فاعلية البرامج العلاجية المقدمة من قبل قسم اللغة العربية في تحسين مهارات التحدث عند معلمات غير اللغة العربية وطالباتهن في محافظة الأحساء

د. أحلام بنت عبد اللطيف الملا

الملخص

يعد المدخل الاتصالي من أهم وأحدث مداخل تعليم اللغة الثانية، إذ إنه يوفر البيئة اللغوية الواقعية المناسبة للمتعلمين كي يتقنوا مهارات اللغة، وينغمسوا في ثقافتها. ونظراً لأهمية هذا المدخل في تسهيل اكتساب المتعلم للغة في وقت أقصر وضمن أنشطة لغوية أكثر إمتاعاً وتشويقاً له، فقد اتخذ برنامج تعليم اللغة العربية المكثف - الذي كان يقام في جامعة حلب سنوياً منذ عام ٢٠٠٠م حتى ٢٠١١م بالتعاون مع جامعة كيئو اليابانية- من هذا المدخل أساساً له في تنظيم أنشطة البرنامج اللغوية وتصميم المواد التعليمية.

ويهدف هذا البحث إلى التعريف ببرنامج تعليم اللغة العربية الذي كان يقام في جامعة حلب لتعليم العربية لمدة أسبوعين وفق أسس اتصالية وثقافية لطلاب جامعة كيئو اليابانية من خلال إلكلام على الأنشطة اللغوية المتنوعة التي يشتمل عليها البرنامج والتي تميزت بجدتها وقدرتها على تخريج طلاب قادرين على استخدام اللغة العربية ببراعة وطلاقة. ويهدف هذا البحث أيضاً إلى عرض نماذج من مشاريع الطلاب التي كانوا يقومون بها ضمن أنشطة البرنامج وتحليلها، كما يهدف إلى بيان كيفية تطبيق مبادئ المدخل الاتصالي على أنشطة البرنامج ودورها في تحقيق التنوع في الأنشطة اللغوية وإتاحة كثير من الفرص للطلاب لاستخدام اللغة العربية قراءة وكتابة واستماعاً وكلاماً.

وتأتي أهمية هذا البحث من أنه يقدم نموذجاً عملياً ناجحاً ومتميزاً لتطبيق المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي أنه استطاع أن يوحد جهود طلاب جامعتي كيئو وحلب في إبداع نشاطات تفاعلية متميزة خاصة بهذا البرنامج ولها أبعاد تعليمية لا يتوقف دورها عند الطلاب والمنظمين الذين أنتجوها وإنما ينسحب أثرها على من يأتي بعدهم ليضعوا هم الآخرون لمساتهم عليها بين تحسين وتطوير. ولهذا البحث أيضاً أهمية كبيرة في أنه يبرز دور التعاون في مجال تعليم اللغة العربية بين الجامعات العربية والأجنبية وأثره في تطوير مخرجات التعلم وتحسينها بما يعود بالنفع والفائدة على الطلاب وعلى المعلمين.

سيتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض نشاطات البرنامج، وبيان أهميتها في تعزيز لغة المتعلمين وتعريفهم بالثقافة العربية الإسلامية، وسينقسم إلى ثلاثة أقسام سيتحدث أولها عن الناحية التنظيمية للبرنامج كمدته والساعات الدراسية وتقسيم الفصول، والنظام العام، والضوابط ونحو ذلك، وسيتحدث ثانيها عن الأنشطة اللغوية التعليمية وتحليلها وبيان فاعليتها وقدرتها على تمكين لغة التواصل لدى الطلاب اليابانيين وعلى فهم الثقافة العربية في بيئتها الواقعية، أما ثالثها فسيتحدث عن نواتج التعلم للبرنامج ومبادئ المدخل الاتصالي التي استطاع تطبيقها في الأنشطة اللغوية، ودورها في نجاح البرنامج واستمراره لفترة طويلة وقدرة طلابه على التكلم بلغة جيدة، وقراءة النصوص العربية الأصيلة من الكتب والمجلات والصحف ونحو ذلك. وينتهي البحث بخاتمة تركز على أهم النتائج التي توصل إليها، والتوصيات التي ينصح بها ويدعو إليها.

مقدمة

اللغة القوية تصنع الأمة القوية، والعرب منذ نزول القرآن الكريم تمسكوا بلغتهم العالية فملكوا الأرض من أقطارها، وليس هناك أقوى من اللغة العربية التي أراد الله سبحانه وتعالى لها أن تكون هي اللغة الباقية إلى أن تقوم الساعة، وهي لغة القرآن الكريم الذي يستمد منه الإنسان تشريعاته وتكاليفه الدينية، وحتى كذلك تعاملاته اليومية.

وعلى الرغم من أهمية اللغة العربية وأثرها سابقا في تحقيق الرفعة والعلو للفرد والمجتمع إلا أنها انحدرت بفعل عوامل عديدة تضافرت على إضعافها منها على سبيل المثال إبعادها عن مجال التعليم، وعن كونها لغة التواصل، واستبدال اللهجات واللغة العامية بها (أبو عودة، ١٤٣٤هـ).

فعلى الرغم من كل ما حظيت به اللغة العربية من اهتمام قديما وحديثا إلا أنه يوجد جيل جديد يتصف بالضعف اللغوي، واللحن في القول، والاعتماد على العامية بدلا من الفصحى كأداة للتواصل ونقل الأفكار.

ولمعالجة الضعف اللغوي بين الأجيال الحالية، لابد من وضع إجراءات تصحيحية مبنية على تحليل للواقع الميداني، ورصد الأخطاء الشائعة، ومعالجتها من خلال برامج متعددة، وتناول فئات مختلفة من المجتمع، وأهم هذه الفئات التي ينبغي معالجتها (المعلم) نظرا لكونه قدوة لطلابه، وله أثره في زرع حب اللغة واكتسابها في نفوسهم، وخاصة في ظل ضعف المعلمين وعدم تأهيلهم في اللغة، فأشار ابن تنباك (١٤٢٦هـ) إلى أن ضعف المعلم هو أساس ضعف الطالب، واعتماده على الفصحى بدلا من العامية، وأوصى المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية (مدكور؛ حوالة؛ فرج، ٢٠٠٥م) بإعداد المعلم في كل التخصصات إعدادا لغويا أثناء إعداده العلمي وبعده.

وفي محاولة لعلاج الخلل عند معلمات التخصصات المختلفة (غير اللغة العربية) تم تبني مجموعة من الإجراءات (برنامج تدريبي، إنشاء مجموعة واتس أبwhats up، ونشر ثقافة التحدث بالفصحى داخل المدرسة من خلال الاجتماعات والورش المصغرة) للمعلمات، وبالتالي يهدف هذا البحث إلى توضيح فاعلية تلك الإجراءات، ومدى أثرها عند المعلمات والطالبات.

