المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 1، 2005، 51-65

أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

حمدان نصر و حامد العبّادي *

تاريخ تسلم البحث 2004/4/4 تاريخ قبوله 2004/9/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (60) طالباً، يدرسون في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك بواقع شعبتين اختيرتا عشوائياً واستخدم في قياس الأداء اختبار موقفي يتيح الاستجابة الشفوية بصورة فردية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكلام على كل معيار من معايير الأداء المعتمدة، تعزى لاستراتيجية لعب الدور لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكشف الدراسة فروقاً تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس واستراتيجية التدريس. وبينما احتل معيار الدقة المرتبة الأولى لدى المجموعتين، احتل معيار المرونة المرتبة الأخيرة لدى المجموعة التجريبية واحتل معيار التنغيم المرتبة الأخيرة لدى طلبة المجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة. (**الكلمات المفتاحية**: لعب الأدوار، مهارة الكلام، استراتيجيات التدريس، المرحلة الأساسية)

The Effect of Role Playing Strategy on the Development of Third Grade Students` Speaking Skills

Hammdan Nasir and Hamed Al-Abbadi, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: *This study aimed at investigating the effect of the role playing strategy on the development of third graders speaking skill. A random sample composed of (60) students was chosen from the Model School at Yarmouk University and assigned into two groups, the experimental group, taught by using role playing strategy and the control group by using the traditional strategy. the measure students' performance in speaking, a situational oral language exam was used. The results revealed significant differences between the two groups in speaking skills attributed to the teaching strategy in favor of the experimental group. Also, there were significant differences among students attributed to gender in favor of the females. In addition, the results did not show any differences among groups attributed to the interaction between gender and teaching strategy. Regarding the extent to which students perform on the oral language test, accuracy ranked first with both groups. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested. (**Keywords**: Role playing, speaking skill, teaching strategies, elementary grade).*

خلفية الدراسة وأهميتها: تحتل مهارة الكلام (التحدث) الرتبة الثانية بعد الاستماع في الترتيب المنطقي لمنظومة مهارات اللغة الرئيسة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ويعتمد طلبة الصفوف الأساسية الأولى على مهارة التحدث في ممارسة ألوان الاتصال، وتحصيل المعارف والعلوم.

والكلام الشفوي وسيلة الإقناع والفهم والإفهام بين المتكلم والمخاطب، إذ يتيح للفرد فرصة أكثر في التعامل مع الحياة، والالتصاق بالجماعة من خلال الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، وتقمص الشخصيات (الكندري وعطا،1996).

ولا شك أن الحياة المعاصرة بما تقتضيه من أشكال التفاعل، وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، وعبر مواقف الحياة المختلفة، تتطلب من القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها مزيداً من الاهتمام بمهارة الكلام، وبالمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتطويرها لدى الطلبة، عبر مواقف حيّة وطبيعية، بحيث يؤدي الطالب دوره على أنه عضو في مجتمع ديمقراطي قادر على تقديم نفسه وفكره للعالم، والتعبير عن نفسه بما يصله بالآخرين، ويصل الآخرين به (يونس والناقة، 1977).

وهناك ما يشير إلى أن مهارة الكلام يمكن تعلّمها وتشكيلها لدى الطلبة الصغار من خلال التعليم المقصود،كما أنه يمكن أيضا مساعدتهم على إتقان هذه المهارة من خلال توفير فرص الاستعمال الحقيقي لهذه الآليات في مواقف تستدعي، إنتاج أنماط الكلام المناسبة لمقتضى الحال (ستيتيه، والرازق، ونصر، 1995).

وتؤكد نتائج بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية في هذا الميدان أهمية تطوير مهارات الكلام لدى طلبة الصفوف الأولى، وبخاصة داخل غرف التدريس؛ إذ ترى تان (Tann,1991) توافر القواعد الأساسية عند الأطفال في هذه المرحلة تمكّنهم من ممارسة أشكال متعددة من تعلم الكلام Talk Learn: كالحوار، والمناقشة، وإلقاء الأسئلة، ولعب الدور، وإبداء الرأي والتعقيب.

وفي هذا الإطار، يذكر جودلاد(Goodlad,1987) في كتابه بعنوان "A Place Called School"، أن 75% من زمن الحصة في تدريس طلبة الصفوف الأولى ينقضي في ممارسة نشاطات تعلمية تعليمية قائمة على المشافهة وتبادل الأفكار، الأمر الذي

* كلية التربية، جامعة اليرموك،

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

يستدعي ضرورة التركيز على تنمية مهارات الاتصال الشفوي لديهم في وقت مبكر (Goodlad ,1987) .

وتؤكد الدراسات الميدانية التي أجريت في مناطق مختلفة من العالم، أن الكلام يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وكشفت نتائج المسوح للنشاطات اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان في حياته عن أن هناك (73) منشطاً لغوياً صنفت في تسعة أنواع أطلق عليها المراكز الوظيفية في الحياة، وكانت المحادثة على رأس هذه المراكز (السيد، 1996).

وكشفت نتائج بعض الدراسات الحديثة عن أن 23% من أشكال التعلّم المتحصلة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى يتم عن طريق التحدث، وان 25% منها يتم عن طريق الاستماع (مدكور،2000). كما أظهرت نتائج دراسة أخرى في هذا الميدان أن 32% من النشاطات اللغوية اليومية للإنسان العادي هي نشاطات كلامية (ظافر والهادي، 1984) .

وهناك ما يشير إلى أن تطور اللغة الشفوية لدى الطلبة المبتدئين يحدث بشكل واسع في غرف التدريس، وعبر مواقف تعليمية تعلي من شأن التلميذ ودوره في اكتساب اللغة، بحيث تتيح له فرصة إنتاج اللغة واستخدامها عبر سياقات متنوعة، وآليات تمسُّ المؤشرات السلوكية لاستخدام الكلام؛ مثل التعليق، والشرح، والوصف، والنقد، وإبداء الرأي، وتقديم الحجج والأدلة حيال الموضوعات والأفكار مدار التكلم (Zhang & Alex, 1995).

ولعل التحسّن النوعي لما يحدث في صفوف المدرسة الأساسية الأولى، وتحصيل الأطفال للمهارات الأساسية اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين يتطلب استخدام استراتيجيات تدريس فاعلة ومؤثرة تعمل على تحويل المعلومة إلى ممارسات، ونشاطات عملية تحسّن التفكير واللغة، وتشجع في الوقت ذاته الاستقلالية في التفكير والتعبير والتقييم (Dunne &Wragg,1994) .

وتعدّ استراتيجية لعب الدور Role Playing من بين آليات التدريس الفاعلة بما توفره من فرص المشاركة النوعية للطلبة في المواقف التعلمية التعليمية المختلفة، إذ تتيح مهمة فرص التمثيل وتقمص الأدوار، وممارسة ألوان المحاكاة والتقليد في إطاري اللغة الشفوية والتعبير الحركي الهادف (Rosenberg &Abbeduto,1993) .

وهناك من يرى أن استخدام آليات لعب الدور يضفي على مواقف التعليم حيوية ويجعل عملية التعلّمَ واكتشاف المعرفة تتم في غاية السرور والسعادة، ويعكس في الوقت ذاته شعوراً لدى التلميذ بأنه إيجابي ومشارك فاعل في عملية التعلم، وتهيئ هذه الآلية للتلميذ ممارسة أسلوب الدراما التي تجعله أقدر على معايشة اللغة من خلال الاستعمال الفعلي في مواقف المحاورة، والإقناع، والمناقشة (Campbell &Dickinson,1996) .

وأظهرت العديد من الدراسات والبحوث أهمية استخدام استراتيجية لعب الدور في تطوير القدرة اللغوية الشفوية لدى الطلبة، وأن هذه الإستراتيجية تنمي الأصالة، والمرونة، والطلاقة في الكلام (راشد،2002 ؛ Bagley, 1994؛ Rosberg, 1994) .

وكشف دويجل (Dougill,1987) عن حقيقة مفادها أن الأنشطة الحركية التي تقوم عليها استراتيجية لعب الدور تعدّ وسائل مهمة في مساعدة الطلبة على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتطوير قدراتهم في إنتاج المعاني والأفكار حول المواقف والموضوعات مدار التكلم. وتؤكد ويسلس(Wesseles,1987) أن ممارسة الطلبة في الصفوف الأولى للعب أثناء التحدث يجعلهم أكثر وعياً، وأشد إحساساً باللغة التي ينتجونها من جانب اللفظ والدلالة، وقد أوصت في دراسة لها بضرورة تطوير القدرة اللغوية الشفوية لدى الأطفال في سنوات مبكرة، وتمكينهم من إدارة الكلام ومراقبة ما ينتجون من أفكار ومعانٍ وتعبيرات لغوية، ناهيك عن أن استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس مهارات التعبير الشفوي يقلل من درجة التوتر والقلق والخوف التي تعتري الطلبة- عادة- عندما يطلب منهم التحدث أمام الآخرين، تلك العوامل التي تقلل من كفاءة التعبير الشفوي، وتجلعهم مربكين غير قادرين على نقل رسائلهم إلى المستمعين بسهولة ويسر (Wei-ping, 1993; Lihua,1991) .

وقد تكمن أهمية استراتيجية لعب الدور في أنها تتيح للطلبة تطوير ذواتهم، من النواحي الجسمية، والعقلية، والاجتماعية والحركية، واللغوية في عملية تعلمّ متكاملة (Abu-Helo,1997) . وتفسح المجال أمامهم، عبر عمليات التفاعل والحوار، لممارسة أحكام ناقدة حيال الموضوعات، والأفكار المطروحة، وحيال الشخوص مدار المحاكاة والتقليد و/ أو التقمص. ولعل الدور الحيوي لمعلم اللغة، يكمن في إيجاد شيء من الراحة والثقة والتعاون بين مجموعة الطلبة الذين يؤدون الأدوار الدرامية (Wessels,1987).

