المجلد التاسع والعشرون للعام ٢٠٢٥م
حولية كلية اللغة العربية بجرجا

التعلم القائم على المحاكاة
لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي
لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية

Simulation-Based Learning to Develop the Language Production Skills of Arabic Language Learners in International Schools

بقلم الدكتورة

غالية محمد الشهري

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
المملكة العربية السعودية

الترقيم الدولى/ ISSN: 2356 - 9050

العدد الأول من إصدار سبتمبر ٢٠٢٥م
رقم الإيداع بدار الكتب المصرية ٢٠٢٥/٦٩٤٠م

التعلم القائم على المحاكاة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لمتعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية

غالية محمد الشهري

معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها ،جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني : GMAlshehree@pnu.edu.sa

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مهارات الإنتاج اللغوي من خلال أسلوب المحاكاة الذي يوفر فرصا متنوعة لاكتساب اللغة وتطوير المنتج اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية، من خلال بناء وتطبيق برنامج لغوي قائم على أسلوب المحاكاة، وتمثلت مشكلة هذه الدراسة في قصور مستوى الإنتاج اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؛ مما دفع الباحثة إلى تنمية هذه المهارات من خلال أسلوب التعلم القائم على المحاكاة، وتمثلت مشكلة الدراسة في ما يلي:(ما خطوات وإجراءات التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ وما البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟ وما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟) وللإجابة عن هذه التساؤلات قامت الباحثة بتحديد خطوات وإجراءات التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية، من خلال بناء أسس برنامج تدريبي مقترح، ومن ثم بناء المحتوى قائم على التعلم بالمحاكاة يهدف إلى تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، وتمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية في المرحلة الإعدادية (الصف الثالث إعدادي)، أما عينة البحث فهي مجموعة عشوائية من متعلمات الصف الثالث الإعدادي في مدراس المنارات العالمية بالرياض لمتعلمات لمرحلة المتوسطة، بلغت (٤٠) متعلمة، قسموا إلى

مجموعتين: إحداهما ضابطة (٢٠) متعلمة، والأخرى تجريبية (٢٠) متعلما، ونهجت الباحثة المنهـــج الوصـــفي للوقوف على نظرية التعلم القائم على إستراتيجية المحاكاة وأثرها تنمية مهارة الإنتاج الشفهي، كما استخدمت المنهج التجريبي؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أن الباحثة قامت بوضع خطوات محددة لتنفيذ إستراتيجية المحاكاة، تمثلت في الخطوات التالية:(تقديم الموقف، وشرح المدخلات، وشرح سياق الموقف وأبعاده، وتوزيع الأدوار، ووضع إطار للمحاكاة، وتحديد الأهداف المشتركة، وتنفيذ الأدوار، وجلسة ختامية)، واقترحت الباحثة برنامج تدريبي قائم على المحاكاة؛ لتنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى المتعلمات يتضمن االمهارات التالية:(السرد، والتبرير والتعليل، والقدرة على الوصف، وإلقاء الكلمة وإجراء الحوار)، وأثبت الدراسة فاعلية هذا البرنامج القائم على المحاكاة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي على المستويات التالية:(التبرير والتعليل، والقدرة على الوصف، وإلقاء الكلمة وإجراء الحوار) من خلال التطبيق على المجموعة التجريبية؛ وذلك نظرا لطبيعة هذه المهارة المركبة لصالح المجموعة التجريبية، بينما كانت النتائج في مهارة السرد غير دالة إحصائيا ؛وذلك نظرا لبساطة هذه المهارة، وقد أوصت الدراسة الحالية بالاستفادة من مدخل المحاكاة في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي ومتعلمات اللغة العربية؛ لاكتساب اللغة من خلال التفاعل في أثناء تنفيذ المهام، بالإضافة إلى حث الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية على الإفادة من أدوات الدراسة وتطبيقها على فروع أخرى من فروع اللغة العربية، وفي المواد الدراسية الأخرى، وتقترح الدراسة الحالية دراسات بحثية تستهدف فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارات الإنتاج الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس الدولية في المرحلة الثانوية، ودراسة التعلم القائم على مدخل المحاكاة وأثره في إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: تنمية المهارات، الإنتاج اللغوي، متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية .

Simulation-Based Learning to Develop the Language Production Skills of Arabic Language Learners in International Schools

GHALIAH MOHAMMED Al SHEHRI
Assistant Professor at Princess Nourah bint Abdulrahman University, Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers
Email: GMAlshehree@pnu.edu.sa

Abstract

This study aimed to develop linguistic production skills through the simulation method, which provides diverse opportunities for language acquisition and the development of linguistic output among female learners of Arabic in international schools. The study involved designing and implementing a language program based on simulation. The problem addressed in this study was the limited level of linguistic production among female learners of Arabic in international schools, which prompted the researcher to enhance these skills using simulation-based learning. The research problem was framed by the following questions: (1) What are the steps and procedures of learning through simulation to develop oral production skills among female learners of Arabic in international schools? (2) What is the proposed training program based on simulation to enhance oral production skills? (3) How effective is the simulation-based training program in improving oral production skills among these learners? To answer these questions, the researcher identified the steps and procedures for learning through simulation to improve oral production skills, by constructing the foundation of a proposed training program. This program was designed to develop oral production skills among non-native Arabic-speaking learners. The research population consisted of female Arabic learners in the third preparatory grade of international schools. The study sample included a random group of 40 female students from the third preparatory grade at Manarat International Schools in Riyadh, with 20 students in a control group and 20 in an experimental group.

The researcher employed the descriptive approach to examine the theory of simulation-based learning and its impact on oral production skills, alongside the experimental

approach to assess the effectiveness of the proposed simulation-based training program. One of the key findings was that the researcher outlined specific steps for implementing the simulation strategy, which included: presenting the situation, explaining the inputs, clarifying the context and its dimensions, distributing roles, setting a simulation framework, identifying common goals, enacting roles, and holding a concluding session.

The researcher proposed a simulation-based training program to enhance oral production skills, covering the following skills: narration, justification and reasoning, the ability to describe, delivering speeches, and conducting dialogues. The study demonstrated the effectiveness of this simulation-based program in developing linguistic production skills, specifically in justification and reasoning, description, delivering speeches, and conducting dialogues, as evidenced by the results from the experimental group. However, the results in the narration skill were not statistically significant, likely due to the simplicity of this skill.

The study recommended utilizing the simulation approach in designing activities and educational materials for Arabic learners to promote language acquisition through interaction during task implementation. It also urged researchers in the field of Arabic language education to benefit from the study's tools and apply them to other branches of the Arabic language and other academic subjects. Furthermore, the current study suggested conducting further research on the effectiveness of a simulation-based training program in developing oral production skills in Arabic among high school students in international schools, and studying the impact of simulation-based learning on fulfilling the linguistic needs of learners of Arabic as a second language.

Keywords: Skills Development, Language Production, Arabic Language Learners in International Schools.

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

اللغة مقياس فاعلية الأمم، وتأثيرها فى ركب الحضارة والتقدم، وكلما انتشرت هذه اللغة واستطاعت التعبير عن مستجدات الحياة، كان لأهلها مكانة عظيمة ودور كبير فى تقدم حضارة العالم، واللغة العربية أوسع اللغات وأغناها لفظاً وأجملها أسلوباً، كما أنها مرآة ثقافة الإنسان وهويته وتراثه، تكشف عن جواهر أفكاره، ويعبر بها عن أغراضه وتطلعاته. وهي خاصية من خصائصه، كما أنها وسيلة التواصل وعنصر الاتصال بين الفرد والآخر. وتعبر اللغة أيضا عن ثقافة المجتمع، والنظام المشترك بين عناصره، نتعرف من خلالها على رقي سلوك المجتمعات وتفكيرها، كما أنها وسيلة الإنسان في تسمية مفاهيمه، والأشياء المحيطة به. ولا تجد مجتمعا حريصا على ثقافته وتراثه إلا ويحرص على لغته؛ لأنها وسيلة التقدم والسبق والتفوق في نشر الثقافة والفكر.

ويشغل الإنتاج الشفهي مكاناً بارزاً بين فنون اللغة العربية، لأنه لغة العقل المفكر، والذهن الناطق، والخيال الخصب والنفس الفاعلة، والقوة القادرة على الابتكار والإبداع، كما أنه وسيلة الفرد لإفهام الآخرين بالإضافة إلى أن متطلبات الحياة المعاصرة تحتاج إلى الاتصال الشفهى لتبادل الآراء ولقضاء المصالح سواء كانت مصالح فردية أو مصالح مجتمعية ثم إن انتشار وسائل الاتصال الحديثة تقتضى التركيز على الجانب الشفهى وتوظيفه توظيفاً جيدا.

وتظهر أهمية الإنتاج الشفهي من أنه الوسيلة التي يحقق الإنسان بها ذاته، ويرضى نفسه خاصة في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به، كما أن الاتصال الشفهي 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 إنماء التلقائية إذا ما اتبع المعلم

الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفهي، الذي يعد من أكثر الأنشطة اللغوية انتشارا بعد الاستماع ، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب(١).

ولكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضا بدافع ذاتي عند الأشخاص، 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(٢).

فالممارسة الفعلية والحقيقية للغة في استخدامها على أرض الواقع وتطبيق ما يتعلمه الفرد في مواقف حياتية مشابهة لما تعلمه، وهذا يكون مجاله في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عن طريق تقديم اللغة ومفرداتها ثم ممارسة اللغة مع المتعلمين في إطار حواري تفاعلي، عن طريق المحاكاة والتقليد وتقديم النماذج المشابهة لتعليمهم كيفية استخدام اللغة التي يتعلمها في مواقف حيَّة، ولن يتم ذلك إلا بتوفر ثروة لغوية كافية تتناسب مع المواقف التي يتحدث فيها(٣).

ويحتاج متعلم اللغة إلى الاستعداد الداخلي للتحدث وحسن الأداء حتى يصبح متحدثاً جيداً بالعربية مثل الممارسة المستمرة، والاهتمام القوي، والثقة العالية

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي، ص٦٥.

(٢) رشدي طعيمة وآخرون(٢٠٠٧): المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان، ص٣٢.

(٣) سرايا، عادل٢٠٠٧" التصميم التعليمي ذو المعني" دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

بالنفس، والشجاعة والاستعداد الذهني، والمجموعة الجيدة من المفردات، والقراءة المكثفة، وإجادة للقواعد، والمحتوى الكافي للإنتاج الشفهي، بالإضافة إلى دعم تطوير مهارة الإنتاج الشفهي باللغة العربية من خارج المتعلم، مثل البيئة الداعمة والفرصة الكبيرة لممارسة الإنتاج الشفهي باللغة العربية، والمطالب المسبقة الداخلية أكثر أهمية من المطالب الخارجية في تطوير الحديث بالعربية، وأن الإجادة الضعيفة لمهارة الإنتاج الشفهي 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، وبالتالي يصبح المتعلم بلا فعالية في ممارسته للإنتاج الشفهي(1).

ولهذا فقد اهتمت الدراسة الحالية بتطوير مهارات الإنتاج اللغوي من خلال أسلوب المحاكاة الذي يوفر فرصا متنوعة لاكتساب اللغة وتطوير المنتج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية بالمدارس العالمية، وذلك من خلال بناء برنامج لغوي قائم على أسلوب المحاكاة، وتطبيقه على الطلاب.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في قصور مستوى الإنتاج اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؛ وذلك بسبب ضعف الفرص المتاحة لهن لممارسة اللغة وتطوير منتجاتهم اللغوية؛ الأمر الذي يرجع –ربما– إلى عدم مناسبة الأساليب والإستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لديهن؛ مما دفع الباحثة إلى تنمية هذه المهارات من خلال أسلوب التعلم القائم على المحاكاة.

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

ويمكن التعبير عن هذه المشكلة في التساؤلات الرئيسة التالية:

١. ما خطوات وإجراءات التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟
٢. ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١) تحديد خطوات وإجراءات التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؟

٢) تحديد أسس وفلسفة البرنامج التدريبي المقترح، ومن ثم بناء المحتوى التدريبي للبرنامج.

٣) عرض البرنامج التدريبي القائم على التعلم بالمحاكاة على المحكمين وتعديله قي ضوء آرائهم.

٤) إعداد اختبار تشخيصي لمعرفة مدي تمكن متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها من مهارة الإنتاج الشفهي.

٥) تطبيق الاختبار قبليا وبعديا؛ لمعرفة مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

٦) إجراء المعالجات الإحصائية، وتحليل النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

حدود البحث:

١.حدود مكانية: اقتصر البحث الحالي على عينة من مدارس المنارات العالمية بالرياض؛ حيث تقيم الباحثة، وتمتلك فرصة للتطبيق في تلك المدارس.

٢.حدود زمانية: استغرق التطبيق التدريبي للبرنامج على متعلمات المرحلة المتوسطة (الصف الثالث الإعدادي)؛ لأنهم قد امتلكن رصيدا لغويا جيدا يمكنهن من تطوير إنتاجهن اللغوي بأستخدام أسلوب المحاكاة.

٣.حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على تنمية مهارة الإنتاج اللغوي الشفهي فقط وليس الكتابي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية؛ حتى يتسم البحث بالعمق والتركيز.

منهج البحث:

- استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي للوقوف على الخلفية النظرية حول موضوع التعلم القائم على إستراتيجية المحاكاة وأثرها تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم.
- كما استخدم المنهج التجريبي؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية في المرحلة الإعدادية (الصف الثالث إعدادي).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية في المرحلة الإعدادية (الصف الثالث إعدادي)، أما عينة البحث فهي الجزء المسحوب من مجتمع الدراسة، وقد تمثلت في مجموعة تم اختيارهم عشوائيا من بين متعلمات هذا الصف، بلغت (٤٠) متعلمة، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة (٢٠) متعلمة، والأخرى تجريبية (٢٠) متعلمة.

فروض البحث:

١.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (≤ 0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (السرد) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (≤ 0.05) بين

متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (التبرير والتعليل) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05≥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (الوصف) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٤.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05≥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05≥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في (الدرجة الكلية للاختبار) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في المجالات التالية:

١. واضعي ومخططي المناهج عن طريق:

- قد تفيد في بناء مناهج تزيد من تحصيل متعلمي اللغة العربية في مهارات اللغة العربية بشكل عام.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعداد مواد تعليمية قائمة على التعلم بالمحاكاة في تعليم اللغة العربية بالمدارس الدولية.

٢. المعلمين:

- قد تساعد معلمي ومعلمات اللغة العربية في تنظيم تعليم وتعلم اللغة العربية عن طريق التعلم القائم على إستراتيجية المحاكاة.
- قد تساعد على خلق بيئة تعليمية تفاعلية تزيد من فعالية التعليم والتعلم داخل فصول تعلم اللغة.

▪قد تساعد في توفير أساليب جديدة تقوم على الكثير من الأنشطة التفاعلية داخل فصول تعليم اللغة العربية.

٣. المتعلمين:

▪قد تسهم في رفع مستوي متعلمي اللغة العربية في مهارات الإنتاج اللغوي؛ بسبب توفير فرص الممارسة الحقيقية للغة عن طريق المحاكاة.

▪قد تزيد من دافعية متعلمي اللغة العربية وتزيد ثقتهم بأنفسهم عند تعلم اللغة العربية وزيادة مستواهم العلمي.

٤. مجال البحث العلمي:

▪قد تفيد نتائج البحث في إثراء مناهج اللغة العربية؛ مما يساعد في تنمية مهارات اللغة العربية.

▪قد تفتح مجالا لدراسات مستقبلية في تعليم اللغة العربية عن طريق المحاكاة.

الإطار النظري:

مفهوم الإنتاج اللغوي الشفوي:

الإنتاج الشفوي في الأصل هو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بالألفاظ ، والكلام هو ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، أو على الأقل في ذهن المتكلم، كما أنه وسيلة للتعبير الإنساني عن الأفكار وعن طريق جهاز النطق لتوصيلها من مرسل إلى متلقي.

ويعتبر الإنتاج الشفهي الفن الثاني من فنون اللغة العربية بعد الاستماع، وهو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان فليس كل صوت كلام، لأن الكلام هو اللفظ والإفادة، واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، وكما أن الإفادة هي ما دلت على معنى من المعاني على الأقل في ذهن المتكلم. وقد تعددت تعريفاته، ومنها يلي:

الإنتاج الشفهي هو القدرة على التعبير اللغوي عن أفكار أو مشاعر أو رغبة ما، المراد إيصالها إلى الآخر بواسطة أصوات متسلسلة مكونة للكلمات والجمل أو بإشارات أو دلالات غير لفظية متعارف بها بين أفراد البيئة الواحدة، تخضع إلى قواعد نحوية وصرفية وتركيبية وبرغماتية في سياق معين(١).

