فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين لغير الناطقين بها

The effectiveness of an input-based program (integrated and humanitarian) in reducing speech anxiety and developing speaking skills for non-Arabic speaking teachers

تاريخ الإرسال: 2020/07/15 تاريخ القبول: 2020/08/28 تاريخ النشر: 2020/06/15

د. محمد بن هادي الشهري
الأستاذ المشارك في قسم إعداد المعلمين/ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،
جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
mhashehri@uqu.edu.sa

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخلي التعلم المدمج والإنساني في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات التصميم القبلي والبعدي، وتم إعداد أدوات الدراسة المكونة من مقياس قلق الكلام، واختبار التحدث الذي تم بناؤه في ضوء قائمة مهارات التحدث المستهدفة بالتنمية، كما تم استخدام منهج البحث النوعي من خلال المقابلة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً معلماً، وهي تمثل كل مجتمع الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العام الدراسي 1441هـ. وطبقت أدوات الدراسة قبلياً، ثم تمَّ التدريب على البرنامج المقترح لمدة شهرين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441هـ، ثم تطبيق الأدوات بعدياً فور الانتهاء من البرنامج. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي على مقياس قلق الكلام، واختبار مهارات التحدث؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث، كما أنَّ تطبيق المنهج النوعي المتمثل في المقابلة أظهر اتفاق الطلاب المعلمين الذين تمت مقابلتهم على دور البرنامج المقترح في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث عند مرورهم بمو اقف التحدث بعد البرنامج مقارنة بما يماثلها من المو اقف قبله، وقدم الطلاب المعلمون مجموعة من الاقتراحات التي تسهم في تطوير البرنامج، من أبرزها أهمية تقديم البرنامج في مستويات سابقة، أو تكراره في أكثر من مستوى، وتكثيف البرنامج، وزيادة فترات التدريب فيه، وتحديثه باستمرار.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج ; المدخل الإنساني ; مهارات التحدث ; قلق الكلام ; إعداد المعلمين.

Abstract:

The current study aimed at identifying the effectiveness of a program based on the inputs of integrated and human learning in reducing speech anxiety and developing speaking skills among students who are teachers at the Institute of Teaching Arabic Language to non-native speakers at Umm Al-Qura University. To achieve this, the researcher used the semi-experimental approach, and the design of the one experimental group with pre- and post-design, and the study tools consisting of a measure of speech anxiety and a speaking test that was constructed in light of the list of speaking skills targeted for development were used. The qualitative research method was used through the interview.

The study sample consisted of (12) teacher students, and it represents the whole study community at the Institute for Teaching Arabic Language to Non-Speakers in the academic year 1441 AH. The study tools were applied before, then the proposed program was trained for two months in the first semester of the academic year 1441 AH, and after that the tools were applied after the end of the program.

The study found in its results that there are statistically significant differences in the post application on the scale of speech anxiety and the testing of speaking skills; This indicates the effectiveness of the proposed program in reducing speech anxiety and developing speaking skills, and

the application of the qualitative approach represented in the interview showed the agreement of the teachers who were interviewed on the role of the proposed program in reducing speech anxiety, and developing speaking skills when they passed post-speaking positions after the program compared to what Similar to the positions before him, the teacher students presented a set of suggestions that contribute to the development of the program, the most prominent of which is the importance of presenting the program at previous levels, or repeating it at more than one level, intensifying the program, increasing training periods in it, and constantly updating it.

Key words: blended learning - the human approach - speaking skills - speech anxiety - teacher preparation.

1 مقدمة

اللغة سر تميز الإنسان، ووسيلته في التواصل، والتفكير، وأهم طرق بناء شخصيته، وتحقيق ذاته، وتسليته. واللغة العربية فوق ذلك كله لغة القرآن، ووعاؤه، به شرفت، وعلت، وبها حفظ، وفهم، وفسر؛ فأضحت الرباط المتين بين العرب، والمسلمين على مر العصور.

وللغة العربية أربع مهارات رئيسية هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتعد مهارة التحدث أهم تلك المهارات للإنسان؛ فبها يستطيع الفرد التعبير عمَّا يجول في نفسه من مشاعر، وانفعالات، وعن طريقها يتمكن التواصل مع غيره، وعرض أفكاره عليهم، والتفاوض معهم، وإقناعهم بها، مساهمًا بذلك في تحقيق ذاته، وشخصيته، واحتياجاته، ومهارة التحدث ترتابط مع مهارات اللغة الأخرى، وتتفاعل معها؛ فتتأثر بها، وتؤثر فيها.

ويعرف عبد الباري (2011م) التحدث بأنه: "عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعًا واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضمونًا، أو فكرة يُعبر عنها، ثم نظامًا لغويًا ناقلًا لهذه الفكرة، أو التصور يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق (95)". ويعرفه السليتي (2008م، ص95) بأنه: "قدرة مركبة من عدد من القدرات اللغوية تمكن الفرد من إنتاج لغة، ويهدف المتحدث إلى نقل رسائل، والتعبير عن آرائه، ومشاعره حول موقف معين (95)".

وفي ضوء ذلك فإنَّ التحدث مهارة انتاجية تتضمن موضوعًا للحديث، أو رسالة شفوية ينقلها المتحدث) المرسل (إلى المستمع) المستقبل (، ويتصف المتحدث الجيد بنقله رسالته بلغة سليمة، ونطق جيد، وتنظيم للأفكار، وأداء معبر مصاحب للغة جسد، وتعبيرات وجه

مناسبة للموقف، وهذه المهارة تعد وسيلة هامة في العملية التعليمية في كل المراحل، حيث يمارسها المعلم، والمتعلم في مواقف المناقشة، والحوار، والعرض، والإلقاء.

وتشير تلك التعريفات إلى أنَّ مهارة التحدث كمهارة رئيسة من مهارات اللغة الأربع تتضمن مهارات فرعية مختلفة يمكن توزيعها على محاور رئيسة تتمثل في محور اختيار الأفكار، وتوضيحها، وتنظيمها، ومحور توظيف اللغة بشكل سليم، بالإضافة إلى محور تنويع الأداء الصوتي، ووضوحه، ثم محور الثقة، والتعبير بالملامح عن المضمون والذي يسمى بلغة الجسد. وحسن تواصل المتحدث، ووصول رسائله إلى الجمهور يتطلب منه التمكن من تلك المهارات في كافة محاورها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التدريب، والممارسة.

ويؤكد الصرايرة وآخرون (2009م) على أهمية امتلاك المتحدث تلك المهارات الفرعية؛ لضمان وصول رسالته على الوجه الأكمل، ويرى أنَّ من تلك المهارات: مهارة الإلقاء الفعال، وأن تتضمن معدل السرعة المناسب، فلا توصف بالسريعة جداً، ولا البطيئة، أما حجم الصوت فيكون متوازنًا كذلك؛ فلا ارتفاع كبير فيه، أو انخفاض واضح أثناء الكلام، وأن يراعى في طبقة الصوت التوسط، ولا يحصل تكلف فيه، ولا تصنع أثناء الكلام، أما النطق، واللفظ فيراعى فيه النطق بشكل صحيح، وتجنب أخطاء النطق من حذف، أو إضافة، وإبدال، أو قلب.

ويذهب عشعوش (2017م) إلى أنَّ من أبرز أهداف التدريب على مهارة التحدث: التمكن من السيطرة على اللغة بوصفها وسيلة للتواصل، والتفكير، والتعبير، وما يتصل بذلك من غرس الثقة بالنفس لدى المتحدث، وزيادة قدرته على اختيار أفكاره، وتنظيمها، وعلى استخدام الكلمات المعبرة، والصوت المؤثر، والنطق المتميز، وتوظيف لغة الجسد، والوقفة المناسبة، وتكييف الكلام، وتنظيمه، وتوظيفه، وفقاً للموقف، أو المقام.

ومما سبق يمكن استنتاج أنَّ لمهارة التحدث، أو التواصل الشفهي في العملية التعليمية الوظائف التالية:

1. إقامة علاقات اجتماعية.
2. تبادل الأفكار، والمعلومات، والخبرات.
3. مشاركة الأحاسيس، والمشاعر، والتعبير عنهما.
4. التسجيل، والتوثيق، وحفظ تراث الإنسان، وتاريخه.

وقد ركزت دراسات عديدة على مهارات التحدث ومنها دراسة الفرا (2004م) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من خريجي الجامعات الفلسطينية، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ سير التفاعل بين المعلم، والمتعلمين مرتفع

وإيجابي عند استخدام الأسئلة، ولكن ظهر أن الأسئلة تقتصر على مستوى التذكر. كما أجرى نصر والعبادي(2005م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفهي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارات الكلام لدى عينة الدراسة. وأجرى صومان (2006م) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التحدث والكتابة.

وهدفت دراسة رشوان (2008م) إلى قياس فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنَّ استخدام المدخل الوظيفي ساهم في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية. وهدفت دراسة بارنيت وآخرين (Barnett 2009، at el,)إلى معرفة أثر برنامج تعليمي متكامل في تنمية مهارات التواصل الشفوي، والكتابي، ومعرفة المحتوى التقني لدى طلبة كلية الزراعة، وأظهرت النتائج أن المشاركين في البرنامج التعليمي قد سجلوا نسب نجاح أعلى من غير المشاركين على مقياس التواصل الكتابي، والشفوي الذي أعده الباحثون. وركزت دراسة جاد (2010م) على معرفة فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، وتوصلت إلى ضعف مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، كما توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية تلك المهارات لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة أبو العز (2016م) إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط باستخدام برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع، والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. كما هدفت دراسة صلاح (1439هـ) إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية (القبعات الست) في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التحدث لدى هؤلاء المتعلمين. بينما هدفت دراسة جمعة (2017م) إلى فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث، والقراءة لدى طلاب

الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح، وتوصلت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اختبار التحدث لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على فاعلية تلك الاستراتيجية.

وهدفت دراسة شماخي (2017م) إلى التعرف على دور التعبير الشفهي في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فائدة التعبير الشفهي في إحداث التفاعل، والحوار، وتبادل الآراء، ويكمن دوره في التحليل، والتعليل والشرح، والتفسير، وأنَّ التعبير الشفهي يتكامل مع كل من القدرة اللغوية، والقدرات الأخرى.

وهدفت دراسة كهينة وسعيدة (2017م) إلى التعرف على وسائل وتقنيات تحقيق المحادثة اللغوية بين المعلم، والتلميذ، وتفعيل دور المحادثة في تنمية مهارة التحدث والملكة اللغوية. وتوصلت الدراسة إلى وجود دور مهم للتحدث في تنمية مهارة الكلام، والحصول على الكفاءة اللغوية، وذلك من خلال الإدماج بين اللغة، والتلميذ، واكتساب كفاءات لغوية، ثم تواصلية على أي حال كان. وهدفت دراسة الشيخ (2018م) إلى معرفة أثر استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية جميع مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية.

