

مستخلص البحث باللغة العربية:

هدفت الباحثة من خلال البحث الحالي إلى الكشف اختبار برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) سنة، وبمتوسط عمري (١١.٢) وانحراف معياري (٣.١١٤)، واستخدمت الباحثة في الدراسة مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة)، وبرنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، وهما: (٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة. وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين

الكلمات المفتاحية: (التعلم المستند الى الدماغ - التواصل اللفظي - التلاميذ المتمدرسين)

مستخلص البحث باللغة الانجليزية:

Through the current research, the researcher aimed to test a proposed program in light of the brain-based learning theory to improve verbal communication among school students. The study sample consisted of (60) male and female school students, and their chronological ages ranged between (10-12) years. With an average age of (11.2) and a standard deviation of (3.114), the researcher used in the study a measure of verbal communication in the English language (prepared by the researcher), and a proposed program in light of the theory of brain-based learning to improve verbal communication among school students (prepared by the researcher), and they were divided into two groups. They are: (30) male and female students representing the experimental group, and (30) male and female students representing the control group. The study resulted in the effectiveness of the program based on brain-based learning theory in improving verbal communication among students.

Keywords: brain learning theory, verbal communication in English, school students

مقدمة البحث:

تُعد اللغة أساسًا هامًا للحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضرورتها، فهي أداة الإنسان للتواصل والتفاهم بغيره من أفراد المجتمع وهي وسيلة للتعبير عن ميوله وأفكاره واتجاهاته ومشاعره وقضاء حوائجه، كما أن اللغة أداة المجتمع في توطيد الروابط وسُبل التعاون والتعايش بين أفرادها، وهي أدواته في تعليم أبنائه والارتقاء بهم فكريًا وثقافيًا وعلميًّا، فاللغة تؤدي إلي بقاء المجتمع وازدهاره على مدار العصور والأزمنة المختلفة، وهي أداة التواصل بشقيها المكتوب والمنطوق ولكل جانب مهاراته، فالمكتوب يتمثل في القراءة والكتابة والمنطوق يتمثل في التحدث والاستماع والقراءة الجهرية فاللغة الانجليزية أهمية خاصه كاللغة ثانية بعد اللغة العربية في كافة العلوم والمجالات المختلفة وعند الناطقين بها والقائمين عليها، لذا يحرسون على المحافظة عليها وبذل جهد في وضع أسس لها تحميها، وتساعد على اتقانها ومن أهم هذه الأسس التواصل اللفظي بها، ويُعد التواصل اللفظي الأوسع استخدامًا بين البشر ويستخدمه الإنسان في كل مواقف حياته اليومية، لذا يحظى التواصل اللفظي باللغة الانجليزية باهتمام كبير خاصة في مراحل التعليم المختلفة؛ حيث يؤدي دورًا هامًا في عمليتي التعليم والتعلم والتواصل اللفظي عبارة عن:

عملية أساسها نقل المعلومات والأفكار والمشاعر بين طرفي عملية التواصل المرسل والمستقبل، لذا التواصل باللغة عملية مركبة ذات وظيفة يشترك فيها الطرفان المرسل والمستقبل وبينهما وسط ينتقل فيه الكلام أو غيره من الإشارات؛ بهدف نقل المعارف والأفكار (راشد أبو صواوين، ١٥٣، ٢٠٠٥).

فقد أصبحت تنمية مهارات التحدث للتلاميذ من أهم أهداف تعليم اللغة (وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦، ص ١١)، ولكي يتعلم الطفل التواصل كما يشير (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ص ١٥٩) يجب أن يكون هناك شخص آخر يتواصل معه وموضوع يدور حوله حديث، يتحدث معه بالأشياء التي يعرفها ويمارسها في حياته اليومية، وتمثل له قيمه باستخدام اللغة الثانية الى جانب الأولى فاللغة أربعة فنون تُعد أساسًا للتعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة، وهي: (الاستماع، والتحدث، والكتابة، والقراءة) والعلاقة بينهم علاقة تأثير وتأثر فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في أحدهما تنعكس على الآخر.

كما أن التحدث وسيلة الفرد لإفهام الآخرين وقضاء المصالح سواء كانت مصالح فردية أو اجتماعية، كما أن انتشار وسائل الاتصال الحديث تقتضي التركيز على الاتصال اللفظي وتوظيفه توظيفًا جيدًا (مصطفى رسلان، ٢٠١٠، ص ١٧)، كما يستمد الاتصال

اللفظي أهميته من كونه ضروري للمتعلم؛ لتحقيق وظيفه الفهم والإفهام، خاصة أن أكثر ما يستخدم من أساليب التعلم داخل الفصول يعتمد على المحادثة والحوار؛ أي الأداء الشفهي واللفظي للغة، بالإضافة إلى أن المحادثة الشفوية تُمثل نشاطًا يقوم به الكبير والصغير والمتعلم وغيره، وتوفر للإنسان التعامل مع الحياه والتفاعل مع الجماعة، كما ترتبط العملية التعليمية ارتباطًا وثيقًا بنظرية التعلم (TAHER,A, 2010, 92-93).

ومن هذه النظريات نظرية التعلم القائم أو القائم على الدماغ، وتُعد نظرية التعلم القائم على الدماغ من أحدث الاتجاهات التربوية في الفكر التربوي الحديث في تحسين التواصل، ونهجًا للتعلم المبني على البحوث الحالية لعلم الأعصاب؛ حيث قدمت تكنولوجيا تصوير المخ والأعصاب العلماء في التوصل لأدوات جديدة تساعد على النظر إلى بنية الدماغ ووظيفتها لدى الإنسان، والمساهمة في فك شفرات العمليات المعقدة للدماغ والمتضمنة اكتساب اللغة والقراءة (ديفيدساوسا، ١١، ٢٠٠٦)، ومن خلال ما سبق يتضح أن مهارتي الاتصال اللفظي والتحدث والتمكن منهما لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الدراسية الابتدائية والإعدادية أهمية خاصة؛ نظرًا لحاجاتهم إلى الطلاقة في التعبير والدقة في استخدام الألفاظ، وانتقاء الكلمات المعبرة والمعاني المقصودة، والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي ومواجهه المواقف اللغوية والثقة بالنفس؛ حتى يصلوا للتواصل اللفظي الجيد وتتم تهيأتهم للمراحل العليا.

مشكله البحث

تهدف مقررات تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة إلى تحسين مهارة التواصل اللفظي لدى المتعلم ولكن واقع الحال لا يُحقق الهدف المنشود؛ وهذا يعود إلى اتباع نماذج تعليمية تقليدية على الرغم من وجود نظريات تعلم حديثة يمكن الاستناد عليها لتحقيق الأهداف المرجوة، ومنها نظرية التعلم القائم على الدماغ (القائم على الدماغ)، فقد أكدت الدراسات أن النماذج التقليدية لا تثير اهتمام المتعلم بالشكل المطلوب، وأقر (Abtt and Ryan) بأن هناك تعارضًا واقعيًا بين الإجراءات التعليمية والتقدم في النمو العقلي الطبيعي يعوق عمليتي التعليم والتعلم، ويؤدي إلى تجاهل العمليات التعليمية الطبيعية للدماغ، وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التواصل اللفظي باللغة

الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين في القياس البعدي للبرنامج باختلاف العينة: (التجريبية،

الضابطة)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في تحسين مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (القبلي والبعدي) للبرنامج؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (البعدي والتتبعي)؟

أهداف الدراسة

١. الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين ؟
٢. التحقق من استمرارية فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين البعدي والتتبعي ؟

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

١. تقديم نموذجاً للتعليم قائماً على نظرية التعلم القائم على الدماغ على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي وإتقان اللغة لدى التلاميذ المتمدرسين.
٢. تساعد المهتمين بتعليم اللغة الإنجليزية في التعرف على مهارات التواصل اللفظي المناسبة للتلاميذ بمراحلهم المختلفة.
٣. تقدم محتوى للمتعلم ودليلاً للمعلم بكيفية تعليم التواصل اللفظي وإتقان اللغة وفقاً للتعلم القائم على الدماغ.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تحسين التواصل اللفظي، والتعرف على مهارات التواصل المختلفة التي يمكن على أساسها وضع برامج تدريبية تهتم بتحسين التواصل اللفظي باستخدام اللغة وإتقانها لدى المعلمين والتلاميذ، وتجنب مخاوف التواصل اللفظي وتحسين الثقة بالنفس.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- الفاعلية **Effectiveness**: حجم التأثير الذي يحدث نتيجة استخدام برنامج تعليمي قائم على الدماغ، وتحسين التواصل اللفظي للغة الإنجليزية بالمراحل المختلفة وخاصة في المراحل الأولى، وتنمية الاتصال اللفظي، ويستدل على حجم الأثر باستخدام مقياس للتواصل اللفظي وإتقان اللغة.
- تعلم القائم على الدماغ **Brain Based Learning**:

ويُقصد به في الدراسة: إعداد بيئة التعلم لتنشيط الدماغ لكي يتعلم بشكل طبيعي بما يحقق أفضل استثارة للدماغ؛ ليتعلم بأفضل صورة ممكنة من خلال استخدام مبادئ التعليم القائمة على الدماغ؛ بهدف تحقيق أفضل النتائج..

- التواصل اللفظي Verbal Communication

قدرة التلميذ المتمدرس على ممارسة السلوكيات المنطوقة باللغة الإنجليزية، وهي التي يستخدمها أطفال عينة الدارسة؛ للتفاعل مع الآخرين من أجل التعبير عن الذات أو طلب شيء أو التعليق حول مثير في البيئة باستخدام الكلام، وتشمل كل من: (مهارات التحدث، والاستخدام الاجتماعي للغة)، وتُقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطفل في مقياس هذه الدراسة (إعداد الباحثة).

