استراتيجيات تحسين مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية

Uble SALİM

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على عدد من الاستراتيجيات في القراءة واختبار أثره في تحسين مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على بعض الاستراتيجيات المطورة في القراءة ؟

٢. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على بعض الاستراتجيات المطورة في القراءة في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية ؟

وتتكون أفراد الدراسة من ٢٠ طالباً وطالبةً،من طلبة المستوى الثالث في المعهد الدولي لغير الناطقين باللغة العربية في الجامعة الأردنية. ولقياس فعالية البرنامج استخدم اختبار في تنمية مهارات التحدث والكتابة. وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية مهارتي التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية يعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.

Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Teknikler

Özet

Bu çalışma, bir öğretim programı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için de birçok öğretim tekniğini kullanarak okuma ve sonuçlarının, anadili Arapça olmayan öğrencilerin üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla, elimizdeki çalışma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır: 1- Öğretim programı okuma hususunda hangi gelişmiş tekniklere sahiptir? 2- Gelişmiş bazı tekniklere sahip olan programın, anadili Arapça olmayan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?

Bu çalışma Ürdün üniversitesi yabancı diller enstitüsünde 3.kurda okuyan yabancı kız ve erkeklerden oluşan 20 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Programdaki test etkinliği konuşma ve yazma becerisini geliştirmedeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmacı testin doğruluğunu ve geçerliliğini kanıtlamıştır.

Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretim programının etkisiyle istatistiki olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede 0.05≤ α düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmuştur.

* Öğr. Gör., Ürdün Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü

مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية

يحتل التحدث المرتبة الثانية في مهارات المنظومة اللغوية وإتقانها ، فمن خلاله يتمكن الطلبة من التعامل مع اللغة بإتقان المهارات اللغوية الأخرى بكفاية ، وذلك بتهيئة الفرص المناسبة التي من شأنها العمل على إعداده للعيش في عالم سريع التغير، يمكنه من التعبير عما في نفسه بطلاقة ودقة ووضوح وسهولة.

وتكشف مهارة التحدث عن قدرة الإنسان اللغوية، إذ إن القدرة على التحدث بمهارة وأسلوب شيق يميز الإنسان عن غيره ، ويرقى به إلى مراتب الأدباء والشعراء. ولأهمية ذلك لقي درس التحدث أهمية بالغة ووضعت له أهداف كثيرة منها ما يذكره رشدي طعيمة وآخرون[١]، تتمثل في تنمية قدرة الطلبة على المبادأة في التحدث، وتنمية الثروة اللغوية حتى يتمكنوا من توظيف معرفتهم باللغة، ومفرداتها وتراكيبها، مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم و الإنجاز، مما ينمي القدرة على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة، واختيار أنسب الردود، والتمييز بين البدائل الصالحة فيما يناسب الموقف. وعليه يجب تعريض الطلبة للمواقف المختلفة، التي يحتمل مرورهم بها، والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة، وتدريبهم على الاتصال الفعال في مواقف الحياة العلمية، ومعالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع الطالب على (أن يتكلم باللغة العربية).

وتظهر أهمية التحدث[٢]، من أنه الوسيلة التي يحقق الإنسان بها ذاته، ويرضى نفسه في الاتصال الشفاهي بمن يحيطون به ؛ لأن التحدث أداة من أدوات الاتصال اللغوي، التي تشغل حيزا كبيرا وزمنا لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي؛ لذا فهو الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع، مما يؤدي إلى

١ طعيمة، رشدي أحمد وآخرون,المفاهيم اللغوية عند الأطفال، (عمان: دار المسيرة,٢٠٠٧), ص. ٣٢

٢ مجاور، محمد صلاح الدين, تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، (القاهرة: دار الفكر العربي٢٠٠٠), ص .٦٥

إنماء التلقائية إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفاهي، الذي يعد من أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع ، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.

يتطلب تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يقطعوا الأميال الإضافية لدعم ما يتعلمونه خلال الحصص الصفية، خاصة عندما يحدث تعلم اللغة مع غياب البيئة الأصلية، فمثلا تعلم اللغة العربية في ماليزيا، ففي هذه الحالة يتم تعلم اللغة العربية بشكل غير رسمي وفي موقع تعليمي بدلاً من اكتسابها بشكل طبيعي، فقد أشار[٣]في عمله إلى فشل تعلم الناطقين بغير العربية في معظم الحالات في تطوير الكثير من القدرة اللغوية لأنهم يتعلمون اللغة العربية في غير بيئتها الأصلية والمحكية ، كما أن الناطقين بغير اللغة العربية في البيئة الطبيعية يتعرضون إلى اللغة في العمل وفي التفاعل الاجتماعي، حيث وُجِّه التعليم نحو متحدثين أصليين وليس نحو المتعلمين للغة، وبالتالي فإن التأكيد الأكثر هو على الأهمية الاجتماعية منه على إجادة موضوع مادة.

وتقترح نتائج دراسة[٤] أن النجاح في مهارات التحدث بالعربية يعزى إلى العديد من الاستراتيجيات التي يحصرها المتعلم في التركيز، وليس فقط الاعتماد على البيئة، إلا إنه من ناحية أخرى تأثرت فاعلية الاستراتيجيات بتصور المتعلم كيفية دراسة تعلم مهارة التحدث بالعربية، إذ يجب على المتعلم أن يستخدم الأساليب الصحيحة حتى يصبح متحدثاً جيداً بالعربية.

ويحتاج متعلم اللغة إلى الاستعداد الداخلي للتحدث وحسن الأداء حتى يصبح متحدثاً جيداً بالعربية مثل الممارسة المستمرة، والاهتمام القوي، والثقة العالية بالنفس، والشجاعة والاستعداد الذهني، والمجموعة الجيدة من المفردات، القراءة المكثفة، وإجادة للقواعد، والمحتوى الكافي للتحدث، بالإضافة إلى دعم تطوير مهارة التحدث باللغة العربية من خارج المتعلم، مثل البيئة الداعمة والفرصة الكبيرة لممارسة الحديث باللغة العربية، و المطالب المسبقة الداخلية أكثر أهمية من المطالب الخارجية في تطوير الحديث بالعربية، وأن الإجادة الضعيفة لمهارة الحديث تضم المشكلة التلقائية، الافتقار إلى الثقة بالنفس، والشجاعة للحديث وللتصحيح، ولقبول التعليقات من الآخرين، فمثل هذه المشاعر تجعل المتعلم غير متحمس وتخفض من مستوى إبداعه في البحث عن فرص لممارسة الحديث مع أي شخص آخر،و بالتالي يصبح المتعلم باللافعالية في ممارسته للحديث[٥].

ويوجد الاعتقاد من الباحثين أن اللغة تصبح بأولوية عالية لدى متعلميها لأنها

٣ Ellis, R.,The study of Second Language Acquisition.(Oxford; Oxford University Press, 1994), p. 228.

٤ Haron, SuerayaChe; Ahmad, Ismail Sheikh; Mamat,Arifin& Mohamed, IsmaielHassanein Ahmed,"The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives", International Education Studies; VI, 2 (2013), pp.55-62.

