



(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)

كلية التربية

المجلة التربوية

\*\*\*

تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات  
المرحلة الثانوية في ضوء مهارات  
التحدث والوعي بإستراتيجياته

## إعداد

الباحثة/ عزيزه مخضرمخضارالحارثي

مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها

تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية-

جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثالث والسبعون . مايو ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

**المستخلص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الأداء الشفهي في ضوء مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي وتحديد مستوى الوعي بإستراتيجيات التحدث وتعرف العلاقة بين مستوى الأداء الشفهي والوعي بإستراتيجياته، ووضع تصور مقترح لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بمحاظفة الطائف، ولتحقيق هذه الأهداف أعدت الباحثة قائمة بمهارات التحدث، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، ومقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي، وبتطبيق المنهج الوصفي وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون؛ فقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المستوى العام لمهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي متوسط، وبمتوسط قدره (١,٨٦)، وأن المستوى العام للوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي متوسط، وبمتوسط قدره (١,٧٤)، ووجدت معاملات ارتباط دالة إحصائياً وموجبة بين درجات الوعي بإستراتيجيات التحدث (الإستراتيجيات والدرجات الكلية) ودرجات مهارات التحدث (المهارات والدرجة الكلية). وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات منها: استخدام قائمة مهارات التحدث كأساس لتنمية هذه المهارات لدى الطالبات؛ وعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي ومعلمات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الأداء الشفهي - مهارات التحدث - الوعي بإستراتيجيات التحدث.

*Evaluation the level of Oral Performance of Secondary Stage  
Female Students in the light of Speaking Skills and awareness of the  
strategies*

**Prepared by the researcher / Azizah makhdour Mokhdar Al-Harthy**  
*Arabic teacher for non-native speakers*  
*Specialized curricula and teaching methods of the Arabic language - Taif*  
*University - Kingdom of Saudi Arabia*

**Abstract:**

The present study aimed to identify the level of oral performance in light of speaking skills among female students of the first grade secondary school, determine the level of awareness of speaking strategies, determine the relationship between speaking strategies and speaking skills and visualize a proposal for the development of speaking skills and awareness of its strategies among female students of the first grade secondary school, The study sample consisted of 300 female students from the first grade secondary school for the academic year 1437/1438, selected randomly in Taif . The researcher prepared a list of appropriate speaking skills to the students of the first-grade secondary school, The observation index of speaking skills them, and scale of awareness of awareness of speaking strategies. Applying the descriptive approach and using means and standard deviations and Pearson correlation coefficient. The study found a number of findings, including: that the general level of speaking skills to the female students of the first grade secondary school was average by mean (1.86), The general level of awareness of speaking strategies among female students was average too by mean (1.74), Found significant positive correlations between degree of awareness of speaking strategies (strategies and total score) and degrees of speaking skills (skills and total score). In light of the results of the study the researcher presented a number of recommendations including the use of the list of speaking skills as the basis for the development of these skills among students and holding training courses and workshops for teachers of the Arabic language.

**Key words:** oral performance, speaking skills - awareness of speaking strategies.

**مقدمة الدراسة:**

تعد اللغة أساسًا مهمًا للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها؛ فهي أداة الإنسان للتواصل والتفاهم بغيره من أفراد المجتمع، وهي وسيلته للتعبير عن ميوله واتجاهاته، وأفكاره ومشاعره، وقضاء حوائجه، وتصريف شئون عيشه، كما أن اللغة أداة المجتمع في توطيد الروابط وإرساء سبل التعاون والتعايش بين أفرادها، وهي أدواته في تعليم أبنائه والارتقاء بهم فكريًا وثقافيًا وعلميًا؛ ومن ثم فاللغة تؤدي إلى رقي المجتمع وتقدمه وازدهاره على مرّ العصور.

وللغة أربعة فنون تعد أساسًا للتعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر، والصلات بينها متداخلة؛ فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها تنعكس على الفنون الأخرى (يونس، ٢٠٠٠، ص ١٥٩)؛ وهذا مما يستلزم مراعاة التكامل في تدريس فنون اللغة، وأن يتمكن الطلاب من المهارات اللغوية اللازمة ليكون الاتصال في جانبه الشفهي والكتابي ناجحًا (عرفان، ٢٠٠٨، ص ٢٣).

ويعد التحدث من أهم المهارات اللغوية، ومن أكثرها شيوعًا واستخدامًا من بين فنون اللغة الأربعة؛ فالناس يستخدمون الأصوات في التواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، وكما أشارت عديد من الدراسات إلى أن الاتصال الشفهي يمثل ٩٥% من التواصل اللغوي بين الأفراد في المجتمع (يونس، ٢٠٠٠، ص ١٨٨).

وتأتي أهمية فن التحدث ومكانته البارزة بين فنون اللغة العربية، في كونه لغة العقل والمفكر، والذهن الناطق، والخيال الخصب، والنفس الفاعلة والقوة القادرة على الابتكار والإبداع، كما أن التحدث وسيلة الفرد لإفهام الآخرين، بالإضافة إلى أن متطلبات الحياة المعاصرة تحتاج إلى الاتصال الشفهي؛ لتبادل الآراء وقضاء المصالح، سواء أكانت مصالح فردية أو مصالح مجتمعية، ثم إن انتشار وسائل الاتصال الحديثة تقتضي التركيز على الجانب الشفهي وتوظيفه توظيفًا جيدًا (رسلان، ٢٠١٠، ص ١٧).

كما يستمد التحدث أهميته من كونه من ضروريات الاتصال اللغوي للمتعلم، وتحقيق وظيفة الفهم والإفهام؛ لأن مهارات التحدث تمثل الأساس لمعظم الأنشطة اللغوية التي يقوم بها المتعلم المتحدث؛ ذلك أن أكثر ما يستخدم من أساليب التعليم في قاعات الدراسة يعتمد

على المحادثة والحوار؛ أي الأداء الشفهي للغة، زيادة على كون المحادثة الشفوية تمثل نشاطاً إنسانياً يقوم به الصغير والكبير، والمتعلم وغير المتعلم، ويوفر للإنسان أكبر فرصة للتعامل مع الحياة، والتفاعل مع الجماعة (البجة، ٢٠٠٥، ص٨٣؛ ظاهر، ٢٠١٠، ص٩٢-٩٣).

ومن خلال ما سبق يتضح، أن لمهارات التحدث والتمكن منها لدى الطلاب والطالبات ولاسيما في المرحلة الثانوية أهمية خاصة؛ نظراً لحاجة طلبة هذه المرحلة إلى الطلاقة في التعبير، والدقة في استخدام الألفاظ وانتقاء الكلمات المعبرة عن المعاني المقصودة، والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي بشكل مقبول ومؤثر، ومواجهة المواقف اللغوية والثقة بالنفس، حتى تتم تهيئتها للمراحل العليا.

وانطلاقاً من أهمية تنمية القدرة على التحدث لدى الطلاب والطالبات، والتمكن من مهاراته المتعددة، فقد أصبحت تنمية مهارات التحدث، من أهم أهداف تدريس اللغة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص١٣)، كما حظيت مهارات التحدث باهتمام بعض الدراسات السابقة؛ من حيث تنميتها في مراحل التعليم المختلفة، باستخدام مجموعة متنوعة من البرامج والإستراتيجيات والأنشطة، ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: الطورة (٢٠٠٤)، وتشن (Chen, 2005)، والصويركي (٢٠٠٦)، وزهير (Zheer, 2008)، قطب (٢٠٠٩)، عماره (٢٠١٠)، إسماعيل (٢٠١٣)، عبد الحميد (٢٠١٣)، وداوود (٢٠١٥). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات فاعلية برامجها وإستراتيجياتها وأنشطتها في تنمية مهارات التحدث والتعبير الشفهي لدى الطلاب والطالبات في مراحل التعليم المختلفة.

ونظراً لأهمية التقويم في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة، ومساهمته في تطوير العملية التعليمية، وتطوير المناهج بما يتناسب مع ميول الطلاب وإمكاناتهم وقدراتهم، فقد ظهرت العديد من الدراسات التي تهتم بالكشف عن مدى امتلاك الطلبة لمهارات التحدث، وتقييم مستوى تمكن هؤلاء الطلاب والطالبات لمهارات التحدث، وممارستها في المواقف الحياتية المختلفة، ومن ثم تشخيص جوانب الضعف والعمل على علاجها، وتحديد جوانب القوة والعمل على دعمها وتعزيزها؛ ومن تلك الدراسات حيث أظهرت دراسة عبد الحميد (٢٠٠١) إلى توسط مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة حافظ (٢٠٠٥) التي أظهرت ضعف المستوى العام في مهارات التحدث والتعبير

الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت دراسة الخرمانى (٢٠٠٦) وجود أخطاء شائعة لدى التلاميذ - في مدارس تحفيظ القرآن وقسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية - في مهارات التعبير الشفهي، تتعلق بالفكرة والأسلوب والنحو والصرف، وأظهرت دراسة الغرياني (٢٠٠٩) تدني مستوى أداء تلميذات الصف الخامس الابتدائي في أدائهن لمهارات التحدث، كما أظهرت دراسة العليط (٢٠١٠) ضعف مستوى الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المهارات المتعلقة بالمفردات، بالصحة اللغوية. وتوصلت دراسة الخليفة (٢٠١١) إلى وجود ضعف في أداء مهارات تدريس التعبير الشفهي لدى كل من الطلاب المعلمين، وطلاب الدبلوم التربوي.

وفي هذا السياق أشارت عدة دراسات منها دراسة راشد (٢٠١٠)، دراسة "يانج وجاي" (Yang & Gai, 2010)، دراسة "هوانج" (Huang, 2010)، إلى أن قدرة الطالب على امتلاك مهارات التحدث والتمكن من أدائها؛ تزداد متى امتلك الوعي بإستراتيجيات التحدث؛ حيث تمكنه من التعبير عن المعاني المطلوبة ومواجهة الصعوبات التي تعترض قدرته على التحدث، والوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها من ذلك، والتقويم الذاتي لمهارة التحدث لديه. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إتقان الطلاب لمهارات اللغة الشفهية، والدافعية للتحدث، ووعيهم واستخدامهم لإستراتيجيات الاتصال الشفهي. كما أظهرت أنه عادةً ما يترتب على ضعف مستويات نمو الكفاءة في هذه الإستراتيجيات ضعف قدرة الطلاب على إتقان مهارات التحدث، والطلاقة الحوارية التي يشكو منها كثير منهم.

ويعد الوعي بإستراتيجيات التحدث من المكونات الرئيسية المهمة في برامج تعليم اللغة؛ حيث إنها "تساعد الطلاب في بناء المعنى المطلوب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتنظيم عمليات التحدث الفعال، والكفاءة الذاتية، والوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على النجاح الأكاديمي" (Chamot, 1989, p3)، كما يسهم الوعي بإستراتيجيات التحدث واستخدامها في تنمية الكفاءة التواصلية، وتنمية الشعور بالقدرة على الاستفادة العملية من توظيف مهارات اللغة المتعلمة ومهارات التحدث في المواقف الحياتية المختلفة، والقدرة على المواكبة والتعامل مع المواقف المفاجئة غير المتوقعة سلفاً" (Huang, 2010, p-85-86).

ومن هنا؛ جاء اهتمام الدراسة الحالية بمحاولة تعرف مستوى أداء طالبات المرحلة الثانوية في مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته، والعلاقة بين هذين المتغيرين.

### ثانياً - الإحساس بمشكلة الدراسة :

على الرغم من أهمية مهارات التحدث، وأهمية تمكن الطلبة منها؛ فإن واقع مستوى أداء الطلبة، بمراحل التعليم المختلفة، في مهارات التحدث والأداء الشفهي للغة العربية بشكل عام يشير إلى وجود بعض المؤشرات التي تظهر ضعف مستوى أداء الطلبة في مهارات التحدث، وكثرة أخطائهم في أثناء حديثهم؛ من حيث سطحية الفكرة، وضعف الأسلوب، والأخطاء النحوية، وأخطاء تتعلق بدقة النطق.

وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة المذكورة سابقاً، من وجود ضعف في مهارات التحدث لدى الطلبة على اختلاف المراحل؛ ولكن مع تطور العملية التعليمية وتطور المناهج اللغوية في المرحلة الثانوية خاصةً، وكون الدراسات التقويمية دراسات مستمرة تستثمر كل ما هو جديد في الكشف عن إيجابياته وسلبياته، وعن تأثير مستويات الطلبة به، ولايوجد في حدود علم الباحثة دراسات حديثة اهتمت بمهارات التحدث؛ أتت هذه الدراسة لتقويم مستوى مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة، منها دراسات كل من: (Nakatani, 2006؛ Huang, 2010؛ Yang & Gai, 2010؛ Zehi, Saed, & Farzane, 215) إلى أن الطلاب الذين يعانون من ضعف مستوياتهم في إتقان مهارات التحدث، قد ترجع إلى ضعف معرفتهم وقدرتهم على استخدام الإستراتيجيات التواصلية. وقد أوصت هذه الدراسات بالوقوف على مستوى الطلاب في مهارات التحدث وإتقانهم للإستراتيجيات التواصلية، وتحديد العلاقة بين مستويات إتقان المهارات اللغوية، واختيار الإستراتيجيات التواصلية المستخدمة في تنمية مهارات التحدث.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابق عرضها، تتضح أهمية العناية بمهارات التحدث وإستراتيجياته التواصلية، وبخاصة في جانب تقويم مستوى تمكن الطلاب والطالبات المرحلة الثانوية منها، استناداً إلى أهمية التقويم كونه مقدمة ضرورية، وأساسية لأي عملية تطويرية؛ من خلال تحديد مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومن خلال تحديد جوانب القوة ودعمها، وتحديد جوانب الضعف وتشخيصها والعمل على

علاجها، وكذلك استنادًا إلى أهمية المرحلة الثانوية، كونها تمثل أساسًا لانطلاق الطلاب في التعليم الجامعي.

وانطلاقًا مما سبق عرضه عن أهمية تمكن الطلبة من مهارات التحدث وإستراتيجياته، ومن وجود بعض مؤشرات ضعف مستوى الطالبات في المرحلة الثانوية في هذه المهارات، وانطلاقًا مما أوصت به الدراسات والبحوث السابقة بأهمية قياس مستوى الطلاب الطالبات في مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته؛ فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته؛ وذلك من خلال دراسة علمية للوقوف على جوانب الضعف، وجوانب القوة في تلك المهارات والإستراتيجيات، وتحديد ما يحتاج إلى تنمية وتطوير، وما يحتاج منها إلى علاج وتحسين.

ومما يدعم الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية؛ افتقار ميدان تعليم اللغة العربية، وبخاصة في البيئة السعودية إلى دراسات تهتم بتقييم مستوى أداء طالبات المرحلة الثانوية لمهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته.

### ثالثًا - مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود بعض المؤشرات التي قد تُنبئ بوجود ضعف في مستوى مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته وبخاصة في المرحلة الثانوية، وافتقار ميدان تعليم اللغة العربية-على حد علم الباحثة- إلى البحوث المعنية بتقييم مستوى الطالبات في مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته؛ وهذا ما حدا بالباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية؛ للوقوف على واقع مستوى هؤلاء الطالبات في مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته؛ مما قد يسهم في علاج جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة. ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الأداء الشفهي لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٢- ما مستوى الأداء الشفهي لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التحدث؟
- ٣- ما مستوى الوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟



٤- ما دلالة العلاقة بين مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٥- ما التصور المقترح لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

#### رابعاً- أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف مستوى الأداء الشفهي لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التحدث.

٢- تعرف مستوى الوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- تحديد دلالة العلاقة بين مستوى الأداء الشفهي والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٤- تقديم تصور مقترح لتنمية مستوى الأداء الشفهي والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

#### خامساً- أهمية الدراسة :

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها في جانبين، هما النظري والعملي:

أ- فمن الجانب النظري؛ يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- إثراء الأدب التربوي في مجال تنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لطالب المرحلة الثانوية؛ وذلك من خلال الإطار النظري والدارسات السابقة.

٢- الوقوف على واقع مستوى الأداء الشفهي لطالبات الصف الأول الثانوي، وتشخيص جوانب القوة والضعف في مستوى الأداء الشفهي وإستراتيجياته؛ مما يسهم في وضع البرامج الكفيلة لدعم جوانب القوة، وعلاج جوانب الضعف.

ب- وفي الجانب التطبيقي؛ يتوقع أن تفيد الدراسة-في ضوء نتائجها-كلاً من:

١- واضعي مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية: حيث تقدم الدراسة قائمة بمهارات التحدث اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، يمكن الإفادة منها بتضمينها بمناهج تعليم اللغة العربية، وكذلك تقديم تصور مقترح يمكن تنفيذه وتطبيقه؛

لتحسين مستوى مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- معلمات اللغة العربية: حيث تمدهن الدراسة بقائمة بمهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ لمراعاتها في الممارسات التدريسية، كما تقدم الدراسة لهن اختباراً في مهارات التحدث ومقياساً في الوعي بإستراتيجيات التحدث، يمكن الإفادة منهما في الكشف عن مستوى الأداء الشفهي لدى الطالبات، وتقديم ما يلزم من أنشطة علاجية وتطويرية.

٣- طالبات المرحلة الثانوية: حيث تسهم الدراسة في الكشف عن مستوى تمكنهن من مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته، وبالتالي الإفادة من ذلك في تقويم أدائهن الشفهي ذاتياً، والعمل على تحسين هذا الأداء وعلاج ما قد يشوبه من ضعف.

٤- مجال البحث العلمي: وذلك من خلال اقتراح إجراء دراسات مستقبلية في مجال تنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياتها، وكذلك تقديم بعض التوصيات التي تسهم في تطوير الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

#### سادساً- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

١- عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، وتم اختيار طالبات الصف الأول الثانوي؛ حيث تقتضي متطلبات النمو اللغوي السليم أن يتم الاهتمام بأول صفوف المرحلة، كما تمثل طالبات هذا الصف بداية الانطلاق في مرحلة التعليم الثانوي، والوقوف على مستوى إتقانهن لمهارات التحدث وإستراتيجياته، وتقديم الدعم اللازم؛ يمكنهن من التحدث الفعال في الصفوف والمراحل الدراسية التالية.

٢- تم تطبيق الدراسة على عشر مدارس موزعة على مكاتب الحوية وشرق الطائف وغيرها، وذلك في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ.

٣- مهارات التحدث وإستراتيجياته المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، في ضوء ما تكشف عنه آراء المختصين والخبراء.

## سابعاً - مصطلحات الدراسة:

تحددت بالدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

### ١ - التقويم:

عرفه أبو حطب (١٩٩٢) بأنه: "إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعالجة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف، أي أن إصدار حكم في التقويم التربوي يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية أو بعضها أو فيها جميعاً، أي أن المعلومات التي تنتج من التقويم تقوم بدور التغذية الراجعة بالنسبة إلى جميع مكونات العملية التربوية". (ص ١٥)

وفي ضوء هذا، يمكن تحديد التقويم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: عملية منظمة ومقصودة، تتم وفق خطوات محددة، تهدف إلى الكشف عن مدى توافر مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لتحديد جوانب القوة ودعمها، وجوانب الضعف لعلاجها.

### ٢ - الأداء الشفهي:

عرفه سعد (١٩٩٩) بأنه: "أداء فردي في إطار اجتماعي، وهذا الأداء يعتمد على أساسين أحدهما حركي ويسمى مخارج الأصوات، والثاني سمعي ويسمى الصفات (صفات الأصوات من حيث الشدة والرخاوة والجهر والهمس والتفخيم والترقيق)" (ص ٨٠).

وفي ضوء هذا وما ورد في الإطار النظري، يمكن تحديد مستوى الأداء الشفهي إجرائياً بالدراسة الحالية أنه: قدرة طالبة الصف الأول الثانوي على التعبير لفظياً عن الأفكار والمعاني، في وضوح وصحة وطلاقة، وتنوع في المفردات والتراكيب". ويقاس هذا المستوى من خلال اختبار مهارات التحدث المعد بالدراسة الحالية.

### ٣ - مهارات التحدث:

عرف التحدث بأنه: "فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث إلى الآخرين، وأنه مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغ للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات، والتعبير الملمحي (يونس والناقة ومدكور، ١٩٨٣، ص ٨٣)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: عملية عقلية، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من التعبير عن أفكارهن وآرائهن ومشاعرهن، في وضوح وصحة، وطلاقة وتنوع. وتقاس هذه العملية باختبار مهارات التحدث المعد بالدراسة الحالية.

#### ٤ - الوعي بإستراتيجيات التحدث:

عرفت إستراتيجيات التحدث بأنها: "مجموعة من الطرق، والأدوات المنهجية، التي يستعين بها المتحدث في التعبير عن المعنى المطلوب، وحسن الأداء في المواقف التي يواجه فيها بعض الصعوبات". (Zehi & Saed & Farzan, 2015, p103)

وعرف الوعي بما وراء المعرفة بإستراتيجيات الفهم والتعلم بأنه: "المعرفة بالنشاطات والعمليات الذهنية وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي في الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب قبل القراءة وفي أثناءها وبعدها ، ومراقبتها وتنظيمها للحصول على المعاني المتوافرة في النص" (Zhang & Wu, 2009, p39).

وفي ضوء ما سبق من تعريفات، يمكن تحديد الوعي بإستراتيجيات التحدث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: مقدار الانتباه والإدراك اللازمين للمتحدث في أثناء حديثه، واستخدام الإستراتيجيات والأدوات المنهجية والوسائل الممكنة، التي يستعين بها للتعبير عن المعاني المطلوبة، ومواجهة صعوبات معينة تعترض قدرته على التحدث، والسيطرة على سير الحديث وتوجيهه؛ لمزيد من التفاعل مع الآخرين، وتحقيق الأهداف التواصلية والتفاعلية المرجوة. ويقاس هذا الوعي بمقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث المعد بالدراسة الحالية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

## أولاً- التحدث:

## (١) مفهوم التحدث:

يعد التحدث الشكل الرئيس للتواصل؛ فهو وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره، كما يمثل التحدث جميع ما تعلمه الفرد من مهارات اللغة وقواعدها ومفرداتها؛ بل إن البعض يعده الغاية الأسمى من تعلم اللغة. وقد حظي مفهوم التحدث باهتمام التربويين والباحثين؛ فعرفه يونس، والناقفة، ومدكور (١٩٨٣، ص٨٣) بأنه: "فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث إلى الآخرين، وأنه مزيج من العناصر التالية: التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية، واللغة بوصفها صياغ للأفكار والمشاعر، والصوت لحمل الأفكار والكلمات، والتعبير الملمحي".

وعرف فلوريز (Florez, 1999, p4) التحدث بأنه: "عملية تفاعلية لبناء المعنى المطلوب (شكلاً ومضموناً) اعتماداً على السياق السائد، والمشاركين وخبراتهم، والبيئة المحيطة، والأهداف المنشودة من وراء عملية التحدث".

