محكات تصحيح التعبير الشفهيّ عند طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م.د. سماء تركي داخل
جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

الملخص:

يرمي البحث الحالي معرفة محكات تصحيح التعبير الشفهي عند طلبة المرحلة الإعدادية، وحدد الباحث عينة المدرسين والمدرسات اللغة العربية في بغداد لمدريات التربية الستة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي، فكانت عينة البحث (٢٥٧)، بنسبة (١٠%) من عينة البحث الرئيسة البالغة (٢٥٧٢) مدرسًا ومدرسةً، أعد الباحث أداة لبحثه من خلال استبانة مفتوحة لجمع البيانات، والأدبيات السابقة فكانت (٢٠) محكًا للتصحيح، وبعد توزيعها على الخبراء والمحكمين والبالغ عددهم (١٢)، وإجراء التعديل اللازم عليها ابقي على (١٨) محكًا، تم توزيعها على عينة البحث وجمعها وتفريغ الاستجابات في استمارات خاصة لغرض معالجتها إحصائيا، وباستعمال، الوسط المرجح، والوزن المئوي، أظهرت النتائج الإبقاء على (١٥) محكًا للتصحيح، وإبعاد (٣) محكات، وكانت ابرز النتائج للمحكات التي قُبلت إذا كانت النسبة المئوية لأعلى فقرة (٨٩ %)، بوسط مرجح (٢.٧٧)، وأقل نسبة مئوية متحققة كانت (٥٩.٣%)، وبوسط مرجح (٢.١٩)، وقد ترتبت المجالات تنازلياً من حيث نسبتها المئوية:

١. (صحة مخارج الحروف) حصل هذا المعيار على الترتيب الأول، إذ كان وسطه المرجح (٢.٧٧)، ووزنه المئوي (٨٩ %).

٢. (التعبير بالكلام الفصيح، والابتعاد من العامية ما أمكن) حصل هذا المعيار على الترتيب الثاني، إذ كان وسطه المرجح (٢.٧١)، ووزنه المئويّ (٨٧ %).

٣. (جهورية الصوت عند التعبير) حصل هذا المعيار على الترتيب الثالث، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٩)، ووزنه المئويّ (٨٣.٩%).

الفصل الأول/ مشكلة البحث واهميته:

مشكلة البحث:

تتعدد المحكات التي توضع لتحديد الأُطر العامة للتعليم أو تحديد الأطر الأكثر خصوصية ابتداءً من المراحل الأولية الابتدائية، وصولاً إلى المراحل المتقدمة في الكلية، التي تشمل الاستاذ الجامعيّ، وهذه المحكات تجعل التعليم أكثر تقنين وقصدية وذاتية في تسيير العملية التعليمة، بل تعطي التصور الواضح في كمية المرامي التي حققت على مسار موحد، وفي زمان محدد، ومكان معين للتعليم بنحوٍ عام، وهذه المحكات تحتاج إلى عمل دؤوب في بنائها، وتحديدها، ومعرفة مدى ملاءمتها للمجتمع التعليمي، وكيفية تطبيقها حسب الظروف البيئية المتوافرة.

بدأت حركة المعايير (المحكات) في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية عقد التسعينيات من القرن العشرين، وانتشرت منها إلى كلِّ بلدان العالم المتقدم، إذ أصبح عقد التسعينيات بحق عقد المعايير، وتطوير نظم الإعداد القائمة على المعايير، إذ إنَّ أبرز حدث في تأريخ جهود إصلاح التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين هو ظهور حركة المعايير، ويرى كثير من المربين أنّ نشر التقرير (أُمة في خطر) عام (١٩٨٣)، كان الحدث الذي تولدت عنه حركة المعايير القومية في أمريكا، ويؤكد ذلك الأمريكيّ (Ramsy– رمساي): حينما أوضح التقرير فشل جهود التطوير تنبه المربون على ضرورة الاهتمام بالأهداف والمعايير القومية كآلية جيدة، تزود المربين بموجهات العمل التربويّ وتقويم الأداء في الوقت نفسه (البيلاويّ، ١٩٩٦ :٥).

ولما كان مرمى البحث يستهدف مادة التعبير الشفهيّ؛ بوصفها بوابة العالم في الاتصال والتواصل، وامتداد لما نقل لنا من التاريخ، ومن مأثر في الحياة العامة، وهذا ما جعل هذه المادة مهمة؛ ليبنى عليها المتعلم الخطوط العريضة في نقل أفكاره للآخرين، وإذ لحظنا أن هذه المادة التعليمية قد فقدت وزنها، أو عدم مراعاة أهميتها؛ بسبب فقدان تقويم خاص، أو وجود تقويم خاص؛ لكن نوع التقويم والمحكات والمعايير تدخل ذاتية المعلم في وضعها، ممّا يجعل المتعلم في حيرة من أمره، كيف يوزع الدرجات الخاصة في التعبير الشفهي؟ وفي بعض الاحيان لا يعلم المدرس أنَّ هناك اختبارات للقدرات اللغوية الشفهية للمتعلمين، وهذا ناتج عن عدم وضع مادة محددة للتعبير بنحوٍ عام، وتغافل المدرس للمادة مع طبيعة التعبير الشفهيّ الذي يحتاج لمحكات ومعايير للتصحيح.

وقد لحظ الباحث عن وجود مشكلة في التعبير الشفهيّ في تحديد محكات خاصة، بعد التساؤلات التي توجه من التدريسيين عن كيفية تقدير درجة التعبير الشفهيّ، ولا يتوافر رؤية واضحة في إعطاء الدرجة للطلبة عند اختبارهم يوميًا، أو شهريًا، أو فصليًا.

لذا يُجيب البحث عن التساؤل الآتي: ما محكات التصحيح التعبير الشفهيّ عند طلبة المرحلة الإعداديّة؟

أهمية البحث:

يُعدُّ التعبير خلاصة التعليم، إذ يتوجه التعليم منذ بدايته إلى مهارة التعبير؛ لأنها تستند إليها كلّ المهارات، ولولاها لما تحدث القراءة، ولما نقل إلينا النصوص والأحاديث والإرث التاريخي من الأمم، ومن ثم تنمية الاستماع من طريق قراءة المطبوعات، ولما للتعبير من وطأة كبيرة في نواحي الحياة عامة، فقد رفع الله منزلتها في كتابه المنزل وأقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى { **ن**

وَالقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ }[1]، لذا يُعدُّ التعبير الوسيلة الأولى التي نقلت التراث، التي حفظت للإنسان تاريخه وماضيه الدينيّ والحضاريّ على مرّ العصور.

فالتعبير وسيلة من وسائل الاتصال التي بوساطتها يمكن للمتعلم أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما عنده من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرًا ما يكون الخطأ الكتابيّ في الإملاء، أو عرض فكرة سببًا في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تُعدُّ الكتابة الصحيحة المعبرة عملية مهمة في التعليم، بوصفها عنصرًا أساسيًا من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار، والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير، والإلمام بمعرفة ذات الشخص المتكلم، لذا تبرز أهمية التعبير في حياة الناس من طريق نشاطه وتفاعله مع أبناء مجتمعه، والفرد لا يقوم بذاته، أي لا يتكلم ولا يتعلم إلا من طريق التفاعل الموجود في المجتمعات ووسائل الاتصال الجيدة، فهي المفتاح لهذا التفاعل، ولا غنى للإنسان عن التعبير، إذ يُعدُّ ضروريًا لاستمرار حياته، فليس هناك على وجه البسيطة من لا يمارس عملية التعبير؛ لأنَّ التعبير القالب الذي يصب فيه أثمن ما عند المرء وهي أفكارهُ التي تُعدُّ الصلة التي تربطه بغيره من أبناء جنسه، وتجعله يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه. (زاير وسماء، ٢٠١٦: ٨٥)

إنَّ التعبير من جانب اجتماعيّ وسيلة الشعوب للمطالبة بحقوقها، وحرياتها، ومتطلباتها، فقد أخذ اهتماماً مركزاً في المجتمعات قديماً وحديثاً، ولقد وَضَّح الكُتّاب منذ القدم دور التعبير المنطوق أو المكتوب من قوة، وكيف يُصادر التعبير عندما يقف ضد دكتاتورية الحاكم، وكيف يُحرّك الجماهير نحوٍ الأفضل والأحسن، بل إنّ رسالات الأنبياء اعتمدت على التعبير، لما له من أثرٍ منطقيّ في العقل والقلب، ودوُر التعبير واضحٌ في نمو حياة الإنسان وتقدمه، لذلك اهتمت دول كثيرة بلغة التعبير، حتى يتقن الفرد الحديث في المجالات الحيوية والمجالات الخاصة، واهتمت كذلك بكيفية إلقاء التعبير، وطرائق الإقناع، ووسائل إثارة المستمعين. (عفيفيّ، ٢٠٠٨: ٨٧).

من جانب تربويّ، ويمثل التعبير نشاطاً تربويًا وأدبيًا، فهو الوسيلة التي يصوغ فيها الطالب أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وإبداعاته بلغة سليمة ، وتصوير جميل ، وما يُطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون ، وهو الغاية من تعليم اللغة ، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهيّ والتحريريّ ، إذ ينبغي أن تُسخّر كلُّ فروع اللغة كروافد تزود الطالب بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير ، فتمده بالأساليب الجيدة، والأفكار الهادفة الطريفة، والعبارات الواضحة، ليصبح

[1] - القلم / ١-٢ .

قادراً على التعبير عمّا يخالج نفسه بلغة سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من مخلوقات، والتفاعل مع ما أبدعه الله سبحانه وتعالى حوله من جمال. (عاشور ومقدادي،٢٠٠٥: ٢١٥).