- برنامج تحسين مهارات التواصل اللفظي

يقصد بها في هذه الدراسة: منظومة إجرائية تتضمن: (الأهداف، والمحتويات، والأساليب، والأنشطة، والمهام والموضوعات الخاصة، والتواصل اللفظي)، والتي سيتم اختيارها وفقاً لطبيعة وحاجات التلاميذ، وتنظيمها وتعديلها وفقاً لاستراتيجيات تعلم اللغة وتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين

الإطار النظري

قامت الباحثة بتناول متغيرات الدراسة الحالية في عدة محاور، وتعريف كل محور على حدة والموضوعات يتألف منها موضوعها إلى جانب الربط بين تلك المفاهيم؛ للخروج بصورة كلية مناسبة بعد الرجوع إلى النظريات الملائمة التي تناولت هذه المفاهيم.

المحور الأول: نظرية التعلم القائم على الدماغ

وتتناول فيه الدراسة ما يلي:

ماهية التعلم القائم على الدماغ

نشأت نظرية التعلم القائم على الدماغ منذ نهاية القرن العشرين نتيجة بحوث علم النفس المعرفي التي توضح كيفية تعلم الدماغ، وتقوم هذه النظرية على التكامل بين علم الأعصاب الفسيولوجي والكيمياء الحيوية وعلم النفس، وتطورت هذه النظرية مع تطور علم الدماغ، ودراسة تركيب الدماغ والأعصاب، وتطور التقنيات الطبية الحديثة لدراسة الدماغ، مثل: الرنين النووي المغناطيسي، والإشعاع البوريتروني، والتي يتم من خلالها قياس نشاط الخلايا العصبية. (Goswami, 2008, 4)

أولاً: مفهوم التعلم القائم على الدماغ

عرفته (سامية هلال، ٢٠١٦، ١٢) بأنه: " التعلم الذي يقوم على تنشيط الدماغ بمكوناته، ويقوم على مجموعة من المبادئ التي تتمثل في: التكامل بين العقل والجسم، والتعلم ذو المعنى، والتعلم عملية اجتماعية نفسية ويقوم على ربط الخبرات القديمة بالحالية".

كما يعرف (وائل سعيد، ٢٠١٦، ٥٧) أن التعلم القائم على الدماغ بأنه: " نظرة مستقبلية للتعليم والتدريب قائمة على معرفة أفضل طرق وأليات عمل الدماغ؛ سعيًا وراء الحصول على نتائج متقدمة في تعليم وتدريب الفرد، ووفقًا لاستراتيجيات تدريسية مُنتقاة بعناية في بيئة تعليمية آمنة وثرية، الأمر الذي يجعل مواقف التعليم والتدريب أكثر سهولةً ومرونةً وعمقًا".

وتعرفه (كريستين إبراهيم، ٢٠١٧، ٢٢٨) بأنه: " التعلم المتوافق مع الدماغ وفقًا لطريقة التدريس، وتصميم الدرس المُنسجم مع عمل الدماغ؛ كي يتعلم ويحقق أفضل استثارة ممكنة، ويحقق أفضل النتائج".

وفي ضوء ذلك "تعرف الباحثة" التعلم القائم على الدماغ بأنه: إعداد بيئة التعلم لتنشيط الدماغ لكي يتعلم بشكل طبيعي بما يحقق أفضل استثارة للدماغ؛ ليتعلم بأفضل صورة ممكنة من خلال استخدام مبادئ التعليم القائمة على الدماغ؛ بهدف تحقيق أفضل النتائج.

- ثانيًا: أهمية التعلم القائم على الدماغ

إن التعلم وظيفة الدماغ الطبيعية وأكثر من ذلك فإن له القدرة على التعلم المستمر، فكل دماغ بشري سليم بغض النظر عن العمر، والجنس، والجنسية، أو الخلفية الثقافية، والدماغ مزودة فطريًا بمجموعة من القدرات الكامنة منها: (مكة البناء، ٢٠١١، ١٤٨)

- القدرة على استكشاف الأنماط.
 - القدرة على التصحيح الذاتي والتعلم من الخبرة بواسطة تحليل البيانات الخارجية والتأمل الذاتي.
 - قدرات استثنائية وهائلة لأنواع متعددة من الذاكرة.
 - قدرة لا متناهية على الإبداع والابتكار.
- وأشارت كل من (صفاء علي، ٢٠١٣، ٥٣) (غازي المطرفي، ٢٠١٤، ١٤٠) إلى أهمية التعلم القائم على الدماغ، وذلك فيما يلي:

- يساعد على تنمية دافعية الطلاب للتعلم.
 - يساعد الطلاب ومعلميهم في الوصول إلى مستويات أعمق من التعلم.
 - يعزز التعلم ويعتبر وسيلة لتحقيق النجاح.
 - يُعد إطارًا للتفكير والتعلم، ويستخدم لتحسين الذاكرة لدى الطلاب.
- وتختلف نظرية التعلم القائم على الدماغ عن النظرية التقليدية السائدة في المدارس في العديد من الجوانب الأساسية خاصة فيما يتعلق بـ (الإطار الفلسفي، وأدوار كل من المعلم والأنشطة، وأساليب التقويم وأهدافها، وكذلك فيما يتعلق بالمناخ الصفّي السائد، وبناء وتطور قدرات المتعلمين وتحسينها)، كما أن نظرية التعلم القائم على الدماغ مثل أي نظرية تربوية تعتمد على مجموعة من المبادئ الرئيسة والتي تصف وتفسر عملية التعليم والتعلم.

ثالثاً: أسس التعلم القائم على الدماغ

تحدد أسس التعلم القائم على الدماغ، كما يذكرها (Tompkins, a, 2007, 31)، وهي:

- ١- يتأثر نمو الدماغ بالمواقف التي تهدد كيان المتعلم؛ وبالتالي ينبغي أن يتعرض المتعلم لهذه المواقف حتى ينمو الدماغ.
- ٢- يقوم كل جانب من جانبي الدماغ بمهام تعليمية خاصة، فيقوم الجانب الأيمن بقراءة الأفكار الرئيسية، وتذكر الصور، والكتابة الخيالية، والإبداع، ويقوم الجانب الأيسر بقراءة التفاصيل، واسترجاع الكلمات، والكتابة الوظيفية، وتذكر الأسماء وتجميع الأشياء.
- ٣- يفقد دماغ المتعلم المعنى إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها أعلى أو أقل من مستواه.
- ٤- ينمو الدماغ عند المتعلم كلما انتقل من صف لآخر، وتحسن السعة الجماعية كلما كان المتعلم أكثر نضجاً.
- ٥- هناك اختلاف في الدماغ البشري من متعلم لآخر في تكوينه وخبراته وقدراته وسعته، فكل متعلم له صفات دماغية خاصة به.
- ٦- يستطيع الدماغ البشري أن ينمذج الخبرات ويسمّيها لأدراك معناها وسهولة فهمها.
- ٧- يتصف النظام الدماغي للمتعلّم بالحركة والنشاط، فالسعة الدماغية تعرض أنماطاً من التفاعل الديناميكي الذي يمكن تحديد الاستجابة لها من خلال نشاط المتعلم.
- ٨- ينمو الدماغ ويتطور من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين، فيتفاعل المتعلم مع أقرانه ليكتسب علاقات اجتماعية وقدرات تفكيرية تسمح بتوسيع سعة الدماغ.
- ٩- يتصف دماغ المتعلم بخصائص تتفق مع طبيعته، فالدماغ لا تجد روابط بين الخبرات السابقة واللاحقة، إذ لم يكن للخبرات السابقة وجود في البنية المعرفية.

دراسات وبحوث سابقة تناولت نظرية التعلم القائم على الدماغ

- هدفت دراسة وصل الله السوات (٢٠١٥): التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة وبعض عادات العقل لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً قُسمت بالتساوي إلى مجموعتين (ضابطة) درست بالطريقة التقليدية، و(تجريبية) درست البرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعض عادات العقل لدى طلاب عينة الدراسة.
- ودراسة دعاء محمد (٢٠١٧): التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح في التربية الصحية في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية عادات العقل والوعي الصحي لدى طلاب كلية التربية،

- وتكونت العينة من (٣٩) طالباً بالفرقة الثالثة (شعبة/ بيولوجي)، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية عادات العقل والوعي الصحي لدى عينه الدراسة
- وهدفت دراسة (لميس عمر خليل، ٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العليا في قراءة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة الجليل، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٤٢) طالبةً، وتكونت المجموعة الضابطة (٤٢) طالبة، وأثبتت أن استخدام استراتيجية التعلم القائم على الدماغ في تدريس قراءة اللغة الإنجليزية كان فعالاً ومثمرًا للغاية لدى طالبات الصف العاشر في القراءة باللغة الإنجليزية.
- ودراسة (ولاء محمد علي، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة أثر التنمية المهنية القائمة على التعلم القائم على الدماغ في تغيير التصورات التربوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين وتخطيط التدريس القائم على التعلم القائم على الدماغ، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية المعالجة التجريبية في تغيير التصورات التربوية لعينة البحث بشكل إيجابي، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على تحويل هذه التصورات لممارسات فعلية من خلال تصميم خطط دروس ونقل هذه الخبرة لغيرهم من المعلمين من خلال تصميم جلسات تدريب، وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات منها ضرورة تضمين التعلم القائم على الدماغ في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا.

المحور الثاني: التواصل اللفظي

وتتناول فيه الدراسة ما يلي:

مفهوم التواصل اللفظي

١- المفهوم النفسي

عرف أحمد موسى (٢٠٢٠، ٢٠٢٦) أن التواصل: "هو طريقة أو نظام يسمح للأطفال بتحقيق رغباتهم والحصول على حاجاتهم المناسبة دون اللجوء إلى السلوكيات المضطربة أو المشكلات السلوكية، والتي تتمثل في: (البكاء أو الصراخ، ونوبات الغضب، وإيذاء الذات والآخرين).