وجاء في معجم المصطلحات التربوية أن التحدث هو: "ترجمة للأفكار والمشاعر، الكامنة بداخل الطالب بطريقة منتظمة، ومنطقية مصحوبة بالأدلة، والبراهين، التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٠، ص٦٨).

كما عُرّف التحدث بأنه: "عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، مضافاً إلى تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت، والتي تسهم في عمليات التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متعلم يتضمن نظاماً صوتياً ودلالياً ونحوياً؛ يقصد نقل الفكر، أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين" (العيسوي، ٢٠٠٥، ص٣٧).

وأوضح ثورنبري (Thornbury, 2005, p27) أن مفهوم التحدث يشير إلى "تلك المهارة الإنتاجية لتعلم اللغة، التي تهدف بشكل أساسي إلى تيسير مهمة حدوث الاتصال". كما أوضح "ريتشاردز" (Richards, 2006, p23) أن التحدث هو "الاستخدام اللفظي للغة في التواصل مع الآخرين".

وذكر أبو خليل (٢٠٠٦، ص٢٠١) أن التحدث هو: "عملية تتضمن القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في المواقف الحياتية ويتمثل هذا الأداء في (الأداء الصوتي الصحيح

والتعبير الملمحي، وترتيب الأفكار، واستخدام الكلمات المناسبة للموضوع) ويتطلب التمكن من تلك المهارات في إطار اجتماعي".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للتحدث، يتضح أن بعضها ركز على المضمون الفكري في عملية التحدث، وبعضها الآخر ركز على أهمية الأداء الصوتي الواضح، واستخدام الإشارات الملمحية في تيسير عملية التواصل مع الآخرين، وجاءت بعض هذه التعريفات شاملة لجوانب متعددة في عملية التحدث كتعريف يونس، والناقة، ومدكور (١٩٨٣).

وفي ضوء هذا يمكن تحديد التحدث بأنه يمثل عملية تفاعلية، يقوم من خلالها الطلبة بتحديد أفكارهم ومشاعرهم، وتنظيمها، وترتيبها ترتيباً منطقيًا، ونقلها بلغة شفوية صحيحة، وملائمة للسياق الاجتماعي والغرض منها، ومن خلال أسلوب مؤثر، وأداء صوتي معبر، قادر على إيصال المعنى المطلوب، والتأثير في الآخرين.

كما يتضح أن التحدث ليس عملية بسيطة، وإنما هو عملية معقدة، تتضمن مجموعة من العمليات الفرعية المترابطة والمتفاعلة، أوضحها مدكور (٢٠٠٦، ص ١١٤)، وهي تبدأ باستثارة المتحدث أو بالمتأثر الذي يعد نقطة البدء للتحدث، والمتأثر للحديث إما أن يكون خارجياً أو داخلياً، يعقب ذلك التفكير جيداً فيما سيقوله، وجمع الأفكار وترتيبها، ثم الصياغة بانتقاء الرموز الألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة للمعاني ولمحتوى الكلام ونوعية المستمعين، ثم النطق الذي يمثل المظهر الخارجي من التحدث.

وبالمثل أوضح شحاته (٢٠١٥، ص ١٣٥)، أن عملية التواصل اللغوي الشفهي تتضمن أربعة عناصر رئيسة، هي:

١- الصوت: فلا يوجد اتصال شفهي بدون صوت وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام

وليس كلاماً.

٢- اللغة: فالصوت يكون حروفاً، وكلمات، وجملاً، أي ينطق لغة وليس مجرد أصوات.

٣- التفكير: فالتواصل الشفهي بلا تفكير يسبقه، ويكون في أثناءه يكون غوغائية لا

معنى لها، وأصواتاً بلا مضمون أو هدف.

٤- الأداء: وهو عنصر أساسي يسهم في التأثير والإقناع ويعكس المعنى المراد، ويُقصد

به تعبيرات الوجه وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت والتحكم في النفس.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن التحدث عملية معقدة لا تتم بطريقة فجائية، وإنما تتضمن مجموعة من العمليات الفكرية والصوتية والوجدانية المترابطة والمتكاملة، والتي تتطلب التخطيط والإعداد الجيد للتحدث، والعرض المنطقي المنظم، واستخدام اللغة المناسبة للموضوع، مع الاهتمام بالتواصل غير اللفظي مع المستمع؛ لإيصال المعنى المراد، وتحقيق الهدف المنشود من عملية التحدث.

## (٢) أنواع التحدث:

يمثل التحدث كل ما يصدر عن الفرد؛ ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن كل من المتحدث والمستمع. وينقسم التحدث إلى قسمين أساسيين هما:

أ- التحدث الوظيفي: وهو ما يؤدي غرضاً وظيفياً كما تقتضيه حياة الطلاب في البيئة المحيطة به أو في المنزل فيقضي حاجاته ومتطلباته. ومن ذلك إعطاء التعليمات والتوجيهات، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وكتابة الاستمارات والرسائل الرسمية، كطلبات التعيين أو الطلبات الوظيفية

ب- التحدث الإبداعي: ويعتمد هذا النوع من التحدث على إظهار المشاعر والأفكار الخاصة في عبارة سهلة جيدة النسق؛ فهو الذي يظهر المشاعر، ويفصح عن العواطف ويرجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة، متينة السبك، مضبوطة نحويًا وصرفيًا، تنقل إلى المستمعين بطريقة شائقة فيها إثراء وأداء أدبي، بحيث يشاركون المؤلف مشاركة وجدانية وينفعلون بانفعالاته (عبد الهادي وأبو حشيش ويسندي، ٢٠٠٣، ص ١٧٨).

كما أن للتحدث أنواعاً أخرى ذكرها يونس (٢٠٠٥، ص ٢١٢)، وهي:

١- التحدث للإعلام بشيء معين، وهنا يدرّب الطالب على أن تكون المعلومة التي ذكرها صحيحة وواضحة ودقيقة.

٢- التحدث للإمتاع والمؤانسة، وهو نوع من أنواع الكلام يغلب عليه الخيال والشعر.

٣- التحدث للإقناع، وهذا النوع من الكلام يتطلب المنطق في الحديث.

٤- التحدث بغرض التقديم، والهدف منه التعريف بالأشخاص.

ويتضح من العرض السابق لأنواع التحدث، أن النوعين ضروريان لكل إنسان في المجتمع؛ حيث إنها تساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، والتعبير

عن مشاعره وأفكاره الذاتية، والتأثير في الحياة العامة وفيمن حوله بأفكاره وشخصيته. وعلى هذا الأساس فإنه ينبغي تدريب الطلاب والطالبات على أنواع التحدث المختلفة، وبخاصة التحدث الوظيفي والإبداعي، وإعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب كل نوع منها.

#### أهداف التحدث وأهميته في المرحلة الثانوية:

يُعد التحدث أحد أهم أهداف تدريس مهارات اللغة العربية، والتي تهدف فيها أن يكون المتعلم معبرًا جيدًا، ومتحدثًا مقبولًا، ومؤثرًا بفكره المنطوق ورأيه المسموع في الآخرين، من خلال انتقاء الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة، والتأثير الوجداني وإيقاظ المشاعر؛ ومن هنا فالتحدث يعد من أهم المهارات في ممارسة اللغة واستخدامها.

كما أوضح عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي (٢٠٠٣، ص ١٧٤) أن من أهم أهداف

تدريس التحدث، أن يتمكن الطلاب من:

١- القيام بجميع ألون النشاط اللغوي التي يتطلبها فهم المجتمع، والتعود على النطق السليم للغة.

٢- التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة من خلال تزويدهم بالمادة اللغوية، لتترقى لغتهم.

٣- القدرة على تنسيق عناصر الأفكار المعبر عنها بما يضيف عليها جمالاً وقوة تأثير في السامع.

٤- القدرة على التفكير المنطقي والسرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الطارئة، وتعويدهم على تنظيم تعبيرهم.

٥- القدرة على مواجهة الآخرين، وتنمية الثقة بالنفس، والإعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال، والتعود على الانطلاق في الحديث والطلاقة في التعبير، وتنمية القدرة على الاستقلال بالرأي.

٦- التكيف مع مواقف الحياة، كون الكلام يتضمن السؤال والجواب، والمباحثات، والمناظرات، وإلقاء التعليمات والإرشادات، وإدارة الحوار والمناقشات، والتعليق على الأخبار....

٧- تهذيب الوجدان والشعور، وممارسة التخيل والابتكار، والتعبير الصحيح عن المشاعر والأحاسيس والأفكار في أسلوب واضح ومؤثر.



ومن خلال الأهداف السابقة لتعليم التحدث؛ تتضح أهمية العناية به وتنمية مهاراته لدى الطلاب والطالبات في المراحل والصفوف الدراسية المختلفة، وبخاصة بالمرحلة الثانوية؛ حيث يسهم تدريس التحدث في تنمية القدرات العقلية، وتنمية ثروة المتعلم من الخبرات والمعلومات والأفكار، وتنمية المهارات التعبيرية والنقدية والتذوقية، والقدرة على توظيف اللغة في أنشطة الحياة ومواقفها المتنوعة، والانطلاق في الحديث بدقة ووضوح وجاذبية.

١- ويمكن تحديد أهمية التحدث، كما أشارت إليه كتابات كل من عبد الهادي وأبو حشيش ويسندي (٢٠٠٣، ص ١٧١؛ ومدكور، ٢٠٠٦، ص ١١١؛ وشحاته، ٢٠١٥، ص ١٢٩)، فيما يلي:

٢- أحد أركان الاتصال اللغوي للإنسان، والتي تشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في النشاط اللغوي.

٣- حفظ التراث الإنساني من خلال نقل الثقافة والأفكار والعادات والمشاعر من جيل لآخر.

٤- إكساب الطالب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره وخبراته، ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات الاتصال اللغوية لهذا العصر.

٥- وسيلة رئيسة في العملية التعليمية؛ فهو أداة نقل المعاني والأفكار وفهمها، وتفعيل عملية التفاعل اللفظي في التدريس.

٦- تحقيق التكيف الاجتماعي، واكتساب سلوكيات محببة مثل احترام الآخرين، من خلال التحدث معهم بود وإظهار المستوى الثقافي.

٧- تنمية الثقة بالنفس وإزالة الخجل، والقدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرأي والإقناع، وهو كذلك وسيلة لتنفيس الفرد عما يعاينه.

٨- تنمية المهارات اللغوية للطلاب، وتعزيز الجانب الإيجابي، ومساعدته في الكشف عن مواهبه الأدبية واللغوية، وتنمية الذوق الأدبي والإحساس الفني.

ومن خلال العرض السابق لأهمية التحدث، يتضح أنه يمثل الجانب التطبيقي والعملية لتعليم اللغة، وأحد أهم أهدافها، وضرورة من ضرورات عمليتي التعليم والتعلم، وأنه يسهم في تنمية قدرات الطلاب والطالبات فكريًا وثقافيًا وسلوكيًا ووجدانيًا.

( ٣ ) مهارات التحدث:

للتحدث مجموعة من المهارات اللغوية التي تمثل مهارات ذهنية وأدائية متداخلة، قد يصعب الفصل بينها في مختلف الحياة العلمية والعملية، وهي مهارات كثيرة متنوعة ومتراصة تنمو مع نمو مهارات اللغة الأخرى. ولقد توصلت بعض الدراسات السابقة التي تناولت الأداء الشفهي إلى مجموعة من مهارات التحدث؛ بعض هذه المهارات جاءت ضمن تصنيف معين، وبعضها الآخر جاء دون عرضه وفق تصنيف كما ذكر الهاشمي (٢٠٠٤، ص ١٤٧)، ضمن معيار لقياس الأداء الشفهي في المرحلتين الثانوية والجامعية؛ إلى خمسة مجالات، وهي:

- أ - مجال الألفاظ والتراكيب، وشمل المهارات الآتية:
- اختيار الألفاظ المناسبة للمعنى.
  - تنوع الألفاظ وعدم تكرارها بصورة متقاربة.
  - تجنب الألفاظ العامية.
  - ترابط الأفكار وعدم تفككها باستخدام أدوات الربط المناسبة.
  - استخدام الصور البلاغية من بيان وبيدع ومعاني.
- ب - مجال المضمون، وشمل المهارات الآتية:
- اختيار الأفكار الملائمة للموضوع.
  - عرض أهم ما يتعلق بالموضوع بموضوعية ومن دون إطالة أو إخلال.
  - الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربي.
  - أصالة الأفكار.
  - القدرة على استخدام النبر والتنغيم، وتنويعه ليناسب المعنى.
- ج - مجال الأصوات، وشمل المهارات الآتية:
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
  - القدرة على استخدام الوصل والفصل والوقف.
  - جهازة الصوت وعذوبته.
  - المواءمة بين سرعة الحديث وانتباه المستمعين بالقدرة على الوصل والفصل والوقف.

- د - مجال القواعد اللغوية، وشمل المهارات الآتية:
- ضبط بنية الكلمة ضبطاً صحيحاً.
  - خلو الحديث من الأخطاء النحوية.
  - انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال.
  - استخدام الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة.
  - التنوع بين الجمل الإنشائية والخبرية.
- هـ - مجال شخصية المتحدث، وشمل المهارات الآتية:
- الجرأة والثقة بالنفس.
  - تنوع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى والابتعاد عن التصنع والتكلف.
  - الانطلاق في الحديث من غير لجلجة أو لعثمة أو توقف ينبئ عن عجز.
  - استهلال الحديث بالبسملة والتحية المناسبة.
  - مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم واتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة.
  - التأثير في المستمعين وجذب انتباههم.
- ومن قوائم مهارات التحدث غير المصنفة في إطار فئات أو أبعاد معينة، ما أشارت إليه دراسة "براون" (Brown, 2001, p272)، وقد شملت مجموعة متنوعة من المهارات الأساسية للتحدث، ومنها:
- ١- إنتاج اللغة في صورة أصوات، وأحاديث متفاوتة الطول.
  - ٢- إصدار أصوات شفوية متنوعة تناسب الاستخدام العملي في المواقف المختلفة.
  - ٣- إتقان مهارات استخدام التشديد، وتنوع نبرات وشدة الأصوات، وفهم إيقاعاتها الصوتية.
  - ٤- استخدام صيغ مختصرة للكلمات، والجمل أثناء التحدث.
  - ٥- استخدام عدد مناسب من الكلمات في تحقيق أهداف عملية، وتطبيقية معينة.
  - ٦- الطلاقة، وتنوع معدلات إصدار الأصوات المختلفة.

٧- استخدام القواعد، والتراكيب اللغوية إضافةً إلى الأزمنة، وأجزاء الجملة بشكل مناسب عملياً.

٨- مناسبة طول الجمل، والتوقفات، والحديث الموجه إلى الآخرين.

٩- التعبير عن معنى معين باستخدام عدة صيغ، وقوالب لغوية مختلفة.

١٠- استخدام أدوات الربط المنطقي في الأحاديث، والحوارات الشفهية.

وبالإضافة إلى المهارات السابقة، فقد تم تحديد بعض مهارات التحدث ضمن كفاية التواصل الشفهي بالمرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٦، ص ١٦٤):

١- تحلل قدراتك التواصلية؛ لتكتشف ذاتك بصورة أكبر.

٢- تتعرف على سمات الآخرين وتفضيلاتهم؛ لتوظيفها في تواصلك معهم.

٣- تعبر عن أفكارك ومشاعرك وحاجاتك بأساليب مباشرة وغير مباشرة، مستفيداً من قدراتك البلاغية.

٤- تتبع خطوات إجرائية جيدة لفتح حوارات ومحادثات ناجحة مع الآخرين.

٥- تكتشف نوايا الآخرين وأهدافهم غير المصرح بها في أحاديثهم.

٦- تواجه الجمهور، وتحدث أمامه بجرأة وطلاقة في موضوعات متنوعة.

٧- تستخدم اللغة العربية الفصحى في جميع حواراتك وأحاديثك الصفية.

٨- تكون علاقات اجتماعية جيدة داخل المدرسة وخارجها.

يتضح أن هذه المهارات تمثل مجموعة من السلوكيات التي تمكن المتحدث من التعبير عن أفكاره ومشاعره في صور صوتية صحيحة نحويًا وصرفيًا ولغويًا، وتلوين الأداء بما يتناسب مع المعنى، مستخدمًا الحركات الجسدية المصاحبة. وقد أفادت الباحثة من القوائم السابقة لمهارات التحدث في بناء قائمة المهارات بالدراسة الحالية.

#### (٤) مجالات التحدث:

تتعدد مجالات التحدث بتنوع المواقف التي يمر بها الفرد في حياته، وتختلف باختلاف قدرة المتعلم اللغوية والعقلية. ويمكن إجمال أهم مجالات التحدث، كما أشارت إليها عدة دراسات وكتابات، منها عبد الهادي وأبو حشيش ويسندي (٢٠٠٣، ص ١٧٩؛ ومدكور، ٢٠٠٦، ص ١١٨؛ وعطية، ٢٠٠٩، ص ١٢٦-١٣١؛ والشريدة وهديب، ٢٠١٠، ص ٦٣٦؛ ورسلان، ٢٠١٠، ص ١٢٦) في النقاط الآتية:

- أ- المناقشة والحوار (المحادثة): هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق والآراء، تحدث بين أفراد، بهدف إثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته. ومن أهم مهاراتها ما يلي:
- أن يكون لدى المتعلم ثروة لغوية تعينه على إبراز أفكاره من خلال القراءة الحرة.
  - أن تكون هناك فكرة واضحة.
  - أن يكون المتحدث ملماً بآداب الحديث والمخاطبة، فلا يخرج ألفاظاً إلا متفكراً مع شعور الآخرين.
  - أن تكون لديه القدرة على تنويع الحديث وتشعبه.
  - أن تتطلب المناقشة قوة في المعارضة، وسرعة في البديهة، وقدرة على الجدل مع احترام رأي الآخر.
- ب- التفاوض: وهو موقف تعبيرى حركى قائم بين طرفين أو أكثر حول قضية يتم من خلاله عرض وتبادل وتقريب ومواءمة وجهات النظر، واستخدام كافة أساليب الإقناع للحفاظ على المصالح القائمة أو للحصول على منفعة جديدة أو الامتناع عن عمل معين.
- ج- التعبير عن الصور ووصف المشاهد: وتهدف إلى ترجمة الصور الذهنية المرئية ومشاهد الطبيعية إلى عبارات وألفاظ رمزية توضح معناها، والعلاقات بين الأشياء، وقد يختلف التعبير من شخص لآخر عن الصورة الواحدة.
- د - الخطب وإلقاء الكلمات والأحاديث في المناسبات الاجتماعية. ومن أهم مهارات إلقاء الكلمات ما يلي:
- اختيار وتنظيم محتويات الكلمة.
  - تقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلام.
  - الوقفة الحسنة.
  - تقدير أهمية الظهور بالمظهر اللائق.
  - احترام السامعين.
  - النطق الحسن والأداء الجيد.
  - استخدام الكلمات المناسبة.

هـ- سرد القصص والحكايات: فالحكايات قد تكون من الخبرات الشخصية للمتعلمين؛ إذ يتحدث فيها الطالب عما يتعرض له، أما القصة فتستمد أحداثها من الواقع أو الخيال، وتعمل على تمرين الذاكرة، فضلاً عن إثراء مدارك المتحدثين في فهم الحياتين: الاجتماعية والخلقية، بأسلوب شائق ومثير للانتباه.

و- التعبير الشفهي الحر: أي التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية والمشاعر، حيث يتضمن مجالات كثيرة، منها: العادات والتقاليد، والأنشطة الكلامية في المرافق العامة والخاصة، والتعليق على الأنشطة الرياضية والثقافية، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس.

من خلال ما سبق يتضح أن التحدث من أهم الأنشطة اللغوية للصغار والكبار، وأن هناك مواقف كثيرة للتحدث منها: المناقشة والخطابة وإعطاء التعليمات، وعرض التقارير والمجاملات وغير ذلك، مما يتصل بالحياة اليومية الحديثة، بما تقتضيه من اهتمام بالمناقشة، والإقناع؛ الأمر الذي يوجب الاهتمام بتنمية مهارات التحدث.

## ثانياً- إستراتيجيات التحدث:

### (١) مفهوم إستراتيجيات التحدث:

نظراً لأهمية التحدث وأنه وسيلة للتعبير عن الذات؛ اهتم التربويون بالطرق والأدوات التي تهدف إلى إتقان مهاراته، وبذا أصبحت إستراتيجيات التحدث مجالاً بحثياً خصباً بالنسبة للمتخصصين في مجال تعليم اللغة على مدار ثلاثة عقود كاملة بدءاً من ظهور هذا المصطلح للمرة الأولى على يد الباحث الأمريكي "سيلينكير" (Selinker, 1972) الذي قدمه في مقالته البحثية والتي نشرها بعنوان "اللغة التفاعلية" Inter-language في أوائل عقد السبعينيات من القرن العشرين. (Yang & Gai, 2010, p57).

وقد تعددت التعريفات، والتصنيفات المختلفة لإستراتيجيات التحدث؛ وذلك لمساعدة الطلاب في حل المشكلات التي ربما تصادفهم في مواقف الاتصال، والتحدث المختلفة. ومن هذه التعريفات، تعريف كانالي وسواين" (Canale & Swain, 1980, p30)؛ حيث عرفا إستراتيجيات التحدث بأنها: "الإستراتيجيات التواصلية اللفظية، وغير اللفظية التي ربما تتم الاستعانة بها بهدف تعويض الفجوات الحادثة في الاتصال بسبب بروز متغيرات الأداء، أو نتيجةً لضعف مستويات كفاءة الطلاب أثناء عملية الاتصال".

وعرف "بباليستوك" (Bialystok, 1978, p71) إستراتيجيات التحدث بأنها: "مجموعة من الطرق، والأدوات المنهجية التي يستعين بها المتحدث في التعبير عن المعنى المطلوب في المواقف التي يواجه فيها بعض الصعوبات".

وعرفها "تاروني" (Tarone, 1983, p419) بأنها "مجموعة من المحاولات المشتركة، أو المتبادلة التي يقوم بها اثنان من المتحاورين سعياً وراء الاتفاق على المعنى المطلوب في المواقف التي لا تتميز بوضوح بنى هذا المعنى".

وحدد "إيليس" (Ellis, 1985, p182) بأن إستراتيجيات التحدث بأنها: "مجموعة من الخطط اللغوية-النفسية التي تشكل جزءاً أساسياً من نسيج مكونات الكفاءة التواصلية لمستخدمي اللغة، بحيث تتميز هذه الإستراتيجيات بالطابع الشعوري المقصود بحيث يمكننا النظر إليها كخطط بديلة في حالة عدم تمكن المتعلمين من تنفيذ خططهم الأصلية لحل المشكلات التي تواجههم أثناء التحدث".

