أثر مشاركة أولياء الأمور أبناءهم تعليم القراءة الجهرية في تحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن *

أ.ليلى محمد المومني **
أ.د.راتب قاسم عاشور ***

* تاريخ التسليم: 9/ 8/ 2014م، تاريخ القبول: 29/ 10/ 2014م.
** معلمة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.
*** أستاذ/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ اربد/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور أبناءهم تعليم القراءة الجهرية في تحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.ولتحقيق أهداف الدِّراسة أعدَّت الباحثة اختباراً في التحدث واختباراً آخر في القراءة الناقدة.تكون أفراد الدِّراسة من (46) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرستين حكومتين للإناث في مديرية تربية وتعليم محافظة عجلون الأولى، إحداهما ضابطة من مدرسة عبين عبلين الثانوية الشاملة للبنات وعددها (23) طالبة، والثانية تجريبية من مدرسة صخرة الثانوية الشاملة للبنات وعددها (23) طالبة، تعرَّضت المجموعة التجريبية وفق إجراءات الاستراتيجية القائمة على مشاركة أولياء الأمور المعتمدة في هذه الدِّراسة.بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الموصوفة في دليل المعلم.وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر طريقة التدريس في التنغيم الصوتي واللفظ والضبط، والتقويم، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في مهارة الطلاقة التعبيرية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التدريس في جميع المهارات الفرعية، باستثناء مهارة التعرف إلى الغرض البعيد للكاتب، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.وفي ضوء نتائج الدِّراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

The impacts of parents' participation in teaching their kids the skills of "reading aloud" in order to improve conversation and critical reading skills among sixth graders (girls) in Jordan

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the effect of parents' involvement in their children reading in the development of speaking and critical reading among sixth grade female students in Jordan.To achieve this, the researcher developed a test in speaking and another in critical reading.The participants of this study consisted of (46) female students from the sixth grade chosen purposefully from two public schools girls in Ajloun First Educational Directorate, the control group from Eben-Ebleen School totaling (23) students and the experimental group from Sakhra Comprehensive School for Girls totaling (23) students.The experimental group studied through the strategy of parents' involvement while, the control group studied through the traditional method described in the teachers' guide.The findings of the study showed that there are significant statistical differences at the level of (a =0.05) attributed to the teaching method in voice tunes, spelling, accuracy and evaluation in favor of the experimental group, and there were no differences in expression fluency.Moreover, there are significant statistical differences at the level of (a =0.05) attributed to the teaching method in all sub skills except the goals of the writer in favor of the experimental group.Based on the findings the researcher presented several recommendations.

خلفية الدّراسة وأهميتها:

مقدمة:

التعليم قضية مجتمعية لابد أنّ يشارك فيها جميع الأطراف: (الأسرة، والمدرسة، والمثقفون، وغيرهم) .وفي هذا الإطار أصبح العبء على المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أكبر لكي تتسم بالفاعلية، وأنّ تكون ذات رؤيا واضحة ومرنة تتطلب القيام بأدوار جديدة تبتعد عن التقليدية، ومن أبرز ملامح الأهمية العمل على مشاركة أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية لأبنائهم، بحيث يعملون معاً بشكل يحقق الدعم المتبادل لمصلحة الأبناء، وتُعّد المدرسة امتداداً للبيت، فيها يستكمل الطفل تربيته، وإعداده للحياة، وقد أكدت النظريات والنظم التربوية جميعها على ضرورة التعاون بين المدرسة والبيت وتكامل الأدوار.

وتأتي اللغة في واجهة الاهتمام بين البيت والمدرسة؛ فاللغة مرآة الفكر ووسيلة إبرازه إلى حيز الوجود ومرآة الحضارة الإنسانية التي تعتمد عليها مفاهيم التخاطب بين البشر، ووسيلة للتواصل السهل وعليه اهتم الإنسان بها، وطور آلياتها ليمكنها من الضروريات، لتصبح قادرة على احتواء كل جديد (عاشور وحوامدة، 2009) .

والهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية إكساب الفرد القدرة على النطق السليم، حيث ينظر إلى اللغة على أنها كيان واحد، يتكون من مهارات فرعية، وهذا لا يعني أن القيام بإتقان مهارة واحدة هي إجادة اللغة، فإتقان اللغة يتم بمهارتها الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بصورة مترابطة حيث تؤدي كل مهارة إلى أخرى (البجة، 2005) .

تُعّد القراءة الناقدة من بين المهارات التي تحتاج إلى توظيف مختلف في القدرات العقلية وأنماط التفكير، لذلك كانت القراءة أهم الوسائل التي تسمح للفرد تنمية قدرته على التفكير الناقد بحيث يتيح للقارئ اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء (هباشي، 2008) .

والقراءة الناقدة أساس عملية القراءة والغاية الرئيسة في القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ أن يتفاعل مع النصّ بحيث تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النصّ المقروء بما يتفق مع المعلومات الموجودة في النصّ

من جهة والخلفية المعرفية للقارئ ومدى خبرته بخصائص الأسلوب للكاتب من جهة أخرى (عطية، 2010) .

ويرى (عاشور ومقدادي، 2009) إن القراءة الناقدة عبارة عن «تفاعل القراء مع الكتاب وكأنهم يتواصلون مع بعضهم بعضاً وسواهم يستخدمون اللغة للتواصل مع القراء وهذا التفاعل يعتمد على الخلفية المفاهيمية والخبرة الشخصية والهدف من القراءة، بالإضافة إلى ما يحتويه النص».ويرى الصوفي (2008،163) إن القراءة الناقدة هي «قراءة نشطة لا تتوقف عند حدود الفهم العادي، بل تتعداها إلى النقد والحكم على الكتاب». والقراءة الناقدة هي قراءة ما وراء السطور وحل المشكلات والإبداع، وتقويم المقروء والتفاعل معه والتفريق بين الواقع والخيال، وربط النتيجة بالسبب وإصدار الأحكام (العبد الله، 2007) .بينما عرفها أبو الهيجاء والسعدي (2003، 130) «بأنها قراءة ما وراء السطور قراءة تطبيقية تحليلية تركيبة تقويمية؛ من أجل اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام بشأن المقروء شكلاً ومضموناً».

وقد أشار نصر (1998) بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد، إلى أن كفاءة مناهج اللغة وبرامج تعليم القراءة يجب أن تقاس بمدى مساهمتها في التنمية الذهنية للطلبة في مراحل التعليم المختلفة؛ فبالرغم من التحديثات التربوية في المناهج والتدريس، وفي مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم، فإن هناك ما يشير إلى أن الطلبة يواجهون مشكلات في كيفية التعامل مع الكلمة المطبوعة وضعف مستوى الطلبة في القراءة.

ويرى الباحثان أن القراءة الناقدة عملية تفكير نشطة ومقصودة يقوم من خلالها القارئ بناء المعنى وقدرة الأفراد على الفهم والاستيعاب تتفاوت نتيجة للاختلاف في معرفتهم القبلية وخبراتهم.

والتحدث من أهم المهارات اللغوية ذات الصلة إن لم تكن أهمها فقد ذهب المربون والمتخصصون إلى أن اللغة في طبيعة أصلها عملية إرسال، واستقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أن اللغة مضمون، وإفصاح عن هذا المضمون، ومن ثم فإن هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة القراءة لأسباب أهمها أن النشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتها (زايد، 2010).

ويرى العجارمة (2006:20) أن التحدث «وسيلة اتصال وتواصل يعبر بها الفرد عن حاجاته، ومشاعره، وأحاسيسه وهي مهمة لكل فرد، إذ لا غنى لشخص عن غيره من الناس».وينظر أهل اللغة إلى مهارة التحدث بأنها الهدف الأسمى من تعلم اللغة وهي غاية

يجب أن يسعى معلمو اللغة وغيرهم من معلمي المواد الدّراسية الأخرى إلى تمكين الطلبة منها فهي المحصلة النهائية لتعلم اللغة، والمؤشر العملي على امتلاك ناصية البيان، والكفاءة اللغوية، فالطالب الذي يتمكن من هذه المهارة اللغوية الشفوية يسهل عليه تعلم مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، ويتمكن من نقل المعلومات ومعالجتها وتحقيق التفاعلات الاجتماعية المرتبطة بالتحدث وتقديم الحجج والبراهين ذات الصلة (عطية، 2008، Rahman, 2010) والمشار إليها في (منسي، 2012).

