

2015

فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهاراتي التحدث والكتابة (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن)

Riad Osman

الجامعة اللبنانية, riadosman@hotmail.com

Edrees Rababaa

Jinan university, abou-gayith@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), and the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Osman, Riad and Rababaa, Edrees (2015) "فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن) مهاراتي التحدث والكتابة (", *الجنان Al Jinan*: Vol. 7 , Article 8. Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol7/iss1/8>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *الجنان Al Jinan* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

د. رياض عثمان

أستاذ لغة عربية – جامعة الجنان

د. إدريس محمود ربابعة

طالب دكتوراه، لغة عربية – جامعة الجنان

فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن)

DOI: 10.33986/0522-000-007-009

• ملخص البحث:

استهدف هذه البحث قياس فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد ثلاث وحدات تعليمية تحتوي نصوصاً إثرائية ذات مضمون ثقافي، بالإضافة إلى تمارين وتدرّيات على مهارتي التحدث والكتابة، كما أعدّ الباحثان اختبارين: الأول لقياس مهارة التحدث، والثاني لقياس مهارة الكتابة، ولتقدير أداء المتعلمين في الاختبارين السابقين، أعدّ الباحثان سلم تقدير لمهارات التحدث وآخر لمهارات الكتابة، وأعدا دليلاً لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي سيطبق هذه الوحدات التعليمية المقترحة متأملاً من ذلك أن يكون مرشداً ومورداً له في تخطيط وإعداد الدروس وتنفيذها. حيث ضمنت صفحاته مجموعة من العناصر التي يعتقد أنها تمثل أبرز جوانب الموقف التعليمي التعليمي، ومثل مجتمع البحث مجموعة من طلبة شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية في المستوى المتقدم بلغ عددهم (٤٩) طالباً وطالبة من مختلف الجنسيات مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درّست بالوحدات التعليمية المقترحة عددها (٢٤) والثانية ضابطة درّست بالطريقة الاعتيادية المتبعة في معهد اللغات شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية وعددها (٢٥)، واعتمد الباحثان في بحثهما على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ الوصفي استخدماه في الإطار النظري، والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث، وشبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب للبحث وتنفيذه لضبط متغيرات البحث، المتغير المستقل (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية) في المتغيرين

التابعين (مهارة التحدث، ومهارة الكتابة) وتوصلت نتائج البحث إلى إثبات فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن (أفراد البحث).

أولاً : مقدمة البحث :

تعتبر اللغة وسيلة للفهم والتفاهم بين أفراد أي مجتمع، وأداة للتواصل والتقارب الفكري ووسيلة للحوار الثقافي بينهم. لذا أولى الكثيرون من غير العرب اهتمامهم بتعلم ودراسة اللغة العربية وتعددت دوافعهم ما بين دوافع دينية بالنسبة للمسلمين منهم وثقافية رغبة في التعرف على الثقافة العربية واقتصادية وسياسية، لأن اللغة في أي مجتمع هي المرآة الحقيقية للثقافة فتعكس صورتها، وهي الوسيلة التي تستخدم للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة كالعادات والمفاهيم والتقاليد والقوانين، وكما قال جمال الدين الأفغاني: « إنه لا سبيل إلى تمييز أمة عن أخرى إلا بلغتها»^(١).

واللغة العربية كغيرها من اللغات البشرية وعاء ثقافة أهلها، فهي الوسيلة الأولى في الكثير من المجالات للتعبير عن الثقافة العربية، وقد يكون تدريس اللغة من دون تدريس الثقافة لا يفيد الدارسين بصورة فعالة. وتعلم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها لا يعني أن يمتلكوا حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعي كبير بتركيبتها فحسب، بل يجب عليه استخدام هذا كله في لقائه مع متحدثي العربية الأم وفي اتصاله بثقافتهم في هذه اللقاءات^(٢).

لذا شهد النصف الثاني من القرن الماضي اهتماماً متزايداً بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبرز هذا الاهتمام واضحاً على المستويين العالمي والعربي؛ إذ عنيت جامعات ومؤسسات كثيرة في العالم بتعليم اللغة العربية، وازداد الإقبال عليها؛ فأدركت الدول العربية أن نشر اللغة العربية يتبعه تعريف شعوب أخرى بما وراء هذه اللغة من ثقافة وحضارة، ممّا يجعل هذه الشعوب أكثر فهماً لحياة البلاد العربية؛ لذا بادرت المؤسسات التعليمية في الدول العربية إلى فتح المعاهد والأقسام التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت البداية متواضعة وغير منسقة «مستندة إلى الاجتهاد الشخصي والاندفاع الذاتي حتى بوارد التنسيق العالمي عام ١٩٧٨م^(٣).

وأخذت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام ١٩٦٤م وبعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية على عاتقها مهمة نشر اللغة العربية وتعليمها وإعداد وتنظيم البرامج الخاصة

١- (طعيمة ، ١٩٩٨م ، ص ٨)

٢- (الناقة وطعيمة ، ٢٠٠٣م ص ٢٠)

٣- (الواسطي، ١٤٠١هـ ، ص ٢٢٣)

في ذلك^(١)، وبعد ذلك اعتبرت اللغة العربية لغة دولية باعتراف هيئة الأمم المتحدة في قرارها رقم (٢١٩٠) في ١٨/١٢/١٩٧٣ م، وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في مجلس الأمن الاقتصادي والاجتماعي لمنظمة الأمم المتحدة كباقي لغات العمل الخمس، حيث قامت الجمعية العامة بتبني هذا القرار في آخر يوم عن أشغالها للدورة الخامسة والثلاثين عام ١٩٨٠ م^(٢).

اللغة في الأساس، هي التحدث أو الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، ولمهارتي التحدث والكتابة دور كبير في مدى إتقان متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لأنهما ركنان أساسيان في عملية التواصل اللغوي. إذ يعد التحدث تواصلاً برمز صوتية ولكن الكتابة تعد تواصلاً برمز مكتوبة، ويمكن القول هنا أن التحدث هو الطريق المؤدية إلى الكتابة، لأن مهارة التحدث أسهل في تعلمها عن طريق السمع ولكن الكتابة تعد مرحلة متقدمة في تعلم المهارات اللغوية، ومهارتي التحدث والكتابة ليستا فرعيتين لغويتين معزولتين عن باقي فروع اللغة، بل متشابكتين ومتداخلتين في المهارات اللغوية الأخرى وتعتمدان عليها اعتماداً كلياً^(٣). لذا كان لا بدّ من التركيز عليهما في هذا البحث لأهميتهما في عملية الاتصال والتواصل.

ثانياً: مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث في ظل نتائج البحوث والدراسات التي اطلع عليها الباحثان وأظهرت شكوى متكررة من الطلبة غير الناطقين بالعربية من صعوبات في تعلم المهارات اللغوية بشكل عام ومهارتي التحدث، والكتابة بشكل خاص، ويرى الباحثان أنه قد يكون سبب هذه المشكلة هو ضعف البرامج التعليمية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وتتمثل المشكلة أيضاً عندما أصبحت صورة العرب وثقافتهم مشوهة في جميع أنحاء العالم بتهمة الإرهاب فأصبح يحتم علينا الأمر تصميم محتوى تعليمي ثقافي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يجمع بين تنمية المهارات اللغوية وتنقية صورة الثقافة العربية من الشوائب التي علفت في أذهانهم. ويمكن أن تلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

(ما أثر وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث، والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟)

ويتفرع منه الأسئلة الآتية :

١- ما مكونات الوحدات التعليمية المقترحة قائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي

١- (العدوان، ٢٠٠٥ م، ص ٢)

٢- (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣ م، ص ١١).

٣- (شحاتة، ٢٠٠٤ م، ص ٢٤١)

التحدث، والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢- هل هناك اختلاف في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

يعزى لنوع الوحدات التعليمية المقدمة (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على

الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية)؟

٣- هل هناك اختلاف في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

يعزى لنوع الوحدات التعليمية المقدمة (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على

الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية)؟

ثالثاً : فرضيات البحث

انبثقت من أسئلة البحث السابقة الفرضيتان الآتيتان :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في

تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى لنوع الوحدات التعليمية

المقدمة (الوحدات المقترحة القائم على الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية) ؟

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في

تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى لنوع الوحدات التعليمية

المقدمة (الوحدات المقترحة القائم على الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية) ؟

رابعاً : أهمية البحث

تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية اللغة العربية ومكانتها المرموقة بين اللغات العالمية

وتزايد الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها رغبة في قراءة القرآن بالنسبة

للمسلمين منهم ، أو للاطلاع على المعارف والعلوم والثقافات العربية بالنسبة لغير المسلمين.

كما قد يسهم هذا البحث في توجيه اهتمام واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

لتصميم وحدات تعليمية قائمة على الثقافة العربية لتحقيق فاعلية تعلم أكثر للمهارات اللغوية

وخصوصاً مهارتي التحدث ، والكتابة . كما يؤمل أن يعكس هذه البحث صورة الثقافة العربية

الأصيلة عبر التاريخ الإنساني وتوضيح الصورة الحقيقية لحياة العرب وحضارتهم وثقافتهم . كما

يؤمل أن يقدم هذا البحث ما هو جديد للباحثين في هذا المجال في المستقبل ويفتح أمامهم آفاقاً

جديدة في هذا المجال ؛ لبيدؤوا من حيث ينتهي هذا البحث.

خامساً : أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تعرف فاعلية وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية

لتعليم اللغة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .

ويتفرع منه الهدفان الفرعيان الآتيان :

- ١- إعداد وحدات تعليمية مقترحة قائمة على الثقافة العربية لتعليم اللغة العربية لتنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .
- ٢- التعرف إلى فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها . بعد تطبيقه على مجموعتين (تجريبية وضابطة) .

سادساً : حدود البحث ومحدداته

- ١- الحدود المكانية (Spatial boundaries): شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغات في الجامعة الأردنية - عمان - المملكة الأردنية الهاشمية .
- ٢- الحدود الزمانية (Temporal boundaries) : طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢م/٢٠١٣م .
- ٣- الحدود البشرية (Human border) : اقتصر هذا البحث على طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغات في الجامعة الأردنية .
- ٤- الحدود الموضوعية (Objectivity border) : الوحدات التعليمية المقترحة لتعليم اللغة العربية التي قد تسهم في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغات في الجامعة الأردنية . باعتبار أنهم أصبحوا في مراحل متقدمة من إتقان اللغة العربية ولديهم مقدرة التواصل والتعامل مع أدوات البحث .
- ٥- حدود تعميم النتائج (Limits of generalizing the results) : يتحدد تعميم النتائج بمدى تمثيل العينة للمجتمع ، وما تمتاز به أدوات البحث التي أعدها الباحثان من صدق وثبات .

سابعاً : تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

- ١- فاعلية (Effectiveness) : يعرفها الباحثان إجرائياً في هذا البحث بأنها : مستوى الأثر الناتج عن تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والمتمثلة في تنمية مهارتي التحدث والكتابة لديهم .
- ٢- الوحدات التعليمية (Modules) : يعرفها الباحثان إجرائياً في هذا البحث بأنها: وحدات تعليمية أعدها الباحثان لتشكل منظومة تعليمية ذات أهداف ومحتوى ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتنمية مهارتي التحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين

بغيرها في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- التنمية (Development): يعرفها الباحثان إجرائياً في هذا البحث بأنها : رفع مستوى طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية ، في مهارتي التحدث، والكتابة بعد تطبيق البرنامج المقترح عليهم وقيست بأدوات البحث التي أعدها الباحثان.

٤- المهارة (Skill): يعرفها الباحثان إجرائياً في هذا البحث بأنها : مجموعة الأداءات التي يكتسبها طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية، من خلال تطبيق البرنامج المقترح ، والمهارات المستهدفة، وهي :

- مهارة التحدث (Skill to talk) : وهي القدرة على النطق الصحيح للغة العربية والتحدث بها حديثاً سليماً في الأداء فيأتي المعنى وقيست باختبار التحدث الذي أعده الباحثان لذلك.

- مهارة الكتابة (Writing skill) : وهي القدرة على الكتابة باللغة العربية بدقة ووضوح وجمال وقيست باختبار الكتابة الذي أعده الباحثان لذلك .

٥- الطلبة الناطقين بغيرها (Speaking to other students) : يعرفهم الباحثان إجرائياً في هذا البحث بأنهم : الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية من الناطقين بغيرها ذكورا وإناثاً ومن جنسيات متعددة وأعمار مختلفة، من طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية ، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢م / ٢٠١٣م .

ثامناً: الدراسات السابقة

أجرت ويندن (Wenden ، 1987) دراسة هدفت إلى تحسين مهارات اللغة لدى الطلبة من خلال تحديد آرائهم وافترضااتهم حول طبيعة اللغة، ودور المعلمين، وطرائق التدريس، والمقررات الدراسية، واعتمدت في ذلك على المقابلات الشخصية، لتبين للدارس كيفية تعلم اللغة على العينة المكونة من (٢٥) طالباً في جامعة كولومبيا، واعتمدت الدراسة على المقابلات الشخصية، ومجموعة من المعايير المصممة لتحليل محتوى الأقوال وتحليل التسجيلات الصوتية للطلبة، وأوضحت الدراسة في نتائجها أن تعلم اللغة لا يكون داخل الغرفة الصفية، ولكن يمكن الاستفادة من المواقف الاجتماعية ومن خلال الممارسة في المواقف التعليمية وهي الأنجع في تعلم اللغة، مع أن النحو يعد حجراً أساسياً في تعلم اللغة، وأن المناقشة الشائعة تجعل الإنسان

مستعداً للتعلم بصورة لاشعورية.

وأجرى جاد (١٩٩٧م) دراسة هدفت إلى بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ، ومعرفة أثر تدريس البرنامج على تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو اللغة العربية ، والثقافة الإسلامية «بجمهورية تشاد» وأسفرت نتائجها عن أهمية المدخل المنظومي، والطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أشارت الدراسة إلى إيجابية اتجاه المتعلمين نحو تعلم اللغة العربية، والثقافة الإسلامية. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراعاة اهتمامات واتجاهات المتعلمين الأجانب في تنظيم المحتوى المقدم لهم.

وأجرت هريدي (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح لمعلم اللغة العربية للأطفال من سن (٥ - ٩) سنوات من غير الناطقين بها في ضوء بعض الكفايات اللغوية والثقافية والمهني. وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عشرة من مدرسين ورؤساء أقسام وموجهين من القائمين على تعليم اللغة لغير الناطقين بها في المدرستين الانجليزية والأمريكية، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من التطبيق القبلي والبعدي لمعلمي اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها في الاختبارين اللغوي والثقافي وبطاقة الملاحظة للكفايات المهنية لصالح التطبيق البعدي. مما يدل على أن البرنامج له تأثير كبير في تنمية بعض الكفايات اللغوية والثقافية والمهنية لدى معلم اللغة العربية للأطفال غير الناطقين بها.

وأجرت خصاونة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث أجريت على ٢٢ طالباً وطالبة من طلبة المستوى المبتدئ لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها. حيث وزع الطلبة على مجموعتين الأولى ضابطة مكونة من (٤) ذكور و(٨) إناث. والثانية تجريبية مكونة من (٤) ذكور و(٦) إناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج في ناحية الفهم تعزى لطريقة التدريس باستخدام البرنامج الحاسوبي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والعمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل طريقة التدريس والجنس والعمر.

وأجرى السيد (٢٠٠٥م) دراسة استهدفت بناء برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للأجانب، وتعرف أثره في تنمية المهارات التي تبنتها الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية المهارات التي تبنتها الدراسة الخاصة بالقراءة والكتابة.

وأجرى شوي (Choi،2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر النصوص ذات المواضيع الممتعة والطريفة على الطلبة غير الناطقين بالانجليزية في الاستيعاب القرائي، حيث طبقت

على ٢٤٥ طالباً من طلبة السنة الأولى في المدارس العليا الكورية. وتوصلت إلى النتائج التالية: إنَّ التفاصيل الكثيرة الموسعة حتى لو كانت جذابة فإنها قد تذهب الفكرة العامة بعد أن يفهمها الطالب. وإنَّ المعلومات المفصلة الكثيرة تخفق في تحسين فهم القارئ. وإنَّ التفاصيل والمعلومات الجذابة أسهمت في تنمية الفهم والاهتمام قليلاً.

وأجرى السيد (٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء وطبق اختبار الكتابة على عينة من الطلاب الدارسين للغة العربية الناطقين بالإنجليزية في معهد الدراسات الخاصة بالبعوث والتابع للأزهر الشريف بعد تطبيق البرنامج المقترح. وبعد ذلك تمت المعالجات الإحصائية اللازمة وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في علاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بالإنجليزية.

وأجرى الزعبي (٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن. أجريت على (٢١) طالباً وطالبة من طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها من ذوي المستوى المتقدم في الجامعة الأردنية. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار الاستيعاب الاستماعي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار القرائي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب الاستماعي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب القرائي.

تاسعاً : الإطار النظري للبحث

١ - الثقافة العربية وعلاقتها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يكتسب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طابعاً يميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات. إذ يتعدى دوره من تحقيق الاتصال والتواصل بين أهل اللغة الأم وبين متعلميها من الناطقين بغيرها إلى نقل الثقافة أيضاً.

وإن العلاقة بين اللغة والثقافة كالعلاقة بين الروح والجسد، فالعلاقة وثيقة بينهما للغاية، حيث لا توجد ثقافة مجردة عن اللغة في تاريخ البشر وذلك أن الثقافة تعتبر مجموعة المعتقدات والمعنويات التي يهتدي إليها الأفراد والجماعات بتأملاتهم في الوجود والحياة من العقائد والمفاهيم والمعايير والقيم والأخلاق والآداب والفنون والصناعة والتجارة والرياضة والطبيعة وما تحتويه من مخلوقات والتقاليد والعادات. بينما اللغة هي تلك الأداة أو الوسيلة التي يستخدمها

الإنسان في تبادل هذه المعنويات والأفكار بينهم^(١).

وتبرز العلاقة بين اللغة والثقافة بشكل أكبر من حقيقة أن اللغة جزء من الثقافة، واللغة عمومية من عموميات الثقافة، فاللغة ظاهرة اجتماعية، شأنها شأن جميع الظواهر الاجتماعية الأخرى التي تتغير وتتبدل وتنتقل من طور إلى آخر حسب سنيين مضطردة ومتتابعة^(٢). فمن خلال اللغة انتشر الأدب والفن والدين، كما إنها وسيلة التاجر لتسويق بضاعته؛ فمن خلالها ينشر عاداته وتقاليده ويتعرف على عادات وتقاليده الشعوب الأخرى، فيحدث التبادل الثقافي والحضاري بين الشعوب. فالمتعلم الذي نعلمه اللغة العربية، فنحن على الأصح نعلمه الثقافة العربية بكل تفصيلاتها، ليلتزم بقيم متكلمها ويتشرب أنماطهم في التفكير والرؤية إلى العالم والأشياء^(٣).

