فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة

د. سليمان حمودة محمد داود
قسم الدعوة والثقافة
جامعة القصيم -كلية الشريعة والدراسات الإسلامية
Soliman34@gmail.com

فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة

د. سليمان حمودة محمد داود
قسم الدعوة والثقافة
جامعة القصيم -كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة. وقد أعد الباحث اختبارا أدائيا وبطاقة ملاحظة لمهارات الخطابة ومقياسا لمفهوم الذات اللغوية ودليلا للمعلم لاستخدام استراتيجية النمذجة، وقام بتطبيق أدواته على ٦٥ طالبا من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة القصيم، وتوصل إلى نتائج أهمها فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى عينة الدراسة وتفوق طلاب العينة التجريبية على طلاب العينة الضابطة. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية النمذجة في تنمية المهارات المختلفة لدى طلاب كلية الشريعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية النمذجة، مهارات الخطابة، مفهوم الذات اللغوية، كلية الشريعة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٦/١/١٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٤/١١م

Efficiency of Modeling Strategy in Developing the Oral Skills and Linguistic Self-Concept among Students in the Faculty of Sharia

Dr. Soliman H. M. Daoud
Faculty of Sharia And Islamic Studies
Qassim University

Abstract

The current study aims to exam effective of modeling strategy the on development of oral skills and linguistic self-concept among students in the College of Sharia. The researcher has prepared a performance test, observational notes for oral skills, a measure of self-concept and a teacher guide for using the modeling strategy. The sample consisted of 65 students from the College of Sharia and Islamic studies at Qassim University. Findings revealed the effectiveness of the modeling strategy in developing the oral skills and linguistic self-concept in favour of the experimental group over the control group. The study recommended using the modeling strategy in development of various skills of students at the College of Sharia.

Keywords: modeling strategy, oral skills, linguistic self-concept.

فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة

د. سليمان حمودة محمد داود
قسم الدعوة والثقافة
جامعة القصيم -كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

المقدمة

اللغة العربية لغة سماعية شفهية قبل أن تكون لغة مقروءة مكتوبة، وللغة أربعة فنون هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واللغة الشفهية هي الأكثر استخداما من اللغة المكتوبة، حيث يستمع الإنسان ويتحدث أكثر مما يقرأ أو يكتب، والتحدث نصف اللغة الإنتاجية، حيث ينتج الإنسان اللغة بطريقين التحدث والكتابة، ولما كان التحدث نصف التعبير والإنتاج و ظاهرة اجتماعية ووسيلة اتصال، حظي باهتمام لم يسبق له مثيل، و التحدث عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير وترجمته ترجمة شفوية بأداء صوتي وتعبير جسمي، وهي عملية مكتسبة وتحدث في إطار اجتماعي (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ١٧٣).

والإلقاء نوع من التحدث له أهميته لاحتياج الناس إليه في مواقف الحياة للتعبير عن حاجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم، وهو عماد النجاح للساسة والدعاة والقادة والرواد، وقد وعى ذلك موسى عليه السلام حين قال: (وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ) القصص: ٣٤، فقد توقع أن فصاحة اللسان ستكون سببا من أسباب نجاحه في الدعوة. ويعرّف الإلقاء بأنه "فن استخدام الكلمة استخداما مؤثرا في مجالات الاتصال بالجماهير المختلفة" (فريد، ٢٠٠٦، ٨)، كما يعرف بأنه "فن نثري يلقى أمام حشد من الناس الهدف منه بث الأفكار وإثارة مشاعرهم وإقناعهم والتأثير فيهم" (عودة،٢٠١١، ١٥٠) والإلقاء إذا كان بهدف الإقناع والإمتاع أمام جمهور متنوع صار نوعا آخر هو الخطابة.

والخطابة فن من فنون اللغة، له أصوله وضوابطه وأشكاله وتفرعاته، وتعد الخطابة مهارة من مهارات التحدث الفعّال، تضم مهارات فرعية، يجب أن يتقنها الخطيب كي يؤدي الغاية المرجوة من الخطابة ألا وهي الإقناع والإمتاع؛ إذ تعد الخطابة فنًا من فنون اللغة الشفهية، يحتاج إليها الإنسان في كثير من المواقف الحياتية، كإلقاء كلمة أو خطبة في مناسبة معينة كالمناسبات الدينية، أو الاحتفالات الوطنية، أو عرض تقرير عن مؤتمر أو رحلة.

وقد تعددت تعريفات الخطابة عند أهل الاصطلاح كلٌ حسب مجاله، فنجد ممّن يعرّفها بأنها "توجيه الحديث لفئة ما بوسيلة معلومة عبر التخاطب اللفظي لتحقيق هدف معين" (الحرباوي،د ت، ٨). وهناك من يعرّفها بأنها "فن مخاطبة الجماهير بطريقة إلقائية تشتمل على الإقناع والاستمالة" (عمارة، ١٩٩٧، ٦).

وقد كان للخطابة مكانة كبيرة في الماضي؛ لكثرة دواعيها، مثل مناسبات الزواج والتهنئة أو الصلح بين قبيلتين، وعندما جاء الإسلام ظهرت الخطابة الدينية ثم السياسية وأصبحت الخطابة لازمة من لوازم المجتمع لكثرة دواعيها وخاصة الدينية والاجتماعية في أيام الجُمَع واحتفالات الزواج وفي حالات الوفاة وغير ذلك، وجميعها لا بد فيها من إقناع الجمهور واستمالته.

وتعد الأدلة التي يقيمها الخطيب أهم وسائل الإقناع سواء منها ما يتصل بالخطيب أو السامعين، ومن وسائل الإقناع -أيضا- صحة الفكرة وتركيبها وحسن عرضها ووضوحها وصحة الأدلة والبراهين (جاد وآخرون، د ت،٤)، أما الأسلوب الممتع وإيراد المحسنات البديعية من جناس وسجع والصور البيانية فهو من أهم وسائل الإمتاع في الخطبة، بجانب وسائل الاتصال غير اللفظي التي يستخدمها الخطيب، كما تعد القصص والطرف من أهم وسائل الإمتاع واستمالة الجمهور.

والخطابة ملكة فطرية ومهارة تكتسب، تحتاج إلى مرانٍ وتدريب؛ فهي فن من فنون الكلام؛ ويعني ذلك أنها يمكن تعلّمها بالممارسة والتدريب، مع احتياجها للاستعداد الفطري الذي لا يباع ولا يشترى، والخطيب يواجه جمهورا غفيرا متعدد المستويات متنوع الثقافات وهذا يفرض عليه إرادة قوية وصوتا عاليا وانفعالا بما يقول ليتمكن من السيطرة والإمساك بزمام موقف معقدّ متعدد الجهات (عمارة، ١٩٩٧، ٧).

وللخطابة أهداف متعددة منها: إيصال المعاني التي يقصدها الخطيب وإبرازها، والتأثير في الجمهور وإقناعها، ونقل المشاعر والانفعالات التي تضمنتها الخطبة، وكشف جمال الأسلوب، وتكوين الرأي العام وتقارب وجهات النظر والتفاهم بين الأفراد (البريزات، ٢٠١٣، ١).

وتنقسم مهارات الخطابة إلى أربع مهارات رئيسة هي:

١. الفكرية وتتضمن اختيار الموضوع والأفكار الرئيسة والفرعية وترابطها وتسلسلها.
٢. الأسلوبية وتتضمن اختيار الجمل والعبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار.
٣. الصوتية وتتضمن سلامة المخارج للحروف والقدرة على النبر والتنغيم وفقا لقواعد نطق الكلام.

٤. الإشارية وتتضمن الأداء الحركي المصاحب للكلام وما يشتمل عليه من إشارات وإيماءات تساعد في توضيح الفكرة المراد إيصالها والتعبير عنها.

وتتعدد مظاهر الضعف لدى الطلاب في مهارات الخطابة؛ فهم يقرؤون الخطبة كما يقرؤون الصحف والمجلات، ولا يراعون القراءة المؤثرة، ولا يلتفتون إلى حركات الإعراب وبنية الكلمة، يظهرون حروفا ويخفون حروفا أخرى، مع إغفال لعلامات الترقيم، ولا يجيدون مواطن الوصل والوقف، ويقرؤون الخطبة على وتيرة واحدة، ويفتقرون إلى مهارات التنغيم الصوتي والإيقاع والنبر، ولا يتمثلون المعنى، ولا يوائمون بين النص وبين لغة الجسد وإيماءاته، ولا يظهرون ما ينبئ عن السرور أو الحزن أو التعجب أو الاستفهام (البريزات،٢٠١٣، ٤).

لذا ينبغي أن يتضمن منهج الخطابة فرصًا للتدريب على شتى أنواع الخطب والكلمات حول حاجات تنشأ في حياة المتعلمين لمطالبهم المدرسية، وليس معنى ذلك السير وراء هذه الحاجات، ولكن معناه أن يقوم المعلم بخلق هذه الحاجات عن قصدٍ إذا لم توجد (خاطر وآخرون، ١٩٨٥، ٢٢٤).

ويذكر (مدكور، ١٩٩١، ١١٩) أن في البيئة الدراسية كثيرًا من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب وإلقاء الكلمات، فهناك في الفصل الذي قام بدراسة مشكلة اجتماعية، كأزمة السكن أو المشكلة السكانية وما يتصل بها من ازدحام البيوت والشوارع والمدارس ومواطن العمل ويريد أن يعرض نتائج هذه الدراسة في صورة خطبة، وهناك في الفصل الذي قام بزيارة لمتحف من المتاحف أو لحديقة الحيوان مثلاً، أو قام بعمل معسكر، ويريد أن يعطي صورة مفصلة لتلك الزيارة، أو هذا المعسكر في شكل خطبة أو كلمة، فضلاً عن التخطيط والتنفيذ والتقويم للقّاءات الدورية والاجتماعات وما يلقى فيها من كلمات أو يدور فيها من مناقشات. ويستطيع المعلم أن يدرِّب المتعلمين من خلال دروس الخطابة ومهارات الاتصال والتحرير العربي على صحة النطق وسلامته، وحسن انتظامه، واستخدام الإشارات المعبرة عن الموقف لما يقتضيه الحال، ويكسبهم الثقة بالنفس وعدم التردد أو التراجع أو التلعثم.

