أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن

د. محمّد فوزيّ أحمد بني ياسين د. محمّد أكرم الزّعبيّ

(باحث رئيس) (باحث مشارك)

أستاذ مساعد بكليّة عجلون الجامعيّة

جامعة البلقاء التّطبيقيّة

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن. وتكوّنت العينة من (٨٠) طالبًا وطالبة منهم (٤٠) طالبًا و(٤٠) طالبة في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية لواء الكورة وكانوا في أربع مدارس جرى اختيارها بالطّريقة العشوائيّة "السّحب والإرجاع"، وزّعت هذه العينة على أربع شعب عشوائية، ضمت كل منها (٢٠) طالبًا/طالبة . وأجرى الباحث اختبارًا قبليًّا للتّثبت من تكافؤ المجموعات، ومن ثمّ درست المجموعة التّجريبيّة وفق البرنامج، في حين درست المجموعة الضابطة بالطّريقة المعتادة. وبعد الانتهاء من التّدريس الّذي استمرّ (٨) أسابيع بواقع (٥٦) حصّة(كل مهارة في أسبوعين بواقع ١٤ حصّة)، أعيد الاختبار لقياس أثر البرنامج في تحسين الأداء اللغويّ لدى أفراد الدّراسة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار، تعزى إلى البرنامج مقارنة بالطّريقة التّقليديّة. وتبيّن عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى جنسهم "الذكور، الإناث". ودلّت النّتائج أيضًا على عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار تعزى إلى التفاعل بين الأنموذج والجنس.

الكلمات المفتاحية للبحث : البرنامج، المنهج المهاري، الأداء اللغويّ.

التّوطئة

يعدّ المنهج السّبيل الّذي يمكن به تنمية مهارات اللغة: استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة، وما تشتمل عليه من أنماط تفكير مختلفة؛ إذ وصف المنهج بالمقرر الدّراسيّ، ووصف بمجموعة المقررات، وبمجموع الخبرات الموجّهة، ووصف أيضًا بخطّة للعمل معدّة مسبقًا. ويتمثّل المنهاج في الخبرات الّتي تنظّم في مواقف تعليميّة مصغّرة لإحداث تغيرات كميّة ونوعيّة مرغوب بها في سلوك الطّلبة.

وتشمل المناهج كلّ ما يتّصل بالعمليّة التّعليميّة، سواء كان ذلك الاتّصال اتّصالاً مباشرًا أو غير مباشر؛ بغية تحقيق النّمو الشّامل في كافة الجوانب العقليّة والثّقافيّة والدّينيّة والاجتماعيّة والجسميّة والنّفسيّة والفنيّة؛ وهذا يضمن تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم(Taylor, 1991).

أمّا أسس المنهاج فتستند على أربعة مقوّمات رئيسة: الفلسفة التّربويّة؛ وتعني وقوف الطّالب موقف الباحث عن الحقيقة، ويفكّر ويجرّب ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها. والجانب الاجتماعيّ؛ ويعني أنّ التّربية عمليّة حياتيّة؛ فالوظيفة الأساسيّة للمنهاج الحديث هي خدمة المجتمع بالمحافظة على التّراث الفكريّ والحضاريّ وتطويره مع متطلبات العصر والتّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ. والجانب النّفسيّ؛ ويعني أنّ الأسس النّفسيّة الّتي بني عليها المنهاج المدرسيّ تقوم على أساس الملكات العقليّة، أمّا الأسس النّفسية الحديثة فترتبط بالحياة والتّقدّم العلميّ المتواصل؛ لذا يجري التّركيز على حاجات المتعلّم وميوله، ومراعاة مراحل النّمو ومتطلباته والفروق الفرديّة الّتي تكوّن الأسس النّفسية. والجانب المعرفيّ؛ ويعني مراعاة المنهاج للحصيلة المعرفيّة، والرّبط بين الحاضر بالماضي والمستقبل (بني ياسين، ٢٠١٠).

وينبغي أن يستند التّطوير إلى فلسفة تربويّة مناسبة، وأن يستند إلى الدّراسة العلميّة الّتي توازن بين حاجات الطّلبة وحاجات المجتمع، وأن يستند إلى دراسة علميّة لتقاليد المجتمع وثقافته، وأن يستند إلى طبيعة العصر وروحه وثقافته، وأن يستند إلى دراسة علميّة للبيئة والمصادر الطّبيعيّة، وأن يكون التّطوير شاملاً لعناصر المنهاج، وأن يكون تعاونيًّا ومستمرًّا، وأن يستند إلى تطوير كفايات المعلّم وأداءاته. وثمّة صعوبات ومعوّقات ماديّة وبشريّة وإداريّة وسياسيّة تعوق أحيانًا الوصول إلى المنهج الّذي نريد.

ويشتمل المنهاج بوصفه نظامًا كبيرًا على أربعة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والطّريقة، والتّقييم. ويؤثّر ويتأثر كلّ عنصر بغيره من العناصر، ويشكّل كلّ عنصر من هذه العناصر نظامًا صغيرًا مستقلاً بذاته؛ فالعلاقة بين عناصر المنهاج تكامليّة

تفاعليّة، إذ يتكوّن المنهاج من العناصر الأربعة، بالإضافة إلى التّفاعل بين هذه العناصر(Taylor,1991; Hadree, 2006).

خلفيّة الدّراسة

ظهرت محاولات لبناء نظريّة شاملة لتدريس اللغة، وقد وصفت هذه المحاولات النّظريّات السّابقة بالجزئيّة؛ فقد أكّدت ضرورة التّفريق بين اللغة بوصفها علمًا واللغة بوصفها مادّة دراسيّة؛ أمّا الأولى فمجالها الحقيقيّ طلبة الجامعات، وأمّا الثّانية فمجالها طلبة المدارس(بني ياسين، ٢٠٠٨). وتجدر الإشارة في هذا السّياق إلى تصنيف مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثّل الأول في المدخل البنيويّ الّذي يركّز على وصف اللغة، والمدخل الوظيفيّ الّذي يركّز على مناشط التّعلّم، ووظائف اللغة، والمهارات المتمثّلة في ممارسة اللغة. وثمّة تصنيف آخر يقسّم مداخل تعليم اللغة إلى قسمين: يتمثّل الأول في مدخل الفروع الّذي يفصل القراءة عن المطالعة عن النّحو عن البلاغة...الخ، ومدخل الفنون الّذي يؤكّد التّكامل (سعيد،١٩٩٠).

وعدّ مدخلُ التّكامل الأداءَ اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة الأربعة:الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة نظامًا يؤثّر كلّ عنصر فيه ويتأثّر بالعناصر الأخرى؛ فثمّة علاقة بين الاستماع والقراءة بوصف كلّ منها مهارة استقبال إذ أنّ فهم المسموع يؤثّر في فهم المقروء، والعكس صحيح (Khamis, Clenton,1968; Bruton,2005; Xiang, 2004. 2005). وثمّة علاقة بين المحادثة والكتابة بوصف كلّ منها مهارة إرسال؛ إذ أنّ التّعبير الشّفويّ يؤثّر في التّعبير الكتابيّ، والعكس صحيح. وثمّة علاقة بين المرسل والمستقبل؛ فقد أكّدت البحوث والدّراسات أنّ العلاقة بين المرسل والمستقبل علاقة تفاعليّة تفاوضيّة تبادليّة؛ إذ تؤثّر القراءة في الكتابة، والعكس صحيح، ويؤثّر الاستماع في المحادثة، والعكس صحيح (Medit, 1992 ؛شنّاق،٢٠٠٠).

