بناء معيار لقياس التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية

أ. م عدي راشد محمد القلمجي / جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات قسم اللغة العربية

ملخص البحث :

بالنظر لأهمية مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية) كونها تعد الركيزة في بناء شخصية الفرد، وكذلك أهمية اللغة وما تقوم به من دور في تعلم التلامذة ونموهم المعرفي والوجداني والنفس حركي؛ لذا يركز البحث الحالي اهتمامه في دراسة بناء معيار للتعبير الشفوي يمكن الباحثين والمعلمين على حد سواء من قياس التعبير الشفوي لدى التلامذة، وقد استخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي، إذ اشتمل المعيار على (١٠) فقرات موزعة بالتساوي على (٥) مجالات رئيسة، وأعطيت (٤) بدائل متدرجة بحسب جودة أداء التلميذ، وبلغت أعلى درجة (٣٠)؛ وأدنى درجة (٠).

ومن التوصيات التي خرج بها البحث:-

١. إثراء موضوعات التعبير والمحادثة في المرحلة الابتدائية بآيات القرآن الكريم والأقوال والشعر العربي والتي تنمي في التلامذة القيم العالية والخيال الخصب.

٢. يمكن لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية اتخاذ معيار التعبير الشفوي أداة لقياس مستوى التلامذة في هذه المادة.

ومن مقترحات البحث :-

١. إجراء دراسة حول علاقة التعبير الشفوي بمتغيرات أخرى مثل: الانتباه والذاكرة.

٢. إجراء دراسة مماثلة لبناء معيار للتعبير الشفوي لدى طلبة المرحة المتوسطة.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث.

إن التحدث من الأمور المهمة جدا في حياة الإنسان بشكل عام ولاسيّما لتلامذة المرحلة الابتدائية، والتي تعد مرحلة من مراحل النمو المهمة, والملاحظ في الوقت الحالي إن المدارس تقدم الى تلامذتها مواد علمية ينبغي حفظها, وان النمو اللغوي والقدرة على التعبير في الامتحان أو حتى التحضير اليومي يأتي من خلال حفظ الدرس أو المعلومات التي يقرأها التلميذ في كتابه, ومن هنا نرى كثيرا من التلامذة في المرحلة الابتدائية إذا لم يحفظوا المادة العلمية نصا فأنهم يفشلون في التعبير عن أفكارهم وإجاباتهم؛ وخاصة في الامتحان الذي يحتاج إلى تعبير شفوي بمستوى جيد ليستطيع التلميذ الإجابة عنه بشكل صحيح.

كما أشار (العزاوي ١٩٩٠) إلى ضعف أداء التلامذة في اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة, وهذا ينعكس سلبا على نمو المجتمع مما يتطلب تفعيل دور المعلم وقدرته في رفع المستوى اللغوي للمتعلمين (العزاوي,١٩٩٠: ص٢٥٦).

وأشار البشري عن (العيسوي ١٩٩٦) إن من الشواهد التي تشير الى انخفاض مستوى الطلاب في التعبير الشفوي انصرافهم عن مواقف الحديث ونفورهم منها الى جانب الإحجام عن المشاركة في الحديث وإذا تحدث احدهم لا يكاد يفهم كلامه ولا مراده وإذا وجه إليه سؤالا فأنه يستغرق وقتا طويلا في الكلام ومع ذلك قد لا يفهم منه شيء, وأن بعض الطلاب يتهيبون من الحديث ويفتقدون الجرأة عند طرح أفكارهم وآرائهم, كما أشار البشري في دراسة (عمار٢٠٠٢) إن بعض التلامذة يفضلون الجلوس في الصفوف الأخيرة في قاعات الدرس أو في أي مكان لا يلاحظهم فيه المعلم؛ وذلك ليكونوا بعيدين عن المشاركة في المناقشات أو محاولة جرهم لمواقف التفاعل الشفوي (البشري,٢٠٠٦: ص٥).

ومن خلال عمل الباحث في مجال تدريس اللغة العربية؛ والتعامل مع معلمات المرحلة الابتدائية والمحادثات الاجتماعية مع أسَر التلامذة وجد أن هناك شكوى وملاحظات تبديها المعلمات وأهالي التلامذة في المرحلة الابتدائية كون أبناؤهم لا يمتلكون قدرة على التعبير الشفوي وإنهم يستعينون بالوالدين في إكسابهم تعابير مع توضيح معانيها لهم من اجل أن يقوموا بشرح مادة ما أو كتابة موضوع تعبيري ما, إضافة الى ملاحظات المعلمات أن هناك ضعف كبير لدى التلامذة في التعبير عما يريدون عند شرح موضوع ما أو عند التعبير عن آرائهم, وهذا يدفعهم الى حفظ نصوص جاهزة, ومن اجل تحديد المشكلة أكثر قام الباحث بدراسة استطلاعية, إذ توجه الى إحدى المدارس وبعد حصوله على موافقة إدارة المدرسة سأل (١٠) من تلامذة الصف الخامس الابتدائي أن يعبر كل منهم عن موضوع من اختياره, وقد وجد الباحث إن التلاميذ تحدثوا باللهجة العامية وعندما طلب منهم أن يكون

الحديث باللغة العربية الفصحى أحرجوا وتلكأ من تقدم للحديث، وقالوا: إن هذا صعب عليهم, لذا جاء البحث الحالي ليسلط الضوء على بناء أداة لقياس التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: أهمية البحث.

إن اللغة هي مجموعة من الأصوات التي تتجمع لتكون كلمات لها معان عرفية, وهذه تتجمع لتكون تراكيب وجملا تعبر عن أحاسيس وأفكار متنوعة, وكل ذلك يتم طبقا لقوانين معينة خاصة بكل لغة, تبدأ بقوانين الأصوات, ثم الصرف, ثم التراكيب وتنتهي بالمعنى (مصطفى,٢٠٠٧,ص٣٧)، فاللغة واحدة من أبرز مقاييس تطور الأمم وارتقائها الى جانب كونها وسيلة التعلم وتحصيل المعارف؛ كونها تؤدي الى تكييف سلوك الفرد وضبطه وتوجيهه حتى يتناسب هذا السلوك مع تقاليد المجتمع وسلوكه, وهي عامل من عوامل التذوق الفني وذات علاقة كبيرة بالتفكير بل هي جوهر التفكير (خلف الله، ٢٠٠٢: ص١٥٥).

أما اللغة العربية فهي ليست مادة متعلمة فحسب لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فقد ثبت من خلال التجارب والمشاهدات أن تقدم التلامذة في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيها على القراءة والفهم، وإذا كانت اللغة هي مادة التخصص لمعلمي اللغة العربية فهي بالنسبة الى سائر المعلمين مفتاح لمواد تخصصهم ووسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرح موضوعاتها للتلامذة، فالغرض الأساس من تعليم اللغة هو أقدار التلامذة على أن يتخذوها وسيلة للتفاهم (إبراهيم، ١٩٧٣: ص٥٤)

كما تمتاز اللغة بمهاراتها اللغوية الأربع وهي: مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الكتابة، إذ لا يمكن للغة أن تؤدي وظيفتها إلا إذا تحولت الى مهارة، ولما كان الأفراد يختلفون في درجة إتقان المهارات تبعا لاختلاف قدراتهم والمواقف الحياتية تتطلب مستويات مختلفة من إتقان المهارات فأنه يجب تحديد المهارة ومستوى إتقانها المطلوبين للنجاح في أداء عمل ما (مصطفى، ٢٠٠٧: ص٣٨)، وتعد مهارة الاستماع أكثر المهارات توظيفا تليها مهارة الحديث ثم مهارة القراءة ثم مهارة الكتابة (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ص١٥٥)، وفي الحقيقة أن الفصل بين المهارات اللغوية لا يتم في واقع الحياة بل هو فصل قُصِدَ به الدراسة والشرح (مصطفى، ٢٠٠٧: ص٤٤).

