درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية وعلاقتها بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الثامن بإمارة أبوظبي

إعداد

أ. د. سعاد عبد الكريم الوائلي

جامعة العين/ أبوظبي/ الإمارات العربية المتحدة

طاهرة يوسف السعدي

وزارة التربية والتعليم/ الإمارات العربية المتحدة

Suad.alwaely@aau.ac.ae

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية وعلاقتها بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الثامن بإمارة أبوظبي، ولتحقيق أهداف الدّراسة اتّبعت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي، وتكونت عيّنة الدّراسة من معلّمي الصّف الثامن ومعلماتها ممن يدرّسون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم/ إمارة أبوظبي، والبالغ عددهم (80) معلّماً ومعلّمة، وقامت الباحثة باختيار (3) طلاب من كل معلّم ومعلمة بالطريقة العشوائية ليكونوا عيّنة الدّراسة وبلغ عددهم (240) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة بطاقة الملاحظة المكوّنة من (25) فقرة، موزعة على بعدين، تحققت من صدقها وثباتها، ثمّ طبّقتها على المعلّمين والمعلّمات من أثناء حضور حصص الدّرس، وقامت الباحثة بتطبيق اختباري مهارات اللغة الشفهية والكتابية على الطّلبة، بعد أن تحققت من صدقهما وثباتهما.

وتوصّلت الدّراسة إلى عدد من النتائج وهي: أنَّ درجة ممارسة معلمي الصف الثامن لمهارات الأنظمة الصوتية جاءت (متوسطة) على البعدين، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي الصف الثامن لمهارات الأنظمة الصوتية تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدّراسات العليا، ووجود فروق ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات، ووجود علاقة ارتباطيّة بين درجة ممارسة مهارات الأنظمة الصوتية واللغة الشّفهية والكتابية لدى الطلبة، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: درجة توظيف، معلمو اللغة العربية، مهارات الأنظمة الصوتية، مهارة الاستماع، مهارة التحدث، طلبة الصف الثامن.

مقدّمة

يعدّ الاستماع نشاطًا ذهنيًّا يمكّن الطلبة من الإصغاء الواعي، والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على أسماعهم، أو فهم الأفكار والمعاني وأبرز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفهيّة التي ترد إليهم في مواقف التعلّم المختلفة سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجها (عصر، 2005).

والاستماع أحد المهارات اللغوية المؤثرة في اتصال الفرد بالعالم الخارجيّ المحيط به، إذ إنه يستطيع به اكتساب عدد من المفردات اللغوية، والأنماط والتراكيب، والأفكار، والمفاهيم، وتنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث والقراءة والكتابة. فالشخص الذي يميّز بين الأصوات اللغوية، ويتعرف الأفكار الرئيسة والثانوية في الموضوعات التي يستمع إليها سوف يتمكن من الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته العلمية والعملية (أبو الضبعات، 2007؛ طعيمة، 2004)

والاستماع من المهارات التي يحتاج إليها المستمع فهي تعلّمه ربط ما يستقبله من أفكار بالتعلم السابق عنده، ثمّ يناقش وينقد ما سمعه في ضوء خبراته الخاصة أو في ضوء الواقع أو في ضوء آراء الآخرين وأفكارهم، وقد يصل من هذا إلى أفكار جديدة تضاف إلى أفكاره (Ediger1999; Pamela, 1997).

أما التحدث فهو المهارة الثانية من مهارات اللغة، فمن خلاله يتواصل الإنسان مع الآخرين، ويشبع حاجاته ويلبي رغباته، ويتحادث ويتناقش مع الآخرين، ويعبّر عن آرائه وأفكاره، ويشارك في حل المشكلات، فاللّغة هي وسيلة لا غاية، والهدف من تعليم اللّغة هو التّعبير الصّحيح، لذلك فمن المهم تعليم مهارات التحدث الصّحيح (الحوامدة والسعدي، 2015).

ولأهميّة التحدث ودوره في التأثير في المواقف الاجتماعية المختلفة، بدأ اهتمام المؤسّسات التّربوية به من خلال تعليم الطلاب مهاراته، وتخصيص مقرّرات منفصلة في المدارس التّعليمية وإنشاء أقسام علميّة خاصّة به (اللبودي، 2000).

إنّ عدم قدرة الطّلبة على التعبير عن أحاسيسهم وآرائهم ومشاعرهم، يقف عائقاً أمام تعلّمهم وتقدّمهم الدّراسيّ، ويؤدّي إلى صعوبة في مواجهة المواقف الاجتماعيّة المختلفة، ممّا يؤدّي إلى عدم تقدير الذّات، وفقدان الثّقة بالنّفس، والتأخر في النّمو اللّغويّ والاجتماعيّ، لذلك فإن تدريب الطلبة على مهارات التحدث ذات أهمية تربوية تقتضيها ظروف تعلمهم ليكونوا أقدر على التّعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، وأقدر على تعلم مهارات اللّغة وتطبيقها في المواقف الحياتيّة (البشير والوائلي، 2008).

إنّ التحدث هو مهارة نقل الأفكار والعواطف والمعاني والاعتقادات والأحداث من الشّخص المتحدّث إلى الآخرين. وهو يتكوّن من خليط من العمليات العقليّة مثل إنتاج

الأفكار والتّعبير عنها بكلمات ذات معنى. ويتطلب من الفرد القدرة على التعبير والسّلامة والطّلاقة في الأداء. فالكلام هو إخراج ما يدور في ذهن المتحدّث من أفكار، أو آراء، أو مشاعر للآخرين بطريقة شفهيّة تلاقي قبولاً وإعجاباً لديهم (زهران، 2007; مروان، 2005).