أمّا المنهج التّقليديّ فقد تعرّض لانتقادات كثيرة أدّت إلى ظهور آراء متعدّدة، وتمثّلت في مناهج ومداخل متعدّدة، وكان لكلّ منهج أسسه الفلسفيّة والنّفسيّة واللغويّة وأطروحاته وتطبيقاته(بني ياسين، ٢٠٠٩أ). ولكلّ مدخل ما له وما

عليه؛ لذا فما على المعلّم إلاّ أن يأخذ أحسن ما في كلّ منهج، وأن يركّز على القواسم المشتركة؛ ويجري ذلك ببناء أنشطة مهاريّة تكامليّة تواصليّة وظيفيّة كليّة. ومن أهمّ تلك المداخل: المدخل التّقليديّ، والمدخل التّركيبيّ، والمدخل التّواصليّ، والمدخل الوظيفيّ، والمدخل المهاريّ، والمدخل االكلّيّ، والمدخل التّكامليّ.

فقد ظهرت خلال القرن السّابق مدارس لغويّة عدّة أثّرت في مجال تدريس اللغات، وقد تمثّلت هذه المدارس في مجموعة من النّظريّات ومن أهمّها: النّظريّة الأدبيّة المنطقيّة Logico-Literary ، وتؤكّد هذه النّظريّة ضرورة تعلّم اللغة بالمعالجة المنطقيّة للنّصوص المكتوبة؛ إذ يجري تدريس النّحو بالاستنتاج. ومن ثمّ تدرّس المفردات والنّصوص بالتّرجمة وفقًا لطريقة القواعد والتّرجمة Grammar Translation Method، وتفترض هذه النّظريّة أنّ المادّة المكتوبة أكثر أهميّة من المادّة المنطوقة(Barnes, et al., 1999).

وتؤكّد النّظريّة الطّبيعيّة Naturalistic Theory على محاكاة أسلوب الاكتساب الطّبيعيّ للغة وفقًا لما يجري في المجتمع الكلي، وتعدّ النّظريّة الاكتسابيّة Acquisitionistic Theory من أحدث الصّور للنظريّة الطّبيعيّة. وظهرت النّظريّة السّلوكيّة البنيويّة نتيجة تأثّر علماء اللغة البنيويين بعلم النّفس السّلوكيّ؛ إذ تؤكّد هذه النّظريّة ضرورة إكساب الطّلبة مهارة المحادثة حتّى تصبح عادة لغوية (Raines&Canady,1990). أمّا النّظريّة المعرفيّة التّوليديّة فقد عُنيت بالتّراكيب ومفهوم الإبداع اللغويّ؛ وكان ذلك بالتّركيز على اللغة المكتوبة بتقديم فرضيّات تدور حول عمليّات عقليّة مجرّدة، ولم تعر اهتمامًا بحقائق الأداء المادّيّ الّذي يعدّ مجال اهتمام تعليم اللغة. وأمّا نظريّة علم اللغة الاجتماعيّ فقد سلّط أنصارها الضّوء على طبيعة الاتّصال وعلى الكفاية في اللغة الثّانية؛ إذ أكّدوا الكفاية التّواصليّة Communicative Competence مهملين القيود البنيويّة للغة؛ لذا فإنّ الطّلبة قد يتمكّنوا من التّواصل والتّعبير عن أنفسهم، ولكن بلغة ركيكة.

ويرى أنصار المنهج التّقليديّ أنّ اللغة سلطة بذاتها، وقد استمدّت من القوانين والقواعد الّتي تحكم عمل اللغة؛ فاللغة نظام معرفيّ له مفاهيمه وتعمل

القواعد على تنظيم العلاقة بين المفاهيم الأساسيّة والفرعيّة. والمعلّم وفق هذا المنهج لغويّ وملقّن فهو مصدر المعرفة، امّا المتعلّم فهو مستقبل سلبيّ، إذ إنّ التّعليم منصبّ على القواعد من غير اهتمام بمهارات اللغة. ومن أبرز الانتقادات الّتي وجّهت للمنهج التّقليديّ: انّه لم يقم على أسس نفسيّة، إذ إنّ علم النّفسّ جزء من الفلسفة، وعدم وجود نظريّات في التّعليم، ولإفراط في تعليم القواعد، وتوضيح القواعد بأمثلة مصطنعة، والمعلّم في هذا المنهج هو المصدر الوحيد للمعرفة، وعدم مراعاة الفروق الفرديّة، والميول والاتّجاهات، وإهمال مهاراتي التّحدّث والاستماع.

وامّا المدخل التّركيبيّ فمن أسباب ظهوره: ظهور علم اللغة الوصفيّ، وظهور علم النّفس السّلوكيّ، وتطوّر العلم والتّكنولوجيا.ومن أهمّ أطروحاته: التّركيز على السّلوك اللغويّ الظّاهر (الأصوات) ودراسته بوصفه عادة سلوكيّة، والتّركيز على البنية الظّاهرة للغة (الكلام الشّفويّ) بدرجة أكبر من اللغة المكتوبة(بني ياسين، ٢٠١٠). ومن أهم الفلسفات أو المناهج والمداخل الآتي:

المدخل التّكامليّ integrative Approach

يتمثّل التّكامل في هذا المنهج في المحاور الآتية: التّكامل بين مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، والتّكامل بين المهارات الفرعيّة للمهارة الواحدة، والتّرابط بين فروع اللغة، والتّكامل بين مادّة اللغة العربيّة والموادّ الأخرى، وما يترتّب على ذلك من تكامل بين أنماط التّفكير المختلفة. والتّكامل نوعان: التّكامل الأفقيّ، والتّكامل الرّأسيّ، ويسمّى البناء الحلزونيّ أو اللولبيّ. وينبغي أن يكون التّكامل منظّمًا بتحديد المفهوم اللغوي، والمهارة الفرعيّة، ونمط التّفكير، والمحتوى المعرفي المستهدف (مصطفى، ٢٠٠٢).

المدخل التّواصليّ Communicative Approach

التّواصل Communication هو العمليّة أو الطّريقة الّتي يجري بها انتقال المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات بين طرفين أو أكثر من أجل تأثير أحدهما بالآخر، وإحداث تغيرات مرغوب بها في سلوك الطّرف الآخر(مدكور، ٢٠٠٠). واللغة من أهمّ أدوات الاتّصال؛ إذ يعدّ المدخل الاتّصالي اللغة عادة اجتماعيّة تنمو بالممارسة والتّواصل؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد الأداء اللغويّ المتمثّل في المهارات (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) بدرجة أكبر من الكفاية اللغويّة، إذ يتجاوز

عن بعض القواعد والقوانين الّتي تحكم عمل اللغة في بعض المواقف؛ إذ يمكن تجاوز الأخطاء الّتي لا تعوق عمليّة الاتّصال أو تؤثّر في المعنى.

المدخل (المنهج) الوظيفيّ Functional Approach

يسعى هذا المدخل إلى إعداد الطّلبة للحياة إعدادًا سليمًا، ويرى أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة هي تمكين الطّلبة من القدرة على التّكيّف مع المجتمع، فاللغة ظاهرة اجتماعيّة؛ لذا فإنّ هذا المدخل يؤكّد تصميم أنشطة حقيقيّة توفّر بيئة اجتماعيّة مماثلة للمواقف الّتي تحدث في الحياة اليوميّة الطّبيعيّة؛ ولذا يجري التّركيز على القراءة الصّامتة لشيوعها بدرجة أكبر من القراءة الجهريّة، والتّعبير الوظيفيّ " الشّفويّ والتّحريريّ " (فضل الله، ٢٠٠٣). ونظر المدخل الوظيفيّ للغة نظرة وظيفيّة؛ ممّا دفع أنصار هذا المدخل إلى وضع تصنيف لوظائف اللغة؛ بغية التّركيز عليها في أثناء تعليمها، فالطّفل يميل إلى استخدام اللغة من جانب وظيفيّ واحد، ومن ثمّ تأخذ هذه العمليّة بالتّطور.