كما حددها "بوليسي" (Poulisse, 1990, p88) بأنها: "مجموعة من الإستراتيجيات التي تهدف إلى الوصول للمعنى المطلوب عبر الوعي بالمشكلات التي تصادفهم أثناء مرحلة التخطيط للتحدث نتيجةً لما يعانونه من أوجه نقص، وقصور لغوية مختلفة".

وعرفها "كوهين" (Cohen, 1998, p4) على أنها "مجموعة من العمليات التي يختارها المتعلمون على نحو واعٍ، ومقصود بحيث يمكن أن تدفعهم إلى إتباع سلوكيات إيجابية في تعزيز قدرتهم على تعلم، أو استخدام اللغة عبر الارتقاء بقدرتهم على التخزين، والاحتفاظ، والتذكر والاسترجاع، والتطبيق العملي للمعلومات".

وعرفت بأنها: "مجموعة من الطرق، والأدوات المنهجية، التي يستعين بها المتحدث في التعبير عن المعنى المطلوب، وحسن الأداء في المواقف التي يواجه فيها بعض الصعوبات". (Zehi & Saed & Farzan, 2015, p103)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة؛ يتضح أنها تركز في مجملها على أن إستراتيجيات التحدث تستهدف أساساً حل المشكلات التي تعوق قدرة الطلبة على تحقيق أهداف تواصلية معينة. وفيما يتعلق بسمة "التغلب على المشكلات التواصلية" أشار "دورني" (Dornyei, 1995) إلى أنه من الشائع اعتبار الإستراتيجيات التواصلية بمثابة أدوات مفيدة للتعامل مع

أوجه النقص، والقصور التي يعانيها المتعلم أثناء عملية الاتصال، والتي عادةً ما تصنف في إطار ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

١- مشكلات الأداء الذاتي: وترتبط بالمنظور التبادلي (غير التعاوني) للمتحدثين في نظرتهم إلى عملية الاتصال الذي يعتمد عادةً على وعيهم الفردي بمشكلاتهم التواصلية الذاتية على المستوى الشخصي.

٢- مشكلات أداء الآخرين: وترتبط بالمنظور التفاعلي (التعاوني) للمتحدثين في نظرتهم إلى المشكلات التواصلية التي تعاني منها أحاديث المشاركين الآخرين في عملية الاتصال؛ الأمر الذي يدفعهم بالتالي إلى استخدام إستراتيجيات التفاوض على المعنى المطلوب.

٣- مشكلات الضغوط الزمنية: وترتبط بالمواقف التي تنشط المحاولات التي يقوم بها المتحدثون لاستخدام إستراتيجيات إيقاف الزمن، أو توفير المزيد من الوقت الإضافي لعملية الاتصال (من قبيل: استخدام إستراتيجيات التردد، والصمت من أجل الحصول على وقت كافي للتفكير، والتأمل قبل التحدث. , In Malasit & Sarobol, 2011, 804).

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن تعريف إستراتيجيات التحدث بأنها: مجموعة من الأدوات المنهجية والوسائل الممكنة، التي يستعين بها المتحدث للتعبير عن المعاني المطلوبة، ومواجهة صعوبات معينة تعترض قدرته على التحدث، والسيطرة على سير الحديث وتوجيهه؛ لمزيد من التفاعل مع الآخرين، وتحقيق الأهداف التواصلية والتفاعلية المرجوة.

#### (٢) مفهوم الوعي بإستراتيجيات التحدث:

يعد الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث، من أهم المهارات التي ينبغي على المتحدث الإلمام بها لكي يتمكن من إدارة مهاراته في التحدث بشكل فعال. ويعرف الوعي بما وراء المعرفة بإستراتيجيات الفهم والتعلم -بشكل عام- بأنه: "وعي الطالب بالإجراءات التي تمكنه من تحديد جوانب الضعف والقوة فيما يقرأ، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف، أو إضافة، أو تعديل، بغرض تصحيح مسار التعلم". (موسى، ٢٠٠١، ص ٧٣)



كما عرف الوعي بما وراء المعرفة بإستراتيجيات الفهم والتعلم بأنه: "المعرفة بالنشاطات والعمليات الذهنية وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي في الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب قبل وفي أثناء وبعد القراءة، ومراقبتها وتنظيمها للحصول على المعاني المتوافرة في النص".  
(Zhang & Wu, 2009, p39)

وعرف إسماعيل (٢٠١١، ص ٢٢٤) الوعي ما وراء المعرفى بإستراتيجيات التعلم والتواصل بأنه: معرفة الفرد ووعيه بالعمليات التي يقوم بها، والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما، ومراقبة الذات، وتقييمها أثناء تنفيذ هذه الخطط، وتقييم الإستراتيجيات التي اتبعها أثناء تنفيذه للمهمة، ووضع إستراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الإستراتيجيات المستخدمة في أداء المهمة من قبل.

وحول مفهوم الوعي بإستراتيجيات التحدث؛ فقد عرفه "بيالستوك" ( Bialystok, 1990, p5) بأنه: "قدرة المتعلم على الانتقاء الواعي للإستراتيجيات التواصلية المناسبة من مخزون موارده اللغوية، وتطبيقها عملياً على نحو مقصود، وهاذف من أجل إحداث تأثيرات معينة في عملية الاتصال".

وحدد "دورني وسكوت" (Dornyei & Scott, 1997, 185) الوعي بإستراتيجيات التحدث بأنه: "قدرة الطلبة على الاستخدام المقصود للإستراتيجيات التواصلية، كأدوات فعالة للارتقاء بقدرتهم على بناء الفهم المشترك، وصقل المهارات المطلوبة للتحدث، والاتصال الفعال في كافة المواقف، والسياقات التواصلية المختلفة".

وفي ضوء هذا وما سبق من تعريفات، يمكن تحديد الوعي بإستراتيجيات التحدث بأنه: مقدار الانتباه والإدراك اللازمين للمتحدث قبل وأثناء وبعد حديثه، واستخدام الإستراتيجيات والأدوات المنهجية والوسائل الممكنة، التي يستعين بها للتعبير عن المعاني المطلوبة، ومواجهة صعوبات معينة تعترض قدرته على التحدث، والسيطرة على سير الحديث وتوجيهه؛ لمزيد من التفاعل مع الآخرين، وتحقيق الأهداف التواصلية والتفاعلية المرجوة.

### (٣) أهمية إستراتيجيات التحدث والوعي بها :

تسهم إستراتيجيات التحدث والوعي بها في تحقيق كفاءة التواصل الشفهي، حيث إتقان هذه الإستراتيجيات والوعي بها يساعد في تنمية قدرة الطلبة على استخدام إستراتيجيات التحدث في سياق ذي معنى، والمشاركة بصورة فاعلة في عملية التواصل الشفهي. ويمكن

تحديد إستراتيجيات التحدث والوعي بها وفقاً لما ذكرته بعض الدراسات منها (Zehi & Saed & Farzan, 2015, p103\_ Keskg, 2013, pp35-37\_ Maleki, 2007, p640\_ Rabab'ah, 2005, p194\_ Wenden & Rubin, 1987, 32)

١- إن إستراتيجيات التحدث تساعد الطلبة كثيراً في تحقيق أكبر استفادة ممكنة من توظيف خبراتهم السابقة؛ ونتيجةً لذلك؛ يصبح بمقدورهم تقدير المستويات الفعلية لقدراتهم الذاتية فضلاً عن تأمل السياقات المفاهيمية لتعلمهم من منظور ناقد.

٢- زيادة مستويات فاعلية عملية التعلم عبر إبراز التراكيب اللغوية غير المعروفة بواسطة المتحاورين المشاركين في الحديث، وتزويد الطلاب بأداة فعالة للمواصلة والاستمرار في الحديث لأطول وقت ممكن، ومد يد العون لمساعدة المتعلمين في حل المشكلات التي يصادفونها في الاتصال فضلاً عن تحقيق أهدافهم التواصلية المنشودة.

٣- سد الفجوات الفاصلة بين معرفة الطلاب بالقواعد والتراكيب اللغوية، وقدرتهم على التعبير عن المعنى المطلوب على نحو فعال، وتعويض أوجه النقص التي يعاني منها الطلاب أثناء الاتصال والتي عادةً ما تظهر لأي من الأسباب المختلفة (من قبيل: عدم القدرة على تذكر معلومات معينة)، أو بسبب معاناتهم من عدم الكفاءة اللغوية (من قبيل: ضعف مستويات إتقان استخدام المفردات، والتراكيب اللغوية)، وبالمقابل تمكنهم من تعزيز فاعلية عملية الاتصال كتعمد إبطاء سرعة الحديث بهدف إحداث تأثير بلاغي، أو أسلوبى معين.

٤- تحمل أكبر قدر من المسؤولية عن تعلمهم الذاتي بالتوازي مع زيادة دافعتهم للتحدث؛ بسبب ارتفاع معدلات شعورهم بالثقة، فضلاً عن استخدام أدوات محددة وفعالة تمكنهم زيادة قدرتهم على المعالجة النشطة للمعلومات، وهي كذلك مؤشرات جيدة على الأساليب التي يتبعها المتعلمون في أداء المهام المطلوبة، أو مواجهة المشكلات التي تصادفهم في عملية التحدث عبر إلقاء المزيد من الضوء على آليات تقييمهم للموقف، وتخطيطهم، واكتسابهم للمهارات اللازمة لفهم، وتعلم، وتذكر المدخلات الجديدة المقدمة لهم.

٥- تقليل معدلات شعور الطلاب بالتردد، والخوف من المشاركة في مواقف وأنشطة التفاعل. ومن هذا المنطلق؛ يساهم التدريب على استخدام هذه الإستراتيجيات في مد

يد العون لمساعدة المتعلمين على النجاح في الدخول في التفاعلات اللغوية المطلوبة على نحو مستقل. لذلك تعد هذه الإستراتيجيات عملية انتقالية يتم فيها نقل القدرة على التحكم، والسيطرة على التعلم من المعلم إلى المتعلمين على نحو يمنحهم قدرًا أكبر من المسؤولية عن أنشطة تفكيرهم، وتعلمهم الذاتي.

٦- تزويد الطلاب عادةً بأدوات فعالة للتعلم النشط، والموجه ذاتيًا؛ الأمر الذي ينعكس بدوره إيجابًا في تنمية كفاءتهم التواصلية. كما أن استخدام الإستراتيجيات المناسبة غالبًا ما يؤدي إلى حدوث تحسن ملحوظ في معدلات الإتقان، أو التحصيل الإجمالي للطلاب في تعلم مهارات لغوية معينة.

#### (٤) أنواع إستراتيجيات التحدث، وتصنيفاتها:

أشارت الأدبيات التربوية السابقة إلى مجموعة متنوعة من التصنيفات المقترحة لإستراتيجيات التحدث، ومن هذه التصنيفات ما أورده دراست كل من ( Yang & Gai, 2010, pp56- 63. Huang, 2010,p 87- 91, Keskg, 2013, p132, Zehi, Saed, & Farzane. 2015, p100-103)، ومن تلك التصنيفات:

١- تصنيف "تاروني" (Tarone's, 1977)

٢- تصنيف "بوليسي" (Poulisse's, 1993)

٣- تصنيف "دورني وسكوت" (Dörnyei & Scott's, 1995a,b)

وقد اشتملت تلك التصنيفات على عدة إستراتيجيات ، ومن أهمها ما يلي:

١- الإستراتيجيات المباشرة: وتزود المتحدث بأدوات ذاتية بديلة بالإمكان استخدامها عمليًا في توصيل المعنى المطلوب على نحو فعال للآخرين. وتندرج تحتها عشرون إستراتيجية فرعية متنوعة من الإستراتيجيات التواصلية، وهي:

- التخلي عن الرسالة الاتصالية: وهو عدم استكمال، أو إنهاء المتحدث للرسالة الاتصالية المطلوب نقلها للآخرين بسبب معاناته من بعض الصعوبات اللغوية التي يصادفها المتحدث. مثل: أتوقف عن التحدث في منتصف الحديث عند عدم إلمامي بالموضوع وأنتقل للحديث عن مواضيع أخرى.

- اختصار الرسالة الاتصالية (أو تجنب التحدث عن الموضوعات المطروحة للنقاش): وهو اختصار، أو تقليص الرسالة الاتصالية عبر تجنب استخدام تراكيب لغوية، أو التحدث

عن موضوعات معينة مطروحة للنقاش يعتبرها المتحدث صعبة، أو ترك وتجاهل بعض العناصر الأساسية الواردة في الرسالة الاتصالية بسبب محدودية الموارد اللغوية المتاحة لدى المتحدث. كإستراتيجية: اختصر الحديث، واستخدم تعبيرات لغوية بسيطة أثناء الحديث.

- استبدال الرسالة الاتصالية: وهو استبدال الرسالة الاتصالية الأصلية بأخرى جديدة بسبب عدم الشعور بالقدرة على توصيلها فعلياً للآخرين على النحو المطلوب، مثل: استبدال رسالتي الأصلية بأخرى بسبب شعوري بعدم القدرة على تحقيق أهدافي المنشودة التي حددتها سابقاً لعملية الاتصال.

- الإطناب (أو إعادة الصياغة اللغوية): وهو ضرب الأمثلة، أو الشرح والتوضيح، أو وصف الخصائص المميزة لأحد الأشياء، أو الأفعال، كإستراتيجية: أشرح وأوضح وأحاول أضرب أمثلة على موضوع الحديث.

- التقريب: وهو استخدام كلمات، أو مفردات، أو تراكيب لغوية أخرى بديلة تشترك في نفس الخصائص الدلالية التي تميز الكلمات، أو المفردات، أو التراكيب اللغوية المطلوبة، من قبيل: استخدام المترادفات، مثل: أستخدم استخدم مفردات قريبة مما أريد التحدث عنه كالمترادفات.

- استخدام الكلمات العامة، أو الفضفاضة: وهو استخدام كلمات، ومفردات لغوية عامة جوفاء، وفارغة المعنى في السياقات التي تتطلب ضرورة استخدام كلمات، ومفردات لغوية محددة،

- اشتقاق الكلمات: وهو ابتكار كلمات جديدة غير موجودة سلفاً على غير مثال عبر تطبيق قواعد لغوية معينة على بعض الكلمات التي يعرفها المتحدث سلفاً، مثل: أحاول اكتشاف المتتابعات المتتالية للكلمات والمفردات اللغوية.

- إعادة الصياغة اللغوية: وهي التخلي عن فكرة تنفيذ خطة التحدث المرسومة سلفاً بسبب الصعوبات اللغوية التي يواجهها المتحدث، وترك جملها غير مكتملة المعنى، والتركيز على نقل وتوصيل الرسالة الاتصالية المطلوبة وفقاً لخطة أخرى بديلة، مثل: أتخلى عن خطتي المرسومة سابقاً، وأستخدم بديلة للتغلب على الصعوبات التي يواجهها المتحدث.

- الترجمة الحرفية: وهي الترجمة الحرفية لإحدى الكلمات البسيطة، أو التراكيب الاصطلاحية، أو الجمل المعقدة من لغة إلى أخرى دون الاهتمام بالتعبير عن المعنى المطلوب، كإستراتيجية أترجم الكلمات حرفيا دون الاهتمام بالمعنى.
- التغريب: وهو استخدام كلمات واردة باللغات الأجنبية، وإدخال التعديلات اللازمة عليها بما يناسب البنية الصوتية أو الصرفية لكلمات اللغة الأولى، مثل: أستخدم الكلمات الأجنبية كما هي دون ترجمة.
- الانتقال اللغوي: وهو استخدام كلمات تنتمي إلى لغات أخرى في الحديث باللغة المراد تعلمها، بما في ذلك: نقل الكلمات، أو العبارات، أو حتى الجمل الكاملة من لغة إلى أخرى أثناء الحديث.
- استخدام الكلمات المتشابهة الأصوات: وهو تعويض، واستبدال كلمات يشعر المتحدث بعدم التأكد من صيغها المستخدمة بكلمات أخرى تشبهها في النطق، مثل: أستبدل الكلمات بأخرى بناء على ربطها بإيقاعات نطقها.
- التتممة: وهو اختصار، أو نطق كلمات كاملة، أو أجزاء منها بطريقة غير مفهومة بسبب عدم تأكد المتحدث من صحة صيغها اللغوية المستخدمة، كإستراتيجية: أنطق أجزاء من الحديث بصوت منخفض أو غير مسموع عند عدم تأكدي منه.
- الحذف: وهو ترك فجوات، أو فواصل في حالة عدم معرفة كلمات معينة، ومواصلة الحديث بشكل تلقائي كما لو كانت قد قيلت فعليًا، مثل: أتوقف عن الحديث ثم أكمل عند عدم المعرفة اللغوية واعتبار أن ما حذف قد قيل فعلا.
- التذكر، والاسترجاع: وهو محاولة تذكر، واسترجاع كلمات، أو مفردات لغوية معينة عبر نطق مجموعة من صيغها غير كاملة، أو خاطئة قبل الوصول في النهاية إلى نطقها، وصيغها اللغوية الصحيحة، مثل: أسترجع معلوماتي السابقة من خلال عدة محاولات.
- التصحيح الذاتي: وهو مبادرة المتحدث ذاتيًا لتصحيح أخطائه أثناء الحديث، كإستراتيجية: أصح نفسي ذاتيا عندما ألاحظ وقوعي في أخطاء.
- تصحيح أخطاء الآخرين: وهو تصحيح الأخطاء التي يتم اكتشافها في حديث المتحاورين الآخرين، مثل: أصح للآخرين ما يقعون فيه من أخطاء.

- إعادة الصياغة الذاتية: وهي تكرار مصطلح معين لكن ليس بشكل صحيح كلياً مع إضافة بعض العناصر الجديدة، أو استخدام أدوات إعادة الصياغة اللغوية، كإستراتيجية: أكرر ما أرغب في قوله بتوضيح أكثر حتى يفهمني المستمع.
- المبالغة في الشرح، والتوضيح (أو الإكثار في الحديث): وهي استخدام عدد أكبر من الكلمات المطلوبة في تحقيق هدف اتصالي معين مقارنةً بما يعد معتاداً في المواقف الأخرى المناظرة للتحدث، مثل: أشرح وأوضح بإسهاب لكسب الوقت والتفكير في الحديث.
- التقليد، والمحاكاة (أو استخدام الإستراتيجيات غير اللغوية): وهو وصف مفاهيم كاملة بطريقة غير لفظية، أو الربط بين استخدام الإستراتيجيات اللفظية للتحدث والأشكال والرسوم التوضيحية البصرية ذات الصلة، كإستراتيجية: أمثل وأحاكي الكلمات حركياً.
- ٢- الإستراتيجيات غير المباشرة: ولا تصنف بالضرورة كأدوات لحل المشكلات، أو لتقديم بنى بديلة للمعنى. وبدلاً من ذلك، فإنها تعمل جاهدةً على تيسير مهمة نقل المعنى المطلوب للآخرين على نحو غير مباشر عبر تهيئة الظروف، والأوضاع المناسبة لبناء الفهم المشترك مع بقية المتحاورين الآخرين المشاركين في الحديث. وتندرج تحتها خمس من الإستراتيجيات الفرعية المتنوعة من الإستراتيجيات التواصلية، وهي:
- الإبداع الصرفي: وهو اشتقاق كلمات جديدة باللغة المراد تعلمها شبيهةً بالكلمات، والمفردات اللغوية المطلوبة، مثل: أحاول اشتقاق الكلمات الجديدة، والمتناوبات المتتالية للكلمات.
- استخدام الكلمات الزائدة: وهو استخدام الكلمات الإضافية الزائدة التي لا تضيف جديداً للمعنى بهدف استكمال الجمل المستخدمة، أو المماثلة، أو كسب الوقت سعياً وراء الحفاظ على استمرارية الحديث، والإبقاء على قنوات الاتصال مفتوحة في المواقف، والأوقات الصعبة، وذلك مثل: أشرح وأوضح بإسهاب لكسب الوقت والتفكير في الحديث.

- التكرار الذاتي: وهو تكرار واحدة، أو أكثر من الكلمات مرة أخرى بعد نطقها للمرة الأولى مباشرة، مثل: أكرر نطق الحديث لتوضيح أكثر أو لكسب الوقت.
- تكرار حديث الآخرين: وهو تكرار ما يقوله المتحاورون الآخرون مرة أخرى بهدف كسب الوقت، أي: أكرر حديث الآخرين لكسب الوقت.
- ٣- الإستراتيجيات التفاعلية: وتتميز بالطابع التعاوني عبر تكوين أزواج، أو مجموعات، أو فرق عمل التعلم التي تتعاون معًا بهدف بناء الفهم المشترك، وتوصيل المعنى المطلوب للآخرين بكل كفاءة، وفاعلية. وتندرج تحتها خمس عشرة من إستراتيجية فرعية متنوعة من الإستراتيجيات التواصلية، وهي:
  - طلب الحصول على المساعدة على نحو مباشر: وهو طرح سؤال مباشر على المتحاورين الآخرين المشاركين في الحديث بهدف الطلب منهم الحصول على المساعدة اللازمة لسد فجوة معينة في المعرفة اللغوية للمتحدث، كإستراتيجية: أطلب المساعدة من الآخرين عند عدم قدرتي على التحدث.
  - طلب التكرار: وهو الطلب من المتحاورين الآخرين تكرار شيء معين في حالة عدم استماع المتحدث إليه، أو فهمه واستيعابه بشكل مناسب، أي: أطلب من المتحدث تكرار ما يقوله إذا لم أفهم حديثه.
  - طلب التوضيح: وهو طلب المتحدث من المتحاورين الآخرين المشاركين في الحديث شرح، وتوضيح معنى أحد التراكيب اللغوية غير المألوفة، مثل: أطلب من المتحدث الشرح والتوضيح عند الوقوع في صعوبات تعرقل الوصول للمستوى المطلوب من الفهم.
  - طلب التأكيد: وهو طلب المتحدث من المشاركين في الحديث تأكيد صحة كلمات معينة تم الاستماع إليها، أو فهمها واستيعابها منطقيًا، أي: أطلب من المتحدث تكرار كلمات معينة للتأكد منها.
  - التخمين: ويشبه كثيرًا طلب التأكيد الذي يشير ضمنيًا إلى تمتع المتحدث بدرجة أكبر من الشعور باليقين، والتأكد من صحة إحدى الكلمات المفتاحية، أو الرئيسة المستخدمة على العكس من التخمين الذي عادةً ما يأتي مصحوبًا بنوع من الشعور بالتردد، وعدم القدرة على صنع واتخاذ القرار أثناء الحديث.

