

2016

The Effect of an Educational Program Based on Communication Approach on Developing Speaking Skills among Ninth Grade Students

Ghada Khalil Mansi

Majmaah University/Kingdom of Saudi Arabia, ghada.mansi@poe.qou.edu

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Mansi, Ghada Khalil (2016) "The Effect of an Educational Program Based on Communication Approach on Developing Speaking Skills among Ninth Grade Students," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 4 : No. 16 , Article 4.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol4/iss16/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

**أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى
التواصلي في تحسين مهارات التحدث
لدى طالبات الصف التاسع الأساسي
في محافظة الزلفي ***

د. غادة خليل أسعد منسي **

* تاريخ التسليم: 2015 / 6 / 9م، تاريخ القبول: 2015 / 8 / 22م.
** أستاذ مساعد/ قسم المناهج والتدريس/ كلية العلوم التربوية/ جامعة المجمعة/ السعودية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (الثالث متوسط) في محافظة الزلفي. ولتحقيق هدف الدراسة، بُني البرنامج التعليمي، وطور اختبار موقفي شفوي، وعرض على محكمين متخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، طُبِّق على الفئة المستهدفة.

دُرست المجموعة التجريبية مدة ستة أسابيع وفق البرنامج التعليمي، ودُرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية المقررة في دليل المعلم. وطُبِّق الاختبار الموقفي الشفوي على المجموعتين قبل التدريس وبعده.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين المجموعتين تعزى إلى أثر البرنامج في جميع مهارات التحدث، ولصالح المجموعة التجريبية.

(الكلمات المفتاحية: المنحى التواصلي، مهارات التحدث).

The Effect of an Educational Program Based on Communication Approach on Developing Speaking Skills among Ninth Grade Students

Abstract:

The aim of this study is to explore the effect of an educational program based on the Communicative Approach on developing speaking skills among ninth grade students in Zulf. An educational program and speaking test were developed and introduced to the curricula and methods of teaching Arabic, then it was applied on the target sample. The experimental group was taught according to the educational program, while the control group was taught using the traditional method. After six week of teaching, the test was administrated for both groups. The analysis of variance ANOVA showed significant statistical differences at the level of ($\alpha=0.05$), but in all speaking skills it is in favor of the experimental group.

Keywords: *Communicative Approach, speaking skills.*

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات متسارعة في جوانب الحياة جميعها؛ نتيجة تطور وسائل التكنولوجيا، والاتصالات؛ الأمر الذي فرض على الأفراد ضرورة التواصل، والتفاعل بينهم، وهذا بدوره دعا القائمين على النظم التربوية إلى الاهتمام بمهارتي الاستماع، والتحدث بوصفهما أساس عملية الاتصال الإنساني. فالهدف الأساسي لتعلم اللغة إكساب الطلبة القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم (فضل الله، 2003؛ Al- Jamal, 2007) والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن اللغة فنوناً أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة (طعيمة، 2004؛ عاشور والحوامة، 2007).

وتحتل مهارة التحدث المرتبة الثانية في مهارات اللغة الأربع الرئيسية، فهي الأساس في تعلم الطالب لمهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، وتعد الوسيلة التي يعبر بها الطلبة عن حاجاتهم المتعددة وخاصة التعليمية، والتحصيلية في مختلف المعارف، والعلوم (Rahman, 2010).

وتعد مهارة التحدث من المهارات الضرورية للتواصل، والتفاعل مع الآخرين بوصفها المهارة التي تلبي المطالب الاجتماعية، والحياتية، كما تعد وسيلة لزيادة المخزون اللغوي للطالب؛ والذي يمكن توظيفه في إكساب المعارف، والمهارات المختلفة (Riwnisti, 2009) بالتالي يسهم ذلك في مساعدته على النطق السليم، وإبداء الرأي، ونقد آراء الآخرين وتقبلها. وفي الكلام تعويد للطلبة على الطلاقة، وإجادة النطق، وحسن الأداء، والبراعة، والتفنن في المعاني عند إرسالها؛ لكي تكون ذا أثر فعال، ومؤثر على ذهن المتلقي كما يساعدهم في التحدث على الإبانة، والإفصاح عما يختلج نفوسهم، ويساعدهم على الخطابة، والارتجال، وامتلاك الإحساس بالثقة (والي، 1998؛ Goh, 2005). كما "تبرز أهمية التحدث في المرحلة المتوسطة، لأسباب نفسية تتمثل في أنه يستأصل في نفوس الطلبة مظاهر الخوف، وفقدان الثقة، والخجل، والتلعثم، ويعودهم القدرة على الحديث في أي جماعة ما، ويعدهم للمواقف الحيادية، والخطابية، بما يتيح لهم من ارتجال للحديث في المواقف السريعة، وإتقان للإلقاء، وتمثيل للأداء ومراعاة للمعاني" (عبد الوهاب، 2002، 280).

وأورد الباحثون تعريفات عدة للتحدث، فعرفه فلورن (Flors, 1999: 21) بأنه: "عملية تبادلية لبناء المعنى، وهذا يتضمن إنتاج الأفكار والمعاني شكلاً، ومضموناً، ومعنى الكلام

المنتج يعتمد على السياق الذي يحدث فيه، كما يعتمد على المشاركين أنفسهم، ومجموعة خبراتهم، وبيئاتهم، وهدف التحدث".

أما نصر والعبادي (2005،55) فقد عرّفوا التحدث بأنه: " قدرة الطالب على إنتاج أفكار، ومعان مرتبطة بموقف أو مثير معين، وترجمتها في عبارات، وجمل وتراكيب لغوية منطوقة، مشفوعة بحركات جسمية، وشحنات انفعالية مصاحبة، وفقاً لمعايير الأداء اللغوي الشفوي". والمتأمل للتعريفات السابقة يجد أنّ التحدث عملية تبادلية تشاركية تتطلب تفاعلاً بين مرسل يحمل فكرة، أو مشاعر معينة، ومستقبل يتلقى الفكرة، ويتفاعل معها بشكل من أشكال الاستجابة اللغوية لتحقيق التواصل بهدف التأثير الذهني والنفسي لدى المتلقي.