وتعتقد الباحثتان أنّه ينبغي تعريض المتعلم تعريضاً كافياً للّغة لإتقان مهارتي الاستماع والتحدث، بما يتناسب ومستوى نضجه واستعداده، فكلّما زاد تفاعله مع هذه المهارات تعلّمها وأتقنها في إيصال الرسالة التي يرغب إيصالها للآخرين.

وتمثل الأنظمة الصوتية وسيلة لفهم طبيعة العلاقة بين اللغة ومهاراتها، وقد حدث تطور واضح في فهم هذه العلاقة، وكان أكثر مجالات البحث أهمية في هذا المجال تلك المتعلقة بالإستماع والتحدث وهما من المهارات المتعلقة باللغة في المجال الصوتي (Stanovich & Share, 2000).

وتكمن أهمية الأنظمة الصوتية بوصفها أفضل وسيلة للتوقع بالقدرة على القراءة في السنين الأولى من المدرسة، وسنوات ما قبل المدرسة. وركز أندرسون في تقرير "أمة قارئة" على أهمية التدريب على الأنظمة الصوتية لما لها أهمية من التعلم، حيث يعد هذا التدريب حاجة ملحة لعلاج الضعف عند الطلبة وبخاصة في مراحل الدراسة الأولى والمتوسطة (Penningoton,2009; Sadoski & Paivio,2001).

ويمكن تنمية مهارات الأنظمة الصوتية (الوعي الصوتي) لدى المتعلمين عبر ثلاث مراحل نمائية تتمثل فيما يلي: (مصطفى، 2002)

المرحلة الأولى: ويتم في هذه المرحلة تنمية الوعي بإيقاع الكلمة حيث يعرض المعلم على الطلبة فقرة بسيطة يراعي فيها التعبير عن فكرة تحمل معنى بالنسبة للمتعلم، وتشتمل على عدد من الكلمات مدار التدريب، ثم يناقشهم في المعنى العام للفقرة، وذلك لتعزيز الجانب الشفهي، ويلفظ المعلم الكلمات التي تشتمل على الحروف مدار التدريب، مع نمذجة الخصائص الصوتية المميزة للصوت، ثم يقوم المعلم بتكرار لفظ الكلمات، وأخيراً يتم ربط الاستماع للكلمة بصورتها الخطية.

المرحلة الثانية: وفيها تتم تنمية الوعي بالمقطع حيث يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى مقاطع وينطقها أمام الطالب، ثم يطلب منه أن ينطقها عدة مرات (مع النبر) حتى يتقن لفظ الكلمة ويستوعبها، ثم يوضح المعلم أن المقاطع التي تم التركيز عليها تتمتع بخصائص صوتية تميزها عن المقاطع الأخرى، ثم يطلب من الطالب نطق كلمات بها هذا المقطع، ثم يدرب الطالب على التمييز بين المقطع الطويل، مثل (سا) في اللغة العربية، والمقطع القصير (سَ)، ومعرفة الفرق بينهما أثناء النطق، ثم يتم الانتقال إلى لفظ الكلمات المكونة من مقطعين، ثم الكلمة المكونة من ثلاث مقاطع وهكذا.

المرحلة الثالثة: وفيها تتم تنمية الوعي بالوحدة الصوتية الصغرى، حيث يلفظ المعلم الكلمات التي وردت في الفقرة وتبدأ بصوت معين، يؤكد طريقة اللفظ، ويوضح للطلبة أن الكلمات بالرغم من أنها تبدأ بصوت معين فإن طريقة لفظها تختلف، وبعد ذلك يزاوج بين لفظ الكلمات وكتابتها، ثم يبدأ في إعطاء كلمات تبدأ بالصوت نفسه مدار التدريب، ثم يبدأ الطالب في التحدث مع النفس، ويلفظ الكلمات بصوت مرتفع، ويتم الانتقال إلى تحليل الطالب للوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة، ثم يجري بتكوين كلمات من مجموعة من الأصوات لفهم العلاقة بين الصوت والرمز، مع التمييز البصري للحرف، والربط بين الحرف وصوته.

ومن الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية دراسة (السيد، 2014) التي هدفت الى معرفة أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية في ثلاث مهارات للاستماع الناقد هي: استنتاج الأحكام الصحيحة، والتمييز بين الأفكار الخطأ، واستخلاص النتائج، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية في سبع مهارات للقراءة الجهورية هي: سلامة النطق، والضبط النحوي الصحيح، والنطق الإملائي الصحيح، وعدم الحذف والإضافة، وعدم الإبدال والتكرار.

وأجرى (الخزاعلة، 2016) دراسة هدفت تحديد مهارات الاستماع الناقد، وتقويمها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في اللغة العربية، وأظهرت النتائج وجود انخفاض حاد في متوسطات أداء الطلبة في مهارات الاستماع الناقد، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل اللغوي ومستوى الاستماع الناقد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة (الخمايسة، 2012) إلى معرفة مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التحدث من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لمدى امتلاك طلبة الكلية لمهارات التحدث متدنياً حيث بلغ (2.9) أي ما نسبته (58%) وهو متوسط يقل عن المعيار المعتمد في الدراسة وهو (3,5) أي: ما يعادل (70%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التحدث تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وبيّنت دراسة (خصاونة والعكل، 2012) فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشّفهية لدى طالبات المرحلة الأساسية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النسب المئوية والتكرار الخاصة بالمحاور الثلاثة الأساسية، وهي

محور الصحة اللغوية، والتمييز السمعي، والوضوح والتحليل والتركيب بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح البعدي يعزى للبرنامج التدريبي المبني على الدراما المسرحية.

أما دراسة مكنايت وآخرين (Mcknight et al, 2012) والتي هدفت إلى تدريب مجموعة من أطفال الروضة على إدراك الأصوات مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة، وأظهرت النتائج حدوث تحسن في أداء الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية على الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم على اختبار الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة.