المدخل (المنهج) الكلّيّ Whole Language Approach

يعرّف كلارك المنهج الكلّي بقوله " هو اصطلاح يستخدم للإشارة إلى تعليم القراءة والكتابة باستخدام نصوص كاملة في مواقف اتّصاليّة. ويرى واطسون أنّ اللغة كيان كامل ولا يجوز النّظر إلى اللغة على أنّها منفصلة الأجزاء (الشّرادقة، ٢٠٠٤).

ويعدّ جودمان أول من استخدم هذا المصطلح في مجال تعلّم اللغة وتعليمها، وقد ركّز على العلاقة بين الفكر واللغويّات، وأثرها في تعلّم اللغة، وقد صمم انموذجًا أكّد فيه أنّ بناء المعنى المتكامل يتطلّب استخدام المعرفة بأنظمة اللغة الآتية: أصوات الحروف والنّحو، والمعاني(Watson, 1992). ويرى جودمان أنّ المنحى الكلّي طريقة لتقريب وجهات النّظر الخاصّة باللغة، وبطريقة تعلّمها، والأشخاص المعنيين بها(المعلّم والمتعلّم). وعرّفه بأنّه مجموعة من المعتقدات، وأنّه فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها؛ لذا أكّد التويريجر ضرورة الانتقال من النّظريّة إلى الممارسة(Goodman, 1990).

وقد حدّد جودمان مبادئ لمنحى اللغة الكلّي، وترتبط بأربعة أركان، وهي: نظريّة التّعلّم، ونظريّة اللغة، ونظريّة التّعليم، ونظريّة المنهاج؛ أمّا نظريّة التّعلّم فترى أنّ التّعلّم يكون أسهل عندما تكون اللغة وظيفيّة متكاملة، وأنّ تعلّم اللغة يتضمّن جانبين: الجانب الشّخصيّ والجانب الاجتماعيّ، وأنّ اللغة تكتسب عندما يجري تعلّمها بسياق حقيقيّ. وأمّا نظريّة اللغة فتتمثّل في النّظرة العلميّة للغة، وأنّ اللغة شاملة وغير قابلة للتّقسيم؛ لذا شبّهها جودمان بالدّرة ومكوّناتها والتّفاعل بين المكوّنات، الأمر الّذي يتطلّب النّظر إلى الكلمات والجمل نظرة كليّة.

وأمّا نظريّة التّعليم فتتمثّل في الموازنة بين الإبداع الذّاتيّ والعرف الاجتماعيّ، الأمر الّذي يتطلّب تجاهل الأخطاء الّتي لا تعوق التّواصل أو بناء المعنى؛ إذ ينبغي النّظر إلى البيئة الصّفيّة من وجهة نظر المتعلّم. وأمّا نظريّة المنهج فتتمثّل في تأكيد التّكامل(Taylor, 1991)؛ فهو الأساس والمفتاح لتعلّم اللغة، ويؤكّد هذا المنهج ضرورة اختيار الموضوعات وفقًا لحاجات الطّلبة وميولهم، ويؤكّد أيضًا تعليم اللغة عبر المنهج؛ فمعلّم التّاريخ معلّم للغة قبل أن يكون معلّمًا للتاريخ...الخ. واعتمد هذا المدخل في أسسه الفلسفيّة على الفلسفة البراجماتيّة، واعتمد في أسسه النّفسيّة على المدرسة المعرفيّة المتمثّلة في علم النّفس المعرفي(الشّرادقة، ٢٠٠٤). واعتمد في أسسه اللغويّة على الآتي: العلاقة العضويّة بين الشّكل والمضمون، وعناصر اللغة مجتمعة تشكّل أداة في التّعبير عن المعنى، واللغة نشاط إنساني يمكن تعلّمه، واللغة ظاهرة اجتماعيّة تستخدم للتّواصل البشريّ، واللغة وسيلة للتّفاعل الدّاخليّ والتّعبير عن الذّات، والتّفكير يسبق اللغة ويؤثّر فيها، وللغة وظائف حقيقيّة وصادقة تحقق أهدافًا ذات معنى (Goodman, 1991).

الدّراسات السّابقة

الدّراسات الّتي طبّقت على مهارة القراءة

قام أبو الهيجاء وصرايرة (Abu al-Hayja & Sarairah, 2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر انموذج التّعليم الدوري التّبادلي في تحصيل طلبة الصّفّ العاشر الأساسي في فهمهم المقروء باللغة الانجليزية. وقد تكونت عينة الدّراسة من (١٦٦) في مجموعتين: الأولى تجريبية (٨٥)، والثانية ضابطة (٨١).

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة، وظفت اختبارات (ت) لتحليل درجات الطلبة على اختبار التّحصيل في فهم المقروء قبل التّطبيق وبعده للوقوف على نمو تحصيل المجموعة التّجريبيّة، فبرهنت النّتائج على فعالية الأنموذج في تحصيل الطلبة، وخصوصا الطلبة الذكور وفي المستوى الاستنتاجي. وخلصت الدّراسة، في ضوء نتائجها، إلى جملة من التّطبيقات والمقترحات للتربويين والباحثين.

وأجرى بني عبد الرحمن (Bani Abd al-Rahman, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مواد القراءة الأصلية في اللغة الانجليزية في تحصيل طلبة الصّفّ الحادي عشر في الاستيعاب القرائيّ. وتكونت عينة الدّراسة من شعبتين من طلبة الصّفّ الحادي عشر: شعبة تمثّل المجموعة الضابطة، وعددها (٣٧) طالبًا، وشعبة تمثّل المجموعة التّجريبيّة، وعددها (٣٥) طالبًا. وتمّ تدريس المجموعة التّجريبيّة بمواد قراءة أصلية، بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة بمواد قراءة غير أصلية. وبعد تطبيق الدّراسة طبق الاختبار البعدي لقياس تحصيل طلبة المجموعتين في الاستيعاب القرائيّ باللغة الانجليزية. وأظهرت نتائج الدّراسة فروقا ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة التّي درست باستخدام مواد قراءة أصلية.

الدّراسات التّي طبّقت على مهارة الكتابة

أجرت السّقا (Sagga, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الخريطة الدّلاليّة والعصف الذّهنيّ المعززين بالحاسوب في الاستيعاب القرائيّ والكتابة بالإنجليزيّة لدى طالبات المرحلة الأساسيّة العليا في الأردنّ. وتكونت عينة الدّراسة من ثلاث مجموعات، وتكونّت هذه العينة من (٩٠) طالبة، تمّ توزيعها عشوائيًا على ثلاث مجموعات، بواقع (٣٠) طالبة في كلّ مجموعة: مجموعتين تجريبيتين، درست إحداهما باستخدام الخريطة الدّلاليّة المعززة بالحاسوب، ودرّست الأخرى باستخدام العصف الذّهنيّ المعزز بالحاسوب، ومجموعة ضابطة درّست بالطّريقة التّقليديّة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعتين التّجريبيتين. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلامات التّي حصلت عليها طالبات المجموعتين التّجريبيتين اللواتي درسن مهارات

التّعبير الكتابيّ باللغة الإنجليزيّة باستخدام الخريطة الدّلاليّة والعصف الذّهنيّ، وطلبة المجموعة الضابطة اللواتي درسن المهارة نفسها بالطّريقة التّقليديّة، وكان الفرق لصالح المجموعتين التّجريبيتين.

