أثر الشريك اللغوي في تطوير مهارة التحدث لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً

إعداد

د/نجلاء بنت إبراهيم الشثرى

أستاذ مساعد في قسم الإعداد اللغوى بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر الشريك اللغوي في تطوير مهارة التحدث لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً في المستوى المتوسط. لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واختارت عينة مكونة من 22 طالبة من متعلمات اللغة العربية في إحدى المؤسسات التعليمية بالرياض، ووزعت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة المقابلة الشفوية (OPI) أداةً لقياس الكفاءة الشفوية قبل وبعد التجربة، حيث طلب من المجموعة التجريبية ممارسة التحدث مع شريكات لغويات عربيات لمدة ساعتين أسبوعيًا حول موضوعات محددة. أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مهارة التحدث لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، حيث أثرت الشراكة اللغوية إيجابيًا على تعزيز الطلاقة وزيادة الثقة في التحدث. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل برامج الشراكة اللغوية ضمن مناهج تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً، مع إعداد الشركاء اللغويين وتدريبهم بشكل مناسب لدعم المتعلمين، كما اقترحت إجراء المزيد من الدراسات حول الشراكة اللغوية وتأثيرها على الكفاءة الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، ودور ChatGPT كشريك لغوي افتراضي في تحسين مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً.

الكلمات المفتاحية:

الشريك اللغوي، الكفاءة الشفوية، اللغة العربية، لغة ثانية، المستوى المتوسط.

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of language partners on developing speaking skills among intermediate-level female learners of Arabic as a second language. To achieve this objective, the study employed a descriptive-analytical approach and selected a sample of 22 female Arabic learners at an educational institution in Riyadh, dividing them into experimental and control groups. The study used the Oral Proficiency Interview (OPI) as a tool to measure oral proficiency before and after the experiment. The experimental group practiced speaking with native Arabic-speaking partners for two hours weekly on specified topics.

The results showed significant improvement in the speaking skills of the experimental group compared to the control group, with language partnerships positively enhancing fluency and increasing confidence in speaking. The study recommended integrating language partnership programs into Arabic as a second language curricula, with appropriate preparation and training for language partners to support learners effectively. It also suggested conducting further research on language partnerships and their impact on cultural competence among Arabic learners, as well as exploring the role of ChatGPT as a virtual language partner in improving speaking skills for learners of Arabic as a second language.

Keywords: Language partner, Oral proficiency, Arabic Language, second language, intermediate level.

المقدمة:

تعتبر المحادثة مهارة حاسمة ينبغي أن يتقنها متعلمو اللغة الثانية، فهي الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار والتواصل الفعّال مع الآخرين. ومع ذلك، يواجه العديد من متعلمي اللغة الثانية صعوبات في التعبير عن أفكارهم باللغة الأجنبية، كما يفتقرون إلى الدافع للتحدث بها. ويحتاج المتعلمون إلى تحفيز وتشجيع مستمرين، إلا أنهم غالبًا ما يجدون صعوبة في العثور على شريك للتدرب معه، خاصة إذا كانوا يعيشون في بيئة لا تستخدم اللغة الهدف بشكل واسع. وهذه الظاهرة ليست مقتصرة على من يعيشون في بلدان لا تتحدث اللغة الهدف؛ إذ تظهر حتى بين المتعلمين الذين يعيشون في بلد اللغة، حيث يميل البعض منهم إلى الانغلاق والتواصل بلغتهم الأم.

ويتفق العديد من المدرسين على أن المتعلّم الذي يتواصل مع الآخرين باستخدام اللغة الثانية دون عوائق، ويسعى بشكل مستمر لاقتناص فرص ممارسة مهاراته اللغوية، يكون الأكثر نجاحًا في تعلم اللغة. وإذا توفرت لديه دافعية قوية وفرص منظمة للتفاعل، فإن ذلك يسهم بشكل كبير في تطوير مهاراته اللغوية والثقافية، مما يترك أثرًا بالغ الأهمية على عملية تعلمه للغة الثانية (عبد الرحيم،2019،ص33).

إن إتقان لغة أجنبية يتطلب ممارسة مستمرة، خاصة التحدث مع ناطقين أصليين. لذلك، يجب أن توفر برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية فرصًا مكثفة للممارسة، تشمل التفاعل المباشر الذي يعزز من مهارات التواصل، ويتيح للمتعلمين التعرف على أساليب التعبير الطبيعية في اللغة الهدف. كما أن الشريك اللغوي يمثل مصدرًا مهمًا للحصول على المعلومات، تعديل الأفكار، وتصحيح سوء الفهم. ولكن لضمان فعالية هذه التجربة، ينبغي أن يكون الشريك تحت إشراف المسؤولين عن المتعلم، مع تقديم توجيهات مناسبة له للتعامل مع الاختلافات الثقافية وتحديد الموضوعات المناسبة للنقاش. (راوية،2022، ص88).

على الرغم من أن متعلمات العربية لغة ثانية في مؤسسة تعليمية بالرياض يتعلمن اللغة في بيئتها الطبيعية، إلا أن الباحثة لاحظت أن معظم المتعلمات لديهن علاقات ضعيفة مع أبناء اللغة الأصلية. إذ تقتصر علاقاتهن غالبًا على من هن من نفس جنسياتهن، ويتواصلن بلغاتهن الأم مع بعضهن. وبهذا، يفوّتن فرصة تعزيز مهاراتهن التواصلية واستثمار وجودهن في بيئة عربية للتفاعل مع ناطقين أصليين، مما يمكن أن يطور كفاءتهن اللغوية والثقافية.

وتشير دراسة روشيل Rochelle (2021) إلى أن العوامل العاطفية مثل الخجل والخوف من ارتكاب الأخطاء تعد من أهم العقبات التي تؤثر على مهارات التحدث لدى الطلاب. بناءً على ذلك، رأت الباحثة أن توفير شريك لغوي للمتعلمات قد يكون حافزًا قويًا لزيادة ممارسة اللغة، مما يعزز من مهاراتهن التواصلية. وللتأكد من أثر الشريك اللغوي على تطوير مهارة التحدث، أجرت الباحثة هذه الدراسة (Cabalitca, 2021).

مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظة غير مقننة أجرتها الباحثة، في أثناء تدريسها لمقرر المهارات الشفهية 1 تبيّن لها أن المتعلمات اللاتي أظهرن تحسنًا ملحوظًا في مهارات التحدث باللغة العربية كنّ يتمتعن بعلاقات اجتماعية مع متحدثين أصليين للغة، وأثارت لديها هذه الملاحظة تساؤلات حول تأثير الشريك اللغوي في تطوير مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية. بناءً على ذلك، سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

هل يوجد تباين في مستوى الكفاءة الشفوية بين المتعلمات اللاتي لديهن شريكة لغوية والمتعلمات اللاتي ليس لديهن شريكة لغوية؟"

1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية مهارة المحادثة، وفي محاولة الوقوف على العوامل المؤثرة على تنميتها ويمكن تفصيل هذه الأهمية فيما يلي:

1. تساعد المعلمين والمعلمات في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية لتحسين مهارات طلابهم في المحادثة، حيث تحفز على تفعيل الشريك اللغوي كإستراتيجية فعالة لتطوير مهارات الطلاب اللغوية، خاصة في مهارات الاستماع والتحدث.
2. تساعد معدي المناهج والمقررات لتعليم اللغة العربية ومن يسعون إلى تطويرها حيث تلقي الضوء على أهمية تضمين مهمات ينفذها متعلم اللغة بمساعدة الشريك اللغوي لتعزز من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى متعلم اللغة.
3. تسد ثغرة في البحث العلمي الناتجة من قلة المراجع والدراسات التي تناولت دور الشريك اللغوي في تحسين مهارات التحدث لدى متعلم اللغة الثانية، مما دفع إلى ضرورة استكشاف هذا الدور بشكل أعمق من خلال هذه الدراسة.

2. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التَعرُّف على مدى تأثير الشريك اللغوي في تطوير مهارة المحادثة، واستكشاف ما إذا كان هناك تباين كبير في الكفاءة الشفوية بين المتعلمات اللاتي لديهن شريك لغوي واللاتي ليس لديهن شريك لغوي.

[1] مقرر المهارات الشفهية هو أحد المقررات التي يتم تدريسها في برنامج دبلوم اللغة العربية لغة ثانية ويهدف إلى تطوير مهارة التحدث لدى المتعلمات ويتم من خلاله تقديم مهام تواصلية متنوعة، وتوفير فرص تركز على التفاعل الشفوي، والمشاركة في الأنشطة والرحلات التي ينظمها البرنامج، كما يعتمد على المواد المرئية والمسموعة، والأنشطة التفاعلية.

3-حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- من حيث العينة:

تطبق الدراسة على متعلمات في مؤسسة تعليمية بالرياض.

