تقويم مهارات التحدث باللغة الإنـجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم

د / وليد بن إبراهيم علي العبيكي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة القصيم

الأستاذة / تهاني إبراهيم السلوم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة القصيم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، وتحقيقًا لهذا الهدف اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وأعدت استبانة تشمل قائمة بمهارات التحدث من أجل تحديد المهارات المناسبة لدى الطالبات، وكذلك بطاقة ملاحظة من أجل ملاحظة تلك المهارات والتعرف على درجة توافرها لدى الطالبات من خلال المقياس المعّد لهذا الغرض. وطُبقت تلك الأدوات بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة تكونت من ١٥% من المجتمع الأصلي من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة عنيزة والتي بلغت (١٨٧) طالبة، في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات التحدث باللغة الإنجليزية مكونة من ثلاث مهارات رئيسة وهي: المهارات المعرفية (الأفكار) – المهارات اللغوية (المفردات – القواعد) – المهارات الصوتية (النطق – الطلاقة)، واشتملت تلك المهارات على مهارات فرعية أخرى تضمنتها القائمة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى توفر المهارات اللغوية لدى الطالبات بدرجة متوسطة، وحصلت تلك المهارات على المرتبة الأولى من حيث درجة توافرها لدى الطالبات، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٧٧)، بينما حصلت المهارات المعرفية على المرتبة الثانية وبدرجة توافر ضعيفة حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٥٩)، في حين جاءت المهارات الصوتية بالمرتبة الثالثة والأخيرة، وبدرجة توافر ضعيفة، ومتوسط حسابي قدره (١,٤٧).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات المرتبطة بهذه النتائج.

Abstract:

The present study aimed at evaluating English language speaking skills of secondary first grade female students in Al-Qassim region. In order to attain this aim, the study employed the descriptive approach. Data collection was carried out by means of a questionnaire including an inventory of speaking skills in order to

determine the appropriate skills among students, in addition to an observation sheet to observe these skills and to identify to what extent they are available at the students by the scale developed for this purpose.

After verifying the validity and reliability of the tools, they were administered on a sample consisting of (187) female students who represent 15% of the population (these are secondary first grade female students at Onaizah Governate) in the second semester of the academic year 1435/1436 AH.

The study has developed an inventory of English language speaking skills involving three main skills, namely: cognitive skills (ideas), linguistic skills (vocabulary- structures), and phonological skills (pronunciation, fluency), in addition to other sub-skills included in the inventory.

The results of the study pointed out the average availability of linguistic skills among students as they came first among the skills students possess with a mean of (1.77). while the students had poor cognitive skills that came second with a mean of (1.59), and phonological skills came in the third place with a mean of (1.47).

According to the previous results, the researcher suggested a number of recommendations associated with the study consequences.

المقدمة:

تعد اللغة المنطوقة باصطلاحها المتعارف عليه إحدى منن الله على الإنسان فهو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً؛ ليعبر بها عن أفكاره وطموحه وآلامه وآماله، ويتواصل بها مع بني جنسه على اختلاف ألوانهم وألسنتهم، حيث تعد اللغة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها، إذ إن الإنسان مدفوع بفطرته إلى الاجتماع وإلى إنشاء العلاقات لكي يتمكن من تلبية رغباته واحتياجاته، واكتساب المهارات والخبرات التي تحقق له حياة أفضل.

وعلى الرغم من أهمية مهارات التحدث،وما تشهده مناهج اللغة الإنجليزية من عمليات تطوير متوالية، إلا أن الواقع يشير إلى وجود أوجه قصور في تمكن الطالبات من المهارات الشفوية خاصة مهارات التحدث. ويذكر الغامدي (٢٠٠٨م،ص٢٢) أنه نتيجة لكثافة المنهج من جهة وعدم تلقي المعلمين لتدريب كافٍ من جهةٍ أخرى، بالإضافة إلى إثقال كاهل معلم اللغة الإنجليزية بكثيرٍ من الواجبات إلى جانب واجبه الأصلي وهو تنمية المهارات اللغوية في وقتٍ ضيق،أصبحت هناك مؤشرات تدل علىٍ ضعف اكتساب التلاميذ

لمهارات اللغة.حيث تشير الكرود (٢٠٠٥م،ص٣١) إلى "أن مستوى الطالبات في اكتساب مهارات اللغة متدن، فغالبيتهن لا يستطعن القراءة، والبعض الآخر لا يستطعن التحدث بطلاقة، وبعضهن لا يحسن الكتابة".

وقد أسفرت العديد من نتائج الدراسات عن تدني مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، الأمر الذي استلزم التدخل لتحسين هذه المهارات ومن بينها دراسات كلٍ من: الصلاحي (٢٠٠٨م)، والساموليي (٢٠٠٧م)، وخاطر (٢٠٠٨م)، ومجلي (٢٠٠٨م)، وجاد (٢٠٠٩م)، وكذلك دراسة (Abu-Ghararah, 1992) و(AL-Alili,2009) و (AL-Subhi,1992).

بناءً على ما تقدم تبرز مشكلة الدراسة والتي هدفت إلى تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في محاولة للوصول إلى ما يعزز الايجابيات الموجودة والسعي إلى تقديم الحلول الممكنة لجوانب القصور في حال ظهورها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن وزارة التعليم قد وضعت الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة بشكلٍ واضح، وهيأت كافة الإمكانيات اللازمة من بناء معامل للغات، واستقدام الخبرات التربوية العربية والأجنبية لتدريس اللغة الإنجليزية إلى جانب الخريجين السعوديين من أقسام اللغة الإنجليزية في كليات التربية والآداب في الجامعات السعودية (السواط، ١٤٢٩هـ)، إلا أن كثيراً من الدراسات ومنها دراسة شرف (١٩٩٢م) ودراسة (Al-Gaeed,2000) أظهرت ضعفاً شديداً في مستوى إتقان الطلاب لمهارات اللغة الأساسية خصوصاً مهارة التحدث.

ويشير الهلالي (٢٠١١م،ص٢) "أنه مع تلك الجهود والطاقات التي سخرت لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية واتقان مهاراتها، إلا أن مهارتي الاستماع والتحدث لا تحظيا بالنصيب الأوفر من الاهتمام والعناية، لذا فإنه مع تلك المدة التي يقضيها الطلاب في دراسة اللغة فإنهم ينهون السنة الأخيرة من مراحل التعليم العام وهم غير قادرين على استخدام اللغة وتوظيفها التوظيف الأمثل في مواقف حية خارج الصف الدراسي، وأن غالبية ما يكتسبونه لا يتعدى بعض المفردات والقواعد لاجتياز الاختبارات التحصيلية للمقرر".

وبناءً على ما سبق، واستناداً على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحثان والتي أكدت على وجود أوجه ضعف في تمكن الطالبات من مهارات التحدث، وفي ضوء ما أظهرته الدراسات

التربوية الحديثة، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في وجود أوجه قصور متعددة في تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات التحدث مما يتطلب معه تقويم تلك المهارات ليتسنى تعرف جوانب القوة والضعف تمهيداً لعلاجها.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

٢- ما درجة توافر تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

وقد تفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أ- ما درجة توافر المهارات المعرفية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ب- ما درجة توافر المهارات اللغوية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ج- ما درجة توافر المهارات الصوتية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- التعرف على درجة توافر تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة من خلال الجوانب التالية:

- إفادة مخططي المنهج في تحديد مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، لمراجعة محتوى المنهج في ضوء ذلك.
- الكشف عن درجة توافر مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مما يمكن الطالبات و المعلمات على حدٍ سواء من علاج أوجه القصور لديهن.
- تقديم بطاقة ملاحظة تشمل مهارات التحدث المناسبة للطالبات في تلك

المرحلة على درجة مقبولة من الصدق والثبات، وإمكانية الاستفادة منها أو تطويرها من قبل باحثين آخرين.

- إفادة المسؤولين وصناع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من نتائج هذه الدراسة من أجل العمل على تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف التي قد تظهر في أساليب تقويم مهارات التحدث.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية** :على الرغم من ارتباط مهارة التحدث بالمهارات اللغوية الأخرى، إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت في موضوعها وهدفها على تقويم مهارات التحدث لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- **الحدود المكانية** :طُبقت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة عنيزة.
- **الحدود الزمانية**. تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم Evaluation : ويُقصد بتقويم مهارات التحدث إجرائياً في هذه الدراسة: تشخيص مدى تمكن الطالبات لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية من خلال الدرجة التى يحصلن عليها في بطاقة الملاحظة المعدة من قبل الباحثان والتي تتضمن المهارات المستهدف تقويمها، وتقديم تصور مقترح لعلاج أوجه الضعف.

مهارات التحدث Speaking Skills : وتعرف **مهارات التحدث** Speaking Skills إجرائياً في هذه الدراسة وفي ضوء ما سبق بأنها : الأداء اللغوي الشفوي الذي يتميز بالسهولة والدقة والوضوح في اختيار الطالبات للأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيماً يؤهلهن لتقديم أنفسهن، والتعبير عن أفكارهن، وطرح آرائهن، والقدرة على اختيار المفردات المناسبة واستخدامها استخداماً صحيحاً ومناسباً للموقف و وفق متطلبات السؤال،ونطقها نطقاً صحيحاً مسترسلاً.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

هدفت **دراسة آل ربية (٢٠٠٧م)** إلى تقويم أساليب تدريس مهارات الاتصال الشفوي (الاستماع – التحدث) لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٢٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس بمدينتي

أبها وخميس مشيط. واستخدم الباحث الاستبانة و بطاقة الملاحظة وكذلك المقابلات للتعرف على المعوقات التي تواجه معلم اللغة الإنجليزية في ممارسة أساليب تدريس مهارات الاستماع والتحدث، وتوصلت الدراسة على عدد من النتائج أهمها: تدني ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لأساليب تدريس مهارات الاستماع والتحدث، وأن معظم الأساليب التي يستخدمونها كانت أساليب تقليدية مكررة تعتمد على الشرح والإلقاء في تدريس القواعد والمفردات وتخلو من الإثارة والتشويق، وتركز على المعلم وتهمل الطالب، كذلك كشفت عن أهم المعوقات التي تقف حائلاً أمام ممارسة المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس مهارات الاستماع والتحدث، وقد أوصى الباحث في نهاية دراسته بإجراء دراسات تجريبية لاختبار فعالية التدريس باستخدام أسلوب القصة والألعاب اللغوية في تنمية مهارات الاتصال الشفوي (الاستماع والتحدث).