ويتفق كل من مولي (Molly,2006) ومدكور (2007) على أن مراحل الكلام تتم بصورة منظمة، فتبدأ أولى هذه المراحل بالاستثارة الداخلية أو الخارجية، ثم تأتي المرحلة الثانية، وهي التفكير بما سيقوله المتحدث، فيولد الأفكار، ويرتبها بشكل علمي، ومنطقي مقنع حتى يخرج الكلام بصورته المناسبة، ثم تأتي المرحلة الثالثة، وهي الصياغة؛ وفيها يختار المتحدث الأفكار، ويرتبها بصورة واضحة، ثم المرحلة الأخيرة؛ وهي مرحلة النطق وهي إرسال الصور الذهنية، وتحويلها إلى رموز قابلة للفهم، حينها تُعرض الأفكار، والتراكيب المختارة التي تعبر عن المعاني، وهنا يكون المظهر الخارجي لعملية الكلام. وفي ضوء ما سبق يتطلب التحدث قدرة الطالب وإمامه في امتلاك تلك المهارة بوصفها مهارة معقدة، ومركبة تتضمن عمليات ذهنية وأدائية لازمة لاستدعاء الأفكار وإنتاجها، واستقبال المعلومات، وإنتاجها. وهذا بدوره يتطلب من المتكلم القيام بعمليات عدة من حيث استدعاء الأفكار، والمعاني، وانتقاء ما يناسبها من المفردات والتراكيب، والأساليب، والقيام بعد ذلك بربطها ببعضها مع الحفاظ على النسق الكلامي، والتسلسل، والترتيب (المنسي، 2012؛ Seely, 1995). وعليه فإنّ الحديث الناجح هو الحديث الهادف المنظم الذي ينطلق من شكل، ومضمون يتفاعلان معاً بصورة جاذبة لإنتاج الحديث الهادف، والمنتج.

أهداف التحدث:

يشمل التحدث مجموعة أهداف حددتها كل خصاونة والعكل (2012 ، 187) في

الآتي:

1. التعبير عن الحاجات، والمشاعر، والمشاهدات، والخبرات بشكل صحيح.
2. تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ، وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية،

واستعماله في حديثهم، وكتاباتهم، وتعويدهم على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها، والربط بينها.

3. تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال التعبير.

4. تدريب الطلبة على استخدام الصوت المعبر.

5. تدريب الطلبة على النطق السليم."

ومنذ قرون طويلة ومعلمو اللغة العربية يظهرون اهتماماً بتحسين مهارتي القراءة، والكتابة، ولم تنل مهارة التحدث هذا الاهتمام، ولكن مع تعدد وسائل الاتصال المختلفة، ومع التطور الذي طرأ عليها، والتغيير الاجتماعي، والعلمي، وقيام المؤسسات المختلفة ظهرت ضرورة تعليم الطلبة كيف يتحدثون (طعيمة، 2004). وهذا يتطلب من المعلم بصفته قائداً تربوياً، وميسراً للعملية التعليمية، استخدام برامج حديثة تمكن الطلبة من امتلاك مهارات التحدث بحرية وفاعلية. "وعليه يمكن القول إن الاستناد إلى برنامج قائم على المنحى التواصلي قد يتيح للطلبة التحدث بطلاقة، ومرونة من خلال إسهامه في توفير فرص لاستخدام النظام اللغوي بشكل فعّال، وصحيح. وهذا ما أكدته كثير من الدراسات السابقة في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغات المختلفة بأن المنحى التواصلي من الاتجاهات المناسبة لتدريس اللغة بشكل عام، والطلاقة التعبيرية بشكل خاص؛ حيث يعتمد على الاستخدام الوظيفي للغة على أساس من التدرج، كما يركز على تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية اجتماعية (طعيمة، 2004؛ MA, 2009).

وظهر هذا المنحى في أواخر الستينيات من القرن العشرين بمثابة رد فعل لمداخل تعليم اللغة من خلال المواقف، وأيضاً نتيجة النقد الذي قام به نوام تشاومسكي لهذه المداخل في تعليم اللغات لتجاهلها السمات الأساسية للغة، وتجاهلها الإبداع والتميز الفردي للغة المتعلم، وعباراته (الخليفة، 2004).

ويشير رسلان (2000، 42) إلى أن هذا المنحى قد استفاد من معطيات اجتماعيات اللغة التي تؤكد على أن الإمام بمظاهر الحياة في المجتمع تساعد المتعلم على فهم اللغة، واستيعابها سواء ما يتصل باكتساب مهاراتها أو تراكيبها، مع التأكيد على أن يترجم كتاب اللغة كل ما هو جديد في بيئة الطالب، وأن يعكس جميع جوانب ثقافة المجتمع، بالإضافة إلى بث المعتقدات والقيم داخل النصوص اللغوية للطلبة. وقد ترتب على هذه النظرة أيضاً الاهتمام بعملية التواصل نفسها، وبجوانبها المكونة لها، والاهتمام باستخدام اللغة،

وممارسة أنشطتها بدلاً من التركيز على حفظ قواعدها، فالمهم هو إتاحة الفرصة للطالب لاستخدام اللغة وظيفياً.

وتشير عوض والبسطامي (2012، 103) إلى أن المنحى التواصلية يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية يستطيع فيها المتعلم ممارسة اللغة من خلال فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في سياق لغوي سليم، فلا يكون تعلم الأساليب، والقواعد هدفاً في حد ذاته، ولكن لمعرفة كيف يستطيع الطالب أن يمارس ذلك في حياته اليومية. "هذا ويمكن تطوير مهارة التحدث من خلال الأنشطة التواصلية التي تشمل: الألغاز، والألعاب، وحل المشكلات، والمناقشة الحرة، وأداء الأدوار، والتعلم التعاوني، والتي تساعد على خلق التفاعل في الفصول الدراسية، وتحفز الطلبة على تعلم اللغة من خلال إقامة علاقات جيدة بينهم، وبين المعلم في بيئة تعليمية داعمة، وهذا يمكن أن يتيح فرصة لممارسة اللغة" (Yang, 2014, 196). ويتضمن اكتساب الكفاية التواصلية في اللغة مظهرين: معرفي، وسلوكي؛ فالمظهر المعرفي يتضمن بناء الخطط لأداء سلوك مناسب، وهذه الخطط تُشتق من نظام اللغة وهي تشمل قواعد النحو، واختيار المفردات، ومراعاة التقاليد الاجتماعية التي تحكم هذه الكلمات. والمظهر السلوكي يتضمن استخدام هذه الخطط وتحويلها إلى طلاقة أدائية من خلال الممارسة الفعلية للغة (Swan, 2009, 4).

ومن هذا المنطلق، فإن هذا المنحى قد يعزز الممارسة اللغوية، وبالتالي قد يسهم في تحسين مهارات التحدث لدى الطلبة من خلال عمليات التواصل، والتفاعل، وهذا بدوره يتحرر من التعليم التقليدي، حيث يتسم المتعلم بأنه نشط، ومشارك في اختيار الدروس، والأنشطة التعليمية التي سيقوم بها، إضافة إلى إبداء رأيه في طرائق التدريس من أجل الوصول إلى نتائج إيجابية.