أما بالنسبة للعلاقة بين القراءة والتحدث، فيرى مدكور (2009) أن الطلبة الذين يقرأون بسهولة أكثر هي تلك الأشياء والموضوعات التي سبق لهم وأن تحدثوا عنها، فالموضوعات التي تناقش في الغرفة الصفية يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة للطالب نفسه.ومن هنا تتضح العلاقة جلية بين القراءة والتحدث إذ كلاهما يشكل مدخلاً للآخر حيث تعدّ القراءة مفتاحاً لاكتساب مهارات التحدث من خلال تنمية المخزون اللغوي وتطوير القاموس المفرداتي والتراكيبي.وتعدُّ القراءة الجهرية واحدة من أنواع القراءات التي تشكل أساسا لعملية التحدث.

والقراءة الجهرية "عملية تُترجم فيها الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة بحسب ما تحمل من معنى، وهي إذاً تعتمد على ثلاثة عناصر هي رؤية العين للرمز ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز والتلفظ بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرمز" (زايد، 2006:70).

ويرى البجة (2005) أن القراءة الجاهرة صعبة؛ لأن القارئ يبذل فيها جهداً مضاعفاً عند ممارستها إضافة إلى ذلك الاستيعاب القرائي وإدراك المحتوى مع مراعاة النطق الصحيح لمخارج الحروف والتنغيم الصوتي.

وبالرغم من الجهود التي بذلت –وما زالت تبذل– من أجل تطوير استراتيجيات فعّالة لتعليم نصوص القراءة تأخذ بالاتجاهات المعاصرة الحديثة في تعليم اللغات الحيّة، والتقدم التقني في هذا الميدان، فإن الشكوى من انخفاض كفاءة التعليم القرائي ما زالت قائمة، وتشكل ظاهرة تكاد تكون عامة، فقد أظهرت أبحاث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن معظم معلمي القراءة لا يمتلكون مهارات التدريس الفعّال، وأنهم بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تأخذ بعين الاعتبار دور التعليم القرائي في التنمية اللغوية الشاملة (نصر، 2003).

وتعدُّ استراتيجية مشاركة أولياء الأمور واحدة من الاستراتيجيات الفاعلة في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والتحدث.حيث أجرى جينز (Jeynes, 2013) دراسة تحليلية في

الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور في برامج تعليم القراءة على تحصيل أبنائهم في مهارات القراءة الناقدة وتوصلت الدِّراسة إلى أن مشاركة أولياء الأمور تؤثر بشكل إيجابي في تحصيل الطالب العام في اللغة، كما أن قراءة أولياء الأمور في المنزل، وبخاصة قراءة القصص والقراءة الجهرية تزيد من قدرة الطالب على استيعاب الأفكار ونقدها وتحليلها ويزيد من اتجاهات الطالب الإيجابية نحو القراءة.كما هدفت دراسة جيني واندرو (Jeni & Andrew, 2007) الكشف عن أثر القراءة بمساعدة الوالدين في تنمية مهارة التحدث في مدينة لندن في بريطانيا حيث توصلت الدِّراسة إلى أن تفاعل الوالدين مع الأبناء أثناء القراءة يزيد من مهارات التواصل وتبادل الأفكار والاختلاط الاجتماعي.

مشكلة الدِّراسة:

يظهر واضحا في معظم المراحل التعليمية ضعف المتعلمين في مهارات التحدث؛ فالمدارس لا توليه العناية الكافية وسعيها لإكساب الطلبة مهارات الحديث الجيد لا يفي بالغرض والسبب هو عدم فهم المعلمين لهذه المهارات بالشكل الصحيح، وعدم امتلاكهم للأساليب وطرق التدريس الحديثة التي تساعد الطلبة على اكتساب هذه المهارات (الراميني، 2009) .ورغم تطور مفهوم القراءة إلا أن تدريسها في مدارسنا يكاد يقتصر على الجانب الميكانيكي فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة يعانون ضعفاً في القراءة الناقدة (الكخن وعتوم، 2007؛ نصر، 1996) .وبناءً على ما سبق، جاءت الحاجة إلى تطوير برامج وطرائق تدريس حديثة لتحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة؛ لذا فإن مشكلة الدِّراسة الحالية تكمن في التحقق من جدوى مشاركة أولياء الأمور أبناءهم تعليم القراءة الجهرية في تحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

أسئلة الدِّراسة:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات التحدث لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (مشاركة أولياء الأمور والطريقة الاعتيادية) .

2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (مشاركة أولياء الأمور والطريقة الاعتيادية) .

أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور أبناءهم تعليم القراءة الجهرية في تحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.

2. تحديد إذا ما كان هناك فروق في الأداء في مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى لمشاركة أولياء الأمور في تعليمهن القراءة الجهرية.

أهمية الدِّراسة:

تكمن أهمية الدِّراسة في أنها قد تساعد في تفعيل أدوار أولياء الأمور في رعاية أبنائهم في البيت والمدرسة وتقديم العون والمساعدة في تنمية مهارات اللغة بما توفره الدِّراسة من تدريب مقصود للأبناء، إضافة إلى توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتواصل أولياء الأمور مع المدرسة، وقد تسهم نتائج هذه الدِّراسة في فتح آفاق جديدة في مجال العلاقة بين البيت والمدرسة، وفي مشاركة أولياء الأمور أبنائهم في تحسين مهارات اللغة.

التعريفات الإجرائية:

◄ **مشاركة أولياء الأمور**: وتتمثل فيما يبذله الأب أو الأم أو أفراد العائلة من أشكال المتابعة البيتية للمهمات والواجبات لدى بناتهن من مستوى الصف السادس الأساسي في القراءة الجهرية من خلال نصوص إضافية متنوعة، تم التدريب على كيفية قراءتها بعقد ورشات تدريبية لهنَّ في المدرسة، وتم في نهاية كل حصة مناقشة الطالبات، فيما قدم لهن من نصوص جهرية بمساعدة أولياء الأمور في البيت.

◄ **القراءة الجهرية**: قدرة طالبات الصف السادس الأساسي على التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً، فتخرج الأصوات مسموعة في أدائها، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

◄ **مهارة التحدث**: مجموعة من المهارات الفرعية التي تمكن طالبات الصف السادس الأساسي أفراد الدِّراسة من التحدث بطريقة تراعي مهارات الضبط، الطلاقة، الأداء، التقويم وتقاس في هذه الدِّراسة بالدرجة الكلية التي ستحصل عليها الطالبة في اختبار موقفي صادق وثابت.

◄ **مهارة القراءة الناقدة**: إحدى مستويات القراءة، التي تشتمل على مهارات فرعية تمكن طالبات الصف السادس الأساسي أفراد الدِّراسة من اتخاذ قرارات حول النص المقروء، الاستدلال والاستنتاج، التعامل مع وجهة نظر الكاتب، الدقة العلمية، وتقاس في هذه الدِّراسة بالدرجة الكلية التي ستحصل عليها الطالبة في اختبار اختيار من متعدد في مهارات القراءة الناقدة.

حدود الدِّراسة:

1. تقتصر الدِّراسة على الفصل الثاني من العام (2014).
2. تقتصر الدِّراسة على أفراد الدِّراسة من طالبات الصف السادس الأساسي التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون بواقع شعبتين في مدرستين مختلفتين المجموعة التجريبية في مدرسة صخره الثانوية للبنات والمجموعة الضابطة في مدرسة عبين عبلين الثانوية للبنات حيث تقع المدرستان في بيئة جغرافية اجتماعية ثقافية اقتصادية واحدة.
3. تكونت أداتا الدِّراسة من اختبار موقفي في التحدث سيتكون من موقفين و اختبار موضوعي للقراءة الناقدة وسوف تجرى لهما معاملات الصدق والثبات المناسبة.