مشكلة البحث

يصف أحد الباحثين وضع اللغة الفصحى اليوم بالتحلل اللغوي (السوداني، ١٤٣٠هـ)، وظاهرة التحلل اللغوي تصف قصور الناشئة عن امتلاك مقومات ألسنتهم، وأقلامهم، وكذلك قصور في استعمال اللغة عند الكبار، فعلى الرغم من أن اللغة العربية قطعت شوطا كبيرا لتكون اللغة السائدة، لكن لا يمكن القول بأنها الآن لغة الحياة اليومية أو حتى لغة التدريس العلمية، ولعل جزءا كبيرا من تلك المشكلة يعود إلى تدني النتاج التربوي بشكل عام سواء كان مختصا في اللغة أم غير مختص في المدارس والجامعات، وإلى طغيان العامية في الحياة اليومية والمجتمع المدرسي (السوداني، ١٤٣٠هـ؛ طاهر، ٢٠١٠م).

ويؤكد العيسوي (٢٠٠٥م) بعد طرائق التدريس عن الاهتمام بمهارات التحدث، وعن تخريج متحدث جيد، يتحدث بلغة صحيحة ومفهومة بعيدة عن الغموض والتعقيد، وهي النتيجة التي تؤكدها دراسة قاسم (٢٠٠٣م) التي أشارت إلى نتائج غير مرضية في الأداء اللغوي لمهارات التحدث حتى عند الطلبة المتفوقين دراسيا.

والحديث باللغة العربية الفصحى ليست مسؤولية معلم بعينه، بحيث يعفى منها بقية المعلمين، فتطوير اللغة العربية ليس مقتصرا على معلمي اللغة العربية فقط؛ إذ توجد علاقة وثيقة بين اللغة العربية والمواد الأخرى، فسبل التعبير عن المعرفة في المواد المختلفة هي اللغة (اليعقوبي، ٢٠١١م).

إن التدني في اللغة العربية الفصحى يستلزم القيام بإجراءات تصحيحية تساعد في التبصير بأهمية اللغة العربية الفصحى، والتقليل من حجم المشكلة، ولهذا تتركز مشكلة الدراسة حول ملاحظة أداء المعلمات (غير المختصات في اللغة العربية) وطالباتهن بعد تقديم برامج علاجية تمثلت في: برنامج تدريبي عن التحدث بالفصحى، وتكوين مجموعة واتس أب whats up، ونشر ثقافة التحدث بالفصحى في المدرسة.

وتأسيسا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرامج العلاجية المقدمة (برنامج تدريبي عن التحدث بالفصحى، تكوين مجموعة واتس أب whats up، ونشر ثقافة التحدث بالفصحى في المدرسة) في تحسين أداء عينة الدراسة من المعلمات غير المختصات في اللغة العربية وطالباتهن في التحدث بالفصحى؟.

أهمية البحث

يمكن أن تفيد هذه الدراسة في:

١. مواكبة الاتجاهات التي تدعو إلى اعتماد اللغة العربية الفصيحة في المجتمع المدرسي.

٢. تقديم برنامج تدريبي يسهم في رفع مستوى أداء معلمات غير التخصص في الحديث باللغة العربية الفصحى.

٣. تسليط الضوء على دور المجموعات التقنية في رفع أداء معلمات غير التخصص في الحديث باللغة العربية الفصحى.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى فاعلية البرامج العلاجية المقدمة (برنامج تدريبي عن التحدث بالفصحى، تكوين مجموعة واتس أب whats up، ونشر ثقافة التحدث بالفصحى في المدرسة) في تحسين أداء عينة الدراسة من المعلمات غير المختصات في اللغة العربية وطالباتهن في التحدث بالفصحى.

حدود البحث

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

حدود مكانية: اقتصرت ملاحظة الأداء على المدارس التي تعمل فيها عينة الدراسة من المعلمات وهي: متوسطة الفضول، ابتدائية المنصورة الأولى، ثانوية العمران من مكتب التعليم بالقرى، والابتدائية الأولى بالشعبة، والثانوية الحادية عشرة من مكتب التعليم بالمبرز، والابتدائية الأربعون، والمتوسطة السابعة من مكتب التعليم بالهفوف.

حدود موضوعية: تم الاقصار على الأخطاء الشائعة في مستوى الأسلوب، ومستوى الأداء، والمستوى الصوتي (مرفق استمارة ملاحظة مهارة التحدث بالفصحى).

فروض البحث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في عدد مرات تكرار الخطأ عند الطالبات.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في عدد المخطئات من الطالبات.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في التحدث بالفصحى عند المعلمات.

أدبيات الدراسة

ماهية التحدث

يصفه كلا من (المرسي؛ عبدالوهاب، ٢٠٠٥م، ٢٠٥) بأنه " نشاط لغوي وعقلي، تظهر من خلاله ثقافة المرء، ومدى اطلاعه، وهو دليل على المستوى الثقافي للمرء، ودليل-كذلك-على ما لديه من معرفة وأفكار، وعلى ما لديه من عمق فكري ونضج عقلي، وقدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق". وعرفه أحد التربويين (العيسوي،٢٠٠٥م، ٣٩) بأنه "عملية تتضمن القدرة على التفكير، واستعمال اللغة، والأداء الصوتي، والتعبير الملمحي، ويتطلب التمكن من مهاراتها، وهو نظام متعلم وأداء فردي، يحدث في إطار اجتماعي، نقلا للفكر وتعبيرا عن المشاعر".

أهمية الكلام أو التحدث

الكلام أو التحدث من أهم النشاطات اللغوية سواء للكبار أو الصغار؛ فالأفراد يستخدمون الحديث أكثر من الكتابة في حياتهم اليومية، وبالتالي يعتبر الحديث أهم جزء في الممارسة اللغوية، كما أن الحديث يساعد الفرد في الوفاء بمتطلبات الحياة، وما يقتضيه الحال عند الاتصال بالناس، وهو الوسيلة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس (المرسي؛ عبدالوهاب، ٢٠٠٥؛ مدكور،٢٠٠٦م).

وتزداد أهمية التحدث في المجتمع المدرسي؛ لأن اللغة العربية ليست مادة فقط ولكنها الوسيلة لدراسة المواد الأخرى، والغاية من تعليم اللغة هي تمكين المتعلم من التعبير بصورة صحيحة، ولأن للغة العربية أثرا في التكوين الفكري والاجتماعي والقيمي للتلميذ، ومن خلال الحديث تظهر ثقافة المرء ومدى اطلاعه (المرسي؛ عبدالوهاب، ٢٠٠٥؛ اليعقوبي، ٢٠١١م).

خطوات عملية التحدث

١. استثارة (خارجية: إجابة سؤال، اشتراك مع آخرين في نقاش، أو داخلية مثل: الرغبة في التحدث عن هموم أو مشاكل،....)
٢. تفكير ويشمل: جمع الأفكار وترتيبها، فالحديث دون ترتيب للأفكار يتصف بانعدام التنظيم، وخلو المعنى.
٣. صياغة، وهي: صياغة الأفكار في عبارات مفهومة، ومنظمة.
٤. نطق، وهو التعبير الصوتي عن الفكرة (مدكور، ٢٠٠٦م).