٥ Haron, SuerayaChe, et.al., "The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives", pp.55-62.

مطلوبة بدرجة عالية لتحقيق المستوى المتقدم من مهارة الحديث بالعربية، وإجادة النحو العربي على المساهمة بدرجة عالية في جمال اللغة التي تمكن المتعلم من كسب الشجاعة والثقة في الحديث، لذا، سوف يستخدم المتعلم الاستراتيجيات العديدة، والتسهيلات، والفرص المتوفرة من حوله لإيجاد البيئة من أجل التحدث بالعربية، أي أنه يصبح محفزاً ومهتماً بممارسة ما تعلمه شفهياً، وعندما يلاحظ أنه على مقدرة على الحديث سوف يكون بدافعية أكثر بسبب مقدرته الجديدة على الحديث، أي أنه يظهر اتجاهاته الايجابية نحو الحديث بالعربية، لهذا السبب فإن الحاجز (العائق) الخارجي مثل الفرصة أو البيئة لا تهم كثيراً بالنسبة للمتعلم، لأن بإمكانه أن يوجدها بنفسه، بحسب ما يطرحه[٦] في عمله، ويبدو أن المتعلم الناجح يستخدم استراتيجيات تعلم بتكرار أكثر وفي طرائق نوعية مختلفة مقارنة مع المتعلم الأقل نجاحاً.

فحسب[٧] يعتبر التوجيه الذاتي مهم بشكل خاص لمتعلمي اللغة الثانية، لأن المعلم غير متواجد باستمرار حولهم لتوجيههم في استخدام اللغة خارج بيئة الصف الدراسي، وقد عرضت العديد من الدراسات ومن بينها دراسة[٨] أن معظم المتعلمين للغة العربية يظهرون الضعف في مهارة التحدث باللغة العربية بغض النظر عن الفترة الزمنية في تعلم اللغة، بسبب عدم معرفتهم باستراتيجيات مهارة تعلم اللغة التي تساعدهم على أن يصبحوا متحدثين جيدين باللغة العربية، وقد بنيت هذه الفرضية على العديد من استراتيجيات تعلم لغة ثانية التي تعرض عزو النجاح المختلف في تعلم اللغة إلى الاستراتيجيات الجيدة التي يحضرها المتعلمون للمهمة تعلم التعلم، وليس الاعتماد فقط على البيئة، فقد أظهرت دراسة[٩] المحاولات الأكبر لفهم مواضيع مهارة الحديث مع زيادة الاهتمام بدراسة أثر وعي المتعلم بتطوير مهارة التحدث وأثر التعليم المبني على الاستراتيجيات، من أجل أن يصبح المتعلم للغة العربية ناجحاً.

إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفاهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضا بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين؛ لأنه أساس أصيل في التعامل بين المعلم وطلبته، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها. إذ يُعد دليلاً واضحاً على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين، وحسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف إلى رغباتهم، وميولهم عند الاستماع. لذلك فهو فرصة لإغناء الطلبة فكريا ولغويا، فالمعلم يستطيع أثناء التعبير الشفوي أن يمد الطلبة بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ[١٠]

٦ Ellis, R.,ibid, 559.

٧ Oxford, R.L.,Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know,(New York: Newbury House Publishers, 1990), p. 7.

٨ Mall, M. Teaching Arabic to Learners in Muslem Private School in Schools in South Africa, p. 35.

٩ Huang, Li Shih,Heightening Advanced Adult Second-Language Learners Awareness of Strategy Use in Speaking: A Little can Go A Long Way, p. 56.

١٠ طعيمة، رشدي أحمد وآخرون, المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص ٧٦.

ويعد التعبير الشفاهي فرصة لاكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته؛ لأن التعبير الشفاهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للتحدث والرغبة فيه، وبخاصة التكلم، فهم يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وخصوصاً فيما يتصل بالأشخاص وذواتهم[١١].

صعوبات التحدث

تكمن الصعوبة في التحدث بالخلط بين الأصوات، مما يؤدي إلى تغيير الكلمة فيتغير المعنى، لذا فمن الضروري أن يتقن المتحدث نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، والتفخيم والترقيق ونطق الأصوات المتجاورة، وهناك الأخطاء المتعلقة بالحركات التي غالباً ما يقع المتعلمون فيها، مما يؤدي إلى تغيير مدلول الكلمة لتغيير الحركة، وعدم مراعاة التنغيم أيضاً أثناء التحدث، ويتسبب ذلك في عدم وضوح المعنى خاصة في الحديث الشفوي. وهناك صعوبات قد تتعلق بعدم إلمام المتحدث بموضوع الحديث، فلا يقدمه بطريقة متصلة بل يتردد ويتلعثم، لذلك ينبغي تدريبه على مواقف متخيلة تسبق الموقف الحقيقي باستخدام التراكيب المناسبة. وهناك تراكيب تستخدم على أنها تعابير ذات دلالات، وليست كالكلمات، تتعلق بالضبط السليم للكلمات تبعا للموقف الإعرابي، وعدم القدرة على تقديم أفكار مترابطة متسلسلة في صورة واضحة يسهل فهمها[١٢]

كما أشار[١٣] في دراسته إلى أن كافة المواضيع في اللغة العربية بما في ذلك اللغة التواصلية العربية لم تصمم لخدمة الأهداف التواصلية، لأن التركيز كان دائماً على فهم النحو والاستيعاب العربي، ونادراً ما تعرض الطلاب بشكل غير مباشر للحديث بالعربية خلال حصص إضافية، وأن مهارة التحدث لم تقدر في الامتحان على الرغم من ضمها في التقديرات بسبب اعتقاد المعلمين أن استخدام المدخل التواصلي سوف يعيق خطوة التدريس ويؤخر الإنجاز على الرغم من بذل بعض المعلمين جهودا لجعل الدروس أكثر تفاعلا وتشجيع مشاركة الطلاب، واقترح استخدام الأساليب التواصلية والوظيفية والدينية لاستبدال النماذج الحالية لتشجيع الطلاب على اكتساب الكفاءة التواصلية من خلال الممارسة المستمرة في الصف الدراسي.

وتتطلب مهارة التحدث مجموعة من الأمور المهمة، منها: ضرورة تقدير ما قيل، وتبادله مع الآخر، ومعرفة صنع الأفكار بصورة واضحة ودقيقة، وربطها بالمعرفة الخاصة التي جرى تحصلها من قبل، مما يجعل الآخرين يشعرون بالراحة التامة التي

١١ مجاور، محمد صلاح الدين, ص ١٣٢.

١٢ أبو حمزة، فهمي فهد, صعوبات تعليم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق٢٠٠٧), ص ١٥٢.

١٣ Shakir, Abdullah andObeidat, Hussein, "Maturity in AFL Students", al-Arabiya, 24/1 (1991), p. 173.

تتيح توجيه أسئلة أو عمل تعليقات مختلفة، وهنا تبرز الايجابيات عندما يصل الإنسان بالمحادثة إلى نتيجة مرضية، ولا يكون ذلك إلا إذا كان لديك ما تقوله.