- التعبير عن عدم الفهم، والاستيعاب: وهو تعبير المتحدث عن عدم تمكنه من فهم، واستيعاب شيء معين استمع إليه أثناء الحديث بشكل صحيح- سواء تم ذلك بطريقة لفظية، أو غير لفظية، مثل: أعبر عن عدم فهمي بشكل لفظي أو باستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه.
- التلخيص التفسيري: وهو قيام المتحدث بإعادة صياغة الرسالة الاتصالية للمتداولين الآخرين المشاركين في الحديث على نحو موسع، وأكثر تفصيلاً بهدف التأكد من فهمه، واستيعابه لمحتوى الحديث بشكل صحيح، كإستراتيجية: أخص وجهات النظر المتفق عليها لإنهاء حديثي، أو أخص الأفكار الرئيسة التي تناولها موضوع الحديث.
- فحص، وتقويم الفهم والاستيعاب: وهو طرح التساؤلات بهدف التأكد من متابعة المتداولين الآخرين للمتحدث أثناء الحديث، كإستراتيجية: أطرح الأسئلة تعقيباً على حديثي للتأكد من متابعة المشاركين.
- فحص، وتقويم الدقة الذاتية: وهو تأكد المتحدث من صحة حديثه عبر طرح أحد التساؤلات السابرة، أو تكرار إحدى الكلمات التي قالها من قبل بصيغة السؤال، كإستراتيجية: أطرح الأسئلة للتأكد من صحة ما قلته أثناء الحديث.
- التكرار: وهو تكرار المتحدث لأجزاء معينة من حديثه بهدف تصحيح الأخطاء، والتحقق من فهم واستيعاب المتداولين الآخرين المشاركين في الحديث، كإستراتيجية: أكرر ما قلته عند الوقوع في خطأ لتصحيح ما قيل.
- إعادة الصياغة اللغوية: وهي إعادة صياغة كلمات، وجمل، وعبارات الحديث بطرق أخرى تبرز بوضوح دقة، وطلاقة المتحدث، ومنها:
  - ١- التقريب: وهو استخدام المفردات، أو القواعد، أو التراكيب اللغوية التي يعرف المتعلم مسبقاً أنها غير صحيحة لكنها- مع ذلك- تشترك في عدد من الخصائص الدلالية المشتركة مع غيرها من المفردات، والقواعد، والتراكيب اللغوية المطلوب التركيز عليها في مواقف التعلم على نحو يساهم في إرضاء المتحدث، مثل إستراتيجية: استخدم مفردات قريبة مما أريد التحدث عنه، أو عامة إذا لم أتمكن من التعبير الدقيق عن ذلك.



٢- اشتقاق الكلمات: وهو ابتكار الكلمات الجديدة ؛ بهدف الاستفادة منها في التوصل، والتعبير عن المفهوم المطلوب، كإستراتيجية: أشتق كلمات جديدة لأوصل المعنى المطلوب بشكل أوضح.

٣- الإطناب: وهو وصف الخصائص المميزة، أو العناصر الجزئية التي يتألف منها أحد الأشياء، أو الأفعال على نحو تفصيلي مسهب بدلاً من استخدام العبارات، والتراكيب اللغوية المناسبة لذلك فعلياً، وذلك مثل: أشرح وأوضح بإسهاب لكسب الوقت والتفكير في الحديث.

- التوسيع، والتعميم: وهو وضع كلمات، أو جمل، أو قضايا معينة يتم التركيز عليها أثناء الحديث في سياقات حياتية أكبر، وأوسع شمولاً وتكاملاً، كإستراتيجية أركز أثناء حديثي على استخدام الجمل والمفردات الأكثر شمولاً.

- التأكيد: عبر تأكيد المتحدث لصحة أقوال، أو مقترحات المتحاورين الآخرين المشاركين في الحديث، أي: أؤكد صحة حديث المتحاورين.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد نصت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالسعودية (٢٠٠٦، ص ٢١٠) على بعض مهارات التحدث وإستراتيجياته، وهي كما يلي:

أولاً- اكتساب صفات المتحدث الجيد، وتشمل المهارات الآتية:

- ١- البيان (صحة اللغة وفصاحتها، دقة دلالة المفردات والتراكيب والجمل).
- ٢- يبرز ما يرى أهميته في الحديث.
- ٣- لا يخرج خروجاً لافتاً عند التحدث عن موضوع معين.
- ٤- يورد ما يناسب المقام.
- ٥- يضيف المتعة.
- ٦- يراعي مناسبة الأدلة والشواهد الحديثة.
- ٧- يربط باستخدام أداة الربط المناسبة.
- ٨- يتغلب على فجوة طارئة في حديثه بإيجاد الكلمات أو التمثيل الصامت أو الوصف والترادف.

### ثانياً - إستراتيجيات إجراء الحديث، وتشمل ما يأتي:

- ١ - يفتح قنوات اتصال.
- ٢ - يبدأ الحديث.
- ٣ - يحافظ على استمرارية الحديث.
- ٤ - ينهي الحديث.

### ثالثاً - إستراتيجيات بناء الرسالة الشفهية، وتشمل ما يأتي:

- ١ - يختار موضوع الحديث.
- ٢ - يختار صيغة الرسالة (سرد، حوار، محادثة).
- ٣ - يختار العنوان - يبني المقدمة - يعرض الأفكار - يبني الخاتمة.

وينضح مما سبق، أن إستراتيجيات التحدث تمثل مجموعة من العمليات والأدوات الذهنية التي تمكن الطالب من الوعي بعمليات التحدث وبنائها، والتواصل الشفهي وكيفية حل مشكلات التعبير عن الذات في أثناء التحدث إلى الآخرين، وصعوباته بكفاءة وفاعلية، والقدرة على المراقبة الذاتية والتحكم في عملية التحدث وتقييمها، ويتضمن ذلك استدعاء المعرفة السابقة، والتخطيط لمهام التحدث، وتحديد أهدافها، والقدرة على توليد الأفكار والتعبير عنها، وإدارة وتنظيم عملية التحدث، واختيار الإستراتيجيات المناسبة لإنجازها، ومراقبة عمليات التفكير، وتصحيح مساره، لتحقيق أهداف التحدث المطلوبة.

كما يتضح أن امتلاك الطلبة لإستراتيجيات التحدث؛ تجعلهم أكثر وعياً وإدراكاً وتنظيماً لعمليات تفكيرهم وتواصلهم وتعلمهم، مما ينمي لديهم القدرة على التواصل الناجح، والتعلم الذاتي، لذلك ينبغي على تدريب هؤلاء الطلبة على استخدام إستراتيجيات التحدث وممارستها بكفاءة من خلال برامج وأنشطة حياتية ذات معنى بالنسبة للطلبة، وقد استفادت الباحثة من العرض السابق لإستراتيجيات التحدث، في بناء مقياس بإستراتيجيات التحدث في إطار ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه، وإستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث، وإستراتيجيات التقييم الذاتي.

**الدراسات السابقة :****أولاً - دراسات اهتمت بالتحدث ومهاراته :**

تعد عملية تنمية مهارات التحدث من الأهداف الرئيسية المنشودة في تعليم اللغة، كما تمثل عملية تعليمه في برامج تعليم اللغة العربية، ومشكلة تستحق الاهتمام والتفكير والبحث، وإيجاد الوسائل والطرق اللازمة لعلاجها ومساعدة الطلبة على التمكن من مهارات التحدث في صحة ودقة، ووضوح وطلاقة، وعلى التغلب على صعوباته. وبما أن مهارة التحدث هي المحصلة النهائية لتعليم المهارات اللغوية الأربع، فقد تعددت الدراسات والبحوث التي استهدفت تنمية مهارات التحدث وتعرف مشكلاته وصعوباته، وتقويم مستوى أداء الطلبة في اكتساب مهاراته، ومن ذلك ما يلي:

دراسة الصويركي (٢٠١١)، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء في التعبير ال شفوي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك عن طريق إعداد أداة معيار تقويم الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية، وطبقت الأداة على عينة عشوائية مكونة من (٤٥) طالباً يدرسون في الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية، و أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في التعبير الشفوي لم تكن مرضية، إذ بلغت نسبة الأداء الكلي لديهم (٣,٥٤%)، وتشير هذه النسبة إلى أن أداء الطلاب كان ضعيفاً ومتدنياً، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: وضع منهجية لتدريس مهارات التعبير الشفوي في دليل المعلم ترشد المدرسين إلى طرائق تدريسه وسبل تقويمه.

و دراسة الخليفة (٢٠١١)، وهدفت إلى: تحديد مهارات تدريس التعبير الشفهي اللازمة للطلاب المعلمين وطلاب الدبلوم التربوي المتخصصين في اللغة العربية، تقويم هؤلاء الطلاب في ضوء تلك المهارات أثناء فترة التربية الميدانية بمدارس التطبيق، ولتحقيق هذه الأهداف أعد الباحث قائمة بمهارات تدريس التعبير الشفهي اللازمة لأفراد عينة الدراسة والتي تكونت من (١٢ طالباً)، وذلك عن طريق بطاقة ملاحظة مكونة من (إحدى وخمسين) مهارة تدريسية، قام بتطبيقها على عينة الدراسة في فترة التربية الميدانية بالمدارس، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، توصلت الدراسة إلى أنه يوجد ضعف في أداء مهارات تدريس التعبير الشفهي لدى كل من الطلاب المعلمين، وطلاب الدبلوم التربوي.

و**دراسة الخرماني (٢٠١١)**، وقد هدفت إلى تحديد معايير للتعبير الشفهي تتعلق بالفكرة والأسلوب، وحسن الأداء المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث بطاقتين: بطاقة الاستثارة، وبطاقة تحليل المحتوى. وقد توصلت النتائج إلى أربعة مستويات لمعايير التعبير الشفوي، وتتكون من اثني عشر مؤشرا، وتبين أن أكثر الأخطاء شيوعا في مستوى الفكرة هي الأخطاء في مهارة تسلسل الأفكار وانسجامها، وكذلك في مستوى الأسلوب الأخطاء في مهارة البناء الصحيح للجملة، وفي مستوى حسن الأداء عند تلاميذ الصف الثالث المتوسط هي الخطأ في مهارة التحدث بشكل متصل لفترة زمنية مناسبة، وفي ظل هذه النتائج قد أوصت الدراسة بمراعاة التوازن في تقديم مهارات اللغة العربية بجميع المراحل الدراسية، التخريط لدروس التعبير الشفوي في ضوء المهارات التي يراد تدريب التلاميذ عليها.

و**دراسة الخمايسة (٢٠١٢)**، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- تدني المتوسط الحسابي الكلي لمدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير.
- وجود فروق حول مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفهي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.
- وكان من أهم توصيات البحث ما يلي:
- عقد ورش مختصة لطلبة الكليات يتم من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بمختلف الاختصاصات؛ بهدف تعريفهم بمهارات التعبير الشفهي وإستراتيجيات تنميتها عند الطلاب.

**دراسة الجبوري (٢٠١٢)**، وهدفت إلى تشخيص صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، والتي طبقها على (٨٧) معلما ومعلمة، اعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه وشملت على ستة مجالات هي ( الأهداف ، واختيار الموضوعات ، وطرائق التدريس ، وأساليبها ،ومدرسو اللغة العربية

ومدرساتها ، والطلبة، والتقويم)، أما أهم النتائج: (مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي- ضعف إرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي- ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتماماتهم- افتقار درس التعبير إلى منهج محدد)، وفي ضوء النتائج فقد أوصى بضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي، و إعطاء الحرية للطلبة في اختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي وفق ميولهم واهتماماتهم.

دراسة الشيدية (٢٠١٣)، وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى أداء أساتذة الكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم، والتعرف على الاختلاف في مستوى أداء المهارات المدروسة عند العينة وفقاً لمتغيري الكلية، والدرجة العلمية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت بطاقة ملاحظة مكونة من ثلاثة جوانب، تنقسم إلى ستة عشرة مهارة. وقد طبقت الدراسة على عينة من أساتذة الكليات الإنسانية: الآداب والتربية والحقوق بجامعة السلطان قابوس بلغ عددها (٥١) أستاذًا. ودلت النتائج على أن مستوى أداء الأساتذة بالكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم بشكل عام كان متوسطا، وأن أداءهم في الجانب الصوتي كان عاليا، وفي الجانبين الأدائي واللغوي كان متوسطا. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى أداء المهارات وفقاً لمتغيري الكلية والدرجة العلمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بالعلاقة الوثيقة بين إتقان مهارات الاتصال اللغوي وفاعلية عملية التعليم والتعلم، توفير حلقات النقاش المفتوحة الهادفة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أهمية اللغة العربية وإتقان مهاراتها الاتصالية في المؤسسات المعرفية.

دراسة إسماعيل (٢٠١٣)، واستهدف البحث تحديد مهارات التحدث التي تناسب طلاب الصف الثاني الإعدادي وتصميم مجموعة من الأنشطة اللاصفية المقترحة في مجال (الإذاعة والمسرح) ترمي مهارات التحدث لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبا وطالبة، وتمثلت العينة في مجموعة تجريبية واحدة. واستخدم البحث مجموعة من الأدوات البحثية والمواد التدريبية تمثلت في: قائمة مهارات التحدث المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وتصميم برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في مجالي الإذاعة والمسرح لتنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني

الإعدادي. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: تحديد مهارات التحدث، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي. وقد أوصى البحث بضرورة التأكيد على الاهتمام بالأنشطة اللاصفية لما لها من أهمية وأثر في تنمية مهارات اللغة عامة ومهارات التحدث خاصة، وعقد دورات لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تدريس مهارات التحدث، ومراعاة التوازن في تدريس فنون اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

دراسة الفوزان (٢٠١٥)، وهدفت الدراسة إلى معرفة كفاءة طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض في مهارات التعبير الشفوي، وذلك عن طريق إعداد قائمة بمهارات التعبير الشفوي اللازمة لطلاب المستوى الرابع في معهد اللغويات العربية، وقد تألفت أداة البحث من عشرين مهارة في أربعة مجالات، وقد تم تطبيقها على عينة البحث وعددهم (٢٦) طالباً، وقد أسفرت النتائج عن أن أداء الطلاب في معظم مهارات التعبير الشفوي ضعيف، وكذلك لا يوجد فرق بين الطلاب الذين سبق لهم دراسة اللغة العربية في بلادهم، وبين الطلاب الذين لم يسبق لهم دراسة اللغة العربية في بلادهم، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على مهارة التعبير الشفوي، والعمل على تثبيتها في جميع مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعطاء دروس التعبير الشفوي الاهتمام الكافي من المدرسين وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة داوود (٢٠١٥)، هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وقد أعد الباحث عدداً من مواد المعالجة التجريبية لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية، كما أعد الباحث بطاقة تقدير لقياس مهارات التحدث واختباراً وبطاقة تقدير لتقويم أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية. وبلغت عينة الدراسة النهائية (٢١) تلميذاً وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بينها، وبعد تطبيق أدوات الدراسة توصلت إلى نتائج أهمها فاعلية البرنامج القائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة (الحواس المتعددة - النمذجة - التسميع - التكرار - تمثيل المعنى - الممارسة الطبيعية) في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية، وقد تم بناء البرنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية)، وفي ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل

لتحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية، حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة والأداء اللغوي، كما قدمت الدراسة بعض التطبيقات والتضمينات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم التحدث

### ثانياً - دراسات اهتمت بإستراتيجيات التحدث والوعي بها :

تعد إستراتيجيات التحدث والوعي بها من المكونات الرئيسة المهمة في تنمية مهارات التحدث، وتحقيق الكفاءة التواصلية الشفهية؛ حيث إن إستراتيجيات التحدث تساعد الطلاب في بناء المعنى المطلوب في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتنظيم عمليات التحدث الفعال، والكفاءة الذاتية، والوعي ما وراء المعرفي، والقدرة على النجاح الأكاديمي؛ ومن هنا اهتمت بعض الدراسات السابقة بتنمية إستراتيجيات التحدث والوعي بها، ومن هذه الدراسات:

دراسة ناكاتاني (Nakatani, 2005)،، وهدفت إلى تنمية الوعي باستعمال إستراتيجيات الاتصال الشفهي لدى عينة من الطلاب اليابانيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) دارسا، تم تدريبهم على عدد من مهارات التواصل الشفهي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التدريب كان له أثر واضح في تعلم اللغة الإنجليزية، كما تعكسها طريقة السؤال، ودقة الفهم، وإعادة صياغة المسموع، مما أحدث تطورا واضحا في الأداء الشفهي داخل الصف وخارجه، وأوصت الدراسة باستخدام هذه الإستراتيجيات في تنمية الاتصال الشفهي في تدريس اللغات.

ودراسة "هوانج" (Huang, 2010)، وهدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في استخدام إستراتيجيات الاتصال الشفهي لدى عينة مختارة مؤلفة من (٩٨) من طلاب العام الجامعي الثاني الذين يدرسون مقررات تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية موزعين ما بين ٢٢ من الذكور، و٧٦ من الإناث، وكشفت النتائج عن أن عينة الطلاب المشاركين يعتمدون بدرجة أكبر على استخدام إستراتيجيات اختزال، وتعديل الرسائل الاتصالية التي يتم التركيز عليها أثناء التحدث بينما احتلت إستراتيجيات التخلي عن الرسائل الاتصالية التي يتم التركيز عليها أثناء التحدث المرتبة الأخيرة في قائمة أكثر إستراتيجيات الاتصال الشفهي استخداما، كما كشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات إتقان مهارات

اللغة الشفهية، والدافعية للتحدث، والمواظبة على التحدث بها خارج حجات الفصول الدراسية وبين استخدام الطلاب المشاركين لإستراتيجيات الاتصال الشفهي.

و**دراسة "يانج وجاي" (Yang & Gai, 2010)**، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الإستراتيجيات التواصلية التي يستخدمها المتعلمون الصينيون، واستعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة مؤلفة من ٨٩ من الطلاب الذين يدرسون مقررات تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية، موزعين ما بين ٢٦ من الذكور، و ٦٣ من الإناث. وكشفت النتائج للدراسة على أن المتعلمين يعتمدون كثيرا على استخدام الإستراتيجيات التواصلية بهدف مساعدتهم في حل المشكلات التي تصادفهم في مواقف، وسياقات الاتصال الفعلية في بيئة الواقع. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام مستقبلاً لتدريس وتعلم الإستراتيجيات التواصلية للمتعلمين الصينيين الذين يدرسون مقررات تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية.

و**دراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oglu, 2013)** التي هدفت إلى تقنين معدلات ثبات وصدق استخدام القسم الخاص بـ "إستراتيجيات التغلب على مشكلات التحدث" الوارد باستبيان إستراتيجيات الاتصال الشفهي، الذي صممه من قبل الباحث الياباني "ناكاتاني" (Nakatani, 2006). واستعان الباحثان في إجراء دراستهما بعينة عشوائية مؤلفة من (٨٠٨) من متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية من كلا الجنسين، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تطبيق القسم الخاص بـ "إستراتيجيات التغلب على مشكلات التحدث" الوارد باستبيان إستراتيجيات الاتصال الشفهي لناكاتاني. وكشفت النتائج للدراسة عن تمتع الاستبيان بمعدلات مرتفعة من الثبات والصدق، والتقنين القياسي من منظور القياس النفس، وفي ضوء هذه النتائج؛ اختتمتا دراستهما بالتوصية بضرورة الاستفادة مستقبلا من تعميم استخدام الاستبيان على نطاق واسع عمليا في قياس وتقويم معدلات استخدام إستراتيجيات الاتصال الشفهي، والوقوف على فاعلية تدريس الإستراتيجيات التواصلية في التغلب على مشكلات التحدث، وتنمية المهارات المطلوبة للتحدث.

ومن الدراسات كذلك **دراسة "كيسكجن" (Keskgn, 2013)** وهدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية تدريس الإستراتيجيات التواصلية في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي في إتقان مهارات التحدث، وزيادة معدلات استخدام إستراتيجيات التحدث الفعال لدى عينة مؤلفة من ٦٢ طالبا وطالبة، موزعين على أساس عامل الجنس بنسبة ٦١,٣% من



الذكور في مقابل ٣٨,٧% من الإناث. وانقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس مقررا دراسيا مختارا يركز على تدريس الإستراتيجيات التواصلية المختارة لتنمية مهارات التحدث والاتصال الفعال، والتي تم اختيارها ارتكازًا على دعائم ثلاثة من أهم وأشهر التصنيفات التربوية المعاصرة للإستراتيجيات التواصلية الشائعة الاستخدام عالميا، واقترحها من قبل كل من "تاروني" (Tarone, 1980)، و"فايرتش وكاسبر" ( Faerch & Kasper, 1983)، و"دورني وسكوت" (Dörnyei & Scott, 1997) والأخرى ضابطة تتلقى تدريسا بالطريقة التقليدية، وكشفت النتائج عن فاعلية تدريس الإستراتيجيات التواصلية في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية، كما أبرزت نتائج الدراسة كذلك مساهمة تدريس الإستراتيجيات التواصلية على نحو إيجابي في زيادة معدلات وعي الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية بأهمية استخدام الإستراتيجيات التواصلية وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى المناظرة لتعلم اللغة في تنمية مهاراتهم في التحدث.

دراسة زيهي، وسعد، وفرزان (Zehi, Saed, & Farzane, 2105) وتهدف الدراسة إلى التعرف على الإستراتيجيات التواصلية التي عادةً ما تستخدمها طالبات المدارس العليا، والجامعات في التغلب على مشكلاتهن التواصلية عند التحدث بالإنجليزية كلغة أجنبية. والوقوف على طبيعة العلاقة التي تربط بين مستويات إتقان المهارات اللغوية، واختيار الإستراتيجيات التواصلية المستخدمة في تنمية مهارات التحدث. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٩) طالبة، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإستراتيجيات التواصلية، ومستويات إتقان المهارات اللغوية لدى متعلمات الإنجليزية كلغة أجنبية.

وتتمثل أهم أوجه إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسات مجموعة متنوعة من مهارات التحدث في جوانب مختلفة: لغوية وأسلوبية، صوتية، فكرية، أدائية، وفي دقة الضبط، وبناء الجمل والتراكيب، ووظيفية الأداء، وفي مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة والتفاصيل، وفي مستويات المفردات أو الكلمات، والجمل أو التراكيب، والعبارة أو الفقرة؛ مما يفيد الدراسة الحالية في اشتقاق قائمة مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- توظيف قائمة مهارات التحدث في التوصل إلى إستراتيجيات التحدث التواصلية.

