تقويم أداء معلمي القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاتصال اللفظي

أ م د محمد هادي حسن الشمري الباحثة: دموع فخري حسن

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى أداء معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الاتصال اللفظي عن طريق ما يأتي :-

التعرف على مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي القراءة للمرحلة الابتدائية بشكل عام.

التعرف على دلالة الفرق لمهارات الاتصال اللفظي تبعاً للمجالات (السبعة).

التعرف على مستوى المهارات تبعاً للمجالات السبعة.

ومن أجل تحقيق أهداف البحث أعدّ الباحثان استمارة ملاحظة مكونة من (٤٤) فقرة بشكلها النهائي موزعة على (سبعة) مجالات ، وقد تحقق الباحثان من صدقها الظاهري من خلال عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة وطرائق تدريسها ، وكذلك من ثباتها من خلال استعمال (معادلة كوبر) بين الباحثة ونفسها ، وبين الباحثة وملاحظ ثاني ، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٩١) وهو معامل ثبات جيد .

وتكون مجتمع هذا البحث من جميع معلمي القراءة في المدارس الابتدائية في مركز مدينة الكوت للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م، والبالغ عددهم (٨٠٨) معلماً ومعلمة منهم (٢١٨) معلماً ، و(٥٩٠) معلمة موزعين على (٢٢٦) مدرسة ،وقد تم اختيار عينة البحث بنسبة (١٠%) من أفراد المجتمع الاصلِ البالغ عددهم(٨٠٨) ،وهذه النسبة تنسجم مع ما أكده المتخصصون في القياس والتقويم ، وبهذا بلغ افراد العينة (٨١) معلماً ومعلمةً، بواقع (٢٢) معلماً ، و(٥٩) معلمةً.

وبعد أن اصبحت أداة البحث جاهزة قام الباحثان بتطبيق استمارة الملاحظة على عينة البحث ، وبعد الانتهاء من التطبيق وتفريغ البيانات استعمل الباحثان الحقيبة الاحصائية (SPSS) وكانت نتائج البحث على النحو الاتي:-

ضعف مهارات الاتصال اللفظي لدى المعلمين بشكل عام .

عدم وجود دلالة احصائية بين مهارات الاتصال اللفظي ؛ لان قيمة (P) الاحتمالية كانت (٠.٥٤٨) ، وإذا كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) فذلك يعني أنها غير دالة .

تحقق مجال واحد من المجالات السبعة ، وهو المجال الثالث ، والذي كان بوسط مرجح(٢.٠١٤) ووزن مئوي (٦٧.١٣%).

Abstract

The study aims to determine the level of reading Teachers performance in Primary stage in the light of Verdal communication skills throngh :

I dentifying Verbal Communication skills of Reading Techers of primary stage ingeneral .

I dentifying connotation of difference of verbal communication skills according to the seven Fields .

I dentifying the level of the skills according to the seven Fields .

To achieve the research goals the researcher has prepared an observation Form which consists of (44) item in its Final Form , distributed on seven Fields ,The researcher has verified its apparent validity through exposing it to a' number of experts and specialists of Language curriculum and its methods of teaching , and also verified its stability through the use of (Copper) equation between the researcher and herself and the researcher and another observer The stability coefficient reached to (0.91) Which is a good one .

The Society of this research consist of all reading Teachers in primary schools in the city centre of Al.Kut of the study year 2016-2017.They are (808) female and male teachers.(218) male teachers and (590) male teachers distri buted on (226) school.10% of the original society, which is (808) teacher ,has been chosen as a research sample. This ratio get olong with what has been confirmed by specialists in assessment and evaluation .So the semple conslists of (81) female and male teachers. (22)male teachers and (59) female ones.

And when the research tool became ready the researcher has applied the observati on form on the research sample . After finishing the application and emptying data ,the researcher has used the statistical bay (SPSS) .And the results of the research are:

Reading teachers verbal communication skill are generally weak

There is no statistical significance among verbal communication skill .as the probale value of (p) was (0.548), and when the probable value of (p) is higher than the significance level (0.05) this means it is not signicance

Only one of the seven fields has been achieved ,which is the third field ,which was with likely average (2.014) and centenary weight (%67.13)

الفصل الاول ..... التعريف بالبحث

أولاً:- مشكلة البحث

أثبتت دراسة واقع التلامذة في القراءة أنّ هناك ضعفٌ فيها، وإن اختلفت صورته، ودواعيه، ونسبته من انسان إلى آخرٍ، وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا يجهلها أيّ مُربٍ يعمل في سلك العملية التربوية، ولها صورها واسبابها .(وزارة التعليم والتربية والثقافة، ١٩٩٧ :٧٣)

ولهذا تبرز مشكلة صعوبة القراءة ومحاولة التغلب عليها ،أو مواجهتها بصورة ملحة امام المربين ، وعلى الرغم من البحوث العلمية والدراسات المتنوعة والتجارب الكثيرة، والجهود المبذولة فهناك مئات من البحوث التي عالجت مشكلة القراءة في مراحلها المختلفة، بحوث في عملية القراءة ذاتها، وبحوث في طرائق تدريسها، وبحوث في المادة المقروءة، وعلى الرغم من هذا كله لاتزال مشكلة القراءة من المشكلات التي يعاني منها حقل التربية والتعليم في الوطن العربي بشكل عام وفي العراق بشكل خاص.
(فارس، ١٩٥٦ :٥)

ويرى المشتغلون في تطوير اللغة العربية من اعضاء المجاميع اللغوية، واساتذة الكليات المعنية بالدراسات اللغوية والتربوية ، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها أنّ تعليم القراءة يفتقر إلى تحديد المهارات والقدرات الاساسية فيّها، والاهتمام بها وتطويرها لذلك نجد ضعفاً واضحاً لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في تلك المهارات إذ إن غالبية التلامذة ينصرفون عن تميز الحروف والكلمات بطريقة عبر عنها الباحثون (قم ، اقرا ، اجلس) من غير الاهتمام بالتدريب على المهارات الضرورية للقراءة. (خاطر، ١٩٩٨: ٣٨)
ويرى ماهر(٢٠٠٣) أنّ قلة استعمال المعلم للاتصال اللفظي تنحصر في ضعف التبصر بالعوامل الفردية ، أو النفسية الّتي تعمل بداخله ، والّتي يمكنها التأثير في شكل الأفكار ، والمعلومات ، أو في حجمها ، حينما يريد نقلها الى المستقبل ، وهذه العوامل هي الدوافع ، والخبرة ، والتعلّم ، والفَهم ، والإدراك، والشخصية ، والعمليات الوجدانية ، والعقلية (ماهر، ٢٠٠٣: ٤١)

ويذكر سرايا (٢٠٠٧) من معيقات الاتصال اللفظي المتعلّقة بالمرسل : تدني الخبرة المعرفية السابقة ، وتباين المستوى الثّقافيّ ، أو الاجتماعي بين المرسل ، والمستقبِل ، وتكبر المعلّم كمرسلٍ على التلامذة كمستقبِلين ، سوء الحالة النفسية ، أو المزاجية ، واستعمال مفردات صعبة الفَهم ، وعيوب النطق والإحباط المهني ، وعدم القناعة بالأدوار ، وصوت المعلّم المنخفض ، أو المرتفع عن اللاّزم .(سرايا، ٢٠٠٧: ١٢٤)

وقد اشارت البحوث والدراسات في مجال القراءة الى وجود ضعف ،ومشكلات وصعوبات في اكتساب تلامذة المراحل الدراسية المختلفة لمهارات القراءة، كدراسة (القيسي، ١٩٨٤)، و(القزاز، ١٩٨٤) و(الخالدي، ١٩٩٨)، و (الخفاجي، ٢٠٠٤).

وبهذا تأكد الباحثان من أنّ هناك ضعف في أداء المعلمين وقصور في الطرائق والاساليب المتبعة في تعليم مادة القراءة التي تقوم على الحفظ والتلقين والاستظهار واتباع الاساليب والطرائق التقليدية، وكذلك ضعف التلامذة في القراءة وعدم نطقهم للحروف نطقاً صحيحاً.

ومما تقدّم يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:-

ما مدى تمكن معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية من مهارات الاتصال اللفظي ؟ وهذا ما سيحاول البحث الاجابة عنه.

ثانياً:- اهمية البحث

اثبت العقاد بأن اللغة العربية أُم اللغات، واقدمها ؛ إذ يؤكد أنّها اسبق من ثقافة اليونان، وثقافة العبريين؛ لأن العرب وجدوا في ديارهم قبل أن يعرفوا بهذا الاسم، أو كانت لهم لغة عربية يتحدثون بها ثم تطورت هذه اللغة الى الصورة التي عرفت بها عن الاسلام (محجوب ، ١٩٨٦ :١٠) ، وهي الآن لها مكانة مرموقة بين لغات العالم المختلفة ، وما هذه المنزلة الا انعكاس لمنزلة الامة التي تتكلم بها ، وما تتمتع به من شخصية تمتد جذورها الى عشرات القرون، وكونها تمتاز بميزة أخرى لامثيل لها في سائر لغات العالم ، وهي أن تاريخها متصل غير منقطع منذ اكثر من عشرة قرون ، وهذه الميزة متغلغلة في بنائها ، متأصلة في روحها. (أحمد ، ١٩٧٨ :٤٤-٤٥) ، واللغة العربية لغة حية، بمثابة كائن حي ، يأخذ ويعطي ، والالفاظ التي تدخل الى اللغة ، ثم تتمثلها اللغة ، وتصبح جزءا منها (الجواري ، ١٩٧٨ :١٤)، الى جانب هذا الذي ما تلتقي به العربية مع لغات العالم الحية من خصائص ومقومات، تنفرد العربية بأخرى ربما كانت أقرب الى روح عصرنا ايقاعاً، واكثر مناسبة . ومن هذه الخصائص التي تنفرد بها العربية ، خاصية اسقاط الرابطة اللفظية في بناء الجملة . (مبارك ، ١٩٧٨ :٧٢) ، وإذ تكن اللغة العربية قاصرة في مجال التعليم فإنها تشارك غيرها من اللغات الحية في وظائفها، واهدافها التعليمية، والتربوية ، وللغة العربية منطلقات معينة ، وسمات فريدة تتميز بها عن غيرها من اللغات مما يجعلها تمثل الركيزة ألاولى للتعلم وهي العنصر الاساس الذي لا غنى عنه في بناء شخصية التلامذة وفي وتشكيل نظرتهم الى الحياة والمجتمع

(غلوم، ١٩٨٢: ٦)، وبما أن اللغة العربية لغة القران الكريم حفظها من الضياع، وصانها من التبدل فهذه اللغة يجب أن يكون لها أهميتها في حياة العاملين في ميدان التعليم .(أبو مغلي، ١٩٨٦ :١٠)

ومهما عرضنا من الحجج والبيانات التي تؤكد فضل اللغة العربية ورقيها فأنها جميعا تقع تحت حجة أختيارها من الخالق لتكون اللغة المعجزة لخاتم الانبياء (القرآن الكريم) الذي قال فيه تعالى {قُلْ لَئِنْ اجْتَمَعَتْ الإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لاَ يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا(٨٨)} .(الأسراء : ٨٨)

ولعل اسم العربية دليل على وضوحها ودليل وضوح اللغة العربية التفصيل فالتفصيل خصت به العربية من دون سواها أذ قال تعالى{وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلاَ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ} (فصلت، ٤٤) . (عطية ، ٢٠٠٧: ٣٣-٣٥)

ولكي تؤدي اللغة العربية وظيفتها كما هو مطلوب ينبغي أن يتوازن الاهتمام بفروعها جميعا لتتكامل ويتمكن التلامذة من استعمالها في حياتهم اليومية استعمالاً صحيحاً، فاللغة وحدة متكاملة مترابطة بكل مهاراتها، وليس بمقدور الفرد أن يعبر بها عن أفكاره تعبيراً صحيحاً إن لم يكن لديه خزين لغوي ، وإتقان لمهارات اللغة وفي مقدمتها القراءة (إبراهيم، ١٩٦٨: ١٩٣) ، لأنها المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي ، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات بشكل سريع، وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول سورة في القرآن الكريم (سورة العلق) التي جاءت تأمر بالقراءة في آيتين من أصل خمس آيات، لأهميتها البالغة للفرد المسلم في الوقت الحاضر والمستقبل اذ قال تعالى:{ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣)}(العلق، ١-٣)