٢- المفهوم الاجتماعي

عرفه مصطفى شلبي (٢٠١٠، ٢٧) بأنه: يعنى إنتاج أو توفير أو تجميع البيانات والمعلومات الضرورية؛ لاستمرار العملية الإدارية ونقلها أو تبادلها أو إذاعتها، بحيث يمكن للفرد أو الجماعة إحاطة الغير بأمور أو أخبار عن معلومات جديدة أو التأثير في سلوك الأفراد والجماعات أو التغيير أو التعديل

من هذا السلوك أو توجيهه وجهه معينة، وتتم هذه المعلومات عادة في صورة متبادلة من الجانبين لا من جانب واحد، بمعنى نقل أو إعطاء البيانات أو المعلومات إلى الآخرين والعكس. وترى الباحثة أنه يُمكن تعريف التواصل على أنه: "عملية تبادل المعارف والأفكار والآراء والمشاعر من خلال اللغة اللفظية وغير اللفظية، والتي تشمل: (تعبيرات الوجه، الإيماءات، الإشارات، اللغة الشفهية)".

مفهوم التواصل اللفظي:

يرى ايهاب الببلاوي (٢٠٠٦) أن التواصل اللفظي هو " ترجمة الأفكار الى كلمات محددة وترتيبها بطريقة يستطيع الفرد من خلالها أن ينقل رسالته إما عن طريق النطق أو الكتابة" (ايهاب الببلاوي، ٢٠٠٦، ٣٤).

والتواصل اللفظي هو " قدرة الفرد عن أن يجعل كلامه مفهوماً للآخرين أو التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة وكذلك فهم الأفكار أو الكلمات التي يسمعها أو يتلقاها من الآخرين أو قدرته على فهم الأفكار التي يسمعها أو يتلقاها من الآخرين بصورة منطوقة أو مكتوبة" (سميرة ابو الحسن، ٢٠١٦، ٢٤٠).

أشكال التواصل اللفظي

اجمع كل من أحمد جنيدي (٢٠١٥)، وأحمد فوزي (٢٠١٧)، وآمال الشرقاوي (٢٠١٩)، ونجلاء محمد (٢٠٢٠، ٣٠١)، و(2015) Hwa إلى أن هناك مجموعة من أشكال التواصل اللفظي، وهي:

- (١) أصوات الكلام: وهي النظام الصوتي في اللغة والقواعد اللغوية التي تحكم المجموعات الصوتية، ويتضمن النظام الصوتي القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية وطريقة النطق.
- (٢) الصرف اللغوي: ويتضمن نظام القواعد اللغوية التي تحكم بناء الكلمات، وبناء الأشكال المختلفة للكلمة المشتقة من الأصول الأساسية لمعناها، كالتشبيه، والجمع، والمذكر، والمؤنث.
- (٣) بناء الجملة (ترتيب الكلمات): يشير إلى القواعد اللغوية التي تحكم ترتيب الكلمات؛ لتكوين جمل وبناء علاقة بين عناصر الجملة.

(٤) دلالات الألفاظ: وتتضمن الكلمات اللفظية المستخدمة في الكلام ومعناها.

وانتقلت في ذلك نتائج دراسة (wang 2001) حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام المعلم للكلمات والإشارات والتلميحات معاً، وزيادة فترات التركيز وتحقيق المهام المطلوبة، ووجد البحث علاقة عكسية بين استخدام المعلم للكلمات فقط دون الاستعانة بالإيماءات، وقلة فترات التركيز والفتل في تحقيق المهام المسندة لدى التلاميذ.

النظريات المفسرة لعملية التواصل اللفظي: صاغ جيرسي (Grice, 1975) نظرية للتواصل، حيث اعتقد جيرسي أن هناك أربعة أفعال لعدم الاستمرار في المحادثة مع الآخرين، وتشمل:

- ١- الجودة: حيث يعطى المتحدث معلومات خاطئة أو معلومات غير مثبتة أثناء الحوار.
 - ٢- الكمية: يجب أن تكون المعلومات بالقدر الكافي لإثبات نقطة معينة سواء كانت تتسم بالكثير أو القليل من المعلومات.
 - ٣- العلاقة: يجب أن نحتفظ بموضوع المحادثة لحين إنهاؤها.
 - ٤- الطريقة: قد يواجه الأفراد الذين لديهم قصور في هذه الموضوعات مشاكل عديدة في تكوين تفاعل اجتماعي مستقر مع الآخرين؛ يجب أن تكون الطريقة مُبسطة لإيصال المعلومات ومنجزة وواضحة (Hwa, 2015, 8).
- ومن ذلك يتضح أن عملية التواصل لا بد من التأكيد على إيضاح المعلومات التي يتم إيصالها، كما أن المعلومات لا بد أن تكون كافية لإثبات الموضوع أو الفكرة التي يتم التحدث عنها، وذلك من خلال طريقة بسيطة لإيصال المعلومات.

١ - النظرية السلوكية:

السلوكيين يسلّمون بأن السلوك يتشكل آلياً ويضبط بالنواتج التي تتبع، ويؤكد السلوكيين على أن تعلم المهارات والسلوك يتم في خطوات من البسيط إلى المعقد؛ وذلك لتسهيل تعلمها على مراحل، وأصحاب الاتجاه السلوكي يفسرون تعلم الفرد للسلوك والمهارات من خلال تجزئتها عن طريق التعزيز الذي يتبع سلوك الفرد ليدعمه، ويشكل سلوك الفرد للتواصل مع البيئة المحيطة به تلقائياً من خلال السلوك الاجتماعي الذي يتم اكتسابه (جابر عبد الحميد وعلاء الدين الكفاني، ١٩٩٥، ٣١١).

مما سبق يتضح أن أهمية النظرية السلوكية وقدرتها على إكساب المهارات المكونة لعملية التواصل من خلال الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة ضمن إطار هذه النظرية.

٢ - نظرية التطبيع الاجتماعي:

كانت هناك محاولات كثيرة لتفسير عملية التواصل من خلال السلوك الاجتماعي في المراحل المختلفة، ومن بين هذه المحاولات ما قدمه علماء النفس الاجتماعي الذين أكدوا على أن السلوك الإنساني ليس قدرًا مقضيًا، وليس عملية خلقية أو بيولوجية فحسب، ولكنه يتأثر إلى حد كبير بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها الإنسان، وتلخص هذه التفسيرات إلى أن التواصل للإنسان عبارة عن تطبيع اجتماعي يتعلم فيها الفرد الأساليب المقبولة في مجتمعه (محمد الترتوري، ٢٠٠٧، ٥).

٣ - نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977)

يؤكد التراث السيكلوجي على أنه يوجد ارتباط بين نواحي الضعف في عملية التواصل بما في ذلك المهارات الاجتماعية، لذلك من الضروري الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية كأحد محددات التواصل السليم.

كما يرى بعض العلماء أن نظرية التعلم الاجتماعي من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي سمح لنا التدريب على المهارات التواصلية، وقد تطورت منها أساليب متعددة، ومن أهمها التعلم من خلال: (ملاحظه النماذج، والتعلم بالقدوة، والتدريب على تأكيد الذات، ولعب الأدوار) (ناجي مرشد، ٢٠٠٣، ٨٦).

وتعرف نظرية التعلم الاجتماعي بأسماء عديدة، مثل:

١- نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد.

٢- نظرية التعلم بالنمذجة.

وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية؛ ويرجع ذلك لأن نظرية التعلم الاجتماعي حلقه وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط - والمثير والاستجابة).

ويرجع الفضل في تطوير أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس "Walter & Bandora" فهما يؤكدان على أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم؛ حيث إن التفاعل بين مكونات رئيسية هي المدخلات المرتبطة بالشخصية والمحددات البيئية، وتتعلق هذه النظرية من أساس رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد ويتفاعل معها ويؤثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، وترى هذه النظرية وجود عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج ورد الفعل من قبل الشخص الملاحظ (عماد الزغلول، ٢٠٠٣، ١٢٥ - ١٢٦).

دراسات وبحوث تناولت التواصل اللفظي.

هدفت دراسة (وائل محمد أحمد، ٢٠٢٠) إلى التعرف على فعالية استخدام بيئة تعلم تكميلية لتنمية مهارات التواصل السمعي باللغة الإنجليزية والقابلية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهجين: (الوصفي وشبه التجريبي)، وتكونت العينة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة غرب المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية، وتم تقسيمهم لمجموعتين: (تجريبية، ضابطة) قوام كل منها (٣٠) طالباً، واشتملت أدوات البحث على: (اختبار معرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارة الاستماع باللغة الإنجليزية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارة الاستماع باللغة الإنجليزية، ومقياس القابلية للتعلم)، وقد توصل البحث لعدة نتائج، ومنها: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارة الاستماع باللغة الإنجليزية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف بيئة التعلم التكميلية الخاصة بالبحث في تنمية العديد من المهارات في المراحل التعليمية المختلفة.

وهدفت الدراسة (غادة عبد الرحمن عبد الله، ٢٠٢٠) إلى قياس فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في مادة اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وصممت الباحثة رواية القصة الرقمية، وأعدت اختبار تحصيلي لقياس مهارة الاستماع، واختبار أداء شفوي مع بطاقة ملاحظة لقياس مهارة التحدث، وتكونت العينة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بجدة، توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الخاص بمهارة (الاستماع) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار الأداء وبطاقة الملاحظة الخاص بمهارة (التحدث) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات التواصل اللغوي: (الاستماع - التحدث) لصالح المجموعة التجريبية.