كما يعرف بأنه "عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات تصحبه تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذي العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين"(٢).

---

(١) يسين لعجال(٢٠١٦): أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي . مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع٣٥، مارس، ص ٢٠٣ – ٢٢٠

(٢) فاضل فتحي محمد والي(١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه، أساليبه، قضاياه، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ص ١٦٠.

ويعرف أيضا بأنه إنتاج اللغة وفق معايير معينة، منها الدقة اللغوية والجودة والأصالة، أو هو الاستخدام اللغوي الذي يقوم على تركيب الألفاظ، أو إعادة تركيبها وفق معايير لغوية وبلاغية إبداعية، تتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل(١)، ويعرفه الحلاق بأنه: "قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير"(٢).

كما يعرف أيضا بأنه أحد الطرائق التي يستخدمها الإنسان للتواصل، ويقوم على المشافهة بربط الأصوات الفردية مع بعضها لتكوين وحدات تحمل معاني، وبط هذه الوحدات مع بعضها البعض لتكوين جمل، ويخضع هذا الربط لمنظومة من القوانين التي تشكل قواعد اللغة(٣).

ويعرفه "الناقة" بأنه هو الوسيلة اللّغوية التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، وهو الوسيلة المقابلة للاستماع، إذ غالبًا ما يقترنان في الموقف اللّغوي، فالمرء يمضي نحو نصف وقته في الاستماع، وأقلّ من ذلك في التحدّث، والتحدّث هو وسيلتنا لتحقيق حياتنا الاجتماعية(٤).

---

(١) معاطي محمد نصر) ٢٠٠٧ (، أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسن الأداء اللغوي الإبداعي لطاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٢٧ ، أغسطس، ص ١٧٩ – ٢٥٥ .

(٢) علي سامي الحلاق (٢٠١٠): المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب، ص ١٥٣.

(٣) حسن شحاتة، وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار اللبنانية.

(٤) محمود كامل الناقة(١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، ص١٥١.

ويعتبر الإنتاج الشفهي ثاني صورة للاتصال اللغّوي، وهو ترجمة اللّسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، كما أنّه من العلامات المميّزة للإنسان، فليس كلّ .صوت كلام، فالتحدّث أو الكلام هو اللّفظ والإفادة(١).

وبالتالي فهو فنّ من الفنون اللّغوية المتعلّقة بالمتحدث الواحد ويشترط طول الزمن والاستقلال اللغوي المنطوق وزيادة الوعي بالمعنى والمبنى معًا(٢).

وعليه فهو النّشاط اللغوي المهم في الحياة اليوميّة وكان الإنسان به يحاول أن يعبّر عن كل ما خطر بباله من أفكار شفوية، دون التعبير عن نفسه لا يعرف الإنسان ما بفكره وبشعره، والإنتاج الشفهي أهمّ مهارة بالنّسبة إلى اللّغة؛ لأنه يمثل الجزء العملي الذي يتناوله المتعلّم في الميدان(٣).

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة الإنتاج الشفوي بأنه التعبير الشفهي عن الأفكار والمعاني التي تدور في ذهن المتحدث، مع مراعاة النطق الصحيح، والاستعمال المناسب للغة، ومراعاة مواقف التواصل أيضا، بجانب استخدام لغة الجسد المعبرة، كما يتضمن استقبال المستمع للرسالة والتفاعل معها.

أهداف تعليم مهارات الإنتاج الشفوي:

تتمثل اللغة من أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. ولكل مهارة من المهارات اللغوية أهداف واضحة، ولمهارة التحدث أهداف عامة على مستوى البرنامج التعليمي المعين، كما لها أهداف خاصة ترتبط عادة بالحصة

---

(١) عبد الله علي مصطفى(٢٠٠٢): مهارات اللغة العربية، ط ١، دار ميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ص١٣٩.

(٢) حسني عبد الباري عصر(٢٠٠٥): تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، د-ط، مركز الاسكندريّة للكتاب، ص ٤٨٦ – ٤٨٧.

(٣) محمود كامل الناقة(١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، ص١٥١.

الدراسية، ولكل نوع من هذين النوعين صياغة لغوية تختلف عن الأخرى[١]، وقد عرض كل من الناقة وطعيمة أهدافا كثيرة لتعلم التحدث، أهمها ما يلي[٢]:

١. أن ينطق الطالب أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.
٢. أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
٣. أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
٤. أن يعبر عن أفكاره مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.
٥. أن يعبر عن أفكاره مستخدما النظم الصحيحة لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.
٦. أن يستخدم بعض الخصائص اللغوية في التعبير الشفهي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.
٧. أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عملية اتصال عصرية.
٨. أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي والإسلامي.
٩. أن يعبر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة
١٠. أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

---

(١) عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، الجيزة، ص٧٦.

(٢) محمود كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٣): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص١٣٠.

مستويات تعليم مهارة الإنتاج الشفهي:

للإنتاج الشفهي في تعليم العربية ثلاثة مستويات رئيسة تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوي للدارسين(١):

المستوى الأول: الخاص بالطلبة الجدد الذين ينتظمون في برامج اللغة العربية، بحيث يقوم المدرس بالإنتاج الشفهي أولاً، ويقدم مادتها بقراءة سليمة و بأداء طبيعي لا تكلف فيه، ثم يطلب من الطالب تكرار هذه المحادثة جملة جملة أو تمثيلها، أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظون منها، وذلك من أجل أن يألف الطالب أصوات اللغة ومفرداتها وأن يتعرف أنماط الكلام وكيفية التعبير فيها، وعلى المدرس في هذا المستوى الأول أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الطالب ورصيده اللغوي، كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الطلبة قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

المستوى الثاني: هو أعلى درجة من سابقه، حيث يدور الإنتاج الشفهي عادة حول موضوعات أوسع وقضايا أكثر تعقيداً، ومواقف أكثر تجريدا، وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار قرأها الطلبة في نصوص متنوعة يستخلصون منها أفكاراً وقضايا يتناقشون فيها، ويحفظون تعبيرات معينة واصطلاحات خاصة وتوظيفها توظيفاً حقيقياً في موضوع المحادثة، وينبغي للمعلم تشجيع الطلبة على ممارسة الإنتاج الشفهي وغرس الثقة في نفوسهم، وتهيئة بيئة مناسبة للإنتاج الشفهي باللغة العربية، ومساعدتهم في اكتساب المفردات الضرورية لهذا المستوى.

المستوى الثالث: يمثل هذا أعلى مستوى من مستويات الإنتاج الشفهي في تعليم العربية، في هذا المستوى يتوقع من الطلبة ممارسة المحادثة بشكل طبيعي من خلال المناقشة الحرة التلقائية بين فردين أو أكثر حول موضوع معين، والهدف الرئيس من

---

(١) رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦): المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج١، جامعة أم القرى، ص٤٩٥-٤٩٧.

تدريس الإنتاج الشفهي في هذا المستوى هو تنمية قدرة الطلبة على الإطالة في التفكير والتلقائية في التعبير والحرية في استخدام البدائل ووضع كل منها في الموضع الصحيح، والمعلم في هذا المستوى موجه للحديث؛ يراقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

العلاقة بين الإنتاج الشفهي ومهارات اللغة الأخرى:

المهارات اللغوية ليست منفصلة عن بعض، وإنما توجد علاقة وثيقة تربط هذه المهارات بعضها ببعض، فالمرء في أثناء استماعه أو حديثه، أو قراءته أو كتابته يستهدف إما إلقاء فكرة أو استقبال فكرة، ولابد أن يكتسب مهارة تجاه تسلسل الأفكار وترابطه، وعلاقته بعض ببعض، مع الحرص على تفاصيلها .وفيما يلي بيان علاقة التحدث بمهارات اللغة الأخرى:(١)

أولا- العلاقة بين الإنتاج الشفهي والاستماع:

يجمع بين مهارتي الإنتاج الشفهي والاستماع الكلمة المسموعة والصوت المحمول على وسط ناقل لهذا الصوت وهو الهواء، أما عن العلاقة بين الاستماع والمحادثة فتتجلى في أن المحادثة تتمثل في الإنتاج، والاستماع يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالإنتاج الشفهي يعكس لغة الاستماع اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية.

وتتجلى العلاقة بينهما كذلك في أن المتحدث لو استمع إلى النماذج الراقية من اللغة، فإنه سيكتسب القدرة على الإنتاج الشفهي بطلاقة، والمستمع لا يستمع إلى أصوات مجردة من المعنى، أو أصوات جوفاء، وإنما هو يستمع إلى كلمات وكل كلمات تحمل العديد من المعاني والظلال وفقاً للسياق العام الذي ترد فيه، ومن ثم فإن الاستماع الجيد يؤدي حتماً إلى ثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وهذه المفردات تمكنه من بناء الجمل والعبرات بناءً يحاكي فيه الأصل المسموع.

(١) ماهر شعبان (٢٠١١): مهارات التحدث العلمية والأداء، دار الميسرة، عمان، ص١٤٥-١٤٧.

ثانيا- العلاقة بين الإنتاج الشفهي والقراءة(١):

توجد علاقة قوية بين الإنتاج الشفهي والقراءة، حيث إن المتحدث الجيد قارئ جيد، كما أن للقراءة دوراً كبيراً في نمو اللغة الشفوية للمتكلم، علاوة على أن التحدث بطلاقة يزيد من استعداد الطالب للقراءة، ويمكن توضيح العلاقة بين هاتين المهارتين كما يلي:

- إن عملية فهم القراءة تدل دلالة واضحة على الدقة في الإنتاج الشفهي ، وبالتالي يُعد هذا الفهم مؤشراً لمقدرة المتكلم.
- تساعد القراءة في نمو اللغة الشفهية للمتكلم.
- تكسب القراءة المتكلم بالعديد من الألفاظ والتعبيرات التي يمكنه توظيفها في أحاديثه ومحاوراته.
- إن عادات المتحدث في أثناء عملية الإنتاج الشفهي تنتقل بشكل تلقائي من مجال الحديث إلى مجال القراءة وخصوصاً عندما يقرأ قراءة جهرية.
- أن القراءة الجهرية، وعملية الإنتاج الشفهي مهارات شفوية يستعين فيها القارئ والمتكلم بالعديد من الأشياء التي تُعد قواسم مشتركة مثل: النبر، التنغيم الصوتي، تمثل المعنى عند القراءة الجهرية أو عند الإنتاج الشفهي ، الإنتاج الشفهي في وحدات فكرته تامة المعنى، الاستعانة بالإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى في عملية الإنتاج الشفهي ، مراعاة مجموعة من العلامات الاصطلاحية عند القراءة التي تترجم هذه الإشارات إلى واقع (علامات الترقيم).

ثالثا- العلاقة بين الإنتاج الشفهي والكتابة(٢):

تبرز العلاقة بين الإنتاج الشفهي والكتابة في أن كلاً منهما مهارة للإنتاج اللغوي، غير أن الأول فن عماده الكلمة المنطوقة، والثاني عماده الكلمة المكتوبة، كما

---

(١) ماهر شعبان (٢٠١١): مهارات التحدث العلمية والأداء، دار الميسرة، عمان، ص١٤٥-١٤٧.

(٢) المرجع نفسه.

تتضح العلاقة بينهما في أن الطفل إذا تدرب على مهارة الإنتاج الشفهي تدريباً كافياً يؤهله:

- لتحديد الموضوع الذي سيتحدث فيه.
- اختيار عنوان معين عن موضوع الحديث.
- تحديده للأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في هذا الموضوع.
- ترتيبه لهذه الأفكار بشكل مسلسل يؤدي إلى إفهام المستمع.
- ربطه بين هذه الأفكار بأدوات الربط المتعارف عليها.
- تحديده لنوعية الجمهور الذي سيستمع إلى الموضوع.
- لو أجاد المتحدث كل العناصر السابقة فإنه من السهل عليه بعد ذلك أن يخطط لموضوع كتابي.

توجيهات عامة لتعليم مهارة الإنتاج الشفهي لمتعلمي العربية:

يعتبر الإنتاج الشفهي الفن الثاني من فنون اللغة الأربعة بعد الاستماع، وهو مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث. ويقول الشنطى أن الإنتاج الشفهي هو مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني الأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء[١].

ويذكر طعيمة مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تطوير تعليم مهارة الإنتاج الشفهي في العربية كلغة ثانية[٢]:

---

(١) محمد صالح الشنطى(١٩٩٣): المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ، المملكة السعودية العربية: الأندلس، ص ١٩٤.

(٢) رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٩): تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه و أساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة، ص١٦٠.

١. تدريس الإنتاج الشفهي يعني ممارسة الإنتاج الشفهي: ويقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه.. إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا.. من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمتة وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث.

٢. أن يعبر الطلاب عن خبرة: ويقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالإنتاج الشفهي عن شيء ليس لديه علم به .. ينبغي أن يتعلم الطالب أن لديه شيئ يتحدث عنه. ومن العبث أن يكلف الطالب بالإنتاج الشفهي في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه. وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

٣. التدريب على توجيه الانتباه: ليس الإنتاج الشفهي نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام.. إن الإنتاج الشفهي نشاط عقلي مركب يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرف التراكيب وكيف أن ختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى؟

٤. عدم المقاطعة وكثرة التصحيح: من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث وإحباطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية.. إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الإنتاج الشفهي أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم.. ويرتبط بهذا أيضا ألا يُلِح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.

٥. مستوى التوقعات: من المعلمين من تزيد توقعاته كما سبق القول عن الإمكانات الحقيقة للطالب، فيظل يراجع الطالب، ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي، خاصة إن تعلم العربية وهو كبير، يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الإنتاج الشفهي. وهذه ظاهرة لا تختص

بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات الثانية. وعلى المعلم إذن أن يقدّر ذلك، وأن يكون واقعيا. وأن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بالعربية وذلك الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى.

٦. التدرج: ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا، حيث إن الإنتاج الشفهي كما قلنا، مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل، وتعلُّم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة، ولا بين عيشة وضحاها. إنها عملية تستغرق وقتا وتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم. وعليه أن يهيئ من مواقف الكلام ما يناسب مع كل مستويات الدارسين كالتالي:

أ- بالنسبة للمستوى الابتدائي: يمكن أن تدور مواقف الإنتاج الشفهي حول أسئلة يطرحها المعلم ويجب عليها الطلاب، ومن خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار، ويفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذي ينتهي بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل، ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفهية عن أسئلة مرتبطة بنص قرأوه.

ب- المستوى المتوسط: يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الإنتاج الشفهي، ومن هذه المواقف لعب الدور وإدارة الاجتماعات، والمناقشة الثنائية، ووصف الأحداث التي وقعت للطلاب، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو إلقاء تقرير مبسط وغيرها.

جـ- المستوى المتقدم: وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة، أو يلقون خطبة أو يديرون المناظرة أو يتكلمون في موضوع مقترح، أو يلقون حوارا في تمثيله، أوغير ذلك من مواقف. المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتمامهم ومدى مالديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

٧. قيمة الموضوع : تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث أن الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضحا ومحددا. ويفضل أن يطرح على كل طلاب في كل مرة موضوعا أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفون.

مفهوم المحاكاة:

المحاكاة في المعاجم العربية تدل في معناها العام على المماثلة والمشابهة في الفعل والقول، وقد ورد في "جمهرة اللغة": حكاه وحاكاه، وأكثر ما يستعمل في القبيح المحاكاة، والمحاكاة المشابهة تقول: فلان يحكي الشمس حسنا ويحاكيها بمعني. وحكيت عنه الكلام حكاية، وحكوت لغة حكاها، وأحكيت العقدة أي شددتها كأحكأتها، والمحاكاة في المعاجم الأجنبية تأخذ معنى التقليد، ففي المعجم الفرنسي لاروس (petit Larousse) نجد أن كلمة المحاكاة (simulation) مرادفة لكلمة التقليد (l, imitation) ، فالتقليد بحسب المعجم: " هو العمل أو المحاولة بصعوبة عمل تماما ما يفعله شخص ما أو حيوان، كتقليد الأصدقاء، والتقليد هو إعادة تماما شيء كتقليد إمضاء، والأخذ كنموذج مثل تقليد الأسلاف، والبحث عن أخذ أسلوب أو مادة كاتب أو رسام، والتقليد هو أيضا الحصول على تأثير نفسه[١].