وفي دراسة هوجان وآخرين (Hogan et al, 2015) التي هدفت إلى تقصي فاعلية تقييم الوعي الصوتي في التوقع بمهارة القراءة حيث أن الباحث وفريقه قاموا بفحص الأنظمة الصوتية والتعرف على الحروف في مرحلة الروضة، وقد أسفرت بعض النتائج عن مقدرة الأنظمة الصوتية على التوقع بالقراءة في الصف الثاني، لكن فقدت المقدرة على التوقع بمهارة القراءة في الصف الرابع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تدريس اللغة العربية يؤدي إلى تطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين، إذ تعد من أكثر الأمور التي تؤثر في نمو المتعلم، فهي الوسيلة الرئيسة للتواصل والتفاعل الاجتماعي في الحياة اليومية، فباستخدام اللغة يعبّر الفرد عن مشاعره وأفكاره وحاجاته ورغباته، ولقد

لاحظت الباحثتان من خلال عملهما وجود مشكلة في مهارات اللّغة العربية لدى الطّلبة بشكل عام وخاصة في مهارتي (الاستماع والتحدث)، وتوظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات الأنظمة الصوتية ذا أهمية كبيرة لتعلم اللغة بشكل سليم، وأنَّ أي ضعف في الأنظمة الصوتية يؤدي إلى ضعف في فهم اللغة واستخدامها، إذ تمثّل الأنظمة الصوتية المنطلق الرئيس الذي ترتكز عليه مهارتي الاستماع والتحدث، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية وعلاقتها بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الثامن بإمارة أبوظبي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية عند تدريس اللغة العربية؟

– هل تختلف درجة توظيف معلّمي ومعلمات الصَّف الثامن للأنظمة الصوتية باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)؟

– هل توجد علاقة إرتباطيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية ومهارات الاستماع والتحدث لدى طلبتهم؟

هدف الدّراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية وعلاقتها بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الثامن بإمارة أبوظبي.

أهمية الدراسة:

وتأتي أهمية هذه الدّراسة من أهميّة الموضوع الذي تتناوله من جهة، فهي تتناول مفاهيم الأنظمة الصوتية ودرجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لها، ومن جهة أخرى تتعلق هذه الدّراسة بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصّف الثامن، وتأتي أهميتها أيضاً من أهمية اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم، ووسيلة للتواصل بين أبناء الأمة العربية، وتنبع الأهمية التطبيقية من درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية، وعلاقتها بتحسين مهاراتي الاستماع والتحدث لدى طلبتهم، وأيضاً لفت انتباه مشرفي الحلقة الثانية إلى عقد دورات لتدريب معلمي الصّفوف فيها على مهارات الأنظمة الصوتية وتطبيقها في دروس القراءة، وأيضاً قد تساعد في إفادة القائمين على تخطيط المناهج وتطويرها من نتائج الدراسة، وإفادة الباحثين في مجال تدريس اللغة العربية بهدف إجراء بحوث ودراسات ذات صلة بمتغيرات الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1 – الحدود الزمانية: طبقت هذه الدِّراسة في الفصل الثاني من العام الدِّراسي 2021/2020

2 – الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عيّنة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصّف الثامن، وعيّنة من طلبتهم في عدد من المدارس الحكومية التابعة لوزراة التربية والتعليم في إمارة أبوظبي.

3– الحدود المكانية: اقتصرت الدّراسة على المدارس الحكومية التابعة لوزراة التربية والتعليم في إمارة أبوظبي.

4– الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدِّراسة على تحديد درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصّف الثامن لمهارات الأنظمة الصوتية وعلاقتها بمهارتي الاستماع والتحدث.

وتتحدد نتائج الدّراسة بما وفرته من شروط حول اختيار عيّنة الدّراسة، وحجمها وأدواتها من حيث صدقها.

التعريفات الإجرائية:

درجة توظيف: هي قيام معلّمي الصف الثامن في مدارس إمارة أبوظبي باستخدام مهارات الأنظمة الصوتية عن التدريس وفق بطاقة الملاحظة المعدّة لغرض هذه الدِّراسة.

معلمو اللغة العربية: هم المعلمون والمعلمات الحاصلون على شهادة (بكالوريوس، أو دراسات عليا) والمعيّنون في مدارس إمارة أبوظبي التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الأنظمة الصوتية: قدرة المعلم/المعلمة على التغيير في أصوات اللغة المنطوقة إما بالحذف أو التبديل أو التنغيم أو التركيب أو التحليل بشكل واعٍ وبمعزل عن معنى الكلمة، أو يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم والمعلمة على بطاقة ملاحظة مهارات الأنظمة الصوتية الّتي أعدتها الباحثة.

مهارة الاستماع: وهي قدرة المستمع من طلبة الصف الثامن على تأدية المهارات الآتية: الفهم السمعي، والتذوق السمعي، والتقويم السمعي، وقيست بالعلامة المتحققة للطلبة في اختبار الاستماع المعدّ لهذه الدراسة.

مهارة التحدث: وهي قدرة المتحدث على إنتاج الأفكار والمعلومات والصور الذهنية المتعلقة بموضوع معين وترجمتها شفهياً على شكل عبارات وتراكيب واضحة وسليمة، وقيست بالعلامة المتحققة للطلبة في الإختبار الموقفي للتحدث المعدّ لهذه الدراسة.

الصّف الثامن: هو الصّف الذي يقع ضمن الحلقة الثانية من حلقات التّعليم في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكون أعمار الطلبة فيه بين (13–14) سنة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي الصّف الثامن ومعلّماتها والبالغ عددهم (180) معلّماً ومعلّمة، وطلبتهم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في إمارة أبوظبي والبالغ عددهم (240) طالباً وطالبةً للعام الدّراسي 2020/2019، وقد تم اختيار ما نسبته 50% من مجتمع المعلّمين والمعلّمات وقد بلغ عددهم (90) معلّماً ومعلّمةً، وقد استثنت (10) من المعلمين لغايات ثبات الأداة، وبذلك بلغ عدد عيّنة الدّراسة (80) معلّماً ومعلّمةً.