كما يمثل تدريس الثقافة في برامج تعليم اللغات الثانية البعد الخامس من أبعاد تعليمها. والثقافة بذلك تتم الأبعاد الأربعة المعروفة، أو ما يطلق عليها المهارات الأربعة الرئيسة، (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة). وترتبط بينهما في شكل منظومة متكاملة^(٤). فالمهارات اللغوية لا يتصور ممارستها من خلال مفردات مستقلة ومنفصلة أو أداء أي منها في شكل جمل مجردة منفصلة كأن نقول: (فتح محمد الباب، أو ذهب الطالب إلى السوق) لذا أصبح من أهم مبادئ العمل في ميدان تعليم اللغات الثانية أن يتم تعليمها في محتوى وسياق، ليدرك الدارس له معنى ويحس من خلاله أن حاجة من حاجات الاتصال اللغوي عنده قد أشبعت. وبالتالي الحديث عن المحتوى والسياق يعني الحديث عن الثقافة بمفهومها الواسع. وذلك لأن الفهم الثقافي أصبح أمراً لا مفر منه في تعليم اللغات لغير أهلها بل إن الفهم الثقافي يعمق ويفني في المتعلم اللغة التي يتعلمها.

وانطلاقاً من هذا الاتصال المتلازم بين اللغة والثقافة يرى الباحثان أن اللغة والثقافة كلتاهما مرآة للأخرى وأنهما يؤثرنا في بعضهما؛ إذ أن اللغة هي أداة تبادل الأفكار والمفاهيم، في حين أن الأفكار والمفاهيم هي نفسها من مضمون الثقافة، فكلما ازدهرت الثقافة في بيئة ما، تطورت لغة هذه الثقافة أيضاً لأنها لسانها ورموزها، كما أن اللغة عندما تنتقل من قوم إلى قوم آخرين تنتقل معها ثقافتها أيضاً وإن كان ها الأمر يصدق على اللغات المختلفة وثقافتها فهو أصدق ما يكون على اللغة العربية وثقافتها، فاللغة العربية وثقافتها يسيران يداً بيد، ومن العسير

١- (بان شيجي، ١٩٩٥، ص ٢٩)

٢- (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ص ١٢٠)

٣- (حاج حمد، ٢٠١٢، ص ١٨)

٤- (طعيمة، ١٩٩٨، ص ٧٧)

على دارس أجنبي أن يفهم اللغة العربية فهماً دقيقاً أو أن يستخدمها استخداماً جيداً دون أن يفهم ما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة.

٢- مهارة التحدث (ماهيتها وتعليمها) :

يعتبر التحدث أو التعبير الشفوي وسيلة لتنمية قدرات الطالب اللغوية، وبناء الأفكار في أسلوب واضح بعيد عن الأخطاء اللغوية، وهو عنصر مهم من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي نشاط من الأنشطة الإنسانية، فهو بحاجة ماسة إليه حين يحاضر، أو يلقي حديثاً أو يأتي بخبر، حتى يكون لكل ما يقوله قيمة ثقافية تؤثر في المجتمع الذي يعيش فيه، وإن الممارسة السليمة لهذا الفن تهذب لغة الطلاب، وترفع المستوى الأسلوبي لفظاً وفكراً^(١).

أ- مفهوم مهارة التحدث (Skill to talk): والتي يطلق عليها أيضاً التعبير الشفوي وتعرف لغةً، بأنها: «كل ما يتكلم به من كلام وخبر»^(٢).

وأما تعريفها اصطلاحاً فهي ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه وما يجول في خاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به العقل من رؤى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء^(٣).

ومن هنا يرى الباحث أن مهارة التحدث تعتبر ظاهرة اجتماعية ووسيلة اتصال، وتتطلب من الفرد تعبيراً لفظياً لما يدور بعقله من أفكار ويحس به من مشاعر، وهو ترجمة للسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، والكلام بمعناه الحقيقي هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع أو على الأقل في ذهن المتكلم، فهو يعبر به عن احتياجاته ومشاعره، وهو الوسيلة الرئيسة للتواصل مع الآخرين، وهو جزء هام من ممارسة اللغة واستخدامها.

ب- مهارة التحدث أهميتها ومكانتها بين المهارات الأخرى :

يعد التحدث فناً لغوياً، يظهر في حياة الإنسان مبكراً ولا يسبقه أي من المهارات اللغوية إلا الاستماع الذي من خلاله يتعلم التحدث. والتحدث خطوة أولى لتعلم القراءة والكتابة، من خلاله يكون المتعلم ثروة من المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني ومن ثم فإن أي نتاج لغوي مكتوب يكون مرتكزاً على الطلاقة في التحدث. أضف إلى ذلك أن التحدث هو الشكل الأساسي في عملية الاتصال بين الأفراد، وهو أكثر أنواع الاتصال قدرة على ترجمة المشاعر والعواطف والأفكار

١- (الكلباني، ١٩٩٧، ص ١٢)

٢- (مدكور، ٢٠٠٠ م، ص ٢٢٨)

٣- (مجاور، ٢٠٠٠ م، ص ٢٢٣)

والانفعالات بشكل مباشر^(١).

ويحتل التعبير الشفوي مركزاً مهماً في المجتمع الحديث، وتظهر أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق أهدافاً كثيرة في ميادين الحياة المختلفة، والتعبير الشفوي غاية أساسية لتعليم اللغة، وليس هناك أثنى في حياة المتعلم لأي لغة من تمكنه من مهارات التحدث واستطاعته التعبير عما يجول في فكره بطلاقة وجرأة^(٢).

وأما من حيث مكانة مهارات التحدث بين المهارات اللغوية يشير نصر والعبادي إلى التعبير الشفوي باعتباره التحدث ويحتل الرتبة الثانية بعد الاستماع في الترتيب المنطقي لمنظومة مهارات اللغة الرئيسة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة^(٣).

والتحدث من أكثر فنون اللغة توظيفاً في عملية الاتصال، ومعظم الناس يمضون أكثر أوقاتهم في التحدث، ولا عجب في ذلك، فقد خلق الله الإنسان متكلاً قبل تهيؤه للكتابة أو القراءة، فالكلام وسيلة الإنسان في الفهم والإفهام، كما أنه وسيلة المتعلم في بناء ثقته بنفسه، ومقدرته على المواجهة بالكلمة، والارتجال في المواقف التي تتطلب ذلك، كما أن التحدث يسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم فيتسع قاموسه اللغوي^(٤).

ج- أهداف مهارة التحدث في اللغة العربية كلغة أجنبية :

التحدث من المهارات الأساسية، التي يسعى المتعلم إلى إتقانها وخاصة في اللغات الأجنبية. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية، الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يجعل هدفه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية بطلاقة ويسر.

ولمهارة التحدث في اللغة العربية كلغة أجنبية أهداف كثيرة وأما أهم أهدافها نلخصه بما يلي:^(٥)

- صحة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني والتعبير شفويًا بدقة ووضوح.
- التغلب على الخجل والجلجلة واللثمة والانطواء.
- تعويد المتعلمين على التمثيل للمواقف أثناء حديثهم باستخدام لغة الجسد، وإبعادهم عن التصنع والمبالغة في أثناء ذلك.
- تدريب المتعلمين على الإفصاح من مكونات أنفسهم بطريقة بسيطة وأسلوب راقٍ.

١- (عبد النبي، ٢٠٠٥ م، ص ٧)

٢- (السيد، ١٩٨٨ م، ص ٨٨)

٣- (نصر، والعبادي، ٢٠٠٥، ص ٥١)

٤- (أبو بكر، ٢٠٠٣ م، ص ٤٦)

٥- (الفوزان، ١٤٢٨ هـ، ص ٢٠)

- تعزيز المتعلمين على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربطها ببعضها.
- مقدرة المتعلمين على انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعنى الذي يريد توصليه والذي يؤدي بدوره إلى توضيح المعنى وعدم اللبس فيه.
- زيادة المستوى الثقافي للمتعلمين ، وتنمية القدرة لديهم على التعبير عما يرغبون بكل صدق، ووضوح، ودقة.
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة الآخرين سواء التحدث لفرد أو مجموعة .
- مقدرة المتحدث على توظيف أدوات الربط واستخدامها في المكان الصحيح لها.