وتتكون كل كلمة أو خطبة من ثلاثة عناصر أساسية هي: المقدمة والمحتوى والخاتمة، وينبغي على المعلم أن يدرِّب متعلميه على ضرورة توافر تلك العناصر في كل كلمة أو خطبة قبل إلقائها على السامعين، ودور المعلم أن يصحح ما يقع فيه المتعلمون من أخطاء في أثناء إلقائهم الكلمات، وأن يرشدهم إلى نواحي ضعفهم وقوتهم من خلال معايير يشجعهم ويساعدهم على استخلاصها؛ للحكم من خلالها على ما يلقونه أو يستمعون إليه من خطب وأحاديث. ممّا يحتاج إليه الخطيب " الاستعداد الصوتي، والقدرة على تسلسل الأفكار وحسن عرضها وتفهمه للموضوع الذي يتحدث فيه" (شحاته، ١٩٩٣، ٢٦١).

ومن أهم القدرات والمهارات التي ينبغي لفت انتباه المتعلمين إليها: القدرة على اختيار محتويات الخطبة وتنظيمها، والقدرة على تجنب العادات غير الصحيحة في النطق والتكرار والتوقف الزائد، والقدرة على الحكم و تقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلام، والوقفة الحسنة، وتقديره أهمية الظهور بالمظهر اللائق، واحترام السامعين، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، والقدرة على استخدام الكلمات المناسبة (خاطر و رسلان، ٢٠٠٠، ١٣٩).

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات الخطابة والإلقاء كدراسة صلاح (٢٠٠٨) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الإلقاء لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت من خلال بعض الأنشطة المدرسية غير الصفية، ولتحقيق هذا الهدف قام ببناء البرنامج وأدوات بحثه وتطبيقها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالكويت بلغت ٣٠ طالبا، وتوصل إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الإلقاء لدى عينة البحث.

ودراسة سليم (٢٠١١) التي قامت ببناء برنامج قائم على الأغاني والأناشيد الدينية لتنمية الاتجاه الديني ومهارات الإلقاء لدى طفل الروضة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات الإلقاء اللازمة لطفل الروضة وأعدت مقياسا لقياس الاتجاه الديني وبطاقة ملاحظة مهارات الإلقاء، والبرنامج المقترح، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإلقاء والاتجاه الديني لدى عينة الدراسة.

كما قامت دراسة بصل (٢٠١١) بالكشف عن فاعلية المسرح التعليمي في تنمية بعض مهارات الإلقاء لدى الطلاب المعلَّمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف قامت بتحديد مهارات الإلقاء اللازمة للطلاب المعلمين وتنمية هذه المهارات من خلال المسرح التعليمي، وتوصلت إلى فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات الإلقاء لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة عودة (٢٠١١) إلى التأكد من فاعلية برنامج تدريبي وفق أنموذج كانيه وبرجز في تنمية مهارات الخطابة والإلقاء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقامت ببناء البرنامج التدريبي وبناء اختبار وبطاقة ملاحظة للتأكد من فاعلية البرنامج، وبعد تطبيق أدوات بحثها والبرنامج توصلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الخطابة والإلقاء لدى عينة الدراسة.

بينما قامت دراسة البريزات (٢٠١٣) ببناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي وقياس أثره في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، وطبقته على (٩٠) طالبا وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى عينة الدراسة.

والخطيب الجيد يتصف عادة بالثقة في نفسه، ويشعر بالأمن والاطمئنان دائما في كل موقف خطابي، وفكرة الخطيب عن ذاته تؤدي دورًا مهمًا في أدائه لمهارات الخطابة؛ لأن فكرته الجيدة عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي، فيستطيع تنظيم محتوى حديثه وعرضه بأفكار مترابطة، كما يمكنه نطق الحروف ولفظ الكلمات وقراءة الجمل، ويتمكن من ضبط أواخر الكلمات في خطبته، والخطيب الذي يشعر بالأمن والثقة يخلو حديثه من اللجلجة ومن اللزمات الصوتية التي تنفّر المستمعين.

كما أن الخطيب الذي يثق في قدراته اللغوية يمكنه التحدث بصوت يناسب المستمعين والموقف الخطابي، ويستطيع التنويع بين الكلمات والجمل في أثناء الخطبة، كما يستطيع استخدام الأساليب الجميلة لتوضيح فكرته، ولديه القدرة على مواصلة حديثه دون خوف أو تردد بل وتجويده.

إن الخطيب الذي لديه فكرة إيجابية عن ذاته، وعن قدراته اللغوية يمكنه تحمل المسؤولية والبحث عن الأفكار والمعارف في مصادرها المختلفة، وتحديد المناسب منها وغير المناسب، ويستطيع أن يفرق بين الحقائق والآراء، وينظم أفكاره بحيث يعضد بعضها بعضًا، ويستطيع تذوق الجمال فيما يقول، ولديه حساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي تهنئة أو تعزية أو حكاية قصة أو تلخيص مقال (جبريل، ٢٠٠٧، ٦٥).

وفكرة المتعلم عن ذاته تعمل – أيضًا- كقوة ضاغطة عليه، تدفعه إلى مزيد من تعزيز المفهوم الإيجابي عن ذاته أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من المتعلمين يخشون فقدان فكرة المعلمين عنهم وثقتهم فيهم ؛ فيدفعهم ذلك إلى تحسين وتجويد أدائهم خوفًا من ضياع هذا الإدراك الإيجابي (جبريل، ٢٠٠٧، ٦٥).

مفهوم الذات اللغوية

يعدّ مفهوم الذات اللغوية بعدًا من أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، ولقد ظهر من نتائج التحليل العاملي التي قام بها فيزبول (Vispoel, 1995, 149-150) وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات اللغوية ومفهوم الذات الأكاديمية، كما دلت النتائج على أن مفهوم الذات اللغوية تشبّع تشبعًا عاليًا بمفهوم الذات الأكاديمية.

ويقصد بمفهوم الذات اللغوية كما يعرّفها كل من سكاليفيك و رانكن (Skaalvik & Rankin, 1990, 548-549) بأنها " النجاح المتوقع في المهارات اللغوية، أو بأنها مدى إدراك الشخص للمهام التي يستطيع فعلها أو التي يفشل فيها في تعلم اللغة، أو بأنها القدرات المتوقعة

أو غير المتوقعة التي يمكن أن يتقنها الفرد في تعلم اللغة، أو بأنها توقعات الأفراد لنجاحهم في اللغة ومدى إدراكهم للمهارات التي يمتلكونها في الجانب اللغوي".

ويعرفها عبد الحليم (١٩٩٤، ٧٤) بأنها "مدى إدراك الفرد لجوانب القوة والضعف في اللغة العربية بفنونها المختلفة وفروعها المتنوعة في المواقف اللغوية التي يتطلبها ذلك النوع من التعلم بالنسبة إلى ذاته، وبالقياس إلى غيره من التلاميذ الذين يتعلمون معه".

أما مارش (Marsh, H.W, 1993 , 63) فيعرّف مفهوم الذات اللغوية بأنه "مدى إدراك المتعلمين لمهاراتهم اللغوية المتمثلة في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي".

ويقصد بمفهوم الذات اللغوية في هذا البحث مدى إدراك المتعلم لذاته من حيث جوانب القوة والضعف في أدائه اللغوي، ومدى شعوره برأي الآخرين فيه فيما يتصل بتمكنه اللغوي ومدى إحساسه بقرب أدائه من المستوى المثالي، أو بعده عنه فيما يتصل بالقدرة على استخدام اللغة العربية، في المواقف الخطابية المختلفة.

وقد تناولت عدة دراسات مفهوم الذات اللغوية وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبمهارات اللغة المختلفة كدراسة بدران (٢٠٠٠) التي تناولت مفهوم الذات اللغوية وعلاقته بالتحصيل اللغوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية بأبعاده الأربعة وبين التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة والقواعد النحوية والأدب.

أما دراسة سعيد (٢٠٠٦) فقد استهدفت بناء برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وقامت الباحثة ببناء أدوات بحثها والبرنامج التدريبي وتطبيقها على ١٢٠ طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية مفهوم الذات والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

وتناولت دراسة جبريل (٢٠٠٧) الكشف عن فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث لدى عينة الدراسة ككل، كما توصلت إلى زيادة المهارات لدى التلاميذ ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات اللغوية عنها لدى التلاميذ منخفضي الذات اللغوية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح مرتفعي الذات اللغوية، كما أكد وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات اللغوية وبين مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التحدث.

وقامت النوافعة (٢٠٠٨) بدراسة أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة عن استراتيجية التعليم التبادلي.

بينما هدفت دراسة أبي زيتون وعليوات (٢٠١٠) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، وقاما ببناء اختبار في الاستماع ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية وتوصلا إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة البحث، كما توصلا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وبين التحصيل الدراسي.

ولكي يقوم الباحث بتنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية المرتبط بهذه المهارات كان عليه تبني استراتيجية تقدّم نماذج عالية من الخطباء الذين يتمتعون بمهارات خطابية عالية وثقة عالية في ذواتهم الخطابية، مما دفع الباحث إلى اختيار استراتيجية النمذجة.