وركزت **دراسة مجلي (٢٠٠٨م)** على محاولة الكشف عن أثر استخدام أنشطة قائمة على الترفيه في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة جازان، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٥٢) طالباً قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية المكونة من (٢٧) طالباً باستخدام الأنشطة الترفيهية لمدة ستة أسابيع، في حين درست المجموعة الضابطة المكونة من (٢٥) طالباً بدون استخدام الأنشطة الترفيهية، وقد طبق الباحث كأداة للدراسة اختباراً في الاستماع وآخر في التحدث، ومن أهم نتائج الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق اختبار التحدث البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وركزت **دراسة كمال الدين (٢٠١٠م)** إلى محاولة الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على التعليم التمركز حول الطالب في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (١٦٠) طالباً قسموا بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٨٠) طالباً للمجموعة التجريبية و(٨٠) طالباً للمجموعة الضابطة ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث اختباراً قبلياً وبعدياً في مهارات الاستماع وآخر في مهارات التحدث،

بالإضافة إلى البرنامج الإثرائي المقترح. وكشفت نتائج الدراسة على أن البرنامج المقترح فعّال ومؤثر في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي خاصةً فيما يتعلق بمهارات الدقة في المفردات والقواعد وكذلك الطلاقة والنطق، كذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق اختبار الاستماع والتحدث البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وركزت **دراسة سليمان، زينات (٢٠١١م)** على البحث عن فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل التواصلي في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي التي تشمل مهارات التفاعل ومهارات تهتم بالفكرة ومهارات النطق والطلاقة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٦٨) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،وفي ضوء مراجعة الأدبيات تم تصميم أدوات الدراسة التي اشتملت على قائمة بمهارات التحدث اللازمة لطلاب الصف الأول الإعدادي، وكذلك اختبار يقيس مهارات التحدث والبرنامج المقترح. وأسفرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل التواصلي في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، كذلك أسفرت عن وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات التحدث التي تضمنها الاختبار.

وهدفت **دراسة الحميدان (٢٠١٣م)** إلى معرفة مدى فاعلية المهمات التعليمية في تطوير مهارة التحدث لدى طلاب مقرر اللغة الإنجليزية العامة في الكلية التقنية بمدينة بريدة، إضافة إلى معرفة وجهات نظرهم تجاه استخدام المهمات في تعلم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي وقام باختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي والبالغ عددهم (٦٠) طالباً قسموا إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة إذ قدمت اثنتا عشر مهمة تعليمية على مدى فصل تدريبي كامل للمجموعة التجريبية، ولم تقدم مهمات تعليمية لأفراد المجموعة الضابطة، كما أجريت اختبارات تحصيلية للمجموعتين، ومقابلات مع أفراد المجموعة التجريبية، وأوضحت نتائج الاختبارات التحصيلية تحسنا وثباتاً وتفوقاً في مستويات أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام المهمات، كما أوضحت نتائج المقابلات التي أجريت معهم قناعتهم بإمكانية استخدام المهمات في تعلم مهارة التحدث حيث تطورت مستوياتهم في هذه المهارة وزادت حصيلتهم من المفردات وطرق النطق الصحيحة لمفردات اللغة وتطورت قدراتهم

في القواعد النحوية للانجليزية، وكذلك في الطلاقة والدقة أثناء ممارسة التحدث باللغة الإنجليزية.

الدراسات الأجنبية:

ركزت **دراسة** (Weide, 1995) على تحسين مهارات التحدث والاتصال والطلاقة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الثانوي في أحد المدارس الثانوية في ميتشجن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٩٢) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (٧٤) تلميذاً وضابطة من (١٨) تلميذاً، وأعد الباحث برنامجاً مقترحاً لتحسين الطلاقة لدى التلاميذ وتنمية مهاراتهم في التحدث والاتصال، وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظاً في أداء التلاميذ لمهارات التحدث والاتصال من حيث الطلاقة والسلاسة في الحديث، بالإضافة إلى إدراك معظم المعلمين أهمية تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ بالرغم من عدم معرفتهم بأهداف التحدث والاستماع، وعدم تلقيهم التدريب الكافي لتدريس الاتصال الشفوي بمهارتيه.

وركزت **دراسة** (Farooqui, Sabrin, 2006) على تقييم مهارات التحدث لدى طلاب الجامعات الخاصة في بنجلادش كما هدفت للكشف عن تصورات المعلمين لأهم المشكلات التي تقف عائقاً أمام تدريسهم لمهارة التحدث وأهم العوامل التي تساعد في تنمية وتطوير مهارات التحدث لدى الطلاب، كذلك سعت الدراسة للكشف عن تصورات الطلاب أنفسهم عن أهم المشكلات التي يواجهونها أثناء التحدث باللغة الإنجليزية واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أُجريت العديد من المقابلات مع عينة من معلمي الجامعات الخاصة (ثلاثة معلمات ومعلمين أثنين)، وأُعدت بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين والطلاب، وكذلك تحليل لعدد من الوثائق منها أسئلة الاختبارات وملفات الإنجاز. وكشفت نتائج الدراسة عن الدور الفعّال الذي تقوم به الجامعات الخاصة في بنجلاديش في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلابها حيث يمتاز طلاب الجامعات الخاصة (Private Universities) بكفاءة أكبر من أقرانهم طلاب الجامعات العامة بل يتفوقون عليهم بالطلاقة Fluently والدقة Accuracy أثناء التحدث باللغة الإنجليزية ويرجع ذلك إلى أن الجامعات الخاصة تُلزم الطلاب باستخدام اللغة الإنجليزية باستمرار خارج قاعات الدراسة إضافة إلى ما توفره تلك الجامعات لطلابها من معامل لغة يمارسون من خلالها نشاطات الاستماع والتحدث.

وهدفت **دراسة** (Rapley, D. J. 2008) إلى التعرف على رأي معلمي اللغة الإنجليزية والطلاب وأولياء الأمور في

تدريس الاتصال الشفوي في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة كوراشيكي في اليابان، والتعرف على العناصر الرئيسة لتدريس الاتصال الشفوي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال الأدوات التالية؛ استبانة والمقابلات الفردية والجماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلم لغة إنجليزية، و(٣٣٧) طالب مرحلة ثانوية، و(٢٦٧) ولي أمر. وأوضحت نتائج الدراسة أن تركيز الطلاب وأولياء الأمور ينصب بشكل كبير على اجتياز اختبار اللغة الإنجليزية،وأن المعلمون يرون أن من أهم الأولويات هي مساعدة الطلاب على اجتياز اختبارات اللغة الإنجليزية، كما وأن اللغة الإنجليزية تعد لغة غير محبوبة لدى الطلاب ويعود ذلك للأسباب التالية: طبيعة منهج اللغة الإنجليزية، وطبيعة شخصية معلمي اللغة، وضعف مهارات الاتصال اللغوي لديهم،و إحساس الطلاب بأن مادة اللغة الإنجليزية هي مادة نظرية تفتقد للجانب التطبيقي.

وهدفت **دراسة** (Ozsevik, Zekariya, 2010) إلى الوقوف على أبرز الصعوبات المتأصلة في تدريس اللغة الإنجليزية في تركيا، وعلى مدى إمكانية تطبيق أسلوب تدريس اللغة الاتصالي في المدارس التركية، وكذلك التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية الأتراك عند استخدام أسلوب تدريس اللغة الاتصالي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلات البحث من خلال الأدوات التالية: إستبانة و المقابلة الفردية وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) معلم لغة انجليزية تركي.وكشفت نتائج الدراسة على أن أبرز الصعوبات المتأصلة التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في تركيا تمثلت فيما يلي: زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وكثرة الأعمال المسندة إلى المعلمين، ونقص الدافعية لدى الطلاب، وأيضاً كبر حجم مناهج اللغة الإنجليزية التركية. وعلى الرغم من أفراد العينة لديهم توجه إيجابي نحو استخدام أسلوب تدريس اللغة الاتصالي إلا أنهم يرون أنه من الصعوبة تطبيقه بفاعلية كبيرة في البيئة التركية وأكبر معيق لتحقيق ذلك هو نظام اختبارات اللغة في تركيا والذي يركز على إتقان مهارات القواعد اللغوية.كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية عند محاولة استخدام أسلوب تدريس اللغة الاتصالي تتمثل في التالي؛ ضعف الإمكانات اللغوية لمعلمي اللغة الإنجليزية،وضعف إمكاناتهم في تصميم

برامج وأنشطة تركز على استخدام أسلوب اللغة الاتصالي، كذلك ضعف إمكانات الطلاب في اللغة الإنجليزية عموماً وعدم رغبتهم في المشاركة في الانشطة التواصلية داخل الصف.

كما نادت **دراسة** (Oradee, 2012) بتطوير مهارات التحدث من خلال الأنشطة التواصلية (المحادثة، حل المشكلات، لعب الأدوار) ومقارنة أثر كل نشاط في تنمية مهارات التحدث، واتبع الباحث المنهج الوصفي بالإضافة للمنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٤٩) طالباً من أحد المدارس الثانوية في مدينة أودون (Udon) التايلندية، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً للتحدث تطبيقاً قبلياً وبعدياً، واستخدم الاستبانة كأداة للكشف عن آراء طلاب المرحلة الثانوية تجاه تعلم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية من خلال تلك الأنشطة، وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية أنشطة التواصل (المحادثة، حل المشكلات، لعب الأدوار) في تطور مهارات التحدث لدى الطلاب خصوصاً المهارات الفكرية والتي تعبر عن وجهات النظر المختلفة، واختيار الأفكار وطرح الأسئلة والاستفسارات وتقبل آراء الآخرين، أيضاً تنمية مهارات الدقة (accuracy) والتماسك والترابط (cohesion) والطلاقة (fluency) وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق اختبار التحدث البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية،كما كشفت نتائج الدراسة عن آراء الطلاب الإيجابية تجاه تعلم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية باستخدام تلك الأنشطة.

التعليق على الدراسات السابقة : من خلال استعراض الدراسات السابقة تتبين الأمور التالية :

- أثبتت معظم الدراسات السابقة ضعف مستوى الطلاب في التمكن من مهارات التحدث، وطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة في عدم قدرتهم على التواصل الشفوي بشكل مقبول، كدراسة (Oradee,2012)، ودراسة (كمال الدين، محمد ٢٠١٠م)، ودراسة (آل ربيعة ٢٠٠٧م)، ودراسة (Weide,1995) وبالتالي وجود حاجة ماسة لمواجهة ضعف الطلاب في مهارات التحدث.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي كدراسة (آل ربيعة، ٢٠٠٧م) ودراسة (Ozsevik, Zekariya, 2010) ودراسة (Rapley, D. J.

(2008 ودراسة (Farooqui, Sabrin 2006).

- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المرحلة المستهدفة فبعضها استهدفت المرحلة المتوسطة، وبعضها ا المرحلة الجامعية، في حين استهدفت الدراسة الحالية المرحلة الثانوية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية والموضوعية.
- تنوعت العينة المختارة في الدراسات السابقة، فمعظمها اقتصرت عينتها على الطلاب وهذا مايتفق والدراسة الحالية، وبعضها الآخر استهدف المعلمين – وأساليب تدريسهم لمهارات التحدث– كعينة لدراساتهم كدراسة (Ozsevik, Zekariya,2010) ودراسة Rapley, (D. J. 2008) ودراسة (Farooqui, Sabrin 2006) ودراسة (آل ريبة، ٢٠٠٧م).
- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة كالاختبارات، وبطاقات الملاحظة والاستبانات والمقابلات بالإضافة إلى البرامج المقترحة ومنها ما يتفق مع الدراسة الحالية في إعداد قائمة بمهارات التحدث وبناء بطاقة ملاحظة كدراسة (Farooqui, Sabrin 2006) ودراسة (آل ريبة ٢٠٠٧م).
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة الحالية، وتحديد منهجيتها، وفي اختيار العينة، وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة والتي كانت عوناً في تصميم أداة الدراسة وتطبيقها وفي المعالجة الإحصائية للبيانات.
- استفادت الدراسة الحالية مما سبق عرضه من دراسات في التعرف على مهارات التحدث، وكذلك في بناء أدوات الدراسة، وتحديد المنهج المتبع فيها.

الإطار النظري:

مفهوم التحدث:

يعرف التحدث في القسم المخصص لمصطلحات البحث بأنه ترجمة المعلومات والأفكار والمشاعر إلى كلام أو حديث بالإنجليزية للتمكن من التفاعل مع الآخرين؛ وكما يتضح من هذا التعريف فهنالك عناصر كثيرة مرتبطة بمهارة التحدث مما يجعل من توضيح المفهوم الخاص بها أمراً يحتاج إلى مزيدٍ من العناية والاهتمام، لذا يعرف (Harris, 1996, pp81-82) التحدث باللغة الإنجليزية بأنه "مهارة معقدة تتطلب استخدام عدد مختلف من القدرات ويمكن التعرف

على أربعة أو خمسة عناصر أثناء تحليل عملية التحدث وهي: النطق ،التراكيب اللغوية ،المفردات،الطلاقة .

أساليب تقويم مهارة التحدث باللغة الإنجليزية :

ويلخص الباحثان أهم أنواع اختبارات التحدث حسب ما أوردها (AL khouli, 2002) إلى:

١) **اختبار القراءة الجهرية:** بعض المعلمين يطلب من كل طالب أن يقرأ فقرة مختلفة عند اختبار القراءة الجهرية، وهذا غير عادل إذ يستوجب أن يقرأ جميع الطلاب الفقرة ذاتها من أجل قياسهم جميعاً بمقياس واحد كما أن بعض المعلمين يستمع للقارئ ويضع علامة له على نحو مزاجي، ولجعل الاختبار موضوعياً فإن من الأفضل أن يقوم المعلم باختبار كل فرد على انفراد ويركز على كميات معينة أو نقاط معينة تتعلق بجوانب مهارة التحدث.

٢) **اختبار الأسئلة المكتوبة:** هنا يُعطى الطالب أسئلة مكتوبة، ثم يطلب منه فردياً أن يجيب عنها شفهياً.

٣) **اختبار الإعادة الشفهية:** هنا يطلب من الطالب أن يقول ما يسمع ويجوز أن يكون المصدر السمعي المعلم نفسه أو شريط تسجيل، ويمكن أن تكون المادة المسموعة كلمات أو عبارات أو جملاً. كما يمكن أن يكون التركيز على النطق أو النبر أو التنغيم.

٤) **اختبار المحاورة:** وفيه يتم قياس قدرة الطالب في أداء التحدث، حيث يشترك طالبين أو أكثر في حوار يتحدثون فيه عن موضوع معين أو ضمن موقف معين.

٥) **اختبار المقابلة الحرة:** هنا يقابل المعلم الطالب على انفراد، ويوجه إليه أسئلة غير محددة مسبقاً أي تتوالى الأسئلة حسبما يسوقها مسار المقابلة ويعتمد التقييم على طلاقة الطالب والصحة اللغوية والنطقية كما يقول. على سبيل المثال:

e.g. What is your name ? What are your hobbies ?

٦) **اختبار المقابلة الموجهة:** هنا يكون المعلم قد أعد أسئلة محددة من قبل وتسير المقابلة وفقاً للأسئلة المعدة مسبقاً وفي هذه الحالة تكون الأسئلة موحدة لجميع الطلاب.

٧) **اختبار التعبير الحر:**هنا يطلب المعلم من الطالب أن يتكلم لمدة خمس دقائق (مثلاً) عن موضوع يحدده له مثلاً تكلم عن الحج، أو منزلك ومن الجائز أن يعطي الطالب فرصة لاختيار موضوع يفضله من بين عدة موضوعات.

٨) **اختبار الفونيمات:** يحضر المعلم هنا قائمة مكتوبة بكلمات منتقاة تحتوي كل كلمة على مشكلة صوتية تتعلق بنطق فونيم ما أو مجموعة من الفونيمات المتوالية، ويطلب من الطالب فردياً نطق هذه الكلمات

e.g. Pronounce the following words: Park - bark - cheap - sheep - Leave – Leaf.

٩) **اختبار النبر:** هنا يختار المعلم مجموعة من الكلمات تظهر أمام الطالب في قائمة مكتوبة. ويطلب من الطالب فردياً أن ينطقها، ويراقب المعلم توزيع النبرات على المقاطع.

e.g. Prononnce these words: expensive - classmate – international.

١٠) **اختبار التنغيم:** هنا يختار المعلم مجموعة من الجمل المتنوعة (استفهامية وخبرية وتعجبية) ويطلب من الطالب قراءتها بشكل فردي ويراقب المعلم تنغيم الطالب لتلك الجمل.

ويؤيد الباحثان ما ذكره (AL khouli,2002) إلى أن هناك صعوبة في إجراء اختبارات التحدث في تقييم هذه المهارة، حيث إنها تتطلب في العادة اختبارات فردية مما يستغرق وقتاً طويلاً، كما أن درجة اختبار التحدث ستكون قريبة من الذاتية بعيدة عن الموضوعية في العديد من الحالات بسبب كثرة العوامل ذات العلاقة.لذا عندما يتكلم الطالب فإن هناك عوامل عديدة جديرة بالمراقبة كالنطق، والتنغيم، والصحة النحوية، والمفردات، والنبر، والوضوح.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: الإجابة على السؤال الأول والذي ينص على:ما مهارات التحدث المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

جدول (١)

معيار الحكم على مدى مناسبة مهارات التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي

م	المتوسط الحسابي		درجة مناسبة المهارة
	من	إلى	
١	١	١,٦٧	مناسبة بدرجة ضعيفة
٢	أكثر من ١,٦٧	٢,٣٤	مناسبة بدرجة متوسطة
٣	أكثر من ٢,٣٤	٣	مناسبة بدرجة كبيرة

وجاءت النتائج المتعلقة بآراء المحكمين على مدى مناسبة مهارات التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي كما يلي:

جدول (٢)

نتائج اتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الأول من قائمة مهارات التحدث

(ن = ٢٠)

م	المهارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة مناسبة المهارة
١	تتحدث عن نفسها بأفكار مناسبة و بأسلوب موجز منظم.	٢,٩٠	٠,٣١	مناسبة بدرجة كبيرة
٢	تختار الأفكار المناسبة للتعبير عن موضوع ما بأسلوب مترابط واضح.	٢,٢٧	٠,٥٢	مناسبة بدرجة متوسطة
٣	تطرح أسئلة مرتبطة بالفكرة المراد التحدث عنها.	٢,٦٥	٠,٤٩	مناسبة بدرجة كبيرة
٤	تستخدم الشواهد والأفكار للتأكيد على صدق حديثها.	٢,٥٠	٠,٥١	مناسبة بدرجة كبيرة
٥	ترتب أفكارها التى ترغب الحديث عنها بطريقة منظمة	٢,١٦	٠,٥٥	مناسبة بدرجة متوسطة
٦	تجيب عن الأسئلة المطروحة بإجابات وافية	٢,٤٦	٠,٥٠	مناسبة بدرجة كبيرة
٧	تتحدث عن موضوع ما بأفكار متسلسلة سهلة الفهم.	٢,٨٥	٠,٣٧	مناسبة بدرجة كبيرة
٨	تعبر عن آرائها حول موقف ما بأفكار موجزة.	٢,٧٥	٠,٤٤	مناسبة بدرجة كبيرة
٩	تحكي قصة قصيرة بأسلوب مترابط منظم.	٢,٣٨	٠,٤٩	مناسبة بدرجة كبيرة
١٠	تحسن الانتقال من فكرة إلى أخرى بسلاسة وانسيابية.	١,٩٤	٠,٥٨	مناسبة بدرجة متوسطة
١١	تصف شيئاً ما بأفكار مناسبة.	٢,٦٢	٠,٤٦	مناسبة بدرجة كبيرة
١٢	تستخدم حركات الجسد في التعبير عما تريد (حركة اليدين – تعبيرات الوجه – الاتصال البصري).	٢,٤٠	٠,٥٠	مناسبة بدرجة كبيرة
المحور الأول ككل		**٢,٤٩**	**مناسبة بدرجة كبيرة**	

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي العام لاتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الأول من قائمة مهارات التحدث بلغ (٢,٤٩)، وهى قيمة تشير إلى أن مهارات المحور الأول جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، كما يتضح من الجدول أن هناك (٩) مهارات جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، فى حين جاءت (٣) مهارات بدرجة مناسبة متوسطة، وقد تم الاستغناء عن (٥) مهارات من المحور الأول؛ حيث جاءت بدرجة مناسبة ضعيفة،وهي المهارات رقم (٥-٦-٧-٨-٩) انظر الملحق رقم (٣) وبذلك اشتمل المحور الأول من قائمة مهارات التحدث على (١٢) مهارة فرعية وذلك بعد إعادة ترتيب بعض المهارات وكذا إعادة صياغة البعض منها.

جدول (٣)

نتائج اتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الثاني من قائمة مهارات التحدث (ن = ٢٠)

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مناسبة المهارة
١	تستخدم متضادات بسيطة لبعض الكلمات لتوضح المعنى.	٢,١٤	٠,٧٦	مناسبة بدرجة متوسطة
٢	تختار بدقة المفردات والتراكيب اللغوية المناسبة للموقف.	٢,٥٤	٠,٥٩	مناسبة بدرجة كبيرة
٣	تعيد صياغة بعض الجمل والتراكيب بمفرداتها الخاصة من أجل تبسيط المعنى (paraphrasing).	٢,٤٥	٠,٧١	مناسبة بدرجة كبيرة
٤	تستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار استخداماً صحيحاً.	٢,٢٤	٠,٦٢	مناسبة بدرجة متوسطة
٥	تملأ فراغات التوقف عن الحديث بكلمات مناسبة تساعدها على تسلسل أفكارها.	١,٨٢	٠,٦٦	مناسبة بدرجة متوسطة
٦	تتحدث عن موقف ما في تراكيب لغوية بسيطة (Structures).	٢,٧٢	٠,٤٤	مناسبة بدرجة كبيرة
٧	تراعي قواعد اللغة أثناء حديثها.	٢,٦٤	٠,٥٠	مناسبة بدرجة كبيرة
٨	تستخدم أدوات الربط (conjunctions) المناسبة للسياق عند ربط الجمل.	٢,٤٠	٠,٦٠	مناسبة بدرجة كبيرة
٩	تستخدم أدوات الاستفهام المناسبة عند صياغة الأسئلة استخداماً مناسباً.	٢,٣٥	٠,٧٥	مناسبة بدرجة كبيرة
المحور الثاني ككل		**٢,٣٦**	**مناسبة بدرجة كبيرة**	

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي العام لاتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الثاني من قائمة مهارات التحدث بلغ (٢,٣٦)، وهى قيمة تشير إلى أن مهارات المحور الثاني جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، كما يتضح من الجدول هناك أن (٦) مهارات جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، فى حين جاءت (٣) مهارات بدرجة مناسبة متوسطة، وقد تم الاستغناء ودمج (٦) مهارات من المحور الثاني؛ حيث جاءت بدرجة مناسبة ضعيفة وهي المهارات رقم (١-٢-٩-١٠-١١-١٣) انظر الملحق رقم (٣). وبالتالي اشتمل المحور الثاني من قائمة مهارات التحدث على (٩) مهارات فرعية وذلك بعد إعادة ترتيب بعض المهارات وكذا إعادة صياغة البعض منها.

