برنامج لتنمية مهارات التحدث المتصل للناطقين بغير العربية باستخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي وأثره في خفض قلق تعلم اللغة الأجنبية

د/ رحاب زناتي عبدالله

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية للبنات بأسيوط – جامعة الأزهر

د/ أمل محمود علي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – ووكيل الكلية لشئون الأكاديمية – جامعة المدينة العالمية

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى تنمية مهارات التحدث المتصل، وخفض قلق تعلم اللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف؛ وذلك باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية التدريس (أناقش) والتي تعتمد أساسًا على الدمج بين إستراتيجية (دوائر الأدب) و(التقويم الذاتي) وتتكون من خطوات يعبر كل حرف عن خطوة منها (أصغ – ناقش – اسرد – قوم – شارك). وذلك لاعتماد استراتيجية دوائر الأدب على مناقشة النص بكافة جوانبه، واهتمامها بأن تكون معظم المناقشات بين الطلاب بعضهم البعض، مما يدفعهم إلى التواصل باللغة العربية دون خوف من الخطأ أمام المعلم في البداية، كما أنها تمكنهم من تحليل النص تحليلا دقيقًا ينعكس على إجادتهم لمفرداته وتراكيبه وعباراته، كما أن التقويم الذاتي يزيد وعيهم بمهارات التحدث، ومواطن قوتهم وضعفهم فيها، مما يتوقع معه زيادة هذه المهارات، وبالتالي خفض قلق تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لديهم. ولتحقيق أهداف البحث تم تحديد مهارات التحدث المتصل اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية، ثم إعداد اختبار شفهي وبطاقة ملاحظة لقياسها، وتحديد مقياس القلق من تعلم اللغة الأجنبية، واستخدام هذه الأدوات في القياس القبلي، ثم تم إعداد دروس التحدث في كتاب طالب يتفق مع الإستراتيجية، ودليل معلم يوضح خطوات تدريسها، ثم طبق البرنامج، وتم القياس البعدي للتحدث والقلق. وبعد تحليل البيانات إحصائيًا، جاءت النتائج موضحة وجود فروق بين متوسطات الطلاب لصالح القياس البعدي في مهارات التحدث، ولصالح القياس القبلي في القلق الدراسي، مما يدل على فعالية البرنامج في زيادة مهارات التحدث، وخفض القلق الدراسي من تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التحدث المتصل – إستراتيجية أناقش – دوائر الأدب – التقويم الذاتي – الناطقون بغير العربية.

Abstract

The objective of this research is to develop spoken Production skills. and reduce the anxiety of learning Arabic among non - native speakers (advanced level) at Al - Azhar Al - Sharif; This is done using a program based on the teaching strategy (**LDTAS**). (Listen - discuss - tell - Assess – share) which is based mainly on the integration between the strategy of (Literature Circles) and (Self - Assessment). This is because the literature circles strategy is based on discussing the text in all its aspects. and its interest in making most of the discussions between students each other. which leads them to communicate in Arabic without fear of error in front of the teacher at the beginning. and it also enables them to analyze the text in an accurate analysis that is reflected in their proficiency in its vocabulary. structures and phrases. Also. self - Assessment increases their awareness of Spoken Production skills. their strengths and weaknesses. which is expected to increase these skills. and thus reduce their anxiety of learning Arabic as a foreign language. To achieve the objectives of the research. the necessary spoken Production skills for non - Arabic speaking students were determined. then an oral test and a observation card were prepared to measure them. the scale of foreign language learning anxiety. and the use of these tools in pretest. then speaking lessons were prepared in a student book consistent with the strategy. and a guide A teacher explains the steps of teaching them. then the program is applied. and the speaking and anxiety are measured posteriorly. After analyzing the data statistically. the results showed that there were differences between the students' averages in favor of the dimensional measurement in speaking skills.

and in favor of the tribal measurement in academic anxiety. which indicates the effectiveness of the program in increasing speaking skills. and reducing academic anxiety about students learning Arabic as a foreign language.

Keywords: Spoken Production - Non - Arabic speakers - (**LDTAS**) strategy - Literature Circles - self - Assessment

المقدمة

قال علي رضي الله عنه: «المرء مخبوء تحت لسانه فإذا تحدث عرف»، وجاء في الأثر، «المرء بأصغريه قلبه ولسانه»، وقال سقراط: «تكلم حتى أراك»، إذن فالتحدث ليس مجرد أصوات ننطقها نطقًا صحيحًا ويسمعها الآخرون، وليست مجرد كلمات متراصة بجوار بعضها تكون جملًا أو عبارات أو حتى فقرات، فالتحدث عملية معقدة أساسها فكري، فاللسان يعبر عما يدور بالعقل و يجول بالخاطر، (إِنَّ الْكَلَامَ لَفِي الْفُؤَادِ وَإِنَّمَا جُعِلَ اللِّسَانُ عَلَى الْفُؤَادِ دَلِيلًا) فإما أن ينجح في تعبيره أو يخفق أو يحتاج إلى إعادة التعبير لمزيد من التوضيح، وقد لا يكون الوقت متاحًا لهذا كما في معظم الرسائل الشفهية فتنتج مشكلات عن عدم دقة الحديث وتعبيره عن المراد، لذا فالتحدث مهارة إنتاجية مركبة تظهر لنا العديد من سمات وصفات المتحدث، فهي ثمرة علمه، وثقافته وفكره ولغته، فمن حديث المرء نستطيع إدراك خلفيته الثقافية والفكرية واللغوية بمنتهى السهولة واليسر، لذا فالتحدث من أهم مهارات اللغة، بل وأكثرها استخدامًا، فالمرء يسمع ويتحدث أكثر مما يقرأ ويكتب. فلقد ذكرت العديد من الدراسات أن الجانب الشفوي يشكل ٪95 من التواصل اللغوي»(فتحي يونس: 2000: 188)

فإذا كانت هذه هي أهمية التحدث بشكل عام، فإن أهميته لدى دارسي اللغة تزداد وذلك لأن دراسة اللغة من أهم غاياتها «إعداد طالب قادر على أن يرسل الكلام صحيح الفكرة سائغ العبارة، صافي اللغة، سليم الأداء النحوي، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فتسعد به نفسه وتأنس؛ لأنه يحمل إليها شيئاً من الجمال الفني أيا ما كانت درجته». (علية حامد أحمد إبراهيم، 2007، 22).

وإذا كانت هذه هي أهمية التحدث في تعلم اللغات، فإن أهميته في تعليم اللغات الأجنبية لا تقل عن ذلك، بل إنها بلغت من أهميتها إلى أن ظهرت مداخل لتعليم اللغات الأجنبية تعتمد على المهارات الشفهية (الاستماع والتحدث) مثل المدخل السمعي

الشفهي، ومداخل أخرى تعتمد على مواقف التحدث مثل المدخل الموقفي، وأخرى تعتمد على التواصل بشكل عام ومن المعلوم أن أهم جوانبه هو التحدث مثل المدخل التواصلي.

وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد التحدث له الأهمية ذاتها الموجودة في تعليم اللغات الأجنبية، بل إنها قد تزداد خاصة عند من يعيشون في بلد عربي ومنهم طلاب الأزهر الشريف، فهم يحتاجونه للتواصل مع المصريين الذين يقيمون معهم، فبدونه يصبحون في عزلة ولا يستطيعون قضاء حوائجهم دون الاستعانة بصديق من بلدهم مقيم في مصر منذ وقت أطول.

وإذا كان التحدث مهمًا لدى الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف فإن التحدث المتصل على وجه الخصوص من الأهمية بمكان، حيث يحتاج الطالب إلى التحدث بشكل فردي فترة من الوقت يعرض فيها أفكاره وآراءه وتجاربه، أو يقنع فيها الآخرين أو غير ذلك من أغراض اللغة، وهذا التحدث يحتاجه الطالب بشدة في الأزهر الشريف خاصة مع وجود الامتحانات الشفهية في العديد من المواد الدراسية مما يتطلب إجادة هذا النوع من التحدث. كما أن طلاب الأزهر الشريف الناطقين بغير العربية يهدف معظمهم إلى العمل في الدعوة الإسلامية أو ما يتصل بها من أعمال كالقضاء أو التدريس أو غيره، وكل هذه الأعمال تفرض عليه إجادة التحدث المتصل، مما يزيد حاجته إليه.

وبالرغم من أهمية التحدث للناطقين بغير العربية واهتمام الباحثين به، إلا أن البحوث والدراسات التي تناولت التحدث أكدت وجود ضعف في مهاراته لدى الناطقين بغير العربية في المستويات المختلفة. وهذا ما يؤكده (إبراهيم أحمد الحاردلو: 1980، 43 – 59) بقوله «إن من أهم المشكلات التي واجهت معهد الخرطوم الدولي للغة العربية هي: ضعف المتدربين في التعبير الشفوي، والأداء اللغوي السليم، وسبب ذلك أن نسبة الإلمام النظري باللغة تزيد كثيرًا عن إلمامهم العملي بها، ومشكلة عدم فهمهم الدقيق لمعاني الألفاظ العربية، فلماذا التأكيد المتزايد على القواعد؟ ولماذا هذا النقص الواضح في التدريب على مهارات اللغة: الاستماع والتحدث؟»، ومنه أيضًا ما بينه معتصم محمد (2013: 102) من أن «متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يعانون من ضعف

في استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالًا سليمًا في مواقف التواصل اليومي على الصعيدين الشفوي والكتابي».

وتتعدد أسباب مشكلة ضعف التحدث لدى هؤلاء الطلاب ما بين أسباب تعود للمعلم مثل طرائق التدريس الذي يستخدمها، أو أسباب تعود للمناهج حيث تركز على القواعد أو على الأقل تهمل التحدث، أو أسباب تعود إلى المتعلم نفسه، كاهتمامه بالقراءة والكتابة أكثر من التحدث والاستماع، أو اهتمامه بالقواعد وحفظها أكثر من تطبيقها، ومن أهم الأسباب التي تعود إلى المتعلم القلق من تعلم اللغة الأجنبية والذي تتعدد تأثيراته «النفسية والاستيعابية على أداء المتعلمين، وهذا التأثير لا يظهر في المحيط الدراسي فقط، وإنما يتعداه حتى يصبح حاجزًا مثبطًا في التواصل مع الآخرين بشكل عام». (أحمد حمو: 2013).

وهذا القلق من تعلم اللغة الأجنبية ينعكس أثره على الكفاءة في كل مهارات اللغة، لكن حدة القلق ودرجة التوتر ليست بمستوى واحد في كل المهارات، فالمهارات الشفهية يزيد فيها مستوى القلق عنه في القراءة والكتابة، وذلك لأنه لا يوجد –غالبًا – لدى المستمع أو المتحدث الوقت الكافي فلذلك يكون تحت ضغط الوقت مما يزيد قلقه اللغوي، ولقد أثبتت ذلك العديد من الدراسات منها (MacIntyre & Gardner. 1991 ؛ Young. 1991 .) ومن هنا تظهر أهمية خفض القلق للتغلب على صعوبات التحدث وتنمية مهاراته.

والعلاقة بين القلق والتحدث علاقة مزدوجة، فكما أن القلق يؤثر في مهارات التحدث فيجعل المتعلم يحجم عنها وبالتالي فإن كفاءته اللغوية فيها تقل، _فإن القلق يتأثر أيضًا بقلة نشاطات التحدث، فقد تناول (Word: 1998) أسباب القلق في دراسته، وردها إلى عدة أسباب منها ضآلة أنشطة مهارة الكلام، والأمر نفسه أثبته (Kondo& Ling:2013)، ومن هنا اهتم البحث الحالي بتنمية مهارات التحدث المتصل وبيان أثر ذلك على مهارات القلق. وذلك محاولة منه لتلبية حاجة بحثية ملحة للدراسات العربية التي تتناول القلق من تعلم اللغة الأجنبية حيث يعاني المجال من قلة هذا النوع من الدراسات، ولقد بين ذلك.(صالح فهد العصيمي، 2013، 95) بقوله، وأقل اهتمام

بهذه الأبحاث كان في مجال اللغة العربية . أما ما نشر باللغة العربية فيكاد يكون معدوما إلا ما يوجد في المقدمات المترجمة والتي تتحدث عن القلق عموما وتعرّفه عرضا دون تفصيل يخدم الباحثين الذين لا يقرؤون إلا بالعربية لكي يكتبوا فيه أو يدرسوه تطبيقيا. وعلى الرغم من وجود قلة من الأبحاث الآن، منها بحث (صالح العصيمي: 2013) وهو لقياس قلق الاستماع لدى الناطقين بغير العربية، ودراسة (ميكائيل إبراهيم: 2013) والتي تعرضت له في ثنايا بحثها عن تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية، ودراسة صالح محجوب وزميليه (2017)، ومع ذلك لا توجد دراسة تناولت القلق المرتبط بالتحدث لدى الناطقين بغير العربية، ومن هنا ظهرت الحاجة لهذا البحث.

ولأن مصادر القلق متعددة ومختلفة، فقد استخدم البحث إستراتيجية لتدريس التحدث تخفف حدة هذه المصادر وتحاول تجفيفها، وهذه المصادر كما بينها (صالح محجوب وزميلاه:2017) هي: القلق من الامتحان، وقلق الاتصال اللغوي، وقلق التقويم السلبي، وقلق الاتجاه السلبي نحو اللغة الهدف. وقد أوصى البحث بضرورة النظر في نظام الامتحانات التقليدية. ومن هنا فقد استخدم البحث إستراتيجية التدريس (أناقش) والتي تعتمد أساسًا على إستراتيجية (دوائر الأدب) وعلى (التقويم الذاتي). وذلك لأن استراتيجية دوائر الأدب تقوم أساسًا على مناقشة النص بكافة جوانبه، وتتم هذه المناقشة بين الطلاب بعضهم البعض، مما يدفعهم إلى التواصل باللغة العربية دون مراقبة المعلم لهم، وبالتالي يزيد تشجيعهم على التحدث، كما أن هذه الإستراتيجية تعمد إلى تحليل النص بكافة جوانبه اللغوية والفكرية، مما ينمي مهارات التحدث حيث يتمكن المتعلم من استخدام المفردات ومرادفاتها، ويستخدم أيضًا التعبيرات البلاغية في حديثه مما يضفي عليه رونقًا وجمالًا، ولقد أثبتت بعض الدراسات فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، (يسري الزبن وعبدالكريم الحداد: 2018).

كما اعتمدت إستراتيجية (أناقش) على التقويم الذاتي الشفهي، حيث يقوم المتعلم حديث نفسه بنفسه، وهو بذلك يصبح أكثر وعيًا بأخطاء نفسه، وبالطبع ستمر بعض الأخطاء دون إدراك منه لها، ولكن عندما يأتي دور تقويم المعلم له ويتعرف هذه

الأخطاء، سيتجنبها المرة القادمة في حديثه، أو على الأقل سيدركها في تقويمه الذاتي لحديثه مما يؤدي إلى تجنبها بعد ذلك، وخفض قلقه من التحدث لشعوره بالتقدم في تجنب أخطائه القديمة في التحدث.

