إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ

إعـــــداد

د/ مصطفى عرابي عزب محمود

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ

د/ مصطفى عرابي عزب محمود *

ملخص البحث:

هدف البحث تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتديء، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، واختبار مهارات التحدث، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لدى المتعلمين، وإستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري.

وبعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري وأدوات البحث على مجموعة بحثية بلغت ثمانية طلاب في المستوى المبتدئ الأول توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث وبطاقة الملاحظة، وذلك لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في تنمية مهارات التعبير الكتابي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية:

المدخل البصري – مهارات التحدث – متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها – المستوى المبتدئ الأول.

---

* **د/ مصطفى عرابي عزب محمود:** مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها– كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة.

A Suggested Strategy Based on the visual approach to develop speaking skills among Non-native Arabic Language Learners at elementary level

Abstract:

The current research attempted to develop speaking skills among non-native learners of Arabic language at the elementary level. To achieve this goal, the researcher prepared a checklist of speaking skills attainable for non-native learners of Arabic language at the elementary level, speaking test, an observation sheet and a suggested strategy based on the visual approach. After applying the suggested strategy based on visual approach and research tools on a research group of eight students at the elementary level, the research indicated that there was a statistically significant difference in the mean scores of the experimental group in the pre / post administrations of speaking skills' test and observation sheet for the post administration at the level of 0.01. Consequently, the impact of the strategy based on the visual approach for developing speaking skills among non-native learners of Arabic language at elementary level was very large. In the light of research results, the researcher recommends using the suggested strategy based on the visual approach for developing written expression among non-native learners of Arabic language.

Key Words: Visual approach, Speaking skills, non-native learners of Arabic language, Elementary level.

مقدمة البحث:

للتحدث أهمية كبرى في مجال تعليم اللغة العربية بعامة، وفي مجال تعليمها للناطقين بغيرها بخاصة؛ فهي المهارة الأساسية التي يستخدمها المتعلم في التعبير عن أفكاره ورغباته، حيث لم يعد من المحتمل أن يظل المعلم متحدثا شارحا، والمتعلم صامتا مستمعا متلقيا، بل أضحى من اللازم أن يتحدث المتعلم داخل الصف بما يجعله واثقا من قدرته على استعمال اللغة في مواقف مشابهة.

وللتحدث دور مهم في بناء الثقة لدى المتعلمين في قدراتهم اللغوية، والممارسة المفيدة النافعة لمستعملي اللغة؛ حيث إن تدريب المتعلمين على تنظيم الأفكار، وتسلسلها في النصوص التي يدرسونها، والتعبير عن هذا التنظيم لفظا وكتابة؛ يساعدهم على تنمية خبراتهم، وتقوية قدراتهم اللغوية. (أحمد طعمة حلبي، ٢٠١٦م، ص٢٧١)؛ ولذلك تعد مهارة التحدث وتنميتها غاية من غايات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالرغم من أن كونها في الوقت ذاته وسيلة يتم من خلالها نقل المعلومات والمعارف والمهارات (Louma, 2004)

تعود أهمية التحدث باللغة العربية لمتعلميها الناطقين بغيرها إلى أنه مهارة لا يستغني عنها المتعلمون في تواصلهم بالمتحدثين الأصليين من العرب في قضاء الحوائج، وتبادل المنافع وتقوية العلاقات، كما أنه بحاجة إلى الانتقال والشراء وحضور المناسبات الاجتماعية، ويتشارك مع زملائه في أنشطة الدراسة، بل والتكيف معهم؛ كي يستطيع الحياة مع المجتمع في المواقف المختلفة. (حسن عمران، ٢٠١٣، ص٢٨١)

ويعد التحدث من مهارات الأداء اللغوي الشفهي التي يوظفها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في تحقيق التواصل الفعال مع أهل العربية، ويعبر من خلاله عن احتياجاته وأفكاره، والتحدث باعتباره أداءً شفهيا يُعد المنتج الظاهر والمؤشر الحقيقي للكفاءة اللغوية الكامنة لدى المتعلم، فمن خلاله يمكن توصيف المهارة توصيفا مقننا؛ حيث يمكن من خلال الأداء اللغوي للمتعلم ملاحظة دقة السلوك اللغوي، وسرعته، وفهم المتعلم لما يتحدث به، أو يكتبه، ومن ثم إصدار حكم على درجة التمكن من تلك المهارات؛ ومن هنا نادت .Lyle F. Bachman) (2002 بتقييم الأداء اللغوي من خلال المهام اللغوية التي يمكن للمتعلمين القيام بها.

وتتأسس مهارة التحدث على اللفظ والإفادة، ومن هنا فهو كل ما يصدر عن الإنسان، ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن السامع، أو في ذهن المتحدث نفسه، ولذا فممارسة متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها لمهارة التحدث هو بمثابة تدريب على استخدام اللغة استخداما جيدا، مما يرفع من مستواه فيه، ويحقق له مكانة اجتماعية، وينعكس على حالته النفسية والانفعالية. (محمد لطفي جاد، ٢٠١١، ص١٨٢)

مما سبق يمكن القول إن التحدث ليس مهارة سهلة أو بسيطة تحدث فجأة، بالرغم من مظهرها الفجائي؛ ولكنها تتم وفق أربع خطوات هي: الاستثارة – التفكير – الصياغة – النطق، وذلك في جانبين أساسيين هما الجانب اللفظي والجانب الملمحي، وهذا يعني أن المعرفة سواء أكانت المعرفة العامة، أم المعرفة اللغوية تسهم إسهاما كبيرا في تنمية مهارات التحدث.

ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار التحدث مجرد مهارة استنطاق للمتعلم يقوم فيها بمجموعة من الأداءات الصوتية، خالية من المعرفة أو التفكير، حيث إن للجانب المعرفي أهمية كبرى في تعلم اللغات الأجنبية بعامة، وفي تنمية مهارات التحدث بخاصة، حيث أكد كل من (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ص١٠٣) أن المدخل الطبيعي لتعلم اللغة الأجنبية هو المدخل المعرفي Cognitive Approach، الذي يركز على الفهم، وعلى المعنى ويركز أيضا على التراكيب اللغوية وأنواعها، فمعرفة المتحدثين باللغة لمجموعة من القواعد تساعدهم على فهم وإنتاج كثير من التراكيب غير المحدودة.

ويعد المدخل البصري أحد مداخل التعلم المعرفي، فهو يسهم إسهاما كبيرا في بناء المعرفة وتقوية دعائمها في عقل المتعلم، لاسيما في إطار الاهتمام بالثقافة البصرية في العملية التعليمية؛ حيث أكدت دراسة (تشان، ٢٠٠٥، ص١١) أن الثقافة البصرية في الفصول تساعد المتعلمين على فهم الأبنية المقدمة لهم، وتساعدهم على إعادة بناء معرفتهم من خلال تكوين صور موازية لما تعرفوا عليه بصورة مرئية.

وذكر (محمد المرسي، ٢٠١٩م، ص١٠) أن الثقافة البصرية حقل معرفي جديد يحوي داخله ما هو أكثر من مجرد قراءة الصورة، فعند أحد المستويات لابد

من التركيز على مركزية الرؤية البصرية، وأهمية العالم البصري في إنتاج المعاني، وفي تأسيس القيم الجمالية، والإبقاء عليها.

وللمدخل البصري أهمية كبرى في تنمية المهارات اللغوية بعامة؛ حيث يسهم هذا المدخل في زيادة قدرة المتعلم على تحليل العلاقات وتفسيرها، واستدعاء ما يتعلق بها من الذاكرة، حيث إن معظم معلومات الفرد عن العالم المحيط به يستقبلها من خلال حاسة البصر أولا. (عصام محمد عبده، ٢٠١٧، ص٢٤)

ويحاول هذا البحث توظيف المدخل البصري في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ، فبالرغم من تكامل المهارات اللغوية في برامج تعليم اللغات الأجنبية عموما إلا أن لكل مهارة من المهارات أهمية خاصة.

وبالنظر إلى التحدث يتضح أنه كان ولايزال بؤرة اهتمام الباحثين، ولذلك فقد نَعِمَ بالعديد من الأبحاث التي أظهرت أهميته وعرضت مهاراته وحددت صعوباته وناقشت طرق تنميته وأنشطته المناسبة، وكذلك آليات تقويمه مثل: دراسة (حسن عمران حسن٢٠١٣) ودراسة (الزيني، وعبد العزيز ٢٠١٠م).

وعلى الرغم من أهمية التحدث إلا أن الدراسات والبحوث التربوية أثبتت أنه قد جرت العادة على تدريس هذا الفن من خلال تمارين التكرار وحفظ المحادثات واسترجاعها، ومن هذه الدراسات: دراسة (Hayriye Kayi, 2006)، ودراسة (محمد لطفي جاد، ٢٠١٠م)، ودراسة (حسن عمران حسن٢٠١٣)، ودراسة (الشيخ، وسنجي والشيخ، ٢٠١٨م)، دراسة (سامي الخزاعلة، ٢٠١٩م).

وقد توصلت دراسات عديدة إلى وجود ضعف في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستويات المختلفة قديما وحديثا، حيث أكدت دراسة (مصطفى رسلان، ١٩٨٥) ضعف مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وأكدت دراسة (محمد لطفي جاد، ١٩٩٧م) وجود ضعف في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، ومن الدراسات التي أكدت وجود ضعف في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ دراسة كل من: (محمد حقي صوتشين،٢٠١٥م)، و(أحمد حسن، ٢٠١٧م)، و(مصطفى عرابي، ٢٠١٩م)، ومن الدراسات التي أكدت حالة الضعف العام في

مهارات التحدث للناطقين بغيرها: دراسة(نيرات أبوبكر، ٢٠٠٨) التي أكدت وجود صعوبات متعددة في مهارات التحدث وحاولت التغلب على تلك الصعوبات من خلال كشف أوجه القصور في مناهج تعليمها، كما أكدت دراسة (هيام المعمري، ٢٠١٥، ص٥٤) وجود ضعف في مهارات التواصل بعامة، ومهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) بخاصة ، وقد أرجعت الأسباب إلى ندرة وجود الإستراتيجيات التعليمية الخاصة بتلك المهارات، وكذلك ندرة وجود المعامل الصوتية التي تسهم في تنميتها، بالإضافة إلى غزارة المادة المقدمة وكثافة أعداد المتعلمين داخل الصف.

إضافة لما سبق فقد أوصت العديد من المؤتمرات التي اهتمت بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وحصر مشكلاته، ومحاولة اقتراح الحلول الممكنة لها مثل: (المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، ٢٠١٥م)، الذي دعا إلى ضرورة دعم التحدث باللغة العربية الفصحى في المؤسسات الرسمية، وتشجيع المناسبات الرسمية والفعاليات اللغوية التي تزيد من الإقبال على استعمال الفصحى بسهولة ويسر، و(المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، اسطنبول، ٢٠١٦م)، الذي أوصى بضرورة اعتماد إستراتيجيات جديدة غير المناقشة والحوار لتطوير مهارات المحادثة للناطقين بغير العربية، وذلك لأن معظم معلمي اللغة العربية في مراكز تعليمها للناطقين بغيرها يعتقدون أن مجرد إقامة حوار مع المتعلمين داخل الصف هو إجراء علمي لتنمية مهارات المحادثة لديهم. وأوصى (مؤتمر مركز الشيخ زايد، ٢٠١٦م)، بضرورة الاهتمام ببناء أدوات قياس مقننة للمهارات اللغوية وعلى رأسها مهارة التحدث.