إنَّ التعبير يُتيح للطلبة فرص انتقاء الألفاظ، واختيار التراكيب، وتنظيم الأفكار، وجمال الرؤية، وجودة الصياغة، وتنقيح الكلام، وتنسيق الأسلوب، كما أنهّ يفتح المجال أمام المدرسين لاستشراف مواطن الضعف في تعبير الطلبة والوقوف عليها، بغية وضع خطط لمعالجتها، فضلا عن استكشاف مستوى هؤلاء الطلبة، والحد الذي وصلوا إليه في كتاباتهم، ليبدأ منه المدرسون دروسهم القادمة، كما يمكنهم من الكشف عن الطلبة الموهوبين، ليعملوا على الأخذ بأيديهم ، وتشجيعهم ، وتوجيههم، وتدريبهم على الكتابة؛ ليصبحوا أدباء المستقبل وأرباب الفصاحة والكلام في قادم الأيام. (البجة، ٢٠٠٥: ٢١٢)

ومن جانب نفسيّ يُعدُّ التعبير وسيلة اسقاطية للكشف عن عوامل الشخصية الدفينة، ووسيلة لفهم نفسية الطالب بمزيد من العمق، لقدرتها على كشف عوامل الشخصية، كالحوافز، والميول، والاتجاهات، والمطامح، وفيها تقاس القدرة على استعمال المعارف والمعلومات السابقة بذكاء، وتنسيقها، وربط بعضها ببعض، بحسب خطة موجهة تتطلب مقدرة على استعمال (النحو، والهجاء، والخط الواضح، واللفظة المختارة، وجمال الصياغة، وجودة الأسلوب، وتنظيم الأفكار). (الهاشميّ، ٢٠٠٥: ٢١)

ويرى الباحث أنَّ التعبير بكلا نوعيه الرئيسين (التحريريّ والشفهيّ) يحمل مزايا الفرد المتعلم في مهارة الكتابة المسمى (التحريريّ)، والاخر في مهارة الحديث (الشفهيّ)، فقد يجيد المتعلم التعبير الكتابيّ، وتجد منطلقاته الفكرية واضحة ورصينة؛ لكن عندما يعبر شفويًا يفقد هذه الطلاقة والرصانة، أو بالعكس قد نجد الذي يعبر شفهيًا متمكنًا أكثر في ايصال الفكرة إلى الآخرين من أن يعبر عنها كتابيًا، وما يدفعنا إلى الحديث عن التعبير الشفهيّ واهميته في ما تناوله مضمون البحث.

إنَّ التعبير الشفهيّ يُعدُّ من أكثر الوسائل استعمالاً في التنشئة الاجتماعية، ونقل العادات، والقيم والمثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، وهو من أكثر الوسائل استعمالاً في العملية التعليمية، إذ إنَّ أكثر ما يجري من اساليب التعليم في القاعات الدراسية (اللغة المنطوقة)، وكذلك نشاطًا إنسانيًا يقوم فيه الصغير والكبير، والمتعلم وغير المتعلم، ويوافر للإنسان أكبر فرصة للتعامل مع الحياة، والتفاعل مع الجماعة، ويُعدُّ التعبير الشفهيّ أكثر رجحانًا من غيره من مهارات التواصل، فهو يتقدم على

الاستماع، إذ لا استماع من غير كلام شفهيّ، ويتقدم على القراءة؛ لأنَّ الأخيرة تحتاج إلى التعبير الكتابيّ؛ لأنَّ الإنسان تعلم اللغة المطوقة قبل الكتابة. (عطية، ٢٠٠٨: ١١٦)

ويعدّ التعبير الشفهي خلاصة المهارات اللغوية، ومتضمن في مهارة الحديث، الفن الثاني من فنون اللغة الأربع بعد الاستماع، وهو ترجمان اللسان عما تعلمه من الاستماع والقراءة والكتابة، ومن العلامات المميزة للإنسان (والكلام كما يقال صفة المتكلم)، ووسيلة رئيسة في العملية التربوية في مختلف مراحلها، إذ يمارس المتعلمين الكلام من طريق الحوار والمناقشة، ومن الحقائق أنَّ المتعلم إذا تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزويده بخلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإنَّ القراءة تفقد أهميتها، ودلالتها، وفائدتها عنده، وقد ذهب عدد من الباحثين إلى القول إنَّه من الخطأ أن نجبر الصغار على تعلم القراءة إذا لم يكونوا قد مارسوا أنشطة كافية من التعبير الشفهيّ (التميميّ، الزجاجيّ، ٢٠٠٤: ٣٢)، لذا تأتي التلقائية والطلاقة في التعبير الشفهيّ من غير تكلف، على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للمتعلمين بكل مرحلهم العمرية؛ ذلك لأن رغبة التعبير عن النفس أمر ذاتيّ عند المتعلم، يميل إليه ويمارسه، فيكون للمدرس الدور البارز في أن يشجع الرغبة الموجودة عند المتعلم ويمكنَّه من النطق في كلامه، واسترساله في الكلام، وربط الافكار بنحوٍ واضح وجلي.

إنَّ الغرض من التعبير الشفهيّ عرض الافكار، ووضوح اظهار المعاني، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ بقصد التأثير في المستمع، إذ تصل درجة انفعالهم من مستوى الفعال هذه إلى الإثارة الأدبية الإبداعية، وتتضح شخصية الملقي للكلام من استثارة العواطف والأحاسيس، ويسمح هذا النوع بالكشف عن الموهوبين من الخطباء والقيادات الناجعة في المجتمع ووضعهم في الطريق المؤدي إلى الابداع، وهنا تظهر ملامح التمييز والفروق الفردية بين الطلبة بنحوٍ عام من يمتلك القدرات اللفظية، والجرأة على نقلها إلى الآخرين بنحوٍ جيد، من الطلبة الذين لا يمتلكون هذه القدرات، وهذا لا يعني أن نقلل من الجانب الآخر من التعبير التحريريّ، لكن تتضح لنا، وترسم لنا الشخصية القيادية التي يمكن ان تسند إليها في المستقبل الالقاء، والنقل الافكار والابداع، واستثارة المستمعين، فضلا من اعطاء التعبير الشفهيّ مساحة أوسعه، وتحقيق اهداف تثري العلمية التعليمية وتسد النقص الحاصل في هذا النوع المهم في العملية التعليمية، وإذا نظرنا عن كثب المناهج التعليمية لا يوجد محكات خاصة للتعبير الشفهيّ، وإذا كانت موجودة فلا تسد متطلبات العصر، ولا تناغي التطور الحاصل في ميدان التعليم، بل لا تلبي متطلبات التعبير بنحوٍ عام؛ لذا يُعدُّ إعداد المحكات واجبًا تربويًا والزامًا تعليميًا، كي يعطي لنا مقادير دقيقة وصحيحة لمستوى الطلبة الذين يمتلكون قدرات تعبيرية شفوية جيدة .

تعدد التسميات التي أطلقت على مفهوم المحكات في الأدبيات التربوية، مثل : محكات التعلم، ومحكات النواتج، ومحكات المنهج، ومحكات المراقبة، ومحكات التقويم، ومحكات الشراكة، ومحكات مؤشر التحصيل، ومحكات التميز...وسواها، وإذا كانت المحكات بهذا التوسع ويطلق على مجموع المحكات المعيار، ويمكننا أن نشير إلى معنيين للمعايير التربوية:

أحداهما: المعنى القاموسيّ للمحك، الذي يشير إلى أنَّ المحكات شيءٌ تم التوصل إليه باتفاق عام كنموذج أو مثال يحتذى به، أو هو درجة جودة ملائمة وكافية لغرض معين.

الآخر: أنّ المحك بيانّ معين لما ينبغي على الطلاب معرفته وإمكانية القيام به في مادة معينة، وبهذا يختلف عن المرمى، إذ إنَّ المرمى الغاية التي يسعى المرء جاهداً لتحقيقها. (Kordalweeski, 2000 , p: 2)

ويمكن أن نلخص أهمية كبيرة في تحديد المحكات لإعداد مدرسي اللغة العربية، كما توضح في ما يأتي:

١. يستعملها الموجهون لتقويم أداء المدرسين بنحوٍ موضوعيّ .

٢. يستعملها المدرسون لعمل التقييم الذاتيّ، الذي يساعد على تحسين الأداء المهنيّ وتطويره، إذ إنَّها توافر له ما ينبغي له معرفته وأداؤه، ومن ثم يتحسن أداء المدرس عندما يعلم ما نتوقعه منه .

٣. تؤدي المحكات إلى بناء علاقة إيجابية بين الموجه والمدرس، لوجود أساس مشترك للتفاهم بينهما، وما ينبغي للمدرس القيام به .

٤. تساعد مصممي المناهج على بناء المقررات التي تستند إليها.

٥. تضمن المحكات جودة التعلم، إذ إنَّها توافر للمدرس والموجه والطالب وولي الأمر والمسؤولين محكات أو توقعات، مشتركة يتفق عليها الجميع؛ لما ينبغي أن يعرفه ويفعله كلّ من المدرس والطالب.

٦. تقديم لغة مشتركة ومرمى مشترك لمتابعة تحصيل الطلبة المدرسين وتسجيله.

٧. وجود كثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

٨. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلبة والتخطيط للتعلم المستقبلي بكلِّ ثقة، وارتبطت حركة المحكات بحركتين أخرتين كبيرتين، هما: الجودة الشاملة، والاعتماد التربويّ، وشكلت الحركات الثلاث فكرًا تربويًا مترابطًا ثلاثي الأبعاد في حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المحكات هي المدخل الحقيقيّ إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد هو

الشهادة على أنَّ المؤسسة التعليمية قد حققت معايير (محكات) الجودة المعلنة، وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطًا تاريخيًا، إذ لا يمكن الفصل بينهما (البيلاويّ وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٤)

ومن العرض السالف لحظ الباحث أنَّ منظومة إعداد المدرسين تضم عدة أنظمة فرعية ديناميكية، ومتفاعلة الأجزاء، إذ إنَّها تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف في المؤسسة التعليمية، غير أنَّ كلَّ نظام فرعيّ ينفرد ببعض الخصائص التي تميزه من غيره من أجزاء المنظومة، وقد اسهم تفرد أجزاء منظومة أداء المدرس وتكاملها في الوقت نفسه إلى ظهور عدة اتجاهات وأساليب لقياس أداء المدرّس وتقويمه، وقد استند الباحث في بحثه إلى اتجاه المحكات مع مراعاة عدم إغفال الاتجاهات الأخرى؛ لأنَّ محكات التصحيح تعطي التصور الواضح للمدرس في تحديد الكفايات التعليمية داخل الصف، فضلاً عن المحك اصدار الحكم على المهمة التعليمية المختلفة تدخل ضمن مجالات إعداد المدرس.

مرمى البحث:

يرمي البحث بناء محكات تصحيح التعبير الشفهيّ للمرحلة الإعداديّ.

حدود البحث:

١. محكات تصحيح التعبير الشفهيّ.
٢. المرحلة الاعدادية.
٣. مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
٤. مادة التعبير الشفهيّ للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦.