ادوات الدراسة:

أولًا: بطاقة الملاحظة:

تعد بطاقة الملاحظة من أفضل الطرق لدراسة عدة أنواع من الظواهر؛ إذ إن هناك جوانب للتصرفات الإنسانية لا يمكن دراستها إلا بهذه الطريقة، وكذلك لا تتطلب جهودًا كبيرة من المجموعة التي تجري ملاحظتها (رشوان، 2006). ومن خلال ذلك اعتمدت الباحثتان في تصميم الأداة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وبلغ عدد مؤشرات الأنظمة الصوتية بصورتها النهائية (25) مؤشراً وعلى مجالين هما (الإرسال، والاستقبال).

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة التي تكونت في صورتها الأولية من (25) مؤشراً، قامت الباحثتان بعرض الأداة على عدد من المحكّمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والمناهج والتدريس للحكم على مدى جودتها في قياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية في تدريس اللغة العربية، ولحساب ثبات بطاقة الملاحظة، تم اختيار إحدى المعلّمات لتكون ملاحظة ثانية، ومن ثمّ تم ملاحظة عشرة معلّمين ومعلمات من خارج عيّنة الدّراسة، وسجّلتا ملاحظتهما، وبمعدّل حصة دراسيّة كاملة لدى كل معلّم ومعلمة، وجرى استخدام معادلة (Holisty) للمقارنة بين درجات الملاحظتين للوصول إلى معامل الاتّفاق للأداة بشكل عام، وقد بلغ معامل الاتفاق (87%)، وهو معامل اتفاق عالٍ ومناسب للدّراسة.

ثانياً: اختبار الاستماع:

جاءت أسئلة اختبار الاستماع متنوعة، وقد بلغت فقرات الاختبار (20) فقرة تناولت (20) مؤشراً فرعياً تمثلت ب (مؤشر الفهم السمعي، والتمييز السمعي، والتذوق السمعي، والتقويم السمعي).

صدق اختبار الاستماع وثباته:

للتأكد من صدق الاختبار، تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في الجامعات، وللتأكد من ثبات الاختبار قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (20) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن، وثم تم حساب ثبات الاختبار وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.84).

ثالثاً: اختبار التحدث:

أعدت الباحثتان اختبارا موقفيا للتحدث يهدف إلى قياس أداء طلبة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الثامن في مؤشرات التحدث، وقد تكون الاختبار من المجالات الاتية (المجال الصوتي، والمجال الفكري، والمجال اللغوي، والمجال الإلقائي، والمجال الملمحي).

صدق اختبار التحدث وثباته:

للتحقق من صدق الأداة، عرض اختبار التحدث، ومقياس التحدث بصورته الأولية، على هيئة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية، واللغة العربية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وللتحقق من ثبات التصحيح طبقت الباحثة الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مأخوذة من مجتمع الدراسة ومن خارج

أفرادها بواقع (20) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثامن، وذلك لحساب معامل الثبات للتقديرات فيما بين المُصححين لكل المؤشرات في ضوء ما اشتمل عليه (مقياس مؤشرات التحدث) من مؤشرات سلوكية دالة عليه، وبعد تطبيق الاختبار تم تصحيحه مرةً من احدى الباحثتين ومرةً أخرى من (معلم/ معلمة) المادة (نفسه/ نفسها) وبشكل مستقل، من خلال الاستماع إلى حديث الطلبة، وكانت نسبة الاتفاق (0.86) وهي نسبة مقبولة.

متغيّرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وتشمل:

1- الجنس وله فئتان (ذكر، وأنثى).

2- المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

3- الخبرة التدريسيّة ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة وتشمل:

- درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية.
- مهارتا الاستماع والتحدث لدى طلبة الصّف الثامن.

المعالجات الإحصائية:

- **معادلة كرونباخ ألفا (Equation Cronbach alpha)** لاستخراج معاملات ثبات الأداة للدراسة.

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Average and standard deviations)** للتعرف على درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية

- **معادلة هولستي (holisty)** لثبات بطاقة الملاحظة.

- **تحليل التباين المتعدد الثلاثي (3 way MNOVA)** للتعرف للتعرف على الفروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)** للتعرف إلى العلاقة بين توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية ومهارات الاستماع والتحدث لدى طلبتهم.

- **التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages)** لتوزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

عرض النتائج :

أولاً: النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للأنظمة الصوتية عند تدريس اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة على مجالات بطاقة الملاحظة والتي تقيس درجة توظيف معلّمي اللغة العربية ومعلماتها في الصّف الثامن للأنظمة الصوتية، الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات بطاقة الملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن=80)

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	2	الأنظمة الصوتية (مؤشرات الاستقبال)	3.14	0.41	متوسطة
2	1	الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإرسال)	3.09	0.36	متوسطة
الأنظمة الصوتية مجتمعة			3.11	0.37	متوسطة