مفهوم النمذجة

تنوعت تعريفات النمذجة بأشكال عدة منها ما يلي:

تعرّف "**النمذجة** " بأنها أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يشجع الطالب على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضحه المعلم مثالاً يحتذي به. (الشخص والدماطي، ١٩٩٢: ٢٩٦)

كما تعرّف بأنها " إتاحة نموذج سلوكي مباشر"شخصي أو ضمني تخيلي" للمتدرب إذ يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه (إكسابه سلوكاً جديداً) ".(الشناوى، ١٩٩٧: ٣٦٨). وتعرّف النمذجة – أيضا- بأنها " طريقة تشتمل على اكتساب مهارات جديدة عن طريق مراقبة مهارات الآخرين وتقليدها (شرف، ٢٠٠١: ٩٥).

أنواع النمذجة

وهناك عدة أنواع من "النمذجة" اتفق عليها كل من الخطيب (١٩٩٠: ٢٠٢-٢٠٣)، الخطيب (١٩٩٥: ٨١١)، و كفافي (١٩٩٩: ٢٨٨) وهي:

١- النمذجة الحية أو الاقتداء:

وهي تعنى أن يقوم النموذج بتأدية المهارات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك المهارات.

مثال: أن يقوم الطفل بتقليد أبيه أو الطالب بتقليد معلمه.

٢- النمذجة المصورة:

يقصد بها قيام الفرد المراد تعديل سلوكه بتقليد سلوك نموذج مصوّر مثل النماذج المصورّة في الأفلام وبرامج التليفزيون والفيديو.

٣- النمذجة بالمشاركة:

في هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية المهارة إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدى المهارة بمفرده أو قيام الفرد بالمشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها.

بينما أضاف الروسان (٢٠٠١: ١٢٦-١٢٧) أنواعًا أخرى هي كالآتي:

٤- النمذجة المقصودة:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج عن رغبة وتصميم مسبقين وذلك بهدف اكتساب أنواع جديدة من المهارة.

٥- النمذجة الفردية:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج الفردي بحيث تقوم العلاقة هنا بين المقلد والنموذج على أسس فردية.

٦- النمذجة الجماعية:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج من قبل مجموعة كبيرة من الناس.

وأضاف شرف (٢٠٠١: ٩٥-٩٦).

٧- النمذجة الحسية:

وفيها يتعرض الفرد المتعلم لخبرات حسية تتابعية تكون ذات طبيعة مترابطة تتكامل في سلوك معين وهذا يمثّل من خلال الصور.

٨- النمذجة اللفظية:

وفيها يقوم المتعلم من خلال الوصف اللفظي باستخدام الكلمات لوصف الاستجابات وهذا يمثّل من خلال الأفكار.

وسوف يستخدم الباحث النمذجة الحية والمصورة إذا تعذر عليه الاستعانة بنموذج حي في بعض الجلسات التدريبية والنمذجة اللفظية، ويتوقف نجاح استراتيجية "النمذجة" في إكساب الطالب المهارة المرغوب توافرها عدة شروط منها (إبراهيم وآخران، ١٩٩٣: ١٠٥):

- إثارة انتباه الطالب لملاحظة النموذج المعروض.
- شرح الخطوات السلوكية في أثناء العرض.
- تأدية النموذج في مواقف فعلية لجذب اهتمام الطالب وحثه على متابعتها وتقليدها.

وهناك بعض العوامل التي تزيد فعالية "النمذجة" يعرض لها الخطيب (١٩٩٠: ٢٠٣-٢٠٤) فيما يلي:

- انتباه الملاحظ للنموذج.
- دافعية الملاحِظ.
- مقدرة الملاحِظ على تقليد سلوك النموذج.
- مقدرة الملاحِظ على الاستمرار بتأدية المهارة بعد اكتسابه.

ويشير عبد القادر (٢٠٠٠: ٣٩) إلى أن سميث وروبنسون (Smith & Robinson, 1986) قد ذكرا بعض الإرشادات التي ينبغي اتباعها عند استخدام استراتيجية "النمذجة" من أهمها:

- أن يبدأ عرض النموذج بالخطوات السهلة البسيطة.
- أن تكون سلسلة الاستجابات في النموذج المعروض قصيرة وبسيطة غير معقدة.
- أن يكون العرض في اتجاه المهارة نفسها المراد إكسابها.
- أن يبدأ العرض بجذب الانتباه ويستمر هذا خلال العرض.
- أن يقلّل المعلم أو الشخص الذي يعرض النموذج من التعليمات التي تأخذ صيغة الأمر في أثناء العرض.

مكونات النمذجة

تتضمن استراتيجية النمذجة عدداً من المكونات التي لابد من توافرها حتى تحقق فعالية في تنمية المهارات وإكسابها هذه الإجراءات يذكرها الروسان (٢٠٠١: ١٢٧) فيما يلي:

١- السلوك الأنموذج:

ويقصد بذلك توفير المهارة المرغوب فيه والقيام به من قبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصة النماذج الحية أو المصورة.

٢- مكانة الأنموذج:

ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم كالآباء والمعلمين، والقادة والنماذج التليفزيونية ذات القيمة الاجتماعية بالنسبة إلى المتعلم، إذ كلما زادت المكانة الاجتماعية للنموذج كلما زادت فرص تقليده.

٣- تحديد جنس الأنموذج:

ويقصد بذلك تحديد جنس النموذج (ذكر أو أنثى) إذ يتأثر التعلم بجنس النموذج، فالذكور أميل إلى تقليد سلوك النماذج الذكرية، في حين أن الإناث أميل إلى تقليد سلوك النماذج الأنثوية.

٤- مكافأة الأنموذج:

ويقصد بذلك أن المهارة عندما تصدر عن الأنموذج تعزز، إذ يعد التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقياً إلى تقليد تلك المهارة، والعكس صحيح.

٥- الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قبل المتعلم.

إجراءات استراتيجية النمذجة وعملياتها

تمرّ النمذجة بأربع عمليات هي (خليل، ٢٠٠٤: ١٥٦):

(أ) الانتباه: إذ ينظِّم المدخل الحسى وإدراك الحدث النموذج بما يشمله من خصائص جاذبة للانتباه وحوافز التدعيم المحتمل عند الانتباه للحدث النموذج.

(ب) الاحتفاظ: ويشير إلى الترميز الذي يتم للحدث النموذج لكى يخزن يُستخدَم في المواقف المستقبلية.

(ج) الاستخراج الحركي: ويقصد به إعادة المهارة المنمذجة التي يجب أن يحدث تدعيم لها عند أدائها في سلوك ظاهر.

(د) الدافعية: وهى التي تحدد ما إذا كانت المهارة التي اكتسبت عن طريق الملاحظة سوف تؤدى أم لا.

العوامل المؤثرة في فعالية النمذجة

هناك عدة عوامل مؤثرة في فاعلية النمذجة منها (السطيحة، ١٩٩٧: ٥١-٥٢):

التدعيم:

وجد أن اكتساب المهارة عن طريق النمذجة يعتمد إلى حد كبير على التعزيز المادي والمعنوي.

مماثلة مثيرات النموذج لمواقف الحياة العادية:

تكتسب المهارات عن طريق ملاحظة أداء نموذج يقوم بعملٍ حي في البيئة، كما أن النمذجة تكون أكثر تأثيراً إذا أُظهرت المهارات المراد تقليدها بوضوح وبطريقة مفصلة وإذا رُتبت المهارات بحيث يُظهر النموذجُ المهارةَ الأقل صعوبة ثم المهارة الأكثر صعوبة مع تكرار هذه المهارات حتى يضمن حدوث التعلم.

الترميز اللفظي:

وجد أن الذي ينمي عملية التعلم من خلال النموذج هو الترميز اللفظي وفيه تحوَّل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية، كما أن الترميز اللفظي له أهمية كبيرة في تفسير السرعة في الاكتساب والاحتفاظ طويل المدى، كما أن تحويل المعلومات البصرية إلى رموز لفظية يجعلها أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للاسترجاع.

التدريب:

وهو عبارة عن إعادة تكرار المهارة حتى يتم نسخ الاستجابات، والتدريب يكون له أهمية كبيرة جداً خاصة إذا كانت الاستجابات المراد تعلمها معقدة.

وبعد هذا العرض لاستراتيجية النمذجة وأنواع النمذجة ومكوناتها وكيفية التدريس باستخدامها، لا بد من التوقف عند تعلم المهارات وكيفية التدريب عليها حتى يسهل توظيف الاستراتيجية في تدريس مهارات الخطابة لدى الطلاب عينة البحث.

مراحل اكتساب المهارة

يمر الفرد في اكتسابه للمهارة بعدد من المراحل المتتابعة حتى يصل إلى حد الإتقان وقد تناول عديد من الباحثين دراسة كيفية اكتساب الأفراد للمهارات وقد تباينت الآراء حول تحديد عدد المراحل التي يمر بها الفرد لاكتسابه المهارة.

وعلى ذلك فيقسمها (التكريتي، ١٩٩٨: ٩٣) إلى مراحل أربعة هي:

أ- مرحلة لا وعي بعدم اللياقة.

ب- مرحلة الوعي بعدم اللياقة.

ج- مرحلة الوعي باللياقة.

د- مرحلة لا وعي باللياقة.

بينما قسمتها (كوجك، ١٩٩٧: ٦٢) إلى مستويات متعددة منها:

- مستوى الملاحظة:

وهو أول مستوى في تكوين المهارات، ويمكن استخدام حواس الإنسان الخمس في عملية الملاحظة التي تؤدي إلى إدراك التفاصيل ودقائق الأشياء أو الأفعال سواء من حيث الكمية أو النوع أو الإجراءات.