إن التعبير الشفوي (التحدث) يعد حصيلة خبرات الفرد على امتداد حياته وتوظيفا مستمرا لها وعلى قدر ثقافة الفرد وما اكتسبه من خبرات وما شارك فيه من مواقف يكون أثره في مجال التحدث؛ فيقال: إن فلانا يتميز بالقدرة اللغوية الفائقة أو يتميز حديثه بالبساطة والعذوبة والتأثير أو يتميز بالحدة والعنف وان فلانا يصيبه العجز أو الخجل إذا تحدث عن أمر حتى لا يكاد يبين, بل إن التحدث يعد من مقومات شخصية الفرد المهمة يمتلك من الناس مشاعرهم ويستحدث عواطفهم ويستميل قلوبهم, أما التعبير التحريري يقصد به مقدرة المتعلم على التعبير عما في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي وتمرينه على التحرير بأساليب

جميلة مناسبة وتعويده الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض وهو من أنماط النشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان, ومجالاته عديدة تتصل بشتى نواحي الحياة واتجاهاتها, ومن الملاحظ الأخطاء التي يرتكبها الناشئة في بعض مواقف النشاط اللغوي من قراءة وتعبير, في حين نجد المتعلمين في الأمم الأخرى يحافظون على سلامة لغتهم, لكننا نلحظ القصور في عملية التعبير فإذا طلب من احد أن يكتب ما يبتغيه عند مراجعته لدائرة ما نجد الارتباك واضحا عليه (السيد,ب.ت:ص١٧)، وهذا حال التعبير الكتابي لدى المتعلمين فكيف يكون مع التعبير الشفوي؟

إذ يعتقد الباحث إن التعبير الشفوي يعد المحك الحقيقي للمتعلم, إذ يكون المتعلم بمواجهة فعليه مع المواقف التي يتم التخطيط لها بعناية لغرض حث المتعلم وتدريبه على تنظيم أفكاره وعرضها للمتلقي واختيار الألفاظ وتنسيقها لتكون ملائمة مع الحدث المراد التعبير عنه, وبهذا يكون اقرب الى التعبير الوظيفي الواقعي, كما يقوي التعبير الشفوي الجراءة الأدبية للمتعلم والتي كثر ضعفها لديهم بسبب ما اعتاد عليه اغلب المعلمين من ممارسات خاطئة – للسهولة– إذ يقدمون موضوعا للمتعلمين لغرض الكتابة عنه وما يلبث الأخير أن يستعين بخبرات الآخرين لغرض الحصول على الدرجة فتكون الدرجة هي الهدف وليس المتعلم.

وتظهر أهمية التعبير الشفوي كونه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره؛ والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة, غير إنه في الميدان المدرسي يعاني بعض المشكلات لعل من أبرزها مزاحمة العامية وغلبتها على السنة التلاميذ (إبراهيم, ١٩٧٣: ص١٥٠), ونظرا لدور التعبير الشفوي وتأثيره في مواقف التواصل الحياتية المختلفة أصبح الاهتمام به يتزايد, وبدأت كثيرا من الأنظمة التربوية في تدريب المتعلمين على مهاراته, وتخصيص مقررات منفصلة في المدارس لتعليمه ويدعم هذا الاهتمام المتزايد ما أشار إليه بعض الدراسات, التي تؤكد على إن الجانب الشفوي يشكل (٩٥%) من التواصل اللغوي, وان التعبير هو الأكثر شيوعا بين فنون اللغة (البشري, ٢٠٠٦: ص٢).

ثالثًا: هدف البحث. يهدف البحث الحالي الى:

– بناء معيار لقياس التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.

رابعًا: حدود البحث. تتحدد الدراسة الحالية بـ:

– تلامذة الصف الخامس الابتدائي (الذكور والإناث) في المدارس النهارية التابعة للمديريات العامة في محافظة بغداد بجانبي الكرخ والرصافة للعام الدراسي ٢٠١٤– ٢٠١٥.

خامسًا: تحديد المصطلحات.

١– التعبير الشفوي.

أ– لغةً : واصله عَبَرَ, ومنه يُعَبِّر الرؤيا تَعبيراً اذا فسّرها... وتقول:عَبَّرْتَ عن فُلَان تَعْبِيراً, إذا عَيَّ بِحُجَّتِه فَتَكَلَّمْتَ بها عَنْه (الفراهيدي,ب.ت: ج٢/ص١٢٩), ويقال: عَبَّر عما في نفسه: أعرب وبين

(ابن منظور:٢٠٠٣: ص٢٣٠), فهو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بقصد إفهام الآخرون.

ب- اصطلاحًا. عرف بأنه:

١.((إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار وأغراض)) (عبد القادر,١٩٦١: ص٢٩٨).

٢.((مظهر الفهم ووسيلة الإفهام ودليل الإقناع وأداة الإقناع)) (سمك,١٩٦٩: ص٢٨٩).

٣.((اختيار الأفكار وترتيبها وتنميتها والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاما أو كتابة)) (Good,1973:p.116).

٤. ((وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم وهو الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية وتسعى لتجويده)) (الهاشمي,١٩٨٥: ص١).

٥.((تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به أو ما يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه)) (أبو مغلي، ١٩٩٩: ص٤٨).

٦.((الإفصاح عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمشاهدات حديثا أو كتابة بلغة عربية سليمة تناسب مستوى الطلاب في صفوفهم المختلفة)) (السفاسفة,٢٠٠٤: ص١٧٣).

استنادا إلى ما سبق من تعريفات يمكن للباحث استنتاج العناصر الرئيسة المشار إليها في التعريفات السابقة والتي تكون منها مصطلح التعبير الشفوي, وهي كما يأتي:

- إفصاح الإنسان, مظهر الفهم ووسيلة الإفهام, قدرة.
- يكون التعبير باللسان أو القلم.
- يشمل الأفكار والأغراض والمشاعر والأحاسيس والخبرات.
- معياره العبارة الواضحة السليمة.

ت- التعريف النظري.

قدرة المتكلم للإفصاح عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بلغة سليمة ومفهومة كونه وسيلة وأداة لإيصال غايات المتكلم.

ث- التعريف الإجرائي.

مجموع إجابات تلميذ الصف الخامس الابتدائي بطلاقة وصوت معبر ولغة سليمة وأسلوب منطقي على معيار التعبير الشفوي الذي أعده الباحث لغرض قياس تحصيل التلامذة في هذه المادة.

٢- تلامذة المرحلة الابتدائية.

وهم الذكور والإناث الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي للأعمار (٧- ١٢) سنة، إذ تهدف هذه المرحلة الى تنمية شخصيتهم بجوانبها كافة ليكونوا مواطنين صالحين يمتلكون أدوات المعرفة.

الفصل الثاني
الجوانب النظرية والدراسات السابقة

أولا: الجوانب النظرية

التعبير الشفوي.

تشغل المشافهة في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، فالنظام الصوتي يسبق النظام الكتابي، وقد أثبتت الدراسات إن الفرد يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع بين: (٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة) أي إن مواقيت الاتصال الشفوي تحوز على ٧٥% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي (زهران وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٤٧).