مهارات التحدث

حاولت بعض الأدبيات والدراسات السابقة تحديد مهارات الحديث، منها دراسة عبـــــد اللـــه (٢٠٠١م) وعطية؛ أبو لين (٢٠١٢م)؛ والعليط (٢٠١٠م)؛ والعيسوي (٢٠٠٥م)؛ والهاشمي (٢٠٠٤م) وغيرها من الدراسات والأدبيات. فحددت -على سبيل المثال- دراســـــــــة كلا من عبـــــد الله(٢٠٠١م) لطلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عطية؛ أبو لين (٢٠١٢م) لطلاب المرحلة المتوسطة مكونات أساسية للتعبير الشفهي وهي: الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي، وأضافت دراسة عطية؛ أبو لين (٢٠١٢م) الجانب التفاعلي.

بينما صنف العيسوي (٢٠٠٥م) مهارات التحدث لطلاب المرحلة الابتدائية إلى خمسة أصناف، وهي: المستوى الصوتي ويشمل: نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا وواضحا، ونطق الكلمات والجمل دون تهتهة، والتنوع في نبرات الصوت، والخلو من اللازمات الصوتية التي تنفر السامع. ومستوى الكلمات الذي يشمل التنويع في استخدام الكلمات، واختيار الكلمات التي تعبر بوضوح عن الأفكار، وانتقاء الكلمات الفصيحة. ومستوى السياق مثل: اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للموقف، وعرض الأفكار والآراء بطريقة منظمة. ومستوى القواعد الذي يعتمد على ضبط الكلمات ضبطا صحيحا، والتعبير بتراكيب لغوية صحيحة. والمستوى الخامس هو معدل السرعة والطلاقة الذي يرتبط بالتحدث بثقة ودون توقف مع مراعاة عدم إسقاط بعض الحروف أو إقلابها نتيجة السرعة.

إشكاليات تعليم التحدث في المجتمع المدرسي

١. عدم وضوح الأغراض التي من أجلها يتم تعليم التحدث.
٢. اتصاف المدرسة بالنظام المصرفي الذي يتم فيه تحويل المعلومات من أدمغة مؤلفيها، والمعلمين للطلاب، دون إعطائهم فرصة التعبير عما يجول في أنفسهم.
٣. ضعف تمكين الطلاب من التعبير الوظيفي الذي يطلبه المجتمع مثل: المحادثة، والمناقشة، والمذكرات، وإعطاء التقارير، وغيرها.
٤. الازدواجية اللغوية، مما يجعل الطالب في تنازع وصراع، وتغليب العامية على الفصحى في جميع المناشط الحياتية.
٥. قصور المداخل التدريسية عن تنمية مهارات التحدث؛ نتيجة كونها تعتمد بشكل رئيس على الطريقة الإلقائية التي يستأثر فيها المعلم بالحديث، ولا يترك للطالب إلا مجالا ضيقا للحديث عن الموضوع المطروح دون تدريب على الحديث بصورة متكاملة، فالتدريس مازال

يعتمد على أساليب تقليدية.

٦. ضعف عمليات التقويم لمهارات الحديث، فلا تخصص درجات للحديث الصحيح، إضافة إلى ذلك وجود كثير من المعلمين الذين يتركون طلابهم يتخبطون في الحديث دون تصويب للأخطاء الواردة فيه (مدكور، ٢٠٠٦م؛ المرسي؛ عبدالوهاب، ٢٠٠٥م؛ الهاشمي، ٢٠٠٤م).

تفعيل التحدث باللغة الفصحى في المجتمع المدرسي

أ. الفصحى ركيزة أساسية في المجتمع المدرسي

يؤكد (عبد الله، ٢٠١٣م) على أن يكون تفعيل الحديث باللغة العربية الفصحى هدفا للمدرسة بأسرها (معلميها وطلابها)، وأن يحرص معلمو الصفوف الأولية على الحديث الفصيح؛ لاتصاف هذه المرحلة بالتأسيس والبناء، وتخصيص أيام كاملة للحديث باللغة العربية الفصحى فقط، وتعزيز الطلبة الذين يحرصون على التحدث بالفصحى. كما أكدت توصيات المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية (مدكور، حوالة، فرج، ٢٠٠٥م) على التدريس باللغة العربية لجميع العلوم وفي جميع المراحل الدراسية، واستخدام اللغة العربية الفصيحة كلغة سهلة بسيطة في كل مجالات الحياة.

ب. الأنشطة الاتصالية

الأنشطة الاتصالية تسمح بالتعلم الطبيعي، والطالب محور النشاط الاتصالي، فينبغي الاهتمام بالأنشطةالاتصالية وتكثيفها مما يساعد في عملية اكتساب الفصحى، ومراعاة هذه الأنشطة من مرحلة بناء وتصميم الخطة الدراسية؛ بحيث تكون جزءا من المنهج الدراسي. ونماذج الأنشطة الاتصالية كثيرة ومتنوعة والمعلم الناجح هو الذي يستطيع ابتكار أنشطة اتصالية تتواءم مع الموقف التعليمي وحاجات الطلاب مع التركيز على الأنشطة الاتصالية الجماعية؛ حيث نوه علماء اللغة التطبيقيون بأهمية العمل الجماعي في الأنشطة الاتصالية لأنه يساعد على اكتساب اللغة بشكل طبيعي، ولأن المجموعة الصغيرة تحاكي المحادثة الطبيعية إلى حد كبير(السيد، ١٤٢٧ه).

ج. الممارسة اللغوية والتدريب

إن ممارسة اللغة نطقا أساسا في اكتساب المفردات اللغوية والمعاني، وفهم المدلولات اللفظية، وتثبيت المعاني، واستخدام المفردات وفق السياق الطبيعي لها، فمستعمل اللغة لا يكتسب القدرة على الفهم العميق للمفردات اللغوية، واستخدامها بدقة إلا عند سماعها في مواقف متعددة. فممارسة اللغة نطقا أو كتابة يساعد على تنميتها، وربط المفردات بمعانيها، والتقليل من الخطأ اللغوي، كما ينبغي التدريب على مهارات التحدث من خلال ربطها بمختلف ألوان النشاط اللغوي الذي يتطلبه المجتمع: مثل: المحادثة، والمناقشة، وإعطاء التقارير، والملخصات، وحكاية القصص، وإلقاء الخطب، وغيرها. فمهارات التحدث لا يمكن اكتسابها وإتقانها إلا من خلال برامج تدريبية منظمة ومخططة لهذا الغرض، لأن ممارسة المهارة أساس في التمكن منها وإتقانها (الزواوي، ٢٠٠٥م؛ العيسوي، ٢٠٠٥؛ مدكور، ٢٠٠٦م).

د. تخطيط المواقف التدريسية في ضوء العلاقة التكاملية بين مهارات اللغة

ترتبط فنون اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) فيما بينها بعلاقة عضوية قوامها التأثير والتأثر. فالكفاءة في أحد هذه المهارات ينعكس بصورة إيجابية على الفنون الأخرى. فاللغة تتصف بالوحدة، وفي ضوء هذه العلاقة الارتباطية التداخلية، ينبغي أن يخطط الموقف التدريسي، وينفذ بحيث يجمع بين هذه المهارات جميعا، بصورة تتم ممارستها من المتعلم في وقت واحد، وبالتالي تحدث التنمية المطلوبة لفن التحدث (العيسوي، ٢٠٠٥م؛ مدكور، ٢٠٠٦م).