. ودراسة وفاء نصر إبراهيم (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى تنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، وذلك من خلال برنامج قائم على مجموعه من أنشطة الانتباه المشترك، وتكونت عينة البحث من مجموعه واحدة قوامها ٨ أطفال وبرنامج أنشطه الانتباه المشترك (إعداد/ الباحثة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠١ بمتوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين على القياسين: (القبلي، والبعدي) في اتجاه القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس التواصل اللفظي. أسفرت النتائج التي كشفت عنها الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الرسالة التي عملت على تحسين التواصل اللفظي للتلاميذ المتمدرسين عما يلي: أن التدخل التدريبي الذي يقوم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي، والذي يعمل على تحسين مستوى المهارات والتفاعلات للتواصل اللفظي والاجتماعي والمهارات المرتبطة به تبعًا لهدف الدراسة والبرنامج المستخدم فيه، كما أن أثر البرنامج المستخدم قد استمر بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة ولم تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، ونظرًا لطبيعة عمل الدماغ والذكاءات المتعددة والتفاعل الاجتماعي التي تجمع بين الجانب الاجتماعي واللغوي والحركي فإنه يمكن استخدامها؛ لتحسين التواصل واكسابهم تلك المهارات التي يتم تقديمها لهم من خلال الوسائل المختلفة، مثل: الكروت، والقصص القصيرة، والأنشطة، والأفلام القصيرة، وبعض الألعاب والحركة، وهو ما أدى إلى تنمية مهاراتهم: اللغوية، واللفظية، والحركية، وزيادة وعيهم بأهمية التواصل اللفظي والمحادثات الاجتماعية باللغة الإنجليزية، كدراسة (غادة عبد الرحمن عبد الله، ٢٠٢٠)، دراسة (وائل محمد أحمد، ٢٠٢٠).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: تمت الاستفادة من الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها عند إجراء الدراسة الحالية في عدد من النقاط التي تم توظيفها فيها، وكانت كالتالي:

١. تحديد مشكلة الدراسة وإجراءاتها.
٢. صياغة أهداف هذه الدراسة وتحديدوها.
٣. صياغة الفروض التي عملت هذه الدراسة على اختبار صحتها.
٤. اختيار المنهج المتبع في الدراسة، والتصميم التجريبي المناسب.
٥. إعداد برنامج تدريبي جديد يقوم على استخدام أسس التعلم القائم على الدماغ واستخدامها الوظيفي، ومراعاة مبادئ وإجراءات التعلم القائم عليها كما حددتها تلك الدراسات.
٦. مناقشة النتائج وتفسيرها.

فروض الدراسة:

- تمت صياغة الفروض التالية بعد الاستفادة من الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة؛ لتكون بمثابة إجابات محتملة لما لها من تأثير في مشكلة الدراسة من الأسئلة.
١. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين في القياس البعدي للبرنامج باختلاف العينة: (التجريبية، الضابطة) لصالح العينة التجريبية".
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في تحسين مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (القبلي، والبعدي) للبرنامج لصالح القياس البعدي".
 - ٣- الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (البعدي والتتبعي)".

منهج البحث وإجراءاته:

تتناول الباحثة في هذا الجزء عرضاً ووصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، والعينة الأساسية وكيفية اختيارها، ووصف أدوات الدراسة ومقاييسها، وتضمنت: مبررات إعدادها، والخطوات التي تم اتباعها لتصميمها، والتحقق من خصائصها السيكمترية: (الصدق، والثبات)، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن هذا الفصل خطوات إعداد برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين، ويختتم الفصل بوصف الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بياناتها.

أولاً: منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بالطريقة شبه التجريبية ذات القياسات: (القبلية والبعدية) بتصميم المجموعتين: "الضابطة والتجريبية"؛ وذلك بهدف دراسة فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين، حيث يمثل البرنامج المقترح (المتغير المستقل)، بينما يمثل التواصل اللفظي باللغة الانجليزية (المتغير التابع).

ثانياً: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين، وهما:

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** تحدد الهدف من استخدامها في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ووضوح المفردات والتعليمات، وتقدير الزمن اللازم لتطبيق المقياس، وتكونت العينة من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين، والذين تم اختيارهم من مدرسة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) سنة، وبمتوسط عمري (١٠.٦) سنوات، وانحراف معياري (٢.٣١٧).

٢. **العينة النهائية للدراسة:** هي العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها؛ للخروج بمجموعة من النتائج والمقترحات التي تساعد على التحقق من صحة الفروض الخاصة بالدراسة، وتألفت هذه العينة في صورتها النهائية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) سنة، وبمتوسط عمري (٢.١١) وانحراف معياري (٣.١١٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، وهما: (٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة.

وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين على متغيرات التواصل اللفظي باللغة الانجليزية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

- التكافؤ من حيث التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية:

بعد أن تم اختيار عينة البحث، بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث، وقد تمثل ذلك في الآتي:

- التطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية:

هدف التطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية على أفراد المجموعتين: (التجريبية والضابطة) من التلاميذ المتمدرسين إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية قبل القيام بالتجريب، وقد تم التطبيق القبلي للمقياس على أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وتم رصد النتائج ثم معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار T-Test لمجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١):

جدول (١) الإحصاء الوصفي الخاص بالتطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

لدى أفراد المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدالة
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	التجريبية	٣٠	١٢.٧٣	٠.٨٦٨	٥٨	٠.٣١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٢.٨٠	٠.٧٦١			
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	التجريبية	٣٠	١٣.٥٧	٠.٦٢٦	٥٨	٠.٨٦٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٣.٤٣	٠.٥٦٨			
الأبعاد ككل	التجريبية	٣٠	٢٦.٣٠	٠.٩٨٧	٥٨	٠.٤١٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٦.٢٠	٠.٨٨٦			

اتضح من الجدول السابق (١) ما يلي:

- تقارب متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لكل بُعد من أبعاد مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية كل على حدة.
- تقارب متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية ككل؛ حيث حصل أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية ككل على متوسط (٢٦.٣٠) بانحراف معياري قدره (٠.٩٨٧)، بينما حصل أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية ككل على متوسط (٢٦.٢٠) بانحراف معياري قدره (٠.٨٨٦).

ثالثاً: أدوات البحث:

- للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومقياس متغير (التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية) لدى التلاميذ المتمدرسين تم استخدام الأدوات والمقاييس التالية:
- مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية (إعداد الباحثة).
- برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة).

وفيما يلي توضيح إجراءات بناء المقاييس، وصياغة بنودها، وإجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات التي تقيس متغيرات الدراسة (التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية):

أولاً: مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة):

- أ. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تقييم مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية: (مهارات التحدث باللغة الانجليزية، الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية) لدى التلاميذ المتمدرسين.

ب. دواعي إعداد المقياس:

اطلعت الباحثة على العديد من المقاييس المتعلقة بالتواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين، ولم تتوصل الباحثة - في حدود ما توافر لديها من مقاييس - لمقياس يتناول التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين، فقد استهدفت المقاييس في التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية عينات متباينة من المراهقين، وطلاب الجامعة، والبالغين، وكبار السن.

خطوات إعداد المقياس:

نظرًا لعدم وجود مقاييس تحقق هدف الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وقد مرّت عملية إعداد مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين بعدة مراحل وخطوات حتى توصلت الباحثة إلى صورته النهائية، وهي:

- ١- بدأت الباحثة بتحديد الهدف من المقياس، وهو: قياس التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين.
- ٢- اطلعت الباحثة - في حدود ما توافر لديها - على التراث السيكولوجي والسيكومتري لمفهوم التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين ومحكاته العامة: (مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية)، وكذلك الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية والعديد من المقاييس.
- ٣- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية: أي تحديد التعريفات الإجرائية للأبعاد المراد قياسها، وتحليل كل بُعد على حدة، والوقوف على المظاهر الأساسية والإجرائية الدالة عليه، والأبعاد التي قامت بقياسها الباحثة، وهي: (١) مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، (٢) الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية.
- ٤- صياغة العبارات: وقد تم في هذه الخطوة صياغة عبارات المقياس بلغة واضحة ويسيرة، وتمت الاستفادة من المقاييس السابق ذكرها في صياغة بعض عبارات المقياس الجديدة، كما تمت صياغة باقي عبارات المقياس اعتمادًا على التعريف الذي وضعت الباحثة للتواصل اللفظي باللغة الإنجليزية من حيث عرضها للتعريفات في الفصل الثاني، ونتج عن ذلك ... عبارة موزعة على بعدين.
- ٥- تم عرض بنود المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين: فقد استطلعت الباحثة عدد من المحكمين في مجال علم نفس التربوي؛ وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى انتماء كل عبارة للبُعد الفرعي الذي يقع ضمن عباراته وصلاحياتها، وتم ذلك عبر مقياس ثلاثي: أبدأ (١)، نادرًا (٢)، أحيانًا (٣)، ويضع المحكم علامةً على الاختيار من: (مناسبة، ومناسبة مع التعديل، وغير مناسبة).
- ٦- وقد أسفرت عملية التحكيم عن التعديل اللغوي لبعض العبارات، وهي وجود بعض القصور في التعبيرات وسلامة صياغتها.

ج. **تعليمات المقياس:** صاغت الباحثة التعليمات الملائمة للمقياس، والتي تتضمن: (الاسم، والصف، والسن، والنوع)، وقد استقرت الباحثة على استخدام مقياس تقدير ثلاثي: (أبدأ، أحياناً، دائماً)، كما يُتاح لكل فرد التعبير عن رأيه بدقة، وقد وضعت الباحثة لهذه الاستجابات أوزاناً متدرجة فيما يأتي: أبدأ (١)، وأحياناً (٢)، ودائماً (٣).