وسعيًا إلى الارتقاء بتحسين مستوى التحدث في المرحلة الأساسية العليا تتضح الحاجة إلى برامج جديدة، وفعالة تعنى بتنمية مهارات التحدث لديهم، وتنمي قدرتهم على الحوار، والمناقشة، حيث يعد ذلك مطلبًا ضروريًا؛ لتحقيق أهداف تعليمية تعليمية معينة تختلف بأسسها، وتطبيقاتها عن الطرق التقليدية باعتبار التحدث عملية ونتائج؛ لذا حاولت الدراسة الحالية بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلية في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة الزلفي.

مشكلة الدراسة:

عُنيت وزارة التربية والتعليم السعودية في ظل تطوير المناهج بالمهارات اللغوية، وخاصة مهارة التحدث، إلا أن الاهتمام ما زال قاصراً إذا ما قورن بأهميتها في تحصيل

التعلم والتعليم؛ إذ إن كثيراً من المعلمين لا يخصصون وقتاً كافياً كباقي المهارات لتعليم، وتدريب الطلبة عليها حتى تتحقق الأهداف المرجوة من تعلم وتعليم اللغة، وهذا يظهر من خلال ضعف الطلبة في مهارة التحدث في جميع المراحل التعليمية، وخاصة بين طالبات المرحلة المتوسطة (السقاف، 2006؛ البطنار، 2009).

ونظراً لأهمية إجابة التحدث لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة، والذي يسهم في رفع كفاءتهم الشخصية في مختلف المجالات؛ واستناداً إلى توصيات الباحثين التربويين بالتوجه نحو برامج تقوم على إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير الشفوي من خلال تصميم مواقف تحوي أنشطة، وتدرّيبات تتيح عملية التواصل، والحوار الفعال، بالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

– ما أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الزلفي؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين الآتيين:

- ما مهارات التحدث المناسبة المراد تنميتها لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة الزلفي؟
- ما أسس بناء برنامج قائم على المنحى التواصلي لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة الزلفي؟

فرضية الدراسة:

– لا يختلف متوسط أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات التحدث والأداء فيها ككل باختلاف الطرائق الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلي/ الطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1. تعد الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات العربية، والأجنبية والمؤتمرات الحديثة التي تنادي بضرورة تفعيل بيئة تعلم الطالب من أجل زيادة كفاءة العملية التعليمية.

2. إلقاء الضوء على أهمية المنحى التواصلي بالتالي تطوير مهارات التحدث بشكل

مستمر.

3. قد تسهم في علاج جانب من جوانب الضعف اللغوي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

4. تقديم قائمة بمهارات التحدّث الجيد ومؤشرات الفرعية.

5. فتح المجال لدراسات مستقبلية تهدف الإفادة من المنحى التواصل في تصميم برامج تعليمية متنوعة في مختلف المراحل التعليمية.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبار القبلي والبعدي "Tow Group Pre- test Pos- test Design"؛ حيث طُبّق البرنامج التعليمي على مجموعة تجريبية بواقع شعبتين للإناث، وخضعت مجموعة ضابطة بواقع شعبتين للإناث للطريقة الاعتيادية، وطبقت أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعدياً، ومن ثمّ قيس التغير الحادث في تحصيل الاستجابة الشفوية.

التعريفات الإجرائية:

◀ **مهارات التحدّث:** التحدّث الذي تجيد خلاله طالبات الصف التاسع الأساسي مهارات الطلاقة، والتنغيم، والتنظيم، والتدليل والإقناع، وحسن التفاعل.

◀ **المنحى التواصل:** اتجاه تفاعلي، تشاركي يتبع خطوات منظّمة في تعليم المهارات اللغوية، يسعى إلى تحقيق الهدف الأسمى من تعلّم اللغة وتعليمها، وهو القدرة على ممارسة مهارات اللغة في سياقات لغوية مختلفة عبر إحداث التفاعل بين المعلم، والطلبة، والبيئة التعليمية بتطبيق نشاطات لغوية حوارية تواصلية متنوعة.

◀ **البرنامج التعليمي:** برنامج يستند على استراتيجيات تعليمية تتكوّن من الأهداف التعليمية، ومحتوى التحدّث مصوغاً في ضوء استراتيجيات التعلم التواصل، وخطواته، وأبعاده، وأدوات التقويم المستخدمة؛ للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية، والمتمثلة في تنمية مهارات التحدّث.

حدود الدراسة:

تتمثّل حدود الدراسة في الآتي:

1. أفراد الدراسة: عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة الزلفي السعودية للعام الدراسي 2014 / 2015.

2. مهارات التحدُّث: إذ إنه يصعب تنمية كل مهارات التحدُّث من خلال برنامج، أو استراتيجية معينة؛ لذا اقتصر على مهارة الطلاقة، والتنغيم، والتنظيم، والتدليل والإقناع، وحسن التفاعل.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت أثر المنحى التواصلي في تنمية مهارة التحدُّث ومؤثراتها السلوكية، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى عبد العظيم (2004) دراسة هدفها الكشف عن مدى فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على المدخل التواصلي الذي يهدف إلى تنمية مهارات الحوار لدى طالبات الإعلام بقسم الاجتماع بكلية البنات بجامعة عين شمس، وأعدت لهذه الدراسة اختباراً لقياس القدرة الشفوية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التجريبي. وتوصلت الباحثة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي للحوار، ومهاراته ككل، وفعاليتها في كل مهارة من مهارات الحوار الفرعية.

وأجرت الجوريشي (2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الأنشطة اللغوية الاتصالية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لمنطقة عمان الأولى. وتكوّنت عينة الدراسة من 60 طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة عمان الأولى، حيث قُسمت العينة إلى مجموعتين؛ الأولى: تجريبية درست التعبير الشفوي بممارسة الأنشطة اللغوية، والثانية: ضابطة درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية. ولأغراض الدراسة أعدت الباحثة محتوى للأنشطة اللغوية، وتنظيمه ووضعت أهدافاً خاصة لكل نشاط، ووسائل وأساليب لتنفيذ كل نشاط، وصممت بطاقة تقويم للأنشطة. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الشفوي بفروق دالة احصائياً، مما يدل على فاعلية الأنشطة اللغوية الاتصالية في تدريس التعبير الشفوي.

وأجرى فقيه (2009) دراسة هدفت إلى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدُّث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى عينة بلغت 35 من الطلبة في مدينة ورقلة بالجزائر، اختيرت بالطريقة القصدية، وحُسب متغيرات مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، كما أعدت الباحثة أداتي الدراسة ممثلة ببطاقة ملاحظة لتطبيق إجراءات التدريس وفق المقاربة التواصلية، واختبار لإدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية. بينت النتائج أن المستوى العام لعينة الدراسة في

إجراءات تدريس مهارة التحدُّث بالطريقة التواصلية منخفض، وأن الفروق بين ذوي المستويين المرتفع، والمنخفض لإدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية غير دال إحصائياً عند جميعها.