وبينما تشير الدراسات السابقة في مجال مهارة التحدث إلى أهمية هذه المهارة وتنميتها باستخدام أساليب، واستراتيجيات، ووسائل متنوعة، وهو ما يتطلب عناية من المؤسسات التعليمية بهذه المهارة، والحاجة إلى تكثيف الاهتمام بها من خلال التدريس في قاعات الدرس، أو التدريب في الدورات، والأنشطة الصفية، وغير الصفية؛ غير أنَّ تحسين تلك المهارات يرتبط كذلك بالجوانب الانفعالية، وقياس مستواها، والسعي إلى خفضها، وخاصة ما يتصل منها بالقلق الاجتماعي بأنواعه المختلفة من قلق التواصل، والتفاعل، أو قلق الكلام أمام الآخرين.

ويشير القاضي (2015م) إلى أنَّ من أسباب القصور في اكتساب مهارات التحدث: الوضع النفسي للمتعلمين، وذلك بنفورهم من التعبير، والتواصل الشفهي لأسباب أسرية، ومدرسية، والتردد، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق في لحظة التعبير الشفهي.

ويُعد قلق الكلام أحد اضطرابات طلاقة الكلام؛ التي تؤدى إلى عدم التوافق الشخصي، والاجتماعي، حيث يتميز الأفراد ذوو قلق الكلام بسلوك انسحابي تجاه التواصل اللفظي مع الآخرين، فيبدو عليهم الانطواء، والخجل إذا أجبروا على المشاركة في حديث، ويعود هذا السلوك الانسحابي إلى العديد من الأفكار اللاعقلانية؛ التي تجعلهم على اعتقاد بأن

مشاركتهم الآخرين في حديث ما سيؤدى إلى إحراج أنفسهم، أو مضايقة الآخرين، وبذلك يفضلون البقاء صامتين، مما يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية، ومشاعرهم تجاه أنفسهم.
(عبد العزيز،2012م)

وقلق الكلام يهدد الاستقرار، والسلامة النفسية، والاجتماعية للمتعلم، ويؤدي إلى عدم الإفادة من فرص التعليم المتاحة، وما ينتج عنه من عدم، أو ضعف الإفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، وهو ما ينعكس سلباً على توافق المتعلم النفسي، وعدم استمتاعه بالحياة (Kenner,2009)

وكما أنَّ تأخر اكتساب مهارات التحدث يؤدي إلى قلق الكلام فإنّ هذا القلق قد يكون عائقًا أمام تنمية تلك المهارات، أو اكتسابها لدى المتعلمين، ومنهم أولئك الذين يتعلمون اللغات الأجنبية، واللغة العربية من غير الناطقين بها تحديدًا، مما يهدد قدرتهم على التعلم، والتعليم، ويضعف من فرصهم في اكتساب المهارات، والمعلومات، والبرامج المتاحة.

وفي ضوء ذلك ركزت دراسات عديدة سابقة على محور قلق الكلام، ومنها دراسة لطفي (1999م) والتي كان هدفها الوقوف على أثر التدريب على ممارسة التربية العملية في كل من درجة مهارات التحدث الشفهي، والقلق لدى عينة من الطلاب المعلمين، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى ارتفاع الأداء اللغوي الشفهي في القياس البعدي نتيجة للممارسة الفعلية، والتدريب المستمر على التربية العملية مع انخفاض معدل القلق في القياس البعدي لحالة القلق، ونمو الخبرة التدريسية. وهدفت دراسة الأشقر (2004م) إلى معرفة أثر برنامج علاجي عقلاني-انفعالي- سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود، وكشفت الدراسة عن ارتفاع قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة الدراسة، كما أظهرت فاعلية البرنامج العلاجي المطبق في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى العينة. بينما هدفت دراسة عماري (2005م) إلى إلقاء الضوء على ظاهرة الرهبة في مواجهة جمع من الناس من عدة محاور، كما تهدف الدراسة الى طرح جملة من المبادئ والإجراءات التي من شأنها القضاء على الخوف المصاحب للكلام بغية زرع الثقة في نفس المتكلم، وإمكانية تطبيق الاستراتيجيات المطروحة على المتكلمين الذين ينتابهم هذا القلق، وفاعلية الاستراتيجيات المطروحة في تحقيق ذلك.

وهدفت دراسة الدلابيح (2011م) إلى تقصي أثر المنحى التفاعلي في مهارات التحدث، وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المنحى التفاعلي في تنمية جميع مهارات

التحدث وخفض قلق الكلام. كما هدفت دراسة عيد (2017م) إلى التعرف على نسبة انتشار قلق الكلام، والبحث في العلاقات بين قلق الكلام والأمن النفسي، وقلق الكلام والمهارات الاجتماعية، والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية بجامعة الملك خالد وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى انتشار قلق الكلام بين طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بنسبة بلغت (19،8) وعدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق الكلام والأمن النفسي، وقلق الكلام والمهارات الاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي، والمهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة مقداد واليامي (2012م) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض قلق الحديث أمام الآخرين. كما أشارت إلى أنَّ تأثير فنيات الإرشاد المستخدمة لم يكن واحداً في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، فقد تبين أنَّ للنمذجة، والإفاضة بالواقع تأثيرًا واضحًا في خفض قلق التحدث أمام الآخرين مقارنة بفنية التدريب على التعلم الذاتي التي كانت ذات تأثير أقل في خفض قلق التحدث أمام الآخرين.

ومعلم اللغة العربية بحاجة ماسة لتحقيق أعلى مستويات الأداء في مهارات التحدث، وخفض القلق من الكلام إلى الحد الأدنى؛ فمعظم مهام معلم اللغة العربية تقوم على الكلام، وكلما تمكَّن من مهاراته، وتغلب على صعوباته، زادت قدراته في إيصال المعلومات لطلابه، وتحسين اتجاهاتهم، وتنمية مهاراتهم اللغوية كافة، ومهارات التحدث على وجه التحديد.

أما معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فهو أشد احتياجًا لاكتساب هذه المهارة، وعليها يعتمد في نجاحه التدريسي؛ فالمتعلمون من غير الناطقين باللغة العربية أهم ما يتعلمونه من معلمهم مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، وهما غاية ما يطلبونه، وكلاهما يرتبط بتمكنه من مهارة التحدث؛ بل إنَّ كلَّ المهارات الأخرى لا تنمو بمعزل عنهما.

ومهارة التحدث للمعلم تشمل سلوكه في أثناء الإلقاء من طلاقة في اللسان، وصحة مخارج الحروف، وضبط حركة كل حرف، والاستخدام الملائم للرموز اللفظية مع مستوى قدرات، وثقافة، وعمر المتعلم، وتنويع درجات الصوت، مع مراعاة السرعة، والبطء في التحدث، وتناسب كل ذلك مع الموقف التعليمي (سويدان، 2007م، 43).

وتشدَّد الدراسات على أهمية مهارة التحدث للمعلم، حيث يؤكد بيرك (1987م) في البجاري(2015م) على أهمية امتلاك المعلمين لمهارة التحدث إذ إنَّ الطلاب يصرفون أكثر من (45%) من يومهم المدرسي منشغلين باستماع النشاطات التعليمية، كما يشير سمارة والعساف

(2013م) إلى أنَّ ما بين (50 % – 90 %) من المعلومات المتعلمة تكتسب من خلال القناة السمعية، كم تحدد دراسة بيز(1997م) نسب التأثير في التحدث ب (7%) للكلمات، و(38%) لنبرة الصوت، و(55%) للغة الجسد، أو الاتصال غير اللفظي.

ومن المهم التركيز على إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للتمكن من مهارات التحدث، والتغلب على القلق، أو أي صعوبات أخرى تواجهه في التواصل، والتحدث المؤثر مع الجمهور بشكل عام، والطلاب على وجه الخصوص. وذلك بحاجة إلى استخدام الكثير من الوسائل، والأساليب، والإجراءات، ومنها ما أشارت له دراسات عديدة مثل دراسة جاد(200م)، ودراسة القاضي (2015م)، ودراسة البجاري (2015م)، ودراسة شماخي (2017م)؛ والتي يمكن تلخيص أهمها في مجال تمكين معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيما يلي:

- دعم التعلم المتمركز حول المتعلم في برامج إعداد معلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، مع مشاركة الأساتذة الفاعلة من خلال دورهم الإرشادي، والموجه لعملية التعلم، والتواصل الشفهي.
- ترتيب القاعات الدراسية بما يسمح لأساتذة المقررات من الحركة اللازمة لإيصال المادة العلمية، وتجهيز القاعات بأجهزة عرض حديثة، وإضاءة مناسبة، وتكييف، لأنَّ كل ذلك يؤثر في الحالة الاستيعابية للطالب، وتدفعه للمشاركة الفعالة، وممارسة التحدث.
- تشجيع الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية على المطالعة، وقراءة القصص المختلفة؛ التي تساعدهم في التزود بالأفكار، والمعارف الجديدة، وتساهم في إنتاج تعبير شفهي مميز.
- توليد الدافع لدى الطلاب المعلمين، وتهيئة المجال، وتحفيزهم باستمرار؛ للتعبير عن موضوعات محددة ذات صلة باهتماماتهم، وحاجاتهم، وثقافاتهم الأصلية، أو المرتبطة باللغة العربية التي يتعلمونها.
- منح الطلاب المعلمين الحرية التامة للتعبير عن أفكارهم، وأحاسيسهم، وعدم السخرية، أو الاستهزاء من أخطائهم.
- التنويع في طرائق ممارسة التعبير الشفهي من أجل الابتعاد عن الملل، والركود.
- تكثيف الأنشطة المناسبة لإنماء كفاية التواصل الشفهي (المسرحية، الخطابة، الألعاب اللغوية الشفهية، القصص).

- تدريب الطلاب المعلمين على حسن الصياغة، والربط الصحيح للأفكار.

ومن مداخل التعليم التي يمكن أن تساعد على التمكن من مهارات التحدث مدخل التعلم المدمج والذي يشير العالم (2013م) إلى أهميته كمدخل جديد يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني، والتغلب على جانب القصور في كل منهما، والذي يعني دمج كل من التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة، والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي، وفرص التفاعل الاجتماعي، ومراعاة الفروق الفردية، وغيرها.

وساعدت شبكة الانترنت في جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية؛ فهو يشارك بفاعلية من خلالها، ويتمكن من المناقشة، والتجريب، والبحث، والاستنباط، والتقويم، والحكم، مما جعله يعيش سلسلة متصلة من التعلم، والتدريب، والتطبيق، والممارسة بالتفاعل، والتعاون مع زملائه، ومعلميه، يشاركهم فيها التخطيط، والإعداد، والتنفيذ، وهيأت للمتعلم كذلك الاعتماد على نفسه، وتحقيق ذاته. كما ساعدت شبكة الانترنت على وضع المعلم في الموقع المأمول منه كمشكل لمواقف التعلم، ومرشد، وموجه، ومقوم لنشاطاتهم، كما ساعدت في تطوير استراتيجيات التعلم، والتعليم، ووجهت إلى تفريد التعليم، والتعلم الجماعي، والتعاوني (الشمري، 2007، 10)

ويرى الجزار (2010م) بأنَّ تكنولوجيا الاتصالات تساهم في تحسين مهارات الاتصال، وتبادل الخبرات، وإمكانية نشر الأعمال الإلكترونية، وتبادل الملفات بين المتعلمين، كما يرى سالم (2006م) إن التقنيات تتضمن الاتصال السلكي واللاسلكي، فإذا كان الاتصال السلكي قد حقق نجاحًا وأثبت فاعلية، فإن الواقع الحالي، والمستقبلي هو للاتصال اللاسلكي.