د- مهارات التحدث (التعبير الشفوي) :

اللغة الأخرى، ويمكن إيجاز هذه المهارات بما يلي^(١):

- مهارات المرتبطة بالمضمون: ويندرج تحت هذا المجال مهارات فرعية ، منها : انتقاء الأفكار المناسبة لموضوع التحدث ، وتسلسل الأفكار وترباطها، فتؤدي كل فكرة إلى الفكرة التي تليها ؛ ليكون المعنى واضحاً ، وتدعيم الفكرة الرئيسة بالشواهد والأدلة، ويكون الاستشهاد بليغاً، وإبراز الفكرة الرئيسة للموضوع بلا استطراد؛ لأن في الإطالة مللاً للسامع وبعداً عن موضوع الحديث مما يفسد رونق التعبير وقدرة المتكلم على التركيز في الفكرة الرئيسة واستخدام التنعيم ليناسب المعنى، فالتنعيم عنصر صوتي مهم في التحدث ؛ إذ به يتم توضيح المعنى الذي يريد المتحدث إيصاله إليهم.
- مهارات المرتبطة بالألفاظ والتراكيب: ويندرج تحت هذا المجال مهارات فرعية، منها: اختيار الألفاظ المعبرة عن المعنى ، وعدم تكرار الألفاظ ؛ لأنه يؤدي إلى الضعف في الحديث، وعدم الترابط فيه عدم استخدام الألفاظ العامية ، واستخدام أدوات الربط المناسبة، وهذا يحتاج إلى دراية وتدريب المتحدثين لإتقانها على نحو صحيح، خلو الحديث من الأخطاء النحوية ، لذلك ركز الباحثان على هذه المهارة لأهميتها في إتقان التحدث بتضمين الوحدات التعليمية المقترحة فوائد نحوية تخدم المهارات المستهدفة في هذه الدراسة. وانتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال ، وإلا أخلت المعنى وفقدت العبارات مضمونها، واستخدام الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة.
- مهارات المرتبطة بالأصوات: ويندرج تحت هذا المجال مهارات فرعية، منها: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والمواءمة بين سرعة الحديث وانتباه السامعين، وجهارة الصوت ووضوحه، والمراوحة بالصوت بين الارتفاع والانخفاض بما يتواءم والموقف.

١- (يونس ١٩٩٨ ، ص ١٣٣ - ١٣٥) ، (الضبع ٢٠٠١ م ، ص ٢٦٩ - ٢٧٥)

- مهارات المرتبطة بشخصية المتحدث : ويندرج تحت هذا المجال مهارات فرعية ، منها: الجرأة بالحديث والثقة بالنفس عند مواجهة الآخرين، والانطلاق بثقة من دون تردد أو خوف، والحديث من غير لجلجة ولا لعثمة، ومن هنا يجب على المتحدث الاسترسال في حديثه، من دون أن يقطعه بوقفات ناجمة عن تردد بعض صياغة الحروف أو الكلمات، واستخدام الحركات الجسدية المعبرة عن المعنى (لغة الجسد). ويساعد ذلك على جعل الحديث أكثر متعة، وحسن التلقي، والانصراف عن الملل. وقد أكد الجاحظ ذلك بقوله: «فأما الإشارة فباليد، وبالرأس، وبالعين والحاجب، والإشارة واللفظ شريكان ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر أن تنوب عن اللفظ وتغني عن الخط على اختلاف طبقاتها ودلالاتها»^(١).

هـ- تنمية مهارة التحدث للناطقين بلغات أخرى:

وفي هذه المهارة المعلم معني أيضاً بتهيئة مواقف يستطيع فيها المتعلم ممارسة المهارات اللغوية في سياق اجتماعي حيوي، ليقبل على ممارسة اللغة الشفوية بكل ثقة واطمئنان، من دون تردد أو إعراض.

وإن حدوث عملية التحدث وإنتاج الكلام ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة تتم في عدة خطوات، وهي: الاستشارة، والتفكير، والترجمة، والإرسال. فقبل أن يتحدث الإنسان لا بد أن يستشار، والمثير إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجب عن سؤال طرحه عليه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش أو حوار أو ندوة، أو ما إلى ذلك من المجالات المختلفة، أو قد يكون داخلياً، كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين، أو كأن يشغل الإنسان بهوم أو مشكلات فيعبر عنها لزملائه وأصدقائه.

وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم أو يوجد لديه الدافع للكلام يبدأ بالتفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها، وبعد ذلك يبدأ في انتقاء الرموز (أي الألفاظ والعبارات والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها، ومن الصعب- في الواقع- التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز، فالإنسان يفكر باللغة، أي بالنظام الرمزي، وليس المهم هنا أي المرحلتين يأتي أولاً، وإنما المهم هو أن المدرس الراشد هو الذي يعلم تلاميذه أن يفكروا ويتمعنوا قبل أن يتكلموا، وأن ينتقوا المناسب من الألفاظ والمعاني التي يريدون التعبير عنها وتوصيلها^(٢).

ويأتي بعد هذه المرحلة مرحلة الإرسال، فلا يكفي أن يكون لدى المتكلم دافع الكلام للكلام، وأن يفكر ويرتب أفكاره وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب أيضاً

١- (المعجزة، ٢٠٠٦، ص ٢٥)

٢- (مدكور، ١٩٩١، ص ١٠٩)

مع نوعية المستمعين، بل لا بد أن يترجم الصور الذهنية المجردة إلى صور صوتية منطوقة وتقديمها بأداء يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار المحمولة وحال السامعين المستهدفين بعمليات الاتصال والتواصل فيراعي معايير الإرسال، والعرض من مرونة وتنغيم ودقة لغوية، وما يصاحب العرض من حركات جسدية مؤثرة^(١).

وهناك أساليب واعتبارات وتوجيهات هامة للمدرسين وللازمة لتنمية مهارات التحدث من أهمها^(٢):

- معرفة من أين يبدأ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه؟ وما الخبرات المنتظمة والمتابعة التي يجب أن يوفرها لطلابه؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية؟ حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة.
- فهم مكونات مهارة التحدث بوضوح، واستغلال فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحاً.
- توفير المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة مهارة التحدث من خلالها، وهي المواقف المشابهة للتي سيواجهها المتعلمون خارج قاعة التدريس.
- التدرج في إكساب الطلبة مهارة التحدث؛ لأن المهارة تكتسب تدريجياً سواء أكانت مهارة حركية أو عقلية.
- تدريبهم على مهارة التحدث وبشكل مستمر؛ لأن التدريب شرط أساسي في نمو المهارة.
- تصميم التدريبات بحيث تكفل المرونة، وتناسب الفروق الفردية. وتساعد على استخدام مهارة التحدث في مواقف متعددة، وأن تسمح لكل متعلم أن ينمو بحسب قدراته إلى أقصى الأداء.
- تزويد المتعلمين بثروة لغوية وميسرة لإتقان مهارة التحدث؛ لأن ضالة المفردات لا تساعد على إتقانها.
- مراعاة استعداد المتعلمين لتعلم مهارة التحدث وخبراتهم السابقة.
- استثارة المتعلمين، وأن تزداد دوافعهم نحو تعلم مهارة التحدث حتى إتقانها بسرعة.
- التقويم يكون شاملاً للمهارات المراد التدريب عليها، والمهارات التي سبق التدريب عليها حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها.

١- (نصر، والعبادي، ٢٠٠٥م، ص ٥٩)

٢- (شحاتة، ١٩٩٢م، ص ٢٥٠-٢٥٢)

٣- مهارة الكتابة (ماهيتها وتعليمها) :

تعد الكتابة من أهم أنماط النشاط اللغوي، فهي التي تبقى على ثقافة الأمم وتراثها؛ إذ لا بد من الكلمة المكتوبة أداة لحفظها ونقلها وتطويرها، والكتابة ذات أهمية قصوى في الحياة، يلجأ إليها الإنسان عندما يحتاج إلى نقل المعاني من إنسان إلى آخر تفصل بينهما المسافات الزمانية والمكانية، فالكتابة تؤدي الدور الذي يعجز عن تأديته التحدث، وهذا ما أكده الركابي بقوله «إن الكتابة وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية»^(١).

أو يمكن القول أن دور مهارة الكتابة مكمل لدور مهارة التحدث. فهما متشابهتان من حيث الغرض لكنهما مختلفتان من حيث الوسيلة والطريقة. وهذا ما أكدته مناصرة بتعريفه الكتابة بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها بعضاً، وفق نظام معروف، اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه^(٢).

أ- مفهوم مهارة الكتابة (Writing skill) لغةً فهي: «مصدر كَتَبَ يَكْتُبُ: خَطَّ، فهو كاتب (ج) كُتَّابٌ وَكُتِّبَ. ويقال: كَتَبَ الْكِتَابَ: عَقَدَ الْقِرَانَ. وَكَتَبَ اللَّهُ الشَّيْءَ: فَضَّاهُ، وَأَوْجَبَهُ، وَفَرَضَهُ»^(٣) وأما تعريفها اصطلاحاً فعرّفها الهاشمي بـ: «نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداعي زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ»^(٤).

ب- مهارة الكتابة أهميتها ومكانتها بين المهارات الأخرى:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات اللغوية الأخرى؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة^(٥). وتستمد أهميتها من أهمية حياة الإنسان، أما أهميتها التربوية فتأتي من مكانتها المميزة بين المواد الدراسية ومن الإسهام المنتظر منها في تكوين شخصية المتعلمين، وبسبب ذلك احتلت الكتابة مكانة لا تدانيها مكانة في فنون اللغة. فهي الحصيلة النهائية من تعليم اللغة، وهي أداة الإنسان في الإفصاح عما يجول بخاطرهم، وفي اتصاله بغيره من الناس، وبفضلها تمكن الإنسان من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه^(٦).

