النّشاطات الصّفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية

د. محمد علي الخوالدة(*)
تغريد محمد العيسى (**)

تاريخ الاستلام
2020/11/15
تاريخ القبول
2021/1/16

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن النّشاطات الصّفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في تفضيلهم استخدام هذه النّشاطات، تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان مقياسًا للنشاطات الصّفية تكون من (25) نشاطًا، وزعت إلى خمسة مجالات (التنافسية، والمحاكاة، والتعاونية، والحوارية، والترفيهية)، طُبّق على (183) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية. أظهرت نتائج الدراسة أن النّشاطات التنافسية أكثر النّشاطات التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية، بوسط حسابي (4.48) متبوعة بالترفيهية بوسط حسابي (3.51)، ثم المحاكاة بوسط حسابي (3.36)، ثم الحوارية بوسط حسابي (2.50)، وأخيرًا التعاونية بوسط حسابي (2.34). وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تفضيل المعلمين استخدام هذه النشاطات في المجالات جميعها تُعزى إلى متغيري الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية في نشاطات المحاكاة، والنّشاطات التعاونية.

الكلمات المفتاحية: النّشاطات الصّفية، مهارة التّحدّث، معلمو اللغة العربية، المرحلة الأساسية.

(*) جامعة اليرموك
(**) جامعة اليرموك

The Classrooms' Activities that Arabic Teachers Prefer to Use in Enhancing Speaking Skill among Basic Stage Students

Abstract:

This study aimed at investigating classrooms' activities that Arabic teachers prefer to use in enhancing speaking skill among basic stage students in Jordan, and whether it would differ according to the variables of gender, qualification and teaching experience. The researchers prepared a classroom activity in enhancing speaking skill scale, consisted of (25) activities, distributed into five domains (competetive, cooperative, conversational, simulation, and recreational activities), administred on (183) bsic stage Arabic teachers. The results of the study revealed that competitive activities were the most preferred among teachers (4.48), followed by recreational (3.51), followed by simulation (3.36), followed by conversational (2.50) and lastly cooperative activities (2.34). The results of the study also revealed that there were no statistically significant differences in teachers' preference in all domains due to the variables of gender and qualification, where there were statistically significant differences in their preferences due to the variable of teaching experience in the simulation and cooperative activities.

Key Words: Classrooms Activities, Speaking Skill, Arabic Teachers, Basic Stage.

خلفية الدراسة وأهميتها

تحظى اللغة بمكانة مهمة في حياة الشعوب والمجتمعات؛ لما لها من وظائف جمّة في تواصل أفراد المجتمع؛ فلا يمكن تصوّر مجتمع دون لغة، أو لغة دون مجتمع؛ فاللغة وسيلة الفرد التي يفصح من خلالها عن مكنوناته، وقدراته، وطاقاته الإبداعية، وهي الأداة التي تحمل أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وتؤدي دورًا كبيرًا في اندماجه في المجتمع، وهذا لا يتأتّى إلاّ بتنمية المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة.

وتحظى مهارة التّحدّث بأهمية كبيرة في مواقف التواصل الاجتماعي؛ فبها يؤثر المتحدّث في المتلقين، ويتبادل معهم الآراء، والأفكار، ووجهات النّظر؛ إذ تمثّل مهارة التّحدّث الجانب العملي لتعلم اللغة؛ فهي من المهارات اللغوية التي تعتمد على ثقافة المتحدّث لإنتاج المعنى، وإيصاله إلى السامع (النّاقة وطعيمة، 2003). وتكمن أهمية مهارة التّحدّث للفرد في إتاحتها الفرصة له للتعبير عن مشاعره، وأحاسيسه، وأفكاره، والتواصل مع الآخرين، والتعبير عن آرائه في الجوانب الحياتية المختلفة. وتكمن أهميتها للمجتمع في تحقيق الانسجام، والتآلف، والتفاهم بين الأفراد والجماعات المختلفة، ونشر لغتهم وثقافتهم، وتمكينهم من التعبير عن آمالهم وطموحاتهم. وفي العملية التعليمية، تتيح مهارة التّحدّث للطلبة عرض استفساراتهم حول المادة العلمية، بما يسهّل العملية التعليمية (عرفان، 2008).

ويرى طعيمة (2009) أن مهارة التّحدّث هي فنّ نقل الأفكار، والمعارف، والخبرات، والعواطف، والمشاعر، والأحاسيس، والاتجاهات من شخص إلى آخر نقلاً يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع الفهم والتفاعل والاستجابة. ويُعرّف نونان (Nunan, 2003, p, 48) التّحدّث بأنّه: "مهارة إنتاجية شفوية تنطوي على إنتاج مادة لفظية منطوقة منظمة لنقل المعنى". والتّحدّث يعني إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وخبراته، ومشاهداته بلغة سليمة، وهو عملية عقلية إدراكية تتضمّن دافعًا واستثارة نفسية لدى المتحدّث، ثم مضمونًا، أو فكرة يعبر عنها، ثم نظامًا لغويًا ناقلًا لهذه الفكرة، وترجمتها إلى كلام منطوق (السفاسفة، 2010).

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أنّ مهارة التّحدّث عملية منظمة تنطوي على إنتاج مادة لغوية لفظية أو غير لفظية ذات معنى، ترتبط بقضايا وموضوعات معينة، تخضع لمعايير التعبير الشفوي السليم؛ تهدف إلى تحقيق التواصل مع الآخرين بالمشاركة العقلية (الأفكار، والمعارف، والخبرات، والمعلومات)، والمشاركة الانفعالية (العواطف، والمشاعر، والأحاسيس، والاتجاهات).

وتختلف أهداف تعليم مهارة التّحدّث تبعًا للمرحلة الدراسية، ومن جملة أهداف تعليمها في المرحلة الأساسية: توظيف الطلبة الألفاظ والتراكيب في حديثهم بما يدل على فهمهم معناها بجمل وفقرات مترابطة، وتمكينهم من اكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي المرغوب، وهذه الأهداف تجعل العملية التعليمية أكثر وضوحًا؛ فهي تمكّن الطلبة من التعبير الشفوي عن حاجاتهم، ومشاعرهم، وأفكارهم بلغة سليمة بإنتاج جمل متنوعة مترابطة، وهذا يساعدهم في تنمية المهارات العقلية المتنوعة من ملاحظة، واستنتاج، وتحليل بما يتناسب مع نموهم وإدراكهم، وتهدف أيضًا إلى توظيف ما اكتسبه الطالب من رصيد لغوي في مواقف الحياة المختلفة بأساليب لغوية جديدة، فضلاً عن إكسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية نحو ذواتهم، وأسرهم، ومجتمعاتهم، وتعويدهم على الحوار، وإبداء الرأي في المواقف والأحداث التي تعترضهم بجرأة وطلاقة في الحديث، بما يكسبهم عادات الاستماع الجيد، واحترام آراء الآخرين (السالم والهاشم وأبو سريس، 2008).

ويسعى المعلم إلى إكساب الطلبة مهارة التّحدّث في جوانب عدة تتمثّل في: الجانب الفكري، واللغوي، والصّوتي، والملمحي، والتفاعلي الإلقائي. ويتعلق الجانب الفكري بالمضمون أو الأفكار التي ينشئها الطالب، فيما يتعلّق الجانب اللغوي بالألفاظ والعبارات التي تصاغ بها هذه الأفكار المنتجة بلغة فصيحة، وتراكيب لغوية صحيحة. أما الجانب الصّوتي فيتمثّل في وضوح الصّوت، وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وملاءمة طبقة الصّوت للمعنى، ونطق الكلمات بعناية، والوقوف بالصّوت الوقفة المناسبة، والتّحدّث بسرعة مناسبة. ويتمثّل الجانب الملمحي في استخدام الحركات الجسدية المرافقة والمعبرة عن المعنى، وتعبيرات الوجه، وتمثّل المعاني وتجسيدها، والنّظر في أعين المستمعين، في حين يتمثّل الجانب التفاعلي الإلقائي في إثارة المستمعين، واستمالتهم، وإثراء الحديث بوسائل مرئية، والإيجاز والتركيز، والاستماع لآرائهم، وترك انطباعات سارّة لديهم، وإنهاء الحديث بصورة مناسبة (النّاقة، 2002).

