



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

مهاراتُ التحدّث وعلاقتها بالقلق اللغويّ عند
طلّبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية للعلوم
الإنسانيّة

رسالة قدّمتها الطالبة

سارة عبد الولي عبود حمد

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربيّة)

إشراف

أ. د. بسّام عبد الخالق عباس الأسدي

٢٠٢٢م

١٤٤٤هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي *
وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمَ

سورة طه: من الآية ٢٥ الى الآية ٢٨

إقرار المشرف

أشهدُ أنَّ الرسالة الموسومة بـ (مهارات التحدّث وعلاقتها بالقلق اللغويّ عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) التي قدّمتها الطالبة (سارة عبد الولي عبود حمد)، قد جرت بإشرافي في جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف

أ.د. بسّام عبد الخالق عباس الأسدي

التاريخ: / / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

أ.م.د مدين نوري الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ : / / ٢٠٢٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني اطّلت على الرسالة الموسومة بـ (مهارات التحدّث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) التي قدّمتها الطالبة (سارة عبد الولي عبود حمد) في جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية، وقد تمت مراجعتها من الناحية العلميّة ولأجله وقّعت.

التوقيع/

اللقب العلمي/

الاسم/

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أنني اطلعت على الرسالة الموسومة بـ (مهارات التحدّث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) التي قدمتها الطالبة (سارة عبد الولي عبود حمد) في جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية، وقد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ولأجله وقّعت.

التوقيع/

اللقب العلمي/

الاسم/

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (مهارات التحدّث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانيّة) وقد ناقشنا الطالبة (سارة عبد الولي عبود حمد) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنّها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير () .

التوقيع:

التوقيع:

الاسم: أ.د حمزة هاشم محييد السلطاني

الاسم: أ.د عدي عبيدان سلمان

رئيساً

عضواً

التوقيع:

التوقيع:

الاسم: أ.م.د وفية جبار محمد

الاسم: أ.د بسام عبد الخالق الأسدي

عضواً

عضواً ومشرفاً

صدّقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل بتاريخ / ٢٠٢٢/

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

أ.م.د رياض هاتف عبيد الخفاجي

/ ٢٠٢٢/

الإهداء

إلى...

الشمس الساطعة والحكمة اللامعة ومؤسس الجامعة... سيدي الإمام الصادق (ع)

سيّد الجمال ومنبع الخصال وصاحب العلم والمقال... سيدي الإمام المهدي (عج)

جبل الصبر وبياض العمر... والدي فلذة كبدي

والدتي التي بدعائها تنزل البركات وتتحقق الأمنيات

مصائب البيت والعابرين معي إلى كلّ هذا الضياء... إختي وأختاتي

الذين لم تلدهم أمي وولدتهم المواقف... أخوي عياد وزاهد

الذي كان قريباً بروحه وبعيداً بجسده... إلى الذي شاركني الألم والقلم

كلّ من زرع في هذا العمل حرفاً من العلم وباباً إلى النجاح... أساتذتي

سارة

شكر وامتنان

بعد حمدٍ واجب الوجود، مفيض الخير والجلّ وعلا، وصلاته وسلامه على
أشرف موجوداته أبي القاسم محمّد وعلى آله الطيّبين الطاهرين المعصومين..

أمّا بعد..

فأجد لزاماً عليّ - وأنا على أعتاب باب الوفاء - أن أتقدم بالشكر والامتنان الجزيلين
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم العلوم التربوية والنفسية من أساتيد أكفاء
وموظفين وزملاء؛ لما قدّموه من خدمةٍ جليّةٍ وجهودٍ مباركةٍ إبّان هذه الرحلة الدراسية.

والشكر موصولٌ لصاحب الجهد الأكبر الأستاذ الدكتور بسّام عبد الخالق عباس
الأسدي الذي تفضّل عليّ بالإشراف على هذه الرسالة وأثر على نفسه بأن يمدّني
بالملاحظات العلمية القيّمة ويرشدني للمصادر النادرة، فله مني جزيل المودّة والاحترام.

وأسحب باكور الشكر لألقيها في رحاب إخوتي وزملائي في دراسة الماجستير، بيد
أنّهم جسّدوا كلّ معالم الأخوة والعطاء والمودّة والنبيل والإباء، وإلى جميع الأساتذة
الفضلاء في المكتبات العامة والخاصة الذين لم يبخلوا عليّ بعبّاتهم وإرشاداتهم.

وأخيراً إليك يا مثال الإيثار وينبوع الوفاء، يامن تشرّفتُ بحمل اسمه عزّاً وشموحاً،
والدي الكريم، وإليك يا من إنحيتني لنستقيم أُمّي الغالية، أتقدم لكما بخالص الشكر
والامتنان لدعائكما ورضاكما عني.

وقبل أن أفلّ من قائمة الشكر لا أنسى من كانوا عضداً لي وسنداً، إخوتي وأخواتي،
وكل من أزرني وساندني لإكمال هذا العمل الذي بين يدي القارئ الكريم، سائلةً المولى -
عزّ وجلّ - أن يوفق الجميع لطاعته، ولزوم عبادته، واستحقاق مثوبته، إنه سميع مجيب،
وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق محمّد وعلى
آله الطيّبين الطاهرين المعصومين.

ثبت المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الآية القرآنية
ب	إقرار المشرف
ت	إقرار المقوم العلمي الأول
ث	إقرار المقوم العلمي الثاني
ج	قرار لجنة المناقشة
ح	الإهداء
خ	شكر وامتنان
د-ر	ثبت المحتويات
ز-س	ثبت الجداول
س	ثبت الأشكال
ش	ثبت الملاحق
ص-ض	ملخص البحث
١٢-٢	الفصل الأول : التعريف بالبحث
٤-٢	مشكلة البحث
٨-٤	أهمية البحث
٨	أهداف البحث
٨	حدود البحث
١٢-٩	تحديد المصطلحات
٦٠-١٤	الفصل الثاني : مدخل نظري ودراسات سابقة
٣٤-١٤	مهارات اللغة الأربعة
٢٠-١٥	أولا : مهارة الاستماع
٢٦-٢٠	ثانيا : مهارة التحدث
٣١-٢٧	ثالثا : مهارة القراءة
٣٤-٣١	رابعا : مهارة الكتابة
٣٦-٣٤	العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة
٤١-٣٦	النظريات التي فسّرت اكتساب اللغة
٣٨-٣٧	النظرية السلوكية
٣٩-٣٨	النظرية التوليدية التحويلية (نظرية تحليل المعلومات)
٤١-٣٩	النظرية الوظيفية (نظرية النمو المعرفي)
٤٥-٤١	القلق اللغوي
٤٦-٤٥	أنواع القلق اللغوي
٤٧-٤٦	أعراض القلق اللغوي
٥١-٤٧	النظريات المفسّرة للقلق

٤٨	نظرية التحليل النفسي
٤٩-٤٨	النظرية النفسية الاجتماعية
٤٩	النظرية السلوكية
٥٠-٤٩	النظرية المعرفية
٥٠	النظرية الإنسانية
٥١-٥١	النظرية الوجودية
٦٠-٥٢	المحور الثاني: الدراسات السابقة
٥٤-٥٣	١/ دراسات عربية وأجنبية تناولت مهارات التحدث
٥٥-٥٤	٢/ دراسات عربية وأجنبية تناولت القلق اللغوي
٦٠-٥٦	الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية
٦٠	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة
٨١-٦٢	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته
٦٢	أولاً/ منهج البحث
٦٤-٦٣	ثانياً/ مجتمع البحث
٦٥-٦٤	ثالثاً/ عينة البحث
٦٥	رابعاً/ أدوات البحث
٦٥	أولاً: بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التحدث
٦٦	خطوات إعداد بطاقة الملاحظة
٦٦	ضبط بطاقة الملاحظة
٦٨-٦٦	١/ الصدق
٦٩	٢/ الثبات
٧٠	الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة
٧٠	ثانياً: مقياس القلق اللغوي
٧٠	١/ وصف المقياس وتصحيحه
٧٢-٧١	٢/ التحليل المنطقي لفقرات المقياس
٧٣-٧٢	٣/ الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات
٧٣	الخصائص الإحصائية الوصفية للمقياس
٧٥-٧٣	أ/ القوة التمييزية
٧٧-٧٥	ب/ الاتساق الداخلي
٧٨	٤/ الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس القلق اللغوي
٧٨	أ/ الصدق
٧٩	ب/ الثبات
٨٠	المؤشرات الإحصائية للمقياس
٨٠	وصف المقياس بصورته النهائية
٨١	التطبيق النهائي
٨١	الوسائل الإحصائية
١٠٣-٨٣	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

٩٧-٨٣	النتائج المتعلقة بالهدف الأول
٩٨-٩٧	النتائج المتعلقة بالهدف الثاني
٩٩-٩٨	النتائج المتعلقة بالهدف الثالث
١٠٠-٩٩	النتائج المتعلقة بالهدف الرابع
١٠١-١٠٠	النتائج المتعلقة بالهدف الخامس
١٠٢-١١١	النتائج المتعلقة بالهدف السادس
١٠٢	الاستنتاجات
١٠٣-١٠٢	التوصيات
١٠٣	المقترحات
١١٨-١٠٥	المصادر والمراجع
١١٦-١٠٥	المصادر العربية
١١٨-١١٧	المصادر الأجنبية
١٤٤-١٢٠	الملاحق
A-B	Abstact

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية	٦٤
٢	عينة الكليات العشوائية	٦٤
٣	عينة البحث الأساسية	٦٥
٤	نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة عن صلاحية فقرات بطاقة مهارات التحدث بصيغتها الأولى	٦٨
٥	نتائج ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بطريقة اتفاق الملاحظين	٦٩
٦	نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة عن صلاحية فقرات مقياس القلق اللغوي بصيغته الأولى	٧١
٧	نتائج الاختبار الثاني لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس القلق اللغوي	٧٤-٧٥
٨	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي	٧٦-٧٧
٩	المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق اللغوي	٨٠
١٠	نتائج الاختبار الثاني لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لبطاقة مهارات التحدث الكلية	٨٣
١١	نتائج الاختبار الثاني لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث	٨٤
١٢	مستوى طلبية أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مجالات مهارات التحدث وفقا لوسطها المرجح ووزنها المنوي	٨٨
١٣	مستوى طلبية أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مهارات مجال الأصوات	٩٠
١٤	مستوى طلبية أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مهارات مجال الألفاظ والتراكيب	٩١
١٥	مستوى طلبية أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مهارات مجال المضمون أو الأفكار	٩٣

٩٤	مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مهارات مجال القواعد اللغوية	١٦
٩٦	مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في مهارات مجال شخصية المتحدث	١٧
٩٧	نتائج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التحدث	١٨
٩٨	نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس القلق اللغوي	١٩
٩٩	نتائج الفروق بين الذكور والإناث في القلق اللغوي	٢٠
١٠٠	نتائج معامل ارتباط بوينت بايسيريال الاعتباري لبيان العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي	٢١
١٠١	قيمة الاختبار الزائي للطلبة على وفق متغير الجنس ذكور - إناث	٢٢

ثبت الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	العلاقة التكاملية بين فنون اللغة الأربعة	٣٦
٢	مجالات مهارات التحدث بحسب الوسط الحسابي	٨٧
٣	مجالات مهارات التحدث بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي	٨٩

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة كربلاء - كلية التربية للعلوم الإنسانية ت قسم اللغة العربية.	١٢٠
٢	كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة بغداد/ ابن رشد - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية.	١٢١
٣	كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية.	١٢٢
٤	الاستبانة المفتوحة لبطاقة مهارات التحدث	١٢٣
٥	بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بصورتها الأولية	١٢٤-١٢٦
٦	أسماء السادة المحكين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها	١٢٧-١٢٩
٧	التعديلات اللغوية التي طرأت على فقرات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث حسب رأي الخبراء والمحكمين	١٣٠
٨	الفقرات التي تم استبعادها من بطاقة ملاحظة مهارات التحدث حسب رأي الخبراء والمحكمين	١٣٠
٩	بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بصورتها النهائية	١٣١
١٠	توصيف مهارات التحدث	١٣٢-١٣٣
١١	موضوعات التعبير الشفهي	١٣٤-١٣٥
١٢	مقياس القلق اللغوي بصورته الأولية	١٣٦-١٣٨
١٣	التعديلات اللغوية التي طرأت على فقرات مقياس القلق اللغوي من قبل الخبراء والمحكمين	١٣٩
١٤	مقياس القلق اللغوي بصورته النهائية	١٤٠-١٤٢
١٥	قبول نشر البحث المحلي	١٤٣
١٦	قبول نشر البحث العالمي في مجلة سكوباس	١٤٤

ملخص الرسالة

تكمن أهمية البحث الحالي في وضع أطر مفاهيمية لمتغيرات البحث وتوضيح دور المتغيرات في العملية التعليمية، ويهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. مستوى مهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة).
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .
٣. مستوى القلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة).
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .
٥. العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) .
٦. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .

وإتبعَت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولغرض تحقيق أهداف البحث بنت الباحثة بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث تكوّنت من (٥) مجالات رئيسة، وتدرج تحت كل مجال مجموعة من المهارات الفرعية، وتبنّت الباحثة مقياس القلق اللغوي الذي أعدّه (هورويتز وآخرون ١٩٩١م) والمعرب من قبل (علي حمزة أبو غرارة) والذي يتكون من (٣٢) فقرة ب(٥) بدائل متدرجة الإجابة، وتم عرض الأداتين على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين والتحقّق من صدقها وثباتها، وقد تم تطبيق أداتي البحث على عينة مكونة من (٣٤٠) طالبا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب

من طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في جامعات (ديالى، كربلاء، بغداد/ ابن رشد)، موزعين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، وبعد معالجة المعلومات وجمعها إحصائياً بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية SPSS 18 وباستعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، زيادة على الوسط الفرضي والوسط المرجح والوزن المثوي ومعادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي لحسن المطابقة ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيونت بايسيرال الاعتباري، واختبار (Z) للفروق في العلاقة الارتباطية، توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١. جاء مستوى أفراد عينة البحث في مهارات التحدث ضعيفاً.
 ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التحدث.
 ٣. أن أفراد عينة البحث يمتلكون مستوى عال من القلق اللغوي.
 ٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.
 ٥. توجد علاقة ارتباط عكسية سالبة بين مهارات التحدث والقلق اللغوي.
 ٦. جاءت الفروق الدالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث لصالح الذكور.
- وعلى وفق هذه النتائج خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث :

يعد القلق من أبرز الأمراض والاضطرابات النفسية التي نعانيها في عالمنا المعاصر، وأكثرها إنتشاراً وشيوعاً وتوغلاً في المجتمع، حتى أطلق على هذا العصر (بعصر القلق)؛ نظراً للمتغيرات العالمية التي نعيشها الآن، ويكون من الصعب التغلب عليها في كثير من الأحيان؛ لأنها تسبب قلقاً جلياً في الاشكال والمظاهر المختلفة، فهو من الظواهر الجديرة بالاهتمام والتي استرعت إنتباه الباحثين في مجال التربية وعلم النفس؛ لما لها من آثار سلبية خطيرة على الأفراد والمجتمع، لا سيما تأثيره الواضح على الصحة النفسية (ماثيوس وزيدنر، ٢٠١٦، ١٠).

فالقلق هو حالة إنفعالية نوعية غيرة سارة لدى الانسان، وهو مظهر من مظاهر الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم (شكشك، ٢٠٠٩، ص ١٠)، وقد عرفه فرويد وهو رائد التحليل النفسي بأنه: " استجابة انفعالية، أو خبرة انفعالية يمر بها الفرد، وتصاحب باستثارة عدد من الأجهزة الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي، مثل القلب أو الجهاز التنفسي والغدد الدرقية، فهو رد فعل لحالة خطر، ويعود إلى الظهور كلما حدثت حالة خطر من ذلك النوع " (فرويد، ١٩٨٣، ص ١٣).

ولا يوجد هناك من لا يمر بمدة قلقه في حياته، ولا خوف من القلق في بداية الأمر إن كان في درجات خفيفة، إلا أن الأمر الذي يدعو للشك والتساؤل والحذر هو تطور هذا الاضطراب وتأصله في النفس ووصوله عند الفرد إلى مرحلة الهلع، وبالتالي يعمل على إعاقة نمو الشخصية وإرباك عملياتها الحيوية (الهيتي، ١٩٧٥، ص ٥).

ومن المؤكد أن مشاعر القلق والذعر هذه تتداخل مع الأنشطة اليومية الاجتماعية ويصعب التحكم فيها، وهذا الأمر سيؤدي الى ظهور أنواع متعددة من القلق ومنها القلق الاجتماعي أو مايسمى بـ (الرهاب الاجتماعي) (west، 2011، 287)، فهو من الاضطرابات المرضية الأكثر انتشاراً في العالم بعد الاكتئاب وإدمان الكحوليات، ويقصد به هو حالة الخوف والتهيب من المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، والتي تكون آثارها واضحة عليه؛ وذلك لعدم تمكنه من المهارات الاجتماعية التي

تجعله أكثر قلقاً وارتباكاً واستياءً (عبد العال، ٢٠٠٦، ص ٦٤)، وتطرفت العديد من الدراسات إلى القلق الاجتماعي، ومنها: دراسة (البناء، ٢٠٠٦) فقد أشار إلى أن القلق الاجتماعي هو مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الفرد في ضوء التقويم السلبي من الآخرين (البناء، ٢٠٠٦، ص ٢٩٤)، في حين أكد (حجازي، ٢٠١٣) في دراسة أجراها على عينة من الطلبة أن هذا النوع من القلق يعيق اندماج الطلبة مع الآخرين في المجتمع (حجازي، ٢٠١٣، ص ٤) وجاء هذا البحث في تسليط الضوء على أكثر الاضطرابات الاجتماعية التي تصيب الأفراد بشكل عام والطلبة بشكل خاص في مراحلهم العمرية والدراسية كافة وهو ما يطلق عليه مصطلح (القلق اللغوي)، أي الخوف من التحدث أمام الآخرين

فهو أحد الاضطرابات الكلامية التي تؤدي إلى عدم التوافق الشخصي والاجتماعي، فينماز الأفراد ذوو القلق اللغوي بسلوك إنسحابي تجاه التواصل اللفظي مع الآخرين (عبد العزيز، ٢٠١٢، ص ٥٦)، فالشخص الذي لديه قلقاً لغوياً يخشى أن يخطئ في الحديث، أو يتكلم بطريقة غير لائقة أو يتلعثم أو لا يستطيع الاستمرار في الكلام أو الإجابة عن الأسئلة، فيعاني الأفراد ذوو قلق التحدث من عدم قدرتهم على الإفصاح عما بداخلهم أو الإعلان عن مواقفهم، فضلاً عن الاعتقاد أن الآخرين سيقومونهم بصورة سلبية، وهو ما يترتب عليه الشعور بالتوتر والخوف من ملاحظة الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية (عكاشة، ٢٠٠٣، ص ١٦١)، فالقلق اللغوي يعمل عائقاً رئيساً في تطوير مهارات التحدث فهو ذا تأثير سلبي على الدارسين في حصول اللغة الهادفة بيد أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اكتساب مهارات التحدث تكون عند الطلبة الذين عندهم قلقاً لغوياً (حسن، ٢٠١٧، ص ٤٨). وقد بات من الواضح ضعف الطلبة في اللغة بشكل عام، وعدم قدرتهم على التحدث السليم بشكل خاص، الأمر الذي أدى بالتالي إلى حصول حالة من القلق لديهم وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، فقد أشارت دراسة ستاين وآخرون (Stien et al، 1997) إلى أن قلق التحدث كان له أثر واضح على حياة العديد من الأفراد وإن ثلث أفراد العينة كانوا يعانون من قلق مفرط عند القيام بالتحدث أمام حشد من الناس وقد أدى ذلك إلى تأثير سلبي على عملهم وحياتهم الاجتماعية ودراساتهم (Stien et al، 1996، ص 174)، أما دراسة (العكيلي، ٢٠١٣) فقد توصلت في نتائجها إلى أن الطلبة العراقيين دارسي اللغة الإنكليزية لغةً أجنبيةً لديهم درجة عالية في القلق اللغوي، وبالتالي كان أداؤهم واطناً في المحادثة، فعلى الرغم من أهمية التحدث إلا أنه لم ينل الاهتمام الذي يستحق في مناهجنا ومدارسنا، فالاهتمام ينصبّ على تعليم الطلبة كيف يقرؤون ويكتبون، أما تعليمهم كيف يتحدثون فلا يُعطى الاهتمام الكافي، وربما يعود ذلك إلى الاعتقاد بأن أمر التحدث سهل وبسيط يؤديه الفرد بيسر وسهولة، إلا أن الجهد المبذول في تعلّم التحدث

لا يوازي في أهميته الجهد المبذول في عملية التواصل اللغوي (الحلاق، ٢٠١٠، ١٥٤). ونتيجة لهذا الاستخفاف أو الإهمال فإننا نلاحظ أن هناك ضعفا عاما يعانيه الطلبة في مهارات التحدث وهذا الضعف لا يتحرر منه الطلبة وقد ينتقل معهم إلى مراحل التعليم المختلفة (القاضي، ٢٠١٥، ١٣٢). ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على ظاهرة القلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الانسانية ومدى تأثيره على مهارات التحدث لديهم؛ كون الشباب الجامعي يعد من أهم الشرائح في المجتمع، والتي يجب التركيز عليها وتطويرها لبناء المجتمعات، وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي تعمل على إعداد الطالب وتأهيله بشكل عام نحو تحمل المسؤولية، ومدرس اللغة العربية بشكل خاص في تعلم وتعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها، لذا نتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الآتي:

ما علاقة مهارات التحدث بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية ؟

ثانيا: أهمية البحث

اللغة هي الأسلوب الذي يستخدمه الانسان للتعبير عن أهدافه وما يدور في خلد من معان وأفكار وما يجيش في وجدانه من عواطف وأحاسيس، فهي من خصائص الإنسان وحده دون غيره من سائر المخلوقات التي تسكنه الأرض (الوائلي، ٢٠٠٤، ١٧)، وهي من أهم المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الحي، وأعظم إنجاز بشري ظهر على الأرض (الحلاق، ٢٠١٠، ص ٢٨)، وهي مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فضلا عن دورها في تنشئة الفرد كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها مع من يحيط به، فهي لسان العقل وطريق الفكر، وعالم حي له حركته وألوانه ومذاقه وموسيقاه (الوائلي، ٢٠٠٤، ص ١٩).

وقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد عنايات الباحثين والدارسين، فقد عرّفها ابن جني بأنها : "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ١٩١٣، ٧٣)، وفي ذلك ما يؤكد الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية لها، فهي تستخدم للتعبير ونقل المشاعر والأفكار بين أفراد المجتمع الواحد (سالم، ٢٠١٤، ص ٦٣). وذهب ابن خلدون إلى أن اللغة: "عبارة المتكلم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل اللسان، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب

اصطلاحاتهم، وعرفها ديوي بأنها: " أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقة تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الاجيال " (أبو صواوين، ٢٠٠٥، ١٩٣).

وفي ضوء مفهوم اللغة تظهر أهميتها في حياة الإنسان في ضوء خصائصها العديدة التي تتمتع بها، فهي تعبير عن خبرات الإنسان وتجاريه، كما أنها تعبر عن قوة التماسك بين أفراد الأمة وأحد مقومات وحدتها الأساسية (الحلاق، ٢٠١٠، ص ٢٩).

والله تبارك وتعالى يقول في كتابه الكريم: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف، الآية : ٢) ، فنلاحظ أن الآية تدل على مكانة اللغة العربية بين اللغات، وأن الله قد شرفها بالقرآن الكريم الذي نزل عربياً مبيناً، وهذا الشرف مخصوص باللغة العربية دون سواها من اللغات (الهاشمي، ومحسن، ٢٠٠٩، ٢٦٦)، ويكفينا فخراً أن الله قد اختارها لأشرف رسالة وأشرف الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وتكفل بحفظها وخلودها فقال عز وجل ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (الحجر، الآية : ٩) فكان حفظ الله لكتابه حفظاً للعربية بما أودع فيها من خصائص الخصوبة والمرونة والقدرة على التجديد (ابن فارس، ١٩١٠، ١٩١) ، فاللغة العربية هي أمتن تركيباً، وأوضح بياناً، وأعذب مذاقاً عند أهلها، ويقول ابن خلدون " وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد " (أبو محفوظ، ٢٠١٧، ١٩) ، فهي من أقدم اللغات التي مازالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال (الحلاق، ٢٠١٠، ٤٤) وأنها انمازت بثباتها ورسوخها، فهي واحدة من أهم اللغات في العالم التي لم يطرأ عليها تغيرات جذرية، فيستطيع العربي أن يقرأ كتب التراث والمخطوطات على ما بها من اشكال لكونها حافظت إلى يومنا هذا على شكلها الفصيح (الانصاري، ٢٠٠٥، ٥)، فهي مشهود لها بالفصاحة والافتقار اللغوي، وهي غنية بأصواتها وتراثها وبيانها وبديعها (الجاحظ، ١٩٤٧، ١٦)، وهي اللغة التي يتعامل بها المسلمون في أمر دينهم، وأنها تستمد قيمتها، فضلاً عن أنها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، من كونها الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري، ولغتنا العربية من بين ست لغات كتبت بها الوثائق العالمية في الأمم المتحدة، وتستمد أهميتها من الناحية القومية أيضاً؛ حيث يتكلم العربية اليوم وفقاً لجغرافية المكان غالبية سكان العالم العربي الذين يزيدون على (٢٠٠) مليون نسمة فهي لغة التفاهم والحديث والتعليم فيما بينهم (الحلاق، ٢٠١٠، ص ٤٥)، ولأهمية اللغة العربية في مجالات الحياة كافة ينبغي أن نقف إجلال وإكبار لها، فهي اللغة العصماء التي وقفت على مر العصور والأزمنة إذ كانت وما تزال اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها ورونقها (زاير، وسماء، ٢٠١٣، ٣٠)، فهي تعد عنصراً قوياً من عناصر شخصية الإنسان العربي

ولغة العروبة ومستودع تاريخ الأمة، فضلا عن أنها أداة التثقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفه، والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد الدراسية جميعا (أبو محفوظ، ٢٠١٧، ١٩).

وللغة العربية أربع مهاراتٍ تعد أساساً للتعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والعلاقة بين هذه المهارات علاقة تأثير وتأثر، والصلات التي بينها متداخلة، فكل شكلٍ من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاية في إحدى هذه المهارات تنعكس على المهارات الأخرى (يونس، ٢٠٠٠، ١٥٩)، فتتشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٢)، فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ يمثلان كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، فلا يمكن للمتحدث أن يكتسب اللغة إلا من طريق استماعه لهذه اللغة في البداية، وإن الاستماع الجيد يؤدي حتماً إلى ثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وإن القراءة تلعب دوراً كبيراً في نمو اللغة الشفوية، والتحدث بطلاقة يزيد من استعداد المتعلم للقراءة، أما علاقة التحدث بالكتابة فتظهر العلاقة بينهما في أن كلا منهما مهارة من مهارات الانتاج اللغوي، غير أن التحدث فنٌ عماده الكلمة المنطوقة، والكتابة فن عماده الكلمة المكتوبة، كما أن الفرد إذا تدرب على فن التحدث تدريباً كافياً فإن ذلك سيؤهله لأن يخطط لموضوع كتابي (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٤٦-١٦٣).

ومن يتفحص مهارات اللغة الأربعة، يرى بما لا يدع للشك بأن مهارة التحدث تعد من أهم أهداف دراسة اللغة، واتفقنا على أن أهم الأهداف التي يجب على المعلمين أن يمنحوها العناية اللازمة والعمل على تمكين الطلبة منها (الصويركي، ٢٠١٤، ١١)، فهي المهارة الثانية من حيث الترتيب من بين المهارات اللغوية الاتصالية التي يكتسبها الأطفال بعد عملية الاستماع للغة ومحاكاتها من طريق الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فالتحدث هو المظهر الحقيقي للغة، فإذا كانت اللغة أصوات يعبر بها كل قومٍ عن أغراضهم كما وصفها ابن جني في تعريفه، فإن الكلام هو الإطار العام الذي يوظف هذه الأصوات في إنتاج كلمات وجمل ذات معنى (عبد الباري، ٢٠١١، ٨٩)، فهي المهارة المستعملة في حياة الناس اليومية، فالناس عادة يتحدثون أكثر مما يقرؤون أو يكتبون (إليغا، ٢٠١٤، ٥٢٠)، فاللغة الإنسانية هي الحديث لا غير، وإن الاستخدامات الصوتية للغة من جوانب البشر تمثل ما نسبته من (٧٥% إلى ٩٠%) من إجمالي الاستخدامات اللغوية كلها (الصويركي، ٢٠١٤، ٥)، فمهارة التحدث لها وقع كبير في الأداء اللغوي، ففيها تنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، إذن هي مهارة تشتمل على لغة وصوت وأفكار وأداء (إليغا، ٢٠١٤، ٥٢٠)، وهي فرصة للمتحدث لأن يعكس مستواه الفكري ومدى وعيه ونضجه العقلي للآخرين، وبالتالي يؤدي إلى زيادة

مهارة الاقناع والتفاوض والاستشهاد والاستدلال لدى المتعلم في حال إتقانه لهذه المهارة، فهي نشاط اجتماعي يحدد مدى تقبل الآخرين للفرد لذلك يجب على الجميع وخاصة الطلاب إتقان هذه المهارة (صوان، ٢٠١٤، ٦١)، كما أنها تعود الفرد على المواجهة وتغرس فيه الجرأة، وتبث في داخله الثقة بالنفس، وتعود الفرد على المواقف القيادية والخطابية (فضل الله، ٢٠٠٣، ٥١)، وتعمل على صقل شخصية الطالب ليصبح أكثر مرونة وتكيفاً مع زملائه وأكثر انفتاحاً على خبرات الآخرين والتفاعل معها (الحلاق، ٢٠١٠، ٦٨)، ويستمد التحدث أهميته أيضاً من كونه ضرورة من ضروريات الاتصال اللغوي للمتعلم وتحقيق وظيفة الفهم والإفهام، لأن مهارات التحدث تمثل الأساس لمعظم الأنشطة اللغوية التي يقوم بها المتعلم، ذلك أن أكثر ما يستعمل من أساليب التعليم في قاعات الدراسة يعتمد على المحادثة والحوار، أي الأداء الشفهي للغة (البجّة، ٢٠٠٥، ٨٣) (طاهر، ٢٠١٠، ٩٢) .

ونظراً للأهمية البالغة لمهارات التحدث عند الطلبة نجد أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تطرقت إلى ظاهرة ضعف الطلبة في تلك المهارات وعدم اكتسابها أو تتميتها لديهم، فقد أرجع بعضهم أسباب هذا الضعف إلى ندرة اختيار موضوعات التعبير الشفهي الوظيفية والاجتماعية الهادفة، فضلاً عن ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل في درس التعبير الشفهي والاعتماد على طرائق التدريس التقليدية العقيمة التي تقوم على الإلقاء والتلقين الأمر الذي أدى إلى تخوفهم من المشاركة والتحدث أمام زملائهم بطلاقة، وكذلك قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة (الشمري، ٢٠٠٦، ٧٥)، وأرجع البعض الآخر أسباب قصور الطلبة في اكتساب مهارات التحدث إلى الوضع النفسي للمتعلمين، وذلك بنفورهم من التعبير والتواصل الشفهي لأسباب أسرية ومدرسية والخوف من ارتكاب الأخطاء والقلق لحظة التعبير الشفهي (القاضي، ٢٠١٥، ١٤٥)، فقد لوحظ إهمال تدريس هذا الفن في المؤسسات التعليمية، وحتى الدرس المخصص لهذا اللون اللغوي هُجر غالباً أو أهمل أو يؤدي بطريقة مملة خالية من الروح والإثارة، فأصبح التعبير الشفهي بلا مضمون، وأفقر من مضمونه وأصبح شكلاً بلا معنى حقيقي (مذكور، ١٩٩١، ٨)، لذلك أجمعت آراء المربين على ضرورة تقوية قدرات الطلبة على الحديث والتعبير الشفهي الصحيح؛ لأن ذلك من أهم الأغراض في تعلم اللغة، ومن أهم مظاهر الرقي والتقدم الثقافي هو قدرة المتعلمين على التعبير عن أغراضهم والتحدث عن مقاصدهم بعبارات بليغة خالية من الأخطاء وتنسم بالوضوح والجمال والقوة (الحلاق، ٢٠٠٧، ٦٩)، فالطلبة الذين يتمتعون بمهارات تحدث كبيرة، ينخفض لديهم القلق اللغوي بسبب امتلاكهم لتلك المهارات التي يستخدمونها عند تعرضهم لمواقف لغوية تتطلب منهم التحدث والكلام بلغة منمقة وخالية من العيوب والأخطاء (الاميري، ٢٠١٤،

٦٨)، لذا ينبغي العمل على تنمية مهارات التحدث عند الطلبة وتطويرها حتى يتأنى لهم تحقيق أغراضهم وإثراء حصيلتهم اللغوية من الألفاظ والاساليب التي تسعفهم وتوظيفها توظيفاً سليماً مع ما يناسبها من مجريات الحديث، وكذلك تمكّنهم من طلاقة اللسان وحسن الأداء وإجادة النطق وتمثيل المعاني، وتدريبهم على المواقف الخطابية والارتجال والفصاحة، وتحفيزهم على إبداء الرأي والحرية في الحديث، وهذا ما يؤدي بهم الى التخلص من المشاكل الاجتماعية والنفسية لديهم والتي تتمثل بالخجل والخوف والارتباك وعدم الثقة بالنفس والتلعثم والتي ينتج عنها ما يسمى بالقلق اللغوي (الحلاق، ٢٠٠٧، ٦٩).

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

١. مستوى مهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية - المرحلة الرابعة.
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
٣. مستوى القلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية - المرحلة الرابعة.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية للقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
٥. العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية - المرحلة الرابعة.
٦. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي على وفق متغير الجنس ذكور - إناث.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدّد البحث الحالي بـ :

١. الحدود المعرفية: مهارات التحدث - القلق اللغوي.
٢. الحدود البشرية: طلبة أقسام اللغة العربية (المرحلة الرابعة) - الدراسة الصباحية.

٣. الحدود المكانية: كليات التربية للعلوم الإنسانية - كربلاء، ديالى، بغداد/ ابن رشد

٤. الحدود الزمانية: العالم الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

خامساً : تحديد المصطلحات :

أولاً: المهارة

١. لغة: مادة (م . ه . ر)، عرّفها ابن منظور بقوله: "الحق في الشيء، والماهر، الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف السابح الجيد، والجمع (مَهْرَة)، يقال مهرتُ بهذا الأمر أمهر به مهارةً، أي صرتُ به حاذقاً" (ابن منظور، ٢٠٠٥، ١٨٤) .

٢. اصطلاحاً:

وعرّفها كل من:

(Good) بأنها: الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسماً أو عقلياً، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين (Good ، v.c ، 1959 ، 503) (السيد) بأنها: " شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة أو التدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وخصائصها، والهدف من تعليمها " (السيد، ١٩٩٦، ٢١٣).

(زيتون) بأنها: " الدقة والسرعة في الأداء " (زيتون، ٢٠٠٤، ٦).

(مصطفى) بأنها: " القدرة على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة من إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلّم، والمهارة أمر تراكمي، فقد تبدأ بمهارات بسيطة تبني عليها مهارات أخرى " (مصطفى، ٢٠٠٧، ٤٣).

(عطية) بأنها: " القيام بعمل معين بدقة وسهولة وسرعة، فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد " (عطية، ٢٠٠٩، ٨٩).

ثانياً: التحدّث

١. لغةً: حدث الشيء يحدث حدوثاً وحادثة، وأحدثه هو، فهو محدث وحديث، وكذلك استحدثته.

والحديث: ما يحدثُ به المحدثُ تحديثاً، وقد حدثه الحديث وحدثه به. الجوهري: المحادثة والتحدث والتحدث والتحديث: معروفات. ابن سيدة: وقول سيبويه في تعليل قولهم: لا تأتيني فتحدثني، قال: كأنك قلت ليس يكون من إتيان فحديث، إنما أراد فتحديث، فوضع الاسم موضع المصدر. مصدر حدث إنما هو التحديث، فأما الحديث فليس بمصدر (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٣١). .

٢. اصطلاحاً:

عرّفه كل من: (السليتي) بأنه: " قدرة مركبة من عدد من القدرات اللغوية تمكّن الفرد من إنتاج لغة، ويهدف المتحدث إلى نقل رسائل والتعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف معين " (السليتي، ٢٠٠٨، ٩٥).