تحديد المصطلحات:

المعايير لغةً:

الجمع : معاييرُ المِعْيَارُ : العِيار المِعْيَارُ في الفلسفة : نموذجٌ متَحَقَّقٌ أو مُتَصَوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء العلوم المعيارية : المنطق والأخلاق ، والجمال ، ونحوها عيار ؛ مقياسٌ يُقاسُ به غيرُه للحكم والتَّقييم غير مِعياريّ : مختلف أو غير ملتزم بمعيار معيَّن مِعْيَارُ سِلاَحٍ : أَدَاةٌ تُسْتَخْدَمُ لِقِيَاسِ عِيَارِ سِلاَحٍ مَّا مِعْيَارُ الذَّهَبِ أو الفِضَّةِ مِعْيَارُ الْهَوَاءِ : مِقْيَاسٌ مِعْيَارُ عُمْقٍ : مِسْبَارُهُ. (العطية، ٢٠١٢، باب الميم)

المعايير اصطلاحا:

يعرفه كود (Good) بأنَّه: مستوى أو نموذج أو حكم يتم اختياره كأساس لمقارنة النوعية او الكمية. (134:1973:p.153)

يعرفه السامرائي واخرون بأنَّه: "اساس أو محك يستعان به في عملية بناء المناهج، أو تطويرها، وتحديثها". (٥١، ١٩٨٨ : ١٣)

ويعرفه محمود بأنَّه: " محك أو اساس يستعان به في عملية تطوير المناهج الدراسية " (١٠٠، ١٩٩٠: ٣٠)

التعريف الإجرائيّ: محك أو أساس يمكن الإفادة منه في عملية إصدار حكم على مدى قدرة الطلبة على التعبير الشفهيّ في المرحلة الاعدادية.

التعبير لغةً:

العِبْرة بالكسر الاسمُ من (الاعْتِبار) وبالفتح تحلُّبُ الدَّمْع ، و(عَبِر) الرجلُ والمرأَةُ والعين من باب طَرِب أي جرى دَمعُه ، والنعتُ في الكلِّ (عابرٌ) ، و(استعبرت) عينه أيضًا ، و(العبران) الباكي (وعُبر) النهر بوزن عُذر و(عبرةُ) بوزن تبر شطَّهُ وجانبهُ ، و(والمعبّر) بوزن المبضَع ما يُعْبَرُ عليه من قنطرةٍ أو سفينةٍ وقال أبو عبيدة : هو المركب الذي يُعبر فيه ، وعَبَر الُّؤيا فسَّرها وبابه كَتَب و(عبَّرها) أيضًا (تَعبِرا) ، و(عَبَّر) عن فلان أيضًا إذا تَكَلَّم عنه واللسَانُ يُعبِر عمَّا في الضَّمير.(الرازي، ١٩٩١: ٤٠٨)

التعبير اصطلاحًا:

عرّفه أبو مغلي بأنّه: " تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحسُّ به، أو ما يفكر فيه، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، وهو إطار يكشف عن خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها، والمعارف المختلفة". (أبو مغلي، ٢٠٠١:٥٣)

عرّفه طاهر بأنّه: " تمكين الطلبة من أن يصبحوا قادرين على الإفصاح عمّا يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة، من غير تعثر ولا خجل، حتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسوه، أو مسألة يهتم بها الناس، فيعمدوا إلى تصويرها تصويراً وافيًا، ويكتبونها بأسلوب جيد ،يجمع بين الترتيب والتأثير، سواء أكان مختصراً أم مطولاً ".(طاهر، ٢٠١٠: ١٧٤)

عرفه زاير وسماء بأنَّه: قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معانٍ وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، والملكة التي تقدح في ذهن الإنسان، ليتمكن من الافصاح عمّا يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف بها في حياته اليومية.(زاير وسماء، ٢٠١٦: ٢٨٨)

التعريف النظريّ: القدرات الكامنة عند الفرد التي يفصح عنها بعبارات متسلسلة ومرتبة، التي تُمكن القارئ أو المستمع من أن يفهم بيسر المسموع والمقروء.

التعبير الشفهيّ:

عرّفه مدكور بأنّه: التعبير عن المشاعر الانسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة ابداعية، مع سلامة النطق، وحسن الالقاء. (مدكور، ٢٠٠٧: ١٥١)

عرفه عطية بأنَّه: ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له، دلالة في ذهن المتكلم والسامع، وعبارة عن لفظٍ ومعنى، واللفظ يتكون من رموز صوتية، لها دلالة اصطلاحية معروفه عند المتكلم والسامع، وبدلالة تتم الفائدة. (عطية، ٢٠٠٨: ١١٤)

عرّفه زاير وإيمان بأنّه: يعبر الطالب عما في نفسه من دون أن يكون قد كتبها، ويُعدُّ جزءًا في ممارسة اللغة واستعمالها، ويرمي إلى تمكين الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر والجميل. (زاير، وإيمان، ٢٠١١: ٣٩٨)

التعريف النظريّ: القدرات والامكانيات الشفهية التي تنقل الإنسان من حالة اللا وعي إلى حالة الوعي والادراك من خلال نقل الافكار، والمعلومات وجعلها ذات قيمة معرفية عند الفرد.

محكات التعبير الشفهيّ:

التعريف الاجرائيّ: مجموعة من الفقرات وضعت ليستطيع المدرس أن يحكم فيها على مدى امكانية الطلبة على التعبير الشفهيّ للمرحلة الإعدادية.

التعريف النظريّ: حصيلة من المهارات التي يمكن قياسها من طريق فقرات مقننة، تقيس مدى قدرة الطلبة على اتقان التعبير الشفهيّ.

الفصل الثاني/ الاطار النظريّ:

المحور الأول/ التعبير:

التعبير مصدر التنفيس عن الانفعالات الحادة عند الإنسان، بما يحقق له راحة نفسية، ووسيلة إسقاطيه للكشف عن عوامل الشخصية الدفينة، ووسيلة لفهم نفسية المتعلمين بمزيد من العمق، لقدرته على الكشف عن عوامل الشخصية، كالحوافز، والميول، والاتجاهات، والمطامح، وفيه تقاس القدرة على استعمال المعارف والمعلومات السابقة بذكاء وتنسيقها، وربط بعضها ببعض، بحسب خطة موجهة، تتطلب مقدرة على استعمال: النحو، والهجاء، والخط الواضح، واللفظة المختارة، وجمال الصياغة.

التعبير عملٌ لغويٌّ دقيقٌ، نطقاً أو كتابةً، مراعٍ للمقام وملائم لمقتضى الحال، وهو السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، ويضم الآتي:

١. إدراك نوعية الموضوع وحدوده، وتحديد ما هو ملائمٌ أو غير ملائمٍ.

٢. سلامة النطق في التعبير الشفويّ، ومهارات التحرير العربيّ في التعبير الكتابيّ.
٣. سلامة الأسلوب حرفياً ونحويًا.
٤. سلامة المعاني والحقائق والمعلومات.
٥. تكامل المعاني.
٦. جمال المبنى والمعنى. (مدكور، ٢٠٠٠ : ٢٢٨)

التعبير الشفهيّ:

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان ناطقاً قبل أن يلهمه الكتابة، ووهبه لساناً يعبر به عمّا في نفسه، ومن طريقه ينقل تجاربه إلى غيره، وهذا ما يسمى بالتعبير الشفهيّ، وهذا ما جعل ترتيب مهارة المحادثة الثانية ومهارة الكتابة الرابعة، حسب ترتيب المهارات (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة).

اختلف التعبير الشفهيّ عن التحريريّ بنوعية التطبيق، إذ إنَّ التعبير الشفهيّ يتم من طريق المشافهة، ويسبق – غالباً – التعبير التحريريّ الذي تكون الكتابة أداته، ويساعد تعليم التعبير الشفهيّ مسبقًا الطلبة على الكتابة في التعبير التحريريّ.

ويعدُّ التعبير الشفهي الفرشاة أو التمهيد للتعبير الكتابيّ، وقد اجتمعت آراء المربين على أنَّ تنمية قدرات الطلبة على التعبير الشفويّ الجيد الصحيح، من أبرز أغراض تعلم اللغة، ومن مظاهر الرقي اللغوية والتقدم الثقافيّ. (البجة، ٢٠٠٥: ٤٧)

أما مجالات التعبير الشفهيّ، فمنها:

أ. المناقشة: تُعدُّ المناقشة من مجالات التعبير الشفهيّ الحي المهمة الذي يحبه المتعلمون على مختلف مستوياتهم التعليمية، ويميلون إليه، وإنَّ الغاية من تشجيع الطلبة على التعبير الشفهيّ، والإكثار من الحديث؛ لتعويدهم سرعة الإجابة، وتقوية ملحوظاتهم، وتوسيع خيالهم، وزيادة مستواهم الثقافيّ، وتنمية قدراتهم على التعبير عما يرغبون في دقة، وصدق، ووضوح، وقدرتهم على طلاقة اللسان وحسن الأداء، وكذلك يشارك في رفد الطلبة بأفكار ومعان تتلائم ومستواهم العقليّ (البجه، ٢٠٠٥: ٤٧) .

ب. المحادثة: النشاط اللغويّ الشفهيّ الذي يستعمل بنحوٍ أكثر تكرارًا في حياة الإنسان، وإنَّها أعظم نشاط كلاميّ يمارسه الصغار والكبار على السواء (شلبيّ، ٢٠٠٢: ٢٥-٢٦) .

ت. الحوار: حديث يجري بين شخصين أو أكثر في العمل القصصيّ، أو في المجالات العامة في الحياة.

ث. الخطب والكلمات: تعد الخطابة فنًا من فنون اللغة الشفهية، إذ يحتاج إليها الإنسان في كثير من المواقف الحياتية، مثل: إلقاء كلمة، أو خطبة في مناسبة معينة كالمناسبات الدينية، أو المحافل السياسية والاجتماعية، وسواها(مدكور، ١٩٩١: ١٩) .

ح. الوصف: الحياة اليومية مليئة بالمواقف والإحداث التي تشكل مجالاً خصباً للتحدث حولها، إذ يمكن للمدرس استثمارها كموضوعات يتحدث فيها المتعلمون لوصفها، مّما يساعدهم على تنمية لغتهم الشفهية.