وعلى الرّغم من أهمية مهارة التّحدّث، وما حظيت به من اهتمام الباحثين، إلا أنّ هناك ضعفًا واضحًا في امتلاك الطلبة كثيرًا من مهاراتها في المراحل الدراسية كافة؛ فبعض الطلبة يعانون من محدودية الثروة اللغوية والفكرية، فلا يستطيعون ترتيب أفكارهم، والربط بينها (عاشور والحوامدة، 2009؛ خلف الله، 2005)؛ فإنْ تحدّث أحدهم بلغة سليمة ظهرت عليه علامات القصور، وقد يتوقف فجأة قبل أن ينهي ما يريد أن يعبر عنه، أو يلجأ إلى العامية، ويخالط حديثه بها، وهذا ما أكّدته نتائج دراستيّ (الحوامدة والسعدي، 2015؛ الخمايسة، 2012). إضافة لذلك، يرى السليتي (2008) أنّ الطلبة يعانون من محدودية حصيلتهم اللغوية، وضعف امتلاكهم قواعد اللغة، وقدرتهم

على إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، والخجل، وفقدان الثقة بالنّفس، والتأتأة، فضلاً عن الضعف الواضح في استخدام التنغيم الصّوتي، أو التّحكم بدرجة ارتفاع الصّوت وانخفاضه.

وفي هذا الإطار، يشير كوران (Koran, 2015) إلى أنّ معظم الطلبة يفضّلون الصّمت، ويشعرون بالقلق في أثناء الحديث، سواء داخل الصّف، أم خارجه؛ لأسباب نفسية أو اجتماعية، مؤكدًا دور المعلم في تنمية هذه المهارة بالتفاعل، وإتاحة الفرصة أمامهم للتحدّث في الحصة الصّفية، باستخدام نشاطات تعزّز الطلاقة اللغوية، وتقلّل من الخجل، كنشاطات أداء الأدوار، والعمل الجماعي. وأظهرت دراسة بيكوك (Peacock, 2007) أنّ الطلبة في الصف ينقسمون بين مجموعة تفضّل النّشاطات التقليدية، وأخرى تفضّل النّشاطات التواصلية، وأنّ هذه الفجوة لها تأثير سلبي في التقدم اللغوي لديهم، وفي ثقتهم بمعلميهم، ورضاهم داخل الغرفة الصّفية. إضافة إلى أنّ مهارة التّحدّث لا تنال الاهتمام الذي تستحقه في مدارسنا ومناهجنا، وأنّ الاهتمام ينصبّ على تعليم الطلبة كيف يقرؤون ويكتبون، وهذا يعود إلى اعتقادهم أنّ التّحدّث أمرٌ سهل يؤديه الفرد بسهولة وتلقائية، إضافة إلى قلة اهتمام المعلمين بالوسائل التعليمية المستخدمة والنّشاطات الصّفية المرافقة (الحلاّق، 2010).

وفي الإطار ذاته، يضيف عصر (2000) أنّ بعض الأُسر محبطة للنمو اللغوي للطالب؛ إذ لا تربّي أبناءها على التّحدّث، بل على خلاف ذلك، تحثّهم على الصّمت، وتحرمهم من الجلوس مع الكبار، والاستماع لهم، ومشاركتهم، والتعبير عن أنفسهم، فكلما دُفع الطالب من أسرته إلى الحديث، كان هذا مهيئًا له لاكتشاف أشياء جديدة، وتعميق مفهومه عن البيئة التي يعيش فيها، ويمارس نشاطاتها، وهذا الانخراط يضيف له رصيدًا من المخزون اللغوي، الذي يساعده في التعبير عن أفكاره ومشاعره، ويجسّد ردود أفعاله حول المواقف المختلفة في الغرفة الصّفية، ومناحي الحياة الأخرى، وينمّي لديه النّضج العقلي والاجتماعي؛ فتثري مفرداته، ويصبح لديه مخزون لغوي من الألفاظ التي يستخدمها في الاتصال.

ويشير لامسارد وكيردوبل (Lamsaard & Kerdopl, 2015) إلى أنّ النّشاطات الصّفيّة تنمّي المهارات اللغوية لدى الطلبة، وتضفي أجواء المتعة، وتخفّف الشعور بالملل والضجر؛ لذلك لا بدّ أن تتواءم محتويات هذه النّشاطات وقدرات الطلبة، وتشجّعهم على تنمية مهاراتهم اللغوية، وما يمتلكون من خبرة، وتطبيقها في حياتهم اليومية. وقد حظيت النّشاطات الصّفيّة باهتمام واسع في تنمية المهارات اللغوية، كنشاطات التعلم النّشط، التي توفّر للطلبة خبرة عملية لممارسة مهارات الاتصال الخاصة بهم. وفي هذا الإطار، يشير موور (Moore, 2011) إلى أن النّشاطات الصّفية

يمكنها إشراك الطلبة في نشاطات التعلم، وتسهيل التعلم بالممارسة، وتقديم ملاحظات فورية للطلبة، وإثارة اهتمامهم، وحماسهم، وفي الوقت نفسه، تتيح للمعلمين العمل مع مجموعة واسعة من قدرات الطلبة، وإتاحة تجريبها في بيئة حقيقية.

وتُصنّف النّشاطات الصفية في تنمية مهارة التّحدّث في خمس تصنيفات رئيسة، هي: النّشاطات التنافسية، والمحاكاة، والتعاونية، والحوارية، والترفيهية، وما يتضمّنه كلّ منها من نشاطات فرعية داعمة (Moore, 2011). ففي النّشاطات التنافسيّة، تُطرح على الطلبة قضية أو مسألة معينة، وعليهم الإجابة عنها ضمن معايير معينة، كإعطاء أعلى درجة لأسرع الطلبة إنجازًا مع اشتراط دقة العمل، وإتقانه؛ لتحقيق هدف معين يستطيع أحدهم، أو مجموعة قليلة منهم أن يحققه؛ إذ يعمل كل طالب وحده، ويبذل قصارى جهده من أجل أن يكون أفضل من زملائه، وتقوّم أعماله وفق تدريج من الأفضل إلى الأسوأ (أبو النّصر وجمل، 2005). وتكوّنت النّشاطات التنافسيّة في الدراسة الحالية من نشاطات (تخمين الكلمات، ومن الأسبق، ومن أنا، وجلسة الدقيقة الواحدة، والكلمات المبعثرة).

أمّا نشاطات المحاكاة، فتستند إلى التعلم بالمحاكاة بتبسيط أو تجريد مواقف حياتية واقعية أو عملية؛ إذ يقوم المشاركون بأدوار تؤدي إلى تفاعلهم مع غيرهم، أو مع بعض عناصر البيئة التي يجري تمثيلها؛ وعليه فإنّ المحاكاة من وسائل التدريب على المهارات الحركية والفنية والاجتماعية القائمة على مبدأ تقليد الواقع تمامًا، كإعادة حركة لا إراديًا تمارس كثيرًا من شخص آخر، أو إثارة غير إرادية لمشاعر مناسبة لخبرة مألوفة لدى شخص آخر. وتُقسم المحاكاة إلى محاكاة مقصودة، تهدف إلى غاية معينة يكون الطالب شاعرًا بها، وتتمثّل بالتعلم بالملاحظة؛ أي تعلم شيء جديد بمشاهدة شخص آخر، ومحاكاة غير مقصودة، يعيد فيها الطالب إنتاج الوقائع دون أن يشعر بها؛ أي دون إرادة وقصد (الخفّاف، 2015). وتكوّنت نشاطات المحاكاة في الدراسة الحالية من نشاطات (المعلم الصّغير، والطاهي الصّغير، والصّحفي الصّغير، والقائد الصّغير، والمخترع الصّغير).