الإحساس بالمشكلة

يقبل الطلاب الناطقون بغير العربية على الدراسة بالأزهر الشريف لأغراض دينية؛ حيث تعلم العلوم الشرعية وتعليمها للآخرين سواء أكان ذلك عن طريق العمل بالدعوة أم التدريس أم التطوع بهما بغض النظر عن وظيفتهم بعد ذلك، ومن البدهي أن هذا العمل الدعوي، وذاك الغرض الديني لن يتحققا دون القدرة على التحدث المتصل، حيث يستطيع المتحدث أن يواصل حديثه فترة من الوقت دون تعثر أو تلعثم ويستطيع إيصال فكرته للآخرين بوضوح، وهذا النوع من التحدث يعاني الطلاب من مشكلة به، تحتاج عناية مضاعفة لأهميتها ولصعوبته، ولقد شعرت الباحثتان بهذه المشكلة من خلال الخبرة العملية والدراسات السابقة على النحو التالي:

(أ) الخبرة العملية

لقد لاحظت الباحثتان من خلال عملها مع الناطقين بغير العربية في المستويات المتقدمة، أنهم قد يتحدثون في مهام التحدث المشترك بشكل أسهل من تحدثهم بالشكل المتصل، ذلك أن المشترك يكون غالبًا في الأمور الحياتية المألوفة، وعباراته بسيطة وسهلة وقصيرة، كما أنهم يتبادلون الحديث مع طرف آخر فيمكنهم هذا من التقاط أنفاسهم والتفكير في الردود الجديدة، بعكس التحدث المتصل فهو غالبًا في أمور علمية أو قضايا جادة، وبالتالي فإن مفرداته غير مألوفة ولا متكررة في الحياة اليومية، كما أن عباراته قد تكون أكثر تعقيدًا وجمله أكثر طولًا، كما أنهم لا يجدون فرصة طويلة للتفكير في الحديث أثناء التحدث، مما يظهر عيوب التحدث من تردد وانقطاع وربما توقف عن الاستمرار، ويظهر ذلك مع العديد من الطلاب في العديد من المستويات حتى على مستوى طلاب الماجيستير والدكتوراه الناطقين بغير العربية.

وعلى الرغم من صعوبة التحدث المتصل إلا أنه هو المطلوب بشكل أكبر لدى الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف لأنهم جميعًا أتوا لأغراض أكاديمية حيث التعلم

بجامعة الأزهر، وهي جامعة تهتم جدًا بالاختبارات الشفهية في العديد من المواد الأكاديمية، وهذه الاختبارات تتطلب من المتعلم قدرة على التحدث المتصل، كما أن هؤلاء الطلاب يطمح معظمهم للعمل بالدعوة الإسلامية أو التدريس وهما مما يحتاج إلى تحدث متصل باللغة العربية. ومن هنا اهتم البحث الحالي بمهارات التحدث المتصل واقتصر عليها.

(ب) البحوث والدراسات:

أكدت العديد من البحوث و الدراسات وجود ضعف في مهارات التحدث لدى الناطقين بغير اللغة العربية في المستويات المختلفة، (الصويركي، 2011)(الخمايسة، 2012) (فاتن عطية وآخرون، 2017) (محمد عبد الرؤوف الشيخ وآخرون، 20018) (هبة أبو رمان وآخرون، 2018) (عوض أحمد محمد، 2018)، كما أوضحت دراسة (على محمد الغامدي، 2020) وجود صعوبات عديدة تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات التحدث، حيث لا يستطيع المتعلمون إنتاج التعبير الشفوي بشكل يناسب مستواهم اللغوي، وقد أرجع ذلك إلى استخدام الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين ، وأكدت دراسة (جمال رمضان أحمد، 2015) وجود ضعف في مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الجامعات (المستوى المتقدم) الناطقين بغير العربية.

كما توصلت البحوث والدراسات التي تناولت دور القلق في تعلم اللغات الأجنبية إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين درجة الشعور بالقلق والدرجات على مقياس التفوق في الأداء اللغوي في اللغة الفرنسية، فيصل بكر أحمد.(2013)، ووجود علاقة سالبة ودالة بين درجة الشعور بالقلق والنجاح في تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها (علي أبو غرارة، 1998 – 292 – 291)، وقد أكدت دراسة (الخفيفي 2005) كون قلق الأداء اللغوي ظاهرة موجودة بالنسبة لكافة اللغات التي تدرس لغة ثانية مثل الإنجليزية والعربية والفرنسية والإسبانية، وأكدت دراسة (صالح العصيمي، 2013) أن القلق بوجه عام ظاهرة مشتركة في فصول اللغة الأجنبية بغض النظر عن أية عوامل أخرى، وعلى وجه الخصوص اللغة العربية.

وعلى الرغم من مشكلة التحدث لدى الناطقين بغير العربية، وخاصة التحدث المتصل، وعلى الرغم من أهميته الشديدة لهم، وعلى الرغم من وجود مشكلة القلق من تعلم العربية للناطقين بغيرها، وأهمية التغلب عليه، إلا أنه لا توجد دراسة تناولت هذا الأمر مما دعا الباحثتين إلى هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مهارات التحدث المتصل لدى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف، علاوة على وجود ظاهرة تؤثر سلبيًا على اكتساب مهارات التحدث وهي القلق من التحدث المتصل باللغة العربية لأنها لغة أجنبية لهم .

و للتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف تنمى مهارات التحدث المتصل للناطقين بغير العربية باستخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي، وأثر ذلك في خفض قلق تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التحدث المتصل اللازم تنميتها لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف؟
2. ما البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي لتنمية مهارات التحدث المتصل للناطقين بغير العربية (أسسه وأهدافه وإستراتيجياته وتقويمه)؟
3. ما فاعلية البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي في تنمية مهارات التحدث المتصل للطلاب الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف ؟
4. ما فاعلية البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي في خفض قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

الأهداف:

يهدف البحث إلى:

1. تنمية مهارات التحدث المتصل لدى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف.
2. خفض قلق تعلم اللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف.

المصطلحات:

التحدث المتصل

هو التعبير الحر عن أفكار عميقة، يقوم فيه الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتمادا على قدرته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري .وهو يناسب المستويات المتقدمة من تعلم اللغة (أسماء علي حمد الله، 2020، 79)
ويقصد به إجرائيًا في البحث الحالي:

عرض الطالب الناطق بغير العربية في المستوى المتقدم الأول موضوع مركب وشرحه بوضوح وبتفصيل وتنظيم عندما يطلب منه ذلك سواء أكان ذلك أمام جمهور أم أمام فرد واحد.

إستراتيجية أناقش

إستراتيجية التدريس هي: «خطة طويلة المدى من الإجراءات، والفاعليات رسمت سلفًا لتحقيق أهداف لغوية معينة أو هدف لغوي بعينه». (فايزة عوض وآخرون: 2019: 20). وتختلف الإستراتيجية عن طريقة التدريس بأنها تتضمن مجموعة من الطرائق التدريسية والأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

أما إستراتيجية «أناقش»، فهي «خطة تشتمل على مجموعة من الإجراءات التعليمية المتتالية المعبرة عن مجموعة متعددة من الأنشطة المعدة في ضوء الدمج بين إستراتيجية

دوائر الأدب، والتقويم الذاتي، بهدف تعليم التحدث المتصل للناطقين بغير العربية، ويشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل إجراء من إجراءاتها (أصغ، ناقش، اسرد، قوم، شارك)

دوائر الأدب

هي مجموعات نقاشية صغيرة ومؤقتة تختار لقراءة النص القرائي أو الأدبي، وفق أدوار معينة توزع على المتعلمين في كل مجموعة، ويتم مناقشة النص، وكتابة الملاحظات حول المهمة الموكلة لكل طالب، ثم تتقابل المجموعات بشكل منظم مع أفراد المجموعة في كل جلسة، ثم يشاركون قراءاتهم وأفكارهم مع زملائهم الآخرين، وهي طريقة تتضمن التعلم التشاركي و التعلم الاستقلالي في ذات الوقت (أشجان الشديفات، 2012، 162)

وتعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: «مجموعات من الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم توزع عليها مهام معينة يؤديها كل فرد من الأفراد ثم تتم مشاركتها على مستوى المجموعة الواحدة، ثم على مستوى باقي المجموعات، ثم مع المعلم، كخطوة من خطوات إستراتيجة (أناقش) لتنمية التحدث المتصل.

التقويم الذاتي

يقصد به «الإجراءات التي يقوم المتعلمون من خلالها بتقييم مهاراتهم اللغوية ومعرفتهم». Bailey:1998

ويقصد به هنا الإجراءات التي يؤديها الطالب الناطق بغير العربية لتقويم أداء نفسه في مهارات التحدث المتصل، عن طريق تسجيل حديثه، ثم استخدام بطاقات التقويم المعدة لذلك.

قلق تعلم اللغة الأجنبية

هو "مجموعة من التصورات الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات السلبية المرتبطة بتعلم اللغة الأجنبية في الفصل ". (Horwitz et al. (1986

ويرى Young " أنَّ القلق اللُّغوي هو الخوف أو التخوف الذي ينتاب الطالب ممَّا يمكن أن يقع عند تعلُّم اللغة الأجنبية"

ويقصد به في البحث الحالي، «شعور بالانزعاج أو عدم الارتياح في أثناء تعلم أو ممارسة التحدث باللغة العربية من الناطقين بغيرها في الفصل أو خارجه».

حدود البحث:

حدود بشرية: الطلاب الناطقون بغير العربية بالأزهر الشريف، المستوى المتقدم

حدود زمنية: الفترة من 2018/ 1/ 27، إلى 2018/ 2/ 8، حيث كان الطلاب يدرسون دراسة غير نظامية بالرواق الأزهري.

حدود مكانية: الرواق الأزهري بالجامع الأزهر الشريف.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي في استقراء الأدبيات التي تناولت استراتيجية دوائر الأدب وتوظيفها في تنمية المهارات اللغوية، والتقويم الذاتي للتحدث، والقلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية، واستراتيجيات تنمية مهارات التحدث؛ للوصول إلى مكونات برنامج لتنمية مهارات التحدث المتصل لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) باستخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي.

كما استخدم البحث المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر العامل المستقل إستراتيجية (أناقش) على العوامل التابعة (تنمية مهارات التحدث الخاصة بالحديث المتصل، وخفض مستوى القلق اللغوي)، وقياس ذلك بواسطة اختبار تحدث، وبطاقة ملاحظة لمهارات الحديث المتصل، ومقياس القلق من اللغة الأجنبية في الفصل.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

1. توظيف استراتيجية دوائر الأدب والتقويم الذاتي في تنمية مهارات التحدث المتصل لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم)، مع مراعاة السيطرة على بعد نفسي له تأثير سلبي في عملية التعلم (القلق من اللغة الأجنبية في الفصل).

- الوصول لاستراتيجية مقترحة تناسب تنمية مهارات التحدث المتصل لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) معتمدة على استراتيجية وأسلوب تقويم مناسبة

لطبيعة التحدث المتصل وخصائص واحتياجات متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وتسهم في مواجهة الصعوبات التي تواجهه في التحدث المتصل باللغة العربية.

- تقديم برنامج لتنمية مهارات التحدث المتصل لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) باستخدام استراتيجية (أناقش) موضحًا به المحتوى التعليمي والأنشطة اللغوية المحددة وفقًا للإستراتيجية والتي تتيح للمتعلم مواقف تحدثية متنوعة من خلال التفاعل مع النص الأدبي؛ مما يسهم في تدريب المتعلم على الحديث المتواصل وتنمية مهاراته لدى الدارس .
- تقديم بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث المتصل اللازم توافرها لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) مما يساعد المتعلمين على التقويم الذاتي لمستوياتهم في التحدث ويوفر للمعلم نموذجا لقياس مهارات التحدث يمكن محاذاته .
- تقديم مقياس القلق من اللغة الأجنبية في الفصل مما يساعد المتعلمين والمعلمين على تحديد مستوى تأثير هذا البعد النفسي على التعلم .

لذلك يرجى أن يفيد هذا البحث كلاً من:

1. المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) حيث إن البحث يسعى إلى تنمية الحديث المتواصل بتقديم استراتيجية(أناقش)، كما يساعد المتعلمين على مواجهة معوق من معوقات اكتساب مهارات التحدث المتصل (القلق من التحدث باللغة الأجنبية).
2. المعلمين المعنيين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث يقوم بتطوير أدائهم في تنمية مهارات التحدث المتصل بتزويدهم بدليل لتنمية المهارات يوضح خطوات وإجراءات استراتيجية (أناقش) للتفاعل مع النص بهدف تنمية مهارات التحدث المتصل.
3. الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؛ حيث إنه يقدم لهم إطارًا نظريًا يفتح لهم آفاقا جديدة حول البحث في اقتراح استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التحدث المتصل، والبحث في معوقات اكتساب مهارات التحدث المتصل وكيفية مواجهتها، أو من يريد استخدام دوائر الأدب والتقويم الذاتي والقلق من التحدث باللغة الأجنبية في بحوث أخرى .

الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري للبحث من خلال ثلاثة محاور هي: التحدث المتصل وتعليمه للناطقين بغير العربية، القلق من تعلم اللغات الأجنبية، وإستراتيجية (أناقش) أسسها وخطواتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: التحدث المتصل وتعليمه للناطقين بغير العربية

التحدث مهارة أساسية عند كل البشر وهو من أهم المهارات اللغوية وأكثرها صعوبة عند معظم المتعلمين لمعظم اللغات، فهو 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 أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم ثم مضمونا للحديث ثم نظاما لغويا بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام»(محمود الناقة: 1985)

والرغبة في التحدث باللغة العربية هي الدافع الأكبر لتعلم اللغة، لذا فإن التحدث هو الإنتاج الأول للمتعلم، والأكثر غزارة لكثرة استعماله، فقد ذكرت بعض الدراسات أن «الجانب الشفهي يمثل ٪95 من التواصل اللغوي»(فتحي يونس، 2001، 188)

ومن الملاحظ أن عجز الطالب عن التعبير شفهيًا، يقلل من قدرته على نقل أفكاره وآرائه إلى الآخرين، ويحد من تعلمه، ويؤدي في النهاية إلى فشله دراسيًا، مع فقدان الثقة بنفسه واهتزاز شخصيته، كما أن النجاح في تعليم التعبير الشفهي يؤدي إلى إجادة القراءة، ويجعل الطلاب أكثر التصاقًا باللغة في تراكيبها وألفاظها .(محمد بن إبراهيم الفوزان، 2015، 24)

وإذا كان التحدث مهارة مهمة في تعليم اللغات بشكل عام، فإنه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأهمية بمكان، حيث يطمح المتعلمون إلى التواصل مع المجتمعات العربية، والثقافة الإسلامية تواصلًا مباشرًا، سواء أكان ذلك بالعيش معهم في بلادهم، أو التعامل معهم في المجال الاقتصادي أو السياسي أو غيره، أو حتى بالتواصل الشفهي من

خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، فكل هذه الأشكال تحتاج التحدث باللغة العربية ولا ترضى به بديلًا.

وإذا كانت مهارة التحدث من أهم المهارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي عند هؤلاء الطلاب بالأزهر الشريف أكبر وأعظم لأنها الهدف الأسمى لكل المتعلمين به مهما تعددت وتنوعت دوافعهم، لأن قمة هذه الدوافع هو العمل بالدعوة الإسلامية ونشر اللغة العربية، وهذا يتوقف على إجادتهم للتحدث .

ولكن التواصل الشفهي بشقيه الاستماع والتحدث، له طبيعة خاصة به، تجعله من الصعوبة بمكان، وأهم ما يميز هذه الطبيعة أنه يتم في رسالة سريعة –غالبًا – خاصة إذا كان المتحدث ابن اللغة، فالمستمع يرى الرسالة سريعة ويحتاج إلى سماعها بشيء من البطء كي يستوعبها، وأحيانًا ليست قليلة يحتاج إلى إعادتها كي يستطيع الرد عليها بحديث مناسب أو التواصل معها في حوار ما، لكن هذا غير متاح في الحياة الطبيعية خارج الفصل الدراسي، بل حتى داخل الفصل حيث نجد مشكلة « إهمال فن الاستماع والتحدث والتركيز على القواعد والقراءة (فتحي يونس ، ومحمد الشيخ:2003: 88)

كما أن طبيعة التحدث تجعله من أصعب المهارات لأنه مهارة إنتاجية، ولقد أثبتت الدراسات أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب في تعلم اللغات تتمركز حول المهارات الإنتاجية (الكتابة والتحدث) Hyland. K :1997:(99 – 77 pp).، ويرجع ذلك إلى أن مهارة التحدث تحتاج إلى جهد فكري ولغوي ونفسي من المتحدث، كما تحتاج إلى كل عناصر اللغة متكاتفة مع بعضها كي ينتج المتحدث رسالته.