ويعد التعلم النقال من أنماط التعلم الإلكتروني، ومن مصادر التعلم الحديثة؛ التي يمكن استخدامها جنبًا إلى جنبٍ مع التدريس بالفصل، لأنها تتسم بخصائص تجعلها تجربة مختلفة من خلال ما توفره من بيئة غنية بالأدوات؛ التي أضيفت الى التعلم الإلكتروني. (عبد العزيز، 2016م)

ويدعم هذا النوع من التعلم النقال انتشارُ الأجهزة الذكية، والذي أوجد شكلًا جديدًا في التعامل مع المعرفة، وما يمكن أن تساهم به في اكتساب المهارات، ومنها مهارة التحدث.

ومن الدراسات التي ركزت على استخدام التعلم المدمج بأنماطه المختلفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة الزيني (2010م) والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأسفرت النتائج عن تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارات المحادثة

العربية. وهدفت دراسة العربي(2014م) إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها "المستوى الثالث"، واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج، وأظهرت نتائج الدراسة أثر استخدام التعلم المدمج في مهارات الاستيعاب الاستماعي في الاختبار ككل، وفي مهارة الاستماع الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو التعلم المدمج.

أما دراسة أبو الروس (2015م) فهدفت إلى تعرف فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري في المستوى المتقدم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدراسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم. وهدفت دراسة خليل (2017م) إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الوسائط الإلكترونية المحمولة في تنمية مهارة التحدث اللغوي لدى طلاب جامعة الفيوم وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج المقترح القائم على الوسيط الإلكتروني المحمول في بيئة التعليم المدمج في تنمية مستوى التحصيل المعرفي المتعلق بمهارات التحدث اللغوي.

ويتميز المدخل الإنساني بالتركيز على نمو شخصية الفرد، واعتماده على الذات، واتجاهاته السليمة نحو الذات، والأقران، وفاعليته في المجتمع، والبيئة المحيطة به، كما أنَّ هذا المدخل يساعد الفرد على الاتصال، والتواصل مع الآخرين، بالتعبير، والحصول على التغذية الراجعة التي تساهم في تعديل السلوك، وإقامة علاقات اجتماعية تقوم على المودة، والمشاركة في النهوض بالمجتمع الذي نعيش فيه.

وتعرف دعاء سيد (2015م) هذا المدخل بأنَّه "مدخل يهتم بتنمية العلاقات بين المعلم والمتعلم عن طريق تنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلم، بهدف تكوين بيئة تعلم إيجابية يسودها الدفء والاحترام والتقبل، الأمر الذي ينعكس على اتجاهات المتعلم ودافعيته نحو المادة والمعلم بطريقة إيجابية (11)"، ويعرفه كارثيكان (2013,Karthikeyan) بأنه «نهج يساعد على الانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم القائم على معرفة المتعلم كإنسان، وإدراك عالمه الداخلي، وتنمية الوعي الذاتي، ومفهوم الذات، والدافعية نحو التعلم (1)".

وتشير العديد من الدراسات إلى أنَّ المدخل الإنساني يقوم على مجموعة من الأسس تتمثل في الأساس السيكولوجي: مراعاة طبيعة المتعلم النفسية، والأساس الاجتماعي: ممثلًا في تحقيق الذات وتنمية مهارات الاتصال بالآخرين، والأساس المعرفي: فالمدخل الإنساني يعتمد على التعلم

ذي المعنى، من أجل بناء معرفة جديدة نابعة من معرفة سابقة، و يتضمن المدخل الإنساني مجموعة من الإجراءات والأساليب؛ التي يتبعها المعلم, ويراعي فيها حاجات الطلاب الإنسانية، وإدارة الصف الدراسي في إطار جودة العلاقات بين المعلمين، وبين الطلاب وبعضهم البعض، وتسير تلك الأساليب والإجراءات في خطوات تفاعلية بين المعلم، والطالب تركز على الفحص والتحليل الدقيق للمشاعر الشخصية والعلاقات والقيم الإنسانية. كما أنَّ هذا المدخل يتميز في أهدافه، ومحتواه، وطرائق تدريسه، وأنشطته التعليمية، وتقويمه بجعله المتعلم محورًا للعملية التعليمية، واهتمامه بالعلاقات الإنسانية، ومراعاة مشاعر وحاجات المتعلمين، وتنميته للجوانب الوجدانية للمتعلم، ومراعاته التكامل بين جوانب شخصية المتعلمين، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، ومساهمته في معرفة المتعلمين لذاتهم ومساعدتهم في اكتساب مهارات الاتصال والتواصل من خلال التفاعل المشترك.

(عبد العال،2015م) و (إيمان عبد الله ،2016م) و (عبد العظيم، 2018م)

وقد اهتمت دراسات عديدة بالمدخل الإنساني فهدفت دراسة جاب الله، وعطية (2006م) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج الدراسة القائمة على استخدام المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي، وإلى أنَّ المدخل الإنساني يراعي حاجات المتعلمين واهتماماتهم الإنسانية، ويسهم في زيادة العلاقات الإنسانية بين الطلاب؛ مما دفع الطلاب لدراسة النصوص الأدبية، وزيادة التعاون بين الطلاب المتميزين ،وبين أقرانهم الضعفاء في فهم وتذوق النصوص الأدبية، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد العال (2015م) إلى معرفة فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني التي يمكن تنميتها من خلالها وبقاء أثر التعلم لدى عينة من الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى فعالية المدخل الإنساني في زيادة التحصيل، وتنمية مهارات الذكاء الوجداني، وبقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة إيمان عبد الله (2016م) التعرف على فاعلية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالب معلم مادة التاريخ، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي في جميع مهارات الاختبار وفي الاختبار ككل مما يشير لفاعلية هذا المدخل.

وهدفت دراسة عبد العظيم (2018م) إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي، وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال استخدام برنامج قائم على المدخل الإنساني، وكشفت نتائج الدراسة أن البرنامج يتصف بدرجة كبيرة من الفاعلية في تنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

وانطلاقًا من أهمية تنمية مهارة التحدث، وخفض القلق منه لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية يأتي اهتمام الباحث بهذه الدراسة كون عملية التعليم تمثل عملية تواصل وتفاعل دائم ، ومتبادل بين الأستاذ والطالب، وقد لاحظ الباحث أثناء تدريسه للطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية ترددهم، وتوترهم قبل ،وأثناء المواقف التي يتطلب تحدثهم فيها، وهو ما يمثل أعراضاً لقلق الكلام، يضاف إليه افتقادهم لكثير من مهارات التحدث اللازم اتقانها ممن يعد لتعليم اللغة العربية، وهذا دفع الباحث إلى استخدام بعض الأساليب لتنمية تلك المهارات ،والتغلب على الصعوبات، ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم المدمج ،والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام ، وتنمية مهارات التحدث والتدريس لدى الطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مشكلة الدراسة:

يتضح من نتائج الدراسات والبحوث ،وملاحظة الباحث في التدريس ضعف مهارات التحدث وارتفاع القلق منه لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية، وقد أبرزت الدراسات الحاجة إلى استراتيجيات وأساليب تنمي تلك المهارات وتخفض قلق الكلام.

ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث يلاحظ أنَّها لم تركز على الدمج بين مدخل التعلم المدمج، والمدخل الإنساني في تنمية مهارات التحدث، وخفض قلق الكلام.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية؟

2- ما فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية؟

3- كيف يرى الطلاب المعلمون غير الناطقين باللغة العربية دور البرنامج القائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام لديهم وتحسين مهاراتهم في التحدث أمام الآخرين؟

4- ما الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي كما يراها المتدربون أنفسهم؟

فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\varepsilon \rangle 0.05$) بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة تعزى لفاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\varepsilon \rangle 0.05$) بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القلق تعزى لفاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.

أهداف الدراسة:

- تطوير قائمة بمهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.
- تطوير مقياس قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.
- التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.
- التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في مساهمتها- بما ستسفر عنه من نتائج - في إفادة الميدان التعليمي نظرياً، وتطبيقياً؛ كما يلي:

1. تقديم برنامج تجريبي يساعد على تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.
2. تقديم برنامج تجريبي يساعد على خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.

3. تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين، والمهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لإجراء المزيد من الدراسات، والبحوث حول استخدام أنماط التعلم المدمج، والمدخل الإنساني، وما تتضمنه من نشاطات في تنمية المهارات اللغوية، ومنها مهارات التحدث، ومعالجة صعوبات اكتساب تلك المهارات.

منهج الدراسة:

تمثل في استخدام المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج والمدخل الإنساني في التغلب على قلق الكلام وتنمية بعض مهاراته لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، وتم استخدام منهج البحث النوعي من خلال المقابلة.

التصميم التجريبي للبحث:

تم اختيار التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، وإجراء قياس قبلي، ثم تقديم المعالجة التجريبية، ثم قياس بعدي، ومقارنة القياسين، وذلك لمناسبة هذا التصميم في البحوث التربوية؛ التي تجرى على الطلاب في أثناء تواجدهم في قاعات الدرس.

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في الآتي:

المتغيرات المستقلة:

اشتملت الدراسة الحالي على متغير مستقل، وهو:

برنامج قائم على مدخل التعلم المدمج، والمدخل الإنساني.

المتغيرات التابعة:

اشتملت الدراسة الحالي على متغيرين تابعين هما:

أ. مهارات التحدث.

ب. قلق الكلام.

<u>حدود الدراسة:</u>

تتحدد الدراسة الحالية وفقا لما يلي:

- الطلاب المعلمون في المستوى الثامن بقسم إعداد المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- العام الدراسي 1441هـ.
- برنامج قائم على مدخل التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام ،وتنمية مهارات التحدث.

أدوات الدراسة

من أجل بناء أدوات الدراسة تم الرجوع إلى الدراسات السابقة، والأدب النظري، حول موضوعات مهارات التحدث، وقلق الكلام عند الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أدوات الدراسة التالية:

اولاً: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث

وتم تطوير بطاقة مهارات التحدث، تحتوي على خمس مجالات، وهي (اختيار الأفكار وتنظيمها، توظيف اللغة، تنويع الأداء الصوتي، لغة الجسد، اختيار الافكار)، تضمنت (17) مهارة بالرجوع إلى الدراسات السابقة، ومن تلك الدراسات دراسة نصر والعبادي(2005م)، ودراسة صومان(2006م)، ودراسة Barnett ،Polito ،(Miller,2009)، ودراسة أبو العز (2016م)، ودراسة خليل (2017م)، ودراسة الشيخ (2018م).