وتستند النشاطات التعاونية إلى التعلم التعاوني، وهو أحد أنواع التعلم الصّفي الذي يُقسم فيه الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة؛ بهدف تنمية التّحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية؛ إذ تتكون المجموعة من (2–6) أفراد، عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم التّحصيلية، وتُوكل للمجموعة الواحدة مهمة تعليمية، ويكون لها أهداف جماعية تسعى لتحقيقها بممارستها تلك المهمة، ويتشارك أفراد كلّ مجموعة في ممارسة المهمة محل التكليف بالتفاعل المباشر فيما بينهم؛ أي بالمناقشة، وتبادل الخبرات، وتقديم العون، والتغذية الراجعة لبعضهم، إلى غير ذلك من صور

التفاعل، فيعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس؛ لأنه ليس مسؤولاً عن نجاحه في التعلم فحسب، وإنما نجاح المجموعة ككل؛ إذ إنّ تقييم أداء الفرد الواحد في الغرفة الصّفية، وما يتلقاه من تعزيز لا يعتمد على أدائه الفردي فحسب، بل على أداء مجموعته أيضًا (زيتون، 2009). وتكوّنت النّشاطات التعاونية في الدراسة الحالية من نشاطات (فكّر، زاوج، شارك، وفجوة المعلومات، والعصف الذهني، وإكمال القصة، والنّقاش الجماعي).

وتقوم النّشاطات الحوارية على الطريقة الحوارية، وهي من الطرائق التفاعلية الحديثة في تعلم اللغة وتعليمها؛ إذ تستند إلى المشاركة الإيجابية للطلبة، واكتشافهم الحقائق والمعارف بأنفسهم بتوجيه من المعلم وإشرافه؛ فالمعلم في هذه الطريقة شريك في الحوار، الذي يهدف إلى تنشيط التفكير، والربط بين المعطيات بتبادل الأفكار والمعلومات ومقارنتها مع بعضها للوصول إلى ترابطات جديدة (الحصري، 2003). ويغلب على النّشاطات الحوارية الجانب اللفظي سواء من المعلم أم من الطالب؛ لتتيح جوًا من النّشاط في أثناء الدرس، والمشاركة الفعّالة للطلبة، بالحوار والمناقشة. وتساعد النّشاطات الحوارية في تعميق الفكرة وتأصيلها في نفوس المتحاورين، شريطة مراعاة المبادئ والقواعد التي تكفل فاعليتها، ويرى المعلمون فيها إثارة للنشاط، وتحديًا للفكر يبعث على المحاولة وتكرارها (اللبودي، 2003). وتكوّنت النّشاطات الحوارية في الدراسة الحالية من نشاطات (المناظرة، ومسرحة القصة، والعروض التقديمية، وقراءة الصّور والأشكال، والمكالمات الهاتفية).

والنّشاطات الترفيهية مجموعة متنوعة من النّشاطات التي تحسّن المهارات المتنوعة لدى الطلبة، تُؤدّى بطريقة تفاعلية وماتعة وشائقة، وتتنوع هذه النّشاطات ما بين نشاطات الألعاب بأنواعها المختلفة، والمشاهد الكوميدية، وغيرها من النّشاطات الأخرى (ويدودو، 2017). وتشير مكاحلي (2015) إلى أنّ النّشاطات الترفيهية ضرورية لتدريب الطلبة، وإثراء كفاءتهم اللغوية، وتمكينهم من إتقان المترادفات والمتضادات، وفهم التراكيب اللغوية المختلفة. وتكوّنت النّشاطات الترفيهية في الدراسة الحالية من نشاطات (الأحاجي والألغاز، والطرائف والنّوادر، والأغاني والأناشيد، والمشاهد الكوميدية، ولعبة حروف وكلمات).

وبمراجعة الأدب السابق وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، فقد أجرى فيتهال (Vithal, 2010) دراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن التقنيات التي تستخدم في تنمية مهارة التّحدّث والطلاقة اللغوية الشفوية، جرى التوصل إليها من الملاحظات الصّفية للمعلمين التي أظهرت أنّهم يوظّفون عددًا من التقنيات في تدريسهم، أمكن تصنيفها في ثلاثة تصنيفات رئيسة، هي: التقنيات الفردية (العروض الذاتية، وجلسة الدقيقة الواحدة، وعرض البث المباشر)، والتقنيات

التفاعلية (إعطاء التعليمات، وطرح الأسئلة، وأداء الأدوار، والحوار)، والتقنيات الجماعية (المناظرة، والنقاشات الجماعية).

وفي ماليزيا، أجرى إيليغا والبسومي (2014) دراسة للوقوف على الطرائق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة العربية، وتقديم الحلول العملية المناسبة لمعالجة إشكالية ضعف الطلبة فيها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن الطرائق التعليمية الأنسب لمهارة المحادثة، هي: الطريقة المباشرة، والتواصلية، والسمعية الشفوية، والتوليفية، وحل المشكلات، والحوار، والمناظرة، والمدخل الوظيفي؛ لما فيها من أساليب وإجراءات ونشاطات متنوعة تُكْسِبُ الطلبة مهارة التعبير، وتدربهم على التواصل مع غيرهم.

أما دراسة أنصار (2015) فجاءت للكشف عن إستراتيجيات المحاضر لتنمية كفاءة الطلاب في مهارة التحدث باللغة العربية في جامعة "أنتساري" الإسلامية الحكومية في أندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج النوعي باستخدام المقابلة، وتحليل الوثائق. تكونت عينة الدراسة من المحاضرين في مادة مهارة الكلام (1)، ومهارة الكلام (2)، ومهارة الكلام (3) في قسم تعليم اللغة العربية. أظهرت نتائج الدراسة أن المحاضر يستخدم إستراتيجيات: السؤال والجواب، والاستماع للتسجيلات وترددها، وحفظ نص المحادثة، والمحادثة الموجهة، والمحادثة الحرة، والمجموعات الصغيرة، وتقديم القصة، والمناقشة، والمناظرة بين مجموعتين، والمقابلة، والمسرحة، واستخدام الصور والبطاقة، والحوار المتسلسل، والقصة المتسلسلة.

وأجرى (هوانج وهو) (Huang & Hu, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن النشاطات الصفية التي يفضلها الطلبة والمدرسون في تعلم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وتعليمها، في كلية اللغات الأجنبية في جامعة "بيجنج فوريستري" في الصين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة والملاحظة، أظهرت نتائجهما أن النشاطات الحوارية كانت الأكثر تفضيلاً لدى المدرسين، ثم الترفيهية، ثم التعاونية، ثم التنافسية، وأخيرًا المحاكاة، وجاءت النشاطات الترفيهية أكثر النشاطات تفضيلاً لدى الطلبة، ثم الحوارية، ثم التعاونية، ثم التنافسية، وأخيرًا المحاكاة.

وفي ماليزيا، أجرى مصلح (2016) دراسة وصفية استقرائية هدفت إلى الكشف عن النشاطات التي تستخدم في تنمية المهارات اللغوية من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق، خلص من خلالها إلى أن هناك عددًا من النشاطات التي تستخدم في تنمية مهارة التحدث، هي: الإلقاء في الإذاعة المدرسية، والتمثيل والدراما، والمناظرة، وسرد القصة، والتعبير الشفوي عن الموضوعات، وطرح الأسئلة، والخطابة.

وأجرت النفيسة (2017) دراسة هدفت إلى تعرّف أهمية استراتيجيات تعلم مهارة التّحدّث وتطبيقها لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها لغة ثانية في معاهد تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغيري الجنس، والخبرة التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتُمدت استبانة تكونت من (27) إستراتيجية قُسّمت إلى إستراتيجيات مباشرة متمركزة حول المعلم، وإستراتيجيات غير مباشرة وغير متمركزة حول المعلم، طبقت على (60) معلمًا ومعلمة، أشارت نتائجها إلى أن الإستراتيجيات جميعها حصلت على درجة عالية من الأهمية ما عدا استراتيجيتين حصلتا على درجة منخفضة، و(8) إستراتيجيات حصلت على درجة مرتفعة من التطبيق، و(17) استراتيجية حصلت على درجة متوسطة، وإستراتيجيتين حصلتا على درجة منخفضة. وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فرق دال إحصائيًا في درجة أهمية الإستراتيجيات وتطبيقها يعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود فرق يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية.