د. التطبيق على عينة الدراسة:

طبقت الباحثة مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ (من الذكور والإناث) من منطقة السادات، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس: (الصدق، والثبات).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة):

تم التحقق من ثبات وصدق المقياس، وكذلك الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح للنتائج التي حصلت عليها الباحثة:

أولاً: صدق المقياس: وقد تم حساب صدق المقياس بعدة طرق وهي كما يلي:

أ. **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعد إعداد المقياس بعرضه على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس التربوي، بعد أن بينت الباحثة الهدف من الدراسة، وقدمت التعريف النظري الذي اعتمدته، فضلاً عن تعريف كل بُعد من أبعاد المقياس، وطلبت من أعضاء هيئة التدريس إبداء ملاحظاتهم وأرائهم؛ لإصدار الحكم على صلاحية المفردة من عدم صلاحيتها أو إجراء تعديل عليها، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، تم استخدام معادلة (lawshe,1975) لحساب صدق المحتوى لكل مفردة على حدة، وقد تم استبقاء المفردات التي حازت على معامل صدق مقبول وفقاً للمحك (lawshe,1975)، إذ أن هذه النسبة تُعد دليلاً على قبول المفردة، ويوضح الجدول (٢) النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات المقياس، والذي يُظهر اتفاق معظم المحكمين على صلاحية المفردات لقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين.

جدول (٢) النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

لدى التلاميذ المتمدرسين

أبعاد التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية	عدد العبارات	النسبة المئوية
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	١٢ عبارة	٩٠.٠٠٠ %
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	١٢ عبارة	٩٠.٠٠٠ %

المقياس ككل	٩٠.٠٠ %
-------------	---------

وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين فقد حصلت جميع العبارات على اتفاق الخبراء، وقد تم إجراء تعديلات على صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء الخبراء المحكمين.

أ. الصدق التكويني باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١٠٠) تلميذ من التلاميذ المتمدرسين، حيث استخدمت الباحثة طريقة التحليل العاملي، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي مثل اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin)؛ لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين، وكذلك اختبار Bartlett؛ حيث يعتبر مؤشراً للعلاقة بين المتغيرات، ويوضح جدول (٣) نتائج تلك الاختبارات.

جدول (٣) اختبارات التحليل العاملي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

الدالة الإحصائية	Bartlett's Test	KMO
٠.٠٠٠	١١٢٥.٤١١	٠.٨٠٦

ويتضح من جدول (٣) أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (٠.٨٠٦)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين، فكلما اقتربت القيمة المحسوبة من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية، وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (١١٢٥.٤١١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) أي أن هناك ارتباطاً قوياً بين المتغيرات، كما أوضحت عناصر مصفوفة anti-image كفاية العينة حيث جاءت في قطر مصفوفة الارتباطات الجزئية قريبة من (١) وتراوح بين (٠.٧٧٨) و (٠.٩٠٦)، ما يشير إلى كفاية العينة.

ويوضح جدول (٤) قيمة الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية.

جدول (٤) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي

لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

الجذور الكامنة			العوامل
القيمة	نسبة التباين المفسرة %	نسبة التباين التراكمية %	
٨.٥٠٨	٥٣.٨٥٨	٥٣.٨٥٨	١
٥.٦٤٣	٣٥.٧٢٠	٨٩.٥٧٨	٢

النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل المستخلصة = ٨٩.٥٧٨ %

يتضح من جدول (٤) أن هناك جذرين كامنين قيمتها أكبر من الواحد الصحيح، وهي كالتالي: الجذر الأول وقيمته (٨.٨٠٥) وهو يفسر نسبة (٥٣.٨٥٨%) من التباين الكلي، والجذر الثاني وقيمته (٥.٦٤٣) وهو يفسر نسبة (٣٥.٧٢٠%) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح ما بين (٠.٠٠٠ : ٠.٨٨٠)، كما بلغت النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الثلاثة المستخلصة (٨٩.٥٧٨%). وفيما يلي عرض للعوامل الثلاثة ومحتوى المفردات المتشعبة على كل منها تشبعًا دالًا، وقد تم رصد تشبعات كل عامل، ويوضح جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية على الثلاثة عوامل بعد التدوير.

جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية على العوامل الثلاثة الناتجة بعد التدوير

م	مفردات المقياس	التشبعات على عوامل المقياس	
		العامل الأول	العامل الثاني
١	المفردة (١)	٠.٧٨٤	
٢	المفردة (٢)	٠.٧٨٢	
٣	المفردة (٣)	٠.٧٤٦	
٤	المفردة (٤)	٠.٧٥٩	
٥	المفردة (٥)	٠.٧٣٩	
٦	المفردة (٦)	٠.٧٧٨	
٧	المفردة (٧)	٠.٧٧٤	
٨	المفردة (٨)	٠.٧٧٠	
٩	المفردة (٩)	٠.٧٣٦	
١٠	المفردة (١٠)	٠.٧٥٧	
١١	المفردة (١١)	٠.٧٢٨	
١٢	المفردة (١٢)	٠.٧٧٨	
١٣	المفردة (١٣)		٠.٧١٩
١٤	المفردة (١٤)		٠.٧٤٨
١٥	المفردة (١٥)		٠.٧١٧
١٦	المفردة (١٦)		٠.٧٧٤
١٧	المفردة (١٧)		٠.٧٣٨
١٨	المفردة (١٨)		٠.٧٣٧
١٩	المفردة (١٩)		٠.٧١٩
٢٠	المفردة (٢٠)		٠.٧٤٨

م	مفردات المقياس	التشبعات على عوامل المقياس	
		العامل الأول	العامل الثاني
٢١	المفردة (٢١)		٠.٧١٧
٢٢	المفردة (٢٢)		٠.٧٧٤
٢٣	المفردة (٢٣)		٠.٧٣٨
٢٤	المفردة (٢٤)		٠.٧٣٧
٢٥	المفردة (٢٥)		٠.٧٤٨

ويتضح من جدول (٥) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عاملين قد تشبعت عليها مفردات المقياس بطريقة جوهرية، وأن التشبع يكون دائماً على العامل إذا كانت قيمته لا تقل عن ٠.٣، وبالنظر لقيم تشبعات المفردات على العاملين الناتجين من التحليل، كما نجد أنها قد تراوحت بين (٠.٧١٧) : (٠.٧٨٤)؛ ما يشير إلى صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط. جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

مهارات التحدث باللغة الإنجليزية		الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠.٩٧٢	١	٠.٩٢١
٢	٠.٩٧٣	٢	٠.٩٥٦
٣	٠.٩٢١	٣	٠.٩٢٣
٤	٠.٩٥٧	٤	٠.٩٥٧
٥	٠.٩١٥	٥	٠.٩٥٣
٦	٠.٩٧٢	٦	٠.٩٤٤
٧	٠.٩٦٥	٧	٠.٩٣٠
٨	٠.٩٤٩	٨	٠.٩٤٨
٩	٠.٩١٣	٩	٠.٩٢٣
١٠	٠.٩٥٣	١٠	٠.٩٥٧
١١	٠.٨٨٨	١١	٠.٩٥٣
١٢	٠.٩٦٧	١٢	٠.٩٤٩
		١٣	٠.٩٤٩

(**) دالة عند مستوى (٠.٠٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠.٨٨٨)، و(٠.٩٧٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١). ويتضح من خلال نتائج الاتساق الداخلي للمقياس في الجدول السابق (٦) يتضح أن أداة البحث (مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية) تتسم بصدق اتساق داخلي يُمكن الباحثة من تطبيقها على كامل العينة.

١) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	٠.٦٠٧ **
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	٠.٦٥٥ **

(**) دالة عند مستوى (٠.٠٠١)

يتضح من خلال نتائج الاتساق الداخلي للمقياس في الجدول السابق (٧) يتضح أن أداة البحث (مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية) تتسم بصدق اتساق داخلي يُمكن الباحثة من تطبيقها على كامل العينة.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق، وهي: (معامل ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق)، وذلك كما يلي:

أ. معامل ألفا كرونباخ (**Cronbach's Alpha (α)**): استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وهو كما يلي:

جدول (٨)

قيم معامل الثبات لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	معادلة جوتمان
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	١٢	٠.٧٨٧	٠.٩٦٦	٠.٩٩٢

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	معادلة جوتمان
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	١٣	٠.٧٨٤	٠.٩٣٤	٠.٩٨٨
المقياس ككل	٢٥	٠.٨٠٢	٠.٩٦٠	٠.٨٧١

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

من خلال قيم الثبات السابق عرضها يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثاً: برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة).

أ-التعريف بالبرنامج المقترح:

يستخدم هذا البرنامج لتنمية التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين ما بين (٩ - ١٢) عاماً، ويتمثل البرنامج الحالي في (٣٠) جلسة جماعية، مدة الجلسة ٢٠ دقيقة، والأنشطة المتعددة التي تم إعدادها في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ؛ وذلك لتحقيق الهدف الذي وضع له، بالإضافة إلى بعض الفنيات والاستراتيجيات، مثل: التعزيز، والنمذجة، والحوار، والتغذية الراجعة، ولعب الأوار، والواجبات المنزلية، وقد تم اختيار هذه الاستراتيجيات لأنها تساهم في تحقيق أهداف البرنامج.

ب-أهمية البرنامج:

هذا البرنامج يُقدم مجموعة من الجلسات والأنشطة في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين.

ج-الهدف العام من البرنامج:

يعتبر تحديد الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لبناء البرنامج، وتحديد استراتيجياته وفنياته، وطرق تقييمه، ويتحدد الهدف العام للبرنامج المقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي (مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية) لدى التلاميذ المتمدرسين.

د-الأسس التي يستند عليها البرنامج:

يعتمد البرنامج المقترح على عدة أسس، وهي كالآتي:

١. **الأسس العامة:** تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين، وذلك من خلال مجموعة من الجلسات والأنشطة التي تم إعدادها في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ التي تتناسب المرحلة العمرية، وذلك من منطلق أن السلوك الإنساني قابلٌ للتغيير والتعديل، وأن الجوانب المعرفية أو اللغوية يمكن تنميتها.