يظهر من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأنظمة الصوتية تراوحت ما بين (3.09–3.14) بدرجة توظيف متوسطة لجميع المؤشرات، جاءت بالمرتبة الأولى الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإستقبال) بمتوسط حسابي (3.14)، وبالمرتبة الثانية والأخيرة جاءت الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإرسال) بمتوسط حسابي (3.09)، وبلغ المتوسط الحسابي للأنظمة الصوتية مجتمعة (3.11) بدرجة توظيف متوسطة، وهذا يدل على أنَّ درجة توظيف معلِّمي الصّف الثامن للأنظمة الصوتية جاءت متوسطة، كما تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على عبارات كلّ مؤشر من مؤشرات الأنظمة الصوتية بشكل منفرد، الجدولان (2) و (3) يوضحان ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإرسال) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي (ن=80)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	5	يقرأ المعلم/ة الجملة دفعة واحدة من غير توقف.	3.24	0.50	متوسطة
2	1	يميز المعلم/ة لفظاً بين الحركات القصار والتنوين المصاحبة رسماً للحروف.	3.19	0.50	متوسطة
3	6	يقرأ المعلم/ة الجملة مراعياً نوع الأسلوب اللغوي.	3.17	0.49	متوسطة

4	7	يلفظ المعلم/ة الكلمة على وفق ما تدل عليه من معنى وحركة	3.16	0.45	متوسطة
5	3	يحدد المعلم/ة موضع الصورة الصوتية لحرف معين في الكلمة المكتوبة.	3.10	0.40	متوسطة
6	2	يحلل المعلم/ة الكلمة المكتوبة إلى وحدات صغيرة.	3.09	0.35	متوسطة
7	4	يلفظ المعلم/ة الصورة الخطية للكلمة بعد حذف الحرف نقلة واحدة من غير تردد أو حركات رجعية.	3.06	0.22	متوسطة
8	8	يعطي المعلم/ة كلمة مكافئة للصورة الصوتية.	3.05	0.19	متوسطة
		مؤشرات الإرسال مجتمعة	3.13	0.35	متوسطة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لعبارات مؤشرات الإرسال تراوحت ما بين (3.24–3.05) بدرجة توظيف متوسطة لجميع العبارات؛ إذ جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (5) ونصها: يقرأ المعلم/ة الجملة دفعة واحدة من غير توقف، بمتوسط حسابي (3.24)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (8) ونصها: يعطي المعلم/ة كلمة مكافئة للصورة الصوتية، بمتوسط حسابي (3.05)، وبلغ المتوسط الحسابي **لمؤشرات الإرسال** مجتمعة (3.13) بدرجة توظيف متوسطة.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإستقبال) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي(ن=80)

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	6	يصوّب المعلم/ة أخطاء القراءة الملفوظة من طلبته.	3.28	0.50	متوسطة
2	5	يكتشف المعلم/ة أخطاء القراءة الملفوظة من طلبته.	3.26	0.50	متوسطة
3	3	يتعرف المعلم/ة جملة السؤال المطروح عليه من طلبته.	3.24	0.50	متوسطة
4	4	يميز المعلم/ة الجمل الصحيحة صوتياً من طلبته.	3.21	0.52	متوسطة
5	1	يميز المعلم/ة المختلف من الكلمات المسموعة من طلبته.	3.20	0.47	متوسطة
6	2	يميز المعلم/ة المتشابه من الكلمات المسموعة من طلبته.	3.15	0.58	متوسطة
7	7	يفرّق المعلم/ة بين الأدوات الّتي يوظفها الطلبة لإخراج الأصوات المختلفة.	2.97	0.11	متوسطة
		مؤشرات الاستقبال مجتمعة	3.18	0.46	متوسطة

يظهر من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لعبارات مؤشرات الاستقبال تراوحت ما بين (2.97–3.28) بدرجة توظيف متوسطة لجميع العبارات؛ إذ جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (6) ونصها: يصوّب المعلم/ـة أخطاء القراءة الملفوظة من طلبته، بمتوسط حسابي (3.28)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (7) ونصها: يفرّق المعلم/ـة بين

الأدوات الّتي يوظفها الطلبة لإخراج الأصوات المختلفة، بمتوسط حسابي (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي لمؤشرات الاستقبال مجتمعة (3.18) بدرجة توظيف متوسطة.

يمكن تبرير هذه النتيجة من خلال ادراك معلِّمي اللغة العربية ومعلماتها في الصّف الثامن لأهميّة الأنظمة الصوتية في مساعدة الطالب على إدراك أصوات الحروف والتمييز بينها، كما أنَّها تساهم في زيادة قدرة الطلبة على التعرف على أصوات الكلام، ومن ثمّ تحسن قدرتهم على إدراك وفهم اللغة الاستقبالية؛ ممّا يؤدِّي إلى تحسّن نطقهم لأصوات الحروف.

وتفسّر هذه النتيجة أيضا بأن معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن يدركون أهمية ممارستهم للأنظمة الصوتية بالنّسبة للطلبة في هذا الصف، إذ أنَّ الطالب لا يستطيع قراءة كلمة دون أن يكون على دراية بوحداتها الصوتية.

وترى الباحثتان أنَّ درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لهذه المؤشرات لم تصل إلى الحد المأمول، وهذا يعود إلى أنَّ استخدام الوعي الصوتي في التّدريس يتطلّب من المعلم أن يبدأ بتوضيح علاقات الأجزاء بالكل، ثم وضع نماذج توضح كيف تجزئ الجمل القصيرة إلى كلمات فردية مبينا كيف تتكون الجمل من كلمات، واستخدام الشرائح أو الوسائل اليدوية الأخرى لتمثيل عدد الكلمات في الجملة، وهذا ما يصعب تنفيذه بشكل

كلي مع طلبة الصف الثامن؛ إذ أنَّ المعلمين يحاولون قدر المستطاع توظيف هذه المؤشرات.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة أيضا إلى أنَّ استخدام هذه المؤشرات بالشكل الأمثل يتطلب من المعلم تقديم أنشطة قرائية تتسم بالمرح والتشويق، فضلا عن دمج الخصائص الصوتية المميزة لكل صوت، مع توضيح أماكن الوقف والتنغيم والنبر والتنوين في الكلمات وغيرها من الخصائص والصفات الصوتية المميزة للغة؛ الأمر الذي يحد من قدرة المعلم على توظيف هذه المؤشرات بدرجة عالية خصوصا خلال الحصة المخصصة للغة العربية.