جدول (٤)

نتائج اتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الثالث من قائمة مهارات التحدث (ن= ٢٠)

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مناسبة المهارة
١	نطق الكلمات والتراكيب والجمل نطقاً صحيحاً واضحاً.	٢,٣٢	٠,٥٥	مناسبة بدرجة متوسطة
٢	تتحدث بصوت واثق متدفق واضح.	٢,٤٧	٠,٥٠	مناسبة بدرجة كبيرة
٣	تميز نطقاً بين الأصوات القريبة فى المخرجات مثل: (P.B) (A,E,I) (C,S).	٢,٧٠	٠,٤٧	مناسبة بدرجة كبيرة
٤	تتجنب الوقفات التي تؤدي إلى الإخلال بمعنى الفكرة.	٢,١٦	٠,٦١	مناسبة بدرجة متوسطة
٥	تنطق الكلمات التى تحتوي على الحروف الساكنة غير المنطوقة نطقاً سليماً.	٢,٦٨	٠,٥٠	مناسبة بدرجة كبيرة
٦	تنوع فى نغمة الصوت (intonation) وتراعى النبر (Stress) والتشديد (pitch) أثناء الحديث حسب ما يتطلبه الموقف.	٢,٥٥	٠,٥١	مناسبة بدرجة كبيرة
٧	تنوع فى نبرة الصوت ونغمته للتعبير عن المعنى وفق متطلبات الموقف مثل: (التعجب، الاستفهام، الانفعالات).	١,٩٨	٠,٤٩	مناسبة بدرجة متوسطة
٨	تسترسل فى الحديث بدون وقفات تؤدي إلى عدم اكتمال الفكرة.	٢,٧٨	٠,٤٤	مناسبة بدرجة كبيرة
٩	تستطيع التحدث بلا تعثر واضح أو توقف مخل باكتمال الفكرة.	١,٨٦	٠,٦٤	مناسبة بدرجة متوسطة
١٠	تتجنب فى حديثها اللازمات الصوتية المتكررة (الاسهاب فى تكرار الجمل والتراكيب) (redundancy).	٢,٦٢	٠,٥١	مناسبة بدرجة كبيرة
	المحور الثالث ككل	**٢,٤١**	**مناسبة بدرجة كبيرة**	

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي العام لاتفاق المحكمين على درجة مناسبة مهارات المحور الثالث من قائمة مهارات التحدث بلغ (٢,٤١)، وهى قيمة تشير إلى أن مهارات المحور الثالث جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، كما يتضح من الجدول أن هناك (٦) مهارات جاءت بدرجة مناسبة كبيرة، فى حين جاءت (٤) مهارات بدرجة مناسبة متوسطة، وقد تم الاستغناء عن (٤) مهارات من المحور الثالث؛ حيث جاءت بدرجة مناسبة ضعيفة وكذلك دمج بعضها لتقاربهما في المعنى، وهي المهارات رقم (٣-٤-٥-١٠) انظر الملحق رقم (٣)، وبالتالي اشتمل المحور الثالث من قائمة مهارات التحدث على (١٠) مهارات فرعية وذلك بعد إعادة ترتيب بعض المهارات وكذا إعادة صياغة البعض منها.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي الكلي لاتفاق الملاحظين على درجة مناسبة قائمة مهارات التحدث لطالبات الصف الأول الثانوي

م	محاور القائمة	المتوسط الحسابي	درجة مناسبة المهارات
١	اختيار الأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيماً يناسب الموقف	٢,٤٩	بدرجة كبيرة
٢	اختيار المفردات والتراكيب الصحيحة واستخدامها استخداماً يناسب الموقف	٢,٣٦	بدرجة كبيرة
٣	الطلاقة ونطق الأصوات والكلمات والتراكيب نطقاً صحيحاً	٢,٤١	بدرجة كبيرة
الدرجة الكلية للقائمة		٢,٤٢	**بدرجة كبيرة**

يتضح من الجدول (٥) أن قائمة مهارات التحدث في صورتها النهائية اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة اندرج تحتها (٣١) مهارة فرعية وزعت كالتالي:

- المهارات المعرفية وتضمنت (١٢) مهارة فرعية.
- المهارات اللغوية وتضمنت (٩) مهارات فرعية.
- المهارات الصوتية وتضمنت (١٠) مهارات فرعية.

ثانيًا: الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على:

ما درجة توافر تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

[أ] إجابة السؤال الفرعي الأول:

نص السؤال الفرعي الأول على: "ما درجة توافر المهارات المعرفية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيانات عينة الدراسة على المحور الأول من بطاقة الملاحظة، والذى يتعلق بتحديد درجة توافر المهارات المعرفية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، ويوضح الجدول التالي النتائج التى توصل إليها الباحثان:

جدول (٦)

نتائج بطاقة الملاحظة لتحديد درجة توافر المهارات المعرفية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم (ن= ١٨٧)

رقم المؤشر	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة توافر المهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
١	تقدم نفسها بأفكار (ideas) واضحة.	ت	١٣	١٣٣	٤١	١,٨٥	٠,٥٢	متوسطة	١
		%	٧,٠	٧١,١	٢١,٩				
٢	تعبر عن آرائها حول موقف ما بأفكار دقيقة.	ت	٨	٨٦	٩٣	١,٥٥	٠,٥٨	ضعيفة	٥
		%	٤,٣	٤٦,٠	٤٩,٧				
٣	تتحدث عن موضوع ما بأفكار متسلسلة سهلة الفهم.	ت	٤	٥١	١٣٢	١,٣٢	٠,٥١	ضعيفة	٩
		%	٢,١	٢٧,٣	٧٠,٦				
٤	تستخدم الشواهد والأمثلة المناسبة لتوضيح الفكرة.	ت	١٥	٦٧	١٠٥	١,٥٢	٠,٦٤	ضعيفة	٦
		%	٨,٠	٣٥,٨	٥٦,٢				
٥	تستطيع وصف الأشياء (description) بأفكار مناسبة.	ت	٦	١١٦	٦٥	١,٦٨	٠,٥٣	متوسطة	٤
		%	٣,٢	٦٢,٠	٣٤,٨				
٦	تطرح أسئلة مرتبطة بالفكرة بطريقة منظمة.	ت	١٤	٦٤	١٠٩	١,٤٩	٠,٦٣	ضعيفة	٧
		%	٧,٥	٣٤,٢	٥٨,٣				
٧	تجيب عن الأسئلة المطروحة بأفكار مباشرة.	ت	٦	١٣٥	٤٦	١,٧٩	٠,٤٨	متوسطة	٢
		%	٣,٢	٧٢,٢	٢٤,٦				
٨	تكمل حكاية قصة قصيرة (short story) بأفكار مترابطة.	ت	٥	٦٤	١١٨	١,٤٠	٠,٥٤	ضعيفة	٨
		%	٢,٧	٣٤,٢	٦٣,١				
٩	تستخدم الإشارات والإيماءات(Gestures) وتعبيرات الوجه ((Facial Expressions استخداماً معبراً عما تريد توصيله من أفكار.	ت	٢٦	٨٩	٧٢	١,٧٥	٠,٦٨	متوسطة	٣
		%	١٣,٩	٤٧,٦	٣٨,٥				
المتوسط الحسابي العام						**١,٥٩**		**بدرجة ضعيفة**	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لمؤشرات محور المهارات المعرفية تراوحت ما بين (١,٣٢-١,٨٥)، وقد حصل المؤشر رقم (١): (تقدم

نفسها بأفكارٍ (ideas) واضحة) على متوسط حسابي قدره (١,٨٥)، ويعني ذلك أنه جاء فى المرتبة الأولى بين مؤشرات محور المهارات المعرفية وبدرجةٍ متوسطة، بينما حصل المؤشر رقم (٣): (تتحدث عن موضوعٍ ما بأفكارٍ متسلسلة سهلة الفهم) على متوسط قدره (١,٣٢)، ويعني ذلك أنه جاء فى المرتبة التاسعة والأخيرة بين مؤشرات محور المهارات المعرفية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم وبدرجةٍ ضعيفة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المهارات المعرفية (١,٥٩)، ويعني ذلك أن المهارات المعرفية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية تتوافر بدرجةٍ ضعيفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، وذلك فى ضوء الملاحظات التي تم جمعها من عينة الدراسة.

ويتضح من الجدول السابق أن خمس (٥) عبارات جاءت بمستوى ضعيف وأربع (٤) عبارات جاءت بمستوى متوسط، في حين لم تأت أية عبارة بمستوى مرتفع. وفيما يلي تفصيل ذلك:

جاءت العبارة رقم (٣) ونصها: (نتحدث عن موضوعٍ ما بأفكارٍ متسلسلة سهلة الفهم) بتقديرٍ ضعيف وبمتوسط حسابي قدره (١,٣٢) وفي المرتبة التاسعة والأخيرة، يليها العبارة رقم (٨) ونصها (تكمل حكاية قصة قصيرة "Short story" بأفكارٍ مترابطة) بتقديرٍ ضعيف وبمتوسط حسابي قدره (١,٤٠) وبالمرتبة الثامنة، وجاءت العبارة رقم (٦) ونصها: (تطرح أسئلة مرتبطة بالفكرة بطريقةٍ منظمة) بالمرتبة السابعة بتقدير ضعيف وبمتوسط حسابي قدره (١,٤٩)، بينما جاءت العبارة رقم (٤) ونصها:(تستخدم الشواهد والأمثلة المناسبة لتوضيح الفكرة) بالمرتبة السادسة بتقديرٍ ضعيف وبمتوسط حسابي قدره (١,٥٢)، وكذلك العبارة رقم (٢) ونصها: (تعبر عن آرائها حول موقفٍ ما بأفكارٍ دقيقة) حصلت على المرتبة الخامسة بتقديرٍ ضعيف وبمتوسط حسابي قدره (١,٥٥)، ويعزو الباحثان ذلك الضعف في تلك المهارات إلى عدة عوامل: منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمنهج المقرر، وكذلك إستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم المستخدمة، بل ويتعدى الأمر إلى خارج المنظومة من أولياء الأمور والتجهيزات المدرسية. ويفسر الباحثان نتيجة ضعف مستوى الطالبات في المهارات المتعلقة بالتحدث عن موضوعٍ ما بأفكارٍ متسلسلة – والتي نالت المرتبة التاسعة في مستوى الضعف والتدني– إلى عدم معرفة الطالبات

بطبيعة عملية التحدث وكيفية اختيار الأفكار وتنظيمها وترتيبها قبل وأثناء وبعد التحدث، وعجزهن عن ربط تلك الأفكار بطريقةٍ منتظمةٍ ومتسلسلة؛ إذ أنه من المستحسن تدريس الطالبات طبيعة عملية التحدث وكيفية حدوثها ومراحلها، حيث تتضمن وجود المثير أولاً يليها التفكير وبعدها الصياغة ثم النطق، وهذا ما أشار إليه (Goan, 2001) بضرورة تدريس الطلاب كيفية عملية التحدث وأنها عملية عقلية وأدائية في ذات الوقت، وكان لزامًا على من أُوكلوا مهمة تدريس مهارات التحدث للطلاب، أن يُدرسوهم بدايةً كيف تتم تلك العملية قبل تدريسهم مهاراتها، وكيف للطلاب أن يفكروا في الموضوع المراد التحدث عنه من حيث اختيار الأفكار المناسبة وتحديدها بدقة وترتيبها وتنظيمها، وبالتالي عرضها بطريقةٍ متسلسلة منطقية مترابطة وواضحة.