وجاءت دراسة أريال (Aryal, 2017) إلى الكشف عن النّشاطات التي يفضّلها الطلبة في تعلم مهارة التّحدّث. تكّونت عينة الدراسة من (10) معلمين، و(30) طالبًا في المرحلة الثانوية في إحدى مدن "نيبال". ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس مفتوح ومغلق النّهاية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في درس المحادثة يفضّلون استخدام النّشاطات القبلية (تشجيع المعلمين لهم بالكلام الإيجابي، وطرح الأسئلة حول موضوع محدد، وتقديم شخصيات مشهورة، وتبادل الخبرات ومشاركتها مع الطلبة، وسرد القصص، ومشاهدة المقاطع الإلهامية)، وقبل الاتصالية (الحديث عن موضوعات محددة، وقراءة القصص في الصّف، والاستماع إلى الأشرطة الصّوتية، ومشاركة الخبرات الخاصة، وسرد القصص والنّكات)، والاتصالية الحرة (أداء الأدوار، وعرض الأشياء المختلفة، والنّقاشات الجماعية، والمناظرة، والحوار الحر، والدراما).

وقام أربين ونور (Arbin & Nur, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تقنيات تدريس التّحدّث التي يستخدمها المحاضر في تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الثانية في قسم التربية الابتدائية في جامعة "ودايا جاما ماكاهام" في أندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُتّبع المنهج النّوعي باستخدام الملاحظات الصّفية. أظهرت نتائج الدراسة أن المحاضر يستخدم أربع تقنيات في تدريس المحادثة، هي: تقنية أعرض وأخبر، والعرض، والدراما، والسؤال والجواب، فكانت تقنيتا أعرض وأخبر، والعرض الأكثر استخدامًا، وتقنيتا الدراما والسؤال والجواب الأقل استخدامًا.

وأجرى أوستوفار– ناماغي وترابي (Ostovar– Namaghi & Torabi, 2017) دراسة نوعية هدفت إلى الكشف عن تقنيات تعليم مهارة التّحدّث لدى (15) معلم لغة إنجليزية في الصّف السابع

الأساسي في مدينة "شهرود" الإيرانية، أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون نشاطات: التّحدّث باللغة الأم، ونشاطات الإحماء، وأداء الأدوار، والتلخيص، ورواية القصة، ووصف الصّور، وممارسة الأنماط اللغوية.

وجاءت دراسة تيديس (Teddese, 2018) للكشف عن ممارسات المعلمين في تعليم مهارة التّحدّث باللغة الإنجليزية في أثيوبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلة، وبطاقة الملاحظة لـ (90) طالبًا و(3) معلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس مهارة التّحدّث يعتمد بشكل رئيس على نشاطات: النّقاش، والعصف الذهني، والعروض التقديمية، والحوار، وأحيانًا أداء الأدوار. وأظهرت النتائج أيضًا عدم التوازن بين الدقة والطلاقة في جوانب مهارات التّحدّث؛ فمعظم النّشاطات الصّفية موجّه نحو الدقة، وليس الطلاقة، وعدم التطابق بين الممارسات التدريسية التي ينفذها المعلمون، والإجراءات التربوية المفضلة في تقييم مهارات التّحدّث للمتعلمين.

وأجرى أفاندي (Afandi, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية في تنمية المهارات الشفوية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في "كينيا"، ومعرفة أثر المؤهل العلمي في ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلة، وتحليل الوثائق. تكوّنت عينة الدراسة من (100) معلم لغة إنجليزية في عشر مدارس في إحدى ضواحي كينيا. أظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين يستخدمون إستراتيجيات القراءة بصوت مسموع، ومشاركة الطلبة، والقصائد والأشعار، والأغاني، والعمل الجماعي، والسؤال والجواب، والمسرحة، والحوار. وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة بين المؤهل العلمي للمعلم، وتدريسه المهارات الشفوية.

باستعراض الدراسات السابقة، يُلحظ أنها هدفت إلى الكشف عن النّشاطات والتقنيات والطرائق الصّفية لتنمية مهارة التّحدّث في المستوى الجامعي والمدرسي، في حين اكتفى بعضها بتقديم معلومات نظرية استقرائية لنشاطات تنمية مهارة التّحدّث وتقنياتها الصّفية، وأن هذه الدراسات أجريت في بيئات متنوعة (الهند، وماليزيا، وأندونيسيا، والصين، والسعودية، ونيبال، وإيران، وأثيوبيا، وكينيا).

ويُلحظ من الدّراسات السابقة أيضًا أن معظمها تناول نشاطات وتقنيات وإستراتيجيات تنمية مهارة التّحدّث بصورة منفردة دون تصنيفات تنطوي تحتها، باستثناء دراسة النفيسة (2017) التي صُنّفت فيها إلى إستراتيجيات مباشرة وغير مباشرة. ودراسة هوانج وهو (Huang & Hu, 2016) التي صُنّفت فيها إلى النّشاطات التنافسية، والمحاكاة، والتعاونية، والحوارية، والترفيهية. ودراسة فيتهال

(Vithal, 2010)التي صُنّفت فيها إلى النّشاطات الفردية، والتفاعلية، والجماعية. ودراسة أريال (Aryal, 2017) التي صُنّفت فيها إلى النّشاطات القبلية، وما قبل الاتصالية، والاتصالية الحرة. وقد اتبع الباحثان في الدراسة الحالية تصنيف موور (Moore, 2011) الذي اتبعه هوانج وهو (Huang & Hu, 2016).

وقد أفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وتأكيد أهميتها، وبناء أداتها، ومنهجيتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة، غير أنها انمازت عنها في كشفها عن نشاطات تنمية مهارة التحدث في ميدان اللغة الأم، على خلاف الدراسات السابقة التي أُجريت في ميدان اللغة الثانية، أو اللغة الأجنبية، فضلاً عن تناولها معلمي الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية، وهي الدّراسة الأولى في الأردنّ في حدود اطلاع الباحثيْن.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

لحظ الباحثان من خلال زياراتهما بعض المدارس الأساسية، ومقابلتهما عددًا من معلمي اللغة العربية، وحضورهما بعض الحصص الصفية لديهم، ولقائهما بعض الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، والمرحلة الأساسية الثانية على وجه الخصوص تقليديّة الأساليب والنّشاطات التعليمية التي يستخدمها بعض المعلمين داخل الغرفة الصّفية، وضعف الطلبة في مهارة التّحدّث بلغة سليمة متماسكة، وهذا ما أكّدته دراستا (العليمات، 2011؛ العموش، 2006). إضافة إلى أن ممارسات بعض المعلمين لا تنمّي حصيلة الطلبة اللغوية، ولا تستثمر ما في دروس اللغة من مواقف جديدة؛ مما يؤكد ضرورة تطوير أساليب التدريس ونشاطاته، وعقد الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين (صومان، 2009).

كما يُلحظ أن منهاج اللغة العربية في المرحلة الأساسية يركّز على تنمية مهارتي القراءة والكتابة على حساب مهارتي الاستماع والتّحدّث، إذ لا يتعدّى درس التّحدّث تكليف الطلبة بالتعبير الشفوي في موضوع ما، دون الاهتمام بالنشاطات التعليمية المرافقة؛ مما يحدّ من قدرتهم على ممارسة مهارة التّحدّث بشكل مناسب؛ فالمنهاج المدرسي من أهم وسائل تعليم مهارات اللغة العربية، ومن بينها مهارة التّحدّث، وما يتضمنه من محتوى دراسي يمكّن إثراء هذه المهارة لدى الطلبة؛ ليستطيعوا التعبير عمّا يشاهدونه بعبارات سليمة، وبأسلوب مناسب.