وإنّ القراءة مفتاح المعرفة ، ونافذة الفرد في الاطلاع على الفكر الانساني، والمعارف والعلوم في المجالات المختلفة في الازمنة الماضية والحاضرة من خلال تقليب النظر والبحث في علوم الماضين وما توصل اليه العلماء ، والأدباء ، والفنانون، والقادة وإن يتضمن اول التنزيل من القران الكريم على نبينا العظيم مفردة (أقرأ) التي خاطب بها الباري عز وجل نبيه الكريم وهي دليل على أهمية القراءة ويتجلى هذا في تكرار هذه المفردة وهذا يعني بوضوح أن القراءة هي السبيل الفعال للمعرفة أذ بها تفتح نوافذ الذهن على المعارف والعلوم واما أسرارها فهي نافذة من نوافذ العقل الانساني بها يمتلك العلم ، وبها تفتح له كنوز المعرفة الانسانية وبها يتعرف تراث الاخرين ، ويتذوق الاثار الادبية والفنية زيادة على كونها سبيل الانسان للاتصال بخالقه من خلال قراءة القران الكريم وأن أهمية القراءة ازدادت ، واشتدت الحاجة اليها بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي ، والتقدم الهائل الذي حصل في الحياة الانسانية بعد التقدم الكبير الذي حصل في مجالات

الحياة ، فأصبحت القراءة ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الانسان الذي ينشد التحضر والتقدم وعلى الرغم مما حصل في مجال تكنولوجيا الاتصال ظلت قراءة الكلمة المكتوبة تمثل باباً واسعاً من أبواب المعرفة فلا قيمة للمعارف المكتوبة من دون قراءتها ، ولا قيمة للكتب والموسوعات العلمية ، والتاريخية من دون القراءة ومن أسباب رجحان القراءة على غيرها من وسائل الاتصال أن المكتوب يمكن أن يقرأ في كل زمان ومكان من دون المحدودات والقيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الاخرى. (عطية ،٢٠٠٧ : ٢٥٤-٢٥٥)

وتعدّ القراءة من أهم وسائل العثور على الحكمة وعن طريقها ينفتح باب العلم والمعرفة امام المتعلم فتتوسع مداركه وتذهب ، وتقوم عاداته كما أنها مظهر من مظاهر النمو ، بوصفها عاملاً من عوامل الشخصية واتزانها (مونرو ، ١٩٧١ : ١٢)

وقد أكدت عدد من الابحاث العلاقة القوية بين القراءة والمواد الدراسية الاخرى فهذا (Hinkleman) يؤكد أن التمكن من القراءة له علاقة قوية بالتقدم في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على القراءة. (Gray,1965.p413)

ولكي تكون عملية تعلم وتعليم القراءة مثمرة وتؤتى اكلها لابد ان يقوّم موضوعها تقويماً صحيحاً ليضع المربي يده على مواطن القوة والضعف محققاً تلك الاهداف المرجوة من تعليمها لان عملية التقويم المستمرة لمهارات القراءة يعد عنصرا فعالا في الوقوف على مدى نجاح الأداء وإخفاقه. (طعيمه ومناع ، ٢٠٠٠: ٨٢)

ويعد التقويم ركناً اساسياً من اركان العملية التربوية، كونه وسيلتها للتجديد وسبيلها للتطوير، وهو عملية منهجية ترمي الى توفر معلومات تساعد في اصدار قرارات او احكام حول المساعي والبرامج التربوية ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، والاحتكام الى نتائج هذه العملية في تطوير وتحسين ما يبين قصوره للارتقاء بمستواها وصولا الى افضل المستويات. (نصار، ١٩٩٧ :١٧٤)

وان التقويم عملية تشخيصية وعلاجية معاً، وهو الاسلوب العلمي الذي يشخص منه الواقع التربوي تشخيصاً دقيقاً وتختار مدى كفاية الوسائل والاجراءات المستعملة والافادة من نتائجه في تعديل المسار التربوي بوضع الحلول والمعالجات واقتراح البدائل المناسبة لتسهم جميعاً في تحقيق الاهداف المرسومة للعملية التربوية بأعلى مستويات الفاعلية والجودة. (القرشي، ١٩٨٦ :٣)

ولتقويم اداء المعلم يتم من خلال الانطباعات التي تتولد عن مشاهدته داخل الصف على وفق معايير متفق عليها كمهمات لابد للمعلم ان يؤديها باقتدار، ويتضح بجلاء من خلالها المستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلم، وتوضح ايضاً مستوى الجهود التي بذلت من اجل اعداده في مؤسسات الاعداد قبل الخدمة ولقد

اظهرت المشاهدات للمعلمين داخل الصفوف الكثير من النتائج وبموجبها تم تعديل الكثير من المسارات الخاصة بأعداد المعلمين، واضافة الكثير من البرامج واستعمال الكثير من التقنيات والطرائق التي من شأنها توفير سبل النجاح للمعلمين عند الالتحاق بهذه المهنة (السامرائي، ٢٠٠١ :١٢٧)

ويعد تقويم أداء المعلمين من ميادين التقويم المهمة ، فهو يسهم في تحسين الاداء ويجعله قابلاً للتطور ؛ لأنه عملية تشخيصية علاجية ، تبين نواحي الكفاية ، والقصور ، اي يمكن به تصحيح مسار العملية التعليمية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٥ : ٢٤)

وهكذا عدَ تقويم أداء المعلمين أمراً ضرورياً لنجاح أهداف التعليم لأن معرفة السمات التي تؤدي الى النجاح في مهنة التعليم تعدّ من العمليات الاساسية في التربية . (الغريب، ١٩٧٨: ٥٩)

وتتضح أهمية المعلم للمرحلة الابتدائية أكثر مما هي عليه في المراحل الأخرى ، فعليه تقع مهمة تشكيل شخصية التلميذ ، أذ يرى بعض علماء النفس أن الشخصية الانسانية تتشكل في سنوات الطفولة الأولى، لذلك يعد المعلم بمثابة الأنموذج الأمثل للتلامذة ليقتدوا به. (صليبا، ١٩٦٢:٣) ، وأن دور المعلم بشكل عام يمثل ٦٠% من التأثير في التلميذ في حين تشترك العناصر الاخرى في العملية التربوية بنسبة (٤٠%) فقط ، وليس هناك ما يقوم مقام المعلم ، مهما استعملنا من وسائل تربوية كالأفلام ، والاشرطة المسموعة أو المرئية ، واساليب التعليم المختلفة، ومصادر المعرفة لان اثر المعلم يفوق اثرها جميعاً في العملية التعليمية (عدس، ١٩٩٦: ٣٢)

ولما كان للمعلم هذه الاهمية ، فأن الحاجة تتضح معها الى تمكينها من الإلمام بطرائق التعليم بوجه عام ، وطرائق تعليم اللغة العربية بوجه خاص، وتزويده بالمهارات المعرفية والادائية من أجل تحقيق الاهداف التي تطمح اليها التربية ، لذا لم يعد مقدار ما يمتلكه المعلم من معلومات (معياراً) للحكم على مهارته في التعليم ، بل يجب امتلاك المهارة على ايصال المعلومات الى التلامذة (نشوان، ١٩٩٠: ١٠٤)

وتعدّ المرحلة الابتدائية من انهّا "مرحلة التعليم الرسمي الذي يتناول التلامذة فيها العلوم والمعارف من سن السادسة الى الثانية عشرة، فيتعهد بالرعاية الروحية ، والجسمية، والفكرية والانفعالية ، والاجتماعية، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل، ومع اهداف المجتمع الذي يعيش فيه ". (فلاته، ٢٠٠٤: ١٠)

وهذه المرحلة ذات صفات خاصة تلزمنا بالحذر عند التعامل مع الطفل، وعند ممارسة كل ما يتصل بالمواقف التعليمية، حرصاً على مراعاة جوانب النمو المختلفة وتعهد الحاجات المرتبطة بالمرحلة. (فلاتة، ٢٠٠٤:١٠)

وأورد (اخرس وزميله، ٢٠٠٤) أن المربين قد اكدوا على ان هذه المرحلة هي مرحلة النشاط الزائد ، والمقاومة ، والتردد، والتمرد على القواعد، وذهب آخرون إلى أنها مرحلة الطفولة الهادئة ،لأنها تمتاز بنمو جسمي بطئ. (اخرس وزميله، ٢٠٠٥: ١٦٧)

وقد ذكر (الأسطل والخالدي ٢٠٠٥) أنّ من واجبات المعلّم كراعٍ للعلاقات الإنسانية في بيئة التدريس "تقبل مشاعر التلامذة، وتشجيعهم على الحوار، والتعبير عن الرأي ، والإجابة عن استفساراتهم" . (الأسطل والخالدي، ٢٠٠٥: ٨)

وإنّ الاتصال عملية مركبة ومعقدة وتتشكل من مجموعة من المهارات، وقد يظن بعضهم أن هذه المهارات موروثة، والحقيقة أنها مكتسبة ويمكن تدريب الفرد عليها، ولابد للمُرسِل أن يتقنها لكي تتم عملية الاتصال بشكل ناجح وبكفاية وفاعلية (مرعي، وبلقيس ، ١٩٨٥ :٧٢)

وتبرز أهمية الاتصال اللفظي ، في انّه وسيلة تُعين معلم القراءة في نقل الافكار، والآراء ، والخبرات ، بنبرة صوتٍ وتنغيمٍ في مستوى واحد، فيمكن توظيفها لإكساب الجمل معانٍ متباينة من خبر، وتعجب ، واستفهام ويستطيع عن طريقها تحقيق جوانب إنسانية، ونفسية ، تعينه على تحقيق اهداف وجدانية وتمكنه من اقامة جسر من المواد بينه وبين تلاميذه ما يجعل قاعة الصف بيئة مريحة ومرغوبة وهذا يعني قدرته على جذب اهتمام التلامذة وانتباههم للدرس.(جبر، ١٩٨٨: ٢٠)

ويلّخص (عطوى، ٢٠٠١) أهمية مهارات الاتصال في المجال التربوي بأنها تعمل على نشر المعرفة الإنسانية الهادفة وتعميمها، ذلك أن نشر المعرفة يُثري العقل والشخصية ويعمل على زيادة قدراته عبر مراحل نموه، وتعمل على نقل الخبرات والأفكار من جيل إلى جيل، وتعمل كأسلوب تحفيز للطلبة لإثارة آمالهم وطموحاتهم (عطوى، ٢٠٠١ :١٥٦)

وإن طبيعة التفاعل الذي يدور بين المعلم والتلامذة في غرفة الدراسة له الأثر الكبير في عملية التدريس وتحقيق أهدافها، لهذا تبرز الحاجة لإكساب المعلم مهارات الاتصال لكي تساعده على تحقيق ذلك التفاعل

ولذلك تُعد مهارات الاتصال اللفظية الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها في إيصال المعرفة من المعلم إلى التلامذة ممّا يعني أن لمهارات المعلم الاتصالية الأهمية الكبرى في إدارة هذا التفاعل ،والذي بدوره يؤثر تأثيراً بالغاً على التحصيل الدراسي للتلامذة، وعليه فأن المعلم قبل الخدمة بحاجة للتدريب على إدارة هذا التفاعل بشكلٍ واعٍ، بحيث يكون التلميذ أيجابياً وشريكاً في العملية التعليمية وليس مجرد متلقي، ومن خلال

ذلك يستطيع المعلم أن يُطوّر أدائه التعليمي في ضوء تدريبه على مهارات الاتصال. (الشهراني، ٢٠٠٣ :١٠٠)

ويُبيّن (نشوان وجميل، ٢٠٠١) أن أهمية الاتصال الناجح تكمن في امتلاك المعلم مجموعة مهارات أساسية كالقدرة على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة في التأثير بالتلامذة، والقدرة على التفاعل والتفاهم معهم مسترشداً بحاجاتهم وقدراتهم وخصائصهم، مع توظيف مهارات الاتصال اللفظية في بناء جسور الاتصال الفعّال وتحقيق علاقات بنّاءة مع التلامذة. (نشوان، وجميل، ٢٠٠١ :٣٠)

ولقد استبعدت التوجّهات الحديثة استعمال قوة السلطة واستعملت بدلاً منها اتجاهات التعاون مع التلامذة لتحقيق النجاح، وتتطلب هذه الاتجاهات الحديثة استعمال مهارات الاتصال والتأثير في التلامذة بشكل جيد، لأن أسلوب السلطة كان يؤدي إلى مكاسب وقتية قصيرة الأمد. (هلال، ٢٠٠٥:٣٨)

وتبرز هنا قضية الاتصال اللفظي ، وأهميته في المواقف التعليمية بوصفه اتصالاً هادفاً ونشاطاً مثمراً يعطي الدلالة على حيوية الاداء التعليمي وفعالية المعنيين به وهم المعلم والتلامذة.