وأجرى الشرعة وأبونباح وكزوز (Al- shara', Abu Nabaah & khazouz, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مادبا بتقويم طلبتهم باستخدام المنحى التواصلية. بلغ حجم العينة 77 معلماً، ومعلمة، منهم 25 شاركوا في الاستبانة الأولى، و51 شاركوا في الاستبانة الثانية. وأظهرت النتائج أن إدراك معلمي اللغة الإنجليزية بتقويم طلبتهم بالمنحى التواصلية بدت إيجابية. وأظهرت أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) في إدراك معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتقويم اللغة الإنجليزية بالمنحى التواصلية تعزى إلى جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وأجرى اوردي (Orade , 2012) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التحدُّث باستخدام الأنشطة اللغوية التواصلية الثلاث: (المناقشة، وحل المشكلات، وأداء الدور) لدى طلبة الصف الأول ثانوي، وتحديد اتجاهاتهم نحو تلك الأنشطة، وتألقت مجموعة العينة من 49 طالباً وطالبة في مدرسة أوردن الثانوية في تايلاند، اختيرت العينة وفقاً لقدراتهم، وكفاءتهم في التحدُّث باللغة الإنجليزية: (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة). أتبع الباحث التصميم الكمي، والنوعي. ولأغراض الدراسة أعد الباحث أداتين؛ اختبار القدرة الشفوية بالإنجليزية، واستبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة التواصلية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لعينة الدراسة يعزى للأنشطة التواصلية، ووجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعليم مهارات التحدُّث باللغة الإنجليزية عن طريق الأنشطة التواصلية.

وقام عجاج (2012) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصلية في تحسين بعض مهارات التحدُّث، والكتابة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. تكونت عينة الدراسة من 134 طالباً وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين؛ الأولى ضابطة وبلغ عددها 68 طالباً وطالبة، منهم 31 ذكوراً و37 إناثاً، والثانية تجريبية، وبلغ عددها 66 طالباً وطالبة منهم 32 ذكوراً و34 إناثاً. درست المجموعة التجريبية موضوعات التحدُّث، والكتابة باستخدام طريقة التدريس القائمة على المنحى التواصلية، أمّا الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية. كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التحدُّث جميعها، والكتابة ككل تعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية (الإناث).

وفي دراسة أجراها يانغ (Yang, 2014) هدفت إلى تنمية الطلاقة في التحدث باللغة الإنجليزية بصورة مستمرة عن طريق المواقف التواصليّة لدى الطلبة في المدارس الثانوية بالصين. تكونت عيّنة الدراسة من 302 من الطلاب والطالبات اختيروا عشوائياً، و 35 معلماً من مختلف المدارس الثانوية في الصين؛ لتدريب الطلبة باستخدام الأنشطة المعدة لتحقيق الغرض. درست مجموعة البحث 14 موضوعاً في 14 أسبوعاً ضمن مواقف تواصليّة، تضمنت أنشطة، وتدرّيبات متنوعة. استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي ضمن المجموعة الواحدة. توصلت الدراسة إلى فاعليّة التواصل اللغوي في تعليم الطلبة وتدريبهم مهارة الطلاقة في التحدث.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي جميعهن، المسجلات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الزلفي في العام الدراسي 2014 - 2015م، والبالغ عددهن 586 طالبة.

أفراد الدراسة:

اختير أفراد الدراسة من بين مدارس الزلفي الحكومية للإناث، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة 76 طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014 / 2015. وقد تم اختيارهن بطريقة قصديّة؛ لسهولة التوصل إليهن، ولاستعداد المدارس للتعاون مع الباحثة لتنفيذ إجراءات الدراسة. والجدول الآتي يوضح العينة وأماكن وجودها.

الجدول (1)

يبين عينة الدراسة وأماكن وجودها

المجموعة	العدد	المدارس التي اختيرت منها
التجريبية	38	المتوسطة الخامسة
الضابطة	38	المتوسطة الثانية

أداة الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة طوّرت الباحثة اختباراً موقفياً شفوياً تضمّن مجموعة من المواقف التي أعدت مثيرات خارجية؛ لإنتاج الحديث لقياس مهارات التحدث، في ضوء

المهارات الفرعية الخمس وهي: الطلاقة، والتنغيم، والتنظيم، والتدليل والإقناع، وحسن التفاعل.

وبُني الاختبار الموقفي وفق الإجراءات الآتية:

- وُضعت قائمة بمهارات التحدُّث الفرعية مدار التناول بالاطلاع على الأدب التربوي السابق ذي الصلة طعيمة (2004) ونصر والعبادي (2005) وريشارد (Richard, 2008)، حيث حُدِّدت خمس مهارات كما يأتي:

◆ أولاً- الطلاقة:

تستدعي عدداً من الكلمات المرتبطة بموضوع ما ضمن زمن محدد، وتُعبّر عن فكرتها بصيغ لغوية مناسبة، ومتعددة، وتُقدّم الحديث بسرعة تتلاءم ومستوى المتلقيات وطبيعة الموقف، وتتحدث بلغة عربية فصيحة خالية من أخطاء النطق، واللفظ، والبناء، وتُنوع في أساليب العرض بما يتناسب وطبيعة موضوع الحديث، وخصائص الجمهور.

◆ ثانياً- التنغيم:

تُرَكِّز المتحدث على النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتتقن نبرة الصوت مع الأساليب المختلفة (التعجب والاستفهام والتمني)، وتستخدم حركات جسمية مناسبة لمضمون الكلام المرسل.

◆ ثالثاً- التنظيم:

تُحدّد بداية الهدف من التحدُّث مع الآخرين، وتمهّد للتحدُّث على نحو جاذب، وشائق، وتُنظّم الأفكار زمنياً حسب النقاط المهمة، والرئيسية، وتستخدم الروابط اللفظية المناسبة في الانتقال من فكرة إلى فكرة، وتُنهي حديثها بصورة جاذبة، ومناسبة.

◆ رابعاً- التدليل والإقناع:

تدعم آراءها في أثناء التحدث بأدلة، وشواهد مناسبة، وتُضمّن عرضها أدلة حصلت عليها من مصادر مختلفة، وتُقدّم أدلة مُقنعة لدعم الحل الذي تقترحه.

◆ خامساً- حسن التفاعل:

تستخدم تعبيرات حركية مصاحبة للحديث المنتج، وتتقبل آراء الآخرين كما هي دون تعصب لرأيها، وتُحلل اهتمامات المستمعات، وتستخدم استراتيجيات مؤثرة شفوية، وغير شفوية (الإيماءات والإشارات)، وتستخدم أسئلة للتأثير في المستمعات تجذب انتباههن.