لذا فإن حديث المتعلم الناطق بغير العربية يحاط بالكثير من التردد والخوف من الخطأ أو من النقد من مستمعيه. ولعل هذا هو السبب في أن متعلم العربية من غير الناطقين بها قد يجيد العديد من المهارات فيها، ولكن نسبة كبيرة من هؤلاء المتعلمين تقف عاجزة عن التحدث، أو على الأقل تقابلها فيه صعوبات عديدة، تقلل استخدامها له مما يؤدي إلى الإخفاق الدراسي وهذا يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس لذلك يجب العناية بالأنشطة المتعددة عند التدريب على التحدث وإشعار الدارس بالاطمئنان والثقة «والثناء عليه

كلما كان يتحدث دون تعثر فإن ذلك يحقق الوعي بالذات فيشعر الدارس بأن له كيانًا وأنه قادر على التأثير في الآخرين والتواصل معهم كما يشعره بالراحة النفسية والانفراج الداخلي بسبب التدفق في الحديث». (أسماء علي حمد الله: 2020: 78). ومن هنا وجب البحث عن إستراتيجيات حديثة لتعليم التحدث.

مهارات التحدث المتصل للناطقين بغير العربية

لقد تناول الإطار المرجعي الأوروبي مهارة التحدث بتصنيفها إلى نوعين من التحدث؛ النوع الأول هو المشاركة في الحديث، أما الثاني فهو الحديث المترابط (مجلس أوروبا: 2001: 83) ويدور الأول حول الحديث المتداول بين اثنين أو أكثر، في حوار أو مناقشة أو ما شابه، مما يستلزم تجاذب أطراف الحديث، أما الثاني وهو الحديث المترابط، هو الذي قصده البحث الحالي بمصطلح «التحدث المتصل»، حيث يلتزم المتحدث بحديث مطول، في موضوع مركب، قاصدًا توضيحه وشرحه للمستمع أو لجمهور من المستمعين، ولقد بين الإطار المرجعي الأوروبي توصيفًا للمستوى المتقدم الأول يبين فيه المستوى المنشود في المهارات الأربع، ومن بينها التحدث هو « بوسعه فهم نصوص طويلة ومتنوعة ذات معان أدق وأسلوب صعب وكذلك إدراك معانيها إدراكًا ضمنيًا، ويمكنه التعبير بطلاقة وبتلقائية من دون حاجة واضحة للبحث عن الكلام مرارًا وتكرارًا، وبإمكانه استخدام اللغة في الحياة العملية والاجتماعية أو حتى الدراسة والتعليم استخدامًا فاعلًا وبصورة مرنة، يمكنه التحدث في الأمور المعقدة تفصيليًا وبصورة منظمة وواضحة، وكذلك استخدام أساليب مختلفة لربط النصوص بشكل مناسب. **(مجلس أوروبا: 2001: 37)**

كما وضع الإطار المرجعي الأوروبي معايير للإنتاج الشفهي عمومًا للمتقدم الأول، بغية أن تشتق منها أهداف المعلمين، وأن يتم في ضوئها تقييم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم من قبل المعلم أم من قبل المتعلم ذاته، وهي: «يستطيع شرح ووصف موضوع مركب بوضوح وبالتفصيل وأن يضيف له موضوعات فرعية، وأن يشرح بدقة نقاط معينة وأن ينهيها نهاية مناسبة.» ثم فصل هذه المعايير لأنواع الحديث المختلفة، ويهمنا منها ما يختص بالحديث المتصل **spoken Production** أو ما يشبهه، وهو كالآتي:

1. الحديث الفردي المتصل: (عرض التجارب)

- يستطيع أن يقدم موضوعات مركبة بوضوح وبالتفصيل.
- يستطيع أن يشرح الموضوعات بإسهاب وأن يسرد القصص وأن يدخل فيها جزئيات وموضوعات ثانوية، وأن يتحدث بدقة عن نقاط معينة وأن يضع نهاية مناسبة.

2. التحدث أمام الجمهور للمتقدم الأول

- يستطيع أن يعرض موضوعًا مركبًا بوضوح وإتقان وأن يشرح وجهات نظره الخاصة باستفاضة وأن يدعم ذلك بنقاط إضافية وبالأسباب أو الأمثلة المناسبة.
- يستطيع التعامل مع الهتافات الاعتراضية بتلقائية وبدون عناء يذكر. (مجلس أوروبا: 2001: 72) وهذه المعايير هي التي اشتق منها البحث قائمة مهارات التحدث المتصل (ملحق رقم 1).

المحور الثاني: القلق من تعلم اللغات الأجنبية

تعريفه وأنواعه

القلقُ لغةً الانزعاجُ؛ يُقال: قَلِقَ الشيءُ قَلَقًا، فهو قَلِقٌ ومِقْلاقٌ، وأَقْلَقَ الشَّيءَ من مكانه، وقَلَّقَهُ أي حَرَّكَهُ، والقَلِقُ الذي لا يستقرُّ في مكانٍ واحدٍ. (ابن منظور: 2010)، ولقد استخدم مصطلح القلق في تعلم اللغات الأجنبية وقصد به معان تعبر كلها عن الانزعاج والخوف من تعلمها، ومن ذلك تعريف (Young:1991) للقلق اللغوي بأنه نوع من القلق المرتبط أساسًا بسياقات تعلم لغة غير لغة الأم، وتعريف (MacIntre:1997) أنه هو الخوف أو التخوف الذي ينتاب الطالب مما يمكن أن يقع عند تعلم اللغة الأجنبية. فالقلق من تعلم اللغة الأجنبية إذن هو شعور بالانزعاج أو عدم الارتياح في أثناء ممارسة مهارات اللغة الأجنبية في الفصل أو خارجه.

ويصنف هذا القلق تصنيفات متعددة، منها ما هو بناء على درجة الاستمرارية، ومنها ما هو بناء على تأثيره، وذلك على النحو التالي:

أولًا: تقسيم القلق من حيث درجة الاستمرارية. ينقسم إلى:

1. قلق السمة، وهو المستوى الأعمق، ويقصد به ميل مستمر إلى أن يتصف الشخص بالقلق في كل الأحوال والظروف (Brown.2007.161)، وهذا القلق يكون متأصلًا

في الشخصية لذا فيصعب التحكم به أو خفضه، لذا فقد رأى بعض الباحثين «عدم فائدة دراسته في التنبؤ بالنجاح في اللغة الثانية» (MacIntyre. and Gardner.1991)

2. قلق الحالة، وهو قلق مرتبط بلحظة معينة أو موقف محدد، وهذا النوع هو الذي يُدرس في ميدان تعلم اللغة الثانية، ويقع فيه قلق اللغة الأجنبية؛ لأنه يمكن للمدرسين والتربويين التحكم في مؤثراته ومثيراته.

ثانيًا: تقسيم القلق من حيث تأثيره إلى مفيد وضار (Brown. 2007:162)، ينقسم إلى:

1 . القلق المفيد " helpful " وهو القلق الطبيعي عند مستوى يدفع إلى الإنجاز والنجاح، وهو قلق منتج ومرغوب فيه، ولا يُستغنى عنه في العملية التعليمية، بل إنه من الممكن أن "ييسر تعلمها ويؤدي إلى تعلم أفضل". (Bailey. 1983)

2 . القلق المضر " harmful " وهو القلق المبالغ فيه ليصل إلى تأثير سلبي في عملية التعلم، وهذا هو القلق الذي نريد التخلص منه ويستهدف البحث الحالي خفضه لدى المتعلمين.

القلق وتعلم اللغات الأجنبية

القلق من اللغة الأجنبية شعور يعاني منه الكثير من الطلاب، لكن أعراض القلق تختلف من طالب لآخر، – والكلام هنا على القلق الضار – فقد تظهر على طالب في التعرق أو التردد أو زيادة ضربات القلب، وقد تظل خفية عند الآخر ما بين انزعاج وعدم ارتياح أو إحجام وخوف من المشاركة، لذا فإن العديد من المعلمين قد لا يعرفون أن طلابهم يعانون من القلق، رغم أن نسبة هؤلاء الطلاب ليست قليلة فقد توصل (Hor-witz: 2001) إلى أن "ثلث متعلمي اللغة الأجنبية يعانون من مستوى معين من القلق".

وهذا القلق بمظاهره المختلفة قد يكون سببًا رئيسًا في معظم مشكلات تعلم اللغات الأجنبية، وذلك لما "ثبت من علاقة بينه وبين فشل تعلم اللغة الأجنبية " (Horwitz. 2001)."، وهذا ما أكده كل من (Dordinejad and Ahmadabad:2014). بقولهما إن القلق من اللغة الأجنبية يعد عاملًا مهمًا مؤثرًا على مستوى إنجاز الفرد في تعلمها" وأكدته أيضًا دراسة (Noghabi: 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة

ارتباطية سالبة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وقلقهم اللغوي، بل إن الدراسات التي أجريت على مستوى المهارات اللغوية المختلفة أثبتت ذلك ومنها دراسة (Vazal-war:2011) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق والاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية.

مصادر القلق

إذا كان قلق تعلم اللغات الأجنبية بهذا الضرر، وجب علينا أن نعرف مصادره كي نحاول التغلب عليه، وأهم هذه المصادر هو التوقعات العالية لدى المتعلم، فهو عندما يبدأ في تعلم اللغة يظن أنه سيتحدث بها مثل أبنائها، ويزيد هذا التوقع إذا كان قد رأى غير ناطق باللغة مثله اقترب من ذلك بالفعل، فهو يطلب أن يكون مثله دون أن يعطي لنفسه الفرصة الكافية من الوقت والمجهود والصبر وتخطي العقبات، ومن هنا فإنه يشعر بالإحباط الذي يؤدي للقلق سواء في التعلم أم الممارسة للغة، ويكثر هذا لدى الناطقين بغير العربية لأنهم يرون من أبناء جلدتهم علماء في اللغة العربية قديمًا وحديثًا، ويريدون أن يفوزوا بما فازوا.

وليست هذه التوقعات العالية هي المصدر الوحيد بل هناك عدة مصادر جمعها (Young:1991) وهي:

1. القلق الذاتي.
2. معتقدات الطالب عن تعلُّم اللغة.
3. معتقدات المدرِّس عن تدريس اللغة.
4. التفاعل بين المدرِّس والطالب.
5. الإجراءات داخل الفصل.
6. الخوف من الامتحانات.

وهذه المصادر المختلفة يجب أن يتعامل معها المعلم بطرائق تدريس متعددة تقلل منها، وتساعد الطلاب على تخطي عقباتها، وهذا ما حاوله البحث الحالي.

القلق والتحدث باللغة الأجنبية

لقد بين Brown:2007:161 مظاهر القلق من تعلم اللغة الأجنبية التي يعاني منها الطلاب، وحصرها في ثلاثة هي:

- الخوف من التواصل، وهو الصادر حين يعجز المتعلم عن التعبير عن أفكاره تواصليا بطريقة مناسبة .
- الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي، وهو الحاصل من حاجة المتعلم لخلق انطباع اجتماعي إيجابي لدى الآخرين؛ لذلك يتوجس من أنه سيحصل على تقييم سلبي من المحيطين به .
- قلق الامتحان، وهو الخوف من التقييم الدراسي الأكاديمي .

وبالنظر إلى هذه المظاهر الثلاثة نجدها جميعًا تعود إلى التحدث، فالتواصل يتم به أكثر من غيره، والتقييم الاجتماعي السلبي أو الإيجابي يأتي فور التحدث، وكذلك قلق الامتحان إذا كان شفهيًا –كما هو بالأزهر الشريف – يرجع إلى التحدث.

ولعل ذلك ما دعا (Tanveer. M.:2007) إلى قوله إن "مشاعر القلق والتخوف والعصبية تظهر بشكل عام عند تحدث المتعلم بلغة أجنبية في الأماكن العامة، وأن هذه المشاعر رغم تحملها إلا أن لها تأثير ضار على تواصله باللغة المستهدفة". وهذا ما أكده (Elaldi:2016) في قوله إن "التوقعات العالية التي يطلبها المتعلمون للتواصل والتحدث في العلن سبب مهم من أسباب القلق" وهذا ما أوضحه .Horwitz et al 1986)) بقوله إن المتعلمين قد يكونون جيدين في تعلم مهارات اللغة لكنهم قد يكون لديهم "عقبة ذهنية" عندما يتعلمون التحدث باللغة الأجنبية في الأماكن العامة.

ومن كل ما سبق يتبين أن العلاقة بين القلق والتحدث باللغة الأجنبية علاقة قوية، وأن تأثير القلق على مهارات التحدث أقوى تأثير، خاصة إذا كان هذا التحدث متصلًا، حيث يقع المتحدث تحت ضغط الوقت هل سيكفي أم لا؟ وضغط مواجهة الجمهور لفترة أطول، وضغط الخوف من التقييم السلبي، وقد يضاف إلى كل ذلك ضغط الامتحانات إذا كان التحدث في اختبار شفهي، وغير ذلك من الضغوط التي قد يتعرض لها المتحدث،

وهذا هو الذي جعل البحث يهتم بهذه المهارات ويفكر في إستراتيجية تساعد في التغلب على ذاك القلق.

كيفية التغلب على القلق باستخدام إستراتيجية (أناقش)

حاولت إستراتيجية (أناقش) التغلب على القلق من التحدث باللغة العربية كلغة أجنبية من خلال عدة أمور على النحو التالي:

- استخدمت الإستراتيجية أكثر من خطوة ليستعد الطالب للتحدث، وهي بداية الإصغاء إلى النص الذي سيتحدث عنه، ثم المناقشة مع زملائه في دائرة الأدب حول النص نفسه لمعرفة كل تفاصيله من أفكار ومفردات وتعبيرات بلاغية و شخصيات وغيرها، ثم بعد ذلك المناقشة مع المعلم أيضًا، ثم يبدأ في السرد أمام زملائه في حديثه المتصل، وهذا الاستعداد يتفق مع ما أوصى به Babo:2007 في (Leigh:2009)، في اقتراحه (كن مستعدًا) حيث أوصى بأن يستعد الطالب في وقت مبكر، وبذلك يقلل من فرص الشعور بالإهانة من التصحيح، كما أن هذا الاستعداد يخفف من التوتر الذي يسمح للدماغ بالتركيز، والتغلب على المخاوف غير المنطقية واتخاذ القرارات وزيادة الثقة بالنفس.
- كما أن الاستعدادات التي منحتها الإستراتيجية للمتعلم ساعدت في التغلب على عاملين مهمين يثيران القلق بدرجة كبيرة، وهما اللذان أوضحهما (Saito. 1999: 202) بأنهما أولًا: أساليب الكتابة غير المألوفة، وثانيًا: المادة الثقافية غير المألوفة. فكلا العاملين يتم التغلب عليه بالاستماع إلى النص أولاً، ثم تحليله في دوائر الأدب، ومناقشته مع الزملاء ومع المعلم، وبهذا يسهل السرد الأول للنص أمام الزملاء.
- الخطوات المختلفة والمتعددة لإستراتيجية (أناقش) تتعامل مع القلق في مراحله الثلاث التي أوضحها .(Tobias . S. (1986) وهي: الأولى، مرحلة إدخال المعلومة. والثانية، هي مرحلة إعمال المعلومة والتعامل معها. أما المرحلة الثالثة، فهي مرحلة إخراج المعلومة، وبهذا تتعدد فرص خفض القلق لدى المتحدث.
- استخدمت الإستراتيجية دوائر الأدب، وفيها تتأخر مناقشة المعلم مع طلابه، ولا تتم إلا بعد أن يتناقشوا مع بعضهم جيدًا ويتوصلوا إلى حلول كل المهام الموكلة

إليهم، وبذلك فإنهم عندما يحين دورهم للمناقشة مع المعلم يقل قلقهم من التحدث معه، وبذلك ينتفي أو يقل سبب آخر من أسباب القلق، والذي بينه – Mouhoubi (Messadh. C. (2017). و Melouah. A. (2013). وهو: " إن أحد مصادر القلق المشتركة بين الطلاب في الفصل كان الخوف من عدم التحدث باللغة الإنجليزية إلى المعلمين لأنهم قلقون من ردود الفعل السلبية للمعلم».