وفيما يتعلق بالمهارة (تكمل حكاية قصة قصيرة Short Story بأفكارٍ مترابطة) فقد نالت المرتبة الثامنة، وبدا مستوى الطالبات متدنيًا في تلك المهارة. ويعزو الباحثان ذلك نظرًا لقلة تدريب الطالبات على قص الحكايات وسرد القصص من قِبَل المعلمات، حيث إن الكثير من المعلمات يتجاهلن هذه المهارة، ولا يركزن عليها أثناء عملية التدريس، بل ويعدن هذه المهارة شيئًا ثانويًا لا ينبغي إلزام الطالبات فيه، فضلاً عن أن المقرر الدراسي قد ضُمنت فيه غالبية القصص في وحدات اختيارية (Optional) للإثراء والتوسع فقط وليس لزامًا تدريس تلك الوحدات، فوجدت القصص إهمالاً شديدًا من قِبَل الطالبات والمعلمات على حدٍ سواء، وهذا من شأنه أن يكون سببًا واضحًا لضعف وتدني مستوى الطالبات في مهارة إكمال حكاية القصص بأفكارٍ مترابطة. فضلاً عن ذلك قد يُعزى الضعف في هذه المهارة أن المعلمات حينما يُقدمن القصص للطالبات ويطلبن منهن إكمال وقائعها وتخمين نهايتها فإنهن يقدمنها بطريقةٍ شفويةٍ خاليةٍ من الصور التوضيحية الجاذبة، وخاليةٍ من عنصر التشويق والإثارة والألوان، متجاهلاتٍ أن هناك فروق فردية بين الطالبات، وغير مراعيات للأنماط المختلفة للطالبات، فمنهن من يتمتع بنمط سمعي وبعضهن بنمط بصري أو لغوي... الخ.

بالإضافة لذلك قد يصُعب على الطالبات تنظيم الأفكار وربطها من أجل إكمال سرد أحداث القصة وتوقع نهايتها؛ نظراً لأن بعض القصص قد تكون من غير ثقافة الطالبات أو أقرب ما تكون شبه خيالية، وفي ذلك يرى كل من (Mixon & Temu, 2006) ضرورة أن تكون القصص

والحكايات من خلال ثقافة المتعلمين وتراثهم الشعبي. ويجدها كثيرٌ من الباحثين تقنية فعالة لتعلم عنصر لغوي جديد كالتحدث والقراءة، وقد تستعمل القصص والحكايات الشعبية المنتشرة في ثقافة المتعلم كبديل عن قلة الوسائل التعليمية، حيث إن عنصر التشويق والتصوير الفني الذين تتمتع بهما يثيران خيال المتعلم وفضوله وتصوراته، ويشحذن أفكاره حول نتائج الأحداث ونهايتها المتوقعة. والمعرفة السابقة للقصة باللغة الأم (Mother Language) من شأنها أن تيسر فهمها باللغة الإنجليزية وترفع تقديرهم للذات.

ويفترض (Oller) "أنه سيكون من السهل ربط الأفكار من أجل إكمال قصة أو سرد بعض أحداثها أو توقع نهايتها إذا كانت مدعمةً بالصور وبعض الكلمات المساعدة وذات بنيةٍ منطقيةٍ وجملٍ مترابطة"، فيسهل على المتعلم تتبع القصة خطوةً بخطوة ويستطيع تذكرها بيسر لبنيتها المنطقية، وبذلك يقل الاعتماد على الذاكرة (Csabay, 2006).

أما مهارة (طرح الأسئلة المرتبطة بالفكرة بطريقةٍ منظمة) فقد جاءت بالمرتبة السابعة وبتقديرٍ ضعيف. وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة (Hughes, 1994) التي حاولت الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلاب في مهارة التحدث إلى وجود ضعف حاد في هذه المهارة تتمثل في عدم قدرتهم على طرح الأسئلة وتعليل ما يقولون، بل امتد هذا الضعف ليشمل محصولهم اللغوي بوجهٍ عام، مما يستدعي إعداد البرامج الخاصة بتطوير مهارات التحدث، وإلى تدريب المعلمين بشكلٍ كافٍ على تنفيذ هذه البرامج.

وربما تعود تلك النتائج إلى الاكتفاء فقط بقراءة الفكرة أو الموقف الذي يدور حوله الموضوع بدون شرح "لفكرة الموضوع المراد مناقشته" وتقديم التوضيح الكافي الذي يساعد على الفهم، وربما يعود ذلك إلى اعتقاد المعلمات بتحقق فهم الطالبات بالقراءة فقط، ولكن بدون إثارة للخلفية المعرفية للطالبات لإثارة دافعيتهن للتحدث؛ لذا لابد كما ذكر (Smith, 1998) من تهيئة الطلاب للموضوع المراد مناقشته وطرح الأسئلة حوله بما يتناسب مع مستوياتهم اللغوية والوقت المخصص لذلك. ويمكن تفعيل هذه المهارة من خلال المناقشة التي ذكرت (Lazaraton, 2001) أنها الأكثر استخدامًا لتنمية مهارات التحدث في حجرة الدراسة.

كذلك عدم تفعيل بعض المعلمات للأنشطة والأسئلة الموجودة في المقرر الدراسي بشكلٍ كافٍ والتي تساعد الطالبة

على التحدث وطرح الأسئلة وتفعيل اشتراكها مع زميلاتها في حجرة الدراسة في المناقشة من خلال العمل الثنائي والجماعي (Pair Work & Group Work)، وقد يتعاملن مع تلك الأسئلة على أنها تتناول الجانب المعرفي وتُصنف كأسئلة عامة (General Questions) وتُوجه الطالبات بحلها كتابيًا كواجب منزلي من أجل الاختبار. وربما يعود ذلك أيضًا إلى ضعف بعض مظاهر الكفاية اللغوية لبعض المعلمات المتمثلة في عدم صياغة الأسئلة الصياغة الصحيحة، وتوجيه الطالبات وتلقي استفساراتهن باللغة العربية، وعدم حثهن على استخدام اللغة الإنجليزية سواءً في طرح الأسئلة أو التحدث بين بعضهن البعض. وربما أيضًا كما أشارت (Wilson, 1997) إلى اعتقاد المعلمين أن توزيع الطلاب في مجموعات يستغرق زمناً من الحصة الدراسية في الوقت الذي هم حريصون على إتمام ما خططوا لشرحه في تلك الحصة لإنهاء متطلبات المقرر. وربما يعود السبب أيضًا كما ذكرت (Burkat, 1998) إلى عدم معرفة المعلمين بالهدف من أسئلة التحدث كما هو معرفتهم للهدف من التدريب المقيد القائم على التكرار. وقد يعزو الباحثان الضعف إلى عوامل الخوف والخجل والتردد من قِبَل الطالبات حيث لا يمتلكن الجرأة والثقة التامة لطرح الأسئلة حول فكرةٍ أو موقفٍ ما بطريقةٍ منظمة؛ نظرًا لعدم ممارستهن وتلقيهن التدريب الكافي من قبل معلماتهن سواءً في عمل ثنائي أو جماعي.

بينما نالت المهارات (تستخدم الشواهد والأمثلة المناسبة لتوضيح الفكرة) و(تعبر عن آرائها حول موقفٍ ما بأفكارٍ دقيقة) تقديرًا ضعيفًا، وجاءت على التوالي في المرتبة السادسة والخامسة. وربما تعود النتائج إلى عدم توفير وخلق وتهيئة المعلمات لمواقف تثير التحدث والتي تستلزم من الطالبات استخدام الشواهد والأمثلة لتدعيم الفكرة، وكذلك للتعبير عن آرائهن ووجهات نظرهن تجاه موقفٍ أو موضوعٍ ما.

كذلك اقتصار بعض المعلمات على الطرق التقليدية في الشرح وعدم استخدامهن لإستراتيجيات تدريس تحفز الطالبات للتحدث، كلعب الأدوار (Role Playing)، والتعلم التعاوني (Cooperative Learning)، والمناظرة (Debate)، والمناقشة (Discussion)، وحل المشكلات (Problem Solving)، والعصف الذهني (Brain Storming) والتي تستطيع الطالبات من خلالها إبداء آرائهن ووجهات نظرهن مدعماتٍ ذلك بالشواهد والأمثلة، أيضًا قد يُعزى ذلك لافتقار المقرر الدراسي

لمثل هذه الأنشطة والتمارين التي تزيد من دافعية الطالبات للتحدث.

وجاءت المهارة رقم (٥) ونصها : (تستطيع وصف الأشياء Description بأفكارٍ مناسبة) بالمرتبة الرابعة بتقديرٍ متوسط ومتوسط حسابي قدره (١,٦٨)، بينما المهارة رقم (٩) ونصها: (تستخدم الإشارات والإيماءات Gestures وتعبيرات الوجه Facial Expression استخدامًا معبرًا عما تريد توصيله من أفكار) بالمرتبة الثالثة وبتقديرٍ متوسط ومتوسط حسابي قدره (١,٧٥)، كذلك المهارة رقم (٧) ونصها : (تجيب عن الأسئلة المطروحة بأفكارٍ مباشرة) جاءت بالمرتبة الثانية بتقديرٍ متوسط ومتوسط حسابي قدره (١,٧٩). في حين أن المهارة رقم (١) ونصها: (تقدم نفسها بأفكارٍ واضحة) جاءت بالمرتبة الأولى وبتقديرٍ متوسط ومتوسط حسابي قدره (١,٨٥).