- مستوى التقليد:

وفيه يقوم المتعلم بأداء عمل ما أو جزء من عمل معين متبعاً الطريقة أو الخطوات التي شاهدها ولا يتوقع منه إجادة العمل أو إدخال أي تعديلات في الأسلوب.

- مستوى التجريب:

يتطلب أن تُرفع المراقبة عن المتعلم تدريجياً بحيث يعمل بشيء من الحرية والتعرف، وقد يجرب المتعلم عمل شيء ما اعتمادا على ما شاهده وما لاحظه من قبل ولكنه ليس تقليداً حرفياً له، ويكتسب المتعلم الثقة في النفس ويتعرف على أخطائه في العمل ويتلافاها من خلال محاولته المتكررة.

- مستوى الممارسة :

ففي هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة فعلاً، إذ يصبح أداء المتعلم تلقائياً سلساً فيؤديه بسهوله وثقة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى السرعة وقلة الخطأ، وزيادة الإنتاج.

- مستوى الإتقان:

يعرف على أنه الدلالة على تكوين المهارة، إذ يعمل المتعلم بسهولة وسرعة آلية، ويتصف الأداء بالجودة والإتقان وبالاقتصاد في الخدمات وفي الزمن والمجهود وقلة الأخطاء أو زيادة الإنتاج وهو الدليل على تكوين مهارة التنفيذ لدى الطلاب.

- مستوى الإبداع:

وهو إبداع حركي بمعنى قدرة المتعلم على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة وعند مقابلة موقف معين أو مشكلة محددة، وتنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة والثقة بالنفس.

أسس وأساليب اكتساب المهارات:

يتوقف اكتساب المهارات على عدة أسس وأساليب من أهمها:

- دراسة خواص المهارة المراد تعلمها من خلال الشرح اللغوي للمهارة.
- الملاحظة المباشرة للعملية نفسها من خلال شرح عملي للمهارة.
- ممارسة العملية بمساعدةٍ وتوجيه من شخص مهني.
- التعليم في المجال الطبيعي للعملية نفسها وممارستها كوحدة كلية.
- عدم التركيز على جزء من المهارة دون الآخر لأن ذلك يمكن أن يفسد التنسيق العام للمهارة كلها (محمد، ٢٠٠١: ١٢٦-١٢٧).

وقد تناولت عدة دراسات استراتيجية النمذجة مع مهارات اللغة المختلفة، كدراسة خاطر (٢٠٠٨) التي هدفت إلى إعداد برنامج يعتمد على استخدام أسلوب النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم"، والكشف عن مدى فاعلية النمذجة الحية في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" وتوصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على النمذجة الحية في علاج اضطرابات النطق.

كما هدفت دراسة العايد (٢٠٠٨) إلى تحسين الانتباه والقراءة الجهرية باستخدام برنامج قائم على النمذجة بالمشاركة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسعودية، ولتحقيق هذا الهدف قام ببناء مقياس لمستوى الانتباه واستخدام مقياس القراءة الجهرية إعداد المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن، وبناء البرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالمشاركة، وتوصل إلى فاعلية البرنامج في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى عينة الدراسة.

بينما هدفت دراسة رجب (٢٠٠٩) إلى تحسين مستوى الكتابة الوظيفية باستخدام الدمج بين المنظمات المتقدمة والنمذجة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وأثر ذلك على الاتجاه نحو الكتابة، ولتحقيق هذا الهدف قامت بتحديد مجالات الكتابة الوظيفية ومهارات الكتابة الوظيفية اللازم تحسينها، وتحديد أسس استخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة، واختبار في الكتابة ومقياس في الاتجاه نحو الكتابة، وتوصلت إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحسين مهارات الكتابة والاتجاه نحوها.

كما قامت دراسة أبو زهرة (٢٠١٠) بعلاج بعض أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية باستخدام برنامج قائم على استراتيجيات النمذجة، ولتحقيق هذا قام بتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في الكتابة الوظيفية، وإعداد البرنامج القائم على النمذجة وتوصل إلى فاعلية البرنامج في علاج أخطاء الكتابة الوظيفية لدى الطلاب عينة البحث.

وقامت دراسة العجمي (٢٠١١) بتنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات باستخدام الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة، ولتحقيق ذلك قامت بتحديد المهارات التدريسية اللازمة للطالبات المعلمَّات ووضع أسس للاستراتيجية القائمة على الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة، وبناء بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة وبعد تطبيق أدوات بحثها توصلت إلى فاعلية الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة.

ومن خلال عرض هذه الدراسات يتضح للباحث العلاقة بين استراتيجية النمذجة ومهارات اللغة المختلفة والتي لها علاقة بمهارات الخطابة، إذ ترتبط مهارات الخطابة بمهارات النطق والتحدث ومهارات القراءة الجهرية وكذا مهارات الكتابة، فالخطيب لابد له من سلامة النطق وجودة الحديث، والقدرة على القراءة الجهرية المعبرة، وكتابة الخطبة كتابة لائقة.

ومن خلال العرض السابق يستطيع الباحث وضع تصور لإجراءات التدريس باستراتيجية النمذجة لتنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية كالآتي:

- اختيار النموذج الذي سيؤدي المهارة أمام الطلاب بحيث يكون صاحب مكانة وشهرة في مجال الخطابة حتى يرغب الطلاب في تقليده.
- شرح المهارات المراد تدريب الطلاب عليها للنموذج وبيان المطلوب منه بكل دقة.
- إثارة انتباه الطلاب قبل البدء في الاستماع إلى النموذج من خلال طرح أسئلة مشوقة ومثيرة نحو موضوع الخطبة السابق إعداده ومناقشته مع النموذج.
- تقديم النموذج للطلاب لبذل مزيد من الألفة والمودة.
- شرح المهارات والأداءات السلوكية في أثناء العرض للطلاب من النموذج.
- التركيز على مهارة أو مهارتين على الأكثر في كل جلسة وشرح المهارة شرحا مفصلا.
- يطلب النموذج من الطلاب كتابة الملحوظات حول المهارات التي تم التدريب عليها وهل تمت على الوجه الأكمل.
- مناقشة الطلاب فيما كتبوه من ملحوظات نحو المهارات وأداء النموذج.
- تكليف ثلاثة طلاب بالتناوب بتقليد النموذج أمام الحضور بأداء الخطبة مرة ثانية وكتابة الملحوظات حول أداء الطلاب ومناقشتها.
- تعزيز الطلاب الذين يؤدون المهارة بدقة كما أداها النموذج.
- تكليف الطلاب بكتابة تقرير حول خطيب الجمعة وحول المهارات التيدُربوا عليها ومناقشتها في الجلسة التالية.
- تكرار أداء الطلاب للمهارات التي دُربوا عليها حتى تزداد الثقة لديهم في أنفسهم ويشعروا بالتميز في الأداء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية الخطابة وتعلمها لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، والاهتمام بتعلمها من قبل الطلاب، فإن هناك تدنيا في مهارات الخطابة لديهم فالطلاب يدرسون الخطابة كمقرر نظري لا عملي، كما يُختبرون في هذا المقرر تحصيليا لا عمليا، وقد تبين للباحث ذلك من خلال ملاحظته لأداء الطلاب عند تكليفهم بإلقاء خطبة أو إعدادها وملاحظته لبعض من يلقون الخطب والدروس من خريجي الكلية، ويرجع ذلك – من وجهة نظر الباحث – إلى عدم تطبيقهم للمهارات بطريقة عملية في أثناء دراستهم لمقرر الخطابة ومقرر الدعوة والاحتساب.

كما ظهر ذلك -أيضا -من خلال مقابلات مع بعض أساتذة الكلية الذين يدرسونهم ومع بعض الطلاب أنفسهم أجراها الباحث، حيث أكد الأساتذة أن الطلاب يعانون من تدنٍ في

مهارات الخطابة العملية ويشعرون بالحرج عندما يطلب منهم أداء خطبة أو إلقاء درس، كما يرهبون مواجهة الجمهور الكبير إلا القليل منهم، وأكد الطلاب أنفسهم ذلك.

وأيضا من خلال ما أوصت به دراسة عودة (٢٠١١) ودراسة البريزات (٢٠١٣) من ضرورة استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة وبرامج إضافية في تعليم الخطابة ومفهوم الذات اللغوية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في تدني مهارات الخطابة لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

أسئلة الدراسة

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الخطابة اللازمة لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟
- ما فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟
- ما فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟
- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب المجموعة التجريبية؟

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

- طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة القصيم.
- استخدام النمذجة الحية والنمذجة المصورة والنمذجة اللفظية لمناسبتها لمهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به في الميدان؛ فهي تمد مخططي المناهج باستراتيجيات تدريسية يمكن استخدامها في تدريس مقرر الخطابة نظريا وعمليا، وقائمة تشمل مهارات الخطابة اللازمة لطلاب العلوم الشرعية.

كما تمد المعلمين ببطاقة ملاحظة لقياس مهارات الخطابة العملية ومقياس لمفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وتمدهم باستراتيجية تساعدهم في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

وتساعد المتعلمين على تنمية مهارات الخطابة لديهم ومفهوم الذات اللغوية، وتمكنهم من أداء الخطب المختلفة بمستوى عالٍ وأسلوب شيق وجذاب، وتفتح المجال أمام الباحثين لاستخدام استراتيجيات أخرى في تدريس المواد الشرعية واللغة العربية.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجية: وهي مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل بحيث تساعده في تحقيق أهداف المقرر الدراسي، وتشمل عدة عناصر من بينها: (التمهيد للدرس، والأنشطة التعليمية، والوقت المخصص لكل منها، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الفصل، الطريقة التي سوف يتبعها المعلم، وأساليب التقويم) (جابر عبدالحميد، ١٩٩٦، ١٧).