وفي المعجم الإنجليزي أكسفورد (Oxford) يقصد بالمحاكاة Simulation بأنها: "أسلوب لتقليد سلوك أو موقف أو نظام (اقتصادي، ميكانيكي) عن طريق استخدام نموذج مشابه وذلك إما لجمع المعلومات الملائمة عن النظام أو لتدريب أشخاص على هذا الموقف[٢]، ويعرف جونز المحاكاة على أنها: "حقيقة الوظيفة في

(1) Larousse 1978 au meilleur prix - Neuf et occasion, couverture rigide, PP. 462

(2) Oxford (1996) Language Learning Strategies Around the World Cross-Cultural Perspectives, PP.851.

البيئة المحاكاة لتمثيل الواقع وفقا لأدوار محددة سلفا. ويتضمن هذا التعريف ثلاثة عناصر رئيسة في المحاكاة[1]، وهي:

- حقيقة الوظيفة: حيث يتم تعيين أدوار للمشاركين ويتم إخبارهم بقبولها بشكلٍ كاملٍ عقلياً وسلوكياً.
- البيئة المحاكاة: وهي بيئةٌ واقعيةٌ يتم إنشائها لتعزيز قبول الأدوار من خلال الاستفادة بمجموعة متنوعة من العناصر الواقعية.
- الهيكل: حيث يتم بناء العمل بأكمله حول مجموعةٍ من المشكلات أو المهام، وبالتالي اتباع نموذج التعليم القائم على المهام.

ومن خلال تعريف جونز للمحاكاة ترى الباحثة أن الجزء الأكثر أهمية في المحاكاة هو: أن يتقبل المشاركون حقيقةَ الوظيفة (الدور والواجبات) بشكلٍ كاملٍ، ولا يفكروا فيها كطلاب ولكن عليهم القيام بالدور أو الوظيفة كما هي في الواقع؛ حتى تتحققَ المحاكاةُ الكاملةُ للواقع، كما أن هناك أمرا مهما يتعين علينا أن نضعه في الحسبان، وهو أن البيئة هي التي يتم محاكاتها فقط، ولكن سلوك المشارك هو سلوك حقيقي؛ ولذا يجب توفير "الحقائق" الأساسية لبيئة المحاكاة، وليس اختراعها من قبل المشاركين، للحفاظ على واقع الوظيفة فبدون بنية، لا توجد محاكاة؛ لأنه لا يوجد واقع للوظيفة"[2]، كما ينبغي خلال تنفيذ المحاكاة أن يحاكي المشاركون البيئة المقدمة؛ لتحقيق الشرط الأساسي للمحاكاة، فمثلاً عندما يكون المكتب في شركة ما فإننا لا نوفر مكتباً حقيقياً أو مبنى، ولكننا ننشئ بيئة محاكاة تمثل المكتب الذي يقع خارج الفصل من خلال ترتيب بعض المكاتب مع مستلزمات أخرى مثل الكمبيوتر ولوازم المكتب، وما إلى ذلك. وعلى نحو مماثل، إذا كنا في احتياج إلى باب، فبوسعنا أن نوفر بيئة محاكاة من خلال وضع مقعدين معا[3].

---

(1) **Jones, K. (1995). Simulations: A handbook for teachers and trainers. (3rd Ed.) NewYork: Nichols Publishing, PP.5.**

(2) **Jones, K. (1982). Simulations in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, PP. 5.**

(3) **Tom McArthur, (1993)A Foundation Course for Language Teachers, Cambridge: Cambridge Univeristy Press.**

وبالرغم من أن جونز يتحدث عن اللغة كشيءٍ يمكن استخدامه، إلا أن وجهة نظره في وظيفية اللغة تختلف إلى حدٍ ما وجهة النظر الخاصة باللغويين التقليديين، فيقول جونز: "إن كلمة "الوظيفية" لا تُستخدم هنا بالمعنى النفعي الذي يتمثل في القدرةِ على طلب وجبةٍ أو السؤال عن الطريق إلى الشاطئ. وهي تشمل كل اللغة الاجتماعية المناسبة للمهمة. وإذا كان المشارك دبلوماسيا، فإن اللغةَ المناسبةَ هي لغةُ الدبلوماسيةِ، والسلوك المناسب يشمل جميع المهارات الاجتماعية والملاحظات الاجتماعية التي يمكن أن تجعلَ الدبلوماسيةَ أكثر فعالية، كما يمكن أن توفر المحاكاة مواقف واقعية تشبه الواقع في الحياة الوظيفية في العالم الخارجي للفصل، وتدفع المتعلمين إلى إنشاء تواصل حقيقي من خلال تقديم أدوار محاكية للواقع"(١).

ويمكن القول أيضا أن المحاكاة في تعلم اللغات تخلق بيئة تفاعلية، فيصبح الطلاب جزءاً من بعض أنظمة العالم الحقيقي ويعملون وفقاً لأدوارٍ محددةٍ مسبقا بوصفهم أعضاء في تلك المجموعة، ولعل الأمر الأكثر أهمية هو أن فكرة تحول المحاكاة إلى حقيقة واقعية أن الطلاب من الممكن أن يشاركوا بشكل فعّال فيما يقومون به من أداء دون التركيز بشكلٍ مفرطٍ على التفاصيل المحيطة، بل يكون تركيزهم منصبا على اللغة التي يجب إنتاجها في هذا السياق الواقعي على وجه التحديد، ومن بين الفوائد الأساسية للمحاكاة، أنها تلبي احتياجات الطلاب إلى الواقعية ــ الرغبة في "الارتباط بالحياة هناك" خارج جدران الفصل الدراسي الشبيهة بالصندوق"؛ وهي تزيد من تحفيز الطلاب والمعلم، حيث تزيل العلاقة العادية بين المعلم والطالب بحيث يتحكم الطلاب في أدائهم الخاص في المحاكاة، كما أنها تساعد المتعلم في مواجهة الثقافة المستهدفة والتعرف عليها، "كما يجب دعم المحاكاة بحس بالواقع أو إنشاء واقع جديد تماماً. وبطريقةٍ مثاليةٍ؛ بحيث يجب أن يكون ذا صلةٍ بحياة واهتمامات الطلاب المسؤولين، مع مراقبة المعلم للإجراءات

(1) Jones, K. (1982). Simulations in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, PP. 7-8.

بشكلٍ غير ملحظ، حيث يمكن استخدام المحاكاة؛ لتغطية مجموعةٍ واسعةٍ من الموضوعاتِ والوظائفِ في أي منهج قائم على المهام: الخدمات، والتسوق، في المطعم، شراء/استئجار شقة، استئجار سيارة، حجز عطلة، تسجيل الدخول إلى فندق وما إلى ذلك. (كراشن ٢٠٠٢)

المحاكاة مقابل لعب الأدوار:

"في كثير من الأحيان، يخلط المعلمون بين المحاكاة ولعب الأدوار على الرغم من استخدامهم لها، والفارق الرئيسي بين المحاكاة ولعب الأدوار هو: أن الحقائق الأساسية تقدم إلى المشاركين في عمليات المحاكاة للجزء الوظيفي، مثل: جنسهم وعمرهم وعملهم وساعتهم المكسورة وما إلى ذلك، بينما أثناء تأدية الأدوار يتعين على المشاركين اختراع الحقائق الأساسية أو مشاهد تمثيل وفقًا لنصوص أو أوصاف محددة مقدمة مثل: "أنت غاضب لأن صديقك كسر ساعتك". وفي الدور الوظيفي، يتم تشجيع المشاركين على العمل وفقاً للنص، وهو أمر مستحيل في عمليات المحاكاة، حيث لا يوجد نص مكتوب، كما يقبل المشاركون في عمليات المحاكاة الأدوار بقبول الواجبات والمسؤوليات والوظيفة وفقاً لشخصياتهم، بدلاً من القيام بالدور أو تمثيله. وفي عمليات المحاكاة، قد ينطوي الأمر على الخيال ولكن ينبغي تجنب اختراع الحقائق الأساسية"[١]، وكما يشير بامبرو: فإن المحاكاة تختلف عن أنشطة الأدوار الأخرى من حيث أن الأدوار تعمل في إطار هيكل يمثل حالة من واقع الحياة، وأن عناصر هذه الحالة يتم تمثيلها بشكل ثابت بطريقة دينامية[٢].

ولعل السبب في خلط المعلمين بين المحاكاة ولعب الدور هو تشابه بعض خصائص لعب الدور مع المحاكاة، والصواب أن كل منهما مستقل بذاته، اللاعبون

(1) **Yeon Hwan Lye. (2006). Simulations and Second / Foreign Language Learning: Improving communication skills through simulations. The University of Toledo.**

(2) **Bambrough, P. (1994). Simulations in English Teaching. Buckingham: Open University Press, PP. 14.**

في لعب الدور والمشاركون في المحاكاة هم المسؤولون عن دورهم في قبول الظروف ضمن بيئتهم الخاصة، ومع ذلك فإن جميع المشاركين في لعب الدور لهم نفس المهمة ونفس الواجب؛ لذا فهم دائماً لاعبون ولا شيء آخر، وواجبهم هو الفوز تأدية دورهم الذي يعرفونه سلفا. والفرق بين المحاكاة ولعب الدور هو على الدرجة الموضحة من واقع الوظيفة، فألعاب الدور تميل إلى تقديم واقع ضئيل أو منعدم من واقع الوظيفة في حين تقدم المحاكاة الواقع(١).

ومن خلال ذلك يمكن القول أنه نظراً إلى أن العالم داخل الفصل الدراسي يختلف تماماً عن تجربة الحياة الواقعية، مما يجعل الطلاب يشعرون بأن المعرفة التي يواجهونها في المدرسة لا يمكن تطبيقها في حياتهم، فإن الاستخدام الذي يدعو إلى المحاكاة لأغراض التواصل يعمل على إشراك المتعلمين في تجارب مباشرة من المعرفة التي تعمل بنجاح على سد الفجوة بين "الواقع" و"الفصل الدراسي". يتيح التعلم التجريبي المُكتسب من خلال المحاكاة للطلاب "تحديد" حياتهم مع الوصول إلى فهم أعمق وأكثر شخصية للمواد التي سيتم تناولها. وهذا يشكل أهميةً خاصةً بالنسبة للطلاب؛ وذلك لأنهم يحتاجون بكل تأكيد إلى نطاقٍ أوسع من مهارات الحياة الحقيقية، بغض النظر عن الوسائط التي يظهرون من خلالها. لذلك، يجب أن يستكمل تدريس اللغة بتطوير مهارات التفكير الناقد وبالتالي فإن تعلم الأسلوب له الأسبقية على المحتوى: كيف يكون تتغلب على ماذا يكون.

مزايا استخدام المحاكاة في فصول تعلم اللغات:

١. أنها تمثل نشاطا تواصليا حقيقيا محاكيا للواقع داخل الصفوف اللغوية، حيث يتواصل المشاركون خلال المحاكاة بشكلٍ طبعي من أجل أداء الدور أو حل المشكلة في المحاكاة، كما يقوم المشاركون أيضا بإنشاء تواصل حقيقي وفقاً للأدوار والوظائف والواجبات في نشاط الفصل، مثل "إجراء حوار"، كما يقوم المعلمون

(1) Jones, K. (1995). Simulations: A handbook for teachers and trainers. (3rd Ed.) NewYork: Nichols Publishing, PP. 13..

بتعيين أدوار، مثل: (الموظفين أو العملاء...) للطلاب ويتوقعون أن يقوم الطلاب بإجراء نفس الحوار الذي تعلمه الطلاب كمدخلات للدرس.

٢. تعمل المحاكاة على تعزيز الاكتساب اللغوي لدى المتعلمين، ووفقًا لكراشين (١٩٨٢)، فإن اكتساب اللغة هو عملية اللاوعي، حيث متعلمي اللغة عادةً لا يدركون حقيقة أنهم يكتسبون اللغة، لكنهم يدركون فقط حقيقة أنهم يستخدمون اللغة للتواصل، ويميز كراشين أيضا اكتساب اللغة عن تعلمها، والذي يتم تعريفه على أنه عملية واعية مع المعرفة المكتسبة يتم تمثيلها بالوعي في الدماغ، ولا يمكن أبداً تحويل المعرفة المُتعلَمة إلى معرفة مكتسبة، وبالتالي لا يوجد موضع وصل فيما يتعلق بالعلاقة بين اكتساب المعرفة والتعلم(١).

٣. تعد وسيلة من أهم وسائل التحفيز المؤثرة في تعلم اللغة، حيث يلعب التحفيز دورا مهما في تحسين القدرة على التواصل، كما يشكل عنصراً أساسياً في المحاكاة؛ ولذلك لن يكون من الضروري بذل أي جهد لتحفيز المتعلمين ما دام المتعلمون يقبلون حقيقة وظائفهم؛ لأن الدافع ينشأ عن العمل والواجبات والمسؤوليات والظروف التي يجد فيها المشاركون أنفسهم عندما يكون الناس محفزين في جوهرهم، فإنهم لا يشعرون بالاهتمام والتمتع فحسب، بل ويشعرون أيضاً بالكفاءة والقدرة على تحديد الذات(٢).

٤. تمثل المحاكاة تجربة واقعية عند تعلم كيفية التواصل باللغة الهدف، لأنها تزيد من التحفيز في المحاكاة، وتكون الموضوعات والسياقات أكثر فائدة للمتعلمين؛ لأنها داخل المحاكاة وليست خارجها، ويمكن لأنشطة المحاكاة أن تصور بدقة حالات الحياة الحقيقية، وبالتالي فإن المحاكاة يمكن أن توفر سياقاً واقعياً وبما أن المتعلمين يشاركون في المحاكاة، فإنهم يصبحون جزءا من الحدث ويشاركون في

(1) Krashen, Stephen, (1982). Principals and Practice of Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press, PP. 38.

(2) . Jones, K. (1982). Simulations in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, PP. 10.

حالات الحياة الحقيقية حيث يتعين عليهم معالجة المسائل التي يتعين عليهم حلها؛ ولذلك فإن الحالة التي يعيشونها ليست "عالماً خيالياً"

وتؤكد الباحثة هنا على أن ما يمر به المتعلمون في مجال المحاكاة هو الخبرة المباشرة لأنهم يشاركون مشاركة عميقة في الموقف، فهم الذين يقررون ما يجب القيام به لحل المشكلات. ويغير المشاركون الخصائص الداخلية لتطابق خصائص الشخص طوال فترة المحاكاة، وبما أن المتعلمين قد عانوا من حالات واقعية مختلفة من خلال عمليات المحاكاة، فإنهم سيشعرون بقدرٍ أكبرَ من الراحة والاستعداد في الحالات غير المحسوبة؛ لذلك فمن خلال التجارب الواقعية في المحاكاة، يمكن للمتعلمين اكتساب الثقة عند التواصل مع الآخرين في وضع حقيقي. ليس هذا النوع من الثقة "لقد قرأته، لذلك أنا أعرفه الآن": إنما هي "لقد فعلت ذلك، لذا أستطيع أن أفعل ذلك".

٥. تمثل المحاكاة تجربة ثقافية، فيري "براون" أن تعلم كيفية الاتصال لا يمكن فصله عن الثقافة؛ لأن الثقافة تتشكل بين الناس الذين يتواصلون معا، ومن الضروري فهم ومعرفة كيفية التصرف السليم في الثقافة من أجل التواصل بنجاح مع الفئة المستهدفة، فلا يمكن فصل اللغة والثقافة؛ لأن الخصائص ذات الصلة هي داخل الشخص والمجموعات التي يتفاعلون فيها. والفصل بين اللغة والثقافة أمر مصطنع يقوم على افتراض حقيقة اللغة[١].

٦. تعمل المحاكاة على تحسين إستراتيجيات الاتصال، حيث تعد المحاكاة طريقة مثالية لتطوير مهارات الاتصال، كما يلعب الاتصال دوراً حيوياً في عمليات المحاكاة؛ ولذا فإنه يتعين على المتعلمين تطوير المهارات لاستخدام اللغة في إيصال المعاني بأكبر قدر ممكن من الفعالية في المواقف الملموسة[٢].

---

(1) Brown, H. D. (1986). Learning a second culture. In Valdes, J. M. (Ed.), Culture Bound. London: Cambridge University Press, PP. 4.

(2) Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction. New York: Cambridge University Press.

وبما أن التركيز في هذا البحث ينصب على تعلم كيفية الاتصال بدلاً من تعلم اللغة، فإن مفهومه لاستخدام اللغة للتواصل يحتاج إلى إعادة النظر، ويتعين على المتعلمين أن يضعوا إستراتيجيات للتواصل السليم، وليس لاستخدام اللغة على نحو سليم، من أجل الاتصال الفعال في حالة معينة. وعندما يركز التعليم على اللغة نفسها، لا يستطيع المتعلمون أن يجربوا التواصل الحقيقي نظراً لعدم وجود تفاوض بشأن المعاني.