إن للغة مهارات لا بد من مراعاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ابتداء بالنطق الجيد بتعلم النطق لأصوات العربية، وانتهاء بتذوق اللغة والتمرن على الكلام فيها، لذا ينبغي مراعاة أن يكون المعلم على كفاءة عالية في مهارة الكلام، كي يكون أنموذجا يحتذى به، فإذا لم يكن المعلم على قدر عال في هذه المهارة فإنه سينعكس أثره على الدارسين بالسلب. ولابد من الابتداء بالأصوات المتشابهة بين اللغتين(لغة الدارس الأولى و اللغة العربية). فعلى سبيل المثال، لو بدأ المعلم بصوت لا يوجد في لغة الدارس الأم كصوت العين الذي لا يوجد في اللغة الانجليزية، ويريد أن يعلمهم نطق كلمة (على) فإن الدارس سيواجه صعوبة شديدة، لأن هذا الصوت غير موجود في لغته، ومن ثم فإنه يبدأ بتنفير الدارس من اللغة ، وهذا المبدأ ينبغي أن يلم به مؤلف كتب تعليم العربية للناطقين بغير ها، ولا يقتصر على المعلم، لأن المعلم في معظم الأمور يتقيد بكتاب الطالب[١٤].

وثمة خطوات في تدريس المحادثة للناطقين بغير العربية يجب التنبه إليها، وبخاصة المحادثة، التي هي الصورة الفعلية لتعلم الطالب اللغة العربية ، وهي المخزون اللفظي من اللغة المتعلمة ، لذا فإن درس المحادثة يبدأ بخطوات كما يرى الدليمي[١٥] أهمها: المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتوضيح الميادين التي يختارون منها الموضوعات، مع مراعاة ميول الطلبة، ثم عرض الموضوع حيث يعرض المعلم الفكرة على السبورة. وبعد ذلك يأتي حديث الطلبة بعد أن أخذوا فكرة واضحة عن الموضوع ، وعند ذلك تأتي المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي، وهي حديث الطلبة عن الموضوع المختار.

ويوضح التميّز بين نوعين من تعلم الفرضية لاكتساب لغة ثانية التي تطرح أن تعلم اللغة يحدث بوعي في موقع أكاديمي كنتيجة للاهتمام باللغة في جهد لفهم ولتذكر القواعد، في المقابل، يحدث اكتساب اللغة بوعي فرعي وطبيعي عندما يستخدم المتعلم اللغة من أجل التواصل. وهناك العديد من النظريات في استراتيجيات تعلم اللغة تشير إلى نسبة النجاح في تعلم اللغة يُعزى إلى الاختلاف في قدرة المتعلم في دافعيته، وفي الجهد المبذول الذي يتسبب في درجات مختلفة من النجاح في تعلم اللغة، ويقع الاهتمام الرئيسي الذي يتعامل مع اختلاف رئيسي في معرفة المتعلمين بالمهارات وفي استخدام تقنيات كيفية التعلم أي استخدام استراتيجيات التعلم التي تشير إلى استراتيجية التعلم على أنها التصرفات المحددة التي تتم من قبل المتعلم لجعل التعلم أسرع و أسهل وأكثر متعة وبتوجيه ذاتي أكثر، بفاعلية

١٤ الغالي، ناصر عبد الله وعبدالله، عبد الحميد, أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار الغالي, ١٩٩١), ١٥٤

١٥ الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم, اللغة العربية مناهج وطرائق تدريسها، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن, ٢٠٠٥), ص ٢٨٥.

أكثر، والتي تساعد في إمكانية نقل أكثر لظروف تعلم جديدة[١٦].

إن تدريس اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الامريكية، ومن بينها اللغة العربية بهدف التواصل، وليس المقدرة على استخدام اللغة تماماً كما يستخدمها المتحدث الأصلي بها، وتضم الكفاءة التواصلية معرفة كيفية استخدام اللغة لمدى واسع من أهداف مختلفة ووظائف متنوعة، ومعرفة كيفية تنويع الاستخدام للغة حسب الموقع والمشارك، ومعرفة كيفية إنتاج وفهم النماذج المختلفة من النصوص ، وكذلك كيفية الحفاظ على التواصل بغض النظر عن محدودية الشخص في معرفة اللغة[١٧]. لذلك من المهم بالنسبة للمعلمين وللمتعلمين للغة أن يكونوا قادرين على التمييز بين «تعلم اللغة» و»المعرفة عن اللغة»، فقد عرف «تعلم اللغة» على أنه يصبح المتعلم قادراً على استخدام اللغة من أجل الاستيعاب والتواصل والتفكير كما يفعل في لغته الأولى، وعندما يفكر المتعلم باللغة على أنها مثل أي موضوع دراسي آخر قد يتعلم الكثير عن مفرداتها و نحوها، وعن بناء الجمل والحوار..الخ

إن تعلم اللغة العربية كلغة ثانية يقدم تصورا جديدا ، فالناطق بغير العربية لا يمارس اللغة، ولا يتحدث بها بتكرار، ويأخذ الطلاب المسؤولية الأكبر لتنظيم ولتطوير الأفكار، ودور المعلم هو تسهيل تعلم الطالب للغة وتوجيهه بأساليب التعلم الحديثة ، وهذا يعني أن على المعلم أن يغير نظرته في التعليم وأن يستخدم الأدوات والمهارات الجديدة.

وبالتالي على المتعلمين أن يأخذوا التغذية الراجعة من أجل تحسين منهجية التدريس ومهارات التحدث. فعادة ما تكتسب اللغة الأولى بشكل غير رسمي، حدسياً وبوعي فرعي من البيئة ومن الظروف المحيطة، وغالباً ما يتعلم المتعلمون اللغة الثانية في المدرسة في ظرف تدريس رسمي يتعلمون فيه قواعد وتراكيب اللغة [١٨]، فاللغة بحد ذاتها ليست غاية فقط، بل هي مثل مسارات السكة الحديدية، وهي طريقة للتواصل بين أرواح ووسائل اتصالات [١٩] .

ومهارات التحدث في مستويات تعلم اللغة للناطقين بغيرها، التي اختارتها الباحثة، وهي: طرح الأسئلة والاستفسارات و يجري فيها تطوير قدرة الطالب على طرح الأسئلة،التي تعزز مهارات ذات آثار أعمق في ضبط عملية التعلم ومراقبتها. وتتطلب هذه الاستراتيجية طرح الأسئلة قبل القراءة، و اثناءها وبعدها [٢٠] .إما مهارة التعليق

١٦ Oxford, R.L., ibid., s. 216.

١٧ Richards, J. C.,Communicative Language TeachingToday,(Singapore: SEAMO Regional Language Centre, (2006), p. 77.

١٨ Mall, M. ibid.,p: 39.

١٩ Abdur Rahim, Anida,"StrategipembelajaranBahasa Arab di kalanganpelajarMelayu [ArabicLanguage learning strategies of the Malay students". (Unpublished Master's Thesis), University of Malaya, p. 48.

٢٠ الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم, اللغة العربية مناهج وطرائق تدريسها، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن, ٢٠٠٥), ص١٠٤

حول فكرة معينة فتتمثل في مقدرة المتعلم التعبير شفويا أو كتابيا حول فكرة معينة، يناقشها من جوانبها المختلقة بلغة سليمة خالية من الأخطاء ،كذلكتخيل أحداث لها علاقة بالنص وهو يدعو إلى التعمق في النص لإبراز جمالياته والوصول إلى معانٍ أعمق. ويسمى التصور فهي صورة انعكاسية يجري تشكيلها للأشياء والمواضيع التي تختبر على نحو حسي. وأخيراً التنبؤ بنتائج موضوع النص وهي المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل. وبالنسبة للطلبة فهي تمثل التفكير فيما سيجري في المستقبل.