١- (الركابي، ١٩٨٦م، ص ١١٦)

٢- (مناصرة، ١٩٨٧م، ص ١١٤)

٣- (المعجم الوجيز، ص ٥٢٦)

٤- (الهاشمي، ١٩٨٨، ص ٤٢)

٥- (الفوزان، ١٤٢٨هـ، ص ٤٤)

٦- (مجاور، ٢٠٠٠م، ص ٢٣٦)

ج- أهداف مهارة الكتابة في اللغة العربية كلغة أجنبية :

للكتابة أهداف متعددة يتوجب على الإنسان الأخذ بها والعمل على تحقيقها؛ لأن الكتابة من أهم أنماط النشاط اللغوي، فهو الذي يبقى على ثقافة الأمم وتراثها؛ إذ لا بد من تعلم اللغات. ويعتبر التعبير ذا أهمية قصوى في حياة الإنسان عندما يحتاج إلى نقل المعاني من إنسان إلى آخر تفصل بينهما المسافات الزمانية والمكانية، لذا ينبغي العمل بهذه الأهداف وتمثلها، ومن هذه الأهداف ما يلي^(١):

- مقدرة المتعلمين على انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني بدقة، وجمع الأفكار ووضوحها وتنسيقها، وربط ببعضها بعضاً.
- تنمية الملاحظة والفهم لدى المتعلمين كأساسين لإثراء الفكر والكتابة بعمق.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال المخزون اللغوي لديهم والاستفادة مما لديهم من خبرات ومعرفة بالموضوع.
- إزالة الخوف والتردد من نفوس المتعلمين عند الكتابة ليساعدهم في زيادة الثقة بالنفس.
- تنمية الاستخدامات الصحيحة للغة، ومعايير الكتابة ومكوناته، كعلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات واستخدام علامات الترقيم، والمظهر اللائق بالكلمة المعبرة.
- الارتقاء بأسلوب المتعلمين وإنتاجهم الكتابي من حيث الاستخدام اللغوي، وسعه الأفق الفكري لديهم.
- تشجيع المتعلمين على الاستخدام السليم لعلامات الترقيم في كتاباتهم.
- يكتب بسرعة مقبولة وبشكل سليم بسهولة ويسر.

د- مهارات الكتابة :

للكتابة مستويات متنوعة، تتكون من مهارات فرعية تتلازم فيما بينها وتقوم على علاقة وثيقة، وكل مهارة يمكن أن تكون في معزل عن الأخرى، وحتى تتم الكتابة بفاعلية لا بد من تكامل المهارات في الموقف الكتابي، وقام طعيمة بتحديد مهارات الكتابة (التعبير الكتابي) بما يلي :

مهارة تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة، ومواقع تواجدها في الكلمة، وكتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف، ومراعاة القواعد الإملائية والأساسية في الكتابة، ومراعاة التناسب والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضيف عليه مسحة من الجمال، ومراعاة علامات الترقيم عند الكتابة، وترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة، وسرعة الكتابة وسلامتها معبراً عما يريد بيسر،

(١) - (شحاتة، ١٩٩٣، ص ٢٤٢-٢٤٣)، (الفوزان، ١٤٢٨، ص ٥٥).

ووصف ما يريد بخط مقروء، ومراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها^(١).

وقد قام الهاشمي بتقسيم مهارات التعبير الكتابي إلى أربعة أقسام رئيسة، يندرج تحتها مهارات فرعية، هي^(٢):

- مهارات مرتبطة بالمفردات، وتشمل: كمهارة استخدام كلمات اللغة العربية الفصيحة، ومهارة اختيار الكلمات المناسبة، ومهارة رسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، ومهارة الصياغة الصرفية الصحيحة.

- مهارات ترتبط بالتركيب والأسلوب، وتشمل: مهارة استخدام أدوات الربط بدقة، ومهارة إكمال أركان الجملة، ومهارة سلامة التراكيب النحوية، ومهارة صحة الأساليب المستخدمة.

- مهارات ترتبط بالأفكار، وتشمل: مهارة صحة الأفكار والمعلومات، ومهارة القدرة على تقديم الأفكار بوضوح، ومهارة القدرة على تقديم الأفكار بصورة مترابطة ومتسلسلة.

- مهارات ترتبط بالتنظيم وتشمل: مهارة استخدام نظام الفقرات، ومهارة استخدام علامات الترقيم، ومهارة وضوح الخط، ومهارة سلامة الهوامش وتناسبها.

هـ- تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

لا بد للمعلم أن يهتم بالمهارات الكتابية اهتماماً كبيراً، ليس لأنها حصيلة تعلم الطالب فحسب، وإنما لأن الاتصال من خلال الكتابة يعني الاتصال عن بعد، فالكتاب غير موجود كي يوضح للقارئ ما اختلط عليه، لذا يأتي الاهتمام بتوظيف المهارات اللغوية كافة في الأداء الكتابي حتى يتم التواصل على النحو المطلوب.

وعند عرض مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، نقصد التركيز على الجانب العقلي في الكتابة وهو ما يقصد بالتعبير الكتابي سواء المقيد من خلال الإجابة على أسئلة محددة أو الحر الذي يترك فيه المجال للمتعلم التعبير عن موضوع ما، وينبغي، عندما يبدأ الطلبة في عملية الكتابة، أن يقوموا بذلك تحت إشراف المعلم المباشر، وينبغي أن يقلدوا نموذجاً أمامهم، وأن ينظروا دائماً إلى النموذج، المقدم وليس إلى ما كتبوه على غرار النموذج حتى لا يتأثروا بالطريقة التي كتب بها النموذج. ومن أهم معايير الحكم على الكتابة: الوضوح والجمال، والتناسق في الجمل والأفكار، والسرعة النسبية.

١- (طعيمة، ومناع، ٢٠٠٠، ص ١٧٠-١٧٣)

٢- (صومان، ٢٠٠٦، ص ٤٣-٤٤)

ومن المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية ، التي سبق للطالب أن استمع إليها ، أو قرأها. وفي هذا الصدد يجب أن يقوم بتنظيم المادة ، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه ، أو قرأه ، أو قاله ، يستطيع كتابته ، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تقديم المادة الكتابية للطالب ؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بالجمل القصيرة والتعبيرات البسيطة ، ثم كتابة جمل أطول وهكذا^(١) ، لذلك اختار الباحثان أن تكون موضوعات الكتابة مستوحاة من الفكرة العامة للنصوص الإثرائية الموجودة في بداية كل وحدة تعليمية مقدمة للمتعلمين بهدف تزويد الطالب بأفكار ومفردات جديدة يمكن أن يستخدمها ويوظفها في الكتابة .

٤ - مداخل تعليم مهاراتي التحدث والكتابة للناطقين بغيرها

وعلى الرغم من اتفاق المتخصصين على كون اللغة ظاهرة إنسانية ، إلا أنهم اختلفوا في طريقة تناولهم لطبيعتها من حيث كونها ظاهرة لغوية خالصة أو سلوكية أو اجتماعية ، ومن هنا يمكن التمييز بين ثلاثة مداخل للتناول ، وهي^(٢) :

أ- المدخل اللغوي النفسي (The Psycholinguistic Approach) : وهو يرى أن اللغة ظاهرة نفسية تهتم بسلوك الفرد الظاهر والكامن ، وعلى ذلك فاللغة من هذه الناحية فرع من فروع علم النفس ، وعموماً فإن هذا المدخل يهتم بصفة أساسية بدراسة اكتساب اللغة وعلاقتها بالإدراك الإنساني ، والإعمال النفسي وراء فهم وإنتاج الكلام.

ب- المدخل اللغوي الاجتماعي (The Sociolinguistic Approach) : وهو يهتم باللغة كظاهرة اجتماعية داخل المجتمع ، ويركز على الوظائف الاجتماعية للغة كوسيلة اتصال بين الناس ، وعلى هذا فاللغة تتضمن شبكة معقدة من العوامل مثل: اتجاهات الناس ، وطريقة معيشتهم ، وميولهم. أي أنها تتضمن دراسة اللغة في إطارها الثقافي ، ومن هنا فإن اللغة تعتبر علماً اجتماعياً .

ج- المدخل اللغوي (The Linguistic Approach) : ويهتم بدراسة اللغة في حد ذاتها وتركيبها الداخلي والخارجي بغض النظر عن وظائفها وكيفية اكتسابها ، ولذلك فإن جوانب هذا المدخل تتركز في النصوص والأحاديث المسجلة ، وهذا المدخل يصنف مكونات اللغة ، ويبحث عن العلاقات الموجودة بينها طبقاً للمستويات التقليدية وهي: الصوتية ، والمعجمية ، والنحوية.

١- (الفوزان ، ١٤٢٨هـ ، ص ٤٥-٤٦)

٢- (يونس ، والشيخ ، ٢٠٠٣ م ، ص ١٢٣)

ويرى الباحثان من خلال الحديث عن مداخل تعليم اللغات أن المدخل الاجتماعي يكاد يكون هو أفضل أسلوب لتناول اللغة في إطارها الثقافي وذلك لأن هذا التناول يعتبر تناولاً وظيفياً لأنه يصف السلوك النهائي للمتعلمين من خلال وظائف اللغة، بمعنى أنه يحدد الأدوار التي سيقوم المتعلمون بها في الثقافة الأجنبية، وكذلك المواقف التي سيشاركون فيها والمجموعات الاجتماعية التي سيتعاملون معها، أو بمعنى آخر يحدد هذا التناول الوظائف اللغوية التي يحتاج المتعلم إلى السيطرة عليها مع إدراك البعد الثقافي للغة. فاختيار الأسلوب اللغوي يخضع لكل من القيود اللغوية، والاجتماعية، وترتبط القيود اللغوية بفهم الحديث، أما القيود الاجتماعية فتتصل بالقدرة على تقبلها، ومن ثم يصحب اختيار الأسلوب اللغوي مشكلة عند ابتعادنا عما اعتدناه من البيئة الاجتماعية المحيطة بنا.