استراتيجية النمذجة: يعرّفها الباحث بأنها "مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يتم فيها عرض مهارات الخطابة بطريقة صحيحة للطلاب، وأداؤها أمام الطلاب ليقوم الطلاب بمراقبة وتقليد هذه المهارات حتى يتمكن الطلاب من أداء هذه المهارات كما لاحظوها وتصبح سلوكا لديهم".

مهارات الخطابة: يعرّفها الباحث عرف الخطابة إجرائيا بأنها أداء طلاب كلية الشرعية والدراسات الإسلامية للخطب الدينية المتنوعة أداء خطابيا يراعون فيه التنغيم وتوظيف لغة الجسد بما يلائم النص الخطابي، مع سلامة الأفكار وتسلسها ومراعاة الضبط الإعرابي وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع القدرة على الإقناع والإمتاع، وتقاس من خلال بطاقة تقدير الأداء التي أعدها الباحث.

مفهوم الذات اللغوية: يمكن تعريفه في هذا البحث بأنه: مدى إدراك الطلاب لمستوى كفاءتهم في مهارات الخطابة، ومدى استمتاعهم واهتمامهم بها كما يظهر من خلال استجابتهم تجاه عبارات وبنود مقياس مفهوم الذات اللغوية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

تطلبت الدراسة الحالية استخدام منهجين هما:

المنهج الوصفي: في تحديد مهارات الخطابة وأبعاد مفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

المنهج شبه التجريبي: وتمثل ذلك في اختيار عينة البحث، وتطبيق أدوات الدراسة، وبيان فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى الطلاب عينة البحث.

ثانياً: عينة الدراسة:

في ضوء التصميم شبه التجريبي اختار الباحث عينة الدراسة من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم الدارسين لمقرر الخطابة بالفصل الدراسي الثاني بالعام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦ وقد بلغت العينة ٦٥ طالبا قُسِموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، أجريت التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات الدراسة على ٢٠ طالبا من طلاب الكلية درسوا هذا المقرر من قبل.

ثالثا: بناء أدوات:

لبناء أدوات الدراسة الحالية وإعداد مواد المعالجة التجريبية كان على الباحث تحديد مهارات الخطابة اللازمة لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

١- بناء القائمة: اعتمد الباحث في ذلك على:

الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت الخطابة والإلقاء: حسن (١٩٩٩)، رسلان (٢٠٠٦)، أبو دنيا (٢٠٠٠)، البريزات (٢٠١٣)، كارينجي (٢٠٠١)، عمارة (١٩٩٧).

- طبيعة طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.
- طبيعة مهارات الخطابة وارتباطها بالمقررات الأخرى كمهارات الاتصال والدعوة والاحتساب.

وقد قام الباحث بعدة خطوات لبناء القائمة هي:

تحديد الصورة المبدئية لقائمة المهارات:

حُلِّل محتوى مقرر الخطابة وبعض كتب الخطابة الأخرى الداعمة لهذا المقرر والمذكورة في توصيفه، واستخرجت مهارات الخطابة منها ووضعت هذه المهارات في قائمة وقُسمت المهارات طبقا لأربعة محاور بناء على نتائج تحليل المحتوى وقد تضمنت القائمة في صورتها المبدئية ٢٥ مهارة موزعة على المحاور الأربعة.

ضبط القائمة:

للتأكد من صدق القائمة والتحليل عرضت القائمة المبدئية على ١٥ مُحَكمًا من أساتذة المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومن أساتذة الدعوة والثقافة بالكلية والقائمين

على تدريس مقرر الخطابة، وقد حرص الباحث على أن يكون اللقاء بالمحكم في الغالب لقاءً مباشراً، للاسترشاد برأيه في الصورة النهائية للقائمة.

ثم فرّغ الباحث البيانات التي جمعها من السادة المحكمين، عُدلت القائمة حسب آراء السادة المحكمين وبلغت المهارات في الصورة النهائية ١٩ مهارة بعد حذف ٦ مهارات رأى المحكمون أنها متضمنة داخل بعض المهارات الأخرى أو يصعب قياسها.

٢- إعداد اختبار أدائي لتقويم مهارات الخطابة:

ويتكون هذا الاختبار من سؤال يُطلب فيه من الطالب إعداد خطبة وأداؤها في ٢٠ دقيقة يُصوَّر أداء الطالب بكاميرا فيديو.

وقد سار إعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

(تحديد الهدف من الاختبار - مصادر بناء الاختبار - وصف الاختبار - صدق الاختبار - ثبات الاختبار).

وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أ. تحديد الهدف من الاختبار:

لما كان الهدف الرئيس لهذا البحث هو تنمية مهارات الخطابة لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ؛ فإن ذلك يتطلب إعداد اختبار أداةً للتحقق من تنمية هذه المهارات قبل استخدام الاستراتيجية وبعده، وبالمعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين يتم معرفة مدى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الجانب الأدائي لهذه المهارات؛ وبذا يمكن القول إن هدف الاختبار هو قياس أداء طلاب كلية الشريعة لمهارات الخطابة وتقويمه.

ب. مصادر بناء الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر المتعددة هي:

- البحوث والدراسات السابقة العربية التي تناولت قياس مهارات التحدث والإلقاء والخطابة وتقويمها، جبريل (٢٠٠٧)، صلاح (٢٠٠٨)، عودة (٢٠١١)، بصل (٢٠١١)، البريزات (٢٠١٣).
- الأدبيات التربوية ذات الصلة بتقويم مهارات التحدث والإلقاء والخطابة.

ج. وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من سؤال واحد، يتعلق بإلقاء خطبة دينية سبق إعداده لها في وقت لا يتجاوز ٢٠ دقيقة.

د. صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من وضوحه وملاءمته للطلاب عينة البحث، والتحقق من وضوح تعليماته، وقد أكد المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع من أجله، وبذلك يصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا لقياس أداء الطلاب لمهارات الخطابة المتضمنة بقائمة المهارات.

هـ- ثبات الاختبار:

تمَّ حساب ثبات الاختبار باستخدام ثبات الملاحظين على بطاقة الملاحظة المستخدمة لتقدير أداء الطلاب فيه، وفيما يلي بيان ذلك.

٣- بناء بطاقة الملاحظة:

هدف البطاقة:

استهدفت البطاقة قياس أداء الطلاب لمهارات الخطابة في أثناء أدائهم للخطب المختلفة.

مصادر بناء البطاقة:

تم بناء بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة من المصادر الآتية:

أ. الدراسات والبحوث السابقة الخاصة بمهارات اللغة الشفهية وكيفية قياسها.

ب. الأدبيات المرتبطة بالخطابة ومهاراتها.

ج. طبيعة عينة الدراسة وخصائصهم

٣) وصف البطاقة:

تكوّنت البطاقة من جزأين: الأول قائمة عمودية مقسمة إلى أعمدة وضع في العمود الأول المهارات الرئيسة والثاني المهارات الفرعية الخاصة بهذا المحور ثم أربعة أعمدة تضمنت قياسًا متدرجًا لهذا المهارات، والثاني بطاقة تقدير أداء لكل مهارة بحيث يتم وصف السلوك المتوقع ومقدار ما يعطى الطالب من درجات عند أدائه لهذا السلوك.

٤) تحكيم البطاقة:

قام الباحث بعرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة الأساتذة المُحكّمين بلغ عددهم ١٥ مُحَكمًا روعي في اختيارهم تنوع تخصصاتهم؛ للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى البطاقة في صورتها النهائية، وقد تمثلت تخصصات السادة الأساتذة المُحكمين فيما يأتي:

أ- أساتذة متخصصون في الدعوة والثقافة الإسلامية.

ب- أساتذة متخصصون في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.

ت- أساتذة متخصصون في القياس والتقويم.

وقد حرص الباحث على أن يكون لقاؤه بالمحكمين لقاءً مباشرًا، للاسترشاد برأيهم في بناء البطاقة في صورتها النهائية.

وقد طلب الباحث من السادة المُحكمين إبداء الرأي فيما يرونه مناسبًا فيما يأتي:

- مناسبة البطاقة لقياس المهارات موضوع البحث.
- وضوح بطاقة تقدير الأداء ووصفها للسلوك والأداء المتوقع بدقة.
- صحة الصياغة اللغوية للمفردات والبدائل.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا لهذه البطاقة.

وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات على البطاقة وعُدِّلت في ضوء آرائهم نظرًا لكونها تصب في مصلحة البحث، والارتقاء بمستواه، وخاصة عدم وضع الصفر داخل البطاقة حيث يكون القياس بالدرجات (١،٢،٣،٤) بدلا من (٠،١،٢،٣).

٥) التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على البطاقة، قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية للبطاقة عن طريق تطبيقها على مجموعة من طلاب الكلية بلغت (٢٠) طالبا من الطلاب، وذلك بهدف:

أ- حساب ثبات البطاقة.

ب- صدق البطاقة.

حساب ثبات البطاقة:

استخدام الباحث ثبات الملاحظين فقد قام هو وأحد زملائه بقسم الدعوة والثقافة الذين يدرسون مقرر الخطابة بملاحظة أداء طلاب العينة الاستطلاعية بعد تسجيل الأداء، وقد قام الباحث بشرح وتوضيح كيفية استخدام البطاقة له، ثم قام بحساب الارتباط بين درجاته ودرجات الملاحظ الثاني باستخدام برنامج spss لمعامل الارتباط بيرسون وكان معامل الثبات (٠,٨٩) وهو دال إحصائيا عند (٠,٠١).

كما حُسِب ثبات البطاقة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ببرنامج spss فى حساب الثبات: إذ بلغ معامل ألفا للثبات ٠,٩٢ لذا فإن البطاقة تتصف بمعامل ثبات قوي، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للبطاقة مع حذف كل فقرة على حدة وتراوح معامل الثبات بين ٠,٩٢٣و٠,٩٢٧، وبهذا اطمأن الباحث إلى ثبات جميع فقرات البطاقة.