والموقف الصفي كبيئة اتصال بحاجة إلى لغةٍ يتواصل بموجبها المعلم مع تلاميذه نقلاً للمعرفة وعرضها للمهارات وتحقيقاً لجوانب نفسية محببة فاللغة هي الوعاء الذي يحوي المعرفة وهي كنظام رمزي أداة تواصل حيوية .

وقد أكدت دراسة سليمان (٢٠٠١) امتياز الاداء اللفظي للرسول محمد (ﷺ) بميزات تعليمية كثيرة ساعدت في توصيل الرسالة ، ومن ذلك: التكرار ، النداء، والصمت، وتغيير نبرات الصوت أيّ :التنغيم. (سليمان ، ٢٠٠١: ١٣٧-١٩٦)

ومما سبق تنبثق اهمية البحث من النقاط الآتية:-

أهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم.

أهمية القراءة بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم.

أهمية الاتصال اللفظي ومهاراته، وتوضيح ابعاده الممارسّة داخل الصف.

افادة الجهات المختصة من نتائج هذا البحث لتتعرف على مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية وتطويرها.

لم تجرِ دراسة سابقة – بحسب علم الباحثان – تناولت تقويم أداء معلمي القراءة في ضوء مهارات الاتصال اللفظي.

ثالثاً:- أهداف البحث: يهدف هذا البحث الى:-

١-التعرف على مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي القراءة للمرحلة الابتدائية بشكل عام.

٢-التعرف على دلالة الفرق لمهارات الاتصال اللفظي تبعاً للمجالات (السبعة).

رابعاً:- حدود البحث: يقتصر هذا البحث على:-

١-عينة من المعلمين الذين يقومون بتعليم مادة القراءة في المرحلة الابتدائية في مركز محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

٢-عينة من المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة واسط مركز الكوت.

خامساً:- تحديد المصطلحات:-

تقويم الاداء: عرفه كل من:

أ/ لغةُ:

الزبيدي :قوم الشيء قدر قيمته، قومه تقويماً :عدله. (الزبيدي، ١٩٦٢، مج٤: ٢٣٤)

ب/ اصطلاحاً:-

الامام ، وأخرون (١٩٩٠) بأنه:

" إصدار حكم قيمي على الناحية المقاسة في ضوء معيار معين".(الامام ، ١٩٩٠: ٢٣)

عبيدات (١٩٩٥) بأنه:

" العملية التي يقاس بها مستوى اداء اعضاء التدريس وتقويمهم ومعرفة معدلات الإنجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة " (عبيدات، ١٩٩٥:١٧)

العجيلي(٢٠٠١) بأنه:

"العملية التي يتم من خلالها تحديد كفاية العاملين في المجال التدريسي ومدى اسهامهم في انجاز المهام الموكلة اليهم" (العجيلي، ٢٠٠١: ٨٥)

التعريف الإجرائي للباحثان :

العملية التي يحدد بها مستوى انجاز معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية ،والكشف عن خبراتهم وقدراتهم في الاتصال اللفظي والمحددة في بطاقة الملاحظة .

القراءة: عرفها كل من :-

أ/ لغةُ:

-ابن منظور:-قرأ: القرآن: التنزيل العزيز: قال تعالى (إن علينا جمعه وقرآنه) اي قراءته ، ويقال: قرأت الشيء قرآناً: جمعته وضممت بعضه الى بعض ، ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعاً أي القيته ويقال قرأ، قراءة وقرآناً والاقتراء إفتعال من القراءة. (ابن منظور ، مج١، ب.ت:١٢٨-١٣٠)

ب/اصطلاحاً:

3- Chall (1967) بأنها

فهم اللغة المطبوعة والتفاعل معها.(Chall,1967:54)

٢-دمعة(١٩٧٧) بأنها:

" قدرة القارئ على ترجمة الرموز المكتوبة الى الفاظ وكلمات لتنفيذ معنى من المعاني في لغة الكلام". (دمعة، ١٩٧٧: ١١)

٣- لافي (٢٠٠٦) بأنها:

" تعرف الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل والنطق بها ، وهذ هو المفهوم الميكانيكي ، أو ألآلي السهل للقراءة أذ يؤكد على الادراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها من دون الاهتمام بالفهم ، والتحليل ". (لافي ، ٢٠٠٦ : ١١)

-التعريف الاجرائي للباحثان:

هي عملية عقلية تتضمن تفسير الرموز التي تقع عليها عين القارئ وفهم معانيها في ضوء الخبرات السابقة، وترجمة لفظية للكلمات المكتوبة والمطبوعة ، والقراءة تعتمد على نشاط القارئ وقدرته على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة.

٣-المهارة: عرفها كل من:

أ/لغةُ:

-ابن منظور "..... والمهارة الحذق في الشيء ، والماهر: الحاذق بكل عمل " .(ابن منظور ، ب.ت:١٤٢)

ب/اصطلاحاً-:

١-عرفها ريان (١٩٨٤) بأنها:

" القدرة على الاداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسرعة" . (ريان، ١٩٨٤: ١٩٦)

٢-عرفها اللقاني ، والجمل (١٩٩٦) بأنها:-

" الاداء الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الانسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". (اللقاني ، والجمل، ١٩٩٦: ١٨٧)

٣-الفتلاوي (٢٠٠٣) بأنها:

"ضرب من الاداء تعلم الفرد ان يقوم به بسهولة ، وكفاءه ، ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الاداء عقلياً ، او اجتماعياً ، او حركياً". (الفتلاوي ، ٢٠٠٣: ٢٥)

-التعريف الاجرائي للباحثان:

معرفة المعلم بالمهارة من حيث قدرته على ادائها العملي اداءً متقناً ، يمتاز بحسن اختيار وقت تنفيذها.

٤-الاتصال اللفظي: عرفه كل من:

أ/لغةُ:

-ابن منظور:-"وأتصل الشي بالشيء: لم ينقطع .... وتوصل اليه: انتهى اليه وبلغه ... ووصله إليه وأوصله :أنها إليه وأبلغه إياه" .(ابن منظور ، د.ت، ١٢٩-١٣٠)

ب/ اصطلاحاً:

١-الحماد، ٢٠٠٥) بأنها:

" الحرفة الدقيقة في الاتصال والارتقاء بالمعاني الايجابية للإثارة والإقناع ولإيجاد حالة توازن واتصال بين المرسل والمستقبل" . (الحماد، ٢٠٠٥ :٧٨)

٢- تركستاني وزملاؤه(٢٠٠٧) بأنه:

" تبادل اللغة الكلامية من خلال الحديث والمشافهة بين اطراف الاتصال وذلك لإيصال اكبر قدر من معنى الرسالة". (تركستاني وزملاؤه، ٢٠٠٧: ٥٩)

٣-عرفه عطية (٢٠٠٧) بأنه:

" عملية دائرية مستمرة لا تسير باتجاه واحد فإن المرسل والمستقبل فيها يتبادلان الادوار وتأسيساً على ما تقدم فإن المرسل يجب أن يكون مستقبلاً جيداً ومرسلاً جيداً". (عطية، ٢٠٠٧: ٧٨)

-التعريف الاجرائي للباحثان:

هي عملية تواصل تتم بين المعلم وتلاميذه وينقل المعلم خبراته الى التلاميذ، من خلال استعمال مهارات الاتصال اللفظي داخل غرفة الصف في اثناء عرض الدرس.

الفصل الثاني ..... دراسات سابقة

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثهما قسمت الدراسات على محورين:-

المحور الاول- دراسات سابقة متعلقة بتقويم الاداء كدراسة:-

١- دراسة السبيعي (١٩٩٨) :-

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى(تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية) .

وتكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية في المدارس النهارية في مركز محافظة البصرة للعام الدراسي ١٩٩٧ – ١٩٩٨، وتعليم كل من القواعد ، والإنشاء ، والإملاء ، والقراءة في تلك المدارس .

وبلغت عينة الدراسة (٣٠) مدرسة في المدارس الابتدائية في مركز محافظة البصرة ، أختارها الباحث عشوائياً ، ثم أختار الباحث معلماً واحداً عشوائياً من كل مدرسة لتعليم كل من القواعد ، والإنشاء ، والإملاء ، والقراءة ، وبذلك أصبح عدد المعلمين الذين شملتهم عينة هذا البحث (٣٠) معلماً ومعلمة .

وبنى الباحث قائمة من الكفايات التعليمية اللازمة لأداء المعلمين في تعليم القواعد ، والإنشاء ، والإملاء ، والقراءة ، إذ اعتمد في بنائها على مجموعة من الإجراءات منها توجيه استبانة مفتوحة إلى نخبة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والمشرفين التربويين والمعلمين ، والاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث.

وطبق الباحث أداة بحثه بعد أن تأكد من صدقها وثباتها ، وتوصل إلى النتائج الآتية :-

كان أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القواعد بنحو عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب .

كان أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة الإنشاء بنحو عام ضعيفاً بموجب المقياس الذي أعده الباحث .

كان أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة الإملاء بنحو عام دون الحد ألأدنى من المستوى المطلوب .

كان أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة القراءة بنحو عام دون الحد ألأدنى من المستوى المطلوب

(السبيعي، ١٩٩٨ : ٥٤-١٦٨)

٢- دراسة حمادنة (٢٠٠١) :-

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، هدفت الى (تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره) ، وذلك من خلال :-

تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لأداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في تعليم قواعد اللغة العربية ، والمطالعة ، والنصوص الأدبية ، والتعبير .

تحديد مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في تعليم قواعد اللغة العربية، والمطالعة، والنصوص الأدبية ، والتعبير ، في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة .

بناء برنامج لتطوير أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن.

واختار الباحث (٣٥) مدرسة من المدارس التابعة لمحافظة أربد بطريقة الاختيار الطبقي العشوائي مستعملاً معادلة التوزيع المتناسب ، تبعاً لمتغيري الجنس والمنطقة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مدرسة للبنين و (١٩) مدرسة للبنات .

ولأن البحث يهدف إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس أربعة فروع من فروع اللغة العربية هي القواعد ، المطالعة، والنصوص الأدبية ، والتعبير ، مما يتطلب القيام بأربع مشاهدات في كل مدرسة بواقع مشاهدة لكل فرع ، اختار الباحث معلماً واحداً عشوائياً من كل مدرسة شملتها عينة البحث ، فأصبح عدد المعلمين (٣٥) معلماً ومعلمة بواقع (١٦) معلماً و (١٩) معلمة.

وكانت اداة البحث أربع استمارات من الكفايات التعليمية اللازمة لأداء المعلمين في تعليم كل من القواعد ، والمطالعة ، والنصوص الأدبية ، والتعبير، موزعة فقرات كل استمارة بين (٧) مجالات .

وطبق الباحث الاستمارات بنفسه ، بعد التأكد من صدقها وثباتها ، وباستعمال الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي أسفرت الدراسة عن نتائج منها:-

أن أداء معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصفوف الثامن والتاسع والعاشر كان متوسطاً في ضوء الكفايات المعدة .

أن أداء المعلمين في تدريس قواعد اللغة العربية كان ضعيفاً .

أن أداء المعلمين في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية كان فوق الوسط بقليل .

أن أداء المعلمين في تدريس مادة التعبير كان وسطاً .

(حمادنة،٢٠٠١ : ٧٤ – ١٧٩)

المحور الثاني/ دراسات سابقة تناولت الاتصال اللفظي كدراسة:-

الرهيط (٢٠٠٤)

أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت إلى (تحليل التفاعل اللّفظي داخل حجرة الدراسة للمعلّمين المتميزين) ، وكانت اداة البحث أداة فلاندرز (Flanders)

وتكونت عينة الدراسة من المعلّمين الحاصلين على الدرجة (١٠٠) في تقويم الأداء الوظيفي، والمعلّمين الّذين تكون درجاتهم في تقويم الأداء الوظيفي ضمن (٩٥) – (٧٥.٩٩)، وكذلك معرفة الفرق – إن وجد – بين نسب التفاعل اللّفظي للمعلّمين المتميزين ، والنسب القياسية للتفاعل اللّفظي لدى فلاندرز ، ودراسة العلاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلّمين المتميزين ، ونسب التفاعل اللّفظي داخل حجرة الدراسة.

وطِّبقت أداة فلاندرز (Flanders) على مجموعةٌ من معلّمي التعليم العام ، تمثّل المراحل التعليمية كافّةً ، في المملكة العربية السعودية.