ب- من حيث المستوى اللغوي:

تطبق الدراسة على المتعلمات في المستوى الثاني في برنامج الدبلوم لتعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها والذي يفترض فيه أن تكون المتعلمة قد اجتازت المستوى المبتدئ الأعلى ووصلت للمستوى المتوسط بحسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، ويُقسم المستوى المتوسط إلى ثلاثة مستويات فرعية :المتوسط الأدنى، المتوسط الأوسط، والمتوسط الأعلى.

ج- من حيث الزمان: ستطبق الدراسة في العام الجامعي 1446هـ.

د- من حيث المحتوى: حددت الباحثة بعض الموضوعات المتنوعة التي تتناسب مع المستوى المتوسط في اللغة وهي: (الهوايات والطعام والشراب وشخصيات مشهورة وقصص وحكايات ومتاحف ومعارض وفنون عربية ووسائل التواصل الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية أعياد والمناسبات والأنظمة والقوانين والحياة في المدينة والقرية والرياضة والصحة).

3. مصطلحات الدراسة:

- **الشريك اللغوي Language partner**

يُعرف الشريك اللغوي بأنه فرد يقدم خدمة إما تطوعية أو مدفوعة الأجر لمتعلم اللغة الناطق بغير العربية، هدفه ممارسة اللغة وتنمية مهارة التحدث بشكل خاص وبقية المهارات بشكل عام (المعمري والمجعلية،2023، ص.8).

المُسْتَوَى المُتَوَسِّط intermediate level

أحَدُ المستوياتِ الثلاثةِ الرئيسةِ التي يُصَنَّف فيها متعلمو اللغاتِ الأجنَبية في الفُصول الدِّراسية، وهي: المستوى المبتدِئُ beginning level، والمستوى المتوسِّط intermediate level، والمستوى المتقدِّمُ advanced level. وغالبا ما يُستَعمَل هذا التصنيفُ في تعليم اللغاتِ للبالِغين، أما الأطفالُ فيصَنَّفون تَصنيفا أوسَعَ؛ حيث تُقَسَّم المستوياتُ إلى مراحِل رئيسة، هي: المراحِلُ الأوَّليةُ، والمراحِلُ الابتدائيةُ، والمراحِلُ المتوسِّطةُ. وتُقَسَّم كلُّ مرحَلةٍ إلى مراحِلَ فَرعيةٍ أو مستوَياتٍ صُغرى؛ كأن تَقَسَّم المراحِلُ الأوَّليةُ إلى المرحَلةِ الأولى، والمرحَلةِ الثانية، والمرحَلةِ الثالثة، والمرحَلةِ الرابعة (العصيلي،2023، ص.746).ويقصد به في هذه الدراسة، المستوى الثاني في برنامج دبلوم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية؛ ويعادل المستوى المتوسط بحسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL)

الكفاءة الشفوية Oral proficiency

قُدرَةُ المرءِ على التعبير بالكلام، وهي جُزءٌ من الكِفايَة اللغويةِ العامَّة language proficiency، غيرَ أن متعلِّمي اللغاتِ يَتفاوَتون في مكوِّنات هذه الكِفايَةِ العامَّةِ بحسَب المناهِجِ والأساليبِ التي تَلَقَّوْا بها اللغةَ الهَدَف (العصيلي،2023، ص.1080).

4-الإطار النظري:

المدخل التفاعلي في اكتساب اللغة الثانية:

وفي سياق دراستنا يجدر بنا أن نعرض لمحة من المدخل التفاعلي على اعتبار أن الشريك اللغوي هو واحد من التطبيقات العملية للمدخل التفاعلي في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية. إن المدخل التفاعلي يركز على جانب محدد أثناء تعلم اللغة الثانية؛ إذ إن فكرته تتمحور حول كيف تؤدي المحادثة والتواصل الشفهي والتفاعل مع الآخرين إلى تعلم لغة ثانية والاستفادة من المدخلات اللغوية؛ لأنّ المدخل التفاعلي يرى أنّ المحادثة التفاعلية من أهم العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية بشكل إيجابي وتعزز الدخل اللغوي الذي يتعرض لها متعلم اللغة الثانية(العسيري،2023).

يرى Long (1983، كما ورد في العسيري، 2020) أن فرضية التفاعل تساعد في تسهيل المحادثة والاستفادة من الدخل اللغوي الذي يتعرض له متعلم اللغة، وجعله أكثر فهما أثناء التعلم؛ حيث يشير في موضع آخر أن فرضية التفاعل ترى أن سوء الفهم الذي قد يحدث أثناء المحادثة يجبر المتحدثين بما في ذلك المتعلم على إعادة صياغة حديثهم وتعديله لجعله أكثر فهما؛ إذ يساعد تعديل حوار المتعلم على توفير مزيد من الفهم للغة، على اعتبار أن المحادثة التي تتضمن صعوبات في الفهم وتتطلب من المتحدثين تعديل حديثهم بما يتسق مع قواعد اللغة الهدف ستؤدي إلى تعلم المزيد من اللغة.

ويشير العسيري (2020، نقلاً عن Krashen، 1981) إلى أنه بالنسبة للمتعلمين المبتدئين في تعلم اللغة؛ فإن المدخل التفاعلي قد لا يؤدي إلى تعلم اللغة بشكل جيّد، بل لا بد أن يكو التفاعل الصفي مع المتحدثين الأصليين في مراحل تعلم اللغة في المستويات المتوسطة والمتقدمة وتحت إشراف متخصصين في تعليم اللغات أي يجب أن يكون التفاعل في المستويات التي تجاوزت المستويات المبتدئة؛ وعليه؛ فإنّ التفاعل الوحيد مع الآخرين لا يضمن التعلم في ظل غياب بعض الشروط مثل القابلية للفهم، وتوفر مدخلات مناسبة.

تعريف برنامج الشراكة اللغوية:

عرفت أبو حمرة برنامج الشريك اللغوي بأنه مجموعة من المواقف ذات المحتوى الحواري التي يعدّها مسؤولو برنامج لتعليم اللغة وتعلّمها، بهدف تبادل متعلميَّن أو أكثر اللغة الهدف مع أبنائها، بهدف ممارسة اللغة شفهيًا، ضمن موضوعات يريد المتعلمون التوسع بمعرفتها. ويعدّ نشاطًا مكمّلًا؛ لتنمية المهارات اللغوية الأربع (أبو حمره،2020، ص36).

بينما يعرف أسلوب التبادل اللغوي، بأنه مجموعة من المواقف يجري التحضير لها من متعلميَّن، لتلبّي حاجاتهما من تعلّم لغة بعضهما بعضًا.

والفرق بين برنامج الشريك اللغوي وأسلوب التبادل اللغوي يكمن في عدة جوانب. ففي برنامج الشريك اللغوي، يُعدّ المنظم المؤسسة التعليمية حيث تحدد أهداف البرنامج لتتناسب مع أهدافها العامة والخاصة، وتتم الأنشطة تحت إشراف المؤسسة التعليمية، وتكون طبيعة اللقاءات بين الرسمية والودية، وتحدد المؤسسة الأنشطة، كأن يرافق الشريك الطالب في الرحلات أو زيارة الأماكن. وأما

الأجر في هذا البرنامج يمكن أن يكون تطوعيًا أو مدفوعًا، ويشمل الشركاء من اللغة الأم الذين يجيدون اللغة العربية باستثناء بعض الحالات.

أما أسلوب التبادل اللغوي فيعتمد بشكل أساسي على اللغة الهدف لكل من المتعلمين لتحقيق تبادل لغوي ثنائي اللغة. وينظم المتعلمون البرنامج بحسب رغبتهم، وعادةً يكون الهدف تلبية حاجتهم لتعلم اللغة. وتتم اللقاءات في البيت، أو الأماكن العامة أو قد يكون اللقاء افتراضيا باستخدام برامج التواصل عن بُعد مثل زووم أو سكايب. وتتسم اللقاءات بكونها ذات طابع ودي، ويختار الشريكان الأنشطة وفقًا لاهتماماتهما، مثل حضور مسرحية أو مشاهدة فيلم إذا كانا في البلد ذاته (أبو حمره،2020).

دور الشريك اللغوي في تعزيز التفاعل اللغوي

تسعى كثير من معاهد تعليم اللغة العربية لتهيئة فرص للمتعلمين لممارسة اللغة في مواقف طبيعية لتنمية كفاءة المتعلّم اللغوية، وغالبا ما توفر برامج للشراكة اللغوية مع متحدثين من أبناء اللغة بإشرافها، وتهدف هذه البرامج بالجانب غير الرسمي من المحادثة، مما يصعب تضمينه في فصول تعليم اللغة، فاللغة بين المتعلّم والشريك اللغوي العربي تتسم بأصالتها (أبو عمشة،2021).