(عبد الباري) بأنه: " عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعا واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضمونا أو فكرة يعبر عنها، ثم نظاما لغويا ناقلا لهذه الفكرة أو التصور الذي يصور هذه الفكرة في شكل كلام منطوق " (عبد الباري، ٢٠١١، ٦٥).

(الصويركي) بأنه: " قدرة الطالب على التعبير عما يجول في ذهنه وخاطره من مشاعر وأفكار وعواطف وآراء في أي موضوع يرغب المتحدث عنه مشافهة بواسطة اللسان، مصاغا بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى " (الصويركي، ٢٠١٤، ٢٤).

ثالثاً: مهارة التحدث :

عرّفها كل من: (نصر والعبادي) بأنها: " قدرة التلميذ على إنتاج أفكار ومعان مرتبطة بموقف أو مثير معين، وترجمتها في عبارات وجمل وتراكيب لغوية منطوقة، مشفوعة بحركات جسمية انفعالية " (نصر والعبادي، ٢٠٠٥، ٥٥) .

(الهاشمي وصومان) بأنها: الأداء اللغوي الذي يستخدمه الطلبة في أثناء التحدث، ومن مجالاتها: الأنماط والتراكيب، المضمون اللغوي، شخصية المتحدث " (الهاشمي وصومان، ٢٠٠٩، ١٧٣).

(الناصر وحدي) بأنها: " القدرات التي تؤهل التلميذ الى التعبير عن نفسه أو عن مجموعة من الأفكار التي يود طرحها، مراعيًا الضوابط والقواعد اللغوية، واستخدام المفردات والأفكار الملائمة للسياق من خلال أسلوب مؤثر، وصفات شخصية مناسبة تؤدي إلى تواصله مع الجمهور " (الناصر وحدي، ٢٠١١، ١١٠).

(أبو محفوظ) بأنها: "ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتل في داخله، بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الانسان وتعبر عن نفسه" (أبو محفوظ، ٢٠١٧، ١٨).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (الناصر وحدي، ٢٠١١) لمهارات التحدث

التعريف الإجرائي : هي القدرة على استعمال الرموز اللفظية والأصوات لغرض التواصل مع الآخرين، وهي الوسيلة التي يعبر بها المرسل (المتكلم) عن أفكاره ومشاعره وآراءه وأحاسيسه إلى المستقبل (المستمع) بأسلوب واضح ومفهوم، وبعبارة مترابطة خالية من الأخطاء اللغوية.

رابعاً: القلق

١. لغة: (قلق) : القلق: الانزعاج. يقال: بات قلقا وأقلقه غيره، وأقلق الشيء من مكانه، وقلقه: حركه. والقلق: أن لا يستقر في مكان واحد، وقد اقلقه قلق (ابن منظور، ٢٠٠٥، ١٧٩).
٢. اصطلاحاً

عرّفه كل من: (عبد الخالق) بأنه: "انفعال غير سار وخبرة ذاتية تتسم بمشاعر الشك والعجز والخوف من شر مرتقب لا مبرر، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول من استجابة مفردة لمواقف لا تتضمن خطرا حقيقيا" (عبد الخالق، ١٩٨٧، ٢٧).

وعرّفته الجمعية الأمريكية للطب النفسي فصاغت أكثر تعريفات القلق شيوعا فوصفته بأنه: "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما، يكون مصدره مجهول إلى درجة كبيرة، كما يعد مصدره كذلك غير واضح، ويصاحب كل من القلق والخوف عدد من التغيرات الفيزيولوجية" (الحويلة، ٢٠١٠، ٢٥).

٣. القلق اللغوي

عرّفه (ماكلونتر) بأنه: "الخوف الذي ينتاب الطالب، والذي يقع عليه عند تعلّم اللغة، مما ينعكس سلباً على فهمه لتعلم قواعد تلك اللغة" (Maclonder، 2017، 47).

عرّفه هورويتر بأنه: "نوع معقد من التصورات والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة، وينقسم إلى نصفين، الى موقفي وظرفي" (Horwits, 2019، 82).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (هوريتز ، ٢٠١٩) ذلك لتبنيها مقياسه.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بعد إجاباتهم عن فقرات مقياس القلق اللغوي الذي تم تبنيه من قبل الباحثة.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: جوانب نظرية

١- مهارات اللغة الأربعة

مهارة الاستماع

مهارة التحدث

مهارة القراءة

مهارة الكتابة

العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة

النظريات التي فسّرت اكتساب اللغة

٢ - القلق اللغوي

أنواع القلق اللغوي

أعراض القلق

النظريات التي فسّرت القلق بأشكاله المختلفة

ثانياً: دراسات سابقة

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً: مهارات اللغة العربية الأربعة

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى، فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، واللغة شاهد حي على أمجاد الشعوب وسجل أمين لتراثها، ومعبّر صادق عن قيمها، ومتحدث فصيح عن أنماطها، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوي الذي يطرب له شعراً ويهتز لجمالهِ نثراً (أبو مغلي، ٢٠١٠، ١٥).

ولعل أساس هذه الظاهرة مبني على الفهم والإفهام، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئيه يتأثرون بما قال أو بما كتبه، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين ومشاعرهم وآرائهم (البجّة، ٢٠٠٠، ٢٨١).

وإن الله تبارك وتعالى قد ميّز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات باكتمال وظائف العقل لديه، ومن ثم ميّزه بالكفاءة في النطق، حيث أن الإبداع اللغوي عند الإنسان مبني على ترابط الحواس بالعقل والفؤاد، وعلى درجة إتقانه لمهارات اللغة. وإن تعلّم أية لغة يتوقف على أربع مهارات أساسية متداخلة فيما بينها وهي وفقاً لعملية الاكتساب اللغوي تصنّف على النحو الآتي: (مهاراة الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وعلى المتعلّم إتقانها جميعاً إذا أراد أن يصبح ناطقاً ماهراً، وهذه المهارات متفق عليها بين دارسي اللغات العالمية بما فيها اللغة العربية (عبد الباري، ٢٠١١، ٦٧).

فالمهارات اللغوية هي: "أداء صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، فهي تمثل الركيزة الأساسية في السيطرة على اللغة، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة من دون مشقة أو عناء" (عليان، ١٩٩٢، ٨).

ولما كان لكل علم أهدافه، فإن هذه المهارات الاربعة في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية والتي يسعى كل معلم إلى تحقيقها عند المتعلمين، فتعلّم أية لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية، إنّما الهدف الأساسي من تعلّمها هو أن يكتسب المتعلم القدرة على الاستماع للغة، والتعرّف على إظهارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين من أبناء تلك اللغة، ويسعى كذلك إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها، وبهذه الصورة تصبح هذه المهارات هي الهدف الحقيقي لتعلّم اللغة (عبد الباري، ٢٠١١، ٦٧ . ٦٨). وستتناول الباحثة هذه المهارات على النحو الآتي:

١. مهارة الاستماع:

وهي أولى المهارات اللغوية اكتساباً لدى الإنسان، وتحتل الصدارة من حيث الأهمية والترتيب الطبيعي للمهارات اللغوية، وإن تقديم هذه المهارة على المهارات الأخرى له ما يسوّغه، أن الاستماع هو السلوك اللغوي الأول الذي يقوم به الطفل بعد ولادته، ويتدرب عليه شيئاً فشيئاً في كنف والديه أولاً، ثم في إطار الجماعة اللغوية التي يقيم بين ظهرانيها (عمار، ٢٠٠٢، ٦٩).

وقد عرّفها (أحمد، ١٩٨٦) بأنها: "عملية عقلية تتطلب جهداً يبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم معنى ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة" (أحمد، ١٩٨٦، ١٤٦).

وعرّفها (والي، ١٩٩٨) بأنها: "تعمّد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكّن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك" (والي، ١٩٩٨، ١٤٤).

أما (طعيمة ومّناع، ٢٠٠١) فيعرّفها الاستماع بأنه: "عملية مقصودة تهدف إلى اكتساب المعرفة، والفهم والتحليل والتفسير والاشتقاق، ثم البناء الذهني" (طعيمة ومّناع، ٢٠٠١، ٨٠).

ويعرّفها (Cheyng, Kull Yun, 2009) بأنها: "عملية حسّية تقوم على أساس التمييز بين الأصوات، واستخلاص المعاني والمعلومات وتذكّرها، أو هو الوساطة بين الصوت والمعنى، فالاستماع عملية حسّية ديناميكية نشطة للحضور الذهني وفهم وتفسير المسموع، والاستجابة له والإعراب عن الاحتياجات والاهتمام والمعلومات التي يقدّمها المستمع إلى غيره من البشر (Cheung, Yun, 2009, 3).

ومن ذلك يمكن القول إن مهارة الاستماع هي عملية عقلية ذهنية تعتمد على المتابعة والتركيز من أجل فهم ما يقوله المتكلم.

ولابد من الإشارة إلى أن هناك ثلاث مصطلحات تتردد على ألسنة المعنيين بتدريس اللغة العربية ومدرسيها وهي السماع والاستماع والإنصات، ولابد من التفريق بينها، فالسماع شيء والاستماع شيء آخر والإنصات غير الاثنين (عطية، ٢٠٠٦، ١٩٤).

وقد أوضح الفرق فيما بينها (الشنطي، ١٩٩٦) وذلك الآتي:

- السماع: هو تلقّي الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهم وتحليل، يتخلله انقطاع لعامل ما.
- الاستماع: هو تلقّي الأصوات لقصد وإرادة وفهم وتحليل، وقد يتخلله انقطاع أيضاً.
- الإنصات: وهو أعلى درجات الاستماع، ولا ينقطع بأي عامل من العوامل لوجود العزيمة في المنصت، ويتجلى ذلك في قول الله تبارك وتعالى (إذا قرأ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون) [الاعراف: ٢٠٤] (الشنطي، ١٩٩٦، ١٤٦).

وأشار إلى هذا (مدكور، ٢٠٠٧) أيضاً بأن "هناك فروقا جوهرية بين السماع والاستماع والإنصات، فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهاً مقصوداً، أما الاستماع فهو إدراك سمعي، وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقييم للمادة المسموعة في ضوء معايير موضوعية وعلمية مناسبة، أما الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فهو ترك الانشغال، والسكوت والتفرغ للاستماع (مدكور، ٢٠٠٧، ١٢٨).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن الاستماع لا غنى عنه في كل فنون اللغة، أي أنه شرط أساسي للنمو اللغوي والفكري ولتعلم المعارف المختلفة وفي اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها، وأن الاستماع يشكل دوراً مهماً في تقوية الشخصية وتنميتها وتمكينها من التزود بالثقافة، كما بينت بعض الدراسات أهمية فن الاستماع من خلال الوقت الذي ينفقه الفرد في الاتصال اللغوي يوميا ويوزع كما يأتي:

٤٥% من الوقت يقضيه الناس في الاستماع.

٣٠% من الوقت يتحدث فيه الناس إلى غيرهم.

٢٥% من الوقت وهذه تشكل باقي وقت النشاط اللغوي حيث يقضي الناس هذه الفترة في القراءة والكتابة.

(الحلاق، ٢٠١٠، ١٣٩).

ولمهارة الاستماع دور تنيف به على غيرها من المهارات إذ من دونها لا يمكن اكتساب مهارة الكلام ولا مهارة القراءة، وقد خصّ القرآن الكريم السمع بما يجعله يتقدم على البصر في اكتساب المعرفة ويتجلى ذلك في آيات كثيرة منها قوله تعالى (والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) (النحل، ٨٧) (عطية، ٢٠٠٦، ١٩٥).

وتتبع أهمية الاستماع من حيث إن أغلب الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع من غيرهم، وإن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على مهارة الاستماع بالدرجة الأولى وذلك لتأثيره القوي في فنونها (الحلاق، ٢٠١٠، ١٣٨)، فالفرد يكتسب الكثير من المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب متلقياً الأفكار والمفاهيم من خلال ما يسمعه (السليتي، ٢٠٠٨، ٢١)، وأن الإنسان يكتسب الكثير من الخبرات الحياتية عن طريق الاستماع، كما أن هناك الكثير من الفنون التي تعتمد في المقام الأول على عنصر الاستماع كفن الإلقاء الشعري والخطابي والتمثيلي وفن الموسيقى والمحاضرات والمناظرات، إضافة إلى أن الاستماع هو وسيلة الاتصال المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمع الواحد والاتصال فيما بينهم، أضف إلى ذلك إن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية تعتمد على فن الاستماع في بث برامجها (والي، ١٩٩٨، ١٤٥).

أ. آداب الاستماع :

ومن الآداب التي يجب على المتعلم الالتزام بها في أثناء عملية الاستماع، وذلك للوصول الى التعلم المثمر ما يأتي:

- الانصراف الكلي إلى المتحدثين وذلك تقديرًا لمشاعرهم.
- الانتباه وعدم مقاطعة المتحدث.
- إظهار المتعة والتقدير لما يقوله المتحدث.
- عدم إظهار الملل أثناء الاستماع، مثل الضجر أو النعس أو التشاؤم.
- تقدير آراء المتحدث ولو كانت معارضة لآراء المستمع.
- الصبر في الاستماع إلى من يعاني من عيوب في النطق.
- ترك الفرصة الكاملة للمتحدث للتعبير عن وجهة نظره.
- عدم الخروج عن الموضوع المطروح للمناقشة.
- الحرص على الاستماع أكثر من الحرص على الكلام.

- عدم إصدار تعليقات سافرة أثناء الكلام.
- إحداث استجابات مناسبة اتجاه الحديث، عن طريق تعبيرات الوجه (السيد، ١٩٨٨، ١١١).

ب . عناصر عملية الاستماع :

- المرسل: وهو من صدرت منه الرسالة أو الكلام.
- الرسالة: هي الكلام الذي يخرج من في المتكلم.
- المستمع: هو الذي يقبل الرسالة بسمعه.
- الادراك: هو القدرة التدبّرية في ذهن المستمع.
- بيئة الاستماع: هو المكان الذي يختاره المستمع ليستمع فيه.
- التشويش: هو التخلّل الذي يزجج المتكلم أو المستمع عن التركيز.
- رجوع الصدى: هو الجلبة والضجة الطارئة والمزعجة (مصطفى، د.ت، ٧٥).

ت . مهارات الاستماع :

وقد حصر (مذكور، ٢٠٠٧) بعض مهارات الاستماع بما يأتي:

- مهارة التمييز السمعي.
- مهارة التصنيف.
- مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة.
- مهارة التفكير والاستنتاج.
- مهارة الحكم على صدق المحتوى.
- مهارة تقويم المحتوى (مذكور، ٢٠٠٧، ٨٣).

فيما لخص (عطية، ٢٠٠٦) هذه المهارات بما يأتي:

- مهارة متابعة المتحدث مع تركيز الانتباه.
- مهارة إدراك معاني التراكيب والتعبيرات اللغوية.
- مهارة استخلاص النقاط الرئيسة في الموضوع وتذكّرها.
- مهارة الالتزام بأداب الاستماع.
- مهارة تحليل المسموع وتحديد مواطن القوة والضعف فيه.

- مهارة تدوين بعض الملاحظات حول المسموع.
 - مهارة تذكر المسموع.
 - مهارة تلخيص المسموع شفهيًا أو تحريريًا (عطية، ٢٠٠٦، ١٩٨).
- وأضاف (أبو صواوين، ٢٠٠٥) بعضاً من مهارات الاستماع وهي:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- الحكم على موثوقية ومنطقية ما نسمع.
- تحديد آراء وتوجهات المتحدث.
- استخلاص المعنى من نغمة الصوت.
- تحليل ما وراء الأفكار المطروحة في الرسالة المسموعة.
- التنبؤ بما سيقوله المتحدث.
- تفسير اللغة غير المنطوقة التي تصاحب الحديث (الإيماءات وتعبيرات الوجه) (أبو صواوين، ٢٠٠٥، ٣١٩).

ث . أنواع الاستماع:

- الاستماع بقصد الحصول على المعلومات: ويتمثل هذا النوع في الاستماع إلى الدروس والمحاضرات في المدارس والجامعات، ولا بد للمستمع هنا أن يكون متنبّها لما يقوله المتحدث حتى تكون المعلومات التي يحصل عليها صحيحة وغير منقوصة بحيث لا يأخذ نصفها من المتحدث ويخمن الباقي أو يلتقط بعض المفردات من هنا أو هناك.
- الاستماع بقصد الاستمتاع: أو ما يسمى بالاستماع التذوّقي، فيكون المستمع في حالة استجابة عاطفية سريعة لما يستمع إليه، فقد يستمع إلى قصيدة شعرية ملحنة أو أغنية جميلة، وهذا النوع من الاستماع يتطلب الجو المريح والجلسة المريحة التي تدفع بصاحبها إلى الانسجام والتوافق مع ما يستمع إليه.
- الاستماع بقصد التحليل والنقد: ويتطلب هذا النوع من الاستماع أن يكون المستمع يقظاً متنبّهاً إلى المتحدث حتى لا تفوته أية فكرة ثم يعتمد بعد ذلك على الحكم على هذه الفكرة حكماً موضوعياً عادلاً، ولن يتمكن المستمع من ذلك إلا إذا كان محيطاً إحاطة تامة بحديث المتكلم (السيد، ١٩٩٦، ٢٠٢ - ٢٠٣).

وأضاف (طاهر، ٢٠١٠) نوعين من الاستماع وهي:

- الاستماع المقطّع: كالاستماع إلى الخطيب ثم الانصراف عنه.
- الاستماع العابر: كالاستماع إلى مناقشة لا للتأثر بها ولكن للإسهام في المناقشة على ضوء ما طرح (طاهر، ٢٠١٠، ٧٩).

ج . معوقات الاستماع:

ومن أهم المعوقات التي تقف أمام تحقيق أهداف الاستماع هي:

- سرعة المتحدث وعدم قدرة المستمع على مجاراته.
- عدم مناسبة المكان لعملية الاستماع لوجود الضجيج والصراخ والضوضاء.
- وجود مؤثرات جانبية تؤثر في عملية الاستماع.
- خصوصية طابع المحاضرات والندوات التي لا تتيح الفرصة لإعادتها إلا في حالات التسجيل.
- ضعف حاسة السمع لدى المتلقي.
- شخصية المتحدث وطريقة إلقاءه.
- شرود الذهن عند المستمع.
- الملل وعدم القدرة على التركيز.
- الظروف النفسية التي تسيطر على المستمع كالإجبار على حضور محاضرة ما أو ندوة لشخص ما لا يرغب في سماعها.
- عدم امتلاك المستمع لمهارات التحدث (البجة، ٢٠٠٥، ٢٧).

٢. مهارة التحدث :

إن مهارة التحدث هي ثاني مهارات اللغة العربية وفن من فنونها، وهي وسيلة رئيسة في التواصل، ويعد التحدث وجهاً آخرًا مكملاً لعملية الاستماع، إذ لا تواصل من دون متحدث (مرسل) ومستمع (مستقبل). وقد استخدم الإنسان التواصل الشفوي منذ أقدم العصور، واعتمد عليه في تحقيق ما يحتاج إليه، وبواسطته عبّر عن مشاعره وأفكاره وانفعالاته واتجاهاته وآرائه إلى الآخرين، فعن طريقه يتحقق التفاعل وتتم العلاقات الاجتماعية بين الناس، ولا يمكن أن ينكر ما للتحدث من أهمية في حياة الأفراد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والترفيهية والنفسية، فلا يمكن أن يتحقق التوازن المنشود في حياة الإنسان إلا عن طريق التواصل مع غيره وأساس هذا التواصل وركيزته الأساسية هو التحدث، فكثير من

الدراسات بيّنت أن الجانب الشفوي يشكل ٩٥% من التواصل اللغوي عند البشر (الحلاق، ٢٠١٠، ١٥٢).

وزادت أهمية التحدث في المجتمعات المعاصرة؛ لأن النجاح في شتى أغراض الحياة وميادينها يتطلب القدرة على المشافهة، فهناك العديد من المهن التي يتوقف نجاحها على إجادة الكلمة كالمحامي والمذيع والمعلم وقارئ القرآن وغيرها من المهن المختلفة (أحمد، ١٩٨٦، ١٤٧).

وللتحدث أو ما يسمى (التعبير الشفوي) قيمته في الحياة التعليمية، فهو عملية أساسية في العملية التعليمية، إذ إن الحوار والمناقشة والمحادثة مع المعلم وطلابه، مهارة مهمة من مهارات التفاعل داخل قاعة الدرس يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفوي (الكندي وعطا، ١٩٩٦، ١٣٥).

فالتعبير الشفوي (التحدث) ينمي مهارات الطالب اللغوية وقدراته وبناء أفكاره وهو يتعامل مع أقرانه ومعلميه في حالة نقله خبراً معيناً، أو استجابته لموقف تأثر به، وعندئذ يجد قيمة في كلامه، واهتماماً عند سامعيه، مما يؤدي إلى تعزيز ثقته بنفسه واكتمال عناصر شخصيته، ولأهمية مهارة التحدث (التعبير الشفوي) جعلها التربويون الهدف الأهم، الذي يتجسد في تعويد الفرد على الطلاقة والسلاسة في الكلام واكتسابه القدرة اللغوية من دون تردد أو إعراض أو ارتباك (الدليمي، ٢٠٠٩، ٢١٣).

وإن امتلاك مهارة التحدث تساعد على إزالة عيوب النطق التي تسيطر على الطلاب كالفأفة واللثمة والحصر، وتساعدهم على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها وردود الفعل المناسبة التي تتصل بحياته (البجة، ٢٠٠٠، ٤٦١)، أي أنها تعمل على تقوية شخصية الطالب وتعوّده على الجرأة وحسن الأدب، وأدب الحديث والمناظرة، كما أنها تقوّي وتعمّق بعض العادات الفكرية والاجتماعية عند الطالب وتدرّبه على حسن الاستماع والتفكير قبل الحديث أو الكتابة، وتعينه على حسن الملاحظة ودقتها، وتمكّنه من نقل المبرّيات إلى أفكار وجمل وعبارات (طاهر، ٢٠١٠، ١٧٦).

وإن هذه المهارة تساعد الفرد على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى تحقيق الألفة والأمن، وتغرس فيه الجرأة وتثبت في داخله الثقة بالنفس، كما أنها تعوّد الفرد على المواقف الخطابية والقيادية وتتيح فرصة التدريب على المناقشة وإبداء الرأي وإقناع الآخرين، وأنها وسيلة للكشف عن عيوب

التعبير أو التفكير، مما يتيح الفرصة لمعالجتها، وتجعل الفرد يطلع على أفكار الآخرين ونتائج أعمالهم ومعرفة آرائهم واتجاهاتهم في الحياة (فضل الله، ٢٠٠٣، ٥٠ - ٥١).

والتحدث هو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات وتصحبها تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية هي عبارة عن نظام متكامل يتم تعلّمه صوتياً ودلالياً ونحوياً بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين (والي، ١٩٩٨، ١٦٠)، كما أنه عملية تتضمن القدرة على التفكير واستعمال اللغة والأداء الصوتي والتعبير الملمحي، وهو نظام متعلّم وأداء فردي يتم في إطار اجتماعي نقلاً للفكر وتعبيراً عن المشاعر" (أبو صوابين، ٢٠٠٥، ١٩٣ - ١٩٤)، فضلاً عن أنه القدرة على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة إبداعية مع سلامة النطق وحسن الأداء" (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٧، ١٧٤ - ١٧٥)، وذكر (السفاسفة) بأن التحدث يعني: "إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته ومشاهداته بلغة عربية سليمة" (السفاسفة، ٢٠١٠، ٧٢).

وينتضح مما تقدّم أن التحدث هو عملية فسيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات والمشاعر والاتجاهات والآراء والأفكار والأحاسيس والخبرات والمعلومات ووجهات النظر من المتحدث إلى الآخرين (المستمعين والمخاطبين)، نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة مع طلاقة وانسياب في النطق وصحة في التعبير وسلامة في الأداء، أو هو عملية إدراكية تتضمن دافعا واستثارة نفسية لدى المتحدث ثم مضمونا أو فكرة يعبر عنها ثم نظاما لغويا ناقلا لهذه الفكرة أو التصوّر يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق (عبد الباري، ٢٠١١، ٩٥).

ويعزو (الناقعة، ١٩٨٢) ضعف الطلبة في اللغة عموماً ومهارات التحدث (التعبير الشفوي) خصوصاً إلى ضعف المنهج والمحتوى وغياب الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسية التي تحفز على ممارسة هذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة (الناقعة، ١٩٨٢، ٦٧).

وأضاف (عبد الباري، ٢٠١١) أنه من أسباب ضعف الطلبة في مهارات التحدث هو غياب أدوات التقويم الموضوعية التي تقيّم مستوى الأداء في هذا الفن، وغياب الوعي بأهمية مهارة التحدث مع رسوخ التصور الخاطئ في أنها مهارة طبيعية تنمو لمجرد أن الطفل يمتلك جهازاً صوتياً قادراً على التعبير، إضافة إلى غياب الفرص التي يمكن لمعلمي اللغة العربية تدريب طلابهم على المحادثة باللغة العربية الفصيحة السليمة مبنى ومعنى، وهناك سبب آخر لهذا الضعف مردّه إلى بعض الظواهر اللغوية

في الواقع ألا وهي ازدواجية اللغة، فالطالب يعاني من ازدواجية اللغة في واقعه الاجتماعي المعاش، فهناك اللهجة العامية التي يتعامل بها في المجتمع كل المتعلمين والمعلمين، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق، فسيادة العامية يترتب عليه خطر كبير وهو أن الذين يستطيعون ويرغبون في استعمال الفصحى من طلاب وغيرهم يجدون غمزا ولمزا بل هزاء من جانب العوام، مما يدفع هؤلاء الراغبون والمحبون للفصحى لادخارها الى المواقف التي لا يشكل استعمالها أي حرج لهم، فحينما يشعر الطالب أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة؛ لأنها لغة التعليم والمدرسة فحسب فإنه لا يولي لغته الاهتمام الذي تستحقه (عبد الباري، ٢٠١١، ١٦ - ١٧).

وقد أشار (القاضي، ٢٠١٥) إلى أن من أسباب القصور في اكتساب مهارات التحدث هو الوضع النفسي للمتعلمين، وذلك بنفورهم من التعبير والتواصل الشفهي، وقد يكون هذا النفور إما لأسباب أسرية أو مدرسية والتردد والخوف من ارتكاب الأخطاء في لحظة التحدث (القاضي، ٢٠١٥، ١٤٤).

ومن مظاهر ضعف الطلبة في مهارات التحدث هو ضعف قدرة الطالب على مواجهة الجمهور وما ينتابه من خوف أو خجل أو ارتباك وعدم الجرأة في الكلام، أو ما يتعلق بالأفكار حيث يمكن وصفها بالضحالة أو الغموض وعدم الترابط مما يجعل توضيحها أمراً صعباً (سمك، ١٩٩٨، ٨٢).

وإن عجز الطالب عن التعبير الشفوي يقلل من فرص نجاحه في نقل آرائه وأفكاره إلى غيره من أفراد المجتمع ويقلل من فرص تعلمه وإخفاقه في مواجهة مواقف الحياة المختلفة مما يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس ويؤخر نموه الاجتماعي والفكري (لطي، ١٩٨٦، ٥٣).

أ. المهارات الفرعية لمهارة التحدث :

حددت الأدبيات التربوية مجموعة من مهارات التحدث، ومن هذه المهارات ما أشار إليها (مجاور، ١٩٨٣).

- التفكير بوضوح.
- استعمال اللغة بتأثير وفاعلية.
- التكلم في إطار الموضوع.
- الابتعاد قدر الإمكان عن المجادلة غير الموضوعية في الكلام.
- الدقة في وصف المواقف والحوادث.
- استعمال المتحدث جملاً مرتبة ومترابطة في التعبير عن أفكاره.

- تتابع الأفكار شفهيًا (مجاور، ١٩٨٣، ٢٧١ - ٢٧٢).

وأضاف (السليتي، ٢٠٠٨) بعضاً من مهارات التحدث وهي كالآتي:

- القدرة على تحديد الهدف من التحدث.
- القدرة على استعمال عبارات المجاملة والتحية استعمالاً سليماً.
- القدرة على جذب انتباه المستمع وتغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الأمر ذلك.
- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشة الجماعية.
- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة في الموضوع (السليتي، ٢٠٠٨، ٢٠٣).

وبيّن (عبد عون، ٢٠١٢) بعضاً منها وهي:

- القدرة على اختيار الأمثلة والشواهد لتأكيد الرأي أو دعم وجهة نظر.
- صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى المستمعين.
- حسن صوغ البدء وصوغ الختام.
- القدرة على استعمال الصيغ المناسبة لتحقيق الامتاع والإقناع.
- القدرة على الإلمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصاً بعبارات واضحة محددة (عون، ٢٠١٢، ١٩٩).

كما أشار (براون، ١٩٩٤) إلى مجموعة من مهارات التحدث المناسبة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه المهارات ما يأتي:

- إنتاج الأصوات اللغوي بشكل صحيح.
- التركيز على الفكرة العامة لموضوع الحديث.
- تدعيم علاقاته بالمشاركين بالحوار والمناقشة ومراعاة إفادة الآخرين.
- اختيار المفردات المناسبة لطبيعة الجمهور.
- الاهتمام بالمتحدث، حتى تنجح عملية الاتصال (التفاعل).
- تعديل مكونات الخطاب أو صورته أو طريقته بما يتلاءم مع السياق أو الموقف.
- مراعاة خصائص الجمهور الذي يحادثه (براون، ١٩٩٤، ٧٣).

ب . عناصر عملية التحدث:

يشير (لافي، ٢٠٠٦) بأن التحدث فن لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية هي:

- الصوت: فلا يوجد تحدث من دون صوت، وإلا تحولت عملية الاتصال إلى إشارات وحركات للإفهام، وهو ما لا يتفق مع المواقف الطبيعية التي يتم فيها الاتصال أو التخاطب أو نقل الأفكار.
- اللغة: فالصوت يحمل حروفاً وكلمات وجماً يتم النطق بها وفهمها، وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها.
- التفكير: فلا معنى للكلام من دون تفكير يسبقه، أو يكون اثناؤه، وإلا كان الكلام أصواتاً لا مضمون لها ولا هدف.
- الأداء: وهو عنصر أساس من عناصر الكلام يشير إلى الكيفية التي يتم فيها الكلام من تمثيل للمعنى، وحركات الرأس واليدين، مما يسهم في التأثير والإقناع، ويعكس المعنى المراد (لافي، ٢٠٠٦، ٢٣٧).

ت . أنواع التحدث:

ينقسم التحدث إلى قسمين رئيسيين وهما:

- التحدث الوظيفي: وهو ما يؤدي غرضاً وظيفياً في حياة الإنسان
- التحدث الابداعي: وهو إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً ونحويّاً مثل التكلم عن جمال الطبيعة أو المشاعر العاطفية أو التذوق الشعري (عطا، ١٩٩٠، ١٠٣).

ث . خطوات حدوث مهارة التحدث:

تتم عملية التحدث عند الفرد على وفق مراحل معقدة ومتتابعة وهي كالآتي:

- الاستثارة: وتتمثل في وجود الدافع الذي يحث المتكلم للتحدث، أي أن التحدث هو عملية نفسية ولكي يتكلم الفرد لابد أن يكون لديه باعث أو حالة جسمية ونفسية تثير السلوك في ظروف معينة تؤدي إلى غاية معينة، والاستثارة أما أن تكون استثارة داخلية، كأن تلح على المتحدث فكرة ما يريد التحدث عنها أو شعوراً بالألم أو الفرح أو التفاؤل، أو أن تكون استثارة خارجية،

كأن يطلب من الشخص أن ينتج لغة شفوية، كالدرد على سؤال يطرح عليه أو التعليق على حديث شخص أمامه من خلال اتصال شفوي مباشر.

• التفكير: وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم، يبدأ في التفكير فيما سيقوله للآخر وما سيعرضه على أسماعهم، فيجمع الأفكار ويرتبها. فالتفكير يتطلب من المتكلم أن يكون لديه ما يقوله للمستمع، ومن ثم يجب أن يحدّد التصورات العقلية العامة لهذه الأفكار ويرتبها ترتيباً منطقياً أو سيكولوجياً ليبدأ إسماعها للمتلقى في شكل كلمات و جمل وأصوات مع تفكيره في وقع هذه الكلمات والجمل على المتلقين لها ومدى تأثرهم بها (عبد الباري، ٢٠١١، ٩٤).

• الصياغة: يبدأ المتحدث بعد مرحلة الاستثارة والتفكير فيما سيقوله في انتقاء الرموز اللغوية، واختيار اللفظ المناسب للمعنى، بحيث يوصل هذا المعنى الى السامع من اقصر الطرق دون تعقيد. أي أن على المتحدث أن يصب أفكاره في وعاء لغوي مناسب لها، فيقم المتحدث ببناء المعنى أولاً، ثم يقوم باختيار الأوعية اللغوية الناقلة لهذا المعنى، وإذا كان بين المستمع والمتحدث قدراً مشتركاً من الاتفاق حول مضمون الرسالة والمفاهيم الواردة فيها، فسوف يتحقق الاتصال اللغوي على أفضل ما يكون.

• النطق: تأتي بعد ذلك المرحلة الأخيرة وهي مرحلة النطق، فلا يكفي أن يكون لدى المتحدث دافعاً للكلام، وأن يفكر ويرتب أفكاره أو ينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، فهذه كلها عمليات داخلية تحدث داخل الفرد ذاته، حيث أن النطق السليم هو المظهر الحقيقي لعملية التحدث (عبد الباري، ٢٠١١، ١٣٠ - ١٣١)، (مذكور، ١٩٩١، ١٦).

٣. مهارة القراءة

تعد القراءة من مهارات الاستقبال اللغوي، وهي مفتاح الحياة وسرّها، وقد نوّه القرآن الكريم إلى أهميتها في أول آية نزلت على نبينا الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وفي أول أمر إلهي وجّه له فقال جلّ شأنه (اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم) (سورة العلق: ١ - ٥)، والقراءة إحدى النوافذ الأساسية التي يطلّ منها الإنسان إلى عالم المعرفة والثقافة وعن طريقها يتصل بترائه، فهي الأداة التي يوقف بها على كل قديم وجديد، وبهذا يعدّ تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدّم الأمم وتخلفها، وتساعد في بناء شخصية الإنسان وصقلها بما يكتسبه من خبرات، وتمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة العربية بملازمتها للإنسان في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها وهي تساعده على النجاح في المواد الدراسية المختلفة وفهم المواد

العلمية المختلفة (الحلاق، ٢٠١٠، ١٧٨)، أي أن التلميذ يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجؤه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة، وإن أي ضعف في القراءة سيؤدي في النتيجة إلى ضعفه التحصيلي في المواد كافة، وهذا يعني أن على المعلمين جميعاً أن يعتنوا عناية فائقة بإتقان طلبتهم لمهارات القراءة وبدون ذلك فإنهم سيعانون مع طلبتهم صعوبات في الفهم والاستيعاب (عطا، ١٩٩٠، ٨٢).

ولا شك في أن القراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب وفهما لمعنى هذا الرمز، وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، كما تتطلب فهماً للجمل والأساليب وإدراكاً لمعانيها، وللعلاقات التي وراءها، وللأفكار التي تعبّر عنها (مجاور، ١٩٩٧، ١٤٧).

وقد تعرّض الكثير من الباحثين والدارسين لمفهوم القراءة .

فقد عرّفها كل من: (الابراشي والتوانسي) بأنها: "عملية تحصيل الأفكار، وهي النافذة التي تطل منها على ألوان الثقافات وضروب المعارف الإنسانية، والقراءة هي انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت النظر إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها" (الابراشي والتوانسي، ١٩٨٠، ٤١).

(Sipay,Harris) بأنها: " تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب" (Harris,Sipar,1985,21).

(البجّة) بأنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات" (البجّة، ٢٠٠٥، ٢٢١).

(عاشور والحوامدة) بأنها: "عملية عقلية مركبة ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، وهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج" (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣، ٦٢).

(عبد الوهاب وآخرون) بأنها: "استطاعة القارئ نطق الكلمات نطقاً سليماً، وترجمة الرموز إلى أفكارٍ ومعاني يتأثر بها، ويستجيب لها بأن يرضى أو يسخط أو يتعجب بها، وأن تتحول هذه الرموز إلى

قيم ومعانٍ يواجه بها الحياة الواسعة، وتمكّنه من التفاعل معها تفاعلاً وظيفياً منتجاً" (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٠٤، ٤٧).

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مهارة القراءة هي إدراك القارئ لما هو مكتوب من رموز والنطق بها على أن يستوعب تلك الرموز ويترجمها إلى أفكار تتسم بالوضوح والدقة، وبالتالي تحدث الاستجابة من خلال التفاعل لما يقرأه القارئ.