٢. **الأسس النفسية:** يراعي البرنامج الحالي المرحلة العمرية لعينة البحث من التلاميذ المتمدرسين، وكذلك نموهم اللفظي باللغة الإنجليزية، وذلك من خلال توظيف قدراتهم في: (تحسين القدرة على التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وتحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية)، كما أن البرنامج الحالي يتسم بتنوع المحتوى من أنشطة؛ لتفادي تسرب الملل إلى نفوس التلاميذ، بالإضافة إلى تلبية احتياجاتهم النفسية.

٣. **الأسس الاجتماعية:** ترتبط حياة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه من حيث التفاعل مع باقي أفراد المجتمع من أسرة وأصدقاء وغير ذلك من علاقات اجتماعية، ويهتم البرنامج الحالي بإعداد التلاميذ وتأهيلهم ليكونوا قادرين على تحسين المهارات التحدث باللغة الإنجليزية لديهم، وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية لديهم، بالإضافة إلى مراعاة المعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وذلك من خلال أنشطة تتناسب مع قدرات وإمكانات التلاميذ المتمدرسين.

ز- الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة في البرنامج على مجموعة من الفنيات والأساليب، وأهمها ما يأتي:

١- **الحوار والمناقشة:** وهي عبارة عن أسلوب من الأساليب الإرشادية، ويتم استخدام هذه الفنية بشكل فردي أو جماعي، وتم تفعيلها في البرنامج الحالي من خلال تصحيح بعض الأفكار والمعتقدات، وإضافة معلومات جديدة لدى التلاميذ من خلال مناقشة بعض الأفعال والمواقف والأفكار.

٢- **التغذية الراجعة:** وهي من أهم وأفضل الفنيات الإرشادية التي تساعد على عملية الرقابة والضبط والتحكم والتقدير للسلوك، وتم استخدامها في البرنامج الحالي؛ لتقييم الاستفادة من الجلسة الحالية والمراجعة على الجلسة السابقة، وتساعد الباحثة تقييم عملية تعديل السلوكيات والأفكار، ومساعدة التلاميذ على تعرف نتيجة عملهم وسلوكهم، وتشجيعهم على استكمال العملية الإرشادية.

٣- **التعزيز:** يُعد التعزيز من أكثر الفنيات الإرشادية استخداماً وتأثيراً في السلوك، وقد استخدمت الباحثة فنية التعزيز بنوعها المادي والمعنوي، واستخدام التعزيز الفوري للاستجابة الصحيحة من التلاميذ، ما أثر بالفعل على استجابات التلاميذ.

٥- **فنية لعب الدور:** وهي فنية يقوم فيها التلاميذ بتقمص شخصيات؛ بهدف تمثيل موقف معين يساهم في إكسابهم بعض السلوكيات المرغوبة.

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج الحالي من خلال الآتي:

١. **التقويم المبدئي:** ويتمثل في ذلك عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس، والذين لديهم خبرة كبيرة في تقويم البرامج الإرشادية؛ للاستفادة من خبراتهم العلمية.

٢- **التقويم البنائي:** ويتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق جلسات البرنامج، وذلك من خلال التقويم الفردي لكل طفل أثناء تطبيق الأنشطة، وذلك يتبين من خلال تفاعل التلميذ أثناء الجلسات، ومن خلال استخدام الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة.

٣- **التقويم النهائي:** ويتم ذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ككل؛ وذلك لتعرف مدى فاعليته في تحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين، وذلك بتطبيق المقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

ملخص جلسات البرنامج:

بعد أن تم الانتهاء من إعداد البرنامج، وتحديد الأساليب والفنيات المناسبة، تم تطبيقه في (٣٠) جلسة إرشادية، بواقع (٢) جلسات أسبوعياً، وقد تراوحت المدة الزمنية لتطبيق كل جلسة خلال ٢٠ دقيقة، وذلك حسب أهداف كل جلسة ومحتوياتها.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

تضمنت الخطوات التي تم اتباعها عند إجراء الدراسة الحالية ما يلي:

١. تحديد مشكلة الدراسة الحالية، ومتغيراتها.
٢. جمع المفاهيم النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة، من خلال: الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات: نظرية التعلم، التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين.
٣. إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية، وهي: مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين (إعداد الباحثة).
٤. التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس سألقة الذكر.
٥. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة، وتم تطبيق مقاييس الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، ثم إعادة تطبيق المقاييس على المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
٦. تطبيق القياس التبعي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين.
٧. استخلاص النتائج وتحليلها، وتقديم التفسير العلمي لها ومناقشتها.

٨. الخروج بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية في الدراسة الحالية تمثلت فيما يلي:

١. معامل ارتباط بيرسون.

٢. اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

٣. معامل ألفا - كرونباخ.

٤. حجم الأثر (كوهين d).

نتائج فروض الدراسة:

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين في القياس البعدي للبرنامج باختلاف العينة: (التجريبية، الضابطة) لصالح العينة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في

التطبيق البعدي لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

الأبعاد	المجموعة	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (ج.د)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	التجريبية	٣٠	٢٢.١٧	٢.٥٣٣	٥٨	١٩.٣٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠٠٥	٠.٨٦٦	كبير
	الضابطة	٣٠	١٢.٨٠	٠.٧٦١					
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	التجريبية	٣٠	٢٤.٣٠	٣.١٣١	٥٨	١٨.٧٠٤	دالة عند مستوى ٠.٠٠٥	٠.٨٥٨	كبير
	الضابطة	٣٠	١٣.٤٣	٠.٥٦٨					
الأبعاد ككل	التجريبية	٣٠	٤٦.٤٦	٥.٢٢٤	٥٨	٢٠.٩٤٩	دالة عند مستوى ٠.٠٠٥	٠.٨٨٣	كبير
	الضابطة	٣٠	٢٦.٢٠	٠.٨٨٦					

يتضح من الجدول السابق (٩):

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٤٦.٤٦) بانحراف معياري قدره (٥.٢٢٤)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (٢٦.٢٠) بانحراف معياري قدره (٠.٨٨٦)، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية والتي بلغت (٢٠.٩٤٩) أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، وقيمة مربع آيتا (٢١) " للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية " هي (٠.٨٨٣)؛ وهذا يعني أن نسبة (٨٨.٣ %) من التباين الحادث في مستوى الأبعاد ككل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل).
- وهذا يشير إلى أنه قد حدث تحسن واضح ودال في أبعاد التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية كل على حدة وككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عن تلاميذ المجموعة الضابطة؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج الإرشادي.

وبمعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، ويشير هذا إلى أنه حدث تحسن واضح ودال في مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرض الأول:

ترجع الباحثة نتيجة الفرض الحالي الذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين في القياس البعدي للبرنامج باختلاف العينة: (التجريبية، الضابطة) لصالح العينة التجريبية" إلى اتفاقها مع ما أشارت إليه الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة في مجال التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية كدراسة الفراء (٢٠٠٤) على أهمية إعداد أداة لملاحظته مواطن الاتصال اللفظي التي يمارسها معلمو كليات التربية الذين يعملون في الميدان لمرحلة التعليم الأساسية، والتعرف على مدى كفاءه هؤلاء المعلمين في تحقيق الاتصال اللفظي وربط ذلك بمستوى إعدادهم، وتحديد النواحي الضعف والقوة التي يمكن أن تسفر عنها عملية الرصد لأنماط الاتصال اللفظي واستخدم الباحث الملاحظة المقترحة كأداة الدراسة، وتعد نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحسين التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية ومن أكثر الاتجاهات حداثة في الفكر التربوي؛ حيث أن نظرية التعلم القائم على الدماغ تعد أسلوبًا للتعلم القائم عليها العديد من دراسات علم الأعصاب؛ حيث

ساعدت على تقديم أساليب حديثة تساعدهم على النظر إلى بنية الدماغ ومعرفة أسلوبًا تكنولوجياً جديدًا لتصوير المخ والاعصاب ووظيفتها لدى الانسان ما أسهم في فك رموز العمليات المعقدة للدماغ والتي تتضمن اللغة والقراءة والتهجئة والكتابة (ديفيد ساوسا، ١١، ٢٠٠٦)، وترجع الباحثة نتيجة الفرض الحالي أيضًا إلى أن المجموعة التجريبية قد تعرضت للجلسات والعديد من الفنيات التي لم تتعرض لها المجموعة الضابطة، فالأنشطة التي تضمنها البرنامج كانت على درجة عالية من الجاذبية؛ بسبب ملاءمتها للخصائص النمائية للمشاركين . وبخاصة لمستوى نموهم المعرفي - كالحصص والفيديوهات، التي تعتبر أكثر الأدوات جاذبية، وما أسهم أيضًا في فاعلية البرنامج أنه تضمن العديد من المواقف الحياتية التي يواجهها التلاميذ المتمدرسين في تفاعلاتهم اليومية، ما جعلهم أكثر نشاطًا ودافعية للتعلم نتيجة للجلسات، وبالتالي ساعد على تعزيز تعلم مهارات البرنامج، وأيضًا ترجع نتائج تنوع الفنيات التي وظفت بالبرنامج لتقابل التنوع في السلوك البشري، فقد تنوعت ما بين معرفية ولفظية وسلوكية لتخاطب الشخصية الإنسانية بجوانبها الثلاثة.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في تحسين مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (القبلي والبعدي) للبرنامج لصالح القياس البعدي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: (القبلي والبعدي) لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات التلاميذ قبل التجريب وبعده

وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين: (القبلي والبعدي) لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

الأبعاد	التطبيق	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين ف ⁻	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	القبلي	٣٠	١٢.٧٣	٩.٤٣	٠.٨٦٨	٢٩	١٩.٦٠٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥	٠.٨٦٦	كبير
	البعدي	٣٠	٢٢.١٧		٢.٥٣٣					

الأبعاد	التطبيق	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين ف ⁻	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدالة	قيمة η^2	حجم التأثير
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	القبلي	٣٠	١٣.٥٧	١٠.٧٣	٠.٦٢٦	٢٩	١٨.٨٥٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥	٠.٨٥٨	كبير
	البعدي	٣٠	٢٤.٣٠		٣.١٣١					
الأبعاد ككل	القبلي	٣٠	٢٦.٣٠	٢٠.١٧	٠.٩٨٧	٢٩	٢١.٢١٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥	٠.٨٨٣	كبير
	البعدي	٣٠	٤٦.٤٦		٥.٢٢٤					

يتضح من الجدول السابق (١٠) ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية؛ حيث حصل التلاميذ في التطبيق القبلي على متوسط (٢٦.٣٠) بانحراف معياري قدره (٠.٩٨٧)، وفي التطبيق البعدي على متوسط (٤٦.٤٦) بانحراف معياري قدره (٥.٢٢٤)، كما بلغ متوسط الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية (٢٠.١٧) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: (القبلي والبعدي) للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية والتي بلغت (٢١.٢١٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لصالح التطبيق البعدي، وقيمة مربع آيتا (η^2) " للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية " هي (٠.٨٨٣)؛ وهذا يعني أن نسبة (٨٨.٣٪) من التباين الحادث في مستوى الأبعاد ككل (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل).
- وهذا ما يشير إلى أنه قد حدث تحسن واضح ودال في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي لأبعاد التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية كل على حدة وككل؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج الإرشادي.