أجرت حاضري (Hadree, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة القراءة من أجل الكتابة في تصحيح الأخطاء الكتابيّة الإنشائيّة في تحسين الكتابة الإنشائيّة لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة في الأردنّ. وقد تكوّنت عينة الدّراسة من عينة قصديّة تألّفت من (٦٠) طالبة، وقسّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، وقد تألّفت كلّ مجموعة من (٣٠) طالبة. وقد أعطيت المجموعة التّجريبيّة مادّة تعليميّة من نصوص متنوعة تضمنت مهارات متعددة تساعد الطّالبات على تحسين أدائهن الكتابيّ. وتمّ إعطاء المادّة على مراحل، وطلب إلى الطّالبات قراءتها وفهمها، ومن ثمّ كتابة موضوع إنشاء بالاستفادة من الأفكار والتّنظيم والأسلوب والمفردات الجديدة، بالإضافة إلى تصحيح الأخطاء. وبعد إجراء الدّراسة قدّم الاختبار للمجموعتين، وتمّ تصحيحه، وقد أسفرت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلامات لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وقام الشرعة والسّوقي (Al-sharh& Al-souqi, 2005) بدراسة هدفت التّعرّف لأثر استخدام الحاسوب في اللغة الإنجليزيّة في الأداء الكتابيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ. وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (٣٧) طالباً، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وتمّ توزيعهم على شعبتين: شعبة تجريبيّة مكوّنة من (٢٠) طالبًا، وشعبة ضابطة مكوّنة من (١٧) طالبًا. وللتعرّف لأثر البرنامج؛ أتمّ الباحثان اختبارًا يشتمل على مستويين: المستوى اللغويّ والمستوى البلاغيّ للتّعبير الكتابيّ. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الحاسوب يعدّ أداة تعليميّة ذات تأثير إيجابيّ في مستوى أداء الطّلاّب في المستويين اللغويّ والبلاغيّ.

وقام خميس(Khamis, 2005) بدراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الذّكاءات المتعددة في قدرة طلاّب الصّف العاشر الأساسيّ في الأردنّ في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزيّة. وتمّ اختيار العينة بطريقة قصديّة، وتمّ توزيع طلبة كلّ مدرسة على شعبتين متساويتيّ العدد؛ لتكون إحداهما

مجموعة تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق أغراض الدّراسة؛ استخدم الباحث أداة واحدة وهي اختبار تحصيليّ تكوّن من أربعة أسئلة، وذلك لقياس قدرة الطّلبة على كتابة الفقرة باللغة الإنجليزيّة. وبعد تصحيح الأوراق وإجراء التّحليلات اللازمة تمّ التّوصّل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في قدرة طلبة الصّف العاشر الأساسيّ ذكورًا وإناثًا في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزيّة يعزى إلى البرنامج التّعليميّ القائم على الذّكاء المتعدد. وعدم وجود أثر يعزى إلى الجنس، وعدم وجود أثر في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزيّة يعزى إلى التّفاعل بين البرنامج والجنس.

وقام النّمرات (Al Nimrat, 2005) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجيتيّ الألعاب اللغويّة وحلّ المشكلات في مهارات كتابة الطّلبة الأردنّيين في المرحلة الأساسيّة الدّنيا. وتكوّنت عينة الدّراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة، من طلبة الصّف الخامس الأساسيّ. وتمّ توزيع العينة على ست مجموعات: بواقع ثلاث مجموعات للذّكور وثلاث مجموعات للإناث. وقد درّست المجموعة التّجريبيّة الأولى (الذّكور والإناث) مهارات الكتابة باستخدام استراتيجيّة الألعاب اللغويّة، ودرّست المجموعة التّجريبيّة الثّانية (الذّكور والإناث) مهارات الكتابة باستخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات، ودرّست المجموعة الضّابطة (الذّكور والإناث) مهارات الكتابة باستخدام الطّريقة التّقليديّة. وبعد إجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة، توصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى مهارات الكتابة تعزى لطريقة التّدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى مهارات الكتابة تعزى إلى التّفاعل بين الجنس وطريقة التّدريس لصالح الإناث.

أجرى إكسيانغ (Xiang, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة المراقبة الذّاتيّة في الكتابة، وللتحقق من ذلك؛ تمّ اختيار عينة مكوّنة من (٥٨) طالبًا وطالبة بالطّريقة العشوائيّة الطّبقيّة، وقد وزّعوا على مجموعتين: مجموعة ضابطة، وكان عددها (٢٩)، ومجموعة تجريبيّة، وكان عددها (٢٩). وتمّ تقسيم طلبة المجموعة التجريبيّة إلى مجموعات رباعيّة، ودرّبوا على كيفيّة أخذ الملحوظات حول المحتوى، واللغة، والتّنظيم، وتقديم التّغذية الرّاجعة، ومحاورة الطّلبة ومناقشتهم في أهميّة المراقبة الذّاتيّة في العمل الكتابيّ. وبعد مرور (١٢) أسبوعًا، أتمّ الباحث اختبارًا

بعديًا. وأظهرت نتائج الدّراسة إمكانيّة تدريب الطّلبة على استخدام المراقبة الذّاتيّة في كتاباتهم؛ فقد أظهر التّحليل الإحصائيّ وجود فروق دالّة لدى طلبة المستوى المتقدّم والمستوى المتوسّط من المجموعة التّجريبيّة، وعدم وجود فرق لدى المستوى المتدنيّ من المجموعة نفسها.

الدّراسات الّتي طبّقت على مهارة الاستماع

قامت بول برت (Brett, 1997) بإجراء دراسة مقارنة لمعرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في الفهم السّمعي، وقد طبّقت الدّراسة على عينة من الطّلبة الّذين يدرسون اللغة الإنجليزيّة لحلقة ثانية؛ إذ جرى عرض المادّة باستخدام الفيديو والتّجهيزات السّمعيّة والوسائط المتعددة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن انّ أداء المتعلّمين للمهام ومهارات فهم المسموع لدى المجموعة التّجريبيّة.

واجرى ارنوتسي وآخرون(A arnoutse et al., 1998) دراسة هدفت إلى فحص أثر وفعاليّة تعليم استراتيجيّة النّصوص المسموعة في مهارات الفهم لخمسة وتسعين طالبًا تتراوح أعماهم ما بين ٩- ١١ سنة من الطّلبة الضّعاف في فهم المسموع والمقروء، وقد أشارت النّتائج إلى فاعليّة الاستراتيجيّة في تنمية مهارات فهم المسموع.

واجرت سينتي وآخرون(Cente et al., 2000) دراسة لقياس مدى فاعليّة برنامج في التّخيلات البصريّة في فهم المسموع، وتكوّنت عينة الدّراسة من طلبة السنة الثّانية من المرحلة الابتدائيّة، ممّن تتراوح أعمارهم ما بين ٧- ٨ سنوات، وأسفرت هذه الدّراسة عن تأكيد فعاليّة البرنامج في تنمية مهارات فهم المسموع.

وأجرى العموش(٢٠٠٦) دراسة هدفت الكشف عن أثر الدّراما التّعليميّة في تطوير مهارات التّحدّث" دقّة الضبط ووظيفة الأداء" لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في ضوء جنسهم. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن الأثر الإيجابيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.

الدّراسات المتعلّقة بالمداخل اللغويّة

اجرى ويبسون (Wipson, 1992) دراسة هدفت إلى تطبيق برنامج اللغة الكليّة في فصول مرحلة ما قبل المدرسة ومساعدة الأطفال الصّغار في تعليم القراءة

والكتابة، ولتحقيق ذلك أجرى الباحث اختيار ستة مدرّسين يدرسون ٦٣ طفلا من ذوي الأعمار من ٤- ٥ بورش عمل مدّة كلّ واحدة منها ساعتان؛ لتعليمهم وفق المدخل اللغويّ الكلّيّ مبادئ القراءة والكتابة، مع استخدام الكتب الكبيرة، وإشراك الآباء في هذه الورش. وقد توصّلت الدّراسات إلى نتائج عدّة أهمّها: فاعليّة المدخل اللغويّ الكلّيّ في تعليم مهارتي القراءة والكتابة للأطفال الصّغار لمساعدة المعلّمين بالرّغم من فشل البرنامج في إقناع الآباء بأهميّة المدخل اللغويّ الكليّ.

