعظيم، مريم بنت عمر، والصياد، وليد عاطف. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة*، ١٢ (٤١)، ٣٩٣- ٤٣٦.

[١] تم توثيق قائمة المراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA 7–، ويتم توثيق الكتب في قائمة المراجعكالتالي: (اسم عائلة المؤلف، اسم المؤلف. (سنة النشر). *عنوان الكتاب*. مكان النشر: دار النشر.)

العجمي، عبد العزيز بن حمد، والهاشمي، عبد الله بن مسلم. (٢٠٠٨). *مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مهارات التحدث اللازمة لهم* (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٩٦٤٣٦٤.

العليط، عبد الله بن محمد، الدهماني، دخيل الله بن محمد. (٢٠١٠). *مستوى الأداء الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة* (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٦١١٣٣١.

القرني، علي عبد الخالق. (٢٠٠٢). *دليل المعلم في بناء الاختبارات*. عمان: دار المسيرة.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، على أحمد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* (ط.٢). القاهرة: عالم الكتب.

المنذري، ريا بنت سالم، الكندي، زيانة بنت احمد، الخنصري، شيخة بنت ربيع، سليمان، فاطمة بنت بخيت، الرواحي، فتحية بنت أحمد، البحري، مريم بنت محمد، والتميمي، يسرى بنت سعيد. (٢٠١٦). *إستراتيجيات حديثة في التدريس: أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية*. مسقط: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٢). *الاختبار الشفهي* (عرض ورقة). المؤتمر العلمي الرابع عشر- *مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج ٢، ٥٩٥-٦٠١.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم. (٢٠١١، ٢٢ - ٢٤ أبريل). *مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة أسسه النظرية والتطبيقية* (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الثاني للغات: تنمية المهارات الدقيقة لدارسي اللغات، مركز اللغات بالجامعة الإسلامية في ماليزيا، ١-١٦.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩). *مسودة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي*. رئاسة مجلس الوزراء المصرية.

بكري، أيمن عيد. (٢٠٠٧). معدل السرعة في القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة، كلية التربية جامعة عين شمس*، (٧٢)، ١٣-٦٨.

جلال، عمرو محمد. (٢٠١٧). *فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر* (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٨٥٥٩٨٦.

حافظ، وحيد إسماعيل. (٢٠٠٥). المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا*، (٦)، ١ -٦٠.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لبلاك: نسبة الكسب المصححة لعزت. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٩)، ٢١-٣٧.

حسين، أحمد علي محمد. (٢٠٠٨). *تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين من غير الناطقين باللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس.

حمدان، محمد حسين على. (٢٠١٦). *فعالية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

خميس، نسرين أحمد. (٢٠٢٠). *أثر إستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

دمياطي، سناء إبراهيم، أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١٢). *فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طيبة). قاعدة معلومات دار المنظومة: ٥٩٨١٨٨.

رشوان، أحمد محمد علي. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس*، (١٤١)، ٧٠-١١٧.

زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي. (٢٠١٥). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

زعفر، كمال. (٢٠١١). *القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي* (ط.٢). الدمام: مكتبة المتنبي.

زلط، أشرف محمد على، خطاب، عصام محمد عبده، وجاب الله، على سعد. (٢٠٢١). استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، (١٣٥)، ٢٧٣-٤١٠.

سيف، أحمد محمد حسين. (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النحوية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بسوهاج*، (٧٨)، ٤١٩-٤٥٨.

شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٥). *إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: الدار المصريةاللبنانية.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (مراجعة: حامد عمار). القاهرة: الدار المصريةاللبنانية.

شلبي، عبد الله محمود، جاب الله، على سعد، سنجي، سيد محمد. (٢٠٢٠). استخدام مدخل الخبرة اللغوية لتنمية مهارات السرعة القرائية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ١٣ (١٢١)، ٦٥٤-٦٩٠.

الشيخ علي، هداية إبراهيم. (٢٠١٩). *المهام اللغوية التواصلية وتعلم النحو وظيفيًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠١٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١.أ). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، (١١٧)، ١٤٢-١٨٤.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١.ب). *مهارات التحدث: العملية والأداء*. عمان: دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦). *مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية*. *الدمام: مكتبة دار المتنبي*.