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات قياس فاعلية بعض البرامج العلاجية مثل البرامج التدريبية سواء على أداء المعلمين وانعكاساتها على الطلاب في اللغة العربية أو تأثيرها فقط على المعلمين أو الطلاب، فهدفت دراسة الشوملي (٢٠٠٠م) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم للقواعد النحوية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من المعلمين والمعلمات(١٨٠)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود نتائج إيجابية للتدريب، فحيثما خضع المعلمون للتدريب كانت نتائج الطلبة في الأداء على الاختبار البعدي في قواعد اللغة العربية أفضل، وحيث لم يخضع المعلمون للتدريب، كانت نتائج الطلبة ضعيفة.

وقاست دراسة أحمد (٢٠١٢م) فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، واستخدم المنهج الوصفي للتوصل إلى قائمة بمهارات التعبير الشفهي والمدخل لتنقيتها، كما استخدم المنهج شبه التجريبي في البحث في تجريب المنهج القائم على المدخل الكلي للغة لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارات التعبير الشفهي. وتم تطبيق الدراسة على عينة ضابطة بلغت (٤٠) تلميذة، وعينة تجريبية بلغت (٤) كذلك من مدرستين مختلفتين، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي.

وحاولت دراسة قورة (٢٠١٣م) كذلك التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تحديد الاتجاهات الحديثة في مجال طرائق التعبير، كما اعتمدت على المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الأداء التدريسي عند المعلمين. وطبقت الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة بالمدارس الرائدة بالمدينة المنورة. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين في حصة التعبير.

وركزت دراسات أخرى على مهارات التحدث، حيث سعت دراسة عبد الله (٢٠٠١م) إلى تقويم مستويات الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وصمم الباحث أداة موضوعية لتقدير أداء الطلاب في مهارات التحدث الشفوي وطبقت الأداء على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا وطالبة، وأسفرت الدراسة عن تصميم أداة مكونة من (٤) جوانب: الفكري، واللغوي، والصوتي، واللغة المصاحبة. كما اسفرت النتائج عن أن متوسط أداء الطلاب في التعبير الشفوي لم يكن مرضيا إذ كان بصورة عامة متوسطا في جميع الجوانب المذكورة، فوجد أن ما نسبته (٤٨,٩٪) كان أداؤهم ضعيفا، وما نسبته (٤٠,٣٪) كان متوسطا على الأداء الشفهي الكلي.

وحاولت دراسة الهاشمي (٢٠٠٤م) وضع معايير قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وذلك من خلال الرجوع إلى خبرة الباحث في التعليم، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وعمل المقابلات مع المختصين في هذا المجال، وخلص الباحث إلى (٥) مجالات رئيسة هي: الألفاظ والتراكيب ويتضمن (٥) مهارات فرعية. ومجال المضمون ويتضمن (٥) مهارات فرعية، ومجال الأصوات ويتضمن (٤) مهارات فرعية، ومجال القواعد اللغوية ويتضمن (٥) مهارات فرعية، ومجال شخصية المتحدث ويتضمن (٦) مهارات فرعية.

وقومت دراسة العليط (٢٠١٠م) مستوى الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة عشوائية بلغت (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الجبيل الصناعية، وكانت من نتائج الدراسة تفوق أفراد العينة في الأداء اللغوي للمهارات المتعلقة بالأصوات والفكرة، والأسلوب إجمالا، وتدني مستوى أدائهم اللغوي للمهارات المتعلقة بالمفردات، بالإضافة إلى وجود ضعف في مستوى الأداء اللغوي للمهارات المتعلقة بالصحة اللغوية.

كما حددت دراسة الخرماني (٢٠١١م) معايير للأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط في محافظة جدة تتعلق بالفكرة والأسلوب وحسن الأداء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استخدام بطاقتين (استثارة، وتحليل محتوى) طبقتا على عينة عشوائية مكونة من (٥٠) تلميذا من مدرسة ذوي النورين المتوسطة. وكشفت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في مستوى الفكرة هي الأخطاء في مهارة تسلسل الأفكار وانسجامها، ثم مهارة عدم الخروج من الفكرة قبل استيفائها، ثم مهارة وضوح الفكرة. أما الأخطاء الشائعة في الأسلوب فهي الأخطاء في مهارة البناء الصحيح للجملة، ثم اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى،

ثم مهارة استخدام أدوات الربط، وتبين أن الأخطاء في مهارة عدم استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية لم تبلغ حد الشيوع. أما الأخطاء الشائعة بحسن الأداء فهي الخطأ في مهارة التحدث بشكل متصل لفترة زمنية مناسبة، ثم مهارة مراعاة الوقف والفصل والوصل، وتبين أن مهارة النطق الصحيح للحروف لم تبلغ حد الشيوع.

وحاولت بعض الدراسات الأخرى التركيز على جوانب مختلفة تتعلق بالتحدث مثل الاتجاهات، أو دور المؤسسات التربوية، فهدفت دراسة القواص (١٤٢٧ه) إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم وممارسات التلاميذ الصفية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة على عينة من معلمي ومعلمات الصف الرابع الابتدائي (٧٤) معلما ومعلمة، وتطبيق بطاقة ملاحظة للسلوك اللغوي على نفس العينة من المعلمين والمعلمات وتلاميذهم وتلميذاتهن. وكشفت نتائج الدراسة التواصل بالعامية في البيئة المدرسية، وضعف مستوى بعض المعلمين وعدم قدرتهم على التواصل بالفصحى. كما أشارت النتائج كذلك إلى قبول الفرضية البحثية التي تنص على أنه ليس هناك ارتباط دال إحصائيا بين اتجاهات معلمي الصف الرابع (ذكورا وإناثا) نحو اللغة العربية الفصيحة وممارستهم لها في التعليم الصفي. ورفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه ليس هناك ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين ممارسة معلمي الصف الرابع (ذكورا وإناثا) للغة العربية الفصيحة وبين ممارسة التلاميذ لها (ذكورا وإناثا).

وحاولت دراسة هلالي (١٤٣٤ه) توضيح دور المؤسسات التربوية في مواجهة تشويه اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات اللغوية في معالجة التشوه اللغوي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى أن المؤسسات التربوية لها دور كبير في المحافظة على اللغة، ويقع على الأفراد والمؤسسات والحكومات مسؤولية حماية اللغة، ويكون تفعيل ذلك من خلال وسائل شتى منها: إلزام الحديث باللغة الفصحى أثناء التدريس في جميع التخصصات، والعمل على غرس حب اللغة العربية في نفوس الطلاب.

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتبر وسيلة منهجية للوصول إلى المعارف والحقائق من خلال الملاحظة.

تصميم البحث

تصميم قبلي بعدي لمجموعة واحدة: تم تطبيق استمارات ملاحظة قبلية للمعلمات والطالبات لرصد الأخطاء الشائعة في التحدث بالفصحى، ثم تطبيق البرنامج التدريبي، وتكوين مجـــموعة واتـــــــس أب whats up

ونشر ثقافـــــةالحديث بالفصحى في المجتمع المدرسي، ثم تطبيق بطاقة الملاحظة البعدية بعد ذلك.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات غير تخصص اللغة العربية، وطالباتهن. أما عينة البحث فتتكون من عينة عشوائية مكونة من (١٤) معلمة من مكتب التعليم في الهفوف والمبرز والقرى، وطالباتهن اللاتي بلغ عددهن (٤٨٦) طالبة.