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة، قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق التالية:

أ- الصدق الظاهري: فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص (القياس والتقويم، وطرق التدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي)، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وتراوحت نسبة الاتفاق على الفقرات المقبولة ما بين (80-100)، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

ب - صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، والتي توضحها الجداول الآتية الخاصة بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (1): معامل الارتباط بين كل فقرة مع مجالها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة الكلية
1	.629**	.783**
2	.760**	.734**
3	.786**	.812**
4	.844**	.865**
5	.797**	.754**
6	.839**	.864**
7	.910**	.785**
8	.844**	.788**
9	.782**	.798**
10	.819**	.898**
11	.753**	.754**
12	.706**	.650**
13	.842**	.849**
14	.790**	.789**
15	.665**	.703**
16	.812**	.765**
17	.639**	.765**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (1) إن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع مجالها والدرجة الكلية للمقياس.

ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل مجال، والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول التالي:

جدول (2): معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	معامل الارتباط
اختيار الأفكار وتنظيمها	**.865****
توظيف اللغة	**.677****
تنويع الأداء الصوتي	**.857****
لغة الجسد	**.739****
اختيار الافكار	**.865****

**دال عند مستوى 0.01

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا كما هو موضح في جدول رقم (3).

جدول (3): قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ومجالاته.

المجالات	معامل الثبات
اختيار الأفكار وتنظيمها	0.89
توظيف اللغة	0.81
تنويع الأداء الصوتي	0.83
لغة الجسد	0.85
مهارات التحدث ككل.	0.92

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس على جميع المجالات والأداة ككل، وهذه القيم تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبول، يُتيح تطبيقه على عينة الدراسة.

كما تم التحقق من ثبات الملاحظة باستخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق كما يلي:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف ×100

ويبين الجدول (4) نسبة الاتفاق بين الباحثين، الباحث وزميله:

جدول (4): النسب المئوية للاتفاق بين الباحث وزميله لحساب ثبات الملاحظة.

المجالات	النسب المئوية للاتفاق
اختيار الأفكار وتنظيمها	88.76
توظيف اللغة	87.43
تنويع الأداء الصوتي	86.05
لغة الجسد	85.72
مهارات التحدث ككل.	88.83

يتبين من الجدول أن نسب الاتفاق جميعها أكثر من 85% وهذا يدل على أن الأداة تتصف بالثبات وصالحة للتطبيق.

ثانياً: اختبار مهارات التحدث

بعد التوصل لقائمة مهارات التحدث التي اعتمدها الباحث في هذه الدراسة تم بناء الاختبار وفق المهارات التي تم التوصل إليها. وقد أعدَّ الباحث اختبار مهارات التحدث وفق الخطوات التالية: تحديد هدف الاختبار، وهو قياس مهارات التحدث المستهدف تنميتها لدى عينة الدراسة،

وتحديد محتوى الاختبار، والذي يتضمن ثلاثة مواقف (موضوعات تحدث) تقيس مهارات التحدث؛ والبالغ عددها سبع عشرة مهارة، تندرج تحت مجالات مهارات التحدث الخمسة، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، وتحديد تعليمات الاختبار.

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه في صورته الأولية على متخصصين في مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها لغير الناطقين بها، لإبداء آرائهم في الاختبار من حيث سلامة اللغة، وصدق المعلومة، وملاءمته لعينة الدراسة، وقد بلغ عدد مواضيع الاختبار(5) وبعد إجراء عمليات التحكيم استقرت على (3).

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار، بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (12) طالباً، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وبلغ معامل الثبات وفق معامل ارتباط بيرسون (89.0) وبلغ معامل ثبات المقدرين (تقديرات المصححين لكل المهارات) حسب معادلة هولستي (94.0)؛ الأمر الذي يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

تصحيح الاختبار: قام الباحث وأستاذ متخصص آخر بالاطلاع على بنود أداة القياس (الاختبار)، والاتفاق على كيفية التصحيح، وإعطاء الدرجة لكل مؤشر دال على المهارة الرئيسة للتحدث؛ إذ أعطيت مهارات جميع مؤشرات اختبار التحدث التدريج (1-5)؛ ثم سجل كل مصحح الدرجة بشكل مستقل؛ ليتم اعتماد المتوسط الحسابي للعلامتين لكل طالب؛ بناء على معيار تقويم الأداء الشفوي (ملاحظة التحدث)؛ وقد تم تصحيح اختبار التحدث لكل طالب ببطاقة ملاحظة خاصة به.

ثالثاً: مقياس قلق الكلام

وتم تطوير مقياس قلق الكلام، حيث تكون من (29) فقرة بالرجوع إلى الدراسات السابقة وأهمها: دراسة لطفي (1999م)، ودراسة الأشقر (2004م)، ودراسة عماري (2005م)، دراسة الدلابيح (2011م)، ودراسة مقداد، واليامي (2012م).

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة، قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق التالية:

أ- الصدق الظاهري: فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص (القياس والتقويم، والإدارة التربوية، وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي)، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وتراوحت نسبة الاتفاق على الفقرات المقبولة ما بين (80-100 %)، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

ب - صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، والتي توضحها الجداول الآتية الخاصة بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (5): معامل الارتباط بين كل فقرة مع مجالها ومع الدرجة الكلية للمقياس الفقرات

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة الكلية
1	.615**	.673**	17	.683**	.716**
2	.663**	.702**	18	.713**	.798**
3	.688**	.749**	19	.662**	.690**
4	.745**	.789**	20	.819**	.834**
5	.738**	.800**	21	.772**	.782**
6	.679**	.748**	22	.754**	.819**
7	.735**	.791**	23	.672**	.715**
8	.752**	.803**	24	.725**	.771**
9	.797**	.816**	25	.640**	.694**
10	.725**	.767**	26	.692**	.703**
11	.765**	.789**	27	.729**	.766**
12	.873**	.777**	28	.681**	.715**
13	.764**	.821**	29	.672**	.707**
14	.807**	.845**	30	.712**	.778**
15	.692**	.703**	31	.841**	.863**
16	.792**	.802**			

** دال عند مستوى 0.01

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، فقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا كما هو موضح في الجدول وكانت قيمته ((**0.886**، وهذه القيمة تدل على أن الأداة تتمتع بثباتٍ مقبول، مما يُتيح تطبيقه على عينة الدراسة.

رابعاً: المقابلات الشخصية

وللإجابة عن أسئلة الدراسة في الجانب النوعي، فقد تم مقابلة خمسة من الطلاب المعلمين عينة الدراسة، حيث تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتم تحديد موعد مسبق مع كل واحد منهم، وقد تمت المقابلات في المعمل، واستغرقت كل مقابلة ما بين (20-30) دقيقةً حول رؤية الطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. فكان محور السؤال الأول عن دور البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام لديهم وتحسين مهاراتهم في التحدث أمام الآخرين وعند تدريسهم للطلاب، تناولت أربعة جوانب، أولاً: وصف حالته، وموقفه عند التحدث أمام الجمهور قبل هذا البرنامج، ثانياً : وصف البرنامج وإسهامه في زيادة الرغبة في الكلام أمام الآخرين، ثالثاً: وصف البرنامج وإسهامه في تنمية مهاراتك في التحدث (الفكرية، اللغوية، الصوتية، لغة الجسد)، رابعًا: دور البرنامج في تدريس الطالب المعلم لطلابه في التربية العملية، وفي السؤال الثاني كان محوره عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي كما يراها المتدربون أنفسهم.

وتم تسجيلها على أشرطة تسجيل خاصة، ثم تم تفريغها حرفياً على أوراق خاصة حسب كل سؤال. وقد تم إجراء المقابلات مع الطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خلال الفترة 11- 1441/4/13هـ

خامساً: البرنامج التدريبي:

- الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

أولاً: هدف نمائي

ويتمثل في تنمية مهارات التحدث لدى أفراد المجموعة التجريبية، من خلال إكسابهم معلومات مهارات التحدث اللفظية، وغير اللفظية، تتيح لهم فرصة استخدامها وتوظيفها بكفاءة في العملية التعليمية.

ثانياً: هدف علاجي

ويتمثل في علاج قلق الكلام من خلال التدريبات، والممارسات، واكتساب المهارات.

-الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

- التوعية بالبرنامج، وأهدافه، وإجراءاته، ومدته، وخطة سير الجلسات.
- التعريف بمهارات التحدث وأهميتها ومحدداتها ومبادئها وأنواعها.
- التعريف بمهارات الاتصال والفروق بين الثقافات وتقديم أمثلة على ذلك.
- التعريف بقلق الكلام وتقديم أمثلة لكيفية التغلب عليه.
- أن يتحدث أمام الجمهور بمهارة.
- أن يتحدث أمام الجمهور، بثقة، وطمأنينة، ودون شعور بالتوتر، أو الارتباك.
- أن يختار الأفكار المناسبة للموضوع، والجمهور.
- أن يعبر عن الأفكار بوضوح، وتنظيم.
- أن يوظف اللغة بشكل سليم، وفقاً لمواقف التحدث.
- أن ينوّع في الأداء الصوتي، وفقاً لمواقف التحدث.
- أن يستخدم الملامح، ولغة الجسد استخداماً ملائماً أثناء التحدث.
- الفئة المستهدفة من البرنامج:

الطلاب المعلمون الناطقون بغير اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى.

- مصادر إعداد البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج، وإعداده للتطبيق وفقاً للخطوات الآتية:

- الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات الموضوع وخصوصاً التي ركزت على بناء برامج تعليمية أو تدريبية، ومنها التي تناولت مهارات التحدث كدراسة صومان (2006م)، ودراسة رشوان (2008م)، ودراسة بارنيت وآخرين (Barnett 2009, et al)، ودراسة جمعة (2017م)، ودراسة شماخي (2017م)، ودراسة الشيخ (2018م) ، وكذلك الدراسات التي تناولت قلق الكلام مثل دراسة لطفي (1999م ودراسة الأشقر (2004م)، ودراسة الدلابيح (2011م)، ودراسة مقداد واليامي (2012م)، ودراسة عبدالعظيم (2018م)، والدراسات التي تناولت التعلم المدمج مثل دراسة الزيني (2010م)، ودراسة العربي(2014م)، ودراسة أبو الروس (2015م)، ودراسة خليل (2017م)، إضافة إلى الدراسات التي تناولت المدخل الإنساني ومنها دراسات جاب الله، وعطية (2006م)، وعبد العال (2015)، وإيمان عبد الله (2016م)، وعبدالعظيم (2018م).
- القراءة المتعمقة للبرامج التدريبية، وكيفية إعدادها، وتطبيقها، وبخاصة الموجهة إلى الطلاب المعلمين؛ للاعتماد عليها في بناء البرنامج.