وبمعنى هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، ويشير هذا إلى أنه حدث تحسن واضح ودال في مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

مناقشة الفرض الثاني:

تفسر الباحثة نتيجة الفرض الثاني لعدة أسباب:

أولاً: ترجع الباحثة نتيجة الفرض الحالي إلى ما تم الإشارة إليه من قراءات ودراسات وبحوث سابقة في مجال البرامج القائمة على نظرية التعلم كدراسة: خوله حسنين يوسف (٢٠١١) فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم القائم على الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادته الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم، دراسة ميرفت آدم ورباب شتات (٢٠١٥) التي توصلت إلى فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الرياضيات، وتختلف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ عن النظرية التقليدية السائدة في المدارس في العديد من الجوانب الأساسية، وخاصة فيما يتعلق بالإطار الفلسفي، وأدوار كل من المعلم والأنشطة وأساليب التقويم وأهدافها، وكذلك فيما يتعلق بالمناخ الصفّي السائد وبناء وتطوير قدرات المتعلمين وتحسينها (عزو عفانة، يوسف الجيش، ٢٠٠٩).

ثانياً: ترجع الباحثة أيضاً نتيجة الفرض الحالي إلى اعتماد البرنامج على تنمية العديد من المهارات التي ساعدت على تعلم التلاميذ التواصل باللغة الإنجليزية بشكل متّصل ينبئ عن ثقته بنفسه، ينوع الصوت حسب الانفعالات، يتعلم كيف ينطق الحركات الطويلة والقصيرة نطقاً واضحاً، ويمتلك ثروته لغوية تساعده على التعبير والتواصل، وتوفر مؤثرات صوتية فيلم قصير عن أهمية التحدث باللغة، لعبة How am I, thank you, how are you, happy birthday, happy mother's Day happy Fast, happy Ramadan. أن يستخدم التلاميذ كلمات اجتماعية مثل شكرًا، كيف حالك، birthday, happy mother's Day happy Fast, happy Ramadan. يتعلم معاني بعض الكلمات في المواقف المختلفة واستخدامها، مثل: كرات ملونه بها رسومات لمناسبات اجتماعية، قصص عن الاحتفالات الاجتماعية.

ثالثاً: كذلك ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بما تضمنه من جلسات إرشادية تم إعدادها في ضوء نظرية التعلم بشكل يتناسب مع التلاميذ المتمدرسين، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث

والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (البعدي والتتبعي)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطتين ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: (البعدي والتتبعي) لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، وجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) يبين المتوسطات الحسابية وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين التطبيقين:

(البعدي، والتتبعي) لمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية

الأبعاد	التطبيق	عدد التلاميذ (ن)	المتوسط الحسابي (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين ف-	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
مهارات التحدث باللغة الإنجليزية	البعدي	٣٠	٢٢.١٧	٠.١٣٣	٢.٥٣٣	٢٩	١.٦٨٢	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٢٢.٠٣		٢.٥٣٩			
الاستخدام الاجتماعي للغة الإنجليزية	البعدي	٣٠	٢٤.٣٠	٠.٠٦٧	٣.١٣١	٢٩	٠.٨١٢	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٢٤.٢٣		٣.٠١٣			
الأبعاد ككل	البعدي	٣٠	٤٦.٤٦	٠.٢٠٠	٥.٢٢٤	٢٩	١.٥٣٣	غير دالة
	التتبعي	٣٠	٤٦.٢٧		٥.١٥٩			

يتضح من الجدول السابق (١١) ما يلي:

- تقارب متوسط درجات التطبيق البعدي ومتوسط درجات التطبيق التتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية، حيث حصل التلاميذ في التطبيق البعدي على متوسط (٤٦.٤٦) بانحراف معياري قدره (٥.٢٢٤)، وفي التطبيق التتبعي على متوسط (٤٦.٢٧) بانحراف معياري قدره (٥.١٥٩)، كما بلغ متوسط الفرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية (٠.٢٠) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي للأبعاد ككل بمقياس

التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية والتي بلغت (١.٥٣٣) أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي للأبعاد ككل بمقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية .

ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث، ويشير هذا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تلاميذ التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية باختلاف القياسين: البعدي والتتبعي.

مناقشة الفرض الثالث:

ترجع الباحثة نتيجة الفرض الثالث الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (البعدي والتتبعي)" إلى أن التحسن الذي حققه أفراد المجموعة التجريبية استمر على الرغم من انقضاء تطبيق البرنامج، وأن الأنشطة المتضمنة في البرنامج لها من الفاعلية ما يسمح بتحقيق ما هدفت إليه وضمان استمراريتها؛ أي أن البرنامج يتمتع بدرجة من الفاعلية استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه، وهذا يشير أيضًا إلى فاعلية البرنامج، بالإضافة إلى ما تقدم فإن اهتمام الباحثة بالمشاركين والتواصل المستمر معهم أثناء فترة تنفيذ البرنامج، والحرص على إثارة دافعتهم وتقديم الجلسات بشكل جذاب، وبأساليب تدريبية متنوعة، والعمل المستمر على إزالة أي حواجز تحول دون تفاعلهم بشكل فعال أثناء الجلسات، فإن كل ذلك ساعد على تعميق استفادتهم من البرنامج ومن ثم بقاء أثره حتى القياس التتبعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة اعتبارات، أهمها:

أ. بناء البرنامج: فقد التزم بالأسس المختلفة للإرشاد، وبناء البرامج فضلاً عن تنوع مصادره، بما ساعد على اختيار أنشطة وتدريبات تتفق وخصائص المشاركين، وقدراتهم، وتسهم بشكل دقيق في تحقيق أهداف البرنامج.

ب. اعتمد البرنامج في جلساته على فنيات متنوعة، وهذه الفنيات ثبتت فاعليتها في برامج سابقة.

ج. الأساس النظري للبرنامج: في ضوء ذلك فإن التحسن الذي حدث لدى المشاركين بالبرنامج لم يكن على مستوى السلوك الظاهر فقط، وإنما تجاوز ذلك إلى العمليات المعرفية والأفكار الموجهة للسلوك، وهو ما يفسر بقاء أثر البرنامج حتى القياس التتبعي، فقد أشارت دراسة مصطفى (٢٠١٥) إلى استمرار فاعلية البرنامج في تأثيرها على التواصل اللفظي بعد فترة المتابعة.

د. نقل الخبرة: سعى البرنامج في مختلف مراحله إلى تشجيع المشاركين على نقل الخبرة التي يتم اكتسابها خلال جلسات البرنامج إلى واقع حياتهم، وذلك عن طريق تكليفهم بواجبات منزلية يطلب منهم أدائها بعد الانتهاء من كل جلسة، وقد تتضمن هذه الواجبات تطبيقاً فعلياً للفنيات والأنشطة التي تدربوا عليها خلال

الجلسات؛ الأمر الذي ساعدهم على نقل خبرة البرنامج إلى حياتهم الخاصة، فضلاً عن التمكن من الأنشطة والفنيات التي تم تقديمها خلال الجلسات.

هـ. مراعاة قواعد تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته في بناء البرنامج؛ حيث يتعلم المهارات باستخدام أمثلة وأنشطة متنوعة وكافية، وينقل المُشارك تدريجياً من الطرق المنظمة والخطوات الثابتة إلى التدريب بمرونة، مما يساعد التلاميذ على التعامل مع المواقف الحياتية.

ويمكن أيضاً عزو استمرار التحسن لدى المشاركين حتى القياس التتبعي إلى استخدام فنية التغذية الراجعة التي تلخص لهم أهم النقاط وأهم ما دار في الجلسة، وأيضاً تزويدهم بالكراسات لتسجيل الواجب المنزلي، فضلاً عن بعض القصص والأنشطة.

ح. اتباع بعض القواعد المهمة في تقديم الجلسات، مثل:

-الترج في كل جلسة من السهل إلى الصعب، وتشويق المشاركين والاستفادة من رغباتهم؛ فذلك خير طريق لعقولهم ونفوسهم وجذب انتباههم.

- تشجيع المشاركين بشكل مستمر، والحرص على عدم تثبيط همهم.

-إن الحرص على القواعد سألقة الذكر قد ساعد على تحقيق الاستفادة القصوى من جلسات البرنامج وتعميق الاستفادة؛ حيث تجاوزت المستوى السطحي من التأثير في السلوك الظاهر فقط إلى التأثير في الأفكار التي توجه السلوك، الأمر الذي يعكس على استمرارية فاعلية البرنامج حتى القياس التتبعي.