وترى الباحثة أنه خلال عمليات المحاكاة، سيتولد الاتصال دائماً لمناقشة المسائل، وسيشارك المتعلمون في مختلف أنواع الأنشطة التخاطبية، وفي إطار ذلك سيواجه المتعلمون العديد من الحالات التي قد تتطلب مهارات تواصل مختلفة في بعض الأحيان؛ ولذا يجب على المتعلمين بدء المحادثة لإنجاز المهمة، وقد يضطرون إلى إقناع الآخرين بعرض أفكارهم أو قد يضطرون إلى التوصل إلى اتفاق من خلال حجة، أو من خلال استكشاف حالات مختلفة سيتعلم منها المتعلمون كيفية الاتصال السليم والفعال، ونتيجة لذلك سيتمكن المتعلمون من تحسين مهاراتهم وإستراتيجياتهم في مجال الاتصال.

الأمور الواجب مراعاتها عند استخدام المحاكاة في تعلم اللغات:

- يجب استخدام اللغة المستهدفة بشكلٍ حصري أو قدر الإمكان بقدر ما تستخدم لغة إدارة الفصل الدراسي في أي حالة. فإن العودة إلى اللغة الأم لهذا الغرض هو هدم لفكرة إمكانية استخدام اللغة المستهدفة للتواصل الحقيقي.
- إذا لم يشعر الطلاب بالراحة في اللغة المستهدفة، فيمكن للمحاكاة أن تسمح لهم بالرجوع وترك الجزء الأكبر من العمل لأفراد آخرين أكثر وضوحاً من المجموعة على الرغم من أن هذه المشكلة ليست فريدة في المحاكاة بل في العمل الجماعي بشكل عام، فإن طبيعة عدم التدخل في المحاكاة من قبل المعلم تعني أن سلبية هؤلاء الطلاب تزداد تفاقماً.

●إذا كان على المعلم أن يقوم بدوره في سياق المحاكاة بشكل فعال، فيجب عليه أن يظل مراقباً غير ملحوظ وألا يدخل العملية تشجيعاً للطلاب على لعب دور أكثر نشاطاً[١]. وهذا الأخير هو أمرٌ ضروريٌّ إذا كان يتعين أن نحقق مزاعم استقلالية الطالب المُعد للمحاكاة[٢].

●بما أن المعلم يعرف طلابه أفضل من أي باحث نظري، فهو مَنْ يجب عليه تحديد كيفية تحقيق أقصى فائدة لأكبر عدد من الطلاب. وإذا شعر أن الطلاب الأقل تقدماً سيستفيدون من مساعدة أقرانهم الأكثر تقدماً، فإنه سيختار المجموعات ذات القدرات المختلطة.

●يقوم معظم الطلاب بارتكاب الأخطاء في معظم مواقف التعلم، وقد يؤدي الإفراط في تصحيح الأخطاء في اللغة المنطوقة إلى إلغاء تحفيز الطلاب، وفي السعي إلى تصحيح الأخطاء، يجب على المعلم دائماً أن يسأل نفسه عمَّا إذا كان التواصل الفعال مع المتحدث الأصلي باللغة المستهدفة قد تحقق أم لم يتحقق.

●بما أن المحاكاة تدور حول تشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم على المستوى الخاص بهم، فينبغي أن يستفيد جميع أعضاء المجموعة من التمرين وأن يساهموا فيه بدرجات مختلفة. ومع ذلك إذا كان الطلاب لا يزالون يتصارعون مع أساسيات اللغة المستهدفة، فإن غمرهم في المحاكاة طويلة الأجل قد يثبت في الواقع أنه لا يحفز الطلاب بدلاً من تشجيعهم.ولهذا السبب سيكوّن المعلم المجموعات بعناية ويفكر فيما إذا كانت المحاكاة ستفيد أكبر قدر من الطلاب.

---

(1) McArthur, T (1983). A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

(2) Sharrock, W W, & Watson, D R (1985). Reality Construction in L2 Simulations. In Crookall, D (ed). Simulation applications in L2 education and research. Oxford: Pergamon.

خطوات إجرائية محددة لتنفيذ أسلوب المحاكاة في فصول تعليم العربية بالمدارس الدولية:

١)يقدم المعلم الموقف للطلاب إما من خلال القراءة أو الاستماع أو من خلال عرض تقديمي يتضمن كليهما، ومن المهم في هذه المرحلة أن يتحكم المعلم في المدخلات اللغوية وطريقة تلقيها من قبل المتعلمين؛ نظرًا لأن ناتج النشاط بأكمله يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على مدى ارتباط الطلاب بالموقف واستيعابهم له.

٢)يقوم المعلم بشرح معلومات المدخلات ومناقشتها وتحليلها من حيث اللغة (المفردات والبنية النحوية) وكذلك الأفكار القابلة للتطبيق في المستوى الدراسي للطلاب (إجراء المقابلات، التعبير عن الآراء، أعمال البيع والشراء، اللقاءات الصحفية، إعداد التقارير، وما إلى ذلك).

٣)يحدد المعلم سياقا واضحا للموقف بحيث يفهم الطلاب كل خصائصه وأبعاده، كما ينبغي أن يتضمن العرض المفصل للموقف معلومات تتعلق بالسياق، سواء أكان: سياسيا، أم اجتماعيا، أم تجاريا، أم غير ذلك.

٤)يعين المعلم لكل طالب دوره الخاص في المحاكاة، حيث يضع المتعلمين في مواقف غير مألوفة فلا يتعين على الطلاب أن يكونوا بشخصياتهم أو يلعبوا دوراً مشابهاً جداً لما يفعلونه في الحياة الواقعية، بينما يجب أن سياقات المحاكاة غير مألوفة، بحيث تستلزم تلقائياً أدواراً غير مألوفة.

٥)يضع المعلم إطارا للمحاكاة من خلال شرح الرؤية أو المهمة الكامنة وراء النشاط، والتي يتم تقديمها عموماً في فقرة واحدة، وبذلك يتحول المنهج الظرفي ببطء نحو نموذج تدريس قائم على المهمة، حيث يُطلب من الطلاب تنقية المعلومات وتقسيم المعلومات النظرية إلى أجزاء عملية أصغر.

٦)يقوم الطلاب بتحديد أهدافهم الخاصة وأهداف المهمة، وبمجرد إتمام هذه المرحلة يقوم الطلاب بتأسيس مجموعة من الأهداف المشتركة واتخاذ قرار بشأن مسار العمل الذي يجب اتباعه؛ لتحقيق الأهداف المحددة، ولكي يتم ذلك

يجب على الطلاب تنشيط المفردات والبنى النحوية، ويجب عليهم استخدام اللغة في مستوً مفاهيمي عالٍ مع استخدام وبناء قدرات التفكير النقدي.

٧)يقوم كل طالب بدور في المحاكاة (الباعة والزبائن، المدراء والمسؤولون، موظفو الأمم المتحدة، الممثل السياسي، رئيس الحي، الصحفيين...) ويكيف عملية صنع القرار والحل النهائي وفقاً لدوره، ويتألف الناتج النهائي للمحاكاة من موجز منظم ومقدم وفقاً لنمط محدد حيث يتعين على كل مشارك تقديم حجة ودعم قراره من منظور دوره.

٨)يعقد المعلم جلسة مراجعة في نهاية البرنامج التدريبي أو قبل التقييم؛ من أجل تقييم مهارات التحدث لدى الطلاب بشكلٍ غير رسمي، مع التركيز على وظائف اللغة في بنية أصلية؛ ولتحويل الدخل اللغوي أيضا إلى خبرة معرفية ثابتة لدى الطلاب.

ويمكن التعبير عن هذه الخطوات بالشكل التالي:

شكل رقم (١): خطوات إجراء طريقة المحاكاة في المستوى المتقدم

الإطار العلمي:

أدوات الدراسة والمواد التعليمية:

تمثلت الأدوات البحثية التي استخدمتها الدراسة الحالية فيما يلي:

أولا: الاختبار:

تختلف الاختبارات باختلاف الهدف منها، وطريقة بنائهـا، وقـد حرصـت الباحثة عند بناء الاختبار أن يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص مستوى الطلاب –عينة الدراسة–، وذلك قبل تطبيق البرنامج الحـالي وبعده؛ لمعرفة مدى فعالية هذا البرنامج في وتأثيره على مستوى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك عن طريق مقارنة نتائجهم مع طلاب المجموعة الضابطة، ومعرفة مدى تحقق أهداف الدراسة الحالية أيضا.

مصادر إعداد الاختبار:

اعتمدت الباحثة في إعداده لهذا الاختبار على عدة مصادر، هي:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد اختبارات في اللغـة بشكل عام وفي تنمية مهارة الإنتاج الشفهي بشكل خاص. بشكل خاص، مع التركيز على ما كان منها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بعيرها.
- استشارة آراء المتخصصين والخبراء في مجـال تصـميم الاختبـارات، ومواصفاتها، وشروطها، وطرائق إعدادها.
- استطلاع رأي العاملين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرهـا، سـواء أكانوا معلمين، أم مدراء، أم خبراء، أم أساتذة جامعات مهتمين بهذا الميدان؛ وبناء الاختبار في ضوء ذلك.

تعليمات الاختبار :

قامت الباحثة بوضع تعليمات للاختبار؛ حتى تتم الإجابة عنه في ضوئها، وقد روعي في هذه التعليمات ما يلي:

- أن تتحدث بلغة واضحة ومحددة.

- أن تحدد نوع الأداء المطلوب في الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- أن تذكر الوقت المسموح به لأداء الاختبار.
- أن تكلف الدارس كتابة بياناته الشخصية.

صدق الاختبار :

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من بين الخبراء والمتخصصين؛ بهدف تعرف آرائهم حول: محاور الاختبار، وطريقة صياغته، وتعليماته، ودرجة تناسبه مع الصعوبة التي وضع لقياسها، حتى يتسم التحكيم بالدقة والموضوعية، ويُساعد المحكم في إصدار رأيه حول السؤال، كما وضع مقياسا متدرجا لتقييم الاختبار وفق مهارات أدائية محددة، وقد طُلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي فيما يلي:

- وضوح المقياس المتدرج ومناسبته لتقييم محاور الاختبار.
- مناسبة أسئلة الاختبار لقدرات الدارسين في المستوى المتقدم.
- سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ووضوحها.
- وضوح التعليمات المقدمة للدارسين في هذا الاختبار.

ثبات الاختبار :

تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار مرتين على عشرين دارساً، بفاصل زمني مدته أسبوعان، وقد طبقت الباحثة الاختبار في المرتين بنفسه؛ ليتأكد من سلامة التطبيق ونزاهته، وقد بلغ معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين (٠.٧) مما يدل على ثبات الاختبار، وصلاحيته بعد ذلك في التطبيق القبلي، والبعدي على عينة الدراسة في البحث الحالي.

محتوى الاختبار :

يتكون هذا الاختبار في صورته النهائية من أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور منها أربعة مهارات أدائية، وهي:

أولا- السرد: ويضم سؤلا واحدا، تبلغ درجته النهائية (١٠ درجات).

ثانيا- التبرير والتعليل: ويضم سؤلا واحدا، تبلغ درجته النهائية (١٠ درجات).

ثالثا- القدرة على الوصف: ويضم سؤلا واحدا، تبلغ درجته النهائية (١٠ درجات).

رابعا- إلقاء الكلمة وإجراء الحوار: ويضم سؤلا واحدا، تبلغ درجته النهائية (١٠ درجات).

والجدول التالي يوضح مواصفات هذا الاختبار الذي تم تطبيقه على الدارسين:

جدول رقم (١): مواصفات اختبار الإنتاج الشفوي في فصول تعليم العربية

م	مهارات الإنتاج اللغوي	عدد الأسئلة	نوع الأسئلة	الدرجة النهائية لكل سؤال
١.	السرد	سؤال واحد لكل محور	سرد قصة	عشر درجات لكل سؤال
٢.	التبرير والتعليل		الترويج لمجموعة من المنتجات في ضوء مجموعة من النقاط	
٣.	القدرة على الوصف		وصف شخصية وإبداء الرأي فيها، وتحديد مميزاتها وعيوبها	
٤.	إلقاء الكلمة وإجراء الحوار		إلقاء مقدمة، وإجراء حوار مع سفير لدولة ما	
العدد الكلي للأسئلة		٤	**العدد الكلي للدرجات**	٤٠

تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار بعد تطبيقه على عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقام بتقدير الدرجات من خلال المقياس المتدرج، حيث أعدت الباحثة لكل محور تقديرا متدرجا، أعلاه (١٠)، وأدناه (٣)، لضمان مزيد من الموضوعية في التصحيح.

ثانيا: المقياس المتدرج:

قامت الباحثة بتطوير أداة لبناء مقياس تقدير متدرج لتقييم أداء الدراسين وقدرتهم على الإنتاج الشفهي في المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الدراسة)، حيث تكون المقياس من أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل منها أربع مهارات أدائية يمكن من خلالها تقييم قدرات الدراسين (عينة الدراسة) ومعرفة مستواهم في كل محور من محاور الإنتاج الشفوي الأربعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١): مقياس الأداء المتدرج

مهارات الإنتاج اللغوي	المهارات الأدائية لمهارات الإنتاج اللغوي	مقياس الأداء المتدرج Rubrics			
		١٠	٨	٦	٣
السرد	استخدام المقدمات الشائقة غير المألوفة	عند توافر جميع المهارات الأدائية لدى الطالب أثناء التحدث	عند توافر ثلاثة من المهارات الأدائية لدى الطالب أثناء التحدث	عند توافر اثنتين من المهارات الأدائية لدى الطالب أثناء التحدث	عند توافر مهارة واحدة من المهارات الأدائية لدى الطالب أثناء التحدث
	الإلقاء المعبر عن المعنى				
	استعمال جمل مرتبة ومترابطة تعبر عن الفكرة				
	إنتاج عدد من الأفكار ترتبط بموضوع الحديث				
التبرير والتعليل	القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع				
	اقتراح المزيد من التفاصيل لإثراء فكرة معينة				
	تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد				
	التسلسل المنطقي في عرض الأفكار				
القدرة على الوصف	وصف الحالة التي عليها عناصر الصورة				
	اختيار الألفاظ الملائمة عند الوصف				
	وصف الأشياء والأشخاص وصفا دقيقا				
	إيجاد علاقات تربط بين الصورة وموضوع الحديث				
إلقاء الكلمة وإجراء الحوار	التواصل البصري مع المستمعين أثناء التحدث				
	التوسع في المناقشات والمحادثات وإثراؤها				
	سلاسة الانتقال بين الأفكار أثناء التحدث				
	اختيار الأسئلة والإجابات المناسبة لموضوع الحديث				

ثالثا- البرنامج التدريبي:

➢ **فلسفة البرنامج:**

يمكن تحديد فلسفة البرنامج الحالي فيما يلي:

(١) يقوم البرنامج على أساس الممارسة اللغوية؛ فهي بلا شك أساس ثابت مهم في حياة اللغة وحيويتها.

(٢) تَبَنِّي مدخل المحاكاة في إعداد البرنامج المقترح، وتطبيقه حيث يعمل على إشراك المتعلمين في تجارب مباشرة من المعرفة التي تعمل بنجاح على سد الفجوة بين "الواقع" و"الفصل الدراسي". يتيح التعلم التجريبي المُكتسب من خلال المحاكاة للطلاب "تحديد" حياتهم مع الوصول إلى فهم أعمق وأكثر شخصية للمواد التي سيتم تناولها

(٣) يقوم البرنامج الحالي على مبدأ التحفيز؛ حيث يشكل عنصراً أساسياً في المحاكاة، ولذلك لن يكون من الضروري بذل أي جهد لتحفيز المتعلمين ما دام المتعلمون يقبلون حقيقة وظائفهم.

(٤) تُخْتار دروس البرنامج الحالي في شكل مجالات، كل مجال يصاغ في وحدة تعليمية، ثم تتكامل الوحدات لإبراز مفاهيم الثقافة الإسلامية والعربية.