ويُعدّ التعبير من فروع اللغة المهمة، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وإحساسه، وبه يتمكن القارئ أو المستمع من أن يصل في سهولة ويسر الى فهم المقروء والمسموع، والتعبير غاية جميع الدراسات اللغوية وتأتي بقية فروع اللغة بمثابة وسائل لتحقيق هذه الغاية فالقراءة تمد التلامذة بمادة التعبير وأفكاره وأساليبه، والنحو يمكّنهم من أدائه بلغة سليمة صحيحة، والنصوص تزيد ثروتهم الأدبية، والإملاء يساعدهم على صحة رسم كلماته (السفاسفة، ٢٠٠٤: ص١٧٣).

وقد أشارت دراسات قام بها عدد من الباحثين الأجانب أن التعبير يأتي في المرتبة الأولى من قائمة النشاطات اللغوية للفرد؛ ولما كانت المرحلة الابتدائية هي حجر الأساس في بناء العملية التعليمة كان لا بد من أن يعنى فيها بتعليم التعبير أيما عناية إذ ينبغي عن طريق هذه الحصص تحقيق غرضين الأول: أن يتكلم التلامذة أكثر ما يمكنهم وعلى المعلم أن يكون ايجابيا دون مقاطعة الكلام أو تصحيح خطأ، والثاني: ينبغي للتلامذة أن يتكلموا بشكل جيد وهنا يأتي دور المعلم في عملية التوجيه والإرشاد والتصحيح، وعليه فالتعبير له أهميته العظمى في المرحلة الأولية كونه المنطلق الى التعبير السليم والكتابة الصحيحة فيما بعد؛ وما نلحظه من تلكؤ وتلعثم وفوضى في أثناء الكلام لدى كثيرين منا بسبب إغفال التأكيد على مهارة التعبير كما نلحظ انفعال ومقاطعة المتكلم في أثناء الكلام سببه إننا لم نمرن على مهارة الاستماع والإصغاء (السيد، ب.ت: ص٩٠-٩٣)، وعلى الرغم من أن التعبير موضع اهتمام الباحثين في اللغات الأخرى وتوصلهم الى نتائج مهمة تخدم لغاتهم إلا أنها بحاجة الى اختبار صلاحيتها عند التطبيق في اللغة العربية التي تشكو من ندرة البحوث في ميدان التعبير وذلك أن لكل لغة خصائصها ولكل مجتمع أهدافه التربوية وتقاليده في التعبير فما يصلح في لغة قد لا يصلح في لغة أخرى (الهاشمي، ٢٠١٠: ص٦٣).

إن التعبير الشفوي يبنى على بعدين متلازمين لا يتحقق بناؤه إلا بهما معا وهما:

١. البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره ومعانية التي رغب في إيصالها الى الآخرين.

٢. البعد المعنوي أو المعرفي، ويقصد به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق قراءاته الواعية ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

كما إن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا لان علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة، لذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، وهذا ما أكده فيجو تسكي إذ أشار الى العلاقة المتبادلة فكلاهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه، وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متوازٍ في البداية إلا أنهما لا يلبثان أن ينموا ممتزجين حتى تصبح اللغة عقلانية وكذلك يصبح التفكير لغويا (زهران وآخرون، ٢٠٠٩: ص٤٦٠)

أسس التعبير.

١- الأساس النفسي: يمثل ميل التلميذ للتعبير عما في نفسه وعن الأشياء الحسية، وعليه فإن من الضروري تحفيز عقله والتأثير في الانفعالات والحركات بغرض إخراج المهارات الموجودة لديه مع مراعاة العمر الزمني والعقلي.

٢- الأساس التربوي: يتمثل بتوافير الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذي سيعرض فيه أفكاره ويبين فيه عباراته، وان تكون فروع اللغة العربية مجالا خصبا للتعبير وكل ذلك يتم من خلال معرفة المتعلم بالموضوع الذي يعبر عنه.

٣- الأساس اللغوي: يتمثل بمفردات اللغة وتراكيبها ودلالاتها التي تقدم للتلامذة وزيادة محصولهم اللغوي من خلال القصص والقصائد والأناشيد والعبارات الأدبية الجميلة (الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ص٢٣٨).

٤- الأساس الفكري: يتمثل بالثروة الفكرية لقدرة التلامذة على التعبير، وهذه الثروة تنمو بنمو العلاقات الاجتماعية لديهم؛ إضافة الى ما يتم تحصيله من المعارف والمعلومات، وللمعلم دور فاعل في تنمية هذه الثروة الفكرية.

٥- الأساس الاجتماعي: يتمثل بقدرة المعلم على التوفيق بين الفروق الفردية بين التلامذة المُتواجدين في صفه؛ فالتلميذ من أصول قروية هو غير التلميذ الذي نشأ في المدينة وكذلك الذي نشأ في أسرة مثقفة منفتحة على الحياة هو غير الذي نشأ في أسرة غير متعلمة منغلقة على ذاتها (كنعان وآخرون، ٢٠٠٨: ص٢٨٧).

أنواع التعبير الشفوي.

التعبير الشفوي شأن التعبير التحريري، نوعان هما:

١. التعبير الشفوي الوظيفي: ويقصد به التعبير الذي يستعمله الناس في حياتهم العامة لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم فهو تعبير في مواقف ذات قيمة اجتماعية ويشعر المتعلم انه يتعلم التعبير في مجال يمارسه عندما يخرج للحياة، ومن مجالات التعبير الشفوي الوظيفي المحادثة والمناقشة وإلقاء الكلمات والخطب وإعطاء التعليمات والإرشادات وسرد الأخبار.

٢. التعبير الشفوي الإبداعي: ويقصد به ذلك اللون من التعبير الذي يتسم بالتقنية في العرض والأداء، فأسلوبه مصقول وعبارته منتقاة وفيه الرغبة في التأثير على السامع باصطناع الصور والتخيل، وهو يتسم بالذاتية الواضحة، ومن مجالات التعبير الشفوي الإبداعي، حكاية القصص والنوادر والتراجم وإلقاء الشعر والمناظرات (زهران وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٤٩).

مجالات التعبير الشفوي.

يتخذ التعبير الشفوي أشكالا أو صورا عدة، يمكن توضيحها فيما يأتي:

١. القصة: تتفاوت بتفاوت أعمار التلامذة ومراحل دراستهم، والمعيار الأساسي في اختيارها أن تناسب عقول التلاميذ واهتماماتهم، وعلى المعلم أولا أن يستثير اهتمام التلامذة وتشويقهم من خلال حديث أو طرح أسئلة عن عقدة القصة ومغزى أحداثها، ثم يقدم القصة بأسلوب واضح وصوت معتدل وتنوع الأداء بتنوع المعاني مع إلقاء أسئلة مرتبة على حسب أحداث القصة ومن ثم يستقبل إجابات التلامذة ولأكبر عدد للمشاركة في هذا النشاط مع تنجب مقاطعة المتحدث إلا إذا ارتبك تعبيره واختلت معانيه وكذلك التجاوز عن الأخطاء الصغيرة التي لا تحول المعاني عن مقاصدها، وخير القصص ما استجاب لواقع التلامذة وتاريخهم؛ فيتحمسون للقول ويبرعون في التصوير والتحليل للمواقف المختلفة؛ كما إن بعض المعلمين يحولون القصة الى تمثيلية يؤدونها في الفصل أو يمثلونها في المجموعة الخاصة بالنشاط المدرسي.