محكات التصحيح:

للمحكات مرامٍ، عامة ينبغي للمتعلم أن يتعلمه، وتستعمل كلمة محك في اتجاهات متعددة، منها:" محكات محتوى" يحدد ما ينبغي للمتعلم أن يعرفه، ويكون قادرًا على فعله، و"محك الأداء" يوضح مدى إتقان المتعلم لإثبات تحقق المحك، ومن المهم أنَّ نفهم مستويات الأداء هي مؤشرات للأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والسلوكية للمادة التعليمية التي يراد تحقيقها، ويتم صياغة المحكات على مستويات تفصيلية مختلفة، وعلى المستوى المحليّ تقوم المؤسسات المتخصصة بوضع الأهداف العامة، وتحديد مقاييس عامة موحدة على وفق نظام الذي يصف ما ينبغي انجازه قبل نهاية كلِّ مرحلة دراسية، أو نهاية كلِّ وحدة دراسية، وتحدد محكات التصحيح ما ينبغي أن يتعلمه، ويكتسبه، ويتقنه المتعلمين في المدارس في كلِّ مستوى دراسيّ، وتمثل محكات التصحيح جزءًا مهمًا في خطط تطوير التعليم، وتحدد هذه المحكات الأهداف التعليمية، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلمين أن يكتسبه الطالب من قدرات وامكانيات معرفية.

ويمكن أن تحقق المحكات مبادئ، أبرزها:

١. تحقيق مبدأ المشاركة: تبنى على أساس الأطراف المتعددة والمستفيدين والمجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.

٢. داعمة: فلا تتمثل في حدِّ ذاتها وانما تكون آلية لدعم العملية التعليمية، والنهوض بها.

٣. تحقق مبدأ التميز ومبدأ المساواة: فالمحك يمثل تحديًا للمتعلمين، يجعلهم يتناقشون من أجل تحقيق التميز، وكون المحكات لكلِّ المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم، وخصائصهم، فهذا يحقق المساواة، وتكافؤ الفرص.

٤. تسهم فى تنمية قدرات التفكير الناقد والخلاق، وغير ذلك ممّا يتطلب مستوى ومحك لتمكن المعلمين من المعرفة والمهارة والقيم التي تحقق كل ذلك.

٥. تُعد مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفيّ معين، ممّا يأتي:

-جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال.
-جودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال.
-جودة تعليم هذا المجال.
-جودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج.
-جودة الممارسات التقويمية والسياسات. (زاير وسماء، ٢٠١٦: ٥٦)

المحور الثاني/ دراسات السابقة

لما كان البحث يرمي إلى معرفة: "بناء محكات تصحيح التعبير الشفهيّ عند طلبة الاعدادية" أطلع الباحث على الدراسات والبحوث التي تناولت بناء المحكات؛ ولما كان البحث متخصصًا في اللغة العربية، وتحديدًا في مادة التعبير الشفهيّ، لم يجد الباحث دراسة محددة في التعبير الشفهيّ، وإنما وجد عدداً من الدراسات والبحوث القريبة من ذلك التي اهتمت بهذه المتغيرات، لذا رأى الباحث الأخذ بأقرب هذه الدراسات، ومنها:

دراسة (العارضي ٢٠٠٤)

ترمي الدراسة معرفة: "بناء معايير لتطوير المناهج الدراسية للتعلم المهني في العراق وتطبيقها"، وعلى وفق ستة مجالات، فكانت عينة البحث مدرسو التعليم المهنيّ في العراق، تضم (٣٢٨٢) مدرسًا، وهم يمثلون مجتمع البحث، اختارت الباحثة عينة من المحافظات تضم (بغداد، والبصرة، والموصل) تضم (١٠٥) مدرسة مهنية، فيها (٢١٣) مدرساً في البصرة، و(٢٦٥) مدرساً في الموصل، و(١١٢٠) مدرساً في بغداد، واستخرجت الباحثة الصدق الظاهريّ للاستبانة (المعيار) من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء، وقد استخرج ثباته تبعاً لكلِّ مجال، طبق المعيار على عينة البحث الأساسية، البالغ عددها(٤٠٠) (مدرسٍ ومدرسة) موزعين على المحافظات الثلاث (الموصل – وبغداد – والبصرة)، تم معالجة البيانات (احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح).

قد اظهرت النتائج بناء معايير في المناهج الدراسية للتعليم المهنيّ في العراق على وفق المجالات الستة، ولاستجابات الهيئة التدريسية، وكما يأتي بتسلسل المجالات:انسجامها مع الفلسفة التربوية للوطن، وارتباط الأهداف التعليمية الخاصة به، وقدرتها على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية، وقدرتها على تحقيق التعلم الذاتيّ، ارتباطها بموضوع الدرس، وملاءمته للوقت المخصص له.

واستنتجت الباحثة يعد معظم المدرسين عملية التقويم غاية بحد ذاتها وليست وسيلة للكشف عن نواحي الضعف والقوة في المناهج الدراسية، واوصت مراجعة المناهج الدراسية وتحدثيها في فترات مناسبة لاستمرار بحسب معايير مقننة لتحقيق مسايرتها لواقع مسارات التعليم. (العارضي، ٢٠٠٤: ح_خ)

دراسة (الندى ،٢٠٠٨)

رمت الدراسة تعرف معايير اختيار موضوعات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى معلمي الصف الحادي عشر وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق مرمى البحث استعملت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ؛ لملاءمته موضوع دراستها، تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المحافظات الجنوبية في دلة فلسطين للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، وبلغ عددهم (٨٨) معلمًا ومعلمةً، يمثلون نسبة قدرها (٥%) تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح.

تكونت أداة الدراسة عبارة عن قائمة معايير مكونة من(٢٣) معيارًا، تستند إلى الآراء والأدبيات التربوية توصلت الدراسة إلى أنَّ هناك أثرًا لعددٍ من المتغيرات في تدريس مادة التعبير، أهمها التحصيل العلميّ والخبرة كما كان لطريقة التدريس الأثر الواضح في تنمية قدرات الطلبة في كتابة التعبير الإبداعيّ. (الندى، ٢٠٠٨: ١٢٧)

دراسة (الحسناويّ، ٢٠١٦):

يرمي هذا البحث بناء معايير لاختيار موضوعات التعبير عند مدرسي المرحلة الإعدادية، ولتحقيق مرمى البحث استعمل الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ؛ لملاءمته مرمى البحث، واختار الباحث عينة عشوائية شملت (٢٦٨) مُدرساً ومُدرسةٌ لمادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، يمثلون نسبة قدرها (١٠%) من المجتمع الاصليّ البالغ (٢٥٧٦) مدرسًا، موزعين على مدارس مديريات تربية محافظة بغداد الست، استعان الباحث بمختصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، فضلاً عمّا ذكرته الأدبيات التربوية في مجال التعبير في بناء معايير لاختيار موضوعات التعبير، تكونت قائمة المعايير من(٣٨) معيارًا، توزعت على خمسة مجالات هي (المعرفيّ، والتربويّ، والنفسيّ، واللغويّ، والاجتماعيّ) تأكد الباحث من صدقها وثباتها، وزع الباحث المعايير على عينة البحث بخمس مستويات (كبير، وكبير جداً، ومتوسط، وقليل، وقليل جداً) حسب الباحث

تكرارات إجابات العينة لكلٍّ فقرة من فقرات المجالات، وأفرغت لمعالجتها إحصائياً، باستعمال الوسط المرجح والنسبة المئوية، أسفرت الدراسة عن الاستنتاجات الآتية:

- تعتمد بالأساس على الاختيار السليم للعنوان .
- إنَ الاختيار السليم والصحيح للعنوانات على وفق معايير محددة، يساعد كثيرًا على رفع الأداء التعبيريّ عند الطلبة. (الحسناويّ، ٢٠١٦: ٤٠٤)

موازنة للدراسات:

١. اتفقت الدراسات لبناء المعايير واختلفت بنوع تلك المعايير: دراسة العارضيّ (٢٠٠٤) معايير للمنهاج، ودراسة الندى (٢٠٠٨)، ودراسة الحسناويّ (٢٠١٦) مرمى البحث معايير اختيار موضوعات، والبحث الحالي معايير تصحيح تعبير الشهفيّ.

٢. اتفقت الدراسات والبحث الحاليّ باستعمال المنهج الوصفيّ في تحديد إجراءات البحث.

٣. اتفقت الدراسات والبحث الحاليّ في اختيار العينة من المجتمع بنحوٍ عشوائيّ.

٤. استعملت الدراسات السابقة الوسائل الاحصائية (الوسط المرجع، ومعامل ارتباط بيرسون) في معالجة النتائج، واتفقت والبحث الحالي.

٥. توصلت النتائج إلى استعمال المعايير المختلفة، المتنوع كلّ بحسب تخصصه وحاجته في (المناهج، واختيار الموضوعات).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١. اختيار المنهج الملائم للبحث الحاليّ .
٢. كيفية اختيار العينة وتوزيعها.
٣. استعمال الوسائل الإحصائية الملائمة التوصل إلى النتائج التي يستهدفها البحث.
٤. أدى إطلاع الباحث على هذه الدراسات إلى وضوح فكرته ونَضجها، واكتمال الخطة التي يسير عليها في إتمام بحثه .
٥. زودت الدراسات السابقة الباحث بالعديد من المصادر التي تم رجوعه إليها، والإفادة منها.
٦. إعداد أداة البحث وتطبيقهما.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث من أجل تحقيق مرمى هذا البحث الذي يستهدف إلى "بناء محكات التعبير الشفهيّ للصف الرابع الاعداديّ"، إذ استعمل الباحث المنهج الوصفيّ (المسحيّ) منهجًا لدراسته، وهو أحد مناهج البحث العلميّ المستعملة في العلوم التربوية والنفسية، والدراسات المسحية، وذلك النوع من الاستقصاء الذي ينصب على ظاهرة أو قضية معينة كما هي قائمة في الواقع، مثل: (مدارس، وطلبة، ومعلمين، ووظائف، وكتب، ومعدات، وأبنية، ومناهج، وطرائق تدريس، وشؤونها) بقصد تشخيص أوضاعها، وتفيد نتائج هذه الدراسات في حلِّ كثيرٍ من المشكلات التربوية بما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بهذه المشكلات. (الزوبعيّ ومحمد، ١٩٨١، ٥٦)، واستعمل الباحث المسح التعليميّ كنوع من أنواعه؛ لأنَّه يتلائم وما يستهدفه هذا البحث.

أولاً . مجتمع البحث وعينته:

أ – مجتمع البحث:

تقسم العينات على نوعين، هما: العينات العشوائية أو الاحتمالية، والعينات اللاعشوائية أو اللااحتمالية، فالعينات العشوائية هي التي يكون فيها لكلِّ فرد من أفراد المجتمع فرصة لأنْ يكون أحد أفراد العينة، أما العينات اللاعشوائية؛ فيتم اختيارها على وفق مرمى البحث، كأن تكون المعلومات المتوافرة عند فئة من أفراد المجتمع، وغير متوافرة عند الآخرين، فهنا الباحث يأخذ الفئة التي تتوافر عندها المعلومات والبيانات المطلوبة (المنيزل وغرابية، ٢٠٠٩: ٢٠) .