صدق البطاقة :

للتأكد من مدى صدق البطاقة وقائمة التقدير، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، اعتمد الباحث على:

أ- صدق المحتوى :

عُرضت البطاقة على مجموعة من الأساتذة المُحكمين؛ للتعرف على مدى ملاءمة البطاقة وقائمة التقدير لقياس مهارات الخطابة لدى عينة الدراسة، و تم توضيح ذلك سابقاً.

ب- الصدق الذاتي:

يُعبر هذا النوع من الصدق عما تحويه الأداة من القدرة التي تقيسها بدرجاتها الحقيقية التي تعدّ المحك الذي ينسب إليه صدق الأداة، بالإضافة إلى صدق المُحكمين، إذ يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، ويقاس كالآتي (عبد الرحمن، سعد، ١٩٩٨، ١٨٦):

معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{}$ معامل الثبات

معامل الصدق الذاتي $\sqrt{}$= ٠,٩٢ = ٠,٩٥ وبذلك تكون البطاقة صادقة لقياس ما أعدت لقياسه.

كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ارتباط كل فقرة بدرجة البطاقة ككل وتراوحت نسب معامل الارتباط بين ٠,٤٨ ، ٠,٧٧ وكلها دالة عند مستوى ٠,٠١ ومستوى ٠,٠٥ ، وبذلك اطمأن الباحث إلى صدق البطاقة.

٦) معايير تصحيح البطاقة :

تُعُّد قوائم التقدير مقاييس تقديرية Rating Scales، وهذه المقاييس تستخدم في تقييم الأداء، وتستعين هذه القوائم بالدرجات مرشدًا لعملية التقدير، كما أنها تضم معايير الأداء، وهذه المعايير تستخدم في تقويم عمل التلميذ، وتمثل هذه القوائم صيغة خاصة رقمية تستخدم عندما تقوّم أداءات التلميذ أو النتاجات النهائية من أداءات مهمة ما (mertler,2001, 2).

ويعرّفها (عبد الباري،٢٠١٠، ١٩) بأنها "توصيف دقيق لمعايير الأداء، وتمثل هذه المعايير أبعاداً يراد قياسها إما وصفيًا أو رقميًا أو بيانيًا أو بشكل وصفيًا ورقميًا معاً، وقد تكون القائمة كلية أو تحليلية، وهذه القائمة تحلل فيها المهارة إلى مستويات تصف بدقة الأداءات اللغوية التي ينبغي أن تقاس عندما يؤدى التلميذ مهمة لغوية ما".

وقد قام الباحث ببناء بطاقة تقدير الأداء للطلاب لمساعدة الملاحظ على وضع الدرجة التي يستحقها الطالب من خلال تحليل كل مهارة من مهارات الخطابة تحليلا وصفيا لمظاهر السلوك المتوقعة والدرجة التي يتم منحها للطالب عن أدائه لهذا السلوك (الملحق رقم ٣)

٤- مقياس مفهوم الذات اللغوية :

لإعداد مقياس مفهوم الذات اللغوية تم استعين بمقياس (مفهوم الذات اللغوية)، إعداد (عبدالمنعم أحمد حسين بدران)، وعُدِّل عليه بما يتناسب مع المرحلة الجامعية ومهارات الخطابة المراد تنميتها في هذا البحث وذلك من خلال دراسة بعض الدراسات السابقة المرتبطة بمفهوم الذات كدراسة كل من : سعيد (٢٠٠٦)، جبريل(٢٠٠٧)، النوافعة (٢٠٠٨)، أبو زيتون، عليوات (٢٠١٠) ، وكذا بما يتلاءم مع ما يدرسه طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية من مقررات تهدف إلى تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة، حتى يشعر الطلاب بأن المقياس يعبر عن ذواتهم اللغوية.

أ. وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٧) فقرة حيث استُغني عن ٤ فقرات من فقرات مقياس عبد المنعم بدران المشار إليه وتعديل ما يقرب من ٣٥ فقرة أخرى.

ورتبت فقرات المقياس بحيث دُرِّجت الاستجابات تدّرجًا ثلاثيًا على النحو الآتي (تنطبق دائمًا – تنطبق أحيانًا – لا تنطبق).

حُددت الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة إلى العبارات السالبة أي (١، ٢، ٣) على الترتيب.

ب.تحكيم المقياس:

عرض الباحث المقياس على مجموعة من المحكمين بلغت (٢٠) محكما من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والدعوة والثقافة الإسلامية، وقد حرص الباحث على أن يكون لقاؤه بالمحكمين لقاءً مباشرًا، للاسترشاد برأيهم في بناء البطاقة في صورتها النهائية.

وقد طلب الباحث من السادة المُحكمين إبداء الرأي فيما يرونه مناسبًا فيما يأتي:

- مناسبة المقياس لقياس مفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.
- وضوح عبارات المقياس وارتباطها بالأداء اللغوي للطلاب عينة البحث.
- تنوع عبارات المقياس بين الموجبة والسالبة.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبًا لهذا المقياس.

وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات على المقياس وإعادة صياغة بعض العبارات وإعادة ترتيب بعض العبارات عُدِّلت في ضوء آرائهم نظرًا لكونها تصب في مصلحة البحث، والارتقاء بمستواه.

ج. ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٠) طالبا من طلاب الكلية وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، وتم حُسِب معامل الارتباط بين التطبيقين وقد بلغ (٠,٩) ودلالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على ثبات المقياس.

كما تم حُسِب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وكانت النتيجة ٠,٨٩ وهو معامل ثبات مرتفع كما حُسِب الثبات مع حذف كل مفردة وتراوحت نسب الثبات بين ٠,٨٨ و ٠,٩١ وبذلك تأكد الباحث من ثبات جميع مفردات المقياس.

د. صدق المقياس:

حُسِب الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات ويقاس كالآتي (عبد الرحمن، سعد، ١٩٩٨، ١٨٦):

معامل الصدق الذاتي= معامل الثبات

معامل الصدق الذاتي= ٠,٨٩ = ٠,٩٤ وبذلك يكون المقياس صادقا لقياس ما أعد لقياسه.

هـ. زمن المقياس:

حُدِّد زمن المقياس من خلال حساب زمن أسرع طالب وأبطأ طالب أجابا عن المقياس والقسمة على ٢ وحُدِّد زمن المقياس بـ ٢٠ دقيقة.

٥- بناء دليل المعلم:

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات الخاصة باستخدام استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ، واعتمد الباحث عند بنائه لهذا الدليل على عدة مصادر منها:

- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة (مهارات الخطابة – مفهوم الذات اللغوية – استراتيجية النمذجة).
- الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

وتكوّن هذا الدليل من عدة مكونات وهي: مقدمة، وأهداف الدليل، ومفهوم استراتيجية النمذجة، والأساس العلمي لاستراتيجية النمذجة، مع توضيح لإجراءاتها، وأخيرًا الإجراءات التدريسية للمهارات موضوع الدراسة، وقام الباحث بالتطبيق على عينة البحث وفق الخطوات الإجرائية المحددة الآتية:

١- تحديد المهارة المراد التدريب عليها.

٢- توجيه الطلاب إلى القراءة الإثرائية حول المهارة المستهدفة.

٣- تنشيط معارف الطلاب ومعلوماتهم السابقة عن الموضوع، وذلك من خلال:

- طرح مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بالمهارة.
- تحديد المهارة المطلوب تنميتها، واستدعاء المعلومات السابقة المرتبطة بها.
- مناقشة الطلاب بعضهم البعض حول ما يمتلكه كل طالب من معارف أو خبرات ترتبط بالمهارة.

٤- إثارة انتباه الطلاب قبل البدء في الاستماع إلى النموذج من خلال طرح أسئلة مشوقة ومثيرة نحو موضوع الخطبة السابق إعداده ومناقشته مع النموذج.

٥- تقديم النموذج للطلاب لبذل مزيد من الألفة والمودة.

٦- شرح المهارات والأداءات السلوكية في أثناء العرض للطلاب من النموذج.

٧- التركيز على المهارة المستهدفة وشرحها شرحا مفصلا.

٨- يطلب النموذج من الطلاب كتابة الملحوظات حول المهارة التي دُرِّبوا عليها وهل تمت على الوجه الأكمل.

٩- مناقشة الطلاب فيما كتبوه من ملحوظات نحو المهارات وأداء النموذج.

١٠- تكليف ثلاثة طلاب بالتناوب بتقليد النموذج أمام الحضور بأداء الخطبة مرة ثانية وكتابة الملحوظات حول أداء الطلاب ومناقشتها.

١١- تعزيز الطلاب الذين يؤدون المهارة بدقة كما أداها النموذج.

١٢- تكليف الطلاب بكتابة تقرير حول خطيب الجمعة وحول المهارات التي دُرِّبوا عليها ومناقشتها في الجلسة التالية.

١٣- تكرار أداء الطلاب للمهارات التي دُرِّبوا عليها حتى تزداد الثقة لديهم في أنفسهم ويشعروا بالتميز في الأداء.

رابعا: التصميم التجريبي

استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين: التجريبية والضابطة الذي يقوم على مجموعتين تجريبية وضابطة وعلى قياسين: قبلي وبعدي لأداتي الدراسة المعتمدتين وهما الاختبار الأدائي لمهارات الخطابة وبطاقة ملاحظة، ومقياس مفهوم الذات اللغوية.

خامسا: متغيرات الدراسة

أ - المتغير المستقل: أ- استراتيجية النمذجة ب- الطريقة الاعتيادية.