وأجرى واتسون (Watson, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المدخل اللغويّ الكلّيّ في تعليم اللغة للمبتدئين متمثّلة في القراءة والكتابة والمحادثة؛ ولتحقيق ذلك اختار الباحث مجموعة من الكتب والأنشطة الّتي تمارس بها بعض التّجارب اللغويّة مثل التّعبير عن بعض المشاهدات في الحقول، وعرضها على الطّلبة بهدف إثارة انتباههم، وتحفيزهم نحو التّعلّم، وإجراء الحوارات والمناقشات حول بعض الكتب والقصص المؤلّفة من الصّور بين المعلّم والطّلبة من جهة، وبين الطّلبة أنفسهم من جهة أخرى. وقد توصّلت الدّراسة إلى نتائج عدّة أهمّها: فاعليّة المدخل اللغويّ الكلّيّ في تعليم اللغة المنطوقة والمكتوبة معا.

وأجرت ميديت(Medit, 1992) ورقة عمل بعنوان التّكامل بين القراءة والكتابة في الصّفوف الإعداديّة في مؤتمر عقد في جامعة أوهايو هدفت إلى مناقشة كيفيّة اندماج القراءة مع الكتابة في الفصل الدّراسيّ في برنامج الإنجليزيّة المكثّف المعمول به في الجامعة، وقد أظهرت الدّراسة أنّ تكامل القراءة مع الكتابة يعدّ أساسا في تعليم هاتين المهارتين، وقدّم الباحث توضيحا لكيفيّة الاندماج؛ وذلك بتشجيع الطّلبة التّعرّف إلى الرّموز والأنماط الّتي تساعدهم على بناء المعنى والعلاقات والتّنبؤ بالأفكار اللاحقة. وأشارت إلى أنّه لابدّ من ممارسة استخدام المفردات لتحديد المعنى في البداية، فإذا عجزوا لجأوا إلى العلاقات بين الأفكار في النّصّ.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

تشترك هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في محاولتها الكشف عن العوامل المؤثّرة في الأداء اللغوي؛ وذلك لتوظيف هذه العوامل في معالجة الضّعف في الأداء اللغوي الّذي أثبتته تلك الدراسات. وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة

عليها؛ وذلك لقلّة الدّراسات التّي عنيت بمداخل تعليم اللغة. وقد كانت النّتائج في جميع الدّراسات السّابقة لصالح المجموعات التّجريبيّة. وقد تميزت الدّراسة الحاليّة عن تلك الدّراسات في محاولتها الكشف عن اثر برنامج قائم على المنهج المهاريّ؛ فقد تناولت بعض الدّراسات السّابقة المدخل الكلّي والمدخل التّكامليّ. وعلى الرّغم من اعتماد معظم المعالجات في الدّراسات السّابقة على مهارات اللغة غير أنّها لم تقدّم نظرة شاملة لبرنامج أو مدخل مهاريّ؛ إذ ينبغي تعليم مهارات اللغة افقيًا وعموديًا بتصميم معالجات وفق المؤشّرات السّلوكيّة، والتّدرّج في تعليمها، امّا عمليّة التّقييم فينبغي أن تكون محكيّة المرجع لا معياريّة، وقد أخذت هذه الدّراسة فكرة أوليّة من بعض أدوات الدّراسات السّابقة، واستراتيجيّاتها، والعمل على تطويرها بما يناسب أغراض الدّراسة الحاليّة، وعمل على صياغة مشكلة الدّراسة الحاليّة المتمّثلة في فرضياتها.

مشكلة الدّراسة

على الرّغم من الأبحاث والدّراسات العديدة لتحسين مستوى الأداء اللغويّ: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، غير أنّ هذه المحاولات لم تسفر حتّى الآن عن نتائج ملموسة. فالأداء اللغويّ شبكة محاكة بتصميمات معقّدة تتضمّن الأبعاد المعرفيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة واللغويّة والماديّة والتّجريبيّة، وجميع هذه الأبعاد متداخلة بطريقة مؤثّرة على كلّ من العمليّة والنّاتج (Reuzel & Cooter 1992) ؛ امّا البرنامج القائم على المنهج المهاريّ فإنّه يوازن بين الكفايات اللغويّة (الأنظمة اللغويّة: النّحويّ والصّرفيّ والدّلاليّ والصّوتيّ) والأداءات اللغويّة المتمثّلة في مهارات اللغة؛ إذ يمكن إيجاد جسر بين الكفايات والأداءات، إذ إنّ العديد من الدّراسات قد نجحت في تنمية الكفايات النّظريّة، امّا الأداء اللغويّ فلم يرق إلى توقّعات تلك الدّراسات نفسها؛ إذ إنّ الحديث عن اللغة بوصفها نظامًا مكوّن من الكفايات اللغويّة والأداءات اللغويّة والعلاقة بين مهارات اللغة يبقى نظريًا ما لم تصمم المعالجات في جميع مراحل التّعليم وفق فلسفة شاملة معتمدة على منهج لغويّ.

هدف الدّراسة وفرضياتها

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ؛ وفي ضوء ذلك صيغت الفرضيّات الآتية:

١. لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى البرنامج.

٢. لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى جنسهم.

٣. لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين البرنامج والجنس.

التعريفات الإجرائيّة

- **الأداء اللغويّ:** يتمثّل الأداء اللغويّ في (ماذا نعلّم ؟) مهارات اللغة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة بوصفها مهارات رئيسة؛ إذ أنّ لكلّ منها مهارات فرعيّة ومؤشّرات سلوكيّة دالّة عليها، وجرى قياس الأداء باختبار الأداء اللغويّ، وعبّر عنه بالعلامة الّتي حصل عليها الطّالب.
- **البرنامج:** يتمثّل البرنامج في (كيف نعلّم ؟)؛ إذ يشمل المعالجات المتمثّلة في المحتوى وما يشتمل عليه من أنشطة جرى تنفيذها باستراتيجيّات تحقق التّوازن بين الكفايات اللغويّة (الأنظمة اللغويّة: النّحويّ والصّرفيّ والدّلاليّ والصّوتيّ) والأداءات اللغويّة المتمثّلة في مهارات اللغة، وفق إجراءات محدّدة. وقد اشتمل على الأهداف (الخاصّة للصّفّ السّابع) الآتية:
  - مهارة الاستماع: يفهم مضمون النّصوص المسموعة، ويميّزها، ويتذوّقها، ويوظّفها في مواقف حيويّة، ويميّز بين الأسباب والنّتائج فيها.

- مهارة القراءة : يقرأ نصوصًا متنوعة شعريّة ونثريّة قراءة ناقدة، مميّزًا، وموازنًا ورابطًا، ومضيفًا للأفكار والعلاقات فيها، ومتذوّقًا للصّور الجماليّة فيها، ومصدرًا أحكام عليها.
- مهارة المحادثة: يحاور ويعبّر شفويًّا، ويدير حوارًا موظّفًا قدرته على التّخيّل، ومظهرًا قدرات إبداعيّة في ترتيب الأفكار وتناولها.
- مهارة الكتابة: يعبّر كتابة عن موضوعات متنوعة، مسلسلاً افكاره و مراعيًا الأساليب والقواعد الأساسيّة وعلامات التّرقيم، مبديًا رأيه مدعمًا بالبراهين، موسعًا عباراته، ويلخّص كتابة موضوعات متنوعة، محللاً إياها إلى عناصرها الرّئيسة.

ويشمل البرنامج مهارات الأداء اللغويّ من حيث: ماهيتها- أهميتها- مهاراتها الرّئيسة والفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها- وأهدافها العامّة والخاصّة- وتعليمها- وتقييمها.

- المنهج المهاري: مدخل في تعليم اللغة يؤكّد مهارات اللغة الرّئيسة والفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة؛ إذ تبنى الأنشطة لتشمل كلّ مؤشّر سلوكيّ، ويراعى التّدرّج في اثناء تعليم كلّ مهارة من مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؛ إذ يؤكّد هذا المدخل الجانب المادّي للغة بغية الوصول بالمهارة عند المتعلّم إلى السّرعة والدّقة والإتقان.