- الإفادة من أهم وأشهر التصنيفات التربوية المعاصرة للإستراتيجيات التواصلية الشائعة الاستخدام عالميا التي اقترحها من قبل كل من "تاروني" ( Tarone, 1980)، و"فايرتش وكاسبر" (Faerch & Kasper, 1983)، و وتصنيف "بوليسي" (Poulisse's (1993) Taxonomy:(١٩٩٣) وتصنيف "دورني وسكوت" (Dörnyei & Scott, 1997).
- التعرف على الإستراتيجيات التواصلية التي يمكن توظيفها في بناء مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث، قبل التحدث وفي أثناءه وبعد التحدث، والتغلب على المشكلات التي تواجه المتحدث.
- تعرف بعض المشكلات والصعوبات التي تعوق تحقيق مهارة التحدث للأهداف المنشودة منها، في تمكين المتعلمين من القدرة على التعبير عن أنفسهم بوضوح ودقة وطلاقة؛ بالإضافة إلى تعرف بعض المقترحات والوسائل التي يمكن من خلالها علاج تلك الصعوبات وتلافيها.
- تعرف بعض الصعوبات التي يمكن مواجهتها في أثناء بناء مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث.
- تعرف كيفية تصميم أدوات الدراسة الحالية ؛ من حيث تحديد مهارات التحدث، وبناء أداة تقديرها وقياسها، وأسس تصميم مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث.
- إثراء الإطار النظري بالبحث الحالي؛ فيما يتعلق بإستراتيجيات التحدث، من حيث مفهوما وأهميتها، وتصنيفاتها.

**إجراءات الدراسة****أولاً- منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ وذلك عند إعداد قائمة مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وإعداد أدوات البحث (بطاقة الملاحظة واختبار مواقف التحدث، ومقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث)، وعند رصد النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

**ثانياً- مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي، وعددهن (٤٦٥٤) طالبة بمدارس مكاتب شرق وغرب والحوية بمحافظة الطائف للعام الدراسي (١٤٣٧هـ / ١٤٣٨هـ). ويوضح الجدول التالي مجتمع البحث وعدد طالبات:

الجدول (١): مجتمع الدراسة

| طالبات الصف الأول ثانوي | مدارس الثانوية | مكاتب التعليم بالطائف |
|-------------------------|----------------|-----------------------|
| ١٨٣٠                    | ٢٩             | مكتب شرق الطائف       |
| ١٠٦٩                    | ١٤             | مكتب غرب الطائف       |
| ١٧٥٥                    | ١٧             | مكتب الحوية           |
| ٤٦٥٤                    | ٦٠             | المجموع               |

**ثالثاً- عينة الدراسة:**

تكونت العينة الإجمالية للدراسة من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، للعام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨؛ وقد تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التحدث باختبار المواقف على (١٠٠) طالبة، في حين طبق مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث على إجمالي العينة (٣٠٠) طالبة. وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائياً (عينة عنقودية عشوائية) من (١٠) مدارس تابعة لمختلف مكاتب محافظة الطائف، بواقع أربع مدارس من مكتب شرق؛ وثلاث من مكتب غرب، وثلاث من مكتب الحوية.

## رابعاً- أدوات الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وتحقيق ما ترمى إليه من أهداف، تم إعداد الأدوات الآتية:

أولاً- تحديد مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول ثانوي؛ وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

١- تحديد هدف القائمة: هدفت القائمة إلى حصر أهم مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول ثانوي، وذلك بتحديد درجة أهمية كل مهارة ومناسبتها لهؤلاء الطالبات.

٢- تحديد مصادر إعداد القائمة: تم الاعتماد في حصر واشتقاق مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول ثانوي على مجموعة من المصادر والدراسات السابقة كما ذكرت بالفصل الثاني من الدراسة الحالية.

٣- الصورة المبدئية للقائمة: شملت القائمة في صورتها المبدئية ثلاثة محاور هي: (محور الأفكار وتنظيمها، ومحور الألفاظ والتراكيب، والمحور الصوتي التفاعلي) وندرج تحتها (٢١) مهارة فرعية، حيث رتبنا هذه المهارات في تسلسل منطقي.

٤- صدق المحكمين (صدق المحتوى): تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في الميدان من أعضاء هيئة التدريس في مجال تدريس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض المشرفات التربويات ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد صدرت هذه القائمة بخطاب موجه للمحكمين، بهدف إبداء رأيهم حول:

- مدى مناسبة المهارة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- مدى انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
- الصحة اللغوية لصياغة المهارة.
- إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه من مهارات.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على قائمة مهارات التحدث، وبالتالي الوصول إلى قائمة بمهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية. ويمكن إبراز مجمل التعديلات، التي تم إجراؤها على قائمة المهارات فيما يأتي:

- فصل مجال المهارات الصوتية والتفاعلية إلى المجالين: مجال المهارات الصوتية ومجال المهارات التفاعلية، كما تم جعل مهارة (ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة) في مهارتين منفصلتين، هما: (ضبط الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً) و(بناء الكلمات بناء صرفياً صحيحاً).
- التعديل بالحذف: وقد تم وفقاً لنسبة اتفاق المحكمين على مهارات التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي. ويوضح الجدول التالي هذه النسب:

الجدول (٢): نسب اتفاق المحكمين على قائمة مهارات التحدث

| نسبة الاتفاق | درجة الأهمية |      |           | المؤشرات الدالة على المهارة                                   | المهارة الرئيسية         |
|--------------|--------------|------|-----------|---|--------------------------|
|              | نوعاً ما     | مهمة | مهمة جداً |   |                          |
| ٩٤,٧%        | -            | ١    | ١٨        | ١- صحة الأفكار ووضوحها. (إبرازها للموضوع).                    | مهارات الأفكار وتنظيمها  |
| ٨٨,٥%        | -            | ٢    | ١٧        | ٢- توضيح الأفكار بالتفاصيل والأمثلة المناسبة.                 |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ٣- ترابط الأفكار وتسلسلها.                                    |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ٤- تنوع الأفكار وجدتها.                                       |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ٥- إنتاج أفكار وثيقة الصلة بموضوع الحديث.                     |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ٦- استيفاء الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى.              |                          |
| ٥٧,٩%        | ٧            | ١    | ١١        | ٧- إبراز الغرض الذي يرمى إليه من وراء الحديث.                 |                          |
| ٨٧%          | ٢            | ١    | ١٦        | ٨- إنهاء الحديث بتلخيص ما تضمنته الأفكار.                     |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ٩- اختيار المفردات المعبرة عن أفكار الحديث.                   | مهارات الألفاظ والتراكيب |
| ٩٤,٧%        | -            | ١    | ١٨        | ١٠- خلو الحديث من الكلمات العامية والأعجمية.                  |                          |
| ٨٨%          | -            | ٢    | ١٧        | ١١- ضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً بتوظيف ما تعلمته من قواعد اللغة. |                          |
| ١٠٠%         | -            | -    | ١٩        | ١٢- استخدام أدوات الربط المناسبة بين                          |                          |

| الجملة والعبارات. |   |   |       | المهارات الصوتية والتفاعلية                     |   |
|-------------------|---|---|-------|---|---|
| ١٤                | ١ | ٤ | ٧٣,٧% |   | ١٣ - التحدث بطلاقة في جملة تامة ودون تكرار مخل.             |
| ١٩                | - | - | ١٠٠%  |   | ١٤ - استخدام الأساليب المناسبة للمعاني (إنشائية خبرية).     |
| ٩                 | ١ | ٩ | ٤٧,٣% |   | ١٥ - توظيف الأساليب البلاغية في توضيح أفكار الحديث ومعانيه. |
| ١٩                | - | - | ١٠٠%  |   | ١٦ - نطق أصوات الحروف من نطقاً صحيحاً.                      |
| ١٩                | - | - | ١٠٠%  |   | ١٧ - وضوح الصوت.  |
| ١٩                | - | - | ١٠٠%  |   | ١٨ - التحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه.           |
| ١٨                | ١ | - | ٩٤,٧% |   | ١٩ - تنويع نبرات الصوت ليلانم المعاني.                      |
| ١٧                | ٢ | - | ٨٨,٧% |   | ٢٠ - التحكم بمشاعر القلق والارتباك في أثناء التحدث.         |
| ١٢                | ٢ | ٥ | ٥٧,٩% |   | ٢١ - استخدام أسئلة للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم.      |
| ١٨                | ٢ | - | ٩٤,٧% | ٢٢ - تنويع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى. |   |

٥- الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث: بعد إجراء الصدق تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، واشتملت القائمة النهائية على أربعة محاور تمثل مهارات التحدث المستهدفة في الدراسة، ويندرج تحت كل محور منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها (٢١) مهارة. وبالتوصل إلى تلك القائمة تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلتها، والذي نص على: ما مهارات التحدث المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟، ويبين الجدول التالي توزيع مهارات التحدث في كل محور من المحاور الأربعة:

## الجدول (٣): مهارات التحدث في صورتها النهائية

| م | المحور                   | المهارات الفرعية المندرجة تحتها |
|---|--------------------------|---------------------------------|
| ١ | مهارات الأفكار وتنظيمها  | ٦                               |
| ٢ | مهارات الألفاظ والتراكيب | ٧                               |
| ٣ | المهارات الصوتية         | ٤                               |
| ٤ | المهارات التفاعلية       | ٤                               |
|   | المجموع                  | ٢١                              |

ثانياً - بناء بطاقة تقدير (ملاحظة) أداء طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات التحدث، وقد مر إعدادهم البطاقة بالخطوات التالية:

١- تحديد هدف البطاقة: هدفت البطاقة إلى قياس مستوى طالبات الصف الأول في مهارات التحدث المحددة بالدراسة الحالية.

٢- تحديد مصادر بناء البطاقة: استندت الباحثة في بناء البطاقة إلى عدة مصادر، منها:

- قائمة مهارات التحدث السابق تحديدها، وعددها (٢١) مهارة فرعية.
  - الدراسات والبحوث السابقة في مجال مهارات التحدث وطبيعتها.
  - طبيعة طالبات المرحلة الثانوية.
- ٣- وصف بطاقة الملاحظة (التقدير): تكونت البطاقة من:

أ- إعداد اختبار مواقف التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي؛ وهدف هذا الاختبار إلى استثارة الطالبات لاستخدام مهارات التحدث في الحديث؛ وذلك من خلال بعض المواقف والقضايا والمشكلات التي تهم هؤلاء الطالبات، والتي تساعدن على التحدث بشكل طبيعي غير مفتعل للتعبير عن هذه المواقف والقضايا. وقد تنوعت صيغ أسئلة محتوى الاختبار لتتوافق مع طبيعة مهارات التحدث، وقد بلغ مجموع عدد الأسئلة (٧) أسئلة رئيسة، وشملت مواقف عن: (الاحتفال بالتخرج والنجاح، اللغة العربية، مواقع التواصل الاجتماعي، وحكم، والتعبير عما تراه في جمل بسيطة التركيب، التعليم واختيار القسم العلمي، ...). وقد بدأت الباحثة الاختبار بمقدمة توضح الهدف منه، والمهارات التي يقيسها.

وقد روعي في إرشادات الاختبار وتعليماته أن تذكر بلغة سهلة ومناسبة لمستوى الطالبات، وحتى يسهل متابعة طالبة في أثناء التحدث، وتطمئن طالبة ويزول من نفسها

كل أثر للخوف أو الخجل، مع عدم تدخل المعلمة في أثناء تحدث الطالبات إلا بهدف التشجيع مثل أن تقول للطالبة المتحدثة وماذا بعد ذلك؟ وماذا أيضاً؟ أو حسن أو جيد.

#### ب - معايير كيفية وضع التقدير في البطاقة:

وضعت الباحثة قائمة تقدير لأداءات الطالبات في مهارات التحدث وفق مقياس ثلاثي، يجمع بين الميزان، الوصفي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) والميزان الرقمي الكمي (٣، ٢، ١)، كما تم توصيف معيار أداء كل مهارة من مهارات التحدث؛ وذلك لمساعدة المعلمة على تقدير أداء الطالبات لمهارات التحدث بطريقة موضوعية بعيدة عن الاجتهاد الذاتي. وكان نظام تقدير الدرجات في القائمة كما يلي:

- (٣) ثلاث درجات: وذلك عندما يكون مستوى أداء الطالبة لمهارة التحدث أداء متميزا يتصف بالسرعة والدقة والضبط ودون أية أخطاء؛ أي أن الطالبة تمارس المهارة وتؤديها بدرجة كبيرة من التمكن والإتقان، ودون أية أخطاء.

- (٢) درجتان: وذلك عندما تكون الطالبة قادرة على استخدام المهارة، في أثناء التحدث، ولا تتعدى أخطاءها فيها عن مرتين، وبذلك تكون الطالبة قادرة على ممارسة المهارة وأدائها بدرجة متوسطة.

- (١) درجة واحدة: وذلك إذا تجاوزت أخطاء الطالبة في المهارة الواحدة، ثلاث مرات خلال التحدث، وبذلك يكون مستوى الطالبة ضعيفا ومنخفضا في أداء المهارة.

٤- ضبط بطاقة الملاحظة (التقدير): لضبط البطاقة بما تشمله من اختبار مواقف التحدث، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم تسعة عشر محكماً، وطلب منهم إبداء الرأي في مهارات البطاقة ومحتواها، ومدى مناسبتها لمستوى الطالبات وقياس مهارات التحدث.

٥- التجربة الاستطلاعية للبطاقة: تم تطبيق البطاقة على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي عددهن (٢٨) طالبة، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

أ- حساب زمن تطبيق البطاقة: لحساب زمن تطبيق بطاقة تقدير مهارات التحدث، قامت الباحثة برصد زمن إجابة كل طالبة من أفراد العينة عن مواقف التحدث، وفي نهاية التجربة قامت بحساب الزمن اللازم للطالبة للإجابة عن الأسئلة، وكان متوسط المدة الزمنية التي تستطيع الطالبات التحدث فيها على أسئلة الاختبار هي (٢٠) دقيقة.



ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وجاءت النتائج كما يظهرها جدول (٤).

الجدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للمهارة

| المهارات التفاعلية |   | المهارات الصوتية |   | مهارات الألفاظ والتراكيب |   | مهارات الأفكار وتنظيمها |   |
|--------------------|---|------------------|---|--------------------------|---|-------------------------|---|
| الارتباط           | م | الارتباط         | م | الارتباط                 | م | الارتباط                | م |
| *٠,٤٤              | ١ | *٠,٤٦            | ١ | *٠,٣٩                    | ١ | **٠,٤٨                  | ١ |
| **٠,٤٨             | ٢ | **٠,٥٧           | ٢ | **٠,٤٨                   | ٢ | *٠,٣٩                   | ٢ |
| **٠,٥٦             | ٣ | *٠,٣٨            | ٣ | **٠,٥٧                   | ٣ | *٠,٣٨                   | ٣ |
| **٠,٤٩             | ٤ | **٠,٤٨           | ٤ | **٠,٤٩                   | ٤ | *٠,٤٦                   | ٤ |
| -                  | - | -                | - | *٠,٣٨                    | ٥ | **٠,٥٢                  | ٥ |
| -                  | - | -                | - | **٠,٤٦                   | ٦ | *٠,٤٦                   | ٦ |
| -                  | - | -                | - | **٠,٥٥                   | ٧ | -                       | - |

\*\* الارتباط دال عند ٠,٠١ & \* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية والمهارة الكلية التي تنتمي إليها دالة عند مستوى (٠,٠١ & ٠,٠٥)؛ مما يعني أن المهارات الفرعية تقيس ما تقيسه المهارات الرئيسة؛ وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق. كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الرئيسة والدرجة الكلية للبطاقة، فكانت النتائج كما يظهرها جدول (٥).

الجدول (٥): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارات والدرجة الكلية للبطاقة

| الرقم | المهارة                  | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------|--------------------------|----------------|---------------|
| ١     | مهارات الأفكار وتنظيمها  | ٠,٧٦           | ٠,٠١          |
| ٢     | مهارات الألفاظ والتراكيب | ٠,٨١           | ٠,٠١          |
| ٣     | المهارات الصوتية         | ٠,٧٨           | ٠,٠١          |
| ٤     | المهارات التفاعلية       | ٠,٦٩           | ٠,٠١          |

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين المهارات والدرجة الكلية للبطاقة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن المهارات تقيس ما تقيسه البطاقة مما يشير إلى وجود اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

ج- ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة) بطريقتين هما:

- طريقة ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة وللبطاقة كاملة.

- طريقة ثبات الملاحظة: وفيها أجرت الباحثة الملاحظة على العينة الاستطلاعية مع زميلة أخرى في نفس الوقت على نفس العينة وحسب معامل الاتفاق بين تقدير الملاحظتين، وجاءت النتائج لهاتين الطريقتين، كما يظهرها جدول (٦):  
الجدول (٦): قيم معاملات الثبات لكل مهارة والبطاقة كاملة

| الرقم | المهارة                  | طريقة<br>ألفارونباخ | ثبات الملاحظة  |               |
|-------|--------------------------|---------------------|----------------|---------------|
|       |                          |                     | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١     | مهارات الأفكار وتنظيمها  | ٠,٦٧                | ٠,٦٩           | ٠,٠١          |
| ٢     | مهارات الألفاظ والتراكيب | ٠,٧٦                | ٠,٧٩           | ٠,٠١          |
| ٣     | المهارات الصوتية         | ٠,٧٣                | ٠,٧٦           | ٠,٠١          |
| ٤     | المهارات التفاعلية       | ٠,٧٦                | ٠,٧٨           | ٠,٠١          |
|       | البطاقة كاملة            | ٠,٧٩                | ٠,٨٦           | ٠,٠١          |

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات المحسوب بطريقة ألفارونباخ تراوح بين (٠,٦٧ - ٠,٧٩) للمهارات الفرعية والبطاقة كاملة، وتراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ثبات الملاحظة بين (٠,٦٩ - ٠,٨٦) للمهارات الفرعية والبطاقة كاملة، وهي قيم ثبات عالية ومتوسطة ومقبولة وفقا لما ذكره عودة (٢٠٠٢، ٣٦٦)، وانخفاض الثبات لبعض المهارات يعود لقلّة عدد مفرداتها حيث إن الثبات يرتبط بعدد المفردات.  
ثالثاً - مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي: وقد تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية:

١- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى تحديد مستوى الوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- تحديد مصادر بناء مقياس، اعتمدت الباحثة في إعداد مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات التحدث وكيفية قياس مدى وعي الطلاب بها، كدراسة ناكاتاني (Nakatani, 2005) ودراسة "هوانج" (Huang, 2010) دراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) دراسة "كيسكجن" (Keskg, 2013).

٣- تحديد مجالات المقياس: في ضوء اطلاع الباحثة ومراجعة بعض الدراسات السابقة بإستراتيجيات التحدث والمقاييس ذات الصلة، قامت بتحديد ثلاثة مجالات أساسية للوعي بإستراتيجيات التحدث، شملت (٣٩) عبارة:

- إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه، وشملت (٧) عبارات.
- إستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث، وشملت (١٨) عبارة.
- إستراتيجيات التقييم الذاتي، وشملت (١٠) عبارات.

٤- صياغة مفردات المقياس، وتحديد مستويات الوعي: تمت صياغة عبارات كل مجال بالمقياس في صورة تقريرية على لسان الطالبة، وقد حرصت الباحثة أن تكون صياغة العبارات بسيطة وسهلة الفهم. وتم تحديد مستويات وعي الطالبات بكل إستراتيجية، من خلال تقدير ثلاثي متدرج يتراوح من (١-٣)، وهي: غالبًا (٣)، أحيانًا (٢)، نادرًا (١).

٥- صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة تعليمات المقياس في صورة عبارات واضحة مفهومة؛ توجه الطالبات إلى كيفية الإجابة عن عبارات المقياس بدقة، وصدق، وحرية.

٦- صدق المقياس: للتأكد من صدق مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة؛ لإبداء آرائهم حول ما يلي:

- مناسبة عبارات المقياس للوعي بإستراتيجيات التحدث.
- مناسبة عبارات المقياس لطالبات الصف الأول الثانوي.
- ارتباط العبارة بالبعد الذي ينتمي إليه.
- وضوح وصحة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- وضوح تعليمات المقياس.
- تعديل أو إضافة أو ما يروونه مناسبًا.

وفي ضوء الملاحظات والآراء التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بتعديل بنود القائمة، وتضمن التعديل ما يلي:

- تعديل بالحذف؛ حيث اقترح المحكمون حذف ست عبارات، إما لتضمنها في عبارات أخرى أو لعدم إمكانية قياسها، وهذه العبارات هي:
- عبارة رقم (٥) أشجع نفسي عن طريق تذكر ما أتحدث فيه؛ وذلك لتقليل القلق.
- عبارة رقم (٧) أحدد صيغة عرض الحديث (سرد- حديث -محاورة).

- عبارة رقم (٢٠) أختصر الرسالة، وأستخدم تعبيرات لغوية بسيطة في أثناء حديثي.
- عبارة رقم (٢٢) أتساءل من وقت لآخر عن وضوح الهدف من موضوع الحديث.
- عبارة رقم (٢٤) أطلب تفسيراً أو إيضاحاً من أحد المستمعين؛ عندما لا أتمكن من التحدث عن فكرة معينة بطريقة مناسبة.
- عبارة رقم (٣٥) أدون مشاعري الذاتية في دفتر تسجيل ملاحظاتي التأملية عن التمكن من مهارات التحدث.
- تعديلات في الصياغة؛ حيث أجريت تعديلات في صياغة بعض العبارات بناءً على رأي المحكمين، وتمثلت في تعديل صياغة عبارة (أركز انتباهي لتفاصيل محددة؛ لإيصال المعنى المطلوب للمستمع). إلى (أركز انتباهي على تفاصيل محددة ترتبط بهدف موضوع الحديث). وتعديل صياغة عبارة (أستخدم أسلوب التوقف من حين لآخر؛ لإعطاء المستمع فرصة للتفكير، والانتقال للفكرة الأخرى)، إلى (أستخدم في حديثي أسلوب التوقف من حين لآخر؛ لجذب الانتباه استثارة التفكير).
- التعديل بفصل عبارة (أستعد نفسياً وأخطط لإتمام موضوع الحديث من خلال ترتيب أفكاره، إلى مهارتي (أستعد نفسياً لموضوع الحديث)، (أخطط لإتمام موضوع الحديث).