ب - المتغيرات التابعة :أ- مهارات الخطابة مجتمعة ومنفردة، ب- مفهوم الذات اللغوية.

سادسا: التطبيق الميداني

طُبيق هذا البحث على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ فقد قُسم الطلاب إلى مجموعتين ثم طبقت أدوات الدراسة (الاختبار الأدائي – بطاقة الملاحظة – مقياس مفهوم الذات، وللتأكد من تجانس العينة الضابطة والتجريبية قام الباحث برصد نتائج طلاب المجموعتين وتحليلها باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين وكانت النتائج كالآتي

الجدول (١)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة ومقياس مفهوم الذات

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	المقياس	٣٢	٨٠,٩	٦,٢	٦٣	٠,٧	٠,٤٨ غير دالة
الضابطة		٣٣	٨١,٩	٥,١			
التجريبية	البطاقة	٣٢	٣١,٧	٢,٩	٦٣	٠,٣	٠,٧٥ غير دالة
الضابطة		٣٣	٣٢	٣,٥			

يتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي في مقياس مفهوم الذات اللغوية وبطاقة ملاحظة مهارات الخطابة؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة، ثم قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية النمذجة لمدة (٣) شهور في (١٣) جلسة مدة كل جلسة ساعتان.

سابعا: نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على:

أ. ما مهارات الخطابة اللازمة لطلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟

قام الباحث بالإجابة عنه في الإجراء الأول من إجراءات بناء أدوات الدراسة وعُرض سابقا.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على:

ب. ما فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟

قام الباحث بصياغة الفرضين الآتيين:

١- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية النمذجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة".

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجية النمذجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة لكل محور على حدة.

وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض الأول، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال برنامج SPSS ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٢)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة بعديا

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	(مربع إيتا)
الضابطة	٣٣	٤٤,٠٦	٣,٧	٦٣	١٩,٢	٠,٠١	٠,٨٥
التجريبية	٣٢	٦٢,٢٨	٣,٨				

كما قام الباحث بحساب مربع إيتا؛ لقياس حجم التأثير للاستراتيجية من خلال المعادلة الآتية (أبو حطب وصادق ، ١٩٩١ ، ٤٣٩):

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{الحرية} + \text{ت}^2}$$

من خلال الجدول رقم (٢) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة (٠,٨٥)، وهو حجم تأثير كبير، مما يدل على فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الخطابة لدى طلاب العينة التجريبية.

وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجية النمذجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة لكل محور على حدة "، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، وتم ذلك من خلال برنامج SPSS، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٣)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الخطابة (كل محور على حدة)

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
النطق	الضابطة	٣٣	١٠,٦٧	١,١	٦٣	٨,٢	٠,٠١	٠,٥١
	التجريبية	٣٢	١٣,٤١	١,٥				
الأفكار	الضابطة	٣٣	١٠,٨٥	١,١	٦٣	٢٢,٢	٠,٠١	٠,٨٨
	التجريبية	٣٢	١٧	١,٠٤				
الأسلوب	الضابطة	٣٣	١٠,٠٩	١,٠١	٦٣	١١,٤	٠,٠١	٠,٦٧
	التجريبية	٣٢	١٣,٥٣	١,٣				
الأداء	الضابطة	٣٣	١٢,٤٥	١,١	٦٣	١٨,١	٠,٠١	٠,٨٣
	التجريبية	٣٢	١٨,٣٤	١,٤				

ويتضح من خلال الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل محور على حدة ، وبلغ حجم تأثير استراتيجية النمذجة (٠,٨٨ – ٠,٨٣ – ٠,٦٧ – ٠,٥١) لمهارات الأفكار ثم مهارات الأداء ثم الأسلوب ثم النطق.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على:

ما فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مفهوم الذات اللغوية لدى طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؟ قام الباحث بصياغة الفرض الآتي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجية النمذجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس الذات اللغوية".

وقد تم التحقق من اختبار صحة الفرض السابق بحساب اختبار (ت) لمجموعتي الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٤)
نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات اللغوية في القياس البعدي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس مفهوم الذات اللغوية	الضابطة	٣٣	٩٥,١٥	٣,٠٥	٦٣	١٤,١	٠,٠١
	التجريبية	٣٢	١٣٤,٤٧	١٥,٦			

يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الذات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث ذلك إلى استخدام استراتيجية النمذجة مع طلاب المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على:

هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لدى طلاب المجموعة التجريبية؟ قام الباحث بصياغة الفرض الآتي:

"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة ومقياس مفهوم الذات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي".

جدول (٥)
نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة ومقياس مفهوم الذات اللغوية

المجموعة	القياس	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاثنان معا	القبلي	٦٥	٠,٧٢	٠,٠١
	البعدي	٦٥	٠,٩٢	٠,٠١
التجريبية	القبلي	٣٢	٠,٧٣	٠,٠١
	البعدي	٣٢	٠,٧٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة ودرجات الطلاب في مقياس مفهوم الذات

اللغوية، مما يؤكد العلاقة القوية بين مهارات الخطابة ومفهوم الذات كما يتضح أن العلاقة طردية فكلما زاد تمكن الطالب من مهارات الخطابة ارتفع لديه مفهوم الذات اللغوية ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن مهارات الخطابة تتضمن أبعاد مفهوم الذات اللغوية المختلفة: الأدبية والكتابية والنحوية والقرائية، إذ إن الخطيب يقرأ لإعداد الخطبة ويكتبها مراعيا الأسلوب الأدبي الراقي الرفيع والقواعد النحوية، والخطبة الجيدة تنم عن تمكن الخطيب من مهارات متعددة ترتبط بالأبعاد الأربعة للذات اللغوية، زيادة على مهاراته في الإلقاء والتحدث والتواصل غير اللفظي.

ثامنا: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيراتها

تتفق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات الواردة في البحث الحالي مثل دراسة كل من: خاطر (٢٠٠٨)،العايد (٢٠٠٨)، رجب (٢٠٠٩)،أبوزهرة (٢٠١٠)، العجمي (٢٠١١)، جبريل (٢٠٠٧)، بدران (٢٠٠٠)، سعيد (٢٠٠٦)، النوافعة (٢٠٠٨)، أبي زيتون وعليوات (٢٠١٠) ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري إذ إن استراتيجية النمذجة تساعد في تنمية المهارات اللغوية المختلفة واكتسابها وذلك من خلال ملاحظة سلوك النموذج وأداء المهارات كما أداها، وتعديل السلوكيات غير المرغوبة عند أداء بعض المهارات.

ويفسر الباحث النتائج السابقة كما يلي:

- استخدام استراتيجية النمذجة ساعد على تعلم كل طالب من طلاب عينة الدراسة وفق قدراته ومدى استيعابه.
- التدريس باستخدام استراتيجية النمذجة يتميز بتقديم المعلومات من خلال وسيلتين هامتين هما: "الصوت، والصورة" مما ساعد الطلاب عينة الدراسة على استقبال المعلومات بأكثر من حاسة، مما يؤدى إلى تثبيت المعلومة لدى عينه الدراسة.
- التدريس باستخدام استراتيجية النمذجة (الحية والمصورة بالفيديو) ساعد على تقديم تعليم واقعي ويقدم تعزيزاً فورياً للمتعلم وتغذية راجعة.
- مراعاة الدقة في عرض المهارات المستهدفة وأسلوب عرضها على الطلاب، جعلها عملية ديناميكية تدفع الطلاب للتفاعل والمشاركة مع بعضهم البعض في أثناء أداء المهارات بفاعلية مما أدى إلى زيادة دافعية الطلاب نحو مهارات الخطابة وأدائها على الوجه السليم.

- اتباع الباحث لأسلوب التعزيز الإيجابي والتشويق وإثارة الاهتمام لديهم قبل دراسة المهارات ساعد طلاب عينة الدراسة على التفاعل مع النموذج مما أدى إلى تعلم أداءا المهارات.
- تقديم نموذج حي واقعي من خلال شخص فعلي يكون سلوكه قدوة تحتذى لمن يلاحظه أثّر على الطلاب تأثيرا إيجابيا في تقليدهم للنموذج ودفعهم لكي يكونوا مثله.
- التدريس باستراتيجية النمذجة كان له أثر كبير على مهارات الأفكار ومهارات الأداء لدى الطلاب حيث ساعد المران والممارسة على زيادة وعي الطلاب بهذه المهارات وتطبيقها عمليًا وفقا لما شاهدوه من النموذج.
- أثرّت استراتيجية النمذجة على الجانب الأدائي لدى الطلاب، الذي كان يسير على وتيرة قراءة كتاب أو درس، وتجاهل ما يتعلق بلغة الجسد وضبط الإيقاع وتنويع طبقات الصوت فكانت هذه المهارات بعيدة كل البعد عن ذهن الطلاب، كما أنها تحتاج إلى عمليات عقلية كثيرة وإعادة تفكير في الخطبة بعد كتابتها وقبل أدائها، ولكن بعد تدريب طلاب المجموعة التجريبية على هذه المهارات وشرح كل مهارة وكيف ينفذها الخطيب باستخدام الاستراتيجية وممارسة الطلاب لها جعل هناك فرقا كبيرا بين متوسط درجاتهم في هذه المهارات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة.
- أثرت استراتيجية النمذجة على مهارات الأسلوب تأثيرا متوسطا، إذ إن الطلاب في الغالب يأتون بخطبهم من بعض الكتب ويوجد بها الأدلة والحجج وبها الكلمات المعبرة عن الموضوع بينما كانت تنقصهم مهارات التنويع في الكلمات والجمل وانتقاء الكلمات الفصيحة البعيدة عن العامية بشكل واضح، وقد ساعدهم التدريب من خلال النمذجة على زيادة وعيهم بضرورة التنويع في الكلمات والجمل وفي انتقاء الكلمات الفصيحة، فقد حرص النموذج على بيان ذلك في كل خطبة.
- أثرت الاستراتيجية بدرجة أقل في مهارات النطق فهي مهارات لا تحتاج إلى عمليات عقلية معقدة ومستوى الطلاب فيها معقول إلى حد ما، ولكن بعد التدريب عليها ازداد الوعي بها وخاصة ما يتعلق بمهارة نطق الكلمات مضبوطة بالشكل فهي أكثر مهارات هذا الجانب تعقيدا، فنجد أن الاستراتيجية قد ساهمت في التأثير عليه ولكن بدرجة متوسطة.
- تقديم نماذج خطابية عالية الأداء تتمتع بذات لغوية مرتفعة وذات قيمة علمية ويقدرها ويحترمها الطلاب، وبعد تكرار سلوكيات النموذج وأدائه من قبل الطلاب واندماجهم وتفاعلهم معه زاد ذلك مفهوم الذات اللغوية لديهم، وخاصة بعد شعورهم بالثقة في أنفسهم نتيجة التدريب على مهارات الخطابة وما قاموا به من أنشطة صفية ولا صفية،

وإعادة النظر إلى أنفسهم مرة ثانية ومعرفة علاقة بعض المقررات الأخرى وفائدتها في تعلم مهارات الخطابة.