واستنادًا إلى ما تقدم، دفع القائمين على العملية التعليمية إلى البحث عن نشاطات وتقنيات يفضّل المعلمون استخدامها في تنمية مهارات التّحدّث؛ إذ أثبتت فاعليتها بشكل واضح في تنمية مهارة التّحدّث؛ فهي تعتمد على السياق الذي توضع فيه، ولا تكون مفصولة عن بعضها؛ فمهارات التّحدّث تتطّلب من المعلمين توفير البيئة الصّفية المناسبة لتنميتها، والمساعدة في تيسير عملية تدريسها بشكل فاعل. وبالتّحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما النّشاطات الصّفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن النّشاطات الصّفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في تفضيلاتهم استخدامها تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية، والعملية، والبحثية. فمن الناحية النظرية تُقدّم الدراسة للمعلمين نشاطات متنوعة يمكن توظيفها؛ من أجل تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتقدّم بيانات للقائمين عن مدى تفضيل هؤلاء المعلمين استخدام هذه النشاطات دون غيرها. ومن الناحية العملية، يمكن أن تقود المعرفة بدرجة تفضيل المعلمين استخدام نشاطات مهارة التّحدّث إلى تنمية وعيهم بضرورة استخدامها في تدريس مهارة التّحدّث، وزيادة فاعليته، ومن الناحية البحثية، تتيح الدراسة المجال للباحثين في مجال التربية اللغوية إجراء دراسات شبه تجريبية للكشف عن أثر برامج تعليمية قائمة على هذه النشاطات في تنمية المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارة التّحدّث بشكل خاص.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة، في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2020/2019.
- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة (مقياس النشاطات الصفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث)، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.
- تعتمد نتائج الدراسة على درجة تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها، ودرجة صدق استجابة عينة الدراسة على نشاطات أداة الدراسة.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

معلمو اللغة العربية: هم معلمو اللغة العربية الذين يدرّسون مبحث اللغة العربية لطلبة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة.

نشاطات مهارة التّحدّث الصفية: هي النّشاطات التنافسية، والمحاكاة، والتعاونية، والحوارية، والترفيهية بتنوعاتها المختلفة، تهدف إلى زيادة فاعلية درس التّحدّث، بإشراك الطلبة في نشاطات التعلم، وتسهيل التعلم بالممارسة، وتقديم ملاحظات فورية للطلبة، وإثارة اهتمامهم، وحماسهم، وفي الوقت نفسه، تتيح للمعلمين العمل مع مجموعة واسعة من قدرات الطلبة، وإتاحة تجريبها في بيئة حقيقية (Moore, 2011). وتُعرّف إجرائيًا في الدّراسة الحالية بالدرجة التي حققها معلمو اللغة العربية على مقياس نشاطات تنمية مهارة التّحدّث، الذي أُعدّ خصيصًا لأغراض الدراسة الحالية، ويتصف بالخصائص السيكومترية اللازمة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يدرّسون مبحث اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة. وتكونت عينة الدراسة من (183) معلمًا ومعلمة منهم، اختيروا عشوائيًا، وزّعوا حسب المتغيرات كالآتي: الجنس (69 ذكورًا، 114 إناثًا)، والمؤهل العلمي (141، بكالوريوس فما دون، 42، دراسات عليا)، والخبرة التعليمية (40، أقل من 5 سنوات، 65، من 5- أقل من 10 سنوات، 78، 10 سنوات فأكثر).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثان مقياسًا للنشاطات الصفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث. وقد أفادا في إعداده من الدراسات ذات الصلة كدراسة (النفيسة، 2017; Huang & Hu, 2016; Teddese, 2018; Afandi, 2018; Vithal, 2010; Aryal, 2017). واستشارة ثلاثة خبراء في مجال التربية اللغوية، الأول يحمل درجة الأستاذية في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والثاني يحمل درجة الأستاذية في مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، والثالث يحمل درجة الأستاذية في التربية الخاصة وصعوبات التعلم. واستطلاع آراء معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الميدان، من خلال طرح سؤال مفتوح عليهم حول النشاطات الصفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى الطلبة. فضلاً عن الاطلاع على عدد من البرامج التلفازية التعليمية التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارة التّحدّث بشكل خاص لدى الطلبة، التي تراعي استخدام اللغة العربية الفصحى.

تكّون المقياس بصورته النّهائية من (25) نشاطًا وُزّعت إلى خمس مجالات، هي: مجال النّشاطات التنافسية، وتمثله النّشاطات (1-5)، ومجال نشاطات المحاكاة، وتمثله النّشاطات (6-10)، ومجال النّشاطات التعاونية، وتمثله النّشاطات (11-15)، ومجال النّشاطات الحوارية، وتمثله النّشاطات (16-20)، ومجال النّشاطات الترفيهية، وتمثله النّشاطات (21-25).

صدق المقياس

أولا: صدق المحتوى

للتحقّق من صدق محتوى المقياس، عُرض بصورته الأولية- التي تكوّنت من (20) نشاطًا- على (10) من المختصين في مناهج اللغة العربية والإنجليزية، وأساليب تدريسهما، والتربية الخاصة، والتربية الابتدائية، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في نشاطات المقياس من حيث تسمياتها، وخطواتها الإجرائية، وانتماؤها للمجالات التابعة لها، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصّياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها أفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أيّ نشاط، وأيّ ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المختصين التي تضمّنت تعديلاً لبعض الصّياغات اللغوية لوصف النشاطات، وإعادة النّظر في تسمية بعضها، وخطواتها الإجرائية، وإضافة معايير تقييم للنشاطات التنافسية، واقتراح إضافة نشاطات أخرى. وفي ضوء ملاحظات الأساتذة المختصين، جرى زيادة عدد النّشاطات بمقدار نشاط لكل مجال، وتعديل وصف النّشاطات، وصياغتها اللغوية والإجرائية، ثم عُرضت النّشاطات المضافة عليهم من جديد، وأبدوا ملاءمتها للنشاطات الخمسة؛ وقدّموا بعض الاقتراحات المتعلقة بالصّياغة الإجرائية للنشاطات، وسلامتها اللغوية، وقد أجرى الباحثان التعديلات المقترحة حسب الأصول، إلى أن أصبح المقياس بصورته النّهائية مكونًا من (25) نشاطًا.

ثانيًا: مؤشرات صدق البناء

للتحقق من صدق بناء المقياس، حُسبت معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل نشاط من نشاطات المقياس مع المجال الذي ينتمي إليه، والمقياس ككل، واعتمد معيار ألاّ يقل قيمة معامل الارتباط المُصحح عن (0.20)؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط النشاطات مع مجالها بين (0.28-0.81)، وعُدّ جميعها قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط المجال مع المقياس ككل بين (0.26-0.83)، وجميع قيم معامل الارتباط المصحّح أكبر من (0.20)، وبذلك تعد قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

للتحقّق من ثبات المقياس، جرى تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للمقياس ككل، وبلغت قيمته (0.89)، وهو مقبول لأغراض الدراسة الحالية. كذلك جرى تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وتراوحت بين (0.74-0.77)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

استجاب معلمو اللغة العربية على مقياس النّشاطات الصفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث من خلال تدريج ليكرت الخماسي: "أفضله بدرجة كبيرة جدًا" وتعطى (5) درجات، و"أفضله بدرجة كبيرة"، وتعطى (4) درجات، و"أفضله بدرجة متوسطة" وتعطى (3) درجات، و"أفضله بدرجة قليلة"، وتعطى درجتين، و"أفضله بدرجة قليلة جدًا"، وتعطى درجة واحدة؛ ولتحديد مستوى النّشاطات الصّفية التي يفضّل المعلمون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث، ولكل نشاط من نشاطات المقياس، ولكل مجال من مجالاتها، استخدم المعيار الإحصائي بناء على الأوساط الحسابية: من 1.00- أقل من 1.80 مستوى تفضيل متدن جدًّا، ومن 1.80- أقل من 2.60 مستوى تفضيل متدن، ومن 2.60- أقل من 3.40 مستوى تفضيل متوسّط، ومن 3.40- أقل من 4.20 مستوى تفضيل عال، ومن 4.20 – 5.00 مستوى تفضيل عال جدًّا.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة

- الجنس.
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- الخبرة التعليمية: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيا: المتغير التابع: تقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث (التنافسية، والمحاكاة، والتعاونية، والحوارية، والترفيهية).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية على مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث، وعلى كل مجال من مجالات المقياس. وللإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديراتهم على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث، وفقًا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، أُجري تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three- Way MANOVA) على كل مجال من مجالات النّشاطات الصّفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما النّشاطات الصّفية التي يفضّل معلمو اللغة العربية استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث

الرقم	النّشاط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى التفضيل
2	جلسة الدقيقة الواحدة	4.57	0.77	1	عالٍ جدًا
3	من أنا؟	4.55	0.77	2	عالٍ جدًا
4	من الأسبق؟	4.54	0.89	3	عالٍ جدًا
1	تخمين الكلمات	4.50	0.73	4	عالٍ جدًا
5	الكلمات المبعثرة	4.24	0.96	5	عالٍ جدًا
	النّشاطات التنافسية ككل	4.48	0.62		عالٍ جدًا
6	المعلم الصّغير	3.90	1.11	1	عالٍ
10	المخترع الصّغير	3.61	1.17	2	عالٍ
9	القائد الصّغير	3.17	1.20	3	متوسط
7	الطاهي الصّغير	3.16	1.18	4	متوسط
8	الصحفي الصّغير	2.97	1.10	5	متوسط
	نشاطات المحاكاة ككل	3.36	0.74		متوسط
15	إكمال القصة	2.62	1.32	1	متوسط
11	فكّر، زاوج، شارك	2.36	1.09	2	متدنٍ
14	النّقاش الجماعي	2.33	1.18	3	متدنٍ
12	فجوة المعلومات	2.24	1.10	4	متدنٍ
13	العصف الذهني	2.14	1.01	5	متدنٍ
	النّشاطات التعاونية ككل	2.34	0.64		متدنٍ
18	العروض التقديمية	2.63	1.29	1	متوسط
17	مسرحة القصة	2.57	1.20	2	متدنٍ
16	المناظرة	2.49	1.27	3	متدنٍ
19	قراءة الصّور والأشكال	2.43	1.19	4	متدنٍ
20	المكالمة الهاتفية	2.28	1.03	5	متدنٍ
	النّشاطات الحوارية ككل	2.50	0.64		متدنٍ
21	الأحاجي والألغاز	3.95	1.18	1	عالٍ
22	الطرائف والنّوادر	3.83	1.29	2	عالٍ
24	المشاهد الكوميدية	3.57	1.30	3	عالٍ
23	الأغاني والأناشيد الترفيهية	3.54	1.44	4	عالٍ
25	لعبة حروف وكلمات	2.68	1.35	5	متوسط
	النشاطات الترفيهية ككل	3.51	0.91		عالٍ

يتبيّن من الجدول (1) أنّ مجال النّشاطات التنافسية جاء الأكثر تفضيلاً في تنمية مهارة التّحدّث لدى معلمي اللغة العربية بمستوى عالٍ جدًا، بمتوسط حسابي (4.48)، تلاه مجال النّشاطات الترفيهية، بمستوى عالٍ، وبمتوسط حسابي (3.51)، تلاه مجال نشاطات المحاكاة، بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (3.36)، تلاه مجال النّشاطات الحوارية، بمستوى متدن، وبمتوسط حسابي (2.50)، فيما جاء مجال النّشاطات التعاونية الأقل تفضيلاً، بمستوى متدنٍ، وبمتوسط حسابي (2.34). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هوانج وهو) (Huang & Hu, 2016) التي أظهرت نتائجها أن النشاطات الترفيهية جاءت من النّشاطات الأكثر تفضيلاً لدى المدرسين، وتختلف عنها في أنّ نشاطات المحاكاة كانت الأقل تفضيلاً لديهم.

وقد يُعزى مجيء النّشاطات التنافسية الأكثر تفضيلاً في تنمية مهارة التّحدّث لدى معلمي اللغة العربية إلى اعتقادهم أن هذه النّشاطات تفجّر الطاقات، وتطلق القدرات، وتضفي أجواء الحماس والحيوية لدى الطلبة في الغرفة الصّفية، وتنمي لديهم روح المنافسة، والمثابرة، وبذل قصارى جهدهم؛ من أجل الوصول إلى ما ينتظرهم من مكافأة بعد استيفاء معايير النّجاح في هذه النّشاطات، إضافة إلى وعيهم بأنّ هذه النشاطات تنمّي مهارة السرعة، والدقة، والإتقان، ومهارات التفكير العليا، وتوفر جوًا من التفاعل بين الطلبة؛ إذ يشعرون من خلالها أن هناك هدفًا يتطلب منهم القيام بأفضل أداء للوصول إليه، واكتساب المعرفة الماتعة، فضلاً عن إمكانية تنفيذها في الغرفة الصفية الاعتيادية؛ إذ لا تحتاج إلى مستلزمات ومرافق إضافية. ويدعم هذه النّتيجة ما أشار إليه أبو الهيجاء (2006) في أنَّ للنشاطات التنافسية دورًا فعّالاً في إثارة الدافعية والجهود الإنتاجية التي تهدف إلى الوصول للتفوق والطموح، وتقريب الفجوة بين القدرة والأداء، وأنّ التنافس يجعل أفراد المجموعة أكثر استمتاعًا، والواجبات والمهمات اليومية أكثر رغبة، فضلاً عن الدور الذي يؤديه في زيادة الاهتمام والتركيز داخل الغرفة الصّفية.

وقد يُعزى مجيء النّشاطات الترفيهية قريبة في مستوى التفضيل من النّشاطات التنافسية كما يراها المعلمون إلى العلاقة القوية بين هذين النّوعين من النّشاطات، فضلاً عمّا تُقدّمه هذه النّشاطات من إثارة دافعية التعلم، وكسر الجمود والملل الذي قد يرافق الحصة الصّفية الاعتيادية، وإضفاء المتعة والتسلية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للمتعلم، والاهتمام بالجوانب الانفعالية، وتفيد في تطوير المعرفة والمهارات التي يمكن أن تتيح للمتعلم المشاركة بإيجابية مع أقرانه داخل الغرفة الصّفية، بالإضافة إلى أنها تعمل على تبسيط محتوى بعض الدروس، فضلاً عن أنّه يمكن تنفيذها في الغرفة الصفية الاعتيادية بسهولة، ولا تحتاج إلى مستلزمات ومرافق إضافية. وما يدعم هذه النّتيجة ما

توصل إليه الصّويركي (2004) في أنّ النّشاطات الترفيهية تدرّب الطلبة على الاستعمال اللغوي السليم، والنّطق الصّحيح، وتثري مفرداتهم، وتنمّي مواهبهم الأدبية وذائقتهم الفنية، والتعبير السلس عما يجول بخواطرهم.

وجاءت نشاطات المحاكاة ثالث النّشاطات تفضيلاً لدى المعلمين بمستوى متوسط؛ ربما لأنهم يرون أنّ إعداد النّشاطات التنافسية والترفيهية أسهل منها؛ إذ تحتاج نشاطات المحاكاة إلى مستوى عالٍ من المهارة الفنية لدى المعلمين، ووقتًا أطول في الإعداد والتنفيذ، إضافة إلى بعض العوائق التي قد تواجه المعلمين والطلبة في تنفيذها؛ إذ عليهم تجهيز البيئة الصّفية لتكون أكثر قربًا من البيئة الحقيقية؛ مما يترتب عليها أعباء وتكلفة مادية إضافية، فضلاً عن أنها تحتاج إلى دافعية عالية، ودرجة كبيرة من الثقة بالنّفس لدى الطلبة.