الدراسات السابقة:

بالاستناد إلى متغيرات هذه الدِّراسة جُمع عدد من الدراسات ذات الصلة، حيث عُرضت الدراسات بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث

قامت **سنشال وليفيفر** (**Senechal & LeFever, 2002**) بإجراء دراسة طولية استمرت لمدة خمس سنوات، هدفت الكشف عن أثر مشاركة الوالدين في تعليم القراءة للأبناء في تحسين القراءة الناقدة لديهم.وبينت النتائج وجود أثر إيجابي دال لمشاركة الوالدين في برنامج القراءة على الخبرات اللغوية المبكرة ونمو الإدراك المعرفي للطالب، وأظهرت النتائج أيضاً وجود أثر دال لمشاركة الوالدين في نمو الثروة اللغوية والوعي الصوتي والقدرة على القراءة الناقدة.

وهدفت دراسة **جرين** (**Green, 2003**) في أمريكا إلى زيادة مشاركة الآباء في التطّور المعرفي للقراءة والكتابة لدى أبنائهم، وبالتالي تحسين نوعية العلاقة بينهم وبين أبنائهم الطلبة الذي سيؤدي بدوره إلى زيادة فرص الأبناء في نجاحهم أكاديميا، وخلصت الدِّراسة إلى أن (50 %) من الآباء أقروا بأن البرنامج ساعد أبناءهم على القراءة يوميًا مع زيادة

الوقت الذي يقضيه الآباء مع أبنائهم، ممّا أسهم في ازدياد الرضا عن أنفسهم.

أجرى **سالم والنصار** (**2003**) دراسة هدفت الكشف عن دور المنزل، والمدرسة، في تدريس القراءة وتحسين مهارة القراءة الناقدة، مع التركيز على دور المنزل، وأثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل، مثل: القراءة للأطفال، والاستماع إلى قراءتهم، وتدريسهم الحروف الأبجدية، وزيادة وعيهم بمخارج الحروف.وقد أظهرت النتائج أن المستوى القرائي يتحسّن مع تقدم العمر.وأن متوسط الوقت الذي يقضيه آباء أفراد العينة في القراءة لأبنائهم هو ساعة وأربع دقائق في الأسبوع، ويقضي الأبناء إحدى وثلاثين دقيقة (31) في الأسبوع في القراءة لآبائهم.وإن معظم الآباء من الطبقتين الوسطى والعاملة يشاركون في تعليم أبنائهم نشاطات الوعي بصوت الكلمات، ويعملون على تحسين كفايات الاستيعاب والنقد والتفسير وفهم الأفكار لدى الأبناء، وإن آباء الطبقة الوسطى هم الأكثر استخداماً للوسائل التي تساعد أبناءهم في تعلم القراءة.

وأجرت **لويرا** (**Leora, 2006**) .دراسة في أمريكا بمدينة لوس أنجلوس فحصت دور الأهل في تعليم أبنائهم مهارات التواصل الشفوي لمستوى ما بين الصفين الثاني والسابع، وخلصت الدِّراسة إلى أن تأثير إشراك الأهل أدّى إلى تحسين أداء أبنائهم الطلبة في المهارات اللغوية الأربع وبخاصة مهارتي القراءة والتحدث، وتطورت اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وقامت **شين** (**Shin, 2006**). بدراسة في منطقة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت فحص مهارات التواصل اللغوي (الاستماع والتحدث) على مستوى البيت من خلال معرفة دور الوالدين في القراءة للأبناء لتدريبهم على التحدث.وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن هناك أثرًا دالًا في تطوّر المهارات اللغوية لدى الأبناء الطلبة يُعزى لتدخل الأمهات في عملية تعلم مهارات التحدث مدار البحث وهي (الاستنتاج، والتلخيص، ونقد الفكرة) ، والاستماع وهي (الوعي والفهم) .

وهدفت دراسة **جيني وآندرو** (**Jeni & Andrew, 2007**) إلى الكشف عن أثر القراءة بمساعدة الوالدين في تنمية مهارة التحدث، وقد اختار الباحثان طلاب أربع مدارس أساسية في مدينة لندن، وبعد جمع البيانات وتحليلها كشفت الدِّراسة أنّ التقييم النهائي لمهارة التحدث كان أفضل للمجموعة التجريبية من المجموعة الضابطة، كما بينت الدِّراسة أنّ تفاعل الوالدين مع الأبناء أثناء القراءة يزيد من مهارات التواصل، وتبادل الأفكار والاختلاط الاجتماعي.

وأجرى **بوفيدا** (**Poveda, 2008**) دراسة حول أثر سرد القصص في التفاعل

الصوتي "التحدث" لدى الطلبة في مدينة مدريد الإسبانية بمشاركة الوالدين، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدِّراسة إلى أنّ استراتيجية سرد القصة نمّت مهارة التواصل الاجتماعي عبر التفاعل اللفظي والحوارات التي يمر بها الطلبة، وتوصلت الدِّراسة أيضاً إلى أنّ استراتيجية سرد القصة حسّنت من عملية تعلم الطلبة مهارة المحادثة، بغض النظر عن المكان الذي وجد فيه أفراد العينة بسبب مشاركة الوالدين في عملية القراءة والسرد.

وقدَّم **هوانج وليون وهودسون وتوري واوبريجون وبيفيرا (Huang, Leon, Hodson, (Torre, Obregon & Rivera, 2010)** دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرف أثر مشاركة الوالدين في القراءة لأبنائهم بعد المدرسة في تنمية مهارات التحدث والتواصل الشفوي.وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الوصف والمساجلة والحوار، وتكوين اتجاهات أكثر ايجابية نحو القراءة.

وأجرت **الشبيلات** (**2010**) دراسة هدفت إلى تقصّي أثر تفعيل أدوار الأمهات في التربية اللغوية، وتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى بناتهن، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات أداء الأمهات لصالح مجموعة الأمهات ممن خضعن للبرنامج، كذلك أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات أداء الطالبات في كل مهارة من مهارات التواصل اللغوي الأربعة: (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) لصالح المجموعة التجريبية (الطالبات ممن خضعت أمهاتهن للبرنامج التدريبي) .

وأجرت **برادلي** (**Bradley, 2010**) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور من أصول إفريقية في قراءة أبنائهم في تحسين مستوى القراءة الناقدة.وأظهرت نتائج الدِّراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بمستويات الاستيعاب القرائي وفي القدرة على بناء المعنى.وبينت نتائج المقابلات وجود أثر ايجابي دال للأسرة في تحسّن مهارات الأبناء اللغوية وبخاصة في مجال القراءة، وأنّ هناك حاجة لبرامج قراءة مشتركة ومنتظمة بين البيت والمدرسة.

وقدَّمت **ماتنجللي وبريسلسين ومكانزي وروردريجز وكايزر (Mattingly, Prislin, McKenzie, Rodriguez & Kayzar, 2011)** دراسة في سان دييجو بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحليل عينة من (14) دراسة عملت على تقويم مشاركة الوالدين أبناءهم في تعلم اللغة من الروضة ولغاية الصف الثاني عشر.واتبعت الدِّراسة منهجية البحث النوعي القائمة على تحليل الوثائق حيث تبين فعالية مشاركة الوالدين في تعلم اللغة، وبخاص مهارة القراءة حيث تمكن الأطفال من نقد الأفكار وتفسيرها وتفنيدها وفهم أفكار الكاتب واتجاهاتهم.