أدوات البحث

عبارة عن استمارتين للملاحظة، واحدة لملاحظة أداء المعلمات، وأخرى لملاحظات أداء الطالبات في التحدث بالفصحى، وتتكون استمارة الملاحظة للمعلمات من (١٣) عبارة يتم الاستجابة عليها من مقياس تدرجي خماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا). أما مقياس الطالبات فيتكون أيضا من (١٣) عبارة، ويتم فيه رصد عدد مرات تكرار الخطأ، عدد المخطئات، نسبة شيوع الخطأ.

حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس لألفا كرونباخ، وبلغ المعامل لمقياس الملاحظة القبلية لأداء المعلمات في التحدث بالفصحى (٠,٩٦)، والملاحظة البعدية (٠,٨٥). وبلغ ثبات المقياس للملاحظة القبلية للطالبـــــــات (٠,٩٤)، والملاحظة البعدية (٠,٩١) وجميعها قيم عالية تؤكد ثبات المقاييس.

إجراءات البحث

١. تحديد عينة الدراسة من المعلمات غير تخصص اللغة العربية، وتحديد مشرفات قسم اللغة العربية اللاتي سيطبقن الملاحظة القبلية والبعدية، وبلغ عددهن (٧) مشرفات من مكتب التعليم في الهفوف والقرى والمبرز.

٢. بناء البرنامج التدريبي على (٤) جلسات تدريبية، كل جلسة (٢) ساعة تدريبية، ليصبح العدد الإجمالي (٨) ساعات تدريبية.

٣. تطبيق الملاحظة القبلية من قبل مشرفات قسم اللغة العربية في الفترة ما بين ١٨/٥-٨/٥/١٤٣٦هـ.

٤. نشر ثقافة التحدث بالفصحى من قبل مشرفات قسم اللغة العربية (طوال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

٥. تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة ما بين (١٩-٢٠/٦/١٤٣٦هـ).

٦. تكوين مجموعة واتس أب مع المعلمات ومشرفات قسم اللغة العربية في الفترة ما بين ١٤٣٦/٦/٢١هـ إلى ١٤٣٦/٧/٣٠هـ.

٧. تطبيق استمارات الملاحظة البعدية من قبل مشرفات قسم اللغة العربية في الفترة ما بين ١٤٣٦/٧/٥هـ إلى ١٤٣٦/٧/٣٠هـ.

٨. إدخال البيانات، واستخراج النتائج.

أساليب البحث الإحصائي

تم استخدام برنامج spss لاستخراج التالي:

١. حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لجميع عبارات المقياس.

٢. إجراء اختبار t test؛ لحساب الفروق بين عدد المخطئات من الطالبات في الملاحظة القبلية/ البعدية؛ لمعرفة دلالة الفروق في التحدث بالفصحى.

٣. إجراء اختبار ويلكاكسون wilcoxon؛ لمعرفة دلالة الفروق بين الملاحظة القبلية والبعدية للمعلمات في التحدث بالفصحى.

تحليل النتائج

جدول رقم (١) (استمارة الملاحظة القبلية للطالبات في التحدث بالفصحى)

م	العبارة	عدد مرات تكرار الخطأ	عدد المخطئات	نسبة شيوع الخطأ
مستوى الأسلوب				
١	اختيار ألفاظ غير مناسبة للمعنى.	٥٩	٨٨	١٨,١١
٢	استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية.	١٤٤	١٩٠	٣٩,٠٩
٣	البناء غير الصحيح للجملة.	٨٤	١٣٠	٢٦,٧٥
٤	استخدام أدوات الربط بصورة خاطئة.	٧٠	٩٥	١٩,٥٥
المستوى الصوتي				
٥	تغيير مخارج بعض الحروف.	١٧	٣٤	٧,١٠
٦	الخلط بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في مخارجها.	٢٤	٥١	١٠,٥٠

٧	عدم التمييز عند النطق بين أصوات الحركات القصيرة والطويلة.	٥٨	١٠٧	٢٢,٠٢
مستوى الأداء				
٨	قلب بعض الحروف في الكلمة.	١٤	٣٥	٧,٢٠
٩	تقديم بعض الحروف في الكلمة.	٢٠	٣٤	٧,٠٠
١٠	تأخير بعض الحروف في الكلمة.	١٨	٢٧	٥,٥٦
١١	حذف بعض الحروف في الكلمة.	٢٧	٣٢	٦,٦٠
١٢	إضافة حروف في الكلمة ليست منها.	٥٦	٦٦	١٣,٥٨
١٣	عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث.	١٢٠	٢٠٨	٤٢,٨٠

يتضح من جدول رقم (١) أن أكثر نسبة شيوع للخطأ كانت (٤٢,٨٠٪) للعبارة (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث)، حيث بلغ عدد المخطئات (٢٠٨ طالبة)، وعدد مرات تكرار الخطأ (١٢٠مرة). ثم عبارة (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية) بنسبة شيوع للخطأ (٣٩,٠٩٪)، وبلغ عدد المخطئات (١٩٠ طالبة)، وعدد مرات تكرار الخطأ (١٤٤ مرة). أما أقل نسبة شيوع للخطأ فكانت (٥,٥٦٪) وهي للعبارة (تأخير بعض الحروف في الكلمة)، حيث بلغ عدد المخطئات (٢٧ طالبة)، وبتكرار بلغ (١٨ مرة). ثم عبارة (حذف بعض الحروف في الكلمة) حيث بلغت نسبة شيوع الخطأ (٦,٦٠٪)، وعدد المخطئات (٣٢ طالبة)، وبتكرار للخطأ بلغ (٢٧ مرة). وبذلك تختلف هذه النتيجة في جانب مع دراسة الخرماني (٢٠١١م) التي توصلت إلى أن استخدام الألفاظ الأعجمية لم تبلغ حد الشيوع عند الطلاب، كما تتفق معها في جانب آخر وهو أن النطق الصحيح للكلمات لم يبلغ حد الشيوع. كما تتفق النتيجة مع الأدبيات التي أشارت إلى طغيان العامية في المجتمع المدرسي مثل (السوداني، ١٤٣٠هـ؛ طاهر، ٢٠١٠مـ). كما تتفق كذلك مع (العيسوي،٢٠٠٥م) الذي أشار إلى أن شيوع العامية عند التلاميذ طبيعي يمكن ملاحظته؛ لأنهم يتعاملون بهذه اللغة في كل مكان.