ودلّت النتائج على وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط المعلّمين المتميزين ، ومتوسط فلاندرز (Flanders) في جميع فئات التفاعل اللّفظي، غير الفئة السادسة (إصدار الأوامر والتوجيهات) ، والفئتين الثّامنة ، والتاسعة (استجابة التلاميذ ، ومبادرتهم) ، فقد أثبتت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلّمين المتميزين ، ومتوسط فلاندرز ، في هذه الفئات كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلّمين المتميزين ، ومتوسط فلاندرز (Flanders) في جميع مجالات التفاعل اللّفظي، عدا المجال الثّاني (كلام التلاميذ) ، فقد أثبتت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلّمين المتميزين ، ومتوسط فلاندرز ، في هذا المجال ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلّمين المتميزين الحاصلين على الدرجة (١٠٠) في تقويم الأداء الوظيفي، وغير الحاصلين على الدرجة (١٠٠) في تقويم الأداء الوظيفي، من فئات التفاعل اللّفظي، ومجالات التفاعل اللّفظي. وذلك في كل كما لم تثبت أي علاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلّمين المتميزين ، وبين نسب التفاعل من فئات التفاعل اللّفظي ، ومجالات التفاعل اللّفظي. (الرهيط،٢٠٠٤)

دراسة سوينسون و نايت (Knight and Swinson ,٢٠٠٧)

أجريت هذه الدراسة في امريكا وهدفت إلى معرفة درجة ارتباط التغذية الراجعة اللّفظية لدى المعلّمين بالسلوك العدائي اللفظي للتلاميذ ، وبأداء التلاميذ عموماً ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، عن طريق اختيار مجموعة تجريبية ، من تلاميذَ مدرسة ثانوية أمريكية يعانون من صعوبات في التعلّم ، كما تمّ استخدام المنهج الوصفي عن طريق ملاحظة مجموعة من الحصص لدروسٍ عرِضت على هؤلاء التلاميذ في مدرسة ثانوية وتمّ توجيه التغذية الراجعة اللّفظية الكمية ، والنوعية ، لتلاميذ الصف كافّةً ، بواسطة الباحثَين ، وتمّ تسجيل التفاعل اللّفظي في المجموعتين التجريبية ، والضابطة وقد كان أداء أفراد المجموعة التجريبية أقلّ في المهمات التعلّمية ، من زملائهم في المجموعة الضابطة ، ومال أفراد المجموعة الضابطة إلى الصراخ أكثر من المجموعة التجريبية ، ومع ذلك كانوا مؤدبين في الحصص المُدارة بطريقة جيدة، وكان هناك ارتفاع في درجات مهمات التعلّم لكلا المجموعتين بشكلٍ ، بينما أظهر معلّمو المجموعة التجريبية اهتماماً فاق أقرانهم معلّمي المجموعة الضابطة ، وتمثّل هذا عام الاهتمام في صورة تغذية راجعة لفظية موجهة نحو إنجاز الأعمال المطلوبة، في وقت تجاهلِ التلاميذ لها ، وتجاهل المعلّمين لسلوك هؤلاء التلاميذ ، ووجِدت علاقةٌ موجبةٌ ، ودالّةٌ إحصائياً للتغذية الراجعة الإيجابية ، ومعدلات إنجاز مهماته التعليمية.

(Swinson and Kn ight,2007,p23)

الذكور في كلتا الجامعتين . (الخزاعلة ، ٢٠٠٩ : ٥٣٩ ـ ٥٦٦)

دراسة الناقة والعيد (٢٠١١) :

أُجريت هذه الدراسة في فلسطين ، وهدفت إلى (تحديد مهارات التواصل الصفي اللازم توافرها لدى عينة من معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية ، والكشف عن مدى توافر هذه المهارات لدى هذه العينة)، ولمعرفة ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي .

وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية وبوقع (٦٠) معلماً، و(٥٠) معلمة للعلوم

وكانت أداة البحث استبانة من اعداد الباحثين قسمت على خمسة أبعاد هي : (مهارات التواصل الشفوي المتعلقة بالعلاقات الإنسانية لبيئة التعلم ، ومهارات التواصل الشفوي المتعلقة بخصائص المرحلة العمرية ، ومهارات التواصل الشفوي المتعلقة بمهام إدارة الصف ، ومهارات التواصل الكتابي ، ومهارات التواصل غير اللفظي) وتتكون هذه الأبعاد من (٦٤) مهارة فرعية .

وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة التي هي(الوسط الحسابي ، والنسبة المئوية : للكشف عن مدى توافر مهارات التواصل لدى المعلمين ، واختبار (t–test) للمقارنة بين متوسطات أداء المعلمين في مهارات التواصل الصفي) .

توصل الباحثان الى النتائج الاتية :– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي العلوم في البعد الأول المتعلق بمهارة التواصل الشفوي المتعلق بخصائص المرحلة العمرية ،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء معلمي العلوم في باقي الأبعاد ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المعلمين يعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد ، وكذلك توجد فروق في أداء المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الأكثر من خمس سنوات . (الناقة والعيد ، ٢٠١١ : ملخص الرسالة)

جوانب الافادة من عرض الدراسات السابقة:–

من خلال اطلاع الباحثان على الادبيات والدراسات المتعلقة بمهارات الاتصال اللفظي تمكنت من الاستفادة من النقاط الاتية :–

تحديد مهارات الاتصال اللازمة لعملية التدريس الناجح .

الاطلاع على نماذج الاتصال وتحديد اي من النماذج يحقق التفاعل ويجعل من عملية الاتصال عملية ناجحة بإيصال المعلومات والافكار الجديدة الى التلامذة وتحقيق بناء معرفي لهم.

بناء استمارة الملاحظة وتضمينها مهارات الاتصال اللفظي .

اختيار منهج البحث الملائم لطبيعة اهداف البحث.

اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

تفسير النتائج وتدعيمها.

الفصل الثالث .... منهج البحث واجراءاته

أولاً:– منهج البحث :

من أولويات تصميم الدراسة ، يأتي اختيار المنهج الذي يتبناه الباحث في إجراءاته وتحليلاته ، تلك الإجراءات التي تتكون وتظهر استنادا إلى طبيعة ذلك المنهج المعتمد ، ولما كان هذا البحث يبغي تقويم أداء معلمي القراءة في المرحلة ألابتدائية في ضوء مهارات الاتصال اللفظي ، فان المنهج المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي ، ويعرف بأنه (استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو

النفسية كما هي قائمة في الحاضر ، بقصد تشخيصها ،وكشف جوانبها ، وتحديد العلاقات بين عناصرها ، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى). (الزوبعي ، ١٩٧٤ :٥١)

واختار الباحثان هذا المنهج ، لأنه يتلاءم وطبيعة البحث ، إذ أن وصف المشكلة القائمة مثلما هي عليه يساعد على اتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها من خلال تحليل الوضع الراهن وتفسيره . (الهاشل ، ١٩٨٧ : ٢٢) وبخاصة إذا كان البحث دراسة حالة كما هو حال هذا البحث ، إذ أن دراسة الحالة تعني تسجيل ووصف لخبرة الفرد ، أو سلوكه وتستعمل لتعرف مستوى الأداء . (مايزر ، ١٩٩٠ : ٥٠٠)

ثانياً :- مجتمع البحث

ويقصد به الأفراد الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها (معالم المجتمع). (أبو حويج، ٢٠٠٢: ٤٤)

وينبغي للباحث أن يحدد المجتمع الاصلِ تحديداً دقيقاً، وأن تقتصر نتائج الدراسة على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث. (جابر، ١٩٨٩: ٢٣١)

وتكون مجتمع هذا البحث من جميع معلمي القراءة في المدارس الابتدائية في مركز مدينة الكوت للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م ، والبالغ عددهم (٨٠٨) معلماً ومعلمةٌ منهم (٢١٨) معلماً ،و (٥٩٠) معلمة موزعين على (٢٢٦) مدرسة ، وتم الحصول على المعلومات الخاصة بمجتمع البحث من قسم الإحصاء والتخطيط وشعبة الملاك الابتدائي في المديرية العامة لتربية واسط بموجب كتاب تسهيل المهمة الملحق (١) ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع البحث

عدد المدارس الابتدائية في مدينة الكوت	عدد معلمي القراءة		المجموع الكلي للمعلمين
	ذكور	أناث	
٢٢٦	٢١٨	٥٩٠	٨٠٨

ثالثاً :- عينة البحث

تعرف عينة البحث بأنها جزء من المجتمع تجرى عليه الدراسة ويختارها الباحث لأجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً . (داود وأنور ، ١٩٩٠ :٦٧) ، فقد تم اختيار عينة البحث بنسبة (١٠%) من أفراد المجتمع الاصلِ البالغ عددهم (٨٠٨) ، وهذه النسبة تنسجم مع ما أكده المختصون في القياس والتقويم بشأن بطاقة الملاحظة الذين أكدوا إذا كان أفراد المجتمع يتكون من بضع مئات يتم اختيار هذه النسبة (عودة وفتحي ، ١٩٨٧: ١٣٤) ، وبهذا بلغ أفراد العينة (٨١) معلماً ومعلمةٌ بواقع (٢٢) معلماً ، و (٥٩) معلمةٌ.

أ – العينة الاستطلاعية :-

لغرض معرفة وضوح الاداة ، ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عنها ، وظروف تطبيقها ، والمعوقات التي قد تواجه تطبيقها ، واستخراج ثبات أداة البحث تم ملاحظة (٢٠) معلماً ومعلمةٌ ، بواقع (٨) معلم و (١٢) معلمة من مجتمع البحث الاصلِ .

ب_ العينة الأساسية :-

اختار الباحثان (٨١) معلم ومعلمة من معلمي القراءة من المرحلة الابتدائية بنسبة (١٠%) من مجتمع البحث الكلي البالغ (٨٠٨) ، وذلك بسبب اداة البحث التي هي بطاقة الملاحظة اي يلاحظ الباحثان المعلم داخل الدرس لمدة حصة كامله ، وهذا يتطلب وقت وجهد.

رابعاً :- أداة البحث

تتمثل أداة البحث بـ (استمارة ملاحظة) لتقويم أداء معلمي القراءة للمرحلة الابتدائية ، ولكي تحقق الملاحظة وظيفتها بالشكل الامثل ، لابد من وجود أداة يستعين بها الملاحظ في عمله وأهم أداة في هذا المجال استمارة الملاحظة. (فاندالين، ١٩٨٤ : ٧٢)

والملاحظة وسيلة من الوسائل التي لجأ اليها الانسان منذ أقدم العصور والأزمان لجمع البيانات عن بيئته وعن مجتمعه ويمكن القول أن الوسائل الاخرى كالمقابلة ، والاستبانة تعتمد على الملاحظة ، وأن في القياس والتقويم يجري التركيز على الملاحظة العلمية التي تسعى الى تحقيق هدفاً واضحاً ، أما الملاحظة العابرة لا نعتد بها كثيراً في عملية التقويم بل نركز على الملاحظة العلمية المنظمة التي تحدث عن قصد وهدف ودراية ونتائجها تسجل بنظام مترابط وتناسق هادف وتخضع للضوابط العلمية من حيث صدقها وثباتها

، أما الملاحظة العابرة ربما يظهر السلوك نتيجة لظروف معينة قد لا يتكرر مرة أخرى وهذا السلوك قد يبقى عالقاً بتفاصيله عن الفرد الذي قام به ويجري التعامل معه وفق شدته فالمخالفات البسيطة يمكن تجاوزها والنشاطات الايجابية البسيطة يمكن تشجيعها بالكلمات ، أما المخالفات الكبيرة مثل الغش في الامتحان ، والسرقة ، وغيرها حتى وأن حدثت بالملاحظة العابرة لا يمكن السكوت عنها ، والملاحظة العابرة للتصرفات الايجابية مثل التبرع بالدم والمساهمة في أنقاذ شخصاً ما في موقف فيه خطورة أو مساعدة أسرة ضعيفة هذه التصرفات ينبغي أن تشجع من قبل من يلاحظها ضماناً لتكرار السلوك رغم أنها حصلت بشكل عابر ورغم أنها لم تسجل لكون لم يستعد لها بإحدى وسائل الملاحظة المتعارف عليها ، وأن أغلب الادوات تستعمل الملاحظة كمقياس التقدير وقوائم الشطب وحتى التجريب تعتمد على الملاحظة الا أن هناك تنوع فيها تبعا للغرض الذي أعدت من أجله وتبقى لكل أداة أسلوبها في التطبيق والتفسير للنتائج .