٢. الحُر: هو ميدان واسع لا يحدُّ فيه التلميذ إطار يفرضه عليه المعلم كما في القصة أو الموضوعات المقيدة، إذ يطلق التلميذ العنان لمشاعره وأفكاره ومشاهداته لتفيض اختيارا وطواعية؛ وهذا مكمن الجِدّة في هذا المجال من التعبير. والمعلم في هذا النوع من التعبير يقف بين التلامذة يوجه المناقشة ويشارك بالرأي ويضيف بما يثري الفكرة الرئيسة مفسحا المجال للتلامذة، وهذا التعبير بحاجة الى معلم يقظ لتوجيه حصة الدرس والسيطرة عليها.

٣. الموضوعات المقيدة: وهذه يقدمها المعلم الى التلامذة من اختياره بما يتلاءم وأعمارهم ويناسب بيئاتهم وثير اهتمامهم؛ مع تنوع الموضوعات بين التعبير الإبداعي الذاتي الذي يعبر فيه المتعلم عن مشاعره، والتعبير الوظيفي الموضوعي الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة الطالب حاضرا ومستقبلا (عامر، ١٩٩٢: ص٣٢-٣٥).

مشكلات التعبير الشفوي.

ربما مشكلة من المشكلات العصية التي تتضاءل بجانبها جميع المشكلات التي تصادفنا في تدريس اللغة العربية ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن نفس كل منا شيئا أو أشياء من تدريس التعبير، وقد اعتدنا حيال كل موقف تعليمي يحتاج الى دراسة وبحث وعلاج أن نسميه (مشكلة) وقياسا على هذا؛ لنا أن نسمي تدريس التعبير الشفوي مشكلة المشكلات ففي كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصحيح وتصويب وإرشاد وتوجيه – في هذا كله بل في كل ناحية منه نشقى

ونختصم ونقاسي ألوان العناء (إبراهيم، ١٩٦٨: ص١٦٩)، ومن هذه المشكلات التي يواجهها تعليم التعبير الشفوي:

١. وجود أفكار سلبية مسبقة عن مستوى التلامذة في التعبير وقدراتهم في الأداء الشفوي مما تنعكس هذه التصورات على أشكال التعامل مع الأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٢. ما يتصل بالتلامذة وانصرافهم عن التعبير لأسباب نفسية مثل التهيب والخجل وقلة المحصول اللغوي عند الأطفال خاصة في البيئات الريفية.

٣. ما يتصل بموضوعات التعبير وسوء اختيارها وبعدها في الأغلب عن ميول التلاميذ وعدم إحساسهم بوظيفتها وجدوى تعلم الحديث فيها.

٤. عقم طرائق التدريس وجفافها ازدحام الفصول بالتلامذة بالشكل الذي لا يسمح بالحوار وقلة الوقت المخصص للتعبير.

٥. ضعف أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون عند تقويم التعبير (زهران وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٥٥).

٦. القلق الذي ينتابهم في أثناء انتقائهم الألفاظ نتيجة تعايشهم بين لغتين: لغة المجتمع بما فيه البيت (العامية) ولغة المدرسة (الفصحى) (زاير وايمان، ٢٠١١: ص٤٠٢).

<u>تصحيح أخطاء التعبير الشفوي.</u>

هنالك مجموعة من الإرشادات التي يمكن إتباعها لتصحيح أخطاء التلامذة في التعبير الشفوي وهي كما يأتي:

١. إن أفضل طريقة لتعليم التعبير هي التعبير نفسه، أي بمعنى إن مداومة التحدث والاسترسال في التعبير الشفوي دون عوائق هدف أسمى لحصص التعبير .

٢. كما ينبغي أن يدرك المعلمون إن التلامذة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لا يمكن لهم إلا أن يخطئوا في أثناء تعبيرهم أو على اقل افتراض أن تسيطر عليهم العامية العربية التي انحدروا منها مما يبتعد كثيرا أو قليلاً عن اللغة العربية الفصيحة السهلة .

٣. لا تقاس كفاءة المعلم في حصة التعبير بهيمنته على الحصة وتوجيه التلاميذ مطلقا في حديثهم؛ بل تقاس بمقدرته على التيسير للتلاميذ فرص مواصلة الحديث.

٤. إنّ أفضل طريقة لعلاج الأخطاء الشفوية هي بالتركيز في الأنماط الصحيحة للغة ودعوة التلامذة إلى محاكاة هذه الأنماط وترديدها بشكل مستمر من أجل أن ترسخ لديهم ويتعرفون من خلال المقارنة على أخطائهم.

٥. ينبغي التمييز بين نوعين من الأخطاء الشفوية في مجال نطق الأصوات: أخطاء في الوحدات الصوتية وهي التي ينتج عنها تغيير المعنى كأن ينطق كلمة (كلب) وهو يقصد كلمة (قلب) وهذه الأخطاء تستلزم التصحيح الفوري حتى لا يتغير معنى الرسالة ولا يثبت الخطأ عند الطفل، وأخطاء في

الأصوات المجردة وهي التي لا يترتب على الوقوع فيها تغير في المعنى كأن ينطق حرف الذال زايا أو ينطق حرف الثاء سينا، وهذه الأخطاء يمكن التجاوز عنها.

٩. يفضل أن يسجل المعلم الأخطاء الشائعة بين التلامذة ويجعل لذلك سجلا، ثم يصنفها ويخصص حصصا علاجية لها.

١٠. ينبغي أن يتسع مفهوم الخطأ عند المعلم فلا يقصر هذا المفهوم على أخطاء النطق أو التراكيب أو استعمال المفردات وإنما ينظر للأداء الشفوي كاملا من حيث صحة المعلومات ودقة المفاهيم وترتيب الأفكار.

١١. يفضل أن يدرب التلامذة على معالجة أخطائهم بأنفسهم على سبيل التصحيح الذاتي فيتعودون تمييز الصواب من الخطأ ويصححون بأنفسهم ما يبدر منهم من خطأ وذلك لا يتم إلا بكثرة المران وتدريبهم على الاستقلالية (زهران وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٥٣-٣٥٤).

١٢. أن يهتم المعلم بصحة الوقائع وحسن الذوق والارتقاء به ودقة التنظيم وتسلسل الأفكار وترتيبها ومعرفة الأصلي منها والفرعي وبذلك ينمي فيهم الانطلاق من جهة والوضوح والدقة من جهة أخرى (كنعان وآخرون، ٢٠٠٨: ص٢٩٢).

<u>تقويم التعبير</u> :

إن عملية تقويم أو تصحيح التعبير أمر مرهق لكنه مهم جدا ويجب أن يحاط بعناية من قبل المعلم، إذ يجب عدم الاكتفاء بالتصحيح التقليدي الذي ينبه فيه على الخطأ اللغوي أو الفكري أو النحوي أو الأسلوبي والذي يتخذ شكل التغذية الراجعة (الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ص٢٤٣)، ولعل أحد انجح أساليب تصحيح الغلط في مرحلة الدراسة الابتدائية هو بعد انتهاء التلميذ أو التلميذة من الحديث وبتدخل مباشر من قبل المعلم مع إشراك التلامذة في جوانب منها بحيث يشمل التصويب كل ما يفسد المعنى ويغيره مع التجاوز عن الأخطاء اليسيرة التي لا تؤدي الى ضياع المعنى أو إخفائه، وكلما تقدم التلميذ في صفوف الدراسة ازداد تصوبينا بحيث يشمل جميع الجوانب وأدق التفاصيل (احمد، ١٩٨٢: ص٢٤٧)، كما على المعلم مراعاة أمورا منها:

١. الوضوح الشامل للتصحيح لا أن يكثر من تصحيح الأخطاء لأن ذلك يسبب الإحباط عند التلامذة.