ومن خلال زيارات الباحث لبعض مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاحظ أن بعض المعلمين يقومون بتعليم التحدث دون تخطيط مسبق له فلا يحدد هدفا من أنشطة التحدث ولا ينتقي المحتوى المناسب لها، وقد يكون المحتوى غير مناسب لمستوى المتعلمين، أو بعيدا عن بؤرة اهتمامهم وميولهم واتجاهاتهم.

وقد قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث لمجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من دولة كندا، في المستوى اللغوي المبتدئ الأول عبر الإنترنت بتاريخ ٢-٢-٢٠١٩م وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعفا عاما في مهارات التحدث تمثل في:

–ضعف مهارات نطق الأصوات المتشابهة أو المتقاربة المخرج.
– ضعف استخدام الكلمة المناسبة المعبرة عن المعنى المقصود.
– ضعف توظيف التراكيب اللغوية الصحيحة في التحدث.
–شيوع اللكنة غير العربية فيما يتحدثون به.

مشكلة البحث وأسئلته

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول، وللتغلب على هذه المشكلة فإن الباحث يقترح إستراتيجية قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية التالية:

س١: ما مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول؟

س٢: ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول؟

س٣: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول؟

أهداف البحث:

هدف البحث تنمية مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري، وذلك من خلال:

١– تحديد مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول.

٢-بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

٣-تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في تنمية مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

أهمية البحث:

لهذا البحث أهمية نظرية وأخرى تطبيقية تتضح فيما يلي:

١-**الأهمية النظرية للبحث:** حيث قدم البحث إطارا نظريا عن المدخل البصري وأساسه الفلسفي وأهم إستراتيجياته وأنشطته التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢-**الأهمية التطبيقية للبحث:** حيث يتوقع أن يفيد هذا البحث كلا من:

أ-**متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ:** حيث حاول البحث الحالي تقديم إستراتيجية ذات أهداف محددة ومناسبة لمستواهم اللغوي، محاولا تحقيقها بطريقة منهجية يتم فيها توظيف فلسفة المدخل البصري، وإستراتيجيات التدريس المنبثقة منه، بحيث يتم استثمار طاقات المتعلمين البصرية والذهنية وتوظيفها في فهم طبيعة فن التحدث باللغة العربية؛ وإتقان مهاراته.

ب- **معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وواضعي مناهجها:** حيث يقدم لهم البحث دليلا لاستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري، لتنمية مهارات اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربي الناطقين بغيرها.

ج- **خبراء تعليم اللغة العربية:** حيث يقدم دليلا لتطبيق إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري، لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

د- **الباحثين والباحثات الجدد:** حيث يفتح البحث بابا لهم للقيام ببحوث جديدة حول المدخل البصري للإفادة منه في تنمية مهارات اللغة العربية.

حدود البحث:

١)**الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث والإستراتيجية المقترحة عبر منصة Zoom للتعليم والتواصل المتزامن.

٢)**الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث والإستراتيجية المقترحة خلال الفترة من السبت الموافق ١٣-٤-٢٠١٩م وحتى الجمعة ٣١-٥-٢٠١٩م بواقع ٩٠ ساعة تدريسية بواقع خمسة لقاءات أسبوعيا مدة كل لقاء ساعتان ونصف.

٣)**الحدود الموضوعية:** مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول وتشمل: مهارات النطق، ومهارات اختيار الألفاظ والعبارات، والمهارات الملمحية.

مصطلحات البحث:

١-المدخل البصري:

عرف (ماهر صبري، ٢٠٠٢، ص٢٣٥) المدخل البصري بأنه مدخل تدريسي يعتمد فيه المعلم على الخبرات المرئية والوسائل البصرية لتوصيل الرسائل التعليمية إلى المتعلم وذلك من خلال حاسة البصر، وعرف (Jack C.Richard وآخرون٢٠٠٧م، ص٤٩٥) الإدراك البصري بأنه: إدراك المعلومات والمثيرات البصرية، أي تعرف الأحداث والأشياء والمثيرات وفهمها من خلال استخدام حاسة البصر.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: تصور ذهني ومنطلق تدريسي يؤكد فاعلية الإجراءات التدريسية المعتمدة على حاسة البصر، وتوظيف الخبرات المرئية والمثيرات البصرية في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وفي ضوء ذلك فإن الباحث يعرف الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري بأنها: منظومة من الإجراءات التدريسية والأنشطة التعليمية والتعلمية التي تعتمد على الصور البصرية والرسوم والأشكال في تكوين الصور

الذهنية، وبناء المعرفة اللغوية أثناء التعليم والتعلم، والتي تقوم على أساس تفعيل حاسة البصر في زيادة الوعي بمهارات اللغة من خلال التمثيل البصري لها.

٢-التحدث Talking:

عرفته (روبنسون، ١٩٨٨، ١٤١) بأنه فن نقل المعارف والخبرات والمعتقدات من خلال عناصر الحديث الشفوي أو اللفظي، من خلال اللغة المصاحبة (لغة الجسد).

وعرفه (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦م، ص١٨٦) بأنه "القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدث بها، وهو يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة".

ويعرف الباحث التحدث إجرائيا بأنه: مهارة لغوية إنتاجية تعتمد على الجانب العقلي في اختيار العناصر اللغوية وانتقائها، وعلى الجانبين اللفظي والإيحائي في البناء والإنتاج، ينقل من خلالها متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى أفكاره وخبراته ومعتقداته ومشاعره للناطقين بها؛ ليحقق التواصل المنشود معهم.