وتستند فاعلية استراتيجية لعب الدور في تدريس مهارات التعبير الشفوي إلى الاعتقاد بأن بمقدور الطلبة في الصفوف الأساسية الأولى تمثيل الأفكار والمعاني المجردة التي تعلموها في صورة أداءات حركية، وتعبيرات جسدية راقية Body Language مصاحبة للتعبيرات اللغوية المنطوقة، وأن المهارات العقلية العليا تتطور خلال عمليات العرض، والتلقي، والمحادثة، ولعب الدور، بما في ذلك القدرة على تنظيم التفكير (Campbell et al.;1996).

وهناك من يرى أن استخدام هذه الاستراتيجية قد يتيح للطلبة مجالاً رحباً للتخيل، وفحص أفكار الآخرين، والتعرف إلى أساليب تفكيرهم، فضلاً عن تنمية مهارات اللفظ، والتفسير، واستخدام الإيماءات والحركات الجسمية التعبيرية المصاحبة، بالإضافة إلى أنها توفر مواقف طبيعية وحيّة لاستخدام اللغة الشفوية (Rosenberg&Abbeduto, 1993) .

وعليه فإن الكلام يشكل محوراً رئيساً في عملية الاتصال، ووسيلة ناجعة يبنى عليها في إكساب الطلبة مهارات اللغة الأخرى، فأداة تطوير التفكير والكلام، عملية مركبة شديدة التعقيد (Burns&Jouce,1997;Brown,1994) ؛ حيث يتطلب فعل الكلام إثارة من نوع ما تفضي إلى توليد جملة من الأفكار والمعاني ذات

الصلة، ثم ترجمة هذه إلى صور صوتية، في شكل تعبيرات لغوية شفوية منطوقة، مصحوبة بشحنات انفعالية وأداءات حركية مناسبة (Duzer,1997) .

ولعلّ من المفيد الإشارة هنا، إلى حقيقة مفادها، أن القدرة على الكلام، هي إحدى الوسائل المهمة في التعلّم، وفي اكتشاف المعرفة، وكذلك في تبادل الأفكار، وحلّ المشكلات (Lemke,1989)، وتنمية التفكير الناقد (شحاته، 1992). غير أن نتائج الدراسات لم تسفر حتى الآن عن نتائج متناغمة، إذ أشار بعضها إلى أن العلاقة بين القدرة على التحدث، والقدرات العقلية العليا، هي علاقة سببية؛ إذ يؤثر الكلام في تطوير القدرة على النقد وتوليد الأفكار، والتقييم، فيما أشار بعضها إلى أن هذه العلاقة لم تؤكد حتى الآن بصورة تجريبية (نصر،1998) .

وتتباين وجهات نظر الخبراء والباحثين حول إمكانية تعليم طلبة الصفوف الأساسية الأولى مهارة الكلام، ومعايير الأداء اللغوي الشفوي ذات الصلة، فمن قائل إنه لا أحد يقوى على تعليم الطلبة التحدث باللغة؛ فهو عمل فردي ذاتي، ولكن بمقدور المعلمين تشجيعهم على أن يساعد بعضهم بعضاً، ويرى أن ممارسة الكلام يجب أن يكون نشاطاً، وعلى الطلبة أن لا يجلسوا ليفكروا طويلاً حول ما يحبون، وما يجب عليهم قوله (Burgess,1994) .

وهناك من يرى أن تعليم الكلام يجب أن يتم من خلال المنحى التكاملي Integration Approach، أو ما يطلق عليه "بالمنحى اللغوي الكلي Whole Language Approach"، وفي ضوء العلاقات البينية القائمة بين مهارات اللغة الأربع، فقد يكون من الصعب، لابل قد يكون من المستحيل، تعلّم آليات الكلام بمعزل عن الاستماع أو مهارات اللغة الأخرى (نصر،2003)، الأمر الذي يتطلب تطوير استراتيجيات تتيح للطلبة الصغار في الصفوف الثلاثة الأولى ممارسة ألوان الحوار والمناقشة، وتبادل الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات الواردة في النصوص مدار التدريس، وتنفيذ الأنشطة اللغوية الاجتماعية الشفاهية والكتابية الممكنة في إطار من التكامل والشمولية والمعايشة والممارسة العملية (الهاشمي،2002؛ Davis&Pettit,1997) .

أما كامبل ورفاقها (Campbell, et al, 1996) فيرون إمكانية تعليم الطلبة الصغار مهارات التحدث باستخدام استراتيجيات تتيح لهم فرص المشاركة وتقمص الأدوار والتعبير الذاتي، وتقدم تصوراً يعتمد إستخدام آليات لعب الدور يقع في ثلاث خطوات رئيسة كالتالي:

1. التخطيط: Planning ويتمثل ذلك في تحضير الطلبة للعب الدور التعليمي، ووضع مخطط لتنفيذ الاستراتيجية بعد تحديد الموقف، أو المشكلة، أو المسألة الأساسية، وتحديد ما إذا كان لاعب الدور سيعتمد على ذاكرته أم على ملقن له . وتحديد الزمن اللازم، وتنظيم البيئة الفيزيائية بشكل مناسب.
2. الأداء:Performance ويتمثل في تقديم الموضوعات في إطار لغوي شفوي مصحوب بحركات جسدية معبرة ومناسبة، مع مراعاة تلوين الصوت بما يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار المقدمة، ويمكن للطلبة أن يلعبوا الدور فرادى، أو زمراً، أو أزواجاً.
3. التقييم:Evaluation ويتمثل ذلك في الاستماع إلى ردود فعل المشاهدين، من آباء وطلبة، وتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء اللغوي المسموع.

ويشير الأدب التربوي في مجال تدريس الكلام إلى أن النمط السائد في ذلك يقوم على عمليات: التحصيل، والعرض، ثم الممارسة والتقييم والتوسيع،حيث يتمثل التحضير في بناء سياق لمهمة الكلام وتوليد وعي لدى الطلبة بمهارة التحدث على أنه هدف من أهداف تعلم اللغة. ففي حالة العرضPresentation، يزود المعلم طلابه بنماذج استيعابهم، ويساعدهم ليصبحوا أكثر دقة وملاحظة في استعمال اللغة. أما عملية الممارسة Practice فتتمثل في حفز الطلبة على بناء أهداف ما قبل الإنتاج، وضبط السلوك وتدعيمه. أما عملية التقييم Evaluation فتتمثل في فحص مدى امتلاك الطلبة الأداء اللغوي الشفوي، لمعرفة مدى تقدمهم في التعلم المستهدف . أما عملية التوسع Extension فتتضمن النشاطات التي تقدم للطلبة لاستعمال الاستراتيجية أو المهارة موضع التدريب في سياقات مختلفة (Brown,1994; Carter &Mccarthy,1995).

وفي هذا السياق، يرى القائمون على برنامج تعليم مهارات الاستماع والكلام في ولاية ميشغان (إحدى الولايات الأمريكية) ضرورة أن يتلقى الطلبة، من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، تدريساً نظامياً ومقصوداً في مهارة الكلام ومعايير الأداء ذات العلاقة؛ وتزويدهم بفرص متنوعة تمكنّهم من ممارسة عمليتي الكلام والاستماع في آن واحد عبر مواقف حية وطبيعية، ويرون أن الكلام يجب أن يزوِّد بمعرفة عملية في بنية الاتصال (Schiller,1992) .

وفي إطار الحديث عن معايير الأداء اللغوي الشفوي، فقد حدد هولبروك (Holbrook,1983) ثلاثة معايير للكفاية في اللغة الشفوية هي: الطلاقة Fluency، والوضوح Clearing، والدقة Accuracy . ويرى أن معلمي اللغة هم المسؤولون عن تمكين الطلبة، في مراحل التعليم المختلفة، لبلوغ هذه المعايير الفرعية، ومؤشرات الأداء الخاصة بكل منها، ويؤكدون أن بلوغ هذه المعايير، أو الخصائص، يعني امتلاك الكفاية اللغوية والشفوية.

وبالرغم من أن كثيراً من الطلبة يسيطرون على المهارات الفرعية، ومؤشرات الأداء ذات الصلة، إلا أن بعضهم قد يكون أكثر فاعلية في الاتصال الشفوي من الآخرين. وقد أظهرت الدراسات الارتباطية أن الطالب الأكثر فاعلية في التحدث هو الأكثر نجاحاً في المدرسة، وفي مجالات الحياة الأخرى، غير أن المهارات التي شكلت الفروق بين الفئتين يمكن أن تعلّمَ و/ أو تحسّن (Mead&Rubin,1985).

وفي هذا المجال طوّر بيرجز(Burgess,1994) عدة برامج وأنشطة لغوية شفوية لتنمية القدرة في مجال معياري الطلاقة والدقة، علاوة على استخدام الصور متعددة العناصر في تنمية القدرة اللغوية العامة على التحدث والاتصال. وقد تم التأكيد في

هذه البرامج على التكامل بين مهاراتي الاستماع والتحدث، وتوظيف التعلم التعاوني Cooperative Learning من خلال المجموعات الصغيرة. وتشير نتائج تقييم الكلام إلى أن معظم الأطفال يتواصلون بفاعلية، ويمتلكون كفاية الاتصال الشفوي بعد دخولهم المدرسة، إلا أنهم يعانون ضعفاً ملموساً في معايير الطلاقة، والمرونة، والتنغيم. وقد عزا باحثون ذلك إلى قصور في التدريب، وعدم تعريض الأطفال إلى مواقف تعبيرية جاذبة؛ تستدعي تقديم بدائل وصيغ تعبيرية متنوعة .