وتفسِّر الباحثتان هذه النتيجة أيضاً بأنَّ المعلّم يقوم بتحليل الكلمات إلى مقاطع ليستطيع الطالب التمييز بين المقاطع الطويلة والمقاطع القصيرة، ومعرفة الفرق بينها أثناء النّطق ليكون قادراً على التمييز بين كلمات من مقاطع لها خصائص متشابهة نطقيّاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة توظيف معلّمي الصَّف الثامن للأنظمة الصوتية باختلاف (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) ؟

للإجابة عن هذا السّؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة على مجالات بطاقة الملاحظة والتي تقيس توظيف معلِّمي اللُّغة العربية للأنظمة الصوتية تبعاً للمتغيّرات الشخصيّة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

التدريسية)، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على الأنظمة الصوتية مجتمعة تبعاً لمتغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، الجدولان (4) و (5) يوضحان ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأنظمة الصوتية مجتمعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.13	0.36
	أنثى	3.19	0.39
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.05	0.16
	دراسات عليا	3.43	0.60
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	3.09	0.37
	5–10 سنوات	3.09	0.35
	أكثر من 10 سنوات	3.56	0.03

يظهر من الجدول (4) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأنظمة الصوتية مجتمعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل

العلمي، والخبرة التدريسية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA)، الجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإرسال، والإستقبال) مجتمعة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.40	1	040	4.41	0.04
المؤهل العلمي	2.03	1	2.03	22.47	0.00
الخبرة التدريسية	1.21	2	0.60	6.68	0.00
الخطأ	6.78	75	0.09		
المجموع	806.44	80			
المجموع مصحح	10.96	79			

يظهر من الجدول (5) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأنظمة الصوتية مجتمعة تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ بلغت قيمة (F) (4.41) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع إلى مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح الإناث، مما يدل على أن المعلمات أكثر توظيف للأنظمة الصوتية (الإرسال والإستقبال) مجتمعة من المعلمين.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأنظمة الصوتية (الإرسال والاستقبال) مجتمعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيمة (F) (22.47) وهي قيمة دالة إحصائيًّا، و بمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المؤهل العلمي دراسات عليا، مما يدل على أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا أكثر توظيف للأنظمة الصوتية (الإرسال والاستقبال) مجتمعة من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأنظمة الصوتية(الإرسال والاستقبال) مجتمعة تبعاً لمتغير الخبرة ؛ إذ بلغت قيمة (F) (6.68) وهي قيمة دالة إحصائيًّا، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على الأنظمة الصوتية (الإرسال والاستقبال) مجتمعة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.09		0.00	47.0*-
5–10 سنوات	3.09			*0.47-
أكثر من 10 سنوات	3.56			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

يظهر من الجدول (6) أن مصادر الفروق كانت بين مستويات الخبرة (أقل من 5 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.56)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين مستويات الخبرة (5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مؤشر من مؤشرات الأنظمة الصوتية (الإرسال، والاستقبال) تبعاً للمتغيرات الشخصية (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، كما تم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (3 way MNOVA) على الأنظمة الصوتية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، الجدولان (7) و (8) يوضحان ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأنظمة الصوتية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)

المتغير	المستوى	مؤشرات الإرسال		مؤشرات الاستقبال	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.11	0.36	3.15	0.38
	أنثى	3.13	0.34	3.25	0.48
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.03	0.08	3.09	0.26
	دراسات عليا	3.39	0.61	3.48	0.62
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	3.10	0.41	3.08	0.33
	5–10 سنوات	3.08	0.33	3.09	0.37
	أكثر من 10 سنوات	3.31	0.07	3.86	0.00

يظهر من الجدول (7) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأنظمة الصوتية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (3 way MNOVA)، الجدول(8) يوضح ذلك.

الجدول (8) نتائج تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (3 way MNOVA) على الأنظمة الصوتية بمؤشراتها (الإرسال، والاستقبال) تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)

المتغير	مؤشر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	مؤشرات الإرسال	0.34	1	0.34	3.48	0.07
	مؤشرات الاستقبال	0.48	1	0.48	5.56	0.02
المؤهل العلمي	مؤشرات الإرسال	2.16	1	2.16	22.29	0.00
	مؤشرات الاستقبال	1.89	1	1.89	22.12	0.00
الخبرة التدريسية	مؤشرات الإرسال	0.14	2	0.07	0.70	0.50
	مؤشرات الاستقبال	3.90	2	1.95	22.80	0.00
الخطأ	مؤشرات الإرسال	7.25	75	0.10		
	مؤشرات الاستقبال	6.41	75	0.09		
المجموع	مؤشرات الإرسال	788.77	80			
	مؤشرات الاستقبال	828.63	80			
المجموع مصحح	مؤشرات الإرسال	9.86	79			
	مؤشرات الاستقبال	14.00	79			

يظهر من الجدول (8) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مؤشرات الإرسال تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ بلغت قيمة (F) (3.48) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مؤشرات الاستقبال تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ بلغت قيمة (F) (5.56) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح الإناث، مما يدل على أن المعلمات أكثر توظيف لمؤشرات الاستقبال من المعلمين.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مؤشرات (مؤشرات الإرسال، مؤشرات الاستقبال) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ كانت قيم (F) دالة إحصائيًا وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح المؤهل العلمي دراسات عليا، مما يدل على أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا أكثر توظيف لهذه المؤشرات من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مؤشرات الاستقبال تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية؛ إذ بلغت قيمة (F) (22.80) وهي قيمة دالة إحصائيًّا، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، الجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على الأنظمة الصوتية (مؤشرات الاستقبال) مجتمعة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.10		0.02	* 0.21 –
5–10 سنوات	3.08			*0.23–
أكثر من 10 سنوات	3.31			