شمل مجتمع البحث المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية (الفرع الأدبيّ والعلميّ) للسنة الدراسية (٢٠١٤ – ٢٠١٥) في محافظة بغداد، ومن أجل تحديد مجتمع البحث زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد/ قسم الإحصاء والتخطيط التربويّ التابعة لها، وهي ست مديريات .

- **جانب الرصافة ويضم ثلاث مديريات .**

١ – مديرية تربية الرصافة الأولى .

٢ – مديرية تربية الرصافة الثانية .

٣ – مديرية تربية الرصافة الثالثة .

- **جانب الكرخ ويضم ثلاث مديريات .**

٤ – مديرية تربية الكرخ الأولى .

٥ – مديرية تربية الكرخ الثانية .

٦ – مديرية تربية الكرخ الثالثة .

وذلك من أجل معرفة مجموع المدارس الإعدادية والثانوية، ومواقعها الجغرافية، وأعداد المدرسين الذين يدرسون مادة اللغة العربية للمرحلة الاعدادية بفرعيها (الأدبيّ والعلميّ) .

وبعد جمع البيانات والمعلومات المطلوبة تبيّن للباحث ما يأتي :

بلغ المجموع الكليّ للمدارس الإعدادية والثانوية للبنين وللبنات (٥٢٢) مدرسة، والمجموع الكليّ للمدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (٢٥٧٤) مدرساً ومدرسة.

ب – عينة البحث :

بما أنَّ مجتمع البحث كبير ومقسم على المديريات العامة للتربية الست في محافظة بغداد، ولصعوبة شمول جميع أفراد المجتمع الكليّ بإجراءات الدراسة لذا تطلب اختيار عينة ممثلة من المجتمع الكليّ، والباحث إذا أراد الحصول على عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته، عليه أن يختار ذلك على فق طريقة معينة، وبشروط منظمة ومضبوطة، وفيما يأتي نذكر هذه الخطوات على النحو الأتي :

١ – أن يحدد الباحث المجتمع الأصليّ بدقة .

٢ – أن يعدُّ قائمة دقيقة بمفردات وخصائص هذا المجتمع الأصليّ .

٣ – أن يأخذ الباحث مفردات وخصائص ممثلة من القائمة التي أعدها .

٤ – أن يحصل الباحث على عينة كافية لتمثل المجتمع الأصليّ بخصائصه التي يريد دراستها. (عاقل ، ١٩٧٩: ٢٢٠ – ٢٢٢)

وفي الدراسات المسحية يكون من المناسب اختيار نسبة (٢٠%) من أفراد المجتمع الكليّ إذا كان أفراد هذا المجتمع ما بين (٥٠٠ – ١٠٠٠)، وتقل هذه النسبة كلما كبر حجم المجتمع الأصليّ، لتصل إلى حوالي (٥%). (أبو زينة وعدنان، ١٩٨٨: ٢٧)

وبعد أنْ حدد الباحث مجتمع البحث الكليّ من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، والبالغ عددهم (٢٥٧٢) مدرساً ومدرسةً، اختار الباحثان نسبة (١٠%) من مجموع المجتمع الكليّ كعينة للدراسة، إذ بلغ مجموع العينة (٢٥٧) مدرساً ومدرسةً، وقد استعمل الباحث العينة الطبقية العشوائية النسبية، وذلك لكي تكون ممثلة لمجتمع البحث، وهذه

الطريقة تعني تقسيم المجتمع الأصليّ على عدة طبقات، وبعد ذلك اختار عددًا من الأفراد من كلِّ طبقة بطريقة عشوائية، إذ يتلائم هذا العدد مع العدد الكليّ لإفراد الطبقة التي تم الاختيار منها، وهكذا فيما يخصُّ بقية الطبقات الأخرى التي تمثل المجتمع الأصليّ، ولتفسير ذلك اتبع الباحث في بحثه الخطوات الآتية:

يتألف المجتمع الأصليّ من ستة أقسام، التي تمثل ست مديريات عامة للتربية، بلغ عدد مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٤ – ٢٠١٥) (٢٥٧٦) مُدرساً ومُدرسةً، موزعين على مديريات تربية محافظة بغداد، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

عدد مدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الاعدادية في محافظة بغداد

المديرية العامة لتربية بغداد	المدرسين	المدرسات
١. الرصافة الأولى	١٤٧	١٩١
٢. الرصافة الثانية	١٨٣	١٩٤
٣. الرصافة الثالثة	١٧٤	٢٥٨
٤. الكرخ الأولى	١٦٤	٢١٠
٥. الكرخ الثانية	٢٧٧	٣٩٦
٦. الكرخ الثالثة	١٥٩	٢٢٣
المجموع	١١٠٤	١٤٧٢

ثانياً . أداة البحث :

لما كانت هذه الدراسة ترمي "بناء محكات التعبير الشفهيّ عند مدرسي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية"، ونظراً للحجم الكبير نسبيًا للعينة المعنية بالبحث، وانتشارها في مناطق متباعدة، فقد ارتأى الباحث أن تكون الاستبانة الأداة الملائمة لاستطلاع آراء أفراد العينة، فهي وسيلة عملية سهلة التطبيق، وتتيح المجال للمستجيب أن يدلي بآرائه بوضوحٍ، وتعطيه الحرية والوقت الكافيين للتفكير في إجابته، وفي ظروف يختارها لنفسه، ممَّا يقلل من الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته (توفيق ورؤوف، ١٩٩٢: ١٢٧)

وقد اعتمد الباحث في إعداد أداة البحث على الإجراءات الآتية :

١ – توجيه استبانه مفتوحة، فمن مستلزمات البحث تحديد العناصر الأساسية لمعرفة معايير التصحيح عند مدرسيّ اللغة العربية، إذ استخلص الباحث المحكات الاساسية للتصحيح التعبير الشفهيّ، ثم عرضت على لجنة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية ومناهج واللغة

العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم، وملحوظاتهم من حيث الإضافة والحذف والتعديل لهذه العناصر، كما في ملحق (١).

٢- اطلع الباحث على الدراسات التي تناولت موضوع البحث من بناء معايير، فضلاً عن الرجوع إلى المصادر والكتب والأدبيات التي تناولت التعبير الشفهيّ.

وفي ضوء ذلك بنا الباحث الاستبانة في صورتها الأولية التي تألفت من (٢٠) معيارًا للتصحيح.

صدق أداة البحث :

يمثل صدق إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاداة، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، فضلاً عن الموضوعية والثبات (الشبليّ ، ٢٠٠٠: ١٥٦)، ويقصد بالاختبار الصادق، "الاختبار الذي يقيس ما أُعدَّ لقياسه " (النبهان ، ٢٠٠٤: ٢٧٢).

وللتثبت من صدق الأداة، ومن قدرتها على تحقيق الأهداف التي وضع لها، عمد الباحث إلى استعمال الصدق الظاهريّ، وهو الإشارة إلى مدى قياس الأداة، لما وضع له ظاهرياً، ويتم التوصل إليه من طريق توافق تقديرات الخبراء والمحكمين على درجة قياس المعايير للسمة، والصدق الظاهريّ يقصد فيه المظهر العام للأداة من حيث الفقرات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات معايير الأداة ودقتها، ودرجة وضوحها، وموضوعيتها، ومدى ملاءمة معايير التصحيح؛ لغرض الذي وضع له (العزاويّ ، ٢٠٠٧: ٩٤).

وتأسيسًا على ذلك فقد تألفت أداة البحث بصيغتها الأولية من (٢٠) محكًا، وزعوا على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ومناهج واللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، إذ بلغ عددهم (١٢) محكمًا، ملحق (١)، لتحديد صلاحية تلك المحكات واقتراح ما يرونه من إجراء تعديل، أو حذف، أو دمج في المحكات الاستبانة، وقد تضمنت الاستبانة مقدمة وضّح فيها الباحث مرمى البحث، والغرض من توجيهها وأسلوب الإجابة عنها، إذ وِضعَتْ ثلاثة بدائل أمام كلِّ محك، وهذه البدائل هي: (صالحة، وصالحة إلى حدٍّ ما، وغير صالحة)، وقد اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (٨٠%) من أراء المحكمين بشأن مدى صلاحية المحكات، وهذا ما أشار إليه بلوم (Blom)، إذ عدَّ نسبة اتفاق (٧٥%) فأكثر بين المحكمين دليلاً على تحقيق الصدق الظاهريّ للأداة (بلوم ، ١٩٨٣: ٢٢٦)، وعَدّ الباحث الفقرة صالحة عندما تحظى بموافقة (١٠) محكماً من أصل (١٢)، أي ما يساوي تقريباً نسبة (٨٠%)، فأجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم، وملحوظاتهم، التي بموجبها

حذفت عدد من المحكات، وعدّلت صياغة عدد منها، وعلى هذا الأساس أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتألف من (١٨)، كما في ملحق(٢).

ثبات الأداة:

ينبغي أن تتصف أيّة أداة بحث في قياس ظاهرة ما بالثبات، كي يمكن الاعتماد عليها؛ لأنَّ الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، ويتعين توافره في المقياس، كي يكون صالحاً للاستعمال (الإمام وآخرون ، ١٤٣:١٩٩٠)، ويقصد بالثبات أيضاً فيه : " أنْ يُعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها " (العزاويّ، ٢٠٠٧: ٩٧)، ولما كان لإيجاد معامل الثبات طرائق متعددة، مثل: التجزئة النصفية، والصور المتكافئة، وإعادة التطبيق، فقد اعتمد الباحث على طريقة إعادة تطبيق الاستبانة (Re test – est)، وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات، وتقوم فكرة إعادة الاختبار على إجراء الاختبار على مجموعة كافية ومماثلة من الأفراد عبر مدة زمنية متوسطة، وبذلك يحصل كلُّ فرد على درجة في الإجراء الأول للاختبار، وعلى درجة أخرى في الإجراء الثاني للاختبار، وعندما نسجل هذه الدرجات نحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بالثانية، فنحصل على معامل ثبات للاختبار (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٨)، وقد وجد الباحث أنَّ هذه الطريقة هي الأنسب لموضوع بحثه، وقد طبقها على عينة من مدرسيّ اللغة العربية، ممّن يقومون بتدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، وهذه المجموعة هي خارج نطاق عينة البحث، فقد تكونت عينة الثبات من (٤٠) مدرسًا ومدرسةً لمادة اللغة العربية، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع البحث، وكانت المدة الزمنية التي تفصل بين التطبيق الأول وبين التطبيق الثاني مدة أسبوعين، إذ إنَّ المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني ينبغي أن لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (الزوبعيّ ومحمد، ١٩٨١: ٣٤) .