أ . أهداف تدريس مهارة القراءة :

يستهدف تعليم مهارة القراءة للطلاب تحقيق مجموعة من الغايات منها:

- تكوين العادات الأساسية في القراءة مثل التعرف، النطق، الفهم.
- تنمية الرغبة في الاطلاع والدافعية إلى الاستزادة من ألوان المعرفة، لأن القراءة هي البوابة الرئيسة لساحة المعرفة.
- التمكّن من تكوين رصيد من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعين القارئ الجيد على التعبير عما يريد.
- التدريب على استعمال علامات الترقيم ووظائفها في القراءة.
- توسيع مدارك التلاميذ وزيادة خبراتهم وإنمائها عن طريق إضافة معارف جديدة.
- اكتساب مهارة التعبير الصحيح المنظم المترابط الذي لا يتأتى لإنسان ما إلا من خلال القراءة المتنوعة.
- تنمية القدرة على التمييز بين الأفكار المختلفة، وتمييز الغثّ من السمين.
- تكوين العادات الطيبة للقراءة كالترويج في القراءة للاستمتاع أو لقضاء وقت الفراغ.
- الاستمرار في تنمية القدرات والمهارات القرائية مثل: مهارة السرعة في القراءة والقدرة على تحصيل المعاني.
- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني (والي، ١٩٩٨، ٢١٥-٢١٦)، (إبراهيم، ١٩٩١، ٥٩).

ب . المهارات الفرعية لمهارة القراءة:

- السرعة.
- الاستقلال في القراءة.

- القدرة على الوقف عند اكتمال المعنى.
- الاستطاعة على رد المادة المقروءة إلى الأفكار الأساسية.
- صياغة العناوين الجانبية لل فقرات (عبد السميع وآخرون، ٢٠٠٥، ٩٣ - ٩٤).
- كما حدد (البجة، ٢٠٠١) بعضاً من المهارات القرائية ومنها:

- القدرة على تنويع الصوت وتغييره.
- ضبط الحركات الإعرابية.
- ضبط الحركات داخل الكلمات (الجانب الصرفي) ضبطاً سليماً.
- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة.
- القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف.
- تجنب العيوب النطقية (البجة، ٢٠٠١، ٧٩-٨٠).

ت . أنواع القراءة :

من حيث الشكل وطريقة الأداء تقسم القراءة الى

- القراءة الصامتة وهي عملية فكرية لا دخل للأصوات فيها، ومن خلالها يتم حل الرموز وفهم معانيها بدقة ووضوح، تحدث من خلال انتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو تحريك اللسان فالقراءة الصامتة تجعل القارئ يكتسب خبرات ومهارات جديدة من دون استخدام أعضاء النطق وتكون أسرع من القراءة الجهرية (إسماعيل، ٢٠١٣، ٨٤).
- القراءة الجهرية: وهي العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة مختلفة الدلالة وذلك بحسب ما تحمل من معنى، مع حسن الأداء والفهم، وتتطلب مهارات صوتية وإلقاء وإحساس بالمزاج والمشاعر التي قصدها الكاتب، وهذا النوع من القراءة يكون أصعب من القراءة الصامتة؛ لأنها تستغرق وقتاً أطول مما تستغرقه القراءة الصامتة، وتستخدم فيها الحواس المستخدمة نفسها، العين والعقل إلى جانب النطق والصوت والإدراك والفهم (زايد، ٢٠١١، ٣٤).
- القراءة الاستماعية: وهي عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المادة المقروءة من خلال الاستماع والإصغاء للقارئ، وفيها يتفرغ الذهن للفهم والاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها وتشارك الأذن والدماغ فيها، وأنها تساعد على التدريب على حسن الإصغاء وتنمية القدرة على

الاستيعاب والتذكّر لدى المتعلم، وتتيح للمدرس معرفة قدرات الطلبة على الاستيعاب، كما أنها تعتبر أداة فعالة في تعليم المكفوفين (عطية، ٢٠٠٧، ١٠٠).

أما من حيث أغراض القارئ فتقسم القراءة إلى:

- القراءة السريعة العاجلة: والغرض منها هو الاهتداء بسرعة إلى شيء معين كقراءة الفهارس والعناوين وقوائم الاسماء.
- قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع معين: ويعد هذا النوع من أرقى أنواع القراءات، كقراءة كتاب جديد أو قراءة تقرير.
- القراءة التحصيلية: ويراد بها الاستذكار والإلمام، وتتميز بالتريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً وذلك لغرض تثبيت الحقائق في الأذهان.
- قراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج اليه من معلومات، كقراءة الدارس الذي يعد بحثاً، وتحتاج هذه القراءة إلى مهارة في التصفح السريع ومقدرة على التلخيص.
- قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية: وهذه القراءة خالية من التفكير والتعمق كقراءة الفكاهات والطرائف والأدب.
- القراءة النقدية التحليلية: كما في نقد كتاب أو أي إنتاج عقلي لغرض الموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص (إبراهيم، ١٩٩١، ٧٣).
- قراءة التدفق والتفاعل مع الموضوع: كالاطلاع على ما يكتبه أديب اطلع عميق فيتفاعل القارئ مع إنتاجه ويتأثر بشخصية الكاتب ويشاركه في رأيه ومشاعره.
- القراءة الاجتماعية: ويراد بها الوقوف على ما يطرأ في المجتمع من أحداث سارة أو حزينة كقراءة الصحف والإعلانات والدعوات (البجّة، ٢٠٠١، ٨٤).

٤. مهارة الكتابة :

الكتابة هي المهارة الرابعة من بين المهارات اللغوية، كما أنها وسيلة من وسائل التعليم والتعلم وتبرز أهمية مهارة الكتابة من حيث إن الكتابة تعد وعاءاً للحفظ على مرّ الزمان يعود إليها الإنسان وقت الحاجة، كما أنها إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي التحدث والاستماع والقراءة،

وللكتابة دور فعال في عملية التربية والتعليم، فلا تعليم بدون كتابة، فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة (عيد، ٢٠١١، ٤٥).

وللمهارة الكتابة وجهان: أحدهما ظاهر وهو الحروف والكلمات والجمل والفقرات المكتوبة، والآخر ما تشير إليه هذه الكلمات من معانٍ وأفكار متسلسلة ومرتبطة ونامية معروضة بوضوح ودقة (عصر، ١٩٩٧، ٧٢).

وللتعبير الكتابي أهمية كبرى في حياة الإنسان، تتجلى في قدرته على التفاعل مع أبناء مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة، فهو يحتل جانباً مهماً في حياتنا ونشاطنا اليومي فكل إنسان يصرف جزءاً كبيراً من نشاطه أما ناقلاً لأفكاره كتابةً وأما قارئاً لما هو مكتوب، وعن طريق هذه المهارة يستطيع الإنسان أن يفصح عما في نفسه من أحاسيس وما يشعر به وما يفكر فيه، وبفضلها يتمكن الإنسان من أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وما يفكر فيه (حجاب، ٢٠٠٠، ٩١).

وقد منحت الكتابة الإنسانية فرصة للتواصل بين أفراد المجتمع في كثير من المجالات ويتعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة عن طريق الترجمة (الحمداني، ٢٠٠٤، ٦٢).

وقد جاءت صفة الديمومة والاستمرار التي تتميز بها الكتابة عن اللغة الشفوية لتزيد من أهمية التعبير الكتابي إذ بهذه الميزة حفظ للتراث الإنساني عبر الزمن للأجيال والجماعات والأفراد (الصوص، ٢٠٠٣، ٨٧)، وإن هذه الأهمية هي التي تفسر لنا الاهتمام العالمي بالتعبير؛ فقد بدأت بحوثه في الدول المتقدمة منذ أكثر من تسعة عقود، وقد توصل المؤتمرون في كلية (دارت موث) الأمريكية إلى أن هناك علاقة متضامنة بين تعلّم اللغة وتأكيد الشخصية ونموها التي يجب الانتباه إليها عند تدريس التعبير الكتابي (صومان، ٢٠١٠، ١٥)، وإن هذه المهارة تظهر القابليات اللغوية والفكرية للطلاب الذين يخلطون أكثر مما في التعبير الشفوي وذلك نتيجة انعدام المواجهة العقلية فيه، أي أن الطلاب في التعبير الكتابي يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً ذلك لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم (مزعل، ١٩٦٩، ١٢٩).

فهذا النوع من التعبير يتيح للطالب القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه، وسمح له بالخلود لنفسه وتصحيح أخطائه؛ لأنه يمثل نفسه ووقته وبالتالي يستطيع الطالب اختيار الأساليب اللغوية الراقية كما يتيح للوصول إلى مرحلة الإبداع لتوافر الوقت الكافي لذلك فضلاً عن تنمية المهارة الكتابية من جانبيها الخط والإملاء (البجة، ٢٠٠٠، ٤٦٤).

والكتابة (اصطلاحاً) كما عرّفها (بيرني، ١٩٨٨) بأنها: "الحدث أو الفعل الذي يشكّل الرموز اللغوية لجعلها ذات معنى أو هي عملية تشفير للرسالة والتي تترجم أفكارنا إلى لغة " (بيرني، ١٩٨٨، ٣٦).

ويعرّفها (عصر، ١٩٩٣) بأنها: "عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير" (عصر، ١٩٩٣، ٢٤٨).

وعرّفها (البصيص، ٢٠١٤) بأنها: "اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً يعتمد على سلامة الكتابة من حيث المضمون أو المحتوى والأسلوب واللغة والشكل أو التنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة من خلال الأداء الكتابي المعد لهذا الغرض" (البصيص، ٢٠١٤، ٧٧).

ويشير (الهاشمي، د.ت) إلى مهارة الكتابة على أنها: "علم يعرف به كيفية استنباط المعاني وتأليفها مع التعبير عنها بلفظ لائق، وهو مستمد من جميع العلوم" (الهاشمي، د.ت، ١٥).

أ . المهارات الفرعية لمهارة الكتابة :

قدّمت كتب التراث العربية العديد من مهارات الكتابة منها ما أشار إليها (الدليمي والوائلي) :

- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب، موضحاً فيها هدفه وأسلوبه.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ٤٥٣).

فيما ذكر (عبد الباري، ٢٠١١) بعضاً من مهارات الكتابة، وهي كالآتي:

- رسم الكلمات والجمل رسماً إملائياً صحيحاً لا لبس فيه.
- توظيف علامات الترقيم بما يخدم المعنى العام.
- استخدام الكلمات استخداماً صحيحاً لتوضيح المعنى الإجمالي للموضوع أو الفكرة.
- مراعاة الجمهور عند الكتابة.

- اتباع نظام الفقرات.
- تضمين كل فقرة فكرة واحدة.
- تسلسل الأفكار وارتباطها.
- الاستعانة بالأدلة والشواهد والبراهين والإحصاءات عند الكتابة.
- وضوح الخط.
- ١٠. مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً وتتسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها (عبد الباري، ٢٠١١، ٧٨).

ومن هذه المهارات ما أشار إليها (الهاشمي)، وهي:

- أن تكون المفردة فصيحة.
- اتساق المعنى مع اللفظ.
- إيراد المعنى الواحد بطرائق مختلفة.
- وضوح الألفاظ.
- وضوح الجمل.
- استعمال الضمائر المناسبة في أماكنها الصحيحة.
- استعمال أدوات الربط في أماكنها المناسبة.
- خلو العمل الكتابي من التكلف (الهاشمي، د.ت، ١٦ - ٢٠).

ب . أنواع الكتابة:

هناك نوعين من الكتابة كما حددها بعض العلماء والدارسين، وهي:

- الكتابة الوظيفية: وهي الكتابة التي ترتبط بمواقف اجتماعية معينة، والهدف منها هو اتصال الناس بعضهم ببعض لغرض قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم، وإن هذا النوع من الكتابة لا يرتبط بأساليب التجميل اللفظي أو التأنق الجمالي أو الخيال والصور، كما أنه لا يتسم بالإسهاب أو تكرار الأفكار والمعلومات لغرض تأكيدها، بل لغاية معينة يسعى إلى تحقيقها في أقصر الطرق والأساليب، أي أنها تعمل على تحقيق هدفا اتصالاً بين الناس وتحقيق غاية ما.
- الكتابة الإبداعية: وهي الكتابة التي يراد بها الإفصاح عن المشاعر وإظهار العواطف وخلجات النفس وترجمة الأحاسيس بعبارات منتقاة اللفظ جيدة التناسق مثل كتابة المقالات وتأليف القصص

ونظم الشعر وغيرها، فهي من أرقى أنواع الكتابة؛ لأنها تحقق المتعة النفسية للفرد وتعمل على إظهار المشاعر والأحاسيس وترجمتها (عبد الباري، ٢٠١٠، ١٥).

ثانياً: العلاقة بين المهارات اللغوية الأربعة:

من المعروف إن الهدف الأساس لتعليم اللغة العربية هو اكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفويا أم كتابيا، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ وهذا ما يمثل مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه الفنون الأربعة هي أركان التواصل اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى (مذكور، ٢٠٠٧، ٧٦).

والمأمل في المهارات اللغوية الأربعة وعلاقة بعضها ببعض يجد أن هذه العلاقة تكاملية، وينبغي أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة، ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجري تقسيمها إلا لتيسير الدراسة، وتقسم هذه الفنون الى قسمين: الاستقبال ويشتمل على مهارتي (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على مهارتي (التحدث والكتابة)، ويعد كل من فني الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية، بينما يعد فنا القراءة والكتابة من الفنون التحريرية، وأدنى تأمل لهذه الفنون يكشف عن ان التعبير الشفهي من أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويعد ارتقاؤه غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه يعتبر الثمرة والمحصلة النهائية لها (طعيمة، ١٩٩٨، ٢٩).

وتتضح العلاقة بين مهارتي الاستماع والتحدث في أن كلا منهما من المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد في الاتصال المباشر مع الآخرين، وإن كانت احدهما مهارة استقبال (الاستماع) والآخرى مهارة إنتاج (التحدث)، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٤).

ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة إلا من طريق استماعه لهذه اللغة في البداية، وأن الاستماع الجيد يؤدي - حتماً - إلى ثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وبالتالي فإن المفردات التي يسمعها المتكلم تمكنه من بناء الجمل والعبارات بناء يحاكي فيه الأصل المسموع (عبد الباري، ٢٠١١، ١٤٥).

وتبرز العلاقة بين الاستماع والتحدث في أن كلاً من المستمع والمتحدث يمرّان بالمراحل العقلية نفسها التي يمر بها الآخر، ويتم ذلك بطريقة عكسية، حيث إن المستمع يقوم باستقبال الكلمات مفردة أو مركبة، ثم يقوم العصب السمعي بنقل هذه الجمل إلى مركز اللغة في الفص الأيسر ليحدد دلالة هذه الجمل ويفهم معناها وهذه العمليات هي ما يقوم بها المتحدث بيد أنه يبدأ بتحديد التصورات العامة التي يريد نقلها إلى المستمع، ثم يختار لها القالب اللغوي الذي يحقق له هذه الغاية، ثم ينتقي الأصوات الحاملة لهذه الكلمات، ثم تأتي عملية النطق كعملية نهائية مدعماً لها بالعديد من الإشارات الجسمية، فالعلاقة بين هذين الفنين علاقة وطيدة فلا يمكن تصور أحدهما في غياب الآخر (عبد الباري، ٢٠١١، ١٤٦).

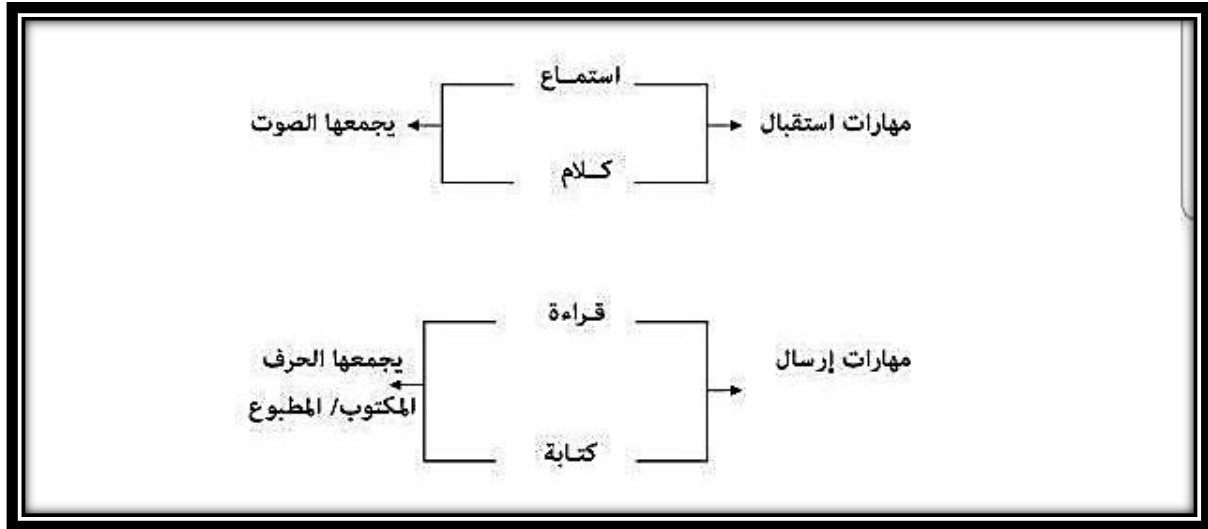
ومن جهة أخرى توجد علاقة وثيقة بين مهارتي التحدث والقراءة، حيث إن المتحدث الجيد هو قارئ جيد، كما أن للقراءة دوراً كبيراً في نمو اللغة الشفوية للمتكلم، علاوة على أن التحدث بطلاقة يزيد من استعداد المتعلم للقراءة، وتكسب القراءة المتكلم العديد من الألفاظ والتعبيرات التي يمكنه توظيفها في أحاديثه ومحاوراته (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٤٦).

وتتضح العلاقة بين التحدث والكتابة في أن كلاً منهما مهارة من مهارات الانتاج اللغوي، غير أن التحدث فن عماده الكلمة المنطوقة، بينما الكتابة فن عماده الكلمة المطبوعة، وأن الفرد اذا تدرب على فن التحدث تدريباً كافياً فإن ذلك يؤهله لأن:

١. يحدد الموضوع الذي سيتحدث فيه.
٢. يحدد عنوان معبر عن موضوع الحديث.
٣. تحديده للأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في هذا الموضوع.
٤. ترتيبه لهذه الافكار بشكل متسلسل يؤدي إلى إفهام السامع.
٥. ربطه بين هذه الأفكار بأدوات الربط المتعارف عليها.
٦. تقسيمه للموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة.
٧. تحديده لنوعية الجمهور الذي سيستمع إلى الموضوع.
٨. لو أجاد المتحدث كل العناصر السابقة فإنه من السهل عليه بعد ذلك أن يخطط لموضوع كتابي (عبد الباري، ٢٠١١، ١٤٧).

وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتان استقباليّتان وأنهما مصدران للخبرات، في الوقت الذي يجمع بين التحدث والكتابة في أنهما مهارتان انتاجيّتان، ففيهما يبعث الفرد رسالة، في حين تجمع بين القراءة

والكتابة الصفحة المطبوعة، وأن هذه المهارات تتشابه فيما بينها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٤).



شكل رقم (١)

العلاقة التكاملية بين فنون اللغة

ثالثاً: النظريات التي فسّرت اكتساب اللغة

إن اللغة والفكر والمجتمع هي عناصر متداخلة تؤدي إلى تطور الحياة وقيام الحضارة الإنسانية الراقية، وتقدّم فكري واجتماعي وحضاري وثقافي باهر، ولما كانت اللغة قديماً قدم الإنسان والمجتمع الإنساني فلا نجد تجمعاً إنسانياً إلاّ ونجد له وسيلة يتفاهم من خلالها الآخرين، وأداة يعبر من خلالها عما يجول في خلد من أفكار ومعان وإن كانت بسيطة، وعما يدور في خلجات نفسه من رغبات وتطلعات وانفعالات وأحاسيس (المرسي وقورة، د.ت، ص ١٠).

وهناك العديد من النظريات التي قامت بمحاولة تفسير اللغة وكيفية اكتسابها، حيث قامت هذه النظريات بتقديم صور مختلفة حول اللغة واكتسابها، وأن المعرفة بهذه النظريات يساعد على اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة للمتعلمين على مختلف أعمارهم.

ومن هذه النظريات ما أكد دور العوامل البيئية في اكتساب اللغة كالسلوكية، وهناك من أكد دور العوامل الفطرية الوراثية كنظرية تشومسكي، في حين بعض النظريات الأخرى اتخذت موقفاً معتدلاً من

حيث تأكيدها على دور كل من العوامل الفطرية والبيئية في عمليات اكتساب اللغة وتطورها كنظرية بياجيه في النمو المعرفي (الزغلول والهنداوي، ٢٠١٤، ٣٧٤)

١. النظرية السلوكية:

تعنى نظريات التعلم السلوكية في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن يخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد والاقتران والتشكيل والتعزيز وغيرها (البهناوي، ١٩٩٤، ٨٢).

وتقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، فاللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي في مواجهة المثيرات، وأن الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى التكرار والحدوث شأنها شأن بقية الاستجابات (السيد، ١٩٩٦، ٨٥).

وقد فسّر واطسن وهو من أبرز أعلام هذه المدرسة السلوك اللفظي كبقية أشكال السلوك، حيث يرى أن المتعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التي تتكرر هي التي يتعلمها؛ لأنها الاستجابة التي ستعزز بعد تكرارها (سلام، ١٩٨٨، ١٠٨).

أما سكرن فيرى أن اكتساب الطفل للغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية، وذلك عن طريق المحاكاة والتقليد والترابط، أو الاقتران والاشتراط والتكرار والتدعيم أو التعزيز، حيث يؤكد أن تكرار الارتباط بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، ومعنى ذلك أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الدال على هذا اللفظ، فالمثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شبيهة اقترانا منتظما متكررا (كريمان وايميلي، ٢٠٠٠، ٤٨).

فالمعنى لا يشغل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين وإنما ينصبّ اهتمامهم على الظاهر الذي يمكن إخضاعه للملاحظة والتجريب، فاللغة لديهم سلوك يمكن اكتسابه عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ شأنه في ذلك شأن أي سلوك آخر، فاللغة عند السلوكيين هي كلام شفهي وأن قضية المعنى لديهم شكلية والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد في قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، ومن ثم فالقيمة الحقيقية في تعلّم اللغة عندهم تكمن في تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلي وميكانيكي (عصر، ١٩٩٣، ٩٣).

ومن هذا المنطلق يمكن أن نستنتج أن اللغة عند السلوكيين كأى سلوك آخر، يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والخبرة، ويتم تدعيمها وفقاً لمبدأ التعزيز والعقاب، ويؤكد السلوكيون أيضاً على دور التقليد والمحاكاة في تعلّم اللغة، حيث يبدأ الطفل في تقليد الأصوات التي يسمعها في البيئة، ويتكرر استخدامها وفقاً للتعزيز الذي يقدمه الآخرون، ولا سيما الوالدين لهذا الطفل، فمن خلال الممارسة والتفاعل المستمر مع الآخرين فإن الأطفال يتعلمون اللغة السائدة، وأنهم يرون أن اللغة متعلمة، وأنها ليست شيئاً مميزاً وفريداً بين السلوكيات الإنسانية، واللغة لديهم شيء يفعلُه الطفل وليس شيء يملكه الطفل، فأصحاب هذه النظرية يولون الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تولّد الأبنية اللغوية.

٢. النظرية اللغوية (التوليدية التحويلية) أو ما تسمى بنظرية (تحليل المعلومات)

ورائد هذه النظرية هو العالم الأمريكي تشومسكي الذي حوّل مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه (البنى النحوية) عام ١٩٥٧، فقد أحدثت نظريته تحولاً هائلاً في الفكر اللغوي وأدوات التحليل وتجاوزت تأثيراتها على اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى وفي مقدمتها علم النفس، وتعد من أكثر النظريات شيوعاً في علم اللغة (حجازي، ١٩٩٣، ٤١).

فالجديد في التحولات التي أحدثها تشومسكي هو أن منهج التحليل التوليدي التحويلي حوّل مركز الاهتمام من السلوك الفعلي الظاهري إلى نظام المعرفة التي تكمن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدّى بدوره إلى عدم الاقتصار على الأبنية السطحية للغة بل امتد الاهتمام إلى معرفة ملامح ذلك النظام اللغوي الكامن داخلها في عقل الفرد (بكداش، ١٩٨٤، ٨٨٨٤).

وقد تأثر تشومسكي في نظريته هذه بآراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت والذي عُدّ اللغة قدرة فطرية كامنة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية وأن مهمة البيئة إظهار هذه القدرة (عيسى، ١٩٨٧، ٦٨).

ولذلك أقام تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلي ينماز به الإنسان، واعتنى بالجانب العقلي من أجل الكشف عن قدراته في فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري (غريزي) للمهارة اللغوية، وقد أطلق على هذا الاستعداد: جهاز اكتساب اللغة، وهو ميكانيكيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وبالتالي إنتاج الاستجابة (عبد الله، ١٩٩٦، ١٨٥).

وهذا يعني أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية أو ملكة فطرية تمكّنه من اكتساب مصطلحات اللغة، وهي قدرة خاصة يمتلكها الطفل تختلف عن باقي المخلوقات، حيث إنه يستطيع اكتساب أي لغة يتعامل معها في المجتمع (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٧، ٩٧)، فأصحاب هذه النظرية يؤكدون أن وجود هذه القوى الفطرية لا يعني ولادة الأطفال بلغة جاهزة، وإنما ولادة الأطفال بتراكيب ومخططات لغوية توضع قيد الاستخدام عندما يصل الطفل مرحلة عمرية تسمح له بتحليل اللغة التي يسمعها من بيئته ويتخذ القرارات المناسبة حولها، وهذا ما يفسّر قدرة الأطفال على تعلّم قواعد لغوية بالغة التعقيد في سرعة هائلة عن طريق تملك البيانات اللغوية المتوفرة وتكوّن فرضيات حول كيفية بناء التركيبات والصياغات اللغوية (السامرائي والطائي، ٢٠١٨، ١٩).

إذن الفكرة الرئيسة التي توجّه المنهج التوليدي هي سمة الإنتاجية في اللغة التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهي السمة التي تميّز الإنسان من الحيوانات، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جملٍ جديدة يعدّها الكبار سليمة في صوغها، فذلك يعني أن هنالك شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار، وهو أنهم يولدون بقدرة لغوية تمكّنهم من ذلك، وهنا يكمن وجه الاختلاف بينها وبين النظرية السلوكية التي تهتم بالسلوكيات الظاهرية فقط (المرسي وقورة، د.ت، ٣٣ - ٣٤)

٣. النظرية الوظيفية (نظرية النمو المعرفي)

وبين القطبين المتعارضين في فهم وتفسير اكتساب اللغة الأولى: البنيوي السلوكي والتوليدي المعرفي، توجد نظرية ثالثة أو اتجاه معتدل يحاول أن يستفيد من الإسهام الإيجابي لكل من الاتجاهين السابقين في فهم الاكتساب اللغوي، في وضع تصوّر جديد وفهم جديد لاكتساب اللغة الأولى وهذه النظرية تسمى نظرية النمو المعرفي (عمار، ٢٠٠٢، ٢٩)،

يؤكد المعرفيون على النمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى ومنها النمو اللغوي، ويعد ارتقاء الكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية والذي يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته (كريماني وإيميلي، ٢٠٠٠، ٥٢).

ومن أبرز المنظرين لهذه النظرية هو جان بياجيه، الذي أكد على ارتباط النمو اللغوي بالجوانب المعرفية للأفراد، حيث أوضح أن تطور اللغة عند الأفراد يعتمد إلى درجة كبيرة على تطور العمليات

المعرفية، ويرى أن الكلمات أو الجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد إدراكهم ووعيهم للمفاهيم التي تمثلها هذه الكلمات (الزغلول والهنداوي، ٢٠١٤، ٣٧٦).

فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج التي يسمعها، ثم يصحح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تعديلها عندما يتضح خطأها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعدّلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار (كريمان وايميلي، ٢٠٠٠، ٥٢).

بمعنى أن النمو اللغوي يسير عبر مراحل ترتبط بالنمو المعرفي لدى الأفراد، حيث يبدأ الطفل باستخدام الكلام المتمركز حول ذاته وينتقل تدريجياً إلى استخدام اللغة ذات الطابع الاجتماعي، وتكون لغته في البداية بسيطة تعبر عن الحاجات الأساسية أو ترتبط بالأشياء المادية، ثم تتحول تدريجياً لتصبح أكثر تعقيداً وتأخذ الطابع الرمزي المعنوي، وبهذا نلاحظ أن لغة الطفل تزداد كما وتتوفا أثناء التقدم بالعمر وتصبح أكثر شمولاً وتنظيماً (الزغلول والهنداوي، ٢٠١٤، ٣٧٧).

وإن عملية التعلّم لدى المعرفيون تنطوي على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلّم، وبالتالي ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وإدماجها في البنية المعرفية للمتعلّم، مما يجعل التعلّم ذا معنى لديه (زيتون، ١٩٩٧، ٥٩).

فالمعرفيون يولون اهتماماً بالغاص بالعمليات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلّم، حيث يرون أن ما يتلقاه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية ويتشكل معناها في ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه والتي تختلف من فرد إلى آخر (سالم، ٢٠١٠، ٤٤).

ومن جانب آخر أكد بياجيه أيضاً دور كل من العوامل البيئية والفطرية في تطور اللغة عند الأفراد، إذ يرى أن اكتساب اللغة هي بمثابة عملية وظيفية إبداعية تتوقف على قدرة الفرد على التفاعل مع الخبرات البيئية المتعددة، فهو يرى أن لديهم نزعة داخلية للتعامل مع الرموز اللغوية وتنظيمها في البناء المعرفي عندهم (Santrock, 1998, 91).

ومن هذا المنطلق نلاحظ إن أهم ما جاءت به النظرية هو ما نطلق عليه (التنظيم والتكيف)، ويمثّل التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، أما التكيف فهو نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها، فالتنظيم والتكيف فسراً من الوجهة

البيولوجية عمليتان متكاملتان لآلية واحدة تشكل الأولى (التنظيم) وهو الجانب الداخلي للغة، فيما يمثل (التكيف) الجانب الخارجي لها (السامرائي والطائي، ٢٠١٨، ٢٠). .

ويتضح مما سبق أن النظريات التي فسّرت اللغة، اعتمدت على التفاعل بين الطفل والبيئة الاجتماعية والفيزيائية التي تحيط به، ولذلك نرى أن تلك النظريات فسّرت تعلّم اللغة وتطورها على أساس اجتماعي وسيكولوجي بيئي(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٧، ١٠٠)

وتميل الباحثة في رأيها إلى النظرية الوظيفية لبياجيه كونها تجمع بين الرأيين الفطري والمكتسب، فالطفل يولد وليست لديه أية معرفة باللغة ولكن توجد لديه الملكة أو الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة بشكل تدريجي، وهنا يأتي دور المجتمع الذي ينمو فيه الطفل ودور التربية أيضا في عملية إكتساب اللغة

رابعا: القلق اللغوي

تمثل الأمراض والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الإنسان في عصرنا الحديث ظاهرة جديدة بالاهتمام لما لها من آثار خطيرة على كل من الأفراد والمجتمع .

ويبرز القلق كأهم هذه الاضطرابات وأكثرها انتشارا وشيوعا وذلك نظراً إلى التغيرات العالمية التي نعاشها الآن، وما يترتب عليها من تعرض الأفراد للعديد من مصادر المخاطر والضغوطات النفسية التي يكون من الصعب التغلب عليها في كثير من الأحيان والتي تسبب القلق بأشكاله ومظاهره المختلفة (مانثوس، ٢٠١٦، ٩ - ١٠).

فالقلق من أبرز الظواهر الإنسانية التي اهتم بها الباحثون في مجالات عديدة منها علم النفس والتربية والطب النفسي والفلسفة والفن والموسيقى والدين كعامل متعدد الفاعلية في حياة الإنسان النفسية والجسدية والفكرية، ومحور لأنشطة متعددة ترتبط بالصحة والمرض والإبداع (عبد الخالق، ١٩٨٧، ٢٥).

ومما لا شك فيه أن القلق يلعب دورا فعالا في خلق استجابات واضطرابات في وظائف الجسم، وربما تعطل بعض الأجهزة والاعضاء، مما يؤدي بالتالي إلى القضاء على الطاقة الإنسانية المبدعة، والقلق يعني إصابة الشخص بالتوتر والضيق والتأزم الذي يسبب له معاناة ظاهرة أحيانا، أو قد تختفي ولا تظهر إلا حين تطفو أعراضها على سطح الحياة النفسية للشخص، فالقلق هو حالة انفعالية يشعر بها الفرد عند ادراكه لموقف يهدد ذاته، فيبدي استعدادا لمواجهة هذا التهديد، ويختلف هذا الاستعداد من فرد إلى آخر فإن كان بقدر مناسب فهو أمر طبيعي ولا بد منه لتجاوز هذا الموقف، أما في حالة المبالغة في

هذا الاستعداد فيتسبب في حدوث التوتر والضغط النفسي، ومن ثم ارتفاع مستوى القلق فيؤدي إلى حالة من عدم التوازن النفسي والجسمي لدى الفرد (غالب، ١٩٨٤، ٥-٦).

وتعددت الاتجاهات النظرية التي تناولت القلق، فقد عرّفته (هورني) بأنه استجابة انفعالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية ناجم عن عدم الإشباع العاطفي من جانب الأم (الرفاعي، ٢٠٠٣، ١٩٩). فيما أشار (فرويد) إلى القلق بأنه استجابة انفعالية أو خبرة انفعالية مؤلمة يمر بها الفرد وتصاب باستثارة عدد من الأجهزة الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي المستقل مثل القلب أو الجهاز التنفسي أو الغدد الدرقية، فهو رد فعل لحالة خطر ويعود إلى الظهور كلما حدثت حالة خطر من ذلك النوع (فرويد، ١٩٨٣، ١٣)، ويرى (كفافي) أن القلق هو خبرة انفعالية مكثرة وغير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد ويصاحب هذه الحالة الانفعالية الشعورية بعض المظاهر الفسيولوجية عندما تكون النوبة حادة (كفافي، ١٩٩٧، ٣٤٢).

وفي الدراسة الحالية تركّز الباحثة على أحد أنواع القلق وأبرزها وهو ما يسمى بـ(القلق اللغوي) وهو من أبرز الاضطرابات الاجتماعية، بل هو أحد أنواع القلق الاجتماعي الذي يصيب الغالبية من الناس ولاسيما فئة الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وإن وجوده يؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسدية وذهنية، فالقلق اللغوي هو من أهم العوائق التي تعيق تعلّم واكتساب مهارات التحدث لدى الطلبة فهو أكثر العوامل عاطفية ونوع متميز بشكل أساسي عن القلق العام (ابراهيم، ٢٠١٣، ٦٣).

فالقلق اللغوي هو أحد اضطرابات طلاقة الكلام التي تؤدي إلى عدم التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث يتميز الأفراد ذوو القلق اللغوي بسلوك انسحابي تجاه التواصل اللفظي مع الآخرين، فيبدو عليهم الانطواء والخجل إذا ما أُجبروا على المشاركة في حديث، ويعود هذا السلوك إلى العديد من الأفكار اللاعقلانية التي تجعلهم يعتقدون بأن مشاركتهم الآخرين في حديث ما سيؤدي إلى إحراج أنفسهم أو مضايقة الآخرين، وبذلك يفضلون أن يبقوا صامتين، مما يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية ومشاعرهم تجاه أنفسهم (عبد العزيز، ٢٠١٢، ٢١٥).

وإن القلق اللغوي يهدد الاستقرار والسلامة النفسية والاجتماعية للمتعلم ويؤدي إلى عدم الاستفادة من فرص التعليم المتاحة وما ينتج عنه من عدم أو ضعف الاستفادة من البرامج التعليمية المقدّمة له، وهو ما ينعكس سلباً على توافق المتعلم النفسي وعدم استمتاعه بالحياة (Kenner, 2009, 95). وقد تعرّض كثير من الباحثين لدراسة القلق اللغوي وتفسيره ومعرفة العوامل المسببة له، فقد عرّف (هورويتز) القلق

اللغوي بأنه: نوع معقد من التصورات والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة (Horwitz, 1991, 132).