- استخدام تقويم القرين في الإستراتيجية، وفيه يشعر المتعلم أنه على دراية بأخطاء زملائه، بل إنه قد يشعر بها أكثر مما يشعر بأخطاء نفسه، فكما قالت العرب قديمًا " الناقد بصير"، وعندما يستكشف المتعلم أخطاء قرينه في التحدث يشعر بثقة في نفسه لأنه أدرك هذه الأخطاء، وبهذا ينتفي سبب مهم من أسباب القلق من التحدث والذي عبر عنه (Yoing: 1991) بقوله: "يعتقد القلقون أن مهاراتهم اللغوية، وخاصة مهارات التحدث، أضعف من أقرانهم".
- استخدام التقويم الذاتي في خطوة (قوم) الموجودة بإستراتيجية (أناقش) من أهم الخطوات التي ساعدت في التغلب على القلق لأنه كما اتضح سابقًا أن من مؤثرات قلق مواقف تعلم اللغة الخوف من التقييم الذي قد يكون سلبيًا؛ لذلك فإن اختيار نوع من التقويم مناسب للمواقف التعليمية التي يظهر فيها قلق التعلم بشكل كبير مثل موقف التحدث بلغة أجنبية، يكون ضرورة للحد من مؤثر الخوف من التقييم وبالتالي خفض مستوى القلق .
- استخدمت الإستراتيجية مشاركة التحدث المتصل لكل طالب في آخر خطوة من الخطوات، أي بعد أن يكون استعد تمامًا، وناقش، وسرد، وقوم، وأعاد التسجيل، وبهذا فإن التسجيل المشارك بينه وبين زملائه يشعره بالثقة أمامهم، وبأنه ليس أقل من أي منهم بل قد يفوق العديدين، بل إنه قد يشارك هذا التسجيل مع غيره من زملائه وأصدقائه وأقاربه على صفحات التواصل الاجتماعي، وبهذا يكون تغلب على سبب آخر من الأسباب التي بينها Mukminin et al.، 2015؛ 2017؛ Rahman "يعاني الطلاب من قلق التعلم الأجنبية عندما يشعرون أنه يمكن النظر إليهم بشكل سلبي في نظر الآخرين".

المحور الثالث: إستراتيجية (أناقش)

لقد تكررت الشكوى من ضعف الناطقين بغير العربية في التحدث بكل الدراسات التي اهتمت به، مما جعل الباحثين يطالبون باستخدام مداخل حديثة وبرامج واستراتيجيات فعالة تتناسب مع خصائص واحتياجات هذه الفئة من الدارسين لتنمية مهارات التحدث بصفة خاصة .(محمد الشيخ وآخرون ، 138،2018 – 139) وجعل بعضهم يهتم بإعداد إستراتيجيات خاصة لتنمية بعض هذه المهارات ومن ذلك إستراتيجية (ـتحاور) التي استخدمت في تنمية الحوار لدى الناطقين بغير العربية (علي الحديبي: 2018)، وجعل البعض يهتم بتدريب المعلمين على مهارات تدريس التحدث ليحل مشكلات التحدث لدى هؤلاء الطلاب (رحاب زناتي: 2014). وجعل البعض يهتم بإدخال التكنولوجيا في تعليم التحدث للتغلب على مشكلاته (محمد الزيني وياسر شعبان: 2010)، وندر وجود دراسة تتناول التحدث ولا تنادي بحلول لمشكلاته لدى الناطقين بغير اللغة، ومن هنا اتجه البحث الحالي إلى استخدام إستراتيجية تساعد في ذلك، وفيما يلي توضيح أسس هذه الإستراتيجية وخطواتها:

أولًا: أسس إستراتيجية أناقش.

استندت إستراتيجية (أناقش) إلى أساسين مهمين؛ الأول هو إستراتيجية (دوائر الأدب) والثاني هو أسلوب (التقويم الذاتي)، فاستفادت من مميزات كل منهما، وعدلت في بعض خطواتهما لتصل إلى إستراتيجية تساعد في تنمية مهارات التحدث وفيما يلي تفصيل ذلك.

الأساس الأول: إستراتيجية دوائر الأدب:

تعريفها وأصولها

عرف Danieis.H.(1994 دوائر الأدب على أنها تلك المجموعات الصغيرة المؤقتة من الطلاب، التي يكون عدد أفرادها من خمسة إلى سبعة أفراد حسب نوع النص الأدبي شعري أو نثري والتي يختار من خلالها الطلاب الموضوعات الأدبية التي يميلون إلى قراءتها

(كالشعر والقصة والمسرحية)، ويحدد دور كل عضو من أعضاء المجموعة على حسب الجنس الأدبي الذي يقرؤونه، ولكل عضو داخل دائرة الأدب مهمة محددة قبل عملية المناقشة، وفي أثناء عملية المناقشة، وبعد عملية المناقشة .(دانيال 1994)

وأطلق على هذه الإستراتيجية اسم دائرة لأنها "حلقة من الطلاب تجلس على شكل دائرة أو مجموعة أدبية من 5 – 7 طلاب يتناولون النص الأدبي بالتحليل والنقد carrison:2005، ولاستراتيجية دوائر الأدب جذور تاريخية يتضح ذلك من خلال حلقات الشعر التي كان يتبارى من خلالها كبار الشعراء في سوق عكاظ في العصر الجاهلي، يلقون الشعر وينتقدونه ويدرسونه ويحللونه؛ كي يقفوا على المعاني الجميلة والصور والأخيلة الرائعة، كما كان في العصر الحديث مما كان يحدث في المنتديات والصالونات الأدبية، التي كان يعقدها كبار الأدباء كالعقاد في صالونه الأدبي، والذي كان يجتمع عنده كبار الأدباء يناقشون ويدرسون النصوص الشعرية والنثرية التي كانوا يكتبونها أو يحللونها من خلال مناقشتهم حول هذه النصوص وغيرها من النصوص الأدبية الأخرى .(وائل السويفي، 2015 ص 488)

الاختلاف بين دوائر الأدب والتعلم التعاوني

وعلى الرغم أن دوائر الأدب قائمة على مهارات التعلم التعاوني إلا أن هناك جوانب اختلاف تتضح فيما يأتي:

1. دوائر الأدب تهتم بدراسة النص الأدبي فقط دون غيره من النصوص القرائية الأخرى.
2. النشاطات الصفية داخل دوائر الأدب تعتمد على المتعلم فقط دون المعلم، بينما في التعلم التعاوني الأنشطة الصفية يعتمد إعدادها على المعلم.
3. في دوائر الأدب المجموعات تتغير على حسب كل نص أدبي ومكوناته فالقصة تختلف عن القصيدة وكلاهما يختلف عن المسرحية .
4. التقويم في دوائر الأدب يعتمد على التقويم الذاتي للطلاب، ويقوم المعلم بدور الموجه أو المرشد للطلاب، بينما التقويم في التعلم التعاوني يأتي من قبل المعلم فقط.
5. تقوم فلسفة دوائر الأدب على نظرية استجابة القارىء، ولكن التعلم التعاوني يقوم على تنمية المهارات الاجتماعية في الأساس. (وائل السويفي:2015: 487)

أسس دوائر الأدب

تستند استراتيجية دوائر الأدب إلى العديد من الفلسفات التربوية أهمها: التعلم التشاركي، والتعاوني، ونظرية ارتباط القراءة بالكتابة، ونظرية استجابة القارىء، كما أنها

تستند إلى نظرية فيجوتسكي، التي تعزز التعلم في سياق اجتماعي، كما أنها تؤكد على التعلم مع الأقران والزملاء، والتعلم في ظل المجموعات والتشاور والتناقش، فالأفراد الأكثر اطلاعا يمكنهم إفادة زملائهم الآخرين في نفس المجموعة والمجموعات الأخرى (HsU.2004)

واستراتيجية دوائر الأدب تقوم على أسس مهمة، هي:

- **الأساس الأول**: الجمع بين عدة طرق وأساليب تعليمية متنوعة تركز على جهد الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، فدوائر الأدب قائمة على مهارات التعلم التعاوني، وعمليات القراءة، والتكامل بين القراءة والكتابة، ونظرية استجابة القارئ واستقلالية الطالب وكل هذه الطرائق تشكل الإطار الفلسفي الذي تقوم عليه استراتيجية دوائر الأدب من خلال مبادرات الطلاب في مناقشة النص الأدبي داخل المجموعة القرائية، واستقلالية الطلاب في أثناء عملية التعلم، وأيضا من خلال تنمية الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني كالاعتماد الإيجابي المتبادل، والتفاعل وجهًا لوجه، والمسئولية الفردية، ونمو المهارات الشخصية كاتخاذ القرار وإدارة الصراع، ونمو التحصيل لدى أفراد المجموعة . وهذه المهارات تساعد على تنمية قدرة الطلاب في فهم وتحليل النص الأدبي .:Daniles (2003)
- **الأساس الثاني**: مناقشة وتحليل عناصر النص الأدبي التي يستخدمها الطلاب داخل دائرة الأدب حيث إنها تركز على العمليات العقلية العليا لمهارات القراءة، التي تتم من خلال تحليل أفكار النص الرئيسة والفرعية، واستنتاج الهدف من كتابته والأبعاد النفسية والاجتماعية من وراء النص التي دفعت كاتب النص لكتابة عمله الأدبي، واستنتاج معاني المفردات الصعبة الموجودة داخل النص الأدبي، ثم يأتي دور إصدار الأحكام حول النص الأدبي في ضوء المعايير والمحددات الجمالية للنص، ويتم ذلك من خلال مناقشة وتحليل عناصر النص الأدبي التي يستخدمها الطلاب داخل دائرة الأدب، ويتحقق ذلك من خلال قدرة الطلاب على التفسير والتحليل وإصدار الأحكام حول عمل الأديب كاتب النص كما أن عمليات القراءة التي تظهر

داخل دوائر الأدب تجعل الطالب قادرًا على الربط بين خبرته اليومية والخبرات المتنوعة التي يقرؤها داخل النص الأدبي . Clarke:2006. وهذا الأساس تم تخفيفه في إستراتيجية (أناقش) حيث قل الاهتمام بالمظاهر الجمالية بالنص من حيث تحليليها أدبيًا وبلاغيًا، وذلك مراعاة لمستوى الطلاب اللغوي حيث إنهم ما زالوا في المرحلة التمهيدية، فهم وإن كانوا في المستوى المتقدم الأول، إلا أن الاهتمام يجب أن ينصب على التحليل الفكري للنص، وفهمه بالمستويات المختلفة للفهم، ويكفي من البلاغة أن يتعرف المتعلم على المعنى المقصود من التعبير البلاغي، كي لا نخوض في تفاصيل تخرج بنا من إطار تنمية المحادثة.

- **الأساس الثالث**: هو التكامل بين مهارات القراءة والكتابة، ويظهر في أثناء عمل المجموعات حيث يتم فيها مناقشة وتحليل النص الأدبي، ويقوم الطلاب أيضًا بمجموعة من الأنشطة الكتابية مثل: كتابة نصوص شعرية من تأليف الطلاب حول الموضوع الأدبي الذي يقرؤونه، وكتابة نهايات جديدة للقصة أو الرواية التي يقرؤونها، وهذه النشاطات تتم كتابتها على أوراق عمل تدون عليها هذه الأعمال الكتابية (carrison:2005) (وهذا الأساس أيضًا تم التخفيف منه في إستراتيجية (أناقش) لأن الهدف الرئيس منها كان التحدث، وليس الكتابة، لذا فقد استبعد البحث النصوص الشعرية سواء أكان ذلك في النصوص المدروسة أم في الأنشطة الكتابية، واقتصرت الأنشطة الكتابية على كتابة معاني المفردات، أو دلالات التعبيرات البلاغية، أو الأفكار الرئيسة والفرعية، أو تفصيلات الشخصيات والأماكن، وغير ذلك مما ينعكس على المتعلم وقت التحدث في الخطوة التالية للدوائر وهي خطوة (اسرد).
- **الأساس الرابع**: وتعد نظرية استجابة القارئ (نظرية التلقي) أحد أهم الأسس التي تقوم استراتيجية دوائر الأدب عليها حيث يعد النص الأدبي مجرد كلمات لا تتغير دون تدخل الطالب وتفاعله مع النص المقروء، وبناء معان جديدة حول النص الأدبي الذي يقرؤه الطلاب من خلال طرح مجموعة من التساؤلات المفتوحة حول ذلك النص، و لا توجد استجابة واحدة لفهم النص الأدبي، ولكن هناك مجموعة من الاستجابات المتنوعة حول النص الأدبي تختلف باختلاف ثقافة الطالب وقدرته

على فهم وتحليل معان جديدة للنص الأدبي Carpinelli: 2006، ولقد استخدمت إستراتيجية (أناقش) هذا الأساس عندما طلبت من الطلاب في بعض التكليفات سرد قصة من قصص تراثهم يصح ضرب المثل المدروس في آخرها، مما دفعهم إلى الاستجابة للنص حسب خبراتهم الشخصية السابقة.

- **الأساس الخامس** الذي يعد محورا مهما لاستراتيجية دوائر الأدب وهو استقلالية الطالب ويقصد به تنمية حرية التعبير والتفكير لدى الطلاب والمناقشة القائمة على التواصل الفعال، فاستراتيجية دوائر الأدب تقوم على فلسفة الاستقلالية الذاتية للطالب، وذلك من خلال تدريب الطلاب على طرح مجموعة من التساؤلات حول النص الأدبي الذي يقرؤونه، بهدف تنمية قدرة الطلاب على فهم النص الأدبي، ومن خلال محاولة الإجابة على هذه التساؤلات، والتساؤلات الذاتية التي يطرحها أفراد المجموعة تنمي مهارات ما وراء المعرفة التي يقصد بها عمليات التفكير فيما يفكر فيه الطالب، أو التأملات الذاتية حول النص الأدبي الذي يدرسه الطلاب، وتدربهم على صوغ أسئلة تركز على فهم عناصر النص الأدبي، كما يعد اختيارات الطلاب للنصوص الأدبية التي يقرؤونها محوراً مهما في مساعدتهم على تفسير المعاني والرموز الموجودة داخل النص الأدبي، وفي فهم ونقد النص الأدبي بشكل عام (موسى:2001) Clarke:2006.

خطوات دوائر الأدب

ولدوائر الأدب خطوات تتم على النحو الآتي:

- تحديد الموضوع: وفيها يتم اختيار وتحديد الموضوع المراد قراءته والاطلاع عليه وفهمه ودراسته بالاشتراك بين المعلم وطلابه .
- القراءة بصوت عال: حيث تقرأ كل دائرة أدبية الجزء الأدبي بصوت مرتفع بداية من المعلم ثم باقي الطلاب بالتناوب .
- الاستجابة ورد الفعل: وفيها يتناقش الطلاب في النص المقروء، ويتدارسونه معا .
- مشاركة النقاش: وفيها يتشارك طلاب كل دائرة في النقاش ويتواصلون لتوضيح المقروء .

- **تكوين الدائرة الأدبية**: تتكون كل دائرة أدبية من (4 – 6) طلاب بناء على رغبات الطلاب .
- **تعيين الأدوار**: يحدد لكل طالب دور في الدائرة الأدبية، وتكتب هذه الأدوار بشكل رسمي ويتم تدويرها بين الطلاب (سعاد جابر: 2009) وهذه الأدوار هي: (قائد المناقشة ويكون دوره تشجيع أفراد المجموعة على طرح أكبر عدد من الأسئلة حول النص الأدبي، وموضح الصور البلاغية ويتركز دوره على استخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية في داخل النص الأدبي Daniles:1994 وهناك مجموعة أخرى من الأدوار داخل دائرة الأدب منها دور المخطط الذي يقوم برسوم تخطيطية وتوضيحية للأحداث والشخصيات والزمان والمكان والصور الفنية التي يدور حولها النص الأدبي، ويعرضها على باقي أفراد المجموعة بعد الانتهاء من عملية القراءة، ثم يأتي دور الباحث ويقتصر دوره على البحث عن الخلفية المعرفية والنفسية والاجتماعية التي دفعت كاتب النص من أجلها، ثم محدد الشخصيات وهو الذي يقوم بتحديد وتوضيح الشخصيات الرئيسة والفرعية التي يدور حولها النص، وآخر هذه الأدوار دور محدد معاني المفردات الصعبة وهو الذي يقوم بتحديد معاني المفردات الصعبة الموجودة داخل النص الأدبي Hsu: 2004.

