أثر استراتيجية لعب الدّور في تحسين بعض مهارات التحدّث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن *

د. نصر محمد مقابلة **
د. عبد الله أحمد بطاح ***

* تاريخ التسليم: 25/ 3/ 2014، تاريخ القبول: 13/ 7/ 2014
** قسم المناهج والتدريس/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.
*** مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى/ الأردن.

ملخّص:

هدفت الدّراسة الكشف عن أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تحسين بعض مهارات التّحدّث لدى طلاب الصّفّ التّاسع، ولتحقيق هدف الدّراسة بُني اختبار موقفيّ مصحوبًا بالتّسجيل والتّصوير، مكوّنًا من (10) مواقف، اختار الطّالب منها خمسة مواقف؛ ليتحدّث مدّة دقيقة على الأقل عن كلّ موقف.

وتكوّن أفراد الدّراسة من (46) طالبًا، وقد قُسِّم أفراد الدّراسة إلى مجموعتين: تجريبيّة تألفت من (25) طالبًا، دُرّست باستخدام استراتيجيّة لعب الدّور، و (21) طالبًا في المجموعة الضّابطة، دُرّست بالطّريقة الاعتياديّة الموصوفة بدليل المعلّم.

وقد أظهرت نتائج الدّراسة الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على جميع مهارات اختبار مهارة التّحدّث ككل تعزى لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة لصالح أداء المجموعة التّجريبيّة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على جميع مهارات اختبار مهارة التّحدّث تعزى لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة لصالح أداء المجموعة التّجريبيّة.

مصطلحات الدراسة (الكلمات المفتاحيّة) : استراتيجيّة لعب الدّور، مهارة التّحدّث، الصف التاسع

The Effect of the Role Playing Strategy on Enhancing Some Speaking Skills of the Ninth Grade Students in Jordan

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of the role playing strategy on enhancing some speaking skills of the ninth grade students. In order to achieve the objectives of the study, a speaking test consists of 10 situations from which a student had to choose five situations to talk about for at least one minute on each. These situations were videotaped and recorded.

The participants of the study were 46 ninth grade male students and divided into two groups: experimental group of 25 students taught with the role- playing strategy and a control group of 21 students taught by the current method as described in The Teacher's Book.

The results of the study revealed statistically significant difference at (α= 0. 05) between the mean scores of the ninth grade students' performance of the overall skills of the speaking test due to the teaching method used in favor of the experimental group.

Moreover, the results revealed a statistically significant difference between the two mean scores of the ninth grade students' performance of the five skills of the speaking test due to the teaching method variable used in favor of the experimental group.

Keywords: *Role playing strategy, Speaking, Ninth Grade*

خلفيّة الدّراسة وأهميّتها:

تُعدّ اللّغة كائنًا حيًّا تولد وتنمو وتتطوّر، وعليه فإنّ اللّغة تُعدّ مطلبًا أساسيًّا من مطالب الحياة ومظهرًا اجتماعيًّا في حياة الإنسان، فهي تحقّق للمتعلّم نمطًا لغويًّا تمكّنه من التّعبير عمّا في نفسه بيسر وسهولة دون تردد لإتمام عمليّة الاتّصال.وعلى الرّغم من أهميّة مهارة التّحدّث في النّمو اللّغوي للمتعلّم، وما لاكتساب هذه المهارة من أثر في تنمية المهارات اللّغويّة الأخرى، فإنّ المدرسة تولي اللّغة المكتوبة اهتمامًا أكبر من اللّغة الشّفويّة، ولعلّ ذلك راجع إلى افتراض المعلّمين أنّ المتعلّمين يكتسبون مهارات التّحدّث قبل مجيئهم إلى المدرسة، ممّا أدّى إلى ضعفهم في هذه المهارة (أبو مغلي، 2001) .

كثير هم العلماء الذين تناولوا تعريف مهارة التّحدّث، فمنهم من أطلق عليها اسم الكلام، وآخرون أسموها التّعبير الشّفويّ، وقال بعضهم مهارة التّحدّث.وعرّف فلورز (Florez، 1999) مهارة التّحدّث بأنّها: عمليّات تفاعليّة لبناء المعنى الّذي يسهّل إنتاج الكلام ومعالجة المعلومات ويعتمد شكله ومعناه على السّياق وخبرات المشاركين وبيئته.أمّا أبو حشيش وبسندي وعبد الكريم (2007) فعرفوا مهارة التّحدّث بأنّها: القدرة على التّعبير الشّفويّ عن الأفكار والمشاعر الإنسانيّة والمواقف الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة بطريقة وظيفيّة أو إبداعيّة مع سلامة النّطق وحسن الإلقاء.وأمّا مدكور (2007) فعرّف مهارة التّحدّث بأنّها: عمليّة يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه الّتي تسهم في عمليّة التّفاعل مع المستمعين، وهذه العمليّة نظام متكامل يتمّ تعلّمه صوتيًّا ودلاليًّا ونحويًّا بقصد نقل الأفكار والمشاعر من المتحدّث إلى الآخرين.

ويرى الباحثان أنّ مهارة التّحدّث: عمليّة تبادليّة بين المرسل والمستقبل يقوم خلالها المرسل باستخدام حركات جسديّة معبّرة؛ لجذب انتباه السّامع من أجل نقل مشاعره وأحاسيسه والتّأثير فيه.

يتوخى تعليم اللّغة بالدّرجة الأولى جعل المتعلّم قادراً على التّعبير السّليم حديثًا وكتابةً، فاللّغة منظومة متكاملة للتّفاهم والتّواصل بين البشر، وهي أكبر وسيلة للتّفاهم بين البشر، وتقوم بتأدية سلسلة متداخلة ومتكاملة من الوظائف الاجتماعيّة المهمّة (الباري، 2011) .

والتّحدّث وسيلة اتّصال بين المتعلّم والجماعة فبوساطته يستطيع المتعلّم فهم الآخرين، ولن يكون هذا الاتّصال ذا فائدة إلا إذا كان صحيحًا ودقيقًا إذ يتوقّف على حسن

التّعبير وصحّته، ووضوح الاستقبال اللّغويّ، وعلى إتقانه يتوقّف تقدّم المتعلّم في اكتساب المعلومات الدّراسيّة المختلفة (الباري، 2011).

ومن خلال تنمية مهارات التّحدّث، تظهر العلاقة بينها وبين القدرة على الفهم، فلا يمكن أن يتحدّث المتعلّم حديثًا سليمًا نحويًّا وصرفيًّا ودلاليًّا، دونما وعي منه وفهم لما يتحدّث فيه.ويصبح المتحدّث الجيّد قادرًا على إجادة النّحو؛ لأنّ مهارة التّحدّث أداة للتّعلّم الفعليّ.وتظهر الأهميّة الخاصّة لمهارة التّحدّث عندما تسمع أحدهم يتحدّث بطريقة غير منظّمة، أو عندما تجده في موقف محرج يصعب التّحدّث فيه، عندئذ تتّضح أهميّة التّدرب على هذه المهارة وممارستها، لأنّها أداة المتعلّم ليصل إلى الرّضى عن نفسه، ويشعر بالثّقة عند التّحدّث (Anderson،1987).

وتعدّ مهارة التّحدّث الفنّ الثّاني من فنون اللّغة الأربعة بعد مهارة الاستماع وهي: "ترجمة اللّسان لما تعلّمه الإنسان عن طريق مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، وهو من العلامات المميّزة للإنسان" (الكنديّ وعطا، 1996: 131).

ومهارة التّحدّث هي الوسيلة السّهلة والسّريعة الّتي يستخدمها الإنسان في علاقاته مع الآخرين، والتّحدّث هو الّذي يرسم صورة الشّخصيّة في أذهان الآخرين، فقد ترى إنسانًا فتعجبك هيئته وسمته فإذا ما تكلّم تزداد به إعجابًا أو يسقط من نظرك.وإنّ من يمتلك مهارة التّحدّث يمكنه إقناع الآخرين بلباقة حديثه، ومهارة التّحدّث هي أبرز الوسائل المهمّة الّتي يمكن للإنسان أن يؤكّد بها ذاته، ويرضي بها نفسه في مواجهة الآخرين (الحلاق، 2010).

وتعدّ مهارة التّحدّث أهمّ المهارات اللّغويّة على الإطلاق، حيث يذهب بعض المربّين إلى أنّ اللّغة في أساسها عمليّة إرسال منطوق واستقبال مسموع، وإنّ الجوانب الأخرى للّغة تخدم عمليّة الاتّصال هذه؛ فهي الأساس الّذي يقوم عليه تعلّم المتعلّم في جميع مراحل تعلّمه، فتعمل على حلّ عقد لسانه وتعوّده على الطّلاقة في التّعبير والقدرة على المبادأة (عثمان، 2002).

إنّ تدريس مهارة التّحدّث في مرحلة التّعليم الأساسيّة في الأردنّ يهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: انتقاء الألفاظ والجمل، ونطق الحروف نطقًا صحيحًا، وتنمية القدرة على التّنغيم الصّوتيّ، واستخدام الحركات الجسديّة للإفصاح عن المعاني (وزارة التّربية والتّعليم، 2005).

وأمّا الأهداف الخاصّة بمهارة التّحدّث فقد أوردها دليل المعلّم لمهارة الاتّصال للصّفّ التّاسع (2006) وهي: أن يعبّر المتعلّم شفويًا عن مواقف مرّ بها وشاهدها، وتنمية قدرته على التّأثير بالمستمعين وجذب انتباههم، واستخدام قدرته في التّعبير الحركيّ والتّوازن

الانفعاليّ، وأن يضبط المفردات في فقرة واحدة ضبطًا إعرابيًّا سليمًا وبنيويًا، ويوائم بين التّحدّث والزّمن المتاح له، ويتفاعل مع أقرانه في المواقف الطّبيعية، ويقدّر آراء الآخرين ويحترمها.