٣-متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول:

عرفهم الإطار المرجعي الأوربي بأنهم أدنى المستويات في إنتاج اللغة؛ فيتواصل فيه المتعلمون بصورة محددة، ويستطيعون فهم التعبيرات المألوفة يوميا، واستخدامها والعبارات الأساسية الهادفة إلى تلبية الاحتياجات الملموسة، ويستطيع المتعلم فيه أن يعرف نفسه والآخرين ويسأل ويجيب عن الأحوال الشخصية، ويتفاعل بيسر إذا تحدث الآخرون ببطء ووضوح.(الإطار المرجعي الأوربي المشترك CEFR، ٢٠١٧، ص٣٩)

ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم: متعلمو مرحلة الكفاءة اللغوية المحدودة جدا، ومستوى الاستخدام الأولي للغة؛ ويتمتعون بقدرات محدودة جدا على الفهم باللغة الأجنبية التي يتعلمونها، وإنتاج الصيغ اللغوية بما تتضمنه من: (الكلمات المحفوظة، والعبارات، والجمل؛ وفي بعض الحالات الفقرات).

<u>الإطار النظري للبحث:</u>

المدخل البصري وتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

يتناول الباحث تحت هذا العنوان محورين أساسيين هما:

– فلسفة المدخل البصري وإستراتيجياته التدريسية وأنشطته التعليمية وأساليب التقويم المناسبة في ضوئه.

– مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وطرائق تنميتها.

وينتهي بإبراز علاقة المدخل البصري بتنمية مهارات التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول– المدخل البصري وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١– فلسفة المدخل البصري.

يعد المدخل البصري أحد أهم المداخل المنبثقة من التعلم المعرفي، والذي يهتم بتوظيف القدرات البصرية للمتعلمين والتي تجعلهم قادرين على الاحتفاظ بالصورة البصرية للمعلومات، ومهارات التخيل وتكوين التصورات العقلية من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التي تساعد في تنمية المهارات البصرية لدى المتعلمين(مرفت محمود، ٢٠١٦، ص٨٦)

ويرتبط المدخل البصري بعمليتين أساسيتين للتنظيم الذاتي للمعرفة، كما أشار بياجه وهما: عملية التمثل، المسؤولة عن استقبال المعلومات، ووضعها في النسق المعرفي الخاص بها، وعملية المواءمة، والمسؤولة عن تعديل أية بيانات جديدة؛ لتنتظم مع البنية المعرفية السابقة، وهما العمليتان اللتان تجعلان المتعلم قادرا على تكوين المفاهيم ومن ثم قابلية التعميم (زيتون، ٢٠٠٧، ص١٠٨).

يُعلي المدخل البصري من قيمة العمليات العقلية المرتبطة بالتفكير البصري والتي تتم وفق الإستراتيجية الكلية (الجشتلطية) بحيث تتم إجراءات المقارنات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات وبين الأشكال البصرية بصورة كلية حيث تصدر الأحكام في ضوء المطابقة أو عدمها، وهو ما يعرف بالإدراك الكلي للمثيرات. (طه مطر، ٢٠١٨م، ص١٧٨)

يسهم المدخل البصري في بناء المعارف، وعلى رأسها المعرفة اللغوية، ولأن اللغة نظام مجرد من المعارف ظهرت العديد من الصعوبات في تعلمها، وإتقان مهاراتها كما أكدت الدراسات السابقة، ومهارة التحدث مهارة لغوية تحتاج إلى مثير فكري، وحصيلة لغوية، ومهارات أدائية، ولن تظهر تلك المهارات دون وجود الفكرة أو المثير الفكري، وهذا المدخل يعد من مداخل التمثيل البصري للمعرفة المجردة

وتقريبها لأذهان متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لاسيما في المستوى المبتدئ، وهذا يتسق مع ما أكدته نظرية أوزبل التي أكدت أهمية المنظم المتقدم (Advanced Organizer) الذي وصفته بأنه مادة استهلالية تعرض في بداية المهمة التعليمية، والتي من شأنها الإسهام في حدوث التعلم ذي المعنى. (كريمان بدير، وإملي صادق، ٢٠١٧م، ص٣١٠)

٢- أهمية المدخل البصري في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية:

للمدخل البصري أهمية كبرى في العملية التعليمية حيث أشار (توني بوزان، ٢٠٠٧) إلى أن المدخل البصري بطرائقه المتنوعة، وأدواته المتعددة يعد مجالا مشتركا بين المعلم والمتعلم في جميع المواد الدراسية ولكافة المستويات التعليمية إضافة إلى كونه أداة لتفسير المعرفة وتنظيمها واسترجاعها بسلالة ويسر.

تعد حاسة البصر من الحواس المهمة في العملية التعليمي؛ حيث أكدت دراسات عديدة أن الناس يتذكرون بنسبة (١٠%) فقط مما يسمعونه، وبنسبة (٣٠%) فقط مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من خلال ما يبصرونه إلى (٨٠%)، أي أن ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة أكثر مما يقرؤه أو يسمعه.(محمد عمار، ونجوان القباني، ٢٠١١، ص١٦)

تنوع المثيرات البصرية له قيمة كبيرة في العملية التعليمية لا سيما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، حيث يساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات اللغوية بطريقة أيسر، حيث أكدت دراسات التعلم المستند إلى الدماغ إلى أن التعلم من خلال الخبرات الملموسة والأشكال المرسومة يسهم في تنشيط النصف الكروي الأيمن من المخ بما يساند نمو جوانب التعلم التي يختص بها النصف الكروي الأيسر. (كريمان بدير، وإملي صادق، ٢٠١٧م، ص٣١٣)