- عمل تصور مبدئي للبرنامج ومحتواه وطريقة سيره وعدد جلساته، وعرضه على (8) محكمين في التدريب والمناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعلم النفس، والقياس، والتقويم؛ لإبداء الرأي فيه، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

-عدد جلسات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من (10) جلسات تدريبية جماعية، بواقع جلستين أسبوعياً، على النحو التالي (7) جلسات تدريبية، و(3) جلسات تقييم) بعدي، وتتبعي بعد شهر، وتتبعي بعد شهرين

- تنفيذ البرنامج التدريبي:

بدأ تطبيق البرنامج التدريبي يوم الأحد الموافق 1/9/ 1441هـ، وانتهى البرنامج يوم الأربعاء 1441/2/17هـ بواقع جلستين أسبوعياً) كلاهما يوم الأربعاء (، وبمجموع (9) جلسات، وتم الاستعانة بمدرب مساعد؛ للتواصل مع المتدربين، وتحديد موعد الجلسات، وتوزيع المتدربين على مجموعات، والإشراف على تنفيذ التعليمات أثناء الجلسات التدريبية، والتدريب، ويوضح الجدول (8) تفاصيل جلسات البرنامج:

جدول (8) تفاصيل جلسات البرنامج

الجلسة	الموضوع	الأهداف الإجرائية	أساليب التدريب	الوسائل المستخدمة	أساليب التقويم	زمن الجلسة	اليوم/ التاريخ
الأولى	تمهيدية – واكساب معلومات	- التعارف بين المدرب والمتدربين - التوعية بالبرنامج وأهدافه وإجراءاته ومدته وخطة سير الجلسات. - التعريف بالتحدث ومهاراته، وأنواعها وأهمية اكتسابها، والخوف والقلق من الكلام، وأسبابه.	التعلم بالاكتشاف الموجه بالتقنيات التعليمية، التعلم بالنمذجة، المشروعات، مثلث الاستماع، التعزيز، التغذية الراجعة، القراءة الموجهة، التنويع الحركي، التنويع	- أوراق عمل. -مقاطع فيديو. - عروض عملية. - صور. - عروض بوربوينت. - المعمل اللغوي. الهاتف المحمول.	-تقويم الأقران. -التقييم المعتمد على الأداء. - الملاحظة. - المقابلة.	60 دقيقة	الأربعاء 1/12/ 1441هـ
الثانية	الحاجة للتحدث المؤثر	-المفهوم والأهمية والأهداف. وظائف التحدث منطلقات للتحدث علاقة التحدث بالثقافة.				60 دقيقة	الاربعاء 1/12/ 1441هـ
الثالثة	الطمأنينة والتحدث المؤثر (قلق الكلام)	أدوات اكتسابها أساليب التغلب على عوائقها علاقة قلق الكلام بالمهارات المجتمع وقلق الكلام التجريب والممارسة وخفض قلق الكلام					الأربعاء 1/19/ 1441هـ

الرابعة	اختيار الأفكار المناسبة للموضوع والجمهور	- عوامل تحديد الموضوع. - كتابة مسودة الموضوع. - التجربة والتدريب وطلب النقد قبل عرض الموضوع.	الصوتي، توجيه الانتباه، تحويل التفاعل،			60 دقيقة	الأربعاء /1/19 1441هـ
الخامسة	التعبير عن الأفكار بوضوح وتنظيم	- فن عرض الأفكار. - التمهيد. - المتن وضوح الأفكار وتنظيمها. - الخاتمة.	تنويع أساليب التدريس، تنويع استخدام			60 دقيقة	الأربعاء /2/3 1441هـ
السادسة	توظيف اللغة بشكل سليم، وفقاً لمواقف التحدث.	توظيف المفردات المناسبة للمعنى. توظيف التراكيب اللغوية المناسبة. استكمال أركان الجملة. استخدام أدوات الربط المناسبة. التعبير بلغة سليمة (النحو، مخارج الحروف..). توظيف الصور البلاغية، المحسنات البديعية دون تكلف	الوسائط، والأنشطة التعليمية، تنويع استخدام الحواس، تنويع التعزيز، الفكاهة،			60-90 دقيقة	الأربعاء /2/3 1441هـ
السابعة	التنويع في الأداء الصوتي، وفقاً لمواقف التحدث.	- التعريف بأهمية استخدام الصوت في التحدث. - التعريف بخصائص الصوت. - إرشادات لتحسين استخدام الصوت. يتحدث بصوت مسموع واضح. يتحدث بطلاقة وسرعة مناسبة. استثمار مواضع الوصل والوقف صوتياً. التنويع في الأداء الصوتي وفقاً للمعنى.	تنويع الدافعية، إعطاء فترات راحة.			60 دقيقة	الأربعاء /2/10 1441هـ
الثامنة	استخدام الملامح، ولغة الجسد استخداماً ملائماً أثناء التحدث.	التعريف بأهمية اللبس والمظهر في التحدث المؤثر. - التوعية بأهمية الوجه والعينين في الاتصال غير اللفظي. - شرح التعبيرات باستخدام العينين. - عرض التعبيرات باستخدام الوجه وتقديم أمثلة.				60 دقيقة	الأربعاء /2/10 1441هـ

		- التعريف بحركات الجسم (الايماءات) وأهميتها. - معرفة قواعد قراءة لغة. - حركات الجسم. - عرض أمثلة. - الوجه مناسبة تعبيراته للحالة من فرح أو حزن أو مفاجأة أو خوف. تتناسب الإشارات بالنظر أو - اليدين مع الكلمات أو المواقف المعبر عنها النظرات للجميع ومكان الوقوف - .أو التحرك والاتجاهات – الوقفة معتدلة ومناسبة وحتى عند الجلوس أو التحرك يكون بثبات واتزان...				
التاسعة	- تقييم بعدي. - قياس بعدي.	إنهاء البرنامج وتطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس قلق الكلام. المقابلة	التقييم البعدي القياس البعدي المقابلة	تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس قلق الكلام البعدي. المقابلة		60-90 دقيقة	الأربعاء /2/17 1441هـ

- استراتيجيات وأساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

نظرًا لطبيعة المدخلين الإنساني، والمدمج، فقد تم توظيف مبادئ المدخل الإنساني، وأنماطاً متنوعة من التعلم المدمج كنمط التناوب، والمرن، حسب الطلب، والتعلم الافتراضي، والتعلم النقال، إضافة إلى استخدام استراتيجيات تدريس يكون فيها دور المتعلم فعالاً ونشطاً، لأنه محور عملية التعلم في المدخلين، كما أنَّ إمكانية استخدام التعلم التقليدي، والتعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم بأنماط مختلفة كان من ضمن معايير اختيار الاستراتيجيات والأساليب التعليمية، وكذلك دور استخدام تلك الاستراتيجيات في تشجع المتعلمين على المشاركة وإبداء الرأي، وغير ذلك من المبادئ الأساسية في المدخلين، ولذلك تم اختيار الاستراتيجيات والأساليب التالية:

استراتيجية المشروعات

عرفها وليام كلباتريك بأنَّها "عبارة عن نشاط يقوم به الطالب بشكل طبيعي، وفي جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل، من أجل تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة. (الهويدي، 2006م، 217).

وهي عبارة عن عمل ميداني علمي وهادف يخدم المادة العلمية، ويقوم به الطالب تحت إشراف أستاذه في البيئة الاجتماعية. وتسميتها بالمشروعات؛ لأنَّ الطلاب يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم، ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. كما أن المشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم الطالب الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف، أو الانترنت والوسائط وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر الطالب.

وتم استخدام إستراتيجية المشروعات في جلسات البرنامج، ووظفت هذه الاستراتيجية في القيام بمشروعات تمتد إلى خارج قاعة التدريب وفق خطوات تبدأ باختيار المشروع، ومن ثم التخطيط له، والتنفيذ، وأخيرًا تقويم ما وصل إليه الطلاب المعلمون والحكم على مشروعاتهم ودورها في نمو الخبرات، واكتساب المهارات، والميول، والاتجاهات، والتغلب على الصعوبات، والتدرب على التفكير، والعمل الجماعي والحصول على تغذية رجعية إيجابية في ضوء نتائج التقويم. وتم ملاحظة إيجابيات هذه الاستراتيجية لدى الطلاب المعلمين منها: نمو ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو التحدث، وتحقيق حاجاتهم في ممارسته، مع التدرب على التخطيط، والقيام بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة، وتنمية بعض العادات الجيدة: مثل تحمل المسئولية، التعاون، الإنتاج، الحماس للعمل، الاستعانة بالمصادر، والكتب، والمراجع المختلفة، وحرية التفكير والتعبير وتنمية الثقة بالنفس، ومراعاة الفروق الفردية بينهم حيث إنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم.

استراتيجية التعلم بالنمذجة

جاءت نظرية التعلم بالنمذجة لتؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي، والمعايير الاجتماعية، والسياق للظروف الاجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي. (محمد،161،2011)، ويرى (Bandura) 1976, أن أكثر السلوكيات التي يتعلمها الإنسان تتم من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في أغلب الأحيان، فالنمذجة إذن عملية حتمية.)الشيخ وآخرون,2011م ،237.(وتهدف استراتيجية التعلم بالنمذجة في ضوء ذلك إلى فهم أفضل وأعمق لسلوكيات الأفراد، ويتم الاعتماد على ذلك الفهم في نقل فكرة أو سلوك أو خبرة إلى فرد أو مجموعة أفراد، وتوظيفها في

المواقف الحياتية المختلفة وخاصة المواقف التربوية والاجتماعية، ومحاولة كسب الفرد لأنماط سلوكية جديدة من خلال مواقف تحدث أمامه، وتعمل هذه الاستراتيجية من خلال أنماط متعددة ومنها نمط التفاعل المباشر بين الفرد، والأشخاص المحيطين به في الحياة الواقعية ويطلق عليها النمذجة المباشرة أو الحية، أو التفاعل غير المباشر ويقصد به التفاعل من خلال وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون، ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها ويطلق عليه النمذجة المصورة. أو التفاعل المباشر والعملي من خلال تقديم التعليمات والإرشادات من الملاحظين للفرد أثناء عرض النموذج، أو الموقف وتسمى النمذجة بالمشاركة. وتوجد تفاعلات أخرى غير مباشرة مثل القصص وتسمى النمذجة الضمنية أو التخيلية.

وقد تم استخدام استراتيجية التعلم بالنمذجة في جلسات البرنامج، وذلك لإكساب الطلاب المعلمين سلوكيات ومهارات جديدة في التحدث، بينما تم ذلك من خلال نمط التفاعل المباشر بين الطلاب المعلمين في الحياة الواقعية، أو غير المباشر من خلال التفاعل في المعمل اللغوي ووسائل التواصل الاجتماعي، وشبكة الانترنت أو من خلال نمط النمذجة بالمشاركة الذي تلقى فيه الطالب المعلم تعليمات ملاحِظَي البرنامج أثناء جلسات التدريب وفي مجموعة التواصل. وقد ساعدت إستراتيجية النمذجة بأنماطها المختلفة في تفاعل أكبر من الطلاب المعلمين ما انعكس على خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث.

.إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه بالتقنيات التعليمية

بذل برونر (Bruner) من خلال نظريته في التعليم الاستكشافي جهوداً ذات قيمة كبيرة في تطوير التدريس(عطية،2008م)، وينظر إلى الاكتشاف بأنَّه الطريقة التي يصل بها المتعلم إلى الحل أو المعلومة أو الناتج أكثر من الحل نفسه(فلرج،2005م)، وهي طريقة تحتاج توفير مصادر، ووسائل تعليمية كثيرة (الشمري وآخرون.2003م) إن التعلم بالاكتشاف هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه، وهو سلوك المتعلم لاستثمار المعلومات بهدف التوصل الى معلومات جديدة، أو إنجاز عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم ، ويساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل، وتسجيل النتائج؛ وبذلك يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة، كما يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم، ويساعد على تنمية الإبداع والابتكار، و يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

وتم استخدام إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه بالتقنيات التعليمية في جلسات البرنامج، وكان التركيز في البرنامج على مشاهدة نماذج متعددة من المتحدثين، ثم استكشاف أبرز

المهارات التي تمتع بها، كل متحدث، وكذلك جوانب الخطأ والقلق، وبعد ذلك يتم التوسع بالقراءة في كل مهارة أو الجانب ومشاهدة المزيد من الفيديوهات، أو المقاطع التدريبية، ومن ثم التطبيق مع الإفادة مما تم مشاهدته.

إستراتيجية مثلث الاستماع

إستراتيجية تعليم يُقسَّم فيها الطلاب إلى مجموعات ثلاث، بهدف تشجيعهم على مهارات التحدث والاستماع. (الشمري،2011م، 50)

ترتكز استراتيجية مثلث الاستماع على أهمية تفعيل دور المتعلم ليكون نشطاً، حيث تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على التحدث، والاستماع، والمناقشة ومن ثم التغذية الراجعة. وذلك بتقسيم الطلاب إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب، وتقسيم الأدوار بينهم في المجموعة الواحدة، بحيث يكون دور أحدهم متحدثاً يشرح فكرة ما، وأحدهم مستمعاً يناقش لتوضيح تلك الفكرة، ويكون الطالب الثالث هو المسؤول عن تقديم التغذية الراجعة، وكتابة ما تم في النقاش فيه وما يدور بين زميليه، وهكذا يتم تبادل الأدوار حول نفس الفكرة، أو السؤال، أو المشكلة.

وتم استخدام استراتيجية مثلث الاستماع في جلسات البرنامج، وقد ساعد ذلك على تعلم مهارات التحدث، وممارستها، مع تفعيل دور الطالب المتدرب من خلال تبادل الأدوار في الاستماع، والنقاش، والحصول على تغذية رجعية إيجابية.

- التعزيز: إجراء يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في مواقف مشابهة) الخطيب، 2003م (وتم استخدام استراتيجية التعزيز الإيجابي، والسلبي لتشجيع التحسن في تعلم وممارسة مهارات التحدث.

- التغذية الراجعة: هي تزويد المتدرب بالمعلومات الإيجابية ، والسلبية حول الأداء الحركي ما يسهم في الوصول إلى إتقان المهارة، حيث تتمثل هذه المعلومات بالتغذية الراجعة، والتي تتخذ أشكالاً متعددة، منها اللفظية، والمرئية التي تعطي المتدرب صورة واضحة عما يفعله أثناء تطبيق المهارة بالعين المجردة، وعليه يستطيع أن يصحح أخطاءه تبعاً للمعلومات التي يتلقاها من المدرب قبل التطبيق وأثنائه) نوار ورفيق،2016(، وكانت هناك تغذية راجعة في نهاية كل جلسة؛ لتأكيد المعلومات؛ التي تم إعطاؤها، ودافع لزيادة إتقان المهارات المتعلمة في الجلسة.

- القراءات الموجهة: هي القراءة في موضوع معين في المراجع والمصادر المختلفة، بتوجيه وإشراف من المدرب والذي يزود المتدربين بالتعليمات اللازمة قبل وبعد وأثناء القراءة؛ لإكسابهم مهارات

فهم النص المقروء) الحوامدة والبليهد، 2016م (، وتم استخدام استراتيجية القراءات الموجهة بتوجيه المتدربين نحو قراءة موضوعات محددة حول الكلام والقلق منه، وأسس التحدث، ومهاراته؛ لزيادة معارف، ومعلومات المتدربين حولها، ما يشكل الأساس لممارستها العملية فيا بعد.

أساليب أو مهارة تنويع المهارات: تم استخدام أساليب محددة تناسب الكلام، والتحدث، ومهاراته، ومنها: التنويع الحركي، التنويع الصوتي، توجيه الانتباه، تحويل التفاعل، تنويع أساليب التدريس، تنويع استخدام الوسائط، والأنشطة التعليمية، تنويع استخدام الحواس، تنويع التعزيز، الفكاهة، تنويع الدافعية، وإعطاء فترات راحة.

- أساليب التقويم في البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي على أساليب التقويم البديل في تقويم المتدربين؛ نظراً لما توفره هذه الأساليب من قدرة على تحديد مستوى تقدم المتدربين من خلال توظيف استراتيجيات غير تقليدية (2000,Nazir)، وأيضاً ما يتطلبه التقويم البديل من اشتراك كل من المدرب والمتدربين في عملية التقويم، وبحيث يقوم المتدرب بتنفيذ مهام تساعده في التمكن من مهارات معينة، في حين يقوم المدرب بملاحظة الأداء وتقييم مستوى كفاءته (2001,Stggins) ومن أساليب التقويم التي تم استخدامها في هذا البرنامج التدريبي ما يأتي:

- التقويم المعتمد على الأداء: من خلال إتاحة الفرصة للمتدرب لتوظيف مهارات التحدث في مواقف حيوية جديدة تحاكي الواقع من خلال التقديم أو المناظرة، ويشجعهم ذلك على أن يكونوا أكثر تأملاً، ونقداً لأعمالهم (2002,Davies)، (عبد الحميد،2017م)، حيث كان يسجل المتدرب فيديو لنفسه أثناء أدائه للمهارة ويطلب المدرب منه تقييم نفسه.

التقويم الذاتي

. يشير مهيدات، والمحاسنة (2009م) إلى أنَّه يتمثل في قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين أدائه بالتعاون مع أستاذه (152).

ومن هنا فهذا التقويم يركز على نقد الطالب لنفسه بنفسه، ويتميز بإشراك الطلاب في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات، وبذلك يعد التقويم الذاتي أداة أو وسيلة للانعكاس، والتعلم، والمراقبة، والضبط الذاتي للأداء، والتحرر من السلطة المنفردة للمعلم في التقويم إلى ما يمكن أن يسمى بالتقويم النشط.

- تقويم الأقران: وهو تقويم يقوم به أقران المتدرب بعد تنفيذه لمهمة تدريبية، أو لنشاط تدريبي معين، ويساعد هذا النوع من التقويم في تحسن مهارات المتدربين من خلال زيادة قدرة المتدربين على ملاحظة أعمالهم وأفكارهم، وأعمال الآخرين وأفكارهم، كما أنه ينمي مهارات اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام لدى المتدربين(علام، 2004م) ، وقد تم توظيف هذا الأسلوب خلال جميع جلسات البرنامج، حيث كان المدرب يقوم بشرح إحدى مهارات الاتصال غير اللفظي، ثم يقوم أحد المتدربين بتنفيذ هذه المهارة في عرض لأحد الموضوعات في مدة لا تزيد عن خمس دقائق، مع الاستعانة بتسجيل مصور لأداء المتدرب، وبعد ذلك يستمع المتدرب إلى تقييم أقرانه وملاحظاتهم على أدائه؛ من خلال مشاهدة التسجيل المصور.

- الملاحظة من جانب المدرب أثناء التدريب: وهي ملاحظة منظمة؛ تتمثل في مشاهدة سلوك المتدربين أثناء ممارستهم لمهارات التحدث، أثناء التدريب وأثناء التفاعل مع بعضهم البعض، وكذلك تطبيق بطاقة الملاحظة بعد انتهاء البرنامج (القياس البعدي والتتبعي)، حيث طلب من كل متدرب في القياس البعدي تقديم عرض لا تزيد مدته عن (15) دقيقة للمتدربين، أما في القياس التتبعي فتم زيارة كل متدرب أثناء تقديمه لمحاضراته، ويقوم المدرب بملاحظته، وتقدير ممارسته لمهارات التحدث أثناء تقديمه للمحاضرة.

- المقابلة: تعد المقابلة إحدى أساليب التقويم بالاتصال، حيث يتم جمع المعلومات من خلال فعاليات الاتصال، عن مدى التقدم الذي حققه المتدرب، وأيضاً من خلال التعرف على طبيعة تفكيره وأسلوبه في معالجة المعارف وحل المشكلات (علام، 2004م)، وقد تم عقد مقابلة مع عدد من المتدربين (مجموعة التركيز)، وطرح عليهم بعض التساؤلات، وسجل إجاباتهم حول هذه التساؤلات، ومن ثم حللت هذه الإجابات كيفياً بعد انتهاء التدريب، وأفادت في تفسير النتائج وتقديم المقترحات التي تسهم في تطوير وتحسن البرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المرتبطة بالجانب الكمي (المنهج شبه التجريبي) ومناقشتها.

- التحقق من صحة الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\varepsilon \rangle 0.05$) بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة تعزى لفاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.

تم التحقق من اعتدالية التوزيع الاحتمالي لأن حجم العينة أقل من 30، باستخدام اختبار (شيبرو – ويلك، وكولجروف- سيمنروف)، كما في الجدول رقم (6).

جدول (6) نتائج اختبار (شيبرو – ويلك، وكولجروف- سيمنروف) لتحقق من اعتدالية التوزيع الاحتمالي

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات						
	كولجروف- سيمنروف			شيبرو – ويلك		
	احصائي الاختبار	درجات الحرية	الاحتمال Sig. (P. value)	احصائي الاختبار	درجات الحرية	الاحتمال Sig. (P. value
قبلي مهارات	**0.172**	**12**	**.200***	**0.91**	**12**	**0.211**
بعدى مهارات	**0.229**	**12**	**0.081**	**0.864**	**12**	**0.054**

يتضح من الجدول رقم (6) أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك نلجأ إلى استخدام الاختبارات المعملية للتحقق من صحة الفرض.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي، ثم تم الكشف عن دلالة الفرق باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T test) وفق الجدول التالي:

جدول (7) : نتائج اختبار ((**t** للعينات المرتبطة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة

الأداة	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمة**d**	حجم التأثير
قائمة المهارات	القبلي	**12**	**41.7500**	**8.84333**	**25.50000**	**11.310**	**11**	**.000**	**.79**	متوسط
	البعدي		**67.2500**	**8.54001**						

يلاحظ من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (ε 〉 0.05) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، فقد بلغت قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين على التوالي (11.310)، ومستوى دلالتها .000)0)، لذا، فإننا نقبل الفرض الأول والذي نصَّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ورفض الفرض البديل المؤكد لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين في مهارات

التحدث،، كما يتضح من الجدول أنَّ حجم التأثير للبرنامج بلغ (0.79) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية في المجموعة التجريبية، حيث أظهروا تحسنًا إيجابيًا في مهارات التحدث في القياس البعدي؛ مما يعني أنَّ نمو المهارات قد تأثر باستخدام البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني، ويُعزى ذلك إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث حيث اشتمل على ممارسات متنوعة وأنماط من التعلم، والاستراتيجيات، والتكنولوجيا ساعدت في فاعلية الموقف التعليمي، وفرص التفاعل الاجتماعي، ومراعاة الفروق الفردية، جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية فهو يشارك بفاعلية من خلالها، ويتمكن من المناقشة، والتجريب، والبحث، والاستنباط، والتقويم، والحكم، مما جعله يعيش سلسلة متصلة من التعلم، والتدريب، والتطبيق، والممارسة، والتفاعل، وساعد ذلك الطلاب المعلمين على تنمية مهارات التحدث من اختيار الأفكار، ووضوحها، وتنظيمها، وتوظيف اللغة بشكل سليم، وتنويع الأداء الصوتي، ووضوحه، والثقة أثناء التحدث، والتعبير بالملامح عن المضمون، أو ما يسمى بلغة الجسد، ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة خليل (2017م) من فاعلية التعليم المدمج، والوسيط الإلكتروني في تنمية مهارات التحدث اللغوي. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة نصر والعبادي(2005م)، ودراسة صومان (2006م)، ودراسة (Miller,، Politoً Barnett 2009)، ودراسة أبو العز (2016م)، ودراسة الشيخ (2018م).