عبد الدايم، جابر حمدي، عيسى، أحمد محمد، وعبد النبي، صابر عبد المنعم. (٢٠٢١). تنمية مهارات التحدث لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء البنائية الاجتماعية، *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، (٣)، ٢٤٩-٢٧٤.

عبد الله، مروة دياب أبو زيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية ببني سويف*،١٦ (٨٩)، ٢٠٢-٢٧٥.

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). *المرجع في تعليم اللغة العربية* (ط.٢). القاهرة: مركز الكتاب الجامعي.

عطية، جمال سليمان، وأبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١٢). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٣ (٩١)، ٣٩٣- ٤٣٦.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٦). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عياصرة، رزان مطلق. (٢٠١٥). *أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين السرعة القرائية ومهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي بالأردن* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية جامعة اليرموك.

قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٦). *ضعف مخرجات تعليم اللغة العربية (المظاهر، والأسباب، والعلاج)*. الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

محمد، شريهان سيد، هلالي، هدى محمد، وسلطان، صفاء عبد العزيز. (٢٠١٩). برنامج إثرائي قائم على مواقف تفاوضية من القرآن والسنة لتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١١١)، ٩٧-١٤١.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين على. (٢٠١٢). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

هيكل، محمد. (٢٠١٠). *مهارات الحوار بين التحدث والحوار*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

وزارة التربية والتعليم المصرية. (٢٠١١). *التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية*. القاهرة: قطاع الكتب.

يوسف، أزهار أحمد. (٢٠٠٩). أثر استخدام نموذج التعلم القائم على المهام في تنمية الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وعلى اتجاهاتهم نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، (٢٥)، ٤٥٦-٤٦٠.

- **المراجع العربية مترجمة باللغة الإنجليزية:**

Abdel Bari, Maher Shaaban (2011.b). *Speaking skills: process and performance.* Amman: Dar Al Masirah.

Abdel Bary, Maher Shaban (2011.a). The effectiveness of a proposed strategy for developing the reading fluency skills of primary school pupils. *Reading and Knowledge journal*, the Egyptian Reading and Knowledge Association, Faculty of Education, Ain Shams University, (117), 142-184.

Abdel Bary, Maher Shaban (2016). *Reading Fluency Skills in Kindergarten and Primary Stage*. Dammam: Al-Mutanabi bookshop.

Abdel Dayem, Jaber Hamdi, Issa, Ahmed Mohamed, and Abdel Nabi, Saber Abdel Moneim (2021). Developing speaking skills for primary school pupils in the light of social constructivism, *International Journal of Curriculum and TechnologyEducation*, Arab Association for Advanced Studies, Faculty of Graduate Studies of Education, Cairo University, (3), 249-274.

Abdullah, Marwa Diab Abu Zeid (2019). The effectiveness of a program based on differentiated teaching in developing reading fluency skills for first year preparatory pupils, *Journal of the Faculty of Education in Beni Suef*, 16 (89), 202-275.

Abu Rizk, Ibtihal Mahmoud Ismail, and Al-Waeli, Suad Abdel Karim (2020). The Impact of the storytelling strategy for improving the speaking skills of fourth grade pupils in the United Arab Emirates. *Journal of the Faculty of Graduate Studies ofEducation*, Cairo University, 28(2), 237-263.

Ahmed, Naglaa Abu Saree, Awad, Fayza Al-Sayed, and Fahmy, Ihsan Abdel Rahim (2012). The effectiveness of a program based on the total approach for developing functional oral expression skills for prep stage pupils. *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education*, 1(15), 349-360.

Al-Abdul-Azim, Maryam bint Omar, and Al-Sayyad, Walid Atef (2021). The effectiveness of a proposed training program based on collaborative reading and repetitive reading in developing reading fluency for fourth-grade pupils with reading disabilities. *Journal of Special Education andRehabilitation*, Special Education Foundation, 12 (41), 393-436.

Al-Ajmi, Abdul-Aziz bin Hamad, and Al-Hashimi, Abdullah bin Muslim (2008). The level of performance of fourth-grade pupils in the necessary speaking skills. Master's Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University.

Al-Alit, Abdullah bin Muhammad, Al-Dahmani, intruder Allah bin Muhammad (2010). The level of oral performance of sixth grades in the light of some selected skills, Master's thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia. Kingdom.