وأجرت **بلانش ودوران وفالدبينتو وفلورس (Blanch, Duran, Valdebenito & Flores, 2012)** دراسة في إسبانيا هدفت إلى تعرف أثر مشاركة الأسرة وخصائصها العامة في برامج القراءة على تحسين مهارات القراءة الناقدة.وأجرى الباحثون اختباراً في الاستيعاب القرائي لجميع الطلاب تبين من خلاله وجود أثر إيجابي دال لمشاركة الأسرة في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الأبناء.وأظهرت الدِّراسة أنّ أطفال الأسرة المتعلمة كانوا أفضل من أطفال الأسر غير المتعلمة أو التي تضم والداً واحداً.وأظهرت الدِّراسة تفوق الإناث على الذكور في جميع مهارات القراءة الناقدة.

أجرى **جينز (Jeynes, 2013)** دراسة تحليلية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة أولياء الأمور في برامج تعليم القراءة على تحصيل أبنائهم في مهارات القراءة الناقدة.ولتحقيق هدف الدِّراسة حُلّلت نتائج (51) دراسة ومقالة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من عام 1999 – 2012. وقد اتبع الباحث منهجية التحليل النوعي القائمة على تحليل النتائج ومقارنتها، وتوصلت الدِّراسة إلى أنّ مشاركة أولياء الأمور تؤثر بشكل إيجابي في تحصيل الطالب العام في اللغة، كما أنّ قراءة الوالدين في المنزل أو في المدرسة وبخاصة قراءة القصص والقراءة الجهرية تزيد من قدرة الطالب على استيعاب الأفكار ونقدها وتحليلها، ويزيد من اتجاهات الطالب الإيجابية نحو القراءة.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، التي تتعلق بأثر مشاركة الوالدين في تعليم اللغة بشكل عام للأبناء ومهارتي التحدث والقراءة الناقدة بشكل خاص، يلاحظ قلة الدراسات العربية في هذا المجال.وسوف تفيد الدِّراسة الحالية من الدراسات السابقة بالقدر الذي يعينها في تحديد أدوار أولياء الأمور اللازمة في القراءة الجهرية، وفي تصميم أداوت الدِّراسة الحالية، وإثراء الإطار النظري.ولعلّ ما يميّز الدِّراسة الحالية عن غيرها من الدراسات الأجنبية السابقة محاولتها تقصّي الآثار الإيجابية لإدوار أولياء الأمور في تحسين تعلم اللغة لدى الأبناء من خلال استراتيجية جديدة وهي تدريس موضوعات القراءة الإضافية المتنوعة في عملية القراءة الجهرية لتحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة.كما تميزت الدِّراسة الحالية في مجتمعها وأفرادها (أولياء الأمور والأبناء) حيث لا يوجد في حدود علم الباحثة دراسة اهتمت بتنمية مهارتي التحدث والقراءة الناقدة معا من خلال مشاركة أولياء الأمور في القراءة الجهرية، وهو ما يضيف ميزة أُخرى لهذه الدِّراسة مقارنة بالدراسات السابقة ذات الصلة التي أمكن الباحثة العثور عليها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدِّراسة:

اُستخدم المنهج شبه التجريبي، وهو منهج يقوم على دراسة أثر التحكم الدقيق في المتغيرات المختلفة.وقد تمت دراسة أثر مشاركة أولياء الأمور أبناءهم تعليم القراءة الجهرية في تحسين مهارتي التحدث والقراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن.

عينة الدِّراسة:

تكون أفراد الدِّراسة من (46) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرستين حكومتين للإناث في مديرية تربية وتعليم محافظة عجلون الأولى ضابطة من مدرسة عبين عبلين الثانوية الشاملة للبنات وعددها (23) طالبة، والثانية تجريبية من مدرسة صخرة الثانوية الشاملة للبنات وعددها (23) طالبة، وقد اختيرت هاتان المدرستان لقربهما من سكن الباحثة وبعد إحداهما عن الأخرى، ورغبة الإدارة المدرسية والمعلمات والطالبات بالتعاون مع الباحثة.تعرضت المجموعة التجريبية وفق إجراءات الاستراتيجية القائمة على مشاركة أولياء الأمور المعتمدة في هذه الدِّراسة. بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الموصوفة في دليل المعلم.

أداتا الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة الحالية بُنيت أداتا الدِّراسة، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات لهما **وفيما يأتي عرضٌ لكل أداة:**

◄ **أولاً-اختبار التحدث:** هو اختبار موقفي؛ بهدف قياس أداء الطالبات (أفراد الدِّراسة في مهارة التحدث) وقد بني وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بمهارة التحدث للوقوف على المؤشرات السلوكية لهذه المهارة، والمعايير المعتمدة في تقويمها (البجة، 2005؛ السعدي، 2009) .

2. الاطلاع على مناهج اللغة العربية، كتاب "لغتنا العربية" لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن 2013/ 2014 ودليل المعلم بغرض الوقوف على أهداف تدريس التحدث، وموضوعاتها المقررة، والمهارات الفرعية المرتبطة بها.

3. اختيار موقفين للتحدث، يتاح فيهما للطالبة التحدث لمدة دقيقة واحدة.

- الوصف: تتأمل الطالبة الصور الخمس وتتحدث عن مضمونها.
- إبداء الرأي: وذلك في إعطاء الطالبة رأيها في موضعين مختلفين.

4. بعد الاطلاع على الأدب النظري طوَّرت خمس مهارات فرعية للتحدث: (التنغيم الصوتي، والحركات التعبيرية، والطلاقة، والضبط، والتقويم) .وحدّد (14) مؤشراً سلوكياً دالاً عليها.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار وبطاقة تقويم التحدث بصورتيهما الأوليين، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وعدد من المشرفين والمعلمين، والقياس والتقويم، حيث طلب منهم إبداء الرأي في درجة ملاءمة المؤشرات السلوكية والمواقف المقترحة لمهارات التحدث المعتمدة ومدى ملاءمة المواقف لطالبات الصف السادس الأساسي، وصحتها اللغوية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، حيث زود المحكمون الباحثة بجملة من المقترحات والملحوظات، التي اُعتمدت في إخراج مواقف التحدث بالصورة النهائية، حيث صححت بعض المفردات لغوياً، واستبدل في مجال إبداء الرأي موقف (رجلٌ ذو مال يسكن والديه في دور رعاية المسنين ولم يرعَ شؤونهم، بموقف طالبة تهنئ صديقتها على تفوقها الدراسيّ بالإضافة إلى تعديل عدد من المؤشرات لغوياً، وقد تم الأخذ بملحوظات المحكمين بمثابة صدق المحتوى للأداة، وقد ظهرت بطاقة تقويم التحدث بالصورة النهائية.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات بطاقة التقويم، طُبِّق اختبار التحدث في صورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة، مؤلفة من (21) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي اختارن بطريقة عشوائية من مدرستين خارج أفراد الدِّراسة، وبعد تصوير الاختبار قامت الباحثة ومعلمة تحمل درجة الماجستير لتقويم استجابات الطالبات أفراد الدِّراسة وفقًا لبطاقة التقييم الخاصة بذلك.

تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة التوافق وهي:

$$\text{ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

ثم حسب معامل التوافق بين ملاحظة الباحثة وملاحظة الزميلة من خلال عدد مرات

الاتفاق والاختلاف (ثبات المصححين) والموضح في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1)

ثبات التوافق بين المصححين للمهارات ككل

الرقم	المهارة	ثبات التوافق
1	التنغيم الصوتي	0.81
2	الحركات التعبيرية	0.88
3	الطلاقة التعبيرية	0.83
4	الضبط	0.86
5	التقويم	0.88
الكلي		0.85
عدد مرات الاتفاق		

حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.85) وهو معامل ثبات مناسب (بين المصححين) لغايات هذه الدِّراسة، ويعد مؤشرا على أنّ الدرجات على بطاقة التقويم لا تتأثر باختلاف الأشخاص الذين أعطوا تلك الدرجة.