محدّدات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في لواء الكورة، واقتصر حجم العينة على (٨٠) طالبًا وطالبة جرى اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة البسيطة (السّحب والإرجاع)، واقتصر الأداء اللغويّ على المهارات المذكورة في هذه الدراسة، واقتصر القياس والتقويم على المهارات المذكورة في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من (٢٥٩٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة لواء الكورة للعام الدّراسيّ

٢٠٠٩/٢٠١٠م، وكان عدد الطّلاب (١٢٧٢) موزعين على (٤٦) شعبة، وعدد الطّالبات (١٣٢١) موزعات على (٣٩) شعبة. امّا عينة الدّراسة فتكوّنت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا وطالبة في اربع شعب للصّفّ السّابع الأساسيّ. منهم (٤٠) طالبًا، و(٤٠) طالبة في أربع مدارس حكوميّة، وجرى اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائيّة بسيطة(السّحب والإرجاع)؛ لذا جرى ترحيل بعض الطّلبة للشعب الأخرى لتتساوى أعداد الطّلبة. وجرى اختيار شعبة من كلّ مدرسة بطريقة عشوائيّة(السّحب والإرجاع)؛ لعزل الشّعب عن بعضها، فقد يترتّب على الظروف التّجريبيّة شعور المجموعة الضابطة بالمنافسة مع المجموعة التّجريبيّة؛ ممّا قد يؤدّي إلى زيادة مستوى أدائهم فوق المتوقّع، وهذا ما يشار إليه بأثر جون هنري John Henry، فضلاً عن اختلاط المجموعات. وجرى توزيع المعالجات على الشّعب بطريقة عشوائيّة (السّحب والإرجاع).

وقد خضعت المجموعتان التّجريبيّتان "الأولى من الإناث والثّانية من الذكور" للمعالجة الخاصّة بهذه الدّراسة، ومجموعة ضابطة من الذكور، وتكوّنت من(٢٠)طالبًا، وكذلك مجموعة ضابطة من الإناث، وتكوّنت من(٢٠) طالبة، وللتّثبّت من تكافؤ الطّلبة في المجموعات التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة، طبّق الباحث الاختبار القبليّ على الشّعب الأربع في آن واحد، وضمن ظروف واحدة ومحددة، وجرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، لأداء طلبة المجموعات الأربع، والجدول ١ يوضّح ذلك.

الجدول (١)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار الأداء اللغويّ حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	57.85	4.694	20
	أنثى	57.05	4.058	20
	المجموع	57.45	4.350	40
ضابطة	ذكر	57.90	6.805	20
	أنثى	56.95	5.296	20
	المجموع	57.43	6.038	40
المجموع	ذكر	57.88	5.770	40
	أنثى	57.00	4.658	40
	المجموع	57.44	5.229	80

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسّطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

تحليل التباين الثنائي لاختبار الأداء اللغويّ وفقا لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.013	1	.013	.000	.983
الجنس	15				
		1	15.313	.543	.464
	.313				
الجنس× المجموعة	.113	1	.113	.004	.950
الخطا	2144.250	76	28.214		
المجموع	2159.687	79			

يبين الجدول [٢] الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 000. وبدلالة إحصائيّة983.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف543. وبدلالة إحصائيّة 464.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف 004. وبدلالة إحصائيّة950. ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما. وهذا يعني أن أداء الطّلبة في الأداء اللغويّ متكافئ، وأنّ نقطة البداية لدى كلّ مجموعة هي ذاتها تقريبًا لدى المجموعة الأخرى.

أداة الدّراسة

اختبار الأداء اللغويّ

اطّلع الباحث على مجموعة من الاختبارات الخاصّة بالأداء اللغويّ، وفي ضوء ذلك صمم الباحث اختبارًا طبق على أفراد عينة الدّراسة بواقع مرتين (قبليّ/بعديّ) بتباعد زمنيّ (ثمانية أسابيع). وصحح الاختبار معلّمان مؤهّلان، وأخذ متوسّط الدّرجات لكلّ طالب، وكان ذلك بعد الاجتماع مع المعلّمين، وبيان معايير تصحيح الاختبار. وصنفت مهارات الأداء اللغويّ وفق مهارات اللغة: مهارة الاستماع (المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها(٢٥ درجة). ومهارة القراءة (المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها(٢٥ درجة). ومهارة الكتابة (المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها(٢٥ درجة). ومهارة المحادثة (المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها (٢٥ درجة).

صدق الاختبار

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للاختبار تم عرضه على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مجال التّدريس واللّغة في جامعة البقاء التّطبيقيّة، ومن المشرفين التّربويين المتخصّصين، ومن معلّمين مؤهلين لهم خبرة واسعة في

تدريس اللغة العربيّة. وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل أو إضافة أو حذف إلى أن خرج بصورته النهائيّة، وقد تمّتع الصّدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات الاختبار

جرى التّحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة منتمية إلى مجتمعها. واختيرت المدرستان اللّتان تشتملان على العينة الاستطلاعيّة بطريقة عشوائيّة، وقد تألّفت العينة من (٢٠) طالبًا و (٢٠) طالبة، وقد جرى اتّباع الخطوات العلميّة للتّحقق من ثبات الاختبار، ونفذ الباحث ذلك بطريقتين هما:

أولاً: ثبات الإعادة

طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة المكوّنة من (٢٠)طالبًا، وجرى إعادة الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحاول الباحث توفير الأجواء نفسها الموجودة في التّطبيق الأول، وصحح الاختبار، واحتسب معامل ثبات الإعادة لنتائج مرتيّ التّطبيق، فبلغ معامل ارتباط بيرسون (.٨٣٣) وهذا يدلّ على أنّ معامل الارتباط دالّ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وهذا الثّبات مناسب لأغراض هذه الدّراسة.

ثانياً: ثبات التّصحيح (التّقدير)

طبّق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة المكوّنة من (٢٠) طالبة، وجرى تصحيح الاختبار من المصحّحَين، ومن ثمّ جرى حساب معامل الاتّفاق بين المصححين وفق معادلة ارتباط بيرسون، فبلغ معامل الارتباط (.٨٧٢)، وهذا يدلّ على أنّ معاملات الارتباط دالّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وهذا الثّبات مناسب لأغراض هذه الدّراسة.

إجراءات تصحيح الاختبار

روجعت مجموعة من استراتيجيّات التّقويم وأدواته لمهارات اللغة العربيّة. وبعد ذلك جمعت البيانات المتعلّقة بالاختبار، وتم تصحيحه طبقًا لمفتاح أعد لهذه الغاية، ومن ثمّ أجريت المعالجات الإحصائيّة.

إجراءات تنفيذ الدّراسة

نفّذت الدّراسة وفق الخطوات الإجرائيّة الآتية: الاطّلاع على الأدب التّربوي المتعلّق بالأداء اللغويّ؛ للوقوف على ما تناولته البحوث والدّراسات السّابقة، وعلى استراتيجيّات التّدريس والتّقويم، والنّتائج الّتي توصّلت إليها. وفي ضوء ذلك جرى تحديد مشكلة الدّراسة، وصوغها في ثلاث فرضيات. ومن ثمّ تحديد مجتمع الدّراسة المتمثّل في طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ التّابع لمديريّة التّربية والتّعليم في لواء الكورة. وتحديد مهارات الأداء اللغويّ. ومن ثمّ تحديد المدّة الزّمنيّة اللازمة لإجراء التّجربة المتمثّلة في (٥٦) حصّة دراسيّة، ولمدّة ثمانية أسابيع. ويبيّن الجدول ٣ المدّة الزّمنيّة الّتي نفّذت فيها إجراءات الدّراسة.