لإيجاد معامل الثبات (الارتباط) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لكلِّ محك من محكات التصحيح، استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون؛ لأنَّه يعدُّ من أكثر المعاملات شيوعاً وأدقها، استخرج الباحث معامل ثبات الاستبانة، ثم حُسب متوسط معاملات الثبات للاستبانة، إذ بلغ معامل ثبات الاستبانة (٠,٨٨) وتُعدُّ هذه النسبة معامل ثبات مرتفعة. (البياتيّ وزكريا، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

ثالثاً/ تطبيق الأداة:

بعد أن تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها، وتحديد عينة البحث من مدرسيّ اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، وزع الباحث الاستبانة على أفراد العينة من المدة (٥/ ١/٢٠١٥) إلى غاية (٥

/ ٣ / ٢٠١٥)، عبر الزيارات الميدانية في المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة بغداد، وقد ضمنت الاستبانة مقدمة وضّح فيها الباحث المرمى من البحث، وأسلوب الإجابة عنه عبر وضع علامة (✓) أمام كلِّ فقرة من المحكات في المكان الذي يرونه ملائماً، إذ إن الإجابة عن كلِّ فقرة محك يكون له ثلاثة احتمالات، هي: (متحققة)، (متحققة نوعاً ما)، (غير متحققة)، ولقد حرص الباحث عبر اللقاءات مع المدرسين والمدرسات على توضيح أهمية هذه البحث وبيانه، وإنَّ دقته معتمدة على دقة إجاباتهم.

وبعد استرجاع الاستبانات جميعها، والبالغ عددها (٢٥٧) استبانةً من المدرسين والمدرسات، فرغ الباحث الاستجابات في استمارات خاصة؛ لغرض معالجتها إحصائياً .

رابعاً/ الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث لمعالجة بيانات بحثهما الوسائل الإحصائية الآتية :

١- **معامل ارتباط بيرسون:** لبيان ثبات الإجابات عند تطبيق الاختبار، واستخراج ثبات كلِّ مجال من مجالاتها ولكلِّ صف وبحسب القانون الأتيّ:

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ إنَّ :

ر = معامل ارتباط بيرسون .

ن = عدد الأفراد .

س ص = قيم المتغيرين . (المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٩: ٨٣)

٢ – الوسط المرجح: لتقدير قيمة كلّ فقرة من فقرات الأداة وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن كلِّ مجال وبحسب القانون الأتي:

$$و ح = \frac{(ت١ \times ٣) + (ت٢ \times ٣) + (ت٣ \times ٣)}{ن}$$

إذ إنَّ

و ح = الوسط المرجح .

ت١ = تكرار الإجابة عن البديل الأول (غير متحقق) .

ت٢ = تكرار الإجابة عن البديل الثاني (متحقق نوعاً ما) .

ت٣ = تكرار الإجابة عن البديل الثالث (متحقق).

ن = عدد أفراد العينة. (fisher , 1956 , : p . 327)

٣- **النسبة المئوية :** استعمله الباحث وسيلة حسابية ، لتوضيح كلِّ مجال من مجالات الاستبانة ومعرفة ترتيبه بالنسبة إلى المجالات الأخرى .

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times ١٠٠$$

(عودة والملكاوي ، ١٩٩٢: ٢٢٦)

الفصل الرابع/عرض النتائج وتفسيرها:

توصل الباحث في هذا الفصل إلى تحديد معايير التصحيح المطلوب توافرها في أثناء تصحيح التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية، وخُصص هذا الفصل لعرض النتائج وتفسيرها للجانب الميدانيّ الذي يسعى معرفة محكات التصحيح للتعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية، من طريق ما تم التوصل إليه من نتائج في أثناء توزيع أداة البحث على مجتمع البحث (عينته) .

وسيتم عرض النتائج على وفق للإجراءات الآتية:

١- اعتمد الباحث على معادلة الوسط المرجح، لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة، فقد أعطي البديل الأول (متحققة) ثلاث درجات، والبديل الثاني (متحققة نوعاً ما) درجتين، والبديل الثالث (غير متحققة) درجة واحدة تستبعد.

٢- أُحتُسِبَ متوسط درجات المقياس الثلاثيّ الذي هو (٢)* محكًا للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة، إذ تُعدُّ الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (٢) فما فوق فقرة متحققة، في حين تُعدُّ الفقرة التي حصلت على وسط مرجح يقل عن (٢) غير متحققة.

*** تم احتساب الوسط المرجح من حيث أن أعلى درجة من القياس هي (٣) وأقل درجة فيه هي (١)، أي أن (٣+١) =٤÷٢=٢، لذا فإن الوسط المرجح هو (٢).**

٣- ناقش الباحث الفقرات التي حصلت درجة للمحك المتحقق فقط، لكلٍّ فقرة على انفراد، كما هو محدد في أداة البحث؛ لأنَّها تمثل مشكلات واقعية لمدرسيّ اللغة العربية في تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، مثلما كشفت عنها نتائج هذا البحث .

٤- قبل أن يبيّن الباحث تفسير النتائج، عرض جدولاً يتضمن عدد المحكات في الاستبانة، بقصد إعطاء صورة إجمالية للمحكات التصحيحية، وقد ضُمّت (١٨) محكاً تصحيحًا.

٥- استبعد الباحث المحكات غير متحققة، وهي أقل من درجة القطع (٢)، ولم يتم تفسيرها؛ لأنَّها لم تحقق.

الجدول (٥)

المتوسط الحسابيّ والنسبة المئوية لمحكات التصحيح عند مدرسيّ اللغة العربية مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	ت في الاستبانة	الفقرات	الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١٢	صحة مخارج الحروف.	١	٢.٧٧	٨٩ %
٢	٨	التعبير بالكلام الفصيح، والابتعاد عن العامية ما امكن .	٢	٢.٧١	٨٧ %
٣	١٠	جهورية الصوت عند التعبير.	٣	٢.٦٩	٨٣.٩%
٤	١٤	التعبير من غير خوف، والجرأة، وعدم التردد والخجل عند التعبير.	٤	٢.٦٦	٨١ %
٥	١٧	التمكن من تقديم أفكار واضحة.	٥	٢.٦٤	٧٩.٨%
٦	١	لفظ الكلمات بنحو سليم، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية.	٦	٢.٦٢	٧٨.٦%
٧	١٨	ربط الكلام واعطاء معنى واضح في جملة.	٧	٢.٦٠	٧٥.٤%
٨	١٣	استعمال الحركات والإشارات المصاحبة لعملية الإلقاء.	٨	٢.٥٥	٧٢.٣%
٩	٥	التمييز بين الأصوات المتشابهة عند النطق بها.	٩	٢.٥٢	٧١.٦%
١٠	٢	استرجاع نص ما من الذاكرة، يحفظه، ويلقيه كالشواهد والامثلة اثناء التعبير.	١٠	٢.٥٠	٦٩.٨ %
١١	٣	التسلسل المنطقيّ في عرض المعاني والافكار.	١١	٢.٤٧	٦٨.٦%
١٢	٤	الابتعاد عن تشتت الأفكار، والتركيز في فكرة معينة.	١٢	٢.٤١	٦٥.٩%
١٣	١٦	تغيير نبرة الصوت من موقف إلى آخر، وحسب الحالة التي يعبر عنها.	١٣	٢.٣٩	٦٢.٣%
١٤	٦	التمييز صوتياً بين ظواهر المد، والتضعيف، والتفريق بينهما.	١٤	٢.٢١	٦٠.٦%
١٥	١٥	لفظ الحركات على الكلمات بنحو صحيح.	١٥	٢.١٩	٥٩.٣%
١٦	٩	التركيز عند التعبير في المعنى.	١٦	١.٩٧	٤٨.٨%
١٧	٧	سرد قصة صغيرة من ابداعه .	١٧	١.٨٨	٤٥%
١٨	١١	استعمال ادوات الترقيم بنحو سليم .	١٨	١.٧٥	٤٣.٥%

يتضح من الجدول المذكور آنفاً، إذ كانت النسبة المئوية لأعلى فقرة (٨٩ %)، بوسط مرجح (٢.٧٧)، وأقل نسبة مئوية متحققة كانت (٥٩.٣%)، وبوسط مرجح (٢.١٩)، وقد ترتبت المجالات تنازلياً من حيث نسبتها المئوية كما في الجدول (٥).

عرض الباحث النتائج وناقشها على فق كلِّ النتائج التي جمعت من الاستبانة، وتم معالجتها بالوسائل الاحصائية الملائمة، وعلى النحو الآتي:

٤. (صحة مخارج الحروف) حصل هذا المحك على الترتيب الأول، إذ كان وسطه المرجح (٢.٧٧)، ووزنه المئوي (٨٩ %).

يُعدّ هذا المحك هدفاً رئيسًا من مرامي اللغة المتحدّث بها، إذ إنَّ اللغة الكاملة للحديث هي النطق الصحيح للحروف، ويمكن للمتكلم من أن يُفهم حديثه، ويأتي الكلام مبتغاه، إذا كان قادرًا على النطق الصحيح للحرف، ويغيب المعنى بغياب النطق الصحيح، فكم من فكرة في حديث تُظهر معنىً غير معناهُ ويؤدي إلى غياب المعنى العام.

٥. (التعبير بالكلام الفصيح، والابتعاد من العامية ما أمكن) حصل هذا المحك على الترتيب الثاني، إذ كان وسطه المرجح (٢.٧١)، ووزنه المئويّ (٨٧ %).

يرى الباحث أنَّ هذا المحك يُعدُّ منتهى عملية التعبير، أنّض الفصاحة في الكلام تتبع معها عدد من المؤشرات لتحقيقها، منها: نطق الحرف بنحو جيد، وضبط الحركة لكلِّ حرف، ووضوح القصد الذي جاء لأجله الكلام.

٦. (جهورية الصوت عند التعبير) حصل هذا المحك على الترتيب الثالث، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٩)، ووزنه المئويّ (٨٣.٩%).

إنَّ هذا المحك ناتج عن الامكانيات والقابليات التي يمتلكها المتعلم من ايصال صوته، ويشمل هذا المعيار وضوح الصوت، ارتفاعه الملائم، سماع الكلمات وايصالها للمتلقي بنحوٍ سلس، وهذا المعيار يعطي تصور عن قدرة المتعلم أن يكون قياديًا، أو يكون ناجعًا في حياته الاجتماعية، فضلاً عن الدراسية.