وأمّا الصّويركي (2007) فيرى أنّ هناك أهدافاً عدّة يسعى معلّمو اللّغة العربيّة إلى تحقيقها لدى المتعلّمين، من خلال تدريسهم مهارة التّحدّث ومن أبرزها رفد المتعلّمين بحصيلة لغويّة من المفردات والتّراكيب والتّعبيرات المختلفة الّتي تساعدهم على التّعبير عمّا يجول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفويًّا، وتدريبهم على توظيف هذا المخزون اللّغويّ توظيفًا صحيحًا فيما يناسبه من مجريات الحديث، وتنمية روح النّقد والتّحليل لدى المتعلّمين، وتعويدهم حسن الملاحظة ودقّتها، وتشجيعهم على اكتساب مهارة المناقشة، وتدريب المتعلّمين على التّمثيل بإشارات أيديهم وقسمات وجوههم ونظراتهم وحركاتهم وسكناتهم ونبرات أصواتهم وتمويج الصّوت تبعًا لأساليب الخطابة المختلفة، فكل ذلك يعين على التّأثير في مشاعر الآخرين عند الحديث، ويعين كذلك على التّمثيل النّاجح.

ويرى الباحثان أنّ أهداف مهارة التّحدّث تتلخص بالآتي: إكساب المتعلّم القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة، وإقدارهم على تسلسل الأفكار، وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطًا منطقيًّا، وتزويد المتعلّمين بالثّروة اللّغويّة الّتي تساعدهم على التّعبير الواضح والسّليم، وكذلك تعويد المتعلّمين الصّراحة والجهر بالرّأي، وتنمية روح النّقد لديهم، وتعويدهم حسن الملاحظة ودقّتها، وتشجيعهم على مهارة التّحدّث والمناقشة.

لقد تعددت المهارات الفرعيّة للتحدّث، وقد اختار الباحثان من بينها خمس مهارات هي:

1. سلامة اللّغة:

وتعني استخدام المتعلّم للّغة الفصيحة الخالية من الأخطاء النّحويّة والصّوتيّة، من خلال تقليد بعض الأنماط اللّغويّة، ومحاكاة بعض الجمل الّتي درسها (البجّة، 2005).

2. حركات الجسم:

وتعني إعطاء معنى للمفردات بالإشارة والتّمثيل باستخدام لغة الجسد من تحريك اليدين والعينين والرّأس وما يصاحب ذلك من إيماءات الوجه كالابتسامة والحزن والفرح؛ ليصل المعنى إلى المتلقيّ بوضوح (نصر، 1998).

وإنّ الحركات الجسديّة الّتي يقوم بها المتعلّم في أثناء تحدّثه ما هي إلا حركات معبّرة

وذات معنى وفائدة، لذلك فإنّه يتوجّب على المعلّم تحفيز المتعلّمين على استخدامها؛ لأنّها تدعم التّواصل الاجتماعيّ ما بين المتحدّث والمستمع، وتزيد من انتباه المتعلّمين وتركيزهم.

3. ترابط العبارات:

وهي قدرة المتعلّم على ربط العبارات مع بعضها، واستخدام أدوات الربط المناسبة أثناء التّحدّث، واستخدام أفكار فرعيّة رابطة (العيسويّ والشّيزاويّ، 2005) .

وترابط العبارات مهمة لتنمية مهارة التّحدّث وربط العبارات يزيد من الانتباه ويقلّل من التّشتّت الذّهنيّ لدى المتعلّمين.

4. تنظيم الأفكار وتسلسلها:

وتشير مهارة التّنظيم إلى قدرة المتحدّث على عرض الأفكار بشكل متسلسل ومنظّم ومنطقيّ، بالإضافة إلى توظيف أدوات الرّبط المناسبة للتّعبير عن العلاقة بين الأفكار المطروحة، وتنظيم الأفكار تسهّل للمتعلّم مهمّة إيصال ما يريد إيصاله إلى المستمع (Baldo، 2005) .

5. تمثيل المعنى:

يندرج تحت هذه المهارة المؤشّرات السّلوكيّة الآتية: تنغيم الصّوت بحسب ما يناسب المعنى والنّمط اللّغويّ، وانسجام التّعبير مع المعنى عن الحركة، واستخدام الألفاظ والعبارات في موقعها الصّحيح في المضمون.

لقد تعددت مجالات الحياة الّتي يمارس فيها الإنسان الكلام أو التّعبير الشفويّ فمنها: المحادثة والمناقشة الّتي تساعد المتعلّم على الخروج من عزلته، والتّكيف الاجتماعيّ مع الزّملاء وتطلق اللّسان.وحتّى تحقّق المحادثة أهدافها ينبغي على المعلّم التّركيز على تنمية المهارات الآتية: الطّلاقة في التّعبير، وترتيب الأفكار وتواصلها، وحسن اختيار الأدّلّة والأسئلة، والشّواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر، والتّحدّث بقضية واحدة (الحلاق، 2010) .

وعن طريق المناقشة يكتسب المتعلّم المعلومات، ويطوّر قدرته على التّعبير عن نفسه، وهي وسيلة قويّة لتنمية مهارات التّحدّث لديه (يونس، 2001) .والمناظرة حوار بين شخصين أو فريقين تعمل على صقل مواهب المتعلّم وتعويده على إتقان فنون القول والجدل الرّامي إلى بلورة الرّأي في إطار احترام الرّأي الآخر (زايد، 2011) .والخطابة نمط من أنماط النّشاط اللّغويّ الشّفويّ ولا بدّ من إعداد أجيال تتولّى القيام بمثل هذا النّشاط؛ لمواجهة المواقف دون خوف أو اضطراب (يونس، 2001) .

وينبغي أن يتضمّن منهج التّعبير فرصًا للتّدرّب على شتّى أنواع الخطب، وعلى تنظيم محتوياتها، وعلى النّطق السّليم والأداء الجيّد، واستخدام الكلمات المناسبة (الخطيب، 2009) .والوصف يقصد به نقل العالم الخارجي أو العالم الدّاخلي للمستمعين من خلال الألفاظ والعبارات والتّشبيهات، والتّعريف بالأشياء الملموسة والمبصرة بكلمات حسيّة وتراكيب وجمل مناسبة، واستخدام أساليب كلاميّة تّتفق وطبيعة الأشياء الموصوفة.

ولكي يتمكّن المتعلّمون من إتقان الوصف عليهم امتلاك بعض المهارات الفرعيّة المرتبطة بهذا المجال: كالقدرة على التّعبير عن المشاعر، والصّدق في الوصف، واستيعاب التّفصيلات والجزئيّات والتّشبيهات، وتوخّي الدّقّة في وصف الأشياء المرئيّة (شحاتة، 2000) .والقصّة مجموعة من الأحداث يرويها المتحدّث ترتبط بشخصيّات إنسانية، وتتباين أساليب عيشها، وتعدّ من أقوى عوامل جذب الإنسان، فتثير كثيرًا من الانفعالات لدى المستمعين، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها (عاشور والحوامدة، 2009) .

وإلقاء القصّة يمكّن المتعلّم من إجادة فنّ التّحدّث، فعندما يسرد الأحداث سردًا دقيقًا فإن لغته تتطور وبالتالي يتطور تحدثه (الخويسكي، 2009) .والمقابلات من المجالات الحيّة الّتي يمكن من خلالها تحسين مهارات التّحدّث لدى المتعلّمين، فيطرح أحد طرفيّ المقابلة مجموعة من الأسئلة، في حين يقوم الطّرف الثّاني بالإجابة، ويمكن قياس مهارات التّحدّث من خلال دقّة النّطق (الباري، 2011) .

وهي أسلوب عمليّ مشجّع للمتعلّم يشعره بالثّقة وبقدرته على مخاطبة عقول الآخرين بلطفٍ وذكاءٍ (Chang & Chen، 1988) .

وأمّا استراتيجيّة لعب الدّور فتقوم على وضع افتراضيّ أو حقيقيّ أمام المتعلّمين يتمّ فيه إعطاء المتدرّبين الخلفيّة الضّرورية، وبيان كيفيّة تنظيم أدوارهم، وبعد الانتهاء من لعب الدّور يقوم المستمعون والمشاركون بمناقشة الموضوع (قارة والصافيّ، 2011) .

وتعدّ استراتيجيّة لعب الدّور من الأنشطة الاتّصالية الّتي يمكن من خلالها تنمية الكفاءة الشّفوية لدى المتعلّمين، علاوة أنّها تمكّنهم من التّغلّب على القلق الّذي يصاحب محادثة الآخرين (الباري، 2011) .

ويرى الباحثان أن كل مجال من المجالات سالفة الذكر له خصوصيّة في الأفكار والألفاظ والمفردات ذات الصّلة، ويشكّل دافعًا ومحفّزًا للتّعبير عنه ضمن خبرات المتحدّث، مما يتطلّب تدريب المتعلّمين على هذه المجالات في الغرفة الصّفيّة، وعلى المعلّم أن ينتهز جميع الفرص الّتي تساعد على إثارة شغف المتعلّمين على التّعبير، ومن هنا برزت أهمّ مظاهر مهارة التّحدّث المرتبطة بحياة المتعلّمين المدرسيّة والاجتماعيّة والعمليّة، ولا بدّ

أن يكون المتعلّم قادرًا على استيعاب المجالات الّتي يتحدّث فيها، وعلى التّمييز والموازنة بين مستويات مهارة التّحدّث؛ لتنمو لديه تدريجيًّا القدرة على الحديث المنطقيّ.