ويرى (MachIntre) ان القلق اللغوي هو الخوف أو التخوف الذي ينتاب الطالب مما يمكن أن يقع عند تعلم اللغة، فهو يريد أن يصل إلى أن القلق اللغوي هو الخوف السلبي عن تعلم اللغة، فيعاني معظم دارسي اللغات من القلق اللغوي وتختلف درجة القلق من دارس إلى آخر كما أنها تختلف باختلاف اللغة، ففي قلق التحدث أمام الآخرين يخشى الشخص أن يخطئ في الحديث أو أن يتكلم بطريقة غير لائقة أو أن يفسر كلامه بشكل خاطئ وسلبي أو أن يتلعثم أثناء الكلام أو يخشى العجز عن الاستمرار في الكلام أو العجز عن الإجابة على الأسئلة فضلاً عن الخوف من أن يكون موضع سخرية من جراء ذلك. (MachIntre, 1989, 251).

كما أن الخوف من المشاركة اللفظية أو من إمكانية ارتكاب أخطاء أمام الزملاء في قاعة الدرس يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق اللغوي؛ حيث يجعل الطالب المتعلم أكثر توتراً وعصبية، يضاف إلى ذلك ما أوضحته نتائج دراسة أجراها (سكوفل ١٩٧٨) أن صعوبات الواجبات المدرسية أو المهام اللغوية التي يكلف بها الطلاب يمكن أن تؤدي إلى زيادة قلقهم، وأن المناخ العام للتحصيل الدراسي في قاعة الدرس من خوف أو راحة يؤثر سلباً أو إيجاباً في الأداء العلمي واللغوي للطلاب عن ممارسات ونشاطات تعلم اللغة (أبو غرارة، ١٩٩٨، ٢٩١).

ويذكر الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية (2000، TR. IV. DSM) أن معظم من يعانون من القلق الاجتماعي يخافون الحديث أمام الآخرين أو مقابلة الغرباء، أما مخاوف الأداء الأخرى مثل تناول الطعام والشراب والكتابة في وجود الآخرين فهي تبدو أقل انتشاراً، وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها (ستاين وآخرون ١٩٩٧) إلى أن قلق التحدث أمام الآخرين له أثر بارز على حياة العديد من الأفراد في المجتمع، حيث أفادت نتائج الدراسة أن ثلث العينة من أصل ٤٩٩ كانوا يعانون من قلق مفرط عند القيام بالتحدث أمام حشد من الناس وقد أجاب ٩٧% من المشاركين في الدراسة بأنهم لا يستطيعون التحدث أمام مجموعة من الناس أو إلقاء خطب في مناسبات رسمية أو غير رسمية (Stien, et al, 1997, 120).

ويشير (مارشال ١٩٩٤) إلى أن الهرب من الموقف الباعث للقلق لمن لديهم قلق اجتماعي أمر شائع ويتكرر مع عدد كبير من المرضى، إذ يزداد القلق والخوف كلما اقترب الموقف بدرجة لا تحتمل،

وفي مواقف التحدّث أمام الآخرين لا يختفي القلق بل يزداد سوءاً مؤدياً إلى التلعثم في الكلام والتعرق واحمرار الوجه واضطراب التنفس ورعشة اليدين وتطير الأفكار ويصبح العقل صفحة بيضاء ويستطيع بعض المرضى أداء ما عليهم بطريقة ما إلا أن البعض الآخر قد يتوقف وينسحب مدّعياً المرض أو الإعياء (82، 1994، Marshall). وقد ذكر (Williaams، 2008) أن القلق اللغوي جعل العديد من الدارسين في مواجهة خبرات غير سارة، وأكد ذلك (إبراهيم، ٢٠١٣) أن القلق اللغوي يؤثر في الكفايات اللغوية عند طلبة الجامعة، وبالتالي يؤثر سلباً في حصول اللغة الهادفة (Mahmood، 2012، 466). (Zadeh).

أما دراسة (Awan et al، 2010) التي أجراها على طلبة الجامعة، فقد وجد أن معظم الطلاب الذين عانوا من القلق اللغوي حصلوا على تحصيل دراسي منخفض (33، 2010، Awan et al).

كما هدفت دراسة (عيد ٢٠١٧) إلى التعرف على نسبة انتشار القلق اللغوي والبحث في العلاقات بينه وبين الأمن النفسي وكانت نسبة القلق اللغوي مرتفعة لدى عينة الدراسة. (عيد، ٢٠١٧، ١١)

وقد أشار (التقاري وآخرون) في دراسة أجريت على طلبة شعبة القرآن أن من العوامل المؤثرة في تعليم العربية وتعلمها هو القلق اللغوي، فكل برنامج لغوي يهدف إلى أن يتمكن دارسوه من تعلم وممارسة اللغة محادثةً أو كتابةً وأن التدريب على ممارسة اللغة يصعب تحقيقه مع ظاهرة القلق اللغوي؛ لأنها تقود إلى انعزال الطالب وإحجائه عن المشاركة لغوياً داخل الفصل الدراسي وخارجه (التقاري وآخرون، ٢٠١٧، ١١).

ومما سبق ذكره يمكننا أن نلاحظ أن هناك علاقة تأثر وتأثير بين القلق اللغوي ومهارات التحدّث عند الطلبة، ولا سيما طلبة قسم تعليم اللغة العربية، ففي تعلم اللغة تلعب مهارة التحدّث دوراً مهماً، فالطالب الذي يمتلك هذه المهارات يكون مستوعب للغة، ولكن وجد العلماء النظريون والباحثون في اكتساب اللغة، أن تعلم اللغة يتعلق بشكل محدد بالقلق اللغوي، فهو من أبرز المشكلات التي تعيق اكتساب الطلبة لمهارات التحدّث.

خامساً: أنواع القلق اللغوي:

لقد أجمل (هورويتز ١٩٩١) أن القلق اللغوي يتكون من القلق التواصلّي وقلق الامتحان والخوف من التقويم السلبي، ويقصد بالقلق التواصلّي هو الخوف المرتبط بمواقف تواصلية حقيقية أو متوقعة، أما

قلق الامتحان فهو الخوف الذي يسبق لحظة الامتحان او خوف الطالب من التقويم بناءً على نتيجته السابقة في الامتحان، فقد يعتره الخوف من الحصول على النتيجة غير المرضية نفسها مما يؤدي إلى خلق تصورات ومعتقدات معادية للامتحان (Horwitz، 1991، 127).

أما (سكوفل) فقد ميّز بين نوعين من القلق اللغوي هما:

- ١- القلق الميسر الذي يدفع الطالب إلى مواجهة التحديات التي تواجهه عند تعلم اللغة وذلك ببذل المزيد من الجهد واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة للتغلب على تلك التحديات
- ٢- القلق المضغف للزيمة الذي يدفع الطالب الى التهرب من المهمات التعليمية خوفاً من الشعور بالقلق (Scovel، 1978، 142).

ومن ذلك نلاحظ أن القلق الميسر أو ما يسمى (القلق التسهيلي) يستطيع أن يحفز الطالب على أن يتغلب على كل ما قد يواجهه من صعوبات في تعلّم أية مهارات أو مهمات جديدة، ويتفق هذا مع ما انتهت إليه دراسة (كلين مان ١٩٧٧) حيث تبين أن القلق التسهيلي يعمل بطريقة يمكن التنبؤ معها بمدى إمكانية وإنجاز الطلاب في مجال تعلّم اللغة، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة (تشاستين ١٩٧٥) التي أوضح فيها أن عامل القلق يمكن أن يلعب دوراً مهماً في التنبؤ بإمكانية النجاح في تعلّم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، بينما يترتب على القلق المضغف للزيمة أو ما يسمى (القلق التعويقي) هروب الطالب من الموقف التعليمي اللغوي برمته وتحاشي تعلّم مهارات جديدة، ويؤيد ذلك ما اوضحته نتائج دراسة (ستين بيرج وهورويتز ١٩٨٦) فانهت هذه الدراسة إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من القلق يميلون إلى الإحجام عن التحدث والاتصال مع الآخرين (أبو غرارة، ١٩٩٨، ٢٩٠).

وتوصل كل من (كانل وسيليرجر) الى نوعين من القلق، الجانب الأول الذي نشعر به ويكون مرتبطاً بموقف معين ويزول بزواله، والثاني المتعلق بالاستعداد للقلق وأطلقا على الجانب الأول القلق كحالة state anxiety، وأطلقا على الجانب الثاني القلق كسمة trait anxiety، فحالة القلق تشير إلى وضع طارئ مؤقت عند تعرّض الفرد لموقف يثير القلق وتزول الحالة بزوال المؤثر، أما سمة القلق فتشير إلى أساليب استجابية ثابتة نسبياً تميّز شخصية الفرد (كفاي، ١٩٩٧، ١٩٨).

فقلق الحالة يشير إلى وضع طارئ وقتي عند الفرد، وتنتهي حالة القلق بانتهاء الموقف المقلق أو القضاء عليه والابتعاد عنه وتفاوتت شدة هذه الحالة حسب درجة الخطر أو التهديد التي يدركها الفرد، أما

سمة القلق فتكون مرتبطة بشخصية الفرد وهو النوع الأكثر ارتباطاً بالصحة النفسية للفرد (رزيقة، ٢٠١١، ٥٨).

وظهرت عدة تصنيفات أخرى للقلق منها:

١- القلق الموضوعي ويطلق عليه أحيانا القلق الواقعي أو القلق السوي والذي يكون خارجياً موجوداً فعلاً وقد يطلق عليه القلق الدافع أو الإيجابي وذلك لارتباطه بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية مثل القلق المتعلق بالنجاح أو الامتحان أو انتظار نبأ مهم، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر بموضوع خارجي.

٢- القلق العصابي أو المرضي ويكون داخلي المنشأ فالفرد يشعر بحالة من الخوف الغامض غير المبرر لذلك فهو قلق مرضي ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقب المصائب وهذا الشعور مستمر ودائم مع الفرد (القاضي، ٢٠٠٩، ١٥).

سادساً: أعراض القلق:

يظهر على الشخص القلق عدة أعراض تتمثل في الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه ويترتب على ذلك تشتت الانتباه وصعوبة النوم والأرق، حيث تسيطر عليه مشاعر الاكتئاب وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب مما يشعره بالعجز أو قد يتسرع باتخاذ القرار والميل الشديد إلى نقد الذات واللوم وأيضاً تظهر على الشخص القلق عدم القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين ويكون غير قادر على التوافق معهم مما يجعله شخصاً منعزلاً انطوائياً (عبد الستار، ١٩٩٨).

كما وتظهر أعراض جسدية ناتجة عن إثارة الجهاز العصبي الذي يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الجسمية مما يسبب الشعور بالتعب والضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والخمول في القوة البدنية بشكل عام وآلام في عضلة القلب والصدر حيث تكون ضربات القلب غير منتظمة ويجعلها تتسارع عند الشعور بالقلق (الجلالي، ٢٠٠٧، ٥٨).

ولخصت (الفقيه، ٢٠١٣) أعراض القلق الفسيولوجية التي تظهر على الأفراد مثل: برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطرابات المعدة، سرعة دقات القلب، صداع، فقدان الشهية، غثيان، الأرق، اتساع حدقة العين، وأعراض نفسية مثل الخوف الشديد، عدم القدرة على الانتباه والتركيز، الإحساس الدائم بالهزيمة

والاكتئاب، عدم الثقة بالنفس، العجز، فقدان الأمن والاستقرار، الهروب من المواجهة، الخوف من الإصابة بالأمراض (الفقيه، ٢٠١٣، ٢٥).

بينما حدّد (المشعان، ٢٠٠٦) أعراض خاصة بالعلاقات الشخصية متمثلة في عدم الثقة بالآخرين، لوم الآخرين، نسيان المواعيد، تصيّد الأخطاء، التهكّم والسخرية من الآخرين، تبني سلوك دفاعي في العلاقات مع الآخرين، تجاهل الآخرين، التفاعل مع الآخرين بشكل آلي يكتنفه البرود وغياب الاهتمام الشخصي، إضافة إلى تدهور الذاكرة قصيرة المدى والبعيدة المدى وصعوبة في استرجاع الأحداث وانخفاض الانتاجية، إنجاز المهام بدرجة عالية من التحفظ، تزايد عدد الأخطاء، اصدار احكام غير صائبة (المشعان، ٢٠٠٦، ٥٣).

سابعا: النظريات المفسّرة للقلق :

ظهرت العديد من النظريات والآراء التي تناولت القلق وحاولت تفسيره والتعرف على جوانب الغموض التي تحيط به، وقد أرجعوا تفسيراتهم لعدّة عوامل، إلّا أن معظم هذه النظريات اتفقت على أن القلق في جوهره هو عبارة عن رد فعل أزاء الخطر، ومنهم من يرى على أنه انفعال سلبي يرتبط بالخوف ومنهم من يرى أنه متلازمة سريرية (كلينيكية) أو استجابة انفعالية متعلّمة على أساس الاشرط أو حالة تنبيه شديدة أو نشاط فيزيولوجي زائد، ومن أهم هذه النظريات هي:

١. **نظرية التحليل النفسي:** اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق من خلال تأكيده على أن القوى الدافعة للسلوك هي قوى داخلية وتسبب الصراع الداخلي بين مكونات الشخصية (الهو) وتعود إلى المضايقات في بداية نشوء الأطفال عندما يشعرون بإرباك الحاجات ولا يستطيعون السيطرة عليها بسبب عجزهم (كمال، ١٩٨٣، ١٥١).

ويرى فرويد أن القلق على نوعين: قلق موضوعي وقلق عصابي، ويرد القلق الموضوعي إلى الخوف ويكون مصدره واضح المعالم في ذهن المصاب، أما القلق العصابي فمصدره غريزي، فإذا زاد التوتر الغريزي وزاد ضغط الذات العليا اعتبر ذلك مصدرا للضغط على الأنا، وبعبارة أخرى أن القلق حسب مفهوم فرويد ينتج من الصراع بين قوتين في النفس، هما قوة الغرائز التي يعبر عنها (بالهي) والقوة المقابلة، وهي قوة المعايير الأخلاقية والتي تعتبر قوة رادعة معاقبة والتي يعبر عنها بالذات العليا، وفي هذه الحالة يكون (الأنا) تجاه (الهي) وتجاه الذات العليا، أي أن الشخص نفسه يشعر بالضعف والعجز عن التصرف السليم والتوافق مع الواقع الخارجي نتيجة وقوعه تحت ضغط قوتين : الذات العليا و(الهي)،

وهما يمثلان قوة الغرائز غير المهذبة وقوة الضمير، وينتج عن صراع القوتين حالات القلق (غالب، ١٩٨٤، ٦-٧).

٢. النظرية النفسية الاجتماعية:

يمثل هذه النظرية مجموعة من علماء النفس الذين عارضوا فرويد؛ وذلك لعدم إشارته إلى الظروف الاجتماعية التي تؤثر في نمو الشخصية، وقاموا بإعادة صياغة نظرية التحليل النفسي طبقاً للاتجاه الجديد (هول ولندزي، ١٩٨٩، ١٥٨).

ومن أبرز علماء هذه النظرية (الفريد إدلر Adler)، فهو يرى أن فكرة القلق تدور عن الشعور بالنقص فالقلق ينشأ بسبب انعدام الأمن النفسي الذي يحدث نتيجة شعور الفرد بالنقص أياً كان نوعه جسمياً أو معنوياً، ويضيف إدلر أن نوع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته أيام طفولته لها أثر كبير في نشأة القلق النفسي ويؤكد على أهمية العوامل الاجتماعية، ويرى أن البحث عن أسباب القلق والاضطرابات النفسية وعلاجها يعتمد على فهم تلك العوامل، أما كارين هورني (Horney) فقد فسرت القلق بأنه خبرات مهددة لأمن الفرد ورد فعل لخطر غير معروف فهو ينشأ عن ثلاثة عوامل: الشعور بالعجز والشعور بالعدوان والشعور بالعزل وهذه العوامل تنشأ من عدة أسباب منها انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وبعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل فالسيطرة المباشرة وغير المباشرة وعدم العدالة بين الأخوة والجو الأسري العدائي كلها توقظ مشاعر القلق في النفس إضافة إلى البيئة وما تحويه من تعقيدات ومتناقضات وما تشمل عليه من أنواع الحرمان والاحباط (شلنتر، ١٩٨٣، ١٢٢).

أما اريكسون (Erikson) فيربط الاضطرابات النفسية ومنها القلق بالفشل في نمو (الأنا) حيث يفشل الفرد في حل أزمات النمو في مراحل العمر المختلفة وخاصة في المراحل الأولى، وأن جزء من هذه الأزمات ترجع إلى العوامل الاجتماعية والثقافية، وأن الفشل في حل هذه الأزمات يؤدي إلى تحول الأنا إلى أنا ضعيفة عاجزة عن تنمية الإحساس بالهوية والوقوع في براثن المرض النفسي (ابراهيم، ٢٠١٥، ٩٢).

٣. النظرية السلوكية:

تمتد جذورها إلى بافلوف وسكنر والتي مؤداها أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، فعلماء السلوكية لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ويرى واطسن أن القلق هو الخوف المرتبط بالتاريخ التعليمي للفرد الذي يشمل الاشتراطات والمعززات كافة التي

مرت في حياته، أما (بافلوف) فأكد على أن القلق ينجم عن شارة الخطر التي ترد من المنبه الشرطي ليأخذ نفس رد الفعل الذي ينتج سابقا بالتأكيد الحقيقي الذي يرد منه المنبه الطبيعي، فيما أكد (سكنر) أن جميع سلوك الإنسان بما فيه القلق يتشكل خلال التعزيز فالاستجابة المعززة تزيد من إمكانية حدوثها ثانية (العيسوي، ١٩٨٩، ٧٢).

كذلك أوضح (ألبرت باندورا) أن السلوك لا ينتج من القوى الداخلية في الإنسان وحدها ولا عن المؤثرات البيئية، وإنما ينتج عن التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية، ويذهب ألبرت إلى أن السلوك يمكن اكتسابه دون التعزيز الخارجي، فنحن نتعلم كثيرا من سلوكنا الذي نظهره من خلال تأثير القدوة أو المثل، إننا ببساطة نلاحظ الآخرين يعملون ثم نكرر أعمالهم، أي نكتسب السلوك من خلال التعلم بالملاحظة، أي أن الأفراد تحصل لديهم استجابة القلق عن طريق محاكاة استجابة القلق لدى الوالدين (صالح، ٢٠٠٦، ٤١).

٤. النظرية المعرفية

إن النظريات المعرفية لا تركز على ما يفعله الناس بل على الكيفية التي يرون فيها أنفسهم والعالم (العيسوي، ١٩٨٩، ١٢٤)، وتركز هذه النظرية على طريقة تفكير الأفراد الذين يعانون من القلق، إذ يميل الأفراد القلقين إلى وضع توقعات غير واقعية لمواقف متعددة ويمثل هذا الاتجاه (كيلي Kelly) الذي يؤكد أن الفرد يشعر بالقلق عندما يكون غير قادر على فهم الخبرات والمواقف الاجتماعية التي تواجهه في بيئته وتفسيرها من خلال بنائه الشخصي، أي أنه لا يتوقع الأحداث بدرجة كبيرة لذلك يفشل في التعامل مع العالم من حوله، وبالتالي يؤدي ذلك إلى ظهور القلق (Smith, 2008, 124).

وتعد النماذج المعرفية من أكثر النماذج انتشاراً وقبولاً في الوقت الحالي بين أوساط العلوم النفسية والعلاج النفسي كنموذج (أليس Ellis)، إذ يرى أليس أن القلق ما هو إلا هزيمة ذاتية أي خبرة أو سلوك يهزم الإنسان من خلال نفسه بنفسه، وهو بهذا يرى أن القلق يشترط وجود استعداد ذاتي للهزيمة والانهيار (سنان، ٢٠٠٢، ٣٨).

أما (بيك Beck) فيؤكد دور العوامل المعرفية كالتفكير والإدراك والتوقعات في التأثير على مشاعر وسلوك الفرد بشكل عام حيث يرى أن الخوف والقلق ينشأ نتيجة التفسير والتقييم السلبي للأحداث والأشياء والقلق أوسع من الخوف، فالخوف هو تقييم آلي مسبق في توقع خطورة شيء ما، وهي عملية أساسية نلاحظها في جميع اضطرابات القلق، أما القلق فيتضمن عدة عمليات معرفية أخرى مثل الخوف

وتتوقع حدوث مكروه وفقدان السيطرة على النفس والشك والإحساس بالضعف أو العجز..... إلخ، وتركيز الفرد في حالة الخوف والقلق موجه نحو المستقبل فتوقع المكروه في المستقبل ناتج من اعتقادات سلبية لدى الفرد (4، 2014، Beck & Clark).

٥. النظرية الانسانية:

يرى أصحاب هذه النظرية إلى أن المسبب وراء اضطراب القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به من أحداث تهدد كيان الفرد، إذ إن القلق يكون مرتبط بتوقعات الفرد لما قد يحدث لاحقاً في حياته وليس لما حدث في حياته الماضية، وأن التوترات الناتجة في الحياة هي التي تدفع الإنسان بالشعور بالقلق (عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ١٥٤).

ومن أهم العوامل المرتبطة بالقلق هو سعي الفرد إلى إيجاد مغزى لحياته أو هدف لوجوده، وإذا لم يتوصل إلى هذا فإنه يكون عرضةً للقلق (اسماعيل، ٢٠١٠، ٤٩-٥٠).

ويرى ماسلو أن الفرد القلق هو الفرد الذي حرم نفسه أو حُرِم من الوصول إلى الإشباع الكافي لحاجاته الأساسية، وهذه الحقيقة تمنع من التقدم نحو الهدف المتمثل بتحقيق الذات إذ يشعر الفرد بالتهديد وانعدام الأمن (صالح، ١٩٨٧، ١٩٢).

٦. النظرية الوجودية:

يفسر أصحاب هذا المنظور القلق على أنه غير متعلم وأنه يولد مع الفرد وبعد جزءاً من تكوينه فحياة الفرد هي سلسلة من القرارات الغريزية وعندما يتمعن في اتخاذ القرار باتجاه معين فإن هذا القرار سيعمل على تغيير هذا الفرد وسيضعه أمام مستقبل مجهول ومن ثم سيعيش حالة القلق (شورون، ١٩٨٤، ٢٥٧).

وقد أشار (ماي May) إلى أن القلق تهديد لبعض القيم التي يعدها الفرد جوهرية لوجوده، وهو حالة ذاتية يدرك الفرد فيها أن وجوده يمكن أن يتحطم وأنه يمكن أن يفقد نفسه وعالمه، والقلق يمكن أن يُفهم فقط على أنه تهديد للحضور الوجودي للفرد، وهكذا فإن (ماي) لا يرجع القلق إلى الصراعات النفسية الداخلية أو لخطر خارجي، ولكنه يرجعه إلى التصادم الأساسي والجوهري بين الوجود والتهديد (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٤١).

في حين ذكر (فرانكل Frankle) أن الفرد يعيش حالة القلق نتيجة لوعيه الحاد، وأنه يتوجب عليه أن يقرر ويفعل من دون معرفة النتيجة التي تترتب على ذلك، والفرد لا بد أن يواجه القلق؛ لأنه في حالة تجنّبه له سينكمش ويتوقف عن اختيار المستقبل وسيتخلّى عن القيم والأهداف (صالح، ١٩٨٧، ٢٤٣).

وتميل الباحثة في رأيها إلى النظرية النفسية الاجتماعية؛ ذلك أنها أقرب ما تكون لواقع الفرد الذي يعيش فيه؛ فهي لم تشر فقط إلى الأنا الإنسانية، وإنما أشارت أيضا إلى الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد والتي تؤثر على نمو الشخصية لديه، فقد بيّنت أن جزء من الأزمات التي يتعرض لها الفرد إنما ترجع إلى العوامل الاجتماعية والثقافية، وأن الفشل في حل هذه الأزمات يحوّل الأنا إلى أنا ضعيفة غير قادرة على الإحساس بالهوية، وبالتالي يقع الفرد في براثن المرض النفسي.

ثانيا: دراسات السابقة

يضم هذا الفصل عرضا لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية، وتعرض الباحثة هذه الدراسات على وفق ترتيبها الزمني بدءا بالدراسات العربية، ثم الأجنبية، وعلى النحو الآتي:

• دراسات تناولت مهارات التحدث

دراسات عربية Arabic Studies

١/ دراسة (الشمري، ٢٠٠٢)

٢/ دراسة (الجبوري، ٢٠١٢)

٣/ دراسة (المهتدي، ٢٠١٥)

٤/ دراسة (أحمد، ٢٠١٦)

٥/ دراسة (الحارثي، ٢٠٢٠)

• دراستان أجنبيتان في مهارات التحدث

١/ (Rapley, 2008)

٢/ (Oradee, 2012)

دراسات تناولت القلق اللغوي:

•الدراسات العربية

١/ دراسة (العكيلي ٢٠١٣)

٢/ دراسة (الشهري، ٢٠١٩)

٣/ دراسة (المسرورة، ٢٠١٩)

٤/ دراسة (حسن، ٢٠١٧)

دراسة أجنبية واحدة في القلق اللغوي

١/ دراسة (Noghabi, 2012)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الدراسة الحالية.

دراسات عربية وأجنبية تناولت مهارات التحدث

١- دراسة الشمري (٢٠٠٢)	
تقويم أداء معلمي اللغة العربية في مادة المحادثة	هدف الدراسة
جامعة بابل - كلية المعلمين	مكان الدراسة
المرحلة الابتدائية	المرحلة الدراسية
١٣٤	حجم العينة
معلمين ومعلمات	جنس العينة
بطاقة ملاحظة	أدوات الدراسة
الوسائط الاحصائية	الوسائط الحسابية، الوزن المنوي، الوسط المرجح، معامل ارتباط بيرسون

٢- دراسة الجبوري (٢٠١٢)	
التعرف الى صعوبات التعبير الشفهي من وجهة نظر المدرسين	هدف الدراسة
العراق - ديالى	مكان الدراسة
المتوسطة والاعدادية	المرحلة الدراسية
٧٨	حجم العينة
المدرسين والمدرسات	جنس العينة
الاستبانة	أدوات الدراسة
معامل ارتباط بيرسون، الوسط المرجح، الوزن المنوي، النسبة المئوية	الوسائط الاحصائية

٣- المهدي (٢٠١٥)	
مدى إمتلاك عينة البحث لمهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي	هدف الدراسة
الأردن - قصبة معان	مكان الدراسة
الصف الثاني الاساسي	المرحلة الدراسية
٥٠	حجم العينة
ذكور - أناث	جنس العينة
بطاقة ملاحظة	أدوات الدراسة
معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، T لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين	الوسائط الاحصائية

٤- أحمد (٢٠١٦)	
تعرف مهارة التحدث وأثرها في التعبير الشفهي	هدف الدراسة
العراق - بغداد	مكان الدراسة
الرابع الابتدائي	المرحلة الدراسية
١٥٦	حجم العينة
أناث	جنس العينة
قائمة بمهارات التحدث، الاستبانة	أدوات الدراسة
الوسائط الاحصائية	الوسائط الحسابية، معامل ارتباط بيرسون، T لعينتين مستقلتين

٥- الحارثي (٢٠٢٠)	
هدف الدراسة	التعرّف الى مستوى الاداء الشفهي في ضوء مهارات التحدث
مكان الدراسة	المملكة العربية السعودية - الطائف
المرحلة الدراسية	الصف الاول الثانوي
حجم العينة	٣٠٠
جنس العينة	أناث
أدوات الدراسة	بطاقة الملاحظة، مقياس الوعي باستراتيجيات التحدث
الوسائل الاحصائية	المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون

٦- Raplet (٢٠٠٨)	
هدف الدراسة	رأي معلمي اللغة الانكليزية والطلاب واولياء الامور في تدريس الاتصال الشفوي
مكان الدراسة	اليابان - كوراشيكي
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
حجم العينة	٣٣٧
جنس العينة	ذكور - أناث
أدوات الدراسة	الاستبانة، المقابلات الفردية
الوسائل الاحصائية	معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، النسبة المئوية

٧- Oradee (٢٠١٢)	
هدف الدراسة	تطوير مهارات التحدث من خلال الانشطة التواصلية
مكان الدراسة	تايلاند - أودون
المرحلة الدراسية	المرحلة الثانوية
حجم العينة	٤٩
جنس العينة	ذكور
أدوات الدراسة	إختبار التحدث، الاستبانة
الوسائل الاحصائية	المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، تي تيست

دراسات عربية وأجنبية تناولت القلق اللغوي

١- العكيلي (٢٠١٣)	
هدف الدراسة	التعرّف الى العلاقة بين قلق التحدث وأداء أفراد العينة في المحادثة
مكان الدراسة	العراق - واسط
المرحلة الدراسية	المرحلة الاولى والثالثة من قسم اللغة الانكليزية
حجم العينة	١٣١
جنس العينة	ذكور - أناث
أدوات الدراسة	مقياس القلق اللغوي
الوسائل الاحصائية	معامل ارتباط بيرسون، تي تيست لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري

٢- حسن (٢٠١٧)	
هدف الدراسة	التعرّف الى مستوى تأثير القلق اللغوي في مهارة الكلام
مكان الدراسة	إندونيسيا - جاوى الشرقية
المرحلة الدراسية	طلبة قسم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم
حجم العينة	٣٢٠
جنس العينة	ذكور - أناث
أدوات العينة	مقياس القلق اللغوي الذي أعدّه هورويتز وآخرون ١٩٩١
الوسائل الاحصائية	المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات، النسبة المئوية، T، عينة مستقلة، تحليل التباين الاحادي

٣- الشهري (٢٠١٩)	
هدف الدراسة	فاعلية برنامج قائم على المدخلين المدمج والانساني في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث
مكان الدراسة	المملكة العربية السعودية
المرحلة الدراسية	معهد تعليم اللغة العربية
حجم العينة	١٢
جنس العينة	الطلاب المعلمين
أدوات الدراسة	مقياس قلق الكلام، إختبار التحدث
الوسائل الاحصائية	معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، T للعينات المترابطة، إختبار شيرر وكولجروف

٤- المسرورة (٢٠١٩)	
هدف الدراسة	التعرّف الى علاقة القلق اللغوي بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية
مكان الدراسة	إندونيسيا - مالانج
المرحلة الدراسية	المرحلة الجامعية
حجم العينة	المستوى الثالث والخامس من قسم تعليم اللغة العربية
جنس العينة	ذكور - أناث
أدوات الدراسة	الاستبانة
الوسائل الاحصائية	المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون

٥- Noghabi (٢٠١٢)	
هدف الدراسة	التعرّف الى العلاقة بين القلق والتحصيل الاكاديمي والكفاءة الذاتية
مكان الدراسة	إيران - جامعة سيستان وبلوشستان
المرحلة الدراسية	قسم تعليم اللغة الانكليزية
حجم العينة	٥٩
جنس العينة	ذكور - أناث
أدوات الدراسة	مقياس القلق اللغوي
الوسائل الاحصائية	المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون

موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الموازنة بين هذه الدراسات للتعرف على مدى توافقها واختلافها وعلاقتها بالدراسة الحالية وعلى النحو الآتي:

١/ أماكن إجراء الدراسات

لقد أُجريت هذه الدراسات في أماكن مختلفة من العراق والوطن العربي، فمن الدراسات العراقية هي دراسة الشمري (٢٠٠٢) التي أُجريت في بابل، ودراسة الجبوري (٢٠١٢) في ديالى، ودراسة أحمد (٢٠١٦) في بغداد، ودراسة العكيلي (٢٠١٣) في واسط، أما الدراسات العربية فمنها دراسة المهدي (٢٠١٥) التي أُجريت في قصبة معان في الأردن، وأُجريت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) ودراسة الشهري (٢٠١٩) في المملكة العربية السعودية، في حين أُجريت كل من دراسة المسرورة (٢٠١٩) ودراسة حسن (٢٠١٧) في أندونيسيا، أما بالنسبة للدراسات الأجنبية، فقد أُجريت دراسة Rapley (2008) في اليابان، ودراسة Oradee (2012) في تايلند، ودراسة (2012) Noghabi في إيران، أما الدراسة الحالية فقد أُجريت في العراق - بابل.

٢/ الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فقد هدفت دراسة الشمري (٢٠٠٢) إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مهارة المحادثة، وهدفت دراسة الجبوري (٢٠١٢) إلى معرفة صعوبات التعبير الشفهي من وجهة نظر المدرسين، وهدفت دراسة المهدي (٢٠١٥) إلى مدى امتلاك عينة البحث لمهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي، وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٦) إلى أثر مهارات التحدث في التعبير الشفهي، وهدفت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) إلى معرفة مستوى الأداء الشفهي في ضوء مهارات التحدث، أما دراسة Rapley 2008 فهدفت إلى معرفة مجموعة من الآراء في تدريس الاتصال الشفوي، في حين هدفت دراسة Oradee 2012 إلى تطوير مهارات التحدث من خلال الأنشطة التواصلية، وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٩) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المدخلين المدمج والإنساني في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث، أما دراسة العكيلي (٢٠١٣) ودراسة المسرورة (٢٠١٩) ودراسة حسن (٢٠١٧) ودراسة Noghabi 2012 فقد هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين القلق اللغوي وبين متغيرات أخرى منها فاعلية الذات، والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وهذه الأخيرة تتشابه في أهدافها مع هدف الدراسة الحالية الذي يرمي إلى تعرف العلاقة بين مهارات التحدث والقلق اللغوي.

٣/ المنهجية:

تباينت الدراسات السابقة في منهجيتها، فالبعض منها اتبع المنهج الوصفي ومنها دراسة الشمري (٢٠٠٢) ودراسة الجبوري (٢٠١٢) ودراسة المسرورة (٢٠١٩) ودراسة الحارثي (٢٠٢٠) ودراسة المهدي (٢٠١٥) ودراسة العكيلي (٢٠١٣) ودراسة حسن (٢٠١٧) ودراسة Rapley 2008 ودراسة Noghabi 2012 وهي تتشابه في منهجها مع الدراسة الحالية التي اتبعت المنهج الوصفي (الارتباطي)، بينما اختلف مع كل من دراسة الشهري (٢٠١٩) ودراسة أحمد (٢٠١٦) التي اتبعت المنهج التجريبي، بينما جمعت دراسة Oradee 2012 بين المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

٤/ العينة:

أ. حجم العينة

تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة، فكانت (١٣٤) في دراسة الشمري (٢٠٠٢) و(٨٧) في دراسة الجبوري (٢٠١٢) و(٥٠) في دراسة المهدي (٢٠١٥) و(١٥٦) في دراسة أحمد (٢٠١٦) و(٣٠٠) في دراسة الحارثي (٢٠٢٠) و(٣٣٧) في دراسة Rapley 2008 و(٤٩) في دراسة Oradee 2012 و(١٣١) في دراسة العكيلي (٢٠١٣) و(١٢) في دراسة الشهري (٢٠١٩) و(٣٢٠) في دراسة حسن (٢٠١٧) و(المستوى الثالث والخامس من طلبة قسم تعليم اللغة العربية) في دراسة المسرورة (٢٠١٩) و(٥٩) في دراسة Noghabi 2012، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (٣٤٠) طالبا وطالبة.

ب. المرحلة الدراسية:

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد طبقت دراسة الشمري (٢٠٠٢) ودراسة أحمد (٢٠١٦) ودراسة المهدي (٢٠١٥) في المرحلة الابتدائية، وطبقت كل من دراسة الحارثي (٢٠٢٠) والجبوري (٢٠١٢) ودراسة Rapley 2008 ودراسة Oradee 2012 في المرحلة الثانوية، أما دراسة (2012) Noghabi ودراسة الشهري (٢٠١٩) ودراسة حسن (٢٠١٧) ودراسة المسرورة (٢٠١٩) ودراسة العكيلي (٢٠١٣) فقد طبقت في المرحلة الجامعية وهي تتشابه من حيث المرحلة مع الدراسة الحالية التي طبقت في المرحلة الجامعية على طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية.

ج . الجنس:

تناولت بعض الدراسات السابقة كلا الجنسين، وبعضها الذكور فقط، وأخرى تناولت الإناث فقط، فقد طبقت دراسة الشمري (٢٠٠٢) ودراسة الجبوري (٢٠١٢) ودراسة حسن (٢٠١٧) ودراسة المسرورة (٢٠١٩) ودراسة المهدي (٢٠١٥) ودراسة العكيلي (٢٠١٣) ودراسة (2012) Noghabi ودراسة Rapley (2008) على كلا الجنسين، في حين طبقت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) ودراسة أحمد (٢٠١٦) على الإناث فقط، في حين طبقت دراسة الشهري (٢٠١٩) ودراسة (2012) Oradee على الذكور فقط، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على كلا الجنسين ذكور - أناث.