٤. (التعبير من غير خوف، والجرأة، وعدم التردد، والخجل عند التعبير) حصل هذا المحك على الترتيب الرابع، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٦)، ووزنه المئويّ (٨١ %).

يرى الباحث أنَّ هذا المحك يحتاج إلى أمرين مهمين هما: احداهما: رغبة المتحدث في الكلام، فإذا كانت عملية التحدث فاترة، ولا يستطيع المتحدث استظهار كلماته التي يراد التحدث بها، فيصيبه الخجل والتلكؤ، عند ذلك يحدث الخوف، وعدم الجرأة في الكلام، الآخر: الثقة بالنفس، إذ إنَّها من الأمور الضرورية التي يتوقف عليها عملية التحدث، والتي يحتاج لها كلُّ متعلم، لذلك ينبغي عند

التحدث أن يفكر المتحدث بهدوء في أثناء حديثه، ويعزز الثقة بالنفس؛ ليزيد من جراءته في الحديث مع الآخرين.

٥. (التمكن من تقديم أفكار واضحة) حصل هذا المعيار على الترتيب الخامس، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٤)، ووزنه المئويّ (٧٩.٨%).

إنَّ هذا المحك يجعل المتعلمين قادرين على أن يعبروا عمّا يريدون في حياتهم الدراسية، والاجتماعية بنحوٍ منظم، وأفكار واضحة، ويكتسب هذا المعيار أهميته من ايضاح مواظبة الطالب على المطالعة المستمرة للنصوص المنهجية، والكتب غير منهجية، ممّا تعطيه هذه المطالعة من أدوات ربط الألفاظ المعبرة عن المقاصد والمعاني المطلوبة، فضلاً عن زيادة الخزين اللغويّ للتلميذ، وكذلك معرفة المتعلم قادرًا على إيصال الفكرة إلى الآخرين، ذلك من نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، والابتعاد عن عيوب النطقية ما أمكن، ليكون المعنى واضحًا صحيحًا.

٦. (لفظ الكلمات بنحوٍ سليم، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية) حصل هذا المحك على الترتيب السادس، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٢)، ووزنه المئويّ (٧٨.٦%).

يرى الباحث أنَّ هذا المحك يقصد فيه الجانب النحويّ للكلمة، أي نطق حركات أواخر الكلمة، وتغيرها على وفق تغيير الموقف الإعرابية للكلمة، والجانب الصرفيّ للكلمة، ويقصد أيه حركات بنية الكلمة، ويُعدُّ هذا المعيار بالغ الأهمية؛ لأنَّه من المعايير الهادفة في تعليم اللغة العربية الفصيحة؛ لأنها تستند إليها كثير من المهارات الفرعية التي يتطلب من المتعلم امتلاكها، وكذلك يعطي تصورًا عن المتعلم أنه متمكن من أن يُعطي الكلمة معناها الصحيح، ونقصد مراعاة الحركات الصرفية الثابتة في بنية الكلمة، والحركات الإعرابية في نهاية الكلمة على الحرف الأخير والتي تتغير بفعل العوامل الداخلة عليها، وأهمية المحك تعطي الوضوح في الحديث وعدم اللبس بين الكلمات.

٧. (ربط الكلام، واعطاء معنى واضح في جملة) حصل هذا المحك على الترتيب السابع، إذ كان وسطه المرجح (٢.٦٠)، ووزنه المئويّ (٧٥.٤%).

قدرة المتعلم على ربط الكلمات داخل الجملة، ممّا يجعل من الكلمات الخام معانٍ جديدة في نصوص، ويُعدُّ هذا نوعًا من الابداع، والطلاقة اللفظية، وهي معطىً مهم من مهارات التفكير الابداعي، ومن يستطيع أن يجتاز هذا المعيار، نستطيع أن نطلق عليه مبدعًا؛ لما ينشئه من تراكيب جديدة، ويعطيها صبغة المعنى الجديد الواضح.

٨. (استعمال الحركات والإشارات المصاحبة لعملية الإلقاء) حصل هذا المحك على الترتيب الثامن، إذ كان وسطه المرجح (٢.٥٥)، ووزنه المئويّ (٧٢.٣%).

يرى الباحث أنَّ هذه النتيجة قد تعود إلى أنَّ أهمية المحك في معرفة تمكن المتعلم من مساعدة الطلبة على إيصال الأفكار، والتعبير عنها ليس من طريق النطق فقط، بل من الإشارات والإيحاءات، ويُعدُّ المدرس أفضل وسيلة تحاكي الطلبة، وأقربها لتنمية هذا المعيار، فالطالب يحاول جاهدًا أن يقلد مدرسه في كلِّ ما يقوله، وفي كلِّ ما يفعله من إيحاءات وحركات، ويستقبل كلّ ما هو جديد ليضيفه إلى شخصيته من أقوال وأفعال، لذلك الطالب في هذه المرحلة العمرية يقلد، ويكتسب، والمعيار يحدد نوع امتلاك الطلبة هذا النوع.

٩. (التمييز بين الأصوات المتشابهة عند النطق بها) حصل هذا المحك على الترتيب التاسع، إذ كان وسطه المرجح (٢.٥٢)، ووزنه المئويّ (٧١.٦%).

إنَّ هذا المحك يكشف عن قدرة المتعلم في مدى تعلمه على معرفة حركة اللسان والشفاه، وكيفية نطق الأصوات من طريق تفريق المدرس أو المتحدث بين الأصوات المتشابهة، مثل: (السين والصاد، والتاء والطاء، والذال والضاد)، وهل الطالب قادر على التمييز وايضاح الصور الصوتية لكلِّ حرف.

١٠. (استرجاع نص من الذاكرة يحفظه ويلقيه من استعمال الشواهد والأمثلة أثناء التعبير) حصل هذا المحك على الترتيب العاشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.٥٠)، ووزنه المئويّ (٦٩.٨%).

تُعدُّ نتيجة هذا أن المحك كاشفًا حقيقيًا عن ذهنية المتعلم الجيد، إذ إنَّ الطالب القادر على إلقاء عدد من الكلمات على ظهر الغيب نطقًا سليمًا أمام الآخرين، يوفر على المدرس جهدًا كثيرًا، وهذا المعيار يكشف عن تمكن المتعلم من عدد من مهارات الحفظ والاسترجاع والإلقاء، والنطق الصحيح، والجرأة على التحدث أمام الآخرين.

١١. (التسلسل المنطقيّ في عرض المعاني والافكار) حصل هذا المحك على الترتيب الحادي عشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.٤٧)، ووزنه المئويّ (٦٨.٦%).

يرى الباحث أنَّ هذه المحك يعطي تصور عن أنَّ المتعلمين قادرون على أن يعبروا عمّا يريدون في حياتهم الدراسية والاجتماعية بنحو منظم، وأفكار واضحة، اكتسبوها من المطالعة المستمرة للنصوص المنهجية، والكتب غير منهجية، ممّا تعطي هذه المطالعة من أدوات تربط الألفاظ المعبرة عن المقاصد والمعاني المطلوبة ،فضلاً عن زيادة الخزين اللغويّ للمتعلم.

١٢. (الابتعاد عن تشتت الأفكار، والتركيز في فكرة معينة) حصل هذا المحك على الترتيب الثاني عشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.٤١)، ووزنه المئويّ (٦٥.٩%).

يتطلب هذا المحك من المتعلمين القدرة على الانتباه والتركيز والتحدث، كي يستطيع الطالب مواصلة الحديث بنحوٍ متسلسل على وفق الأفكار والمضامين التي يرغب إيصالها إلى أذهان الآخرين،

بألفاظ ملائمة لذلك، وهذا المعيار يعطي تصورًا عن تمكن الطالب من عدم الوقوع في الخطأ، والتعبير عن الفكرة التي يريدها.

١٣. (تغيير نبرة الصوت من موقف إلى آخر، وحسب الحالة التي يعبر عنها) حصل هذا المحك على الترتيب الثالث عشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.٣٩)، ووزنه المئويّ (٦٢.٣%).

يرى الباحث أنَّ هذا المحك يوضح مدى اكتساب الطلبة القدرة على تغيير أصواتهم حسب المواقف التي يمرون بها داخل الصف من الأنشطة كإعطاء دور خاص للطالب عند التعبير، يستعمل فيه أساليب لغوية مختلفة كالتعجب، والاستفهام، والنداء...وسواه، وخارج الصف كالأدوار المسرحية أو إلقاء كلمة ما أو قراءة شعر، فاستعمال هذه المهارة تعطي الصبغة الجميلة للكلام والمعنى المعبّر عنه.

١٤. (التركيز في المعنى عند التعبير) حصل هذا المحك على الترتيب الرابع عشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.٢١)، ووزنه المئويّ (٦٠.٦%).

هذا المحك يجعل الكلام المُلقى اقرب إلى الفهم من طريق الإنصات؛ لأنَّ الحديث من غير مضمون ومعنى يسبب الملل لدى السامع، ومن ثم فقدان الإنصات الجيد، وضياع المعنى، ويعتمد هذا المعيار بالدرجة الأساس على عاملين، هما: (معرفة حسن الاستماع، وكمية الخزين اللغويّ لدى الطلبة)، إذ بتوافر هذين العاملين يستطيع الطالب من تحويل الألفاظ المسموعة إلى معاني مفهومة.

١٥. (لفظ الحركات على الكلمات بنحوٍ صحيح) حصل هذا المحك على الترتيب الخامس عشر، إذ كان وسطه المرجح (٢.١٩)، ووزنه المئويّ (٥٩.٣%).

هذه النتيجة قد تعود إلى أن هذا المحك يُعطي تصورًا عن أنَّ الطلبة قادرون على معرفة المعنى المقصود للكلمة، إذ إن من شأن اختلاف الحركات أنها تؤدي إلى اختلاف المعنى المراد من الكلمة، لذا فمعيار وضع الحركة على الحرف داخل الكلمة ضرورية لكلِّ طالب أن يتعلمها، وهذا ما يسمى بالجانب الصرفي للكلمة، وفي هذه المحك على المعلم أن يركز في كتابة الحركة على كلِّ حرف داخل الكلمة على السبورة، على أن يكون التحريك بلون مغاير(اقلام ماجك ملون) لخط الكلمة؛ كي يستطيع الطلبة تمييزها، ومن ثم نطقها بنحو صحيح أمامهم أكثر من مرة، ومتابعة نطق الطالبة لهذا الحروف من خلال التدريب والتمرين، وكذلك تساعد المدرس على معرفة الطلبة من امتلاكهم القدرة على لفظ الكلمات بنحوٍ صحيحٍ، مع ذكر الحركات ليتم المعنى والفكرة المصاغة مع الدقة في الترتيب.