٢. يجب التركيز في تمرين التلامذة والتجاوز عن الأخطاء في العبارات لأن الجودة في التمرين.

٣. يفضل جمع أخطاء التلامذة في ورقة ثم يطلعهم عليها في وقت لاحق.

٤. أن يؤجل المعلم وضع الدرجة النهائية لتشجيعهم على تحسين أساليبهم ومعالجة الأخطاء.

٥. يجب أن يوزع المعلم الدرجة على مجالات التعبير مثل الأسلوب والفكرة وغيرها وعدم الاقتصار على الناحية اللغوية فقط (الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ص٢٤٣).

ومما تقدم يمكن أن نجمل وظائف تقويم التعبير، وهي كما يأتي:

١. استثارة دوافع المتعلم، لان معرفة المتعلم بنتيجته تجعل تعلمه أكثر جودة.

٢. التشخيص، إذ يمكن تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف ومن علاجها.
٣. التنبؤ، أشارت الأدبيات لوجود علاقة ايجابية بين التعبير والنجاح في الحياة المدرسية (الهاشمي، ٢٠١٠: ص٩٦).

أساليب التقويم.

هناك أساليب متبعة على المستوى العالمي, ولكل أسلوب في التصحيح قيمة يمكن إبرازها فيما يأتي:

– التصحيح المباشر: ويقوم على إحضار المعلم صاحب الموضوع ومناقشته في أخطائه وإصلاحها معه, وهو أجدى نمط وفيه نتائج حميدة ولكنه لا يتيسر مع كثرة المتعلمين وقلة المعلمين وارتفاع نصابهم, ويحتاج الى وقت طويل لا يتسع له درس التعبير.

– التصحيح المفصل: يقوم المعلم بكتابة الصائب لخطأ التلميذ فيضع خطا تحت الخطأ ويعالجه بالصورة الصحيحة وميزة هذا الأسلوب انه يقدم تصحيحا واضحا للأخطاء ويجدي إتباعه في المراحل الدراسية الأولى أو مع التلامذة الضعفاء.

– التصحيح المرمز: وهنا يقوم المعلم بوضع خط تحت الخطأ, ويكتب فوقه رمزا يدل على نوع الخطأ ليقوم التلميذ بتصحيحه بنفسه, فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن) وللخطأ الإملائي بالحرف(م) وللخطأ اللغوي بالحرف (ل) وهذا الأسلوب يوفر وقت المعلم من ناحية ويحث المتعلم على التفكير والاهتداء الى الصواب.

– التصحيح الإشاري: وفيه يقوم المعلم بالإشارة الى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزا, ويمنح هذا الأسلوب وقتا أفضل للمدرس, ويدعو المتعلم الى التفكير للاهتداء الى الصواب ولكنه يترك أخطاء الطالب مطلقة فقد يختلط عنده نوع الخطأ الواحد.

– الجمع بين الأسلوبين المرمز والمفصل: فهناك أخطاء يسيرة يستطيع المتعلم تصحيحها بنفسه, وهناك أخطاء يعجز عن معرفتها فيقوم المعلم بتصحيحها له.

– تصحيح الأقران: وفيه يكتب المتعلم ويقومون من غيرهم من تلامذة الصفوف الأخرى بالتصحيح, أو من تلامذة الصف نفسه, وهذا الأسلوب يساعد على تطوير قدرة النقد لدى المتعلمين, ولكن يصعب تطبيقه لما عليه الطلبة من ضعف في اللغة وتأثرهم بالعلاقات فيما بينهم ولابد من مراجعة المدرس لهذه التصحيحات مما يتطلب وقتا مضاعفا هم في حاجة إليه للكتابة.

– تصحيح الأنموذج: وفيه يكتب المتعلمون في موضوع موحد ثم يختار المعلم خمسة منها لتصحيحها موضحا الأخطاء فيها والمشكلات اللغوية ويعطي الملاحظات والتعليمات من خلال أخطاء هذه النماذج والمشكلات المتوقعة, ثم يطلب من المتعلمين تصحيح موضوعاتهم في ضوء الملاحظات التي تحدث عنها, وهذا الأسلوب يمنح المعلم وقتا, ويقلل من جهده ولكن ربما يشعر الطلبة بالملل إذا قاموا باستمرار بتصحيح كتاباتهم بأنفسهم ويولد تفاوتا في دقة التصحيح بين تقويم المدرس للنماذج وبين تقويم الطلبة لموضوعاتهم.

- المناقشة الجماعية: وفيه يقوم المعلم بتقسيم التلامذة على مجموعات يعتمد في عددها على المجموع الكلي للصف, ثم يعطي كل مجموعة عددا من دفاتر المجموعات الأخر لتصحيحها عن طريق المناقشة الجماعية لكل موضوع, وتحديد الأخطاء وتصحيحها ثم إعادتها الى المعلم لملاحظة عمل كل مجموعة (الهاشمي، ٢٠١٠: ص١١٠-١١٢).

ثانيا: الدراسات السابقة.

- دراسة الصويركي (٢٠٠٤).

أجريت الدراسة في الأردن ورمت الى تعرف: أثر برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، اختار الباحث عينة قصدية بلغت (٨٤) تلميذا مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد كافأ الباحث بعدد من المتغيرات منها: درجة الاختبار القبلي للأنماط اللغوية، ومعدلات التلاميذ في اللغة العربية للفصل الأول، واعتمد الباحث البرنامج التعليمي والاختبار ألتحصيلي للأنماط اللغوية والاختبارات المتسلسلة للتعبير الشفوي والتي تضمن استبانة شملت (١٠) عنوانات لموضوعات مختلفة تلائم المستوى العمري والعقلي للتلاميذ, وقد اعتمد الباحث تسجيل حديث كل تلميذ ثلاث مرات متتالية في نفس الموضوع على جهاز التسجيل من اجل معرفة مدى تقدم التلامذة في التعبير الشفوي في الدرس عن الدرس السابق ثم اخذ الباحث آخر ثلاث اختبارات من اختبارات التعبير الشفوي لغرض التحليل الإحصائي. أما البرنامج فقد تضمن احد عشر درسا في دروس الأنماط اللغوية المقررة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، واستعان بالوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي كوسائل إحصائية، أما ابرز ما توصلت إليه الدراسة:

١. وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التي درست الأنماط اللغوية بإستراتيجية الألعاب اللغوية.

٢. وجود فروق إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المجموعة التي درست مهارات التعبير الشفوي بإستراتيجية الألعاب اللغوية.

٣. وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ على اختبار الأنماط اللغوية البعدي ودرجاتهم على اختبار التعبير الشفوي البعدي (الصويركي، ٢٠٠٤: ص٦١- ٩٦).

- دراسة الزيدي وباسمة (٢٠٠٥).

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف: أثر مزج نمطين للتغذية الراجعة (الكيفية- الكمية) في تحسين الأداء التعبيري لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، اختار الباحثان عينة قصدية بلغ عدد تلامذتها (٧٧) من الذكور والإناث موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكافأ الباحثان بمتغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي والذكاء بالاعتماد على اختبار رافن، واعد الباحثان بالاتفاق محكات للتصحيح شمل مجالي اللغة والأفكار لستة موضوعات وتم

عرضها على الخبراء، وقد استعان الباحثان بالاختبار التائي ومربع كاي كوسائل إحصائية، أما ابرز ما توصلت له الدراسة:

١. إن التغذية الراجعة (الكمية- والكيفية) قللت القلق والتوتر الذي يعتري التلامذة.