ت	أســم المـجـال	عدد فقراته
أولاً	محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم	١٢
ثانياً	محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية	١٠
ثالثاً	محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي	١١
رابعاً	محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الابتدائية	٧
خامساً	محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية	٩
سادساً	محور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين التلاميذ	٥
سابعاً	محور الاتصال اللفظي ومراعات صعوبات التعلم	٩
ثامناً	محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي	١٠
تاسعاً	محور مهارات مواجهة محبطات الاتصال اللفظي (مهارات ما قبل الاتصال اللفظي)	٦
عاشراً	محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة	١١
	المجموع : ٩٠	

(مجيد وعيال ، ٢٠١٢: ١٠٣ – ١٠٤) ، وتحقيقاً لهدف البحث اعتمد الباحثان الملاحظة العلمية المنظمة .

خطوات بناء استمارة الملاحظة

بنى الباحثان استمارة الملاحظة بصورتها الاولية ضمن الخطوات الأتية :-

توجيه سؤال استطلاعي على عينة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها والسؤال هو: ماهي اهم المهارات اللفظية في تعليم القراءة التي تساعد المعلم على توصيل المادة ؟

مقابلة بعض المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والمشرفين التربويين ومعلمي القراءة ، لاستنباط بعض الأفكار .

حصر المحاور الرئيسة للملاحظة بناءً على اسئلة الدراسة .

وضع مدرج استجابات أعتمد وزناً ثلاثياً ، وذلك على النحو الاتي : (٣) متوفرة بدرجة عالية ، (٢) متوفرة بدرجة متوسطة ، (١) متوفرة بدرجة ضعيفة .

في ضوء اجابات العينة الاستطلاعية ، واطلاع الباحثان على الدراسات السابقة والادبيات توصلت الى (١٠) مجالات بصورتها الأولية ، وجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

المجالات بصورتها الأولية

صدق أداة البحث (استمارة الملاحظة)

يقصد بصدق الاختبار أو المقياس أن يقيس ما وضعة لأجل قياسه . (النبهان ، ٢٠٠٤ : ٢٧٢) ، يشير بصورة أساسية الى الدرجة التي يبدو فيها الاختبار أو المقياس أنه يقيس ما يزعم قياسه . (كاي وأخرون ، ٢٠١٢ : ٢٥٣) ، وأشار (Ebel) الى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث هي أن يقوم الباحث بعرض الاداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين لبيان رأيهم في صلاحية الفقرات وفقاً لقياس الصفة التي وجدت من أجلها . (Ebel , 1972 : 566)

وللتثبت من الصدق الظاهري قام الباحثان بعرض استمارة الملاحظة بما تحتويه من توصيف لمستويات الاداء على عدد من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ،وذلك بهدف معرفة أراءهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم بشان مجالات الاستمارة وفقراتها ومدى وضوحها وترابطها وصحة توصيف مستويات الاداء فيها وترتيبها وملائمة كل مستوى للبديل الذي يقابلها ، ومدى تحقيقها

لأهداف الدراسة، وفي ضوء أراء الخبراء و المحكمين وملاحظاتهم اعتمد الباحثان نسبة ٨٠ % من اتفاق الخبراء حيث تم حذف (٣) مجالات وهذه المجالات هي (محور الاتصال اللفظي والفروق الفردية بين التلاميذ)، (محور مهارات موجهة محبطات الاتصال اللفظي (مهارات ما قبل الاتصال اللفظي) ، (محور الاتصال اللفظي وتعزيز الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية مدعمة) من أصل (١٠) مجالات ،وكذلك تم حذف بعض الفقرات من المجالات. وبعد أجراء الحذف والتعديل على الفقرات أصبحت بالشكل النهائي تتكون من (٤٤) فقرة موزعة على (٧) مجالات كما في جدول (٣) وملحق (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

ت	عنوان المحور	عدد الفقرات	عبارات المحور	
			من	إلى
١	محور الاصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعليم .	٩	١	٩
٢	محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية .	٧	١٠	١٦
٣	محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي .	٥	١٧	٢١
٤	محور الاتصال للفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبط بالمرحلة العمرية لتلامذة المرحلة الابتدائية .	٥	٢٢	٢٦
٥	محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية .	٦	٢٧	٣٢
٦	محور الاتصال اللفظي ومراعاة صعوبات التعلم .	٦	٣٣	٣٨
٧	محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي .	٦	٣٩	٤٤

ب – ثبات الأداة

ونقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها . (الامام ، ١٩٩٠ : ١٤٥) ، اي مدى الاتساق بين النتائج التي تجمع من خلال أعادة تطبيق الاختبار نفسة على الافراد أنفسهم تحت الظروف نفسها او ظروف مشابهه الى أكبر قدر ممكن . (ملحم، ٢٠١١ : ٣٤٨)

وقد حسب معامل ثبات استمارة الملاحظة بطريقة : ثبات التصحيح : يطلق عليه تسمية الثبات او الاتفاق بين المقيمين ويقصد به تشابه تقديرات الملاحظة عند تسجيلها للشخص الملاحظ عند قيام أكثر من ملاحظ بتقدير درجة تلك الملاحظة في أنٍ واحد وبصورة مستقلة لكل ملاحظة على حدة ويشير (لاندي) الى أن أنسب طريقة لقياس ثبات الملاحظة في الموضوعات المتعلقة بأداء المهارات والكفايات التي يعتمد تقديرها على تقدير الملاحظ هي وجود ملاحظ أخر* أو أكثر يقوم بتقدير مستوى الاداء من خلال الملاحظة ،ويتم ذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات كل ملاحظين على حدة لأداء الاشخاص المفحوصين . (لاندي وهار ، ب ت : ١١٧) ، وباستعمال معادلة كوبر تبين أن الثبات قد بلغ(٠,٩٠) وهو معامل ثبات جيد. والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

ثبات أداة البحث

الباحث ونفسة	الزيارة الاولى	الزيارة الثانية
الثبات	٨٩	٩١
الباحث وباحث ثاني	الباحث الاول	الباحث الثاني
الثبات	٨٨	٩٢

محمد صادق غلوم / معلم

خامسـاً :- تطبيق الاداة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها بصورتها النهائية باشر الباحثان بالزيارات الميدانية للمدراس الابتدائية أبتداءً من ٢٢ / ١٢ /٢٠١٦ وحتى ٩ / ٣ /٢٠١٧م.

وكانت الزيارة لكل معلم ،ومعلمة لمدة حصة كاملة والتأشير في الحقل الذي يناسب مستوى أداء المعلم أو المعلمة لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها استمارة الملاحظة ، وأعطيت ثلاث درجات (متوفر بدرجة عالية)، ودرجتان (متوفر بدرجة متوسطة) ، ودرجة واحدة (متوفر بدرجة ضعيفة).

سادساً :- الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss) وكالاتي :-

الوسط المرجح/ استعملت هذه الوسيلة لاستخراج الاهمية للفقرات .

الوزن المئوي / استعملت هذه الوسيلة لاستخراج النسبة المئوية لكل فقرة.

مربع كاي / استعملت هذه الوسيلة لاستخراج دلالة الفرق بين المجالات السبعة.

معادلة كوبر/ استعملت هذه الوسيلة لاستخراج ثبات الاداة.

الفصل الرابع .... عرض النتائج وتفسيرها

أولاً :- عرض النتائج

يعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي توصلوا اليها بعد تطبيق الأداة في ضوء أهداف البحث ، الهدف ألأول هو التعرف على مهارات الاتصال اللفظي لدى المعلمين بشكل عام . وتحقيقاً لهذا الهدف استخراج المتوسط العام للوسط المرجح والذي كان (1.762) للمجالات السبعة تبين أن مهارات الاتصال اللفظي لدى المعلمين كانت ضعيفة وغير متحققة مقارنة مع الوسط الفرضي الذي هو (٢)، وبذلك كانت مهارات الاتصال اللفظي غير متحققة عند معلمي القراءة بشكل عام لأن الوسط المرجح لها كان اقل من (٢) وهو المعيار المحدد اي ان معلمي القراءة كانوا غير متمكنين من هذه المهارات، وذلك يرجع الى ان اكثر المعلمين كانوا لا يستعملون مهارات الاتصال اللفظي بشكل صحيح ومتواصل مع التلامذة فالكثير منهم يستعملون الالفاظ العامية بدل الفصحى ، وكذلك قلة الاهتمام بأسئلة التلامذة ،وضعف التركيز على الافكار الرئيسة عند عرض الموضوع ،وقلة مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة، وكذلك وقلة استعمال الوسائل

التعليمية في عرض الدرس بالشكل الصحيح وهذا يؤثر على مستوى التلامذة وتحصيلهم، وذلك يرجع الى قلة الخبرة والتدريب لدى المعلم.

أما الهدف الثاني هو التعرف على دلالة الفرق لمهارات الاتصال اللفظي تبعاً للمجالات (السبعة) فكانت غير دالة إحصائيا لان قيمة (P) الاحتمالية كانت (0.548) واذا كانت قيمة (P) الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فذلك يعني أنها غير دالة من خلال نتائج اختبار مربع كاي للتعرف على دلالة الفروق بين المجالات في مهارات الاتصال اللفظي، وبذلك فأنها غير دالة احصائياً، وجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

نتائج اختبار مربع كاي للتعرف على دلالة الفروق بين المجالات في مهارات الاتصال اللفظي

المتغير	قيمة مربع كاي	قيمة P الاحتمالية	الدلالة
مهارات الاتصال اللفظي	١٠٨.٠٤	٠.٥٤٨	غير دالة

أما الهدف الثالث هو التعرف على مستويات المهارات تبعاً للمجالات السبعة . ولتحقيق هذا الهدف تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مجال ثم رتبت هذه المجالات على المستويات بشكل تنازلي من الاعلى الى الادنى ومجال واحد كان متحقق من هذه المجالات السبعة وهو المجال الثالث والذي كان بوسط مرجح (٢,٠١٤) ووزن مئوي (٦٧,١٣%) وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

مستوى المهارات تبعاً للمجالات السبعة مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

المجال	الرتبة	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الثالث	١	محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي .	٢.٠١٤	% ٦٧.١٣
الثاني	٢	محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية .	١.٨٤	% ٦١.٣٣
ألأول	٣	محور الاتصال اللفظي والعلاقات الإنسانية في بيئة التعليم.	١.٨٣	% ٦١
السابع	٤	محور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي .	١.٨٢	% ٦٠.٦٧
السادس	٥	محور الاتصال اللفظي ومراعاة صعوبات التعلم .	١.٦٤	% ٥٤.٦٧
الخامس	٦	محور الاتصال اللفظي والاسئلة الصفية .	١.٦١	% ٥٣.٦٧
الرابع	٧	محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبط بالمرحلة العمرية لتلامذة المرحلة الابتدائية .	١.٥٨	% ٥٢.٦٧

ثانياً / تفسير النتائج :-

اعتمدت الباحثة معيار للتفسير وهو (٢)* أذا حصلت الفقرة أعلى من ذلك فأنها متحققة واذا حصلت أقل من ذلك فأنها غير متحققة .

المستوى ألأول / محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي مرتب تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي

* استخرج هذا المعيار عن طريق جمع اوزان البدائل على عددها

$$\frac{١ + ٢ + ٣}{٣} = \frac{٦}{٣} = ٢$$

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١٩	ملاحظة نطق التلامذة لمفاهيم القراءة ومصطلحاتها .	٢.١٣	٧١
٢	٢٠	تنبيه التلامذة لفظياً عند وجود أخطاء ناتجة عند القراءة .	٢.١١	٧٠
٣	١٧	دقة التعبير اللفظي عن مصطلحات القراءة ومفاهيمها .	٢.٠٨	٦٩
٤	٢١	التلفظ بما يدونه كتابياً على السبورة .	٢.٠٣	٦٨
٥	١٨	التركيز في أثناء العرض اللفظي على المصطلحات اللغوية الجديدة .	١.٧٢	٥٧

– تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى الاول المجال الثالث :

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي ، وهي (٥) مهارات ، مثلتها الفقرات من (١٧) الى (٢١) بوسط مرجح (٢.١٣) ووزن مئوي (٧١%) كحد أعلى ، وبوسط مرجح (١.٧٢) ووزن مئوي (٥٧) كحد أدنى .