الاستراتيجيات المطورة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها :

يحتاج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى استراتيجيات متنوعة، قابلة للتطور تبعا لحالة المتعلم ومستواه اللغوي. وان اتباع استراتيجيات تتسم بالفاعلية تجعل المتعلم قادرا على التعلم والتوصل إلى المعلومة وتقويمها، وتطبيقها ثم استخدامها في صنع القرار، وحل المشكلات.

وقد حدد ليهير [٢١] ثلاث استراتيجيات حديثة لتدريس القراءة، الأولى : استراتيجيات ما قبل القراءة، وفيها يعطي الطالب آراء شخصية قائمة على التنبؤ بالأسباب التي دفعت المؤلف للكتابة، والجو العام لها، فضلاً عن إثارة الأسئلة. ويطور ذلك وعيا للنقد لدى الطالب، ومساعدته على التفسير وإعطاء قرارات حول النص. الثانية: استراتيجيات أثناء القراءة، وفيها يتعامل الطالب مع تحليل النص بشكل أعمق، في محاولة للبحث عن الآراء والحقائق والواقع والخيال، فيستخدم الطالب مجموعة من الممارسات، كالتعليق على الحواشي، ووضع خطوط تحتية، وعمل مخططات.الثالثة: استراتيجيات ما بعد القراءة، وفيها يعمل القارئ ملخصات تحتوي على استنتاجات أو تقويما أو خلاصة.

إن هذه الاستراتيجيات هي عناصر لتعزيز تعلم اللغة الثانية، وتساعد على تطوير كفاءة اللغة كلما انعكست في مهارات المتعلم في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فقد أثبت أن استراتيجيات التعلم قد حسنت من أداء الطلاب، من ثقتهم بأنفسهم، ومن اهتماماتهم، ومن اتجاهاتهم نحو اللغة العربية، بالإضافة إلى ذلك أكد المعهد الوطني لمصدر اللغة (NCLRC) على أن نجاح المتعلم في تعلم اللغة الثانية أو افتقاره إلى النجاح يعزى إلى الطريقة التي يتبعها المتعلم في تعلمه، وليس إلى قوى أبعد من سيطرته، لأنه بإمكان الطلاب تعلم كيفية استخدام الاستراتيجيات بفاعلية أكثر، وعندما يفعلون ذلك يصبحون باعتماد ذاتي أكثر وقادرين أفضل على التعلم باستقلالية، ويبدؤون في تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم الخاص بهم، وتزداد دافعيتهم، لأنهم تمكنوا من رفع ثقتهم وقدرتهم على التعلم باستخدام تقنيات خاصة من أجل التعلم الناجح للغة الثانية[٢٢].

٢١ Leher, Fran, "Developing Crical and Creative Reading and Thinking Skills", Language Arts, 60/8 (1983),l031 -103.

٢٢ Anderson, P.S., Language Skills in Elementary Education,(New York: Macmillan Publishing company, 1987), p. 109.

أما الاستراتيجيات في القراءة التي اعتمدتها الدراسة الحالية، فهي: إستراتيجية تشكيل أغراض القراءة والكتابة (قبل القراءة)، وإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ (خلال القراءة)، وإستراتيجية أخذ الملاحظات (بعد القراءة).

أولاً: إستراتيجية تشكيل أغراض القراءة والكتابة (قبل القراءة):

تنقسم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام إلى نوعين: برامج لتعليم العربية للحياة، وهي البرامج العامة التي ينخرط فيها جمهور متعدد الصفات لا يهدف من تعلمه للعربية سوى الاتصال بالعربية في مواقف الحياة المختلفة. والنوع الثاني برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة، وهي البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محددة. وتتعدد أنواع هذه البرامج الأخيرة، فمنها العربية لأغراض أكاديمية (AAP)، والعربية لأغراض وظيفية (AOP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، ومنها العربية لرجال التربية (AEP) وغيرها. وعلى الرغم من تعدد هذه الأنواع، إلا أنها تقع جميعها تحت مظلة واحدة هي تعلم العربية لأغراض خاصة.

وعليه، يمكن طرح السؤال الآتي: هل هناك علاقة بين تشكيل أغراض القراءة والكتابة للأغراض الخاصة وتعليمها في ضوء المدخل الاتصالي ؟. بالطبع هناك علاقة، بل إن بعض المفكرين يعتبرون هذا شكلاً عملياً تتجسد فيه مفاهيم المدخل الاتصالي للغة. وجوهر هذا المدخل كما هو معروف في الأدبيات التربوية، يكمن في حيوية تعليم اللغة، وارتباطها بالمواقف الحقيقية للاتصال، وليس بمواقف مصطنعه أو مواقف يتخيل المؤلف أو المعلم أن الدارسين بحاجة إليها. وكذلك الأمر في التقويم، فالتقويم الجيد في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة يرتبط تماماً بالمهام التي يمر بها الدارس بالفعل، والتي يحتاج فيها الاتصال باللغة [٢٣].

ويعد تشكيل أغراض القراءة والكتابة للمتعلمين الأجانب، حركة حديثة إلى حد ما في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتلك الحركة التي تتميز بإعداد برنامج أو بناء منهج لتعليم العربية لجمهور خاص ذي مواصفات معينة، له حاجات لغوية محددة، تفرض نفسها عند إعداد البرنامج أو المنهج. وتلزم المسؤولين بإتباع منهجية علمية خاصة عند إعداد البرنامج، معتمدة على التقدير الدقيق لحاجات الدارسين، وليس على تفضيلات خاصة للمعلم [٢٤].

وتشكيل أغراض القراءة والكتابة لأغراض خاصة مفهوم متعدد الأبعاد، بمثل ما تعددت تعريفاته، ولعل أكثر التعريفات شيوعاً هو:مدخل لتعليم اللغة تستند عناصره كافة، من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس، إلى الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة. أما الخصائص الرئيسة أو المطلقة لبرنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة فهي:

٢٣ Lado, R.,Teaching English AcrossCultures, (New York: Mcgraw-hillp, 1988), p. 39.

٢٤ Walczyk, J., Griffith- Ross, D., "How Important is Reading still fluency for Comprehension; The Reading Teacher, 60/6 (2007).

أنه برنامج أُعدّ ليواجه حاجات محددة خاصة للمتعلم، وأنه يتعلق من حيث محتواه (سواء الموضوعات أو العناوين) بمجالات عمل معينة أو مهن أو أنشطة، وأنه يركز في اختيار اللغة على الأنشطة السابقة، سواء أكان ذلك من حيث النحو، أم من حيث المفردات، أم من حيث أساليب الخطاب، أم من حيث المعاني والدلالات، فضلاً عن توظيف أساليب تحليل الخطاب[٢٥].

وتتمثل الخصائص الثانوية، أو المتغيرات بخصوص برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، في تحديد البرامج لتعليم مهارات معينة في مجال معين (كالقراءة مثلاً)، وقد يجري تدريسه دون الخضوع لمنهجيات محددة سلفاً.