وربما يعود ذلك الضعف إلى أن معظم المعلمين لا يمتلكون معايير الأداء اللغوي الشفوي المعبِّر، الذي يتمثل في تلوين الأداء الصوتي، وتطوير حركات جسدية مصاحبة و / أو أن بعضهم، إن توافرت لديه هذه المعايير قد لا يقوى على توظيفها بصورة عملية مناسبة في مواقف التعليم المختلفة (Campbll et al.,1996).

ويرى الباحثان، أنه على الرغم من الأهمية البالغة لمهارة الكلام (التحدث)، ودورها في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، وأثرها في تشكيل القدرات العقلية العليا، وبخاصة مهارات النقد، والتخيل والتركيب، إلاّ أن ثمة ما يشير إلى أن طلبة الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الأساسية قد لا يمتلكون مهارات الكلام، ولا يقوون على التعبير بطلاقة عن المواقف التي يواجهونها، وقلما يستخدمون معايير الأداء الشفوي الخاصة بتلوين الأداء الصوتي وفقاً للتنوع في المعاني والأنماط اللغوية. وإن نظرة واحدة إلى ما يجري في المدرسة العربية ترينا أن مهارات الكلام لا تلقى ما تستحقه من عناية، وإذا تمّ تدريس بعض مهارات التحدث فالأمر لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل. أما المناقشة، أداة الكلام، فإنه لا يوجد لها أثر يذكر، بالرغم من أن معظم الأنشطة اللغوية للصغار، في المدرسة وخارجها، تعتمد على الكلمة المنطوقة (شحاته،1992؛ يونس والناقة، 1977). وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي كشفت عنها الدراسات العربية والأجنبية لاستخدام استراتيجية لعب الدور Role Playing في تنمية القدرات اللغوية الشفوية، والمهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية فإن استخدامها في مراحل التعليم المختلفة يكاد يكون محدوداً، لابل قد يكون نادراً؛ وربما يعود ذلك كما يراه بعضهم إلى عوامل عديدة منها، قلة النصوص المسرحية، و / أو ضعف المعلمين في استخدام هذه الاستراتيجية (راشد، 2002) .

وتجيء هذه الدراسة في الوقت الذي ترتفع فيه الأصوات مطالبة بالحد من ظاهرة الضعف اللغوي بعامة، والتعبير الشفوي بخاصة لدى الناشئة من أبناء الأمه العربية، وتطوير استراتيجيات تدريس فاعلة، لإكسابهم مهارات الكلام وتنميتها، خاصة وأن مناهج اللغة العربية الحالية قد تكون قاصرة عن إيجاد فرص تعلّم حيّة وحقيقية لمهارات الكلام، فهناك ما يشير إلى أن أكداس الكتب التي يحملها تلميذ المرحلة الابتدائية كل صباح، لا تتيح له فرصة التعبير عن نفسه ومشاعره، وعن الحياة من حوله، وإنّ جلّ اهتمامه ينصب على حفظ ما في هذه الكتب من موضوعات وبيانات (مدكور، 1997)، علاوة على إهمال معظم معلمي اللغة العربية لعملية الاتصال عن طريق الكلام أو إعطائه اهتماماً قليلاً، وهو ما يمثل مشكلة من مشكلات تعليم اللغة في المدرسة العربية (يونس والناقه، 1977) .

وبالرغم من التسليم بأهمية مهارة الكلام ودورها المحوري في عملية الاتصال، وتوكيد مناهج اللغة العربية، لطلبة الصفوف الأساسية الأولى في الأردن، على ضرورة الاعتناء بالمهارات اللغوية بعامة، ومهارة الكلام بخاصة، باعتبارها أداة التعلم الحقيقية في هذه الحلقة، ورغم ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول دور الكلام الفاعل في التربية اللغوية من ناحية، والتربية الذهنية من ناحية أخرى، إلا أن هذه المهارة اللغوية، ومؤشراتها السلوكية، ومعايير الأداء ذات الصلة بها، لم تلق حتى الآن عناية كافية من معلمي الصفوف الأساسية الأولى من التعليم الأساسي في الأردن.

وعلى الرغم من التقدم في أساليب التدريس وتنويع أشكال المشاركة الصفية إلا أن الأنشطة الكلامية المستخدمة في مواقف التعليم المختلفة، ضمن مفهوم معلم الصف، لا زالت محدودة وقاصرة عن إحداث تغيرات نوعية في تطوير معايير الأداء اللغوي، التي تتمثل في: المرونة، التأليف، التنغيم، الطلاقة، والدقة مدار البحث.

ويجيء الاهتمام باستراتيجية "لعب الدور" من اجماع كثير من خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حول التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجية، في التربية الذهنية واللغوية، وما تشتمل عليه من مثيرات فكرية، وحركية ولغوية من ناحية، وما تسمح به من تقمص الأدوار ومعايشة خبرات الآخرين من ناحية أخرى، فضلاً عن عمليات التقليد والمحاكاة التي يستخدمها الطلبة في تقديم الأدوار المسندة إليهم.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها، من أنها تجيء في الوقت الذي يجري فيه تطوير أبعاد النظام التعليمي والتربوي في الأردن بما في ذلك استراتيجيات التدريس التي تعدّ أحد المحاور البارزة في عمليات التجديد التربوي. وربما تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها التي أجريت في الأردن حول فاعلية استراتيجيات "لعب الدور" في تنمية مهارة الكلام حسب علم الباحثين، إذ لم يعثر الباحثان على دراسة واحدة من هذا النوع باللغة العربية .

وتبدو أهمية هذه الدراسة –أيضاً- في أنها تتناول إحدى مهارتي الإرسال، ووسيلة الاتصال والتعلم، واكتشاف المعرفة، ويتوقع أن تفتح آفاقا جديدة للباحثين في هذا الميدان، بما يساعد في تعميق الوعي باستراتيجيات تعليم اللغة الشفوية، ومستلزمات استخدامها في مواقف الدرس والحياة. إذ إن البحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التدريس المستخدمة ومهارات اللغة الشفوية لا يزال محدوداً على الصعيدين العربي والمحلي، ولذا فإنه من المنتظر أن تسدّ هذه الدراسة ثغرة في هذا المجال الهام من مجالات البحث التربوي الذي يمثل ضرورة ملحة في التربية اللغوية للناشئة في هذا القرن، الذي يقوم على الاتصال وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات.

مشكلة الدراسة: في ضوء نتائج الدراسات العربية والأجنبية المشار إليها في مقدمة هذه الدراسة، التي أعلت من شأن استخدام استراتيجية لعب الدور Role playing في تنمية مهارة الكلام، ومعايير مؤشرات الأداء ذات الصلة، واستناداً إلى آراء عدد من الباحثين والخبراء في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، التي أشارت إلى انخفاض كفاءة التعبير الشفوي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى، وقصورهم في التحدث بطلاقة ومرونة، وعدم قدرتهم على التنغيم، واستخدام الحركات الجسدية بصورة مناسبة، بعيداً عن عوامل القلق والخوف من مواجهة الجمهور، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تقصّي اثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس موضوعات اللغة العربية في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

أسئلة الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية "لعب الدور" في تنمية مهارة الكلام (التحدث) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس موضوعات اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في تنمية مهارة الكلام لديهم وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي مدار البحث؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث) باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)، والجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني: هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في الاستجابات اللغوية الشفوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء المعتمدة في الدراسة باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)؟

السؤال الثالث: مامدى بلوغ طلبة الصف الثالث الأساسي عينة الدراسة لمعايير أداء الكلام المعتمدة في هذه الدراسة؟

التعريفات: في ما يلي عدد من المصطلحات الأساسية في الدراسة يمكن تعريف كل منها على النحو الآتي:

مهارة الكلام (التحدث): يقصد بهذه المهارة قدرة التلميذ على إنتاج أفكار ومعانٍ مرتبطة بموقف أو مثير معين، وترجمتها في عبارات وجمل وتراكيب لغوية منطوقة، مشفوعة بحركات جسمية، وشحنات انفعالية مصاحبة على وفق معايير الأداء الشفوي ممثلة في: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة، وتقاس بالدرجة المحققة للتلميذ على اختبار أداء لغوي شفوي موقفي صادق وثابت. وقد تم اشتقاق هذه المهارات الكلامية من الخطوط العريضة لمنهج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، بالإضافة إلى اعتماد ما توصل إليه الأدب النظري في هذا الشأن.

استراتيجية لعب الدور: إجراءات التعلم والتعليم اللغوي التي تصمم، بحيث تتيح لتلميذ الصف الثالث الأساسي لعب أدوار متنوعة، وتمثيل معان وأفكار، والتعبير عنها بلغة ملفوظة من إنشائه أو إنشاء غيره مع مراعاة صحة النطق وسلامة التعبير، واستخدام لغة الجسد في التعبير والاتصال بما يمكنه من التواصل، واكتساب القدرة على التعبير الشفوي وفق معايير الأداء الشفوي المعتمدة في الدراسة.

الموقف اللغوي الشفوي: وهو عبارة عن موقف اختباري يصمم بحيث يتمكن التلميذ المفحوص من تنفيذ مهمة اتصالية حول مثير أو موقف من نوع ما يتطلب توليد أفكار، أو ترجمة معانٍ أو ممارسة نشاطات ذهنية معينة، يعبر عنها بصور صوتية في شكل وحدات لغوية منطوقة، مع الأخذ بالاعتبار خصائص الكلام الشفوي ومعاييره المعتمدة في هذه الدراسة، وهي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة.