٥- طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هناك عوامل كثيرة تعرقل سير تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومن أبرز هذه العوامل الطريقة أو الطرائق التقليدية القديمة التي سار عليها معظم القائمين على أمر نشر اللغة العربية وما زالوا يسيرون، فمعظم معلمي العربية لغير أهلها في أنحاء العالم يسيرون في خطى من سبقوهم في ذلك دونما محاولة جادة لتمحيص ذلك النهج، ودراسة مدى مواكبته للتطور الذي طرأ في حقل تعليم اللغات، وهذا يؤكد أن هناك ضرورة ملحة لتطوير طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذا أردنا أن تأخذ اللغة العربية مكانها اللائق بين اللغات العالمية. ومن أبرز طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما يأتي:

أ- طريقة النحو والترجمة (Grammar-Translation Method): هذه الطريقة تعد أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية حيث يرجع تاريخها إلى القرون الماضية. وهي حقيقة لا تنبني على فكرة لغوية أو تربوية معينة كما لا تستند إلى نظرية معينة، وإنما ترجع جذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية التي تتمحور حول تعليم القواعد اللغوية والترجمة. وقد صَنَّف العلماء هذه الطريقة من ضمن طرائق المدارس القديمة لتعليم اللغات الأجنبية التي لا تزال سائدة الاستخدام حتى الآن في مناطق مختلفة من العالم رغم قدمها وفشل أساليبها. هذه الطريقة تشبه في أغلب جوانبها، الطريقة التي كان يستعملها شيوخ وفقهاء الكتابات القرآنية والجامعات الإسلامية وقد خضعت طريقة الترجمة هذه لنقاشات حادة بين الباحثين والمدرسين على السواء، حيث انقسموا إلى فريقين: مؤيد ومعارض. أما المؤيدون فيرون بأن الترجمة ضرورية في فصل تدريس اللغات الأجنبية لتحقيق هدف الفهم، خاصة في المستويات الأولى. وأما المعارضون فقد ذهبوا إلى القول بأن الترجمة تجعل المتعلم لا يتقدم بخطى حثيثة في اكتساب اللغة

الهدف، وتورثه عادات وآفات لغوية غير مرغوبة قد يصعب علاجها حتى في مراحل متقدمة من التعلم، ولذلك فإن اللجوء إلى الترجمة يجعلنا نقحم نظاماً لغوياً خاصاً في نظام مخالف، الشيء الذي يحدث صعوبات لدى المتعلم، ويضاعف من الآفات والشوائب الناتجة عن التداخلات اللغوية^(١).

ب- الطريقة المباشرة (Direct Method): ظهرت هذه الطريقة المباشرة رداً على طريق القواعد والترجمة التي كانت لا تتبنى على أية نظرة علمية للغة والتي تقتصر إلى أساس منهجي في أساليبها. وتسمى هذه الطريقة أحياناً بالطريقة الطبيعية إذ إن جذورها التاريخية ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة، وهي المبادئ التي تقول إن اللغة الأجنبية يمكن تعلمها بأسلوب طبيعي يتعلم به الطفل لغته الأم. وهدف هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر بالعربية وليس بلغته الأولى، ومن ثم فتعليم اللغة الأجنبية لا يتم بالضرورة من خلال الترجمة، إذ إن تعليم معاني الكلمات يمكن أن يتم من خلال التمثيل والحركة والصور واستخدامها بصورة عفوية في حجرة الدراسة، وكانت هذه الطريقة رائدة في استعمال الوسائل السمعية البصرية كبديل لعملية الترجمة، وينبغي تعليم اللغة العربية من دون أية لغة وسطية أو استعمال العامة أو أية لهجة أخرى، كما عمدت الطريقة المباشرة إلى تعويض حفظها عن ظهر قلب بالاتصال مباشرة باللغة والتدرب على استعمالها استعمالاً سليماً بالنطق والممارسة وتنشيط عملية التواصل^(٢).

ج- الطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual method): ظهرت هذه الطريقة رداً على طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة معاً في جانب، واستجابة لاهتمام متزايد بتعليم اللغات الأجنبية في أمريكا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي في جانب آخر. وكان هذا الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية ينتج من سياسة أمريكا في متابعة ما جرى في العالم من التطورات سواء كانت في المجال العلمي أم في المجال العسكري. فقد أدى ذلك إلى ضرورة إعادة النظر إلى اللغة مفهوماً ووظيفة، وإلى أساليب تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها التي كانت لا تزال متأثرة بطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة، ولم تعد اللغة وسيلة الاتصال الكتابي فقط، أو نقل التراث الإنساني، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي، أولاً بمهارتي الاستماع والكلام، يليه الاتصال الكتابي بمهارتي القراءة والكتابة، وترتب على هذه النظرة ظهور الطريقة السمعية

١- (بوشوك، ٢٠٠٢م، ص ٤٥-٤٦)

٢- (بوشوك، ٢٠٠٢م، ص ٤٧)

الشفوية. ويؤخذ على هذه الطريقة الفصل التام بين مهارات اللغة وتخصيص فترة طويلة من البرنامج للاستماع فقط، واعتمادها على نتائج التحليل التقابلي في إعداد الخطط والمناهج واختيار المواد التعليمية وتقديمها وتنفيذ الأنشطة والإجراءات^(١).

د- الطريقة التواصلية (Communicative) Method: قامت هذه الطريقة في السبعينيات من القرن العشرين، رداً على الطريقة السمعية، وكان هدفها بالدرجة الأولى تجاوز الأخطاء التي وقعت فيها الطريقة الشفوية الآلية من جهة، وتجاوز قصور التحولية في التركيز على الجانب الاجتماعي للاستعمال اللغوي من جهة أخرى. وتشير هذه الطريقة إلى استعمال اللغة في الوسط الطبيعي الاجتماعي الذي تدور فيه، وهي تنطلق في ذلك من ثورة هاييمز (Dell Hymes) على مفهومي الكفاية والأداء عند تشومسكي؛ إذ يرى هاييمز أن الوصف الذي قدمه تشومسكي وصف تجريدي مثالي بعيد عن الوسط الاجتماعي الذي تسير فيه اللغة، وذلك أن هناك قواعد اجتماعية إضافية إلى القواعد الصرفية والنحوية هي التي تحكم استخدامنا للغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، فإذا ما أردنا أن نتعلم لغة أجنبية، فلا بد من مراعاة القواعد الاجتماعية والقواعد اللغوية^(٢).

وتعتبر الأنشطة التواصلية المحور المركزي في هذه الطريقة والغاية النهائية منها ومناطق مقصدها، ويرى «لتل وود» (w.little wood) أنها يمكن أن تقدم إسهامات عديدة في عملية تعليم اللغة^(٣).

هـ- طريقة السمعية البصرية (Method Optical- Audio) : وهي طريقة تدريس تعتمد على الوسائل السمعية والبصرية معاً كالشرائط الفيلمية أو عارضات الشرائح المرتبطة بشريط سمعي. وتشمل المعينات المتعددة الحواس الأكثر تعقيداً الأفلام والحواسيب ومعدات الاتصالات.

وبدأت هذه الوسائل في ولوج ميدان التربية والتعليم على شكل مخابر تجريبية باهظة التكاليف، حيث يعمل مدرس اللغة على النطق بمقطع صوتي، يوزع على التلاميذ بوساطة آلة تسجيل وتجهيزات إلكترونية، وفي الوقت نفسه تصاحب هذا المقطع صورة خطية، تكون دعامة بصرية للتفريق بين النطق الصحيح وغير الصحيح، إلا أن هذه الوسائل ما لبثت أن تطورت وانتشرت وأصبحت تستعمل على نطاق واسع، وأضحت مخابر اللغات اليوم أكثر تطوراً وانتشاراً

١- (طعيمة، ١٩٨٩، ص ١٢٣-١٢٥)

2- John Munby 151983-pp 9.

3- (willam little,1984. P17)

؛ إذ تستثمر لتصحيح النطق، وإنجاز التمارين وتصحيحها في الحين، والتمرن على التواصل مع آلة التسجيل، تحت إشراف مدرس مختص، يمكنه أن يتدخل من مكان المراقبة في أية لحظة، ويتصل بأي متعلم ويرشده، وقبلما نجد مؤسسة حديثة تهتم بتعليم اللغات الحية لا يتوافر فيها مخبر اللغات.

ومن عيوبها أنها تقوم بنفس الدور التلقيني الذي يقوم به الملقى التقليدي. ولا تسمح بتفاعل المتلقي مع الملقى. تحتاج لتصحيحات وضوابط حول موادها الثقافية. تحتاج لجهد كبير في إعدادها. مكلفة للغاية تحتاج لوقت. وهناك دراسات كثيرة تشير لآثار سلبية خطيرة على الشخصية، إذا كانت الوسيلة حرة وغير مقننة^(١).

و- الطريقة الانتقائية: (Method Selectivity): ظهرت هذه الطريقة رداً على الطريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية معاً ومحاولة الاستفادة من هذه الطرائق الثلاث في نفس الوقت. ويرى أنصار هذه الطريقة أن نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية وفعاليتها لن يتحقق بطريقة تدريس واحدة وإنما بعدة طرائق ينتقى منها ما يناسب المتعلم ومواقف تعليمية يجد نفسه فيها.

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث كثرة الاعتراضات والانتقادات الموجهة لطرائق تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لذا يرى الباحثان أنه لا بد من ضرورة البحث عن طرائق وأساليب جديدة لجعل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سهلاً ويسيراً، وتكون جذابة وشائقة للمتعلمين وسهلة التطبيق بالنسبة للمعلمين بالإضافة إلى أهمية وجود مناهج تعليمية متكاملة تشد المتعلمين وتشجع المدرسين أيضاً على تعليم وتعلم اللغة وضمان إتقانها وتوصيل الصورة الحقيقية لتراثنا العربي الفكري والثقافي والحضاري.