ويصمم برنامج اللغة لأغراض خاصة لمواجهة حاجات معينة للمتعلم، وأن يوظف المنهجيات والأنشطة المناسبة للمجال الذي يخدمه، ويركز على اللغويات (قواعد، معجميات، أساليب) وعلى المهارات وأساليب الخطاب المناسبة لهذه الأنشطة [٢٦]. ويتعلق البرنامج بمجال أو مجالات متعددة. وقد تستخدم في بعض المواقف التدريسية منهجيات مختلفة عن تلك التي تستخدم في البرامج العامة لتعليم اللغة، وكذلك يصمم البرنامج غالباً للمتعلمين الكبار، سواء أكان بمعاهد ومؤسسات تعليم الكبار أم مواقف العمل المهنية. ذلك أن معظم هذه البرامج تفترض توفر خلفية لغوية أساسية لدى الطالب، وإن كان يمكن استخدامه مع المبتدئين أيضاً[٢٧]

ثانياً: إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ (خلال القراءة):

لقد بين كل من كيبي وديكر تطور النظر إلى التفكير بصوت عالٍ بأن البحث حول التفكير بصوت عالٍ استغرق أربعين سنة. إذ بدأ في مطلع الستينيات على يد (سايمون ونويل) لفحص كيف يحل الناس المشكلات، وبعد هذه المدة ظهر الانتقال من الحديث عن استراتيجيات منفصلة، إلى الحديث حول معنى النص نفسه، وكانت النظرة إلى التفكير بصوت عالٍ بحث، لاستقصاء العمليات المتصلة بالتفكير وحل المشكلات، والاستيعاب القرائي. وبعد ثمانينات القرن الماضي نظر إلى التفكير بصوت عالٍ طريقة لنمذجة الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون، لاستيعاب النص للطلبة، من أجل مساعدتهم على تحسين تفكيرهم، واستيعابهم القرائي. ثم أصبح عنصراً متكاملاً لعملية بناء المعنى، ضمن التفاعل الاجتماعي[٢٨].

وأشار هارتمان إلى مفهوم إستراتيجية التفكر بصوت عالٍ: بأنها تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في انشغاله في قضية تتطلب التفكير، وبموجبها يقول المفكر

٢٥ Al-Mulhim, AbdullahM., "An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Technology Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", (PhD, The University of Mississippi, 2001), 138.

٢٦ Daoud, Mohamed,"LSP in North Africa: Status, Problems and Challenges", in Annual Review of Applied Linguistics, 2000, II, 172.

٢٧ Walczyk, J., Griffith- Ross, D., "How Important is Reading still fluency for Comprehension; The Reading Teacher, 60 (2007), 34.

٢٨ Walczyk, J., Griffith- Ross, D.,ibid.,p:23.

بصوت عالٍ كل الأفكار والمشاعر التي تحدث عنده في أثناء تأدية المهمة، فهي إستراتيجية تقوم على التحليل الذاتي من أجل تحديد أنواع التفكير التي يجريها الشخص، أو يجربها في حل مسألة، أو إجابة سؤال، أو القيام بتجربة، أو تقديم ملاحظات عن كتاب. ويتضمن التفكير بصوت عالٍ مجموعة من الإجراءات، منها ترجمة التفكير والتصورات الخاصة في أثناء عملية التفكير إلى كلمات ينطقها المفكر بصوت عالٍ ويسمعها الآخرون، والتكلم بصوت عالٍ عن الخطوات التي يمر بها المفكر في أثناء تصديه لحل مشكلة أو موقف، من دون الاهتمام بمراقبة الآخرين له، مع الحرص على عدم التفكير بوجود خطوة غير مهمة أو سهلة أو واضحة لا تستدعي الحديث عنها، إنما التكلم عن كل خطوة يمر بها مهما كانت، والتكلم بصوت عالٍ بكل تفكير يعمل بداخل الشخص المفكر قبل البدء بحل المشكلة مثل: ماذا سأفعل؟ ومتى أفعل؟ ولماذا أفعل؟ وكيف أفعل؟ ما أفضل طريقة للحل؟[٢٩].

وعند التفكير بصوت عال يجب تحديد مهارة التفكير التي يجري توضيحها بالأمثلة قبل فوات الأوان، وقصر التعليقات على تلك التي تدعم المهارة، وشرح ما ستقوم بفعله قبل القيام به. والتحقق من فهم الطلبة هو الغرض من التفكير بصوتٍ عال. وفي حالة التفكير بصوتٍ عالٍ في أثناء قراءة أحد النصوص من نوعٍ ما، تستخدم طرقاً لمساعدة الطلبة على فهم الفرق بين ما يحدث في أثناء القراءة وفي أثناء التفكير. وبعض المدرسين ينظرون إلى الفضاء أو يضعون أصابعهم على ذقونهم لتوضيح أنهم يفكرون. ويجب أن لا يرتبك الفرد في الإفصاح عن رأيه[٣٠].

وتتفق الباحثة مع القول أن التفكير بصوت عالٍ قد يثير إحساسًا بالارتباك وعدم الراحة في البداية، ولكن مع الممارسة سيصبح الأمر أكثر سهولة. وقديتفاجأ المدرسون عادةً بالاستجابة الإيجابية من الطلبة عند تجربة هذه الطريقة. وهذه الإستراتيجية ممتازة لمساعدة الطلبة على أن يكونوا ما وراء معرفيين بصورة أكبر، ومساعدتهم على تحديد استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها، وأن يصبح لديهم وعي باستراتيجيات التفكير التي تخص الآخرين.

وتتضمن إستراتيجية التفكر بصوت عالٍ جملة من الخطوات ، منها: اختيار الموقف المشكل صعوبة، ويقتضي التفكير من المتعلم، ثم تحديد الأهداف التي يراد بلوغها، ثم تزويد الطلبة بقائمة معايير لتقييم العمليات والمهارات التي يقتضيها التعامل مع الموضوع، وأخيراً مطالبة الطلبة بالتفكير في الموضوع بموجب الاستراتيجيات المطلوبة على وفق قائمة المعايير.

وقد تظهر بعض المشكلات في استخدام هذه الإستراتيجية منها: صعوبة ضبط

٢٩ Hartman, H. J.,Metacognition In Learning And Instruction, Theory, Kesearch, and Phapter3, (New York: The City College of City University, (2001), p. 218.

٣٠ Daoud, Mohamed,"LSP in North Africa: Status, Problems and Challenges", in Annual Review ofApplied Linguistics, (2000), II, 28.

ما يتلفظ به الطالب، واحتمال مقاطعته في أثناء أداء المهمة، وتعطيل تتابع عمليات المعالجة وتزامنها، وكذلك تسجيل المعلومات في أثناء التفكير بصوت عالٍ، فضلاً عن استنفاذ الوقت والطاقة العقلية المعرفية [٣١].

وهناك بعض مستلزمات نجاح التعليم بإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ منها: عدم قبول المعلم التعليم المبني على الحفظ من دون فهم من المتعلم، وامتلاك المتعلم والمستمع مهارات معرفية ملائمة لتطبيق هذه الإستراتيجية، وتوفير الممارسة الكافية للتعلم بهذه الإستراتيجية، وعدم سرعة المتحدث في الكلام لكي يستطيع المستمع مجاراته وتحليل ما يقول، ثم إيجاد حالة من الوعي لدى الطلبة بأهمية هذه الإستراتيجية وجدواها في عملية التعلم والتعليم.