٢. إن معرفة التلامذة بالإجابة الخاطئة وتصحيحها يجعلهم يقتنعون بما يحصلون عليه (الزيدي وباسمة، ٢٠٠٥: ص ١-١٠).

- السامرائي (٢٠٠٩).

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف: طبيعة التعبير في المرحلة الابتدائية؛ وتعرف طبيعة التعبير الملائم لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحسب حلقاتها الثلاث؛ وتعرف أهداف وأسلوب ومهارات وموضوعات التعبير ووسائل تنميته وخطوات تدريسه وتصحيحه، وقد حاول الباحث الوصول لتحقيق أهداف بحثه بصورة نظرية بالتعاطي مع المصادر والدراسات التي تناولت التعبير بشتى ميادينه، وان أبرز ما أكد عليه البحث الى:

١. أهمية التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري للمرحلة الابتدائية.

٢. يتوجب على المعلمين إعطاء دروس التعبير أهمية وعدم تحويله الى دروس أخرى.

٣. لنجاح درس التعبير من المهم مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ وما تمتاز به كل حلقة من قدرات وإمكانيات تعبيرية (السامرائي، ٢٠٠٩: ص ٨١-١١٧).

- دراسة الصويركي (٢٠١١).

أجريت الدراسة في الأردن ورمت الى تعرف: تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، شملت عينة الدراسة (٥٤) طالبا من طلاب الصف السابع الأساسي، وصمم الباحث مقياسا معياريا لتقويم التعبير الشفوي والذي تم تقسيمه على خمسة مجالات رئيسة تضم (٢٠) مهارة فرعية؛ لكل مهارة أكثر من سؤال وأعطى لكل مهارة (٥-١) درجة فتكون مجموع درجات المقياس (١٠٠) درجة؛ موزعة بمقياس خماسي (ممتاز- جيد جدًا- جيد- متوسط- ضعيف)، واستخرج الباحث صدق الخبراء، واستخرج الثبات بطريقة حساب نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر، واعتمد الباحث في تطبيق أداته على تحدث التلميذ أمام زملائه وتسجيل حديثه ومن ثم تحليل التسجيلات، وان أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

إن نسبة أداء أفراد العينة بشكل عام في التعبير الشفوي بلغ (٤٥.٣%) وتراوحت درجاتهم بين (٣٥-٨٥) درجة إذ تشير هذه النسبة إلى ميل أداء الطلاب إلى الضعف (الصويركي، ٢٠١١:ص ٦٥-٨٢).

- دراسة أبو رخية (٢٠١٣).

أجريت الدراسة في فلسطين ورمت الى تعرف: أثر قصص الأطفال في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، شملت عينة الدراسة (٦٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستعملت الباحثة عدد من

أدوات لجمع البيانات اللازمة للدراسة وهي: استمارة بالمهارات، وبطاقة الملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهي، والاختبار الشفهي الإبداعي والذي تم تقسيمه على ثمانية مهارات لكل مهارة سؤال أو أكثر وأعطت لكل مهارة (٣) درجات، واستخرجت الباحثة صدق الخبراء وكذلك صدق الاتساق الداخلي بحساب العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية بمعامل ارتباط بيرسون، واستخرجت الثبات بطريقتي كودر ريتشاردسون٢١ والتجزئة النصفية وقد استعانت الباحثة باختبار الإشارة واختبار العينات المستقلة كوسائل إحصائية، وكان أبرز ما توصلت له الدراسة:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاستخدام البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التعبير الشفهي في المهارات البنائية والفكرية، في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات العامة والمهارات الأدائية.

٢.عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي وإتقانهم لمهارات التعبير الإبداعي (أبو رخية، ٢٠١٣: ص ١٠٠- ١٢٩).

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث.

نظرا لما يرمي إليه البحث الحالي من بناء معيار لقياس التعبير الشفوي، فإن المنهج الوصفي يعد هو الأنسب لذلك، إذ يسعى هذا المنهج الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم، ٢٠٠٦: ص٢٦٩).

ثانيا: مجتمع وعينة البحث.

يقصد به جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة (عليان وعثمان, ٢٠٠٠: ص١٣٧)، وفي ضوء ما تقدم حدد الباحث مجتمع البحث بعد أن إستحصل على الموافقات الرسمية التي تخوله للوصول الى البيانات المطلوبة من المديرية العامة للتعليم.

- مجتمع المدارس: ويشمل المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة بغداد في مديرياتها الست, ومن كلا الجنسين البالغ عددها (٢٢٥٩) مدرسة.

- مجتمع التلامذة: أما توزيع تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مديريات تربية مدينة بغداد الست، بلغ (٢٢٢١٨٠) تلميذا وتلميذة.

- عينة البحث: تكونت عينة البحث من تلامذة المدارس الابتدائية والتي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تضمنت عينة البناء (١٢٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي, وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البناء تبعا للمديريات والمدارس وعدد التلامذة

المديريات	المدارس	بنون	بنات	المجموع
الرصافة الأولى	زهير بن أبي سلمى	٩	٤	٢٠
	أوراس	-	٧	
الرصافة الثانية	الزينبية	-	١٢	٢٢
	الاجتهاد	١٠	-	
الرصافة الثالثة	تبارك الرحمن	-	٨	١٨
	الإمام موسى الكاظم (ع)	١٠	-	
الكرخ الأولى	الفاروق	٤	٦	٢٢

	صلاح الدين الصباغ	٦	٦	
الكرخ الثانية	الهجرة	١١	–	١٩
	أم الطبول	–	٨	
الكرخ الثالثة	البويب	٥	٥	١٩
	الشهيد عباس كاظم	٥	٤	
المجموع		٦١	٥٩	١٢٠

ثالثًا: أداة البحث.

من المؤكد أن لكل باحث حاجة الى تحديد الطريقة التي تمكنه من جمع البيانات الأساسية واختبار ما فرضه والوصول الى تحقيق هدفه، إذ أن لكل موضوع بحث أدواته التي تناسبه (داود وأنور، ١٩٩٠: ص ٩١).

ولما لم يجد الباحث أداة معتمدة أو طريقة علمية متبعة في قياس التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، لذلك قام الباحث ببناء معيار التعبير الشفوي؛ والذي يُمْكِن للمعلم اعتماده في تصحيح التعبير الشفوي عند اختبار تلامذته؛ بدلا من أن يقوم بالتصحيح العشوائي أو اتخاذ معايير ذاتية في التصحيح، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في بنائه:

أ- تحديد الأهداف: يهدف بناء معيار التعبير الشفوي الى أن:

- يقدم التلميذ تمهيدا للموضوع بأفكار متسلسلة.

- يراعي التلميذ العلاقة بين الأفكار الفرعية والرئيسة مستخدما أدوات الربط المناسبة.

- يوظف معاني الكلمات في جمل سليمة الصياغة.

- يوظف آيات القرآن الكريم والحديث الشريف والأقوال في حديثه.

- ينطق التلميذ حروف الكلمات من مخارجها الصحيحة.

- يوظف التلميذ التنغيم في حديثه تبعا لاستماع المتلقين.

- يوظف التلميذ حركات الوجه للتعبير عن الموضوع.

- يكون التلميذ تلقائيا في حركاته الجسمية عند التعبير عن الموضوع.