هـ / الأدوات المستعملة

أما أدوات الدراسة المستعملة فقد تباينت هي الأخرى وذلك بحسب هذه أهداف الدراسات، فقد اعتمدت كل من دراسة الشمري (٢٠٠٢) ودراسة المهدي (٢٠١٥) على بطاقة ملاحظة، واعتمدت دراسة الجبوري (٢٠١٢) على الاستبانة، ودراسة أحمد (٢٠١٦) على قائمة بمهارات التعبير الشفوي مع الاستبانة، ودراسة المسرورة (٢٠١٩) على الاستبانة أيضاً، أما دراسة حسن (٢٠١٧) فقد اعتمدت على مقياس القلق اللغوي، أما دراسة العكيلي (٢٠١٣) فقد اعتمدت مقياس القلق اللغوي مع المقابلة، ودراسة الشهري (٢٠١٩) اعتمدت مقياساً لقلق الكلام مع اختباراً للتحدث، أما دراسة الحارثي (٢٠٢٠) فقد اعتمدت على بطاقة ملاحظة مع مقياسٍ للوعي باستراتيجيات التحدث، واعتمدت دراسة Oradee (2012) على الاستبانة مع اختبارٍ للتحدث، ودراسة Rapley (2008) اعتمدت الاستبانة مع المقابلات الفردية والجماعية، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث وهي من إعداد الباحثة مع مقياس القلق اللغوي الذي أعده هورويتز وآخرون ١٩٩١

٦ / الوسائل الإحصائية:

لم تكن الدراسات السابقة متباينة كثيراً في استعمالها للوسائل الإحصائية، فأغلبها قد استعملت معامل ارتباط بيرسون والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات، إضافة إلى الوسط المرجح والوزن المئوي واختبار T test لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، واستعملت دراسة الشهري (٢٠١٩) بالإضافة لمعامل ارتباط بيرسون استعملت معامل ألفا كرونباخ واختبار T للعينات المترابطة، أما دراسة حسن (٢٠١٧) فقد استعملت بالإضافة لما سبق تحليل التباين الأحادي، أما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسط

الفرضي والوسط المرجح والوزن المثوي ومعادلة كوبر بالإضافة الى اختبار T test لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال الاعتراري واختبار وليج إضافة إلى الاختبار (Z).

٧/ النتائج:

اختلفت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، فقد توصلت دراسة الشمري (٢٠٠٢) إلى قلة الاهتمام بالمهارات التعليمية لتدريس المحادثة عند المعلمين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارات التدريس للمعلمين والمعلمات، وتوصلت دراسة الجبوري (٢٠١٢) إلى أن أغلب مدرسي ومدرسات اللغة العربية لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفوي وضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة، وأن طرائق التدريس غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية عند الطلبة، في حين توصلت دراسة المهدي (٢٠١٥) إلى أن درجة امتلاك عينة البحث لمهارات التحدث كانت متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وتوصلت دراسة حسن (٢٠١٧) إلى انخفاض مستوى القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام ووجود فرق ذي دلالة إحصائية حسب الجنس والجامعات، بينما لا توجد فروق اعتمادا على مدة التعلم، وتوصلت دراسة الشهري (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي على مقياس قلق الكلام واختبار التحدث، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث، أما دراسة أحمد (٢٠١٦) فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، وتوصلت دراسة Noghabi (2012) إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين القلق اللغوي والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وكذلك بين كفاءتهم الذاتية وقلقهم اللغوي، أما دراسة Rapley (2008) فتوصلت إلى أن تركيز أولياء الأمور والطلبة ينصب بشكل كبير على اجتياز اختبار اللغة الإنكليزية، وكذلك المعلمون، وأن اللغة الإنكليزية تعد لغة غير مرغوبة لدى الطلاب، وتوصلت دراسة Oradee (2012) إلى فاعلية أنشطة التواصل (لعب الأدوار، حل المشكلات، المحادثة) في تطوير مهارات التحدث خاصة المهارات الفكرية ووجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) إلى أن المستوى العام لمهارات التحدث لدى الطالبات كان متوسطا ووجود معاملات ارتباط دالة إحصائية وموجبة بين درجات الوعي باستراتيجيات التحدث ودرجات مهارات التحدث، أما دراسة العكيلي (٢٠١٣) فقد توصلت إلى أن الطلبة العراقيين لديهم درجة عالية في قلق التحدث وانخفاض مستوى مهارات التحدث لديهم أي توجد علاقة ارتباط سلبية بين قلق التحدث وادائهم في المحادثة، أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى وجود

علاقة ارتباط سلبية عكسية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الانسانية.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة في إعداد الدراسة الحالية:

لقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الجوانب الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة الحالية وهدفها.
- تحديد أهمية البحث
- الإفادة منها في الإطار النظري الذي تبنته الباحثة.
- إعداد أدوات البحث.
- اختيار الوسائل الإحصائية الملائمة لإجراءات الدراسة الحالية وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

أداتا البحث

الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث وإجراءاته التي اتبعتها الباحثة في تحقيق أهداف بحثها بدءاً بتحديد مجتمع البحث وعينته وشرحاً للخطوات التي اتبعت في إعداد وتبني أدواته، والتعرّف على صدقها وثباتها وانتهاءً بتطبيقها والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات وكما يأتي:

أولاً/ منهج البحث: Method of Research

اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي (الارتباطي) (Descriptive Method) كونه منهجاً يتناسب مع أهداف وطبيعة البحث الحالي للتوصل إلى نتائج الدراسة وذلك من طريق دراسة العلاقة بين متغيرات البحث، حيث تصنّف البحوث الارتباطية ضمن البحوث الوصفية؛ لأنها تصف الحالة الراهنة، فالبحوث الارتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً؛ لأن الغرض من جمع البيانات هو تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها ببعض الآخر (أبو علام، ٢٠٠١، ٢٧٩).

ويعد المنهج الوصفي (الارتباطي) ذو أهمية في أنه يمثل قيمة كبيرة، أي أن أية مشكلة نفسية واجتماعية لا يمكن حلّها إلّا إذا توافرت المعلومات الموضوعية والدقيقة عنها، ثم تشخيصها ومعرفة حدودها وابعادها والعوامل المتمثلة فيها، كما أنه يسهم في التحقق من صدق الأفكار والنظريات التي تسود العلوم النفسية، والهدف من تبني هذا النوع من الدراسات هو التوصل إلى فهم أعمق للظاهرة المدروسة إذ لا يتوقف عند حدود وصف الظاهرة، فهو تشخيص علمي لظاهرة ما، والتبصّر بها كمياً وبرموز لغوية رياضية (الظالمي، ٢٠١٨، ٧٩).

ومن طريق ذلك يمكن تعريف البحث الارتباطي على أنه ذلك البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي من طريق ما يسمى بمعامل الارتباط (ملحم، ٢٠٠٢، ٣٧٩).

ثانيا/ مجتمع البحث: Society of Research :

يعرّف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر التي تمتلك خصائص متشابهة يمكن ملاحظتها (ملحم، ٢٠٠٥، ١٢٥).

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) (المرحلة الرابعة) والبالغ عددها (٥ جامعات)، وهي (ديالى، كربلاء، بغداد/ ابن رشد، بابل، المثنى)، ووقع الاختيار على المرحلة الرابعة فقط؛ وذلك لأن الطلبة في هذه المرحلة قد حصلوا على المعارف والمهارات اللغوية التي درسوها وتدريبوا عليها في مراحل دراسة اللغة العربية الثلاثة السابقة لذلك من المفترض أن يكون قياس المهارات لديهم أكثر وضوحاً، ولتحديد مجتمع البحث بدقة وتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بزيارة هذه الكليات للحصول على أعداد الطلبة في أقسام اللغة العربية للمرحلة الرابعة فقط وذلك بموجب الكتب الصادرة من جامعة بابل . كلية التربية للعلوم الإنسانية، ملحق (١، ٢، ٣)، وقد تم الحصول على أعداد الطلبة من إدارة أقسام الكليات نفسها، والبالغ عددهم (٧٤٠) طالبا وطالبة، إذ بلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى (٢٢٧) طالباً وطالبة موزعين بين (٦١) من الذكور و(١٦٦) من الإناث وتمثل نسبتهم (٣١%)، أما في جامعة كربلاء فبلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية (١٩٣) طالبا وطالبة موزعين بين (٥٩) من الذكور و(١٣٤) من الإناث وتمثل نسبتهم (٢٦%)، أما في جامعة بغداد/ ابن رشد فبلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية (١٧٣) طالبا وطالبة موزعين بين (٦٩) من الذكور و(١٠٤) من الإناث وتمثل نسبتهم (٢٣%)، أما في جامعة بابل فبلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية (٨٤) طالبا وطالبة موزعين بين (٢٥) من الذكور و(٥٩) من الإناث وتمثل نسبتهم (١١%)، في حين بلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة المثنى (٦٣) طالبا وطالبة موزعين بين (٢٤) من الذكور و(٣٩) من الإناث وتمثل نسبتهم (٩%)، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

مجتمع البحث لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة)

الجامعة الجنس	ذكور	إناث	المجموع	النسبة النسبة المئوية
ديالى	٦١	١٦٦	٢٢٧	٣١%
كربلاء	٥٩	١٣٤	١٩٣	٢٦%
بغداد/ابن رشد	٦٩	١٠٤	١٧٣	٢٣%
بابل	٢٥	٥٩	٨٤	١١%
المتن	٢٤	٣٩	٦٣	٩%
المجموع	٢٣٨	٥٠٢	٧٤٠	١٠٠%

ثالثاً/ عينة البحث : Sample of Research

١. تحديد عينة الكليات

تم اختيار عينة الكليات عن طريق الأسلوب العشوائي البسيط، جدول رقم (٢) يمثل عينة الكليات التي اختيرت عشوائياً.

جدول رقم (٢)

عينة الكليات العشوائية

الجامعة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	العدد الكلي	النسبة
ديالى	٦١	٢٧%	١٦٦	٧٣%	٢٢٧	٣٨%
كربلاء	٥٩	٣١%	١٣٤	٦٩%	١٩٣	٣٣%
بغداد/ابن رشد	٦٩	٤٠%	١٠٤	٦٠%	١٧٣	٢٩%
المجموع	١٨٩		٤٠٤		٥٩٣	١٠٠%

٢. تحديد عينة الطلبة

إن العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية مأخوذة من مجتمع الدراسة وتحتوي على بعض عناصره (ملح، ٢٠٠٢، ١٢٦).

وتألفت عينة البحث الأساسية من (٣٤٠) طالباً وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (ديالى - كربلاء - بغداد/ ابن رشد)، (المرحلة الرابعة)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب بحسب الجنس (ذكور- إناث) والتي يمكن حسابها على وفق معادلة

كوكرن(*) Cochran (103, 2005, Chaudhur & Stenger)، وكذلك استعمال النسب المئوية بواقع (١٠٨) من الذكور و(٢٣٢) من الإناث، جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

عينة البحث الأساسية لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية
(ديالى - كربلاء - بغداد/ ابن رشد)

الجامعة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية الكلية
ديالى	٤١	٨٩	١٣٠	٣٨%
كربلاء	٣٥	٧٦	١١١	٣٣%
بغداد/ابن رشد	٣٢	٦٧	٩٩	٢٩%
المجموع	١٠٨	٢٣٢	٣٤٠	١٠٠%

رابعاً/ أدوات البحث: Instumentes of the study

اتساقاً مع الإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة في دراسة المتغيرات، ومن أجل تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من توافر أداتين لقياس متغيرات البحث، فالبحث الحالي يهدف الى التعرف على مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية مما يتطلب توفير أداتين للبحث وهما (بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التحدث) و(مقياس القلق اللغوي). وفيما يأتي توضيح الإجراءات لكلا الأداتين

١. بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التحدث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيق ما ترمي إليه من أهداف، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة؛ وذلك بهدف التعرف على مدى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في كل من جامعة (ديالى - كربلاء - بغداد/ ابن رشد) لمهارات التحدث، وفيما يأتي خطوات إعدادها:

(*) $ni = n \left(\frac{Ni}{N} \right)$ معادلة كوكرن للعينات الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب مع حجم الطبقة حيث أن (n) حجم العينة المراد سحبها، (Ni) عدد أفراد الطبقة، (N) حجم المجتمع الإحصائي للعينة الطبقية.

• خطوات إعداد بطاقة الملاحظة

عرضت الباحثة استبانة مفتوحة على مجموعة من الخبراء في مجال اللغة والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لطلب ومعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول أبرز مهارات التحدث الواجب توافرها في المتحدث الجيد، **ملحق (٤)**، وبعد جمع الآراء والاطلاع عليها من قبل الباحثة قامت بالإجراءات الآتية:

أ - تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: وهو تعرّف مدى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في كل من جامعة (ديالى، كربلاء، بغداد/ ابن رشد) (المرحلة الرابعة) لمهارات التحدث.

ب - تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة: وتم ذلك عن طريق الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذي العلاقة وآراء التربويين والمختصين في المجال التربوي إضافة إلى مراجعة البحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

ت - تحديد محاور البطاقة وعباراتها (الصورة المبدئية للبطاقة): لتحديد محاور البطاقة تم الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث وبعض الكتب التي اعتنت بمهارات اللغة العربية وتحديدًا مهارات التحدث، ومن هنا قامت الباحثة بتحديد محاور البطاقة وعباراتها والتي تتمثل في الآتي:

- مجال الأصوات ويتضمن (٥) مهارات فرعية.
- مجال الألفاظ والتراكيب ويتضمن (٧) مهارات فرعية.
- مجال المضمون أو الأفكار ويتضمن (٧) مهارات فرعية.
- مجال القواعد اللغوية ويتضمن (٥) مهارات فرعية.
- مجال شخصية المتحدث ويتضمن (٧) مهارات فرعية، وبذلك تكون البطاقة مكوّنة من (٥) مجالات و(٣١) مهارة فرعية، وضمن ثلاث بدائل متدرجة (١.٢.٣). **ملحق رقم (٥)** يبين الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة.

• ضبط بطاقة الملاحظة :

ولغرض ضبط الأداة قامت الباحثة بالتأكد من صدقها وثباتها كالآتي:

١- الصدق: (الصدق الظاهري)

عرضت الباحثة بطاقة مهارات التحدث على مجموعة من الخبراء وعددهم (٢٠) خبيراً في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم **ملحق رقم (٦)** وذلك للتأكد من:

- سلامة صوغ الفقرات وشمولها ومدى وضوحها.

- مدى انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
- تعديل ما يلزم تعديله للفقرات سواء بالحذف أو الإضافة.

وقد أبدى الخبراء ملحوظاتهم عن بطاقة الملاحظة واقترح بعض منهم تعديل بعض الفقرات الخاصة بالمجال الأول الفقرة (١)، والتعديل على الفقرة (١ و ٢) من المجال الثاني، والتعديل على الفقرة (١) من المجال الخامس، كما مبين في ملحق رقم (٧):

أما الفقرات التي تم استبعادها حسب رأي الخبراء فهي:

- أ- مجال الأصوات: الفقرة (٤).
- ب- مجال الألفاظ والتراكيب: الفقرات (٤، ٥).
- ج- مجال الأفكار أو المضمون: الفقرات (٥، ٦).
- د- مجال شخصية المتحدث: الفقرة (٧).

ليكون المجموع الكلي للفقرات المستبعدة (٦) فقرات، ملحق رقم (٨)، وقد حلّلت الباحثة إحصائياً نتائج آراء الخبراء باستخراج قيمة مربع كاي عند درجة حرية تساوي (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وعند مقارنة قيمة مربع كاي المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) تبين أن الفقرات المستبعدة غير دالة إحصائياً، أي إن قيمة مربع كاي المحسوبة لهذه الفقرات أقل من القيمة الجدولية، كما مبين في جدول رقم (٤)

وبهذا الإجراء قد تحقق ما يعرف بالصدق الظاهري (صدق المحتوى) لبطاقة الملاحظة، أما بالنسبة لبقية الفقرات فقد حصلت على اتفاق الخبراء على صلاحيتها كونها دالة إحصائياً وعددها (٢٥) فقرة موزعة على (٥) مجالات.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة حول صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بصيغتها الأولى

المجال	أرقام الفقرات	عدد الموافقين	عدد المعارضون	قيمة مربع كا		النسبة المئوية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
مجال الأصوات	٥-٣-٢-١	٢٠	صفر	٢٠	٣,٨٤	%١٠٠	دالة
	٤	١٣	٧	١,٨		%٦٥	غير دالة
مجال الألفاظ والتراكيب	٣-٢-١	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٧-٦	١٨	٢	١٢,٨		%٩٠	دالة
	٥-٤	١٢	٨	٠,٨		%٦٠	غير دالة
مجال المضمون أو الأفكار	٤-٣-١	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٢-٧	١٩	١	١٦,٢		%٩٥	دالة
	٦-٥	١٢	٨	٠,٨		%٦٠	غير دالة
مجال القواعد اللغوية	٤-٢-١	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٣-٥	١٧	٣	٩,٨		%٨٥	دالة
مجال شخصية المتحدث	٦-٤-١	٢٠	صفر	٢٠		%١٠٠	دالة
	٥-٣	١٩	١	١٦,٢		%٩٥	دالة
	٢	١٨	٢	١٢,٨		%٩٠	دالة
	٧	١٣	٧	١,٨		%٦٥	غير دالة

٢- الثبات: الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين

قامت الباحثة بالاشتراك مع زميلة لها في ملاحظة أداء (٧٥) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل (المرحلة الرابعة)، وسجلت كل ملاحظة منهما ملاحظاتها على حدة في ضوء مهارات بطاقة الملاحظة، وتم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر (Coopr)^(*) (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢، ٢٦٦) وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين

المجال	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ	نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن	نسبة الاتفاق بين الملاحظ ونفسه عبر الزمن
الأصوات	%٨٣	%٨٩	%٨٦
الألفاظ والتراكيب	%٨٦	%٨٦	%٨٩
المضمون أو الأفكار	%٨٥	%٨٦	%٨٥
القواعد اللغوية	%٩٠	%٨٨	%٨٦
شخصية المتحدث	%٩٠	%٨٧	%٨٣
الأداء الكلي	%٨٦	%٨٧	%٨٥

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن معاملات الاتفاق لمحاور بطاقة الملاحظة بلغت على الترتيب (%٨٦ - %٨٧ - %٨٥)، وهي قيم مرتفعة تدل على أن جميع محاور البطاقة تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق.

(*) معامل الاتفاق = $100 \times \frac{\text{مرات عدد الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$

• الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد استخراج الصدق والثبات تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة لقياس مهارات التحدث المناسبة لأفراد عينة البحث، وقد اشتملت البطاقة على (٥) مجالات تمثل مهارات التحدث الرئيسية وهي (مجال الأصوات، مجال الألفاظ والتراكيب، مجال المضمون أو الأفكار، مجال القواعد اللغوية، مجال شخصية المتحدث) وتدرج تحت كل مجال منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها (٢٥) مهارة، بثلاث بدائل (١. ٢. ٣)، لتكون أعلى درجة للبطاقة (٧٥) وأدنى درجة (٢٥) ملحق رقم (٩)، وأعطت الباحثة توصيفا لكل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة ملحق رقم (١٠)، وقد تم ملاحظة أداء (٧٥) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في جامعة بابل - المرحلة الرابعة - اختبروا عشوائيا وتسجيل استجاباتهم في بطاقة الملاحظة، وقد استمرت التجربة الاستطلاعية الأولى مدة (٤) أيام بدءاً من تاريخ (٢٠٢١/١٢/٥)، ثم تم إعادة التجربة مرة ثانية بعد (١٤) يوم بتاريخ (٢٦/١٢/٢٠٢١)، وتم تقييمها بوقت يتراوح ما بين (٣ - ٥) دقيقة وذلك في أثناء قيام المستجيب بالتحدث عن موضوع التعبير الشفهي الذي تم اختياره من قبل أغلب السادة المحكمين بعد أن عرضت عليهم الباحثة استبانة في موضوعات التعبير الشفهي ملحق رقم (١١) والذي كان بعنوان: قال الإمام علي (عليه السلام): "لا تستوحشوا طريق الحق لقلّة سالكيه".

٢. مقياس القلق اللغوي:

تبنت الباحثة مقياس القلق اللغوي الذي أعده هورويتز وآخرون (Horwitz et al, 1991)، وهو مقياس القلق في فصول تعلّم اللغة الأجنبية (FLCAS) Foreign Language Classroom Anxiety Scale والمعرب من قبل علي حمزة أبو غرارة ١٩٩٨. (أبو غرارة، ١٩٩٨، ٨٥٥)

أ. وصف المقياس وتصحيحه :

يتكون مقياس القلق اللغوي من (٣٢) فقرة، أما بدائل الإجابة فهي (٥) بدائل وهي على النحو الآتي: موافق بشدة وتعطى الدرجة (٥)، موافق وتعطى الدرجة (٤)، غير متأكد وتعطى الدرجة (٣)، معارض وتعطى الدرجة (٢)، معارض بشدة وتعطى الدرجة (١).

ب . التحليل المنطقي لفقرات المقياس :

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقياس ضرورياً؛ لأنه يمثل المظهر العام للمقياس ووسيلة من وسائل القياس العقلي، حيث إن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الذي يطلق عليه الصدق الظاهري (Moss,1994,113) ولغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات في مقياس القلق اللغوي عمدت الباحثة الى اتباع الإجراءات الآتية:

• عرض مقياس القلق اللغوي على لجنة المحكمين بصيغته الأولى:

عرضت الباحثة مقياس القلق اللغوي بصورته الأولى ملحق رقم (١٢) على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (٢٤) محكم في مجال طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم لغرض تقويم المقياس والحكم عليه، وقد أبدى الخبراء ملحوظاتهم عن فقرات المقياس واقترح بعض منهم تعديل بعضاً منها ملحق رقم (١٣) وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً وذلك من خلال مقارنة قيمة الفقرات المحسوبة بقيمتها الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد تراوحت الفقرات بين أعلى قيمة محسوبة وهي (٢٤) وأقل قيمة محسوبة وهي (١٠,٦٦)، وبهذا الإجراء يكون قد تحقق ما يسمى بالصدق الظاهري.

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة حول صلاحية فقرات مقياس القلق اللغوي بصيغته الأولى

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	النسبة النئوية	قيمة كا ٢		آراء المحكمين		الفقرة
		الجدولية	المحسوبة	معارضون	موافقون	
دالة	%١٠٠	٣,٨٤	٢٤	صفر	٢٤	١- ٣- ٢٦.٢٩-٣١.٤
دالة	%٩٥	٣,٨٤	٢٠,١٦	١	٢٣	١٦.٢٧.٢٢.٥.٣٢.١٣.٩.٧.٢
دالة	%٩١	٣,٨٤	١٦,٦٦	٢	٢٢	٢٤.٣٠.٢٥.١٧.١٥.١٢.٦
دالة	%٨٧	٣,٨٤	١٣,٥	٣	٢١	١٩.٢٨.٢٣.٢١.٢٠.١٨.١٤
دالة	%٨٣	٣,٨٤	١٠,٦٦	٤	٢٠	١١- ١٠- ٨

• إعداد تعليمات المقياس:

على الباحث أن يوضّح تعليمات المقياس؛ لأنها تعد بمثابة دليل عند الإجابة عن الفقرات وتساعد المستجيب في الإجابة بدقة، وقد أعدت الباحثة تعليمات المقياس وحرصت على أن تكون مفهومة وواضحة حتى يتمكن المستجيب من الإجابة عنها بكل سهولة وتكون مناسبة لمستوى المفحوصين، وطلبت الباحثة من المستجيب وضع علامة (٧) تحت البديل المناسب أمام كل فقرة من فقرات المقياس وذلك بحسب البدائل الخمسة التابعة للمقياس وعلى المستجيب أن يختار إحدى هذه البدائل، وقد أوضحت الباحثة أنه لا توجد إجابة خاطئة وأن الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على المستجيب أكثر، وأن هذه الإجابات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم، وكان الغرض من هذه الإجراءات هو لتوفير الطمأنينة على سرية الإجابة.

• تجربة وضوح التعليمات والفقرات (التطبيق الاستطلاعي):

لغرض تطبيق تجربة وضوح التعليمات والفقرات طبّقت الباحثة مقياس القلق اللغوي على عينة مكونة من (٧٥) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) اختيرت عشوائيا، وقد ناقشت الباحثة مع المستجيبين وضوح التعليمات والفقرات مع الاستفسار عن أي غموض يواجههم، وقد استمرت التجربة الاستطلاعية الأولى مدة (٤) أيام بدءاً من تاريخ (٥/١٢/٢٠٢١) ثم تم إعادة التجربة مرة ثانية بعد (١٤) يوما بتاريخ (٢٦/١٢/٢٠٢١)، أما وقت الإجابة عن فقرات مقياس القلق اللغوي يتراوح ما بين (١٠ - ٢٠) دقيقة وكان أقل وقت للإجابة هو (١٠) دقيقة وأعلى وقت للإجابة هو (٢٠) دقيقة، وقد تبين للباحثة نتيجة لذلك أن فقرات وتعليمات المقياس كانت واضحة ومفهومة وذلك لعدم اعتراض الطلبة عليها.

ت . الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات:

يعد انتقاء فقرات ذات جودة عالية لقياس السمة النفسية قياسا دقيقا عن طريق بعض الشروط التي تتحقق بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء هو إجراء ضروري في بناء المقاييس وإعدادها، ومهما بلغت هذه الأساليب من الدقة إلا أنها لا تغني عن التجريب والتطبيق الميداني للمقياس وتحليل فقراته، وذلك باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة (علام، ٢٠٠٠، ٢٦٧). لذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس القلق

اللغوي على العينة الاستطلاعية والبالغة (٧٥) طالبا وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية بواقع (٣٠) من الذكور و(٤٥) من الإناث.

ث . الخصائص الإحصائية الوصفية للمقياس:

لغرض تحليل الفقرات إحصائيا استعملت الباحثة أسلوبين هما الموازنة الطرفية (القوة التمييزية) والاتساق الداخلي وكما يأتي:

• القوة التمييزية Discriminatory Force :

اتبعت الباحثة طريقة الموازنة الطرفية لغرض استخراج القوة التمييزية، والتي تعد المؤشر للفروق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والمستجيبين الحاصلين على درجات منخفضة في السمة المراد قياسها، وهذه الطريقة تكون عن طريق تقسيم درجات الطلبة إلى مجموعتين، مجموعة عليا ومجموعة دنيا، مع استخراج المتوسط الحسابي وقيم الانحراف المعياري ومن ثم إيجاد معامل التمييز بين الدرجات (211, Gregory: 2015). لذلك وبعد تطبيق المقياس على أفراد العينة عمدت الباحثة إلى تحويل الإجابات إلى جداول معالجة البيانات وتحليلها وذلك على وفق الخطوات الآتية:

١. تحليل إجابات (٧٥) طالبا وطالبة، وذلك بوضع درجة أمام كل فقرة من فقرات المقياس وفقا للبدل الذي تم اختياره من قبل المستجيب.

٢. رتبت الباحثة الدرجات الكلية لأفراد عينة البحث ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣. اختير منها (٢٠) من الدرجات العليا و(٢٠) من الدرجات الدنيا

ولغرض حساب القوة التمييزية استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS, V18) إذ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين، واستخراج

قيم الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين

الطرفيتين، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا، كما

موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

نتائج الاختبار التائي لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس القلق اللغوي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٢,٠٢٤	٢,٥٤٨	١,٥٠	٣,٨	٠,٤٧٠	٤,٧	١
دالة		٤,٢٢٠	١,٧٥	٢,٦	٠,٥٨٧	٣,٤	٢
دالة		٥,١٧٥	١,٦٠	٢,٥	٠,٥١٢	٤,٥	٣
دالة		٣,٧٧٤	١,٨٣	٢,٧	٠,٤٨٩	٤,٣	٤
دالة		٥,٠٠٨	٠,٧٤٥	١,٨	١,٤٢	٣,٦	٥
دالة		٢,٤٤٥	١,٦٦	٣,٤	٠,٤٨٩	٤,٣	٦
دالة		٣,١٨٥	١,٩٧	٣,١	٠,٥١٠	٤,٥	٧
غير دالة		١,٨٣١	١,٧٣	٢,٢	١,٨٨	٣,٢	٨
دالة		٢,٢٢٦	١,٥٣	٣,٨	٠,٤٨٩	٤,٦	٩
غير دالة		٠,٩٤٦	٠,٥١٢	٤,٥	٠,٤٨٩	٤,٦	١٠
غير دالة		-٧٥٧,٠	١,٧٨	٣,٣	١,٥٥	٢,٩	١١
دالة		٤,٢٨٦	١,٧٥	٢,٨	٠,٥٠٢	٤,٦	١٢
دالة		٤,١٣٥	١,٨٨	٢,٨	٠,٥٠٢	٤,٦	١٣
دالة		٥,٨٤٨	٠,٧٨٨	١,٩	١,١٢	٣,٧	١٤
دالة		٥,٠٧٧	١,٧٣	٢,٥	٠,٥١٠	٤,٥	١٥
دالة		٢,٤٦٦	١,٤٥	٣,٧	٠,٥١٠	٤,٥	١٦
دالة		٦,١٩٠	٠,٦٨٠	١,٦	١,٤٣	٣,٨	١٧
دالة		٤,٧١٣	١,٦٠	٢,٤	٠,٧١٦	٤,٢	١٨
دالة		٣,٧٤٤	١,٧١	٣,٠	٠,٥١٢	٤,٥	١٩

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة		٣,٥٩٩	١,٦٦	٣,١٥	٠,٥١٠	٤,٥٥	٢٠
دالة		٦,٦٨١	٠,٨٥٨	٢,٠	١,١٩	٤,٢	٢١
دالة		٢,٨١٨	١,٩١	٣,٢٥	٠,٥١٢	٤,٥	٢٢
دالة		٥,٠٨٥	١,٧٣	٢,٥٥	٠,٥٠٢	٤,٦	٢٣
دالة		٣,٦٢١	٠,٧٦٠	١,٥	٠,٤١٠	٢,٢	٢٤
دالة		٩,٨٧٦	٠,٢٢٣	١,٠٥	١,٤٥	٤,٣	٢٥
دالة		٤,٩٤٨	١,٨٩	٢,٦	٠,٤١٠	٤,٨	٢٦
دالة		٣,٤٦٩	٠,٤١٠	٢,٢	١,٤٢	٣,٣٥	٢٧
دالة		٤,٢٥٧	١,٨٨	٢,٨	٠,٤٨٩	٤,٦	٢٨
دالة		٢,٤٠٧	١,٧٨	٣,٦	٠,٥٠٢	٤,٦	٢٩
دالة		٣,١٤٣	١,٧٨	٣,٣	٠,٥٠٢	٤,٦	٣٠
دالة		٤,٢٩٣	٠,٣٦٦	٢,١٥	١,٤٦	٣,٦	٣١
دالة		٣,٣١٠	١,٨٤	٣,٤	٠,٤١٠	٤,٨	٣٢

ويتضح من الجدول أعلاه أن القيمة المحسوبة للفقرات (٨ - ١٠ - ١١) أقل من القيمة الجدولية، أما باقي فقرات المقياس فقد تراوحت قيمتها بين (٢,٢٢٦ - ٩,٨٧٦) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٨)، لذلك تم الإبقاء على تلك الفقرات.

• الاتساق الداخلي:

إن الهدف الرئيس من الاتساق الداخلي هو معرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تقيس البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس، وبذلك فإنها تعطي مؤشرا على أن كل فقرة من فقرات المقياس إنما تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس بجميع فقراته (Allen & Yen, 1979, 79). وإن الاتساق الداخلي يكون بعدة أساليب وهي:

١. أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

٢. أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.

٣. أسلوب ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

إلا أن الباحثة اقتصرته على استعمال الأسلوب الأول فقط؛ وذلك لكون مقياس القلق اللغوي لا يحتوي على مجالات وإنما يتكون من عدد من الفقرات.

• أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس القلق اللغوي مع الدرجة الكلية للمقياس، وبعد المعالجة الإحصائية كانت قيم معامل الارتباط للفقرات (٨ - ١٠ - ١١) (٠,٢٠٠ / ٠,١٣٧ / ٠,١٦٢) وهي أقل من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠,٢٧٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٣) لذلك تحذف، فيما تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (٠,٨٨٥ - ٠,٢٩١) لباقي الفقرات، وكما موضح في جدول (٨).

جدول رقم (٨)

إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي

تسلسل الفقرات	قيمة معامل الارتباط	Sig	قيمة معامل الارتباط الجدولية	الدلالة الإحصائية
1	٠,٨٢١	٠,٠٠	٠,٢٧٧	دالة
2	٠,٨٤٥	٠,٠٠		دالة
3	٠,٨٥٠	٠,٠٠		دالة
4	٠,٧٨٢	٠,٠٠		دالة
5	٠,٢٩١	٠,٠١١		دالة
6	٠,٨٥٨	٠,٠٠		دالة
7	٠,٨٥٦	٠,٠٠		دالة
8	٠,٢٠٠	٨,٦		غير دالة

الدالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط الجدولية	Sig	قيمة معامل الارتباط	تسلسل الفقرات
دالة		٠,٠٠	٠,٨٨٥	9
غير دالة		٢,٤١	-٠,١٣٧	10
غير دالة		١,٦٦	٠,١٦٢	11
دالة		٠,٠٠	٠,٨٢٦	12
دالة		٠,٠٠	٠,٨٧١	13
دالة		٠,٠٠	٠,٤٠٤	14
دالة		٠,٠٠	٠,٨٤١	15
دالة		٠,٠٠	٠,٨٨٤	16
دالة		٠,٠٠	٠,٨٠٣	17
دالة		٠,٠٠	٠,٧٢٥	18
دالة		٠,٠٠	٠,٨٤٨	19
دالة		٠,٠٠	٠,٨٤٣	20
دالة		٠,٠٠	٠,٨٧١	21
دالة		٠,٠٠	٠,٨٤٩	22
دالة		٠,٠٠	٠,٨٣٤	23
دالة		٣,٠	٠,٥٥٤	24
دالة		٠,٠٠	٠,٨٧٦	25
دالة		٠,٠٠	٠,٨٥٧	26
دالة		٠,٠٤	٠,٥٤٤	27
دالة		٠,٠٠	٠,٨٥٩	28
دالة		٠,٠٠	٠,٨١٣	29
دالة		٠,٠٠	٠,٨١٩	30
دالة		٠,٠١	٠,٧٧٦	31
دالة		٠,٠٠	٠,٨٧١	32

ج . الخصائص القياسية (السايكومترية) لمقياس القلق اللغوي:

اتجهت جهود المهتمين بالمقياس النفسي إلى العمل على دقة المقاييس النفسية، وذلك بتحديد بعض الخصائص السايكومترية للمقاييس والتي يمكن أن تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لأجله وإجراء عملية القياس بأقل ما يمكن من الأخطاء (ملحم، ٢٠٠٥، ١٧٦).

• الصدق : Validity

يمثل الصدق مدى قدرة الاختبار كأداة لقياس الخاصية التي وضع من أجلها، ويتعلق الصدق أيضا بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجاته، ولكي يتحقق ذلك لابد من وجود عدة مؤشرات تتوافر فيه، وكلما زادت مؤشرات المقياس كلما زادت ثقتنا به (ملحم، ٢٠٠٥، ٩٠). وقد تم التحقق من الصدق لمقياس القلق اللغوي بالطريقتين الآتيتين:

١/ الصدق الظاهري : Face Validity

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس القلق اللغوي عندما تم عرض فقرات المقياس بصورته الأولية وبدائله وتعليماته على مجموعة من المحكمين المتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وبدائله وتعليماته.

٢/ صدق البناء التكويني Construct Validity

ونعني بصدق البناء التكويني بأنه السمات السيكولوجية التي تظهر أو تنعكس في علامات مقياس ما أو اختبار ما، وهو يمثل سمة سيكولوجية أو خاصية أو صفة لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم، ٢٠٠٥، ١١٥). وقد تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرين اثنين هما:

- حساب القوة التمييزية لمقياس القلق اللغوي، أي تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لأجله عن طريق ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس والذي يعد مؤشرا على صدق البناء.
- الاتساق الداخلي حيث تحققت الباحثة منه عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

• الثبات : Reliability

قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس القلق اللغوي بطريقتين هما:

١/ معامل الفا كرونباخ : Alfa coefficient For Internal Consistency

لحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمدت الباحثة على درجات العينة الاستطلاعية في حساب الثبات وفق معادلة الفاكرونباخ، والبالغة (٧٥) طالبا وطالبة، وكانت قيمة معامل الفا (٩٧).

٢/ طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test - Retest Method

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في إيجاد الثبات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين التي حصلوا عليها في التطبيق الأول للمقياس، ودرجاتهم التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني، وإن معامل الثبات المستعمل في هذه الطريقة يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن (أبو علام، ٢٠٠١، ٣١٢).