مميزات استراتيجية دوائر الأدب وأهميتها :

- تحقيق التعاون والمشاركة بين الطلاب وبعضهم .
- تكوين الارتباط بين المادة العلمية، والخبرات الشخصية .
- إتاحة الفرصة للنقاش وإبداء وجهات النظر .
- توفير درجة عالية من الفهم، والاعتماد على الذات .
- الاستمتاع بالتعلم من خلال البحث، والاجتهاد .
- تنمية المهارات الاجتماعية كالتعاون والمشاركة والحوار بين الطلاب .
- الإحساس بالمسئولية أثناء التعلم .

- مراعاة الميول والاهتمامات أثناء توزيع الأعمال .
- تحقيق المتعة والتشويق داخل الصف الدراسي أثناء التعلم .
- تنمية ثقافة الطلاب من خلال الاطلاع على المصادر والمعارف المختلفة .
- تكوين الدافع للتعلم، والقضاء على الملل .
- توافر الإيجابية، والنشاط لدى المتعلم .
- احترام وجهات النظر المختلفة من الزملاء أثناء التعلم (محمود هلال عبدالقادر، 2018.(291 – 292)
- هي طريقة تتضمن التعلم التشاركي والتعلم الاستقلالي في ذات الوقت (أشجان الشديفات، 2012، 162)

دوائر الأدب وإستراتيجية (أناقش) لتنمية مهارات التحدث المتصل

الأدب مادة تحفيزية تشبه الموسيقى، فالجميع متعلمون ومعلمون عربًا كانوا أم أعاجم يؤمنون بإنسانية الأدب، ويعدونه هوية عالمية جامعة تتعاطى مع القيم الإنسانية بخيرها وشرها، وفق فواصل تاريخية متباينة ووجهات نظر مختلفة إزاءها، فتدريس الأدب يعمق الجو الإنساني بين تباين جنسيات وهويات المتعلمين، ويعزز روح التلاقي بين ثقافات الأمم البشرية ويشيع السكون والسلم وهو ما قد يخفف على المتعلم غربة الألفاظ، وصعوبة تراكيبها خاصة عندما يستدل على المعنى مصحوبا بتراكيب وألفاظ لغوية يعزز مبناها اللغوي تلك القيم الإنسانية؛ يقول أحد الطلبة الأجانب «إنه يعاني من مشكلة في التحدث ولكن قراءة القصص والروايات تمكنه من التغلب على هذه المشكلة إذ يعتاد على الكلمات الجديدة رويدا رويدا «فالأدب يمد المتعلم بثروة لغوية وفكرية تساعده على إجادة التعبير عما في نفسه (فاطمة محمد العليمات:2014: 226).

ولقد استند البحث الحالي إلى إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية التحدث وجعلها خطوة مهمة في إستراتيجية (أناقش) للأسباب الآتية:

- إستراتيجية دوائر الأدب أثبتت فعاليتها في تنمية مهارات التحدث، فلقد أثبتت دراسة (يسري حمادة، وعبدالكريم سليم:2018) فعاليتها في تنمية مهارات التحدث لدى

طلاب الصف التاسع الأساسي، كما أثبتت دراسة Karatay (2017) فعاليتها في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية، كما أنها شجعتهم على التحدث أمام زملائهم في الفصل.، أما دراسة Murphy.wikinson. Stores & Hennessey (2009) فقد أثبتت فعالية دوائر الأدب في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية بالولايات المتحدة، و أفاد المعلمون بالدراسة نفسها أن السبب في هذا أنها منحت الطلاب وقتًا مناسبًا، وساعدتهم في فهم الأفكار التي تطرح خلال الدوائر. ولم تقف فاعلية دوائر الأدب على تنمية التحدث في برامج تعليم اللغة الأجنبية بشكل عام، بل إنها تعدت ذلك إلى برامج تعليم اللغة الأجنبية لأغراض خاصة، وهذا ما أثبتته دراسة Kaowiwattanakul.S:2020، التي أثبتت فعاليتها في تنمية التحدث لدى المهندسين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، كما أثبتت الدراسة ذاتها أن المتعلمين أصبح لديهم اتجاهات إيجابية لاستخدام دوائر التعلم في تدريس التحدث.

- إستراتيجية دوائر الأدب أثبتت فعاليتها في زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم، وهذا ما أثبتته دراسة Carrison and Ernst – Slavit (2005) التي استخدمتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

- إستراتيجية دوائر الأدب توزع الأدوار على الطلاب وتمدهم بأفكار وأساليب جديدة لأداء الدور مما يؤدي إلى إتقان الدور، ويسهم في نمو مهارة العرض .
- كما أن إستراتيجية دوائر الأدب توفر جوًا من المناقشة والحوار داخل المجموعة الواحدة أولًا، ثم بين المجموعات الأخرى، وهذا يثير أفكار الطلاب ويعلمهم الدفاع عن رأيهم بقوة وشجاعة، فهم يقودون النقاش أمام المجموعات الأخرى، فعليهم التحدث بصوت واضح ومسموع ومترابط، وتدعيم رأيهم بأدلة وشواهد مناسبة وامتلاك أساليب وافية للشرح والتوضيح .
- إستراتيجية دوائر الأدب توفر بيئة تعليمية مفعمة بالحرية والنشاط والمشاركة مما يتيح الفرصة للتعبير عن الآراء وتقبل الآراء .(يسرى حمادة الزين، 2018، 246).

- يعتبر الأدب مصدرا قيما للمواد الأصلية لاستخدامها في الفصل الدراسي. حيث يعد مصدرًا جيدًا لاستخدام المفردات الصحيحة وأنماط الجمل المفيدة لتعلم اللغة. كما أنه يجعل الطلاب على دراية باللغة المستخدمة في مواقف مختلفة في الحياة الواقعية Keshavarzi: 2012.

- كما أن توظيفها داخل إستراتيجية أناقش ساعد على تحقيق عدة معايير من معايير ACTFL لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمثلًا في غرض التواصل Communication، نجد أنها تحقق بعض المعايير مثل (يشترك التلاميذ في محادثات ويتراسلون باللغة العربية لتقديم معلومات وللحصول عليها وللتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ولتبادل الآراء، ومعيار «يفهم التلاميذ ويشرحون مواضيع متنوعة سواء باللغة المحكية أو المكتوبة»، ومعيار « يعرض التلاميذ معلومات ومفاهيم وأفكار حول مواضيع متنوعة باللغة العربية لجمهور من المستمعين والقراء) وكل ذلك يتم بسهولة ويسر ومشاركة بين التلاميذ وبعضهم البعض في ظل الدوائر الأدبية، خاصة وأن أفراد المجموعة يحاولون بذل قصارى جهدهم في أداء المهام الموزعة عليهم بإتقان كي يتفوقوا على المجموعات الأخرى من ناحية، وكي يتأهلوا للخطوة التالية في إستراتيجية (أناقش) حيث يقوم واحد منهم بسرد الموضوع الذي استمعوا إليه وحللوه في الدوائر الأدبية.

- كما أن الدوائر الأدبية في ظل إستراتيجية (أناقش) حققت بعض معايير أخرى في الهدف الثاني لمعايير أكتفل وهو .الثقافات Cultures، وأهمها معيار «اكتساب معلومات عن ثقافات العالم العربي وفهمها» وذلك لأن الإستراتيجية اعتمدت في اختياراتها على موضوعات تمثل الثقافة العربية والإسلامية، حيث اختارت قصصا لأمثال عربية مثل «وافق شن طبقة» و»عند الصباح يحمد القوم السرى» و»رجع بخفي حنين» وغيرها، كما اختارت بعض القصص الإسلامية ليزيد وعي الطلاب بهذه الثقافة خاصة أنهم من طلاب الأزهر الشريف وهم دائمو الشغف بهذه الموضوعات .

- كما أن استخدام الدوائر الأدبية داخل إستراتيجية (أناقش) يعمل على تخفيف القلق اللغوي من تعلم اللغات الأجنبية، وذلك لأن إستراتيجية دوائر الأدب بما فيها من

عمل تعاوني بين الطلاب وبعضهم، ومناقشات على مستوى المجموعة أولًا، ثم على مستوى المجموعات أو أمام باقي الفصل، فهي تدرب المتعلمين على التحدث، كما أنها تقصر الحديث على موضوع بعينه تم الاستماع إليه أو قراءته، بناء عليه يقل القلق اللغوي، لأن مشكلات التحدث المؤدية له تقل باستخدام الدوائر، وهذه المشكلات هي التي حددها (Ur 1995: 121) بأنها:

- التردد، ويكون بسبب الخوف من الخطأ، وخوف المواجهة، والنقد، والخجل.
- عدم وجود ما يقال، حيث يجد المتعلمون مشاكل في دافعيتهم نحو التحدث، أو تكوين الآراء، أو التعليقات عليها.
- قلة أو عدم انتظام المشاركة، غالبًا ما ترجع إلى وجود بعض المتعلمين المسيطرين على باقي المجموعة (Ur 1995: 121).

الأساس الثاني لإستراتيجية (أناقش) التقويم الذاتي:

ينقسم التقويم إلى نوعين رئيسين؛ تكويني، ونهائي، وللأسف فإنه بالنسبة لمهارة التحدث يقتصر في العديد من مؤسساتنا، وعند العديد من معلمينا على التقويم النهائي، أما التقويم التكويني فهو ما زال قليل الاستخدام من قبل معلمي اللغة العربية، ويقصد بالتقويم التكويني، تقويم الطلاب أثناء عملية تعلم مكونات اللغة ومهاراتها بهدف مساعدتهم في الحفاظ على تطور لغتهم» (Brown، 2004). إذن فالتقويم التكويني يساعد في العملية التعليمية، ويعمل على تطويرها، بل إنه يهدف إلى " المساعدة في تقديم ملاحظات وتصويبات تعزز التعلم وبالتالي التحكم في تقدم العملية التعليمية، " (Gronlund and Cameron. 2004).

والتقويم التكويني يتم بطرائق مختلفة، منها التقويم الذاتي، ويقصد به أن يقوم الفرد بالحكم على ذاته ؛ لتحديد مدى ما استطاع تحقيقه من أهداف، فيحدد جوانب القوة والضعف، ويتخذ قرارات ويضع خطط لتطوير نفسه .(تغريد عمران، 2007) وعرفه (McMillan.et al .2008) بأنه "قيام الطلاب بالحكم على عملهم الخاص لتحسين الأداء حيث يحددون التناقضات بين الأداء الحالي والأداء المطلوب في ضوء معايير

محددة « وعرفه Bailey:1998 بأنه: "الإجراءات التي يقوم المتعلمون من خلالها بتقييم مهاراتهم اللغوية ومعرفتهم".

صلاحية التقويم الذاتي وأهميته:

لقد اختلفت الدراسات ونتائجها حول صلاحية التقييم الذاتي ومدى الثقة التي يتمتع بها، فكان هناك من أيد كونه أداة قياس صالحة وموثوق بها، مثل، MacIn-tyre. Noels. & Clement. (1997) بل إن هناك من أثبت وجود علاقة جيدة بين تقييمات المعلمين وتقييمات الطلاب، Ross (1998).، وهناك من أفاد بأنه لم يتأكد ما إذا كان التقويم الذاتي يمكن قبوله كأداة صالحة وموثوقة لتقييم القدرات اللغوية للطلاب أم لا، وذلك لأن بعض الطلاب لا يقيم نفسه بدرجة عالية لأنه يرى طلابًا آخرين يفوقونه في المستوى اللغوي، كما أن بعض الطلاب لا يملكون الدقة اللغوية لمعرفة أخطائهم. (Nurov: 2000).

وعلى الرغم من واقعية أسباب . (Nurov. 2000)إلا أنها قد تكون وجيهة عند الاعتماد فقط على التقويم الذاتي، أو جعله بديلًا للتقويم النهائي، لكنه مجرد أداة في التقويم التكويني، وهذه الأداة ليست لإصدار أحكام ولكنها أداة تعليمية أولًا وأخيرًا، وهذا ما أكده (Stobart: 2008) بقوله "يعد تقويم التحدث تقويمًا ذاتيًا تقويمًا من أجل التعلم، وليس تقويمًا لعملية التعلم".

لذا فقد أصبح التقويم الذاتي جزءًا لا غنى عنه، وعنصرًا مهمًا في برامج تعلم اللغة حول العالم، حيث أصبح معظمها أكثر تركيزًا على المتعلمين. (Nurov. 2000)، وبالتالي فهم في حاجة إلى التقويم الذاتي، الذي يقوم به الطلاب، والذي أثبتت الدراسات فوائد جمة له، أهمهما ما يلي:

1. أهميته من أجل عملية تعليمية مستقلة Najeeb (2013) فهو من أهم الأمور التي تعلم المتعلم الاستقلالية في التعليم، فقد أصبح الآن قادرًا على تقييم أداء نفسه بعد أن كان دائمًا في حاجة إلى معلمه ليقومه، وبالتالي فهو قادر على الاستمرار في التعلم خارج الفصل بشكل مستقل.

2. أهميته في زيادة دافعية المتعلمين، وتحفيزهم نحو العملية التعليمية، (Nunan. 1988; Oscarsson. 1989)، (Nurov. 2000) (Spiller. 2012)، وذلك لأنه يرى تقدم مهارات اللغة لديه، ويلمسها بنفسه دون انتظار إعلام المعلم بذلك، وبالتالي كلما زاد تقدمه زادت دافعيته.

3. أثره في بناء ثقة المتعلم في نفسه، (Tudor. 1996) بل إن العديد من المشاعر السلبية مثل القلق والتوتر والخوف من تقييمات الآخرين كل هذه المشاعر تبتعد عند استخدام التقويم الذاتي، ولقد أكد(McMillen and Hearn: 2008) . على أن تطوير الكفاءة الذاتية للطلاب والثقة بالنفس في عملية التعلم هما الهدف الرئيس في العملية التعليمية ويمكن تحقيق ذلك من خلال التقييم الذاتي .

4. أثره في زيادة وعي المتعلم . (Tudor. 1996) فالطالب عندما يقوم نفسه يزداد وعيه بنقاط قوته ونقاط ضعفه، ويتعرف أكثر على أخطاء ذاته، مما يساعده على تجنبها بعد ذلك، ولقد أخبر أحد الطلاب معبرًا عن ذلك بقوله: "عندما يقومني المعلم لا أعرف مواطن الخطأ، أما عندما أقوم نفسي فأنا أعرف الخطأ، وأستطيع تجنبه فيما بعد» (Babaii and Pashmforoosh:2016)

5. تخفيف العبء على المعلم. (Kirby. N. F. & Downs. C. T. 2007)، فالمعلم يزداد عليه العبء بداية عند تدريب الطالب على التقويم الذاتي، بعد ذلك يستطيع الطالب تقويم نفسه في كل حصة أكثر من مرة، وليس على المعلم إلا المراجعة، وقد لا يفعلها بشكل فردي، وهذا التقويم اليومي لكل طالب أمر صعب على المعلم، يتحمله عنه الطالب المدرب على التقويم الذاتي. ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه، الذي يقوم به بنفسه، ويوضح خطوات التقويم، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه والأساليب التي استخدمها فيه، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته، وبذلك يكون المعلم ميسرا لتعلم طلبته وموجهًا لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة (BOUd.1991)

6. تحفيز الطلاب على التعلم الفردي وتحسين قدرتهم على الأداء المستقل . (Marzuki. A. Alek. A. Farkhan. M. Deni. R. & Raharjo. A. (2020.، وكون هذا الأمر أصبح متاحًا في التحدث إنجاز كبير لدى المتعلم، فقد كان بإمكانه تعلم القراءة أو الاستماع بشكل فردي أما التحدث فقد كان من الصعوبة بمكان، أما مع المعايير المحددة، وبطاقات التقويم المختلفة، والتدريب على التقويم الذاتي، يصبح هذا الصعب ممكنًا وسهلًا، مما يوفر المزيد من الوقت لدى المتعلم الكبير.