- يمتلك التلميذ الجرأة الأدبية عند التعبير عن الموضوع.

ب- صياغة الفقرات: اطلع الباحث على كل ما توفر له من أدبيات تخص متغير التعبير الشفوي وأدوات قياسه والمهارات الرئيسة والفرعية المرتبطة به بغرض تحويلها الى عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، كما قام الباحث بمقابلات كثيرة مع الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم

وطرائق تدريس اللغة العربية وغير ذلك لمناقشتهم للإفادة من آرائهم لأعداد المعيار؛ فضلا عن اطلاع الباحث على معايير أعدت من باحثين سابقين وهي:

- معيار الهاشمي ٢٠٠٤ (العراق/ طلبة الإعدادية والجامعة).
- معيار الصويركي ٢٠١١ (الأردن/ طلبة المتوسطة).

ت- الصورة الأولية لمعيار التعبير الشفوي: تكونت الصورة الأولية لمعيار التعبير الشفوي من خمسة مجالات هي: (مجال تقديم الأفكار, مجال الأسلوب, مجال الأصوات, مجال الأداء, مجال سمات المتحدث)، وتم وضع أربعة درجات للتصحيح؛ هي: (٣) درجة/ جيد, (٢) درجة/ متوسط, (١) درجة/ ضعيف, (٠) درجة/ خاطئ, أما معيار الأداء فقد وضع بالشكل الآتي:

١- (٢٤- ٣٠) أداء جيد.
٢- (١٦- ٢٣) أداء متوسط.
٣- (٨- ١٥) أداء ضعيف.
٤- (صفر- ٧) أداء خاطئ.

- صدق المعيار.

يشار الى الصدق بأنه المدى الذي تقيس فيه أداة معينة ما يفترض أنها تقيسه (آري ولاكي، ٢٠٠٤: ص٢٨٤)، وإن أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس ما يراد قياسه (فأتيحي، ١٩٩٥: ص١٠١).

ومن أجل إيجاد صدق معيار التعبير الشفوي؛ عمد الباحث الى عرضه على مجموعة من الأساتذة الخبراء من ذوي الاختصاص في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية وعلم النفس واللغة؛ ملحق (١)، وقد التقى الباحث بالخبراء لمناقشة الآراء التي تم طرحها، ثم أجريت التعديلات اللازمة على فقرات المعيار، وقد التزم الباحث بنسبة (٨٠%) من اتفاق آراء الخبراء.

- التحليل الإحصائي لفقرات المعيار.

معامل الصعوبة: عمد الباحث الى ترتيب درجات أفراد عينة البناء البالغ عددها (١٢٠) تلميذا وتلميذة، ثم حدد المجموعة العليا (٢٧%) والبالغة (٣٢) فردا؛ والمجموعة الدنيا (٢٧%) والبالغة (٣٢) فردا، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات المعيار اتضح أنها تتراوح بين (٠,٣٥ - ٠,٦٧)، ملحق (٢)، ويستدل الباحث من هذا أن الفقرات تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ تشير الأدبيات الى إن الاختبار الجيد هو الذي يضم فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (٠,٢٠- ٠,٨٠) (الكبيسي، ٢٠٠٧: ص١٧٠).

معامل التمييز: بعد حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المعيار اتضح إنها تتراوح بين (٠,٣٣ - ٠,٦٣)،ملحق (٢)، ويستدل الباحث من هذا أن الفقرات تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ تشير

الأدبيات الى إن الاختبار الجيد هو الذي يضم فقرات تتراوح قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (الكبيسي، ٢٠٠٧: ص١٧١).

- ثبات الاختبار.

من اجل التوصل الى ثبات المعيار على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث الحالي، صحح الباحث عشوائيا أحاديث (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي ومن مجتمع البحث نفسه (عينة البناء)، إذ عَبّر التلامذة في أحاديثهم عن موضوع (مكتبة المدرسة) بعد أن يعرض الباحث مجموعة من الصور للتلميذ الواحد عن الموضوع للحديث عنها؛ وتسجيل أداء التلميذ بالصوت والصورة (فيديو)، ثم حسب الباحث تقدير الثبات من طريقين هما: الأول ثبات المصححين؛ والثاني ما يسمى بالثبات في ذات المصحح، كون اختلاف التصحيح من مصحح لآخر يعد مصدرا من مصادر أخطاء القياس، فإننا نحتاج الى تقدير ثبات التصحيح سواء كان بين المصححين المختلفين أو في ذات المصحح نفسه (الشايب، ٢٠٠٩: ص ١١٢).

لذا تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتفاق بين الباحث ومصحح آخر[١] بعد تحليل التسجيلات المصورة من المصححين كل على حدة، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل

---

(١) أ.م.د قصي عبد العباس حسن/ كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية.

الثبات (٠,٧٢) وعند مقارنته بالقيمة الجدولية الحرجة البالغة (٠,٥٩) بدرجة حرية (١٨) عند مستوى (٠,٠١) تبين انه معامل ثبات جيد، كما قام الباحث بحساب تقدير الثبات في ذات المصحح (عبر الزمن)، وكانت المدة بين محاولتي التصحيح أربعة عشر يوما وهي مدة مناسبة، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين محاولتي الباحث عبر الزمن (٠,٧٥)، لذا يعد تقدير الثبات الذي حصل عليه الباحث (جيدا) في التصحيحين، لان الاختبارات غير المقننة إذا بلغ معامل ثباتها أكثر من (٠,٦٠) تعد جيدة (Hedges, 1966: p22)، فضلا عن ذلك فان معامل التفسير المشترك لمعامل الثبات أكبر من (٥٠%) لذا يمكن الوثوق بهذا الثبات (Foran, 1961; p.383).

- الصيغة النهائية لمعيار التعبير الشفوي.

تكون معيار التعبير الشفوي من خمسة مجالات هي: (مجال تقديم الأفكار, مجال الأسلوب, مجال الأصوات, مجال الأداء, مجال سمات المتحدث) وقد تضمن كل مجال على فقرتين لكل فقرة أربعة درجات للتصحيح هي: (٣) درجة/ جيد, (٢) درجة/ متوسط, (١) درجة/ ضعيف, (٠) درجة/ خاطئ, أما معيار الأداء فتكون من:

أ- (٢٤- ٣٠) أداء جيد. ب- (١٦- ٢٣) أداء متوسط.

ت- (٨- ١٥) أداء ضعيف. ث- (صفر- ٧) أداء خاطئ.

مما تقدم يتمتع المعيار بصدق وثبات وهو بذلك جاهز للتطبيق، الملحق (٣).

رابعًا: الوسائل الإحصائية: استعان الباحث بمجموعة من الوسائل الإحصائية:

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (البياتي، ٢٠٠٨: ص٢٠٢).

ب - معامل الصعوبة: لحساب صعوبة فقرات المعيار (لهمن وليام، ٢٠٠٣: ص٢٣٠).

ت - معامل تمييز الفقرة: لحساب القوة التمييزية للفقرات (لهمن وليام، ٢٠٠٣: ص٢٢٩).

ث - معامل ارتباط بيرسون لحساب تقدير ثبات تصحيح المعيار (البياتي، ٢٠٠٨: ص١٤٠).