وتعدّ استراتيجيّة لعب الدّور Role Playing من بين استراتيجيّات التّدريس المهمة الّتي توفر فرص المشاركة النّوعيّة للمتعلّم في المواقف التّعليميّة التعلّميّة المختلفة؛ إذ تتيح مهمّة فرص التّمثيل وتقمّص الأدوار وممارسة ألوان المحاكاة والتّقليد في إطار اللّغة الشّفويّة والتّعبير الحركيّ الهادف (Rosberg،1994) .وهناك من يرى أنّ استخدام استراتيجيّة لعب الدّور يضفي على مواقف التّعليم حيويّة، ويجعل عمليّة التّعلّم تتمّ في غاية السّرور والسّعادة، فالمتعلم يقدم على لعب الأدوار وهو متلهف؛ لأنه سيلعب دور القائد ويعكس في الوقت ذاته شعورًا بأنّه إيجابيّ ومشارك فاعل في عمليّة التّعلّم (Campbell & Dickinson،1996) .

وتعدّ الأنشطة الحركيّة الّتي تقوم عليها استراتيجيّة لعب الدّور وسائل مهمّة في مساعدة المتعلّمين على زيادة ثقتهم بأنفسهم وتطوير قدراتهم في إنتاج المعاني.وممارسة المتعلّمين لهذه الاستراتيجيّة أثناء التّحدّث يجعلهم أكثر وعيًّا وأشدّ إحساسًا باللّغة الّتي ينتجونها من جانب اللّفظ والدّلالة» (نصر والعبادي، 2005: 52) .وتقوم استراتيجيّة لعب الدّور على فكرة التّعامل مع المشكلات من خلال الفعل (Action) ، حيث تطرح المشكلة وتمثّل وتناقش، ويلعب بعض المتعلّمين دور الممثّلين، وبعضهم الآخر يلعب دور الملاحظين أو المراقبين (Ments،1983; Josey & Weil،1986) .

وتعمل هذه الاستراتيجيّة على زيادة انخراط المتعلّم بأنشطة الدّرس وزيادة التّواصل بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين والمعلّم من جهة أخرى (As Cited in Jarvis، Odell & Troiano، 2002) .

لقد عرّف هندريك (Hindrick) (المشار إليه في Ments، 1983) استراتيجيّة لعب الدّور على أنّها: التّمثيل الظاهريّ لدور المتعلّم بما يتلاءم مع موقف معين.ويمكن تعريف استراتيجيّة لعب الدّور أنّها: نمط منظّم ومتسلسل تعبّر عن وظيفة المتعلّم وتساعده على الشّعور بالانتماء للآخرين، ويؤثّر هذا الشعور في استجاباتهم للمواقف المختلفة مثل عرض السّلوك العدوانيّ أو الإنسحابيّ أو عرض سلوك ينمّ عن الخجل والانطواء (Josey & Weil،1986).

وقد عرّفت استراتيجيّة لعب الدّور على أنّها: وصف لسلسلة من الأنشطة يقوم مجموعة من المشاركين بتمثيلها (Yardly–Matwiejezuk،1997) .وتقوم هذه الاستراتيجيّة لعب الدّور على افتراض أنّها نشاط إرادي تؤدّى في زمان ومكان محدّدين، ولها قواعد

وأصول، وللمتعلّم الحقّ باختيار الدّور الّذي يؤدّيه، وتتضمّن مواقف تتّسم بالغموض، يسعى المتعلّم إلى استبصارها (قطّامي وقطّامي، 1998) .

ويقوم المشاركون بهذه الاستراتيجيّة بتقليد شخصيات، وتبني مواقف ضمن أهداف معيّنة يسعى المشاركون لتحقيقها» (المساعيد، 2003) .وعرّفت بأنّها: «أسلوب مجموعة يوجّه نحو التّفاعل ويطلب فيه من المتعلّمين تمثيل ومحاكاة موقف حياتي حقيقي (أبو نبعة، 2003)

وأمّا الشّطرات (2004) فقد عرّف استراتيجيّة لعب الدّور بأنّها: إحدى استراتيجيّات التّدريس الّتي تعتمد بشكل رئيسيّ على تفعيل دور المتعلّمين في العمليّة التّعليميّة لإكسابهم خبرات مباشرة في حل المشكلات.وأمّا العياصرة (2010) فأوضح أنّها: طريقة تعتمد على تقمّص المتعلّم لدور يحقق من خلاله هدفًا تعليميًّا.

ويرى الباحثان أنّ استراتيجيّة لعب الدّور تعرّف بأنّها: إحدى استراتيجيّات التّعليم الّتي يتقمّص فيها كلّ متعلّم دورًا معيّنًا في موقف حقيقيّ يتفاعل فيه مع المشاركين.

وقد صممت استراتيجيّة لعب الدّور لزيادة فهم المواقف الإنسانيّة حيث يعطى المتعلّمون أدوارًا تفاعلية بين فريقين، ويأخذ كل واحد مهمّة يقوم بتمثيلها، وتتضمّن المهمّة أدوارًا تفاعليّة بين فريقين، ويقوم المعلّم بطرح مشكلة ما، ويفسح المجال للمتعلّمين بالمناقشة حول المشكلة، وفي النّهاية يتمّ إيجاد حلّ لهذه المشكلة أو الوصول إلى حلول حول المشكلة (Douglas & Johnson، 2010) .

تكمن أهمية استراتيجيّة لعب الدّور في أنها تشجّع التّعلم والتّواصل بين المتعلّمين، وتشجع على عمليّات التحليّل، والتّركيز على القيم الاجتماعيّة ذات التّأثير الإيجابيّ في سلوكاتهم، وذلك من خلال قيامهم بلعب أدوار في المشكلات الاجتماعيّة الّتي تتطلّب الدّفاع عن القيم الّتي تحمي المجتمع وتعمل على نموّه وازدهاره (سعادة وعقل وزامل واشتية وأبو عرقوب، 2006) .

ولاستراتيجيّة لعب الدّور جملة من الأهداف منها: تمكين المشاركين من عرض قدراتهم، وعرض المادّة الدّراسيّة بطرق مختلفة، وتنمية التّعاطف نحو الآخرين ومشاركتهم وجدانيًّا، وتنمية الاستخدام اللّغويّ عند المتعلّمين، وتسهيل استيعاب المفاهيم، وتقويم السّلوك الإنسانيّ وتعزيز الإيجابيّ منه (الزعبي، 2006) .

وتهدف استراتيجيّة لعب الدّور إلى تنمية مهارات المشاركين وإكسابهم البصيرة في مجال العلاقات الإنسانيّة من خلال تمثيل المواقف الّتي تعبّر عن المشكلات الاجتماعيّة الواقعيّة (عبد الفتاح، 2010) .

الدراسات السابقة:

أجرى **نصر والعبّادي (2005)** دراسة بعنوان: "أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسيّ".وسعت الدّراسة إلى الكشف عن أثر هذه الاستراتيجيّة من خلال استخدام اختبار تحدّث موقفيّ يتيح الاستجابة الشّفويّة بشكل فرديّ، وتألّف الاختبار من (20) موقفًا، لقياس مهارات التّحدّث: المرونة، والتّنغيم، والطّلاقة، والدّقة، وأتاحت هذه المواقف فرصة أمام الطّالب ليتحدّث مدّة دقيقة واحدة، ثمَّ رصدت العلامات على بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثين.وأشارت نتائج الدّراسة إلى أثر المتغيّر المستقلّ لصالح المجموعة التّجريبيّة، كما أظهرت تفوّق الإناث على الذّكور في مهارة التّحدّث.

وأجرى **سوسانت (Susant, 2007)** دراسة هدفت إلى معرفة: "أثر استخدام استراتيجيّة لعب الدّور والتّمثيل الدّراميّ في تعليم مهارات التّحدّث للطّلاب الماليزيّين الذين يدرسون اللّغة الإنجليزيّة كلغة ثانية"، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (341) طالبًا وطالبةً ضمن صفوف المرحلة الأساسيّة من الصّفّ السّابع وحتى الصّفّ التّاسع.وقد درّست العيّنة مهارات التّحدّث باستخدام استراتيجيّة لعب الدّور، حيث استخدم الباحث اختبارًا لقياس أثر استخدام استراتيجيّة لعب الدّور في تحسين مهارات التّحدّث، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة الذين درسوا مهارات التّحدّث باستخدام استراتيجيّة لعب الدّور والتّمثيل الدّراميّ.

وأجرى **لامبور (Lambur, 2010)** دراسة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة هدفت إلى الكشف عن "أثر التّدريس بأسلوب المنحى التّواصليّ في تحسّين مهارات التّحدّث لدى الطّلاب الصّينيين الذين يدرسون اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية في المرحلة الأساسيّة العليا"، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (140) طالبًا وطالبةً من طلاب الصّفّين التّاسع والعاشر، قسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبيّة، بلغ عددها (70) طالبًا وطالبةً درّست بناء على برنامج أعدّ في ضوء المنحى التّواصلي، وثانيتهما ضابطة بلغ عددها (70) طالبًا وطالبةً درّست بالطّريقة الاعتياديّة.وبعد الانتهاء من فترة التّدريس خضع الطّلاب لاختبار موقفيّ في مهارة التّحدّث تكوّن من خمسة عشر موقفًا يتحدّث الطّالب في كلّ موقف مدّة دقيقتين فقط.وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في جميع مهارات التّحدّث لصالح طلاب المجموعة التّجريبيّة.وبيّنت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح الإناث في مهارات ضبط الأداء والدّقة وتسلسل الأفكار، بينما أظهرت الدّراسة فروقًا دالّة إحصائيّا لصالح الذكور في مهارة التّنظيم والاستمراريّة.