لا يكفي المتعلم ما يتلقاه في الصف لتحقيق تحدث سليم باللغة العربية، ما لم يرافق ذلك ممارسة تطبيقية، واستخدام فعلي على أرض الواقع من خلال المحادثة مع الناطقين بها. وإن تجاهل هذه الممارسة الواقعية وعزل الطالب عن هذا المحيط اللغوي التفاعلي يشكل عائقًا حقيقيًا في اكتساب اللغة (الكعبي ،2022، ص.205). بالإضافة إلى ممارسة اللغة فإن التفاعل مع شريك لغوي يمكِّن المتعلم من اكتساب معرفة أعمق بالثقافة المرتبطة باللغة، مما يعزز من فهم اللغة بشكل أدق، ويلعب الشركاء دورا مهما في تقديم المساعدة لمتعلمي اللغة وتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها، ورغم ذلك "لا يمكن للشريك اللغويّ أن يحلّ محل أستاذ اللغة العربية حتى ولو كان شريك اللغة مجازاً باللغة العربية"(بني عطا،2021، ص.386).

ومن مزايا الشراكة اللغوية:

- إتاحة فرصة للحديث بشكل طبيعي حين يكون الحديث فردياً، دون تكلف أو تغيير في السلوك اللغوي.
- خلق فرص للتحدث للأشخاص الذين يفتقرون إلى الثقة الكافية للحديث في الفصول اللغوية.
- تنمية مهارات التفكير باللغة الهدف دون ضغوط الفصول اللغوية.
- توفير فرص للحديث المطول والمسهب الذي قد لا يتوفر في الفصول اللغوية (أبو عمشة،2021، ص.11).
- التعرف على ثقافات جديدة واكتساب فهم أعمق لعادات وتقاليد وثقافات أخرى عند التفاعل مع شريك لغوي من خلفية ثقافية مختلفة.
- فرصة لتكوين صداقات جديدة وبناء علاقات اجتماعية.
- زيادة الثقة بالنفس عند ممارسة اللغة بانتظام مع متحدث أصلي باللغة الهدف.

إضافة لما سبق فإنه يمكن للمعلم الاستعانة بالشراكة اللغوية ضمن التطبيقات الصفية لمساعدة الطلاب في تثبيت المهارات اللغوية وسبرها وتعميقها والارتقاء بها إذ يعد التواصل مع الناطقين باللغة العربية أساسا لمساعدة متعلّمي اللغة العربية على اختبار مستواهم اللغوي والتدرّب على استخدام اللغة في سياق طبيعي.

من المهم أن يكون المعلم قد أعد جيدًا للمهمة اللغوية المراد تحقيقها عند تنظيم هذه المداخلات. على سبيل المثال، يمكن أن يُطلب من الطلاب في المستوى المتوسط التحدث مع الناطقين باللغة عن تجربة فقدان رحلة طائرة أو قطار، وما الإجراءات التي اتخذوها للحصول على رحلة بديلة، والأسئلة التي طرحوها على المسؤولين لتحقيق ذلك بأسرع وقت ممكن. أو يمكنهم التحدث عن موقف فقدوا فيه حقيبة أو هاتفًا جوالًا في السوق، وكيف وصفوا المفقود وشرحوا ما حدث لموظف الأمن وطرحوا الأسئلة المناسبة (أبو عمشة وآخرون،2022).

ولتحقيق الشراكة اللغوية بشكل فعال ينبغي على الشريك اللغوي الالتزام بما يلي:

- الانضباط واحترام المواعيد.
- إتاحة الفرصة للمتعلم للتحدث معظم الوقت، مع حثه على استمرار الحديث وتشجيعه على ذلك.
- إظهار الاهتمام والمتابعة المستمرة للحديث، وطلب المزيد من الشرح والتوضيح.
- أن يسعى لفهم ما يقوله المتعلم جيدًا ويبني على ذلك أحاديث جديدة، مع تجنب مقاطعته أثناء الحديث.
- استخدام تعابير مفتوحة للنقاش :استخدام تعابير مثل: "أظن"، "أعتقد"، "ما رأيك في"، "كيف تفسر"، "ألا توافق"، "قد أختلف معك"، و"لا أميل إلى" يساعد في إبقاء باب النقاش مفتوحًا.
- التعامل بلطف وأن يكون واعيًا ومتفهمًا للتنوع الثقافي.
- الحديث بسرعة مناسبة وطبيعية كما لو كان مع ناطق بالعربية.
- التأكد من الفهم وتوسيع الموضوعات بشكل عمودي من خلال تعميق نفس الموضوع، أو أفقي من خلال الانتقال إلى مواضيع ذات صلة؛ وذلك لضمان التواصل الفعال ومما يساعد المتعلم على اكتساب المفردات.
- تقديم تغذية راجعة بناءة وذلك بإعادة الصياغة أثناء الحديث، وتقديم التصويبات على لغة المتعلم بشكل غير مباشر إلا إذا طلب المتعلم غير ذلك (أبو عمشة،2021).
- احترام العادات والتقاليد المختلفة وتقبل الآراء ووجهات النظر المختلفة.
- مناقشة موضوعات ثقافية جاذبة للاهتمام كالتحدث عن الأعياد والمناسبات الوطنية والدينية وكيفية الاحتفال بها.
- أن ينظر الشريك اللغوي للشراكة على أنها فرصة للتعلم المتبادل حيث يمكن لكل من الطرفين التعرف على ثقافة الآخر.
- من الممكن ممارسة الأنشطة والهوايات معًا مثل الذهاب للنادي، أو مشاهدة الأفلام والمباريات، أو زيارة المتاحف، أو المعارض الفنية، أو الأماكن التاريخية، أو تناول الوجبات معًا في المطعم.

وذكر د. أبو عمشة عددا من السمات التي يجب أن يتميز بها الشريك اللغوي وهي أن يتمتع بالحكمة في كيفية بدء الحديث وإنهائه، ويتسم بالذكاء في خلق الفرص للحديث عبر مداومة طرح التساؤلات: ماذا؟ ومَن؟ وكيف؟ ومتى؟ ولماذا؟ واتباع استراتيجيات تشجع المتعلم لمزيد من الإنتاج اللغوي من مثل: لم افهم، أعد مرة أخرى، ماذا تقصد؟ رغم أن الشريك اللغوي قد يكون على دراية بالموضوع أكثر من المتحدث، إلا أن استراتيجيته تكمن في التظاهر بعدم المعرفة وبأنه خالي الذهن لمنح المتعلم فرصة الطرح والسرد، والوصف، والمقارنة، والجدل (أبو عمشة،2021،ص.11).

وصف الكفاءة الشفوية للمستوى المتوسط:

إن السمة الرئيسة للناطق في المستوى المتوسط هي المقدرة على الخلق باللغة حين يتكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية. فهو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان شخصية. يستطيع الناطق في المستوى المتوسط أن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط. ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عموما. يمكن فهم الناطق المتوسط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين من ناطقين بلغات أخرى، وتتلخص وظائف المستوى المتوسط وسماته بناء على معايير المجلس الأمريكي آكتفل ACTFL في:

- الخلق اللغوي ضمن وظائف اللغة.
- طرح الأسئلة والإجابة عنها.
- إجراء حوارات بسيطة.
- التعامل مع المواقف البسيطة.
- الإنتاج على مستوى الجملة.

وفيما يلي وصف للكفاءة الشفوية لكل مستوى فرعي ضمن المستوى المتوسط وذلك وفقًا لمعايير المجلس الأميركي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل ACTFL :

- **المستوى المتوسط الأعلى:**

يتمكّن من التحاور بيسر وثقة في مواقف يومية يستطيع المتعلم المبادرة حول موضوعات عامة، ويؤدي مهام غير معقدة بنجاح. يستطيع السرد والوصف في جميع الأزمنة مستخدما كلاما مترابطا على مستوى الفقرة لكن ليس كل الوقت. يُفهم من قِبل الناطقين باللغة، رغم وجود بعض الأخطاء الناتجة عن تأثير لغته الأولى.

- **المستوى المتوسط الأوسط:**

يتعامل بنجاح مع مهام تواصلية بسيطة في مواقف مألوفة، مثل التحدث عن الذات والأسرة والهوايات. تفاعله ارتكاسي، ويجيب عن أسئلة مباشرة مع قدرته على طرح أسئلة بسيطة. يعاني من صعوبة في ربط الأفكار واستخدام الزمن عند تناول مواضيع معقدة، ويتسم حديث

المتعلم على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي. يُفهم عادة من قِبل المتحاور المتعاطف.

- **المستوى المتوسط الأدنى**:

يتعامل مع مهام تواصلية محدودة في مواقف بسيطة، مثل التحدث عن معلومات شخصية واحتياجات أساسية. تفاعله ارتكاسي، مع قدرة محدودة على طرح الأسئلة. يتصف كلامه بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية، ويتأثر بلغته الأولى. يُفهم من قِبل المتحاور المعتاد على التعامل مع غير الناطقين بالعربية، رغم تكرار سوء الفهم (الحجوري،2016).

4. الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي أجريت حول الشريك اللغوي، ومن هذه الأبحاث الدراسة التي أجراها الكلباني (2020) وهدفت إلى تقويم دور الشريك اللغوي في تنمية مهارة التحدث من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، مع تحديد أهم الصفات والمهام والاستراتيجيات التي ينبغي أن يمتلكها الشريك اللغوي ليكون فعّالًا في تحسين هذه المهارة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على استبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من 30 معلمًا يعملون في عدد من المؤسسات الأكاديمية خلال الفصل الدراسي لعام 2018-2019. أظهرت النتائج أهمية اختيار شريك لغوي مؤهل يمتلك صفات وقدرات تمكنه من أداء أدوار متنوعة واستخدام طرق متعددة لدعم تعلم الطلاب. وأوصت الدراسة بتعميم قائمة الصفات والمهام والاستراتيجيات المقترحة على الجامعات والمعاهد لتطوير برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما أجرت حمد الله (2020) دراسة بعنوان "الشريك اللغوي والإقامة ودورهما في تحصيل الكفاية اللغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها"، تناولت دور الشريك اللغوي والإقامة كعناصر فاعلة في تطوير الكفاية اللغوية للمتعلمين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية التواصل الحقيقي مع الناطقين الأصليين للغة ودوره في اكتساب المهارات اللغوية الأربع. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستهدفت مراكز تعليمية تضم طلابًا يمتلكون شركاء لغويين أو يقيمون مع عائلات مضيفة. أظهرت النتائج أن الشريك اللغوي والعائلة المضيفة يسهمان في تسهيل اكتساب اللغة واستخدامها بشكل طبيعي، كما يرفع الشريك اللغوي كفاية المهارات اللغوية ويتيح التعرف على الثقافة. أوصت الدراسة بأهمية تطوير معايير لاختيار الشريك والعائلة، وتوجيه اهتمام الجامعات ومراكز تعليم اللغات إلى تعزيز دورهما عبر التدريب والتقييم المستمر.

وأجرى بني عطا (2021) دراسة بعنوان "الشريك اللغوي وأثره في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها". تناولت هذه الدراسة دور الشريك اللغوي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهدفت إلى التعريف ببرامج الشراكة اللغوية المختلفة وآليات عملها، بالإضافة إلى استكشاف القوانين والضوابط التي تحكمها، وتحديد البرامج الأفضل من وجهة نظر الطلاب وهي: تعلّم اللغة العربية، والانغماس الاجتماعي والثقافي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة وشارك فيها

ستون طالبا وطالبة من الطلاب الأجانب ممن يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية، وشركائهم من الطلاب العرب. وخلصت الدراسة إلى أهمية موضوع الشراكة اللغويّة لما له من أثر كبير وفعّال في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخصوصاً مهارتي الكلام والاستماع، وأوصت المؤسسات التعليمية المتخصصة بتعليم العربية للدارسين الأجانب أن تولي برامج الشراكة اللغويّة على اختلافها الاهتمام اللازم، لأن دارس اللغة يهدف أوّلاً وقبل كل شيء إلى استعمال اللغة والتحدّث بها ليتواصل مع الأخرين.

كما أجرت الكعبي (2022) دراسة بعنوان "فاعلية الشريك اللغوي في التحدث والاستماع لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة ثانية: تطبيق مقترح"، تناولت أهمية الشريك اللغوي في تحسين مهارتي التحدث والاستماع لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، مع التركيز على الدور الذي يمكن أن يؤديه نموذج تفاعلي باسم "المجلس الفصيح". يهدف المجلس إلى تعزيز التفاعل اللفظي والثقافي بين المتعلمين، مع الاستفادة من الوسائل الرقمية لدعم التواصل اللغوي. استخدم البحث منهجاً نظرياً يقوم على دمج التكنولوجيا والثقافة العربية لتوفير بيئة تعليمية شاملة، واستعرض رؤية لتفعيل هذا النهج. أوضحت النتائج المحتملة أن المجلس الفصيح قد يُحدث أثراً إيجابياً كبيراً في تطوير مهارات اللغة، خاصة في التحدث والاستماع، إذا تم تطبيقه بشكل فعّال. توصي الدراسة بالعمل على تطوير هذا النموذج واعتماده ضمن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتعزيز التفاعل الثقافي واللغوي.

وأجرت حسيني (2024) دراسة بعنوان: الشراكة اللغوية عن بُعد مدخل لتطوير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، هدفت إلى تحليل أهمية الشراكة اللغوية الافتراضية كوسيلة لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، مع التركيز على تقديم مقترحات لتحسين فعالية هذا النهج. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستندت الدراسة إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالشراكة اللغوية عن بُعد دون تطبيق ميداني على عينة من المتعلمين. وبينت الدراسة أن الشراكة اللغوية الافتراضية تُعَد أداة فعّالة لتحسين مهارات اللغة والتواصل، خاصة عند دمجها بوسائل تقنية وبيداغوجية داعمة. وأوصت الباحثة بتعزيز استخدام هذا الأسلوب في برامج تعليم اللغة العربية، وتطوير آليات لتدريب الشركاء اللغويين وضمان جودة التفاعل الافتراضي، واقترحت الدراسة الاستفادة من التكنولوجيا باستخدام التطبيقات والمنصات المخصصة للتعلم اللغوي المفيد والفعال، وتفعيل اللقاءات التواصلية عبر الإنترنت ومنتديات الإنترنت أو المجموعات على الويب، وكل فرص تحسين المهارات اللغوية والتواصلية؛ وذلك لتفعيل برامج الشراكة اللغوية عن بعد في مختلف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تشترك الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في التركيز على موضوع الشراكة اللغوية ودورها في تطوير مهارة التحدث، إلا أن الدراسة الحالية تتميز بعدة جوانب تميزها عن الدراسات السابقة. فقد شملت دراسة حمد الله دور الشريك اللغوي والإقامة في تحصيل الكفاية اللغوية بشكل عام، وتناولت دراسة الكلباني عينة من المعلمين، بينما ركزت دراسة بني عطا على وجهة نظر الطلاب في برنامج الشراكة اللغوية باستخدام أداة الاستبانة. من جهة أخرى، قدمت دراسة الكعبي مقترحًا لتطبيق الشراكة اللغوية من خلال التقنية، في حين ركزت دراسة حسيني على التنظير لدور الشريك اللغوي في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها دون إجراء تطبيق ميداني. على النقيض

من ذلك، ركزت الدراسة الحالية على استكشاف دور الشريك اللغوي في تنمية مهارة المحادثة من خلال تطبيق ميداني على متعلمات في المستوى المتوسط، وهي الدراسة الوحيدة التي استخدمت أسلوب المقابلة الشفوية (OPI) لقياس الكفاءة الشفوية، الذي يتميز بدقته وقدرته على تقييم المهارات التواصلية الفعلية وتصنيف الكفاءة اللغوية بطريقة معيارية معترف بها عالميًا.

5. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك نظرًا لملاءمته لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

6. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً بمعاهد تعليم اللغة العربية بالجامعات السعودية؛ نظرًا لأن جميع المتعلمين والمتعلمات بالمعاهد يتقدمون لطلب الدراسة عبر منصة "أدرس في السعودية" وهي بوابة إلكترونية موحدة أطلقتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتسهيل إجراءات قبول الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية ويتم فرزهم وقبولهم من قبل الوزارة ولذا تتشابه كثير من سمات المتعلمين في هذه المعاهد من حيث تنوع الخلفيات الثقافية، والفئات العمرية وأهداف تعلم اللغة، أما عن عينة الدراسة فتكونت من 22 طالبة من متعلمات اللغة العربية بمؤسسة تعليمية من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446هـ، وقد تم اختيارهن بطريقة مقصودة من المستوى المتوسط؛ استنادا إلى نظرية المدخل التفاعلي، التي تؤكد أهمية التفاعل الصفي مع المتحدثين الأصليين لتطوير المهارات اللغوية. وأرجعت ذلك إلى أن التفاعل الصفي يكون أكثر فعالية عندما يتجاوز المتعلمون المستويات المبتدئة ويدخلون في مراحل متقدمة من التعلم، حيث يمتلكون أساسًا لغويًا يمكّنهم من الانخراط في حوارات مثمرة مع متحدثين أصليين. مما يجعل اختيار هذه العينة متسقًا مع هذه الرؤية، وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل عشوائي.