#### (٧) التجربة الاستطلاعية للمقياس:

- لضبط مقياس إستراتيجيات التحدث قامت الباحثة بتطبيقه استطلاعياً، على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي - غير عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف حساب:
- أ- صدق الاتساق الداخلي لمقياس إستراتيجيات التحدث.
  - ب- ثبات مقياس إستراتيجيات التحدث.
- وقد تم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة عشوائية عددها (٢٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

## أ - صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يظهرها جدول (٧).  
الجدول (٧): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد

| تنظيم الحديث وبنائه |   | التفاعل وإجراء الحديث |    |          |    | التقييم الذاتي |    |
|---------------------|---|-----------------------|----|----------|----|----------------|----|
| الارتباط            | م | الارتباط              | م  | الارتباط | م  | الارتباط       | م  |
| ** ٠,٥١             | ١ | * ٠,٤٤                | ١٦ | ** ٠,٤٩  | ٧  | ** ٠,٤٩        | ٢٢ |
| ** ٠,٤٩             | ٢ | ** ٠,٥٩               | ١٧ | ** ٠,٦١  | ٨  | ** ٠,٥٧        | ٢٣ |
| ** ٠,٤٨             | ٣ | ** ٠,٤٨               | ١٨ | ** ٠,٥٩  | ٩  | ** ٠,٥٨        | ٢٤ |
| * ٠,٤٦              | ٤ | ** ٠,٥١               | ١٩ | ** ٠,٤٩  | ١٠ | ** ٠,٤٨        | ٢٥ |
| ** ٠,٥٤             | ٥ | * ٠,٣٩                | ٢٠ | * ٠,٣٨   | ١١ | ** ٠,٦٢        | ٢٦ |
| * ٠,٤٦              | ٦ | * ٠,٤٤                | ٢١ | ** ٠,٤٩  | ١٢ | ** ٠,٥٩        | ٢٧ |
| -                   | - | -                     | -  | ** ٠,٥٦  | ١٣ | * ٠,٤٦         | ٢٨ |
| -                   | - | -                     | -  | ** ٠,٦١  | ١٤ | ** ٠,٤٨        | ٢٩ |
| -                   | - | -                     | -  | ** ٠,٥٣  | ١٥ | * ٠,٣٨         | ٣٠ |

\*\* الارتباط دال عند ٠,٠١ & \* قيمة معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١ & ٠,٠٥)، مما يعني أن العبارات تقيس ما يقبسه البعد، وهذا يشير إلى وجود اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.  
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت النتائج كما يظهرها جدول (٨).

الجدول (٨): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس

| الرقم | البعد                 | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|-------|-----------------------|----------------|---------------|
| ١     | تنظيم الحديث وبنائه   | ٠,٧١           | ٠,٠١          |
| ٢     | التفاعل وإجراء الحديث | ٠,٨٣           | ٠,٠١          |
| ٣     | التقييم الذاتي        | ٠,٧٣           | ٠,٠١          |

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقبسه المقياس مما يشير إلى وجود اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

ب - ثبات مقياس إستراتيجيات التحدث؛ تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

- طريقة ألفا كرونباخ لكل بعد والمقياس كاملاً.

- طريقة التجزئة النصفية: وفيها حسب معامل الارتباط بين نصفي المقياس  
وصحح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجاءت النتائج كما  
يظهرها جدول (٩):

الجدول (٩): قيم معاملات الثبات للبعد ولمقياس إستراتيجيات التحدث كاملاً

| الرقم | البعد                 | طريقة<br>ألفاكرونباخ | التجزئة النصفية |               |
|-------|-----------------------|----------------------|-----------------|---------------|
|       |                       |                      | معامل الارتباط  | مستوى الدلالة |
| ١     | تنظيم الحديث وبنائه   | ٠,٧١                 | ٠,٧٠            | ٠,٠١          |
| ٢     | التفاعل وإجراء الحديث | ٠,٨٤                 | ٠,٨٥            | ٠,٠١          |
| ٣     | التقييم الذاتي        | ٠,٧٣                 | ٠,٧٧            | ٠,٠١          |
|       | المقياس كاملاً        | ٠,٨٤                 | ٠,٨٦            | ٠,٠١          |

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفاكرونباخ تراوح بين (٠,٧١ - ٠,٨٤) للأبعاد والمقياس كاملاً ، وتراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٧٠ - ٠,٨٦) للأبعاد والمقياس كاملاً وهي قيم ثبات عالية ومقبولة وفقاً لما ذكره عودة، (٢٠٠٢، ٣٦٦)، وبهذا اعتمدت الصورة النهائية لمقياس إستراتيجيات التحدث بعد ثبات المقياس.

### إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

سارت إجراءات التطبيق الميداني للدراسة وفق الخطوات الآتية:

- ١- الحصول على موافقة المشرف وخطابه لعميد الجامعة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المختارة.
- ٢- الحصول على الموافقة الرسمية من عميد الكلية وخطاب موجه للإدارة العامة للتربية والتعليم في الطائف للسماح بتطبيق الأدوات.
- ٣- الحصول على موافقة رسمية من الإدارة العامة للتربية والتعليم في الطائف؛ لتطبيق أدوات الدراسة، وبالتنسيق مع إدارات المدارس، قامت الباحثة بتحديد الوقت والمكان المناسب لمقابلة الطالبات أفراد العينة، والبدء بتطبيق الدراسة.
- ٤- اختيار عينة الدراسة؛ وتكونت من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي.
- ٥- الاجتماع مع بعض معلمات اللغة العربية، اللاتي شاركن الباحثة في التطبيق، لتوضيح هدف كل من بطاقة الملاحظة ومقياس الوعي، وكيفية تطبيقهما، وكذلك العمل على إزالة أي مشاعر للخوف أو القلق لدى الطالبات من خلال إجراء محادثة

قصيرة حرة في الدقيقة الأولى، وطمأنتهن، وأنه لا علاقة لأدائهن على الاختبار بدرجاتهن المدرسية.

٦- تطبيق بطاقة الملاحظة واختبار مواقف التحدث على عينة من (١٠٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من إجمالي عينة الدراسة (٣٠٠) طالبة.

٧- تطبيق مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث على عينة الدراسة (٣٠٠) طالبة.

٨- تم رصد نتائج البطاقة والمقياس بعد الانتهاء من تطبيقهما؛ وذلك لمعالجتها إحصائياً، واستخلاص أهم النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتوصل إلى التصور المقترح، والتوصيات والمقترحات التي يمكن تطبيقها، وذلك في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

#### سادسا - الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا بالاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التحدث، وإستراتيجياته.

٢- معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك لتعرف دلالة العلاقة بين درجات الطالبات في مهارات التحدث ودرجاتهن على مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث.

هذا، وبعد أن تم تناول منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وتحديد أدواتها، وأساليبها الإحصائية، في الفصل الحالي، يأتي توضيح نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدواتها، لمعرفة مدى تحقق أهداف هذه الدراسة، وهو ما يتناوله الفصل الرابع التالي.

**نتائج الدراسة، ومناقشتها:**

تم عرض نتائج ومناقشتها، وفقا لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

**أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الأول:**

نص سؤال الدراسة الأول على: ما مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟ للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات، التي من خلالها تم التوصل إلى قائمة مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وقد تضمنت القائمة (٢١) مهارة، ضمن أربعة مجالات رئيسة، هي:

- ١- مهارات الأفكار وتنظيمها، وتضمنت (٦) مهارات فرعية.
- ٢- مهارات الألفاظ والتراكيب، وتضمنت (٧) مهارات فرعية.
- ٣- المهارات الصوتية، وتضمنت (٤) مهارات فرعية.
- ٤- المهارات التفاعلية، وتضمنت (٤) مهارات فرعية.

**ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني على: ما مستوى الأداء الشفهي لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التحدث؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط تقدير أداء الطالبات على كل مهارة فرعية، وتحديد مستوى توافر المهارة بناء على قيمة المتوسط وفقا للمعيار الذي تم تحديده في الخطوات التالية:

- حساب مدى الدرجات وهو يساوي  $3-1 = 2$  حيث أعطى كل ملاحظ درجة من ٣ لكل مهارة.

- تم قسمة المدى على أكبر قيمة في البطاقة للحصول على طول الخلية: كالتالي:  $0,67 = 3 \div 2$ .

- رتبت الفئات (طول الخلية) تنازلياً من ٣-١؛ وذلك للحكم على مستوى توافر المهارة في ضوء المتوسط الحسابي وفقا للجدول التالي:

الجدول (١٠): الحدود الدنيا والعليا للمقياس

| مستوى توافر المهارة / مستوى الممارسة | طول الخلية (المتوسط الحسابي) |             |
|--------------------------------------|------------------------------|-------------|
|                                      | من                           | إلى         |
| كبيرة (غالباً)                       | ٢,٣٤                         | ٣           |
| متوسطة (أحياناً)                     | ١,٦٧                         | أقل من ٢,٣٤ |
| ضعيفة (نادراً)                       | ١                            | أقل من ١,٦٧ |



وبناء على المعيار المتضمن في جدول (١٠) جاءت النتائج كما بالجدول (١١) -١٢- (١٣- ١٤) التالية:

(أ) نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الأفكار وتنظيمها:

يوضح الجدول (١١) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الأفكار وتنظيمها: الجدول (١١): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء لمحور مهارات الأفكار وتنظيمها

| م | مهارات الأفكار وتنظيمها                                   | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---------|-------------------|--------------|---------|
| ١ | تعبير عن الأفكار في صحة ووضوح (إبراز الموضوع).            | ١,٨٧    | ٠,٧٦              | متوسطة       | ٢       |
| ٢ | تعبير عن الأفكار في ترابط وتسلسل.                         | ١,٩١    | ٠,٧٣              | متوسطة       | ١       |
| ٣ | تنتج أفكارًا متنوعة ومتجددة.                              | ١,٨٣    | ٠,٧٧              | متوسطة       | ٣       |
| ٤ | تدعم الأفكار بالتفاصيل والأدلة المناسبة.                  | ١,٨٣    | ٠,٧٩              | متوسطة       | ٤       |
| ٥ | تستوفي الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى.              | ١,٧٢    | ٠,٧٣              | متوسطة       | ٦       |
| ٦ | تنتهي الحديث بخاتمة مناسبة (تلخيص الأفكار، الرأي الشخصي). | ١,٧٥    | ٠,٧٤              | متوسطة       | ٥       |
|   | الدرجة الكلية للمحور                                      | ١,٨٢    | ٠,٠٧              | متوسطة       |         |

يتضح من جدول (١١) السابق أن مستوى أداء الطالبات على مهارات الأفكار وتنظيمها جاء بدرجة متوسطة لجميع المهارات الفرعية، كما بلغ المتوسط العام للمهارة الرئيسية (١,٨٢) وهي تشير لدرجة متوسطة من الأداء بصفة عامة، وجاءت المهارة (تعبير عن الأفكار في ترابط وتسلسل) في الترتيب الأول من حيث الأداء وبمتوسط (١,٩١)؛ وقد يُعزى هذا إلى سعة إطلاع الطالبة وقراءتها؛ وذلك من خلال مشاريع الوحدات الإثرائية سواءً البحثية أو الأدائية المتضمنة بالنظام الفصلي والمقررات، مما أسهم في تركيز الطالبة وانتظام الأفكار لديها، ويتفق هذا مع دراسة الشيدية (٢٠١٣) من توسط الأداء في مهارة ترابط الأفكار وتسلسلها.

وجاءت المهارة (تستوفي الفكرة قبل الخروج منها إلى فكرة أخرى) في الترتيب الأخير من حيث الأداء وبمتوسط (١,٧٢)؛ وربما يعزى إلى استعجال الطالبة في الحديث والرغبة في الانتهاء، أدى إلى انتقالها لأفكار أخرى قبل الاستيفاء مع أن الطالبة قد أعطيت الوقت الكافي للإجابة، وذلك يتفق مع دراسة الخرمانى (٢٠١١) التي أوضحت أن هذه المهارة تحتل المرتبة الثانية في تكرار الأخطاء لدى العينة.

## (ب) نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الألفاظ والتراكيب :

يوضح الجدول (١٢) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات لمهارات الألفاظ والتراكيب :  
الجدول(١٢): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء لمحور مهارات الألفاظ والتراكيب

| م                    | المهارة   | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|----------------------|---|---------|-------------------|--------------|---------|
| ٧                    | تستخدم المفردات المعبرة عن أفكار الحديث.                  | ١,٨٧    | ٠,٨٤              | متوسطة       | ٣       |
| ٨                    | يخلو حديثها من الكلمات العامية والأعجمية.                 | ١,١٢    | ٠,٣٣              | ضعيفة        | ٦       |
| ٩                    | تضبط الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.                         | ١,٠١    | ٠,١٠              | ضعيفة        | ٧       |
| ١٠                   | تبني الأدوات بناءً صرفياً صحيحاً.                         | ١,٨٩    | ٠,٦٧              | متوسطة       | ٢       |
| ١١                   | تستخدم أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارة.           | ١,٩٢    | ٠,٨٢              | متوسطة       | ١       |
| ١٢                   | تتحدث بطلاقة في جمل سهلة صحيحة التركيب.                   | ١,٧٤    | ٠,٧٦              | متوسطة       | ٤       |
| ١٣                   | تستخدم الأساليب اللغوية المناسبة للمعاني (إنشائية-خبرية). | ١,٦٣    | ٠,٧٢              | ضعيفة        | ٥       |
| الدرجة الكلية للمحور |   | ١,٦٠    | ٠,٣٨              | ضعيفة        |         |

يتضح من جدول (١٢) السابق ما يلي:

• جاء مستوى أداء الطالبات متوسطاً للمهارات التالية وهي بالترتيب:

١- تستخدم أدوات الربط المناسبة بين الجمل والعبارة.

٢- تبني الأدوات بناءً صرفياً صحيحاً.

٣- تستخدم المفردات المعبرة عن أفكار الحديث.

٤- تتحدث بطلاقة في جمل سهلة صحيحة التركيب.

وقد يعزى توسط أداء الطالبات في مهارات الألفاظ؛ من حيث استخدام أدوات الربط المناسبة والمفردات المعبرة والطلاقة اللغوية أنها مرتبطة بمجال الأفكار؛ لذلك أتت هذه النتيجة طبيعية وانعكاساً لمستوى الأفكار والمخزون الثقافي لدى الطالبات؛ إذ لا يوجد فكر دون لغة.

جاء مستوى أداء الطالبات ضعيفاً للمهارات التالية وهي بالترتيب:

- تستخدم الأساليب اللغوية المناسبة للمعاني (إنشائية-خبرية).

- يخلو حديثها من الكلمات العامية والأعجمية.

## - تضبط الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.

وقد يعزى ضعف مستوى أداء الطالبات في مهارات التنوع في الأساليب اللغوية وخلو الحديث من الكلمات العامية والضبط النحوي؛ إلى أن تنوع الأساليب يحتاج إلى معرفة لغوية عميقة بأنواعها، وكذلك غياب البيئة اللغوية الصحيحة بشكل عام، وعدم التزام المعلمة بالفصحى والضبط النحوي مع الطالبة أثناء اليوم الدراسي بشكل خاص، وقد يكون أيضاً ناتجاً عن تدريس قواعد النحو بشكل منفصل عن بقية المهارات الأربع للغة العربية، وبعيدا عن التطبيق الوظيفي لمهارات اللغة بشكل عام ومهارات التحدث بشكل خاص.

وبلغ المتوسط العام لمهارة الألفاظ (١,٦٠) وهي تشير لدرجة ضعيفة من الأداء بصفة عامة في مهارات الألفاظ والتراكيب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كلٍ من: عبد الحميد (٢٠٠١)، و الخمايسة (٢٠١٢)، و الفوزان (٢٠١٥). في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة السفوح (٢٠٠٧) التي أوضحت أن مهارة الأنماط والتراكيب تحتل المرتبة الأولى من حيث مستوى الأداء.

## نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات الصوتية

يوضح الجدول (١٣) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات الصوتية:

الجدول(١٣): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء لمحور المهارات الصوتية

| م                     | المهارة                                 | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|-----------------------|---|---------|-------------------|--------------|---------|
| ١٤                    | تنطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.         | ١,٨٩    | ٠,٨٩              | متوسطة       | ٢       |
| ١٥                    | توضح الصوت.                             | ٢,٣٥    | ٠,٥٠              | كبيرة        | ١       |
| ١٦                    | تنوع نبرات الصوت ليلانم المعاني.        | ١,٧٤    | ٠,٧٦              | متوسطة       | ٤       |
| ١٧                    | يخلو حديثها من اللزمات الصوتية المنفرة. | ١,٨٤    | ٠,٨٤              | متوسطة       | ٣       |
| الدرجة الكلية للمهارة |   | ١,٩٦    | ٠,٢٧              | متوسطة       |         |

يتضح من جدول (١٣) السابق أن مستوى أداء الطالبات في المهارات الصوتية جاء بدرجة متوسطة لجميع المهارات الفرعية ما عدا مهارة (توضح الصوت)؛ فقد جاءت بدرجة كبيرة وفي الترتيب الأول وبمتوسط قدره (٢,٣٥)، كما بلغ المتوسط العام للمهارة (١,٩٦)، وهي تشير لدرجة متوسطة من الأداء بصفة عامة على المهارات الصوتية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الحماس والجرأة تؤثران على الصوت وتضفي عليه الحيوية والوضوح، ولكونه أيضاً معرضاً للممارسة والتكرار من قبل الطالبة، وجاءت المهارة (تنوع نبرات الصوت ليلانم

المعاني) في الترتيب الأخير من حيث الأداء وبمتوسط (١,٧٤)، وربما يُعزى سبب الترتيب الأخير لهذه المهارة إلى عدم معرفة الطالبات بالتنعيم وعدم تركيز المعلمات عليه. وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخمايسة (٢٠١٢) ، والفوزان (٢٠١٥)؛ من حيث ضعف المهارات الصوتية في مستوى الأداء.

### (ج) نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات التفاعلية:

يوضح الجدول (١٤) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات للمهارات التفاعلية:

الجدول (١٤): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء لمحور المهارات التفاعلية

| م                    | المهارة   | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|----------------------|---|---------|-------------------|--------------|---------|
| ١٨                   | تحدث بسرعة مناسبة حسب مقام الحديث وأغراضه.                              | ١,٨١    | ٠,٧٦              | متوسطة       | ٣       |
| ١٩                   | تنطلق في التعبير عن الأفكار بثقة ودون تردد أو توقف.                     | ١,٧٨    | ٠,٧٧              | متوسطة       | ٤       |
| ٢٠                   | تراعي آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم، واتخاذ الوقفة المناسبة. | ٢,٨٣    | ٠,٣٨              | كبيرة        | ١       |
| ٢١                   | تنوع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى.                               | ١,٨٦    | ٠,٧٠              | متوسطة       | ٢       |
| الدرجة الكلية للمحور |   | ٢,٠٧    | ٠,٥١              | متوسطة       |         |

يتضح من جدول (١٤) السابق أن مستوى أداء الطالبات في المهارات التفاعلية جاء بدرجة متوسطة لجميع المهارات الفرعية ما عدا مهارة (تراعي آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم ، واتخاذ الوقفة المناسبة) فقد جاءت بدرجة كبيرة وفي الترتيب الأول وبمتوسط قدره (٢,٨٣)، كما بلغ المتوسط العام للمهارة (٢,٠٧)، وهي تشير لدرجة متوسطة من الأداء بصفة عامة على المهارات التفاعلية، وذلك لما تتصف به الطالبة من التحلي بالحياء واحترام الآخر وهو ما يمليه عليها الدين الإسلامي، وجاءت المهارة (تنطلق في التعبير عن الأفكار بثقة ودون تردد أو توقف) في الترتيب الأخير من حيث الأداء وبمتوسط (١,٧٨)؛ وهي نتيجة متوسطة من عدم ثقة الطالبة بتعبيرها عما تقوله ولكنها قد تمكنت من استخدام الإشارات الحركية التي يمكن تطبيقها بسهولة مقارنة بصعوبة إتقان المرات الأخرى، وتتفق نتيجة هذه المهارة من حيث الانطلاق في التعبير عن الأفكار مع دراسة الخرمانى (٢٠١١) من حيث توسط الأداء، وتختلف نتيجة توسط الأداء في المهارات التفاعلية مع دراسة الخمايسة (٢٠١٢) حيث أتت بالمرتبة الأولى في مستوى الأداء.

## (د) نتائج مستوى الأداء الكلي للطالبات في مهارات التحدث:

للتعرف على المستوى العام لمهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي تم حساب المتوسط الوزني لكل مهارة والمتوسط الوزني لبطاقة الملاحظة ككل وجاءت النتائج

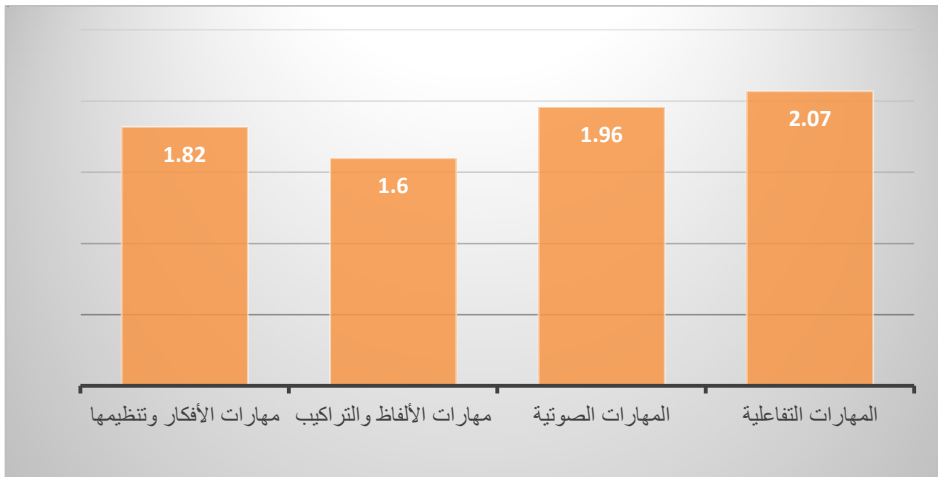
كما بجدول (١٥) التالي:

الجدول (١٥): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء لمهارات التحدث

| م             | المهارة                  | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---------------|--------------------------|---------|-------------------|--------------|---------|
| ١             | مهارات الأفكار وتنظيمها  | ١,٨٢    | ٠,٠٧              | متوسط        | ٣       |
| ٢             | مهارات الألفاظ والتراكيب | ١,٦٠    | ٠,٣٨              | ضعيف         | ٤       |
| ٣             | المهارات الصوتية         | ١,٩٦    | ٠,٢٧              | متوسط        | ٢       |
| ٤             | المهارات التفاعلية       | ٢,٠٧    | ٠,٥١              | متوسط        | ١       |
| الدرجة الكلية |                          | ١,٨٦    | ٠,٢٠              | متوسط        |         |

يتضح من جدول (١٥) السابق أن المستوى العام لمهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي متوسطا وبمتوسط قدره (١,٨٦) وجاءت المهارات التفاعلية في الترتيب الأول من حيث الأداء بمتوسط قدره (٢,٠٧) وجاءت مهارات الألفاظ والتراكيب في الترتيب الأخير من حيث مستوى الأداء وبمتوسط قدره (١,٦٠) وبمستوى أداء منخفض.