ثانياً ـ اختبار القراءة الناقدة:

هو اختبار يهدف إلى قياس مهارات القراءة الناقدة المحددة في الدِّراسة يتكون في صورته النهائية من خمسة وعشرين (25) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد وكل سؤال له أربعة بدائل وتوجد إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال أعطي الاختبار مدة (50) دقيقة للإجابة عنه.

بناء الاختبار:

بني اختبار القراءة الناقدة على نصَّين الأول بعنوان: عدالة حاكم والثاني أبو بكر الرازي، اختيرا من كتاب العربية لغتنا – الصف السادس الأساسي الجزء الأول الطبعة الثانية 2011/ 2012م – 1432هـ وزارة التربية والتعليم دولة الكويت.

وذلك وفقاً للإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالقراءة الناقدة (أبو الهيجاء والسعدي 2003).

- الاطلاع على مناهج اللغة العربية، كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف السادس الأساسي المعمول به في الأردن لعام 2013/ 2014 ودليل المعلم.

- بناء قائمة مهارات القراءة الناقدة للصف السادس الأساسي وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة عليها وتضمنت القائمة خمس مهارات: (التعرف على الغرض البعيد لكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء، والتفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء، وتقويم المقروء وعمل استخلاصات واستدلالات، ويرتبط بكل واحدة فيها مؤشرات سلوكية دالة عليها.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار، عرضت الباحثة الاختبار والمهارات الفرعية للقراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها وعدد من المشرفين والمعلمين والقياس والتقويم، وقد طلب منهم إبداء الرأي في مدى شمولية فقرات الاختبار لمهارات القراءة الناقدة لمدار البحث ودرجة مقروئية نص الاختبار ومناسبته لطالبات الصف السادس الأساسي، ومدى صحة الصياغة اللغوية، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.واقتصرت التعديلات التي اقترحها المحكمون على تغيير صياغة بعض الأسئلة وتفسير بعض البدائل لبعض الأسئلة، ووضع مهارة قراءة ناقدة جديدة وحذف واحدة مثل الحركات التعبيرية وحذف الدقة العلمية، فاعتمدت هذه التعديلات وأخرج الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات اختبار القراءة الناقدة أعادت الباحثة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول على عينة مكونة من (21) طالبة، وقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، ومن ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (79.0) .وحُسب أيضاً معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) إذ بلغ 0،80) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدِّراسة

مشاركة أولياء الأمور:

لتحقيق أهداف الدِّراسة عقدت الباحثة ورشة تدريبية لأولياء أمور الطالبات للمجموعة التجريبية وعددهم (23) ولي أمر في مكتبة مدرسة صخرة الثانوية الشاملة للبنات.بينت فيها الباحثة أهمية الدِّراسة، وطلبت من أولياء الأمور التعاون ومد يد العون والمساعدة حتى تتحقق أهداف الدِّراسة، وقد وثّقت الورشة التدريبية بالتصوير صوت وصورة (تصوير فيديو) ، وكانت مدة الورشة التدريبية ساعة كاملة.وقامت الباحثة بتوزيع دليل لأولياء

أمور الطالبات للمجموعة التجريبية لتوضيح كيفية تنفيذ تدريس النصوص الإضافية في المنزل، والذي يعدّ كمرشد لهم في بيان المهارات الدّراسية للتحدث وللقراءة الناقدة وجدول يومي لمعرفة النصّ المطلوب للقراءة مع بيان الاستراتيجيات المناسبة مثل: التدريس المباشر، والتفكير الناقد، والمناقشة.بعد ذلك تابعت الباحثة أولياء الأمور من خلال زيارات ميدانية منزلية، والتي لم تستطع زيارتها وتعذر الوصول إليها قامت الباحثة بالاتصال الهاتفي مع أولياء الأمور للمتابعة.

تكافؤ المجموعات في التحدث القبلي: للتحقق من تكافؤ المجموعات اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحدث القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم اختبار «ت»، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت»
تبعاً لمتغير المجموعة على اختبار التحدث القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تحدث قبلي	تجريبية	23	26.30	2.363	0.866	44	0.391
	ضابطة	23	25.48	3.918			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (? = 0.05) تعزى الى المجموعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات في القراءة الناقدة القبلي: للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة الناقدة القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، اُستخدم اختبار "ت"، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
تبعاً لمتغير المجموعة على اختبار القراءة الناقدة القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قراءة ناقدة قبلي	تجريبية	23	25.43	1.590	1.887	44	0.091
	ضابطة	23	23.74	3.558			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

عرض نتائج الدِّراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، وقد نظمت وفق منهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها ووفق الفرضيات المصاحبة، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال يليه نص الفرضية الصفرية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المتحصلَّة، وهكذا يتم عرض النتائج المرتبطة بكل سؤال وفرضية على حدة.

◄ أولا: نتائج السؤال الأول: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات التحدث لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (مشاركة أولياء الأمور، بالطريقة الاعتيادية)**؟: للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات التحدث تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس: (تجريبية، ومشاركة أولياء الأمور) ، ضابطة (بالطريقة الاعتيادية)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التحدث تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التنغيم الصوتي واللفظ قبلي	تجريبية	4.48	0.593	6.65	1.584	6.94	23
	ضابطة	4.48	0.730	5.04	0.767	4.76	23
	المجموع	4.48	0.658	5.85	1.475	5.85	46
الحركات التعبيرية	تجريبية	6.65	3.284	8.22	2.373	8.55	23
	ضابطة	6.96	4.028	7.96	3.067	7.63	23
	المجموع	6.80	3.637	8.09	2.715	8.09	46

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الطلاقة التعبيرية	تجريبية	7.35	1.265	14.35	4.376	14.07	23
	ضابطة	8.57	1.927	13.09	3.014	13.37	23
	المجموع	7.96	1.725	13.72	3.769	13.72	46
الضبط	تجريبية	4.30	0.703	9.78	4.199	9.80	23
	ضابطة	3.26	0.449	3.48	0.790	3.46	23
	المجموع	3.78	0.786	6.63	4.368	6.63	46
التقويم	تجريبية	3.52	1.442	6.17	0.778	5.95	23
	ضابطة	2.22	0.422	2.78	0.998	3.01	23
	المجموع	2.87	1.240	4.48	1.929	4.48	46
تحدث	تجريبية	26.30	2.363	45.17	1.497	44.98	23
	ضابطة	25.48	3.918	32.35	3.433	32.54	23
	المجموع	25.89	3.226	38.76	6.993	38.76	46

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التحدث بسبب اختلاف فئات متغير استراتيجية التدريس (تجريبية–مشاركة أولياء الأمور–، ضابطة–بالطريقة الاعتيادية–) ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية اُستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمستويات، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدولين (5 و 6) يوضحان ذلك.

الجدول (5)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر الطريقة على مهارات التحدث الفرعية

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
التنغيم الصوتي واللفظ القبلي (المصاحب)	التنغيم الصوتي واللفظ	1.181	1	1.181	0.781	0.382	0.020
	الحركات التعبيرية	22.191	1	22.191	2.933	0.095	0.070
	الطلاقة التعبيرية	21.235	1	21.235	1.882	0.178	0.046
	الضبط	1.612	1	1.612	0.191	0.664	0.005
	التقويم	2.759	1	2.759	3.886	0.056	0.091