وأجرى **الصّمادي (2011)** دراسة بعنوان "أثر استخدام المسرح التّعليميّ في تدريس اللّغة العربيّة في تحسين بعض مهارات التّحدّث لدى طلبة الصّفّ التّاسع في الأردنّ"، وقد طبّق الباحث دراسته على (100) طالب وطالبة من طلاب الصّفّ التّاسع.وقام الباحث بتوزيعهم عشوائيّـًا إلى مجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة، وتمّ تدريس أفراد المجموعة التّجريبيّة باستخدام المسرح التّعليميّ، في حين استخدمت الطّريقة الاعتياديّة في تدريس المجموعة الضّابطة، وأظهرت النّتائج فروقًا دالّة إحصائيّـًا تعزى لطريقة التّدريس لصالح طلبة المجموعة التّجريبيّة.

وتبيّن من خلال استعراض الدّراسات ذات الصّلة بمهارة التّحدّث أنّها هدفت إلى تحسين مهارات التّحدّث باستخدام استراتيجيّات التّدريس، كما في دراسة نصر والعبّادي (2005) ، والصّمادي (2011) ، وأمّا المستوى التّعليميّ الّذي تناولته الدّراسات السّابقة في تدريس مهارة التّحدّث فقد كان جميعه ضمن المرحلة الأساسيّة (للحلقة الأولى، والثّانية، والثّالثة) كما ورد في دراسة سوسانت (Susant، 2007)، ولامبور (Lambur، 2010) ، وقد أظهرت الدّراسات السّابقة نتائج إيجابيّة بالنّسبة للمتغيّرات المستهدفة عن طريق وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، وقد أثبتت الدلائل الإحصائيّة وجود فروق تعزى لاستراتيجيّة لعب الدور، وقد أوصت هذه الدّراسات بتطبيق هذه الاستراتيجيّة على طلبة المرحلة الأساسيّة.

وقد استفاد الباحثان من خلال اطّلاعهما على هذه الدّراسات المتعلّقة بمتغيّر الدّراسة في تعميق الوعي بمهارات التّحدّث من ناحية، وتطوير أداة الدّراسة الحاليّة من ناحية أخرى، وتشترك الدّراسة الحاليّة مع معظم الدّراسات السّابقة في أنّها اهتمّت بالبحث عن استراتيجيّات تدريس فاعلة؛ لتحسين مهارات التّحدّث عند طلاب المرحلة الأساسيّة، وتختلف هذه الدّراسة عن باقي الدّراسات في أنّها طوّرت اختبارًا للتّحدّث.

إنّ ضعف المتعلّمين في مهارة التّحدّث ملازمٌ لهم في جميع مراحل التّعليم المختلفة، ويبدو هذا الضّعف عندما تستمع للمتعلّم فلا يكاد يفهم كلامه، وكثيرًا ما ينطق بجمل كثيرة ويستهلك وقتًا طويلاً وكلامه تعوزه الدّقة والتّحري (العيسويّ والشيزاويّ، 2005) .ونتيجة لهذا الضّعف في مهارة التّحدّث، يواجه المتعلّمون مشكلات في التّحدّث في جميع مراحل التّعليم؛ مما يولّد في نفوس المتعلّمين الخوف والاضطراب والحيرة ويباعد بينهم وبين اللّغة الّتي يتعلّمونها (الدليمي والوائلي، 2005) .

ومن الأسباب الّتي تؤدّي إلى قصور المتعلّمين في مهارة التّحدّث، فرض مواضيع غريبة أو تقليديّة مستهلكة لا تؤدّي إلى حفزهم على التّفكير، فيشعرون أنّهم يتحدّثون في

مواضيع لا علاقة لهم بها.بالإضافة إلى تحدّث بعض المعلّمين بالعاميّة، والّذي يشكّل بدوره عائقًا أمام المتعلّمين في اكتساب هذه المهارة على نحو سليم (خضير، 1998) .

ويرى عبد الحميد (1998) أنّ من أسباب ضعف المتعلّمين في مهارة التّحدّث الخجل الّذي يغلب على معظمهم نتيجة المعاملة غير الحسنة الّتي يعاملهم بها آباؤهم؛ مما يشكّل سببًا في إحجامهم عن التّعبير عمّا في أنفسهم أمام الآخرين، حيث ينبغي على المعلّم أن يأخذ بأيدي هؤلاء المتعلّمين الخجولين، وأن يبثّ فيهم الثّقة، ويقضي على عوامل النّقص فيهم، وأن يعمل على إزالة الخوف، وأن يبثّ فيهم الشّجاعة، ويحسن توجيههم وإرشادهم.

مشكلة الدّراسة:

لقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في الميدان التّربوي أنّ المتعلّمين يعانون ضعفًا في مهارة التّحدّث وكذلك فإنّ المعلّمين لا يستخدمون استراتيجيّة لعب الدّور أثناء تدريسهم لمهاة التّحدّث، وقلّة تركيز المناهج المطوّرة على هذه الاستراتيجيّة.

وقد أظهرت كذلك دراسات عديدة ضعف المتعلّمين في مهارات التّحدّث في مختلف مراحل التّعليم وانعكاس ذلك على انخفاض مستوى تحصيلهم في المهارات اللّغويّة الأخرى (نصر والعبادي، 2005؛ أبو مغلي، 2001؛ البجة، 2005) .

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة تقصي أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تحسين بعض مهارات التّحدّث لدى طلاب الصّفّ التّاسع في الأردن.

سؤال الدّراسة:

تحاول الدّراسة الإجابة عن السّؤال الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة للأداء على مهارات اختبار مهارة التّحدّث ككل، وكل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصّفّ التّاسع تعزى لطريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجيّة لعب الدّور، والطّريقة الاعتياديّة)** ؟

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في النّتائج الّتي أسفرت عنها، لذلك فإنّ أهميّة الدّراسة

تتمثل في الآتية:

1. تركيز انتباه معلّمي اللّغة العربيّة إلى وجود استراتيجيّات تدريس حديثة، قد يساعد الطّالب في القضاء على خوفه وخجله أثناء التّحدّث أمام الآخرين.

2. طوّرت هذه الدّراسة اختبارًا موقفيًّا لمهارة التّحدّث، قد يساعد الباحثين في مجال مهارات اللغة العربية.

3. يجيء الاهتمام باستراتيجيّة لعب الدّور» من إجماع كثير من خبراء مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، حول التّأثير الإيجابيّ لهذه الاستراتيجيّة في التّربية الذّهنيّة واللّغويّة، وما تشتمل عليه من مثيرات فكريّة وحركيّة ولغويّة من ناحية، وما تسمح به من تقمّص الأدوار ومعايشة خبرات الآخرين من ناحية أخرى، فضلاً عن عمليّات التّقليد والمحاكاة الّتي قد يستخدمها الطّلاب في تقديم الأدوار المسندة إليهم» (نصر والعبّادي، 2005: 54) .

التّعريفات الإجرائيّة:

1. مهارة التّحدّث: هي الأداءات اللّغويّة الّتي يمارسها الطّلاب أثناء التّحدّث؛ ليأتي حديثهم واضحًا معبرًا متسلسلاً منظّمًا مضبوطًا بالقواعد اللّغويّة.وتعتمد هذه المهارة على مجموعة من المهارات الفرعيّة، والمتمثّلة في (سلامة اللّغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى) ، وقد قيست في هذه الدّراسة بالدّرجة المتحقّقة لطالب الصّفّ التّاسع على اختبار مهارة التّحدّث الموقفيّ، أداة الدّراسة.

2. استراتيجيّة لعب الدّور: مجموعة من إجراءات التّعلّم والتّعليم اللّغوي الّتي تصمّم، بحيث تتيح لطالب الصّفّ التّاسع لعب أدوار متنوّعة، وتمثيل معان وأفكار، والتّعبير عنها بلغة ملفوظة من إنشائه أو إنشاء غيره مع مراعاة صحّة النّطق وسلامة التّعبير، واستخدام لغة الجسد في التّعبير والاتّصال بما يمكّنه من التّواصل، واكتساب القدرة على التّعبير الشّفويّ.

3. طلاب الصّفّ التّاسع: هم الطّلاب الذين يدرسون في الصّفّ التّاسع في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وأعمارهم تتراوح ما بين 15–16 سنة.

4. طريقة التّدريس الاعتياديّة: مجموعة الإجراءات التّعليميّة الّتي تستخدم لتنفيذ موضوعات مهارة التّحدّث المقرّرة في كتاب مهارات الاتّصال للعام 2011/ 2012 م، المنصوص عليها في دليل المعلّم.

حدود الدّراسة ومحدّداتها:

لقد روعي في إجراء الدّراسة الحاليّة الحدود والمحدّدات الآتية:

أ. الحد المكاني والمؤسّساتي: أفراد الدراسة هم عدد من طلاب الصّفّ التّاسع بواقع شعبتين اختيرتا بالطّريقة العشوائيّة من مدرستين تابعتين لمديريّة التّربية والتّعليم في منطقة إربد الأولى.اختيرتا قصديًّا لسهولة الوصول إليهما.

ب. الحد الموضوعي (مهارات التّحدّث) وهي: سلامة اللّغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى، وقد حدّدت في ضوء ارتباطها بنتاجات تعلّم مهارة التّحدّث المعتمدة في منهاج اللّغة العربيّة المطوّر لطّلاب الصّفّ التّاسع.وقد استخدامت استراتيجيّة لعب الدّور دون غيرها من استراتيجيات التّدريس.