جدول رقم (٢) (استمارة الملاحظة البعدية للطالبات في التحدث بالفصحى)

م	العبارة	عدد مرات تكرار الخطأ	عدد المخطئات	نسبة شيوع الخطأ
مستوى الأسلوب				
١	اختيار ألفاظ غير مناسبة للمعنى.	١٠	١٧	٣,٥٠
٢	استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية.	٩٦	٦٩	١٤,٢٠
٣	البناء غير الصحيح للجملة.	٢٢	٢٧	٥,٥٦
٤	استخدام أدوات الربط بصورة خاطئة.	١٥	٢٢	٤,٥٣
المستوى الصوتي				
٥	تغيير مخارج بعض الحروف.	٤٥	٣٩	٨,٠٢
٦	الخلط بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في مخارجها.	٤٨	٣٥	٧,٢٠
٧	عدم التمييز عند النطق بين أصوات الحركات القصيرة والطويلة.	١٥	١٥	٣,٠٩
مستوى الأداء				

٨	قلب بعض الحروف في الكلمة.	٥	١٤	٢,٨٨
٩	تقديم بعض الحروف في الكلمة.	٤	٦	١,٢٣
١٠	تأخير بعض الحروف في الكلمة.	٢	٢	٠,٤١
١١	حذف بعض الحروف في الكلمة.	١١	١٣	٢,٦٧
١٢	إضافة حروف في الكلمة ليست منها.	١٦	١٥	٣,٠٩
١٣	عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث.	٩٦	٦٥	١٣,٣٧

يشير جدول رقم (٢) إلى أن العبارة (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية) مثلت أكثر نسبة شيوع للخطأ (١٤,٢٠٪)، حيث بلغ عدد المخطئات (٦٩ طالبة)، وعدد مرات تكرار الخطأ (٩٦مرة). ثم عبارة (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث) بنسبة شيوع للخطأ (١٣,٣٧٪)، وعدد المخطئات (٦٥ طالبة)، وعدد مرات تكرار الخطأ (٩٦ مرة). أما أقل نسبة شيوع للخطأ فكانت (٠,٤١٪) وهي للعبارة (تأخير بعض الحروف في الكلمة)، حيث بلغ عدد المخطئات (طالبتان)، وبتكرار بلغ (مرتان). ثم عبارة (تقديم بعض الحروف في الكلمة) حيث بلغت نسبة شيوع الخطأ (١,٢٣٪)، وعدد المخطئات (٦ طالبات)، وبتكرار للخطأ بلغ (٤ مرات). وبذلك تتفق نتائج الملاحظة البعدية مع الملاحظة القبلية في الاتفاق على عبارتي (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية) و(عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث) كأكثر عبارتين يتم الخطأ فيهما من قبل الطالبات، لكن يختلف ترتيب العبارتين في الملاحظة القبلية عنها في البعدية، فنتائج الملاحظة القبلية أشارت إلى أن العبارة (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث) مثلت أكثر نسبة شيوع للخطأ عند الطالبات، ثم عبارة (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية)، بينما في الملاحظة البعدية كان الترتيب بالعكس، وعلى الرغم من حدوث تحسن في جانبي القواعد النحوية، واستخدام الألفاظ العامية أو الأعجمية كما تشير بذلك نتائج الملاحظة البعدية إلا أن ترتيب العبارتين في الملاحظة القبلية والبعدية مؤشر إلى حدوث تحسن في القواعد النحوية عند الطالبات أكثر من استخدام الألفاظ العامية، أو الأعجمية. وهذه النتيجة تتفق مع الأدبيات التي أشارت إلى طغيان العامية في الحياة اليومية والمجتمع المدرسي مثل: (السوداني، ١٤٣٠هـ؛ طاهر، ٢٠١٠م).

جدول رقم (٣) (استمارة الملاحظة القبلية للمعلمات في التحدث بالفصحى)

	العبارة	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		متوسط	انحراف
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	اختيار ألفاظ غير مناسبة للمعنى	١	٧,١	١	٧,١	٢	١٤,٣	٥	٣٥,٧	٥	٣٥,٧	٢,١	١,٢٣
٢	استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية	١	٧,١	٣	٢١,٤	٤	٢٨,٦	٤	٢٨,٦	٢	١٤,٣	٢,٨	١,١٩
٣	البناء غير الصحيح للجملة	–	–	١	٧,١	٥	٣٥,٧	٧,٠	٥٠,٠	١	٧,١	٢,٤	٠,٧٦
٤	استخدام أدوات الربط بصورة خاطئة	١	٧,١	–	–	٥	٣٥,٧	٣	٢١,٤	٥	٣٥,٧	٢,٢	١,١٩

٥	تغيير مخارج بعض الحروف	١	٧,١	–	–	٣	٢١,٤	٨	٥٧,١	٢	١٤,٣	٢,٢	٠,٨٠
٦	الخلط بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في مخارجها	١	٧,١	١	٧,١	٤	٢٨,٦	٦	٤٢,٩	٢	١٤,٣	٢,٥	١,٠٩
٧	عدم التمييز عند النطق بين أصوات الحركات القصيرة و الطويلة	٢	١٤,٣	١	٧,١	٢	١٤,٣	٧	٥٠,٠	٢	١٤,٣	٢,٦	١,٢٨
٨	قلب بعض الحروف في الكلمة	–	–	١	٧,١	١	٧,١	٧	٥٠,٠	٥	٣٥,٧	١,٩	٠,٨٦
٩	تقديم بعض الحروف في الكلمة	–	–	١	٧,١	١	٧,١	٥	٣٥,٧	٧	٥٠,٠	١,٧	٠,٩١
١٠	تأخير بعض الحروف في الكلمة	–	–	١	٧,١	–	–	٦	٤٢,٩	٧	٥٠,٠	١,٦	٠,٨٤
١١	حذف بعض الحروف في الكلمة	–	–	١	٧,١	١	٧,١	٥	٣٥,٧	٧	٥٠,٠	١,٧	٠,٩١
١٢	إضافة حروف في الكلمة ليست منها	–	–	١	٧,١	٢	١٤,٣	٥	٣٥,٧	٦	٤٢,٩	١,٩	٠,٩٥
١٣	عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث	٣	٢١,٤	٣	٢١,٤	٤	٢٨,٦	٣	٢١,٤	١	٧,١	٣,٣	١,٢٧
المتوسط العام												٢,٢	

من جدول رقم (٣) نلاحظ أن المتوسط العام لعبارات الملاحظة القبلية للمعلمات في التحدث بالفصحى بلغ (٢,٢٢) وهو يقع في الفئة (تحقق العبارة بصورة ضعيفة)، وبالتالي فإن الأخطاء التي تقع فيها المعلمات في مستوى الأسلوب، والمستوى الصوتي، ومستوى الأداء متحقق لكن بصورة ضعيفة.

كما يلاحظ أن أكثر عبارة تخطئ فيها المعلمات هي (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث)، حيث بلغت نسبة الخطأ بصورة

كبيرة جدا/ كبيرة (٤٢,٨٪)، وهي نتيجة تتفق مع ابن تنباك (١٤٢٦هـ) الذي أشار إلى ضعف المعلمين وعدم تأهيلهم في اللغة. أما أقل عبارة فهي (تأخير بعض الحروف في الكلمة) حيث حققت نسبة مئوية (ضعيف/ ضعيف جدا) بلغت (٩٢,٩٪).