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الحركات التعبيرية القبلي (المصاحب)	التنغيم الصوتي واللفظ	0.035	1	0.035	0.023	0.880	0.001
	الحركات التعبيرية	21.039	1	21.039	2.781	0.103	0.067
	الطلاقة التعبيرية	0.404	1	0.404	0.036	0.851	0.001
	الضبط	1.509	1	1.509	0.179	0.675	0.005
	التقويم	0.474	1	0.474	0.668	0.419	0.017
الطلاقة التعبيرية القبلي (المصاحب)	التنغيم الصوتي واللفظ	1.003	1	1.003	0.663	0.420	0.017
	الحركات التعبيرية	2.461	1	2.461	0.325	0.572	0.008
	الطلاقة التعبيرية	1.794	1	1.794	0.159	0.692	0.004
	الضبط	0.724	1	0.724	0.086	0.771	0.002
	التقويم	0.293	1	0.293	0.413	0.524	0.010
الضبط القبلي (المصاحب)	التنغيم الصوتي واللفظ	1.819	1	1.819	1.202	0.280	0.030
	الحركات التعبيرية	1.824	1	1.824	0.241	0.626	0.006
	الطلاقة التعبيرية	58.480	1	58.480	5.183	0.028	0.117
	الضبط	27.103	1	27.103	3.212	0.081	0.076
	التقويم	0.137	1	0.137	0.193	0.663	0.005
التقويم القبلي (المصاحب)	التنغيم الصوتي واللفظ	0.000	1	0.000	0.000	0.993	0.000
	الحركات التعبيرية	0.164	1	0.164	0.022	0.884	0.001
	الطلاقة التعبيرية	37.169	1	37.169	3.294	0.077	0.078
	الضبط	45.388	1	45.388	5.378	0.026	0.121
	التقويم	3.044	1	3.044	4.287	0.045	0.099
الطريقة	التنغيم الصوتي واللفظ	22.681	1	22.681	14.994	0.000	0.278
هوتلنج =6.371	الحركات التعبيرية	4.008	1	4.008	0.530	0.471	0.013
ح=0.000	الطلاقة التعبيرية	2.322	1	2.322	0.206	0.653	0.005
	الضبط	192.032	1	192.032	22.755	0.000	0.368
	التقويم	41.106	1	41.106	57.890	0.000	0.597
الخطأ	التنغيم الصوتي واللفظ	58.995	39	1.513			
	الحركات التعبيرية	295.080	39	7.566			

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	الطلاقة التعبيرية	440.040	39	11.283			
	الضبط	329.128	39	8.439			
	التقويم	27.693	39	0.710			
الكلي	التنغيم الصوتي واللفظ	97.935	45				
	الحركات التعبيرية	331.652	45				
	الطلاقة التعبيرية	639.326	45				
	الضبط	858.717	45				
	التقويم	167.478	45				

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر طريقة التدريس في التنغيم الصوتي واللفظ والضبط، والتقويم، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي المهارات.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر إستراتيجية التدريس على لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التحدث ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	102.191	1	102.191	21.297	0.000	0.331
إستراتيجية التدريس	1749.004	1	1749.004	364.498	0.000	0.894
الخطأ	206.331	43	4.798			
الكلي المعدل	2200.370	45				

يتبين من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر استراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة ف 364.498 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التدريس على اختبار مهارات التحدث، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.894)، وهذا يعني أنّ 89.4 % من التباين في أداء طالبات الصف الأساسي على اختبار مهارات التحدث يرجع لاستراتيجية التدريس بينما 11.6 % يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها.

◄ السؤال الثاني: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف السادس الأساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (مشاركة أولياء الأمور، بالطريقة الاعتيادية)**؟ للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على المهارات الفرعية و الدرجة الكلية لاختبار القراءة الناقدة تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس (تجريبية، ضابطة) ، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طالبات الصف السادس على الاختبار القراءة الناقدة تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعرف على الغرض البعيد للكاتب	تجريبية	5.04	1.492	7.22	1.242	7.03	23
	ضابطة	5.09	1.379	7.13	1.217	7.32	23
	المجموع	5.07	1.421	7.17	1.217	7.17	46
التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	تجريبية	10.70	1.259	13.74	1.764	13.56	23
	ضابطة	7.70	1.869	9.87	3.494	10.04	23
	المجموع	9.20	2.187	11.80	3.364	11.80	46
التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	تجريبية	3.43	1.199	9.96	1.261	9.97	23
	ضابطة	4.78	0.600	5.00	1.000	4.99	23
	المجموع	4.11	1.159	7.48	2.747	7.48	46
تقويم المقروء	تجريبية	2.83	0.937	6.52	0.947	6.41	23
	ضابطة	3.48	0.947	5.17	0.834	5.28	23
	المجموع	3.15	0.988	5.85	1.115	5.85	46
عمل استخلاصات واستدلالات	تجريبية	3.43	1.441	5.83	1.072	5.94	23
	ضابطة	2.70	1.363	7.39	656.	7.28	23
	المجموع	3.07	1.436	6.61	1.183	6.61	46
قراءه ناقدة كلي	تجريبية	25.43	1.590	43.26	1.322	42.51	23
	ضابطة	23.74	3.558	34.57	4.347	35.31	23
	المجموع	24.59	2.856	38.91	5.424	38.91	46

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طالبات الصف السادس الأساسي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة الناقدة بسبب اختلاف فئات متغير استراتيجية التدريس (تجريبية، ضابطة) ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية اُستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفردية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدولين (8 و 9) يوضحان ذلك.

الجدول (8)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر إستراتيجية التدريس
على أداء طالبات الصف السادس الأساسي في المهارات الفرعية لاختبار القراءة الناقدة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
التعرف على الغرض البعيد للكاتب القبلي (المصاحب)	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	0.360	1	0.360	0.290	0.593	0.007
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	73.978	1	73.978	19.045	0.000	0.328
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	0.796	1	0.796	0.588	0.448	0.015
	تقويم المقروء	0.598	1	0.598	0.804	0.376	0.020
	عمل استخلاصات واستدلالات	0.822	1	0.822	1.120	0.296	0.028
التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء القبلي (المصاحب)	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	2.643	1	2.643	2.128	0.153	0.052
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	10.861	1	10.861	2.796	0.103	0.067
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	0.011	1	0.011	0.008	0.928	0.000
	تقويم المقروء	1.414	1	1.414	1.901	0.176	0.046
	عمل استخلاصات واستدلالات	0.472	1	0.472	0.643	0.427	0.016

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء القبلي (المصاحب)	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	0.080	1	0.080	0.064	0.801	0.002
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	10.531	1	10.531	2.711	0.108	0.065
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	0.546	1	0.546	0.404	0.529	0.010
	تقويم المقروء	0.442	1	0.442	0.594	0.446	0.015
	عمل استخلاصات واستدلالات	0.637	1	0.637	0.868	0.357	0.022
تقويم المقروء القبلي (المصاحب)	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	4.583	1	4.583	3.691	0.062	0.086
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	4.714	1	4.714	1.214	0.277	0.030
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	0.244	1	0.244	0.180	0.674	0.005
	تقويم المقروء	3.432	1	3.432	4.612	0.038	0.106
	عمل استخلاصات واستدلالات	2.773	1	2.773	3.779	0.059	0.088
عمل استخلاصات واستدلالات القبلي (المصاحب)	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	0.920	1	0.920	0.741	0.395	0.019
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	41.476	1	41.476	10.677	0.002	0.215
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	2.011	1	2.011	1.487	0.230	0.037
	تقويم المقروء	0.328	1	0.328	0.441	0.511	0.011
	عمل استخلاصات واستدلالات	0.006	1	0.006	0.008	0.930	0.000

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الاستراتيجية	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	0.363	1	0.363	0.292	0.592	0.007
هوتلنج =7.367	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	54.089	1	54.089	13.924	0.001	0.263
ح=0.000	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	108.021	1	108.021	79.842	0.000	0.672
	تقويم المقروء	5.556	1	5.556	7.468	0.009	0.161
	عمل استخلاصات واستدلالات	7.815	1	7.815	10.650	0.002	0.215
الخطأ	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	48.424	39	1.242			
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	151.493	39	3.884			
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	52.765	39	1.353			
	تقويم المقروء	29.017	39	0.744			
	عمل استخلاصات واستدلالات	28.617	39	0.734			
الكلي	التعرف على الغرض البعيد للكاتب	66.609	45				
	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	509.239	45				
	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	339.478	45				

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	تقويم المقروء	55.935	45				
	عمل استخلاصات واستدلالات	62.957	45				

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التدريس في جميع المهارات الفرعية، باستثناء مهارة التعرف على الغرض البعيد للكاتب وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر إستراتيجية التدريس على أداء طالبات الصف السادس الأساسي في اختبار القراءة الناقدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	260.102	1	260.102	57.656	0.000	0.573
إستراتيجية التدريس	542.394	1	542.394	120.231	0.000	0.737
الخطأ	193.985	43	4.511			
الكلي المعدل	1323.652	45				

يتبين من الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر استراتيجية التدريس حيث بلغت قيمة ف 120.231 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التدريس على اختبار القراءة الناقدة، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.737) ، وهذا يعني أنّ 73.7 % من التباين في أداء طالبات الصف السادس الأساسي على اختبار مهارات التحدث يرجع لاستراتيجية التدريس بينما 26.3 % يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها.