Al-Fuhaid, Abdullah bin Suleiman, and Al-Zahrani, Mardi bin Gramallah (2012). The effectiveness of a program based on story for developing speaking skills for sixth grades of primary school, Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Hashimi, Abdullah bin Muslim (2011). Language learning & Teaching approach, its theoretical and applied foundations. *The Second International Conference on Languages: Developing the importance skills of language learners*. Language Center of the International Islamic University in Malaysia, April 22-24, 1-16.

Al-Laqani, Ahmed Hussein, and Al-Jamal, Ali Ahmed. (2003). *A Dictionary of definitive Educational Terms in Curricula and Teaching Methods.* 2nd Edition. Cairo: The world of books.

Al-Mandhari, Raya bint Salem, Al-Kindi, Zianabint Ahmed, Al-Khansari, Sheikha bintRabei, Suleiman, Fatima bintBakheet, Al-Rawahi, Fathia bint Ahmed, Al-Bahri, Maryam bint Muhammad, Al-Tamimi, Yusra bint Saeed (2016). *Modern strategies in teaching: their philosophical origins and applications in teaching Arabic*. Muscat: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Al-Qarni, Ali Abdel-Khaleq (2002). *Teacher's guide to building tests*. Amman: Dar Al Masirah.

Al-Suwailimi, Abdullah bin Mubarrad (2017). The effectiveness of curriculum-based measurement in developing reading fluency among third-grade pupils in Rafha Governorate. *Education World Journal*, The Arab Foundation for Scientific Consultation and Resource Development, (58), p. 18, 1-38.

Al-Suwerki, Muhammad Ali (2011). *Functional expression: its foundations, definition, skills, and types*. Amman: Dar Al Kindi for publishing and distribution.

Al-Suwerki, Muhammad Ali. (2014). *Oral expression: its truth, reality, objectives, skills, teaching methods, and evaluation*. 2nd Edition Amman: Dar Al Kindi for publishing and distribution.

Atta, Ibrahim Mohamed (2006). *The reference in teaching the Arabic language*, Cairo: University Book Center.

Attia, Jamal Suleiman, Abu Laban, and Wajih Al-Mursi (2012). A program based on the negotiating approach in developing functional oral expression skills for prep school pupils in Al Madinah. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 23 (91), 393-436.

Attia, Mohsen Ali (2006). *The sufficient in the methods of teaching Arabic*. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Ayasra, Razan Mutlaq (2015). The effect of temporary and repeated reading methods on improving the reading speed and reading comprehension skills of sixth grade female students in Jordan, unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education, Yarmouk University.

Bakri, Ayman Eid (2007). The rate of speed in oral reading and its development and the development of reading comprehension skills among fifth graders of primary school using educational games. *Reading and Knowledge Journal*, Egyptian Reading and Knowledge Association, Faculty of Education, Ain Shams University, (72), 13-68.

Domyati, Sana Ibrahim, Abu Laban, and Wajih Al-Mursi (2012). The effectiveness of tasks approach within the learning resource center in developing the rhetorical concepts of first-year secondary students. Master's Thesis, College of Education, Taibah University.

Egyptian Ministry of Education. (2011). *Technical guidelines and curricula for the first cycle of basic education: the primarystage*. Cairo: Book Sector.

El Naqa, Mahmoud Kamel. (2002). Oral test, educational curricula in light of the concept of performance. *Fourteenth Scientific Conference. The Egyptian Society for Curricula and instruction*, Vol. 2, 595-601.

El sayed, Khaled Abdel Azim (2015). The effectiveness of life situations in developing some functional oral expression skills in standard Arabic language among first-year secondary students. *Journal of Educational and Social Studies*, Faculty of Education, Helwan University. 21(1), 477-536.

Galal, Amr Mohamed (2017). The effectiveness tasks approach in developing the reading comprehension skills of non-Arabic speaking students studying at Al-Azhar. Master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Hafez, Waheed Ismail (2005). Standard of speaking skill and evaluating the performance of primary school pupils in their light. *Journal of the Faculty of Education in Kafr El-Sheikh*, Tanta University, (6), 1-60.

Hamdan, Mohamed Hussien Ali (2016). The effectiveness of a program based on multiple senses approach to treat the disabilities of learning reading and writing among primary school pupils. unpublished master's thesis, Faculty of Education in Qena, South Valley University.