اختبار تقييم الأداء الموقفي: اختبار مصمم على شكل بطاقة ملاحظة تم تطويرها واستخدامها في هذه الدراسة لقياس مدى امتلاك الطالب لمهارات الكلام، ويقيس هذا الاختبار أداء لغوي موقفي يتاح للطالب فيه إنتاج لغة شفوية حول موقف يوضع فيه.

معايير الأداء: يقصد بها في هذه الدراسة تلك المؤشرات السلوكية التي تعكس خصائص الأداء اللغوي الشفوي ومواصفاته كماً وكيفاً، التي يتوقع أن تؤخذ بالاعتبار عندما يطلب من التلميذ المتحدث إعطاء استجابات شفوية تعبيرية حول موقف أو موضوع ما ضمن قيود زمنية وأدائية محددة، يعتمد عليها المقيم في تقدير مدى كفاءة الطالب في اللغة الشفوية المنتجة.

المرونة: أحد معايير الأداء اللغوي الشفوي ويقصد بها، في الدراسة، قدرة التلميذ على إعطاء استجابات لغوية شفوية متنوعة ومرتبطة بكل مثير أو موقف من المواقف الأربعة الخاصة بهذا المعيار في أداة الدراسة.

التأليف: تلك العملية التي يتمكن من خلالها تلميذ الصف الثالث الأساسي من إنتاج أفكار ومعانٍ مرتبطة بموقف التكلم وترجمتها إلى جمل وعبارات لغوية مترابطة، وملائمة لطبيعة الموقف أو المثير.

التنغيم: خصيصة صوتية تدل على ارتفاع أو انخفاض درجة الجهر في الكلام، ويقصد بهذا المعيار من معايير الكلام، تمكين التلميذ على تلوين أدائه الصوتي أثناء التحدث بما يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار، وحال السامعين وبما يتفق والأنماط اللغوية المقدمة.

الطلاقة: يحدد هذا المعيار في القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الشفوية الصحيحة والمرتبطة بمثير أو موقف يستدعي التحدث خلال وحدة الزمن، ويرتبط بهذا المعيار أربعة مؤشرات سلوكية تمثل مفهوم الطلاقة في التحدث.

الدقة: ويقصد بالدقة التعبير الشفوي عن الموضوعات أو المثيرات بأقل عدد ممكن من أخطاء النطق والتعبير والتنغيم،

وحدد هذا المعيار بأربعة مؤشرات سلوكية ترتبط بمفهوم الدقة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها: المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، والمجتمع المتيسر هو طلبة الصف الثالث الأساسي المسجلين في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك خلال العام الدراسي 2003/2002، والبالغ عددهم (154) طالباً وطالبة: (73) من الذكور و (81) من الإناث، موزعين على خمس شعب صفية. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية تألفت من شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي في المدرسة. وتم استخدام التعيين العشوائي في تصنيف الشعبتين إلى تجريبية وضابطة. تألفت الشعبتان اللتان تم اختيارهما عشوائياً من (60) طالباً وطالبة (27) من الذكور و (33) من الإناث.

أداة الدراسة: هي عبارة عن بطاقة ملاحظة تم تطويرها واستخدامها لقياس مدى امتلاك الطالب لمهارة الكلام. وهي من إعداد الباحثان، وهذه البطاقة تمكن الفاحص من قياس أداء لغوي موقفي يتاح للتلميذ -فردياً - إنتاج لغة شفوية حول موقف يوضع فيه، وتقدر له خمس درجات فرعية تمثل خصائص الأداء، ودرجة كلية تمثل مدى امتلاكه لمهارة الكلام(التحدث). (ملحق 1)

تألفت البطاقة من خمسة أجزاء يمثل كل واحد معياراً من معايير الأداء، يرتبط بكل واحد منها أربعة مؤشرات سلوكية، هي عبارة عن استجابات لغوية شفوية متوقعة مرتبطة بالمثيرات ذات الصلة، تعبر عن مدى بلوغ التلميذ لهذا المعيار من معاييرالكلام الشفوي، وتمّ وضع مقياس متدرج ملائم أمام كل مجموعة من المؤشرات السلوكية. وتمّ إعداد هذه البطاقة وإخراجها وفق الخطوات التالية:

1. قام الباحثان بالرجوع إلى مصادر الأدب التربوي، والمعرفة المتخصصة ذات العلاقة بمهارة الكلام (التحدث)، ومعايير الأداء المرتبطة بهذه المهارة (الخفاجي، 1982 ؛ الناقة، 1997؛ Brumfit, 1989; Mead & Rubin, 1983; (Dudin, 1994; Mendenson, 1992; Burgess, 1997;
2. تمّ اعتماد معايير الأداء اللغوي الشفوي الأكثر شيوعاً في مجالي تدريس الكلام وتقييمه وهي المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة، وقد تم اشتقاق هذه المعايير من الخطوط العريضة لمنهج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، بالإضافة إلى الاعتماد على ما توصل اليه الأدب النظري في هذا المجال.
3. تمّ تحديد أربعة مؤشرات سلوكية لكل معيار من المعايير الخمسة، هي عبارة عن استجابات لغوية شفوية أدائية، يتوقع أن يفصح عنها التلميذ في مواقف استخدام مهارة الكلام ذات الصلة.
4. تمّ إخراج بطاقة التقييم بطريقة تتيح للفاحص التقدير المناسب لمستوى أداء التلميذ المفحوص، واستخراج خمس درجات فرعية لكل تلميذ، ودرجة كلية تمثل مهارة الكلام لديه.

صدق الأداة: للتأكد من أن بطاقة التقييم صادقة بدرجة مناسبة، وملائمة لما وضعت لقياسه، فقد تمّ استخدام صدق المحكمين، حيث تم عرضها في صورتها الأولية على (15) خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الابتدائية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإشراف التربوي، من أقسام كلية التربية في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى عدد من معلمي الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الأساسية العاملين في المدرسة النموذجية، إذ طلب منهم النظر في البطاقة من جانب الشكل والمحتوى، وإبداء الرأي حول مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل معيار من معايير الأداء الخمسة، التي ينتظر أن يبلغها طلبة الصف الثالث عينة الدراسة، وتقديم ما يرونه من ملاحظات مناسبة .

وقد تمّ الأخذ بالآراء والملاحظات التي أجمع عليها (0.80) من المحكمين، وتمّ إعادة تنظيم البيانات في البطاقة في ضوء الآراء المقدمة، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

ثبات الأداة: تمّ استخراج معاملات ثبات معايير الأداء الخمسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.81)، بينما بلغ معامل ثبات معيار المرونة(0.60)، والتأليف (0.59)، والتنغيم (0.70)، والطلاقة (0.47)، والدقة (0.67)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تمّ إجراء الجانب العملي من هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. التقى الباحثان معلمة العينة التجريبية التي تطوعت لإجراء التجربة، إذ تمّ خلال اللقاء توضيح أهداف الدراسة، وتحديد الوحدات والموضوعات من كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الثالث الأساسي، التي سيتم تدريسها وفق استراتيجية لعب الدور، كما تم في اللقاء مناقشة المعلمة في مستلزمات التدريس، وتنفيذ المذكرات الدرسية، وأشكال المتابعة، وتطبيق التقييم القبلي والبعدي.
2. أعطيت المعلمة قائمة بأنماط الأنشطة اللغوية الشفوية التي يمكن أن يقوم بها الطلبة، بشكل فردي أو زمري، خلال التدريس شملت: تقمص الشخوص، وسرد القصص، والمحاورة، وقراءة الإلقاء، وتلاوة القرآن، والقراءة الجهرية المعبرة، والتمثيل الحركي.
3. تم تدريب المعلمة على أشكال التنغيم "تلوين الأداء الصوتي" وفقاً للمعاني والأنماط اللغوية والظواهر الصوتية موضع القراءة والعرض، كما تم تدريب المعلمة على منظومة الحركات الجسدية التعبيرية، والإيماءات التي ينبغي استخدامها، وتدريب الطلبة عليها في مواقف التعلم والتعليم.

4. تـمّ إعـداد (20) مـذكرة درسـية حـول الموضـوعات والمحتويـات التعليميـة موضـع التطبيـق، بالتعـاون مـع معلمـة المجموعة التجريبية، روعي في إعدادها إبراز أدوار المعلمة، وأدوار الطلبـة، والأنـشطة، والأعمـال الزمريـة والفرديـة التـي سيتم استخدامها في مواقف التدريس المختلفة.
5. تـمّ إطلاع المعلمة على معايير الأداء الشفوي الخمسة التي اعتمدت في الدراسة، وكذلك تعريفها بالمؤشرات السلوكية الدالة على بلوغ الطلبة لكل معيار منها في المواقف التي تستدعي منه التحدث.
6. تـمّ وضع برنـامج زمنـي لتنفيـذ المـذكرات الدرسـية، ومتابعـة التطبيق من الباحثين بشكل دوري، حيث تمّ استخدام كامل النشاطات اللغوية الشفوية، ومعالجة الوحدات والموضوعات التي اعتمدت في مبحث اللغة العربية، وخلال (20 حصة صفية)، وعلى مدى (60 يوماً) .
7. بعد الانتهاء من فترة التجريب، تم تقييم أداء طلبة عينة الدراسة باستخدام الملاحظة والأسلوب البنائي، إذ يتعرض كل تلميذ لموقف اختباري محدد.