7. أداة الدراسة:

اختارت الباحثة أداة المقابلة الشفوية (OPI) وهو اختبار مقنن لمستويات الكفاءة في مهارة المحادثة، وذلك لعدة أسباب. أولها أن هذا الاختبار يقيس الكفاءة لدى المتعلمة وليس الأداء. الفرق بينهما هو أن الكفاءة تصف ما يمكن للمتعلم فعله بغض النظر عن الزمان أو المكان أو كيفية اكتساب اللغة، وبشكل مستقل عن التعليم أو المنهج الدراسي. بينما يصف الأداء ما يمكن لمتعلم اللغة إظهاره بناءً على ما تم تعلمه (ACTFL,2015)

بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقييم يركّز على الكفاءة اللغوية الواقعية التي تتجاوز حدود المعرفة النظرية إلى التطبيق العملي، وهو ما ينسجم مع أهداف الدراسة. فالتقييم الشفوي يتيح قياس قدرة المتعلّم على استخدام اللغة في مواقف حياتية حقيقية، ويعتمد على معايير تُراعي وظائف اللغة، والمفردات، والتراكيب، وشكل النص، وليس مجرد الحفظ أو التلقين. فمن خلال هذا التقييم يمكن الحصول على صورة دقيقة لمستوى الطالبة في الأداء التواصلي، مما يعكس بشكل أفضل تأثير الشريكة اللغوية على تطوير مهارة المحادثة.

ووفقًا لتأكيد أبو عمشة، يعد الوعي بمستويات الكفاءة أحد أهم العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة وتطوير قدرات الطالب ونقله من مستوى إلى آخر. هذا الوعي يجب أن يكون موجودًا لدى كل من المدرسين والدارسين، سواء كان ذلك من خلال مستويات آكتفلACTFL، أو مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك. وكل من هذه المستويات له واصفاته الخاصة وتقاطعاته على مستوى التوصيف والوظائف (أبو عمشة،2022، ص13).

وأخيرا لكون الباحثة حاصلة على شهادة ممتحن دولي في الكفاية الشفوية للغة العربية من المجلس الأمريكي لتعليم اللغات آكتفلACTFL، ولديها خبرة في إجراء اختبارات الكفاية الشفوية.

8. ثبات أداة الدراسة:

يتم تحديد مستوى الكفاءة الشفوية من خلال الحصول على عينة من الأداء الشفوي بوساطة المقابلة الشفوية، وهذه المقابلة مصممة لاستخلاص عينة صالحة ويقصد بذلك أن تختبر الأداة ماهو مفترض أن يختبر بها، وتعتمد على نظام ثابت محدد مما يجعل منها أداة قياس ثابتة وصالحة. وللمقابلة هيكل مؤلف من أربع مراحل إلزامية تستخدم في المستويين المتوسط والمتقدم، ومرحلة اختيارية تستخدم في المتميز وأحيانا في مستوى المبتدئ الأعلى وتتم المقابلة الشفوية إما وجها لوجه أو عبر الهاتف.

وللحصول على عينة قابلة للتقييم لا بد أن يكون للمقابلة هيكل واحد. وهذه المراحل هي:

الإحماء: وهي مرحلة قصيرة تستغرق بضع دقائق فقط، والغرض منها جمع معلومات عن

الممتحن لتستخدم لاحقا في مناقشة مواضيع مختلفة. ولها غاية نفسية، فهي تضع الممتحن

في جو اللغة وتهيّؤه للامتحان.

أسئلة التحقق: هي أسئلة المقصود منها استخلاص إجابات تناسب المستوى اللغوي الذي يعتقد الممتحِن أنه يتناسب مع القدرة اللغوية للممتحَن. فعلى سبيل المثال إذا طلب من الممتحَن أن يصف برنامجه اليومي (المستوى المتوسط) وكان فعلا في هذا المستوى فهو سؤال تحقق وأسئلة التحقق غايتها بناء أرضية المقابلة أي المستوى الذي يستطيع فيه الأداء دائما بشكل فعال وناجح.

أسئلة السبر: هي أسئلة تستهدف مستوى أعلى من مستوى الممتحن. فإن كان في المستوى المتوسط وطلب منه وصف حادثة غير عادية وقعت له لدى زيارته دمشق (المستوى المتقدم)، فهذا سؤال سبر يتجاوز المستوى المتوسط. إن الغاية من أسئلة السبر هي تحقيق السقف أي المستوى الأعلى من الأرضية الذي تظهر فيه مظاهر التعثر والتعطل اللغوي.

وعمليتي التحقق والسبر تتناوبان طوال المقابلة.

الإنهاء: هذه مرحلة قصيرة جدا والهدف منها نفسي، إذ بعد أن يخضع الممتحن لأسئلة أعلى من مستواه ويعاني من التعطل اللغوي مرات عديدة، يستحسن أن نعود به إلى مستوى مريح له ليشعر بأنه لا يزال على قدرة معينة بهذه اللغة.

تمثيل المواقف: وهذه المرحلة تبدأ في المستوى المتوسط وغير إلزامية في المستويين المبتدئ والمتميز، والغاية منها الحصول على أداء لا يمكن الحصول عليه من خلال التواصل العادي في المقابلة، كقدرة الممتحن على السؤال مثلا (أبو عمشة وآخرون،2022،ص133).

إن للمقابلة الشفوية، كغيرها من أدوات التقييم، معايير ثابتة تُقاس بها العينة اللغوية المستخلصة. وتمتاز هذه المعايير بشموليتها، حيث تقتصر بعض الأدوات على النسبة المئوية كمعيار للتقييم، بينما تغطي معايير المقابلة الشفوية جميع جوانب اللغة، مثل المعنى والمبنى، والسياق، والمفردات، والنص. وتُراعى جميع هذه المعايير دون إهمال أي منها. فالتقييم وفق نظام آكتفلACTFL ليس تعويضيًا، إذ يُنظر إلى كل معيار على حدة ومدى انطباقه على العينة اللغوية، مما يضمن الخروج بتقييم دقيق وعادل (أبو عمشة وآخرون، 2022).

تم اعتماد معايير التقييم في المقابلة الشفوية للمستوى المتوسط، استنادًا إلى معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفلACTFL، وذلك وفقًا لما يلي:

1.وظائف اللغة: تتمكن المتعلّمة الخلق باللغة، وإجراء حوارات بسيطة مع القدرة على متابعتها وإنهائها. كما يمكنها طرح الأسئلة والإجابة عليها بطريقة مناسبة.

2.السياق والمحتوى: تستطيع المتعلّمة التعامل مع مواقف بسيطة وغير رسمية، إضافة إلى عدد محدود من المواقف التفاعلية. كما تتركز المواضيع حول مواقف مألوفة ومتوقعة تتعلق بالحياة اليومية.

3.سلامة اللغة: يُمكن فهم حديث المتعلّمة من قِبَل غير الناطقين بالعربية، مع إمكانية طلب إعادة بعض العبارات لتوضيح المعنى بشكل أفضل.

4.النص: يكون الإنتاج اللغوي على مستوى الجملة أو سلسلة من الجمل غير المترابطة بشكل كامل.

11-إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

1. تحديد مجتمع الدراسة وعينته، وتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
2. إجراء مقابلة قبلية لقياس الكفاءة الشفوية لجميع أفراد العينة (التجريبية والضابطة)
3. طلب من أفراد العينة التجريبية اتخاذ شريكة لغوية من الطالبات العربيات كما أعلن عن برنامج الشريكة اللغوية لمن ترغب التسجيل من الطالبات العربيات، وربطت كل متعلمة بشريكة لغوية عربية.
4. الاجتماع مع جميع أفراد العينة التجريبية والشريكات اللغويات لتعريفهن بأسلوب الشراكة اللغوية والتعرف على الهدف الرئيس من الدراسة، وطرح بعض البنود للالتزام بها ومن بينها الالتزام بالمواعيد واحترام الوقت وضرورة الاجتماع في كل أسبوع، وعدم استغلال الشريكة اللغوية في حل الواجبات، وأداء المهام الصفية المطلوبة، وتصويب أخطاء المتعلمة في الحديث بطريقة غير مباشرة في الأغلب إلا إذا طلبت المتعلمة التصحيح المباشر.

5. متابعة المتعلمات في المجموعة التجريبية والشريكات اللغويات أسبوعيا حيث طُلب من المتعلمات في المجموعة التجريبية الالتقاء مع الشريكة اللغوية أسبوعيا لمدة ساعتين للحديث حول موضوعات محددة، وعلى المتعلمات تسجيل بعض المقاطع الصوتية القصيرة للمحادثات، واستخدمت هذه المقاطع الصوتية كأداة للتحقق من إجراء المحادثات مع الشريكة اللغوية وتقييمها.
6. مقابلات بعدية أجرتها الباحثة لجميع أفراد العينة لقياس الكفاءة الشفوية بعد انتهاء فترة التجربة والتي استغرقت 12 أسبوعا.

9. المعالجة الإحصائية:

تم توظيف برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، بغرض الإجابة عن سؤال الدراسة من خلال الأساليب التالية:

1. اختبار ولكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) للمقارنة بين الأداءين: القبلي والبعدي، في المجموعتين (الضابطة، والتجريبية).
2. استخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney U Test) للمقارنة بين أداء المجموعتين: الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي.