➢ **أهداف البرنامج:**

تتمثل أهداف البرنامج في الغايات التي يسعى البرنامج لتحقيقها، سواء أكانت: أهدافاً عامة للبرنامج لا تتحقق إلا بعد انتهاء البرنامج، أم كانت أهدافاً خاصة بكل درس من دروس هذا البرنامج، ويمكن تناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

{ أ } الأهداف العامة:

تتمثل الأهداف العامة في النتائج التي يتوقع وصول الدارسين إليها، والتي تتمثل في تنمية الثروة اللغوية لديهم؛ مع تعريف هؤلاء الدارسين بالثقافة العربية من خلال محتوى البرنامج، ويمكن تحديد هذه الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

- توفير الفرصة للمتعلمين للتواصل باللغة المستهدفة، التفاعل المستمر بين المتعلمين بتبادل الأفكار والمعاني التفاوضية أثناء قيامهم بأدوارهم.
- الاستفادة من مدخل المهام اللغوية التواصلية في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي العربية لغة ثانية في جل مهارات اللغة وعناصرها في المستويات المختلفة.
- الاستفادة من مدخل المحاكاة كإستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها اكتساب اللغة وتعلمها من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ الأنشطة والتدريبات.
- التركيز على التدريبات التواصلية التي تثبت وتعزيز مهارات الإنتاج الشفهي الذي يكتسبه متعلم اللغة الثانية.
- إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس اللغة الثانية من خلال محاكاة الواقع اللغوي.

{ب} الأهداف الخاصة:

تتمثل الأهداف الخاصة للبرنامج في أهداف الدروس، وهذه الأهداف مجتمعة تختص بتنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى الدارسين، ويتم تناول ذلك في المحاور التالية:

- السرد.
- التبرير والتعليل.
- القدرة على الوصف.
- إلقاء الكلمة وإجراء الحوار.

وقد حددت لهذه المحاور مجموعة من المهارات والمؤشرات الأدائية التي تسعى الباحثة إلى تطويرها خلال دروس البرنامج.

➢ **محتوى البرنامج:**

قامت الباحثة بتجميع بعض موضوعات المحتوى من مصادر متعددة، كما قام بتأليف البعض الآخر، وقد راعت الباحثة عند انتقاء وتأليف هذا المحتوى ما يلي:

- مراعاة الصحة النحوية والسلامة اللغوية.
- تناسب محتوى البحث مع المستوى اللغوي للدارسين.
- تعديل بعض الموضوعات التي تم انتقاؤها؛ لتتناسب مع: أهداف الدرس، والوظائف اللغوية المراد إكسابها للدارسين(١).
- تمثلت دروس هذا المحتوى في ثمانية دروس في مجالات متعددة، وهذه الدروس مقسمة على أربع وحدات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) مكونات البرنامج التدريبي.

م	الوحدات	الدروس
١	الوحدة الأولى: التجارة والتسويق	١. التجارة الإلكترونية ٢. التسويق الناجح
٢	الوحدة الثانية: السياسة	١. العلاقات الدولية ٢. احتفالات دبلوماسية
٣	الوحدة الثالثة: الحياة اليومية	١. إدارة الوقت ٢. كيف تختار مهنتك
٤	الوحدة الرابعة: قضايا ومشكلات	١. ثورة الإنترنت ٢. النمو السكاني والمياه

➢ **أسس بناء البرنامج:**

ومن أهم الأسس التي يراعيها البحث الحالي عند إعداد البرنامج المقترح ما يلي:

(١) **هداية الشيخ علي(٢٠٠٨)، برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، معهد الراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص١٧٩.**

- أن يركز البرنامج على تنمية مهارة الإنتاج اللغوي التي هي محور اهتمام الدراسة الحالية.

- أن يحدد البرنامج الأدوات والوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في حفز الدارسين وإثارة دوافعهم.

- مراعاة الفروق الفردية لدى الدارسين من خلال التنوع في: عرض المادة التعليمية، والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة، والأنشطة المقدمة لهؤلاء الدارسين.

- استخدام لغة يألفها الدارسون، حيث تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات التي اهتمت بتحديد المفردات الشائعة التي يجب تعليمها للدارسين.

- أن يقوم البرنامج على أفضل ألوان النشاط اللغوي والاتصالي والثقافي، التي تتفق مع رغبات الدراسيين واحتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم..

- أن يتم اختيار الخبرات اللغوية التعليمية المناسبة لمستوى كل فئة من الدارسين، وتطويعها وتنظيمها بحيث تكون قابلة للتعلم.

- أن يرعي البرنامج الفروق الفردية بين الدارسين.

- أن البرنامج بين حاجات الدارسين ورغباتهم وأغراضهم وميولهم.

- أن يستخدم البرنامج في دروسه صوراً وأشكالاً توضيحية وفيديوهات تيسر عملية التعلم وتجعلها ممتعة.

- أن تستخدم الإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تلائم عينة البحث من الناطقين بغير العربية. الممارسة الفعلية للمهارة المراد تعلمها من قبل الدارسين، حيث يضعهم البرنامج المقترح في مواقف حياتية يمارسون فيها اللغة بشكل أدائي[١].

---

(١) هداية هداية الشيخ علي (٢٠١٧): المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثالث، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ص١٣٤.

تحليل النتائج وتفسيرها:

(١) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الأول، وهو: (ما خطوات وإجراءات التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟) قامت الباحثة بوضع خطوات محددة يتم اتباعها عند تنفيذ المحاكاة في فصول تعلم اللغة في المدارس العالمية بالمرحلة المتوسطة، على النحو التالي:

شكل رقم (٢): خطوات إجراء طريقة المحاكاة في المرحلة المتوسطة

١) يتم تقديم الموقف للطلاب إما من خلال القراءة أو الاستماع أو العرض التقديمي، ثم يقوم المعلم بشرح العناصر اللغوية ومناقشتها وتحليلها مع الطلاب.

٢) يقوم المعلم مع بعض الطلاب بنمذجة المهمة كعينة للمارسة، وشرح معلومات المدخلات ومناقشتها وتحليلها من حيث اللغة، وكذلك الأفكار القابلة للتطبيق في دورات المستوى المتقدم.

٣) يحدد المعلم سياقا واضحا للموقف بحيث يفهم الطلاب كل خصائصه وأبعاده.

٤) يعين المعلم لكل طالب دوره الخاص في المحاكاة، حيث يضع المتعلمين في مواقف غير مألوفة، فلا يتعين على الطلاب أن يلعبوا دوراً مشابهاً جداً لما يفعلونه في الحياة الواقعية.

٥) يضع المعلم إطارا للمحاكاة من خلال شرح الرؤية أو المهمة الكامنة وراء النشاط، والتي يتم تقديمها عموماً في فقرة واحدة.

٦) يقوم الطلاب بتحديد أهدافهم الخاصة وأهداف المهمة، وبمجرد إتمام هذه المرحلة يقوم الطلاب بتأسيس مجموعة من الأهداف المشتركة واتخاذ قرار بشأن مسار العمل.

٧) يقوم كل طالب بدور في المحاكاة (موظفو الأمم المتحدة، الممثل السياسي، القائد العسكري، السلطة المدنية).

٨) يعقد المعلم جلسة مراجعة في نهاية البرنامج التدريبي أو قبل التقييم؛ من أجل تقييم مهارات التحدث لدى الطلاب بشكل غير رسمي.

(٢) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني، وهو: (ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية للناطقات بغيرها؟) قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي[١] قائم على المحاكاة؛ لتنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى المتعلمات الأجانب في المستوى المتقدم وفق ما يلي:

أهداف البرنامج:

- تعزيز التواصل الحقيقي المحاكي للواقع داخل صفوف تعلم اللغة.
- إعطاء الفرصة للمتعلمين للتواصل باللغة المستهدفة.
- التفاعل المستمر بين المتعلمين بتبادل الأفكار والمعاني التفاوضية أثناء قيامهم بأدوارهم.
- وضع المتعلمين في سياقات من الحياة الواقعية بحيث تصبح المشاكل التي يواجهوها قضايا خاصة بهم.

---

(١) انظر الملحق رقم (٣): البرنامج التدريبي المقترح.

- تطوير مهارات الاتصال لدى المتعلمين، حيث يلعب الاتصال دورا حيويا في عمليات المحاكاة.
- منح فرص المشاركة اللغوية الفعالة للمتعلمين، لتنمية مهارة الإنتاج الشفهي لديهم.
- توظيف (لعب الأدوار، والألعاب اللغوية، والتعلم التعاوني) في الأنشطة سواء أثناء سير الدرس أو في التقويم نهاية الدرس.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير الشفهي الحر.
- إجراء نقاشات في مجموعات حول ما اكتسبه الطلاب، وتطوير ما به من ثغرات وأخطاء.
- تقديم الطلاب ملخصات لما تم عرضه وتقديمه.
- اختلاق مواقف مصطنعة ومفاجئة تشبه ما تدرب الطلاب عليه؛ ليعيدوا تدوير ما اكتسبوه وتعلموه في هذه المواقف المصطنعة والمختلقة.

منطلقات البرنامج:

- التركيز على الممارسة الفعالة للغة لتنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى الطلاب.
- تعلم اللغة يحدث من خلال مواقف اتصالية تحاكي الواقع.
- التركيز على التواصل باللغة، وليس تفتيتها وتجزئتها.
- توفير بيئة خصبة لاكتساب اللغة وتعلمها في صورة حية.
- تنمية مهارة الإنتاج الشفهي للطلاب من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ الأنشطة والتدريبات.
- إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس اللغة الثانية من خلال محاكاة الواقع اللغوي.

محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج من أربع وحدات، تضم كل وحدة درسين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤) مكونات البرنامج التدريبي.

الوحدات	الدروس
الوحدة الأولى: التجارة والتسويق	١. التجارة الإلكترونية ٢. التسويق الناجح
الوحدة الثانية: السياسة	٣. العلاقات الدولية ٤. احتفالات دبلوماسية
الوحدة الثالثة: الحياة اليومية	٣. إدارة الوقت ٤. كيف تختار مهنتك
الوحدة الرابعة: قضايا ومشكلات	٣. ثورة الإنترنت ٤. النمو السكاني والمياه

الوسائل التعليمية:

- العروض التقديمية. أوراق وأقلام ماركر.
- أوراق عمل. فيديوهات.
- صور وأشكال توضيحية. نصوص مسموعة. ألعاب لغوية.

أساليب التقويم:

- تكليف الطلاب بمجموعة من الأنشطة والتدريبات متنوعة.
- جلسة تصحيح ذاتي بنهاية كل درس.
- جلسة تغذية استرجاعية؛ للوقوف على مستوى الطلاب بنهاية كل درس.
- جلسة استخلاص لتحديد كيفية الوصول إلى القرار النهائي وتقديم ملاحظات حول استخدام اللغة وتصحيح الأخطاء المحتملة.

نقاش الطلاب والمعلم حول السلوكيات والنتائج وصعوبات اللغة العامة وملاءمة السياق لخطابهم اللغوي.

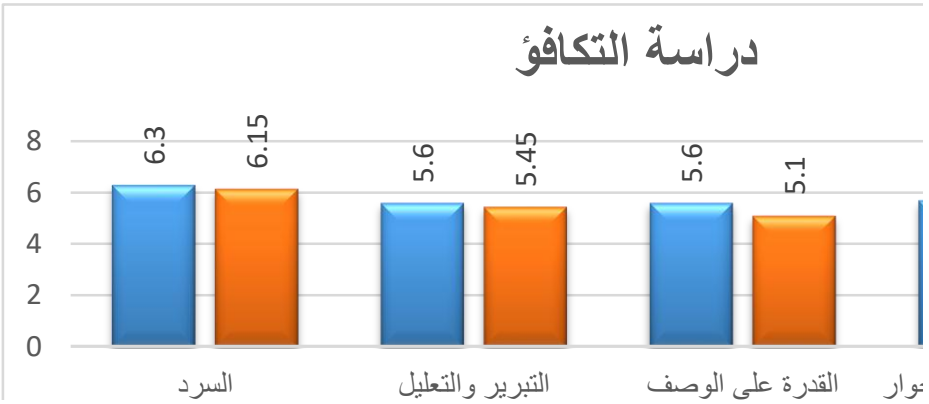
(٣) بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثالث، وهو: (ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟) قامت الباحثة بما يلي:

أولا- حساب التكافؤ بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمحاور الاختبار، والدرجة الكلية أيضا في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥): دراسة التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في محاور الدراسة لعينة البحث

القياس القبلي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		اختبار ت للعينات المستقلة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
السرد	٦.٣٠٠	١.١٢٩	٦.١٥٠	١.٦٣١	٠.٣٣٨	٠.٧٣٧ غير دالة
التبرير والتعليل	٥.٦٠٠	١.١٨٨	٥.٤٥٠	١.٥٧٢	٠.٣٤٠	٠.٧٣٥ غير دالة
القدرة على الوصف	٥.٦٠٠	١.٣١٤	٥.١٠٠	١.٤١٠	١.١٦٠	٠.٢٥٣ غير دالة
إلقاء الكلمة وإجراء الحوار	٥.٧٠٠	٠.٨٦٥	٥.٢٠٠	١.١٠٥	١.٥٩٤	٠.١١٩ غير دالة
الدرجة الكلية	٢٣.٢٠٠	٢.٨٢١	٢١.٩٠٠	٢.٢٩٢	١.٦٠٠	٠.١١٨ غير دالة

ويمكن التعبير عن التكافؤ بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمحاور الاختبار بالرسم البياني التالي:



شكل (٣): رسم بياني يوضح دراسة التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في محاور الدراسة لعينة البحث

أ- السرد: يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى السرد غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦.٣٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦.١٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠.٣٣٨)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٧٣٧) بين المجموعتين.

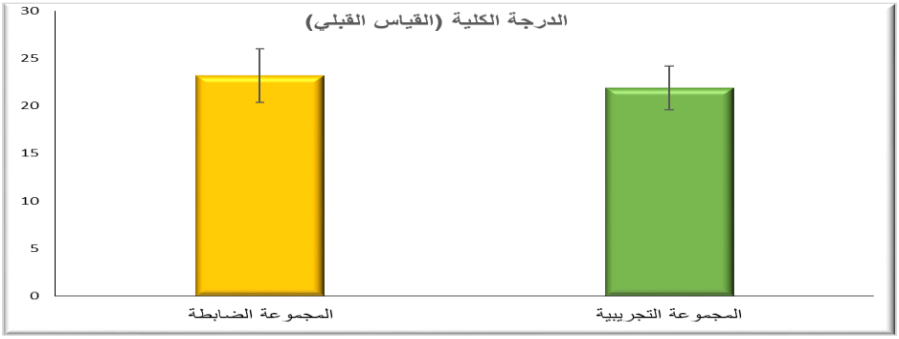
ب- التبرير والتعليل: يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى التبرير والتعليل غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٦٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥.٤٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (٠.٣٤٠)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٧٣٥) بين المجموعتين.

ج- القدرة على الوصف: يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى القدرة على الوصف غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٦٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥.١٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (١.١٦٠)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٢٣٥) بين المجموعتين.

د- إلقاء الكلمة وإجراء الحوار: يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٧٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥.٢٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (١.٥٩٤)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.١١٩) بين المجموعتين.

هـ- الدرجة الكلية: يتضح من الجدول السابق أيضا أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي في الدرجة الكلية للاختبار غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٣.٢٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢١.٩٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (١.٦٠٠)؛ مما يعني عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.١١٨) بين المجموعتين، ويمكن التعبير عن التكافؤ بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدرجة الكلية بالرسم البياني التالي:



شكل (٤): رسم بياني يوضح دراسة التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لعينة البحث

وتفسر الباحثة تقارب متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي أن طلاب المجموعتين تم اختيارهم عشوائيا من المستوى نفسه، كما أنهم اعتمدوا خلال الإجابة على ما لديهم من معرفة بمهارات الإنتاج الشفهي وما لديهم من حصيلة لغوية سابقة، وهذا يفسر مدى التقارب بين درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أن الطلاب في مرحلة القياس القبلي لم يدرسوا أي شيء حول موضوعات الاختبار سواء أكان ذلك من خلال: برنامج تقليدي، أم البرنامج القائم على المحاكاة، وإنما تم اختبارهم؛ لتحديد مستوى الإنتاج الشفهي لديهم قبل دراسة البرنامج، ومقارنته مع مستواهم بعد الدراسة؛ للوقوف على مدى فاعلية البرنامج القائم على المحاكاة وتأثيره على المجموعة التجريبية، ومقارنة ذلك مع نتائج المجموعة الضابطة.

وبالتالي يكون قد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي للاختبار.