وبتحديد هذه المهارات تمت الإجابة عن السؤال الفرعي الآتي " ما مهارات التحدُّث

المناسبة المراد تنميتها لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة الزلفي "؟

- صُممت بطاقة تشمل ثمانية مواقف بحيث تكون متنوعة ومتكافئة من حيث الصعوبة، وقدرتها على إثارة الخبرات السابقة؛ لإثارة المتحدّث لإنتاج الكلام.
- صُممت بطاقة تقويم الأداء اللغوي الشفوي؛ وهي بطاقة تألفت من ثلاثة أجزاء؛ تتضمن بيانات شخصية عن المفحوص، والمهارات الفرعية الخمس للتحدّث والمؤشرات السلوكية المرتبطة بكل مهارة حيث مثلت هذه المؤشرات معايير الأداء اللغوي الشفوي المستهدفة، واستخدام مقياس خماسي متدرج على غرار مقياس ليكرت حيث وُضع أمام كل مؤشر من المؤشرات السلوكية مقياس متدرج 1 - 5.

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار، وبطاقة ملاحظة تحليل الأداء اللغوي، والشفوي عُرضاً على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة، والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس، والمتخصصين في القياس والتقويم، واللغة العربية، وآدابها في الجامعات السعودية، والأردنية، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة المواقف التي اختيرت لأفراد الدراسة، ومدى ارتباط المؤشرات السلوكية التي حددت بكل مهارة، ومدى صلاحية صوغ المؤشرات من الناحيتين الفنية، واللغوية، والصحة اللغوية للاختبار، واقتراح التعديلات المناسبة. وفي ضوء ملحوظات المحكّمين أُجريت التعديلات المطلوبة.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار طُبّق على عيّنة استطلاعية تكوّنت من 25 طالبة من طالبات الصف التاسع، ومن خارج عيّنة الدراسة؛ لحساب معامل الثبات للتقديرات فيما بين المصحّحتين لكل المهارات في ضوء ما اشتملت عليه قائمة ملاحظة التحدّث من مؤشرات سلوكية للمهارات؛ حيث تمّ التحقق من الثبات باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ "، وقد بلغ معامل الثبات لاختبار مهارات التحدّث ككل (0.82) وهو مؤشر على أن الاختبار يتمتع بثبات قوي، ويعطي مزيداً من الثقة لاستخدامه في الدراسة الحالية، والجدول (2) يبين معامل الثبات لفقرات كل مهارة من مهارات اختبار مهارات التحدّث.

الجدول (2)

معامل الثبات لاختبار مهارات التحدث ككل وكل مهارة من مهاراته

معامِل الثبات	مهارة التحدث
0.79	الطلاقة

معامل الثبات	مهارة التحدث
0.85	التنظيم
0.83	التنظيم
0.82	التدليل والإقناع
0.81	حسن التفاعل
0.82	الكلي

تطبيق الاختبار:

طُبِّقَ الاختبار الموقفي القبلي، والبعدي بعد أن عُدَّ بصورته النهائية، وفق التعليمات المرفقة، وكيفية التعامل معه. وأجري الاختبار الموقفي على جلستين بحيث تضمّنت الجلسة الأولى عرض أربع صور؛ يطلب من كل طالبة اختيار صورة واحدة تتحدث فيها مدة دقيقة واحدة. أما الجلسة الثانية فقد تضمّنت أربعة مواضيع؛ يطلب من كل طالبة اختيار موضوع واحد تتحدث فيه مدة دقيقة واحدة، كما سجّل أداء الطالبات في الغرفة الصفية بمعزل عن طالبات المدرسة، وقد استغرق الاختبار حصتين لكل شعبة.

تصحيح الاختبار:

صُمِّمت بطاقة تقويم للتحدث بهدف تحليل استجابة الطالبة شفويًا، واختيرت مساعدة للباحثة لها خبرة في التدريس، وتمّ اللقاء بها وتسليمها بطاقة الأداء الشفوي؛ للاطلاع على بنودها، وتوضيح آلية التصحيح، وكيفية التحليل، وتقدير الدرجة التي تمثل أداء الطالبة بهدف ضمان الدقة في التحليل، وأتفق على أن يكون التحليل للأداء الشفوي بصورة مفردة وفقًا لما سجّل عبر جهاز الحاسوب لعدة مرات، ورصد الدرجة لكل طالبة بواقع 20 مؤشراً سلوكياً لكل موقف من المواقف المعدة حيث تراوحت الدرجة بين 1 - 5 على كل مؤشر من المؤشرات المرتبطة بمهارة التحدُّث، وبعد الانتهاء من عملية التحليل، والرصد، استخرجت الدرجات الفرعية لكل مهارة من المهارات الفرعية لمهارات التحدُّث الخمس للمجموعتين التجريبية، والضابطة حيث تراوحت درجة كل طالبة على الاختبار الموقفي بين 20 - 100 درجة.

الإطار النظري والفلسفي للبرنامج التعليمي:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض مهارات التحدُّث لدى طالبات الصف التاسع، ويستند هذا البرنامج على ضرورة وعي الطالبات بأهداف تعلم التحدُّث، ثم إدراكهن

لكيفية تنمية تلك المهارات لديهم من خلال التواصل الفاعل، والمستمر والتغذية الراجعة، والتعليمات المناسبة المستخدمة في كل تدريب ونشاط، وقد حُدِّت الأهداف العامة في البرنامج، والأهداف السلوكية الخاصة التي تلت عنوان كل درس من دروس البرنامج، كما تضمّن البرنامج القائم على المنحى التواصلي أهدافاً له متمثلة في مهارات التحدُّث، كما اشتمل على تدريبات، وأنشطة متنوعة، ووسائل تعليمية يمكن الإفادة منها في تنفيذ تلك الأنشطة، كما اشتمل على دليل للمعلمة؛ لكيفية تنفيذ برنامج تنمية مهارات التحدُّث في ضوء إجراءات تنمية مهارات التحدُّث باستخدام البرنامج القائم على المنحى التواصلي.