وجاءت النّشاطات الحوارية والتعاونية الأقل تفضيلاً على التوالي لدى المعلمين، وقد يعود ذلك إلى أن تنفيذ هذه النّشاطات قد يسبّب في بعض الأحيان مشكلات في الضبط والإدارة الصّفية، التي قد لا يستطيع بعضهم التحكم بها، فضلا عن أن النّشاطات التعاونية قد تسبب اتكالية الطلبة على الآخرين، وعدم الاعتماد على أنفسهم، وكذلك فهي تحتاج وقتًا أطول قد يستغرق الحصة كاملة، وإلى معلم مدرَّب على هذه النّشاطات، وحاجتها إلى أعداد قليلة في ظل اكتظاظ الصّفوف بالطلبة؛ الأمر الذي جعل المعلمين يفضّلونها بمستوى متدن قياسًا بالنّشاطات الصفية الأخرى، فضلاً عن حاجة بعضها إلى مستلزمات ومرافق قد لا تتوافر في الحصة الصفية الاعتيادية.

ومن خلال المقابلات التي أجراها الباحثان مع بعض المعلمين لدعم نتائج الدراسة، أبدوا أن قلة تفضيلهم النشاطات الحوارية والتعاونية لا يعود إلى الانتقاص من أهميتها ودورها في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية، بل على العكس من ذلك، فهي تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية مهارة التّحدّث، ولكن ذلك يعود– حسب ما أبدوه– إلى إجراءات تنفيذ هذه النّشاطات في الغرفة الصفية الاعتيادية التي يتطلب تنفيذ بعضها توافر المرافق والمستلزمات، فضلاً عن اكتظاظ الطلبة في الغرفة الصفية، وبالتالي تحتاج وقتًا أطول لتنفيذها.

وما يدعم هذه النّتيجة، ما توصّلت إليه دراسة العبد الكريم (2011) في أنّ أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنّها تحدّ من استخدامهم الطرائق والنّشاطات الحوارية، هي كثرة أعداد الطلبة داخل الغرفة الصّفية، وعدم وجود مرافق مناسبة لتطبيق مثل هذه النّشاطات في بعض الأحيان. ومع ما توصّلت إليه دراسة جيليس وبويل (Gillies & Boyle, 2010) في أنّ النّشاطات التعاونية تحتاج وقتًا

أطول لتنفيذها، وأنّ المشكلات المرتبطة بالإدارة الصّفية من أهم الصّعوبات التي تواجه المعلمين في ذلك.

ثانياً: النّتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث وفقًا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى/ الفئة	الإحصائي	النّشاطات				
			التنافسية	المحاكاة	التعاونية	الترفيهية	الحوارية
جنس المعلم	ذكر	الوسط الحسابي	4.36	3.25	2.29	2.51	3.54
		الانحراف المعياري	0.67	0.64	0.57	0.64	0.95
	أُنثى	الوسط الحسابي	4.55	3.44	2.37	2.50	3.50
		الانحراف المعياري	0.57	0.79	0.69	0.64	0.88
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	الوسط الحسابي	4.55	3.39	2.30	2.51	3.56
		الانحراف المعياري	0.61	0.78	0.66	0.67	0.92
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	4.24	3.29	2.46	2.47	3.35
		الانحراف المعياري	0.58	0.60	0.57	0.55	0.87
الخبرة التعليمية	أقل من 5 سنوات	الوسط الحسابي	4.49	3.15	2.10	2.45	3.50
		الانحراف المعياري	0.73	0.66	0.51	0.66	0.83
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	4.57	3.60	2.37	2.56	3.45
		الانحراف المعياري	0.57	0.72	0.58	0.64	0.99
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	4.40	3.28	2.44	2.49	3.58
		الانحراف المعياري	0.58	0.75	0.73	0.64	0.89

يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث وفقًا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية. ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، أُجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيّرات (Three-Way MANOVA)، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيّرات للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس النّشاطات الصّفية التي يفضّلون استخدامها في تنمية مهارة التّحدّث وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	محاور النّشاطات الصّفية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=0.030 الدلالة الإحصائية= 0.390	التنافسية	0.763	1	0.763	2.113	0.148
	المحاكاة	0.937	1	0.937	1.797	0.182
	التعاونية	0.475	1	0.475	1.177	0.279
	الحوارية	0.034	1	0.034	0.081	0.777
	الترفيهية	0.165	1	0.165	0.198	0.657
المؤهل العلمي Hotelling's Trace=0.052 الدلالة الإحصائية=0.116	التنافسية	0.258	1	0.258	0.714	0.490
	المحاكاة	0.210	1	0.210	0.404	0.526
	التعاونية	0.313	1	0.313	0.778	0.379
	الحوارية	0.088	1	0.088	0.211	0.646
	الترفيهية	2.144	1	2.144	2.582	0.110
الخبرة التعليمية Wilks' Lambda =0.893 الدلالة الإحصائية=0.030*	التنافسية	0.516	2	0.258	0.714	0.491
	المحاكاة	5.851	2	2.926	*5.614	0.004
	التعاونية	2.611	2	1.305	*3.238	0.042
	الحوارية	0.347	2	0.173	0.414	0.661
	الترفيهية	1.109	2	0.555	0.668	0.514
الخطأ	التنافسية	64.305	178	0.361		
	المحاكاة	92.757	178	0.521		
	التعاونية	71.757	178	0.403		

مصدر التباين	محاور النّشاطات الصّفية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الحوارية	74.484	178	0.418		
	الترفيهية	147.817	178	0.830		
المجموع المُعدّل	التنافسية	68.867	182			
	المحاكاة	100.282	182			
	التعاونية	75.650	182			
	الحوارية	74.915	182			
	الترفيهية	150.596	182			

يتبيّن من الجدول (3) أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace)، وفق متغير الجنس بلغت (0.390)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الوسطين الحسابيين لتقديرات معلمي اللغة العربية يُعزى إلى متغير الجنس على المقياس ككل، أو على أيّ مجال من مجالاته. وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعيشون الظروف نفسها، ويدرّسون المنهاج التعليمي نفسه؛ مما جعل تفضيلاتهم متقاربة لاستخدام هذه النشاطات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النفيسة (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًا في تطبيق إستراتيجيات تدريس مهارة التّحدّث لدى معلمي اللغة العربية يعزى إلى متغير الجنس.

ويتبيّن من الجدول (3) أيضًا أنّ قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace)، وفق متغير المؤهل العلمي بلغت (0.116)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الوسطين الحسابيين لتقديرات معلمي اللغة العربية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي على المقياس ككل، أو على أيّ مجال من مجالاته. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنّ المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يخضعون للظروف ذاتها، علاوة على أنّهم يتبادلون الخبرات مع بعضهم فيما يتعلّق بالنّشاطات التي يفضّلون استخدامها في الغرفة الصفية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أفاندي (Afandi, 2018) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين المؤهل العلمي للمعلم، وتدريسه المهارات الشفوية.

ويتضّح من الجدول (3) أيضًا أنّ قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار الإحصائي (Wilks' Lambda) وفق متغير الخبرة التعليمية بلغت (0.030)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية

(α =0.05)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا على الأقل في أحد مجالات المقياس، ويتبين أيضًا أن قيم الدلالة الإحصائية لمجال (نشاطات المحاكاة، النّشاطات التعاونية) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على مجالي (نشاطات المحاكاة، والنّشاطات التعاونية) تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا، استخدم اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية على مجالي (نشاطات المحاكاة، والنّشاطات التعاونية) وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية

النّشاطات			الفرق بين الوسطين	
	الخبرة التعليمية		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
المحاكاة	أقل من 5 سنوات	3.15	*0.45	0.13
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.60		*0.32
	10 سنوات فأكثر	3.28		
التعاونية	أقل من 5 سنوات	2.10	0.27	*0.34
	5 إلى أقل من 10 سنوات	2.37		0.07
	من 10 سنوات فأكثر	2.44		

يتبيّن من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسط الحسابي لتقديرات معلمي اللغة العربية على نشاطات المحاكاة بين ذوي الخبرة التعليمية (من 5 – أقل من 10 سنوات)، مقارنة بذوي الخبرة التعليمية (أقل من 5 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، لصالح ذوي الخبرة التعليمية (من 5 – أقل من 10 سنوات). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النفيسة (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيًا في تطبيق إستراتيجيات تدريس مهارة التّحدّث لدى معلمي اللغة العربية يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة التعليمية (من 5 – أقل من 10 سنوات) يكونون قد وصلوا إلى مرحلة التوازن المعرفي في التدريس، واستخدام النشاطات التدريسية التي تتطلب الحركة والتنظيم الجيد كنشاطات المحاكاة مقارنة بذوي الخبرة التعليمية (أقل

من 5 سنوات) الذين ما يزالون في بداية طريقهم، ولم يصلوا إلى هذه المرحلة بعد؛ فهم يحاولون توصيل المحتوى التعليمي بأي طريقة كانت، دون الاهتمام بنشاطات تعليمية بعينها، وأن المعلمين ذوي الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر) قد يصيبهم بعض الملل والفتور في التدريس، ويقل استخدامهم لمثل هذه النشاطات التي تتطلب الحركة والدافعية. وتجيء هذه الدراسة متفقة مع ما يراه "كاتز" في أنه بعد مرور خمس سنوات من التدريس يصل المعلمون إلى المرحلة النهائية من التطور المهني، وهي مرحلة النضج "Mature Stage"التي تتطور فيها كفايات المعلمين، وتنمو ثقتهم بأنفسهم (فيفر ودنلاب، 1997).