إجـراءات التكـافؤ: تحمـل المعلمتـان اللتـان درَّسـتا الطلبـة عينـة الدراسة درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف، وخبرتهما في التـدريس متقاربـة، وتتمتع كـل منهـا بكفـاءة عاليـة فـي التـدريس، إذ حصلت المعلمتان على تقدير "ممتاز" في التقرير السنوي الذي تقدمه إدارة المدرسة. وتحت هـذه الظروف تـم تحييد أثر عامل الخبـرة والجـنس والكفـاءة للمعلـم، التـي قـد تلعـب دورا فـي أداء الطلبة. أما بالنسبة للطلبة، فجميعهم من بيئات ثقافية واقتصادية واجتماعية متقاربة حيث يسكن جميعهم في مدينة أربد. وقد تم كذلك الرجوع إلى تقارير المدرسة وسجلاتها، التي بينت أن الطلبة قد وزعوا عشوائياً على الشعب المختلفة عند التحاقهم في الصف الأول في المدرسة، وترفعوا في الشعب المختلفة بالكامل إلى الصف الثاني ثم الثالث. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل، فقد جرى التحقق من التحصيل السابق للطلبة في الفصل الأول من العام الدراسي نفسه (2003/2002)، وتبين أن المتوسطات الحسابية لمعدلاتهم في الصف الثاني، كانت: (91.2) للمجموعة التجريبية و (90.7) للمجموعة الضابطة. وقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة، وقد تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) . وهذا يعزز تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بدء التجربة.

متغيرات الدراسة: أعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وقـد تـضمنت متغيـرين مـستقلين همـا اسـتراتيجية التـدريس ولهـا مستويان:- استراتيجية لعب الدور، واستراتيجية التدريس الاعتيادية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف. أما المتغير الثاني فتمثل في الجنس وله كذلك مستويان: ذكر وأنثى.

وتـضمنت كـذلك متغيـراً مـستقلاً واحـداً وهـو أداء الطلبـة فـي المهـارات الكلاميـة الـشفوية، ولهـذا المتغيـر خمـسة مـستويات هـي:- المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة.

المعالجـة الإحـصائية: للإجابـة عـن أسـئلة الدراسـة تـم اسـتخراج المتوسـطات الحـسابية، والانحرافـات المعياريـة لـدرجات الطلبـة المـستحقة علـى اختبـار الأداء اللغـوي الـشفوي المـوقفي، أداة الدراسـة، كمـا تـم اسـتخدام تحليـل التبـاين الثنـائي لمعرفـة أثـر المتغيـرات المـستقلة علـى المتغيـرات التابعـة فـي الدراسـة، كمـا تـم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (Manova) للمقارنة بين متوسطات أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من معـايير الأداء الخمـسة: (المرونـة، والتنغـيم، والتـأليف، والطلاقـة، والدقـة). وللكشف عـن مـدى بلـوغ طلبـة الـصف الثالـث الأساسـي لمعـايير أداء الكـلام المعتمـدة فـي الدراسـة، فقـد تـم ترتيـب هـذه المعايير تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها.

تقيـيم أداء الطلبـة: اسـتخدم الباحثـان فـي تقيـيم كـلام الطلبـة وقدرتهم على التحدث في مواقف اختبار الأداء الموقفي: وقد تألف الاختبـار مـن (20) موقفـاً متنوعـاً، غطـت معـايير الأداء اللغـوي الـشفوي الخمـسة المعتمـدة فـي الدراسـة، بواقـع أربعـة مواقـف (مثيرات) اختبارية. وتمّ التقييم بأن أتاح الباحثان للتليمذ التفاعل مع الموقف الاختباري، ومحاولة التحدث حوله لمدة دقيقة واحدة، ورصد الدرجات المستحقة على بطاقة الملاحظة الخاصة بذلك، وقد أخذ بالاعتبار في تقدير الدرجة مجموعة المحددات والمواصفات والمعايير الخاصة بكل استجابة من الاستجابات الشفوية المنتظرة من التلميذ المفحوص على النحو الآتي:

1. درجة المرونة: تعطى الدرجة المستحقة للتلميذ على معيار المرونة في الكلام في ضوء عدد الاستجابات المقدمة، ومدى تنوعهـا، وانتمائهـا للموقـف، وتراوحـت الدرجـة الكليـة بـين (صفر-12) درجة.
2. درجة التأليف: تمنح الدرجة في القدرة على التأليف في ضوء مـدى اكتمـال الجمـل والتراكيـب المقدمـة، ومـدى تنوعهـا، وانتمائها للموقف، وتراوحت الدرجة الكلية على الاستجابات المقدمة بين (صفر-12) درجة.
3. درجـة التنغيم: يعطى التلميـذ المفحـوص الدرجـة المـستحقة علـى الاسـتجابة فـي ضـوء قدرتـه علـى تلـوين الأداء الـصوتي أثناء العرض ومراعاة مواضع الوصل، ونوع الحركات الجسدية المصاحبة، وتتراوح الدرجة المستحقة بين (صفر-12) درجة.
4. درجة الطلاقة: تقدر الدرجة المستحقة على الأداء في ضوء عـدد الاسـتجابات المقدمـة فـي وحـدة الـزمن، ومـدى عرضـها بسلاسة وتدفق، وتراوحت الدرجة بين (صفر-12) درجة.
5. درجة الدقة: تقدر الدرجة على استجابات التلميذ المفحوص في ضوء عـدد أخطـاء النطـق، والقـراءة والإرسـال أو التمثيـل

الحركي المتوقعة، إذ تراوحت الدرجات المستحقة بين (صفر-12) درجة.

6. أما الدرجة الكلية المستحقة على الموقف الاختباري الشفوي الكلي، التي تمثل مستوى أداء التلميذ في مهارة الكلام، فكانت مجموع درجات أدائه في معايير الأداء الخمسة، وقد تراوحت الدرجات المتحصلة بين (صفر-60) درجة.

نتائج الدراسة: تم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء الأسئلة والمتغيرات المعتمدة وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ينص السؤال على ما يلي " هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث) باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)، والجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما)؟"

للأجابة عن هذا السؤال فقد تم –بداية- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وعليهما معاً في اختبار الأداء الشفوي الموقفي البعدي الخاص بتقييم مهارة الكلام لدى الطلبة ممثلة في الدرجة الكلية المتحصلة على بطاقة التقييم، أداة الدراسة، بحسب متغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة عينة الدراسة في مهارة الكلام موزعة حسب الجنس والمجموعة

المجموعة	ضابطة			تجريبية			الكلي		
المعالجة الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف
ذكر	14	39.86	4.74	13	46.8	8.4	27	43.19	7.5
أنثى	12	41.75	3.44	21	53.8	5.4	33	49.39	7.5
الكلي	26	40.73	4.22	34	51.1	7.4	60	46.60	8.1

ولتحديد أثر متغير استراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما على أداء طلبة الصف الثالث عينة الدراسة في مهارة الكلام ممثلة بالدرجات الكلية المتحصلة على بطاقات تقييم الأداء في الاختبار الموقفي اللغوي الشفوي المعتمد، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two Way Anova كما هو مبين في الجدول (2)

جدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداة الدراسة حسب متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	احتمالية الخطأ
الطريقة	1282.178	1	1282.178	38.81	0.00
الجنس	282.676	1	282.676	8.56	0.00
الطريقة xالجنس	93.118	1	93.118	2.8	0.10
الخطأ	1850.082	56	33.037		
الكلي	3846.400	59			

بالنظر إلى الجدول (2) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس. وبالنظر إلى نتائج اختبار الأثار الرئيسة التي تعزى إلى طريقة التدريس والجنس، يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست موضوعات اللغة العربية باستخدام استراتيجية لعب الدور، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلبة هذه المجموعة في مهارة الكلام (51.1) مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست الموضوعات ذاتها بالطريقة الاعتيادية إذ بلغت المتوسطات الحسابية فقط (40.73). كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين أداء الطلبة الذكور في مهارة الكلام مقارنة بأداء أقرانهم من الأناث لصالح الأناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للأناث (49.39) مقارنة بـ (43.19) للذكور.

نتائج السؤال الفرعي الثاني للدراسة: ينص السؤال على ما يلي:"هل يختلف أداء تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الاستجابات اللغوية الشفوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء المعتمدة في الدراسة باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)؟"

وللاجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحصلة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستجابات اللغوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة المعتمدة في الدراسة. وذلك كما هو مبين في الجدول 3.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحصلة لتلاميذ المجموعتين التجريبة والضابطة على الاستجابات اللغوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي

معيار الأداء / طريقة التدريس	الجنس	ضابطة		تجريبية		الكلي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المرونة	ذكر	6.3571	1.4991	8.2727	1.0090	7.2000	1.6073
	أنثى	5.5000	1.3817	8.4286	1.6903	7.3636	2.1186
	الكلي	5.9615	1.4827	8.3750	1.4756	7.2931	1.9011
التأليف	ذكر	7.2857	1.4899	9.2727	1.9540	8.1600	1.9511
	أنثى	7.4167	1.9287	9.1905	1.8606	8.5455	2.0477
	الكلي	7.3462	1.6719	9.2188	1.8619	8.3793	1.9985
تنغيم	ذكر	5.2143	1.8472	8.9091	1.5136	6.8400	2.5113
	أنثى	6.3333	1.4355	9.9524	1.3220	8.6364	2.2195
	الكلي	5.7308	1.7334	9.5938	1.4560	7.8621	2.4952
الطلاقة	ذكر	9.3571	1.5495	9.3636	1.2060	9.3600	1.3808
	أنثى	9.0833	1.4434	10.4762	1.0305	9.9697	1.3575
	الكلي	9.2308	1.4780	10.0938	1.2011	9.7069	1.3893
الدقة	ذكر	8.0000	2.3534	10.0000	1.2649	8.8800	2.1664
	أنثى	10.0000	1.4142	10.7619	.9952	10.4848	1.2021
	الكلي	8.9231	2.1895	10.5000	1.1359	9.7931	1.8521
الكلي	ذكر	39.86	4.74	46.8	8.4	43.19	7.5
	أنثى	41.75	3.44	53.8	5.4	49.39	7.5
	الكلي	40.73	4.22	51.1	7.4	46.60	8.1