يسهم المدخل البصري في زيادة قدرة المتعلمين على التخيل والتمثل البصري للمعلومات وتنظيمها، مما يزيد من درجة التركيز والانتباه، ومن ثم فهو ينمي مهارات التفكير والقدرة على التواصل الجيد والتفاعل مع الآخرين.(دعاء درويش، ٢٠١٣م، ص٢٣٢)؛ كما أنه يجعل الأفكار المجردة منظورة ويقدم بناء للتفكير والمناقشة والتحليل والتخطيط، وهو ما يثير دافعية المتعلمين نحو التعلم، ويجعلهم

يحتفظون بالمعلومات والمفاهيم لأطول فترة ممكنة. (عبد الرؤوف، وإيهاب، ٢٠١٦، ص١٦٣)

في ضوء ما ذكره، فإن المدخل البصري يوفر نوعا من أنواع الصدق الانطباعي لما يصل إلى ذهن المتعلم، مع بقاء أثر التعلم الناتج عن تلك الانطباعات التي تتكون من خلال البصر، وهو ما يجنب المعلم استعمال ألفاظ للشرح، فيزيد من صعوبات تعلم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية لاسيما متعلمو المستوى التمهيدي.

التعلم من خلال المدخل البصري يمثل استثارة لجميع الحواس؛ فإنْ كانت مدخلات التعلم تتم من خلال الصور البصرية إلا أن تلك الصور لا تعمل وحدها في تكوين المهارة اللغوية، وإنما هي مجرد استثارة لعمليات عقلية تتم داخل عقل المتعلم ثم يبدأ بتحليلها وتفسيرها وتجريبها ثم تعميمها في إنتاجه اللغوي.(شوقي سويسي وآخرون، ٢٠١٧م، ص٥١٦)

٣-إستراتيجيات التدريس في ضوء المدخل البصري:

تناولت دراسات متعددة إستراتيجيات التدريس المنبثقة من المدخل البصري بأنماط مختلفة، فمن الباحثين من اهتم برصد خطوات إجرائية عامة للمدخل البصري أيا كانت الإستراتيجة المستخدمة مثل دراسة (عصام عبده، ٢٠١٧م، ص٣٢) الذي حددا إجراءات المدخل البصري فيما يلي:

أ)عرض الأهداف اللغوية من خلال أدوات المدخل البصري.

ب)رؤية المتعلمين للشكل وتأملهم من خلال التفكير البصري.

ج)طرح التساؤلات حول الشكل أو الصورة أو الرموز البصرية المقدمة.

د)شرح المبادئ المنظمة للمهارة اللغوية من خلال الأدوات البصرية المتاحة.

هـ)استنتاج المتعلمين للمبادئ الصحيحة للمهارة المستهدفة.

و)التدريب المستمر والمتنوع حتى اكتساب المتعلمين المهارة.

ويتضمن المدخل البصري إستراتيجيات تدريس متعددة تسهم في بناء المعرفة بشكل عام والمعرفة اللغوية بشكل خاص، وقد عرضت الدراسات السابقة مجموعة من إستراتيجيات التدريس المنبثقة من المدخل البصري، ومن تلك الدراسات: دراسة (محمد حمدي السيد، ٢٠١٤م)، ودراسة (مقبل عايد العنزي، ٢٠١٤م)، ودراسة (تريزا إميل شكري، ٢٠١٨م) ودراسة (طه مطر، ٢٠١٨م)

وسيذكر الباحث من هذه الإستراتيجيات ما يمكن للبحث الحالي توظيفه في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ-إستراتيجية قراءة الصورة.

قراءة الصورة عملية بصرية عقلية تتم من خلال الاطلاع على نص مصور أو مرسوم مع ترجمة هذا النص ووصفه وتفسيره وتحويله من صورة ذهنية فكرية إلى صورة منطوقة أو مكتوبة على هيئة جمل أو عبارات أو تراكيب إبداعية، يعبر من خلالها كل متعلم عن مضنون الصورة وفقا لقبلياته العرفانية ولمادة التعبير والألوان المستخدمة، وأشكال هذا التعبير (مصور- مرسوم- كاريكاتير)، ومضمون تلك الصورة، وتمر قراءة الصورة بمستويات عدة (التعرف والوصف والتحليل فالربط والتركيب، ثم التفسير واستخلاص المعنى والإبداع والنقد) ويمكن دمج هذه المستويات وتكاملها في ثلاث نقاط (التعرف – والترجمة- والتفسير والترميز)، (صابر عبد المنعم محمد، ٢٠١٣م، ص١٣٥)

وللصورة أهمية كبيرة في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عموما ولتنمية مهارات التحدث بخاصة، شرط أن تتوافر فيها معايير الصورة الجيدة، وقد حدد (محمد لطفي جاد، ٢٠١٥م) معايير الصور والرسوم في كتب تعليم اللغة العربية بما يلي:

- ترتبط الصور والرسومات بالمادة التعليمية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- ترتبط الصور والرسومات بالأهداف التعليمية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تتلاءم الصور والرسومات مع خبرات المتعلمين.
- تتناسب الصور والرسومات ومساحة الكتاب.
- تتميز الصور والرسومات بجلاء الألوان ووضوحها.

ب- إستراتيجية القصص المصور

تعرف القصة المصورة بأنها: فن أدبي إنساني يتخذ من الصورة أسلوبا له، وتدور هذه الصور حول أحداث معينة، يقوم بها أشخاص في زمان ما ومكان ما(الشيخ، ١٩٩٧، ص١١٢)، وذكرت (ريم سعدون، ٢٠١٦م،

ص٣٩١) أن القصة المصورة تكون غير مصحوبة بحروف أو كلمات ويطلق لكل متعلم الحرية في إطلاق تصوره لإدراك أحداثها، وشخصياتها ومراحلها.