ولتحديد فاعلية البرنامج، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك **(Black)**

الجدول (8): فاعلية البرنامج لدى عينة الدراسة، باستخدام معادلة بلاك (**Black**) لبطاقة الملاحظة

المتغير	المتوسط الحسابي		النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
	قبلي	بعدي		
المهارات	**41.7500**	**67.2500**	**85**	**1.7**

يتضح من جدول رقم (8) أن البرنامج المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات التحدث، حيث بلغت قيم الكسب المعدل (1.7)، وهي مقبولة لأنَّ النسبة أكبر من ((1.2.

التحقق من صحة الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (ε 〉 0.05) بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس قلق الكلام تعزى لفاعلية

برنامج قائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.

تم التحقق من اعتدالية التوزيع الاحتمالي لأن حجم العينة أقل من 30، باستخدام اختبار (شيبرو – ويلك، وكولجروف- سيمنروف)، كما في الجدول رقم (9).

جدول (9) نتائج اختبار(شيبرو – ويلك، وكولجروف- سيمنروف) لتحقق من اعتدالية التوزيع الاحتمالي

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات						
	كولجروف- سيمنروف			شيبرو – ويلك		
	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الاحتمال Sig. (P. value)	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الاحتمال Sig. (P. value)
قبلي قلق الكلام	**0.198**	**12**	**.200***	**0.914**	**12**	**0.241**
بعدي قلق الكلام	**0.263**	**12**	**0.022**	**0.9**	**12**	**0.16**

يتضح من الجدول رقم (9) أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، لذلك نلجأ إلى استخدام الاختبارات المعلمية للتحقق من صحة هذا الفرض.

للتحقق من صحة الفرض: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين درجات المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي، ثم تم الكشف عن دلالة الفرق باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T test) وفق الجدول التالي:

جدول(10): نتائج اختبار(t)للعينات المرتبطة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الكلام

الاداة	التطبيق	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمةd	حجم التأثير
مقياس قلق الكلام	القبلي	12	97.7500	13.39013	29.50000	13.848	11	.000	0.71	متوسط
	البعدي		68.2500	8.54001						

يلاحظ من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (ε 〉 0.05) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، فقد بلغت قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين على التوالي (13.848)، ومستوى دلالتها .000)0)، لذا، فإننا نقبل الفرض الثاني والذي نصَّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ونرفض الفرض البديل المؤكد لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين في قلق الكلام، كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير للبرنامج بلغ (0.71) وهو حجم تأثير متوسط، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض قلق الكلام لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية في المجموعة التجريبية، حيث أظهروا تحسنًا إيجابيًا في خفض قلق الكلام في القياس البعدي؛ مما يعني أنَّ قلق الكلام قد تأثر باستخدام البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني، ويُعزى ذلك إلى فعالية البرنامج في خفض قلق الكلام حيث اشتمل على ممارسات متنوعة ... ويُعزى ذلك إلى فعالية البرنامج في خلق فرص التفاعل والتواصل والتحدث المتنوعة بشكل مباشر في التعلم التقليدي وبشكل غير مباشر من خلال التعلم الإلكتروني في المعمل اللغوي، أو التعلم النقال الذي أعطي مرونة أكبر للتحدث، ومراعاة للفروق الفردية، مع إمكانية تكرار المحاولة والتعديل في التسجيلات الصوتية أو مقاطع الفيديو، حيث أبدى الطلاب المعلمون غيرُ الناطقين باللغة العربية أثناء فترات التقويم والتعليق على النشاطات ارتياحهم لهذا التنوع وشعورهم بأثره في كسر حاجز الخوف والتردد، يضاف إلى ذلك توفر بيئة الدعم والتحفيز، وكل ذلك تولد عنه نمو القدرة على التحدث واكتساب المهارات والثقة في النفس وهو ما ساعد الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية على التخفيف من حالة قلق الكلام، وأكسبهم الثقة، والجرأة في التعبير عن أفكارهم أمام الآخرين، والإفادة من فرص التعليم المتاحة، وهذا ما أكدته دراسة لطفي(1999م) بأنَّ الممارسة الفعلية والتدريب المستمر يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء، مع انخفاض معدل قلق الكلام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، ومنها دراسة لطفي (1999م)، ودراسة الدلابيح (2011م)، ودراسة مقداد، واليامي (2012م)، ودراسة عبدالعظيم (2018م)

ولتحديد فاعلية البرنامج، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك **(Black)**

الجدول (11): فاعلية البرنامج لدى عينة الدراسة، باستخدام معادلة بلاك (**Black**) لمقياس قلق الكلام

المتغير	المتوسط الحسابي		النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قلق الكلام	قبلي	بعدي	**155**	**1.3**
	107.7500	**58.2500**		

يتضح من جدول رقم (11) أن البرنامج المقترح يتصف بالفاعلية في خفض قلق الكلام، حيث بلغت قيم الكسب المعدل (1.3)، وهي مقبولة لان النسبة أكبر من (1.2).

ثانياً: النتائج المرتبطة بالجانب النوعي ومناقشتها (تحليل نتائج المقابلات الشخصية)

إجابة السؤال الأول: ونصه " كيف يرى الطلاب المعلمون في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دور البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام لديهم وتحسين مهاراتهم في التحدث أمام الآخرين وعند تدريسهم للطلاب.

أجمع الطلاب المعلمون في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أنَّ البرنامج القائم على أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في خفض قلق الكلام لديهم، وتحسين مهاراتهم في التحدث أمام الآخرين وساعدهم في تدريسهم للطلاب وكان ذلك وفقاً لما يلي:

أولاً: وصف حالته، وموقفه عند التحدث أمام الجمهور قبل هذا البرنامج:

أشار الطلاب المعلمون إلى أنَّهم قبل هذا البرنامج كانوا يجدون الكثير من الصعوبات في التحدث أمام الجمهور عموماً، وأمام طلابهم الذين يدرسونهم في مقرر التربية العملية وأنَّ هذه الصعوبات تتنوع ما بين صعوبات نفسية قبل وأثناء التحدث كالخوف، والقلق، والتوتر، وضعف الثقة. وأشار الطالب المعلم (1) إلى ذلك بقوله: " كنت إذا كُلفت بالإلقاء أمام الملأ لا أزال أفكر في الموضوع، وأشعر دائما بالخوف والقلق بسبب قلة خبرتي في الإلقاء". بينما أشار الطالب المعلم (4) إلى ذلك بقوله " كنت أشعر بالخوف، لا أستطيع النظر للآخرين، أرتجف، لا أقف بشكل جيد. بينما أشار الطالب المعلم (5): قبل هذا البرنامج حدث لي موقف في بلدي حيث طُلب مني أن أتكلم عن شعوري كطالب عائد من مكة، كنت خائفًا، ولم أعرف ما أقول، ولا التفكير فيما أقول، وكنت أتحدث بسرعة، وصوتي كان خافتًا، وغير منظم، وعباراتي غير مرتبة، كنت أريد أن ينتهي الموقف فقط...

ثانياً: وصف البرنامج وإسهامه في زيادة الرغبة في الكلام أمام الآخرين.

أشار الطلاب المعلمون إلى أنّ البرنامج ساعدهم على التحدث، وخفف الخوف، والقلق منهم، وحسَّن من مهاراتهم.

فأشار الطالب المعلم (2) إلى ذلك بقوله: " بسبب تعلمي لهذا البرنامج أصبح لدي خبرة في التحدث أمام الآخرين، ونقص الخوف عندي بنسبة ٥٠٪ تقريباً. بينما أشار الطالب المعلم (3): إلى ذلك بقوله " أصبح لدي رغبة في التحدث أمام الآخرين، أصبحت أشاهد اليوتيوب وأطور نفسي أكثر وأكثر، اكتسبت الكثير من مهارات التحدث، في بدايات البرنامج كنت أجد صعوبة في فهم تلك المهارات فضلا عن ممارستها". بينما أشار الطالب المعلم (4): إلى ذلك بقوله " البرنامج ممتاز للذين عندهم خوف من التحدث أمام الجمهور مثلي، فقد رأيت في هذا البرنامج الاستراتيجية التي علمتني كيف أمتلك الثقة في النفس، وأرتب أفكاري، وأتمكن من لغة الجسد.

ثالثاً: وصف البرنامج وإسهامه في تنمية مهاراتك في التحدث (الفكرية، اللغوية، الصوتية، لغة الجسد).

اتفق الطلاب المعلمون على إسهام البرنامج في تنمية مهاراتهم جميعها (الفكرية، اللغوية، الصوتية، لغة الجسد) على تفاوت بينهم في الإشارة إلى كل مهارة تم تنميها أو درجتها، حيث أشار الطالب المعلم (1) إلى ذلك بقوله: " من خلال دراستي لهذا البرنامج شعرت بتمكني من مهارات التحدث، وأصبح لدي خبرة في طريقة استخدام الصوت، ولغة الجسد، وترتيب أفكاري أثناء التحدث، بينما أشار الطالب المعلم (2): إلى ذلك بقوله: " أكسبني قدرة على التحدث، اكتسبت الكثير من المفردات، وفي البداية وجدت صعوبة في الوقوف أمام الطلاب وفي الثانية كذلك، وفي المرة الثالثة شعرت بتغير كبير، وقدرة على الوقوف، والتحدث، وتنظيم الأفكار، وازداد ذلك في مرات التحدث الأخرى بينما أشار الطالب المعلم (4) إلى ذلك بقوله " هذا البرنامج قوّاني كثيراً في التحدث فلم يعد لدي مشكلة في الوقوف أمام الجمهور، وساعدتني التدريبات التي تدربنا عليها في القاعة على تقوية استخدام اللغة، ودرجة الصوت، والإشارات بالأيدي، وذلك ساعدني كثيرا في الفصل.