جدول (4): نتائج تحليل التباين المتعدد Manova لأبعاد الدراسة

الأثر		القيمة	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	احتمالية الخطأ
الطريقة	هوتيلينج	2.006	20.062	5.000	50.000	0.000
الجنس	هوتيلينج	0.473	4.732	5.000	50.000	0.001
الطريقة xالجنس	ويلكس	0.885	1.300	5.000	50.000	0.279

يبين الجدول 3 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على مختلف الأبعاد، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Manova) وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

يظهر من نتائج تحليل التباين المتعدد في الجدول 4 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة، الجنس والطريقة، وبالنظر لنتائج اختبار الأثار الرئيسة لمتغيرات الدراسة نلاحظ وجود أثر لمتغيري الطريقة والجنس على معايير الأداء اللغوي الشفوي، ولإظهار هذا الأثر تم استخدام تحليل التباين الثنائي ANOVA كما هو في الجدول 5.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي لأبعاد الدراسة

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	احتمالية الخطأ
الطريقة	المرونة	80.009	1	80.009	36.758	.000*
	التأليف	48.225	1	48.225	14.696	.000*
	تنغيم	182.388	1	182.388	78.864	.000*
	الطلاقة	6.677	1	6.677	4.010	*.040
	الدقة	26.009	1	26.009	10.820	.002*
الجنس	المرونة	1.677	1	1.677	.770	.384
	التأليف	8.087E-03	1	8.087E-03	.002	.961
	تنغيم	15.942	1	15.942	6.893	.011*
	الطلاقة	2.399	1	2.399	1.441	.235
	الدقة	26.009	1	26.009	10.820	.002*
الطريقة*الجنس	المرونة	3.499	1	3.499	1.607	.210
	التأليف	.155	1	.155	.047	.829
	تنغيم	1.957E-02	1	1.957E-02	.008	.927
	الطلاقة	6.553	1	6.553	3.936	.052
	الدقة	5.226	1	5.226	2.174	.146

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	احتمالية الخطأ
الخطأ	المرونة	117.539	54	2.177		
	التأليف	177.194	54	3.281		
	تنغيم	124.885	54	2.313		
	الطلاقة	89.915	54	1.665		
	الدقة	129.810	54	2.404		
الكلي	المرونة	206.017	57			
	التأليف	227.655	57			
	تنغيم	354.897	57			
	الطلاقة	110.017	57			
	الدقة	195.517	57			

من الجدول 5 ويظهر وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لمتغير الطريقة على كل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة لصالح المجموعة التجريبية التي تزيد متوسطاتها في حميع المجالات عن المجموعة الضابطة. وبالنسبة للجنس نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)على الأداء الكلي للمهارات الشفوية وعلى معياري التنغيم والدقة لصالح الإناث.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: ينص هذا السؤال على ما يلي: "ما مدى بلوغ طلبة الصف الثالث الأساسي عينة الدراسة لمعايير أداء الكلام المعتمدة في هذه الدراسة؟"

بالنظر الى الجدول (6) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية على الاستجابات الشفوية المرتبطة بمعايير الأداء اللغوي الشفوي مدار البحث قد تراوحت ما بين (8.24) إلى (10.50)، إذ بلغ المدى بين أعلى المتوسطات المتحققة وأدناها (2.26). وقد جاءت المتوسطات الحسابية مرتفعة -إلى حد ما -على جميع المعايير الخمسةلأداء المجموعة التجريبية باعتماد (0.80) على أنه معيار للبلوغ. أما المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعة الضابطة فقد انخفضت قياساً بمتوسطات أقرانهم في المجموعة التجريبية، إذ تراوح المدى بين أعلى المتوسطات وأدناها، لأدائهم على معايير الأداء الخمسة، بين (8.92) إلى (5.73)، بفارق (3.19) درجة.

جدول (6): الترتيب التنازلي لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة المتحصلة على الاستجابات اللغوية الخاصة بمعايير الأداء المعتمدة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

الرتبة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الدقة	10.50	61.13	الدقة	8.92	902.1
2	التنغيم	9.50	1.542	الطلاقة	7.66	21.50
3	التأليف	99.0	71.89	التأليف	57.3	21.67
4	الطلاقة	38.6	51.64	المرونة	5.96	31.48
5	المرونة	48.2	91.53	التنغيم	5.73	1.733

يلاحظ من الترتيب التنازلي أن أداء الطلبة على الاستجابات المتعلقة بمعيار المرونة احتلت المرتبة الأولى لدى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية مع الفارق في المتوسط الحسابي المتحقق، بينما احتلت المرونة المرتبة الأخيرة في المجموعة التجريبية مقابل التنغيم في المجموعة الضابطة، كما احتل معيار التأليف المرتبة الثالثة لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة مع التباين في المتوسطات الحسابية المتحققة لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج: لقد أظهرت نتائج تحليل البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة جملة من النتائج سوف يتم عرضها في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها على النحو الآتي:

بالنسبة إلى نتائج السؤال الأول الذي ينص على "هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث) باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية) والجنس (ذكور/إناث) والتفاعل بينهما؟" فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وبين الطلبة الذكور والإناث على اختبار الأداء اللغوي الشفوي الموقفي تعزى إلى استراتيجية لعب الدور، وما صاحبها من نشاطات لغوية شفوية، وأدائية متنوعة أسهمت بشكل أو بآخر في تحسين قدرة طلبة المجموعة التجريبية على إنتاج أفكار ومضامين كلامية مناسبة، وترجمة هذه المضامين إلى صور ذهنية ثم إلى صور ووحدات لغوية منطوقة شكلت استجابات الطلبة الموقفية، ولم يتوقف هذا الأثر الإيجابي عند خاصية أو معيار واحد من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة المعتمدة في الدراسة، بل شمل التأثير الإيجابي معايير الأداء كلها: المرونة والطلاقة والتنغيم والدقة، بالإضافة إلى التأليف وبناء التراكيب، فضلاً عن انخفاض الأخطاء المتعلقة بعمليات اللفظ والإرسال، وإن تم ذلك بدرجات متباينة. وقد يعزى هذا التحسن النوعي في التحدث إلى استراتيجية لعب الدور المستخدمة، ويتفق ذلك مع ما أشار أليه (قطامي وقطامي، 2001) من أن جزءاً كبيراً من التعلّم اللغوي يرتبط بخصائص استراتيجية

التـدريس، ونمـط الأنـشطة التـي يمارسـها الطلبـة المتعلمـون، ومـا يـصاحبها مـن ألـوان التفاعـل اللفظـي وأشـكال العـصف الـذهني التـي تمـارس فـي مواقـف التـدرب والتـدريب. كمـا تتفـق هـذه النتيجـة فـي مجملها مع ما توصلت إليه كل من دراسة دايزر (Duzer, 1997)، ودراســة وســيلر (Wessales,1998) مــن أن توظيــف الحركــات الجسمية (لغة الجسم)، واللعب تجعل المتعلم أشد إحساساً باللغة التي ينتجها من جانب اللفظ والمضمون. ناهيك عن تقليل الأخطاء المألوفة لديه المتعلقة بالنطق بخاصة والإرسال بعامة.

كما يؤكد أثر طريقة "لعب الدور" في الدراسة الحالية ما أشار إليه راشد (1992) من أن استراتيجية لعب الدور تعد من النشاطات الدرامية الإبداعية التي تتيح للطلبة اكتساب اللغة الشفوية من خلال التفاعل، والتكامل بين عوامل الحركة واللفظ والنشاط الذهني المصاحب، مما يؤثر إيجاباً على معايير الأصالة والمرونة والطلاقة في الكلام. كما تجيء هذه النتيجة منسجمة مع ما توصل إليه نصر (1998) من أن مواقف تعلم اللغة الملفوظة التي تتداخل فيها لغة الجسد مع لغة العقل في إطار الحوار والنقاش وتبادل الآراء ووجهات النظر تؤدي إلى إعطاء أحكام، وبناء لغة أكثر تأثيراً وإقناعاً للآخرين. وتؤكد هذه النتيجة من نتائج البحث الحالي اعتبار التدريس مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة الضعف اللغوي، ووسيلة من وسائل الإرتقاء بالقدرة الكلامية في مواقف التواصل والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يعاني منه الطلبة في معظم مراحل التعليم. وربما يعود التحسن في اكتساب اللغة الشفوية لدى طلبة المجموعة التجريبية الى الفرص المتنوعة التي أتيحت لطلبة المجموعة التجريبية للمشاركة في التحدث، والتعبير عن آرائهم حيال المشكلات والمواقف والإثارات المقترحة والإيجابية التي تعرضوا لها خلال عمليات تنفيذ دروس التحدث وما قاموا به من عمليات تقمص الشخوص والمحاكاة والتقليد، وما تمخض عنها من آراء ومواقف وتعليقات جعلت عملية التواصل والتفكير مهارة حية ومؤثرة، وأسهمت بشكل أو بآخر في خفض وتيرة القلق المصاحب لمواقف التحدث وهو ما أشار إليه روزنبرج ورفاقه (Rosonberg et al., 1993) . وربما جاءت هذه النتيجة متوافقة إلى حد كبير مع ما توصّلت إليه أبو حلو (Abou-Helu, 1997) من أن اكتساب وتطوّر الكفاءة اللغوية الشفوية وتطويرها يعتمد بشكل كبير على عنصر الحركة، والتنغيم، والتمثيل ولعب الدور، وهو ما وفّرته هذه الاستراتيجية لطلبة المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بأثر الجنس في تنمية مهارة الكلام، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث أظهرن استجابة واندماجاً في تطبيق استراتيجية لعب الدور يفوق أقرانهن الذكور. وربما يفسر تفوق الإناث في مهارة الكلام، وفق معايير الأداء الخمسة مدار البحث مجتمعة، إلى ميل الإناث إلى المحاكاة والتقليد، واستخدام الحركات الجسمية بصورة أفضل، وهو ما لوحظ أثناء متابعة الباحثين للتطبيق، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تطوّر استجابتين في مواقف التعبير الشفوي، وقد يتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزاً من الذكور في مواقف الاتصال اللغوي، ويتقبلن بصورة أفضل استخدام الحركات الجسدية التعبيرية (Body Language)، ولديهن القدرة على تحمل مسؤولية التفكير والتفاعل، وأكثر جرأة في مواجهة المواقف الصفية خاصة وأنهن يدرسن في صفوف مختلطة من الجنسين الذكور والإناث (Burgess,1994; Burns&Joyce,1997) .