١٦. (التمييز صوتياً بين ظواهر المد والتضعيف والتفريق بينهما) حصلت هذا المحك على الترتيب السادس عشر، إذ كان وسطها المرجح (١.٩٧)، ووزنها المئويّ (٤٨.٨%).

١٧. (سرد قصة صغيرة من إبداعه) حصلت هذا المحك على الترتيب السابع عشر، إذ كان وسطها المرجح (١.٨٨)، ووزنها المئويّ (٤٥%).

١٨.(استعمال أدوات الترقيم بنحوٍ سليم) حصلت هذا المحك على الترتيب الثامن عشر، إذ كان وسطها المرجح (١.٧٥)، ووزنها المئويّ (٤٣.٥%).

المصادر:

- **القران الكريم**.

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ): **لسان العرب**، دار المعارف، مصر،(د . ت).

٢. أبو زينة، فريد كامل، عدنان محمد عوض: جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المجلد الثالث، العدد الأول، ١٩٨٨.

٣. أبو زينة، فريد كامل، وعدنان محمد عوض: جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية، **المجلة العربية للبحوث التربوية** المجلد (٨) العدد (١)، تونس، ١٩٨٨م.

٤. أبو مغلي، سميح: **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، دار يافا لنشر والتوزيع، عمان . الأردن، ٢٠٠١.

٥. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون: **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية الأولى، العراق، بغداد، ١٩٩٠ .

٦. الامام، مصطفى محمود، وآخرون: **التقويم والقياس**، جامعة بغداد، كلية التربية، ج١، ١٩٩٠م.

٧. البجة، عبد الفتاح حسن: **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.

٨. بلوم ، بنيامين، وآخرون، **تقييم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي، مصر، القاهرة، ١٩٨٣.

٩. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناليوس: **الإحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧ .

١٠. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناليوس: **الإحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧م .

١١. توفيق، عبد الجبار، ورؤوف عبد الرزاق: **مبادئ البحث التربوي**، ط٧ ، وزارة التربية، جمهورية العراق، ١٩٩٢م .

١٢. توفيق، عبد الجبار، ورؤوف عبد الرزاق: **مبادئ البحث التربوي**، ط٧، وزارة التربية، جمهورية العراق، ١٩٩٢ .

١٣. الحسناوي، علاء عبد الحسين شبيب: **معايير اختيار موضوعات التعبير عند مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية**، بحث منشور، مجلة الاستاذ، عدد، جامعة بغداد، ٢٠١٦.

١٤. زاير، سعد علي، سماء تركي داخل: **اتجاهات حديثة في طرائق التدريس**، دار المنهجية، الاردن، عمان، ٢٠١٦.

١٥. زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز: **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دارمؤسسة دار مصر مرتضى، بغداد، العراق، ٢٠١١.

١٦. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام: **مناهج البحث في التربية**، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد، العراق ، بغداد، ١٩٨١.

١٧. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام: **مناهج البحث في التربية**، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد، العراق، بغداد، ١٩٨١م.

١٨. السامرائي، مهدي صالح، وآخرون: **معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٨.

١٩. الشبليّ، إبراهيم مهدي: **المناهج بناؤها ، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج** ، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد، عمان، ٢٠٠٠م .

٢٠. الشبليّ، إبراهيم مهدي: **المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، عمان ، ٢٠٠٠م .

٢١. طاهر، علوي عبدالله : **تدريس اللغة العربيّة وفقا" لأحدث الطرائق التربويّة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، ٢٠١٠.

٢٢. العارضي، نسرين جواد شرقي أحمد:" **بناء معايير لتطوير المناهج الدراسية للتعليم المهني في العراق وتطبيقها**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، ٢٠٠٤.

٢٣. عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري: **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠٥ .

٢٤. عاقل، فاخر: **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، دار الكتب للملايين، لبنان، بيروت، ١٩٧٩.

٢٥. عاقل، فاخر: **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، دار الكتب للملايين، لبنان، بيروت، ١٩٧٩م.

٢٦. العزاوي، رحيم يونس كرو: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧.

٢٧. العزاوي، رحيم يونس كرو: **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧م .

٢٨. عطية، محسن علي: **مهارات الاتصال واللغوي وتعليمها**، دار المنهاج للنشر، الاردن، ٢٠٠٨.

٢٩. العطية، مروان: **المعجم الجامع**، مطبعة دار النوادر، مصر، ٢٠١٢.

٣٠. عفيفيّ، محمد: **التعبير والأنشطة التربوية لجميع مدرسي وموجهي اللغة العربية**، هلا للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

٣١. عودة، احمد إسماعيل سليمان، وفتحي حسن ملكاوي: **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، مكتبة الكناني، الأردن ، اربد ، ١٩٩٢ .

٣٢. عودة، احمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي: **أساسيات البحث العلمي**، ط٢، مكتبة الكتاني، إربد، ١٩٩٢م .

٣٣. محمود، مقداد اسماعيل: **بناء معيار لتطوير المناهج الدراسية للجامعات العراقية في ضوء اهداف التعليم العالي**، جامعة بغداد، كلية التربية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، ١٩٩٠.

٣٤. المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعايش موسى غرايبة: **الاحصاء التربوي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الاردن، ٢٠٠٩م .

٣٥. المنيزل، عبد الله فلاح، وعايش موسى غرايبة: **الاحصاء التربوي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، الاردن، ٢٠٠٩.

٣٦. النبهان، موسى: **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤.

٣٧. النبهان، موسى، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م .

٣٨. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي: **التعبير / فلسفته ، واقعه ، تدريسه ، اساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٥.

39. Good Carter .V. Oictionary of Education . Mc – Graw –Hill book . Co.1973
40. Fisher ,Eagence, C.A National survey of Beging teacher, in Youch, Will bar, the beging teacher, Holrr New York , 1956.

ملحق (١)
أسماء الخبراء (بحسب اللقب العلميّ)الذين استعان بهم الباحث في هذه الدراسة

ت	الاسم	الاختصاص	اسم الكلية
١	ا.د سعد علي زاير	ط.ت اللغة العربية	كلية التربية /ابن رشد
٢	ا.د صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد
٣	ا.د مقداد اسماعيل الدباغ	فلسفة تربية	كلية التربية /ابن رشد
	ا. د محمد انور السامرائيّ	قياس وتقويم	كلية التربية /ابن رشد
٥	أ. د ضياء عبد الله أحمد	ط.ت/اللغة العربية	كلية التربية /ابن رشد
٦	ا.م.د رحيم علي صالح	ط.ت/ اللغة للعربية	كلية التربية /ابن رشد
٧	ا.م.د داود عبدالسلام صبري	ط.ت/ عامة	كلية التربية /ابن رشد
٨	أم.د.نعمة دهش فرحان	اللغة العربية	كلية التربية/ ابن رشد
٩	م.د. علاء عبد الحسين شبيب	ط.ت. اللغة العربية	وزارة التربية
١٠	م.د. منير راشد فيصل	ط.ت اللغة العربية	وزارة التربية
١١	م.د حيدر كريم الجزائري	علم النفس التربوي	جامعة الامام الكاظم/ كلية الفقه
١٢	م.د. علي حطاب مشتت	ط.ت اللغة العربية	وزارة التربية

ملحق (٢)

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

م/ استبانة الخبراء في صيغتها النهائية

الأستاذالفاضل.....المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (بناء محكات تصحيح التعبير الشفهي عند طلبة المرحلة الاعدادية)، ولما يجده فيكم من دقة وأمانة علمية فضلاً عن خبرتكم في مجال التربية والتعليم، يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملحوظاتكم القيمة في صلاحية محكات التصحيح.

ولكم الشكر الجزيل والامتنان الوافر

الباحث

معايير تصحيح محكات التعبير الشفوي في صياغته النهائية

ت	معايير تصحيح التعبير الشفوي	صالح	صالح إلى حد ما	غير صالح	الملاحظات
	لفظ الكلمات بنحوٍ سليم، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية.				
	ربط الكلام واعطاء معنى واضح في جملة .				
	التسلسل المنطقيّ في عرض المعاني والافكار.				
	صحة مخارج الحروف.				
	تغيير نبرة الصوت من موقف إلى آخر، وحسل الحالة التي يعبر عنها.				
	لفظ الحركات على الكلمات بنحوٍ صحيح .				

	استرجاع نص من الذاكرة، يحفظه، ويلقيه كالشواهد والامثلة اثناء التعبير.				
	التمييز بين الأصوات المتشابهة عند النطق بها				
٩	التمييز صوتياً بين ظواهر المد والتضعيف، والتفريق بينهما.				
١٠	التعبير من غير خوف، والجرأة، وعدم التردد والخجل عند التعبير.				
١١	التعبير بالكلام الفصيح، والابتعاد عن العامية ما أمكن.				
١٢	التمكن من تقديم أفكار واضحة.				
١٣	استعمال الحركات والإشارات المصاحبة لعملية الإلقاء.				
١٤	الابتعاد عن تشتت الأفكار، والتركيز في فكرة معينة.				
١٥	جهورية الصوت عند التعبير.				
اضافة أي معيار تجدوه ملائم					

Criteria for correct oral expression when students of the preparatory stage

Dr. Assistant Professor : Samaa Turkish dakll
Baghdad of University / College of Education, Ibn Rushd Human Sciences

Abstract:

Current research aims to know the tests the correction of oral expression at secondary school students ,researcher selected teachers sample of Arabic language in Baghdad of six directorates and researcher used descriptive survey sample was (257) with average of (10%) of the main sample search of (2572) teachers and researcher prepared a tool for his search thought an opened questionnaire to collect the previous data and literature were 20 tests for correction and after distribution to experts and arbitrators were (12) and necessary modified it stay(18) test was distributed to search sample and collect and unload responses in special forms for the purpose of processed statistically using probable center and percentile weight and the results showed maintaining (15) test for correction and removing (3) tests and the significant results of tests that have been accepted if the percentage for high paragraph (89%) with probable center (2.77) and the lowest percentage attained was(59.3%) with probable center (2.19) and the fields arranged in descending order of its percentage.

.1-(correction of letters output) this standard got the first order if probable center (2.77) and percentage weight was 89%)(

2- (Eloquent speech expression to get away from the dialect if possible) this standard got the second arrangement if its probable center is (2.71) and its percentage weight (87%).