صعوبة التقويم الذاتي مع التحدث

ومع هذه الأهمية للتقويم الذاتي في تعلم اللغات، إلا أن معظم الدراسات اهتمت ببحثه في مهارات القراءة والاستماع والكتابة، وبعضها كان يجمع تقويم المهارات الأربع دون تخصيص لتقويم التحدث ذاتيًا، Deville and Deville. 2003 و"القليل جدا من الأبحاث الذي عمد إلى تقويم التحدث ذاتيًا" Lihui.S(2013). ولعل ذلك يرجع إلى أن "التقييم الذاتي للقدرات الشفهية يصعب تصميمه وتنظيمه وتطبيقه" Harris (1997)

وعلى الرغم من صعوبة التقويم الذاتي للتحدث، وعلى الرغم من احتياجه إلى تدريب من المعلم، وإلى معايير واضحة أمام الطلاب إلا أنه يستحق هذا المجهود سواء أكان هذا من المعلم أم المتعلم، خاصة وأنه استطاع كسب اتجاهات الطلاب الإيجابية نحوه، وهذا ما أثبتته دراسة (Ibberson. 2012) وأكدته دراسة Babaii. E. Taghaddomi. S. and Pashmforoosh. R. (2016)، ومما لا شك فيه أن الاتجاهات الإيجابية هذه تنعكس على العملية التعليمية بالإيجاب أيضًا فيزداد التعلم، والاستمتاع به.

طرق التقويم الذاتي للتحدث

تتعدد طرق وأدوات التقويم الذاتي، وسنقتصر هنا على ما يناسب التحدث، ومن هذه الطرق ما يلي:

1. مقارنة الطالب لتحدثه بالنموذج المقدم إليه من المعلم، بكتابة عبارات توضح هذه المقارنة بجوانب مختلفة ويترك الكلام له مفتوحًا.

2. بطاقات التقويم الذاتي المعدة من المعلم سابقًا، حيث يعد المعلم قائمة بها بعض المهارات، ويطلب من الطالب أن يضع درجة لنفسه أمام كل مهارة وفقًا لما أداه في الحديث المقوَّم.
3. التقويم الذاتي غير النظامي، حيث يطالب المتعلم بتقييم ذاته في المواقف التي يقابلها خارج الفصل، مثلًا تحدثه باللغة الأجنبية مع أبنائها الأصليين. (Gardner. 1996)
4. التقييم الذاتي بالتكامل مع ملاحظات المعلم، ويعد هذا من أقوى النماذج للتقويم الذاتي وفقًا لـ Taras (2010).
5. التقويم الذاتي المعتمد على المتعلم بشكل مفتوح غير موجه، كأن يكتب انطباعاته عن نفسه في المهارة ومدى تقدمه فيها.

التقويم الذاتي في إستراتيجية (أناقش)

لقد اعتمد البحث الحالي في تقويمه على معايير الإطار المرجعي الأوروبي، لتقييم التحدث للمستوى التقدم وهي: (مجلس أوروبا: 2001: 40 – 41)

التنوع: يتمتع بقدر كبير ومتنوع من الوسائل اللغوية والعبارات، يمكنه من اختيار الصياغات المناسبة للتعبير عن رأيه في مختلف الموضوعات بوضوح سواء كانت موضوعات عامة أو علمية أو عن الوظيفة أو عن أوقات الفراغ دون أن يكون مضطرًا لاختصار أو تقليل ما يود قوله.

الصحة والخلو من الأخطاء: يتمتع بقدر عال من صحة القواعد، ونادرًا ما تصدر عنه أخطاء لغوية، وما يلبث عادة أن يستدركها فورًا من تلقاء ذاته.

الطلاقة: يمكنه الحديث بسلاسة وتلقائية وبدون عناء، والموضوعات الصعبة فقط هي ما يمكن أن يؤثر بالسلب على التدفق اللغوي لديه.

التفاعل اللغوي: بمقدوره اختيار التعبير المناسب من مجموعة نمطية واحدة من أساليب الحوار المتاحة كي يمكنه صياغة عبارته إذا أراد أن يأخذ الكلمة أو يحتفظ بها، أو أن يربط بين آرائه الخاصة وآراء الآخرين بلباقة.

الترابط: يمكنه الحديث بطلاقة وبصورة منظمة ويظهر إجادته لعدة أساليب للربط والتفصيل.

وهذه المعايير استند إليها البحث في إنشاء بطاقة الملاحظة وتقدير الأداء المتدرج لقياس التحدث.

وبناء على هذه المعايير قام البحث بإعداد العديد من بطاقات التقويم، منها ما هو عام، كأن تكون البطاقة بها فقط خانات (التنوع والصحة والخلو من الأخطاء، والطلاقة، والتفاعل اللغوي، والترابط)، ومنها ما هو مفصل كأن تكون هناك خانات أمام كل مهارة من مهارات التحدث المتصل المستهدفة، ومنها ما هو تفصيلي، كأن تكون هناك بطاقة خاصة فقط بتقييم المهارات الصوتية، حيث تتيح للطالب كتابة الأخطاء الصوتية في تسجيله، وتصويبها في بطاقة مخصصة لذلك، وبالمثل في الأخطاء النحوية، وأحيانًا تستهدف البطاقة نوعًا معينًا من الأخطاء النحوية، حيث تطالب المتعلم بتحليل تسجيله الصوتي لاستخراج هذا النوع من الأخطاء على وجه التحديد، في خطوة لصنع وعي لدى المتعلم بهذه الأخطاء.

ثانيًا: إجراءات إستراتيجية (أناقش) لتنمية مهارات التحدث

إستراتيجية «أناقش»، فهي «خطة تشتمل على مجموعة من الإجراءات التعليمية المتتالية المعبرة عن مجموعة متعددة من الأنشطة المعدة في ضوء الدمج بين إستراتيجية دوائر الأدب، والتقويم الذاتي، بهدف تعليم التحدث المتصل للناطقين بغير العربية، ويشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل إجراء من إجراءاتها (أصغ، ناقش، اسرد، قوم، شارك)، وفيما يلي تفصيل الخطوات

الخطوة الأولى: أصغ

وفي هذه الخطوة يتم استخدام «دوائر الأدب»، حيث يقسم الفصل إلى مجموعات، تتكون كل مجموعة من خمسة طلاب، ويتم توزيع المهام عليهم، وتوزيع أوراق العمل لأداء كل مهمة من المهام، وهي: ورقة عمل للقائد بها توزيع العمل، وورقة لشرح المفردات والألفاظ الصعبة، وورقة للنقد الأدبي، وأخرى لوصف الشخصيات، وأخيرة

لاستخراج الفكر الرئيسة والفرعية، ويطالب المتعلمون بالإصغاء إلى المعلم وهو يقرأ النص، ومحاولة تأدية المهام أو أخذ ملاحظات على النص المسموع، وذلك لتنمية مهارات الاستماع لديهم، لأنها الوجه الآخر لمهارة التحدث.

الخطوة الثانية: ناقش

وتشتمل هذه الخطوة على نوعين من المناقشة:

النوع الأول: مناقشة الطلاب مع بعضهم البعض داخل المجموعة الواحدة، وفي هذه الخطوة يصبح من حق كل مجموعة أن يكون معها النص مقروءًا، حتى يتأكدوا من تحليلاتهم، ويقوموا ما توصلوا إليه من خلال الاستماع فقط، ثم بعد المناقشة داخل المجموعة يأتي دور المناقشة العامة مع المعلم أمام باقي الطلاب، حيث يعزز المعلم الصواب، ويصوب الخطأ.

الخطوة الثالثة: اسرد

بعد انتهاء المناقشتين، يختار المعلم واحدًا من المجموعة الأولى، ليسرد ما قرئ وفهم ونوقش بأسلوبه مراعيًا الدقة والضبط، مع تسجيل السرد من المعلم ومن الطالب وزملائه.

الخطوة الرابعة: قوم

يعطى كل الطلاب وقتًا يتراوح من خمس إلى سبع دقائق لكتابة تعليقاتهم على حديث زميلهم وتقويمه، ويتم ذلك في الوقت الذي يقوم فيه المتحدث نفسه أيضًا وكل ذلك بالاستماع إلى التسجيل مرة ثانية، وكتابة التعليقات على بطاقة الملاحظة التي يوزعها عليهم المعلم.

يتقدم المتحدث أمام زملائه ليعرض تقويمه لنفسه من خلال بطاقة الملاحظة المستخدمة من المعلم.

يعزز المعلم تقويم المتحدث لذاته، ويستقبل المزيد من التقويمات والتعليقات إن وجدت، ثم يطلب من زميل آخر في المجموعة الثانية التحدث أمام زملائه، مع مراعاة تغيير الترتيب في المرات القادمة وإخبار الطلاب بأن المتحدث الأول له فضل السبق دائمًا.

الخطوة الخامسة: شارك

بعد استقبال التعليقات على سرد بعض الطلاب، يكلف كل طالب بتسجيل سرده مع تجنب الأخطاء المذكورة من قبل ومشاركة السرد المسجل مع زملائه، واستقبال تعليقاتهم الشفهية عليه.

المعالجة الميدانية للبحث

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا لمجتمع وعينة البحث، ومنهجه وأدواته، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

المجتمع والعينة

مجتمع البحث هو الناطقون بغير العربية بالجامع الأزهر الشريف، وهم طلاب في المستوى المتقدم الأول في اللغة العربية كانوا يدرسون اللغة العربية في رواق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف، ولقد تكونت عينة البحث من خمسة عشر طالبًا، تم اختيارهم عشوائيًا من الطلاب الذين يدرسون بالرواق الأزهري.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي في جمع البيانات عن تدريس التحدث، ومهارات التحدث المتصل، وإعداد قائمة بها، كما استخدم المنهج ذاته في جمع البيانات عن دوائر الأدب، وعن التقويم الذاتي الشفهي، والقلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية، والمقاييس الخاصة به، واختيار مقياس منها. كما استخدم المنهج شبه التجريبي حيث طبق البرنامج على بعض الطلاب بالمستوى المتقدم الأول بالرواق الأزهري، ولقد استخدم البحث تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تطبيق الاختبار والمقياس قبل البرنامج، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق الاختبار والمقياس تطبيقًا بعديًا.

أدوات البحث

استخدم البحث الأدوات الآتية:

1. قائمة مهارات التحدث المتصل المناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم الأول .

2. اختبار شفهي لقياس التحدث.
3. بطاقة ملاحظة مهارات التحدث المتصل المناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم الأول.
4. مقياس القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية.
5. كتاب الطالب.
6. دليل المعلم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الأداة الأولى: قائمة مهارات التحدث المتصل

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التحدث المتصل المناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم الأول، ولقد تكونت الصورة المبدئية للقائمة من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسما الباحثتين، وبياناتهما للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ومقدمة، وتضمنت تعريفًا بالقائمة والغرض منها، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المهارة، وأمامها خمس خانات، أربع منها تسأل عن مدى أهمية المهارة لدى الطالب من خلال اختيار (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) والخانة الأخيرة (ملاحظات).

وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين[1] المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وكان من أهمها حذف مهارتين لأنهما لا يتناسبان مع المتقدم وهما (ينطق مميزًا بين الحروف المتشابهة، ينطق الكلمات مميزًا بين الحركات القصيرة والطويلة، و إضافة مهارات التواصل غير اللفظي) ثم تم ضبط القائمة حتى أصبحت في الصورة النهائية، وعددها: أربع عشرة مهارة، مقسمة إلى أربعة محاور، الأول مهارات صوتية،

(1) .أ.د.سحر فؤاد إسماعيل، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة حلوان. وأ.د/ علي سعد جاب الله أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، جامعة بنها، أ.د.محمد صلاح الدين أحمد سالم، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة قناة السويس .

وعددها مهارتان، والثاني مهارات لغوية وعددها أربع مهارات، والثالث مهارات فكرية وعددها أربع مهارات، والرابع مهارات غير لفظية، وعددها أربع مهارات. **ملحق رقم(1)**

الأداة الثانية: بطاقة ملاحظة التحدث المتصل

تم بناء بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث المتصل، بناء على القائمة النهائية للمهارات، وعلى هذا فقد كانت أربعة محاور، وكل محور به المهارات المراد قياسها، وأمام كل مهارة أربع خانات، لوضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة لمستوى الطالب في المهارة (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) وخانة إضافية للملاحظات، وتم عرض البطاقة على السادة المحكمين، وأجمعوا على شمولها ودقة أدائها للقياس. ملحق رقم (3)

وعند الملاحظة للقياس القبلي والبعدي، كانت توضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة، ثم تم تحويل التقدير الموجود بالخانة إلى أرقام كما يلي (ضعيف=1) (مقبول=2) (جيد=3) (ممتاز=4). ثم حساب الدرجات إحصائيًا، وبهذا فإن الدرجة النهائية للبطاقة كانت (56) درجة.

الأداة الثالثة: مقياس القلق الدراسي من اللغة الأجنبية

تم اختيار مقياس (E K Horwitz 1986) ، للقلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية لما ثبت من دقته واستخدامه من قبل أكثر من دراسة أجنبية، ثم ترجم هذا المقياس إلى اللغة العربية، وتم التحكيم عليه للتعديل على صياغته، وبالفعل قام السادة المحكمون بتعديل بعض الصياغات، وتم العمل بها، حتى أصبح المقياس في صورته النهائية، وهو مكون من ثلاث وثلاثين عبارة، وأمام كل عبارة خمس خانات للاستجابة وهي (غير موافق تماما، غير موافق،غير متأكد، موافق، موافق تماما)، ملحق رقم (3)

تصحيح المقياس

وتم التمييز بين العبارات الموجبة والعبارات السالبة، كي تأخذ العبارات الموجبة الدرجة الأعلى (5) على موافق تمامًا، وتقل حتى تصبح (1) عند غير موافق تمامًا، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وعلى هذا كان التصحيح كالتالي:

- الإجابة – أوافق بشدة – أشارت إلى مستوى منخفض جدًا من القلق، – لا أوافق بشدة – أشارت إلى مستوى عالٍ جدًا من القلق الذي شعر به الطلاب تجاه البنود 2 و 5 و 8 و 11 و 14 و 18 و 22 و 28 و 32
- الإجابة – أوافق بشدة – أشارت إلى مستوى عالٍ جدًا من القلق، – لا أوافق بشدة – أشارت إلى مستوى منخفض جدًا من القلق الذي شعر به الطلاب تجاه البنود 1، 3،4، 6، 7، 9، 10، 12، 13، 15،16،17، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 31، 33.

الأداة الرابعة: اختبار التحدث المتصل

هدف الاختبار إلى قياس مهارات التحدث المتصل لدى الطلاب الناطقين بغير العربية المستوى المتقدم الأول، ولقد تم إعداده بالخطوات التالية:

(أ) تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار، وهي كما تم التوصل إليه في القائمة النهائية للمهارات.

(ب) كتابة تعليمات الاختبار.

(ب) صياغة مفردات الاختبار لتقيس المهارات التي تمت الموافقة عليها من قبل السادة المحكمين.

(ج) الصورة الأولية للاختبار

وتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة يختار المتعلم منها سؤالين، ويتحدث عن كل سؤال تحدثًا متصلًا لمدة أربع دقائق مراعيًا كل المهارات التي تدرب عليها، ولقد روعي في الأسئلة أن تكون مفتوحة، ومرتبطة باحتياجات الطالب حتى يتمكن من التحدث بطلاقة.

(ج) عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين.

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من السادة المختصين، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا من حيث مناسبة الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتقدم الأول، وقياسه

لمهارات التحدث المتصل، وصحة التعليمات ودقتها، وتعديل ما يرونه مناسبًا، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار، والاطمئنان إلى قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار. (ملحق رقم 4)

(د) ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه مرتين على عينة من الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم الأول بالرواق الأزهري، بلغ عددها خمسة عشر طالبًا، وكان التطبيق بتاريخ 2018/ 1/ 1 والمرة الثانية بتاريخ 2018/ 1/ 15 ثم تم عمل ارتباط بيرسون، وبلغ (81.5) مما يدل على ثبات الاختبار.