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (9) أن مصادر الفروق كانت بين مستويات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (3.31)، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين مستويات الخبرة التدريسية (5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأنظمة الصوتية (مؤشرات الإرسال) تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية؛ إذ بلغت قيمة (F) (0.70) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

ترى الباحثتان أنَّ هذه النتيجة قد تعود إلى توفّر المشاعر الحانية ومشاعر الأمومة لدى المعلمات، حيث يتعاملن برحابة صدر مع الطالبات، مع التركيز على الجانب النفسي والسلوكي عند تدريسهن لهذه المرحلة، مما يجعلهن أكثر رغبة في توظيف الأنظمة الصوتية خلال عملية التعليم من المعلمين، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المعلمات أكثر قابلية لهذه المؤشرات وأكثر إقبالا عليها.

كما أظهرت النتائج أنَّ المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا أكثر توظيفاً للأنظمة الصوتية مجتمعة من المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمين الحاصلين على مؤهلات عملية عليا أكثر قدرة على توظيف مهارتهم في عملية التعليم وذلك لتعرضهم خلال فترة دراستهم الجامعية لمساقات ذات علاقة مباشرة بكيفية توظيف هذه المؤشرات، في حين أن المعلمين الذين يحملون شهادة البكالوريوس أقل قدرة على ذلك.

6. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأنظمة الصوتية

مجتمعة تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح مستوى الخبرة التدريسية (أكثر من 10 سنوات)، وقد يعود سبب ذلك إلى زيادة وعي المعلمين نحو أهمية توظيف هذه المؤشرات مع زيادة خبرتهم، كما ترى الباحثة أنَّ المعلمين الذي يمتلكون خبرات كبيرة أكثر قدرة على تقوية الصلة بين خبراتهم العملية والعلمية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأنَّ المعلمين في هذه المرحلة يتميّزون بالاهتمام والمتابعة وكذلك رغبتهم في تقديم خبراتهم للطلبة.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** هل توجد علاقة إرتباطيّة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن للأنظمة الصوتية ومهارات الاستماع والتحدث لدى طلبتهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين المتوسط الحسابي لتقديرات كل معلم على الأنظمة الصوتية والمتوسط الحسابي لدرجات طلبته في اختباري مهارات (الاستماع، والتحدث)، الجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين المتوسط الحسابي لتقديرات كل معلم على الأنظمة الصوتية بمؤشراتها (الإرسال، والإستقبال) والمتوسط الحسابي لدرجات طلبته في اختباري مهارات (الاستماع، والتحدث)

مؤشرات الأنظمة الصوتية	معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية	اختبار مهارات الاستماع	اختبار مهارات التحدث
مؤشرات الإرسال	**معامل الارتباط**	0.82	0.85
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00
مؤشرات الاستقبال	**معامل الارتباط**	0.75	0.77
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00
مؤشرات الأنظمة الصوتية مجتمعة	**معامل الارتباط**	0.85	0.86
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00

يظهر من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لتقديرات كل معلم على الأنظمة الصوتية والمتوسط الحسابي لدرجات طلبته في اختباري مهارات (الاستماع، والتحدث)؛ إذ أن قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيّاً.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنَّ توظيف المعلم لهذه المؤشرات يساعد الطالب على تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية عند الاستماع من خلال الفهم والتمييز، وإدراك أنَّ الكلمات تتكوّن من صور صوتية غير متلاصقة، كما تفسَر

هذه النتيجة من خلال تأثير الوعي الصوتي على مدى قدرة الطالب على تعلم النصوص القرائية وتذوقها وقدرته على اصدار الأحكام عليها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صن ست (Sunseth,2010).

كما أنَّ توظيف المعلم للأنظمة الصوتية يدعم الجانب الفكري والملمحي، زيادة على الجانب الإلقائي واللغوي؛ إذ أنَّ توظيف المعلم لهذه المؤشرات تجعل الطالب يتعلّم الإصغاء إلى أصوات متنوعة في الكلمات والانتباه إلى تعلم تجزئة الأصوات الفردية في الكلمات سواء في المواضع الأولى أو الأخيرة؛ إذ لاحظت الباحثة خلال فترة تطبيق أداة الدراسة أنَّ معلمي الصف الثامن عند ممارستهم هذه المؤشرات يجعلون الطلبة ينتبهون أكثر إلى صوت معين، ممّا يجعلهم يطيلوا التركيز على الصّوت المستهدف بطريقة مشددة لإفادة طلبتهم لغوياً وإلقائياً، الأمر الذي يساهم في زيادة وعي الطلبة بالأصوات المكونة للكلمات من خلال الطرق التعليمية المختلفة التي تشمل تمرين التمييز السمعي وأنشطة الإيقاع الواحد؛ مما يؤثر في مهارات الاستماع والتحدث وبشكل إيجابي لدى طلبتهم.

كما يمكن تبرير هذه النتيجة بأنَّ توظيف المعلمين للأنظمة الصوتية يزيد من قدرة الطلبة على تعلم القراءة، فالقراءة تتضمن تكوين الطَّالب للمعنى أو فهمه للمقروء؛ مما يستوجب على المعلم الاهتمام بتدريب الطالب على حل شفرة أي كلمة وربط الصوت الصحيح بالحرف الصحيح وهذا ما يحققه المعلم من خلال توظيف الأنظمة الصوتية.