ثانيا- دراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لكل محور من محاور الاختبار على حدة، وأيضا دراسة التغير بين القياسين في المجموعة التجريبية والضابطة لكل محور:

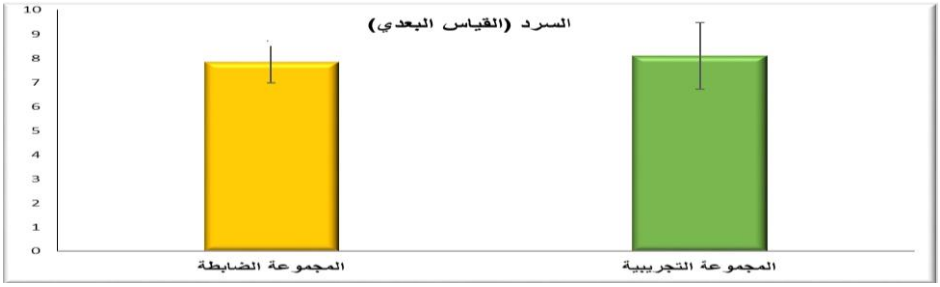
المحور الأول: السرد:

(ب) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الأول (السرد) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور السرد في دراسة البحث

بعدي	العدد	السرد		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٧.٨٥٠	٠.٨٧١	-٠.٦٧٨	٠.٤٩٦	غير دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٨.١٠٠	١.٣٧٣			
مربع ايتا		٠.٠١٢				

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي عند مستوى السرد غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧.٨٥٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨.١٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٠.٦٧٨)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٤٩٦) بين المجموعتين. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٥): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الأول.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (السرد) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

●حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (السرد) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور السرد في دراسة البحث

المجموعة الضابطة	العدد	السرد		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٦.٣٠٠	١.١٢٩	١.٥٥-	١.٢٣٤	٥.٦١٦-	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٧.٨٥٠	٠.٨٧١					
نسبة التحسن	%١٩.٧٤							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (السرد) في المجموعة الضابطة دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى تعرف المفردة (-١.٥٥)، وقد بلغت قيمة ت (-٥.٦١٦)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

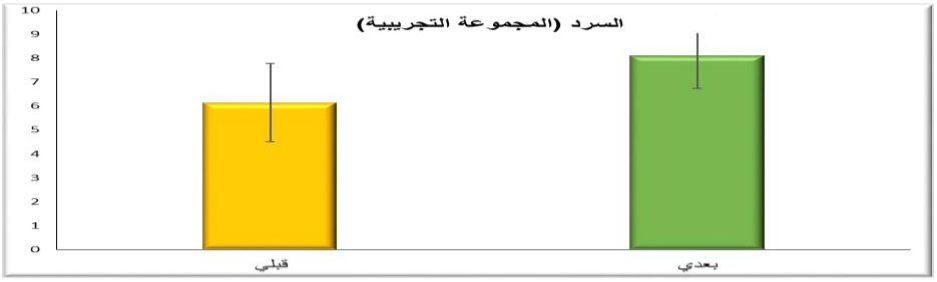
●حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (السرد) في المجموعة التجريبية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور السرد في دراسة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	السرد		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٦.١٥٠	١.٦٣١	١.٩٥٠-	٠.٩٩٩	٨.٧٣٢-	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٨.١٠٠	١.٣٧٣					
نسبة التحسن	%٣١.٧١							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (السرد) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط

التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى السرد (-١.٩٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٨.٧٣٢)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٦): رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الثاني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مهارة السرد مهارة غير معقدة، ويمكن تنميتها لدى الدارسين من خلال برامج تقليدية أم برامج غير تقليدية، كما أنه يمكن لأي برنامج أن ينمي هذه المهارة لدى الدارسين، حيث إن الطلاب يكتسبون هذه المهارة من خلال التدرب على الإلقاء المعبر عن المعنى، وإلقاء المقدمات الشائقة، والتعبير المتواصل حول موضوع معين، فمعظم برامج تعليم اللغة العربية يمكنها إثراء هذه المهارات الأدائية السردية لدى الطلاب دون فرق بين البرامج التقليدية وغير التقليدية؛ وذلك لبساطة هذه المهارة، كما أن للمعلم دورا كبيرا في تنميتها، حيث يساعد الطلاب على ذلك سواء من خلال الطرائق التقليدية أم الطرائق الحديثة.

ويؤكد رشدي طعيمة[١] ضرورة أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الدارسين فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث إن الفرصة متاحة للتعبير الحر، فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضحا ومحددا. ويفضل أن يطرح على كل طلاب في كل مرة موضوعا أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار

(١) شدي أحمد طعيمة(١٩٨٩): تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ص١٦٠.

متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفون، فقد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يلقون خطبة أو يديرون المناظرة أو يتكلمون في موضوع مقترح، أو يلقون حوارا في تمثيله، أوغير ذلك من مواقف، المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتمامهم ومدى مالديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

وبالتالي يكون قد تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($0.05\geq$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (السرد) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)؛ حيث لم تثبت صحة بعد التطبيق.

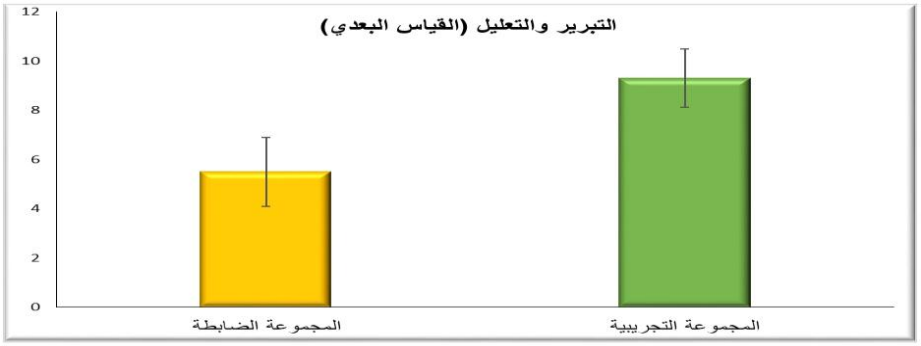
المحور الثاني: **التبرير والتعليل**:

(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الثاني (التبرير والتعليل) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور التبرير والتعليل في دراسة البحث

بعدي	العدد	التبرير والتعليل		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٥.٥٠٠	١.٣٩٥	٩.٣١٨-	٠.٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٩.٣٠٠	١.١٧٤			
مربع ايتا		٠.٨٣٤				

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي عند مستوى التبرير والتعليل دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٥٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩.٣٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٩.٣١٨)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٧): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الأول.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما قُدِّم لمتعلمات لمجموعة التجريبية من أنشطة تعليمية متنوعة خلال المعالجة التجريبية لم تتوافر لمتعلمات المجموعة الضابطة، فمتعلمات المجموعة التجريبية يتعرضن لهذه المهارة من خلال سياقات متنوعة: فيديوهات- مقالات أصيلة- مواد سمعية، كما أنهم يستخدمونها في مواقف تواصلية طبعية تحاكي الواقع، إضافة إلى ما قدمته الباحثة لهم من تدريبات تواصلية تسهم في تنمية مهارة التبرير والتعليل خلال الإنتاج الشفهي بصورة جيدة؛ حتى يستطيعوا استخدامها في سياقات ومواقف متنوعة، كما أن الأنشطة التواصلية التي قدتمها الباحثة خلال البرنامج تقدم فرصًا جيدة من التفاعل والمحاكاة؛ لاكتساب المهارات الأدائية لمهارة التبرير والتعليل، وهذا بالإضافة إلى أن اكتساب اللغة وتعلمها يحتاج احتكاكا بمحيطها اللغوي الذي يدفع المتعلم إلى التواصل بها في مقامات وسياقات مختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده دراسة (هداية الشيخ علي)[١] من أن تعلم اللغة تواصليا يتيح الفرصة لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشرة، وطبعية، وغير مخطَّط لها بصورة كاملة لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة

(١)هداية هداية الشيخ علي(٢٠١٥): تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار ا؟الأوربي المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد ١، ص١٩٠.

والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها بصورة لا شعورية وغير مباشرة (اكتساب اللغة)، كما أن تعلم اللغة تواصليا –رغم إتاحته فرصة للارتجال– إلا أنه يخطط جيدا لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصلي، كما يقدم تدريبات وأنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدَفة، وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه من مهارات (تعلم اللغة)، فهو يجمع بين: اكتساب اللغة بصورة عفوية غير مخطط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطط لها، ولا تناقض بين: هذا، وذاك؛ فهناك بعض مناشط الاتصال اللغوي تكون عفوية ويسمح فيها بمساحة كبيرة للارتجال، كما توجد مناشط لغوية أخرى محكَمة ومضبوطة ومخطَّط لها جيدا.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (التبرير والتعليل) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (التبرير والتعليل) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور التبرير والتعليل في دراسة البحث

المجموعة الضابطة	العدد	التبرير والتعليل		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبارات للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.٦٠٠	١.١٨٨	٠.١٠٠	١.٢٩٤	٠.٣٤٦	٠.٧٣٣	غير دالة
بعدي	٢٠	٥.٥٠٠	١.٣٩٥					
نسبة التحسن		-١.٧٩%						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (التبرير والتعليل) في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى تعرف المفردة (٠.١٠٠)،

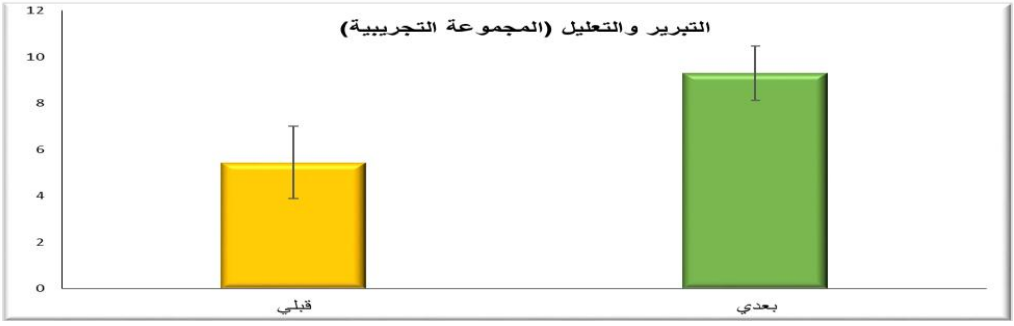
وقد بلغت قيمة ت (٠.٣٤٦)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٧٣٣) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثاني (التبرير والتعليل) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور التبرير والتعليل في دراسة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	التبرير والتعليل		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.٤٥٠	١.٥٧٢	-٣.٨٥٠	٠.٩٣٣	-١٨.٤٤٨	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٩.٣٠٠	١.١٧٤					
نسبة التحسن	%٧٠.٦٤							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الأول (تعرف المفردة) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى تعرف المفردة(-٣.٨٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١٨.٤٤٨)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٨): رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الثاني.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تدريس الإنتاج الشفهي من خلال سياقات ومواقف تواصلية وأنشطة لغوية متنوعة محاكية للواقع اللغوي؛ يثري هذه المهارة لدى الطلاب في السياقات المختلفة؛ لأنه بهذه الطريقة يحقق لهم المحاكاة بشكل طبعي يساعدهم على التعامل مع المواقف اللغوية المختلفة بصورة جيدة تتسم بالطلاقة من جانب، والصحة اللغوية من جانب آخر؛ مما يزيد دافعيتهم لاكتساب اللغة وتعلمها، واستخدامها وتوظيفها في المواقف التي يتعرضون لها بسياقات متعددة ومتنوعة، ويصبح ذلك جزءا من نسيجهم المعرفي؛ وهذا بدوره يجعل المفردات أكثر ثباتا وديمومة لديهم، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات قديما وحديثا، عربية وأجنبية مثل: دراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، ٢٠٠٦م)[١]، ودراسة (هان تشوغ، ٢٠١١م)[٢]، ودراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠١٤م)[٣] على أهمية تعليم اللغة تواصليا في: تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليمية على مستوى: الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستخدَمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، وضرورة تقديم مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حقيقية تواصلية، تساعد على الاستخدام الطبعي للغة، وتساعد على فهم دلالة المفردات من خلال التواصل والمحاكاة.

وبالتالي يكون قد تم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (≤ 0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (التبرير والتعليل) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)؛ حيث أثبت تطبيق الدراسة الحالية صحة هذا الفرض.

---

(١) محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإسيسكو"،٢٠٠٦م، ص١٦.

(٢) هان تشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية، ٢٠١١: http://www.ukm.my/sapba/Prosiding

(٣) هداية هداية الشيخ علي(٢٠١٤): المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٣٣، ص ٢٣٢.

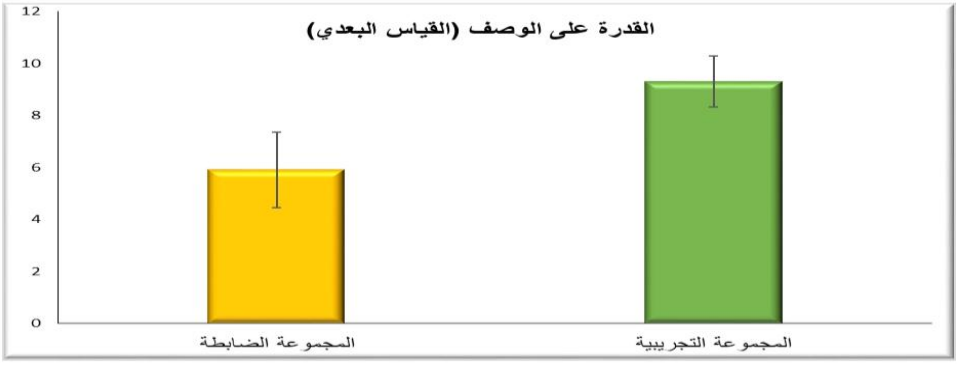
المحور الثالث: القدرة على الوصف:

(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الثالث (القدرة على الوصف) في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور القدرة على الوصف في دراسة البحث

بعدي	العدد	القدرة على الوصف		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٥.٩٠٠	١.٤٤٧	٨.٧٠٣-	٠.٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٩.٣٠٠	٠.٩٧٩			
مربع ايتا		٠.٨١٦				

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى القدرة على الوصف دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥.٩٠٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩.٣٠٠)، وقد بلغت قيمة ت(٢٠.١١٨)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠) بين المجموعتين لصالح التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(٩): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الثاني.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما قدم لطلاب المجموعة التجريبية من موضوعات وأنشطة وتدريبات لغوية تساعد على خلق مواقف وسياقات طبعيّة يتعرض لها الناس دائماً في حياتهم اليومية، وفي ذلك تسهيل للتعليم والتعلم، فإذا تعرّض الطلاب لمواقف طبعية وقاموا بمحاكاتها من خلال الأنشطة والتدريبات التي تهم في ذلك، فإنّ استيعاب هذه الجوانب اللغوية وفهما يكون أسهل عليهم؛ لما في ذلك من ربط بين: المعنى الذي يدل عليه السياق الطبعيّ، وما يتضمنه الموقف من اختيار الألفاظ الملائمة عند الوصف، وإيجاد علاقات تربط بين الصورة وموضوع الحديث، فالمحاكاة تحثّ المتعلّمين على توجيه طاقتهم إلى تعلّم اللغة بإعطائهم سياقات ذات معنى، أمّا الطريقة التقليديّة لتعليم اللغة الثانية –حيث يقدم المعلم اللغة من خلال قوالب جامدة– فهذه ليست مملّة فحسب، بل هي صعبة الفهم أيضاً لعدم وجود أيّ علاقة لها بالحياة أو الاستخدام الحقيقيّ للغة.