ج–إستراتيجية القصة الرقمية

تعرف القصة الرقمية بأنها إحدى التقنيات الحديثة التي تصمم وتنتج وتعرض من خلال الحاسوب، باستخدام مجموعة من الصور تعرض بشكل متتالٍ بصحبة أصوات أو خلفيات موسيقي وكلام مكتوب، (محمد حمدي السيد، ٢٠١٤م، ص٢٢٢)، وتعتمد القصة الرقمية على التفكير البصري بصورة كبيرة، فهي تعتمد على حاسة الإبصار، ومهارات التخيل لدى المتعلمين، وقدرتهم على إدراك العلاقات بين مجموعة الأجزاء المعروضة في القصة، فهي تحتاج إلى التركيز والدقة في التمييز البصري بين مواضع الأشياء وأشكالها. (Robin. R Bernard & Sara G. McNeil, 2012)

د–النمذجة: وتسير وفق الخطوات التالية

- عرض المعلم للنموذج الصحيح لنطق الكلمات والعبارات المراد تأديتها من قبل المتعلم.
- عرض المعلم للطريقة النموذجية لكيفية قيامه بأداء شفهي ناجح أمام المتعلمين.
- إظهار الخطوات الأساسية لحركة الفم في نطق هذه الكلمات والعبارات.
- تقديم صورة متكاملة لنطق الأصوات العربية من بداية الحديث إلى نهايته.
- إظهار حركات الجسد (الوجه – العين – اليد) بما يتناسب مع مواقف التواصل ويسهم في تحقق أهداف التحدث.

هـ– قراءة الرسوم البيانية وجداول البيانات

أكدت دراسة (عبد الرحمن خافض،٢٠١٢م، ص٢٤٦) أن قراءة الرسوم البيانية وجداول البيانات تدعم نظريات التعلم المعرفي، وتسهم بصورة واضحة في تحسين الفهم القرائي، وتعزز مهارات التصنيف والتنظيم وإبداع الأفكار.

٤–الأنشطة التعليمية في ضوء المدخل البصري.

للأنشطة البصرية أهمية كبرى في تنمية مهارات المتعلمين بصورة عامة، ومن الأنشطة البصرية التي يمكن توظيفها في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ما يلي:

أ)أنشطة قراءة الصور الثابتة.

ب) أنشطة قراءة جداول البيانات.

ج)أنشطة قراءة الخرائط الذهنية، وخرائط المفردات.

د)أنشطة ربط الصور بالعبارات.

هـ)أنشطة خرائط التراكيب اللغوية.

٥- مصادر التعلم في ضوء المدخل البصري

تعد الأنشطة البصرية ومصادرها التعليمية التعلمية النواة الأولى لظهور ما سمي بالوسائل التعليمية منذ أن ألف (كومينوس، ١٦٤٠م) كتابه المعروف باسم (العالم في صور)، الذي كان كتابا مدرسيا للأطفال موضحا بالصور والرسوم بشكل منظم ومدروس(عمار، والقباني، ٢٠١١م، ص١٤٨)، وقد ذكرت العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة (محمد حمدي السيد، ٢٠١٤م)، ودراسة (تريزا إميل شكري، ٢٠١٨م) ودراسة (مقبل عايد العنزي، ٢٠١٤م)، ودراسة (عصام محمد عبده، ٢٠١٧م) العديد من أدوات التفكير البصري ومصادره التعليمية التي يمكن استخدامها في تحقيق أهداف العملية التعليمية ومنها ما يلي:

أ)شرح الأفكار عن طريق الرسوم البيانية.

ب)استخدام المخططات التفصيلية لإيضاح العلاقات.

ج)استخدام الصور الثابتة والصور المتحركة لاستثارة المتعلمين.

د)استخدام الرموز البصرية التي تيسر فهم المتعلم للمهام المطلوب منه القيام بها.

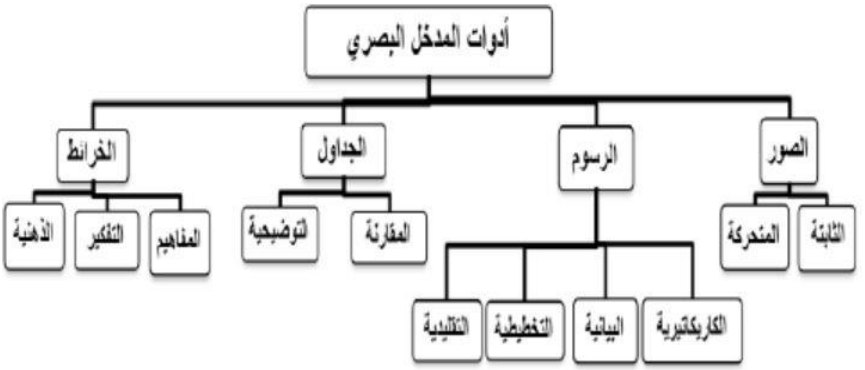
هـ)استخدام الخرائط الذهنية لإيضاح المعلومات اللغوية المرتبطة ببعضها.

و)استخدام مقاطع الفيديو.

ز)استخدام الرسوم الثابتة والمتحركة.

ح)الملصقات الخاصة بالمعلومات اللغوية المعينة للمتعلم.

وقد جمع (شوقي سويسي وآخرون، ٢٠١٧م، ص٥١٦) أدوات المدخل البصري وحددها في أربعة عناصر هي الصور الثابتة والمتحركة، والرسوم بأنواعها، والجداول والخرائط كما يوضحها الشكل التالي:



شكل (١) أدوات المدخل البصرى.

مما سبق يتضح من عرض فلسفة المدخل البصري وأهميته وأدواته أن هناك علاقة منطقية قوية بين المدخل البصري وبين التنمية المعرفية بعامة وبين تنمية المهارات اللغوية بخاصة؛ فما يبصره الإنسان يكون مثيرا له ليفكر ويعبر، وأن للبصر دورا رئيسا في النمو المعرفي لدى المتعلمين، لكن تلك العلاقة تصبح أكثر وضوحا حين يتم التعرف عن قرب أكثر من التحدث وطبيعته ومهاراته، وهو ما سيعرضه الباحث في المحور الثاني من الإطار النظري للبحث، ثم يعقبه إيضاح لتلك العلاقة بين المدخل البصري وتنمية مهارات التحدث.