وربما يكون مرد هذا التفوق إلى العلاقة القائمة بين جنس المتعلم واكتسابه مهارات اللغة التي كشفت عنها العديد من الدراسات ذات الصلة، التي أشارت نتائجها إلى أن الإناث لديهن في الغالب اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعلّم مهارات اللغة وبخاصة التحدث، مقارنة مع أقرانهن الذكور، بل إن إحدى الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من الطلبة أسفرت عن نتيجة مفادها أن معظم الأنشطة اللغوية قد تصنف على أنها أنثوية الطابع (Baron,1996). وقد يتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه عبادة (1988) من أن الإناث يتفوقن على الذكور في عمل الشق الأيمن من الدماغ المسؤول عن الاستجابة للتعليمات المصورة والمتحركة، وتفسير لغةِ الجسم واستخدام الخيال. ولمّا كان التحدث عملية عقلية لغوية أدائية تكاملية عالية التعقيد، أي أنها نتاج تفاعل جملة من العناصر، والقدرات اللغوية في موقف انتاج اللغة وإرسالها، فإن تفوق الإناث في التحدث قد يتفق مع ما كشفت عنه دراسة نصر (2003) من أن ميل معلمات اللغة العربية الإناث في استخدام المنحى التكاملي في تعليم اللغة، واستخدامها أفضل من أقرانهن المعلمين الذكور. وقد يفسر تفوق الإناث من طلبة الصف الثالث الأساسي على أقرانهن الذكور في القدرة على الكلام بحرية وطلاقة ودقة إلى عامل آخر يتمثل في المنافسة بين الطلبة الذكور والإناث داخل الصف الواحد في محاولة لإثبات الوجَود، إذ إن التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن يقوم على الاختلاط والتكامل والتعاون والربط في مواقف التعلم والترابط بين محتويات المناهج الدراسية المختلفة، ويسند التدريس في هذه الصفوف إلى معلم واحد (معلم الصف)، وهو ما يعزز هذه النتيجة.

ويرى الباحثان أن الدور الذي يلعبه معلم الصف في عمليات التحدث، والعرض، والتنغيم، والحفاظ على سلامة اللغة في التفاعل اللفظي الصفي له تأثير كبير وفاعل في إكساب اللغة حيث يعتمد الطلبة في هذه الحلقة على آليات المحاكاة والتقليد والمنافسة، في التعلم بعامة، واكتساب اللغة بخاصة. فضلاً عن أن استجابة الإناث قد تكون أفضل في جو الاختلاط من الجو الأنثوي المتجانس (عبادة،1988).

وفيما يتعلق بالتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين متوسطات أداء الطلبة تعزى إلى هذا التفاعل. وربما يكون مرد ذلك إلى أن الذكور والإناث في الصف الواحد قد تعرضوا الى فرص تدريبية وتطبيقية واحدة، إذ طبقت طريقة التدريس في صفوف مختلطة من الجنسين ومن معلمة واحدة، فكان الأثر المتحصل والمنعكس على أداء العينة

في مجال إنتاج الكلام وإرساله، وتلوين الأداء في الصوت والعرض كبيراً.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني الخاص بأثر استراتيجية لعب الدور على كل خاصية من خصائص التحدث أو ما أطلق عليه بمعايير الأداء الخمسة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية لعب الدور، وأن تأثير هذه الطريقة جاء واضحاً ودالاً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) على معايير الأداء اللغوي الشفوي جميعها. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسة من وجود الأثر الإيجابي لاستراتيجية لعب الدور في تحسين القدرة الكلامية لدى طلبة عينة الدراسة، وهي نتيجة منطقية إذ إن القدرة الكلامية، بأبعادها المعرفية والأدائية والعملية، تقوم على الخصائص أو المعايير الخمسة مدار البحث. وقد تجيء هذه النتيجة المتعلقة بخصائص الكلام ومعاييره مجتمعة متناغمة مع ما يراه زانغ و أليكس (Zhung &Alex, 1995) من أن تطور اللغة الشفوية يحدث بشكل شمولي واسع عبر مواقف التعليم، أي في غرف التدريس، وعبر التدريبين النوعي والتطبيقي المباشرين في مواقف حيّة وطبيعية. ولعل انخفاض أداء الطلبة في المجموعة الضابطة يعود إلى أن معظم المعلمين في الطرق التقليدية يقومون بدور الطلبة في انتاج الحديث من خلال عمليات الشرح والتعليق والتعقيب وإصدار الأحكام والنقد والتدليل، مما يجعل فرص اكتسابهم للغة الشفوية محدوداً، وتتفق هذه الإشارة مع ما يراه شيحان (1993)، ومدكور (2000) من أن المناقشة في الصفوف الثلاثة الأولى في المدرسة العربية عموماً تكاد تكون معدومة علماً أن مربي هذه المجموعة من الطلبة يدركون جيداً أن حياة الطلبة في هذه المرحلة من مراحل النمو والكسب اللغوي، داخل المدرسة وخارجها، تقوم في الأساس على آليات المحادثة والمناقشة، وتقمص الأدوار.

وفيما يتعلق بترتيب خصائص/ معايير الكلام المعتمدة في الدراسة وفق المتوسطات التي حازتها، فقد كشفت نتائج السؤال الثالث عن أن معيار الدقة قد احتل المرتبة الأولى لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على حد سواء، مع وجود فارق دال في متوسطات الأداء لصالح المجموعة التجريبية، كما احتل التأليف المرتبة الثالثة لدى طلبة المجموعتين وبفارق دال في متوسط الأداء لصالح المجموعة التجريبية أيضاً. وفي الوقت الذي حاز فيه معيار التنغيم الدرجة الثانية في الترتيب التنازلي لأداء المجموعة التجريبية، احتل المعيار ذاته المرتبة الأخيرة لدى المجموعة الضابطة. أما معيار الطلاقة فقد احتل المرتبة الرابعة في المجموعة التجريبية، مقارنة بالمرتبة الثانية لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة.

ويستدل من مقابلة الترتيب التنازلي لمعايير الأداء المتحصلة لدى مجموعتي الدراسة على أن طريقة لعب الدور لم يكن تأثيرها دالا على معيار الدقة في الكلام، ولا على معيار التأليف والتفكير البنائي، بينما أثرت بقوة في امتلاك معيار التنغيم، والطلاقة، والمرونة على التوالي. وقد يعود ذلك إلى التأثير المباشر للأنشطة اللغوية والمهام الذهنية، والحركية، والفونولوجية التي تعرض لها طلبة المجموعة التجريبية في مرحلة التجريب، مما أدى إلى تحسين مستوى بلوغهم لهذه المعايير، وأدى بشكل أو بآخر إلى بروز فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية. وقد تأتي هذا النتيجة مؤكدة ومعززة للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول من هذه الدراسة. وربما يعزى بلوغ معيار الدقة، ونقص الأخطاء المرتبة الأولى لدى أفراد العينة إلى تركيز معلمي الصف الملموس في المدارس على الجانب الشكلي من اللغة الذي يتمثل في التدريب على عمليات النطق، وتلوين الأداء أثناء تدريس القراءة على حساب الاستيعاب. وقد يؤكد هذه النتيجة ما كشفت عنه إحدى الدراسات من أن 75% من الزمن الذي يستغرق في تدريس طلبة الصفوف الأساسية الأولى ينقضي في الأنشطة التعليمية التي تركز على الجانب الفونولوجي والآلي من اللغة (Godlad,1983).