ومن هذه المهارات مهارة (ملاحظة نطق التلاميذ لمفاهيم القراءة ومصطلحاتها) التي كان وسطها المرجح (٢.١٣) ووزنها المئوي (٧١) ، وقد يعود سبب ارتفاع درجة الاستجابة لمهارة (ملاحظة نطق التلاميذ لمفاهيم القراءة ومصطلحاتها) الى تنامي الحس اللغوي عند معلم القراءة ، ما جعله ملزما بالتأكيد على المصطلح اللغوي نفسه ، فلمعلم حريص على أن ينطق التلميذ مسميات مفاهيم القراءة ، ومصطلحاتها نطقا صحيحاً ، ليبعد شبهة اللبس أو عدم الفهم وقد أكدَ(عدس ، ١٩٩٦)أن مما سيعين المعلم على زيادة فاعلية الاتصال اللفظي الدقة في استعمال مفردات المصطلحات ، والمفاهيم ، والدقة في استعمال كلمات تحمل كل واحدة منها دلالة واضحة المعنى ، ومحددة السياق ، والملاحظة السمعية للسلوك اللفظي هنا ، وسيلة لالتقاط أخطاء التلاميذ ، بعد أدراكها عن طريق حاسة السمع ومن ثم تقديمها أليهم لفظياً بطريقة توضح أخطائهم في نطقها عند تناولهم لها في سياق لفظي ما .

أما الفقرة الثانية التي نصت (تنبيه التلاميذ لفظياً عند وجود أخطاء ناتجة عند القراءة) والتي كانت بوسط مرجح (٢.١١) ووزن مئوي (٧٠) ، ويعود ذلك على حرص معلمي القراءة لأي هفوة قد تؤدي الى نتيجة غير صحيحة .

أما الفقرة الثالثة التي نصت (التركيز في أثناء العرض اللفظي على المصطلحات اللغوية الجديدة) . والتي كانت بوسط مرجح (١.٧٢) ووزن مئوي (٥٧) ، وسبب ذلك أنها تشير الى عدم تمكن معلمي القراءة من هذه المهارة لعدم وجود خبرات ومتطلبات لتعلم الحالي ، ومستوى التذكير اللفظي البسيط الذي يلزم معلم القراءة أداؤه للتأكيد على المفردات اللغوية المرتبطة بمصطلحات الموضوع الجديد ومفاهيمه .

المستوى الثاني / محور الاتصال اللفظي ومهام الإدارة الصفية مرتب تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١٥	استعمال الالفاظ مناسبة لضبط الصف .	٢.١١	٧٠
٢	١٢	التأكد من أن التلامذة جميعهم يسمعون جيداً لما يتم عرضه لفظياً من المعلم .	٢.٠٩	٧٠
٣	١٠	إظهار الثقة بالنفس أثناء التحدث .	٢.٠٣	٦٨
٤	١١	التعرف على أصوات التلامذة .	١.٩٣	٦٤
٥	١٦	البشاشة عند ألقاء تحية الاسلام في بداية الحصة، وعند مغادرة الصف .	١.٧٣	٥٨
٦	١٣	تركيز النقاش على الافكار الرئيسة .	١.٦٨	٥٦
٧	١٤	التبسم عند توجيه التلميذ الذي لم يستطع القراءة صحيحاً .	١.٣٧	٤٦

محور الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية

تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى الثاني المجال الثاني:

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال اللفظي ومهام الادارة الصفية، وهي (٧) مهارات ،مثلتها الفقرات من (١٠) الى (١٦) بوسط مرجح (٢.١١) ووزن مئوي (٧٠%) كحد أعلى ، ووسط مرجح (١.٣٧) ووزن مئوي (٤٦) كحد أدنى . ومن هذه المهارات مهارات (استعمال الالفاظ مناسبة الضبط الصف) التي كان وسطها المرجح (٢.١١) ووزنها المئوي (٧٠) ، أي متمكن منها معلم القراءة وحدد الاسطل والخالدي ٢٠٠٥ ان من المسؤوليات التي يجب على المعلم الوفاء بها لتحقيق أدارة صفية ناجحة ومنتجة وضع القواعد ولمعايير المحددة للسلوك المقبول وغير المقبول .

أما الفقرة الثانية التي نصت (التأكد من أن التلامذة جميعهم يسمعون جيدا لما يتم عرضه لفظياً من المعلم) التي كان وسطها المرجح (٢.٠٩) ووزنها المئوي (٧٠) كانت متحققة بدرجة عالية عند معلمي القراءة، وكذلك تدل على أن المعلم يحاول جعل أداءه الاتي مبنياً على تحقيق الخطوات السابقة اللازمة للخطوة الحالية، فالمعلم يحدد صاحب السلوك والذي قد يكون متابعا او غير متابع لما يعرض لفظياً مما

يجعل المعلم يصدر ردة فعل لفظية دالة على الرضا أو عدمهما فيما يخص بدل التلامذة من أستماع جيد أو إهمال لما يعرضه معلمهم لفظياً .

أما الفقرة الثالثة التي نصت (تركيز النقاش على الافكار الرئيسة) والتي كان وسطها المرجح (١.٦٨) ووزنها المئوي (٥٦) فكانت غير موجودة، وسبب ذلك يرجع الى رغبة المعلم في عدم الاطالة في الموضوع والى قصر وقت الدرس .

أما الفقرة الرابعة التي نصت (التبسم عند توجيه التلميذ الذي لم يستطع القراءة صحيحاً) والتي كان وسطها المرجح (١.٣٧) ووزنها المئوي (٤٦) فكانت غير متحققة يعود تدني درجة تمكن المعلمين من هذه المهارة الى أن المعلم يعكس المشاكل الاسرية والتي يمر بها خارج المدرسة على تلاميذه ، وطبيعة تلاميذه وما قد يستحقه موقف متعلق بتلميذ ينتمي الى هذا الصف من حزم فقد يرى البعض أن المعلم ملزم دائما بروح طيبة وبعبارات لفظية بينما يميل المعلم الى الحديث بعبارات أكثر صرامه لوقف سلوك سيئ أو لبيان خطأ ما .

المستوى الثالث / محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعليم مرتب تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (٩) يوضح ذلك.

تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى الثالث المجال الاول:

جدول (٩)
محور الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعليم

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٩	تشجيع التلامذة على الحديث أمام أقرانهم .	٢.١	٧٠
٢	١	مناداة التلامذة بأسمائهم .	٢.٠١	٦٧
٣	٨	إعطاء التلامذة فرصاً مناسبة للتعبير عن أفكارهم وأراءهم .	١.٩٨	٦٦
٤	٣	الاستماع باهتمام لإجابات التلامذة .	١.٩٣	٦٤
٥	٧	تجنب استعمال الالفاظ البذيئة مع التلامذة .	١.٨٨	٦٣
٦	٤	تعزيز إجابات التلامذة بعبارات لفظية مشجعة، وبمستوى يوازي أداء التلميذ .	١.٧٩	٦٠
٧	٦	الاجابة عن تساؤلات التلامذة واستفساراتهم .	١.٧١	٥٧
٨	٢	استعمال المناقشة اللفظية في بيئة التعليم .	١.٦٨	٥٦
٩	٥	استعمال تلميحات لفظية محفزة في توجيه التلميذ المخطئ نحو الاجابة الصحيحة .	١.٤١	٤٧

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال اللفظي والعلاقات الانسانية في بيئة التعلم (٩) مهارات، مثلتها العبارات من (١) الى (٩) بوسط مرجح (٢.٠١) ووزن مئوي (٧٠%) كحد أعلى ووسط مرجح (١.٤١) ووزن مئوي (٤٧) كحد أدنى .

نالت الفقرة (تشجيع التلاميذ على الحديث امام قرانهم) المرتبة الاولى التي كان وسطها المرجح (٢.٠١) ووزنها المئوي (٧٠) وكانت موجودة عند معلمين القراءة من خلال استماعهم لحديث التلامذة وتشجيعهم لان هذه المهارة تعطي التلاميذ الثقة بالنفس والتغلب على الخوف .

أما الفقرة الثانية التي نصت (مناداة التلامذة بأسمائهم) التي كان وسطها المرجح (٢.٠٠١) ووزنها المئوي (٦٧) عائدا الى حرص معلم القراءة على ان يشعر المتعلم (التلميذ) بقيمته والتزامه بضرورة تعزيز ذاته لإظهار قيمته الإنسانية داخل الموقف الصفي ، واورد (الاسطل والخالدي ٢٠٠٥)ان من الانماط الكلامية التي ستعين المعلم على تحقيق تواصل فعال بينه وبين تلاميذه في المواقف ألفظا تشعر التلامذة بالاحترام والتقدير وتقبله افكارهم ومشاعرهم الايجابية والسلبية واكثاره من استعمال التعزيز الايجابي .

اما الفقرة الثالثة التي نصت (استعمال المناقشة اللفظية في بيئة التعليم) التي كان وسطها المرجح (١.٦٨) ووزنها المئوي (٥٦) فكانت ضعيفة اي عدم تمكن معلمي القراءة منها لان المناقشة محصورة في ان يسأل التلميذ ليجيبه المعلم، وان ما قد يحدث داخل الصف من معارضات لفظية بين التلاميذ على طريقة حل معينة او مناقشتهم زميلهم او تدخلهم في حل ممارسات تنتمي للفوضى التي لا تنسجم مع الضبط الاداري اللازم للمواقف الصفية .

اما الفقرة الرابعة التي نصت (استعمال تلميحات لفظية محفزة في توجيه التلميذ المخطئ نحو الجابة الصحيحة) التي كان وسطها المرجح (١.٤١) ووزنها المئوي (٤٧) فمنحت استجابة ضعيفة اي غير متحققة عند معلمي القراءة فاستعمال التلميحات اللفظية المعززة هو نوع من تحقيق الانجاز اللفظي للأداء المعرفي او الاداء المهارى ويرى المعلم نفسه هنا ممارسا للتوازن اللفظي والتشجيع غير اللفظي .

المستوى الرابع / محور الاتصال اللفظي ومهارات الأداء اللفظي اللغوي مرتب تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (١٠) يوضح ذلك.

تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى الرابع المجال السابع:

جدول (١٠)

محور الاتصال اللفظى ومهارات الأداء اللفظى اللغوى

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣٩	نطق الحروف نطقاً صحيحاً .	٢.١٩	٧٣
٢	٤٤	تقديم تغذية راجعة فورية للتنبيه على الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ أثناء حديثهم.	٢	٦٧
٣	٤١	التركيز على الايجاز اللفظي، وقصر الجمل بما يحقق الفهم.	١.٩٥	٦٥
٤	٤٠	الالتزام بقواعد النحو العربي .	١.٩٣	٦٤
٥	٤٢	التميز بين الكلمات ، أو الحروف ، ذات النغمات المتشابهة .	١.٥٢	٥١
٦	٤٣	جعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في اكتساب الجمل معانيها ، من تعجب، وخبر، واستفهام.	١.٣٥	٤٥

تضمن هذا المحور الاتصال اللفظي ومهارات الاداء اللفظي اللغوي، وهي (٦) مهارات مثلتها العبارات من (٣٩) الى (٤٤) بوسط مرجح (٢.١٩) ووزن مئوي (٧٣%) كحد أعلى، ووسط مرجح (١.٣٥) ووزن مئوي (٤٥) كحد أدنى .

نالت الفقرة (نطق الحروف نطقاً صحيحاً) المرتبة الاولى التي كان وسطها المرجح (٢.١٩) ووزنها المئوي (٧٣) موجودة بدرجة عالية أي أن معلم القراءة تمكن منها ولعل سلامة أعضاء النطق كشرط ملزم طبيا لاستحقاق ممارسة مهنة التعليم بعد الخرج عامل جعل المعلم ينال درجة عالية في مهارة (نطق الحروف نطقا

صحيحاً)، ويؤكد (عبد الهادي وزميلاه، ٢٠٠٤) على مهارة النطق السليم للحروف من مخارجها الاصلية بشكل واضح لدى المستمع نطقا يعين على فهم المستمع .

أما الفقرة الثانية التي نصت (تقديم تغذية راجعة فورية للتنبيه على الاخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ أثناء حديثهم) والتي كان وسطها المرجح (٢) ووزنها المئوي (٦٧) فكانت موجودة عند معلم القراءة ويؤكد (فلاته ،١٩٩٦) أن التغذية الراجعة في الموقف الصفي أداة قياس مستمر تكشف للمعلم مدى استجابة تلاميذه لفكرة أو معلومة ، بما يحدد له خط سيره في نشاطه التعليمي وما أذا كان يشبع حاجات التعلم ويخدم أهداف التدريس أم لا .