ت. أداة الدّراسة: من إعداد الباحثين وهي اختبار موقفي لمهارة التّحدّث، وقد أجري له معاملات الصّدق والثّبات وفق الإجراءات والأساليب العلميّة.

ث. الحد الزماني: بدأ تطبيق الدراسة في الفصل الدّراسيّ الأوّل للعام الدراسيّ 2011–2012 بتاريخ 2011/10/22 إلى 2011/12/7 بواقع عشرين حصّة صفيّة، حصّتان في كل أسبوع.

طريقة الدّراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمنطقة اربد الأولى في الأردن.

عينة الدّراسة:

تكوّن أفراد الدّراسة من (46) طالبًا من طلاب الصّفّ التّاسع في مدرستين حكوميّتين، هما: مدرسة بيت يافا الثّانويّة الشّاملة للبنين، ومدرسة ابن زيدون الأساسيّة للبنين، التّابعتين لمديريّة التّربية والتّعليم لمنطقة إربد الأولى، وقد اختيرتا بالطّريقة القصديّة، وذلك لقربهما ليسهل على الباحثين تطبيق الدّراسة فيهما، وهما متقاربتان من النّاحية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والعلميّة.حيث اُختيرت الشعبتان في هاتين المدرستين بالطّريقة العشوائيّة، وقد قُسِّم أفراد الدّراسة إلى مجموعتين: تجريبيّة بلغ عدد أفرادها (25) طالبًا من مدرسة بيت يافا الثّانويّة الشّاملة للبنين، وقد دُرّسوا باستخدام استراتيجيّة لعب الدّور،

و (21) طالبًا في المجموعة الضّابطة من مدرسة ابن زيدون الأساسيّة للبنين، وقد دُرّسوا بالطّريقة الاعتياديّة الموصوفة بدليل المعلّم.

أداة الدّراسة:

هي اختبار موقفيّ في مهارة التّحدّث يتيح للطّالب الفرصة باختيار أحد المواقف المعتمدة للتّحدث، إذ يتحدّث الطّالب مدّة دقيقة على الأقل بلغة عربيّة فصيحة، ويتمّ تسجيل الموقف باستخدام الفيديو.ويتضمّن الاختبار مجموعة من المؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة على مهارات التّحدّث الفرعيّة الّتي حدّدها الباحثان في دراستهما وهي: (سلامة اللّغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى) .

إجراءات بناء اختبار مهارة التّحدّث:

أُعدَّ اختبار مهارة التّحدّث وفق الخطوات الآتية:

الاطّلاع على مناهج اللّغة العربيّة في الأردنّ، وكتاب اللّغة العربيّة للصّف التّاسع، ودليل المعلّم، للوقوف على أهداف تدريس مهارة التّحدّث، والموضوعات المقرّرة لتدريس هذه المهارة.

وضع قائمة بمهارات التّحدّث الفرعيّة مدار البحث، وتحديد المؤشّرات السّلوكيّة الدّالّة على كلّ مهارة بالاطّلاع على الأدب التّربويّ السّابق مدكور (1990) ، والوالي (1998) ، والبجّة (2005) .

اختيار مجموعة من المواقف المناسبة لكلّ مؤشّر سلوكيّ، بحيث يختار الطّالب موقفًا لكلّ مهارة يتحدّث فيه.

تكوّن الاختبار من (10) مواقف مناسبة للمؤشّرات السّلوكيّة، تناولت في مضمونها موضوعات مهارة التّحدّث من منهاج اللّغة العربيّة للصّف التّاسع للعام 2011–2012.

صمّم الباحثان بطاقة تقويم لمهارة التّحدّث بهدف تحليل الاستجابات الشّفويّة المقدّمة من المستجيب (الطّالب المتحدّث) على مواقف مهارة التّحدّث مدار البحث، إذ تضمّنت البطاقة خمس مهارات فرعيّة لمهارة التّحدّث هي: (سلامة اللّغة، وحركات الجسم، وترابط العبارات، وتنظيم الأفكار وتسلسلها، وتمثيل المعنى) .وأمام كلّ مهارة ثلاثة مؤشّرات سلوكيّة دالّة عليها، ويليها تدريج خماسيّ.

صدق الاختبار:

- **الصّدق الظاهري**: للتّحقّق من صدق الاختبار ككل، ومهارات التّحدّث، والمؤشّرات

السّلوكيّة الدّالّة عليها، فقد تمّ عرضها على هيئة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس المتخصّصين في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها والقياس والتّقويم في الجامعات الأردنيّة، وعرضت على عدد من المشرفين التّربويّين، وعدد من المعلّمين في وزارة التّربية والتّعليم، وعددهم (18) محكّماً.حيث طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار، ومدى ارتباطه بمهارات التّحدّث، ومؤشّراته السّلوكيّة، وصحّته اللّغويّة، ومدى مناسبته لمستوى طلاب الصّفّ التّاسع.

ولقد تمّ الأخذ بملاحظات السّادة المحكّمين، الّتي اشتملت على حذف بعض مواقف مهارة التّحدّث، واقتراح مواقف أخرى، وتعديل الصّياغة اللّغويّة لبعضها، **وقد جاءت التّعديلات على النّحو الآتي**:

- **المهارات**: حذفت مهارة اللّغة الفصحى، واستبدلت بمهارة سلامة اللّغة، وأضيفت مهارة تمثيل المعنى.
- **أمّا المؤشّرات السّلوكيّة**: فقد حُذفت (يعبّر الطّالب عن رأيه بطلاقة) ، واُستبدلت بِ يستعمل لغة سليمة، وحُذفت (التّركيز على الفكرة المحدّدة) ، واُستبدلت بِ استخدام أفكار فرعيّة رابطة، وحُذفت (يستخدم جملاً وتراكيب لغويّة صحيحة نحويّاً) ، واُستبدلت بِ انسجام التّعبير عن المعنى بالحركة.
- **أمّا المواقف**: فقد حذف الموقف يقول كعب بن زهير:

ليسَ مَنْ مات فاستراحَ بميْت إنّما الميْت مَيِّتُ الأحياء
إنّما الميْت من يعيش كئيباً كاسفًا بالَهُ قليلَ الرجاء

عبّر عن موقفك تجاه مضمون البيتين السّابقين، واستبداله بِ الموقف الآتي: يقول مصطفى صادق الرّافعيّ معبّرًا عن حبه لبلاده.

بلادي هَواها في لساني وفي دمي يمجّدُها قلبي ويدعو لها فمي

وضح بلغة سليمة معنى البيت السّابق.

وكذلك حذف الموقف: (قام أحد طلاب صفّك بالاعتداء على ممتلكات الصّفّ، قدّم لهم ثلاث نصائح تنصحهم فيها بضرورة المحافظة على الممتلكات العامّة والخاصّة) ، واستبداله بِ (يحقق أحد الطّلاب دائماً نجاحات باهرة في جميع الموادّ.ما الأسباب الّتي تجعل هذا الطّالب متفوّقًا دائماً؟ اذكر هذه الأسباب بلغة عربيّة فصيحة) .

ثبات بطاقة تصحيح الاختبار:

للتّحقّق من ثبات الاختبار طُبّقَ على عيّنة استطلاعيّة مأخوذة من خارج عيّنة الدّراسة بواقع (16) طالبًا من مدرسة المثنّى بن حارثة الأساسيّة للبنين، وقد اختيروا بالطّريقة العشوائيّة، وذلك لحساب معامل الثّبات للتّقديرات فيما بيّن المصحّحين لكلّ مهارة في ضوء ما اشتملت عليه بطاقة الملاحظة من مؤشّرات سلوكيّة للمهارات الخمس، وحُلِّلت النّتائج مرّة من معلم يحمل شهادة الماجستير في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومرّة أخرى من معلّم آخر يحمل شهادة الماجستير في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، وقد حُسب المتوسّط الحسابيّ لدرجات كلّ طالب على الموقف الواحد، وبهذا أصبح لكلّ طالب متوسّطان حسابيّان على كلّ موقف.وبعد تحليل بيانات العيّنة الاستطلاعيّة من المصحّحين، وتمّ حساب معاملات ثبات التّوافق (توافق المصحّحين) لكلّ مهارة من مهارات التّحدّث وقد بلغ معامل ثبات التّوافق للاختبار ككل 0.90، وكذلك فقد تمّ حساب معاملات ثبات الاتّساق الدّاخليّ (كرونباخ ألفا) ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) لكلّ مهارة من مهارات الاختبار حيث بلغت معاملات ثبات الاتساق الدّاخليّ للاختبار ككل 0.91، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة للاختبار ككل 0.83.

إجراءات تصحيح أداء أفراد الدّراسة في مهارة التّحدّث:

لقد تمّ تحليل أداء الطّلاب على اختبار مهارة التّحدّث وفق الإجراءات الآتية:

جلس الباحثان مع المعلّمين الذين سيقومان بعمليّة التّصحيح، وتمّ خلال اللّقاء الاطّلاع على بنود بطاقة الملاحظة، والاتّفاق على آليّات الاستماع، وتقدير الدّرجة الّتي تمثّل أداء الطّالب على المقياس المتدرّج لبطاقة مهارة التّحدّث، وهدف الباحثان من خلال هذا اللّقاء ضمان الدّقة في التّحليل، وتقدير الدّرجات المستحقّة وفقًا للمؤشّرات السّلوكيّة المرتبطة بالمعايير المعتمدة للأداء اللغويّ.

مشاهدة الباحثين والمصحّحين المواقف الّتي أدّاها كلُّ طالب، والاستماع لها بعناية مع مراعاة المؤشّرات السّلوكيّة لكلّ مهارة، وقد أعيدت مشاهدة المواقف غير مرّة.