ويوضح الشكل التالي الفروق في مستوى أداء الطالبات على مهارات التحدث:



الشكل (١): الفروق بين مستوى الأداء في مهارات التحدث

وتشير النتيجة السابقة إلى توسط المستوى العام لأداء طالبات الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة) لمهارات التحدث، على الرغم من أن المهارات التفاعلية جاءت في الترتيب الأول من حيث التوافر، وكانت أقل المهارات توفراً هي مهارات الألفاظ والتراكيب بمستوى أداء منخفض؛ وربما يرجع ذلك إلى أن الطالبة تحاول أن تدعم حديثها بالجانب التفاعلي وخاصة عندما لا تسعفها الذاكرة تجد نفسها قد عززت حديثها وقرنته بالإشارات التي توضحه. أما جانب الألفاظ والتراكيب فقد حظي بأقل المتوسطات؛ إذ يحتاج ذلك الجانب إلى عصف ذهني واستخراج الأفكار والتراكيب اللغوية والقدرة على ربطها في زمن محدد مع مراعاة القضايا النحوية الصرفية.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة الشيدية (٢٠١٣) من حيث توسط الأداء لمهارات الأداء الشفهي عامةً، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحميد (٢٠٠١)، والصويركي (٢٠١١)، والخمايسة (٢٠١٢)، من حيث ترتيب المهارات التفاعلية، حيث جاءت في الترتيب الأول من مستوى الأداء مقارنةً بالمهارات الأخرى.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية من حيث ترتيب المهارات مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، منها دراسة البشري (٢٠٠٧) حيث جاءت مهارات الجانب الملمحي (التفاعلي) في المرتبة الأخيرة، وجاءت مهارات الجانب الفكري في المرتبة الأولى، تليها مباشرة مهارات الجانب الصوتي، فمهارات الجانبين اللغوي والشخصي.

وقد يعود السبب فيما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من توسط مستوى الأداء العام لطالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التحدث إلى عدة أسباب منها، الآتي:

- تغيير النظام في الدراسة إلى النظام الفصلي والكفايات اللغوية في تدريس اللغة العربية بالتعليم العام في المملكة، وبناء هذه المناهج على وحدات، وقد خصصت وحدتين كاملتين للتواصل الشفهي بشقيه: الاستماع والتحدث على مدار الفصلين الدراسيين الأول والثاني إضافةً إلى الوحدات الأخرى النحوية والقرائية.
- اعتماد بناء مناهج تعليم اللغة العربية على التدريبات والأنشطة الإثرائية التي تهدف إلى توظيف مهارات الأداء الشفهي، مما أسهم في ارتفاع مستوى أداء الطلبة إلى حد ما.

- تدريب المعلمات على إستراتيجيات التدريس الحديثة من قبل مكاتب الإشراف، والتي تهدف إلى تنمية مهارات الطالبة حيث تكون هي محور العملية التعليمية.
- اعتماد التدريس على التعلم النشط الذي يهدف إلى تفاعل أعضاء المجموعات مع بعضهم البعض.
- تخصيص درجات في التحصيل الدراسي لاختبارات الأداء الشفهي ومهاراته.

### ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مستوى الوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط درجات الطالبات على كل عبارة من عبارات المقياس، وتم تحديد مستوى ممارستها بناء على قيمة المتوسط ووفقاً للمعيار الذي سبق تحديده بجدول (١٠). وجاءت النتائج كما بالجدول (١٦ - ١٧ - ١٨) التالية:

#### ١- النتائج المتعلقة بمستوى وعي الطالبات بإستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه:

يوضح الجدول (١٦) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات لإستراتيجيات تنظيم الحديث

وبنائه:

الجدول (١٦): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه

| م             | الإستراتيجيات  | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---------------|--|---------|-------------------|----------------|---------|
| ١             | أحدد هدفي من الحديث في موضوع معين.                                     | ١,٩٣    | ٠,٧٠              | متوسطة         | ١       |
| ٢             | أستعد نفسياً لموضوع الحديث.  | ١,٧٦    | ٠,٧٤              | متوسطة         | ٤       |
| ٣             | أخطط لإتمام موضوع الحديث.  | ١,٦٢    | ٠,٧٤              | ضعيفة          | ٦       |
| ٤             | أربط الموضوع المراد التحدث عنه بمعلوماتي السابقة.                      | ١,٧٧    | ٠,٧٥              | متوسطة         | ٢       |
| ٥             | أركز انتباهي على تفاصيل محددة ترتبط بهدف موضوع الحديث.                 | ١,٧٦    | ٠,٧١              | متوسطة         | ٣       |
| ٦             | أدون ملاحظات حول تنظيم المعلومات والأفكار التي أريد تقديمها ومناقشتها. | ١,٦٦    | ٠,٧٣              | ضعيفة          | ٥       |
| الدرجة الكلية |  | ١,٧٥    | ٠,١١              | متوسطة         |         |

يتضح من جدول (١٦) السابق أن مستوى ممارسة الطالبات لإستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه جاء بدرجة متوسطة لجميع الإستراتيجيات الفرعية، كما بلغ المتوسط العام لممارسة الإستراتيجية (١,٧٥)، وهي تشير لدرجة متوسطة من الممارسة بصفة عامة ما عدا إستراتيجيتين، هما (أدون ملاحظات حول تنظيم المعلومات والأفكار التي أريد تقديمها ومناقشتها- أخطط لإتمام موضوع الحديث)؛ فقد جاء وعي الطالبات بهاتين الإستراتيجيتين بدرجة ضعيفة، وربما يعود ذلك إلى تعود التلقائية في التحدث دون التخطيط؛ لإنهاء ما بدأ به الحديث أو التكلف في تدوين الملاحظات التي تريد تقديمها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "مرادي وطالب" (Moradi & Taleb, 2014) التي أثبتت استخدام العينة بدرجة عالية لإستراتيجيات التخطيط في التحدث، وجاءت العبارة (أحدد هدفي من الحديث في موضوع معين) في الترتيب الأول من حيث الممارسة وبمتوسط (١,٩٣)؛ وقد يعود ذلك إلى أن الطالبة قبل أن تلجأ إلى الحديث عن موضوع معين غالبًا ما يكون لديها سبب يدفعها للتحدث عنه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "يانج وجاي" (Yang & Gai, 2010) وذلك في أن أكثر الإستراتيجيات استخدامًا التفكير فيما أرغب بقوله.



## ٢- النتائج المتعلقة بمستوى وعي الطالبات بإستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث:

يوضح الجدول (١٧) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات لإستراتيجيات التفاعل وإجراء

الحديث:

الجدول (١٧): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى إستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث

| م  | الإستراتيجيات   | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|----|---|---------|-------------------|----------------|---------|
| ١  | أبدأ الحديث بمقدمة افتتاحية تجذب انتباه المستمع.                        | ١,٧٥    | ٠,٧١              | متوسطة         | ١٠      |
| ٢  | اختار المفردات المناسبة، والتراكيب اللغوية الصحيحة في أثناء الحديث.     | ١,٧٧    | ٠,٧٢              | متوسطة         | ٨       |
| ٣  | انتقل في حديثي من فكرة لأخرى في نسق تتابعي متدرج.                       | ١,٨٢    | ٠,٧٦              | متوسطة         | ١       |
| ٤  | أستخدم في حديثي أسلوب التوقف من حين لآخر؛ لجذب الانتباه استثارة التفكير | ١,٧٩    | ٠,٧٣              | متوسطة         | ٥       |
| ٥  | أطرح بعض الأسئلة على المستمعين.   | ١,٦٥    | ٠,٧٤              | ضعيفة          | ١٤      |
| ٦  | أستخدم طرقاً مختلفة لإيصال أفكاري (مترادفات ومتضادات أو مقارنات).       | ١,٧٨    | ٠,٧٤              | متوسطة         | ٦       |
| ٧  | أستخدم الأدلة والشواهد وضرب الأمثلة.                                    | ١,٧٥    | ٠,٧٥              | متوسطة         | ١١      |
| ٨  | أهتم بتنوع مستوى صوتي ونبراته، بما يتناسب وأفكار موضوع الحديث.          | ١,٧٧    | ٠,٧٦              | متوسطة         | ٩       |
| ٩  | أحرص على مناسبة سرعة وإيقاع حديثي لجمهور المستمعين.                     | ١,٧٣    | ٠,٧٦              | متوسطة         | ١٢      |
| ١٠ | أتوقف وأسترخي قليلاً عندما ينتابني الشعور بالقلق في أثناء التحدث.       | ١,٦٦    | ٠,٧٤              | ضعيفة          | ١٣      |
| ١١ | أحرص على التحدث بوضوح، وبصوت مرتفع.                                     | ١,٨١    | ٠,٧٧              | متوسطة         | ٣       |
| ١٢ | أهتم في أثناء الحديث، بردود أفعال المستمع على حديثي.                    | ١,٨١    | ٠,٧٦              | متوسطة         | ٢       |
| ١٣ | أستخدم الإيماءات، وتعابير الوجه.  | ١,٧٨    | ٠,٧٧              | متوسطة         | ٧       |
| ١٤ | أكتفي بقول بعض الكلمات عندما لا أعرف ما يجب عليّ قوله في أثناء الحديث.  | ١,٨٠    | ٠,٧٢              | متوسطة         | ٤       |
| ١٥ | أنوع في حديثي بين الأسلوب الحوارية والأسلوب السردية.                    | ١,٦٢    | ٠,٧٦              | ضعيفة          | ١٥      |
|    | الدرجة الكلية   | ١,٧٥    | ٠,٠٦              | متوسطة         |         |

يتضح من جدول (١٧) السابق أن مستوى ممارسة الطالبات لإستراتيجيات التفاعل

وإجراء الحديث جاء بدرجة متوسطة لجميع المهارات الفرعية، كما بلغ المتوسط العام لممارسة

الإستراتيجية (١,٧٥) وهي تشير لدرجة متوسطة من الممارسة بصفة عامة ما عدا

الإستراتيجيات التالية فقد جاءت بدرجة ضعيفة، وهي:

- إستراتيجية: أتوقف وأسترخي قليلاً عندما ينتابني الشعور بالقلق في أثناء التحدث؛ وقد يعود سبب الضعف في استخدامها إلى أن الطالبة في أثناء التحدث تحاول أن تبين مدى كفاءتها وقدرتها على التحدث وألا تظهر ضعفها في ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Moradi & Taleb, 2014)، وتختلف مع دراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) التي أوضحت أن الإستراتيجيات الوجدانية المتعلقة بمراقبة التوتر والقلق أكثر استخداماً لدى عينة الدراسة.
- إستراتيجية: أطرح بعض الأسئلة على المستمعين؛ وقد يعود سبب الضعف في استخدامها إلى أن الطالبة تشعر بالخجل في مواقف التحدث. وتتفق مع هذه النتيجة دراسة زيهي وسعيد وفرزان (Zehi, Saed, & Farzane, 2015)، وتختلف مع دراسة يانج وجاي" (Yang & Gai, 2010) التي أوضحت أن الإستراتيجيات التعاونية- التفاعلية جاءت في الترتيب الثالث من حيث استخدامها بدرجة عالية من قبل العينة كإستراتيجية طرح الأسئلة على المستمعين.
- إستراتيجية: أنواع في حديثي بين الأسلوب الحواري والأسلوب السردى، وقد يعود سبب الضعف في استخدامها لعدم معرفة الطالبة بأهمية التنوع في أسلوب الحديث، أو لعدم تفريقها بشكل دقيق بين الأسلوبين. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) التي أوضحت أن الإستراتيجيات المتمركزة حول الطلاقة في التحدث جاءت في الترتيب الثاني من حيث استخدامها بدرجة عالية، ومن إستراتيجياتها "أغير في أسلوب حديثي بما يتفق مع السياق".
- وجاءت إستراتيجية (أنتقل في حديثي من فكرة لأخرى في نسق متابعي متدرج) في الترتيب الأول من حيث الممارسة ويمتوسط (١,٨٢)؛ وذلك لأن الطالبة إذا تمكنت من الإستراتيجيات السابقة: إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه وإستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث بمستوى متوسط؛ فهي بالتالي ستمكن في حديثها من التنقل في نسق متتابع ومتدرج، وتتفق هذه النتائج مع دراسة "مرادي وطالب" (Moradi & Taleb, 2014) التي أوضحت أن التخطيط يؤدي إلى التمكن من الطلاقة والانتقال في الحديث بتتابع، ودراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) التي أوضحت أن الإستراتيجيات

المتركزة حول الطلاقة في التحدث جاءت في الترتيب الثاني من حيث استخدامها بدرجة عالية، ومن إستراتيجياتها " أهتم بتدفق، وانسيابية حديثي دون قيود".

### ٣- النتائج المتعلقة بمستوى وعي الطالبات بإستراتيجيات التقييم الذاتي:

يوضح الجدول (١٨) التالي نتائج مستوى أداء الطالبات لإستراتيجيات التقييم الذاتي: الجدول(١٨): قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى إستراتيجيات التقييم الذاتي

| م             | الإستراتيجيات   | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---------------|---|---------|-------------------|----------------|---------|
| ١             | ألخص الأفكار الرئيسة التي تناولها موضوع الحديث.   | ١,٧٦    | ٠,٧٣              | متوسطة         | ٤       |
| ٢             | أطرح الأسئلة تعقيباً على حديثي للتأكد من متابعة المشاركين.                                | ١,٦٥    | ٠,٧٣              | ضعيفة          | ٨       |
| ٣             | أقوم مدى فاعلية الأساليب والإستراتيجيات التي استخدمتها في عرض حديثي.                      | ١,٧٨    | ٠,٧٢              | متوسطة         | ٢       |
| ٤             | أدون الملاحظات حول أهم الأخطاء التي وقعت في أثناء الحديث.                                 | ١,٦٥    | ٠,٧٠              | ضعيفة          | ٧       |
| ٥             | أصح نفسي ذاتياً عندما ألاحظ وقوعي في أخطاء أثناء التحدث.                                  | ١,٧٦    | ٠,٧٠              | متوسطة         | ٣       |
| ٦             | أتعاون مع المستمعين؛ للحصول على تغذية راجعة على أدائي في الحديث.                          | ١,٧٤    | ٠,٧٠              | متوسطة         | ٥       |
| ٧             | أحدد التغييرات التي سأقوم بها المرة القادمة عندما أقوم بأداء أحاديث مشابهة.               | ١,٦٤    | ٠,٦٩              | ضعيفة          | ٩       |
| ٨             | أكافئ، أو أحفز نفسي ذاتياً عندما أبلي بلاءً حسناً بعد إجراء الحديث مع الآخرين.            | ١,٧٤    | ٠,٧٣              | متوسطة         | ٦       |
| ٩             | أراقب المواقف التي أشعر فيها بالتوتر، والعصبية وأتعرّف على أسبابها للتغلب عليها مستقبلاً. | ١,٨٥    | ٠,٧٦              | متوسطة         | ١       |
| الدرجة الكلية |   | ١,٧٣    | ٠,٠٧              | متوسطة         |         |

يتضح من جدول (١٨) السابق أن مستوى ممارسة الطالبات لإستراتيجيات التقييم الذاتي جاء بدرجة متوسطة لجميع الإستراتيجيات الفرعية، كما بلغ المتوسط العام لممارسة الإستراتيجية (١,٧٣)، وهي تشير لدرجة متوسطة من الممارسة بصفة عامة ما عدا ثلاث إستراتيجيات جاءت ممارستها بدرجة ضعيفة، وهي:

- أدون الملاحظات حول أهم الأخطاء التي وقعت في أثناء الحديث.
- أطرح الأسئلة تعقيباً على حديثي للتأكد من متابعة المشاركين.
- أحدد التغييرات التي سأقوم بها المرة القادمة عندما أقوم بأداء أحاديث مشابهة.

وقد يعود ذلك إلى عدم الاهتمام من قبل الطالبة في الارتقاء بمستوى التحدث، أو التفكير بذلك أو لعدم التكلف والتلقائية أثناء تحدث الطالبة وهي بسن المراهقة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "يانج وجاي" (Yang & Gai, 2010)، ودراسة هوانج" (Huang, 2010)، حيث أوضحت الدراسات أن إستراتيجيات الاختزال وتعديل الرسائل الاتصالية أعلى الإستراتيجيات استخدامًا من قبل العينة. ودراسة زيهي وسعيد وفرزان (Zehi, Saed, & Farzane, 2015) التي أبرزت نتائجها إلى ميل الطالبات المشاركات لاستخدام إستراتيجيات "التصحيح الذاتي- طلب التأكيد- طلب التوضيح-فحص وتقويم الفهم والاستيعاب" بمستويات أعلى، ودراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) حيث أوضحت أن إستراتيجية التفاوض على المعنى المطلوب والتحقق من فهم المستمع لضمان فهمه في الترتيب الثالث من حيث أكثر الإستراتيجيات استخدامًا.

وجاءت الإستراتيجية (أراقب المواقف التي أشعر فيها بالتوتر، والعصبية وأتعرف على أسبابها للتغلب عليها مستقبلاً) في الترتيب الأول من حيث الممارسة وبمتوسط (1,85)؛ وربما يعود ذلك إلى أن الطالبة قد تقع في هذه المواقف كثيرًا لذلك تبحث عن الأسباب المؤدية لها وتفاديها. وتتفق النتيجة مع دراسة "يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013) التي أوضحت أن الإستراتيجيات الوجدانية المتعلقة بمراقبة التوتر والقلق أكثر استخدامًا لدى عينة الدراسة.

ولتعرف المستوى العام للوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي تم حساب المتوسط الوزني لكل إستراتيجية والمتوسط الوزني للمقياس ككل وجاءت النتائج كما بجدول (١٩) التالي:

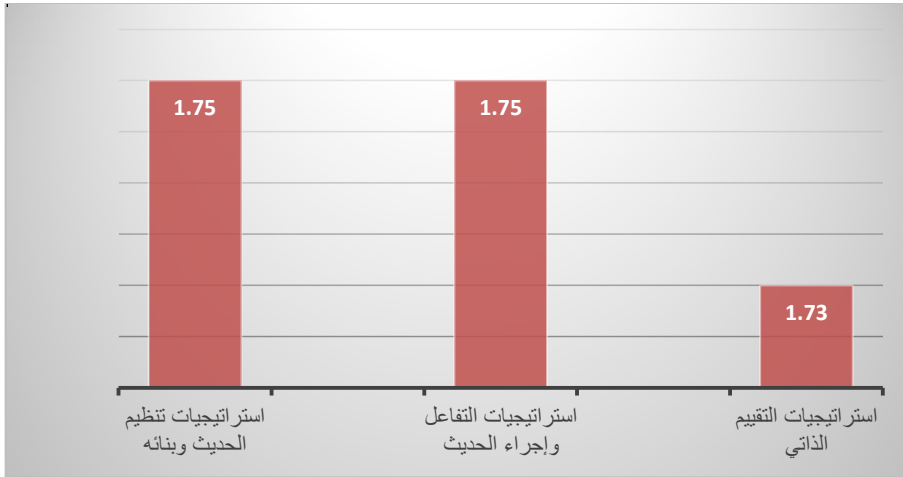
جدول (١٩) قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى ممارسة إستراتيجيات التحدث

| م | المهارة                           | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---|-----------------------------------|---------|-------------------|----------------|---------|
| ١ | إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه   | ١,٧٥    | ٠,١١              | متوسط          | ٢       |
| ٢ | إستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث | ١,٧٥    | ٠,٠٦              | متوسطة         | ١       |
| ٣ | إستراتيجيات التقييم الذاتي        | ١,٧٣    | ٠,٠٧              | متوسط          | ٣       |
|   | الدرجة الكلية                     | ١,٧٤    | ٠,٠١              | متوسطة         |         |

يتضح من جدول (١٩) السابق أن المستوى العام للوعي بإستراتيجيات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي جاء متوسطاً، وبمتوسط قدره (١,٧٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة دائماً تسعى من وراء اختيارها استخدام هذه الإستراتيجيات إلى الرغبة في تلافي الوقوع في مشكلة معينة، أو تجنب التحدث بجمل خاطئة لا تتمتع بالمستوى المطلوب من الدقة والطلاقة، وتزويد الفرص التي توصلها إلى الخطط البديلة لحل المشكلات التي تصادفها أثناء عملية الاتصال عبر توسيع نطاق مواردها التواصلية المتاحة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من يانج وجاي " (Yang & Gai, 2010)، وهوانج" (Huang, 2010)، و"مالكي" (Maleki, 2010)، و"يامان و أوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013)، وزيهي وسعيد وفرزان (Zehi, Saed, & Farzane, 2015)، وذلك في ميل العينة لاستخدام إستراتيجيات التحدث.

وجاءت إستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث في الترتيب الأول من حيث الأداء بمتوسط قدره (١,٧٥)، يليها إستراتيجيات تنظيم الحديث وبنائه، وجاءت إستراتيجيات التقييم الذاتي في الترتيب الأخير من حيث مستوى الأداء وبمتوسط قدره (١,٧٤) وبمستوى أداء متوسط، مع ملاحظة تقارب مستوى الأداء في جميع الإستراتيجيات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة عادةً يكثر اهتمامها بردود الفعل أثناء الحديث أكثر من التنظيم القبلي والتقييم البعدي للتحدث، ويتفق مع هذا الترتيب دراسة كل من يانج وجاي " (Yang & Gai, 2010)، ودراسة هوانج" (Huang, 2010)، ودراسة "يامان و أوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013)، وتختلف مع دراسة مرادي وطالب" (Moradi & Taleb, 2014) التي بينت دراستهما استخدام العينة لإستراتيجيات ما قبل التحدث وأثرها في الارتقاء بمستويات التخطيط الإستراتيجي للتحدث للفعال.

والشكل التالي يوضح الفروق في مستوى ممارسة إستراتيجيات التحدث:



الشكل (٢): الفروق في مستوى ممارسة إستراتيجيات التحدث

#### رابعاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما دلالة العلاقة بين مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض الآتي: توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب على اختبار مهارات التحدث ودرجاتهم على مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث.

وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرف دلالة العلاقة بين درجات الطالبات في مهارات التحدث ودرجاتهن على مقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث، وجاءت النتائج كما بالجدول (٢٠) التالي:

الجدول (٢٠): قيمة معاملات الارتباط بين درجات مهارات التحدث ودرجات الوعي بإستراتيجيات التحدث

| إستراتيجيات التحدث |                |                       |                     | مهارات التحدث            | م |
|--------------------|----------------|-----------------------|---------------------|--------------------------|---|
| الدرجة الكلية      | التقييم الذاتي | التفاعل وإجراء الحديث | تنظيم الحديث وبنائه |                          |   |
| **٠,٧٨             | **٠,٧٥         | **٠,٧٥                | **٠,٧٦              | مهارات الأفكار وتنظيمها  | ١ |
| **٠,٧٥             | **٠,٧٥         | **٠,٧٢                | **٠,٧٢              | مهارات الألفاظ والتراكيب | ٢ |
| **٠,٧٨             | **٠,٧٦         | **٠,٧٦                | **٠,٧٦              | المهارات الصوتية         | ٣ |
| **٠,٧٧             | **٠,٧٨         | **٠,٧٣                | **٠,٧٥              | المهارات التفاعلية       | ٤ |
| **٠,٨٢             | **٠,٨١         | **٠,٧٨                | **٠,٧٩              | الدرجة الكلية            |   |

\*\* القيمة دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً وموجبة بين درجات الوعي بإستراتيجيات التحدث (الإستراتيجيات والدرجات الكلية) ودرجات مهارات التحدث (المهارات والدرجة الكلية)؛ مما يعني أنه كلما زادت درجة الوعي بإستراتيجيات التحدث زادت درجة مهارات التحدث لدى الطالبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إستراتيجيات التحدث تسهم في الارتقاء بالتحدث ومهاراته، والإدراك الصحيح لطبيعة التحدث ووظائفه، فضلاً عن استخدامها عملياً على نحو مناسب، ودينامي نشط، وبالتالي تسهم في ارتفاع مستوى مهارات التحدث لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإستراتيجيات التواصلية وإتقان مهارات التحدث، منها دراسة راشد (٢٠١٠)، و"هوانج" (Huang, 2010)، يانج وجاي " ( Yang & Gai, 2010)، و"مالكي" (Maleki, 2010)، و"يامان وأوغلو" (Yaman & Oğlu, 2013)، و"كيسكجن" (Keskgn, 2013)، و"مرادي وطالب" (Moradi & Taleb, 2014). في حين تختلف النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة (Zehi, Saed, & Farzane, 2015) فقد كشفت النتائج النهائية لدراساتهم عن عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإستراتيجيات التواصلية، ومستويات إتقان مهارات التحدث وذلك في ضوء تقدير أدائهن الشفهي ببطاقة الملاحظة.