عاشراً: الطريقة والإجراءات.

١- إجراءات البحث

قام الباحثان بالإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث :

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتدريس اللغات للناطقين بغير اللغة الأم بشكل عام وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، وكذلك الأدبيات المتعلقة في إعداد الوحدات التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد أدوات البحث .

- إعداد الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية وعرضها على لجنة من المختصين والمحكمين للتأكد من مناسبتها لمستوى أفراد عينة البحث.

١- (بوشوك، ٢٠٠٢م، ص ٥٢)

- إعداد اختبارين الأول لقياس مستوى مهارة التحدث والثاني لقياس مستوى مهارة الكتابة لدى عينة البحث قبل تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية وبعدها ثم عرضهما على لجنة من المحكمين والمختصين للتأكد من صدقهما وثباتهما وإجراء التعديلات اللازمة عليهما.
- تجريب أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية.
- تحديد عينة البحث وهم طلبة المستوى المتقدم في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية على المجموعة التجريبية من خلال تدريسها من قبل معلم مختص في المعهد الذي طبق فيه البحث وكذلك يدرس معلم مختص في المركز نفسه العينة الضابطة ولكن بالبرنامج المتبع عندهم (الاعتيادي) .
- تطبيق اختبار المهارات اللغوية البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة .
- تصحيح الاختبارات وتفرغ استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة الحاسوب وفقاً لتصميم البحث ومتغيراته.
- القيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث .
- التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها ، وتفسيرها ، والتأكد من فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة وتقديم التوصيات المناسبة في ضوء نتائج البحث.

٢- منهجية وتصميم البحث

جمع هذا البحث بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، فاستخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسات العربية والأجنبية والإطار النظري المتعلق بالبحث، كمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومهاراتها وطرائق تدريسها ومداخل تعليمها، والاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالثقافة العربية ؛ وذلك بهدف الحصول على مواصفات الوحدات التعليمية ومعاييرها وأسسها. كما قام الباحثان بإعداد اختبارين: الأول لقياس مهارة التحدث والثاني لقياس مهارة الكتابة .

أما المنهج شبه التجريبي فاستخدمه الباحثان في اختيار التصميم المناسب للبحث وتنفيذه لضبط متغيرات البحث : المتغير المستقل (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية)، في المتغير التابع (تنمية مهارتي التحدث، والكتابة). وطبق الباحثان اختبار مهارة التحدث، واختبار مهارة الكتابة اللذين أعدهما لإجراء هذا البحث على المجموعتين

(التجريبية والضابطة) قبل تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة وذلك بهدف ضبط التكافؤ بين المجموعتين، ثم أعاد تطبيقهما مرة أخرى على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة التي تم تطبيقها على مدار (١٢) محاضرات مدة كل محاضرة (٥٠) دقيقة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي ٢٠١٢م/٢٠١٣م والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية المتبعة في شعبة تعليم اللغة العربية في معهد اللغات في الجامعة الأردنية. أما تصميم البحث فاستخدم الباحثان تصميمًا تجريبيًا يمكن التعبير عنه بالشكل الآتي :

G1	01	×	01
G2	01	-	01

ويفسر الباحثان الرموز السابقة على النحو الآتي :

G1 : المجموع التجريبية .

G2 : المجموعة الضابطة .

× : المعالجة باستخدام الوحدات التعليمية المقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

- : الوحدات التعليمية الاعتيادية المتبعة في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية.

01 : اختبار مهارة التحدث واختبار مهارة الكتابة، اللذين أعدهما الباحثان لأغراض هذا البحث. وطبقا قبل تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة وبعد تنفيذها.

٣- أفراد البحث (العينة) :

تم اختيار أفراد البحث من طلبة المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٢م/٢٠١٣م. وبلغ عدد أفراد البحث (٤٩) طالباً وطالبة. حيث تم اختيار شعبتين من طلبة المستوى المتقدم : الأولى التجريبية وبلغ عددها (٢٤) طالباً وطالبة خضعت لتدريس الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية التي أعدها الباحثان، والثانية الضابطة وبلغ عددها (٢٥) طالباً وطالبة ، دُرِّسَتْ وفق البرنامج المعتاد في شعبة تعليم اللغة العربية في معهد اللغات في الجامعة الأردنية.

وقد اختار الباحثان قسدياً أفراد البحث من متعلمي اللغة العربية في شعبة اللغة العربية في معهد اللغات في الجامعة الأردنية، لتوافر العدد الكافي من الطلبة لاختيار أفراد البحث، ولتعاون إدارة المعهد، ومدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها فيه لتطبيق البحث ، وتوفير البيئة المناسبة لإجراء البحث.

٤- أدوات البحث :

لتحقيق أهداف البحث أعدَّ الباحثان اختبارين كأداة للبحث، هما: اختبار مهارة التحدث واختبار مهارة الكتابة وتكون اختبار مهارة التحدث من موضوعين اختارهم الباحثان من صلب موضوعات الوحدات التعليمية المقترحة وترك للمتعلمين الحرية في الحديث لمدة (٥) دقائق حول واحد منهما وسجل هذا الحديث ثم صحح من خلال سلم التقدير المخصص لذلك، وأما اختبار الكتابة فهو على قسمين القسم الأول مكون من أسئلة موضوعية محددة الإجابة وتصحح وفق الإجابة النموذجية المعدة لذلك والقسم الثاني اختار الباحثان موضوعين ليكتب فيهما المتعلمون بما لا يقل عن أربعة أسطر في كل موضوع وتصحح وفق سلم التقدير الذي أعده الباحثان لذلك. واستعان الباحثان لإعداد أداة البحث بالأدبيات ذات الصلة بهذا المجال، بالإضافة إلى الاختبارات التي تعدها شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد اللغات في كل من جامعة آل البيت والجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في الأردن. بقصد تحقيق أهداف البحث.

٥- صدق الاختبار :

وللتحقق من صدق الاختبارين عرضهما الباحثان على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال وطلب إليهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم حولهما من إضافة أو حذف أو تعديل من حيث: ملائمة الاختبارين لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم. والصياغة وسلامة اللغة، وارتباط البدائل بفقرة السؤال، ومدى قياسهما للمهارتين المستهدفتين في البحث، ومدى صعوبتهما ومراعاة الفروق الفردية، وتنظيمهما وتدرج الأسئلة فيهما من السهل إلى الصعب، وتوزيع الدرجات على الأسئلة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحثان بتعديل الاختبار سواء بالحذف أو بالتعديل أو بالإضافة، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على الاختبارين، وأصبح الاختباران بصورتهم النهائية.

٦- معاملات الصعوبة والتمييز للاختبارين:

ولمعرفة معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارة التحدث واختبار مهارة الكتابة تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث عددها (١٥) طالبا وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقام الباحثان بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، ففي اختبار التحدث بلغت قيمة معامل الصعوبة ما بين (٠,٥٢ إلى ٠,٥٨) وقيمة معاملات التمييز ما بين (٠,٦٢ إلى ٠,٦٨) أما في اختبار الكتابة فتراوحت قيم معاملات الصعوبة ما بين (٠,٣٦ إلى ٠,٧٨) ومعاملات التمييز ما بين (٠,٢٨ إلى ٠,٨٥) وهي درجات جيدة لأغراض هذا البحث.

٧- ثبات اختبار التحدث واختبار الكتابة :

ولقياس درجة ثبات اختبار التحدث واختبار الكتابة ، طبق الباحثان الاختبارين على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية وبلغ عددها (١٥) طالبا وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ، وتم حساب معامل الثبات حسب معادلة (كودر- ريتشارد درسون ٢٠) اذ بلغ (٨٥,٠) ، ثم أعاد الباحثان الاختبارين على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين ، وتم حساب ثبات الإعادة بتطبيق معادلة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارين (القبلي والبعدي) وبلغت قيمته (٨٢,٠) .

٨- تحديد زمن اختبار التحدث واختبار الكتابة :

ولتحديد الزمن المناسب لاختبار التحدث واختبار الكتابة طبقا اختبار كل مهارة منفصلا عن الآخر حيث سُجِّل الوقت الذي استغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات كل اختبار مقسوماً على عدد الطلبة الكلي، فكان (٥٠) دقيقة بالنسبة لاختبار الكتابة أما اختبار التحدث فتم إعطاء كل طالب (٥) دقائق للإجابة عنه بحيث اختبر كل طالب على حدة.

٩- تصحيح اختبار التحدث واختبار الكتابة :

صححت إجابات الطلبة بناء على الإجابة النموذجية لاختبار كل مهارة على حدة ووفق توزيع العلامات لكل اختبار ، بحيث أعطي كل اختبار (٥٠) درجة والمجموع الكلي لاختبار المهارات اللغوية الأربع (١٠٠) درجة ، واستخدم الباحثان سلالمة التقدير التي أعدها لأغراض هذا البحث لتصحيح الاختبارين واحتساب الدرجات.