وقد نالت تلك المهارة مستوى متوسط لدى الطالبات ويعود سبب ذلك إلى تفاوت استخدام المعلمات داخل الحصة الدراسية لتلك الإشارات والإيماءات (Gestures) أو ما تُعرف بلغة الجسد (Body Language) فبعضهن يستخدمنها استخدامًا صحيحًا ومعبرًا عن مضمون الفكرة أو الموقف، والبعض الآخر قد لا يكون مناسبًا لمضمون الفكرة، مما يؤثر تباعًا على مستوى الطالبات.

وقد تعرف أيضًا بالرموز غير اللفظية والتي تشمل أيضًا تحركات المعلمة والطالبة داخل حجرة الدراسة إلى جانب الإشارات والإيماءات والاتصال البصري وتعبيرات الوجه التي تدل على الحزن أو السعادة أو الفرح أو التعجب أو الاستفهام... الخ.

وربما يعود ذلك لحرص بعض المعلمات على فهم الطالبات للرسالة اللفظية، فقد وظّف بعضهن بعض الرموز غير اللفظية جنبًا إلى جنب مع الرموز اللفظية لإيصال المحتوى المعرفي للطالبات أثناء تحدثهن واستماعهن إليهن. وربما يعود ذلك إلى أن استخدام الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وحركة اليدين من المهارات الحياتية اليومية والتي تُمارس بشكل تلقائي أثناء مواقف الاتصال الشفهية اليومية، كما أن تكرار مواقف التدريس وخبرة المعلمة له أثره أيضًا، بالإضافة إلى ما ذكره (راشد، ٢٠٠٧م) من إدراك المعلمة لأهمية حركات الجسد في إيصال الرسالة وتوضيح فكرتها للطالبات أكثر مما تساعد الكلمات نفسها بالتأكيد على فكرةٍ معينة وشد انتباه الطالبات من خلال الاتصال البصري والنظري في أعينهن، وإظهار التعبيرات المناسبة، واستخدام الإيماءات مثل حركة اليدين وهز الرأس، وهذا يتفق مع نتائج دراسة

(ElFatihi, 2005) التي أظهرت استخدام المعلمين الذين تم ملاحظتهم لإيماءات متنوعة، وكان من أكثرها استخدامًا ما يتعلق بحركة اليدين والرأس إلا أن دور الطالب ينحصر في تلقي تلك الرموز غير اللفظية المصاحبة للرموز اللفظية في تلقي المعلومات فقط، وربما يعود لعدم تفعيل العمل الثنائي والجماعي.

وقد يتوقف استخدام الطالبة للإشارات والإيماءات وحركة الجسد في رفعها ليدها باتجاه معلمتها للإشارة إلى رغبتها في إجابة سؤالٍ ما. كما وأن الاتصال البصري الحادث في حجرة الدراسة هو من الطالبات ككل للمعلمة وهي تشرح الدرس، وهذا ربما يعود إلى غياب التوجيه من قبل المعلمة وعدم "تحركها بين الطالبات" وحثهن على استخدام حركات الجسد المناسبة، ومساعدتهن أثناء أداء المهام المطلوبة منهن، وتبادل الحديث معهن لتشجيعهن على التحدث بل التزامها بالوقوف أمامهن، أو إلقاء المادة العلمية بالجلوس على الكرسي معظم وقت الحصة الدراسية، بالإضافة إلى أن انتظام الطالبات في صفوف واحدًا تلو الآخر لا يفسح مجالاً لتحركهن ويقلل من الحديث بينهن ويشجع على العمل الفردي، مما يعني أن البيئة الصفية تقليدية، وربما يعود ذلك أحيانًا لضيق حجرة الدراسة خاصة في مباني المدارس المستأجرة وأعداد الطالبات الكبيرة،وهذا يتفق مع ما أثبتته نتائج دراسة(ElFitihi, 2005) و Buhler, (2000) أن الاتصال البصري الحادث في حجرة الدراسة هو فقط بين الطلاب للمعلم الذي يقف في مقدمة الفصل أثناء شرحه، ولكن لا يتحقق ذلك عندما يوجه أحد الطلاب حديثه لزملاءه في حجرة الدراسة، وإنما ينشغلون بالنظر إلى أوراقهم ومشاريعهم أو إلى الأرض، بالإضافة إلى دور الأثاث في حجرة الدراسة الذي يشجع على العمل الفردي ولا يتيح الفرصة للطلاب لتبادل الحديث وتحقيق الاتصال واستخدام الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث.

وقد يعود السبب كذلك إلى إغفال المقرر الدراسي هذه المهارة وعدم التركيز عليها عند عرض تمارين المحادثات والمناقشات، حيث يُطلب من الطالبة أداء مهمة التحدث دون إشارة تُذكر إلى ضرورة مراعاة و تفعيل هذه المحادثات بالإشارات والإيماءات وحركات الجسد المختلفة والمعبرة عن مضمون الفكرة والتي تعين في نقل الرسالة بصورةٍ أوضح وأسهل.

وحصلت مهارة (الإجابة عن الأسئلة المطروحة بأفكارٍ مباشرة) على المرتبة الثانية وبمستوى متوسط نظرًا لممارسة الطالبات لهذه المهارة مقارنةً بغيرها من المهارات، وكذلك لكثرة توجيه المعلمات للأسئلة المباشرة التي تتطلب

الجواب بأفكارٍ مباشرة من الطالبات، وبالتالي فإن الطالبات اعتدن على مثل هذه الأسئلة وطريقة إجابتها. وعلى الرغم من ذلك إلا أن بعض الطالبات لا يستطعن الإجابة بأفكارٍ مباشرة وإنما بأفكارٍ قد لا تكون ذات صلة مباشرة بنوعية الأسئلة المطروحة، وتشكل مهارة الإجابة عن الأسئلة المطروحة حيزًا وافرًا في المقرر الدراسي حيث تتوافر هذه المهارة بدرجة كبيرة مقارنة بغيرها من المهارات.

وحصلت المهارة التي نصها: (تقدم نفسها بأفكارٍ (Ideas) واضحة) على المرتبة الأولى وبمستوى متوسط،إذ أن غالبية الطالبات يستطعن تقديم أنفسهن والتعريف بهواياتهن واهتماماتهن بصورةٍ جيدة.

إجمالاً بهذا يكون المحور الأول المتعلق بالمهارات المعرفية المتمثل "باختيار الأفكار الجيدة وتنظيمها تنظيمًا يناسب الموقف" قد حصل على مستوى ضعيف بمتوسط حسابي عام قدره (١,٥٩) والذي يعد مهارة أساسية من مهارات التحدث التي ينبغي على الطالبات ممارستها بشكلٍ مستمر وبالتالي إتقانها للوصول للمستوى المأمول، والأمر ذاته ينطبق على المعلمات في ضرورة تدريب الطالبات على تلك المهارة وتشجيعهن المستمر على ممارستها بشكلٍ متواصل وفي هذا يرى (Richard, 2008و(Burns,2004) أن الوصول إلى الغاية المأمولة من مهارة التحدث ليس بالسهولة التي يظنها البعض، لأن إدراك هذه الغاية يتطلب من الطالب مجموعة من العمليات العقلية المتنوعة، كاستحضار المعاني والأفكار، وانتقاء ما يلائمها من تراكيب وألفاظ، والقدرة على ربط الجمل بعضها ببعض، وإتقان تسلسل هذه الأفكار وتنظيمها، وهذا يستدعي من المعلم عناية مميزة في خلق جو يهيئ فيه أذهان الطلاب ليكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، مع الاستمرار والمثابرة على ممارسة تدريبهم على التحدث ومتابعة توجيههم وتقويمهم في نهاية كل نشاط للتحدث.

[ب] إجابة السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال الفرعي الثاني على: "مادرجة توافر المهارات اللغوية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيانات عينة الدراسة على المحور الثاني من بطاقة الملاحظة، والذى يتعلق بتحديد درجة توافر المهارات اللغوية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم. ويوضح الجدول التالي النتائج التى توصل إليها الباحثان:

جدول (٧)

نتائج بطاقة الملاحظة لتحديد درجة توافر المهارات اللغوية اللازمة للتحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم (ن= ١٨٧)

رقم المؤشر	المؤشرات	التكرارات والنسب	درجة توافر المهارة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري ف	التقدير	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
١	تتحدث بتراكيب لغوية(Structures) بسيطة بعيدة عن التكلف.	ت	١٨	١٢٢	٤٧	١,٨٤	٠,٥٧	متوسط	٤
		%	٩,٦	٦٥,٣	٢٥,١				
٢	تراعي قواعد اللغة (Grammar) أثناء الحديث كاستخدام النظام الصحيح في بناء الجملة باللغة الإنجليزية والأزمنة والضمائر..الخ.	ت	١٣	١١٧	٥٧	١,٧٦	٠,٥٦	متوسطة	٥
		%	٧,٠	٦٢,٥	٣٠,٥				
٣	تستخدم أدوات الربط (conjunctions) المناسبة للسياق عند ربط الجمل.	ت	٢٩	١٢٠	٣٨	١,٩٥	٠,٦٠	متوسط	٣
		%	١٥,٥	٦٤,٢	٢٠,٣				
٤	تستخدم أدوات الاستفهام (question words) المناسبة عند صياغة الأسئلة استخداما يناسب الموقف؛ مثل: when, where, what, who…etc	ت	٦	٩٥	٨٦	١,٥٧	٠,٥٦	ضعيفة	٧
		%	٣,٢	٥٠,٨	٤٦,٠				
٥	تختار مفردات (vocabulary) مناسبة للسياق.	ت	٢٧	١٤٥	١٥	٢,٠٦	٠,٤٧	متوسطة	٢
		%	١٤,٤	٧٧,٦	٨,٠				
٦	تستخدم مرادفات (synonym) ومتضادات (antonym) لبعض المفردات من أجل توضيح المعنى.	ت	٤	٨٨	٩٥	١,٥١	٠,٥٤	ضعيفة	٨
		%	٢,١	٤٧,١	٥٠,٨				
٧	تستخدم أسلوب (paraphrasing) من أجل تبسيط المعنى.	ت	٣	٦٩	١١٥	١,٤٠	٠,٥٢	ضعيفة	٩
		%	١,٦	٣٦,٩	٦١,٥				
٨	تستخدم عبارات الشكر (Gratitude)والتحية (Greeting) والاعتذار(apology) في مواضعها الصحيحة.	ت	٤٨	١١٩	٢٠	٢,١٥	٠,٥٩	متوسطة	١
		%	٢٥,٧	٦٣,٦	١٠,٧				
٩	تملأ فراغات التوقف عن الحديث بكلمات مناسبة تساعدها على تسلسل أفكارها pause fillers) (verbal مثل: "uh","you know", "It's like", "I mean" ,"humm" ,"well".	ت	٧	١١٩	٦١	١,٧١	٠,٥٣	متوسطة	٦
		%	٣,٧	٦٣,٧	٣٢,٦				
المتوسط الحسابي العام						١,٧٧	بدرجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لمؤشرات محور المهارات اللغوية تراوحت ما بين (١,٤٠-٢,١٥)، وقد حصل المؤشر رقم (٨): (تستخدم عبارات الشكر (Gratitude)والتحية (Greeting) والاعتذار (apology) في مواضعها الصحيحة) على متوسط حسابي قدره (٢,١٥)، ويعني ذلك أنه جاء في المرتبة الأولى بين مؤشرات محور المهارات اللغوية وبدرجةٍ متوسطة، بينما حصل المؤشر رقم (٧) (تستخدم أسلوب (paraphrasing) من أجل تبسيط المعنى) على متوسط حسابي قدره (١,٤٠)، ويعني ذلك أنه جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة بين مؤشرات محور المهارات اللغوية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم وبدرجةٍ ضعيفة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المهارات اللغوية (١,٧٧)، ويعني ذلك أن المهارات اللغوية اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية تتوافر بدرجةٍ متوسطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، وذلك فى ضوء الملاحظات التي تم جمعها من عينة الدراسة.