ثالثاً: إستراتيجية أخذ الملاحظات(بعد القراءة):

إن إستراتيجية أخذ الملاحظات تهدف ابتداء إلى توجيه ذهن القارئ إلى تعرّف ما هو مهم، وما هو أقل أهمية. وتتطلب هذه الإستراتيجية استخدام قدرات منظمة تم اكتسابها عن طريق التعلم، وتشكل الملاحظة جزءا من علميات التفكير المنظم المتسلسل[٣٢].

وهذه الإستراتيجية تستخدم من أجل اكتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الأحداث أو أنماط السلوك، وذلك باستخدام الحواس الخمس المختلفة[٣٣]وتعود أهمية تدريس مهارة أخذ الملاحظة إلى أنها تعمل على تحقيق أسلوب التعلم النشط، وأن المعلومات التي يجري الحصول عليها بالملاحظة الفاعلة يشكل الأساس السليم لكثير من مهارات التفكير الأخرى، وإنه عندما يعمل الطالب على استخدام مهارة أخذ الملاحظة بفاعلية كبيرة، فإنه يستطيع الحصول على معلومات أفضل من الناحية الكيفية، وأكثر من الناحية الكمية، ومما يفيد علميات التفكير.

وتشتمل إستراتيجية اخذ الملاحظات مجموعة من الخصائص: السهولة والوضوح، والإسهام في تنشيط الذاكرة، وإيجازها، وتدوينها بلغة القارئ أن هذه الإستراتيجية تعمل على التفريق بين النقاط البارزة في المادة والتفاصيل الداعمة، واستخدام قرائن السياق، و استخدام الرموز والمختصرات، و اختزال الكاتب، وتنظيم المعلومات والأفكار في وضوء العلاقات القائمة بينها، والتركيز في إثناء القراءة، والإصغاء في إثناء الاستماع[٣٤] .

٣١ شبلي، أمينة, بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين من طلاب المرحلة الجامعية,(أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن, ٢٠٠١), ص ٢٢٥

٣٢ زيود، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هاشم عمر وكوافحة، تيسير مفلح, والتعليم الصفي،) عمان: دار الفكر للنش والتوزيع,١٩٨٩), ص ١٤٢.

٣٣ سعادة، جودت أحمد, تدريس مهارات التفكير، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع, ٢٠٠٣), ص ٩٨

٣٤ نصر، حمدان علي,"أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدورس المعايطة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة", مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١/١٣(١٩٩٨) ,١٠٣-١٣٣.

وتتضمن إستراتيجية أخذ الملاحظات مجموعة من الفوائد التي تتحقق للطالب: أنها تساعد العقل على فرز المعلومات المهمة من غيرها، وتسهيل عملية تخزين المعلومات في الذاكرة، فضلاً عن أنها تساعد الذاكرة على استرجاع المعلومات المكتسبة، وتنمي الخبرات الشخصية للطالب.

ولخص سعادة[٣٥]أهم خطوات مهارة الملاحظة، ومن ذلك: تحديد الشيء أو الأمر أو الحدث أو السلوك المراد ملاحظته، والإلمام أو التعرف إلى الشيء أو الحدث أو الشخص المراد ملاحظته، وكذلك تحديد الطريقة التي ستجري بها ملاحظة الشيء أو الحدث، كأن يكون ذلك عن طريق النظر أو السمع. ويجب الأخذ بالحسبان أي نوع من التحيز الذي يؤثر في الملاحظين، ثم تحديد النمط الملائم لتسجيل الملاحظات، والمراجعة الفورية. فبعد ملاحظة السلوك أو الحدث، فانه لا بد للملاحظ من تسجيل المعلومات الناجحة عن الملاحظة بوسائل شتى يراها ملائمة، مثل الكتابة والتحدث، وأخيراً الحكم على عملية تطبيق الملاحظة، وذلك في ضوء ما جرى إنجازه بالفعل، وما لم يجر إنجازه بعد.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن إستراتيجية أخذ الملاحظات مهمة لرفع تحصيل الطالب، لذلك لابد من تضافر الجهود المعنية من اجل رعاية هذه الإستراتيجية، وذلك بتنوع أساليب التعلم والأنشطة من جهة، وتنوع المحتوى التعليمي من جهة أخرى.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثةفي الدراسة المنهج شبه التجريبي، الذي استُخدم للتعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على بعض الاستراتيجيات المطورة في القراءة واختبار أثره في تنمية مهارات الكتابة والتحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

البرنامج التعليمي:

أهداف البرنامج:

بُني البرنامج التعليمي متضمناً ثلاث وحدات دراسية من كتاب المستوى الثالث للناطقين بغير اللغة العربية، مزودة بمجموعة من الأنشطة القائمة على الاستراتيجيات الثلاث تشكيل أغراض القراءة والكتابة قبل القراءة، والتفكير بصوت عالٍ في أثنائها، وأخذ الملاحظات بعدها. وقد صيغت هذه الأنشطة على وفق المهارات الفرعية لكل إستراتيجية. ووضعت أهداف البرنامج بالاطلاع على مناهج غير الناطقين باللغة العربية للمستوى الثالث وبعض الدراسات السابقة. واستناداً إلى ذلك هدف البرنامج إلى تحقيق الآتي:

١. قراءة الكلمات والجمل والعبارات قراءة جهرية صحيحة .

٣٥ سعادة، جودت أحمد, تدريس مهارات التفكير، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع, ٢٠٠٣) ص١٨٤.

٢. تكوين جمل وعبارات صحيحة .

٣. فهم ما يقرأ من جمل وعبارات ونصوص.

٤. تنمية القدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها.

٥. تدريب الطالب على الاستفسار عما لا يفهمه.

٦. تدريب الطالب على فهم الأسئلة التي توجه إليه.

٧. تنمية قدرة الطالب على التعليق على الأفكار المطروحة.

٨. تنمية قدرة الطالب على التمييز بين الفكرة الرئيسية والفكرة الفرعية.

أسس بناء البرنامج:

تعتمد الباحثة على مجموعة من الأسس عند بناء برنامجها ومن أهمها:

١- إتباع التسلسل المنطقي في بناء البرنامج القائم على الاستراتيجيات (تشكيل أغراض القراءة والكتابة (قبل القراءة)، التفكير بصوت عالٍ (إثناء القراءة)، اخذ الملاحظات (بعد القراءة).

٢- يهدف البرنامج التعليمي إلى تنمية مهارات التحدث والكتابة.

٣- الإفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٤- مراعاة الأسس النفسية والمعرفية والفلسفية والاجتماعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مسوغات بناء البرنامج:

إن من أهم مسوغات بناء البرنامج الحالي ما يأتي:

١. ضعف الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في مهارات الكتابة والتحدث. وسيعمل البرنامج بالاستراتيجيات التي يعتمدها على تنمية المهارات، ومعالجة الضعف الذي أشارت إليه الدراسات السابقة، والأدب التربوي.