Hassan, Ezzat Abdel Hamid Mohamed (2011). *Psychological and educational statistics applications using the SPSS program*. Cairo: darelfiker El Araby.

Hassan, Ezzat Abdel Hamid Mohamed (2013). Corrected Gain Ratio for Black: Corrected Gain Ratio for Izzat. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 23* (79), 21-37.

Heikal, Muhammad. (2010). *Dialogue skills between speaking and dialogue*. Cairo: The Egyptian General Book Authority.

Hussein, Ahmed Ali Mohamed. (2008). *Developing some functional oral expression skills in light of the language needs of non-Arabic speaking learners.* unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Ibrahim, Abdullah Suleiman. (2015*). The effectiveness of a program based on story for developing speaking skills for basic education students*. unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Khamis, Nasreen Ahmed (2020). *The effect of the cooperative learning strategy using educational tasks on imparting written expression skills to fifth grade pupils*. unpublished master's thesis. College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Madkour, Ali Ahmed. (2006). *Teaching Arabic Language Arts*. Cairo: darelfiker El Araby.

Muhammad, Sherihan Sayed, Hilali, Hoda Muhammad, and Sultan, Safaa Abdel Aziz. (2019). An enrichment program based on negotiating positions from the Qur'an and Sunnah to develop the speaking skills in the Arabic language for primary school pupils. *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, (111), 97-141.

Murad, Salah Ahmed, and Suleiman, Amin Ali. (2012). *Tests and Scales in psychological and educational sciences, steps for their preparation and characteristics*. Kuwait: Modern Book House.

Qassem, Muhammad Jaber, Al-Hudaibi, Ali Abdel Mohsen (2016). *Weak outcomes of teaching Arabic: appearances, causes, and treatment.* United Arab Emirates: Educational Center for the Arabic Language for the Gulf States.

Rashwan, Ahmed Mohamed Ali. (2008). The effectiveness of using the functional approach in developing the functional speaking skills for Arabic language learners whose speaking Spanish. *Journal of Studies in Curricula and instruction Methods, Faculty of Education, Ain Shams University*, (141), 70-117

Seif, Ahmed Mohamed Hussein. (2020). The effectiveness of a suggested teaching strategy in the light of the task-based learning approach in developing grammatical learning skills and awareness of them among preparatory stage pupils. *Journal of the College of Education in Sohag*, (78), 419-458.

Shalaby, Abdullah Mahmoud, Jaballah, Ali Saad, Sanji, Sayed Muhammad (2020). Using the language experience approach to develop reading speed skills in the Arabic language for primary school pupils. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 13* (121), 654-690.

Shehata, Hassan Sayed. (2015). *Modern strategies in teaching and learning the Arabic language.* Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab. (2003). A *Dictionary of Educational and Psychological Terms*. (Review: Hamed Ammar). Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Sheikh Ali, Hedayat Ibrahim. (2019*). Communicative linguistic tasks and functional grammar learning in teaching Arabic to non-native speakers*. Cairo: Itrak House for printing, publishing and distribution.

Souman, Ahmed Ibrahim. (2010). *Methods of teaching Arabic language.* Amman: Zahran Publishing and Distribution House.

The National Authority for Education Quality Assurance and Accreditation (2009). *Draft document standard for Arabic language content for pre-university education*. Presidency of the Egyptian Council of Ministers.

Youssef, Azhar Ahmed (2009). The effect of using the task-based learning model on the writing development of first year prep school pupils and their attitudes towards writing in the English language. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (25), 456-460.

Zaafar, Kamal. (2011). *Reading and conversation in the light of an integrative approach*. 2nd Edition, Dammam: Al Mutanabi bookshop.

Zalat, Ashraf Muhammad Ali, Khattab, Issam Muhammad Abdo, and Jaballah, Ali Saad (2021). The use of educational drama in developing speaking skills of sixth grades. *Reading and Knowledge journal, the Egyptian Reading and Knowledge Association, Faculty of Education, Ain Shams University*, (135), 273-410.

Zayer, Saad Ali, and Dakhil, Sama Turki (2015). *Modern trends in teaching Arabic*. Amman: Methodology House for Publishing and Distribution.

- **المراجع باللغة الإنجليزية:**

Ahmadian, M. J. (2016). *Task-based language teaching and learning. The Language Learning Journal, 44* (4), 377–38. http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1236523

Barone, M., & Morrow, M. (2003). *Literacy and young Children, Research Based Practice*. New York: Guilford Press.