١٠- تكافؤ مجموعتي البحث :

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة التحدث القبلي واختبار مهارة الكتابة القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعاً لمتغير المجموعة على اختبار المهارات اللغوية القبلي

المهارة اللغوية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحدث	تجريبية	24	32.42	2.569	-0.130	44	0.897
قبلي	ضابطة	25	32.50	1.626			

0.838	44	-0.206	2.748	30.63	24	تجريبية	الكتابة
			2.022	30.77	25	ضابطة	قبلي

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى للمجموعة في مهارتي التحدث والكتابة ، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

١١- الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية وإجراءات تنفيذها :

وهي مجموعة أنشطة منظمة ومخططة تضمنت أهدافاً ومحتوى ووسائل واستراتيجيات تقويم قائمة على الثقافة العربية التي أعدها الباحثان بهدف تنمية مهارتي التحدث والكتابة ، وتكونت الوحدات التعليمية من مقدمة وأهداف ومسوغات وأنشطة واستراتيجيات تقويم وتدریس ، وأعدَّ الباحثان دليلاً خاصاً للمدرس الذي قام بتطبيقها على عينة البحث وتضمن هذا الدليل على أدوار المعلم والمتعلم وعلى استراتيجيات التدريس والوسائل المعينة من تسجيلات صوتية وأفلام فيديو وكذلك على أدوات التقويم بأنواعها . كما أعد الباحثان كتاباً للمتعلمين يحتوي على النصوص والصور المرافقة لها والأنشطة والتدريبات والفوائد النحوية ومعجم مصغر للكلمات الجديدة والصعبة.

وتولى تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة معلم مختص في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ويعمل مدرساً في شعبة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات في الجامعة الأردنية وهو من حملة شهادة الدكتوراه ، ومن ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها . ولضبط الظروف التجريبية اجتمع الباحثان مع المدرس وزوداه بالإرشادات والمواد اللازمة ، وحددا له استراتيجيات التعلم والتعليم التي تم تنفيذها على عينة البحث ، وتابع الباحثان المدرس من خلال الزيارات الميدانية له للتأكد من سير مجريات تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة كما هو مخطط لها . واستغرق تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة بجميع مراحلها (١٢) محاضرة خصص لكل وحدة دراسية (٤) محاضرات زمن المحاضرة الواحدة (٥٠) دقيقة.

وبغرض التحقق من صدق الوحدات التعليمية المقترحة ، تم عرضها كاملة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها وفي المناهج وطرق التدريس وفي علم النفس التربوي واللغويات واللسانيات واللغة والنحو والأدب ممن يعملون في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأردنية والسعودية واللبنانية . فضلاً عن عدد من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد اللغات الحكومية والخاصة ، وذلك للتحقق من مدى صدقها وواقعيتها ومدى جدواها وشموليتها وانسجامها مع الهدف الرئيس للوحدات التعليمية المقترحة .

وعدل الباحثان على الوحدات التعليمية المقترحة في ضوء ملاحظات المحكمين مثل حذف بعض النصوص الإثرائية لعدم توافقها مع الثقافة العربية ومع هدف البحث واستبدالها بأخرى أكثر تناسباً أو إعادة صياغتها بلغة أسهل تتناسب مع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وكذلك الرجوع إلى آليات تدريس خاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واستبدالها بدلاً من آليات تدريس عامة كانت موجودة في الوحدات التعليمية المقترحة. وقد أثريت الوحدات التعليمية المقترحة وفق ما اقترحه المحكمون باستخدام وسائل تعليمية سمعية بصرية والوسائل التعليمية الحديثة كالحاسب الآلي بجميع تطبيقاته والإنترنت والسبورة الذكية والعروض التقديمية وغيرها.

الحادي عشر: نتائج البحث :

ولبيان أداء الطلبة في اختبار مهارتي التحدث، والكتابة وذلك بهدف التحقق من مدى فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

- استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري مهارة التحدث والكتابة ، كلا على حده.
 - اختبار (ت) لمقارنة متوسطات أداء طلبة عينة البحث على الاختبار القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البحث.
 - حساب حجم التأثير (مربع إيتا) لقياس أثر الوحدات التعليمية المقترحة .
 - استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) في حالة عدم تكافؤ المجموعات.
- ويعرض الباحثان نتائج بحثه وفقاً لأسئلة البحث كالآتي :

١- نتائج سؤال البحث الأول ومناقشتها والذي نصه: «ما مكونات الوحدات التعليمية المقترحة القائم على الثقافة العربية لتنمية مهارتي التحدث، والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟»

وقد أجاب الباحثان عن هذا السؤال مفصلاً بالعرض الذي أورده في بناء الوحدات التعليمية المقترحة باعتبار أن هذا السؤال ليس إحصائياً - حيث عرض الباحثان خطوات بناء الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية وأهدافها وأهميتها ومسوغاتها وكيفية اختيار محتواها التعليمي، وبيان استراتيجيات التدريس الملائمة والوسائل المعينة المستخدمة في تنفيذها وأدوار كل من المعلمين والمتعلمين فيها ، وإجراءات التحكيم والتقييم، وإجراءات التعديل المطلوب والنهائي عليها وعلى أدوات التقييم الخاصة بها. وكان تدريس مهارتي التحدث والكتابة على النحو الآتي :

٢- نتائج سؤال البحث الثاني ومناقشتها والذي نصه: «هل هناك اختلاف في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى لنوع الوحدات التعليمية المقدمة (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية)؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على مهارة التحدث تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمهارة التحدث تبعاً لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحدث	تجريبية	32.42	2.569	42.67	1.926	42.674	24
	ضابطة	32.50	1.626	38.23	2.581	38.219	25
	المجموع	32.46	2.147	40.54	3.167	40.447	49

يبين الجدول (٢) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمهارة التحدث بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، الجدول (٢).

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأثر المجموعة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المهارة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التحدث	القبلي (المصاحب)	7.653	1	7.653	1.513	0.225
	المجموعة	227.763	1	227.763	45.020	0.000
	الخطأ	217.544	43	5.059		
	الكل	451.413	45			

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة التحدث وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

٣- نتائج سؤال البحث الثالث ومناقشتها والذي نصه: «هل هناك اختلاف في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى لنوع الوحدات التعليمية المقدمة (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية والوحدات الاعتيادية)؟» للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على مهارة الكتابة تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمهارة الكتابة تبعا لمتغير المجموعة

العدد	المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		المجموعة	المهارة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
24	40.763	1.984	40.75	2.748	30.62	تجريبية	الكتابة
25	36.122	2.494	36.14	2.022	30.77	ضابطة	
49	38.443	3.216	38.54	2.402	30.70	المجموع	

يبين الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة للمهارات اللغوية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، الجدول (٥).

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأثر المجموعة في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المهارة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكتابة	القبلي (المصاحب)	8.670	1	8.670	1.755	192.
	المجموعة	246.952	1	246.952	49.990	000.
	الخطأ	212.421	43	4.940		
	الكل	465.413	45			

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ تعزى لأثر المجموعة في مهارة الكتابة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. الثاني عشر: تفسير النتائج وتحليلها.

يتضح من خلال النتائج التي سبق عرضها، ما يلي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة التحدث وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية . مما يدل على فاعلية المتغير المستقل (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية) في المتغير التابع (مهارة التحدث) .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة الكتابة وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية . مما يدل على فاعلية المتغير المستقل (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على الثقافة العربية) في المتغير التابع (مهارة الكتابة) .

وقد يعود سبب النتائج السابقة للآتي :

- تقديم الوحدات المقترحة محتوى تعليمي اشتمل على مهارات التحدث والكتابة بصورة منظمة ومنطقية ، ومن خلال سياق ثقافي له معنى مؤثر في نفوس المتعلمين بسبب نصوصه الشائقة.

- تقديم الوحدات المقترحة محتوى تعليمي اشتمل على نصوص إثرائية ثقافية أثرت المخزون اللغوي لدى المتعلمين لما تحويه هذه النصوص من مفردات وتراكيب لغوية جديدة كان لها أثرها في إتقانهم مهارتي التحدث والكتابة.

- مراعاة الوحدات التعليمية المقترحة مستوى المتعلمين اللغوي والثقافي، مما كان له الأثر في اكتسابهم مهارتي التحدث والكتابة .

- تنوع طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الوحدات التعليمية المقترحة مما زاد فاعليتها وتفاعل المتعلمين ودافعتهم لاكتساب مهارتي التحدث والكتابة .

- توظيف العديد من الوسائل التعليمية المقترحة في تدريس الوحدات التعليمية مما زاد التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين .

- استخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية المصاحبة في تدريس الوحدات المقترحة ، والتي أثرت بدورها إتقان المتعلمين مهارتي التحدث والكتابة.

- إعداد دليل معلم حدد أدوار المعلم والمتعلم عند تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة وكان بمثابة خارطة الطريق نحو اكتساب مهارتي التحدث والكتابة .

الثالث عشر: التوصيات

في ضوء مشكلة البحث ، والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات الآتية :

١- التركيز بشكل أكبر الباحثين بإجراء دراسات على تدريس مهارتي التحدث والكتابة ،

لأنهما الركنان الأساسيان لعملية الاتصال والتواصل في أي لغة.

٢- الاهتمام في تبني المحتوى الثقافي أثناء إعداد مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لما أثبتته من فاعلية في تعليم المهارات اللغوية لهم .

٣- تشكيل لجان من المختصين في الدول العربية للوصول إلى مناهج مدروسة ومنظمة ليعتمدها الجميع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ، بدلا من التخطيط التي هي عليه الآن .

الرابع عشر: المُقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث يقترح الباحثان إعادة هذه البحث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ولكن هذه المرة لقياس فاعليتها في تدريس مهارتي الاستماع والقراءة .