رابعاً: دور البرنامج في تدريس الطالب المعلم لطلابه في التربية العملية:

أجمع الطلاب المعلمون على أنَّ البرنامج ساهم في تحسين أدائهم التدريسي مع طلابهم في التربية العملية من خلال تنمية مهارات التحدث لديهم، وزيادة رغبتهم في الكلام دون خوف أو قلق فأشار الطالب المعلم (1) إلى ذلك بقوله: " لما أصبح لدي خبرة في التحدث أستطيع أن أقف أمام الطلاب بثقة وإلقاء الدرس بدون خوف وقلق". بينما أشار الطالب المعلم (3): إلى ذلك

بقوله :" كان الإسهام كبيراً عندما كنت أدخل لتقديم الدروس قبل البرنامج أجد صعوبة في الوقوف أمامهم، والنظر إليهم، والتواصل معهم، ولكن بعد البرنامج شعرت بتحسن قدرتي في التواصل معهم، وعرض ما لدي من أفكار بشكل واضح، وإدارة الحوار، واستخدام العينين، واليدين بشكل مناسب في عرض الحديث... بينما أشار الطالب المعلم (5) : إلى ذلك بقوله " ساعدني البرنامج، وجعلني أرتاح أمام الجمهور الكبير، أو القليل، وأصبحت لا أشعر بالتوتر أمامهم، و ساعدني في أن أرتب أفكاري، بحيث لا يكون فيها عشوائية".

إجابة السؤال الثاني: ونصه " ما الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في البرنامج التدريبي كما يراها المتدربون أنفسهم؟

أجمع الطلاب المعلمون الذين تمت مقابلتهم على أهمية تقديم البرنامج للطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقدَّموا مجموعة من الاقتراحات التي تسهم في تطوير البرنامج التدريبي مستقبلاً من وجهة نظرهم ، حيث كان من أبرزها أهمية تقديم البرنامج في مستويات سابقة، أو تكراره في أكثر من مستوى، وتكثيف البرنامج، وزيادة فترات التدريب فيه، وتحديثه باستمرار، فقد أشار الطالب المعلم رقم (2) إلى ذلك بقوله "نعم أرى ذلك ضرورياً، و أقترح أن يكون ذلك من المستوى الأول إلى الثامن، ويكون البرنامج من ضمن المواد الأساسية". بينما أشار الطالب المعلم (3): إلى ذلك بقوله " لا بد أن يكرر البرنامج في السابع والثامن حتى يستفيد أكثر، ونقترح تثبيت هذا البرنامج في إعداد المعلمين ويتم تحديثه باستمرار". بينما أشار الطالب المعلم (2): إلى ذلك بقوله " نعم أقترح ذلك وأيضا أقترح أن يقدم من المستوى السابع، وأن يكون أكثر ساعات البرنامج مخصصة للجانب العملي والتدريب على المهارات".

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

- الاهتمام بتنمية مهارات التحدث لدى أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين، والطلاب المعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تحديداً، وخاصة من خلال مدخل التعلم المدمج، والمدخل الإنساني.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين، والطلاب المعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، على استخدام أنماط التعلم المدمج، والمدخل الإنساني؛ لتنمية المهارات اللغوية.

- العمل على تطوير مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقررات تعليم اللغة العربية بصفة عامة، بما يتماشى وطبيعة عصر المعلوماتية والتكنولوجية، ليمكن استخدام مداخل تعليمية حديثة كما هو كمدخل التعلم المدمج والمدخل الإنساني في هذه الدراسة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح ما يلي:

- دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج لتنمية تدريس المهارات اللغوية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل الإنساني لتنمية تدريس المهارات اللغوية لدى أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دراسات عن أثر التفاعل بين أنماط التعلم المدمج والمدخل الإنساني في تنمية بعض المهارات اللغوية.
- دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين نحو توظيف التعلم المدمج والمدخل الإنساني في تدريس المقررات.

المراجع

أبو العز، هدى محمود السعيد. (2016م). فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

أبو الروس، عادل منير إسماعيل. (2015م). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج4، ع7، ص ص 1- 22.

الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن. (2004م). أثر برنامج علاجي عقلاني- انفعالي- سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

أحمد، محمد سالم. (2006م، يوليو، 25-26). التعلم الجوال (المتنقل) رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج

وطرق التدريس (مناهج التعليم وبناء الانسان العربي)، كلية التربية، جامعة عين شمس، (1)، 198-202

البجاري، صباح عبد الصمد. (2015م). أثر مهارات الاتصال اللفظي في التحصيل والاستبقاء لدى طلبة المرحلة الثانية إنتاج في قسم التقنيات الميكانيكية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية .263-236 ،(20)

بيز، آلن. (1997م). لغة الجسد: كيف تقرأ أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم، سمير شيخاني، مترجم، الدار العربية للعلوم.

جاب الله، علي سعد، وعطية، جمال سليمان. (2006م). فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ، 1(35)، 561 – 604.

جاد، محمد لطفي محمد. (2010م). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، .128 -92 (156)

جمعة، نائل خميس. (2017م). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الحوامدة، محمد فؤاد، البليهد، فيصل حمود. (2016م). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسن بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، دراسات العلوم التربوية .192-175 ،(1)43 ،

الخطيب، جمال. (2003م). تعديل سلوك الإنسان، دار حنين للنشر والتوزيع.

خليل، محمد صلاح الدين إبراهيم. (2017م). أثر استخدام الوسائط الإلكترونية المحمولة في تنمية مهارة التحدث اللغوي لدى طلاب جامعة الفيوم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية .240 -215 ،(7)1،

الدلابيح، عبير محمد عبد الله. (2011م). بناء برنامج تعليمي قائم على المنحى التفاعلي وقياس أثره في مهارات التحدث وخفض قلق الكلام لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة اليرموك، الأردن.

رشوان، أحمد محمد علي. (2008م). فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية، دراسات في المناهج وطرق التدريس117 – 70 ، (141) ،

الزيني، محمد السيد متولي. (2010م). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخري، تكنولوجيا التعليم160 –113 ،(1)20 ،

السليتي، فراس. (2008م). استراتيجيات التعلم والتعليم- النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث.

سمارة، علي، العساف، جمال. (2013م). درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية .(9)27 ،(

سويدان، آمال ومبارز، منال. (2007م). التقنية في التعليم، دار الفكر.

شماخي، سلوى. (2017م). دور التعبير الشفهي في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

الشمري، زينب حسن، والدليمي، عصام حسن. (2003م). فلسفة المنهج الدراسي. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشمري، ماشي محمد (2011) *101* استراتيجية في التعلم النشط. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل.

الشمري، محمد. (2007م). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشيخ، محمد عبد الرؤف. (2018م). أثر استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، مجلة كلية التربية -137 (113)29 ، 174.

الصرايرة، باسم وآخرون. (2009م). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث.

صومان، أحمد. (2006م). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

ضياء الدين، دعاء سيد كامل. (2015م). برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالب المعلم بقسم التاريخ وأثره على أدائه التدريسي [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العالم، تسنيم مصطفى. (2013م). أثر توظيف التعليم المدمج باستخدام الفيس بوك على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني في مقرر التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الباري، ماهر. (2011م). مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر.

عبد الحميد، صفاء. (2017م). التقويم البديل استراتيجياته وأدواته:
https://www.new-educ.com

عبد العال، رجاء محمد عبد الجليل. (2015م). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة بنها.

عبد العزيز، احمد سعيد. (2012م). قلق الكلام والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها – مصر.

عبد العزيز، هدى أنور. (2017م). فاعلية التدريس المصغر القائم على تكنولوجيا التعلم النقال في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية الفنية، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، (33) 4- 54.

عبد العظيم، ريم أحمد. (2018م). برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، دراسات في المناهج وطرق التدريس.(231) ،

عبد اللطيف، الصفى الجزار. (2010م، ابريل، 12- 14). اتجاهات بحثية في معايير تصميم بيئة توظيف تقنية المعلومات والاتصال (*ICT*) في تكنولوجيا التعليم والتدريب، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود.

عشعوش، مسعود(2017م) مهارة الكلام، موقع مهارات التفكير والتعبير والتواصل،
https://www.mahaarat.com/?p=1448

العصباني، سلامه صلاح. (1439هـ). فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة.

عطية، محسن علي. (2008م). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع.

العربي، أسامة زكي السيد علي. (2014م). أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني.53 -86 (8)4،

علام، صلاح الدين محمود. (2004م). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي.

عماري، إلهام. (2005م). الرهبة والمتغيرات التي تساعد على تمكين أو الحد من إيصال الخطاب الناجح الى المتلقي في فن الكلام الجماهيري، دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32 ، (3).

عيد، يوسف محمد يوسف. (2017م). قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية بجامعة الملك خالد، مجلة التربية الخاصة، .(19)

الفرا، إسماعيل. (2004م، مايو, 3-5). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من خريجي الجامعات الفلسطينية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005م). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القاضي، عبد الرزاق المجدوب. (2015م).، ديداكتيك التواصل/التعبير الشفهي باللغة العربية: حدود الممارسة، وآفاق التطوير، جسور المعرفة.158-144،(1)1 ،

كهينة، صايش، سعيدة، يوسف خوجة. (2017م). المحادثة ودورها في تنمية مهارة التحدّث في مرحلة التعليم الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عبد الرحمن ميرة.

لطفي، فتحي السيد محرز. (1999م). أثر التربية العملية في كل من درجة القلق ومهارات التحدث الشفهي لدى الطلاب المعلمين، مجلة التربية.354 -301 (85) ،

محمد، محمود مندوه. (2011م). نظريات التعلم. مكتبة الرشد.

مقداد، محمد، اليامي، صالح. (2012م). أثر برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية.

المهتدي، رهام محمد، أبو عمر، ريما أسعد، الحسنات، حسن عبد ربه. (2017م). درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث.108 -97 ،(1)*3* ،

مهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد. (2009م). التقويم الواقعي. دار جرير للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان، العبادي، حامد. (2005م). أثر إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.65-51 ،(1)*1* ،

الهويدي، زيد. (2006م). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي.

المصادر الأجنبية

Barnet, Cynthia. Miller, Greg. Polito, Thomas Gibson, Lance (2009) : " the Effect of an integrated course cluster learning community on the oral and written communication skills and technical content knowledge of upper – level college of agriculture students *", journal of agricultural education*. 50(2).

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Washington: Sage.

Karthikeyan, p.(2013): Humanistic Approaches, *Journal of Research*, Vol.(2) , lssue (7).

Kenner, C.(2009): *Comparison of l'wo Relaxation Techniques to Reduce Physiological Indices of Anxiety in a Person with Mild Mental Retardation*, Master Thesis, East Carolina University, ProQuest Dissertations Publishing, 1473444.

Nazir, M.F.(2000): *Alternative assessment and the pre-service English teacher education program*. Paper presented in: The Second Science Conference of The Changeable Role of Arabian Teacher in Future Society: Arabic View. From 18-20 April، Assuit University.

Stiggins, R.(2001*): Student - Involved Classroom Assessment*. (3rd Ed.) , New Jersey: Upper Saddle River