12-عرض نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

بعد تطبيق أسلوب المقابلة الشفوية (OPI)، الذي يعتمد على التصنيف وفق المستويات المحددة من ACTFL (المبتدئ، المتوسط، المتقدم)، ولكل مستوى تقسيم فرعي (أدنى، أوسط، أعلى)، قامت الباحثة بتصنيف المتعلمات في المجموعتين كما يلي:

قبل تطبيق التجربة:

أُجريت المقابلة الأولى، وصُنِّفت تسع طالبات من المجموعة التجريبية في المستوى المتوسط الأدنى، وطالبتان في المستوى المبتدئ الأعلى.

في المجموعة الضابطة، صُنِّفت عشر طالبات في المستوى المتوسط الأدنى، وطالبة واحدة في المستوى المبتدئ الأعلى.

بعد تطبيق التجربة:

أُجريت المقابلة الثانية، وصُنِّفت ست طالبات من المجموعة التجريبية في المستوى المتوسط الأوسط، وطالبتان في المستوى المتوسط الأعلى، وثلاث طالبات في المستوى المتوسط الأدنى.

في المجموعة الضابطة، صُنِّفت ست طالبات في المستوى المتوسط الأدنى، وأربع طالبات في المستوى المتوسط الأوسط، وطالبة واحدة في المستوى المبتدئ الأعلى. ويوضح الجدول رقم (1) ذلك.

جدول رقم (1) تصنيف المتعلمات في الكفاءة الشفوية وفق مستويات أكتفل في المجموعتين قبل تطبيق التجربة وبعدها.

رقم الطالبة	المجموعة الضابط		رقم الطالبة	المجموعة التجريبية	
	مستوى الكفاءة الشفوية			مستوى الكفاءة الشفوية	
	القياس القبلي	القياس البعدي		القياس القبلي	القياس البعدي
.1	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.1	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.2	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.2	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.3	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.3	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.4	متوسط أدنى	متوسط أوسط	.4	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.5	متوسط أدنى	متوسط أوسط	.5	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.6	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.6	مبتدئ أعلى	متوسط أدنى
.7	متوسط أدنى	متوسط أوسط	.7	متوسط أدنى	متوسط أعلى
.8	متوسط أدنى	متوسط أوسط	.8	مبتدئ أعلى	متوسط أدنى
.9	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.9	متوسط أدنى	متوسط أدنى
.10	مبتدئ أعلى	مبتدئ أعلى	.10	متوسط أدنى	متوسط أوسط
.11	متوسط أدنى	متوسط أدنى	.11	متوسط أدنى	متوسط أعلى

وللإجابة عن سؤال الدراسة والذي نصه: " هل يوجد تباين في مستوى الكفاءة الشفوية بين المتعلمات اللاتي لديهن شريكة لغوية والمتعلمات اللاتي ليس لديهن شريكة لغوية؟"

تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للكفاءة الشفوية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للكفاءة الشفوية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي للكفاءة الشفوية.

وتم التحقق من الفرضيات من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها بعد إجراء المقابلات الشفوية واستخراج النتائج في وفقاً للتالي:

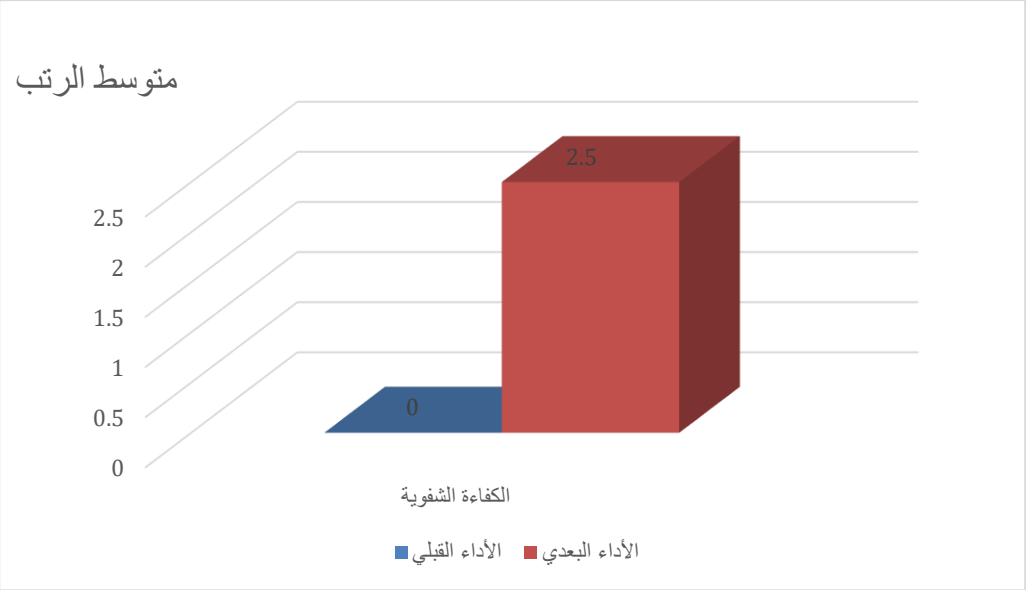
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للكفاءة الشفوية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wc) اللامعلمي لعينتين مرتبطتين الذي يهتم بإشارات ورتب الفروق بين عينتين غير مستقلتين، كما في الجدول رقم (2)، والشكل رقم (1)

جدول رقم (2) الاختلاف بين الأداء القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة الشفوية للمجموعة الضابطة باستخدام اختبار ولكوكسون

الاختبار	الفروق في الرتب بين الأداءين (البعدي ـ القبلي)	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي الاختبار(Z)	الدلالة الإحصائية(α)
الكفاءة الشفوية	الإشارات السالبة (-)	0a	0.00	0.00	-2.000b	.046
	الإشارات الموجبة (+)	4b	2.50	10.00		
a: متوسط رتب الأداء البعدي < متوسط رتب الأداء القبلي						
b: متوسط رتب الأداء البعدي > متوسط رتب الأداء القبلي						

الشكل رقم (1) متوسط الرتب للأداء القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار الكفاءة الشفوية



يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن مستوى الدلالة لقيمة "ز" أقل من مستوى الدلالة(α = 0.05) ، وبالتالي فإن الفروق في متوسطات الرتب ذات دلالة إحصائية. وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة لصالح الأداء البعدي في اختبار الكفاءة الشفوي، ويمكن تفسير تطور أداء المتعلمات في المجموعة الضابطة بأنه نتيجة طبيعية لتعرض المتعلمات لتدريبات مكثفة خلال الفترة التجريبية. فعلى الرغم من عدم تخصيص شريكات لغويات للمجموعة الضابطة، إلا أن التحسن الملحوظ في أدائهن الشفوي في الاختبار البعدي يمكن تفسيره بتلقيهن تعليمًا منتظمًا في مقرر المهارات الشفهية، والذي تضمن مهامًا تواصلية مكثفة ومتنوعة إضافة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية متنوعة كجزء من الأنشطة المتعمدة في خطة مقرر المهارات الشفهية مثل المقابلات، والعروض الشفهية، والمشاركة في حلقات نقاشية، والتلخيص الشفهي. هذه الأنشطة وفرت للمتعلمات فرصًا للتواصل وممارسة اللغة بشكل مكثف ضمن تفاعل صفي منظم. إلى جانب ذلك، ساعدت هذه المهام التفاعلية على تعزيز مهارات التحدث وتطوير كفاءتهن الشفوية.

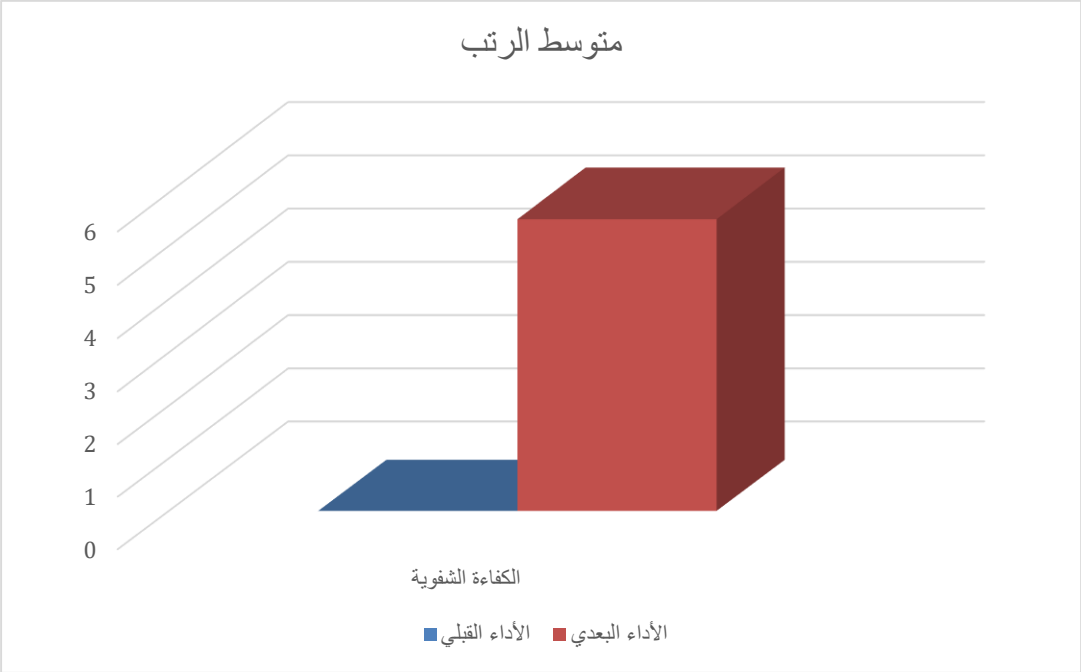
الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للكفاءة الشفوية.

للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wc) اللامعلمي لعينتين مرتبطتين الذي يهتم بإشارات ورتب الفروق بين عينتين غير مستقلتين، كما في الجدول رقم (3) والشكل رقم (2).

جدول رقم (3) الاختلاف بين الأداء القبلي والبعدي في اختبار الكفاءة الشفوية للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار ولكوكسون

الاختبار	الفروق في الرتب بين الأداءين (البعدي ـ القبلي)	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي الاختبار(Z)	الدلالة الإحصائية(α)
الكفاءة الشفوية	الإشارات السالبة (-)	0d	0.00	0.00	-2.972b	.003
	الإشارات الموجبة(+)	10e	5.50	55.00		
a: متوسط رتب الأداء البعدي < متوسط رتب الأداء القبلي						
b: متوسط رتب الأداء البعدي > متوسط رتب الأداء القبلي						

الشكل رقم (2) متوسط الرتب للأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الكفاءة الشفوية



يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن مستوى الدلالة لقيمة "ز" أقل من مستوى الدلالة(α = 0.05) ، وبالتالي فإن الفروق في متوسطات الرتب ذات دلالة إحصائية. مما يدحض صحة الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي في اختبار الكفاءة الشفوية.

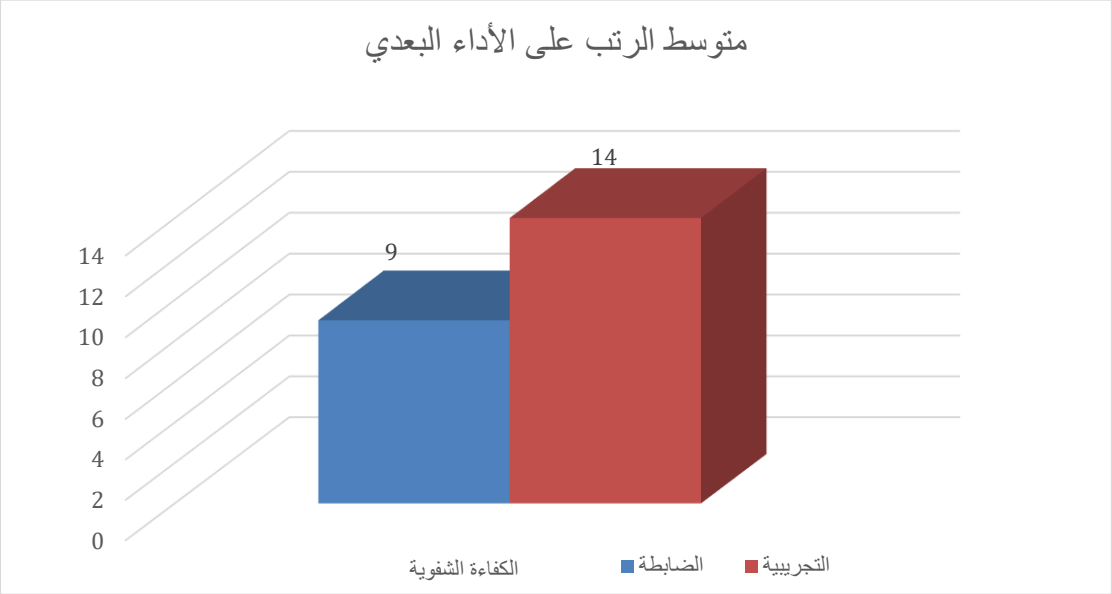
تُظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للكفاءة الشفوية، مما يدحض صحة الفرضية الصفرية الثانية. ويمكن تفسير ذلك بأن تفاعل المتعلمات في المجموعة التجريبية مع الشريكات اللغويات عزز لديهن مهارات التحدث بشكل ملحوظ من خلال ممارسة اللغة في سياقات حقيقية، مع تلقي تغذية راجعة فورية، وزيادة الثقة بالنفس في أثناء المحادثة. بالإضافة إلى ذلك، التنوع في الموضوعات والأنشطة التي تم تناولها خلال اللقاءات الأسبوعية ساهم في تنمية الكفاءة الشفوية للمجموعة التجريبية بشكل أكبر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي للكفاءة الشفوية.
للتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (U - Test) للعينات المستقلة الذي يهتم بمتوسط الرتب، ولتحديد الفروق بين أداء المجموعتين في الاختبار البعدي تم حساب متوسط الرتب، كما في الجدول رقم (4) والشكل رقم (3).

جدول رقم (4) نتائج اختبار مان ويتني (U-Test) للأداء البعدي للكفاءة الشفوية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

الاختبار	متوسط الرتب		قيمة (Z)	مستوى الدلالة عند (0.05)
	المجموعة			
	الضابطة	التجريبية		
الكفاءة الشفوية	9	14	-1.97	0.49

الشكل رقم (3) الأداء البعدي بين افرد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاءة الشفوية



يلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة (ز) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاءة الشفوية، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ويعكس ذلك أن تنمية الكفاءة الشفوية لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية باستخدام الشريكة اللغوية كان أكثر فعالية مقارنةً بعدم وجود شريكة لغوية.

تُظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أداء أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي للكفاءة الشفوية، مما يدحض صحة الفرضية الصفرية الثالثة. يمكن تفسير هذه الفروق بأن المجموعة التجريبية استفادت بشكل كبير من وجود شريكات لغويات، حيث ساهم هذا التفاعل في تحسين الكفاءة الشفوية بشكل أكبر مقارنة بالمجموعة الضابطة التي اعتمدت فقط على الأنشطة الصفية المقررة. وعلى الرغم من أن المجموعة الضابطة شهدت تطورًا نتيجة الأنشطة الصفية مثل المقابلات، والعروض الشفهية، وحلقات النقاش، إلا أن التفاعل المباشر والمستمر مع الشريكات اللغويات أتاح للمجموعة التجريبية تجربة تعليمية أعمق وأكثر تأثيرًا على مهارات التحدث، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الدراسات السابقة من أن الشريك اللغوي لها أثر في تحسين الكفاءة اللغوية بما فيها الكفاءة الشفوية، فهي تتفق مع نتيجة دراسة حمد الله (2020) التي تؤكد على دور الشريك اللغوي بوضوح في إكساب المتعلم المهارات اللغوية ورفعها، وأن الشريك اللغوي عبارة عن صديق لغوي وهو مصدر للاطلاع على الثقافات (حمد االله والعليمات،2021). كما تتفق مع نتيجة دراسة بني عطا (2021) التي أثبتت أن موضوع الشراكة اللغويّة له أثر كبير وفعّال في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخصوصاً مهارتي الكلام والاستماع(بني عطا،2021).حرصت الباحثة على الحصول على آراء المتعلمات في المجموعة التجريبية، حيث طرحت سؤالًا حول تجربتهن مع الشريكة اللغوية. وقد أظهرت تعليقاتهن التأثير الإيجابي لبرنامج الشريك اللغوي على تحسين مهارات التحدث لديهن. وأشارت أغلب المشاركات إلى أن البرنامج أتاح لهن فرصة ممارسة اللغة بانتظام وعمليّة، مما عزز طلاقتهن وزاد من ثقتهن بأنفسهن. أكدت الطالبات أن التفاعل مع الشريكة اللغوية ساعدهن في تعلم كلمات جديدة، وفهم كيفية استخدامها في سياقات صحيحة، بالإضافة إلى تطوير قدرتهن على التعبير بطلاقة أكبر. كما عبرت بعض الطالبات عن استفادتهن من التعرف على الثقافة العربية من خلال الحوار، سواء فيما يتعلق بالعادات والتقاليد أو المفاهيم الثقافية المختلفة، مما ساهم في شعورهن بالتقارب مع اللغة والثقافة العربية. علاوة على ذلك، أظهرت بعض التعليقات أثر التصحيح اللطيف للأخطاء اللغوية الذي قدمته الشريكات في تعزيز مهارات التحدث لديهن. كما أبدت بعض الطالبات حماسهن الكبير للتفاعل مع الشريكات، حيث وصفن التجربة بأنها "فرصة ذهبية" ساعدتهن على تطبيق ما تعلمنه في المقرر ضمن سياقات حقيقية. هذه النتائج تؤكد أن تطبيق استراتيجية الشريك اللغوي يعزز بيئة تعليمية داعمة تسهم بشكل مباشر في تحسين الكفاءة الشفوية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية. كما تشير آراء المتعلمات أنهن كن على دراية بأهمية تعليم اللغة من خلال التحدث مع أبنائها لاكتساب مضامين ثقافية لا يمكن أن تتضمنها المقررات الدراسية أو فصول تعليم اللغة.