وتتلخص هذه الطريقة في اختيار عينة من الأفراد يتم اختبارهم، ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى بالاختبار نفسه وفي ظروف مشابهة تماما للظروف التي سبق اختبارهم فيها، ثم حساب معامل الارتباط المناسب ويسمى معامل الارتباط بين مرتي التطبيق بمعامل الاستقرار، أي استقرار نتائج الاختبار أثناء المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار (فرج، ١٩٨٩، ١٢١). ولغرض حساب الثبات للمقياس بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية تم اختيارها من مجتمع البحث تألفت من (٧٥) طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية من جامعة بابل، ثم أعادت الباحثة تطبيق المقياس على أفراد العينة ذاتها بعد مرور مدة زمنية أمدها (١٤) يوما عن التطبيق الأول، وكانت عدد الاستجابات على المقياس (٧٥) استجابة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الارتباط بين المجموعتين بعد تحويل الاستجابات إلى جداول معالجة البيانات، واستخدمت الباحثة قيمة معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ (٩٤) والذي يمثل قيمة معامل الارتباط بطريقة إعادة الاختبار بين الأدعين، ومعامل الارتباط الذي نحصل عليه يعبر عن ثبات الاختبار.

ح . المؤشرات الإحصائية للمقياس :

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث تم إيجاد الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس القلق اللغوي وظهرت النتائج كما مبين في الجدول (٩)

جدول رقم (٩)

المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق اللغوي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابي	١٠٨,٠٤٠٠
الوسيط	٢,٦١٥١٦
المنوال	١٢١,٠٠
الانحراف المعياري	٢٢,٦٤٧٩٨
التباين	٥١٢,٩٣١
التفرطح	- ١,٤٧٩
الالتواء	٠,٧٩٣
المدى	٨٢,٠٠
أقل درجة	٤٣,٠٠
أعلى درجة	١٢٥,٠٠

خ . وصف المقياس بصورته النهائية:

بعد التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس القلق اللغوي أصبح بصيغته النهائية يتكون من (٢٩) فقرة وذلك بعد أن تم استبعاد الفقرات (٨ - ١٠ - ١١) وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة الإجابة وهي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) وتعطى لها عند التصحيح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وإن أعلى درجة للمقياس بلغت (١٤٥) وأدنى درجة بلغت (٢٩)، والملحق رقم (١٤) يتضمن المقياس بصورته النهائية.

• التطبيق النهائي:

بعد إكمال إعداد أداتي البحث، وبعد أن تحقق الصدق والثبات، طبقت الباحثة الأداتين على عينة البحث البالغ عددها (٣٤٠) طالبا وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات الثلاثة (ديالى . كربلاء . بغداد/ ابن رشد)، حيث قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التحدث وتسجيل استجاباتهم في البطاقة مع استعمال مسجل الصوت لغرض توثيق إجاباتهم بدقة أكبر بعد أن عرضت عليهم أحد موضوعات التعبير الشفوي والذي كان بعنوان: قال الامام علي (عليه السلام): " لا تستوحشوا طريق الحق لقلّة سالكيه"، وطلبت منهم أن يعبروا بأسلوبهم الخاص حول هذا الموضوع، وبعد الانتهاء من تطبيق بطاقة الملاحظة، ورّعت الباحثة مقياس القلق اللغوي على الطلبة وطلبت منهم أن يجيبوا عن فقراته ويبيّن لهم إن الاجابات ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وكانت الاجابة من خلال وضع علامة (✓) تحت البديل المناسب، وقد استمرت مدة التطبيق على عينة البحث الأساسية لمدة (١٢) يوما، ابتداءً من (٢٠٢٢/١/٣) ولغاية (٢٠٢٢/١/١٨) واستغرقت مدة التطبيق في جامعة ديالى (٥) أيام، أما في جامعة بغداد/ ابن رشد فكانت مدة التطبيق (٤) أيام، أما في جامعة كربلاء فاستمرت مدة التطبيق (٣) أيام فقط.

• الوسائل الإحصائية:

تمت معالجة بيانات البحث باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V18

والتي تضمنت الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- اختبار مربع كاي لحسن المطابقة: لمعرفة دلالة الفروق لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات أداتي البحث.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون
- ٣- معامل ألفا كرونباخ: لاستخراج قيمة معامل الثبات لمقياس القلق اللغوي.
- ٤- الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج مستوى متغيري البحث عند أفراد العينة.
- ٥- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
- ٦- معامل ارتباط بوينت بايسيرال الاعتراري لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث.
- ٧- الاختبار الزائي لمعرفة الفروق في العلاقة الارتباطية وفقا للجنس (ذكور . إناث).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

- عرض النتائج

- الاستنتاجات

- التوصيات

- المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة وفقاً لأهداف البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، وقد شمل التحليل الإحصائي للبيانات (٣٤٠) طالباً وطالبة وهم الذين يمثلون عينة البحث وهي على النحو الآتي:

أولاً/ الهدف الأول:

١. مستوى مهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث والبالغة (٣٤٠) طالباً وطالبة على بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، إذ تم حساب المستوى العام لمهارات بطاقة الملاحظة مع استخراج الوسط الفرضي، وظهرت النتائج المبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم (١٠)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لبطاقة مهارات التحدث الكلية

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات التحدث	٣٤٠	٣٧,٦٥٨	٥,٤١٢	٥٠	٤٢,٠٤١	١,٩٦	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن الوسط الحسابي لمهارات التحدث قد بلغ (٣٧,٦٥٨) وبانحراف معياري (٥,٤١٢)، ومن خلال مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي والبالغ (٥٠) تبين أن الوسط الحسابي أدنى من الوسط الفرضي، وهذا يدل على أن مستوى أفراد عينة البحث في مهارات التحدث كان ضعيفاً، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفرق الظاهرة استعملت الباحثة اختبار (T . test) لعينة واحدة ، وذلك من خلال مقارنة القيمة المحسوبة والبالغة (٤٢,٠٤١) بالقيمة الجدولية والبالغة

(١,٩٦) إذ نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩)، وتعزو الباحثة سبب الضعف في مهارات التحدث إلى عدم وجود منهج علمي متخصص في تعليم فن التحدث كما الحال مع بقية الفنون اللغوية الأخرى كالقراءة أو بعض الفروع كالنحو والبلاغة أو النصوص، وبالتالي تكون النتيجة المحتومة هي ضعف ملحوظ في مهارات التحدث، يضاف إلى ذلك أمر مهم ألا وهو غياب أدوات التقويم الموضوعية التي تعمل على تقييم مستوى الأداء في هذا الفن (عبد الباري، ٢٠١١، ١٦) إضافة إلى غياب الاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة التي من شأنها إبراز الأنشطة التي تحفز على ممارسة فن التحدث (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣، ٩٢) وجاءت هذه النتيجة مطابقة لدراسة شرف (١٩٩٢) ودراسة (Al Gaeed 2000) التي أظهرت ضعفا شديدا في مستوى إتقان الطلبة للمهارات اللغوية وخصوصا مهارات التحدث.

٢. دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث

استخرجت الباحثة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة مهارات التحدث وكانت النتائج كما مبينة في جدول (١١).

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة مهارات

التحدث

ت	اسم المجال	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	الأصوات	٣٤٠	٨,٧٢٩	١,٥٤٦	٨	٨,٦٩٥	١,٩٦	دالة
٢	الألفاظ والتراكيب		٧,٢٦١	١,٢٩١	١٠	١٨,٠١٠		دالة
٣	المضمون أو الأفكار		٧,٣٩١	١,٣٣٣	١٠	١٩,٢٣٤		دالة
٤	القواعد اللغوية		٦,٢٣٥	١,٢٥٨	١٠	٣,٤٤٧		دالة
٥	شخصية المتحدث		٨,٠٥٠	١,٦٤٠	١٢	٢٣,٠٤٤		دالة

يتضح من الجدول (١١) الآتي:

أ. مجال الأصوات:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الوسط الحسابي لمجال الأصوات بلغ (٨,٧٢٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٥٤٦) وهو أعلى من الوسط الفرضي والبالغ (٨) وتكون هذه النتيجة لصالح عينة البحث، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٨,٦٩٥) بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) يظهر أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩). وتعزو الباحثة السبب وراء هذه النتيجة إلى وضوح الصوت وتدفعه مع طبقة الصوت المناسبة للمقام والمقال ونطق الكلمات بعناية ومخارج الحروف الدقيقة إضافة إلى التحدث بسرعة تناسب المستمعين (عبد الباري، ٢٠١١، ٢٢٠).

ب. مجال الألفاظ والتراكيب:

نلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجات أفراد العينة في مجال الألفاظ والتراكيب بلغ (٧,٢٦١) وبانحراف معياري بلغ (١,٢٩١) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (١٠) تبين أن الوسط الفرضي أعلى من الوسط الحسابي، وهذا يدل على وجود ضعف في مهارات التحدث لهذا المجال، ومن خلال مقارنة القيمة المحسوبة والبالغة (١٨,٠١٠) بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩). وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة عبد الحميد (٢٠٠١) ودراسة الخماسية (٢٠١٢) في حين تختلف مع دراسة السفوح (٢٠٠٧) التي بينت أن مجال الألفاظ والتراكيب جاء بالمستوى الأول من حيث الأداء.

وتعزو الباحثة السبب إلى أن أغلب أفراد العينة كانت ثروتهم اللغوية غير وفيرة يمتلكون إمكانيات قليلة وحصيلة ضئيلة من المعلومات والمعارف والأفكار التي تمكّنهم من التنوع في الألفاظ أو أنهم يفتقرون إلى المفردات إذا أرادوا التعبير عن حالات أو طلبات معينة مما يجعلها متكررة ومتقاربة، إضافة إلى أن عامل التذكر والنسيان له دور كبير في هذا الأمر، وعدم ممارسة اللغة العربية الفصيحة داخل قاعات الدرس وفي حياتهم اليومية الاجتماعية فيكونون بعيدين عن التراكيب اللغوية الصحيحة وبالتالي يفتقر كلامهم إلى الترابط، كما أن هذا الجانب يحتاج عصفا ذهنيا واستخراجا للأفكار والتراكيب اللغوية

مع القدرة على ربطها خلال زمن محدد و التمكن من الجوانب الصرفية والنحوية إلا أننا لم نلمس هذه الإمكانية عند أفراد عينة البحث.

ت . مجال المضمون أو الأفكار :

أما في مجال المضمون أو الأفكار فقد تبين أن المتوسط الحسابي لهذا المجال بلغ (٧,٣٩١) وبانحراف معياري بلغ (١,٣٣٣) ونلاحظ أن الوسط الحسابي أدنى من الوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (١٠) ليدل ذلك على وجود ضعف في مهارات التحدث لهذا المجال، وأن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٩,٢٣٤) أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩)، وتعزو الباحثة السبب وراء هذا الضعف إلى أن أفراد العينة يفتقرون إلى العديد من جوانب الأداء اللغوي الشفوي فهم لا يمتلكون ثروة متنوعة من المعارف والمعلومات والخبرات والأفكار ولم تكن أفكارهم شائقة وممتعة، كما أن أغلبهم لم يستشهد أو يبرهن على ما يقول، وأنهم غير قادرين على توليد أفكار أو مضامين جديدة ومبتكرة إضافة إلى أن أفكارهم كانت تتصف بعدم الوضوح وغير متنوعة وغير متسلسلة ولا تفهم بسهولة (الناقعة وطعيمة، ٢٠٠٣، ٥٩٩).

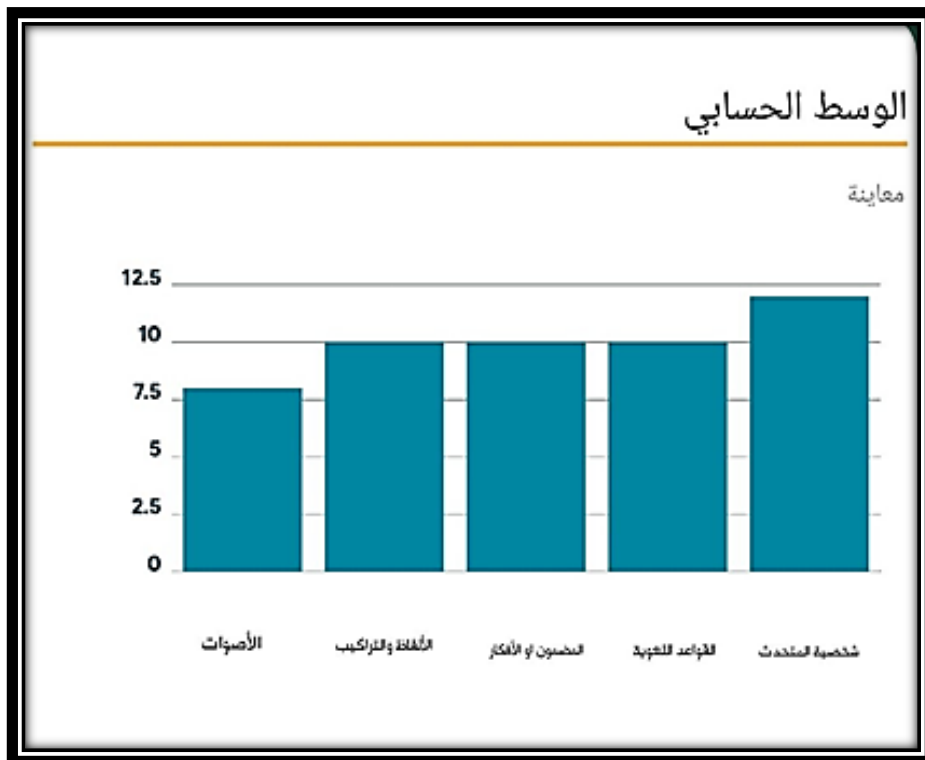
ث . مجال القواعد اللغوية:

من خلال الجدول السابق ظهر أن الوسط الحسابي لهذا المجال بلغ (٦,٢٣٥) وبانحراف معياري (١,٢٥٨) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (١٠) يظهر أن الوسط الفرضي أعلى من الوسط الحسابي وذلك يدل على وجود ضعف في مهارات التحدث لهذا المجال، وإن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٣,٤٤٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩)، وقد يعود سبب هذا الضعف إلى أن أسلوب التدريس في المؤسسات التعليمية كافة يعتمد على التلقين فالمعلم يقوم بإعطاء مفردات المنهج وفقا لخطة المنهاج الدراسي دون النظر إلى تطوير مهارات الطلاب فالطالب يتعلم قواعد فقط ويحفظ كلمات أو جمل لكن لا يتحدث بها أو يمارسها في حياته اليومية، ويكون مطالباً بالإجابة عنها في الاختبارات لغرض النجاح فقط، حتى أن الباحثة قد لمست مدى انزعاج الطلبة من كثرة القواعد اللغوية المكلفين بحفظها، وهناك العديد من الدراسات ومنها دراسة (الطوره، ٢٠٠٤) التي أشارت إلى ضرورة تقديم مهارة المحادثة بمجالاتها المختلفة ضمن برامج منظمة وأنشطة وتدريبات تزيد من دافعية الطلبة

وتستثمر طاقاتهم وتستثيرهم وتوفر لهم مناخا عقليا ونفسيا يساعدهم على التعبير عن أنفسهم بطريقة تلقائية.

ج . مجال شخصية المتحدث :

أما في مجال شخصية المتحدث نلاحظ أن متوسط درجات أفراد العينة بلغ (٨,٠٥٠) وبانحراف معياري بلغ (١,٦٤٠)، وعند مقارنة الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (١٢) يظهر لنا أن الوسط الفرضي أعلى من الوسط الحسابي وهذا يدل على وجود ضعف في مهارات المتحدث لهذا المجال، وأن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢٣,٠٤٤)، وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩)، وتعزو الباحثة سبب هذا الضعف من خلال ملاحظتها المباشرة لأفراد العينة إلى أن معظم الطلبة يعانون من اضطرابات نفسية متنوعة كالخجل والارتباك والتلعثم والخوف من التحدث أمام الآخرين بجرأة وثقة بالنفس فهم يفتقرون إلى الجانب الملمحي، فكانوا غير قادرين على تمثيل المعاني وتجسيمها ويواجهون صعوبة في النظر في أعين المستمعين، إضافة إلى أن الحركات الجسمية والإشارات والإيماءات كانت مصطنعة أو معدومة لديهم.



شكل رقم (٢) : مجالات مهارات التحدث بحسب الوسط الحسابي والوسط الفرضي

٣. مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مجالات مهارات التحدث وفق وسطها المرجح ووزنها المئوي

حددت الباحثة أداء طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في كل مجال من مجالات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث وفقاً لوزنها المئوي ووسطها المرجح، وتم احتساب متوسط بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال قسمة البديل الأوسط لبطاقة الملاحظة وهو (٢) على الدرجة القصوى للبطاقة وهي (٣) وضربه في (١٠٠) حيث بلغ متوسط البطاقة (٦٦,٦) وعدّ محكاً للفصل بين الأداء المتحقق والأداء غير المتحقق أي أن كل مجال زاد وزنه المئوي عن (٦٦,٦) عدّ مجالاً متحققاً ومقبولاً، بينما المجال الذي يكون وزنه المئوي أقل أو يساوي (٦٦,٦) فهو مجال غير متحقق، وقد عمدت الباحثة إلى استخراج كل من الوسط المرجح والوزن المئوي لمجالات بطاقة الملاحظة وذلك للحصول على نتائج أكثر دقة، وكما مبين في جدول (١٢).

جدول رقم (١٢)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مجالات بطاقة الملاحظة وفقاً لوسطها المرجح ووزنها المئوي

اسم المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدالة الاحصائية
الأصوات	١,٩٩٢	٦٧,٤٥٥	متحقق
المضمون أو الأفكار	١,٩٥٩	٦٥,١٢٨	غير متحقق
القواعد اللغوية	١,٩٢	٦٤,٠٤٨	غير متحقق
الألفاظ والتراكيب	١,٨٧٦	٦٢,٥٥٦	غير متحقق
شخصية المتحدث	١,٨٦٦	٦٢,٢٦	غير متحقق

يتبين من الجدول أعلاه أن مجالات بطاقة مهارات التحدث جاءت مترتبة حسب الآتي:

- بقي مجال الأصوات في مرتبته الأولى بوسط مرجح بلغ (١,٩٩٢) ووزن مئوي بلغ (٦٧,٤٥٥) وهو أعلى من وسط البطاقة والبالغ (٦٦,٦) ليدل ذلك على أن أداء الطلبة كان متحققاً وجيداً في هذا المجال، أما مجال المضمون أو الأفكار فقد جاء في المستوى الثاني بوسط مرجح بلغ (١,٩٥٩) ووزن مئوي بلغ

(٦٥,١٢٨) وهو أقل من (٦٦,٦) ليدل ذلك على أن أداء الطلبة في هذا المجال كان أقل من أدائهم في مجال الأصوات.

- أما مجال القواعد اللغوية فقد جاء في المستوى الثالث بوسط مرجح بلغ (١,٩٢) ووزن مؤوي بلغ (٦٤,٠٤٨) وهو أقل من (٦٦,٦) وهذا يدل على أن أداء الطلبة في هذا المجال جاء متوسطا.

- في حين جاء مجال الألفاظ والتراكيب في المستوى الرابع بوسط مرجح بلغ (١,٨٧٦) ووزن مؤوي بلغ (٦٢,٥٥٦) وهو أقل من (٦٦,٦) وهذا يدل على ضعف أداء الطلبة في هذا المجال، فجانبا الألفاظ والتراكيب يحتاج الى عصف ذهني واستخراج الأفكار والتراكيب اللغوية والقدرة على الربط فيما بينها بوقت محدد مع مراعاة القضايا النحوية والصرفية، إلا أننا لم نلتصق هذا الأمر عند أفراد العينة وبالتالي كان أدائهم في مهارات هذا المجال ضعيفا.

- وجاء مجال شخصية المتحدث في المستوى الخامس والأخير لكونه حصل على أدنى وسط مرجح بلغ (١,٨٦٦) وبوزن مؤوي بلغ (٦٢,٢٦) وهو أقل من (٦٦,٦) ليدل ذلك على أن أداء الطلبة في هذا المجال جاء ضعيفا جداً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البشري (٢٠٠٧) حيث جاء مجال شخصية المتحدث في المرتبة الأخيرة ولكنها لا تتفق مع ما جاءت به دراسة الحارثي (٢٠٢٠) حيث جاء مجال شخصية المتحدث والمهارات التفاعلية في الترتيب الأول وجاءت مهارات الألفاظ والتراكيب في الترتيب الأخير من حيث مستوى الأداء، والشكل (٣) يبين مجالات مهارات التحدث بحسب الوزن المؤوي



شكل رقم (٣) مجالات مهارات التحدث بحسب الوزن المؤوي

٤. مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات التحدث في ضوء الوسط المرجح والوزن المئوي لمهارات بطاقة الملاحظة

حددت الباحثة مستوى أداء الطلبة في كل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة والبالغ عددها (٢٥) مهارة مستخدمة الوسط الفرضي والوزن المئوي، وتم احتساب متوسط بطاقة الملاحظة وذلك من خلال قسمة البديل الأوسط لبطاقة الملاحظة وهو (٢) على الدرجة القصوى للبطاقة وهي (٣) وضربه في (١٠٠) حيث بلغ متوسط البطاقة (٦٦,٦) وعدّ محكا للفصل بين الأداء المتحقق والأداء غير المتحقق، أي أن كل مهارة زاد وزنها المئوي عن متوسط البطاقة والبالغ (٦٦,٦) عدّت مهارة متحققة ومقبولة، بينما المهارة التي يكون وزنها المئوي أقل أو يساوي (٦٦,٦) فهي مهارة غير مقبولة وغير متحققة، حيث حددت الباحثة مستوى الطلبة في كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة وحسب المهارات الفرعية في كل مجال كالتالي:

أ. مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال الأصوات في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي

ويشتمل مجال الأصوات على (٤) مهارات فرعية، ولغرض التعرّف على المهارات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة، ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (٣) تم حساب قيمة الوزن المئوي لكل مهارة، كما مبين في جدول (١٣)

جدول رقم (١٣)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال الأصوات

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
٣	١	جهاز الصوت وعذوبته بحيث يخلو من أي ضعف أو بحة أو حشرجة	٢,٢٩١	٧٦,٣	متحققة
١	٢	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	٢,٠٨٨	٦٩,٦	متحققة
٤	٣	استعمال التنغيم المناسب في نطق الجمل أو الأساليب	٢,٠٠٥	٦٨,٦٢	متحققة
٢	٤	القدرة على استخدام الفصل والوصل والوقف	١,٦٦٤	٥٥,٣	غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن عدد الفقرات لمجال الأصوات هي (٤) فقرات بلغ المتحقق منها (٣) فقرات وفقرة واحدة غير متحققة وهي:

- القدرة على استخدام الفصل والوصل والوقف: إذ نالت وسطا مرجحا مقداره (١,٦٦٤) ووزنا مئويا بلغ (٥٥,٣) وهذا يعكس قصورا واضحا في أداء طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في هذه المهارة ويعود السبب في ذلك إلى عدم معرفة أو تمكّن أغلب الطلبة من القواعد اللغوية الخاصة بالفصل والوصل والوقف الأمر الذي يؤدي إلى الخطأ والتلعثم أثناء التحدث، إضافة إلى عدم العناية من قبل الكادر التدريسي بتلك القواعد وتوضيحها وتدريبها.

ب . مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال الألفاظ والتراكيب وفق وسطها المرجح ووزنها المئوي

يشتمل مجال الألفاظ والتراكيب على (٥) مهارات ولغرض التعرف على الفقرات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة ومن خلال قسمة الوسط المرجح لكل مهارة على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (٣) درجات تم حساب الوزن المئوي لكل مهارة كما مبين في جدول (١٤).

جدول رقم (١٤)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال الألفاظ والتراكيب

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
٢	١	تنويع الألفاظ وعدم تكرارها بصورة متقاربة	٢,١٥	٧١,٩٦	متحققة
١	٢	استعمال الألفاظ المناسبة للمعنى	٢,٠٦	٦٨,٩٢	متحققة
٥	٣	ترابط العبارات وعدم تفككها باستخدام أدوات الربط المناسبة	١,٧٩٣	٥٩,٦	غير متحققة
٤	٤	استعمال الصور البلاغية من بيان وبديع ومعان	١,٧٧٣	٥٩	غير متحققة
٣	٥	تجنّب الألفاظ العامية	١,٦٠٨	٥٣,٣	غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن عدد المهارات في هذا المجال (٥) مهارات بلغ المتحقق منها مهارتين فقط أما الفقرات غير المتحققة فهي (٣) مهارات وهي:

- ترابط العبارات وعدم تفككها بأدوات الربط المناسبة: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٧٩٣) ووزنا مئويا (٥٩,٦) مما يعني ضعف وقصور الطلبة في هذه المهارة.

- استعمال الصور البلاغية من بيان وبديع ومعان: حيث نالت وسطا مرجحا (١,٧٧٣) ووزنا مئويا (٥٩) الأمر الذي يعكس قصور وضعف أفراد العينة في هذه المهارة.

- تجنب الألفاظ العامية: يتبين من الجدول أعلاه أن هذه المهارة جاءت في المستوى الأخير إذ نالت وسطا مرجحا (١,٦٠٨) ووزنا مئويا (٥٣,٣) وهذا يعكس قصورا واضحا في أداء طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في هذه المهارة وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تعويد الطلبة التكلم باللغة العربية الفصيحة داخل القاعات الدراسية وعدم ممارستها في حياتهم اليومية، فالطالب يعاني من ازدواجية اللغة في واقعه الاجتماعي فهناك اللهجة العامية التي يتعامل بها المتعلمين والمعلمين، أما اللغة الفصيحة فاستعمالها محصور في حيز ضيق وإن الأفراد الذين يتكلمون اللغة الفصيحة من طلاب وغيرهم يجدون غمزا ولمزا واستهزاء من قبل العوام الأمر الذي يدفع المحبون والراغبون بالفصحى إلى استعمالها في المواقف التي لا تشكل عليهم حرجا فحينما يشعر الطالب إن اللغة الفصيحة هي ليست لغة الحياة بل لغة التعليم وحسب فإنه لا يعطي لغته الاهتمام الذي تستحقه (عبد الباري، ٢٠١١، ١٧) بمعنى أن البيئة الاجتماعية بشكل عام والأسرية خاصة لا تتيح فرص التحدث باللغة العربية الفصيحة بطلاقة وأريحية وإن المجتمع يستهجن المتحدث باللغة العربية الفصحى.

وقد يعزى ضعف أداء الطلبة في المهارات غير المتحققة أعلاه إلى أن هذا المجال يحتاج إلى معرفة لغوية عميقة بأساليب اللغة إضافة إلى غياب البيئة اللغوية الصحيحة وعدم التزام المعلم بالفصحى والضبط النحوي أثناء التدريس وقد يكون ناتجا عن تدريس القواعد النحوية منفصلة عن مهارات اللغة الأربعة مع غياب التطبيق الوظيفي لتلك المهارات بشكل عام ومهارات التحدث بشكل خاص مع انعدام الممارسة الأدبية للصور البلاغية أثناء عملية التحدث وعدم تشجيع المواهب الأدبية بين الطلاب فالطالب لا يستطيع أن يعبر عن فكرته بأكثر من أسلوب بلاغي كالتشبيه والاستعارة والمجاز والكناية وغيرها وبالتالي يكون عاجزا عن النطق بعبارات أو جمل مترابطة.

ت . مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال المضمون أو الأفكار في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي

ويشتمل هذا المجال (٥) مهارات أيضا وللتعرف على المهارات المتحققة وغير المتحققة استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة من مهارات المجال ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (٣) تم حساب الوزن المئوي للمهارات كما مبين في جدول (١٥).

جدول رقم (١٥)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال المضمون أو الأفكار

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
٢	١	الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف والادب العربي	٢,٢٢٦	٧٤	متحققة
١	٢	اختيار الأفكار المناسبة للموضوع	٢,٠٢٩	٦٧,٣	متحققة
٥	٣	عدم الخروج عن الفكرة الرئيسية وقلة الأفكار الفرعية قدر الإمكان	١,٨٨٢	٦٢,٧٤	غير متحققة
٣	٤	أصالة الأفكار	١,٨٥٢	٦١,٦	غير متحققة
٤	٥	ربط الأفكار الرئيسية بالأفكار الفرعية	١,٨٠٨	٦٠	غير متحققة

يتبين من الجدول أعلاه أن المهارات المتحققة في هذا المجال هي مهارتين فقط أما المهارات غير المتحققة فهي (٣) مهارات وهي:

- عدم الخروج عن الفكرة الرئيسية وقلة الأفكار الفرعية قدر الإمكان: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٨٨٢) ووزنا مئويا (٦٢,٧٤) الأمر الذي يعكس قصور الطلبة في هذه المهارة وقد يعزى السبب إلى استعجال الطالب في الحديث ورغبته في الانتهاء والانتقال إلى أفكار أخرى قبل استيفائه من الفكرة الحالية على الرغم من أن الطالب كان قد تم إعطاءه الوقت الكافي للإجابة فلا يقدر الطالب أن يجعل أفكاره الفرعية

تدور في فلك الأفكار الرئيسة بحيث تتلاحم وتكون واضحة وتشكل وحدة متكاملة وذلك يتفق مع دراسة (الخرماني، ٢٠١١) التي بينت أن هذه المهارة جاءت في المرتبة الثانية من حيث الأداء.

. أصالة الأفكار: ونالت وسطا مرجحا (١,٨٥٢) ووزنا مئويا (٦١,٦)، الأمر الذي يعني ضعف أفراد العينة في هذه المهارة وربما يعود السبب إلى ضعف الطلبة بإنتاج الأفكار الأصيلة وضعف القدرة على استيفائها إضافة إلى كثرة الاستطراد فيؤدي إلى عدم توليد أفكار أصيلة أثناء التحدث.

. ربط الأفكار الرئيسة بالأفكار الفرعية: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٨٠٨) ووزنا مئويا (٦٠) وهذا يعكس قصورا واضحا في أداء الطلبة في هذه المهارة؛ وربما يعود السبب إلى عدم ممارسة النشاط اللغوي من قبل الطلبة ميدانيا الذي يقام داخل وخارج الجامعات كالمحاضرة والخطابة والإذاعة والتمثيل وغير ذلك، الأمر الذي يدرهم على تلاحم الأفكار الرئيسة بالأفكار الفرعية وتشكيل وحدة فكرية متكاملة.

ث . مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال القواعد اللغوية

يتضمن هذا المجال (٥) مهارات وللتعرف على المهارات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (٣) تم استخراج الوزن المئوي كما مبين في جدول (١٦).

جدول رقم (١٦)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال القواعد اللغوية

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدالة الاحصائية
١	١	خلو الحديث من الأخطاء النحوية	٢,٢٠	٧٣,٦٢	متحققة
٢	٢	استعمال الأزمنة المناسبة للأفعال	٢,٢٠	٧٣,٥٢	متحققة
٣	٣	استعمال الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة	١,٨٤	٦١,٤٧	غير متحققة
٥	٤	ضبط بنية الكلمات المنطوقة ضبطا صحيحا	١,٦٩	٥٦,٣	غير متحققة
٤	٥	التنوع بين الجمل الإنشائية والخبرية	١,٦٧	٥٥,٦	غير متحققة

يتّضح من الجدول السابق أن المهارات المتحققة هي مهارتين فقط أما المهارات غير المتحققة فهي (٣) مهارات وهي

- استعمال الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٨٤) ووزنا مئويا (٦١,٤٧) وسبب ضعف هذه المهارة ربما يعود الى قصور تدريس موضوعات الضمائر وأسماء الإشارة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

- ضبط بنية الكلمات المنطوقة ضبطا صحيحا: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٦٩) ووزنا مئويا (٥٦,٣) الأمر الذي يعكس ضعف الطلبة في هذه المهارة وتعزو الباحثة السبب وراء هذا الضعف إلى أنه قد يكون الطالب المتحدث سريع في كلامه الأمر الذي يتعارض مع الأنظمة الصرفية التي يحاول الطالب تطبيقها على المقاطع الكلامية.

- التنوع بين الجمل الإنشائية والخبرية: إذ نالت وسطا مرجحا (١,٦٧) ووزنا مئويا (٥٥,٦) وهذا يعكس قصور الطلبة في هذه المهارة وربما يعود السبب وراء هذا الضعف إلى أن التنوع في الجمل والأساليب يحتاج إلى معرفة لغوية عميقة بأنواع الجمل إضافة إلى عدم توفر البيئة اللغوية الصحيحة، وربما يكون بسبب تدريس النحو منفصلا عن بقية مهارات اللغة والافتقار إلى التطبيق الوظيفي للمهارات اللغوية بشكل عام ومهارة التحدث بشكل خاص.

ج . مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال شخصية المتحدث

حيث يشتمل هذا المجال على (٦) مهارات ولغرض التعرف على المهارات المتحققة منها استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح على الدرجة القصوى للمهارة تم حساب الوزن المئوي للمهارات كما مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (١٧)

مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) في مهارات مجال
شخصية المتحدث

الترتيب السابق	الترتيب اللاحق	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
٣	١	مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر اليهم واتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة	٢,٢٧٩	٧٥,٦	متحققة
٤	٢	استهلال الحديث بالبسملة والتحية المناسبة	٢,٢٢٠	٧٤	متحققة
٦	٣	التأثير في المستمعين وجذب انتباههم	١,٨١	٦٠,٤٩	غير متحققة
٥	٤	اللباقة وسرعة البديهة	١,٧١	٥٧,١٥	غير متحققة
١	٥	الجرأة والثقة بالنفس	١,٧٢	٥٧,٦	غير متحققة
٢	٦	استعمال الإشارات والحركات المعبرة عن المعنى بلا تصنع أو تكلف	١,٤٦	٤٨,٧٢	غير متحققة

تبيّن من الجدول أعلاه أن المهارات المتحققة هي مهارتين فقط أما المهارات غير المتحققة فهي (٤) مهارات وهي:

- التأثير في المستمعين وجذب انتباههم: نالت وسطا مرجحا (١,٨١) ووزنا مئويا (٦٠,٤٩) وهذا يعكس قصور الطلبة في هذه المهارة وربما يرتبط الأمر بشكل مباشر بشخصية الطالب أو الكاريزما الخاصة به وكيفية وقفته أو جلسته وما يستخدمه من إيماءات جسمية وما يمتلكه من نبرة صوت مميزة.

- اللباقة وسرعة البديهة: نالت وسطا مرجحا (١,٧١) ووزنا مئويا (٥٧,١٥) وهذا يعكس ضعف الطلبة في هذه المهارة الأمر الذي يعود الى خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم إضافة إلى تفاوت القدرات العقلية والجسمية.

- الجرأة والثقة بالنفس: نالت وسطا مرجحا (١,٧٢) ووزنا مئويا (٥٧,٦) الأمر الذي يعكس ضعف أفراد العينة في هذه المهارة وغالبا ما يعود الأمر إلى القلق الذي يعتري الطالب أثناء تحدّثه أمام الآخرين فيصاب بالخجل والارتباك والتلعثم ويفكر بمدى تقويم الآخرين له والتفكير بأنهم سيتصيدون له أخطاءه أثناء الكلام فيزداد قلقا ويكون أقل جرأة وتقل أو تتعدم ثقته بنفسه إضافة إلى عدم إتاحة الفرص للطلبة لممارسة التعبير الشفوي الأمر الذي ينعكس سلبا على ثقتهم بأنفسهم.

- استعمال الإشارات والحركات المعبرة عن المعنى بلا تصنع أو تكلف: وجاءت هذه المهارة في المستوى الأخير إذ نالت وسطا مرجحا (١,٤٦) ووزنا مئويا (٤٨,٧٢) وهذا يعكس قصور الطلبة في هذه المهارة وغالبا ما يعود السبب وراء ذلك إلى الخجل والارتباك من التحدث أمام الآخرين

فالحركات والإشارات هي خير ما ينوب عن اللفظ، وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع ما جاءت به دراسة البطاح (٢٠١٤) إلى التفوق في مهارة الحركات الجسدية بسبب تطبيق استراتيجية لعب الدور التي أسهمت بتدريبهم على استعمال حركات الجسد للتواصل بشكل معبر، إضافة إلى عدم إتاحة الفرص للطلبة لممارسة التعبير الشفوي الأمر الذي ينعكس سلبا على ثقتهم بأنفسهم.

فنتيجة مهارات مجال (شخصية المتحدث) جاءت مختلفة مع دراسة الخمايسة (٢٠١٢) حيث جاء هذا المجال في المرتبة الأولى في مستوى الأداء.