(هـ) زمن الاختبار

تم تخصيص عشر دقائق لاختبار كل متعلم، منها دقيقة للتفكير في كل موضوع قبل البدء فيه، ثم التحدث لمدة أربع دقائق متصلة.

الأداة الرابعة: برنامج تنمية مهارات التحدث المتصل

أولًا: بناء الأداء

تم تصميم البرنامج بوضع أسس له في البداية، ثم تحديد أهداف البرنامج، ثم بناء محتواه بما فيها من نصوص وتدريبات وأنشطة، ثم تقويمه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1 . أسس البرنامج

وضعت عدة أسس للبرنامج، انعكست عليه في أهدافه ومحتواه، وكانت هذه الأسس هي: أساس لغوي، وتربوي، ونفسي، وتكنولوجي على النحو التالي:.

أ . أساس لغوي

استند البحث الحالي إلى بعض الأسس اللغوية، منها:

النصوص اللغوية المناسبة للمستوى المتقدم الأول، لذا اعتمد البحث على النصوص الحقيقية، فلم يستخدم نصوصًا مؤلفة، كما اعتمد على نصوص تراثية، لأن لغتها هي المستهدفة بعد ذلك لدى طلاب الأزهر الشريف.

كما استند البحث إلى أساس لغوي آخر، وهو تحليل النص، وذلك من أسس إستراتيجية (دوائر الأدب التي يستند إليها) ويظهر ذلك جليًا في خطوات إستراتيجية (أناقش) المقترحة، حيث يتم تحليل النص في الخطوة الأولى (أصغ) في أثناء الاستماع، ويكون هناك طالب مسئول عن المفردات، وآخر عن النقد الأدبي، وثالث عن الشخصيات ووصفها، ورابع عن الفكر الرئيسة والفرعية.

ب . أساس تربوي

استند البحث إلى أسس تربوية منها التعلم التعاوني، حيث اعتمد في إستراتيجية (أناقش) على عمل المجموعات التعاوني. كما استند إلى (التقويم الذاتي) أساسًا تربويًا ينمي الوعي لدى المتعلم بأخطائه المتعددة في مرحلة مهمة من مراحل الإستراتيجية.

ج . أساس نفسي

استند البحث إلى احتياجات الطلاب أساسًا نفسيًا، حيث إن هؤلاء الطلاب يدرسون بالأزهر الشريف، ويهدفون إلى تعلم الكتب اللغوية والشرعية، لذا فقد اختار البحث لهم نصوصًا حقيقية من هذه الكتب، كما أنهم يميلون إلى التحدث بما في هذه الكتب رغبة في العمل بعد ذلك بالدعوة أو تعليم اللغة، لذا فقد كان تنمية مهارات التحدث لديهم من خلالها محل ترحيب واهتمام بالغ لديهم.

أهداف البرنامج

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التحدث المتصل لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم الأول، وهي المهارات التي اتفق السادة المحكمون على أهميتها لهؤلاء الطلاب، وموضحة في الملحق رقم (1)

2 . محتوى البرنامج

أ . كتاب الطالب:

تكون كتاب الطالب من خمسة دروس تناولت قصص لأمثال عربية، مثل "وافق شن طبقة، ورجع بخفي حنين، وعند الصباح يحمد القوم السرى، كما تناول قصصًا من كليلة ودمنة، مثل "الثعلب والحمامة ومالك الحزين"، كما تناول قصصًا دينية، مثل قصة نور

الدين زنكي واليهوديين، وقصة حاتم الأصم وابنته" كما تناول كل درس، خطوات يسير عليها الطالب، وجداول فارغة كي يكتب فيها ما يؤديه من مهام، وبطاقات التقويم التي سيستخدمها لتقويم تحدثه، ولقد تم إعداد الكتاب في صورته الأولية، وعرضه على السادة المحكمين، وكانت به بعض التعديلات البسيطة في صياغة بعض الموضوعات وحذف موضوع كان غير مناسب لمستوى الطلاب اللغوي، وبعد عمل التعديلات أصبح الكتاب في صورته النهائية (ملحق رقم 4).

ب . دليل المعلم

كما تم إعداد دليل معلم، وتكون من مقدمة للمعلم توضح خطوات الإستراتيجية، وأهميتها في تنمية التحدث، ثم تعرض الدليل لباقي دروس الكتاب، موضحًا للمعلم الخطوات التي ينبغي تنفيذها، وكما بين له إجابات المهام المطلوبة من كل طالب في دوائر الأدب بكل درس من الدروس، كما وضح الدليل الوقت المناسب لكل نشاط من الأنشطة التدريسية لكل درس من دروسه، وتم عرض الدليل على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم، حتى أصبح في صورته النهائية (ملحق رقم 5).

3 . التقويم بالبرنامج

تم تقويم الطلاب بعدة أنواع من التقويم على النحو التالي:

- تقويم قبلي قبل تطبيق البرنامج، حيث تم قياس مستوى الطلاب في القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية، وفي مهارات التحدث المتصل.
- تقويم تكويني في أثناء التطبيق. وكان التقويم التكويني عبارة عن:
  - تقويم ذاتي، حيث أعدت أوراق عمل تساعد المتعلم على تقويم ذاته، وكان ذلك خطوة أساسية في الإستراتيجية.
  - تقويم أقران في الخطوة الخاصة بالتقويم في الإستراتيجية.
  - تقويم من قبل المعلم في الخطوة الخاصة بالتقويم في الإستراتيجية.
- تقويم بعدي بعد انتهاء البرنامج، حيث تم قياس مستوى الطلاب في القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية، وفي مهارات التحدث المتصل.

ثانيًا: صدق الأداة

للتأكد من صدق البرنامج في قياس أهدافه تم عرضه على السادة المحكمين السابق ذكرهم، وطلب من سعادتهم إبداء الرأي في مدى مناسبة البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها، وقد لاقى البرنامج استحسانًا منهم، وقد أبدوا بعض التعديلات وتم تعديلها بالبرنامج حتى أصبح بالصورة النهائية (ملحق رقم 5).

ثالثًا: تجربة البحث

تم تجربة البحث على النحو التالي:

أولًا: تطبيق أدوات القياس تطبيقًا قبليًا

تم تطبيق المقياس والاختبار تطبيقًا قبليًا، وذلك لقياس مستوى الطلاب قبل بدء البرنامج في القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية ويقصد بها هنا العربية، ولقياس مهارات التحدث المتصل لديهم في حديثهم باللغة العربية، والمقارنة بين مستواهم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ثانيًا: تطبيق البرنامج

وقد تم تطبيق البرنامج في إجازة نصف العام للعام الدراسي 2018، وذلك لأن الطلاب كانوا يدرسون دراسة غير نظامية بالرواق الأزهري، وكي يكونوا في هذا الوقت بعيدين أي تأثر بمتغيرات أخرى في الدراسة النظامية بمعاهدهم الأزهرية، ولقد استغرق تطبيق البرنامج عشرين ساعة، لمدة عشرة أيام، يسبقها يوم للقياس القبلي، وآخر للقياس البعدي. ولقد بدأ التطبيق بتاريخ 2018/ 1/ 27، وانتهى بتاريخ 2018/ 2/ 8.

ثالثًا: تطبيق المقياس والاختبار تطبيقًا بعديًا

وذلك لقياس مستوى الطلاب بعد تجربة البرنامج في تعلم القلق الدراسي من تعلم العربية كلغة أجنبية ومهارات التحدث.

رابعًا: نتائج البحث

1. للإجابة عن السؤال الأول بالبحث، وهو: " ما مهارات التحدث المتصل اللازم تنميتها لدى الناطقين بغير اللغة العربية (المستوى المتقدم) بالأزهر الشريف؟ تم

إعداد قائمة بالمهارات وعددها: أربع عشرة مهارة، مقسمة إلى أربعة محاور، الأول مهارات صوتية، وعددها مهارتان، والثاني مهارات لغوية وعددها أربع مهارات، والثالث مهارات فكرية وعددها أربع مهارات، والرابع مهارات تواصل غير لفظي، وعددها أربع مهارات. **ملحق رقم (1)**

2. للإجابة عن السؤال الثاني: ما البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي لتنمية مهارات التحدث المتصل للناطقين بغير العربية (أسسه وأهدافه وإستراتيجياته وتقويمه)؟ تم إعداد البرنامج، متضمنًا كتاب الطالب، ودليل المعلم، كما هو موضح بالأدوات.

3. للإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي في تنمية مهارات التحدث المتصل للطلاب الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف ؟ تم تطبيق اختبار شفهي للتحدث، واستخدام بطاقة ملاحظة دقيقة لكل مهارة من المهارات قبل البرنامج، وبعده، وحساب فروق المتوسطات بين الدرجات قبل وبعد البرنامج، باستخدام اختبار (ت)، وذلك باستخدام برنامج SPSS، وذلك باختيار، (Analyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (paired – Sample T Test)، ولمزيد من التفصيل تم حساب فروق المتوسطات بين أقسام المهارات كل قسم على حدة، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (3)

دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التحدث المتصل

المستوى	البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
مهارات صوتية	القياس القبلي	11	5.09	0.83	10	12.857	0.000
	القياس البعدي	11	7.18	0.60			
مهارات لغوية	القياس القبلي	11	7.45	1.12	10	9.59	0.000
	القياس البعدي	11	13.00	1.00			
مهارات فكرية	القياس القبلي	11	7.72	1.10	10	17.88	0.000
	القياس البعدي	11	14.27	1.00			

مهارات تواصل غير لفظي	القياس القبلي	11	9.00	0.77	10	12.11	0.000
	القياس البعدي	11	13.00	1.00			
الاختبار ككل	القياس القبلي	11	28.36	4.27	10	12.210	0.000
	القياس البعدي	11	47.45	2.01			

وبمراجعة الجدول يظهر أن قيمة (ت) في المهارات الصوتية هي (12.857)، وفي المهارات اللغوية هي (9.59)، وفي المهارات الفكرية هي (17.88)، وفي مهارات التواصل غير اللفظي هي (12.11)، وهي كلها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث المتصل في كل مستوى من المستويات على حدة.

كما أن قيمة (ت) في الاختبار ككل تساوي (12.210) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق لها دلالة إحصائية، وهذا يعني فاعلية البرنامج في زيادة مستوى الطلاب في مهارات التحدث ككل.

ب: حجم التأثير لفروق المتوسطات في اختبار التحدث المتصل

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث المتصل، تم إيجاد حجم التأثير، وذلك بالمعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير} = \frac{\text{متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي}}{\text{الانحراف المعياري للتطبيق القبلي}}$$

فإن كان الحجم أكثر من 0.8 فهو كبير، أما إن كان من 0.5 – 0.7 فهو متوسط، وإن كان أقل من 0.5 فهو ضعيف (علي ماهر خطاب: 2008: 424، وسامي بن عبدالعزيز الدامغ عن Glass:1976. وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:

(جدول 4)

حجم التأثير لدرجات اختبار التحدث المتصل

البيانات / الاختبار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
مهارات التحدث المتصل	قبلي	28.36	4.27	4.47	كبير
	بعدي	47.45	2.01		

ومن الجدول السابق، يظهر التفاوت الكبير بين متوسطات درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج ، خاصة وأن حجم التأثير كبير لأنه زاد عن 0.8 بكثير.

ويتفق هذا مع نتائج دراسة Karatay (2017) التي أثبتت فعالية دوائر الأدب في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية، كما أنها شجعتهم على التحدث أمام زملائهم في الفصل، ونتائج دراسة يسري حمادة الزبن، وعبدالكريم سليم الحداد (2018) التي أثبتت فعالية الدوائر في تنمية التحدث لدى طالبات الصف التاسع. ولعل هذا يرجع إلى تعدد خطوات إستراتيجية (أناقش) حيث أصبح استعداد الطلاب فيها قويًا للتحدث في موضوع الدرس، بعد تحليل مفرداته، وتراكيبه، وتعبيراته، وأفكاره، واستخدام هذه المكونات أكثر من مرة، وقد يرجع هذا التأثير الفعال إلى الخطوة الثالثة في إستراتيجية (أناقش) وهي (اسرد) حيث أصبح كل الطلاب يشاهدون العديد من زملائهم يتحدثون أمامهم، وهذا بدوره يقلل التوتر ويزيد الثقة بالنفس، فقد أفاد أنه من المفيد جدًا للطلاب قليلي الكفاءة في اللغة الإنجليزية أو قليلي الثقة بأنفسهم أن يشاهدوا نماذج مختلفة تتحدث أمامهم وتتشارك معهم " (Martinez – Roldan & Lopez – Robertson. 2000).

ولعل أحد الأسباب في تنمية مهارات التحدث المتصل تسجيل الفيديو الذي كان يطالب به الطلاب في آخر مرحلة من مراحل النشر، أي بعد إتقانه موضوع حديثه، وكان هذا التسجيل مطلوب أداءه كتكليف منزلي بشرط ألا يكون الكلام مكتوبًا، وألا يكون التسجيل على أكثر من مرة، وتم الاتفاق مع الطلاب على هذا، وكان له أثره في تنمية المهارات خاصة غير اللفظية، ويتفق هذا مع نتائج دراسة G. Nazlınur.(2016). التي استخدمت تسجيلات الفيديو الرقمية في تحسين مهارات التحدث بشكل عام، وأثبتت أنها أدت إلى تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم.

كما أن أحد الأسباب المهمة في تنمية مهارات التحدث كان خفض القلق من تعلم اللغة، حيث زادت ثقة الطلاب بأنفسهم، وبهذا تم التغلب على مشكلة كبرى عبر عنها (Wu. 2010; Zheng. 2008). حيث أوضحا أن القلق مسألة ذات أهمية كبيرة في

إعداد تعليم اللغة للمتعلمين لأنه يمثل عقبة رئيسة أمام تعلم اللغة الأجنبية والتي يحتاج المتعلمون إلى التغلب عليها

4. للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية (أناقش) القائمة على المزج بين دوائر الأدب والتقويم الذاتي في خفض قلق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

5. تم تطبيق مقياس القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية قبل البرنامج، وبعده، ثم تحويل استجابات الطلاب إلى أرقام، مع التفرقة بين الاستجابات للعبارات الإيجابية، والاستجابات للعبارات السلبية، ثم تم حساب فروق المتوسطات بين الدرجات قبل وبعد البرنامج، باستخدام اختبار (ت)، وذلك باستخدام برنامج SPSS، وذلك باختيار، (Analyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (paired – Sample T Test)، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (1)

دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في مقياس القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية

	البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
مقياس القلق من اللغات الأجنبية	القياس القبلي	11	115.82	9.74	10	15.315	0.000
	القياس البعدي	11	76.09	7.700			

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) تساوي (15.315)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، كما نجد أن فروق المتوسطات زائدة في التطبيق القبلي(115.82)، مما يعني أنه الأعلى أي أن القلق انخفض بعد التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في خفض القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية لدى الناطقين بغير العربية.

ب: حجم التأثير لفروق المتوسطات في مقياس القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج خفض القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية، تم إيجاد حجم التأثير، وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:

(جدول 2)

حجم التأثير لدرجات مقياس القلق الدراسي من تعلم اللغة الأجنبية

البيانات / الاختبار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
	قبلي	115.82	9.74	– 4.07	كبير
	بعدي	76.09	7.700		

ومن الجدول السابق، يظهر التفاوت الكبير بين درجات الطلاب لصالح التطبيق القبلي، مما يؤكد فاعلية البرنامج في خفض القلق، خاصة وأن حجم التأثير كبير لأنه زاد عن 0.8 بكثير.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Cui:2011) التي أثبتت أن المتعلمين الذين يعانون من القلق الشديد غالبًا ما يؤدون عند مستويات أقل من أولئك الذين يعانون من قلق أقل، كما أنها تؤكد ما أوصت به بعض الدراسات من استخدام كل من تقويم الطلاب وتقويم المعلم في الفصل لخفض القلق عند الطلاب في تعلم اللغة الأجنبية، (Boud. 2013; Falchikov. 2013)

وترجع فاعلية البرنامج في خفض القلق إلى أكثر من سبب، أهمها كثرة الاستعدادات التي وفرتها إستراتيجية (أناقش) للتعامل مع الموضوع الذي سيتحدث فيه الطلاب، كما ترجع الفاعلية إلى التقويم الذاتي، حيث أدرك الطلاب مواطن الضعف في حديثهم وتدربوا على تجنبها، كما أنهم عرفوا أن هذه الأخطاء عادية لأن زملاءهم لديهم قدر كبير منها، فقل بهذا قلقهم، ويتفق هذا مع دراسة (McDonald and Boud: 2003) التي أثبتت وجود فروق معنوية بين الطلاب الذين تدربوا على التقويم الذاتي، والآخرين الذين لم يتدربوا عليه، وأن هذه الفروق قد أثرت على جودة تعلم الطلاب .