رصد الدّرجة المستحقة لكلّ طالب في ضوء أدائه في الاختبار على حدة، حيث وضع كلّ مصحح خمس درجات لكلّ طالب، علمًا بأنّه وضع لكلّ مهارة من المهارات الخمس مقياس متدرّج من (1–5) وبذلك يكون لكلّ مستجيب درجة تراوحت بين (1) وهي تعتبر أدنى علامة قد يحصل عليها المتحدّث، و (25) وهي أعلى علامة قد يحصل عليها المتحدّث.

إجراءات الدّراسة:

تمّ تطبيق الدّراسة حسب الإجراءات الآتية:

الاطّلاع على الأدب السّابق ذي الصّلة باستراتيجيّة لعب الدّور، ومهارة التّحدّث، بالإضافة إلى منهاج اللّغة العربيّة للصّف التّاسع المقرّر للفصل الدّراسيّ الأوّل للعام الدّراسيّ 2011–2012، ومن ثمّ أعدّت أداة الدّراسة، وحسبت معاملات الصّدق والثّبات من خلال عرضها على هيئة من المحكّمين، وتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة من خارج أفراد الدّراسة.

الحصول على كتاب تسهيل مهمّة موجّه من مديريّة التّربية والتّعليم لمنطقة إربد الأولى إلى مديري المدارس المعنيين بالدّراسة.

تحديد أفراد الدّراسة، حيث قُسّموا إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، اُختيروا من مدرستي: بيت يافا الثّانوية الشّاملة للبنين، وابن زيدون الأساسيّة.وقد اُختيرت الشعبتان بالطّريقة العشوائيّة.

تطبيق اختبار قبليّ على أفراد الدّراسة بمساعدة معلّمي اللّغة العربيّة في المدرستين.

تطبيق استراتيجيّة لعب الدّور وفقًا للخطّة الزّمنيّة المعدّة مسبقًا للمجموعة التّجريبيّة، حيث نُفِّذ الجزء بواقع حصّتين أسبوعيًّا، **وقد كان التّدريس وفق الخطوات الاتية:**

أ. تهيئة المجموعة: وتشتمل على تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف المتعلّمين بها، وتكون التّهيئة بالتّعرف على مشكلة ما داخل المجموعة، أو عرض شريط مرئيّ، أو التّعرّف على مشكلة في قصّة ما.

ب. اختيار المشاركين: يقوم المعلّم والمتعلّمون بوصف أفراد القصّة، ثم يطلب المعلّم منهم التّطوع لتمثيل الأدوار المختلفة.

ت. تجهيز الملاحظين: يشترك الملاحظون في العمل بصورة إيجابيّة، بحيث تمرّ المجموعة كلّها بخبرة تمثيل الأدوار، ثمّ يشترك الملاحظون في تمثيل الأدوار عن طريق تعيين أدوار لهم.

ث. إعداد المسرح: يخطّط ممثّلو الأدوار ما ينوون عمله، وقد يساعد المدّرس في تجهيز المسرح عن طريق طرح الأسئلة على المتعلّمين حول متى وكيف سينفذّون الأدوار؟ إذ من الضّروري أن يكون سير العمل واضحًا في أذهان الجميع، حتّى يشعر المشاركون بأمان كافٍ وهم يقومون بأدوارهم.

ج. تمثيل الأدوار: يقوم الممثّلون بأدوارهم، ويعيشون مواقفها بتلقائيّة وواقعيّة مستجيبين لبعضهم، وفي الختام ينهي المعلّم التّمثيل مع تقديم تلخيص للأفكار، ويمكن إعادة تمثيل المشهد بعد التّمثيل الأوّل إذا تبين عدم فهم الأحداث أو الأدوار، فالغرض من التّمثيل الأوّل هو بناء الأحداث والأدوار، أمّا في التّمثيل الثّاني فيعاد التّمثيل بعمق وتحليل. لذلك فمن الممكن تغيير ممثلي الأدوار الأساسيّة؛ لغرض استعراض الاختلافات الّتي يمكن أن تكون في الدّور، وتوليد المزيد من المعلومات للنّقاش.

ح. المناقشة والتّقويم: يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين الملاحظين بمناقشة المتعلّمين الذين أدّوا الأدوار؛ للوقوف على جوانب القوّة وجوانب الضّعف عند المتعلّمين المشاركين، وملاحظة مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

خ. إعادة تمثيل الأدوار: قد تحدث هذه الخطوة مرّات عدّة، ويمكن أن يشترك المعلّم والمتعلّمون في تفسير جديد للأدوار، وربما يقرّرون إسنادها إلى متعلّمين آخرين، وهكذا يجب أن يكون هناك تناوب بين التّمثيل والنّقاش.وعندما يعاد التّمثيل ينبغي أن يكتشف الممثّلون الجدد الاحتمالات الأخرى للأسباب والنّتائج.

د. المناقشة والتّقويم: ويقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين الملاحظين بمناقشة المتعلّمين الذين أدّوا الأدوار؛ للوقوف على جوانب القوّة وجوانب الضّعف عند المتعلّمين المشاركين، وملاحظة مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

ذ. المشاركة والتّعميم: في نهاية لعب الأدوار يخرج المتعلّمون بمساعدة معلّمهم بتعميمات حول مواقف مهارة التّحدّث الّتي تحدّثوا فيها.وينبغي على المعلّم توجيه النّقاش، بحيث يستطيع المتعلّمون تكوين أفكار عامّة حول مواقف المشكلة.

أمّا المجموعة الضّابطة فقد درست مواضيع المنهاج المقرّر بالطّريقة الاعتياديّة الموصوفة بدليل المعلّم.

تهيئة البيئة الصّفّية المناسبة، وإعداد الأدوات اللّازمة لتنفيذ استراتيجيّة لعب الدّور، وقد تمّ تحديد المدّة الزّمنيّة لتطبيق الاستراتيجيّة ضمن الفصل الدّراسيّ الأوّل لعام 2011–2012 من تاريخ 2011/10/22 إلى 2011/12/7.

طبّقت أدوات الدّراسة على أفراد الدّراسة، وبعد الانتهاء أجري للطّلاب اختبار بعديّ.

تصميم الدّراسة:

استخدمت هذه الدّراسة التّصميم شبه التّجريبيّ الّذي يتكوّن من مجموعتين متكافئتين: تجريبيّة وضابطة، واختبار قبليّ وبعديّ في مهارات التّحدّث، علمًا بأن أعمار أفراد الدراسة

تراوحت بين أربع عشرة سنة الى أربع عشرة سنة ونصف، وقسّموا الى مجموعتين حسب معدّلاتهم ومستوى تحصيلهم في الصّف الثامن.

متغيّرات الدّراسة:

المتغيّر المستقلّ: طريقة التّدريس ولها مستويان: استراتيجيّة لعب الدّور، الطّريقة الاعتياديّة.**والمتغيّر التّابع**: مهارات التّحدّث.

المعالجات الإحصائيّة:

للإجابة عن سّؤال الدّراسة استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين، وللكشف عن دلالّة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء الطّلاب على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث، وعلى المهارات ككل استخدم تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب One Way MANCOVA.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

◄ تحاول الدّراسة الإجابة عن السؤال الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة للأداء على مهارات اختبار مهارة التّحدّث ككل وكل مهارة من مهاراته لدى طلاب الصّفّ التّاسع تعزى لطريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجيّة لعب الدّور، والطّريقة الاعتياديّة)** ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة لا بُدّ من الإجابة عن شقين هما:

- تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة للأداء على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس تبعًا لطريقة التّدريس.

- تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة للأداء على اختبار مهارات التّحدّث البعديّ ككل تبعًا لطريقة التّدريس المستخدمة.

للإجابة عن الشقّ الأوّل حسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدّراسة على فقرات كل مهارة من مهارات التّحدّث كما هو مبيّن في الجدول (1) الآتي.

الجدول (1)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدّراسة على فقرات كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس القبليّة والبعديّة، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجيّة لعب الدّور، والطّريقة الاعتياديّة) .

	القبليّ		البعديّ		
	الاعتياديّة	لعب الدّور	الكليّ	الاعتياديّة	لعب الدّور
المتوسّط الحسابيّ	1.69	1.90	1.80	2.71	3.68
الانحراف المعياري	0.43	0.72	0.61	0.49	0.72
المتوسّط الحسابيّ	1.79	1.60	1.68	2.57	3.82
الانحراف المعياريّ	0.37	0.61	0.52	0.46	0.52
المتوسّط الحسابيّ	1.88	1.70	1.78	2.52	3.84
الانحراف المعياريّ	0.47	0.46	0.47	0.37	0.70
المتوسّط الحسابيّ	1.62	1.78	1.71	2.57	3.76
الانحراف المعياريّ	0.42	0.38	0.40	0.36	0.69
المتوسّط الحسابيّ	1.62	1.96	1.80	2.64	3.74
الانحراف المعياريّ	0.42	0.56	0.52	0.57	0.48

يتبيّن من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في الأداء القبلي على كلّ مهارة من المهارات ومعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق، فقد اُستخدم تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA) ، كما هو مبيّن في الجدول (2) الآتي.

الجدول (2)

نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب لمتوسّطات أداء أفراد الدّراسة على كل مهارة من مهارات التّحدّث الخمس على الاختبار البعديّ، وحسب متغيّر طريقة التّدريس.