كما يتفق هذا التفسير مع ما يراه بعض الباحثين من أنّ لعب الدور قد يوفر للطلبة خبرة جديدة في حل المشكلات، من خلال ممارسة أوضاع ومواقف غير متوقعة أو مألوفة، فضلاً عن تشكل مهارات تواصل وتفاعل اجتماعي لدى الطلبة، وقد يصبحون على درجة عالية من الاستماع الحساس واليقظ، يقودهم إلى مزيد من الدقة، والوعي من ناحية، ناهيكَ عن أنّ استرتيجية لعب الدور قد توفر للطلبة فرصة الإدارة الذاتية لعمليات اكتساب مهارات اللغة الشفوية ومراحلها وفق مواصفات وخصائص التحدث، والتواصل اللغوي الشفوي مع الآخرين في محاولة لتوصيل رسالة، ونيل إعجاب الآخرين بما يقدمه من حركات جسدية وإيماءات مصاحبة من ناحية ثانية(Mead et al., 1995). أما التفوق في التنغيم الذي احتل المرتبة الثانية فقد يعزى إلى تركيز المعلمة في المجموعة التجريبية على هذا الجانب، فضلاً عن أن الطلبة بحاجة إلى التمثيل الحركي خلال قيامهم بتنفيذ النشاطات اللغويةالصوتية التي أثرت إيجاباً على وعيهم العام من ناحية، وعلى إحساسهم وإدراكهم لأهمية ما يفعلون من ناحية ثانية، وربما أدى ذلك إلى إثارة دافعيتهم وشعورهم بالتقدم والنمو (Campbell et al., 1996).

التوصيات والمقترحات: توصي الدراسة الحالية في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بما يلي:

1. اعتماد استراتيجية لعب الدور في تدريس مناهج اللغة العربية بعامة، وفي تدريس التحدث/ مهارات الكلام لطلبة الصفوف الأساسية الأولى بخاصة.
2. إجراء دراسات أخرى تستهدف قياس فاعلية طريقة لعب الدور في تنمية القدرة على التحدث بالمقارنة مع استراتيجيات تدريس أخرى مثل القصة والدراما.
3. إجراء دراسات تجريبية للكشف عن تأثير العوامل المرتبطة بلعب الدور مثل التنغيم والحركات الجسمية التعبيرية على معايير الأداء في مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى من التعليم الأساسي حيث تحتل مكانة خاصة مقارنة بالأنواع الأخرى للقراءة.

4. عقد دورات تأهيلية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى لتدريبهم على إجراءات تنفيذ استراتيجية لعب الدور في مواقف التعليم المختلفة وتصميم الأنشطة التعليمية ذات الصلة.
5. إجراء دراسة طولية تتبعية لتطور اللغة الشفوية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى على وفق معايير الأداء التي اعتمدت في هذه الدراسة لمعرفة أي من هذه المعايير والخصائص أكثر تأثيراً بجملة العوامل المرتبطة بانتقال التلميذ من صف لأخر وبعض العوامل الأخرى المتدخلة.

المصادر والمراجع:

الخفاجي، محمد علي رزق.(1982). **علم الفصاحة العربية، مقدمة في النظرية والتطبيق**، ط2، دار المعارف، القاهرة.

راشد، علي محي الدين. (2002). استخدام أساليب لعب الدور في إكساب طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعض الخبرات العملية، رؤية مقترحة، **ورقة عمل قدمت في الندوة الوطنية الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان**، عبري، ص ص175-180.

ستيتية، سمير والرزاق، أمة ونصر، حمدان علي. (1995)**. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، قطاع التدريب والتأهيل.

السيد، محمود أحمد. (1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة دمشق، دمشق.

شحاته، حسن.(1992). **أساسيات التعليم الفعّال في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

ظافر، محمد أسماعيل والهادي، يوسف.(1984). **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، الرياض

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001) سيكولوجية التدريس الصفي. عمان،دار الشروق.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن وعطا، أبراهيم محمد.(1996). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الأبتدائية**، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

مدكور، علي أحمد.(2000). **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

الناقة محمود كامل.(1997)**. تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجها الدراسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

نصر، حمدان علي. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة، **مجلة كلية التربية**، جامعة اسيوط، 19، (1) 71-117.

نصر، حمدان علي.(1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13 (1) 103-133.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي.(2002). مهارة الاستماع أبعادها النفسية وطرائق تدريسها، **مجلة الأستاذ**، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد، (47) 263-289.

يونس، فتحي علي والناقة، محمد كامل. (1977). **أساسيات تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

Abu-Helu, Sohar.(1997). *The Influence of Drama as A teaching procedure on Jordanian Ninth-Grade Students' Oral Proficiency in the English Language,* M. A Thesis, Jordan University.

Bagley , Donna. (1994). House Keeping or the Matic Socio Dramatic Play Center: Which is Better in the Pre-school classroom? Paper presented at the Association for Children Education International study conference, New Orleans, 30 march 2 April.

Brown, H. D.(1994). *Teaching by principles: in interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brumfit, C. (1989). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Fifth Edition, Cambridge, University Press, Cambridge, Great, Britain.

Burgess, Peter. (1994) *Achieving Accuracy in Oral Communication Through Collaborative Learning*, English Teaching Forum, July.

Burns, A., and Joyce H.(1997). Focus on Speaking. Sydney: National Center for English Language. *Teaching and Research.*

Campbell, Linda., Campbell Bruce., and Dickinson, Dee. (1996). *Teaching and Learning Through multiple Intelligence*. Allyn & Bacon.

Carter. R. & McCarthy. M.(1995) Grammar and Spoken Language. *Applied Linguistics* 16, (2) 141-158.

Davis, Andrew., and Pettitt, Deirdre.(1997*). Developing Understanding In Primary Mathematics*, The flames press (A member of the Taylor and Francis Group. Landon-Washington D.C.

Dougill, John.(1987) *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillas publisher:Ltd.

Dudin, Nandia Akram.(1994). *The Effect of Using Drama in Teaching ESL on the Development of Oral Skills of Tenth Grade Students in Jordan*. M. A Thesis, Jordan University.

Dunne, Richard., and Wragg, Ted. (1994). *Effective Teaching*. Routledge, London and New York.

Duzer, Van C.(1997). Improving ESL. Learner's Listening Skills: At the Work place and beyond. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Educational and National Center for ESL Literacy Education.

GoodLad, John.(1987). *A Place Called School: Prospects for The Future*. New York, NY: MC Graw-Hill.

Holbrook, Hilary Taylor.(1983). "ERIC/RCS Report: Oral Language: A Neglected Language Arts". 60(2), 255-58, EJ 276124.

Lemke, J.L.(1989). "Making Test Talk": Theory into practice, 28(2), 136-41. EJ 415815.

Lihua, Xh. (1991). Developing student Confidence in Speaking English. in: MET. 17 (3) 26-32.

Mead, Nancy and Rubin, Donald L., (1985). Assessing Listening and Speaking Skills, ERIC. ED 263626.

Mendenson, David.(1992). Making to Speaking Class a Real Learning Experience: The Keys to Teaching Spoken English. IN, TESL Canada Journal. 10, (1) 72-90.

Rosberg, Merillee.(1994). Enhancing Learning through the socio Dramatic Play. Paper presented at the Educational Conference, Malaysia, October, 17-19.

Rosenberg, Sheldon., and Abbeduto, Leonard. (1993). *Language and Communication in Mental Retardation, Development Process and Intervention*. Lawrence Erbium Association INC.

Sarah, Tann.(1991). *Developing Language in primary Classroom*. Cassel Educational Limited.

Schiller, Robert. (1991) Michigan Essential Goal and Objectives for Speaking and Listening , Adopted by the State Board of Education.

Wei-Ping, Wen.(1993). Real-Life Situations make Students Talk. in: MET. 2, (4) 56-57.

Wesseles, Charley. (1987). *Drama: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Zhang, Hong and Alex, Kortner. (1995). Oral Language Development across the curriculum, K-12, ERIC Digest, 1-11.

ملحق (1)

معايير الأداء لمهارة الكلام والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

ومستويات الأداء اللغوي الشفوي المعتمدة

المعيار	المؤشر السلوكي	مستوى الأداء		
		3	2	1
المرونة	إعطاء بعض النهايات المحتملة لقصة مفتوحة النهاية			
	إعطاء استجابات مرتبطة بموقف افتراضي			
	تكوين عدد من الجمل المفيدة من كلمات مبعثرة معطاة			
	تحديد عدد من العناصرالأساسية لموضوع أو مشكلة ما			

المعيار	المؤشر السلوكي	مستوى الأداء		
		3	2	1
التأليف	تكوين جمل وتراكيب صحيحة حول صورة متعددة العناصر			
	تقمص شخصية ما والتحدث عنها بجمل مفيدة			
	إدخال كلمات من الخبرة في جمل مفيدة			
	التحدث حول ما يتمنى الطالب أن يكون في المستقبل			

المعيار	المؤشر السلوكي	نوع الأداء		
		تلوين الأداء	حركة	وصل
التنغيم	تلاوة عدد من الآيات القصار مما يحفظ			
	تلوين الأداء الكلامي بما يتناسب والمعنى والنمط اللغوي			
	إلقاء التلميذ أبيات شعرية مما يحفظ			
	استخدام حركات جسمية مناسبة لمضمون الكلام المرسل			

المعيار	المؤشر السلوكي	مستوى الأداء				
		5	4	3	2	1
الطلاقة	إستدعاء عدد من الكلمات المرتبطة بموضوع ما ضمن زمن محدد					
	إعطاء المرادف لكلمة تعطى للطالب					
	صوغ أسئلة حول مضمون جملة أو تركيب مسموع أو مقرؤ					
	تسمية بعض المهن في المجتمع الذي يعيش فيه					

المعيار	المؤشر السلوكي	مستوى الدقة		
		عالٍ	متوسط	منخفض
الدقة	سلامة الصور الصوتية المقدمة			
	صحة بناء الجمل والتراكيب المستخدمة			
	الإفصاح عن معنى الحديث ومضمونه			
	تطابق الإستجابة اللفظية مع نوع المثير المرتبط بها			