ثانياً: خلاصة نتائج الدراسة:

وتلخص الباحثة نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين في القياس البعدي للبرنامج باختلاف العينة: (التجريبية، الضابطة) لصالح العينة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في تحسين مستوى التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين: (القبلي والبعدي) للبرنامج لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة التجريبية في مقياس التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين باختلاف القياسين البعدي والتتبعي.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم عدد من التوصيات كالاتي:

١. يجب على المدارس أن تقدم برامج إرشادية مُبسطة للتلاميذ بأساليب التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية؛ لكي يمتلك الطفل المهارات اللغوية باللغة الإنجليزية.
٢. توعية الآباء بالتطوير من ذاتهم من حيث التعليم والثقافة والوعي؛ لما في ذلك من عائد على الأبناء في تحسين التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية.
٣. إصدار دليل إجرائي لمعلمي اللغة الإنجليزية؛ لتنمية التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المتمدرسين.
٤. متابعة تطبيق استراتيجيات حديثة من قبل المشرفين التربويين؛ لتحسين التواصل اللفظي لدى التلاميذ المتمدرسين.

رابعاً - بحوث مقترحة:

- في ضوء هذه النتائج تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات التربوية والنفسية التجريبية والوصفية كما يلي:
١. إجراء دراسة مسحية لتحديد اتجاهات التلاميذ المتمدرسين وأولياء الأمور عن أهمية إتقان مهارات التواصل اللفظي في اللغة الإنجليزية.
 ٢. التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى الآباء وأثر ذلك في التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية لدى الأبناء.
 ٣. فاعلية برنامج قائم على التواصل اللفظي باللغة الإنجليزية وأثر ذلك على الثقة بالنفس لدى التلاميذ المتمدرسين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد جنيدي (٢٠١٥). اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات بوادي الدواسر: دراسة ميدانية. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ٢(٣)، ٣٦٠-٤٠٢.
- أحمد رمضان (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات التفكير المنظومي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، مصر، ٦٤، ١٩، ٤-٢٩.
- أحمد فوزي (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اللغوية في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

أحمد موسى (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التواصل البديل باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، ١٠، ٢٠٦-٢٤٠.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١٥) فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه لتحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٢(٧)، ١٨٧-٢٥٢.
آمال الشرقاوي (٢٠١٩). تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢٠(٦)، ٣١٩-٣٦٢.
ايهاب الببلاوي. (٢٠٠٦). اضطرابات التواصل. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفاي (١٩٩٥). **معجم علم النفس والطب النفسي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

خالد محمود محمد عرفان(٢٠٠٨) **أحداث الاتجاهات في تعليم اللغة العربية**، دار النشر الدولي، الرياض.

خالد ناجي أحمد (٢٠١٢) صعوبات تعليم التعبير الشفهي في المرحلتين المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، **مجلة الفتح** (٥١)، ٣٩٦-٤٤٨.

خولة يوسف حسنين. (٢٠١١) فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم القائم على الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في العلوم، **رسالة دكتوراه**، الجامعة الأردنية، عمان.

دعاء حسن محمد (٢٠١٧) دراسة فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية عادات العقل والوعي الصحي لدى طلاب كلية التربية، **رسالة دكتوراه**، جامعة السويس.

ديفيد ساوسا (٢٠٠٦). **كيف يتعلم المخ الموهوب**، ترجمة مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة، القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

راشد محمد أبو صواوين (٢٠٠٥). **تنمية مهارات التواصل الشفوي: التحدث والاستماع: دراسة عملية تطبيقية**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

سامية هلال (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض مهارات القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة تربويات الرياضيات**، ١٩ (٣)، ١٥-٥٥.

سميرة أبو الحسن. (٢٠١٦). برنامج ارشادي للأمهارات لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى أطفالهن المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٤(٣)، ٣٣٦-٣٨٢.

صفاء علي (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم القائم على الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات التعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رابطة التربويين العرب، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٣ (٢)، ٣٩-٢٥.

طلال النقي. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على الانتباه المشترك لتنمية التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الحميد عبد الرازق شيخون (٢٠١٩). **التعلم المسرع دليلك إلى عالم التميز والإبداع**، عمان، الحساء للنشر والتوزيع.

عبد الرازق عيادة محمد. (٢٠١١) أثر استخدام نظرية التعلم القائم على الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، **مجلة ديالي**، عدد (٥٣).

عبد الفتاح مطر (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للأطفال المعاقين عقلياً وأمهاتهم في علاج بعض اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال، المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية، جامعة بني سويف.

عماد الزغلول (٢٠٠٣). **نظريات التعلم**، عمان، دار الشروق وجامعة مؤتة.

غادة عبد الرحمن عبد الله (٢٠٢٠). فاعلية رواية القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة جدة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤ (١٢)، ٥١-٢٣.

غازي المطرفي (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (١) علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٢٥ (٩٩)، ٦٦-١٢.

فتحي علي يونس (٢٠٠٠) **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

فؤاد أبو حطب، وآمال أحمد صادق. (١٩٩٢). **علم النفس التربوي**، ط ١٠. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،

كريستين إبراهيم (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم القائم على الدماغ لتنمية مهارات استخدام القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع ١٩٤، مصر.

لميس عمر خليل (٢٠١٨). أثر استراتيجية التعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العليا في قراءة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

محمد ابو بكر نوفل (٢٠٠٤) التفكير الإبداعي عند الأطفال (محاورة قضاياه)، عمان، دار فضاءات للنشر.

محمد الترتوري. (٢٠٠٧). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان، دار الجامد ودار الراية للطباعة والنشر.

محمد بن رشيد البشري (٢٠٠٧) جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبرنامج مقترح رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية.

محمد رجب فضل (٢٠١٣) نمو المهارات اللغوية والإبداع، موقع جامعه أم القرى المملكة العربية السعودية.

محمد سيد سليمان (٢٠١٠) أثر التعلم القائم على عمل الدماغ في تنمية القدرة على التصوير البصري المكاني لدى المتفوقين، دراسة نفس فيسيولوجية، رسالة دكتوراه جامعه بني سويف، كلية التربية.

مصطفى شلبي (٢٠١٠). مهارات الاتصال باللغة العربية. دبي، دار القلم.

مصطفى ناصف (١٩٨٣) نظريات التعلم، مجلة عالم المعرفة، 70، الكويت.

مصطفى رسلان شلبي (٢٠١٠): تعليم اللغة العربية القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مكة عبد المنعم البنا (٢٠١١): نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم القائم على الدماغ لتنمية الإبداع والتواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة تربويات الرياضيات، ١٤، ٣، ٧٧-١٩.

منتدى مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٣) مهارات الإبداع اللغوي، منتدى مكتب التربية العربي لدول الخليج، سبتمبر.

منذر محمد عبد الكريم العباسي (٢٠١٠) تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المسند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، مجله الفتح، ع ٤٤، العراق، نيسان.

ميرفت محمد آدم، رباب محمد شتات. (٢٠١٥) فعالية استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ على التحصيل ومهارات التفكير البصري و الكفاءة الذاتية المُدرّكة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٧، ١-٧٠. ناديا سميح أمين السلطي. (٢٠١٤). التعلم القائم على الدماغ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نادية سميح السلطي (٢٠٠٤) أثر برنامج تعليمي تعليمي مبنى على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية الدراسات العليا.

ناصر محمد الشهري (٢٠١٠): دور التعبير الفني في تنمية التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.

نجلاء محمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لأمهات أطفال طيف التوحد لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي المرتبطة بتنفيذ الأوامر، مجلة الطفولة والتربية، ١٢ (٤٣)، ٣٥١-٢٧٥.

وائل سعيد (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، المجلة التربوية، ج ٤٦، جامعة سوهاج، كلية التربية.

وحيد إسماعيل (٢٠٠٥) المستويات المعيارية بمهاره التحدث وتقييم اداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوءها، مجله كلية التربية بكفر الشيخ، فرع جامعه طنطا.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) المعايير القومية للتعليم في مصر، مشروع إعداد المعايير القومية، المجلد الثاني، الأمل للطباعة والنشر.

وصل الله السوات (٢٠١٥) فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة وبعض عادات العقل لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ٤٠ (٣)، ١٥٩٢-١٥١٥.

وفاء نصر إبراهيم (٢٠٢٢) تنمية التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، مجلة الطفولة، ٤٢ (١)، ٧٩-١٠٤.

ولاء محمد علي (٢٠٢٠). دراسة أثر التنمية المهنية المستندة إلى الدماغ على التصورات والممارسات التربوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للمبتدئين، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١ (٧)، ٤٢٩-٤٧٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Barash,D (2001) ,Econmicstatu community Danger And psychological problems Amongc south A frican children. **child hood: agloal Journal of child Research**,8,115-133.

Caine, R. (2016). 12 **Brain mind Learning principles in action**, third edition, Crown Press, U.S.A.

Goswami , I (2008). Principles of learning implication for teaching: acognitive neuroscience perspective. **Journal of philosophy of education**, 42 (3).

- Hwa , f (2015). **Social communication development and disorders.** Psychology press.
- Jame, E-zull. (2016). From brain to mind using neuroscience to guide change in education, **stylus publishing**, U.S.A.
- Jensen, Eric. (2000). **Brain –based Learning**, Academic, press inc, Alexandria, Virginia, U.S.A.
- Kathleen,C. (2009). **Brain–base–learning**, Washington information science publishing.
- Renate N. (2016). **12Brain/Mind learning**, principle.
- Taher, A. (2010). **Teaching Arabic according to the latest educational methods.** Amman: Dar Al–Masirah.
- Tompkins , a (2007). Brain based learning theory: online course design model. **PHD**, the faculty of the school of education, Liberty University.
- Wang, x (2001). Effects of teachers verbal and non–verbal scaffolding on everyday classroom performances of students with down syndrome. **International journal of erly education**, 9 (1), 71–80.