المحور الثاني: مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول.

يتناول الباحث تحت هذا المحور عرضا لطبيعة التحدث وأهداف تعليمه للناطقين بلغات أخرى، ومهاراته المناسبة لمتعلمي اللغة العربية في المستوى المبتدئ، ومشكلات تنميته لدى المتعلمين وعوامل التغلب عليها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

١- طبيعة التحدث باللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ

التحدث كما ظهر في مصطلحات البحث مهارة لغوية إنتاجية تعتمد على الجانب العقلي في اختيار العناصر اللغوية وانتقائها، وعلى الجانبين اللفظي والإيحائي في البناء والإنتاج، ينقل من خلالها متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى أفكاره وخبراته ومعتقداته ومشاعره للناطقين بها؛ ليحقق التواصل المنشود معهم.

التحدث نشاط لغوي للكبار والصغار على السواء، ولأن تعلم اللغات الأجنبية يكون هدفه الأول والأخير هو التواصل مع أهل هذه اللغات؛ ولأن التواصل لا يتحقق إلا إن كان الحديث مقنعا؛ فإن هذا يتطلب إعداد متعلم قادر على الحديث الجيد المقنع؛ ولكي يتم هذا ينبغي تفهم طبيعة فن التحدث وأهدافه ومهاراته المناسبة للمستوى اللغوي، ومعوقاته وأساليب التغلب عليها، وأساليب تقويمه، وفيما يلي بعض معالم طبيعة التحدث:

أ-التحدث مهارة محدودة بالإمكانات اللغوية الموجودة لدى المتعلم الناطق بغير العربية، ومن ثم فإن تدريس التحدث واختيار موضوعاته وتقويمه ينبغي أن يكون في ضوء مواصفات المستوى المعياري الي يدرس فيه المتعلم.

ب- من الضروري أن تكون أنشطة التحدث وموضوعاته وأفكاره ملائمة للمستوى المعياري للمتعلمين؛ الفكرة عادة تكون الدافع الداخلي الذي يدفع المتعلم للبحث عن ألفاظ مناسبة، وعبارات ملائمة، وهو ما أكده قديما إمام البلغاء العرب عبد القاهر الجرجاني الذي ذهب إلى أن الألفاظ تأتي عادة طائعة للمعاني والأفكار، وأن المتعلم إذا فرغ من ترتيب المعاني في نفسه، لم يحتج إلى وقت ولا فكر لترتيب ألفاظها الدالة (مدكور وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٢٦٩)

ج– التحدث عملية إنسانية لها مجموعة من الشروط حتى تتم بشكل ناجح، ومن تلك الشروط: أن يكون هناك داعٍ أو دافعٌ للحديث، وأن يكون الحديث في موضعه، وأن يكون على قدر الحاجة، وأن يكون باستخدام ألفاظ وعبارات مناسبة، وأن يتم وفق مجموعة من قواعد التعامل مثل: الصدق والقصد والتعاون واحترام الآخرين. (محمد الخطيب، ٢٠٠٩، ص٢١١)

د–تنطوي مهارة التحدث على عمليات معقدة لبناء المعاني والألفاظ ، كما تتطلب من المتحدث اتخاذ قرارات حول لماذا وكيف ومتى يتواصل اعتمادا على السياق وفي إطار البعد الثقافي والاجتماعي للموضوع.(أحمد حسن، ٢٠١٧م، ص٨٩)

هـ– أكد (مدكور، ٢٠٠٨، ص١١٣) أن للتحدث أربع عمليات هي: الاستثارة ثم التفكير ثم الصياغة ثم النطق، وأكد (طعيمة، ٢٠٠٧، ص٣١٤)، و(الشيخ، ٢٠١٨م، ص١٤٤) أن للتحدث مرحلتين أساسيتين: الأولى هي العمليات العقلية وتتضمن(التخطيط للحديث – والتخطيط للجملة – التخطيط للمكونات – البرمجة الصوتية – النطق المفصل)، والثانية هي العملية الأدائية، وهي مرحلة النطق الفعلي وممارسة مهارات التحدث.

و–التحدث مرآة تعكس ذاتية المتعلم وتظهر درجة وعيه بها، وتظهر ثقته في نفسه وقدرته على التأثير في الآخرين، كما أن استمرار المتعلم في التحدث يدل على ارتياحه النفسي وطمأنينته، لأنه فرصة للتنفيس عن المشاعر والتعبير عن الرأي واتخاذ القرارات والإعلام بها. (علي الغامدي، ٢٠٢٠، ص١٣٢)

ز–يستخدم المتعلم التحدث في التعبير اللغوي الشفهي، والتعبير اللغوي نوعان: وظيفي وهو التعبير الذي يؤدي غرضا تقتضيه حياة المتعلم في محيطه التعليمي أو الأسري أو الوظيفي، وهو المستخدم في الحياة العامة بين الناس وبعضهم والذي يتم به التواصل وتقضى به الحوائج، وتنظم به شؤون الناس، والنوع الثاني: تعبير إبداعي وهو نقل الأفكار والمشاعر بطرق إبداعية مشوقة وأسلوب بلاغي خيالي، وللمتعلم أن يمارس هذا

النشاط اللغوي بأي النوعين. (حسن عمران، ٢٠١٣، ص٢٩١) (مدكور، ٢٠٠٨، ص١٠٩)

ح-التواصل له أركان أساسية تتمثل في المتحدث والمستمع والرسالة التي يتحدث بها وقناة الاتصال وبيئته من زمان ومكان، وكل متغير من المتغيرات السابقة له شروطه، ومتطلباته التي إن لم تتوافر أصبحت عائقا مؤثرا في فاعلية التحدث. (الشريدة، وهديب ٢٠١٠م، ص٦٤١)

١-أهداف تعليم التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها

بمراجعة الأدبيات التربوي والدراسات السابقة يتضح ان من أهداف تعليم التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها ما يلي: تنمية قدرة المتعلم على المبادأة في الحديث مع الآخرين.