أما الفقرة الثالثة التي نصت (التميز بين الكلمات ، أو الحروف ، ذات النغمات المتشابهة) والتي كان وسطها المرجح (١.٥٢) ،ووزنها المئوي (٥١) فكانت غير موجودة أي عدم تمكن معلم القراءة منها أو أن المعلم أنما أراد الحكم على التلميذ من خلال ما أراد نطقه لا من خلال ما نطقه فعلاً ، وهنا يفوت معلم القراءة فرصة اكتشاف فهم خاطأ يلزم تصحيحه .

أما الفقرة الرابعة التي نصت (جعل نبرة الصوت نائبة عن علامات الترقيم في اكتساب الجمل معانيها ، من تعجب ، وخبر، واستفهام) والتي كان وسطها المرجح (١.٣٥) ووزنها المئوي (٤٥) فكانت غير موجودة أي عدم تمكن معلم القراءة منها ، وأن عدم قدرة المعلم على ضبط الوقت ، يجعله يحاول أنهاء الحصة ، وتوزيع جهده المرتبط بالأداء اللفظي على دقائق الحصة كافة وكان غايته نطق كل ما أرادة قوله فعلاً لمجرد ذكره دون أن يكون لأدائه اللفظي هنا تأثير اتصاله على تلاميذه، وقد يغيب على المعلم أن التلميذ عندما قال أجابه صحيحه أنما أراد لاستفسار عن صحتها أو أراد ترشيحها لتكون مرضية للمعلم لا تقديمها كإجابة يوقن بصحتها .

المستوى الخامس / محور الاتصال اللفظي ومراعاة صعوبات التعلم مرتب تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

محور الاتصال اللفظي ومراعاة صعوبات التعلم

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣٥	استعمال درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع .	٢.٠٦	٦٩
٢	٣٧	استعمال التكرار الايجابي وغير العشوائي .	٢.٠٣	٦٨
٣	٣٦	ملاحظة عيوب النطق عند بعض التلاميذ .	١.٨٧	٦٢
٤	٣٣	أعادة التعبير عن المعنى بأكثر من صياغة .	١.٣٩	٤٦
٥	٣٨	استعمال المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة التلميذ عند مواجهته صعوبة في تذكر معلومة ما، من خبرات التعلم السابقة .	١.٣٩	٤٦
٦	٣٤	تقديم خبرات مباشرة بألفاظ ومسميات مألوفة .	١.١	٣٧

تفسير النائج المتعلقة بالمستوى الخامس المجال السادس:

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال اللفظي ومراعاة صعوبات التعلم، وهي (٦) مهارات ، مثلتها العبارات من (٣٣) الى (٣٨) بوسط مرجح (٢.٠٦) ،ووزن مئوي (٦٩%)، كحد أعلى ووسط مرجح (١.١) ، ووزن مئوي (٣٧) كحد أدنى .

حصلت الفقرة (استعمال درجات الصوت المناسبة لمراعاة ضعاف السمع) المرتبة الاولى والتي كان وسطها المرجح (٢.٠٦) ،ووزنها المئوي (٦٩) فكانت موجودة عند معلم القراءة أي أن المعلم يوجه التلاميذ الى نطق مسميات ومفاهيم القراءة ومصطلحاتها دائماً للحكم على مدى أستماع المعلمين لنطق التلامذة لها باعتبار المستمع الجيد متحدثاً جيداً فمتى ما وصلت الرسالة بدون تشويش امكن أرسالها مجدداً أي أن المعلم يجب أن يكون صوته مناسباً لمراعاة الفروق الفردية بين التلامذة كذلك مراعاة ضعاف السمع وقطع الشرود الذهني عند بعض التلامذة .

أما الفقرة الثانية التي نصت (استعمال التكرار الايجابي وغير العشوائي)، والتي كان وسطها المرجح (٢.٠٣)، ووزنها المئوي (٦٨) فكانت عالية أي أن معلم القراءة متمكن منها يستعمل المعلم هذه المهارة للتأكيد على ترسيخ المعلومة وعلى مدى فهم التلاميذ لهذه المعلومة ويبسطها أكثر لهم لمراعاة الفروق الفردية بين التلامذة .

أما الفقرة الثالثة التي نصت (استعمال المثيرات اللفظية المناسبة لمساعدة التلميذ عند مواجهته صعوبة في تذكر معلومة ما ، من خبرات التعلم السابقة)، والتي كان وسطها المرجح (١.٣٩)، ووزنها المئوي (٤٦) فكانت الاستجابة عليها ضعيفة أي عدم تمكن معلم القراءة منها المعلم هنا لا يعطي التلميذ المخطئ في الاجابة أي فرصة أو يستعمل اي مثير لفظي يساعده على تذكر المعلومة التي قد يكون لم يتذكر الاجابة عنها، او يكون سؤال المعلم غير واضح، أو أن المعلم يريد أنهاء هذه الحصة بأسرع وقت وأقل جهد وعدم تقديم المعلم أي معلومات عن الدرس السابق وربطها بالدرس الجديد أي عدم الافادة من المعلومات والخبرات السابقة لمساعدة التلميذ .

أما الفقرة الرابعة التي نصت (تقديم خبرات مباشرة بألفاظ ومسميات مألوفة) والتي كان وسطها المرجح (١.١) ووزنها المئوي (٣٧) فكانت ضعيفة أي غير موجودة عند معلم القراءة فقد يرى المعلم أن بعض الالفاظ المرتبطة بالقراءة ألفاظاً غير مألوفة عند التلامذة بينما قد يكون المعلم قدمها للتلاميذ سابقاً فهي في حكم المألوف عند هؤلاء التلاميذ أو أن المعلم لا يرى أن هناك خبرات مباشرة تناسب مواقف معينة بعينها .
المستوى السادس / محور الاتصال اللفظي والأسئلة الصفية مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

محور الاتصال اللفظي والأسئلة الصفية

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٢٩	طرح أسئلة صفية في مستوى يناسب قدرات التلامذة وفهمهم .	٢.١٣	٧١
٢	٢٧	ترابط أجزاء السؤال ،واكتمال معطياته .	٢.٠٩	٧٠
٣	٢٨	وضوح الصياغة اللفظية للسؤال .	٢.٠٨	٦٩
٤	٣١	طرح أسئلة تقويمية متنوعة على التلامذة ،للوقوف على مدى فهمهم لجزء ما ،قبل الانتقال للجزء الذي يليه .	١.٤٣	٤٨
٥	٣٠	التوقف برهة بعد القاء السؤال وقبل تحديد التلميذ الذي سيجيب ، لإعطاء التلميذ فرصة للتفكير .	١.٢٧	٤٢
٦	٣٢	استعمال الفاظ تحفيزية تثير الاستكشاف وأنماط التفكير المختلفة .	٠.٦٩	٢٣

تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى السادس المجال الخامس:

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال أللفظي والاسئلة الصفية وهي (٦) مهارات مثلتها العبارات من (٢٧) الى (٣٢) بوسط مرجح (٢.١٣) ووزن مئوي (٧١%) كحد أعلى، ووسط مرجح (٠.٦٩) ،ووزن مئوي (٢٣) كحد أدنى .

حصلت الفقرة (طرح أسئلة صفية في مستوى يناسب قدرات التلامذة وفهمهم) المرتبة الاولى، والتي كان وسطها المرجح (٢.١٣) ووزنها المئوي (٧١) كانت موجودة عنده معلم القراءة أن طرح المعلم للأسئلة بشكل واضح وبسيط يساعد التلميذ على الاجابة الصحيحة وكذلك يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية في مستوى الفهم والذكاء ، وقد أكدة (الحصين وزميله ،١٩٨٨) على ضرورة تحديد مستوى القدرة أو

مستوى الاداء لكل سؤال لضبط الحاجة الزمنية لكل سؤال وجعل صياغة السؤال واضحة المعنى مفهومة المقصود حتى لا يختلف التلاميذ في فهمها وحتى تكون مناسبة لمستواهم اللغوي ولمستواهم المعرفي .

أما المهارة الثانية التي نصت (ترابط أجزاء السؤال واكتمال معطياته)، والتي كان وسطها المرجح (٢.٠٩) ووزنها المئوي (٧٠) فكانت الاستجابة عليها بدرجة عالية أي أنها موجودة عند معلم القراءة لان المعلم هنا يراعي المرحلة العمرية عند طرح الاسئلة على التلامذة وكذلك يراعي الفروق الفردية بين التلامذة .

أما مهارة الثالثة التي نصت (التوقف برهة بعد القاء السؤال وقبل تحديد التلميذ الذي سيجيب لإعطاء التلميذ فرصة التفكير) والتي كان وسطها المرجح (١.٢٧)، ووزنها المئوي (٤٢) فكانت الاستجابة عليها بدرجة ضعيفة اي غير موجودة عند معلم القراءة فمعلم القراءة هنا عامل قوة مؤثر في تحقيق مبدأ الفروق الفردية وتطبيق قانون الاستعداد فهو بمنطقيه وحيادية يحاول تنظيم إجراءات التدريس بما يوفر الوقت والجهد وبما يجعل الاداء بمجمله منصباً في صالح الشرح فسؤال تلميذ غير مستعد مكلف نفسيا على هذا التلميذ وحجب الثقة عن تلميذ أظهر استعداد محبط له وربما منعه من محاولات اجتهاد لاحقة كما أن لحظة الصمت التي قد تفصل بين نهاية ألقاء السؤال والتحديد اللفظي لمن أختاره المعلم للإجابة اللفظية تعد ولادة مثير صوتي فالانقطاع من الحديث سيوقظ حاسة السمع ويجعل من لم يكن منتبهاً وقد أشاره (رجاء عيد،١٩٩٥) الى انخفاض متوسط نسبه الصمت في كلام المعلمات عن المستوى القياسي لأداة التحليل والتفاعل اللفظي (Flanders)

أما الفقرة الرابعة التي نصت (استعمال ألفاظ تحفيزية تثير الاستكشاف وأنماط التفكير المختلفة) والتي كان وسطها المرجح (٠.٦٩) ،ووزنها المئوي (٢٣) فكانت غير موجودة عنده معلم القراءة اي غير متمكن منها لان المعلم هنا يقتصر في شرح الدرس على المعلومات الموجودة في الكتاب فقط فأنه لم يقدم أي الفاظ تثير التفكير والاستكشاف عنده التلميذ وبذلك يجعل معلومات التلميذ وتفكيره محدود.

المستوى السابع / محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبط بالمرحلة العمرية لتلامذة المرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي والجدول(١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

محور الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبط بالمرحلة العمرية لتلامذة المرحلة الابتدائية

الرتبة	التسلسل القديم	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٢٢	استعمال مفردات لفظيه في مستوى أدراك التلاميذ وفهمهم .	٢.١٨	٧٣
٢	٢٤	مراعاة المدة الزمنية التي يستطيع التلامذة التحدث خلالها بشكل متواصل .	١.٧٩	٦٠
٣	٢٣	التفكير بصوت مسموع للتلامذة ،وذلك لتحقيق العلاقة بين اللغة والتفكير عند الاشارة .	١.٤	٤٧
٤	٢٦	إعطاء البدائل الفصحى لألفاظ التلاميذ العامية أن وجدت .	١.٣٩	٤٦
٥	٢٥	تقديم أمثله ومفردات حسية ترتبط ببيئة التلامذة وحياتهم اليومية .	١.١٤	٣٨

تفسير النتائج المتعلقة بالمستوى السابع المجال الرابع:

تضمن هذا المحور مهارات الاتصال اللفظي وخصائص النمو اللغوي المرتبطة بالمرحلة العمرية لتلامذة المرحلة الابتدائية، وهي (٥) مهارات، مثلتها العبارات من (٢٢) الى (٢٦) بوسط مرجح (٢.١٨)، ووزن مئوي (٧٣%) كحد أعلى، ووسط مرجح (١.١٤) ووزن مئوي (٣٨) كحد أدنى .

حصلت الفقرة (استعمال مفردات لفظية في مستوى أدراك التلامذة وفهمهم) المرتبة الاولى، والتي كان وسطها المرجح (٢.١٨) ،ووزنها المئوي (٧٣) فكانت موجودة عند معلم القراءة أي متمكن منها وربما عادة ذلك الى أن معلم القراءة قد يستعمل لغة بسيطة تنتمي مفرداتها وسياقاتها الى اللغة المحلية .ويورد (ماهر ،٢٠٠٣) من معوقات الاتصال التعليمي المرتبطة بالرسالة احتواء الرسالة على معلومات مبهمة أو غير دقيقة او عدم أتفاق مفردات الرسالة اللفظية بالسهولة أو غرابة بعض المصطلحات

ويذكر(سرايا ،٢٠٠٧) من معوقات الاتصال التعليمي المتعلقة بالمرسل استعمال مفردات صعبة الفهم.