جدول رقم (٤) (استمارة الملاحظة البعدية للمعلمات في التحدث بالفصحى)

	العبارة	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		متوسط	انحراف
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	اختيار ألفاظ غير مناسبة للمعنى	–	–	٣	٢١,٤	١	٧,١	٨	٥٧,١	٢	١٤,٣	٢,٤	١,٠٠
٢	استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية	١	٧,١	–	–	٢	١٤,٣	٦	٤٢,٩	٥	٣٥,٧	٢,٠	١,١١
٣	البناء غير الصحيح للجملة	–	–	٢	١٤,٣	١	٧,١	٩	٦٤,٣	٢	١٤,٣	٢,٢	٠,٨٩
٤	استخدام أدوات الربط بصورة خاطئة	–	–	–	–	١	٧,١	٨	٥٧,١	٥	٣٥,٧	١,٧	٠,٦١
٥	تغيير مخارج بعض الحروف	–	–	–	–	٢	١٤,٣	٦	٤٢,٩	٦	٤٢,٩	١,٧	٠,٧٣
٦	الخلط بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة في مخارجها	–	–	–	–	٢	١٤,٣	٦	٤٢,٩	٦	٤٢,٩	١,٧	٠,٧٣
٧	عدم التمييز عند النطق بين أصوات الحركات القصيرة والطويلة	–	–	–	–	٦	٤٢,٩	٥	٣٥,٧	٣	٢١,٤	٢,٢	٠,٨٠
٨	قلب بعض الحروف في الكلمة	–	–	–	–	١	٧,١	٨	٥٧,١	٥	٣٥,٧	١,٧	٠,٦١١
٩	تقديم بعض الحروف في الكلمة	–	–	–	–	١	٧,١	٦	٤٢,٩	٧	٥٠,٠	١,٦	٠,٦٥
١٠	تأخير بعض الحروف في الكلمة	–	–	–	–	–	–	٧	٥٠,٠	٧	٥٠,٠	١,٥	٠,٥٢
١١	حذف بعض الحروف في الكلمة	–	–	–	–	١	٧,١	٦	٤٢,٩	٧	٥٠,٠	١,٦	٠,٦٥
١٢	إضافة حروف في الكلمة ليست منها	–	–	–	–	٢	١٤,٣	٧	٥٠,٠	٥	٣٥,٧	١,٨	٠,٧٠

١٣	عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث	١	٧,١	١	٧,١	٣	٢١,٤	٧	٥٠,٠	٢	١٤,٣	٢,٤	١,٠٩
	المتوسط العام											١,٨	

بلغ المتوسط العام لعبارات الملاحظة القبلية للمعلمات في التحدث بالفصحى (١,٨) وهو يقع في الفئة (تحقق العبارة بصورة ضعيفة جدا)، وبالتالي فإن الأخطاء التي تقع فيها المعلمات في مستوى الأسلوب، والمستوى الصوتي، ومستوى الأداء متحقق لكن بصورة ضعيفة جدا.

ويشير جدول رقم (٤) أن أكثر عبارة تخطئ فيها المعلمات (كبيرة جدا/كبيرة) هي (اختيار ألفاظ غير مناسبة للمعنى) (٢١,٤٪). أما أقل عبارة هي (تأخير بعض الحروف في الكلمة). وبالتالي يشير الجدول السابق إلى حصول تحسن عند المعلمات بعد التدريب مما يتفق مع دراسة الشوملي (٢٠٠٠م)؛ وقورة (٢٠١٣م).

التحقق من الفرضية العلمية (١)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في عدد مرات تكرار الخطأ عند الطالبات.

جدول رقم (٥)

متوسط الاختلاف	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الملاحظة	العبارة
٠,٦٧	٠,٢٦	٨٢٤,٥٣	١,١٣	١٠,٩٩	١,٤٦	٤٨٦	قبلي	عدد مرات تكرار الخطأ
				٧,٠٢	٠,٧٩	٤٨٦	بعدي	

يشير جدول الفروق بين الملاحظة (قبلي/ بعدي) لعدد مرات تكرار الخطأ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والبعدية تعود إلى متغير عدد مرات تكرار الخطأ، حيث بلغت قيمة اختبار ت (١,١٣) ومستوى الدلالة المقترنة بها (٠,٢٦) وهي أكثر من مستوى الدلالة المطلوب (٠,٠٥).

التحقق من الفرضية العلمية (٢)

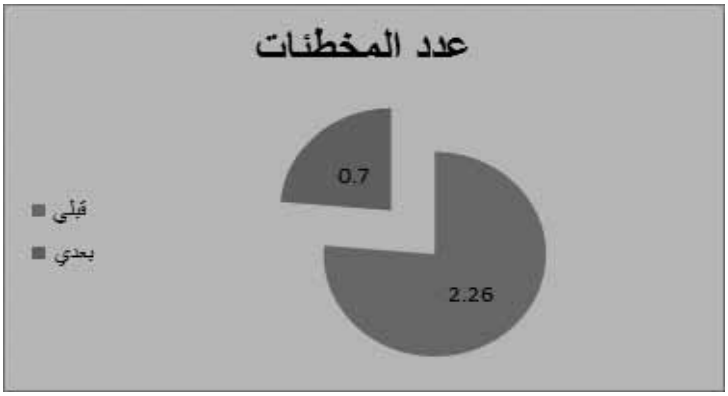
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في عدد المخطئات من الطالبات.

جدول رقم (٦)

متوسط الاختلاف	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الملاحظة	العبارة
١,٥٦	٠,٠٥	٥٨٤,٠٣	١,٩٧	١٦,٦٤	٢,٢٦	٤٨٦	قبلي	عدد المخطئات
				٥,٣٤	٠,٧٠	٤٨٦	بعدي	

يشير جدول الفروق بين الملاحظة (قبلي/ بعدي) لعدد المخطئات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والبعدية، حيث بلغت قيمة اختبار ت (١,٩٧) ومستوى الدلالة المقترنة بها (٠,٠٥) وهي قيمة دالة، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نلاحظ قلة

عدد المخطئات في محاور الاستبانة المحددة بعد تنفيذ البرامج العلاجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (٢٠١٢م) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التحدث عند المجموعة التجريبية. كما تتفق مع دراسة الشوملي (٢٠٠٠م) التي أكدت وجود تحسن عند الطلبة بعد خضوع معلميهم للتدريب.



التحقق من الفرضية العلمية (٣)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الملاحظة القبلية والبعدية في التحدث بالفصحى عند المعلمات.

جدول رقم (٧)

الملاحظة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الملاحظة القبلية	١٤	٢,٢٣	٠,٨٥
الملاحظة البعدية	١٤	١,٨٨	٠,٤٨

جدول رقم (٨)

مستوى الدلالة	z قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الرتب	الملاحظة
٠,٠٣٠	-٢,١٦٩	٧٦,٥٠	٨,٥٠	الرتب السلبية	قبلية/ بعدية
		١٤,٥٠	٣,٦٣	الرتب الموجبة	

يتضح من جدول رقم (٨) أن مجموع رتب القياس القبلي بلغت (٧٦,٥٠)، بينما بلغت مجموع رتب القياس البعدي (١٤,٥٠)، مما يدلل على وجود فروق بين الملاحظة القبلية والبعدية، وهي فروق ذات دلالة حيث بلغت قيمة اختبار ويلكاكسون (-٢,١٦٩)، وهي قيمة دالة، حيث أن مستوى الدلالة (٠,٠٣٠) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة المطلوب، وبالتالي تدلل هذه الفروق على وجود تحسن في التحدث بالفصحى عند المعلمات بعد الملاحظة البعدية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشوملي (٢٠٠٠م)؛ وقورة (٢٠١٣م).