مناقشة النتائج والتوصيات:

تناول هذا الجزء مناقشة لأبرز النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدِّراسة، من خلال البحث في العوامل المؤثرة في النتائج المستهدفة، ثم كيفية تدعيم التفسير بنتائج عدة من

الدراسات والبحوث ذات العلاقة، **وصولًا إلى اقتراح عدد من التوصيات والمقترحات المرتبطة بتلك النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة.**

◄ **أولًا–مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**: أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر طريقة التدريس في التنغيم الصوتي واللفظ والضبط، والتقويم، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في مهارة الطلاقة التعبيرية.وقد يُعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى النشاطات والتدريبات التي قُدِّمت لأولياء الأمور لمساعدة بناتهم على تعلم مهارات القراءة الجهرية، فقد أدت مشاركة أولياء الأمور إلى تشويق الطالبات، وتجديد نشاطهن بسبب تنوعها، واستخدامها لحاستي السمع والإبصار، والتعاون مع الوالدين، مما زاد من دافعية الطالبات للتعلم، ومكنهن من التعبير عن أنفسهن بوضوح ودون خوف أو خجل، كما أنّ تكرار مشاركة الوالدين لأبنائهم في القراءة في المنزل مكَّن الطالبات من تكرار فرص التدريب، وازداد تفاعلهن مع النصوص، وتمكَّن من استقبال الرسائل الصوتية المتضمنة في القراءة الجهرية، ولفظ الكلمات وضبطها مرات عدة.وقد أشار عدد من أولياء الأمور للباحثة في أثناء متابعتها للتطبيق استمتاع بناتهم بمشاركة الوالدين في القراءة الجهرية، مما خفض من حدة الخجل لديهن، وبالتالي تمكَّن من التعبير عن أنفسهن.

علاوة على ما سبق، لقد مكنت الاستراتيجية المستخدمة في الدِّراسة الحالية الوالدين من تدعيم الثروة اللغوية لدى بناتهم باستخدام ما يتعلَّمنَ من مهارات اللغة في مواقف حياتية مناسبة داخل الأسرة وخارجها، تمشياً مع مبدأ انتقال أثر التعلم وأهميته في اكتساب اللغة.فضلاً عما قدّمته الاستراتيجية للوالدين من معارف وتدريبات خاصة بكيفية تنظيم البيئة المنزلية، وتهيئة الظروف المناسبة، وهذا كله حسّن قدرة الطالبات في المجموعة التجريبية على التعبير بطلاقة عن أنفسهن بالرغم من تقارب النتيجة بينهن وبين المجموعة الضابطة

وفي سياق أهمية مشاركة الوالدين في تعليم الأبناء أكدت شبيلات (2010) أنّ تقارير اليونسكو السنوية حول التربية في القرن الحادي والعشرين نادت بضرورة الأخذ بمبدأ الشراكة المجتمعية، وتوسيع المشاركة الشعبية في إدارة الأنظمة التربوية سواء أكان ذلك في ميدان التخطيط للتعليم أم في ميدان تطبيقه فالتنسيق والتعاون والتكامل بين القطاعين العام والخاص وبينهما وبين المجتمع المحلي أصبح أمراً ضرورياً في هذا العصر، ويتفق ذلك مع ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة، من وجوب التوسع في إشراك المجتمع المحلي في الحوار والنقاش حول السياسات التربوية وتخطيطها وتقويمها كون التعليم هماً وطنياً.

وأكد جينس (Jeynes, 2013) ذلك بالقول إنّ مشاركة أولياء الأمور تؤثر بشكل إيجابي في تحصيل الطالب العام في اللغة، كما أنّ قراءة أولياء الأمور في المنزل، وبخاصة قراءة القصص والقراءة الجهرية تزيد من قدرة الطالب على استيعاب الأفكار ونقدها وتحليلها، ويزيد من اتجاهات الطالب الإيجابية نحو القراءة.

وتتفق نتيجة الدِّراسة الحالية مع نتيجة دراسة لويرا (Leora, 2006) التي أظهرت أنّ تأثير إشراك الأهل أدّى إلى تحسين أداء أبنائهم الطلبة في المهارات اللغوية الأربع، وبخاصة مهارتي القراءة والتحدث، وتطورت اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وجاءت نتائج الدِّراسة متفقة مع نتيجة دراسة شين (Shin, 2006). التي بينت أنّ هناك أثرًا دالًا في تطوّر المهارات اللغوية لدى الأبناء الطلبة يعزى لتدخل الأمهات في عملية تعلم مهارات التحدث مدار البحث وهي: (الاستنتاج، والتلخيص، ونقد الفكرة) ، والاستماع وهي (الوعي والفهم) .كما تتفق نتيجة الدِّراسة الحالية مع نتيجة دراسة جيني وآندرو (Jeni & Andrew, 2007) التي خلصت إلى أنّ تفاعل الوالدين مع الأبناء في أثناء القراءة يزيد من مهارات التواصل والتحدث وتبادل الأفكار والاختلاط الاجتماعي.

وفي السياق ذاته بينت دراسة هوانج وليون وهودسون وتوري واوبريجون وبيفيرا (Huang, Leon, Hodson, (Torre, Obregon & Rivera, 2010) تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الوصف والمساجلة والحوار، وتكوين اتجاهات أكثر ايجابية نحو القراءة، وذلك يعود لمساعدة الوالدين أبناءهم في القراءة.

◄ **ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**: أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التدريس في جميع المهارات الفرعية، باستثناء مهارة التعرف إلى الغرض البعيد للكاتب وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.وهذا يتفق مع ما أشار إليه داوننينج (Downing, 2007) بأنّ مشاركة الوالدين في برامج القراءة أصبحت مهمة جداً كونها تزيد من اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو اللغة وتنمي مهاراتهم المختلفة.ويعود ذلك بحسب ما أشار إلى أنّ المتغيرات الوجدانية مثل الاتجاهات والدوافع والميول تؤدي دوراً مهماً بوصفها متغيرات وسيطة يمكن أنّ تسهل أو تعرقل عملية التعليم، كما أنّ مشاركة الوالدين تحث الطالب على المزيد من القراءة والاطلا ع لينعكس ذلك إيجاباً على باقي مهارات اللغة وبخاصة التحدث والقراءة الناقدة.

وترى الباحثة أنّ مشاركة الوالدين في القراءة الجهرية مكنت الطالبات من ممارسة نشاطات التعلم القرائي في جو يسوده التعاون والمودة بعيداً عن الضغوط ومثيرات التوتر،

وبعيداً عن محددات الوقت، وهذا مكَّنهنَ من تمييز الأفكار والتفريق بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، ونقد ما ورد من أفكار وأحداث، وحول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التعريف بالغرض البعيد للكاتب تعزو الباحثة ذلك إلى المرحلة العمرية الصغيرة للطالبات ولطبيعة النصوص المستخدمة في أثناء التدريب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هندرسون (Henderson, 2000) التي هدفت إلى تحسين القدرات القرائية بوصفها استجابة لنتائج التحصيل المنخفض، حيث أظهرت نتائج الامتحانات المعيارية تقدمّا تدريجيًا وملحوظًا على مدى سنوات الدِّراسة.وتتفق نتيجة الدِّراسة الحالية مع نتيجة دراسة سنشال وليفيفر (Senechal & LeFever, 2002) التي هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة الوالدين في تعليم القراءة للأبناء في تحسين القراءة الناقدة لديهم.وقد بينت النتائج وجود أثر إيجابي دال لمشاركة الوالدين في برنامج القراءة على الخبرات اللغوية المبكرة ونمو الإدراك المعرفي للطالب، وأظهرت النتائج أيضاً وجود أثر دال لمشاركة الوالدين في نمو الثروة اللغوية والوعي الصوتي والقدرة على القراءة الناقدة.