مصدر التّباين	المهارة	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (سلامة اللّغة القبليّ)	سلامة اللّغة	0.405	1	0.405	1.861	0.180	
	حركات الجسم	0.206	1	0.206	0.923	0.343	
	ترابط العبارات	2.596	1	2.596	13.410	0.001	
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	1.061	1	1.061	5.094	0.030	
	سلامة تمثيل المعنى	1.042	1	1.042	5.508	0.024	
المصاحب (حركات الجسم القبليّ)	سلامة اللّغة	1.736	1	1.736	7.986	0.007	
	حركات الجسم	0.136	1	0.136	0.609	0.440	
	ترابط العبارات	0.146	1	0.146	0.753	0.391	
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	0.589	1	0.589	2.829	0.101	
	سلامة تمثيل المعنى	0.046	1	0.046	0.244	0.624	
المصاحب (ترابط العبارات القبليّ)	سلامة اللّغة	1.027	1	1.027	4.724	0.036	
	حركات الجسم	0.192	1	0.192	0.859	0.360	
	ترابط العبارات	0.130	1	0.130	0.670	0.418	
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	0.033	1	0.033	0.159	0.692	
	سلامة تمثيل المعنى	0.542	1	0.542	2.866	0.098	
المصاحب (تنظيم الأفكار وتسلسلها القبليّ)	سلامة اللّغة	0.256	1	0.256	1.179	0.284	
	حركات الجسم	0.030	1	0.030	0.133	0.717	
	ترابط العبارات	0.153	1	0.153	0.788	0.380	
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	0.009	1	0.009	0.043	0.837	
	سلامة تمثيل المعنى	0.118	1	0.118	0.622	0.435	

مصدر التّباين	المهارة	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (سلامة تمثيل المعنى القبليّ)	سلامة اللّغة	2.926	1	2.926	13.462	0.001	
	حركات الجسم	0.209	1	0.209	0.933	0.340	
	ترابط العبارات	1.105	1	1.105	5.707	0.022	
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	1.821	1	1.821	8.744	0.005	
	سلامة تمثيل المعنى	2.193	1	2.193	11.590	0.002	
طريقة التّدريس Hotelling's Trace=2.211 الدّلالة الإحصائيّة = 0.000*	سلامة اللّغة	4.119	1	4.119	18.951	0.000*	0.327
	حركات الجسم	12.362	1	12.362	55.254	0.000*	0.586
	ترابط العبارات	9.646	1	9.646	49.837	0.000*	0.561
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	8.575	1	8.575	41.181	0.000*	0.514
	سلامة تمثيل المعنى	6.092	1	6.092	32.196	0.000*	0.452
الخطأ	سلامة اللّغة	8.477	39	0.217			
	حركات الجسم	8.725	39	0.224			
	ترابط العبارات	7.549	39	0.194			
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	8.120	39	0.208			
	سلامة تمثيل المعنى	7.379	39	0.189			
المجموع	سلامة اللّغة	18.946	45				
	حركات الجسم	21.860	45				
	ترابط العبارات	21.323	45				
	تنظيم الأفكار وتسلسلها	20.207	45				
	سلامة تمثيل المعنى	17.412	45				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدّراسة البعديّ على جميع مهارات بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدّث يعزى لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجيّة لعب الدّور، والطّريقة الاعتياديّة) ، حيث كانت جميع قيم الدّلالة إحصائية

أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) .ولتحديد قيمة الفروق بين متوسّطات علامات الطّلاب البعديّة، وفي كل مهارة، حسبت المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، وكانت النّتائج كما في الجدول (3) الآتي.

الجدول (3)

المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات الطّلاب البعديّة في المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ.

المهارة	طريقة التّدريس	المتوسّط المعدّل	الخطأ المعياريّ
سلامة اللّغة	الاعتياديّة	2.86	0.11
	لعب الدّور	3.56	0.10
حركات الجسم	الاعتياديّة	2.60	0.11
	لعب الدّور	3.80	0.10
ترابط العبارات	الاعتياديّة	2.66	0.10
	لعب الدّور	3.73	0.09
تنظيم الأفكار وتسلسلها	الاعتياديّة	2.67	0.11
	لعب الدّور	3.68	0.10
سلامة تمثيل المعنى	الاعتياديّة	2.78	0.10
	لعب الدّور	3.63	0.09

تشير نتائج المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات الطّلاب في المجموعتين على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس البعديّ، بعد عزل أثر الأداء القبليّ إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التّجريبيّة؛ إذ كانت المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لأدائهم أعلى بدلالة إحصائيّة من المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة للمجموعة الضّابطة.

وللكشف عن حجم الأثر للمتغيّر المستقلّ (طريقة التّدريس) في المتغيّر التّابع (كلّ مهارة من مهارات التّحدّث) ، ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس في كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس تمّ إيجاد مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنّه يساوي على التّرتيب (32.7%، 58.6%، 56.1%، 51.4%، 45.2%) : وهذا يعني أن استراتيجيّة لعب الدّور تفسّر على التّرتيب حوالي (32.7%، 58.6%، 56.1%، 51.4%، 45.2%) من التّباين في أداء الطّلاب على كلّ مهارة من مهارات التّحدّث الخمس.

وفيما يتعلّق بالشقّ الثّاني من السّؤال، فقد حسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلاب أفراد الدّراسة على فقرات مهارات التّحدّث على الاختبارين القبليّ والبعديّ ككل، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس.و كما هو مبيّن في الجدول (4) الآتي.

الجدول (4)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدّراسة على فقرات الاختبار الموقفيّ القبليّ والبعديّ ككل لمهارات التّحدّث، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة (استراتيجيّة لعب الدّور، والطّريقة الاعتياديّة) .

	القبليّ			البعديّ		
	الاعتياديّة	لعب الدّور	الكلي	الاعتياديّة	لعب الدّور	الكليّ
العدد	21	25	46	21	25	46
المتوسّط الحسابيّ	1.72	1.79	1.76	2.60	3.77	3.24
الانحراف المعياريّ	0.23	0.36	0.31	0.28	0.54	0.73

ويتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدّث على الاختبار البعديّ ككل، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطّلاب على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدّث القبليّ ومعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس المستخدمة، تمّ استخدام) تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب One Way ANCOVA) ، كما هو مبيّن في الجدول (5) الآتي.

الجدول (5)

نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب لمتوسّطات أداء طلاب الصّفّ التّاسع ـ أفراد الدّراسة ـ على بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدّث على الاختبار البعديّ ككل، وحسب متغيّر طريقة التّدريس.

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبليّ)	3.544	1	3.544	30.242	0.000	0.413
طريقة التّدريس))	13.626	1	13.626	116.264	0.000*	0.730
(الخطأ)	5.040	43	0.117			
الكليّ	22.210	45				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين يتبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدّراسة البعديّ على مهارات التّحدّث ككل تعزى لمتغيّر طريقة التّدريس، حيث كانت قيمة الدّلالة إحصائيّة أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) .ولتحديد قيمة الفرق بين متوسّطي علامات الطّلاب على الاختبار البعديّ تبعاً لمتغيّر طريقة التّدريس، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبليّ على أدائهما في الاختبار البعديّ، وكانت النّتائج كما في الجدول (6) الأتي.

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات الطّلاب على الاختبار البعديّ في المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة على اختبار مهارة التّحدّث ككل بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ.

استراتيجيّة التّدريس	المتوسّط المعدّل	الخطأ المعياريّ
الاعتياديّة	2.64	0.07
لعب الدّور	3.74	0.07

تشير نتائج المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات الطّلاب في المجموعتين على مهارات التّحدّث البعديّ ككل، بعد عزل أثر الأداء القبليّ إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التّجريبيّة، إذ كان المتوسّط الحسابيّ المعدّل أعلى بدلالة إحصائيّة من المتوسّط الحسابيّ المعدّل للمجموعة الضّابطة.

ولإيجاد فاعليّة استراتيجيّة التّدريس في بطاقة الملاحظة لمهارات التّحدّث ككل، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size ومربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنّه يساوي (73.0%) : وهذا يعني أن استراتيجيّة لعب الدّور تفسّر حوالي (73.0%) من التّباين في المتوسّط الحسابيّ لأداء الطّلاب على مهارات التّحدّث ككل.

ويعزو الباحثان تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة في مهارة سلامة اللّغة لاستراتيجيّة لعب الدّور الّتي تسهم في اكتساب الطّالب حصيلة لغويّة كبيرة من خلال تفاعله وتواصله مع الطّلاب مما يؤدّي بالطّالب إلى استخدام لغة فصيحة خالية من الأخطاء النّحويّة والصّوتيّة، فالطّالب ينظّم الثّروة اللّغويّة الموجودة عنده، ويقوم بمحاكاة هذه الثّروة اللّغويّة، ويستخدمها في جمل خالية من الأخطاء أثناء لعبه للأدوار.

وأمّا تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة في مهارة الحركات الجسدية فقد يعزى ذلك إلى اعتماد استراتيجيّة لعب الدّور على التّفاعل اللّغويّ بين الطّلاب، وهذا يسهم بطرائق مختلفة

في تدريبهم على مهارة استخدام حركات الجسد للتّواصل، فالطّالب يستخدم لغة الجسد من تحريك اليدين والعينين والرّأس وما يصاحبه من إيماءات الوجه كالابتسامة والحزن.من أجل إيصال المعنى إلى المتلقّي بوضوح ويسر.

وأمّا تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة في مهارة ترابط العبارات فقد يعزى ذلك لاستراتيجيّة لعب الدّور التي تثير تفكير الطّلاب في استخدام عبارات رابطة مع بعضها؛ من أجل إقناع المستمعين بالأفكار الّتي يرغب بتوصيلها إلى المستمع.واستراتيجيّة لعب الدّور تثري لغة الطّلاب، فيصبحون قادرين على ربط العبارات بعضها ببعض.