أسس البرنامج التعليمي:

يستند المنحى التواصلي الذي يقوم عليه البرنامج التعليمي في تعليم مهارة التحدُّث إلى مجموعة أسس تتيح للطالبات تعلماً نشطاً، وفاعلاً، ومنظماً من خلال المواقف اللغوية، والفرص المتاحة لهن للتعلم حيث حددها طعيمة (2004)؛ وما (Ma, 2009) في النحو الآتي:

- ◆ أولاً: يتفق مع فلسفة المنهج المدرسي في تعليم مهارات اللغة عبر الاتجاهات الحديثة في التدريس.
- ◆ ثانياً: يقوم على أسس التواصل الاجتماعي، مما يؤدي إلى استخدام الصيغ المتنوعة للمخاطبة اجتماعياً.
- ◆ ثالثاً: يُدرَّب الحصول على أعلى درجة من الكفاءة اللغوية.
- ◆ رابعاً: يُوَكِّد على عمليات التواصل، والتفاعل بجانب إتقان الصيغ اللغوية، وهذا يؤدي إلى قيام الطالب بأدوار مختلفة يبرز فيها التفاعل، والتعاون وهذا بدوره يتحرر من التعليم التقليدي من خلال ما يتيح من تدريبات، وأنشطة مختلفة تبرز دوره الإيجابي.
- ◆ خامساً: يُقدِّم أسلوباً جديداً في تعلم المفردات اللغوية عبر السياق الثقافي الذي يرتبط وحياة الطالب اليومية.
- ◆ سادساً: يعتمد الوظيفة الأساسية للغة؛ وهي التفاعل، والتواصل مع الحدث اللغوي، وعناصره المختلفة.
- ◆ سابعاً: يركِّز على الأنشطة اللغوية الثنائية والجمعية المختلفة في تعليم اللغة.
- ◆ ثامناً: يُقدِّم التغذية الراجعة بشكل منظم، ومستمر؛ لتصحيح النطق، والتنغيم، واستخدام الحركات المصاحبة.

أهداف البرنامج:

- يمكن تحديد الأهداف العامة للبرنامج في الآتي:
- ♦ أولاً: تعريف الطالبات بالمعرفة النظرية المتصلة بمهارة التحدث.
- ♦ ثانياً: تنمية مهارات التحدث، ومؤشراتها السلوكية.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

- ♦ أولاً: الشعور بأهمية التعبير الشفوي وقيمه في الحياة.
- ♦ ثانياً: زيادة المخزون اللغوي والتحصيلي للطالبات، والارتقاء بفهمهن لمستويات التحدث الناقد.

محتوى البرنامج:

اختيرت وحدات الفصل الدراسي الثاني (العمل، وسموم قاتلة، والثورة المعلوماتية) من كتاب لغتي الخالدة المقرر للصف التاسع الأساسي.

استراتيجيات التدريس:

لتحقيق أهداف البرنامج استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم التبادلي؛ إذ تُعدّان من الاستراتيجيات التي تتيح التواصل، والتفاعل للطالبات.

آلية التنفيذ:

يعتمد تنفيذ البرنامج على الإطار النظري الخاص بالمنحى التواصلية من حيث مفهومه ومبادئه، وتنظيمه. ومن خلال الاستفادة من الدراسات السابقة في هذا المجال التي اعتمدت جميعها على الاستراتيجيات، والخطوات المتعلقة بالأدوار المحددة للمعلمات والطالبات فيها (Orade, 2012).

تقويم البرنامج:

يعتمد تقويم البرنامج التعليمي، وقياس أثره على اختبار موقفي شفوي بعدي في مهارات التحدث لدى الطالبات.

دور المعلم والمتعلم والمواد التعليمية في البرنامج التعليمي:

تؤدي معلمة اللغة أدواراً عدة في البرنامج التعليمي؛ فهي التي تتحكم في عملية تعلم الطالبات، حيث تُقدّم اللغة الشفوية على شكل حوار، وتوجّه الطالبات للاستجابة وتتابعهن،

وتختار المفردات وتعلمها، وتُشجّع الطالبات على التحدّث، وتعمل على مكافأتهن من خلال التعزيز.

أما عن الدور الذي تمارسه الطالبات فينظر إليه على أنه دور تفاعلي يتم خلاله الاستجابة للمحفزات، وبالتالي يمتلكن سيطرة قليلة على المحتوى، أو أسلوب التعلّم، حيث تستمع الطالبات إلى المعلمة مع وجود أدوار أخرى لهن، وهذه الأدوار تقوم على المشاركة، والاستجابة والأداء للمهمّات.

وتساعد المواد التعليمية على تطوير كفاءة التحدّث لدى الطالبات، وتوجّه عادة من معلمة اللّغة، وتستخدم الكتب المدرسية عادة في المراحل الأساسية، كما تمتلك المسجلات الصوتية، والمعدات البصرية السمعية أدواراً مركزية في هذا البرنامج.

وبالنظر إلى ما سبق فإن البرنامج التعليمي يكامل بين دور المعلمة، والطالبة، والمواد التعليمية، بحيث يُشكّل كل منها جزءاً مهماً وأساسياً لنجاح البرنامج في تعلّم مهارة التحدّث.

زمن تطبيق البرنامج:

نُفذ البرنامج بواقع اثنتي عشرة حصّة صفية في كل أسبوع حصتان تدريسيّتان، وقد استمر تنفيذ البرنامج ابتداءً من 2015 / 2 / 15 - 2015 / 4 / 1. بالإضافة إلى الحصص التي تضمّنت تعليمات إجراء الاختبار القبلي، والبعدي، والتعريف بالبرنامج من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

صدق البرنامج:

للتحقّق من صدق البرنامج عُرض على مُحكمين من خبراء ومختصي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي علم النفس التربوي، وفي اللغة العربية؛ للتأكد من مدى ملاءمة البرنامج للأهداف العامة، والخاصة، والمحتوى المعد له، ومدى مناسبة استراتيجيتي التدريس، وكفاية الزمن المخصص لكل مهمة، ومدى مناسبة التقويم وأساليبه، وقد أبدى عدد من المحكمين ملاحظات حول تبسيط بعض المهمات لتناسب والمرحلة المستهدفة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقد عدّلت جميعها في ضوء ملاحظاتهم.

خطوات تنفيذ الدراسة:

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الحالية الخطوات الآتية:

♦ أولاً: مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع استخدام المنحى التواصلي في

تحسين مهارة التحدُّث.

♦ ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة ممثلة في: قائمة التحدُّث الفرعية، والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة، واختبار مهارات التحدُّث، والبرنامج التعليمي المتضمن تدريبات، وأنشطة تفاعلية، وتشاركيّة قائمة على المنحى التواصلي، وعُرضت على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها، وإجراء معاملات الثبات اللازمة لذلك.

♦ ثالثًا: الحصول على موافقة لجنة السماح الأخلاقي في جامعة المجمع، ومديرية التربية والتعليم لمحافظة الزلفي بتطبيق التجربة على الطالبات، واختيار أفراد الدراسة.

♦ رابعًا: تطبيق الاختبار القبلي لمهارات التحدُّث على أفراد الدراسة المجموعتين الضابطة، والتجريبية في آن واحد.

♦ خامسًا: تطبيق إجراءات البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية وفق الإجراءات الخاصة بذلك، بينما تلتزم معلمة المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في تدريس التحدُّث وفق ما ورد في دليل المعلم.

♦ سادسًا: الالتقاء مع منفذة البرنامج، وتوضيح إجراءات تنفيذ البرنامج، وإعطاء موقف تدريسي أمامها؛ لتدريبها على كيفية تنفيذ البرنامج، ومتابعة تطبيق البرنامج، وتقديم الإرشادات المناسبة.