وقد قامت الباحثة بتصميم موضوعات البرنامج بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ حيث يتعرض المشاركون في المحاكاة إلى دخل لغوي بصورة عفوية، حيث سمح البرنامج لمتعلمات المجموعة التجريبية أن يتعاونوا مع زملائهم ومشاركيهم، يستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، كما أنهم يقومون بإجراء مجموعة من النقاشات والتدريبات التواصلية والاختبارات القصيرة، مما ينمي القدرة على الإنتاج الشفهي لدى الطلاب، فمثلا يطلب منهم أن وصف موقع على شبكة الانترنت ليهم معرفة به، وإعداد تقرير حوله من عدة جوانب، أو يطلب منهم إعداد برنامج زيارة لمدة يوم واحد لأحد الأصدقاء، وغيرة من الأنشطة التواصلية القائمة على المحاكاة والتي كانت متوافرة بنسبة كبيرة خلال البرنامج.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (استخدام المفردة في جملة) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (القدرة على الوصف) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور القدرة على الوصف في دراسة البحث

المجموعة الضابطة	العدد	القدرة على الوصف		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.٦٠٠	١.٣١٤	-٠.٣٠٠	١.١٧٤	-١.١٤٣	٠.٢٦٧	غير دالة
بعدي	٢٠	٥.٩٠٠	١.٤٤٧					
نسبة التحسن		%٥.٣٦						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (القدرة على الوصف) في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى القدرة على الوصف (-٠.٣٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١.١٤٣)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٢٦٧) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

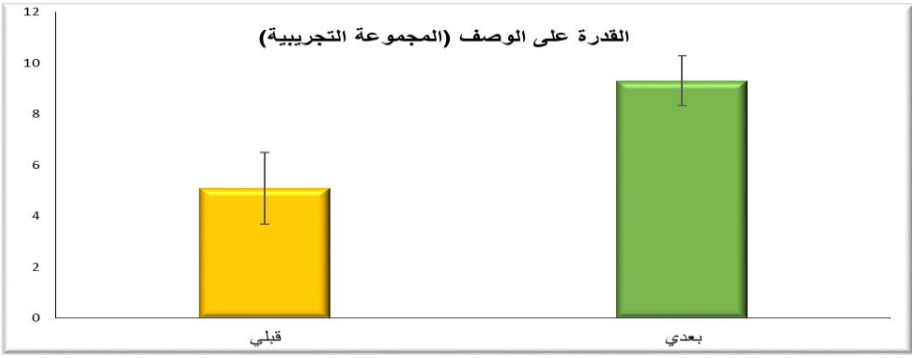
- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (القدرة على الوصف) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور القدرة على الوصف في دراسة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	القدرة على الوصف		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.١٠٠	١.٤١٠	-٤.٢٠٠	٠.٦٩٦	-٢٦.٩٩٣	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٩.٣٠٠	٠.٩٧٩					
نسبة التحسن		%٨٢.٣٥						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (القدرة على الوصف) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى تعرف المفردة(-٤.٢٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٢٦.٩٩٣)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(١٠) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الثالث.

وتفسر الباحثة نتيجة التغير الواضح الذي حدث بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة إلى أن البرنامج المقترح له فاعلية كبيرة، حيث يوفر بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلم اللغة الثانية؛ لأن متعلم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج القائمة عل المحاكاة لأشكال وتراكيب لغوية بصورة عفوية، كما أثبتت دراسة (Chan, J. Y. 1999)[1] أن المحاكاة تقوم بمهمة أساسية في تعليم اللغة للطلاب من خلال مواقف حقيقية وتواصلية، وفي إعطاء الطلاب جميعا فرصا للتفاعل والتعاون والمشاركة، كما أنها وسيلة تعليمية حديثة وغير مباشرة تقوم بتنشيط ذهن الطلاب وجذب انتباههم باستمرار بعيدا عن ملل الوسائل التقليدية، وبالتالي يتمكن الطلاب من فهم المطلوب بالسرعة مع الأداء المتقن في قالب ممتع وبطريقة جذابة.

كما اهتمت الباحثة بتقديم أنشطة وتدريبات قائمة على المحاكاة، فتمكن متعلمات المجموعة التجريبية من ممارسة اللغة مع زملائهن بصورة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستخدام اللغة، وهذا بدوره ييسر عملية اكتساب اللغة، كما أن

(1)Chan, J. Y. (1999). Integrating simulations in an EFL course for adolescents in Hong Kong: A holistic approach to language teaching. Master's Project. University of Toledo.

الباحثة قبل تكليف متعلماتها بتنفيذ الأنشطة والتدريبات قد خططت لهـا وأعـدتها بصورة جيدة توجِّه المشاركات وتدفعهن نحو استعمال اللغة أثناء الإنتاج الشـفهي بطلاقة، وهذا ييسر عملية تعلم اللغة، فالمحاكاة في تصميمها وتنفيذها وممارسـتها تعطي الفرصة لحدوث الاكتساب والتعلم بصورة أكثر تناغما.

وبالتالي يكون قد تم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة (توجد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($0.05\geq$) بين متوسـطي درجـات أفـراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (الوصـف) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)؛ حيث أثبت تطبيق الدراسة الحالية صحة هذا الفرض.

المحور الرابع: إلقاء الكلمة وإجراء الحوار:

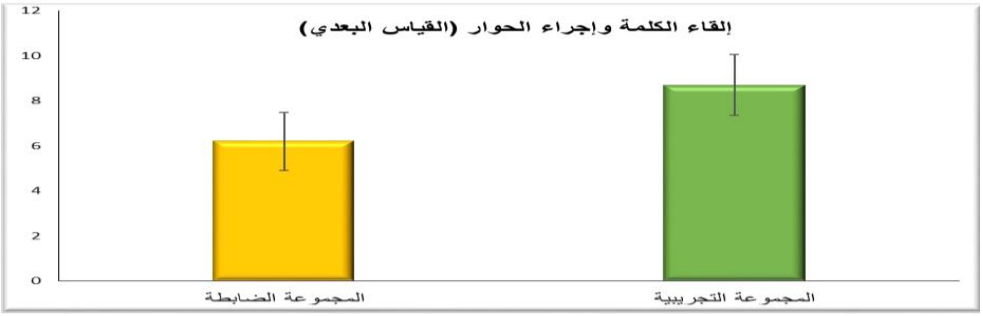
(أ) حساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للمحور الرابع (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في عينة الدراسـة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمحور إلقاء الكلمـة وإجراء الحوار في دراسة البحث

بعدي	العدد	إلقاء الكلمة وإجراء الحوار		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجوعة الضابطة	٢٠	٦.٢٠٠	١.٢٨١	-٦.٠٢٦	٠.٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٨.٧٠٠	١.٣٤٢			
مربع ايتا	٠.٦٩٩					

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي عند مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار دالة إحصائيا، حيث بلـغ متوسـط درجـات المجموعة الضابطة (٦.٢٠٠)، بينما بلغ متوسط درجـات المجموعـة التجريبيـة (٨.٧٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٦.٠٢٦)؛ مما يعني وجـود فـروق ذات دلالـة

إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(١١): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للمحور الرابع.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما قدم لمتعلمات المجموعة التجريبية من أنشطة للتواصل الحقيقي المحاكي للواقع، إضافة إلى ما قدمته الباحثة خلال البرنامج من أنشطة تدريبية تمكن المتعلمين من التواصل باللغة المستهدفة، حيث يتواصل المشاركون بشكل طبعي من أجل أداء الدور أو حل المشكلة في المحاكاة، وذلك على عكس البرامج التقليدية التي قدمت لمتعلمات المجموعة الضابطة، والتي تقوم على قراءة جزء من حوار في نص معين، ثم يقوم المتعلمون عادةً بحفظه والتصرف فيه، مما يشعرهم بالملل، كما أنه لايؤتي ثماره على مستواهم؛ نظرا لعدم ممارستهم للغة بشكل عفوي، بينما يقوم طلاب المجموعة التجريبية في المحاكاة بإنشاء تواصل حقيقي وفقاً للأدوار والوظائف والواجبات في نشاط الفصل، مثل "إجراء حوار"، كما يقوم المعلمون بتعيين أدوار، مثل: (الموظفين أو العملاء أو الصحفيون أو السفراء أو الدبلوماسيون، ...) للطلاب، ثم يقوم الطلاب بإجراء نفس الحوار الذي تعلموه كمدخلات للدرس، ويقوم المعلم خلال ذلك بتبديل الأدور بينهم حتى يتقنوها، ثم يضعهم بعد ذلك في نشاط مشابه محاكي للواقع، وليس لديهم أي معرفة به، مما يسمح لهم بممارسة اللغة بأريحية وطلاقة، ويتفق ذلك مع دراسة (جونز ١٩٨٢)[١] والتي أثبتت أن الأنشطة التفاعلية التي تتضمن الكلام هي

(1)Jones, K. (1982). Simulations in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, P9.

تواصل، فنحن لا نطلق على الحوار في مسرحية أو فيلم تواصلا؛ لأن التواصل الحقيقي يتضمن أشخاصاً حقيقيين يظهرون شخصيتهم وفكرهم في التواصل أثناء مناقشة قضايا حقيقية، كما يتفاعل المشاركون في المحاكاة باستمرار لتبادل الأفكار والمعاني التفاوضية أثناء قيامهم بأدوارهم ومحاولة القيام بالواجب، كما أكدت دراسة (هداية الشيخ علي، ٢٠١٧)[١] على أن المهام اللغوية التواصلية توفر بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلم اللغة الثانية؛ حيث إن متعلم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية لأشكال وتراكيب لغوية بصورة عفوية، وهو يمارس اللغة مع زملائه بصورة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستخدام اللغة، وهذا بدوره ييسر عملية اكتساب اللغة.

(ب) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (إلقاء الكلمة وإجراء الجوار) في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لمحور إلقاء الكلمة وإجراء الحوار في دراسة البحث

المجموعة الضابطة	العدد	إلقاء الكلمة وإجراء الحوار		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.٧٠٠	٠.٨٦٥	٠.٥٠٠-	١.٢٣٥	١.٨١٠-	٠.٠٨٦	غير دالة
بعدي	٢٠	٦.٢٠٠	١.٢٨١					
نسبة التحسن		%٨.٧٧						

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار في المجموعة الضابطة غير دالة

---

(١) هداية هداية الشيخ علي (٢٠١٧): المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثالث، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ص١٣٤.

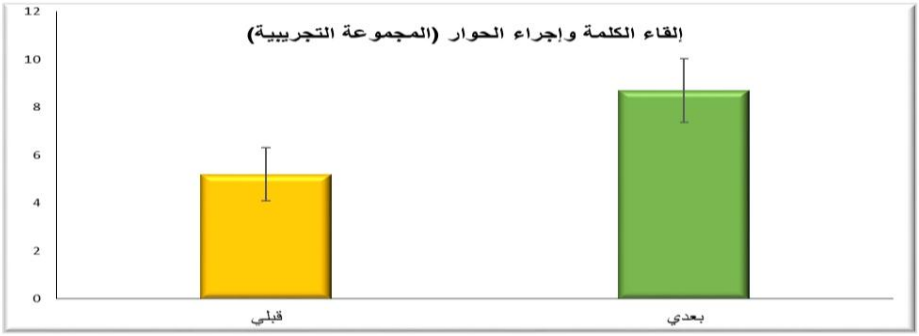
إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار (-٠.٥٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١.٨١٠)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٨٦) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

- حساب التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الرابع (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لمحور إلقاء الكلمة وإجراء الحوار في دراسة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	إلقاء الكلمة وإجراء الحوار		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٥.٢٠٠	١.١٠٥	-٣.٥٠٠	١.١٠٠	-١٤.٢٢٦	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٨.٧٠٠	١.٣٤٢					
نسبة التحسن	%٦٧.٣١							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للمحور الثالث (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي في مستوى إلقاء الكلمة وإجراء الحوار (-٣.٥٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-١٤.٢٢٦)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية. ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(١٢) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للمحور الرابع.

وتُرجع الباحثة هذا التغير الكبير بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية إلى أن ما تعرض له المتعلمات من أنشطة خلال البرنامج القائم على المحاكاة هو الخبرة المباشرة؛ لأنهم يشاركون مشاركة عميقة في الموقف، وهم الذين يقررون ويتحدثون حول ما يجب القيام به لحل المشكلات، حيث يغير المتعلمات خلال ذلك الخصائص الداخلية للموقف؛ لتطابق خصائصهم الشخصية طوال فترة المحاكاة، وبما أن المتعلمين خلال عمليات المحاكاة يتعرضون لمواقف من الحياة الواقعية للغة، فإن ذلك سيشعرهم بقدر أكبر من الراحة والاستعداد في الحالات غير المحسوبة، ومن خلال التجارب الواقعية في المحاكاة أيضا، يمكن للمتعلمين اكتساب الثقة عند التواصل مع الآخرين في وضع حقيقي. ليس هذا النوع من الثقة "لقد قرأته، لذلك أنا أعرفه الآن"، وإنما هي "لقد فعلت ذلك، لذا أستطيع أن أفعل ذلك"

وبالتالي يكون قد تم قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($0.05\geq$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في مهارة (إلقاء الكلمة وإجراء الحوار) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)؛ حيث أثبت تطبيق الدراسة الحالية صحة هذا الفرض.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن عمليات المحاكاة تخلق اتصالا دائماً لمناقشة مختلف المسائل، حيث يشارك المتعلمون في مختلف أنواع الأنشطة التخاطبية، وفي إطار ذلك سيواجه المتعلمون العديد من الحالات التي قد تتطلب مهارات تواصل مختلفة في بعض الأحيان؛ ولذا يطلب من المتعلمين في الأنشطة بدء المحادثة لإنجاز المهمة، ويدفعهم إلى إقناع الآخرين بعرض فكرهم أو التوصل إلى اتفاق من خلال حجة، مما بمكن المتعلمين من الاتصال السليم والفعال، ونتيجة لذلك سيتمكن المتعلمون من تحسين مهاراتهم وإستراتيجياتهم في مجال الاتصال.

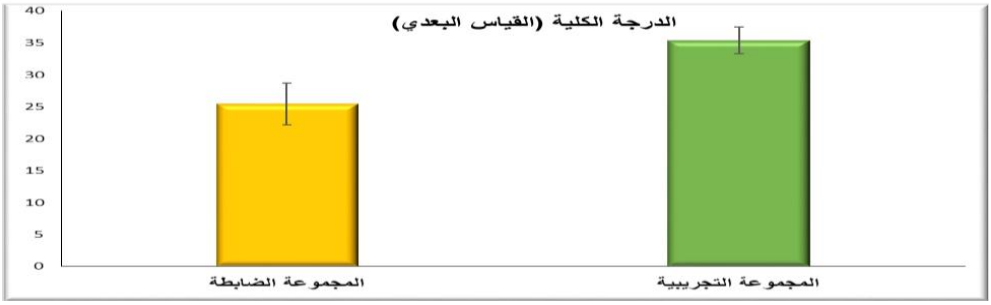
ثالثا- دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية في عينة الدراسة، وأيضا دراسة التغير بين المجموعتين في الدرجة الكلية:

(أ) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) دراسة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية في دراسة البحث

بعدي	العدد	الدرجة الكلية		اختبار ت للعينات المستقلة		
		المتوسط	الإنحراف المعياري	ت	الدلالة	
المجموعة الضابطة	٢٠	٢٥.٤٥٠	٣.٢٦٨	-١١.٥٥١	٠.٠٠٠	دالة
المجموعة التجريبية	٢٠	٣٥.٤٠٠	٢.٠٦٢			
مربع ايتا	٠.٧٧٧					

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للدرجة الكلية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٥.٤٥٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٥.٤٠٠)، وقد بلغت قيمة ت(-١١.٥٥١)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:



شكل(١٣): رسم بياني لتوضيح الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي للدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذة النتيجة إلى ما قدم خلال البرنامج من أنشطة تصور بدقة حالات الحياة الحقيقية وتحاكيها، حيث توفر سياقاً واقعياً يشارك فيه المتعلمون، بما يجعلهم جزءا من الحدث؛ حيث يدركون أن عليهم معالجة المسائل التي يتعين عليهم حلها؛ ولذلك فإن الحالة التي يعيشونها ليست "عالماً خيالياً"، كما أن المتعلمين خلال هذه الأنشطة القائمة على المحاكاة يتواصلون، ويعبرون شفهيا من أجل الوفاء بواجباتهم المتأصلة في الوظائف.

ومما يجعل الأنشطة واقعية في المحاكاة بالنسبة للمتعلمين هو أنه لا يطلب منهم أن يلعبوا أو يتصرفوا على أنهم أشخاص آخرين، على سبيل المثال، التصرف كطبيب أو نادلة أو رجل أعمال، وإنما يطلب منهم القيام بوظيفة طبيب أو نادلة أو رجل أعمال. وفي الواقع ينبغي تجنب التظاهر في السلوك اللغوي، بالإضافة إلى أن الدور الأكبر في أنشطة المحاكاة يكون منصبا على المتعلم، وإذا كان على المعلم أن يقوم بدوره في سياق المحاكاة بشكل فعّال، فيجب عليه أن يظل مراقباً غير ملحوظ وألا يدخل في المحاكاة إلا تشجيعاً للطلاب على لعب دور أكثر نشاط وحيوية، وقد أثبتت دراسة (Littlewood, 1981)[1] أن المحاكاة طريقة مثالية لتطوير مهارات الإنتاج الشفهي، حيث يلعب الاتصال دوراً حيوياً في عمليات المحاكاة؛ ولذا فإنه يتعين على المتعلمين تطوير المهارات لاستخدام اللغة في إيصال المعاني بأكبر قدر ممكن من الفعالية في المواقف الملموسة، وبما أن التركيز في هذه الأطروحة ينصب على تعلم كيفية الاتصال بدلاً من تعلم اللغة، فإن مفهومه لاستخدام اللغة للتواصل يحتاج إلى إعادة النظر، ويتعين على المتعلمين أن يضعوا إستراتيجيات للتواصل السليم، وليس لاستخدام اللغة على نحو سليم، بل من أجل الاتصال الفعال، فعندما يركز التعليم على اللغة نفسها، لا يستطيع المتعلمون أن يجربوا التواصل الحقيقي نظراً لعدم وجود تفاوض بشأن المعاني.