- ترتبط مهارات الخطابة بالذات اللغوية ارتباط وثيقا، فمهارات الخطابة تشمل كل أبعاد مفهوم الذات اللغوية (الأدبية والكتابية والنحوية والقرائية)، وقد ساعدت استراتيجية النمذجة في تنمية الجانبين معا، إذ اشتملت إجراءات تطبيق الاستراتيجية على تنمية وعي الطلاب بمهارات الخطابة المختلفة وكيفية الأداء وعلاقتها بفنون اللغة الأخرى وبأبعاد الذات اللغوية، فاللغة كلٌ لا يتجزأ.

ومن ثم يكون البحث الحالي قد حقق الهدف منه ، والذي تمثل في تنمية مهارات الخطابة ومفهوم الذات اللغوية لطلاب كلية الشريعة باستخدام استراتيجية النمذجة.

تاسعا: التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة يوصي الباحث بما يلي:

- تشجيع أساتذة العلوم الشرعية على استخدام استراتيجية النمذجة مع مواد العلوم الشرعية الأخرى (علوم القرآن ، والتفسير، وأصول الفقه، والفقه) وعقد دورات تدريبية لهم؛ لتدريبهم على إجراءات هذه الاستراتيجية، وكيفية توظيفها التوظيف الأمثل في الدروس والمواد المختلفة وفي تدريس المهارات العملية للطلاب وطرق تقويمها .
- الاستفادة من البرامج الحاسوبية في تقديم مناهج العلوم الشرعية والاستعانة بالمحاضرات المصورة وخاصة في المهارات العملية.
- الحرص عند بناء مناهج العلوم الشرعية على تقديم المقررات التي تتضمن مهارات عملية ومعلومات نظرية بالتركيز على الجانبين معا وعدم إهمال الجانب العملي.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات المناظرة والمجادلة والمحاورة لطلاب العلوم الشرعية.
- فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب كلية الشريعة.

المراجع

القرآن الكريم.

إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز بن عبدالله وإبراهيم، رضوان (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته. سلسلة عالم المعرفة. العدد (١٨٠)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

أبو زيتون، جمال، عليوات، شادن (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا. مجلة جامعة دمشق.٢٦(٤)، ٢١٥- ٢٥٠.

أبو زهرة، محمدعبد الحميد (٢٠١٠). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، (١٦٥)، ١١٨-١٥٢.

أبو دنيا، عبد المنعم صبحي (٢٠٠٠). فن الخطابة استعداد وإعداد. طنطا: مكتبة الأزهر الحديثة.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٢). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.

بدران، عبد المنعم أحمد حسين (٢٠٠٠). مفهوم الذات اللغوية وعلاقته بالتحصيل اللغوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

البريزات، ابتسام محمد عسكر (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي وقياس أثره في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

بصل، سلوى حسن محمد (٢٠١١). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية بعض مهارات الإلقاء لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة القراءة والمعرفة –مصر، (١١٩)، ١٩٧–٢٣٨.

التكريتي، محمد (١٩٩٨). أفاق بلا حدود. بحث في هندسة النفس الإنسانية. الرياض: دار المعارج للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٦). التقويم التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

جاد، محمد عبد السميع و محمد، عبد الله عبد الحي و أبو صير، محمد طلعت و الشتيوي، محمد رجب و أبو سمك، مصطفى أحمد (د. ت). محاضرات في علم الخطابة النظرية والعملية. القاهرة: مطبعة الفجر الجديدة.

جبريل، جبريل أنور (٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

الحرباوي، نزار نبيل (د ت). فن الخطابة ومهارات تطوير الأداء الخطابي. متاح على: www.alukah.net

حسن، عمر عبد العزيز (١٩٩٩). كيف تكون خطيبا؟ (ط٢). القاهرة: مطبعة الحسين الإسلامية.

خاطر، محمود رشدي، رسلان، مصطفي (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

خاطر، محمود رشدي وعبد الموجود، محمد عزت وشحاتة، حسن (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: مطابع سجل العرب.

خاطر، أحلام محمد (٢٠٠٨). فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٠). تعديل السلوك القوانين والإجراءات (ط٢ مزيدة ومنقحة). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال محمد (١٩٩٥). المشكلات التعليمية والسلوكية)ضعف الانتباه - صعوبات التعلم((ط١). دبي: مطبعة بن وسمال ومكاتبها.

خليل، إلهام عبد الرحمن (٢٠٠٤). علم النفس الإكلينيكي المنهج والتطبيق (ط١). القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩). أثر استخدام المنظمات المتقدمة مع النمذجة على تحسين الكتابة الوظيفية، وبقاء التعلم، والاتجاه نحو الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر القومي السنوي السادس عشر (التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي)، مصر، مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، ص ص ٣١٢-٣٦٩.

رسلان، محمود محمد (٢٠٠٦). الخطابة نشأتها وميادينها " كيف تكون خطيبا مفوها وبرلمانيا ناجح. ا(ط٣). القاهرة: دار التقوى للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق فارع (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس ذوى الحاجات الخاصة " المهارات الحركية. (ط١). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

السطيحة، ابتسام حامد محمد (١٩٩٧). استخدام كل من العلاج السلوكي المعرفي والتعلم بالملاحظة النمذجة في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٦). برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

سليم، ماجدة فتحي (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على الأغاني والأناشيد الدينية لتنمية الاتجاه الديني ومهارات الإلقاء لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٦، (ج٤)، ١١٠- ١٦٣

شحاته ، حسن سيد (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز والدماطي ،عبد الغفار (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة. وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

شرف، عبد العليم محمد عبد العليم (٢٠٠١). فعالية ثلاث طرق تعليمية في تنمية الوعي والمهارات المرتبطة بالأمان والثقة بالنفس لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٧). التخلف العقلي (الأسباب - التشخيص - البرنامج). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

العايد، يوسف محمد سلامة (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريب قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات. عمان الأردن: دار المسيرة.

عبد الحليم، محروس فرغلي (١٩٩٤). بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). القياس النفسي- النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

العجمي، لبنى حسين (٢٠١١). أثر الدمج بين أسلوب التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض المهارات التدريسية لطالبات كلية التربية للبنات " الأقسام العلمية " بأبها. مجلة التربية العلمية -مصر. ١٤(٢)، ٢٢١-٢٤٩.

عمارة، محمود محمد (١٩٩٧). الخطابة بين النظرية والتطبيق. المنصورة: مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع.

عودة، إخلاص هاشم (٢٠١١) برنامج تدريبي لإكساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات الخطابة والإلقاء. جامعة بغداد، مجلة الأكاديمي . (٥٨)، ١٤٩- ١٦٨.

فريد، بدري حسون (٢٠٠٦). فن الإلقاء (تربية الصوت) (ط١). الرباط: منشورات الديوان.

كارينجي، ديل (٢٠٠١). فن الخطابة. بيروت: دار الأهلية.

كفافي ،علاء الدين (١٩٩٩). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري "المنظور النسقي الاتصالي (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

كوجك، كوثر حسين (١٩٩٧). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

محمد، عفاف عبد السلام (٢٠٠١). فاعلية الاتصال اللفظي مع برامج الفيديو في إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية لمهارات الممارسة الميدانية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

مدكور، علي أحمد (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف.

الناقة، محمود كامل الناقة، حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته. جـ١. القاهرة: كلية التربية ببنها.

النوافعة، سماهر سلمان رشد(٢٠٠٨). أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

يوسف، خالد عبد القادر (٢٠٠٠). مدى فاعلية أسلوبي التعزيز والنمذجة لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

صلاح، سمير يونس (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الإلقاء لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال بعض الأنشطة المدرسية غير الصفية. دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، (١٣٢)، ١٩٤-٢٢٣.

Vispoel. W. P. (1995)." Self-Concept in artistic domain: an extension of the shavelson, hubner & Stanton model. *Journal of Educational psychology, 87*(1), 134-153.

Skaalvik, Einar, M.; Rankin, Richard J. (1990). Mathematics verbal and general academic self-concept: the internal external frame of reference model and gender differences in self-concept structure". *Journal of Educational psychology, 8*2(3), 546-554

Marsh. H. W. (1993). The multid imensional structure of academic self–concept: invariance over gender and age. *American educational Research Journal, 30*(4), 77-172.

Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom.practical assessment. *Journal of Research & Evaluation, 7*(25), 1 -10, Available online:http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=25.