♦ سابعًا: تطبيق الاختبار البعدي للتحدُّث على المجموعتين الضابطة، والتجريبية، حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي.

♦ ثامنًا: تصحيح الاختبارين القبلي، والبعدي، وفق إجراءات التصحيح ومعاييره التي سبق توضيحها، ورصد علامات الطالبات لمهارة التحدُّث.

♦ تاسعًا: إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لسؤال الدراسة، وفرضياتها، واستخراج النتائج عبر جدول يتضمن مجموعة من التحليلات الإحصائية، ووضع مجموعة من التوصيات في ضوءها.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الفرعي "ما أسس بناء برنامج قائم على المنحى التواصلي لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة الزلفي؟"

عرض نتائج الدراسة:

◀ للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس الذي نصّ على: "ما أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدُّث، لدى طالبات الصف

التاسع الأساسي في محافظة الزلفي؟

حُسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في أدائهن على اختبار مهارات التحدُّث ككل، وكل مهارة من مهاراته، فكانت النتائج كما يظهرها الجدول (3)

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة على اختبار التحدُّث القبلي، والبعدي ككل، وكل مهارة من مهاراته

مهارة التحدُّث	المجموعة	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	المجموعة	القبلي	38	12.02	2.16
	الضابطة	البعدي	38	14.39	2.80
	المجموعة	القبلي	38	12.42	3.18
	التجريبية	البعدي	38	18.94	2.14
التنغيم	المجموعة	القبلي	38	7.26	1.40
	الضابطة	البعدي	38	10.42	1.37
	المجموعة	القبلي	38	7.37	1.82
	التجريبية	البعدي	38	11.68	1.79
التنظيم	المجموعة	القبلي	38	13.13	2.81
	الضابطة	البعدي	38	17.92	3.30
	المجموعة	القبلي	38	12.44	3.13
	التجريبية	البعدي	38	19.79	2.52
التدليل والإقناع	المجموعة	القبلي	38	8.47	1.70
	الضابطة	البعدي	38	9.44	1.62
	المجموعة	القبلي	38	8.16	1.85
	التجريبية	البعدي	38	12.05	1.55
حسن التفاعل	المجموعة	القبلي	38	11.87	3.31
	الضابطة	البعدي	38	15.03	3.53
	المجموعة	القبلي	38	11.08	3.06
	التجريبية	البعدي	38	16.31	3.01

مهارة التحدّث	المجموعة	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلّي	المجموعة الضابطة	القبلي	38	52.76	6.92
		البعدي	38	67.21	6.28
	المجموعة التجريبية	القبلي	38	51.47	8.49
		البعدي	38	78.79	4.70

يلاحظ من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة على الاختبارين القبلي، والبعدي، حيث كان هذا الفرق (11.58) علامة لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي ككل، وكل مهارة من مهاراته. ويظهر الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة على اختبار التحدّث البعدي ككل، وكل مهارة من مهاراته

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مهارة التحدّث
0.076	3.24	19.59	1	19.59	(المتغير المصاحب) الدرجة القبليّة لمهارة الطلاقة	الطلاقة
0.000	62.67	378.92	1	378.92	الطريقة	
		6.05	73	441.38	الخطأ	
			75	854.78	المجموع المعدل	
0.937	0.006	0.016	1	0.016	(المتغير المصاحب) الدرجة القبليّة لمهارة التنغيم	التنغيم
0.001	11.81	30.33	1	30.33	الطريقة	
		2.57	73	187.46	الخطأ	
			75	217.79	المجموع المعدل	
0.008	7.41	58.71	1	58.71	(المتغير المصاحب) الدرجة القبليّة لمهارة التنظيم	التنظيم
0.002	9.97	79.02	1	79.02	الطريقة	
		7.92	73	578.37	الخطأ	
			75	703.41	المجموع المعدل	

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مهارة التحدث
0.23	1.46	3.68	1	3.68	(المتغير المصاحب) الدرجة القبلية لمهارة التدليل والإقناع	التدليل والإقناع
0.000	49.32	124.07	1	124.07	الطريقة	
		2.52	73	183.61	الخطأ	
			75	316.25	المجموع المعدل	
0.000	29.60	229.99	1	229.99	(المتغير المصاحب) الدرجة القبلية لمهارة حسن التفاعل	حسن التفاعل
0.000	7.17	55.71	1	55.71	الطريقة	
		7.77	73	567.19	الخطأ	
			75	828.78	المجموع المعدل	
0.000	10.91	295.87	1	295.87	(المتغير المصاحب) الدرجة القبلية للاختبار ككل	الكلية
0.000	98.76	2676.94	1	2676.94	الطريقة	
		27.11	73	1978.76	الخطأ	
			75	4822.00	المجموع المعدل	

يتضح من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات التحدث البعدي ككل، حيث كانت قيمة ف المحسوبة (98.76)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات التحدث يُعزى لطريقة التدريس، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

كما أظهر الجدول (4) أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في نتائج طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على كل مهارة من مهارات اختبار مهارات التحدث، حيث كانت قيمة ف المحسوبة لمهارة الطلاقة، والتنظيم، والتدليل والإقناع، ومهارة حسن التفاعل (62.67)، (11.81)، (9.97)، (49.32)، (7.17) على الترتيب، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية على كل مهارة من مهارات اختبار مهارات التحدث يعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وهذا يبين أن استخدام البرنامج التعليمي القائم على المنحى التواصلية يؤثر إيجاباً في مهارات التحدّث عند الطالبات بشكل أفضل من استخدام الطريقة الاعتيادية.

وعليه؛ رُفضت فرضية الدراسة التي نصّت على: «لا يختلف متوسط أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في كل مهارة من مهارات التحدّث، والأداء فيها ككل باختلاف الطرائق الاستراتيجية القائمة على المنحى التواصلية / الطريقة الاعتيادية».

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة على الاختبار الشفوي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية في المجموع الكلي للمهارات؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مهارات التحدّث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد يُعزى ذلك إلى طريقة بناء البرنامج التعليمي بطريقة تواصلية؛ حيث سعى إلى تقديم الأنشطة، والتدريبات اللغوية المتعلقة بالمهارات إلى مواقف حقيقية لدى الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الجوريشي (2008،67) بأن للبيئة التعليمية الفاعلة أهمية في اكتساب المهارات اللغوية. أمّا عن تفوق أفراد المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارة الطلاقة، فقد يعود إلى المناقشات المختلفة بين المعلمة، والطالبات من جهة، وبين الطالبات أنفسهن من جهة أخرى بالتالي زادت طلاقتهن، وتحسن أدائهن في التعبير عبر سياقات لغوية واقعية أعطي الطالبات خلالها فرصة للتعبير عن آرائهن بحرية وفاعلية دون تردد أو خوف، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة المنسي (2012، 99).

وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة بمهارة التنغيم إلى التنوع بالتدريبات، والأنشطة، والتي ركزت على الحوار الفاعل المنتج عبر أجواء تشجيعية أتاحت الحوار، والمناقشة بحرية ومرونة بما يتناسب والموقف التعليمي، وهذا ما أكدته دراسة نصر والعبادي (2005). أما عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارة التدليل والإقناع فقد يعود إلى أن البرنامج قد احتوى على أنشطة، وتدريبات مختلفة زادت من كفاءة الطالبات، وأكسبتهن القدرة على الاستدلال بالشواهد المناسبة، والمختلفة، عبر أجواء سادها التعاون، والتشارك، بالتالي أصبحن أكثر قدرة على إنتاج اللغة بصورة شفوية.

وقد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارة حسن التفاعل إلى المحتوى التعليمي الذي طبق استراتيجياتي التعلم التعاوني، والتبادلي واللتين اعتمدتا- في أساسهما- على أن اللغة تُكتسب عبر مواقف لغوية تواصلية مثيرة للنشاط والحماس،

والذي أدى إلى تفاعل الطالبات مع النشاطات، والمهام التواصليّة بالتالي إنجاز المهمّات المطلوبة بدقّة عالية، وهذا ما أكدته دراسة أوردي (Orade, 2012).

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج ككل باحتوائه على استراتيجيات أتاحت الدمج بين المهارات اللغويّة المختلفة، والتي تنظر إلى التحدّث باعتباره مهارة مركبة من المهارات اللغويّة والأدائيّة تقوم على التفكير، وتنظيم التحدّث، وتسلسله، وتدعيم الرأى بالأدلة، والشواهد المناسبة (نصر والعبادي، 2005).

التوصيات:

1. إعادة صياغة مقررات اللغة العربية بصفة عامة، وبرامج تعليم التحدّث بصفة خاصة في مختلف المراحل الدراسيّة، وبخاصة في المرحلة المتوسطة ضمن المنحى التواصلي.
2. توجيه نظر مؤلفي المناهج بضرورة تضمين برامج تعليم اللغة العربية، والتحدّث بنماذج، واستراتيجيات المنحى التواصلي.
3. إجراء دراسات مماثلة على عيّنات أخرى؛ للثبوت من تأثير البرنامج التعليمي في مراحل التعليم المختلفة.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التحدّث التي لم تتناولها الدراسة؛ للثبوت من مدى فعاليّة البرنامج التعليمي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. البطنار، صالح بن عبد العزيز.(2009). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (10) 78 - 137.
2. الجوريشي، رقية.(2008). أثر الأنشطة اللغوية الاتصالية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة.عمان.
3. خصاونة، نجوى أحمد و العكل، ايمان أحمد.(2012). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (4)، 182 - 206
4. الخليفة، حسن جعفر.(2004). فصول في تدريس اللغة العربية.مكتبة الرشد: الرياض.
5. رسلان، مصطفى.(2000). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية.ط3، القاهرة: دار الشمس للطباعة.
6. السقاف، خيرية.(2006). ضعف اللغة العربية الفصحى تعدد الأسباب وقصور مناهج البحث علمياً، مجلة الدراسات اللغوية، 7 (2): 191 - 224.
7. عاشور، راتب والحوامة ، محمد.(2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.عمان: دار المسيرة.
8. عبد العظيم، ريم أحمد.(2004). برنامج مقترح لتنمية الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، عين شمس.
9. عبد الوهاب، سمير.(2002). قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية.ج2، المنصورة: المكتبة العصرية.
10. عجاج، منير محمد علي.(2012). أثر طريقة تدريس قائمة على المنحى التواصلية في تحسين بعض مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

11. عوض، فايزة السيد والبسطامي، دعاء.(2012). تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. مكتبة المتنبي: الدمام.
12. طعيمة، رشدي أحمد.(2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
13. فضل الله، محمد رجب.(2003). الاتجاهات التربوية في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب الحديثة.
14. فقيه، خواجه عمر.(2009). مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية، رسالة ماجستير غير منشورة، ورقلة، الجزائر.
15. مدكور، علي.(2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
16. المنسي، غادة خليل.(2012). أثر الطريقة السمعية الشفوية في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
17. نصر، حمدان علي والعبادي، حامد مبارك.(2005). أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1 (1) ، 51 – 65
18. والي، فاضل فتحي. (1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. Al- Jamal ,D.(2007) .The language Learninrategies pf EFL Student in The Jordanian Context.Gordan Journal Of Educational Students ,3 (2) : 183- 192.
2. Al- Shara'h , Nayel & Abu Nabaah, Abdullah& Khzouz, Afag.(2011) .Teahers Perceptions Of Communicative Language Evaluation.Dirasat, Educational Sciences,Jordaninan EFL Education Sciences,VOL 38,7,2470- 2482.
3. Flors,M,C.(1999) .Improving Aduult English Lnguage Learners Speaking Skills, (Report NO.ED – LE- 99- 10) .National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Wahington,DCL (ERIC Daumemt Reproduction Service on ED 435204) .

4. Goh, D. (2005). *Communicative Approach*. *Journal of Research on Education*, 2 (1) : 60- 65.
5. Ma, T. (2009). *An Empirical Study on Teaching Listening CTL*. *International Educational Studies*, 2 (2) , 126- 134.
6. Molly, C. (2006). *what is fluency*. london: teachers workshop press.
7. Oradee, Thanyalak. (2012). *Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem- Solving, and Role-Playing)*. *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol.2, No.6, November.
8. Rahman, M. (2010). *Teaching Oral Communication Skills: A Task- Based Approach*. *Tesol World Issue*, 1 (27) : 19- 42.
9. Richard, C. (2008). *Teaching and spraking from theory to practice* Cambridge : University Press.
10. Riwnsisti, H. (2009). *A proficiency- Oriented Analyyyysis Of computer – Assisted Language Learning*. In *Proceedingsthe Work shop On Speech Technology In Language Learning (STILL)* , Stockholm, Sweden.
11. Seely, V. (1995). *Exploring the conginition of Reading and Writings*. Oxford University Press.
12. Swan, F. (2009). *Essential Principles of the Communicative Approach*. *Journal of teaching*, (1) 1, 2- 6
13. Yang , Yingjie I.J. (2014). *The Implementation of Speaking Fluency in Communicative Language Teaching: An Observation of Adopting the 4/ 3/ 2 Activity in High Schools in China*. *International Journal of English Language Education*. ISSN 2325- 0887, Vol.2, 194- 214.

أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث
لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الزلفي

د. غادة خليل أسعد منسي