ثانيا/ الهدف الثاني:

الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمهارات التحدث عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) لغرض استخراج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التحدث استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين وجدول (١٨) يبين ذلك:

جدول (١٨)

نتائج الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التحدث

المتغير	الجنس	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات التحدث	ذكور	١٠٨	٣٨,٠٥٥	٥,٠٩٥	٠,٩٩٢	١,٩٦	غير دالة
	إناث	٢٣٢	٣٧,٤٧٤	٥,٥٥٥			

يتبين من الجدول السابق أن الوسط الحسابي للذكور بلغ (٣٨,٠٥٥) أكبر من الوسط الحسابي للإناث والبالغ (٣٧,٤٧٤)، وأن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠,٩٢٢) وهي أقل من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٨) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التحدث، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة من الذكور والإناث قد تعرضوا لنفس المواد الدراسية وخضعوا لبيئة تعليمية واحدة واستراتيجيات وطرائق تدريس ثابتة، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة المهدي (٢٠١٥) التي وجدت فروقا دالة إحصائية لصالح الإناث.

ثالثا/ الهدف الثالث

مستوى القلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث على مقياس القلق اللغوي، وبعد عملية معالجة البيانات إحصائيا ظهرت النتائج الآتية و جدول (١٩) يبين ذلك.

جدول رقم (١٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس القلق

اللغوي

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القلق اللغوي	٣٤٠	١٠٥,٤٨	٢٠,٠٠٦	٨٧	٤١,٩٢٠	١,٩٦	دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط درجات أفراد العينة على المقياس بلغ (١٠٥,٤٨) وبانحراف معياري (٢٠,٠٠٦) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٨٧) ظهر أن الوسط الحسابي أعلى من الوسط الفرضي ليدل ذلك على وجود قلقا لغويا عند أفراد عينة البحث، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤١,٩٢٠) وهي أكبر

من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٩)، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به نتائج دراسة (العكيلي، ٢٠١٣) من أن الطلبة العراقيين لديهم درجة عالية من القلق اللغوي، إضافة إلى دراسة المسرورة (٢٠١٩) التي بينت من أن جميع أفراد عينة البحث شعروا بالقلق اللغوي في المستوى المتوسط، وقد يعزى سبب القلق إلى الخبرة القليلة التي اكتسبها الطلبة في المراحل الدراسية السابقة في تعاملهم مع مهارات التحدث، ذلك أن هذه المهارات لا تلقى الاهتمام الكافي في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية ولا يمتلك الطلبة المهارات الكافية الأمر الذي يسبب قلقاً لغوياً مرتفعاً أثناء تحدثهم، إضافة إلى غياب البرامج التي من شأنها تدريب الطلبة على العادات الدراسية التي تخفف التوتر والقلق لديهم.

رابعاً/ الهدف الرابع:

الفروق ذات الدلالة الإحصائية للقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

لغرض التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور والإناث في القلق اللغوي استعملت الباحثة اختبار (T . test) لعينتين مستقلتين وقد جاءت النتائج كما مبينة في جدول (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

نتائج الفروق بين الذكور والإناث في القلق اللغوي

المتغير	الجنس	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
القلق اللغوي	ذكور	١٠٨	١٠١,٠٨٣	٢٢,٣٣٨	٢,٧٩٤	١,٩٦	دالة
	إناث	٢٣٢	١٠٧,٥٣٠	١٨,٥١٩			

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٢,٧٩٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٣٨)، وإن الوسط الحسابي للإناث بلغ (١٠٧,٥٣٠) وهو أكبر من الوسط الحسابي للذكور والبالغ (١٠١,٠٨٣) وهذا يدل على أن الفروق الدالة إحصائية جاءت لصالح الإناث، أي أن الإناث يمتلكون قلقاً لغوياً أعلى من الذكور، وهذه النتيجة جاءت مطابقة لنتائج دراسة (حسن، ٢٠١٧) ودراسة التنقاري (٢٠١٧) التي اتضح فيها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في القلق اللغوي،

أي أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور وربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعية الإناث وميلهنّ إلى التفوّق في الأصعدة كافة، ولا سيما في تعلّم اللغات، في حين جاءت نتائج دراسة المسرورة (٢٠١٩) مختلفة من عدم وجود الفرق ذي دلالة إحصائية في مستوى القلق اللغوي بين الذكور والإناث، ثم بعد ذلك تحققت الباحثة من تجانس عينتي البحث (ذكور - إناث) وتم ذلك من خلال استعمال اختبار (f)، حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (١,٤٦) في حين بلغت القيمة الجدولية (١,١٩) عند درجتي حرية للبسط (١٠٧) وللمقام (٢٣١)، وبما أن القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية، فهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن التباين في العينتين متجانس.

خامساً/ الهدف الخامس:

العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة)

لغرض إيجاد طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت بايسيريال الاعتباري كما مبين في جدول (٢١).

جدول (٢١)

نتائج معامل ارتباط بوينت بايسيريال لبيان العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي

القلق اللغوي	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	قيمة t المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
لديه قلقاً لغوياً	١٩٦	٣٦,٧٤	٥,٤١٢	٠,٧٥٨ -	٣٣,٢٧	١,٩٦	دال إحصائياً
ليس لديه قلقاً لغوياً	١٤٤	٣٨,٠٩					

يتبين لنا من الجدول أعلاه وبعد تحديد الوسط الفرضي للقلق اللغوي والبالغ (٨٧) درجة بعدّه معياراً للقلق اللغوي، فمن يحصل على درجة (٨٧) فأعلى هو من يمتلك قلقاً لغوياً إذ بلغ عددهم (١٩٦) طالبا وطالبة وبوسط حسابي مقداره (٣٦,٧٤)، في حين أن أفراد العينة الذين يمتلكون درجة أقل من (٨٧) فهم لا يمتلكون قلقاً لغوياً وبلغ عددهم (١٤٤) طالبا وطالبة وبوسط حسابي بلغ (٣٨,٠٩) وبانحراف معياري بلغ (٥,٤١٢)، إذ مثلت المجموعة الأولى التي تمتلك قلقاً لغوياً نسبة (٥٧٦,٠) في حين مثلت المجموعة الثانية الذين ليس لديهم قلقاً لغوياً نسبة (٤٢٣,٠)، في حين جاءت قيمة معامل

الارتباط $(-0,758)$ ، وهي قيمة ارتباط عالية تؤكد قوة العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث ومستوى القلق اللغوي وتبين علامة الارتباط السالبة اتجاه العلاقة بين المتغيرين أي أن هنالك علاقة ارتباط عكسية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي وهذا يؤكد أنه كلما ارتفع مستوى القلق اللغوي انخفضت مهارات التحدث لدى عينة البحث والعكس كلما انخفض مستوى القلق اللغوي ارتفعت مهارات التحدث لديهم وبحساب قيمة (T) لمعامل الارتباط والبالغة $(33,27)$ عند درجة حرية (338) ومستوى دلالة $(0,05)$ ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة $(1,96)$ تبين لنا أن قيمة (T) المحسوبة لمعامل الارتباط أكبر من القيمة الجدولية لهذا يكون معامل الارتباط والبالغ $(-0,758)$ دال إحصائياً أي توجد علاقة ارتباط معنوية قوية وعكسية بين المهارتين، وجاءت هذه النتيجة مشابهة لدراسة مصطفى (2014) في حين اختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة المسرورة (2019) من عدم وجود علاقة ذي دلالة إحصائية بين القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية إلا لمن تعلم اللغة العربية ٣-١ سنوات.

سادساً/ الهدف السادس:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين مهارات التحدث والقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية (المرحلة الرابعة) على وفق الجنس (ذكور - إناث)

استعملت الباحثة اختبار (Z) لغرض معرفة دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (مهارات التحدث والقلق اللغوي) وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) عند أفراد عينة البحث وجاءت النتائج كما مبينة في جدول (22) .

جدول رقم (22)

قيمة الاختبار الزائي للطلبة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس	العدد	معامل الارتباط	القيمة المعيارية المقابلة لقيمة معامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٨	٠,٦٨٤	٠,٨٣٨	٤,٥٥٣	١,٩٦	دالة
إناث	٢٣٢	٠,٤١١	٠,٤٣٦			

يتضح من الجدول أعلاه إن معامل الارتباط للذكور بلغ $(0,684)$ وبقيمة معيارية مقابلة لقيمة معامل الارتباط بلغت $(0,838)$ ، أما معامل الارتباط للإناث فقد بلغ $(0,411)$ وبقيمة معيارية مقابلة

لقيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٤٣٦) ويعود السبب في استعمال الاختبار الزائي إلى أن الحكم على العلاقة بين المتغيرين لا يتم في ضوء الفرق الخام بين معاملي الارتباط إذ إن هذا الفرق لا يعول عليه لوحده ولذلك طبقت الباحثة الاختبار الزائي للفرق بين معاملي الارتباط، ويتضح من الجدول (٢٢) أن القيمة الزائفة المحسوبة بلغت (٤,٥٥٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي دالة إحصائياً أي توجد فروق بين معاملي الارتباط وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) لصالح الذكور، وربما يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الحياة الاجتماعية للذكور التي تحتم عليهم أن يكونوا عرضة لمواقف التحدث أمام الآخرين، كما أنهم أكثر مشاركة في النشاطات الإلقائية والخطابية من الإناث فيكون ارتباط مهارات التحدث بالقلق اللغوي لديهم أكثر وضوحاً.

• الاستنتاجات : توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية

- ١- إن الاستنتاج الرئيس الذي نخلص إليه بعد العرض السابق هو الأهمية القصوى لمهارة التحدث وأنها ذات تأثير كبير في ملكة المتكلم ومضمون كفاية المتعلم تواصلها وسلوكها ولغويها ولها وظائف متعددة في العملية التعليمية أو التواصل الشفهي منها إقامة علاقات اجتماعية ومشاركة المشاعر والأحاسيس والتعبير عنها وتبادل المعلومات والأفكار والخبرات.
- ٢- من أبرز أسباب ضعف مهارات التحدث هو عامل القلق اللغوي الذي يعمل كعائق رئيس يحول دون تطوير مهارات التحدث، فهو ذات تأثير سلبي على دارسي اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص حيث أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اكتساب مهارات التحدث نجدها عند الطلبة الذين يمتلكون قلقاً لغوياً وخوفاً من التحدث أمام الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى آثار خطيرة على حياة الفرد ومسيرته العلمية والاجتماعية والمهنية إن لم تتم معالجته.
- ٣- إن ما يعانيه الطلبة من ضعف في مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارات التحدث بشكل خاص يؤدي إلى فقدان الثقة وإلى اخفاقهم الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى حصول حالة من القلق في التعبير عما بداخلهم من مشاعر وأحاسيس وأفكار.

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يأتي:

- ١- تطوير محتوى وأنشطة تعليم مهارات التحدث بمناهج اللغة العربية وتشخيص جوانب الضعف والعمل على علاجها وتعزيز جوانب القوة في الأداء الشفهي.
- ٢- ضرورة العناية بالتقويم المستمر وتنويع استخدام أساليب التقويم لقياس مهارات التحدث لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
- ٣- العمل على توفير بيئة تعليمية صفية متكاملة تساعد الطلاب والطالبات على المناقشة وإبداء الرأي والأفكار بكل حرية بحيث يكونون مستمعين إيجابيين ومتحدثين ناقدين.
- ٤- البحث في العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على مستوى القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية.
- ٥- تعميم متغيرات البحث على عينات أخرى أوسع مع تطبيق التدريبات والممارسات التي تعمل على الرقي في مستوى مهارات التحدث وكذلك تخفف مستوى القلق اللغوي لكي ترتقي الكفاية اللغوية وتقل المشكلات في تعلم اللغة.
- ٦- تخطيط البرامج وعقد الندوات الإرشادية والدورات المتنوعة التي من شأنها التطوير في مهارات التحدث وتقليل القلق اللغوي وحل هذه المشكلة عند الطلبة والتغلب عليها حتى يكونون قادرين على تطبيق اللغة بشكل جيد.
- ٧- توصي الباحثة كل من وسائل الإعلام المرئية والمكتوبة وكذلك المسموعة أن تلقي الضوء على ظاهرة قلق التحدث بصفتها ظاهرة على نطاق واسع الانتشار وما يترتب عليها من مشكلات تعيق الفرد عن تحقيق نموه النفسي والاجتماعي وكذلك المهني بالإضافة إلى التركيز على أهمية التنشئة الاجتماعية في تعزيز قلق التحدث خاصة عند الإناث وطرح آثار ذلك على المجتمع والأسرة بشكل خاص.

• المقترحات :

- ١- عمل دراسة تتناول أثر التنشئة الاجتماعية والأسرية في تعزيز قلق التحدث أمام الآخرين ولا سيما الإناث.
- ٢- القيام بدراسات مماثلة تتناول القلق اللغوي أمام الآخرين لمراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الثانوية والمتوسطة.
- ٣- برنامج مقترح لتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التحدث.
- ٤- برنامج مقترح لتدريب مدرسي اللغة العربية على كيفية تدريس مهارات التحدث.
- ٥- العناية بتقديم برامج الإرشاد النفسي في الجامعات بهدف خفض القلق عند طلبة الجامعة والإسهام في تحسين مستوى تكيّفهم وصحتهم النفسية.

المصادر و المراجع

المصادر والمراجع

* القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية

١. الأبراشي، محمد عطية، أبو الفتوح محمد التوانسي، ١٩٨٠، الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والتوزيع، الفجالة.
٢. إبراهيم، عبد العليم، ١٩٩١، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١، دار المعارف، القاهرة.
٣. إبراهيم، عيسى تواتي، ٢٠١٥، النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية اريكسون، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الجزائر.
٤. إبراهيم، ميكائيل، ٢٠١٣، تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، م٧، ع٣.
٥. ابن جني، أبو الفتح عثمان، ١٩١٣، الخصائص، ج١، مطبعة الهلال، القاهرة، مصر.
٦. ابن فارس، أحمد، ١٩١٠، الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، مصر.
٧. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ٢٠٠٥، لسان العرب، ط٤، دار صادر، بيروت.
٨. أبو علاّم، رجاء محمود، ٢٠٠١، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٣، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٩. أبو صواوين، راشد محمد عطية، ٢٠٠٥، تنمية مهارات التواصل الشفوي . التحدث والاستماع، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة.
١٠. أبو غرارة، علي حمزة، ١٩٩٨، مقياس القلق اللغوي في فصول تعلّم اللغة الأجنبية ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، م١١.
١١. أبو محفوظ، ابتسام محفوظ، ٢٠١٧، المهارات اللغوية، ط١، دار التدمرية.

١٢. أبو مغلي، سميح، ٢٠١٠، *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*، دار البداية ناشرون وموزعون، ط١، عمان، الأردن.
١٣. أحمد، محمد عبد القادر، ١٩٨٦، *طرق تعليم اللغة العربية*، ط٥، دار النهضة المصرية، القاهرة.
١٤. اسماعيل، بليغ حمدي، ٢٠١٣، *استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية)*، دار المناهج للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، الأردن .
١٥. اسماعيل، محمد عماد الدين، ٢٠١٠، *الطفل من الحمل إلى الرشد*، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
١٦. الأميري، محمد، ٢٠١٤، " ٢٠ نصيحة لإتقان فن التحدث والحوار"، دار البراء، الكويت.
١٧. الأنصاري، ابن هشام عبد الله يوسف بن يوسف، ٢٠٠٥، *شرح قطر الندى وبيل الصدى*، تحقيق، يوسف هبّود، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
١٨. ايليغا، داود عبد القادر، والبسيومي، حسين علي، ٢٠١٤، *المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الاجانب*، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد (١٠).
١٩. البجة، عبد الفتاح، ٢٠٠٠، *أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة*، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٢٠. ———، ٢٠٠١، *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*، دار الكتاب الجامعي، عمان.
٢١. ———، ٢٠٠٥، *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٢٢. البشري، محمد بن شديد، ٢٠٠٧، *جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات*، مجلة جامعة الإمام محمد بن مسعود الاسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، العدد، ١٤.
٢٣. البصيص، حاتم حسين، ٢٠١٤، *تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)*، د.ط، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، دمشق.

٢٤. بكداش، مارك ريشيل، ١٩٨٤، اكتساب اللغة، ترجمة، كمال بكداش، مؤسسة الجامعات للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.
٢٥. البناء، حياة، ٢٠٠٦، القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي لدى طلاب من جامعة الكويت، مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٦)، العدد (٢).
٢٦. البهناوي، حسام، ١٩٩٤، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث التربوي الحديث، القاهرة، مكتبة الثقافة العربية.
٢٧. التتقاري، صالح محجوب ومسعود، مهدي والحلواني، علي، ٢٠١٧، القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية - الدارس الماليزي أنموذجاً، مجلة التجديد، م ٢١، ع ٤١.
٢٨. الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر، ١٩٤٧، البيان والتبيين، تحقيق، حسن السندوبي، ج ١، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر.
٢٩. الجبوري، خالد ناجي، ٢٠١٢، صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والاعدادية من وجهة نظر المدرسين، مجلة الفتح، جامعة ديالى.
٣٠. الجلاي، لمعان مصطفى، ٢٠٠٧، سيكولوجية القلق، دار الجامعة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
٣١. الحارثي. عزيزة مخضور مخضار، ٢٠٢٠، تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد، ٧٣.
٣٢. حجاب، محمد منير، ٢٠٠٠، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
٣٣. حجازي، علاء علي، ٢٠١٣، القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الاعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس الارشادي، الجامعة الاسلامية، غزة.
٣٤. حجازي، محمود فهمي، ١٩٩٣، البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة.
٣٥. حسن، محمد، ٢٠١٧، القلق اللغوي في تعلم مهارة الكلام لدى طلبة اللغة العربية بالجامعات المختارة في إندونيسيا، مجلة نتائج البحث في دراسات الأدب، المجلد (٤).

٣٦. الحلاق، علي سامي، ٢٠٠٧، *اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسيه*، تقديم، رشدي أحمد طعيمة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
٣٧. ———، ٢٠١٠، *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
٣٨. الحمداني، موفق، ٢٠٠٤، *اللغة وعلم النفس*، جامعة الموصل.
٣٩. الحويلة، أمثال هادي، ٢٠١٠، *القلق والاسترخاء العضلي . المفاهيم والنظريات والعلاج*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.
٤٠. الخمايسة، اياد محمد خير، ٢٠١٢، *مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة*، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية . شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الاسلامية، غزة، مجلد، ٢٠، العدد، ١.
٤١. الدليمي، طه حسين، ٢٠٠٩، *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة*، ط١، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن
٤٢. ———، وسعاد عبد الكريم الوائلي، ٢٠٠٥، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، عالم الكتب الحديث، ط١، الأردن، عمان.
٤٣. رزيقة، محذب، ٢٠١١، *الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة - سمة)*، جامعة تيزي وزو الجزائر، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس.
٤٤. الرفاعي، نعيم، ٢٠٠٣، *الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف*، منشورات جامعة دمشق.
٤٥. زايد، فهد خليل، ٢٠١١، *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*، ط١، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٤٦. زاير، سعد علي، وسما تركي داخل، ٢٠١٣، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، ج١، دار المرتضى، المتنبي، بغداد، العراق.
٤٧. الزغلول، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، علي فالح، ٢٠١٤، *مدخل إلى علم النفس*، مراجعة ماهر ابو هلال، فدوى المغيربي، ط٨، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة .
٤٨. زيتون، حسن حسين، ١٩٩٧، *رؤية في طبيعة المفهوم*، القاهرة، عالم الكتب.

٤٩. —، ٢٠٠٤، *مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس*، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
٥٠. سالم، أسامة فاروق، ٢٠١٤، *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٥١. سالم، محمود عوض الله، ٢٠١٠، *صعوبات التعبير الشفهي*، التشخيص والعلاج، القاهرة.
٥٢. السامرائي، إسراء حسن، وإيمان عبد الكريم الطائي، ٢٠١٨، *النمو اللغوي والمعرفي*، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.
٥٣. السفاسفة، عبد الرحمن، ٢٠١٠، *طرائق تدريس اللغة العربية*، مكتبة الفلاح للنشر، عمان.
٥٤. السفوح، سمير صايل علي، ٢٠٠٧، *تقييم مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي وبناء برنامج مقترح في ضوء النتائج*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.
٥٥. سلام، علي عبد العظيم، ١٩٨٨، *منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
٥٦. سنان، صالحة بنت محمد أحمد، ٢٠٠٢، *الاغتراب النفسي والقلق العام لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من مستخدمات الانترنت وغير المستخدمات الانترنت (دراسة مقارنة)*، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.
٥٧. السليتي، فراس، ٢٠٠٨، *استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)*، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، إربد.
٥٨. سمك، محمد صالح، ١٩٩٨، *فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
٥٩. السيد، عبد الحميد، ١٩٩٦، *تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٦٠. السيد، محمود أحمد، ١٩٨٨، *طرائق تدريس اللغة العربية*، جامعة دمشق، سوريا.
٦١. شرف، عزت، ١٩٩٢، *مناشط المقدرة التخاطبية في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٢. شكشك، أنس، ٢٠٠٩، **القلق رهاب العصر أسبابه وعلاجه**، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
٦٣. شلتز، دوان، ١٩٨٣، **نظريات الشخصية**، ترجمة، حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطابع التعليم العالي، بغداد.
٦٤. الشمري، محمد هادي حسن، ٢٠٠٢، **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية المعلمين.
٦٥. الشمري، نبيل كاظم، ٢٠٠٦، **صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة**، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
٦٦. الشنطي، محمد، ١٩٩٦، **المهارات اللغوية . مدخل الى خصائص اللغة العربية وفنونها**، ط٤، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
٦٧. الشهري، محمد بن هادي، ٢٠١٩، **فاعلية برنامج قائم على المدخلين (الدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، مجلة التربية والصحة النفسية، م٦، ع١٤.**
٦٨. شورون، ١٩٨٤، **الموت في الفكر الغربي**، ترجمة، كامل يوسف حسين، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٧٦.
٦٩. صالح، غيث أحمد ، ٢٠٠٦، **تحري اضطراب القلق المعم عند مرضى الهضمي العلوي السوي**، كلية الطب البشري، جامعة دمشق، رسالة ماجستير، مصر.
٧٠. صالح، قاسم حسين، ١٩٨٧، **الإنسان من هو**، جامعة بغداد، دار الحكمة للنشر، بغداد.
٧١. صوان، باسل محمد، ٢٠١٤، **مهارات الاتصال والتعلم**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٧٢. الصوص، سمير، ٢٠٠٣، **أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.
٧٣. صومان، أحمد ابراهيم، ٢٠١٠، **دراسات في تنمية مهارات التحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية**، ط١، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
٧٤. الصويركي، محمد علي، ٢٠١٤، **التعبير الشفوي، حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه**، ط١، دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

٧٥. طاهر، علوي عبد الله، ٢٠١٠، *تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية*، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٧٦. طعيمة، رشدي أحمد، ١٩٩٨، *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية . إعدادها، تطويرها، تقويمها*، مصر، دار الفكر العربي.
٧٧. —، ومناخ، محمد السيد، ٢٠٠١، *تدريس اللغة العربية في التعليم العام : نظريات وتجارب*، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
٧٨. —، ٢٠٠٤، *المهارات اللغوية . مستوياتها . صعوبات تدريسها*، ط١، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
٧٩. الطورة، هارون محمد، ٢٠٠٤، *تصميم برنامج مبني على التدريس باللعب الدرامي وأثره في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
٨٠. الظالمي، عماد كريم، ٢٠١٨، *أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بقدرة الذات على المواجهة والاسناد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة*، أطروحة غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.
٨١. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد، ٢٠٠٣، *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة.
٨٢. عبد الباري، ماهر شعبان، ٢٠١٠، *الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم)*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، عمان.
٨٣. —، ٢٠١١، *مهارات التحدث العملية والأداء*، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
٨٤. عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله، ٢٠٠١، *تقويم مستوى الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس.
٨٥. عبد الخالق، أحمد محمد، ١٩٨٧، *قلق الموت*، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١١١)، الكويت.
٨٦. عبد الرحمن، سعد، ١٩٩٨، *دراسات في الصحة النفسية*، ج١، دار قباء للطباعة والنشر القاهرة، مصر.
٨٧. عبد الرحمن، علي اسماعيل، ٢٠٠٨، *الغنف الأسري*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٨. عبد الستار، إبراهيم، ١٩٩٨، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه ومبادئ تطبيقه، القاهرة، دار العربية للنشر والتوزيع.
٨٩. عبد السميع، مصطفى، وحواله سهير محمد، ٢٠٠٥، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، عمان، دار الفكر.
٩٠. عبد العال، فتحية، ٢٠٠٦، القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (٦٨).
٩١. عبد العزيز، أحمد سعيد، ٢٠١٢، قلق الكلام والتنظيم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
٩٢. عبد الله، سامي محمود، ١٩٩٦، اكتساب اللغة الام من منظور اللسانيات الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٤٥).
٩٣. عبد الهادي، نبيل وآخرون، ٢٠٠٧، مهارات في اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
٩٤. عبد الوهاب، سمير وآخرون، ٢٠٠٤، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية - رؤية تربوية، ط٢، مصر: الدقهلية للنشر والتوزيع.
٩٥. عصر، حسني عبد الباري، ١٩٩٣، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
٩٦. _____، ١٩٩٧، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة، دار نشر للثقافة.
٩٧. عطا، إبراهيم محمد، ١٩٩٠، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
٩٨. عطية، محسن علي، ٢٠٠٦، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩٩. _____، ٢٠٠٧، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن.
١٠٠. _____، ٢٠٠٩، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠١. العكيلي، عقيل سليم جبر، ٢٠١٣، *العلاقة بين قلق التحدث لدى طلبة الجامعة العراقيين دارسي اللغة الإنكليزية لغة أجنبية وأدأؤهم في المحادثة*، جامعة بغداد، ابن رشد.
١٠٢. علاّم، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠، *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
١٠٣. عليّان، احمد فؤاد، ١٩٩٢، *المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها*، الرياض، دار السلم للنشر والتوزيع.
١٠٤. عمار، سام، ٢٠٠٢، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، ط١، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
١٠٥. عبد عون، فاضل ناهي، ٢٠١٢، *طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها*، ط١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٠٦. عيد، يوسف محمد يوسف، ٢٠١٧، *قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية بجامعة الملك خالد*، مجلة التربية الخاصة، السعودية.
١٠٧. عيسى، محمد رفقي، ١٩٨٧، *سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض*، دار القلم، الكويت.
١٠٨. العيسوي، عبد الرحمن محمد، ١٩٨٩، *القياس والتجريب في علم النفس*، دار المعارف، مصر.
١٠٩. غالب، مصطفى، ١٩٨٤، *القلق (في سبيل موسوعة نفسية)*، مكتبة الهلال.
١١٠. فرج، صفوت، ١٩٨٩، *القياس النفسي*، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
١١١. فرويد، سيجموند، ١٩٨٣، *القلق*، ترجمة، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة.
١١٢. فضل الله، محمد رجب، ٢٠٠٣، *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*، ط٢، عالم الكتب، مصر.
١١٣. الفقيه، آمال ابراهيم، ٢٠١٣، *التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة*، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (٣٨)، العدد (٢).
١١٤. القاضي، وفاء محمد احميدان، ٢٠٠٩، *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، فلسطين*، رسالة ماجستير غير منشورة.

١١٥. القاضي، عبد الرزاق المجذوب، ٢٠١٥، *ديداكتيك التواصل . التعبير الشفهي باللغة العربية: حدود الممارسة وآفاق التطوير*، جسور المعرفة، لبنان.
١١٦. كريمان، بدير، وايميلي، صادق، ٢٠٠٠، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة.
١١٧. كفاي، علاء الدين، ١٩٩٧، الصحة النفسية، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة.
١١٨. كمال، علي، ١٩٨٣، *النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها*، ط٢، الدار القومية للطبع، بغداد، العراق.
١١٩. الكندي، عبد الله عبد الرحمن، وعطا، إبراهيم محمدي، ١٩٩٦، *تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٢٠. لافي، سعيد عبد الله، ٢٠٠٦، *التكامل بين اللغة والتقنية*، عالم الكتب، مصر.
١٢١. لطفي، محمد قدر، ١٩٨٦، *معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، تصور مقترح لتدريسه وتنمية مهاراته*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
١٢٢. ماثيوس، جيرالد، وزيدندر، موشي، ٢٠١٦، *القلق*، ترجمة، معتز سيد عبدالله، والحسين محمد عبد المنعم، عالم المعرفة، د. ط.
١٢٣. مجاور، محمد صلاح الدين، ١٩٨٣، *تدريس اللغة العربية . أسسه وتطبيقه*، ط٤، دار القلم، الكويت.
١٢٤. مجاور، محمد صلاح الدين، ١٩٩٧، *دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية*، ط٢، دار القلم، الكويت.
١٢٥. مدكور، علي أحمد، ١٩٩١، *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الشوآف، القاهرة.
١٢٦. مدكور، علي أحمد، ٢٠٠٧، *طرق تدريس اللغة العربية*، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٢٧. المرسي، وجيه، وقوره، علي عبد السميع، د.ت، *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة*، مصر.
١٢٨. مزعل، ياسر نعمة، ١٩٦٩، *لغة التعبير*، ط١، مطبعة العربي الحديثة، العراق.
١٢٩. المشعان، عويد سلطان، ٢٠٠٦، *الضغوط النفسية*، دار العروبة للنشر والتوزيع، الأردن.
١٣٠. مصطفى، عبد الله علي، د.ت، *مهارات اللغة العربية*، ط١، دار آرام، عمان.
١٣١. —، ٢٠٠٧، *مهارات اللغة العربية*، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٣٢. مصطفى، بن مريجة، ٢٠١٤، القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، جامعة عبد الحميد، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.
١٣٣. مقابلة، نصر محمد، وبطاح، عبد الله أحمد، ٢٠١٤، أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الاردن، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
١٣٤. ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٢، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٣٥. ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٥، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٣، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١٣٦. المهنتي وآخرون، رهام محمد، ٢٠١٥، درجة امتلاك الصف الثاني الاساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد ٣، العدد ١.
١٣٧. المسرورة، لؤلؤ، ٢٠١٩، القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية مالانج.
١٣٨. الناصر، محمد، ونرجس حمدي، ٢٠١١، أثر استخدام الدراما وفق منحى مسرحية المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات للعلوم التربوية، مجلد (٣٨)، العدد (١).
١٣٩. الناقة، محمود كامل، ١٩٨٢، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
١٤٠. الناقة، محمود كامل وطعيمة رشدي أحمد، ٢٠٠٣، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ايسيسكو.
١٤١. نصر، حمدان، وحامد العبادي، ٢٠٠٥، أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد (١)، العدد (١).

١٤٢. الهاشمي، السيد أحمد، د.ت، *جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب*، ج ١، تحقيق لجنة من الجامعيين، لبنان، منشورات مؤسسة المعارف.
١٤٣. الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية، ٢٠٠٩، *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية*، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٤٤. الهاشمي، عبد الرحيم عبد علي، وأحمد ابراهيم صومان، ٢٠٠٩، *فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، المجلة التربوية*، مجلد (٢٤)، العدد (٩٣).
١٤٥. هول، ولندزي، ١٩٨٩، *نظريات الشخصية*، ط ١، ترجمة، فرج احمد وآخرون، الهيئة المصرية للنشر، القاهرة، مصر.
١٤٦. الهيتي، مصطفى عبد السلام، ١٩٧٥، *القلق (دراسات عن القلق والأمراض النفسية الشائعة)*، ط ١، مطبعة دار السلام، بغداد.
١٤٧. والي، فاضل فتحي، ١٩٩٨، *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
١٤٨. الوائلي، سعاد عبد الكريم، ٢٠٠٤، *طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق*، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الكويت.
١٤٩. الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين، ٢٠١٢، *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*، ط ٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٥٠. يونس، فتحي علي، ٢٠٠٠، *استراتيجيات تعليم اللغة العربية (أسسه واستراتيجياته)*، سعد سمك للطباعة، القاهرة.

ثانياً : المصادر الاجنبية:

1. Al Gaeed I.H 2000 An Investigation Study of the English as a Foreign Language Teacher Preparation Programs of Souidi Arabia as Perceived by Programs Student and Graduates Unpublished Doctorate dissertation University Indiana Journal of Research in Education and Psychology, Vol, 14,No. 1.
2. .Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. 2010. "An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its Relationship with students' Achievement." Journal of College Teaching and Learning 7(11)
3. Allen.M& Yen, W. M. 1979. Introduction to Measuement Theoy, Oxfoed University Press .
4. Beck,A .(2014).Cognitive therapy development , journal of counseling and clinical psychology ,v 61, N2.
5. Brown H D 1994.Teaching by principles : an interactive approach to language Pedagogy Engle wood cliffs NJ: Prentice Regents.
6. Byrne Donn 1988 : Teaching writing skills London Longman group uk Limited .
7. Cheung, Yun Kull 2009 : Phonological transcribing of English utterances in teaching listening Comperhension for Korean students Educational Resources Information center , ERIC.
8. Cood C V Dictionary of Education Newyork MC Gnaun Hill Book Co Inc 1959.
9. Chaudhure, Arijit, Stenger, Horst, 2005: Survey Sampling Theory and Methods, Second.
- 10.D S M IV (1994).American Psychiatric Association . Diagnostic and statistical Manual of mental disorders.
- 11.Each other in Focus. International Conference "ICT for Language.
- 12.Harris Albert J and Sipay ed word R 1985 How to Increase Reading Disability Aguide to delevelop of Mental and Remedial Nethods NewYork langmans 8th ed .
- 13.Horwitz, M.B 2019 : language classroom Axiety, Modern Language Journal V. 10 .
- 14.Horwitz E — K , Horwitz, M.B & Cope,J,1991 "Foreign Langaage Classroom Anxiety" Modern Langaage Journal, v70 Issue2.
- 15.Gregory, R, 2015. Psychological Testing: History, Principies and Application, seventh Ed., Person Education Limited, England.

16. Kenner, C 2009 : Comparison of Low Relaxtion in aperson with Mild Mental Dissertaions Publishing .
17. Learning", 5th edition, 15-16 November, Florence, Italy .
18. MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. 1989 . “Methods and Results in The Study Of Anxiety And Language Learning: A Review of the Literature.” Language Learning 41.
19. Moss, P. 1994. Can There Be Validity without Reliability, Educational Researcher, 23.
20. Macluat H 2017 : Anxaity of pupele for language Bublsher Humnities U S A .
21. Mahmood Zadeh, M. 2012 Investing ating Foreign language Speaking Anxiety with in the EFL Learners Interlanguage Sustem: the case of Jranian Learners Journal of language teaching and research 3 (3).
22. Marshall JR 1994 Social phobia From shyness to stage fright basic books New york .
23. Noghabi, S. R. (2012). Foreign Language Classroom Anxiety, Academic Achievement and Self-Efficacy: Their Correlation toward.
24. Nwan, R, Azher M, Anwar, M.N & Naz, A 2010 An Investigation of Foreign Language classroom Anxiety and its Relationship with students Achievenent Journal of college Teaching and Learning 7 (11).
25. Rapley, D. J. (2008). Policy and reality: the teaching of oral communication by Japanese teachers of English in public junior high schools in Kurashiki City, Japan. (Master Thesis, Massey University Palmerston North, New Zealand.
26. Santrock. Jw. 1998 Child developoment 18thed Mc, Hill Companies.
27. Scovel.T. The effect of affect on foreign language leavning Journal of V 28 Issue 1, 1978.
28. Stien MB walker JR& For DR 1997 Public speaking fears in acommunity sample Prevalence impaton functioning and diagnostic classification Archives of Psychiatry.
29. Smith, Melinda, (2008, June). Anxiety attacks and disorders: Guide to the signs symptoms, and treatment options, Retrieved March 3, from Helpguide Web site.
30. West R & Turner L 2011 : Understanding interpersonal communication Boston: wads worth.
31. Williams, K.E & Andrade M.R 2008 Foreign language Learning Anxiety in Japanes EFL University classes: Causos, Coping and Locue of control Electron ic Jioral of foreign language Teaching 5(2).