٢. قلة البرامج التعليمية التي تختص بالطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

٣. الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات قرائية متطورة، لتنمية مهارات الطلبة للناطقين بغير اللغة العربية في المجالات المختلفة، وبخاصة مجالات التحدث والكتابة .

٤. التوصيات الصادرة من عدد من الدراسات، والبحوث ، والمؤتمرات ، وورش العمل، والندوات، التي تتناول تدني المهارات التحدث والكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

دور الطالب في البرنامج:

يؤدي الطالب أدواراً رئيسة في تطبيق البرنامج، إذ يقوم بتطبيق الأنشطة المطلوبة منه لأنه محور العملية التعليمية إذ يحلل ويركب و يناقش و يستقصي .

دور المعلم في البرنامج:

المعلم ميسر ومرشد للعملية التعليمية، كما يعمل على تنمية مهارات التحدث والكتابة، من خلال الأنشطة الخاصة.الاستراتيجيات:

إستراتيجية تشكيل أغراض القراءة والكتابة(قبل القراءة):

يقصد بإستراتيجية تشكيل أغراض القراءة والكتابة، محاولة الطالب وضع أهداف للنص قبل قراءته، معتمدا على عنوان النص، وتوقع الأفكار التي سيتناولها. والطالب بممارسة هذه الإستراتيجية في كل درس جديد يتمكن من التنبؤ بما سيعالجه النص، فتكون قراءة النص أفضل، والكتابة حوله أكثر دقة. وبالنتيجة تحفيز الطالب على الحوار والمناقشة، مما يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية المختلفة، وخصوصا لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية، الذين يتشوقون أكثر من غيرهم لقراءة النص، واكتشاف مضامينه.

وستقتصر الدراسة الحالية على تنمية المهارات الآتية، قبل القراءة:

- تكوين جمل وعبارات صحيحة لغوياً.

مثال: العبارة الآتية غير صحيحة لأن الفعل فيها غير صحيح: ازدادَ السائحون إلى وادي رم في كل يوم.

- تكوين جمل وعبارات ذات معنى.

مثال: أي من الهدفين الآتيين له معنى واضح؟

أ. يرمي هذا الدرس إلى تعليم وادي رم.

ب. يهدف الدرس إلى بيان أهمية وادي ر م.

- فهم ما يطرح من أهداف:

مثال: ما معنى تعريف السائح الأجنبي بحضارة الأردن؟

- القدرة على الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار:

مثال: حاور زميلك في أهمية وجود قوات امن في وادي رم؟

- تنظيم الأفكار وتسلسلها:

مثال: أعد تنظيم الفكرة الآتية: شاهدنا مطار عمان الدولي، انطلقنا من العاصمة عمان، ونحن في طريقنا إلى وادي رم.

إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

تعني هذه الإستراتيجية طرح الطالب الأفكار لفظياً، وبصوت مسموع، خلال

القراءة. أي إتاحة الفرصة للطالب الناطق بغير العربية، خلال مرحلة القراءة التفسيرية، لأن يسأل أو يستفسر أو يجيب، حول كل ما يفكر به، بل يجب تدريب الطالب على أن يفكر بصوت عال حول النص المقروء، لمساعدته على الاستيعاب الصحيح لمعاني النص . وستقتصر الدراسة الحالية في التفكير بصوت عال على تنمية المهارات الآتية ، خلال القراءة:

- استفسار الطالب عن الأمور التي لم يفهمها:

مثال: لم أفهم معنى عبارة:

- إجابة الطالب عن سؤال يوجه إليه:

مثال: لماذا كانت جبال رم مناسبة لممارسة رياضة التسلق؟

- تعليق الطالب على فكرة مطروحة:

مثال: اكتشفت في وادي رم قلعة ومعبد فيه نقوش بيزنطية ماذا تستنتج من هذه الفكرة؟

إستراتيجية أخذ الملاحظات:

تعمل إستراتيجية أخذ الملاحظات على تهيئة ذهن الطالب بعد قراءة النص، على ملاحظة ما هو مهم في النص ، وما هو أقل أهمية، إذ يؤدي ذلك إلى أن يدون القارئ الملاحظات المهمة، بعد تحديد هذه الملاحظات وتنظيمها. وأخذا الملاحظات وسيلة من وسائل الاستيعاب، والاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها. وستقتصر الدراسة الحالية في أخذ الملاحظات على تنمية المهارات الآتية ، بعد القراءة:

– تمييز الفكرة الرئيسة عن الأفكار الفرعية:

مثال: في موضوع رحلة إلى وادي رم كانت الفكرة الرئيسة تعريف القارئ بوادي رم. وهناك أفكار فرعية كثيرة تدعم هذه الفكرة الرئيسة . أكتب ثلاث أفكار فرعية.

– تسجيل الفكرة الغامضة في النص:

مثال: اكتب كل فكرة لم تفهمها جيدا في موضوع : رحلة إلى وادي رم.

– تسجيل الأسئلة والاستفسارات المهمة:

مثال: أخبرك المعلم أن هناك ثلاثة أمور أساسية يرتكز عليها موضوع « رحلة إلى وادي رم» دون هذه الأمور الثلاثة التي تعتقد أن المعلم يعتبرها مهمة.

– تدوين أهم ملاحظات المعلم حول المقروء.

مثال: اكتب ثلاثة أسئلة حول الموضوع تعتقد أنها تشغل بال أغلب زملائك ؟

نتـائـج الـدّراسـة

تستعرض الباحثة فيما يأتي نتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها وفرضيتها بعد إجراء التحليل الإحصائي، الذي جرى به إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب

واستخراجها:

١. ما أثر البرنامج التعليمي القائم على بعض الاستراتجيات المطورة في القراءة في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية ؟

الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحسين مهارات التحدث لدى الطلبة للناطقين بغير اللغة العربية تعزى إلى البرنامج التعليمي.

للإجابة عن هذه الفرضية استخرج المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان على اختبار التحدث القبلي والبعدي والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان على الاختبار التحدث القبلي / البعدي لأفراد الدراسة

العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
20	4.70	2.28	9.93	2.42

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأفراد الدراسة على الاختبار القبلي بلغ (٠٧,٤)، بانحراف معياري (٨٢,٢)، وأصبح على الاختبار البعدي (٣٩,٩)، وبانحراف معياري (٢٤,٢). وللتحقق من أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً، أجرى اختبار (ت) لعينة الدراسة. والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت)لعينة الدراسة للاختلاف بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى أفراد الدراسة

الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة ت الإحصائي	درجات الحرية	الدلالة
-5.23	2.75	-8.50	19	0.00

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة الإحصائي (ت) للفرق بين المتوسطين بلغت (-٠٥,٨)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فأقل. لذا تُرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الدراسة للناطقين بغير اللغة العربية تعزى إلى البرنامج التعليمي»، وهذا يعني أن الاختبار البعدي اختلف بشكل جوهري عن الاختبار القبلي لذا فان هناك أثراً للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التحدث لدى

الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي (٢٠٠٥)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي.

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة الإحصائي (ت) للفرق بين المتوسطين بلغت (-١٤,١١)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) فأقل. لذا تُرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، أي « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية مهارات الكتابة لدى أفراد الدراسة عند الطلبة للناطقين بغير اللغة العربية تعزى إلى البرنامج التعليمي»، وهذا يعني أن الاختبار البعدي اختلف بشكل جوهري عن الاختبار القبلي، لذا فإن هناك أثراً للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة للناطقين بغير اللغة العربية.