أما الفقرة الثانية التي نصت (مراعات المدة الزمنية التي يستطيع التلامذة التحدث خلالها بشكل متواصل)، والتي كان وسطها المرجح (١.٧٩) ووزنها المئوي (٦٠) فكانت الاستجابة عليها ضعيفة، أو غير موجودة عند معلم القراءة أن معلم القراءة عندما يقطع حديث التلميذ يريد توجيه التفكير أو قطع محاولة الاهدار في الوقت فهو يولي ضبط الوقت كاستراتيجية تدريسية وأهمية عظمى، فالمعلم هنا لا يراعي تنميه الثقة بالنفس لدى التلامذة .

أما الفقرة الثالثة التي نصت (إعطاء البدائل الفصحى لألفاظ التلاميذ العامية أن وجدت)، والتي كان وسطها المرجح (١.٣٩) ،ووزنها المئوي (٤٦) فكانت الاستجابة عليها بدرجة ضعيفة أي غير موجودة عند معلم القراءة وعدم إعطاء الالفاظ الفصحى لألفاظ التلامذة العامية ،وأن أكثر التلامذة يستعملون الالفاظ التي تنتمي الى اللغة المحلية.

اما الفقرة الرابعة التي نصت (تقديم أمثلة ومفردات حسية ترتبط ببيئة التلامذة وحياتهم اليومية)، والتي كان وسطها المرجح (١.١٤)، ووزنها المئوي (٣٨) فكانت الاستجابة عليها ضعيفة وغير موجودة عند معلم القراءة أي أن معلم القراءة لم يقدم أي مثال مرتبط ببيئة التلامذة حتى يبسط الموقف التعليمي، ولم يذكر أي أمثلة ذات دلالات حسية تثير حواس التلامذة وترتبط بممارسات يومية معتادة في حياتهم المعاشية .

ثالثاً / الاستنتاجات:- في ضوء نتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاجات الأتية :-

ضعف في مهارات الاتصال اللفظي لدى المعلمين بشكل عام .

تحقيق محور واحد فقط وهو (محور الاتصال اللفظي كمقرر دراسي ذي بناء معرفي) من أصل سبع محاور

رابعاً / التوصيات :- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث ، يوصي الباحثان بالآتي :-

تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشكل دوري وتحديث برامج التدريب باستمرار، وأعدادهم أعداداً جيداً يجعلهم مؤهلين لذلك .

ضرورة اطلاع المعلمين على الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس بشكل عام ،ومهارات الاتصال والتواصل بشكل خاص.

الاهتمام بالبيئة الصفية وتهيئتها بشكل يجعل عملية الاتصال تتغلب على معوقات الاتصال بين المعلم وتلاميذه

تزويد معلمي القراءة في المرحلة الابتدائية بقائمة المهارات التي تم تحديدها في هذه الدراسة بقصد الإفادة منها في تقويم أدائهم ذاتياً .

خامساً/ المقترحات أستكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحثان أجراء الدراسات الاتية :-

١-اجراء دراسة تتناول صعوبات تعليم مادة القراءة في المرحلة الابتدائية.

٢-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتقويم اداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الاتصال اللفظي .

أجراء دراسة تبحث في مدى قيام ممارسي المهام الإشرافية لدورهم في ما يخص رفع مستوى أداء معلم اللغة العربية لمهارات الاتصال اللفظي في الموقف التدريسي .

أجراء دراسة تبحث في العلاقة ما بين تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات الاتصال اللفظي ومستوى التحصيل لتلاميذهم .

المصادر

القران الكريم

إبراهيم ، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٤، دار المعارف القاهرة ، مصر ، ١٩٦٨.

ابن منظور ، جمال الدين محمد (ب.ت.) : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت.

أبو حويج، مروان، البحث التربوي المعاصر، عمان، دار اليازوردي للنشر، ٢٠٠٢.

أبو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط٢، دار مجدلاوي ، الاردن ، ١٩٨٦.

أحمد، عبد المنعم، الحفاظ على سلامة اللغة العربية أراء ومقترحات، الجمهورية العراقية ، منشورات وزارة الثقافة والفنون، "سلسلة دراسات" دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٨.

أخرس ، نائل محمد عبد الرحمن والشيخ ، تاج السرعبد الله ،علم نفس النمو، مكتبة الرشد ، الرياض.

الأسطل، أبراهيم أحمد، وفريال يونس الخالدي ، مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل ، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٥.

الإمام ، مصطفى محمود، أعداد مقياس للتقويم الذاتي لأغراض الإشراف التربوي للمرشدين التربويين ، المؤتمر السنوي الثالث، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٩٩٠.

تركستاني، أحمد بن سيف الدين وآخرون، مهارات الاتصال، مطابع جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ٢٠٠٧.

جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية ، القاهرة، ١٩٨٩.

جبر، يحى عبد الرؤوف، اللغة والأذن، رسالة الخليج العربي ،مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨.

الجواري، أحمد عبد الستار، اللغة العربية كائن حي يعبر عن خصوصية الامة، منشورات وزارة الثقافة والفنون ، سلسلة دراسات، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٧٨.

الحماد، مبارك محمد، الاتصال الفعال ومهارته، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥.

حمادنة، أديب ذياب سلامة ، تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الاردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويرها ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠١.

خاطر، محمود رشدي، وآخرون، تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ط٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.

الخزاعلة، محمد سلمان، وآخرون، طرائق التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠٩.

الخالدي، سندس عبدالقادر، بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة الجهرية، جامعة بغداد، كلية التربية / أبن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ١٩٩٨.

الخفاجي ، بشير طالب حسين، تقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية، جامعة بابل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠٠٤.

داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠.

دمعة، مجيد أبراهيم وآخرون، اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريبية ، ط١، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧.

الرهيط، عبد الحمن بن سليمان بن فهد، العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام وبين التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠٠٥.

ريان، فكري حسن ، التدريس، ط٣، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤.

الزبيدي ، محمد مرتضى الحسيني ، تاج العروس من جواهر القاموس، مج٤، تحقيق عبد السلام محمد هارون، لبنان ، ب.ت.

الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام، مناهج البحث في التربية، مطبعة العاني بغداد، ١٩٧٤.

السبيعي ، عبد العزيز عبد القادر ، تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٨.

سرايا، عادل السيد، وحدات نسقية للتدريب والتعلم الذاتي في تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم (مفاهيم نظرية – تطبيقات عملية) ، مجلد١، مكتبة الرشد، الرياض، ٢٠٠٧.

سليمان، السر محمد أحمد، العناصر التعليمية في الخطاب النبوي اللفظي، المجلة التربوية، عدد٦١، مجلد٦١، مجلس النشر العلمي، كلية التربية بجامعة الكويت، ص١٣٧-١٩٦ ، ٢٠٠١.

السامرائي، مهدي صالح، "الاساليب والستراتيجيات الخاصة بأدارة الصف"، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، المجلد(١)، العدد(١)، ٢٠٠١.

سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية (المفهوم- التدريب – الأداء)، دار الشروق للنشر، عمان، ٢٠٠٣.

الشهراني، ناصر بن عبد الله ناصر، أثر تدريس تحليل التفاعل اللفظي لطلاب التربية الميدانية بكليات المعلمين على أدائهم التدريسي وتحصيل طلابهم في مادة العلوم ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، كلية التربية بمكة، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٣.

صليبيا، جميل ، مستقبل التربية في الشرق العربي ، مطبعة دمشق، ١٩٦٢.

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع محمد السيد، تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، مطبعة الفكر، عمان، ٢٠٠٠.

عبيدات، محمد حايل ، تقيم الأداء ، مجلة رسالة المعلم، العدد(٢)، المجلد(٣٦)، عمان ، ١٩٩٥.

العجيلي ، فاهم الطريحي ، وحسن ربيع حمادي ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، كلية التربية ، جامعة بابل ، العراق، ٢٠٠١.

عدس ، محمد عبد الرحيم ، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٦.

عطوى، جودت، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن، ٢٠٠١.

عطية ، محسن علي ، تكنولوجيا الاتصال الفعال في التعليم الفعال، دار المناهج، عمان،٢٠٠٧. الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨.

غلوم، عائشة عبد الله، "قواعد اللغة العربية أهميتها، ومشكلات تعلمها" ، مجلة التربية المستمرة بالبحرين، العدد٥، ١٩٨٢،

الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨.

فارس ، صبيحة عكاشة، تعليم مبادئ القراءة، الطبعة الاولى، دار التربية في الجامعة الامريكية، بيروت، ١٩٥٦.

فان دالين، ديوبولر، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ١٩٨٤.

فلاتة، أبراهيم محمود حسين، العملية التربوية في المدرسة الابتدائية(أهدافها، وسائلها، تقويمها) ، ط٢، مطابع بهادر، مكة المكرمة، ٢٠٠٤.

القريشي، عبد الفتاح، "أتجاهات حديثة في أساليب تقويم الطلاب"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(١٨)، الرياض، ١٩٨٦.

القزاز، محفوظ محمد حسن، قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مدينة الموصل،جامعة بغداد، كلية التربية / أبن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ١٩٨٤.

القيسي، رؤوف محمد أحمد، قياس سرعة القراءة – الفهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية التربية / أبن رشد، ١٩٨٤.

لافي، سعيد عبد الله، القراءة وتنمية التفكير ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٦.

لاندي، فرانك جي وهار جيمس، قياس أداء العمل بالأساليب النظرية والتطبيقات، ترجمة زكي محسن الحسن، معهد الادارة العامة، المملكة العربية السعودية، ب. ت.

اللقاني ، احمد حسين، وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة من المناهج وطرائق التدريس، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

مجيد عبد الحسين رزوقي ، وياسين حميد عيال ، القياس والتقويم للطالب الجامعي ، ٢٠١٢ .

ماهر، أحمد، كيف تعرف مهاراتك الأدارية في الاتصال؟، الدار الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٣.

مايزر، آن، علم النفس التجريبي، ترجمة خليل البياتي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠.

مبارك، محمد، اللغة العربية وضرورات الانبعاث الحضاري-الروحي الجديد، الجمهورية العراقية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، سلسلة دراسات، دار الحرية للطباعة والنشر ، بغداد، ١٩٧٨.

محجوب، عباس، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، ط١، دار الثقافة، الدوحة ، قطر، ١٩٨٦.

مرعي، توفيق، وبلقيس أحمد، الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط٢، دار الفرقان، عمان، الاردن، ١٩٨٥.

ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة المسؤولين عن التدريب أثناء الخدمة، المنامة، البحرين ، ١٩٧٥.

مورنو، ماريون، تنمية القراءة، الاستعداد للقراءة وكيف ينشأ في البيت والمدرسة، ترجمة سامي ناشد، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٧١.

الناقة، صلاح أحمد، والعيد، إبراهيم سلمان، "مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية" ، مجلة العلوم الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ٢٠١١.

نشوان، يعقوب، وجميل نشوان، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، مكتبة دار المنارة ، عمان ، الاردن، ٢٠٠١.

..... ، وعبد الرحمن الشعوان ، الكفايات التعليمية لطلبة كلية التربية بالمملكة السعودية ، مجلة جامعة الملك سعود، مج٢، العلوم التربوية ، الرياض، ١٩٩٠.

نصار، عيسى، "معايير تقويم أداء مديري المدارس" ، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد(١٢٢)، ١٩٩٧.

الهاشل ، سعد جاسم يوسف، البحث التربوي (أنواعه، مناهجه، دوره ، حالاته)، المجلة التربوية، عدد١٣، مج٤، الكويت ، ١٩٨٧.

هلال، محمد عبد الغني حسن، الدليل العلمي لتطبيقات البرمجة اللغوية العصبية (NLP) الحالات العملية والتمارين والتطبيقات، مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر، ٢٠٠٥.

وزارة التربية والتعليم والثقافة ، رئاسة التوجيه التربوي، مجلة أفاق تربوية، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، العدد العاشر، الدوحة ، ١٩٩٧.

ثانياً:- المصادر الاجنبية

Ebel, Robert. L , Essentials of Educational Measurement pron Engle wood cliff, New Jersey, prentice – Hall, 1972.

Gray. williams the teaching of reading and writing. Swlzerlan : Unfsco, 1965.

Hildreth,getude.taaching Reading ,New –York Hlt,1958.

Chall, Jeanne .s. Learning to read New York mc. Graw. Hill, 1967.

Swinson, J.; Knight, R. Teacher Verbal Feedback Directed towards Secondary Pupils with Challenging Behavior and Its Relationship to Their Behaviour, Educational Psychology in Practice, 23,2007.