ملخص النتائج

١. أكثر نسبة شيوع للخطأ في الملاحظة القبلية للطالبات في التحدث بالفصحى كانت للعبارة (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث)، ثم عبارة (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية). أما أقل نسبة شيوع للخطأ فكانت للعبارة (تأخير بعض الحروف في الكلمة)، ثم عبارة (حذف بعض الحروف في الكلمة).

٢. مثلت العبارة (استخدام ألفاظ عامية أو أعجمية) أكثر نسبة شيوع للخطأ في الملاحظة البعدية للتحدث بالفصحى عند الطالبات، ثم عبارة (عدم الالتزام بالقواعد النحوية عند التحدث). أما أقل نسبة شيوع للعبارة (تأخير بعض الحروف في الكلمة)، ثم عبارة (تقديم بعض الحروف في الكلمة).

٣. المتوسط العام لعبارات الملاحظة القبلية للمعلمات في التحدث بالفصحى يقع في الفئة (تحقق العبارة بصورة ضعيفة)، وبالتالي فإن الأخطاء التي تقع فيها المعلمات في مستوى الأسلوب، والمستوى الصوتي، ومستوى الأداء متحقق لكن بصورة ضعيفة.

٤. المتوسط العام لعبارات الملاحظة القبلية للمعلمات في التحدث بالفصحى يقع في الفئة (تحقق العبارة بصورة ضعيفة جدا)، وبالتالي فإن الأخطاء التي تقع فيها المعلمات في مستوى الأسلوب، والمستوى الصوتي، ومستوى الأداء متحقق لكن بصورة ضعيفة جدا.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والبعدية تعود إلى متغير عدد مرات تكرار الخطأ.

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظة القبلية والبعدية تعود إلى متغير عدد المخطئين؛ مما يدلل على وجود تحسن في عدد المخطئين لصالح الملاحظة البعدية.

٧.وجود فروق ذات دلالة بين الملاحظة القبلية والبعدية تدلل على وجود تحسن في التحدث بالفصحى عند المعلمات بعد الملاحظة البعدية.

التوصيات

١. تكثيف البرامج العلاجية (تدريب أثناء الخدمة/ تفعيل التقنية/ متابعة شخصية من قبل المشرفات/ ورش داخل المدرسة أو خارجها) للمعلمات والطالبات في تحسين مهارات التحدث بالفصحى.

٢. نشر ثقافة التحدث بالفصحى في المجتمع المدرسي.

٣. استهداف البرامج العلاجية التي تركز على استخدام القواعد النحوية، والبعد عن العامية.

٤. التركيز على الجانب الوظيفي الذي يستهدف استعمال الفصحى في المجتمع المدرسي بشكل كامل، وعند جميع التخصصات.

٥. تكثيف الأنشطة الاتصالية في المناهج، وجعلها جزءا أساسيا فيها، بحيث يتم فيها استخدام الفصحى، وتوظيفها عمليا.

المراجع

أبو عودة، عودة (١٤٣٤هـ/٦محرم). الأمة واللغة أيهما يصنع الآخر. مؤتمر سبل النهوض باللغة العربية. الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللغة العربية، الأردن، ص ص ٣٦-٩٤.

ابن تنباك، مرزوق بن صنيتان (١٤٢٦هـ/٨ ربيع الآخر). اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية الواقع والتحديات واستشراف المستقبل. الموسم الثقافي الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربية، الأردن، ص ص ٧٣-١٢٦.

أحمد، نجلاء أبو السريع (٢٠١٢م). فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ع (١٣)، ج (١)، ص ص ٣٤٩-٣٦٠.

الخرماني، عابد حميد (٢٠١١م). تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط في محافظة جدة في ضوء بعض معايير الفكرة والأسلوب وحسن الأداء. عالم التربية، مصر، س (١٢)، ع(٣٥)، ص ص ٢٦٧-٣١٦.

الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٥م). إكساب وتنمية اللغة. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

السوداني، أحمد (١٤٣٠هـ). العامية وتأثيرها على الفصحى. السعودية: الجوبة، ع (٢٥)، ص ص ١٠٧-١١١.

السيد، إبراهيم يوسف (١٤٢٧ه). العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن، المجلد (٢)، العدد (٢)، ص ص ١١٥-١٤٢.

الشوملي، علي(٢٠٠٠م). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم للقواعد النحوية. المجلة التربوية، الكويت، المجلد (١٤)، العدد (٥٥)، ص ص ٢١١- ٢٤٧.

طاهر، حامد (٢٠١٠م). المنظومة المتكاملة للنهوض باللغة العربية الفصحى. سلسلة دراسات عربية وإسلامية، القاهرة، ج (٢٩)، ص ص ١٨٩-٢٠٧.

عبدالله، صالح (٢٠١٣م). اللغة العربية: فضلها وأهميتها وكيفية تفعيلها في الغرفة الصفية. رسالة المعلم، الأردن، المجلد (٥١)، العدد (١)، ص ص ٣٦-٣٧.

عبدالله، عبدالحميد (٢٠٠١م). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع (٩)، ص ص ٢٠٥-٢٤١.

عطية، جمال؛ أبولين وجيه (٢٠١٢م). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، مصر، بنها، العدد (٩١)، الجزء (٣)، ص ص ٣٩٥- ٤٣٦.

العليط، عبدالله محمد (٢٠١٠م). مستوى الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٥م). دليل التميز في تدريس مهارات الاستماع والتحدث. القاهرة: دار بكر.

قاسم/ محمد (٢٠٠٣م). معايير التفوق اللغوي لدى طلاب التعليم العام وتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في ضوئها. المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، المجلد (١٩)، العدد (٢)، ص ص ٣٨٠-٤٢٤.

القواص، وفاء (١٤٢٧هـ). اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارستهم وبممارسة التلاميذ الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق.

قورة، علي عبد السميع (٢٠١٣م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الرائدة بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد (٨٢)، الجزء (١)، ص ص ١-٧٠.

مدكور، علي أحمد؛ حوالة، سهير محمد؛ فرج، إلهام عبد الحميد (٢٠٠٥م/٢٨-٣ جمادى الأول). توصيات المعهد الدولي الرابع لمعهد

الدراسات التربوية. مؤتمر التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، ص ص ٧٣-٧٧.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦م). تدريس فنون اللغة. القاهرة: دار الفكر العربي.

المرسي، محمد حسن؛ عبدالوهاب، سمير (٢٠٠٥م). قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية. مصر: مطبعة نانسي دمياط.

الهاشمي، عبدالرحمن (٢٠٠٤م). معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع (٣٥)، ص ص ١٣٠-١٥٩.

هلالي، ممدوح مسعد (١٤٣٤هـ/ ٩-١٠ ربيع ثاني). دور المؤسسات التربوية في مواجهة تشويه اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر. المؤتمر العلمي الدولي الأول" رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ص ص ٧٨٣- ٨٨٢.

اليعقوبي، خالد (م٢٠١١). اللغة العربية تنمية وتطويرا. مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، السنة (١٠)، العدد (٦٦)، ص ص٦-٨.