ويتبيّن من الجدول (4) أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسط الحسابي لتقديرات معلمي اللغة العربية على النّشاطات التعاونية بين ذوي الخبرة التعليمية (أقل من 5 سنوات)، مقارنة بذوي الخبرة التعليمية (10 سنوات فأكثر)، ولصالح ذوي الخبرة التعليمية (10 سنوات فأكثر)، وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أن ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) ربما يكونون أكثر امتلاكًا للمهارات الاجتماعية، كالقيادة، والثقة بالنفس، والقدرة على تنظيم البيئة الصفية لتناسب المواقف التعليمية، والإدارة، وضبط المواقف التعليمية التي يتطلبها تنفيذ النشاطات التعاونية، وبالتالي يفضلون استخدامها أكثر من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة التغلب على الصعوبات والتحديات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية النشاطات الصفية في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية، لا سيما النشاطات الحوارية والتعاونية.
- تضمين مناهج اللغة العربية وأدلة المعلمين في المرحلة الأساسية النشاطات الصفية التي تنمي مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية، مع مراعاة الخطوات اللازمة لتطبيق هذه النشاطات.
- تشجيع المعلمين على استخدام النشاطات الصفية التي تنمي مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية.

- توعية مشرفي اللغة العربية والقائمين على برامج إعداد المعلمين بأهمية تنظيم الورشات التدريبية؛ لتوظيف النشاطات الصفية في تنمية مهارة التّحدّث.
- إجراء دراسات شبه تجريبية تكشف عن أثر النشاطات الصفية الرئيسة والفرعية في تنمية مهارة التّحدّث لدى طلبة المرحلة الأساسية.

قائمة المراجع

أبو النّصر، حمزة وجمل، محمد. (2005) .التعلم التعاوني: الفلسفة والممارسة. العين: دار الكتاب الجامعي.

أبو الهيجاء، خالد. (2006). أثر تنفيذ الأنشطة العلمية باستخدام الإستراتيجيات الفردية والتعاونية والتنافسية في اكتساب المهارات المخبرية العملية والتّحصيل العلمي لدى طالبات المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

إيليغا، داود والبسومي، حسين. (2014). المحادثة في اللغة العربية: طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب. مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة، 10، 518–559.

أنصار، الحاج. (2015). إستراتيجيات المحاضر لترقية كفاءة الطلاب في مهارة الكلام في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية، أندونيسيا.

الحصري، علي. (2003). طرائق تدريس الجغرافية. منشورات جامعة دمشق، دمشق.

الحلاّق، علي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحوامدة، محمد والسعدي، عماد. (2015) .فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصّف الأول الأساسي. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 42 (1)، 47– 62.

الخفّاف، إيمان. (2015). اللعب. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خلف الله، محمود .(2005) .فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس اللغة العربية للإبداع لدى معلمي المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

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

زيتون، حسن. (2009). استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

السالم، عبد الكريم والهاشم، جواهر وأبو سريس، محمد. (2008). دليل المعلم لكتاب لغتنا العربية الصّف السابع. وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

السفاسفة، عبد الرحمن. (2010). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: مكتبة الفلاح للنشر.

السليتي، فراس. (2008). فنون اللغة: المفهوم والأنشطة والمعوقات والبرامج التعليمية. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

صومان، أحمد. (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران.

الصّويركي، محمد. (2004). أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصّف الرابع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

طعيمة، رشدي. (2009). المهارات اللغوية: مستوياتها، وتدريسها، وصعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية والتطبيق. إربد :عالم الكتب الحديث.

العبد الكريم، راشد. (2011). معيقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 23 (2)، 391-410.

عرفان، خالد. (2008). أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدولي.

عصر، حسني. (2000). فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعليمها). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

العليمات، إيمان. (2011). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء النّاجح في تحسين مهارات التّحدّث والقراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف السادس الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العموش، إبراهيم. (2006). أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التّحدّث باللغة العربية لدى طلبة الصّف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فيفر، إيزابيل وجيم، دنلاب. (1997). الإشراف التربوي على المعلمين. (مترجم): محمد عيد ديراني، الجامعة الأردنية، عمان.

اللبّودي، منى. (2003). الحوار: فنياته، وإستراتيجياته، وأساليب تعليمه. القاهرة: مكتبة وهبة للنشر والتوزيع.

مصلح، عمران. (2016). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم: دراسة وصفية. مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، 18 (3)، 303-346.

مكاحلي، السعدية. (2015). استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التّحدّث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر"بسكرة"، الجزائر.

النّاقة، محمود. (2002). الاختبار الشفهي. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2، 595- 601.

النّاقة، مصطفى وطعيمة، رشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير النّاطقين بها. الرباط، إيسيسكو.

النفيسة، هدى. (2017). إستراتيجيات تدريس مهارة الكلام لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية ومعلماتها. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ويدودو، عارف. (2017). إستراتيجية تعليم الكلام بالأنشطة الترفيهية (نظريتها وتطبيقها). استرجع بتاريخ 10 آذار من http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2017/11/399-410-Arif-Widodo.pdf.

المراجع الاجنبية

Afandi, V. (2018). Strategies used in teaching oral skills in the English language and their effect on pupils' performance in lower primary schools in Kakamega County, Kenya. Master thesis (Kenayatta University).

Arbin, A., & Nur, D. (2017). Techniques for teaching speaking skill in Widya Gama Mahakam University. Journal of Linguistics and English Teaching, 2 (1), 13-25.

Aryal, S. (2017). Classroom activities in teaching speaking skill. Master thesis, (Tribhuvan University), Nepal.

Gillies, R., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. Teaching and Teacher Education, 26 (4), 933-940.

Huang, X., & Hu, X. (2016). Teachers' and students' perceptions of classroom activities commonly used in English speaking classes. Higher Education Studies, 6 (1), 87-100.

Koran, S. (2015). The Role of teachers in developing learners' speaking skill. 6th International Visible Conference on Educational Studies and Applied Linguistics, April 26-27, Erbil, Iraq.

Lamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. English Language Teaching, 8 (11), 69-78.

Moore, D. (2011). Effective instructional strategies: From theory to practice. Calif: SAGE Publications, Inc.

Nunan, D. (2003). Practical English Language Teaching. New York: Mc Graw Hill.

Ostovar-Namaghi, S., & Torabi, N. (2017). Exploring EFL teachers' techniques in teaching oral skills inan EFL context: A qualitative study. European Journal of English Language Teaching, 3 (2), 33-50.

Peacock, M. (2007). Exploring the gap between teacher's and learner's beliefs about useful activities for EFL. International Journal of Applied linguistic, 8 (2), 232- 248.

Taddese, E. (2018). An Investigation of the practice of teaching and sssessing speaking skills in spoken English classes: Dilla University in Focus. Journal of Literature, Languages and Linguistics, 49, 32-40.

Vithal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. The IUP Journal of Soft Skills, 5 (1), 7-17.