التوصيات والمقترحات:

1. توجيه القائمين على إعداد البرامج التدريبية في الوزارة إلى الاهتمام بالتدريب على الأنظمة الصوتية؛ وذلك لما له من أثر إيجابي في تحسين المؤشرات اللّغوية.
2. إعداد أدلة لمعلّمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف الثامن لإرشادهم حول كيفية توظيف الأنظمة الصوتية في التدريس.
3. إجراء دراسات ميدانيّة تهدف للتعرّف على أثر الأنظمة الصوتية في متغيّرات أخرى.
4. إجراء دراسات أخرى للتعرف على درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمراحل دراسية مختلفة وعلاقتها بالقدرة القرائية لدى طلبتهم.

المصادر والمراجع

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل.(2007). **طرائق تدريس اللغة العربية.** عمان: دار الفكر للنشروالتوزيع.

الإمام، محمد صالح (2010). **قضايا وآراء في التربية الخاصة،** عمان. دار الثقافة

البجة، عبد الفتاح حسن (2000)، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا،** عمان: دار الفكر.

بشارة، جبرائيل: "**ادماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم**" مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر من 25-27 تشرين الاول، 2009م.

البشير، أكرم والوائلي، سعاد (2008)، **مهارة الكلام (التعبير الشّفهي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن،** دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 9(2)، 255-236.

جابر، جابر وشعبان، تهاني صبري و السيد، منى (2014). **برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي،** معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الحبيب، طارق بن علي: **كيف تحاور (دليل عملي للحوار)**، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، مصر، 2010م.

حجاب، محمد منير: **مهارات الاتصال للاعلاميين التربويين والدعاة**، جامعة جنوب الوادي، سوهاج، مصر، 2000م.

الحوامدة، محمد والسعدي،عماد (2015)، **فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي**، دراسات العلوم التربوية، مجلد (42)، عدد (1)، الجامعة الأردنية: ص 62-47، الأردن.

خصاونة، نجوى والعكل، إيمان (2012)، **فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية**. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (4).

الخمايسة، إياد (2012)، **مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية في غزة، 20(1)، 219-242.

زهران، حامد عبدالسلام (2007). **المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد .(2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها –تدريسها– صعوباتها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (2009). **تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله، عادل (2005). **فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.** المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية جامعة الزقازيق،ج 1، ص 90–51.

عصر، حسني عبد الباري. (2005). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.** الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عيسى، مراد علي (2007)، **فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة.** مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السابع عشر، العدد (72)، ص 95–124.

اللبودي، منى (2000). **تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية،** اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس.

مروان، نجم الدين علي (2005). **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة (البيت– الحضانة– رياض الأطفال)**، الكويت: دار الفلاح.

مصطفى، عبدالله. (2002). **مهارات اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Adams, M. J. (1990). **Beginning to read. Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT Press.

Anderson, W. (1985). Grounded cognition. **Annual Review of Psychology, 59**(2): 617-659.

Baldo. S, (2005) **Asking Questions in speaking**, Journal of TSOL, 2(2): 11-39.

Bradley, L, & Bryant, P. (1983). **Categorizing sounds and learning to read: A causal connection**. Nature, 301,419-421.

Dodd, B., & Gillon, G. (2001**). Exploring the relationship between phonological awareness**, speech impairment and literacy. Advances in Speech Language Pathology, 3(2):139-147.

Duzer, V (1997) **Improving ESL learning skills. Washington SC**. Rutledge press.

Elforp, F. (2008) **How to Improve student writing and Speaking skills**. NJ: Pt Patricia Johnson University Press.

Frey, N (2008). **Connect Oral and Written Expression**. San Diego State University.

Goodman, K. 2006. **What's Whole in Whole Language? (20th edition) Bandon**: RDR Books, USA.

Goulden, Nancy. (1991) **Improving instructors speaking skills**. Manhattan: center for faculty evaluation and development kansas state university.

Hogan, Tiffany & Catts, Huge & Little Todd (2005) **The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness.** Language, Speech, and Hearing Services in Schools. Vol. 36 * 285-393.

Kayi, H. (2006). **Teaching Speaking: Activates to promote Speaking in a students**, Unpublished, Clemson University, South Carolina.

Kurtz, R. (2010**). Phonemic awareness affects speech and Literacy**. Speech-Language-Development. New York: Guilford Press.

Loffredo, R. (1996). **Training College Students to Listen At Higher Levels (Listening).** Unpublished doctoral dissertation. New York University.

Murray, N. (2006). **Oral rehabilitation**, London: singular Publishing Group.

Mcknight, Caroline G; Lee, Steven W; & Schowengerdt, Richard (2001) **Effects of specific strategy training on phonemic**

awareness reading a loud with preschoolers: A Comparison study. Unpublished MA. Dissertation. University of North Carolina.

Macmillan, B. (2002). **Rhyme And Reading**: A critical Review Of The Research Methodology. Journal of Research in Reading, Vol. 25(1), 4-42.

Peeters, M, Verhoeven, L, Moor, J, & Balkom, H. (2009). **Importance of speech production for phonological a wareness and word decoding**: The case of children with cerebral palsy. Research in Developmental Disabilities, Vol.30(4) ,712-726.

Pennington, B. F. (2009). **Diagnosing learning disorders**: Aneuropsy chological frame work. New York: Guilford.

Sadoski, M, & Paivio, A. (2001). **Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing**. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Sunseth, K, Anne (2000) **The Role of Naming speed and Phonemic Awareness In Reading, Spelling, And Orthographic Knowledge.** Unbuplished Doctor of Philosophy Thesis at University of Waterloo, Ontarion, Canada.

Share, W, & Stanovich, K. (2000). **Cognitive Processes in Early Reading Development**: Accommodating Individual differences into a Model of Acquisition. Issues in Education, 1(1): 32-89.

Tractenberg, R. (2002). **Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading achievement**. Journal of Learning Disabilities, 35(6): 407-424.

Zorman, M. (1999). **Evaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacities phonologiques en grande section de maternelle**. In Reeducation orthophonique, 197, 139-157.