الجدول (٣)
الخطّة الزّمنيّة الّتي نُفّذت وفقها إجراءات الدّراسة

الاختبار القبليّ	المجموعة	طريقة التّدريس	مدّة التّدريس	الاختبار البعديّ
الخميس ٤/ ١١/ ٢٠٠٩	التّجريبيّة ١، ٢	البرنامج	من ٥/ ١١- ١٢/٣١	الأحد ٢٠١٠/١/٣
	الضابطة ٣، ٤	التّقليديّة		

وجرى عرض التّطبيقات على محكّمين. ومن ثمّ تمّ بناء الاختبار وتحكيمه لتحديد مدى مناسبته للغرض الّذي وضع من أجله. وتمّ استئذان وزارة التّربية والتّعليم لتطبيق التّجربة في المدارس المختارة. والاجتماع مع مديري المدارس ومديراتها؛ لشرح أهميّة التّجربة، والتّثبت من مدى التّعاون من المعلّمين والمعلّمات. واختيار المعلّمين والمعلّمات ممّن تتراوح خبرتهم بين (٢) إلى(٤) سنوات، ويحملون درجة بكالوريوس في اللغة العربيّة(فقط)؛ وذلك من أجل ضبط هذه المتغيرات. وتمّ إجراء الاختبار على عينة استطلاعيّة؛ للتّحقق من ثباته. وإجراء الاختبار القبليّ للتّحقق من مدى تكافؤ المجموعات التجريبيّة والضابطة. وعقد اجتماعات مع معلّم ومعلّمة "المجموعتين التجريبيّتين" ؛ لتعريفهم بإجراءات تنفيذ التّجربة. وتمّ تطبيق الاختبار البعديّ على الطّلبة بعد أن أنهوا المدّة المقررة للتجربة وهي ثمانية أسابيع.

وتمّ تصحيح الاختبار وإدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها؛ لتحديد النتائج ومناقشتها.

تصميم الدّراسة

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل

١- المتغير الأساسيّ وله مستويان: أ- البرنامج القائم على المنهج المهاريّ.
ب- الطّريقة التّقليديّة.

٢- المتغير الثّانويّ التّصنيفيّ وله مستويان: أ- ذكور. ب- إناث.

ثانيًا: المتغير التّابع (الأداء في اختبار الأداء اللغويّ).

المعالجات الإحصائيّة

تحليل التباين الثنائيّ لأداء الطّلبة في الاختبار القبليّ، وتحليل التبّاين الثنائيّ لأداء الطّلبة في الاختبار البعديّ.

نتائج الدّراسة

بعد إجراء الاختبار البعديّ وتحليل نتائجه، جرى عرض هذه النتائج وفقا لفرضيّات الدراسة ومتغيراتها. وللتّحقق من هذه الفرضيّات، جرى استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعات في اختبار الأداء اللغويّ والجدول ٤ يبيّن ذلك.

الجدول (٤)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاختبار الأداء اللغويّ البعديّ حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	76.90	4.204	20
	أنثى	77.10	5.350	20
	المجموع	77.00	4.750	40
ضابطة	ذكر	58.55	5.951	20
	أنثى	58.85	4.107	20
	المجموع	58.70	5.049	40
المجموع	ذكر	67.73	10.593	40
	أنثى	67.97	10.371	40
	المجموع	67.85	10.417	80

يبيّن الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

الجدول (٥)

تحليل التباين الثنائي لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	6697.80	1	6697.80	271.760	.000
الجنس	1.250	1	1.250	.051	.822
الجنس × المجموعة	.050	1	.050	.002	.964
الخطأ	1873.10	76	24.646		
المجموع	8572.20	79			

يبيّن الجدول [٥] الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف271.760 وبدلالة إحصائيّة ٠.٠٠٠، وكانت الفروق لصالح المجموعة التّجريبيّة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف 051. وبدلالة إحصائيّة 822.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف002. وبدلالة إحصائيّة 964.

مناقشة النتائج والتّوصيات

جرى تناول مناقشة النتائج وفق أسلوب يتمثل في إبراز أهمّ النّتائج المتعلقة بالفرضيات، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النّظري، والدّراسات المتعلّقة بماهية الدّراسة، وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات، وكذلك التّوصيات والمقترحات ذات الصّلة بالنتائج المتحصّلة. وهدفت هذه الدّراسة التّحقّق من أثر برنامج قائم على المنهج المهاريّ في تنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن. وبالنّظر في الدّراسات والبحوث السّابقة نجدها غير قائمة على توظيف المنهج المهاريّ بصورة كلّيّة على الرّغم من ضعف الطّلبة في الأداء اللغويّ.

وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة بمناقشة فرضياتها على النّحو الآتي:

أولاً: مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى البرنامج".

كشف اختبار الفرضيّة الأولى الرفض لهذه الفرضيّة؛ فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات علامات المجموعات في الاختبار البعدي، وكانت هذه الفروق بين المجموعة التّجريبيّة الّتي تعلّمت بالبرنامج، والمجموعة الضابطة الّتي تعلّمت بالطّريقة التّقليديّة؛ لصالح الأولى؛ وربّما يعود ذلك إلى المعالجات الّتي صممّت على أساس العلاقة بين المدخلات اللغويّة

والفكريّة المتمثّلة في مهارتي القراءة والاستماع والمخرجات اللغويّة والفكريّة المتمثّلة في مهارتي المحادثة والكتابة، وهذا يلتقي مع الدّراسات الّتي أكدت وحدة اللغة، ومنها:(شنّاق، ٢٠٠٠؛ الشّرادقة، ٢٠٠٤؛ Watson, 1992; Wipson, 1992 ;Medit, 1992)، ويلتقي مع الدّراسات الّتي حدّدت ماذا نعلّم؟ بتحديدها المهارات الرّئيسة الكبرى ومهاراتها الفرعيّة الصّغرى والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة عليها قبل تحديد كيف نعلّم؟ ويلتقي هذا مع دّراسات

Al- Sharh& Al- Souqi, 2004; Sagga& Hardee, 2006p Xiang, 2005; Bruton, 2005; Al- Nimrat, 2005; Khamis& Brett, 1998; Anoutse et al., 1998; Cente et al., 1997.

وربّما يؤكّد البرنامج القائم على المنهج المهاريّ ربط عمليّة التّقويم بعمليّة التّعليم بدرجة كبيرة؛ إذ يحدد موقفاً لغويًّا لكلّ مؤشّر سلوكيّ وهذا ما أكّده أبو الهيجاء(٢٠٠١). أمّا المجموعة الضابطة فلم تحظ بما حظيت به المجموعة التّجريبيّة؛ فتعليم المهارات اللغويّة يجري بصورة عشوائيّة.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية "لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى جنسهم(الذكور، الإناث)".

كشف اختبار الفرضيّة الثّانية الفشل في رفض هذه الفرضيّة؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات علامات المجموعات في اختبار الأداء اللغويّ تعزى إلى الجنس؛ وربّما يعود ذلك إلى التّماثل في: المرحلة العمريّة، والخلفيّة العلميّة والبيئة المدرسيّة، واللهجة العاميّة، وأحاديّة اللغة، والخلفيّة الاقتصاديّة، والتنشئة الاجتماعيّة والثّقافيّة، والبنية الفسيولوجيّة؛ فقد جرى التّحقق من السلامة الجسديّة للطلبة والمؤهلات العلميّة للمعلّمين والمعلّمات وخبرات المعلّمين والمعلّمات، وبناء البرنامج المستخدم في هذه الدّراسة لكلا الجنسين، وطبيعة الاختبار القبليّ والبعديّ.