وجاءت نتائج الدِّراسة متفقة أيضاً مع نتائج دراسة جرين (Green, 2003) التي بينت أنّ (50 %) من الآباء أقروا بأنّ البرنامج ساعد أبناءهم على القراءة يوميًا مع زيادة الوقت الذي يقضيه الآباء مع أبنائهم، ممّا أسهم في ازدياد الرضا عن أنفسهم، وعن أبنائهم وعن طريقتهم في نقد النصوص القرائية وتقويمها.

وقد ذكر سالم والنصار (2003) في دراستهما أنّ المستوى القرائي يتحسّن مع تقدم العمر.وأنّ متوسط الوقت الذي يقضيه آباء أفراد العينة في القراءة لأبنائهم هو ساعة وأربع دقائق في الأسبوع، ويقضي الأبناء إحدى وثلاثين دقيقة (31) في الأسبوع في القراءة لآبائهم.وأنّ معظم الآباء من الطبقتين الوسطى والعاملة يشاركون في تعليم أبنائهم نشاطات الوعي بصوت الكلمات، ويعملون على تحسين كفايات الاستيعاب والنقد والتفسير وفهم الأفكار لدى الأبناء، وإنّ آباء الطبقة الوسطى هم الأكثر استخداماً للوسائل التي تساعد أبناءهم في تعلم القراءة.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة برادلي (Bradley, 2010) التي بينت تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي شارك فيها الوالدين بقراءة الأبناء على المجموعة الضابطة بمستويات الاستيعاب القرائي، وفي القدرة على بناء المعنى.وبينت نتائج المقابلات وجود أثر إيجابي دال للأسرة في تحسّن مهارات الأبناء اللغوية، وبخاصة في مجال القراءة، وإنّ هناك حاجة لبرامج قراءة مشتركة ومنتظمة بين البيت والمدرسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية توصي الباحثة بالاتي:

1. توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية إلى أهمية مشاركة أولياء الأمور في برامج القراءة لتحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة، وتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية تطبيقها في الميدان.

2. دعوة معلمي ومعلمات اللغة العربية للاهتمام بتدريب الطلبة على كيفية تحديد أغراض الكاتب من النص، وتقديم نصوص ونشاطات متعددة للطلاب في سياق مشاركة الوالدين لتطوير هذه المهارة لديهم.

3. دعوة الباحثين وطلبة الدراسات العليا إلى إجراء دراسات حول فاعلية مشاركة أولياء الأمور في تحسين مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلبة.

4. دعوة الباحثين إلى تطوير اختبارات نوعية في قياس دور الوالدين في تعلم اللغة، وبناء برامج تدريبية متخصصة لمساعدة الوالدين على تعليم أبنائهم في المنزل.

المصادر والمراجع:

أولاً-المراجع العربية:

1. أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد.(2003) .أثر نموذج التعليم و أسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.مجلة جامعة دمشق، 19 (1) : 129 – 182.
2. البجة، عبد الفتاح.(2005) .أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين: دار الكتاب الجامعي.
3. الراميني، فواز.(2009) .المنهل العذب في تدريس مهارات القراءة والكتابة، رؤية تطويرية.العين: دار الكتاب.
4. زايد، فهد.(2010) .فن التعامل مع القراءة والمهارات المكتبية.عمان: دار النفائس.
5. سالم، محمد والنصار، صالح.(2003) .أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 89 (2) : 11 – 35.
6. الشبيلات، كوثر. (2010) .بناء برنامج تدريبي لتفعيل أدوار الأمهات في التربية اللغوية وأثره في تحسين أدوارهن وتنمية مهارات التواصل لدى بناتهن من طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن.أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
7. الصوفي، عبداللطيف. (2008) .فن القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهاراتها.دمشق: دار الفكر للنشر.
8. عاشور، راتب ومقدادي، محمد فخري.(2009) .المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتجياتها.عمان: دار المسيرة.
9. عاشور، راتب والحوامدة، محمد.(2007) .أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.عمان: دار المسيرة.
10. العبدالله، محمد فندي.(2007) .أسس تعليم القراءة الناقدة.اربد: عالم الكتب الحديث.

11. العجارمة، أحمد موسى.(2006) .فاعلية إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.أطروحة دكتوراه غير منشورة.جامعة عمان العربية، الأردن.

12. عطية، محسن علي.(2008) .تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

13. عطية، محسن.(2010) .استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء.عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

14. الكخن، أمين وعتوم، كامل.(2007) .مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم.مجلة كلية التربية، 2 (24) : 132 – 162.

15. مدكور، علي.(2009) .تدريس فنون اللغة العربية.عمان: دار المسيرة.

16. منسي، غادة.(2012) .أثر الطريقة السمعية الشفوية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

17. نصر، حمدان.(1998) .أثر استخدام نشاطات كتابية وشفهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة: دراسة تجريبية.مؤتة للبحوث والدراسات، 13 (1) : 103 – 133.

18. نصر، حمدان.(1996) .أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة.المجلة العربية الجديدة للتربية 16 (1) : 230 – 260.

19. نصر، حمدان.(2003) .الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وتبين أنموذج تعلمي مطور.مجلة جامعة اليرموك، 2 (1) : 22 – 44.

20. هباشي، لطيفة.(2008) .استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة. إربد: عالم الكتب الحديث.

ثانياً-المراجع الأجنبية:

1. *Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V., & Flores, M.(2012) .The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring program to improve the reading comprehension competence.Europe Journal of Psychology Education, 10 (7) : 2-19.*
2. *Bradley, F.(2010) .The Impact of Parental Involvement on the Reading Achievement of Fourth Grade African American Males in the Tidewater Region of Virginia.PhD Dissertation.Virginia Polytechnic Institute & State University.USA.*
3. *Green, S.(2003) .Involving Fathers in Family Literacy: Outcomes and Insights from the Fathers Reading Every Day Program.Family Literacy Forum.2 (2) , 34-38.*
4. *Huang, D., Leon, S., Hudson, C., Torre, D., Obregon, N., Rivera, G.(2010) .Preparing Students for the 21st Century: Exploring the Effect of Afterschool Participation on Students' Collaboration Skills, Oral Communication Skills, and Self-efficacy.National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation (CSE) .*
5. *Jeni, R.& Andrew, B.(2007) .Assessing children, Oral Storytelling in Their first Year of School.International Journal of Early Years Education, 15 (2) , PP 181 – 196.*
6. *Jeynes, W.(2013) .A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students.Journal of Education, 1 (1) : 2-14.*
7. *era, G.(2006) , Latino Parental Aspirations and Literacy Practices Related to Children's Reading Engagement.Unpublished Dissertation, University of Southern California, AAT 3257397.USA.*
8. *Mattingly, D., Prislin, R., McKenzie, T., Rodriguez, & Kayzar, B.(2011) .Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. Journal of Language, 2 (1) : 22-67.*
9. *Poveda, C.(2008) .Literary Interaction in Urban Storytelling Events for Children.Linguistics and Education, 19 (1) : 37-55.*

10. *Senechal, M., & LeFevre, J.(2002) .Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal. Child Development, 73 (2) : 445-460.*

11. *Shin, M.(2006) .Early Language and Literacy Experiences in the Home: A Case Study of Two Korean-American and Two European-American Children Five-Year-Old.Unpublished Dissertation, the Pennsylvania State University, USA; AAT 3229338, USA.*