مناقشة النتائج والتوصيات :تستعرض الباحثة فيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة حسب تسلسل فرضيتها، والتوصيات والمصاغة في ضوء النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة:

تبين من نتائج التحليل أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية تعزى إلى البرنامج التعليمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية يواجهون مشكلات متعددة في التحدث، إذ إن اللغة العربية ليست هي اللغة الأم بالنسبة لهم، الأمر الذي يتطلب إيجاد برامج خاصة يستطيع الطلبة بها التكيف مع مهارات اللغة العربية ومنها مهارة التحدث، أن التحدث هو الوسيلة الأولى للتواصل مع الآخرين، فبهذه المهارة يتواصل الإنسان مع أفراد مجتمعه، وهي تمهد الطريق لامتلاك مهارتي القراءة والكتابة اللتين لهما دور مهم في التحصيل الدراسي. أن مهارة التحدث هي المهارة الأساسية في الكشف عن قدرة الإنسان اللغوية، وأنها الوسيلة التي يحقق بها الإنسان ذاته، ويرضي نفسه في الاتصال الشفاهي بمن يحيطون به، لأن التحدث أداة من أدوات الاتصال اللغوي. وأشار إلى أن التحدث مؤشر صادق للحكم على المتكلم ومعرفة مستواه اللغوي، فهو وسيلة لتنفيس الفرد عما في نفسه. وتبيّن أن ثمة صعوبات تكمن في التحدث تتمثل في الخلط بين الأصوات، مما يؤدي إلى تغيير الكلمة فيتغير المعنى. لذا فمن الضروري أن يتقن المتحدث نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، ولابد للمتحدث من الإلمام بموضوع الحديث.

وهناك صعوبة تتمثل في تكليف المعلمين الطلبة التحدث عن موضوعات لا تمت لواقعهم بصلة، وذلك لقلة مخزونهم اللغوي، وفقر حصيلتهم في الألفاظ والمفردات، الأمر الذي يتطلب إعداد برنامج يمكن به تذليل هذه الصعوبات. ووجد الطلبة الناطقين

بغير اللغة العربية في البرنامج الحالي أهمية في اكتساب مهارات التحدث، التي تتناسب وقدرات الطلبة الذين لديهم نقص واضح في مهارات اللغة العربية، فهي ليست لغتهم وهم بحاجة إلى نمط وطريقة جديدة يمكن لها أن تأخذ بأيديهم نحو التعلم والفهم. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرنامج آثار في الطلبة الدافعية لتعلم مهارة التحدث، وذلك للتحدث مع أقرانهم بسهولة وطلاقة، وتطوير المهارات المختلفة التي كانوا عاجزين عنتطويرها؛ ومنها مهارة التحدث.

الخاتمه :

في ضوء نتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١. الإفادة من الاستراتيجيات المطورة في القراءة وهي:(تشكيل أغراض للقراءة والكتابة، والتفكير بصوت عالٍ، وأخذ الملاحظات عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. إجراء دراسات أخرى باعتماد هذه الإستراتيجيات في مستويات تعليم أخرى للناطقين بغير اللغة العربية.

٣. إجراء دراسات تتناول استراتيجيات أخرى لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، غير الإستراتيجيات المعتمدة في الدراسة الحالية.

المراجع

إبراهيم، حمادة, الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، (القاهرة: دار الفكر العربي, ١٩٨٧).

أبو الضبعات، زكريا, طرائق تدريس اللغة العربية، (عمان: دار الفكر, ٢٠٠٧).

أبو المكارم،إيمان زيدان,»فعالية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البحوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى»،(أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: المعهد الدراسات التربوية, ٢٠٠٧).

أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم, أثر الدراما التعليمية في تطوير مهارات التحدث باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك,(٢٠٠٦).

أبو حمزة، فهمي فهد, صعوبات تعليم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق, ٢٠٠٧).

البجه، عبد الفتاح حسن, أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية العليا، (عمان: دار الفكر, ١٩٩٩).

الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم, اللغة العربية مناهج وطرائق تدريسها،)عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع،٥٠٠٢).

زيود، نادر فهمي وهندي، صالح ذياب وعليان، هاشم عمر وكوافحة، تيسير مفلح, والتعليم الصفي،) عمان: دار الفكر للنش والتوزيع, ٩٨٩١).

سعادة، جودت أحمد, تدريس مهارات التفكير، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع, ٢٠٠٣).

شبلي، أمينة, بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين من طلاب المرحلة الجامعية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،٢٠٠١).

الغالي، ناصر عبد الله وعبدالله، عبد الحميد, أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (الرياض: دار الغالي, ١٩٩١).
مجاور، محمد صلاح الدين, تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، (القاهرة: دار الفكر العربي, ٢٠٠٠).
نصر، حمدان علي,"أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدورس المعايطة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة," مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١/٣١(٨٩٩١) ٣٠١-٣٣١.
الهاشمي، عابد توفيق. الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية،)بيروت: مؤسسة الرسالة, ٢٨٩١).
والي، فاضل وفتحي، محمد, تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، طريقه وأساليبه وقضاياه،) المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع, ٨٩٩١).

Kaynakça

Abd. Rahim, Anida,"StrategiPembelajaranBahasa Arab Di KalanganPelajarMelayu [Arabic Language Learning Strategies Of The Malay Students]". (Unpublished Master's thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur. 2003).
Al-Mulhim, AbdullahM. "An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of TechnologyStudents with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", (PhD, The-University of Mississippi, 2001).
Anderson, P.S., Language Skills in Elementary Education, (New York: Macmillan Publishing company, 1987).
Daoud, Mohamed,"LSP in North Africa: Status, Problems and Challenges", in Annual Review ofApplied Linguistics, (2000), II.
Ellis, R., The study of second language acquisition,(Oxford; Oxford University Press, 1994).
Haron, SuerayaChe; Ahmad, Ismail Sheikh; Mamat,Arifin& Mohamed, IsmaielHassanein Ahmed (2013). "The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives", International Education Studies; VI/2 (1994) 55-62.
Hartman, H. J.,Metacognition In Learning And Instruction, Theory, Kesearch, And Phapter3, (New York: The city college of city University, 2001).
Huang, Li Shih,Heightening Advanced Adult Second-Language Learners Awareness Of Strategy Use In Speaking: A Little Can Go A Long Way, (2006).
Leher, Fran, "Developing Crical and Creative Reading and Thinking Skills", Language Arts, 60/8 (1983),l031 -1036.
Mall, M., Teaching Arabic to Learners in Muslem Private School in Schools in South Africa, (2001).
Oxford, R.L.,Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know". (New York: Newbury House Publishers, 1990).
Richards, J. C.,Communicative Language Teaching Today,(Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 2006).
Shakir, Abdullah and Obeidat, Hussein,«Maturity in AFL student – written-texts", Al-Arabiyya, 24/1(1991).
Walczyk, J., Griffith- Ross, D., "How Important is Reading still Fluency for Comprehension; The Reading Teacher, 60/6 (2007).