Chen, S., & Wang, J. (2019). Effects of Task-based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course. *English Language Teaching, 12*(3), 119-138. https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119

East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. New York: Taylor & Francis.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.

Fraser, C. A. (2004). Reading fluency in a second language. *Canadian Modern Language Review, 61*(1), 135-160.

Griffith, L. w., &Rasinski, T. V. (2009). A Focus fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum, In T. v. Rasinski (Ed). *Essential reading on Fluency.* New York: International Reading Association.

Hakim, N., Mahpul, M., & Riyantika, F. (2021). Task-based language teaching to improve students' speaking achievement. *Unila Journal of English Teaching, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Lampung,10*(2), 152-158.

Hashemifardnia, A., Rasooyar, H., &Sepehri, M. (2017). Enhancing Iranian EFL learners' speaking fluency through using task-based activities. *Global Journal of Foreign Language Teaching, 9*(1), 24-32. https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i1.3998

Hassan, I., Zamzam, I, N., Azmi, A., & Abdullah, A. (2021). Development of English-Speaking Skills through Task-based Learning among Primary School Students in Malaysia. *Theory and Practice in Language Studies, 11*(11), 1499-1506. https://doi.org/10.17507/tpls.1111.20

Kim, Y. S., Quinn, J., &Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 57*(5), 718–732. https://doi.org/10.1037/dev0001167

Kuhn, M. (2003). How Can I help them Pull it all together? A Guide to Fluent Reading Instruction. In M. Barone and L. Morrow (Eds.), *Literacy and young Children Research based Practices*. New York: Guilford Press.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.

Lin, Z. (2009). Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville. Available online at: https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/ZhuLin.pdf?sequence=5&isAllowed=y. accessed 10 July 2021.

Madhubala, B., &Mehrnaz, G. (2017). Effects of Multimedia Task-Based Teaching and Learning Approach on EFL Learners' Accuracy, Fluency and Complexity of Oral Production. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 16*(2), 25-34. ERIC Number: EJ1137784.

Masoud, H., & Ibrahim, O. (2018). Using a Task-Based Instruction Program for Promoting EFL Pre-Service Teachers Speaking Skill and Phonological Awareness, Journal of Faculty of education, Assiut University, *34*(3), 1-45 https://mfes.journals.ekb.eg/article_105455.html

Masuram, J., &Sripada, P. (2020). Developing Spoken Fluency Through Task-Based Teaching, *Procedia Computer Science*, (173), 623-630. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.080

Miller, J., & Groff, C. (2008). Assessing reading fluency. In M. Kuhn & P. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the Classroom* (135-153). The Guilford Press.

Moskai & Blachowicz, C. (2006): partnering for fluency Partnering for fluency. New York: The Guilford Press.

National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read: Evidence – based assessment of the Scientific Research Literate on Reading and its Implications for Reading Instruction. *Reports, Washington, DC: USA*. Government Printing Office.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: defining 'task'. *Asian EFL Journal, 8*(3), 12-18.

Oxford, R. L. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal International, 8*(3), 94-121

Pikulski, J.& chard, J. (2005). Fluency The Brid e From Decoding to Reading Comprehension.*Reading Teacher,* (85), 510-521

Rasinski, T. (2009): Fluency: The Essential link from Phonics to comprehension. In T. Rasinski (Ed*), Essential reading on Fluency*. New York: International Reading Association.

Rasinski, T. V. (2004). Assessing Reading Fluency. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning. www.prel.orgIproducts/re/assessing-Fluency.htm

Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2--3), 192-204.

Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In C. Edwards and J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan Ltd.

Sholeh, M. (2020). Implementation of task-based learning in teaching English in Indonesia: Benefits and problems. Language Circle: *Journal of Language and Literature,15*(1), 1-9. https://doi.org/10.15294/lc.v15i1.26004

Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics, 26*(3), 376–401. Doi:https://doi.org/10.1093/applin/ami013

Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. New York: International Reading Association

Yunus. M. (2019). The Use of Task-Based Reading Method in Improving Student Reading Fluency in Learning Teaching Processes. 2nd Workshop on Language, Literature and Society for Education, Wol2SED, Solo, Indonesia. http://dx.doi.org/10.4108/eai.21-12-2018.2282781