---

(1) **Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction. New York: Cambridge University Press.**

(ج) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة والتجريبية في عينة الدراسة:

- دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة للدرجة الكلية في دراسة البحث

المجموعة الضابطة	العدد	الإجمالي		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٢٣.٢٠٠	٢.٨٢١	-٢.٢٥٠	٣.٠٩٣	-٣.٢٥٣	٠.٠٠٤	دالة
بعدي	٢٠	٢٥.٤٥٠	٣.٢٦٨					
نسبة التحسن	%٨.٨٤١							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة الضابطة غير دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية (-٢.٢٥٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٣.٢٥٣)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٤) بين القياسين في المجموعة الضابطة.

- دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة التجريبية في عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠) دراسة التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للدرجة الكلية في دراسة البحث

المجموعة التجريبية	العدد	الإجمالي		الفروق بين القبلي والبعدي		اختبار ت للعينات المرتبطة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	
قبلي	٢٠	٢١.٩٠٠	٢.٢٩٢	-١٣.٥٠٠	٢.٠٩٠	-٢٨.٨٨٦	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٣٥.٤٠٠	٢.٠٦٢					
نسبة التحسن	%٦١.٦٤							

ويتضح من الجدول السابق أن نتيجة التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية في المجموعة التجريبية دالة إحصائيا، حيث بلغ متوسط التغير بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية (-١٣.٥٠٠)، وقد بلغت قيمة ت (-٢٨.٨٨٦)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠) بين القياسين في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، ويمكن التعبير عن تلك النتيجة بالرسم البياني التالي:

شكل(١٤) رسم بياني لتوضيح التغير بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية للدرجة الكلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المحاكاة التى بنى عليها برنامجه تخلق بيئة تفاعلية غنية (تمثيل للواقع)، حيث يصبح الطلاب بشكل فعّال جزءاً من بعض أنظمة العالم الحقيقي، ويعملون وفقاً لأدوار محددة سلفاُ بوصفهم أعضاء في تلك المجموعة، ولكن الأمر الأكثر أهمية هو أن فكرة تحول المحاكاة إلى حقيقة واقعة، وأن الطلاب من الممكن أن يشاركوا بنشاط فيما يقومون به من أداء من دون التركيز بشكل مفرط على التفاصيل المحيطة، بل على اللغة التي يجب إنتاجها في هذا السياق الواقعي على وجه التحديد.

كما تعد المحاكاة طريقة جيدة لممارسة اللغة المستهدفة في الموضوع، حيث إنها تتعلق بالممارسة الواقعية للغة في مختلف المواقف التي يخضع لها الطلاب، وتدرج هذه الممارسة ضمن النموذج التعليمي الظرفي، وتتمتع بميزة كبيرة تتمثل في مطالبة المتعلمين باستخدام اللغة الهدف للتعامل مع مواقف الحياة الواقعية التي يمر بها معظمهم أو سيجربونها بالتأكيد، فعمليات المحاكاة بحكم تعقيدها أنشأت سياقات غير مألوفة تستلزم تلقائياً أدواراً غير مألوفة.

وقد أكدت دراسة(Archery Littlejohn 1990)[1] أن الطلاب عادة ما يظهرون قدراً كبيراً من الإبداع في إعادة ترتيب الفصل الدراسي ليناسب تصميمهم التخيلي، وهذا أحد الجوانب التي تمثل تحدياً لهذا النوع من الأنشطة هو مشاهدة الطلاب وهم ينتحلون الشخصيات التي يجسدونها، مما يسمح لهم إلحاق اللغة بعناصر المواقف (المرضى يتألمون بالفعل، الطلاب الذين يضطرون إلى انتظار الدور في البنك يصبحون صبرين بالفعل، والنوادل في المطعم يلعبون دورهم أحياناً بأسلوب ملل وبارد وما إلى ذلك).

وحقيقة أن الطلاب يقومون بذلك في معظم الأحيان دون أن يُطلب منهم ذلك، تضيف لمسة شخصية إلى المحاكاة وتثبت صحة النظرية القائلة بأن هذه الأنشطة هي من أفضل الأنشطة التي يمكن استخدامها عندما نريد أن يشارك المتعلمون فيما يقومون به بشكل نشط، حيث إن ممارسة اللغة بهذه الطريقة تصبح نشاطاً ممتعاً ومريحاً وينجرف الطلاب في السياق نفسه، من دون القلق كثيراً بشأن أخطاء اللغة أو الافتقار إلى الأفكار.

وبالتالي يكون قد تم قبول الفرض الخامس من فروض الدراسة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($0.05\geq$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإنتاج الشفهي في (الدرجة الكلية للاختبار) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)؛ حيث أثبت تطبيق الدراسة الحالية صحة هذا الفرض.

(1)Archery Littlejohn," Testing: The Use of Simulation Games as a Language Testing Device", in Simulation, Gaming and Language Learning. eds. D. Cockrell and R.L. Oxford (New York: Newbury House, 1990), P 125

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١) الاستفادة من مدخل المحاكاة في تصميم النشاطات والمواد التعليمية التي تقدم لمتعلمي اللغة العربية.

٢) الاستفادة من مدخل المحاكاة كإستراتيجية تدريسية، يتم من خلالها اكتساب اللغة وتعلمها، وزيادة الدخل اللغوي للطلاب من خلال الممارسة والتفاعل في أثناء تنفيذ المهام.

٣) الاهتمام بإثراء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بأنشطة تهتم بتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي من خلال إستراتيجية المحاكاة.

٤) عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول استخدام إستراتيجية المحاكاة في تعليم اللغة العربية، لما لها من أثر في تنمية مهارة الإنتاج الشفهي لدى الطلاب ، وإتاحة الفرص العديدة أمام الطلاب للمشاركة الفعالة في عملية التعلم.

٥) تضمين مناهج تعليم اللغة العربية مجموعة من الموضوعات والمواقف الاتصالية الخاصة، وتدريبهم من خلالها على تنمية مهارة الإنتاج الشفهي باستخدام طريقة التعلم بالمحاكاة.

٦) إتاحة فرص الحوار والممارسة والمشاركة الفعالة لمتعلم اللغة الثانية في أثناء تدريس التعبير الشفهي من خلال مدخل المهام اللغوية التواصلية.

٧) ضرورة توظيف إستراتيجية المحاكاة في تعليم اللغة العربية في المدارس الدولية من قبل المعلمين؛ لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة لدى طلاب المستوى المتقدم، والتي منها تنمية مهارة الإنتاج الشفهي.

٨) ضرورة ابتعاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طرائق التدريس التقليدية، والاهتمام بطريقة المحاكاة، حيث تمكن الطلاب من الاتصال الفعّال فيما بينهم، والنجاح بدرجة كبيرة في محاكاة معظم حالات الحياة الحقيقية.

٩) حث الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية على الإفادة من أدوات الدراسة وتطبيقها على فروع أخرى من فروع اللغة العربية، وفي المواد الدراسية الأخرى.

مقترحات الدراسة:

يقترح البحث الحالي الموضوعات البحثية التالية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارات الإنتاج الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس الدولية في المرحلة الثانوية.

٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس الدولية في المرحلة الثانوية والابتدائية.

٣. التعلم القائم على مدخل المحاكاة وأثره في إشباع الحاجات اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

٤. تطوير مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المحاكاة.

٥. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمحاكاة في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المدارس الدولية في المراحل التعليمية المختلفة.

٦. إجراء دراسة حول كيفية تطبيق إستراتيجية المحاكاة في تعليم اللغة العربية لدى طلاب المدارس الدولية في المراحل التعليمية المختلفة.

٧. الانغماس اللغوي ومدى تحققه في ضوء استخدام إستراتيجية المحاكاة في تعليم العربية في المدارس الدولية.

٨. برنامج مقترح قائم على المحاكاة وأثره في قناعات متعلمي العربية لغة ثانية وتوجهاتهم نحوها.

٩. إجراء دراسة وصفية حول معوقات استخدام إستراتيجية المحاكاة في فصول تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة.

خاتمة البحث:

تكشف نتائج هذه الدراسة عن فاعلية مدخل المحاكاة في الارتقاء بمهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية بالمدارس العالمية، إذ أظهرت التجربة الميدانية التطبيقية أن البرنامج التدريبي القائم على المحاكاة أسهم بوضوح في تحسين مستويات الأداء اللغوي لدى المتعلمات في مهارات: التبرير والتعليل، والقدرة على الوصف، وإلقاء الكلمة وإجراء الحوار، في حين ظل أثره أقل بروزاً في مهارة السرد، وهو ما يعكس طبيعة هذه المهارة من حيث البساطة وتطلبها لتجارب أوسع وأكثر تنوعاً، وهذه النتائج تعزز الطرح التربوي الذي يربط بين التعلم والممارسة الواقعية، وتؤكد أن المحاكاة ليست مجرد تقنية تعليمية، بل هي فلسفة قائمة على تحويل الموقف التعليمي إلى تجربة حياتية تُستثار فيها قدرات المتعلم اللغوية والمعرفية على نحو متكامل ودقيق.

وتبعاً لذلك، فإن الدراسة الراهنة تمثل إضافة نوعية إلى حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال برهنة إمكانية الانتقال بالعملية التعليمية من الطابع التلقيني إلى الطابع التفاعلي المنتج للغة، الذي يضع المتعلم في مركز الفعل والتأثير التعليمي، ويجعله شريكاً أصيلاً في إنتاج المعرفة اللغوية، كما تفتح هذه النتائج آفاقاً بحثية وتطبيقية أوسع، من أبرزها: التوسع في استثمار المحاكاة في مختلف المراحل التعليمية، وربطها بمهارات أخرى كالإنتاج الكتابي والاستماع، بالإضافة إلى استكشاف أثرها في بناء الكفايات الثقافية والتواصلية للمتعلمين في بيئات متعددة اللغات والثقافات والمشارب.

وفي ضوء ما سبق، فإن توصية هذه الدراسة الجوهرية تتمثل في ضرورة تبني مؤسسات التعليم العربية والعالمية للمحاكاة كإستراتيجية مركزية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ بما يحقق مبدأ التكامل بين اللغة والثقافة، ويرفع من مستوى التفاعل اللغوي الأصيل، ويعزز حضور العربية لغة عالمية قادرة على الانفتاح والإسهام الحضاري، فهذه الخاتمة تؤكد أن مستقبل تعليم العربية مرهون بالانتقال من التدريس القائم على المعرفة المجردة إلى التدريس القائم على التجربة والمحاكاة، الذي يجعل اللغة أداة للفهم والتواصل والإبداع اللغوي في آنٍ واحد.

المراجع

أولا- المراجع العربية:

١) إبراهيم أنيس، وآخرون(١٩٧٢) المعجم الوسيط، ج ١، ط ٢، القاهرة.

٢) ابن منظور، جمال الدين(١٩٩٣) : لسان العرب : بيروت ، دار إحياء التراث.

٣) أحمد فؤاد محمود عليان(٢٠١٠): المهارات اللغوية وأهميتها و طرائق تدريسها، الرياض، دار المسلم للنشر و التوزيع.

٤) جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، إستراتيجيات التدريس.
faculty.ksu.edu.sa/74637/DocLib

٥) جيهان أحمد العماري(٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث أساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦) حسن شحاتة، وزينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار اللبنانية.

٧) حسني عبد الباري عصر(٢٠٠٥): تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، د-ط، مركز الاسكندريّة للكتاب.

٨) خالد الحربي (٢٠١٧): تدريس مهارة المحادثة: النظرية والتطبيق، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها، مركز الملك عبدالله، الرياض، السعودية، ط١.

٩) رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦): المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج١، جامعة أم القرى.

١٠) رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٩): تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه و أساليبه، ايسيسكو -مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

١١) رشدي طعيمة وآخرون(٢٠٠٧): المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان.

١٢) سرايا، عادل٢٠٠٧" التصميم التعليمي ذو المعني" دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

١٣) عبد العزيز العصيلي(٢٠٠٢): طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

١٤) عبد الله علي مصطفى(٢٠٠٢): مهارات اللغة العربية، ط ١، دار ميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٥) عبدالواحد حميد الكبيسي(٢٠١١): أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف لثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٩، ع ٢.
١٦) علي سامي الحلاق (٢٠١٠): المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.
١٧) عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، الجيزة.
١٨) فاضل فتحي محمد والي(١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه، أساليبه، قضاياه، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
١٩) فتحى على يونس وأخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، دون السنة).
٢٠) ماهر شعبان (٢٠١١): مهارات التحدث العلمية والأداء، دار الميسرة، عمان.
٢١) محمد صالح الشنطى(١٩٩٣): المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها ، المملكة السعودية العربية: الأندلس.
٢٢) محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٣) محمود الناقة، رشدي طعيمة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة "الإسيسكو"،٢٠٠٦م.
٢٤) محمود كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة(٢٠٠٣): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٢٥) محمود كامل الناقة(١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى.
٢٦) محمود كامل الناقة(١٩٨٥): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى.

٢٧) معاطي محمد نصر) ٢٠٠٧ (، أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسن الأداء اللغوي الإبداعي لطاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع١٢٧.

٢٨) هان تشوغ: منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية، ٢٠١١: http://www.ukm.my/sapba/Prosiding

٢٩) هداية الشيخ علي(٢٠٠٨)، برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، معهد الراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٠) هداية الشيخ علي (٢٠١٧): المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثالث، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

٣١) هداية الشيخ علي (٢٠١٧): المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثالث، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

٣٢) هداية الشيخ علي(٢٠١٤): المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٣٣.

٣٣) هداية الشيخ علي(٢٠١٥): تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار ا؟لأوربي المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد.

٣٤) يحي عيد الخوالدة (٢٠٠٣): طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط٢.

٣٥) يسين لعجال(٢٠١٦): أثر مهارات الإنتاج والفهم اللغوي على فعالية الاتصال لدى الطفل التوحدي . مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع٣٥.

٣٦) يوسف الجيش(٢٠٠٨): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، آفاق للنشر والتوزيع، فلسطين.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

37) Archery Littlejohn," Testing: The Use of Simulation Games as a Language Testing Device", in Simulation, Gaming and Language Learning. eds. D. Cockrell and R.L. Oxford (New York: Newbury House, 1990.
38) Bambrough, P. (1994). Simulations in English Teaching. Buckingham: Open University Press.
39) Brown, H. D. (1986). Learning a second culture. In Valdes, J. M. (Ed.), Culture Bound. London: Cambridge University Press.
40) Brown ،A & Campione ،J (1992). Students as Researchers and Teachers ،in Keefe ،W: Wilber (Eds). Teaching for Thinking (pp: 49-57) Reston VA: National Association of Secondary School Principals.
41) Chan, J. Y. (1999). Integrating simulations in an EFL course for adolescents in Hong Kong: A holistic approach to language teaching. Master's Project. University of Toledo.
42) Haron, SuerayaChe, et.al. "The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives،"
43) Jones, K. (1982). Simulations in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
44) Jones, K. (1995). Simulations: A handbook for teachers and trainers. (3rd Ed.) NewYork: Nichols Publishing.
45) Krashen, Stephen, (1982). Principals and Practice of Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press.
46) Larousse 1978 au Meilleur prix - Neuf et occasion, couverture rigide.
47) Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching: An Introduction. New York: Cambridge University Press.
48) McArthur, T (1983). A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
49) Oxford (1996) Language Learning Strategies Around the World Cross-Cultural Perspectives.
50) Sharrock, W W, & Watson, D R (1985). Reality Construction in L2 Simulations. In Crookall, D (ed). Simulation applications in L2 education and research. Oxford: Pergamon.
51) Tom McArthur, (1993) A Foundation Course for Language Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.
52) Yeon Hwan Lye. (2006). Simulations and Second / Foreign Language Learning: Improving communication skills through simulations. The University of Toledo.

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	الصفحة
١-	ملخص	٧٧٦
٢-	Abstract	٧٧٨
٣-	مقدمة	٧٨٠
٤-	الإطار النظري:	٧٨٧
٥-	الإطار العلمي:	٨٠٨
٦-	توصيات الدراسة:	٨٤٥
٧-	مقترحات الدراسة:	٨٤٦
٨-	خاتمة البحث:	٨٤٧
٩-	المراجع	٨٤٨
١٠-	فهرس الموضوعات	٨٥٢