الملاحق

ملحق رقم (١)

كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة كربلاء- كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية

Ministry of Higher Education and Scientific Research	جمهورية العراق	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
University of Babylon College of Education for Human Sciences	جامعة بابل	كلية التربية للعلوم الإنسانية

Ref. No :
Date: / /

العدد : ١٧٨
التاريخ : ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٢

الى / جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (ساره عبد الولي عبود حمد) من قسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا لغرض الحصول على بيانات لاكمال بحثها الموسوم (مهارات التحدث و علاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) علما انها مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

أ.د. أسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

جامعة بابل
الدراسات العليا
كلية التربية للعلوم الإنسانية

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

امنية 07801010633 البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
www.uobabylon.edu.iq

ملحق رقم (٢)
كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة بغداد / ابن رشد - كلية التربية للعلوم الإنسانية -
قسم اللغة العربية



Ref. No :

Date: / /

العدد : ١٧٤

التاريخ : ٢٠٢٢ / ١ / ١٠

إلى / جامعة بغداد / ابن رشد / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية
م / تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير
(ساره عبد الولي عيود حمد) من قسم العلوم التربوية و النفسية / طرائق تدريس اللغة
العربية في كليتنا لغرض الحصول على بيانات لاكمال بحثها الموسوم (مهارات التحدث
و علاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية)
. علما انها مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

أ.د. أسامة كاظم عمران

معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا



نسخة منه إلى :-

-الدراسات العليا .

- الصادرة .

ملحق رقم (٣)

كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل إلى جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية

Ref. No :
Date: / /

العدد : ١٨
التاريخ : ٢٠٢٢ / ١ / ٢٠

إلى / جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة:

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (ساره عبد الولي عبود حمد) من قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا لغرض الحصول على بيانات لاكمال بحثها الموسوم (مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) علما انها مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

أ.د. أسامة كاظم عمران

معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

نسخة منه إلى :-
الدراسات العليا .
الصادرة .

7801010633 امنية

البريد الإلكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com

ملحق رقم (٤)

الاستبانة المفتوحة لبطاقة مهارات التحدث

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم (مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات التحدث ...

ونظرا لما هو معروف عنكم من المكانة والخبرة العلمية في مجال تخصصكم، نأمل منكم إبداء آرائكم ومقترحاتكم لمعرفة ماهي مهارات التحدث الواجب توافرها في المتحدث الجيد ؟ ولكي يتم اعتمادها في البحث، والتي عرّفها (الصرامي، ٢٠١٣) بأنها : (نقل المعتقدات والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء وهي الوسيلة اللغوية الأولى المستعملة من لدن الإنسان).

□ ماهي مهارات التحدث التي ينبغي توافرها في المتحدث الجيد ؟

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

سارة عبد الولي عبود

ملحق رقم (٥)

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

آراء المحكمين عن صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التحدث

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

تحية طيبة.....

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم (مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية)، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تشتمل على بعض مهارات التحدث الرئيسية والفرعية، ونظرا لما هو معروف عنكم من المكانة والخبرة العلمية في مجال تخصصكم، نأمل من حضراتكم إبداء آرائكم حول صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات التحدث من عدمها وإجراء التعديل الذي ترونه مناسباً.

ولكم شكري وامتناني

الباحثة

سارة عبد الولي عبود

بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بصورتها الأولية

ت	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المستوى		
١	٢	٣	١	٢	٣
أولاً	مجال الأصوات	١. وضوح الصوت من خلال إخراج الحروف من مخرجها الصحيحة			
		٢. القدرة على استخدام الوصل والفصل والوقف			
		٣. جهاز الصوت وعذوبته بحيث يخلو من أي ضعف أو بحة أو حشرجة			
		٤. تجنب قلب بعض الحروف وابدالها			
		٥. استخدام التنغيم المناسب في نطق بعض الجمل والاساليب			
ثانياً	مجال الألفاظ والتراكيب	١. إختيار الكلمات الملائمة للمعنى			
		٢. التنويع في استعمال الكلمات وتجنب التكرار			
		٣. تجنب الألفاظ العامية			
		٤. خلوها من التعقيد اللفظي أو المعنوي			
		٥. استخدام ألفاظ تدل على طريقة الاستجابة والانتقال من فكرة إلى أخرى			
		٦. استخدام الصور البلاغية من بيان ومعان وبديع			
		٧. ترابط العبارات وعدم تفككها باستخدام أدوات الربط المناسبة			
ثالثاً	مجال المضمون أو الأفكار	١. إختيار الأفكار المناسبة للموضوع			
		٢. الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربي			
		٣. أصالة الأفكار			
		٤. ربط الأفكار الرئيسة بالأفكار الفرعية			
		٥. استخدام الملخصات أو التعميمات أو الاستنتاجات خلال الحديث			
		٦. صحة الأفكار وإبرازها للموضوع			

			٧. عدم الخروج عن الفكرة الرئيسة وقلة الأفكار الفرعية قدر الإمكان		
			١. خلو الحديث من الأخطاء النحوية ٢. استخدام الأزمنة المناسبة للأفعال ٣. استخدام الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة ٤. التنويع بين الجمل الانشائية والخبرية ٥. ضبط بنية الكلمات المنطوقة ضبطاً صحيحاً	رابعاً مجال القواعد اللغوية	
			١. إستشعار الثقة بالنفس والجرأة ٢. استخدام الإشارات والحركات المعبرة عن المعنى بلا تصنع أو تكلف ٣. مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم واتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة ٤. إستهلال الحديث بالبسملة والتحية المناسبة ٥. اللباقة وسرعة البديهة ٦. التأثير في المستمعين وجذب انتباههم ٧. ملائمة اللباس لمقتضى الحال والمناسبة	خامساً مجال شخصية المتحدث	

ملحق رقم (٦)

أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها

أ. بطاقة ملاحظة مهارات التحدث ب. مقياس القلق اللغوي ج. موضوعات التعبير الشفهي

ت	الاسم والمرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل	مهارات التحدث	القلق اللغوي	موضوعات التعبير الشفهي
١	أ.د أحمد رشيد الددة	اللغة العربية/اللغة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*		*
٢	أ.د أحمد يحيى السلطاني	ط. ت عامة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٣	ا.م. أنور قاسم يحيى	القياس والتقويم	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية		*	
٤	ا.د جؤذر حمزة كاظم	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	
٥	أ. د حسين ربيع المفرجي	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية		*	
٦	ا.د حمزة هاشم السلطاني	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٧	ا.د رائد رسم يونس	ط. ت اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية-ابن رشد	*	*	*
٨	ا.د رغد سلمان علوان	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*
٩	م.د رقية هادي عبد	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية		*	

١٠	ا.م زينة طه علوان	ط. ت اللغة العربية	جامعة الموصل/ كلية التربية الاساسية	*	*
١١	ا.د سعد علي زاير	ط. ت اللغة العربية	جامعة بغداد/كلية التربية- ابن رشد	*	*
١٢	م.د سلوان عبد حمد	ط. ت اللغة العربية	جامعة ديالى/ كلية التربية المقدادية	*	*
١٣	ا.د شعلان عبد علي سلطان	اللغة العربية/ اللغة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	
١٤	ا.م.د شهاب أحمد حنش	ط. ت اللغة العربية	جامعة الموصل/ كلية التربية الاساسية	*	*
١٥	ا.م.د صادق الشمري	القياس والتقويم	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	*	
١٦	ا.د علي حسين مظلوم المعموري	علم النفس المعرفي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	*	
١٧	ا.د علي محمود الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*	
١٨	أ.د عماد حسين المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	
١٩	أ.م.د عمار خليل اسماعيل	ط. ت اللغة العربية	جامعة المستنصرية/كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*
٢٠	أ.م.د عمران صكب	ط. ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
٢١	أ.م عائشة ادريس عبد	ط. ت اللغة العربية	الموصل/كلية التربية الاساسية	*	*
٢٢	أ.م عقيل خليل ناصر	علم النفس العام	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	

٢٣	م.د عثمان سعدون أحمد	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ديالى/كلية التربية المقدادية	*		
٢٤	أ.د فتحي طه الجبوري	ط.ت اللغة العربية	جامعة الموصل/كلية التربية الاساسية	*	*	
٢٥	أ.م.د فارس مطشر حسن	ط.ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية الانسانية	*	*	
٢٦	أ.م.د فراس حسن عبد الامير	ط.ت اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*	
٢٧	أ.د محسن حسين الدليمي	ط.ت اللغة العربية	المستنصرية/كلية التربية الاساسية	*	*	
٢٨	أ.د محمد عبد الحسن	اللغة العربية/ الادب	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*		
٢٩	أ.د مكي فرحان كريم	ط.ت اللغة العربية	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*	
٣٠	أ.م.د مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*		
٣١	م.د محمد كريم فرحان	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ديالى/كلية التربية المقدادية	*	*	
٣٢	أ.د نبيل عبد الغفور	ط.ت اللغة العربية	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	*	*	
٣٣	م.د نورس كريم عبيد	علم النفس التشخيصي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	*		
٣٤	أ.د هاشم جعفر حسين	اللغة العربية/ اللغة	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	*		
٣٥	م.د هاجر عبد الدايم	مناهج وطرائق تدريس	جامعة ديالى/كلية التربية المقدادية	*	*	

ملحق رقم (٧)

التعديلات اللغوية التي طرأت على فقرات بطاقة ملاحظة مهارات التحدث حسب رأي الخبراء والمحكمين

المجال	رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
الأصوات	١	وضوح الصوت من خلال إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة
الألفاظ والتراكيب	١ ٢	اختيار الكلمات الملائمة للمعنى التنوع في استعمال الكلمات وتجنب التكرار	١. استخدام الألفاظ المناسبة للمعنى ٢. تنوع الألفاظ وعدم تكرارها بصورة متقاربة
شخصية المتحدث	١	استشعار الثقة بالنفس والجرأة	الجرأة والثقة بالنفس

ملحق رقم (٨)

الفقرات التي تم إستبعادها من بطاقة ملاحظة مهارات التحدث حسب رأي الخبراء والمحكمين

اسم المجال	رقم الفقرة	اسم الفقرة
الأصوات	٥	تجنب قلب بعض الحروف وإبدالها
الألفاظ والتراكيب	٦	خلوها من التعقيد اللفظي أو المعنوي
	٧	استعمال الفاظ تدل على طريقة الاستجابة والانتقال من فكرة الى أخرى
المضمون أو الأفكار	٥	استعمال الملخصات أو التعميمات أو الاستنتاجات خلال الحديث
	٦	صحة الأفكار وإبرازها للموضوع
شخصية المتحدث	٧	ملائمة اللباس لمقتضى الحال والمناسبة

ملحق رقم (٩)

بطاقة ملاحظة مهارات التحدث بصورتها النهائية

ت	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	المستوى		
			١	٢	٣
أولاً	مجال الأصوات	١. إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ٢. القدرة على استخدام الفصل والوصل والوقف ٣. جهاز الصوت وعذوبته بحيث يخلو من أي ضعف أو بحة أو حشرجة ٤. استخدام التنغيم المناسب في نطق الجمل أو الأساليب			
ثانياً	مجال الألفاظ والتراكيب	١. استخدام الألفاظ المناسبة للمعنى ٢. تنويع الألفاظ وعدم تكرارها بصورة متقاربة ٣. تجنب الألفاظ العامية ٤. استخدام الصور البلاغية من بيان وبديع ومعان ٥. ترابط العبارات وعدم تفككها باستخدام أدوات الربط المناسبة			
ثالثاً	مجال المضمون أو الأفكار	١. إختيار الأفكار المناسبة للموضوع			
		٢. الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربي			
		٣. أصالة الأفكار			
		٤. ربط الأفكار الرئيسية بالأفكار الفرعية			
		٥. عدم الخروج عن الفكرة الرئيسية وقلة الأفكار الفرعية قدر الإمكان			
رابعاً	مجال القواعد اللغوية	١. خلو الحديث من الأخطاء النحوية			
		٢. استخدام الازمنة المناسبة للأفعال			
		٣. استخدام الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة			
		٤. التنويع بين الجمل الانشائية والخبرية			
		٥. ضبط بنية الكلمة المنطوقة ضبطاً صحيحاً			
خامساً	مجال شخصية المتحدث	١. الجرأة والثقة بالنفس			
		٢. استخدام الإشارات والحركات المعبرة عن المعنى بلا تصنع أو تكلف			
		٣. مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم واتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة			
		٤. إستهلال الحديث بالبسملة والتحية المناسبة			
		٥. اللباقة وسرعة البديهة			
		٦. التأثير في المستمعين وجذب انتباههم			

ملحق رقم (١٠)

توصيف مهارات التحدث

المجالات	المهارات الفرعية	٣	٢	١
الأصوات	١- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	مخارج حروفه دقيقة	غير دقيقة تماما	لديه مشاكل واضحة في عملية إخراج الحروف
	٢- القدرة على استعمال الوصل والفصل والوقف	يقف ويوصل ويفصل في كلامه بشكل جيد	يستعمل الفصل والوصل والوقف أحيانا ولا يستعمله أحيانا أخرى	لا يفصل ولا يوصل أو يقف في كلامه مطلقا
	٣- جهاز الصوت وعذوبته بحيث يخلو من أي ضعف أو بحة أو حشرجة	يخالطه أثر قليل جدا من اللكنة الأجنبية	مفهوم بوضوح، ولكن هناك لكنة أجنبية واضحة	مشكلات نطقية تستدعي استماعا مركزا وأحيانا تؤدي إلى سوء فهم
	٤- استعمال التنغيم المناسب في نطق الجمل والأساليب	التنغيم واضح جدا في نطقه	بحاجة إلى تنغيم أكثر	يفتقر إلى التنغيم في كلامه
الألفاظ والتراكيب	١- استعمال الألفاظ المناسبة للمعنى	يستعمل الألفاظ والمصطلحات كمتحدثي اللغة تماما وموحية للمعنى تماما	يستعمل ألفاظ غير صحيحة أحيانا	يستعمل ألفاظ خاطئة باستمرار وغير موحية للمعنى
	٢- تنويع الألفاظ وعدم تكرارها بصورة متقاربة	يلوّن في ألفاظه كثيرا	لا ينوع ولا يكرر دائما	لا ينوع وألفاظه مكررة كثيرا
	٣- تجنب الألفاظ العامية	يستعمل اللغة الفصيحة دون تكلف ويبتعد عن العامية	يخلط بين الفصحى والعامية في كلامه	العامية واضحة جدا في كلامه
	٤- استعمال الصور البلاغية من بيان وبديع ومعان	يشبّه ويستعير كثيرا	يستعمل الفنون البلاغية في حديثه بشكل متفاوت	استعماله للفنون البلاغية قليلا جدا أو ربما معدوما
	٥- ترابط العبارات وعدم تفككها باستعمال أدوات الربط المناسبة	يربط بين العبارات ربطا صحيحا	لديه بعض الأخطاء في ترابط العبارات	كثرة الأخطاء في ترابط العبارات بسبب عدم قدرته على استعمال أدوات الربط بشكل صحيح
المضمون أو الأفكار	١- اختيار الأفكار المناسبة للموضوع	أفكاره مرتبطة بالمعنى، وواضحة وتفهم بسهولة	قد لا تناسب أفكاره معنى الموضوع	أفكاره غير مناسبة للمعنى اطلاقا
	٢- الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأدب العربي	اقتباسه عال وصحيح، ولديه قدرة على الاستشهاد في المواضع الصحيحة من حديثه	اقتباسه متوسط وقد لا يكون متناسبا مع ما يتحدث به	لا يقتبس أبدا وغير قادر على الاستشهاد
	٣- أصالة الأفكار	أفكاره أصيلة	بحاجة لأن تكون أصيلة أكثر	غير أصيلة تماما
	٤- ربط الأفكار الرئيسية بالأفكار الفرعية	يربط في حديثه بين العبارات الرئيسية والفرعية بشكل واضح	ربطه بين الأفكار الرئيسية والفرعية بحاجة الى مهارة ودقة أكبر	غير قادر على ربط الأفكار الرئيسية بالأفكار الفرعية

٥- عدم الخروج عن الفكرة الرئيسية وقلة الأفكار الفرعية قدر الإمكان	محافظا في حديثه على إبراز الفكرة الرئيسية والتركيز عليها	قليلًا ما يخرج عن الفكرة الرئيسية وتبرز لديه الأفكار الفرعية أحيانا	خروجه عن الفكرة الرئيسية واضحا وتكاد تكون معدومة، مع كثرة الأفكار الفرعية
١- خلو الحديث من الأخطاء النحوية	يرتكب أخطاء نحوية قليلة جدا	من حين لآخر يقع في أخطاء نحوية تسبب غموضا في المعنى	لكثرة الأخطاء النحوية لا يمكن فهم أي شيء مما يقوله
٢- استعمال الأزمنة المناسبة للأفعال	استعماله صحيح بما يناسب المقال	قد يخطئ في استعماله للأزمنة ولكن بشكل قليل	غير قادر على الاستعمال الصحيح للأزمنة وفقا لما يقتضيه المقال
٣- استعمال الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة	يستعملها بوضوح وبشكل صحيح	الابتعاد عنها أحيانا	يفتقر كلامه إلى استعمالها بشكل صحيح
٤- التنوع بين الجمل الانشائية والخبرية	تنوعه واضح وصحيح	قليلًا ما يقوم بالتنوع بين الجمل الانشائية والخبرية	ليس لديه القدرة على التنوع بين الجمل تماما
٥- ضبط بنية الكلمات المنطوقة ضبطا صحيحا	سلامة الكلمات المنطوقة مبنى ومعنى	غير سليمة أحيانا	غير قادر على ضبطها تماما
١- الجرأة والثقة بالنفس	ذات شخصية قوية وثقة عالية أثناء حديثه	يتجرا أحيانا وأحيانا أخرى يتكأ	لا يمتلك الجرأة لمواكبة الحديث لفقدانه الثقة بالنفس
٢- استخدام الإشارات والحركات المعبرة عن المعنى بلا تصنع أو تكلف كثيرا	يستعمل الإشارات والإيماءات والحركات المعبرة كثيرا	قليلًا ما يستعمل الحركات والإشارات المعبرة في حديثه	الإشارات والحركات المعبرة تكاد تكون معدومة
٣- مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم واتخاذ الجلسة أو الوقفة المناسبة	يحترم الآخرين من خلال النظر إليهم ويتخذ الوقفة أو الجلسة المناسبة للحديث دائما	قليلًا ما يراعي آداب الحديث وقد لا يتخذ الوقفة أو الجلسة المناسبة	نادرا ما يراعي آداب الحديث مع الآخر
٥- اللباقة وسرعة البديهة	يبدو أنه يفهم كل شيء دون صعوبة وطق اللسان مثله مثل متحدث اللغة الأصلي	لباقته في الحديث متفاوتة ويفهم ما يقال بالسرعة العادية تقريبا	لا يمكن أن يقال أنه سريع البديهة والفهم ويفتقر إلى اللباقة
٦- التأثير في المستمعين وجذب انتباههم	شخصيته مؤثرة في المستمع كثيرا	شخصيته عادية فلا تمتلك الانجذاب التام	غير مؤثرة اطلاقا

القواعد اللغوية

شخصية المتحدث

ملحق رقم (١١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة موضوعات التعبير الشفهي

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم (مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية) وتقدّم الباحثة بين أيديكم جملة من الموضوعات التعبيرية المختارة لقياس مهارات التحدث وترجو من حضراتكم بيان مدى ملائمتها لطلبة أقسام اللغة العربية وتحديد الأفضل منها والتي ترونها مناسبة لتحقيق أهداف البحث

مع فائق شكري وامتناني

الباحثة

سارة عبد الولي عبود

تحدّث فيما يوحيه إليك القول بأسلوب أدبي جميل في الموضوعات الآتية :

١/ قال الإمام علي (عليه السلام) : " لا تستوحشوا طريق الحق لقلّة سالكيه " كوّن كلمة حق تدافع بها عن حقوق المظلومين .

٢/ قال الشاعر :

ملئ السنايل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخ

من خلال كلماتك بيّن ما للتواضع من أثر إيجابي في تقوية الأواصر في المجتمع .

٣/ قال الشاعر حسان بن ثابت في حق الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)

وأحسن منك لم تر قطّ عيني وأجمل منك لم تلد النساء

خلقت مبرء من كل عيب كأنك خلقت كما تشاء

بأسلوب جميل يليق بجمال نبينا الأكرم محمد (ص)، تحدث عن صفاته مبيناً ما تحمله هذه الأبيات من رونق.

٤/ قال الشاعر :

أتعلم أم أنت لا تعلم بأن جراح الضحايا دم

فليكن حديثك بلسم لجراحات العراق، فنزف العراق مستمر وجراحه غائرة.

٥/ قال الشاعر :

أحسن الى الناس تستعبد قلوبهم إذ طالما استعبد الإنسان إحسان

تحدّث عن الخير والاحسان وما لهما من أثر في نفوس الآخرين واستقطابها

٦/ قال الشاعر :

إنما الأخلاق تنبت كالنبات إذا سُقيت بماء المكرّمات

تحدّث بأسلوب جميل عن دور الأخلاق في الحياة اليومية الاجتماعية \

٧/ قال الشاعر:

الأم أستاذ الأساتذة الألى شغلت مآثرهم مدى الآفاق

بيّن من خلال حديثك دور الأم وقداسته لأنها نصف المجتمع وهي التي تلد وتربي النصف الآخر.

٨/ قال الإمام علي (عليه السلام) :

" لا تستح من إعطاء القليل فإن الحرمان أقل منه "

إن من المبادئ التي أقرها الاسلام هو مبدأ التكافل الاجتماعي لما فيه من بث روح التعاون والألفة بين

أفراد المجتمع . صف ذلك من طريق ما تستحضر من معان وأفكار بأسلوب شيق.

ملحق رقم (١٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس القلق اللغوي بصورته الأولية

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

آراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس (القلق اللغوي)

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم ((مهارات التحدث وعلاقتها بالقلق اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الإنسانية)) ولتحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة مقياس (FLCAS) الذي أعده هورويتز وآخرون ١٩٩١ لقياس القلق اللغوي ، والمغرب من قبل (علي بن حمزة أبو غرارة) ، والذي عرفه هورويتز . بأنه نوع معقد من التصورات والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة ، وهو حالة من التوتر تنتاب الطالب خوفاً من أمر مجهول.

ونظراً لما هو معروف عنكم من السمعة والمكانة والخبرة العلمية في مجال تخصصكم نأمل منكم إبداء آرائكم ومقترحاتكم لمدى صلاحية فقرات المقياس من عدمها وإجراء التعديل المناسب لها، علماً أن المقياس يتكون من (٣٢) فقرة بخمسة بدائل، وبدائل الإجابة هي (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، معارض ، معارض بشدة)

تقبلوا منا فائق الشكر والامتنان

الباحثة

سارة عبد الولي عبود

مقياس القلق اللغوي بصورته الأولى

ت	الفقرة	بدائل الاجابة			
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض بشدة
١	أشعر بعدم الثقة بنفسي عندما أتحدث باللغة العربية الفصحى أمام زملائي أثناء المحاضرة				
٢	أشعر بالارتباك عندما أخطأ أثناء حديثي باللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس				
٣	أرتبك عندما يحين دوري للمشاركة في نشاطات اللغة العربية أثناء المحاضرة				
٤	أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادر على فهم ما يقوله محاضر اللغة العربية في قاعة الدرس				
٥	أشعر في وقت ما بحاجتي الى محاضرات إضافية للتقوية في اللغة العربية				
٦	كثيرا ما أجد نفسي غير قادر على التركيز في الدرس خلال محاضرة اللغة العربية				
٧	أشعر دائما أن زملائي أفضل مني في اللغة العربية الفصحى				
٨	تكون أعصابي هادئة خلال فترة الامتحانات				
٩	أشعر برعب شديد عندما يطلب مني المحاضر أن أتحدث باللغة العربية الفصحى من غير استعداد مسبق				
١٠	أشعر بخوف شديد لاحتمال رسوبي في المواد				
١١	لا أفهم ماهية الاسباب التي تجعل بعض زملائي يقلقون أثناء المحاضرات				
١٢	أشعر بالقلق عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر أشياء كنت أعرفها في اللغة العربية				
١٣	أتردد في أن أتطوع بالإجابة على أسئلة اللغة العربية في قاعة الدرس				
١٤	يساورني القلق عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية الفصحى				
١٥	أخشى حضور المحاضرات مع أنني أحضر الدرس سابقا				
١٦	كثيرا ما أجد نفسي غير راغب في حضور المحاضرات				

					أشعر بثقة كبيرة عندما أتحدث اللغة العربية الفصحى أثناء المحاضرة	١٧
					أخاف من التحدث في المحاضرة خشية أن يقوم المحاضر بتصحيح كافة الأخطاء التي أقع فيها	١٨
					أشعر بقدر كبير من التوتر عندما يدعوني المحاضر للإجابة عن سؤال أو الاشتراك في مناقشة	١٩
					كلما ذاكرت استعداد للامتحان كلما شعرت بالارتباك	٢٠
					لا أشعر بقلق عندما أحضر جيدا للمحاضرة	٢١
					أطلع دائما إلى المشاركة في نشاطات اللغة العربية	٢٢
					أشعر بخجل شديد عندما أتحدث اللغة العربية الفصحى أمام زملائي في المحاضرة	٢٣
					أشعر أن الوقت المخصص للمحاضرة يمر سريعا مما يجعلني أشعر بالقلق خشية أن اكون متأخرا عن زملائي في الاستيعاب	٢٤
					أشعر أنني عصبي في محاضرة اللغة العربية أكثر من غيرها من المحاضرات	٢٥
					أنتظر بشغف حضور محاضرات اللغة العربية	٢٦
					أشعر بالثقة في النفس وفي حالة استرخاء عندما يأتي موعد المحاضرة	٢٧
					أشعر بالقلق الشديد عندما لا أفهم كل كلمة يقولها المحاضر أثناء الدرس	٢٨
					تزعجني كثرة القواعد التي يجب أن أتعلمها	٢٩
					أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية الفصحى سخرية زملائي مني	٣٠
					أشعر بالارتياح الى حد ما عندما أكون بين أفراد يتحدثون باللغة العربية الفصحى من حولي	٣١
					أشعر بالقلق الشديد عندما يسألني المحاضر سؤالا لم أكن مستعدا له من قبل	٣٢

ملحق رقم (١٣)

التعديلات اللغوية التي طرأت على فقرات مقياس القلق اللغوي من قبل الخبراء والمحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أشعر بعدم الثقة بنفسي عندما أتحدث باللغة العربية الفصحى أثناء المحاضرة	أشعر بعدم الثقة بنفسي عندما أتحدث باللغة العربية الفصحى أثناء المحاضرة
أشعر بالارتباك عندما أخطأ أثناء حديثي باللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس	أشعر بالارتباك عندما أخطأ أثناء حديثي باللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس
أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادر على فهم ما يقوله محاضر اللغة العربية في قاعة الدرس	أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادر على فهم ما يقوله محاضر اللغة العربية في قاعة الدرس
تكون أعصابي هادئة تماماً خلال فترة الامتحانات	تكون أعصابي هادئة تماماً خلال فترة الامتحانات
أشعر برعب شديد عندما يطلب مني محاضر اللغة العربية أن أتحدث باللغة العربية الفصحى بغير استعداد مسبق	أشعر برعب شديد عندما يطلب مني محاضر اللغة العربية أن أتحدث باللغة العربية الفصحى بغير استعداد مسبق
أشعر بخوف شديد لاحتمال رسوبي في المواد الدراسية	أشعر بخوف شديد لاحتمال رسوبي في المواد الدراسية
يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده الأستاذ عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية الفصحى	يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية الفصحى
أشعر بالارتباك عندما أذاكر استعداداً لامتحان اللغة العربية	كلما ذاكرت استعداداً للامتحان كلما شعرت بالارتباك
أشعر بالقلق في كل مرة أحضر بها محاضرات اللغة العربية	أخشى من حضور محاضرات اللغة العربية مع أنني أحضرها سابقاً

ملحق رقم (١٤)

مقياس القلق اللغوي بصورته النهائية

جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير - طرائق تدريس اللغة العربية

الجنس..... الصف.....

عزيزي الطالب ...

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من حالات القلق التي يمر بكل واحد منّا، يرجى قراءتها بصورة دقيقة ثم اختيار البديل الذي ينطبق عليك وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب.

علما أن إجابتك ستكون سرّية وتستعمل لأغراض البحث العلمي، فلا داعي لذكر الاسم، والرجاء عدم ترك أي فقرة من دون إجابة، كما موضّح في المثال الآتي :

ت	الفقرة	موافق	موافق بشدة	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١	أشعر بعدم الثقة بنفسني عندما أتحدث اللغة العربية الفصيحة أمام زملائي في أثناء المحاضرة	√				

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

سارة عبد الولي عبود

مقياس القلق اللغوي بصورته النهائية

ت	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١	أشعر بعدم الثقة بنفسني عندما أتحدث اللغة العربية الفصيحة أمام زملائي في أثناء المحاضرة					
٢	أشعر بالارتباك عندما أخطأ في أثناء حديثي باللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس					
٣	أرتبك عندما يحين دوري للمشاركة في نشاطات اللغة العربية في أثناء المحاضرة					
٤	أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادر على فهم ما يقوله أستاذ اللغة العربية في قاعة الدرس					
٥	أشعر في وقت ما بحاجتي إلى محاضرات إضافية للتقوية في اللغة العربية					
٦	كثيراً ما أجد نفسي غير قادر على التركيز في الدرس خلال محاضرات اللغة العربية					
٧	أشعر دائماً أن زملائي أفضل مني في اللغة العربية الفصيحة					
٨	أشعر بخوف شديد عندما يطلب مني أستاذ اللغة العربية أن أتحدث باللغة العربية الفصيحة من غير استعداد مسبق					
٩	أشعر بالقلق عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر أشياء كنت أعرفها في اللغة العربية					
١٠	أتردد في أن أتطوع على الإجابة عن أسئلة اللغة العربية في قاعة الدرس					
١١	يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده أستاذ اللغة العربية عندما يصحح لي أخطائي في اللغة العربية الفصيحة					
١٢	أشعر بالقلق في كل مرة أحضر بها محاضرات اللغة العربية					
١٣	كثيراً ما أجد نفسي غير راغب في حضور محاضرات اللغة العربية					
١٤	أخاف من ال تحدث في محاضرة اللغة العربية خشية أن يقوم الأستاذ بتصحيح الأخطاء التي أقع فيها جميعها					
١٥	أشعر بقدر كبير من التوتر عندما يدعوني أستاذ اللغة العربية للإجابة عن سؤال أو الاشتراك في مناقشة					

					أشعر بالارتباك عندما أذاكر استعداد لامتحان اللغة العربية	١٦
					لا أشعر بقلق عندما أحضر جيدا لمحاضرات اللغة العربية	١٧
					أطلع دائما للمشاركة في نشاطات اللغة العربية	١٨
					أشعر أن الوقت المخصص لمحاضرة اللغة العربية يمر سريعا مما يجعلني أشعر بالقلق خشية أن أكون متأخرا عن زملائي في الاستيعاب	١٩
					أشعر أنني عصبي في محاضرة اللغة العربية أكثر من غيرها من المحاضرات	٢٠
					أشعر بالارتباك عندما أتحدث اللغة العربية الفصيحة في أثناء محاضرات اللغة العربية أمام زملائي	٢١
					يتولد لدي إحساس بالثقة بالنفس واسترخاء عندما يأتي موعد محاضرات اللغة العربية	٢٢
					أشعر بالقلق عندما لا أفهم كل كلمة يقولها أستاذ اللغة العربية في أثناء المحاضرة	٢٣
					تزعجني كثرة القواعد اللغوية التي يجب أن أتعلمها	٢٤
					أخشى أن يثير حديثي باللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس سخرية زملائي مني	٢٥
					أشعر بالارتياح الى حد ما عندما أكون بين أفراد يتحدثون باللغة العربية الفصيحة من حولي	٢٦
					أشعر بالقلق عندما يسألني أستاذ اللغة العربية سؤالاً لم أكن مستعداً له من قبل	٢٧
					يتولد لدي إحساس بالثقة بالنفس عندما أتحدث باللغة العربية الفصيحة في أثناء المحاضرة	٢٨
					أنتظر بشغف حضور محاضرات اللغة العربية	٢٩

ملحق رقم (١٥)

قبول نشر البحث المحلي

Journal of Human Sciences University of Babylon College of Education for Human Sciences		مجلة العلوم الإنسانية جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية هيئة التحرير
العدد / ٥٤ التاريخ / ١٤ / ٦ / ٢٠٢٢		
الى: د. بسام عبد الخالق عباس المترم الباثمة: سارة عبد الولي عبود المترم		
م / قبول نشر		
تهديكم هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية / كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل أطيب تحياتها ويسرّها أن تعلمكم بأراء المقيمين بشأن بحثكم الموسوم بـ :		
الفهم القرائي وممارسته بالعلق اللغوي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل		
علماً أنّ الهيئة قررت قبول بحثكم للنشر في مجلتنا		
 رئيس هيئة التحرير		
عنوان المراسلة : جمهورية العراق / محافظة بابل / جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية Email: hum.journal@oubabylon.edu.iq 009647700556195		

ملحق رقم (١٦)

قبول نشر البحث العالمي في مجلة سكوباس

Journal of Optoelectronics Laser

ARTICLE ACCEPTANCE LETTER

Date: 16/May/2022

Dear Author,

Thank you very much for your submission to our journal.

We are pleased to inform you that your paper has been reviewed, and **accepted** for publication in 2022 of the journal based on the Recommendation of the Editorial Board without any major corrections in the content submitted by the researcher. This letter is the official confirmation of acceptance of your research paper.

Title: Level of fifth grade students in speaking skills**Author's:** Prof. Dr. Bassam Abdul Khaleq Al-Assadi (1), Sarah Abdulwali Abbood (2)

(1) Faculty of Education for Humanities, Department of Educational and Psychological Sciences / University of Babylon, Iraq.

(2) Faculty of Education for Humanities, Department of Educational and Psychological Sciences / University of Babylon, Iraq.

fff77299@gmail.com , sarah.hemd.hum140@student.uobabylon.edu.iq

Kindly acknowledge the Paper acceptance.

Best wishes,



Editor In-Chief:

Journal of Optoelectronics Laser

Email: editorjoeljournal@gmail.com

Abstract

The importance of the current research lies in developing conceptual frameworks for research variables and clarifying the role of variables in the educational process. The current research aims to identify

1. The level of students of the Arabic language departments in the Faculties of Education for Human Sciences (fourth stage) in speaking skill
2. There are statistically significant differences in speaking skills among students of the Arabic language departments in the Faculties of Education for (Human Sciences (fourth stage) according to the gender variable (male - female
3. The level of students of the Arabic language departments in the Faculties of Education for Human Sciences (fourth stage) in linguistic anxiety
4. Differences with statistical significance for linguistic anxiety among students of the Arabic language departments in the Faculties of Education for Human (Sciences (fourth stage) according to the gender variable (male – female)
- 5.The correlation between speaking skills and linguistic anxiety among students of Arabic language departments in the Faculties of Education for (Human Sciences (fourth stage
- 6.There are statistically significant differences in the correlation between speaking skills and linguistic anxiety according to the gender variable (male-female)

The researcher followed the descriptive correlative approach, and for the purpose of achieving the objectives of the research, the researcher built a note card to measure speaking skills. It consisted of (5) main domains, and under each domain a group of sub-skills fall. The researcher also adopted the linguistic anxiety scale prepared by Horowitz et al. 1991 and expressed by Ali Hamza.

Abu Ghararah, which consists of (32) paragraphs (b) (5) graded alternatives to the answer. The two tools were presented to a group of experts and arbitrators, and their validity and stability were verified. The two research tools were applied to a sample of (340) male and female students that were selected in a simple random way. From the Arabic language departments in the colleges of education for human sciences in the middle Euphrates governorates (Babylon, Karbala, and Muthanna) - the fourth stage, distributed according to the gender variable (males - females), and after processing the information and collecting it statistically using the SPSS 18 statistical bag using the T-test equation for one sample. And for two independent samples, as well as the Pearson correlation coefficient, the chi-square of good fit, the alpha-Cronbach equation, the Beyoncé-Basicial correlation coefficient, and the (Z) test for differences in the correlation, the research found to the following results

- 1 .The level of the research sample in speaking skills was weak
2. There are no statistically significant differences between males and females in speaking skills
- 3 .The members of the research sample have a high level of linguistic anxiety
4. There are statistically significant differences in linguistic anxiety between males and females and in favor of females
5. There is a negative inverse correlation between speaking skills and language anxiety
6. There were statistically significant differences in the correlation between .. the research variables in favor of males

According to these results, the researcher came up with a number of .. conclusions, recommendations and suggestions

Ministry of Higher Education

and Scientific Research

University of Babylon

College of Education for Human Sciences

Department of Educational

Psychological Sciences and

Graduate Studies



Speaking skills and their relationship to language anxiety
Students of the Arabic language departments in the
Faculties of Education for the Humanities

Message submitted to

The Council of the College of Education for Human Sciences at the University of Babylon, which is part of the requirements for obtaining a master's degree in methods of teaching Arabic

by the student

Sarah Abdel-Wali Aboud Hamad

Supervisor

Prof. Bassam Abdul-Khaleq Abbas Al-Asadi

A.H. 2022

A.D 1444