أمّا الدّراسات الّتي اتّفقت في نتائجها مع نتائج الدراسة الحاليّة في فرضيتها الثّانية فهي: (Abu al-Hayja& Sarairah, 2006; Khamis, 2005؛ حطيبات، ٢٠٠٧؛ بني ياسين، ٢٠٠٧) الّتي أسفرت عن عدم وجود أثر يعزى إلى الجنس. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (Al Nimrat, 2005) الّتي أسفرت عن وجود أثر يعزى إلى الجنس لصالح الإناث. واختلفت نتائج هذه الدراسة أيضًا مع ما أشار إليه ثورن وهنلي (Thorne & Henley, 1975) ؛ فقد أشارا إلى أنّ الإناث يمتلكن قدرات ذهنيّة تمكنهنّ من التّميّز على الذكور في الجوانب اللغويّة، وأكّد (قاسم، ٢٠٠٠) أنّ النّمو اللغويّ عند الإناث أسرع ممّا هو لدى الذكور.

ثالثًا: مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة:" لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء اختبار الأداء اللغويّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ تعزى إلى التّفاعل بين البرنامج والجنس".

كشف اختبار الفرضيّة الثّالثة الفشل في رفض هذه الفرضيّة؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات مجموعات التفاعل في اختبار الأداء اللغويّ تعزى إلى التّفاعل بين البرنامج والجنس؛ وتدلّ هذه النّتيجة على أنّ البرنامج لم يكن أكثر فاعليّة لجنس معيّن. وتختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه (نصر، ١٩٩٢) فقد أكّد أنّ الإناث أكثر تركيزًا ودقّة في التّعامل مع الاختبارات البحثيّة؛ وذلك بسبب ارتفاع دافعيّة الإنجاز والتّحصيل لديهنّ.

التّوصيات

- تبنّي البرنامج؛ إذ أسهم في تنمية الأداء اللغويّ لدى الجنسين، فالمنهج المهاريّ يوازن بين الكفايات والأداءات من جهة، ويوازن بين الأداءات اللغويّة المتمثّلة في مهارات اللغة من جهة أخرى.
- إجراء المزيد من البحوث والدّراسات الّتي تبحث في أثر المنهج المهاريّ في تنمية الأداء اللغويّ لدى مراحل عمريّة أخرى.
- عقد دورات تدريبيّة لتدريب المشرفين والمعلّمين على المنهج المهاريّ، وتوضيح العلاقة بين الأداء اللغويّ وأنماط التّفكير المختلفة.

- نشر البرامج القائمة على المنهج المهاريّ في أدلّة معلّمي اللغة العربيّة، وتقديم أمثلة دالّة على كلّ مهارة لغويّة من حيث تعليمها وتقييمها.

- توفير المصادر والمراجع الخاصّة بالمنهج المهاري في المكتبات المدرسيّة والمكتبات العامّة.

المراجع

أبو الهيجاء، فؤاد. (٢٠٠١). أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة وإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السّلوكيّة. عمّان: دار المناهج للنّشر والتّوزيع.

بني ياسين، محمد فوزي. (٢٠٠٧). *اثر انموذج فلاور وهيز الأصليّ والمعدّل في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

بني ياسين، محمّد فوزي. (٢٠٠٨). *القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق*. إربد: مكتبة الطّلبة الجامعيّة.

بني ياسين، محمّد فوزي. (٢٠٠٩أ). *اثر انموذج تعليميّ مقترح في تنمية القراءة الجهريّة لدى طلبة الصّفّ الثّامن الأساسيّ في الأردن*، مجلّة بحوث جامعة تعز.

بني ياسين، محمّد فوزي. (ب٢٠٠٩). *اثر انموذج تعليميّ مقترح في تنمية الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردن*، مجلّة بحوث جامعة تعز.

بني ياسين، محمّد فوزي. (٢٠١٠). *اللغة: نشأتها- خصائصها- مشكلاتها- قضاياها- نظرياتها- مهاراتها- مداخل تعليمها- تقييم تعلّمها*. إربد: مكتبة الطّلبة الجامعيّة.

الحطيبات، عبد الرّحمن. (٢٠٠٧). *اثر إستراتيجيتي العصف الذّهنيّ والتّعلّم التّعاونيّ في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الثّانويّة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الشّرادقة، خالد. (٢٠٠٤). فاعليّة المدخل اللغويّ الكلّي في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة.

شنّاق، رابعة. (٢٠٠٠). *دراسة تجريبيّة لأثر التّكامل اللغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصّفّ الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

العموش، إبراهيم. (٢٠٠٦). *الكشف عن أثر الدراما التعليميّة في تطوير مهارات التحدّث "دقّة الضبط ووظيفة الأداء" لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ في ضوء جنسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

فضل الله، محمّد رجب. (٢٠٠٣). *عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب.

قاسم، محمّد. (٢٠٠٠). *مقدّمة في سيكولوجيّة اللغة*. القاهرة: مركز الإسكندريّة للكتاب.

مدكور، علي. (٢٠٠٠). *تدريس فنون اللغة العربيّة*. دار الفكر.

مراد، سعيد. (١٩٩٠). *منهج تكامليّ مقترح في اللغة العربيّة للصّفّ السّادس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة اليرموك.

مصطفى، عبد الله. (٢٠٠٢). *مهارات اللغة العربيّة*. دار المسيرة: عمّان.

نصر، حمدان. (١٩٩٢). معدّل السّرعة في القراءة الصّامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثّانية في التّعليم الابتدائيّ في البحرين، *مجلّة كليّة التّربية جامعة المنصورة* ١٩: (- ٨٧) - ١٥٠.

وزارة التّربية والتّعليم. (٢٠٠٥). *الإطار العام والنتاجات العامّة والخاصّة*. عمّان: المؤلّف.

A arnoutse. Cor-A. et al. (1998). Effects of Listening comprehension Training on Listening and Reading Journal Special Education. Vol 32. N.2, p.115.

Abu al-Hayja, K.,& Sarairah, B. (2006). The effect of the reciprocal teaching model on Jordan tenth grade student reading comprehension achievement in English.

Al- Nimrat, M.(2005). The effect of using language games and problem solving strategies on Jordanian lower basic stage students english writing skills. doctoral dissertation, Amman Arab university, Jordan .Journal of Educational& Psychological Sciences,7(2), ISN 393769 .

Bani, Abd al-Rahman A. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students

Achievement in Reading Comprehension. Journal of Educational & Psychological Sciences,7(1),7-21.

Barnes, D.et al.(1999). Language ، the Learner and the School. Harmondsworth، England: Pengiun.

Brett, P.(1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia listening comprehension. System,25(1), 39.

Bruton, A.(2005). Process writing and communicative- task-Based instruction (Abstract). Tesl, 3 (9).

Cent. Yola et al. (2000). The Effect of Visual Image Training on the Reading and Listening Comprehenders in Year 2. Research in Reading, l22 (3). ERIC Database.

Clenton, J.(1968).Using Products in the Process. elt Journal, 47(4)،1-10.

Goodman, K. (1991). The Whole Language Curriculum: Plenary Session 111, P 190-211. New York: USA.

Hadree, F.(2006). The effect of using the technique read -to-write in correcting English writing errors Writing on the development of the secondary composition in Jordan. unpublished doctoral dissertation, Amman Arab university, Jordan.

Khamis, M.(2005). The effect of multiple- intelligences-based teaching Program on Jordanian upper basic stage students Paragraph writing ability. unpublished doctoral dissertation. Amman: Arab university.

Raines, S.,& Canadym R.(1990). The whole language Kindergarten. Teachers College Press, New York: USA.

Reuzel, R.& Cooter, R. (1992).Teaching Children To Reud from Basals to Books (2nd ed.). Merrill INC.

Sagga, S.(2006). The effect of computer assisted semantic mapping and brainstorming on Jordanian upper basic stage students reading comprehension and writing in English. unpublished doctoral dissertation, Amman: Arab university.

Taylor, D. (1991). Learning Denied. Heinemann, Portsmouth: NH, USA.

Thorne, B.,& Henley, N.(1975). Language and sex :difference and dominance. Massachusetts: Newbury house publishers inc.

Watson, D. (1998).defining and describing whole language. The Elementary School Journal, 90, 114- 129.