الفصل الرابع

نتائج البحث :-

إن بناء معيار للتعبير الشفوي هو الهدف الرئيس من هذا البحث، وقد تحقق من خلال الإجراءات التي قام بها الباحث في الفصل الثالث، إذ تكون المعيار من (١٠) فقرات موزعة بالتساوي على خمسة مجالات رئيسة هي: (مجال تقديم الأفكار، مجال الأسلوب، مجال الأصوات، مجال الأداء، مجال سمات المتحدث)؛ كما اشتمل المعيار على (٤) بدائل هي: (جيد، متوسط، ضعيف، خاطئ) وبدرجات: (٣، ٢، ١، ٠)، لذا تبلغ أعلى درجة (٣٠) كما تبلغ أوطأ درجة (صفر).

<u>التوصيات</u> :-

١-إثراء موضوعات التعبير والمحادثة في المرحلة الابتدائية بآيات القرآن الكريم والأقوال والشعر العربي والتي تنمي في التلامذة القيم العالية والخيال الخصب، فضلا عن أنها تثري معلوماتهم وتزيد من أدائهم التعبيري.

٢- يمكن لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية اتخاذ معيار التعبير الشفوي أداة لقياس مستوى التلامذة في هذه المادة.

<u>المقترحات</u>.

١. إجراء دراسة عن علاقة التعبير الشفوي بمتغيرات أخرى مثل: الانتباه والذاكرة.

٢. إجراء دراسة مماثلة لبناء معيار للتعبير الشفوي لدى طلبة المرحة المتوسطة.

Research Summary :-

Given the importance of basic education (primary) being longer pillar in the construction of the individual's personality, as well as the importance of language and its role in the learning of students and development of cognitive, emotional and self-dynamic; therefore current research focuses on the study of building a standard oral expression can researchers and teachers alike measurement of oral expression among students, researcher has used to achieve this goal descriptive approach, it included standard on (10) paragraphs evenly distributed on the (5) key areas, and given (4) progressive alternatives according to the quality of the performance of the student and reached the highest score (30) and the lowest score (0).

Among the recommendations that came out of research:

1. **enrich the subjects of expression and conversation in the primary stage Koran verses and sayings and poetry and that develop in students the high values and imagination.**
2. **Can the Arabic language teachers at the elementary level to take the standard oral expression tool to measure the level of the students in this article.**

And research proposals:

1. **conduct a study on the relationship of oral expression with other variables, such as attention and memory.**
2. **conducting a similar study for the construction of a standard for the oral expression of intermediate cheerful students.**

المصادر:

- إبـراهيم، عبـد العلـيم (١٩٧٣): الموجـه الفنـي لمدرسـي اللغـة العربيـة، ط٧، مصـر، مطبعـة دار المعارف.

- ابـن منظـور، أبـو الفضـل جمـال الـدين محمـد بـن مكـرم (٢٠٠٣): معجـم لسـان العـرب،ج٣،طبعـة مراجعـة ومصـححة بمعرفـة نخبـة مـن الأسـاتذة المتخصصـين، القـاهرة، دار الحـديث للطباعـة والتوزيـع.

- أبـو رخيـة، وفـاء عـوض (٢٠١٣): أثـر قصـص الأطفـال فـي تنميـة بعـض مهـارات التعبيـر الشـفهي الإبـداعي لـدى طلبـة الصـف الرابـع الأساسـي، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، فلسـطين، غـزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

- أبـو مغلـي، سـميح (١٩٩٩): الأسـاليب الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة، ط١، عمـان، الاردن، دار مجدلاوي للنشر

- احمد، محمد عبد القادر (١٩٨٢): طرق تعليم اللغة العربية، ط٢، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

- أري، دونالـد ولاكـي جيسـر (٢٠٠٤): مقدمـة للبحـث فـي التربيـة، ط١، ترجمـة سـعد الحسـيني، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب العربي للنشر.

- البشري، محمد بن شديد (٢٠٠٦):جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنـامج مقتـرح لعلاجهـا، رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة، المملكـة العربيـة السـعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- البياتي،عبد الجبار توفيق(٢٠٠٨):الإحصـاء وتطبيقاتـه فـي العلـوم التربويـة والنفسـية، ط١، عمـان، إثراء للنشر

- خلف الله، سلمان (٢٠٠٢): المرشد في التدريس، عمان، الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع.

- داود,عزيز حنا وأنور حسين,١٩٩٠, مناهج البحث التربوي, بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

- الـرحيم، احمـد حسـن (١٩٦٤): أصـول تـدريس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة، النجـف، العـراق، مطبعة الآداب.

- زاير، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز (٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، العراق، بغداد، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.

- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٩): المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر.

- الزيدي،كريم علوان وباسمة احمد الجميلي(٢٠٠٥):أثر نمطين للتغذية الراجعة (الكيفية- والكمية) في تحسين الأداء التعبيري لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، مجلة الفتح، المجلد ١، العدد ٢٤، العراق، جامعة ديالى.

- السامرائي، حاتم طه (٢٠٠٩): التعبير في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد ٥٧، العراق، الجامعة المستنصرية.

- الساموك، سعدون محمود وهدى علي جواد (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- السفاسفة، عبد الرحمن (٢٠٠٤): طرق تدريس اللغة العربية، ط٣، الاردن، مركز يزيد للنشر.

- السيد، محمود احمد(ب.ت): في قضايا اللغة التربوية،الناشر وكالة المطبوعات الكويت،لبنان، توزيع دار القلم.

- الشايب، عبد الحافظ (٢٠٠٩): أسس البحث التربوي، ط١، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- الصويركي، محمد علي (٢٠٠٤): أثر برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة.

- الصويركي، محمد علي (٢٠١٠): التعبير الوظيفي، ط١، عمان، الأردن، منشورات اللجنة الوطنية الأردنية لمشروع الذخيرة العربية.

- عامر، فخر الدين (١٩٩٢): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والإسلامية، ط١، ليبيا، جامعة الفاتح.

- عبد القادر،حامد(١٩٦١): المنهج الحديث في التربية وطرق التدريس، ج٢، ط٢، القاهرة، مطبعة النهضة.

- عبد الهادي، نبيل وخالد بسندي وعبد العزيز أبو حشيش (٢٠٠٥): مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العزاوي، حسن علي فرحان (١٩٩٠): تدريس اللغة العربية بين الواقع والطموح، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد(١٥)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- عليان, ربحي مصطفى, وعثمان محمد غنيم(٢٠٠٠) مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق), ط١, دار صفاء للنشر والتوزيع,عمان.
- فأتيحي، محمد (١٩٩٥): مناهج القياس وأساليب التقييم، ط١، المغرب، الدار البيضاء، منشورات ديداكتيكا.
- الفراهيدي، ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد (ب.ت): معجم العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، ج١_٤، دار ومكتبة الهلال.
- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠٠٧): القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، ط١، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.
- كنعان، احمد وآخرون (٢٠٠٨): اللغة العربية وطرائق تدريسها، المجلد٢، ط٣، سوريا، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
- لهمن، أيرفن وليم مهرنز (٢٠٠٣): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة هيثم كامل الزبيدي، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٧): مهارات اللغة العربية، ط٢، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٤ ، دار المسيرة، للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٨٥): طرائق تدريس الإنشاء، المديرية العامة للإعداد والتدريب، معهد التدريب والتطوير، بغداد، وزارة التربية.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (٢٠١٠): التعبير فلسفته- واقعه- تدرسيه- أساليب تصحيحه، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- GOOD. C,V. Dictionary of Education. 3rd ,New york Mcgraw Hillinc 1973.
- Hedges ,W.P. *Testing and Evaluation for the sciences*. California, word worth, 1966.
- Foran,J.G (1961). Anote on methods of measuring reliability. Journal of Educational psychology, vol. (22), no. (4).