وبشكل عام فقد اتضح أن الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث يساعد في إتقان مهارات التحدث، كما اتضح من العلاقة الارتباطية بين استخدام الإستراتيجيات وإتقان مهارات التحدث؛ لما في ذلك من عمليات عقلية يمارسها المتحدث قبل وأثناء وبعد عملية التحدث، فاستخدام الإستراتيجيات ساعدت الطالبة على تحديد الهدف من التحدث واستدعاء المعلومات السابقة والاستفادة منها، وفكرت في الألفاظ التي تساعدها على صياغة الأفكار، وبالشكل الذي يساعدها على نقلها للآخرين، فخطت ونظمت أفكارها، ووجهت تفكيرها وركزت انتباهها على استخدام نبرة الصوت والحركات التفاعلية التي تسهم في إيضاح المعنى، وفي النهاية ساعدها في تقييم نفسها في التحدث. كل هذا يساعد على تنمية مهارات التحدث.

#### خامساً- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: ما التصور المقترح لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة في ضوء نتائج التقويم، وبعد تحديد مهارات التحدث وتحليلها وتصنيفها، وكشف العلاقة الارتباطية بين ما وراء المعرفة بإستراتيجيات التحدث وأثرها في تنمية مهارات التحدث ببناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء الإطار النظري، وما توصلت إليه الدراسة من تحديد مهارات التحدث وإستراتيجيات التحدث، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج. وقد بني التصور المقترح وفقاً للآتي:

#### إعداد التصور المقترح:

يرتبط إعداد التصور المقترح بالإجابة عن السؤال الخامس للدراسة والذي ينص على: ما التصور المقترح لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة حول التحدث ومهاراته والوعي بإستراتيجياته، وكذلك في ضوء ما تم قائمة مستويات ومهارات التحدث، وقائمة الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث بالدراسة الحالية، ونتائج تطبيق أدوات الدراسة.



وقد تم بناء التصور المقترح وفق الخطوات والمكونات الآتية:

أولاً - تحديد أسس بناء التصور المقترح:

اعتدت البحث في إعداد التصور المقترح للبرنامج التعليمي على مجموعة من الأسس

منها:

- الاعتماد على قائمة مستويات ومهارات التحدث، وقائمة الوعي بما وراء المعرفة المناسبة لطلاب الصف الأول ثانوي في الدراسة الحالية.
- مراعاة التنوع بموضوعات التحدث المناسبة لممارسة الطالبات لمهارة التحدث، والتدرب على الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث.
- مراعاة تنوع مهارات التحدث والوعي بإستراتيجيات التحدث.
- مراعاة التنوع والتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي في التصور المقترح للبرنامج.
- مراعاة استمرار عملية التقويم بالتصور المقترح ( التقويم القبلي - التقويم البنائي - التقويم النهائي).

ثانياً - تحديد مكونات التصور المقترح وبناءؤه:

يتكون التصور المقترح من العناصر والمكونات التالية:

١ - تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح:

يهدف التصور المقترح للبرنامج إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية:

- تنمية مهارات التحدث في مستوياته المختلفة ( مهارات الأفكار وتنظيمها - مهارات الألفاظ والتراكيب - المهارات الصوتية - المهارات التفاعلية)، لدى طالبات الصف الأول ثانوي.
- تنمية الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث في مجالات ( إستراتيجيات تنظيم الحديث وبناءه إستراتيجيات التفاعل وإجراء الحديث - إستراتيجيات التقويم الذاتي)، لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

٢ - تحديد الأهداف الخاصة للتصور المقترح:

تم تحديد الإجرائية للتصور المقترح في ضوء مهارات التحدث، والوعي بما وراء المعرفة بإستراتيجيات التحدث التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٣ - تحديد محتوى التصور المقترح:

في ضوء تحديد أهداف التصور المقترح للبرنامج يتم اختيار المحتوى من النصوص والتدريبات المتنوعة، لتنمية مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته، ويراعى في اختيار محتوى التصور المقترح مجموعة من الأسس، وهي:

- أن يرتبط المحتوى المختار بأهداف التصور المقترح وبأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة فيه.

- أن يلائم المحتوى المختار لمستوى الطالبات وحاجاتهم الأكاديمية والدراسية في المرحلة الثانوية.

- أن يشمل المحتوى المختار على الجانبين؛ الأول: نظري مبسط، والآخر: عملي تطبيقي.

- أن يركز المحتوى المختار على الجوانب العملية التطبيقية لمهارات التحدث وإستراتيجياته بدرجة كبيرة.

٤ - تنظيم محتوى التصور المقترح:

يقترح تنظيم محتوى البرنامج في صورة وحدات في جانبين:

- الجانب النظري المعرفي: ويشمل معلومات ومفاهيم بصورة مبسطة توضح مهارات التحدث والوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث.

- الجانب العملي التطبيقي: ويتضمن موضوعات ونصوص التحدث المناسبة مع

مستوى الطالبات وتنمية مهارات التحدث والوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات

التحدث، ويشتمل كل درس على: (أهداف الدرس - الوسائل التعليمية - المحتوى -

أنشطة الدرس وتدريباته - أساليب تقويم الدرس).

#### ٥ - تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالتصور المقترح:

تتنوع الأنشطة المقترح استخدامها في التصور المقترح للبرنامج، ما بين القيام بالتطبيقات والتدريبات النظرية والعملية لإستراتيجيات التحدث، وتقديم التقارير، وتقديم بعض نماذج الأداء في التحدث، وتطبيق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحدث. كما يقترح الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية عند تنفيذ البرنامج، تتمثل في: السبورة، جهاز لحاسوب، جهاز العرض، مكبرات الصوت، عروض تقديمية، أوراق عمل، كتاب البرنامج التدريبي.

#### ٦ - تحديد إستراتيجية تدريس التصور المقترح:

يقترح استخدام عدة إستراتيجيات لتدريس محتوى التصور المقترح للبرنامج، وتدريب الطالبات على مهارات التحدث والوعي بما وراء المعرفة. وتشمل الإستراتيجية المقترحة ما يلي:

- أ- مرحلة ما قبل التحدث: وتركز على إستراتيجيات إثارة الاهتمام بالتحدث، والتخطيط لإتمام موضوع التحدث، وتنشيط المعرفة السابقة بموضوع التحدث، وتشمل هذه المرحلة: ( التخطيط للتحدث - التنبؤ بالحديث).
- ب- مرحلة أثناء التحدث: وتركز على توجيه التفاعل، وتسلسل الأفكار، وملاءمة الصوت لها. وتشمل هذه المرحلة: ( التشويق والإثارة- عرض الأفكار- نطق الأصوات- التفاعل بين المتحاورين - التلخيص).
- ت- مرحلة التقويم والمراقبة: وتركز على مساعدة الطالبات للتعرف على أخطائهن ومراقبة مستواه في التحدث. وتشمل هذه المرحلة ( مراقبة مستوى الأداء الشفهي- التقويم النهائي).

#### ٧ - تحديد أدوات وأساليب التقويم المناسبة للتصور المقترح:

للقوف على مدى إسهام البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المحددة وتنمية إستراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي بالتحدث لدى طالبات الصف الأول ثانوي، يتم الاستعانة بأساليب تقويم متنوعة، هي:

### أ - تقويم قبلي:

ويتمثل في استخدام اختبار التحدث، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات التحدث؛ للوقوف على المستوى المبدئي للطالبات قبل بدء دراسة البرنامج التدريبي.

### ب- تقويم بنائي:

ويتم في أثناء تدريس موضوعات وجلسات البرنامج، وذلك من خلال أوراق عمل فردية وجماعية، وفيما يمكن ان يوجهه المدرب من مناقشة وأسئلة شفوية في أثناء التدريب وعرض نماذج في كيفية أداء التحدث، ودراسة موضوعات البرنامج، بالإضافة إلى تقييم المتدربين وتوجيههم في ورش العمل؛ مما يجعل المتدرب نشطاً وإيجابياً في فترة التدريب؛ وبذلك تكتمل الاستفادة من البرنامج المقترح.

### ت - تقويم بعدي:

ويتمثل فيما يتضمنه البرنامج التدريبي المقترح من أنشطة تقويمية متنوعة عقب كل جلسة تدريبية، وفي تطبيق اختبار التحدث، ومقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث بعد دراسة المتدربين للبرنامج التدريبي المقترح؛ بهدف الحكم على البرنامج، وما إذا كان قد حقق أهدافه أم لا، وتعرف فاعليته في تنمية مستويات التحدث والوعي بإستراتيجياته لدى الطالبات، ومدى قدرتهن على تطبيقها في مواقف التحدث المختلفة.

### توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يأتي:

- ١- إفادة معلمات اللغة العربية وإدارات التربية والتعليم من اختبار مهارات التحدث وبطاقة التقدير، ومقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث بالدراسة الحالية في قياس مستوى الأداء الشفهي لطالبات المرحلة الثانوية على عينات أكبر وفي مختلف الصفوف على مستوى المملكة العربية السعودية؛ للوقوف على حقيقة مستوى أداء هؤلاء الطالبات، وتشخيص جوانب الضعف والعمل على علاجها، وتعزيز جوانب القوة في أدائهن الشفهي.

٢- إفادة القائمين على برامج إعداد معلمي ومعلمات اللغة العربية بكليات التربية من التصور المقترح بالدراسة الحالية لتنمية وعي طلبتهم بمهارات التحدث وإستراتيجياته، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات التحدث لدى طلبتهم مستقبلاً بإذن الله.

٣- تطوير محتوى وأنشطة تعليم مهارات التحدث وإستراتيجياته بمناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء قائمة مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته في الدراسة الحالية.

٤- ضرورة الاهتمام بالتقويم المستمر وتنوع استخدام أساليب التقويم؛ لقياس مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته، لدى الطلاب والطالبات بمراحل التعليم العام؛ ويمكن الإفادة في ذلك من اختبار مهارات التحدث وبطاقة التقدير، ومقياس الوعي بإستراتيجيات التحدث بالدراسة الحالية.

٥- العمل باستمرار على توفير بيئة تعليمية صافية متكاملة؛ تساعد الطلاب والطالبات على المناقشة وإبداء الرأي والأفكار بكل حرية؛ بحيث يكونون مستمعين إيجابيين ومتحدثين ناقدين.

### مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وبناءً على التوصيات، تقترح الدراسة ما يأتي:

١- برنامج مقترح باستخدام الإستراتيجيات التواصلية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وجميع مراحل التعليم العام.

٢- برنامج مقترح لتدريب المعلمات على الإستراتيجيات التواصلية في أدائهن التدريسي وأثره على تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات.

٣- تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المراحل الأخرى في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياتها.

## المراجع

### أولاً- المراجع العربية:

- أبو حميدة، جبريل أنور (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أبو خليل، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٦). منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المناهج وطرق التدريس، التربية بدمنهور، الاسكندرية.
- إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١١). استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية ونماذج تطبيقية. عمان. الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، زكريا (١٩٩٥). طرق تدريس اللغة العربية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- إسماعيل، سحر فؤاد (٢٠١٣). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع٣٩٤ ، ١٨٥ - ٢٢٤.
- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- البشري، محمد بن شديد (٢٠٠٧). جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البشري، محمد شديد (٢٠١٠). معوقات تعليم التعبير الشفهي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، ع١٤ ، ١٥ - ٥٤.
- الجبوري، خالد ناجي أحمد (٢٠١٢). صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والاعدادية من وجهة نظر المدرسين. مجلة الفتح، (٥١)، ٣٩٦ - ٤٤٨.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠٠٦). الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. حافظ، وحيد إسماعيل (٢٠٠٥) المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوءها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، فرع جامعة طنطا، العدد السادس، السنة الخامسة.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). *التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخرماني، عابد حميد (٢٠٠٦). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفوي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الخرماني، عابد حميد (٢٠١١). تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في محافظة جدة في ضوء بعض معايير الفكرة والأسلوب وحسن الأداء. *عالم التربية* - مصر، س١٢، ع٣٥، ٢٦٧ - ٣١٦.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١١). مهارات تدريس التعبير الشفهي للطلاب المعلمين وطلاب الدبلوم التربوي المتخصص في اللغة العربية بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز: دراسة تقويمية مقارنة. *مجلة القراءة والمعرفة* - مصر، (ع) ١٢٢، ١٩ - ٧٤.

الخميسة، إياد محمد خير (٢٠١٢). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم و الصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، مج٢٠، ع١، ٢١٩ - ٢٤٢.

داوود، سليمان حمودة محمد (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث و القراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها* - مصر، ٢٦ (١٠٣)، ٢٤٧-٢٩٨.

الدليمي، طه حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٣). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*. عمان: دار الفكر.

راشد، حنان مصطفى مدبولي (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي و الوعي بعمليات الاستماع و التحدث لدى الطالبات المعلمات و أثره في أدائهن التدريسي. *التربية* (جامعة الأزهر) - مصر، ع١٤٤، ج٦، ٣٣٩ - ٤٠٥.

رسلان، مصطفى (٢٠١٠)، *تعليم اللغة العربية، القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس*. زعبلاوي، محمد السيد (١٤١١). *تربية المراهق بين الإسلام و علم النفس*، ط: ٤، مؤسسة الكتب الثقافية: لبنان/ ومكتبة التوبة، الرياض.

الزعيبي، محمد أحمد صالح (٢٠٠٠). تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، ٣٤-٤٠.

زهرا، حامد عبد السلام (١٩٨٦). علم النفس النمو، ط(٤)، القاهرة: عالم الكتب.  
زهرا، حامد عبد السلام (٢٠١١). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ط:٥، عالم الكتب/ والشركة الدولية للطباعة، مصر.

سالمان، أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠١٣). مدى التمكن من مهارات التحدث وأثره على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر.  
السفوح، سمير صايل علي (٢٠٠٧). تقييم مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي و بناء برنامج مقترح في ضوء النتائج (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.  
سكين، أيمن أبو بكر (٢٠٠٢ م): فاعلية بعض الأساليب الدرامية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). الأسس النفسية للنمو، ط: ٤، دار الفكر العربي، القاهرة.  
شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، جمهورية مصر العربية.  
شحاته، حسن (٢٠١٥)، إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريدة، محمد، و هديب، فرال (٢٠١٠). التحدث بين النظرية والتطبيق. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية -الأردن.

الشنطي، محمد صالح، (٢٠٠٣). المهارات اللغوية. مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، ط: ٥، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الشيواني، عمر محمد تومي (١٩٧٣). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة، بيروت.  
الشيواني، عمر محمد (١٩٨٧). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، القاهرة، الدار العربية للكتاب.  
الشيدية، بثينة أحمد جمعة (٢٠١٣). مستوى أداء الأساتذة في الكليات الإنسانية لمهارات الإتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان.

صالح، محمد عزمي (١٩٨٥). التأصيل الإسلامي لرعاية الشباب. القاهرة: دار الصحوة للنشر.  
صالح، أحمد زكي (١٩٩٢) علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة عشر، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

الصويركي، محمد علي (٢٠٠٦). الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.



الصويركي، محمد علي (٢٠١١). تقويم مستوى اداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الاساسية في الاردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، ١٢ (٤)، ٦٥ - ٨٦.

طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

الطراونة، كامل عبد السلام (٢٠١٣). المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

الطورة، هارون محمد(٢٠٠٤). تصميم برنامج مبني على التدريس باللعب الدرامي وأثره في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الطيب، بدوي أحمد محمد (٢٠١٠). فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الادوار في تنمية مهارات القراءة الصامتة والتعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ١٠٥، ٩٠ - ١٣١.

عبد الحميد، أحمد صلاح (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنية الدراما التمثيلية في تنمية مهارات التحدث لدى عينة من الطلاب الموهوبين بمدراس الملك عبدالعزيز النموذجية بتبوك، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، معايير ومؤشرات التميز، المجلد الثاني، تبوك: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين، من ١ إلى ٦ تشرين الثاني/ نوفمبر، ١-٩.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (٢٠٠١). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.

عبد الهادي، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز؛ ويسندي، خالد عبد الكريم: (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرفان، خالد محمود محمد(٢٠٠٨). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدولي، المملكة العربية السعودية.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عقل، محمود عطا (١٩٩٨م). النمو الإنساني في الطفولة والمرافقة. ط٥، الرياض: دار الخريجي. العليط، عبد الله محمد (٢٠١٠). مستوى الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عمار، جيهان السيد (٢٠١٠). فعالية برنامج مقترح لأنشطة اللغوية الشفهية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء نظرية التعلم بالنموذج، مجلة كلية التربية ، مصر، جامعة الأزهر، ٧ (١٤٤)، ٣٦٧ - ٤٠٢.

عودة، أحمد سليمان.(٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع. العيسوي، جمال (٢٠٠٥)، دليل التميز في تدريس مهارات الاستماع والتحدث، دون ناشر.

العيسوي، جمال مصطفى، وموسى، محمد محمود ، الشيزاوي، عبد الغفار محمد (٢٠٠٥). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق. العين: دار الكتاب الجامعي.

الغرياني، أروى محمد علي (٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في أمان العاصمة. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة صنعاء.

الفوزان، محمد إبراهيم (٢٠١٥). كفاءة طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في مهارات التعبير الشفوي. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ١٦٤٤، ٢١ - ٦١.

قطب، ايمان محمد مبروك (٢٠٠٩). فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي-الكتابي) لدى طلاب الصف الأول الاعدادية، جامعة عين شمس.

اللقاني، أحمد حسين والجمال، أحمد علي (٢٠٠٠) معجم المصطلحات التربوية ، القاهرة، عالم الكتب. مذكور، علي أحمد (٢٠٠٦)، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر. مذكور، علي أحمد (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

المفدي، عمر عبد الرحمن (١٤٢٣) علم نفس المراحل العمرية، ط: ٢، مطبعة دار طيبة: الرياض . ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤م). علم نفس النمو دورة حياة الإنسان. عمان: دار الفكر العربي.

موسى، مصطفى إسماعيل ( ٢٠٠١ م) "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٦٩-١١١.

الناقطة، محمود كامل؛ وحافظ، وحيد السيد(٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام(مداخله وفتياته)، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

النجيمشي، عبد العزيز (١٤١٥). علم النفس الدعوي، دار المسلم، الرياض.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي ( ٢٠٠٤ م): معيار قياس أداء التعبير الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخامس والثلاثون، ١٥٩ - ١٣٠

الهنداوي، علي فالح ( ٢٠٠٥ ) علم نفس النمو الطفولة والمرهقة، ط:٢، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٢). وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام. الرياض، الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٥). الكفايات اللغوية (٢). الرياض، الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٦). وثيقة مناهج اللغة العربية. وكالة الوزارة والتطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية.

يونس، فتحي (٢٠٠٥)، إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: كلية التربية - جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي ( ٢٠٠٠ م): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية "أسسه وإجراءاته". القاهرة، سعد سمك للطباعة.

يونس، فتحي علي ؛ والناقاة، محمود؛ ومدكور، علي (١٩٨٣). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28 (2), 81-103.
- Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Chamot, A.U. (1989) *Teaching Learning Strategies to Language Students*. Center for Applied Linguistics, Washington, dc. Conteract p017A50050-95
- Chen, I. J. (2005). Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning. *The Internet TESI Journal*, 10(2)
- Cohen, A.D. (Ed.). (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, UK: Longman

- Dörnyei, Z., & Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173-210.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Inter-Language Communication* (pp. 20-60). New York, NY: Longman
- Florez, M. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. *National Center for ESL Literacy Education*, 5,16-20.
- Huang, C.-P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *Luangwa University Journal*, 12 (1), 85-104.
- Keskgñ, S. (2013). The impact of strategy instruction on learners' use of speaking strategies. *MA thesis*, Trakya University, Turkey--Edirne. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 158169).
- Malasit, Y., & Sarobol, N. (2011). Communication strategies used by Thai EFL learners. *Paper Presented at the Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 802-815), Bangkok-Thailand.
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35 (4), 583-594.
- Maleki, A. (2010). Techniques to teach communication strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (5), 640-646.
- Moradi, Z., & Taleb, S.H. (2014). The effect of pre-speaking strategies instruction in strategic planning on Iranian EFL students' awareness as well as students' fluency and lexical resources in speaking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1224-1231.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 151-168.
- Poulisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht, The Netherlands: Foris Press.
- Rabab'ah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3 (1), 180-197
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (2), 417-431.

- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy.' In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London, UK: Longman.
- Taous, B. (2013). The role of classroom interaction in improving the students' speaking skill: Case study of third year LMD students of English at Biskra University. *MA thesis*, Mohammed Kheider University, Biskra-Algeria.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. London, UK: Pearson Educational, Ltd.
- Wenden, A.L., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yaman, Ş., & Kavasoglu, M. (2013). The adaptation study of Oral Communication Strategy Inventory into Turkish. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 400-419.
- Yang, D., & Gai, F. (2010). Chinese learners' communication strategies: A case study at Shandong Jiaotong University. *Cross-Cultural Communication*, 6 (1), 56-81.
- Yarahmadzahi, N., Saed, A., & Farzane, S. (2015). Proficiency level and choice of communication strategies: A case of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 1 (4), 99-111.
- Zhang, L. J & Wu, A. (2009): "Chinese senior high school EFL students' met cognitive awareness and reading- strategy use" *Reading in a Foreign Language*, Vol. (21), No.(1), PP. (37- 59).
- Zheer, Khaled Mohammed (2008). *The Effect of Using a Program Based on Cooperative Learning Strategy on Developing some Oral Communication Skills of Students*, at English Department, Faculty of Education, Sana'a University, Dissertations/Theses - Masters Theses; Reports – Evaluative.