كما تعتمد، هذه الاستراتيجيّة في إطارها النّظري على التّركيز على ربط العبارات مع بعضها أثناء التّحدّث بطريقة منطقيّة وشائقة، فمن خلال استخدام أسلوب الحوار والمناقشة الّذي يتمّ بين المعلّم والطّلاب، وبين الطّلاب أنفسهم فإنّ المتحدّث يركز على التّحدّث بعبارات واضحة مترابطة فيما بينها.

وأمّا تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة في مهارة تنظيم الأفكار وتسلسلها، فقد يعزى إلى أنّ استراتيجيّة لعب الدّور بخطواتها تسهم في توظيف أدوات الرّبط المناسبة للتّعبير عن الأفكار المطروحة، مما يؤدي بالطّلاب إلى صياغة أفكارهم الّتي تحتاج إلى صياغة، وعرض أفكارهم في أثناء تحدّثهم بشكل منظّم ومنطقيّ.

وأمّا تفوّق طلاب المجموعة التّجريبيّة في مهارة تمثيل المعنى فقد يعزوه الباحثان إلى أنّ استراتيجيّة لعب الدّور تسهم في اكتساب الطّلاب القدرة على التّنغيم في الصّوت، واستخدام الألفاظ والعبارات في موقعها الصّحيح، فمن خلال الحوار والمناقشة ولعب الدّور يستطيع الطّالب توظيف الأساليب اللّغويّة المتنوّعة الّتي تعلّمها.وكذلك فإنّ الأنشطة والتّدريبات المتعدّدة الّتي مارسها مثل أنشطة تقمّص دور النّاقد، وتكليف الطّلاب المستمعين في أثناء لعب الدّور باستخراج أدوات الرّبط الّتي استخدمها المتحدّث في أثناء لعب الدّور، ساعدت في تفوق طلاب المجموعة التّجريبيّة.

وفيما يتعلّق بوجود أثر دال إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة في اختبار مهارات التّحدّث مجتمعة لصالح المجموعة التّجريبيّة، فقد يعزى إلى أنّ استراتيجيّة لعب الدّور تركّز على تدريب الطّلاب باعتبارهم المحور والهدف للتّعلّم، فهي تتيح لهم استخدام اللّغة بشكل طبيعيّ.

واستراتيجيّات التّدريس القائمة على التّفاعل بين الطّلاب تمكّنهم من التّحدّث بحريّة؛ لأنّها تعزّز سيطرتهم على اللّغة، فهي توفّر لهم بيئة آمنة نتيجة التّعاون والتّشارك أثناء التّحدّث. وتتّفق هذه النّتائج مع العديد من الدّراسات الّتي أكدت دور الاستراتيجيات في تنمية مهارات التّحدّث (الصّمادي، 2011؛ Susant، 2007) .

التّوصيات:

توصي الدّراسة الحالية في ضوء ما أفضت إليه نتائج الدّراسة بالآتي:

1. توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللّغة العربيّة إلى أهميّة استراتيجيّة لعب الدّور في تدريس مهارات اللّغة العربيّة بشكل عام، ومهارة التّحدّث بشكل خاص، وذلك بتضمين المناهج نشاطات وتدريبات لغويّة تستند في بنائها وتنفيذها على استراتيجيّة لعب الدّور بقصد الارتقاء بمهارات اللّغة العربيّة.

2. تدريب معلّمي اللّغة العربيّة على كيفية استخدام استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، وتزويد أدلّة المعلّمين بكيفيّة تطبيقها في المواقف التّعليمية.

3. إجراء المزيد من الدّراسات في مجال استخدام استراتيجيّة لعب الدّور في تدريس مهارات اللّغة العربيّة.

4. توجيه معلّمي اللّغة العربيّة لأهميّة استخدام استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارة التّحدّث.

المصادر والمراجع:

أولا ـ المراجع العربيّة:

1. أبو حشيش، عبد الهادي وبسندي، عبد العزيز وعبد الكريم، خالد. (2007) . مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.
2. أبو مغلي، سميح. (2001) . الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا للنشر.
3. أبو نبعه، عبد الله. (2003) . استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل. الكويت: مكتبة الفلاح.
4. الباري، ماهر. (2011) . مهارات التّحدّث العملية والأداء. عمان: دار المسيرة.
5. البجه، عبد الفتاح. (2005) . أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي.
6. الحلاق، علي. (2010) . المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
7. خضير، رائد. (1998) . أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية في محافظة اربد: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردنّ.
8. الخطيب، محمد. (2009) . مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
9. الخويسكي، زين. (2009) . المهارات اللغوية: تعبير، تحرير، لغويات، تدريبات. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
10. الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005) . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. اربد: عالم الكتب الحديث.
11. زايد، فهد. (2011) . الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا.
12. الزعبي، إبراهيم. (2006) . طرائق التدريس العامة، مهارات واستراتيجيات. المفرق: دار المسار.
13. سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتيه، جميل وأبو عرقوب، هدى. (2006) .

التعليم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.

14. شحاته، حسن. (2000) . النشاط المدرسي. (ط6) . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

15. الشطرات، ذياب. (2004) . أثر طريقة لعب الدّور في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنّية، الأردنّ.

16. الصمادي، علي. (2011) . أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس اللغة العربية في تحسين بعض مهارات التّحدّث لدى طلبة الصّفّ التّاسع الأساسي في الأردنّ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

17. الصويركي، محمد. (2007) . التعبير الشفوي: حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرائق تدريسه، وتقويمه. إربد: دار الكندي.

18. عاشور، راتب والحوامده، محمد. (2009) . فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. اربد: دار الكتب.

19. عبد الحميد، عبد الله. (1998) . الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

20. عبد الفتاح، آمال. (2010) . التعليم التعاوني والمهارات الاجتماعية. العين: دار الكتاب الجامعي.

21. عثمان، حسن. (2002) . طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانوية. (ط2) . الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

22. العياصرة، وليد. (2010) . التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة.

23. العيسوي، جمال والشيزاوي، عبد الغفار. (2005) . طرائق تدريس اللغة العربية. العين: دار الكتاب.

24. قارة، سليم والصافي، عبد الحكيم. (2011) . فن التعامل مع الناس. عمان: دار الثقافة.

25. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998) . نماذج التدريس الصّفّي. (ج2) . عمان: دار الشروق.

26. الكندي، عبد الله وعطا، إبراهيم. (1996) . تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. (ط2) . الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

27. مدكور، علي. (2007) . طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

28. المساعيد، صالح. (2003) . أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصّفّ الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردنّ.

29. نصر، حمدان والعبادي، حامد. (2005) . أثر استراتيجيّة لعب الدّور في تنمية مهارات الكلام لدى طلبة الصّفّ الثالث الأساسي. المجلة الأردنّية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 1 (1) ، 51–65.

30. نصر، حمدان. (1997) . مستوى أداء طلبة الصّفّ الأوّل الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. مجلة كلية التربية، أسيوط، جامعة أسيوط، 3 (2) ، (162–196) .

31. نصر، حمدان. (1998) . أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، 13 (1)، 103–133.

32. وزارة التربية والتعليم. (2005). النتاجات العامة للغة العربية. عمان: المطابع المركزية.

33. يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: د. ن.

ثانياً ـ المراجع الأجنبيّة:

1. *Anderson, P. (1987) . Language Skills in Elementary Education, New York: Macmillan Publishing Company*
2. *Baldo, S. (2005) . Asking Questions in Speaking. Journal of T Sol, 2 (2) , 11- 39.*
3. *Campbell, L. , Campbell, B. , & Dickinson, D. (1996) . Teaching and Learning Through Multiple Intelligence. Allyn & Bacon.*
4. *Chang, F. , & Chen, J. (1988) . Techniques for Teaching Speaking. London: Longman Press*
5. *Douglas, K. , & Johnson, B. (2010) . Legal Education and E- Learning: Online Fish bowie Role- play as a Learning and Teaching Strategy in Legal Skills Development, Elaw Journal: Murdach University Electronics. Journal of Law, 17 (1) 28- 46.*

6. *Florez, M. (1999) . Improving Adult English Language Learners Speaking Skills, (Report No, EDIE- 99- 10) National C Learning House Forest Literacy Education: Washington.*
7. *Jarvis, L. , Odell, K, & Troiano, M. (2002) . Role- Playing as Teaching Strategy. Strategies for Application and Presentation Staff Development and Presentation. Retrieved on February 2, 2011from http:/ / imet. csus. edu/ imet3/ odell/ portfolio/ grartifacts/ Lit%20review. pf*
8. *Josey, B. , & Weil, M. (1986) . Models of Teaching. New Jersey: Prentice Hall Inc.*
9. *Lambur, G. (2010) . Using Communicative Language Teaching (CLT) to Improve Speaking Ability of Chinese non- English Major Students. Unpublished PhD Dissertation, George Washington University, USA.*
10. *Ments, M. (1983) . The Effect Use of Role- Play: A handbook for Teacher and Trainers. London: Kogan Page Ltd.*
11. *Rosberg, M. (1994) . Enhancing Learning Through the Socio Dramatic Play. Paper Presented at the Educational Conference, Malaysia, October 17- 19.*
12. *Susant, A. (2007) . Using Role Play in Teaching Speaking, A pre-Experimental Study at Islamic Junior High School Soebono Mantofani Jombang- ciputat, Syarif Haidaya Tullah state Islamic University, Jakarta.*
13. *Yardly- Matwiejezuk, K. (1997) . Role Play: Theory and Practice. London: Saga Publication.*