يتضح من الجدول السابق أن (٣) ثلاث عبارات جاءت بمستوى ضعيف و(٦) ست عبارات جاءت بمستوى متوسط في حين لم تأت أية عبارة بمستوى مرتفع، وفيما يلي تفصيل ذلك:

نالت المهارة رقم (٧) ونصها: (تستخدم أسلوب Paraphrazing من أجل تبسيط المعنى)، والمهارة رقم (٦) ونصها: (تستخدم مرادفات Synonym ومتضادات Antonym لبعض المفردات من أجل توضيح المعنى) تقديرًا ضعيفًا، وجاءت على التوالي بالمرتبة التاسعة والثامنة.

ويعزو الباحثان ذلك الضعف نتيجة عدم التدريب الكافي للطالبات على مثل هذا الأسلوب في تبسيط المعاني وتلخيص الأفكار من قِبَل المعلمات، إضافة إلى قلة المحصول اللغوي لدى الطالبات والذي يعيقهن من إعادة صياغة بعض الجمل بمفرداتهن الخاصة، حيث إن محدودية تلك المفردات تمثل عائقًا في إعادة الصياغة والتلخيص، وفي استخدام المرادفات (Synonym) وكذلك المتضادات (Antonym) من أجل توضيح المعنى، لذا فإن استخدام الطالبات لعبارات بسيطة لبعض الكلمات لتوضيح المعنى وتبسيطه نادرًا ما يحدث.

وجاءت المهارة رقم (٤) ونصها: (تستخدم أدوات الاستفهام Question words المناسبة عند صياغة الأسئلة استخدامًا يناسب الموقف، مثل: When,

Where, What, Who, … etc) بالمرتبة السابعة وبتقديرٍ ضعيف.

كذلك قد يكون المقرر الدراسي أحد أسباب ضعف الطالبات في هذه المهارة؛ حيث لا يركز أحياناً على مهارة استخدام أدوات الاستفهام المناسبة عند صياغة الأسئلة.

وقد يكون تفاوت مستويات الطالبات في هذه المهارة نظرًا للتصحيح المباشر والآني من قِبَل المعلمة (The immediate and direct correction) للطالبة عند وقوعها في الخطأ أثناء استخدام أداة استفهام غير مناسبة للموقف أو الفكرة، مما يؤثر سلبًا على تقدمها في تلك المهارة ويؤدي بها إلى الإحجام عن تكرار ذلك مرةً أخرى خشية الوقوع في الخطأ والشعور بالخجل والحرج ومن ثم يشعرها ذلك بالإحباط، وتتضاءل رغبتها في الحديث، وتقل دافعيتها واستعدادها للمبادرة.

وجاءت المهارة رقم (٩) ونصها: (تملأ فراغات التوقف عن الحديث بكلمات مناسبة تساعدها على تسلسل أفكارها (Verbal pause fillers) مثل: "you know", "it's like", "Uh", "I mean", "humm", "well") بالمرتبة السادسة وبتقديرٍ متوسط.

وتعود النتائج إلى استخدام بعض المعلمات لهذه المهارة أثناء شرحهن الدروس وفي أثناء حديثهن اليومي المباشر مع الطالبات. وعند سؤال مجموعة من الطالبات عينة الدراسة واللاتي توافرت لديهن هذه المهارة بدرجةٍ متوسطة إلى كبيرة أجبن بأن ذلك بسبب ترديد المعلمة على أسماعهن بعض العبارات التي تقولها بين فترة وأخرى أثناء حديثها كتكرارها لكلمة "Well" وكذلك "You know".

وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يوجد طالبات توافرت لديهن هذه المهارة بدرجةٍ ضعيفة، ويعود ذلك لعدم اهتمامهن باللغة الإنجليزية خاصةً فيما يتعلق بمهارة التحدث وتنمية حصيلة المفردات اللغوية التي تساعدهن على تسلسل أفكارهن وملء فراغات التوقف أثناء حديثهن. وقد يكون كذلك عدم كفاءة بعض المعلمات القائمات بتدريسهن وعدم حرصهن على تطوير مهاراتهن اللغوية وندرة متابعتهن لما يستجد على الساحة التعليمية فيما يختص بتطوير مهارات اللغة الإنجليزية خاصةً فيما يختص بمهارات التحدث، وتطوير أدائهن بالالتحاق بالدورات التدريبية التي تُعنى بتطوير الاتصال الشفوي بمهارتيه الاستماع والتحدث.

وحصلت المهارة رقم (٢) ونصها: (تراعي قواعد اللغة Grammar أثناء الحديث كاستخدام النظام الصحيح في بناء الجملة باللغة الإنجليزية، والأزمنة والضمائر... الخ)، والمهارة رقم (١) ونصها: (تتحدث بتراكيب لغوية Structure بسيطة بعيدة عن التكلف)، والمهارة رقم (٣) ونصها: (تستخدم أدوات الربط Conjunctions المناسبة للسياق عند ربط الجمل) على تقديرٍ متوسط وجاءت على التوالي بالمرتبة الخامسة والرابعة والثالثة.

وحصلت المهارة رقم (٥) ونصها: (تختار مفردات Vocabulary مناسبة للسياق)، وكذلك المهارة رقم (٨) ونصها: (تستخدم عبارات الشكر Gratitude والتحية Greeting والاعتذار Apology في مواضعها الصحيحة) على تقديرٍ متوسط وجاءت على التوالي بالمرتبة الثانية والأولى.

وتفاوتت درجة توافر تلك المهارات لدى الطالبات، فمنهن من تتوافر لديهن بدرجةٍ كبيرة وبعضهن بدرجةٍ متوسطة والبعض الآخر بدرجةٍ ضعيفة. وترجع الأسباب إلى تركيز غالبية المعلمات على تدريس المفردات وطرق اكتسابها. وكذلك تركيز المقرر الدراسي على تدريس المفردات والقواعد ومهارات القراءة والكتابة أكثر من مهارات الاستماع والتحدث، حيث تحرص المعلمة على تدريس الطالبات المعلومات اللازمة لدراستها وحفظها، وتهتم بإثراء حصليتهن اللغوية من المفردات لحفظها، وتدريبهن على نطقها وتهجئتها بالتكرار ليس للمفردات فقط ولكن للعبارات لحفظها من ناحية البناء والتركيب، فضلاً عن تركيز الأهداف الخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية على تعليم استخدام المفردات والعبارات والاصطلاحات والتعبيرات وفهم معانيها داخل السياق. وأيضًا قد تعود النتائج لاستخدام المعلمات لطريقة القواعد والترجمة (Grammar – Translation Method) في تدريس اللغة الإنجليزية والتي تركز على تدريس كثير من المفردات عن طريق وضعها في قوائم طويلة ليسهل حفظها. وكذلك استخدامهن للطريقة الإدراكية المعرفية (The Cognitive – Method) وتعطي هذه الطريقة كما ذكرت كل من (Al-Mutawa & Kailani, 1994) المفردات والقواعد النحوية اهتمامًا كبيرًا بوصفها من أهم أساسيات اللغة. وتستخدم بعض الطالبات عبارات الشكر والتحية والاعتذار طبقًا للموقف استخدامًا سليمًا، بينما تستخدمهن أخريات في مواضع قد لا تكون مناسبة إلى حدٍ ما؛ وقد يعود ذلك إلى قلة الفرص المتاحة وندرة المواقف التي

تحتم استخدام مثل تلك العبارات، وحتى وإن توافرت فإنهن قد يستخدمن تلك العبارات استخدامًا غير مناسبًا. واستخدام الطالبات للمفردات واختيارها الأنسب حسب السياق إنما يتم بإدراكهن للمعاني المختلفة للمفردة الواحدة خلال سياقات متعددة.

إجمالاً جاء المحور الثاني المتعلق بالمهارات اللغوية والمتضمن الدقة في القواعد واختيار المفردات بتقديرٍ عام متوسط ومتوسط حسابي قدره (١,٧٧) والتي تعد مهارة أساسية من مهارات التحدث التي ينبغي على الطالبات التدريب عليها ومن ثم ممارستها للوصول لحد التمكن والإتقان، وكذا الأمر بالنسبة للمعلمات واللاتي يحاولن إثراء رصيد الطالبات اللغوي بالمفردات–من خلال شروح الدروس المضمنة في المقرر الدراسي– ويعتنين كذلك بالقواعد النحوية وكيفية بناء التراكيب اللغوية بناءً سليمًا. لذا يرى الباحثان أنه من المستحسن أن لا تلتزم المعلمة بما ورد في المقرر الدراسي من مفرداتٍ وقواعدٍ نحوية فحسب، بل لابد من حث الطالبات وتشجيعهن على البحث والاكتشاف لمزيد من الإثراء والتوسع من أجل زيادة المخزون اللغوي لديهن وتعلم مفردات جديدة تضاف إلى قاموسهن، مع ضرورة معرفة وفهم المعاني المتعددة للمفردة الواحدة حسب ما تأتي في السياق والاستخدامات المختلفة لها، ولابد للمعلمة أيضًا أن تزيد من دافعية الطالبات بتصميم قاموس خاص لكل طالبة يتضمن كل مفردة جديدة تم تعلمها ودراسة معانيها المختلفة في سياقات متعددة. وفي هذا يشير (Morreale, 2000) إلى ضرورة إثراء الرصيد اللغوي للطالب ليتمكن من استخدامه استخدامًا سليمًا. وينبغي على المعلمين أن لا يركزوا على مسألة تكرار المفردات والعبارات لحفظها، ومن ثم تذكرها لاجتياز الاختبار فحسب؛ لأن ذلك حتمًا سيجعلها عرضة للنسيان، وإنما لابد من تشجيع الطلاب على ممارسة اللغة و استخدام المفردات حال تعلمها ووضعها في جملٍ تامة وتراكيبٍ لغويةٍ سليمة، من شأنها أن تبقي أثر تعلمها وبالتالي استخدامها في مواقف مشابهة.