كما ترجع فاعلية البرنامج في خفض القلق إلى تعدد مستويات التقويم حيث كان المتحدث يقوم حديث نفسه إجمالًا تارة، وتفصيلاً تارة أخرى، وتحليلا للحديث على مستوى المهارات الصوتية تارة، وعلى مستوى المهارات اللغوية تارة أخرى، وعلى مستوى المهارات الفكرية أو غير اللفظية تارة ثالثة.

توصيات البحث

يوصي البحث بما يلي:

- استخدام إستراتيجية (أناقش) في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- استخدام التقويم الذاتي في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- استخدام دوائر الأدب في تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- استخدام القصص الأدبية، والأمثال العربية مادة علمية، ومثير فكري للطلاب الناطقين بغير العربية في التحدث، وذلك لأنها تناسب احتياجاتهم النفسية والتعليمية.
- استخدام التقويم الذاتي المفتوح من الطالب لكل جوانب تحدثه، حتى يدرك كل نقاط القوة والضعف لحديثه، ويتجنبها بعد ذلك.

المقترحات

يقترح البحث الموضوعات الآتية:

- استخدام إستراتيجية (أناقش) في تنمية مهارات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية.
- استخدام إستراتيجية (أناقش) في تنمية مهارات القراءة لدى الناطقين بغير العربية.
- استخدام الدوائر الأدبية في تنمية مهارات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية.
- استخدام الدوائر الأدبية في تنمية مهارات القراءة لدى الناطقين بغير العربية.
- استخدام التقويم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية.

المراجع

المراجع العربية

- أحمد حمو مزعل (2013). القلق وتأثيره على تعلم اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العربية. **مجلة جامعة المدينة العالمية لعلوم العربية**، جامعة المدينة العالمية بماليزيا. (1) يناير.
- إبراهيم أحمد الحاردلو: (1980)، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج2.
- ابن منظور، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، 2010).
- أسماء علي حمدالله (2020)، آيات الحوار القرآني وتوظيفها في تعليم مهارة الكلام لدى الناطقين بغير العربية، **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا عمادة البحث العلمي، مج 21 . ع 3، أغسطس .
- أشجان حامد الشديفات (2012)، برنامج تعليمي قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد الأول، يناير .161 185**
- إياد الخمايسة (2012): مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ٬مج 20، ع1 ص 219242.
- تغريد عمران (2007): **التقويم الذاتي والتقويم الفعال لمعلمة رياض الأطفال في إطار معايير الجودة**، كلية البنات، جامعة عين شمس .
- جمال رمضان أحمد (2015): أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدي طلاب الصف السادس الثانوي الناطقين

بغير العربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 163، مايو .

- رحاب زناتي عبدالله (2014) "برنامج لتنمية مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث في ضوء المستويات المعيارية وأثره على أداء المعلم التدريسي وكفاءة طلابه في التحدث"، **المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعليم اللغة العربية في أندونيسيا بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية** – جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية ملانق1819 ديسمبر.
- سعاد جابر حسن (2009): فاعلية استراتيجيات حلقات الأدب المعززة بأنشطة قائمة على استخدام الإنترنت في تحصيل شعبة الطفولة لمقرر مسرح الطفل . **مجلة كلية التربية بأسوان**. العدد (23) 91 146 .
- صالح بن فهد العصيمي (2013):: قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي، مج 27 . ع 107، يونيو .
- صالح محجوب، ومهدي مسعود، وعلي الحلواني. (2017) القلق اللغوي لدى لدارسي اللغة العربية لغة أجنبية، الدارس الماليزي أنموذجًا، **التجديد**، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، المجلد (21) العدد (41) 928
- علي بن حمزة أبو غرارة (1998)، مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية، **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز العلوم التربوية**، جامعة الملك عبدالعزيز كلية التربية، مج 11.
- علي عبدالمحسن الحديبي (2018). فاعلية إستراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. مج 32، ع127.
- علي محمد الغامدي (2020)، صعوبات مهارات التحدث التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى،، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

- علية حامد أحمد إبراهيم، (2007)، فاعلية استراتيجية مقترحة فى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
- عوض أحمد محمد (2018)، طرق تعليم المحادثة وأساليب تقويمها فى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس كلية التربية الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 195، يناير.
- فاتن عطية محمد وآخرون (20017)، فاعلية نموذج بايبى البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، رابطة التربويين العرب، ع6، أبريل، ص 165196 .
- فاطمة محمد العليمات وآخرون (2014)، نحو رؤية منهجية فى تدريس النص الأدبى للناطقين بغيرالعربية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت عمادة البحث العلمي، مج 20 . ع 4
- فايزة السيد عوض وآخرون،(2019) **مداخل تعليم اللغة العربية**، رؤية تحليلية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
- فتحى على يونس، ومحمد الشيخ (2003)، **المرجع فى تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية الى التطبيق**، القاهرة، مكتبة وهبه.
- فتحي علي يونس (2001): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث .
- فتحي علي يونس: (2000) **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ط1، مطبعة الكتاب الحديث.
- فيصل بكر أحمد.(2013)، العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية، والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الرابع،ص 293 – ص 320 أكتوبر .2013http: / /www. /iugaza.edu.ps /ar /periodical

- مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي (2001)، **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة.تدريس.تقييم**، ترجمة علا عادل عبدالجواد، ضياء الدين زاهر، وآخرون، دار إلياس العصرية، 2008.
- محمد السيد الزيني، وياسر شعبان عبدالعزيز (2010) فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة تكنولوجيا التعليم**. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد 20، العدد1، 113 160.
- محمد الصويركي (2011)، تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج 12، ع4، جامعة البحرين ص 65 – 86 .
- محمد عبدالرؤف الشيخ وآخرون (2018): استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد/ العدد: مج 29. ع 113
- محمود الناقة 1985، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات اخرى اسسه مداخله طرق تدريسه**، جامعة ام القرى.
- محمود هلال عبدالقادر (2018): استخدم استراتيجية دوائر الأدب في تدريس الأدب العربي لتنمية الثقافة الأدبية ومهارات الإبداع الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**،كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد/ العدد: ع 197،مارس .
- معتصم محمد حمد (2013). الأنشطة التواصلية والتعلم اللغوي الناجح: اللغة العربية بوصفها لغة ثانية نموذجًا. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السنة العاشرة، 15، 101 133
- موسى مصطفى إسماعيل (2001): أثر استراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة – **المؤتمر العلمي الأول** – جامعة عين شمس .

- ميكائيل إبراهيم.(2013). تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. جامعة السلطان قابوس، مجلد (7)، عدد (3)، 330343.
- هبة أمين أبو رمان وآخرون (2018)، أثر استخدام التعلم النقال في اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية** – عمادة البحث العلمي، مج 45،ع4.
- وائل صلاح السويفي (2015)، فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الابداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة جامعة الكويت** – مجلس النشر العلمي، مج 29 . ع 114.
- يسري حمادة الزبن، وعبدالكريم سليم الحداد (2018) أثر إستراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، **المجلة التربوية الأردنية**، العدد الثالث. ص ص 225250.

المراجع الأجنبية

- Babaii. E. Taghaddomi. S. and Pashmforoosh. R. (2016) Speaking self - assessment: Mismatches between learners' and teachers' criteria. Language Testing. 33 (3). 411 - 437.
- Bailey. K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H.W.
- Bailey. K. M.(1998) Learning about language assessment. Cambridge. MA:Heinle & Heinle.
- Boud . D. 1991. Implementing student seif - assessment.2nd ed.campbelltown:Higher Education Research anad Developmenet society of Australasia(HERDSA)

- Boud. D. (2013). Enhancing learning through self - assessment. New York: Routledge.
- Brown. H. Douglas (2007). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson. Longman. Fifth Edition.
- Carpinelli . Tish (2006) . Literature circles: A collaborative Succes Story. Library Media Connection.25 (3) .32 - 33 .
- Carrison. C. & Ernst - Slavit. G. (2005). From silence to a whisper to active participation: Using literature circles with ELL students. Reading Horizon. 46(2). 93 - 113.
- Clark . Lane W. (2006) . Power through voicing others: Girls Positioning of Boys in Literature circles Discussions. Journal of Literacy Research 38 (1) .53 - 79 .
- Cui. J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. Language Teach 2 (4). 875 - 880.
- Danieis. Harvy (2003 . How can you Grade Literature circles voices. From the Middle . 11(1) .52 - 53 .
- Danieis.H.(1994) .Literature circles: voice and choice in the student centered classroom . Pembroke publishers.
- Deville. M. & C. Deville.(2003). Computer Adaptive Testing in Second Language Contexts. Annual Review of Applied Linguistics. 273–299.
- Dordinejad. F. & Ahmadabad. R. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. Int. J. Language Learn. Appl. Linguistics World 6(4). 446 - 460.
- Elaldi. S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A sample from Turkey. Educational Research and Reviews Vol. 11 (6). 219 - 228.

- Falchikov. N. (2013). Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. New York: Routledge
- Gardner. R.C. Tremblay. P. and Masgoret. A. - M. (1997). Toward a full model of second language learning: An empirical investigation. The Modern Language Journal 81(3). 344 - 362.
- Gregersen. T. & Horwitz. E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non - anxious language learners' reactions to their own oral performance. Modern Language Journal. 86. 562 - 70.
- Harris. M. (1997). Self - assessment of language learning in formal settings. ELT Journal. 51. 12 – 20.
- Horwitz. E. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Rev. Appied Linguistics 21. 112 - 126.
- Horwitz. E. Horwitz. M. & Cope. J. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal. ". P125 132.
- Hsu . J - Y . (2004) Reading Without Teachers: Literature circles in an EFL classroom The Proceedings of 2004 Cross – Starit conference on English education . (PP401 – 421) National chialyi . Taiwan .
- Hyland. K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. AsianImplications for ESL Curriculum Development in a Journal of English LanguageTeaching. 7.pp 77 - 99
- Hyland. K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. AsianImplications for ESL Curriculum Development in a Journal of English LanguageTeaching. 7.pp 77 - 99
- Ibberson. H. (2012). An Investigation into Learners' and Teachers' Attitudes Towards Self - Assessment According to CEFR Scales (pp 13 - 24). Language at The University of Essex Proceedings.

- Kaowiwattanakul.S(2020) Using Literature Circles to Promote the English Speaking Skills of Engineering Students in English for Specific Purposes Classrooms. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal. Volume 13. Issue 2. July.
- Karatay. H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. ***International Journal of Higher Education***. v6 n5 p65 - 75 2017.
- Keshavarzi. A. (2012). Use of literature in teaching English. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 46. 554 - 559.
- Kondo and Ling.(2013) Determination of English Language Learning Anxiety in EFL Classrooms. Vol. 84. 9 July. Pages 1899 - 1907. The 3rd World Conference on Psychology Counseling and Guidance. WCPCG - 2012. p1900.
- Leigh. Amanda. (2009). Overcoming Foreign Language Anxiety. p.1 - 21. Waterloo: University of Waterloo. Taken from https:// uwaterloo.ca/frenchstudies/sites/ca.frenchstudies/files/uploads/ files/Amanda%2 0Leigh%20 - %20Workreport.pdf. Retrieved on on September. 1st . 2015.
- Lihui.S(2013). Self - assessment in Oral English Teaching. International Conference on Advances in Social Science. Humanities. and Management (ASSHM 2013).
- MacIntyre. P. D. & Gardner. R. C(1989). "Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification". Journal of Research in Language Studies .V. 39. Issue 2 . P. 251 - 275.
- MacIntyre. P. Noels. K. & Clement. R. (1997). Biases in self - ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. Language Learning Retrieved from https://doi.org/10.11110023/ 8333.819970 -

- MacIntyre. P.D. and Gardner. R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. Language Learning 41. 85 - 117.
- Martinez - Roldan. C. & Lopez - Robertson. J. (2000). Initiating literature circles in a first - grade bilingual classroom. Reading Teacher. 53(4). 270 - 281.
- Melouah. A. (2013). Foreign language anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first - year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida. Algeria. Arab World English Journal. 4(1). 64 - 76.
- Mouhoubi - Messadh. C. (2017). Reflections on hidden voices in the EFL classroom: the “anxious” learner and the “caring” teacher. PEOPLE: International Journal of Social Sciences. 3(3). 14 - 25.
- Mukminin. A. Masbirorotni. M. Noprival. N. Sutarno. S. Arif. N. & Maimunah. M. (2015). EFL speaking anxiety among senior high school students and policy recommendations. Journal of Education and Learning. 9(3). 217 - 225.
- Murphy. P. Wilkinson. G. Stor. O. Hennessey. E. maeghan. N. & Alexander.I. (2009) Examining the effects of classroom discussion on. comprehension of text: Ameta –Analysis. journal of Education psychology .101(3):740 - 764.
- Najeeb. S. S. R. (2013). Learner Autonomy in Language Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 70. 1238–1242.
- Noghabi. S. R. (2012). Foreign Language Classroom Anxiety. Academic Achievement and Self - Efficacy: Their Correlation toward Each other in Focus. International Conference “ICT for Language sLearning”. 5th edition. 15 - 16 November. Florence. Italy.
- Nurov. A. (2000). Self - Assessment of Foreign Language Achievement: The Relationship Between Students’ Self -

Assessment. Teachers' Estimates and Achievement Test. Master's Thesis. Bilkent University. Teaching English as a Foreign Language. Ankara.

- Ortega. L. (2009). Understanding Second Language Acquisition. Hodder Education.
- Oscarson. M. (1989). Self - assessment of language proficiency; Rationale and applications. Language Testing. 6. 1 - 14.
- Rajanthran. S. Prakash. R. & Husin. A. (2013). Anxiety levels of foreign language learners in the IEP classroom: A Focus on Nilai University's intensive English programme (IEP). Int. J. Asian Soc. Sci. 3(9). 2041 - 2051.
- Saito. Y. Garza. T. & Horwitz. E. K. (1999): Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal. 83. 202 - 218.
- Seliger. & M.H. Long (Eds.).(1983) Classroom oriented research in second language acquisition (pp. 67 - 102). MA: Newbury House.
- Spiller. D. (2012). Assessment Matters: Self - assessment and Peer Assessment. Teaching Development Unit. University of Waikato. New Zealand.
- Stobart. G. (2008). Testing times: The uses and abuses of assessment. London: Routledge.
- Tanveer. M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. Thesis for: MEd English Language Teaching (ELT) University of Glasgow UK.
- Taras. M. (2010). Student Self - Assessment: Processes and Consequences. Teaching in Higher Education. 15(2). 199 - 209.
- Tudor. I. (1996). Learner - centeredness as language education. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ur.p.(1995).A course in language Teaching.practice and Theory. cambridge: Cambridge university press.washington
- Vazalwar. C. (Nov. 2011). Effect of anxiety on reading comprehension in English. International Journal of Multidisciplinary Research. 1(7). 272 - 278.
- Von Word.(1998)، An investigation of students perspective on foreign language anxiety. un - published.P.42 - 44 .
- Wu. K. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT classrooms. Int. Educ. Stud. 3 (1). 174 - 191.
- Young. D. (1990). An investigation of students› perspectives on anxiety and speaking. Foreign Language Annals.
- Young. D. (1991). Creating a low - anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? Modern Language Journal. 425 - 439.
- Zheng. Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning. Canadian J. New Scholars Educ. 1 (1). 1 - 12.