11-توصيات الدراسة:

انطلاقًا مما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- توصي الدراسة بأن يقوم معلمو اللغة العربية بتشجيع الطلاب على التحدث خارج الصف من خلال تخصيص المزيد من الوقت لممارسة التحدث مع شريك لغوي متحدث باللغة الأصلية، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويطور لديهم الطلاقة اللغوية.
- ينبغي أن تحرص معاهد وبرامج وأكاديميات تعليم اللغة العربية لغة ثانية على إعداد أدلة إرشادية لتنظيم برامج الشراكة اللغوية، مع ضمان الإشراف الفعّال عليها لضمان تحقيق أهدافها في تعزيز اندماج الطلاب الأجانب وتحسين كفاءتهم الشفوية.

10. مقترحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:

1. دور ChatGPT كشريك لغوي افتراضي في تحسين مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً.
2. الشراكة اللغوية وتأثيرها على الكفاءة الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً.
3. مقارنة بين الشريك اللغوي الافتراضي والبشري في تطوير الكفاءة الشفوية لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً.
4. تأثير الشريك اللغوي على تقدم متعلمي اللغة العربية وفق اختلاف الجنس والخلفية اللغوية والثقافية.
5. الشريك اللغوي ودوره في تعزيز الطلاقة والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية من مستويات مختلفة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أبو حمره، مهى فهد. (2020). "الشريك اللغوي وأسلوب التبادل اللغوي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لمتعددي اللغات والثقافات". تعليم جديد. مسترجع من https://2u.pw/SQJIIHvL
- أبو عمشة، خالد حسين. (2021). دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها. منشورات اتحاد معلمي العربية للناطقين بغيرها.
- أبو عمشة، خالد حسين. (2022). كيف ننقل دارسي العربية من الناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتميز في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها.
- أبو عمشة، خالد، والعش، مهدي، وطه، هنادا، ويونس، منذر، ونصيرات، صالح، وبونجمة، محمد، وموسى، نوال. (2022). تطبيقات معايير المجلس الأميركي أكتفل ACTFL لتعليم اللغات الأجنبية (في تعليم العربية للناطقين بغيرها). الطبعة الأولى. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- بني عطا، سيف الدين أحمد. (2021). "الشريك اللغوي "Partner Language" وأثره في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها". مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج8(ع1)، 381-400.
- الحجوري، صالح بن عياد حميد، والجراح، محمد إبراهيم محمد. (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية :ACTFL دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. الأثر، ع25 ، 83 - 105.
- حسيني، فاطمة. (2024). الشراكة اللغوية عن بعد مدخل لتطوير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة اللسان العربي، (84)، 13–24.
- حمد االله، سامية صبحي محمد، والعليمات، فاطمة محمد سليمان. (2021). الشريك اللغوي والإقامة ودورهما في تحصيل الكفاية اللغوية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من http://:search.mandumah.com/Record/1525089
- جاموس، راوية. (2022). تدريس الثقافة العربية لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها قضايا وتجارب ونماذج تطبيقية. منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها.
- الكعبي، موزة بنت حمد. (2022). "فاعلية الشريك اللغوي في التحدث والاستماع لتعليم اللغة العربية بصفتها لغة ثانية: تطبيق مقترح". حوليات آداب عين شمس، مج50، 199-210.
- الكلباني، مسعود بن علي بن سالم، عبدالهادي، خير الدين محمد عبدالحميد، الشاطر، غسان بن حسن، و الشمري، محمود خالد جاسم. (2020). الشريك اللغوي وتقويم دوره في تنمية

مهارة التحدث من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1478941.

- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. الجزء الثاني.
- العسيري، جابر بن زاهر بن جابر. (2023). المدخل التفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعليم اللغة العربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج47، ع154، 48.
- عبد الرحيم، رائد مصطفى، والشيخ، هداية هداية، وعلوي، محمد إسماعيلي، و أبو عمشة، خالد حسين. (2019). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظريّة والتّطبيق). منشورات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1.
- المعمري، بدر، المجعلية، عالية. (2023). شريك اللغوي تجربة معهد السلطان قابوس. مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، ط1.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Cabalitca, R. B., & Arcala, R. J. M. (2021). Factors affecting the speaking skills of second English language learners. Galaxy International Interdisciplinary Research Journal (GIIRJ), 9(5), 121

قائمة المراجع العربية مترجمة باللغة الإنجليزية

• Abu Hamra, Maha Fahd. (2020). “The Language Partner and the Exchange Method in Teaching and Learning Arabic for Multilingual and Multicultural Learners.” Taaleem Jadeed. Retrieved from https://2u.pw/SQJIIHvL.

• Abu Amsha, Khaled Hussein. (2021). The Language Partnership Guide for Arabic Teachers and Learners of Arabic as a Foreign Language. Publications of the Arabic Language Teachers Union for Non-Native Speakers.

• Abu Amsha, Khaled Hussein. (2022). How to Move Arabic Learners from Beginner to Distinguished Levels in Light of ACTFL Standards. Publications of the Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO) – Center for Arabic Language for Non-Native Speakers.

- Abu Amsha, Khaled, Al-Ash, Mehdi, Taha, Hanada, Younes, Mundher, Nusairat, Saleh, Bounjama, Mohamed, and Mousa, Nawal. (2022). Applications of ACTFL Standards in Teaching Foreign Languages: Teaching Arabic to Non-Native Speakers. 1st Edition. Dar Kunooz Al-Ma'rifa for Publishing and Distribution.

- Bani Atta, Saifuddin Ahmad. (2021). "The Language Partner and Its Impact on Learning Arabic for Non-Native Speakers." Al-Mishkat Journal of Humanities and Social Sciences, Vol. 8(1), 381–400.

- Al-Hajouri, Saleh bin Ayad Humaid, and Al-Jarrah, Mohammed Ibrahim Mohammed. (2016). ACTFL Guidelines: A Descriptive and Analytical Study of Levels, Skills, and Competencies. Al-Athar, Issue 25, 83–105.

- Husseini, Fatima. (2024). "Distance Language Partnership as an Approach to Develop Arabic Language Skills for Non-Native Speakers." Al-Lisan Al-Arabi Journal, Issue 84, 13–24.

- Hamdan Allah, Samia Sobhi Mohammed, and Al-Aleemat, Fatima Mohammed Suleiman. (2021). The Language Partner and Residency: Their Role in Achieving Linguistic Proficiency in Arabic Language Programs for Non-Native Speakers (Unpublished Master's Thesis). The University of Jordan, Amman. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1525089.

- Jamous, Rawiya. (2022). Teaching Arabic Culture to Students of Arabic as a Foreign Language: Issues, Experiences, and Practical Models. Publications of ICESCO – Center for Arabic Language for Non-Native Speakers.

- Al-Kaabi, Moza bint Hamad. (2022). "The Effectiveness of the Language Partner in Speaking and Listening for Teaching Arabic as a Second Language: A Proposed Application." Ain Shams Journal of Arts, Vol. 50, 199–210.

- Al-Kalbani, Masoud bin Ali bin Salem, Abdelhadi, Khairuddin Mohamed Abdelhamid, Al-Shater, Ghassan bin Hassan, and Al-Shammari, Mahmoud Khaled Jassim. (2020). The Language Partner

and Its Role in Developing Speaking Skills from the Perspective of Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers in Oman (Unpublished Master's Thesis). University of Nizwa, Nizwa. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1478941.

- Al-Asili, Abdulaziz Ibrahim. (2023). The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics Terminology. King Salman Global Academy for Arabic Language, Part Two.

- Al-Asiri, Jaber bin Zaher bin Jaber. (2023). The Interactive Approach and Its Applications in Second Language Acquisition and Teaching Arabic. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Vol. 47, Issue 154, 48.

- Abdul Rahim, Raed Mustafa, Al-Sheikh, Hidaya Hidaya, Alawi, Mohammed Ismaili, and Abu Amsha, Khaled Hussein. (2019). Language Immersion in Teaching Arabic to Non-Native Speakers (Theory and Practice). Publications of the King Abdullah Center for Arabic Language Service, Riyadh: Wujuh Publishing and Distribution House, 1st Edition.

- Al-Maamari, Badr, and Al-Majaliya, Alia. (2023). The Language Partner: The Sultan Qaboos Institute Experience. Sultan Qaboos Higher Center for Culture and Science, 1st Edition.