وفي ذلك أوضحت دراسة (Al-Dabbous, Jawaher, 2002) أن المتعلمين الذين أتموا دراسة اللغة الإنجليزية أضاعوا كمًا هائلاً من المفردات بسبب عدم استعمالها (خمول المفردات) مقارنةً بهؤلاء الذين يستعملون المفردات حال تعلمها.كما يستحسن تقديم المفردات للطالبات بصورةٍ غير تقليدية كأن يتم شرح معانيها من خلال الوصف ومن خلال لعبة التخمين أو غيرها من الأساليب التي تُسهم في عدم نسيان المفردات واستعمالها بصورةٍ مستمرة، وهذا

ما نادت به دراسة (Xiaohong, 1994) والتي أظهرت نتائجها عن قدرة الطلاب في توظيف الكلمات الجديدة أثناء الحديث عن طريق لعبة التخمين ووصف الكلمات والتي استخدمها في دراسته إلى جانب بطاقة الملاحظة لتقييم أداء الطلاب.

كما وأنه من المستحسن أن يتم شرح معاني مفردات باللغة الإنجليزية باللغة الهدف (Target Language)، وليس كما هو ملاحظ من غالبية المعلمات، حيث يتم شرح معاني المفردات الجديدة باللغة الأم (Mother Language) أي باللغة العربية، وفيما لو تم شرح معاني المفردات باللغة الإنجليزية فإن ذلك سيزيد من رصيد الطالبة اللغوي وسيكون إضافة لقاموسها الخاص.

وأما ما يختص بالقواعد النحوية، فمن الملاحظ على بعض الطالبات تركيزهن على تعلم القواعد من أجل اجتياز الاختبار لا من أجل التحدث ببناءٍ لغويٍ سليم وبتراكيبٍ لغوية صحيحة، وهذا نتيجة اهتمام المعلمات بتدريس القواعد والقراءة والكتابةأكثر من اهتمامهن بتنمية مهارات الاستماع والتحدث.

أهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة لإعداد قائمة بمهارات التحدث باللغة الإنجليزية مكونة من ثلاث مهارات رئيسة وهي : المهارات المعرفية (الأفكار) – المهارات اللغوية (المفردات – القواعد) – المهارات الصوتية (النطق – الطلاقة)، واشتملت تلك المهارات على مهارات فرعية أخرى تضمنتها القائمة.

وبلغ المتوسط الحسابي الكلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث باللغة الإنجليزية (١,٦١)، مما يدل على أن المهارات اللازمة لتحدث اللغة الإنجليزية تتوافر بدرجة ضعيفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، وذلك فى ضوء الملاحظات التي تم جمعها من عينة الدراسة. حيث تراوحت المتوسطات بين (١,٤٧– ١,٧٧)، وقد جاء المحور الثاني: المهارات اللغوية فى المرتبة الأولى من حيث درجة توافره لدى الطالبات، حيث بلغ متوسطه الحسابي (١,٧٧) وكان بدرجة توافر متوسطة، في حين جاء المحور الأول: المهارات المعرفية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (١,٥٩) وبدرجة توافر ضعيفة، وجاء المحور الثالث: المهارات الصوتية في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره (١,٤٧) وبدرجة توافر ضعيفة.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- تجهيز المدارس بمعامل صوتيات للغة الإنجليزية حيث يتم فيها ممارسة اللغة شفهياً.

- إدراج مقررات تهتم بتنمية مهارات التحدث في خطط أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات.
- إعادة النظر في أساليب التقويم لمهارات التحدث و الاستماع، وتوزيع درجاتها، بحيث يتم تقسيم الدرجة التحصيلية لمادة اللغة الإنجليزية إلى قسمين متساويين شفوي وتحريري بواقع٥٠ درجة لكل قسم.
- استخدام اختبارات شفهية لخريجي أقسام اللغة الإنجليزية كشرط للالتحاق للتعليم العام.
- عقد دورات تدريبية فصلية في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية لتطوير قدرات الطلاب اللغوية.
- تنظيم نشاطات متنوعة تضمن إيجاد فرص استخدام الطلاب للغة خارج أسوار المدرسة.
- تضمين المقررات لأنشطة لغوية تواصلية، تساعد على تنمية مهارات الاتصال الشفهي.
- تخصيص حصص دراسية ضمن التوزيع الأسبوعي لتنمية مهارات الاتصال الشفوي.
- عقد لقاءات دورية مع الطلاب وأولياء أمورهم؛ بهدف زيادة الوعي بأهمية تعلم مهارات اللغة.
- التعاون مع معاهد ومراكز اللغة الإنجليزية المعتمدة لعقد دورات بالمدرسة تقوم فيها كوادر مؤهلة ناطقة باللغة الإنجليزية؛ من أجل تنمية مهارات الاتصال الشفهي.
- توفير كافة الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تُسهم في تطوير مهارات التحدث لدى الطلاب.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات الاتصال الشفهي لديهم.
- إنشاء أندية للغة الإنجليزية تهتم بتطوير مهارات اللغة داخل أسوار المدرسة.
- تشجيع الطلاب للإسهام والمشاركة في برامج الإذاعة المدرسية التي تُسهم بتطوير مهارات اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل ريبة، محمد (٢٠٠٧م).**دراسة تقويمية لأساليب تدريس مهارات الاتصال الشفوي لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد: أبها.

جاد، لمياء اسماعيل (٢٠٠٩م). **فاعلية استخدام برنامج كمبيوتر في تنمية**

مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

الحميدان، عبدالله محمد (٢٠١٣م). **فاعلية استخدام المهمات التعليمية في تطوير مهارات التحدث لدى طلاب مقرر اللغة الإنجليزية العامة بالكلية التقنية في مدينة بريدة**.رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.

خاطر، سناء أنيس(٢٠٠٨م). **فاعلية مدخل التعليم القائم على المهام (TBL) في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية كفاءات التواصل التفاعلي الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

راشد، حازم (٢٠٠٧م). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات. **مجلة القراءة والمعرفة**. كلية التربية، جامعة عين شمس (**٦٣**) ص١٥٩-٢١٠.

الساملي، شيماء محمد (٢٠٠٧م). **فاعلية السرد القصصي في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

سليمان، زينات كامل (٢٠١١). **فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل التواصلي في تنمية بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بني سويف.

السواط، حمد حمود (١٤٢٩هـ).**واقع ممارسة مشرفي اللغة الإنجليزية للإشراف العيادي من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية بمدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

شرف، عزت (١٩٩٢م).**مناشط المقدرة التخاطبية في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الصلاحي، حسين محمد (٢٠٠٨م). **فاعلية أسلوب التعلم البنائي في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لطلاب الصف**

الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الغامدي، راشد زنان (٢٠٠٨م). **أسباب تدني مستوى تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين في مكة المكرمة والطائف**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

كمال الدين، محمد عبد الحميد (٢٠١٠م). **أثر برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمركز حول الطالب في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة بني سويف.

مجلي، علي محمد (٢٠٠٨م). **تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الأنشطة القائمة على الترفيه لتنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف الأول المتوسط**. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الهلالي، عطية (٢٠١١م). **واقع الاتصال اللغوي الشفهي في التدريس بين معلمي اللغة الإنجليزية وطلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الليث التعليمية**.رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق تدريس،كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Ghararah, A. H. (1992). *"English Foreign Language Speaking Inability. Its Cases and Remedies"*. King Abdul-Aziz University, Vol. 5, Educe. Sic. Jeddah.

Al-Alili, S. (2009). *The Effect of Activating Background Knowledge on the Listening Comprehension of Arabic – Speaking EFL Learners*. (Master thesis, Michigan State University, Michigan, United States,2009).

Al- Dabbous, J.M. (2002). Acquisition of English for Specific Purposes (ESP) Vocabulary in Arabic Contexts : The Delimitations of Attrition, *Journal of Educational and Psychological Sciences (7)*, retrieved 17-9-1436 from http://www.jeps.uab.edu.bh/English-pdf/3-4.pfd.

to Teach it ? Teacher Classroom Guides. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 433722.

Csabay, N. (2006). *Using Comic Strips in Language Classes.* English Teaching Form, 44(6), 24 – 26.

ElFatihi, M. (2005). *The Role of Nonverbal Communication in Beginners' EFL Classrooms. Sale' Junior High Schools as a Case*.(Master Thesis. Sidi Mohammed Bin Adbullah University,2005).

Farooqui, Sabrin, (2006). developing speaking skills of adult hearners in private universities in Bangladesh : problems and solution *Austraion Journal of adult learning* Vol47, N.1, P.a5-110. April 2007.

Goan, Felicia. (2001). *A Study of Oral and Written Expression Abilities of an Adolescents with Learning Dsiabilities*. (Master Thesis, Faculty of Education & Psychology of Toronto College, New York,2001).

Harris , D. P. (1996). *Teaching English as a Second language*. New York , Mc Graw- Hill.

Hughes, M. (1994). *The Oral Language of Young Children*. New York. Mind Garden.

Lazaraton, A. (2001). *Teaching Oral Skills. In Celce- Murica,*

Al-Gaeed, I. H. (2000). An Investigation Study of the English as a Foreign Language Teacher Preparation Programs of Saudi Arabia as Perceived by Programs Students and Graduates. (Unpublished Doctorate dissertation, University of Indiana,2000).*Journal of Research in Education and Psychology,* Vol. 14, No. 1, pp 2-27.

Al Khouli , M , Ali.(2002). *Teaching English To Arab Students*. Amman , Al – Falah House , 4th ed.

Al mutawa, N. & Kailani, T. (1994).*Methods of teaching English to Arab students.* Hong Kong: Longman.

Al-Subhi, A. (1992). "*Students Assessments in English Language in Saudi Arabia Schools: Present Status and Suggested Improvements".* King Abdul-Aziz University, Vol.5, Educe. Sic. Jeddah.

Buhler, H. (2000). *Communication Strategies in a First-Grade Classroom: A Collaborative Teaching Curriculum-Based Approach*.(Doctoral Dissertation. Fordham University,2000).

Burkat, G. (1998). *Spoken Language : What it is and How*

Palmerston North, New Zealand, 2008).

Smith, Z. (1998). *Building Classroom Community through Group Assignments, Role Plays and Modeling*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association.

Weide, R. (1995). *Oral Communication in High School*. (Master Thesis, Grand Vally State University,1995).

Wilson, J. (1997). *A Program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom*. Research Reports.

Xiaohong, D. (1999). *Developing Oral Communication Competence among English Majors at Intermediate Level*. FORUM, a Journal for the Teacher of English Outside the United States, (32). PP31-32.

M. (Ed.). Teaching English as a Second or Foreign Language. (pp. 103 – 115). USA : Heinle & Heinle.

Mixon, M. and Temu, P. (2006). *First Road to Learning Language through Stories*, English Teaching Forum, 44 (3), 14 – 19.

Ozsevik, Z. (2010). T*he use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perceived Difficulties in Implementing CLT in Turkey*. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign,United States,2010).

Rapley, D. J. (2008). *Policy and reality: the teaching of oral communication by Japanese teachers of English in public junior high schools in Kurashiki City, Japan*. (Master Thesis, Massey University,