أ) زرع الثقة داخل المتعلم في أنه يستطيع التواصل الطبيعي مع أهل اللغة.(ayriye KayiK, 2006)

ب) تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين.

ج)تدريب المتعلمين على توظيف تلك الثروة اللغوية في مواقف الحديث المختلفة.

د)تدريب المتعلمين على الابتكار والانتقاء في إنتاجهم الشفهي.

الأهداف السابقة نابعة من كون تعلم اللغة نشاط ذهني يعتمد على القدرة الابتكارية للفرد في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة(مدكور، ٢٠١٤م، ص٤٧)؛ و(طعيمة، ١٩٨٩م).

٢-المستويات المعيارية للتحدث ومهاراته.

للتحدث ثلاثة مستويات رئيسة حددها (رشدي طعيمة، ١٩٨٩، ص١٦٦)، ووضع لها مواصفات تتماشى مع المستويات العامة الثلاثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات

أخرى وهي المبتدئ والمتوسط والمتقدم، ثم توالت معظم الدراسات العربية تحدد المهارات الفرعية للتحدث في ضوء تلك المستويات الثلاثة الرئيسة.

ثم جاء الإطار المرجعي الأوربي العام للغات (CEFR,2008. P74) ففصل مستويات التحدث إلى ستة مستويات وفقا لمستويات تعليم اللغات الأجنبية الستة التي حددها الإطار، ثم حدد للمستوى المبتدئ الأول A1، ثلاثة أنشطة اتصالية أساسية يمكن أن يقوم بها المتعلم في هذا المستوى وهي، أولا: الإنتاج الشفهي العام، وفيه يستطيع المتعلم التحدث عن الأشخاص والأماكن بتعبيرات سهلة ومنفصلة في مجملها. ثانيا: مستوى الحديث الفردي المتصل، ويستطيع المتعلم أن يصف نفسه وأن يقول ماذا يعمل وأين يسكن، ثالثا: على مستوى التحدث أمام الجمهور، فيستطيع أن يلقي على الجمهور كلمة قصيرة تدرب على قراءتها ليقدم بها آخرين.

وذهب المركز الأمريكي (ACTFL 2012.p9) إلى تحديد واصفات الأداء الخاصة بمهارة التحدث للمستوى المبتدئ الأولA1 بأن المتعلم في هذا المستوى ليس لديه مقدرة وظيفية حقيقية، وبسبب نُطقه قد لا يُفهم قوله، لكن إذا ما أعطي وقتا وتلميحا كافيين فقد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة، وليس باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط، ولذلك لا يستطيع المشاركة في حوار حقيقي.

في ضوء المعايير السابقة حاولت بعض الدراسات العربية تحديد مستويات معيارية ومهارات التحدث باللغة العربية المناسبة للمستوى المبتدئ الأولA1 مثل دراسة: محمد حقي صوتشين (٢٠١٥)، الذي ذكر من معايير التحدث للمستوى المبتدئ الأول: أن المتعلم يسأل ويجيب عن أسئلة بسيطة موجهة إليه، ويستخدم عبارات تدل على الوقت والعدد والأشخاص والأماكن المناسبة للموقف، وأن يدعم كلامه بإيماءات وحركات جسدية وتنغيم مناسب للكلام.

أما دراسة مدكور(٢٠١٥م)، فقد توصلت إلى أن التحدث باعتباره مهارة أداء لغوي شفهي فإنه ينبغي التركيز على مهارات الوعي الصوتي لدى المتعلمين في المستوى المبتدئ الأول A1، والذي يضم مهارتين أساسيتين هما: مهارة معرفية تتمثل في معرفة المتعلم لقواعد النطق السليم، والثانية هي: مهارة أدائية تتمثل في نطق الأصوات بما يتسق مع قواعد نطقها.

أما دراسة أحمد حسن (٢٠١٧م)، فقد توصلت إلى تحديد مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ على ضوء معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك وقد تضمنت مهارات نطق الأصوات والتمييز بينها، ومهارات توظيف المفردات والعبارات في التعبير عن المعاني المقصودة، ومهارات ملمحية كالنبر والتنغيم، والوقفات المناسبة بما يتناسب مع المعنى المقصود.

٣-مشكلات التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها، ومقترحات للتغلب عليها.

تجتمع كثير من العوامل التي تعيق نمو مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة في المستوى المبتدئ، ومن هذه المعوقات ما يتعلق بالمواد التعليمية وقلة إنتاج مواد يمكن من خلالها تنمية مهارات التحدث، ومنها ما يتعلق بالمتعلم ذاته، ومنها ما يتعلق بالمعلم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١-مشكلات خاصة بالمواد التعليمية

بالرغم من الطفرة الكبيرة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنوات الأخيرة إلا أن الملاحظ عليها هو قلة إنتاج مواد يمكن من خلالها تنمية مهاراة التحدث حيث توجد ندرة في المواد التعليمية التي وضعت خصيصا لتنمية مهارات المحادثة، حيث يعتقد العديد من واضعي المناهج أن طريقة إلقاء الأسئلة هي إحدى طرق تنمية التحدث بل يعدونها الطريقة الرئيسة التي تنمى من خلالها مهارة التحدث

وقد وضع (العصيلي، ١٤٢٦هـ، ص٣٧٨) بعض الاقتراحات للتغلب على ذلك الضعف ومن تلك المقترحات:

الاعتدال في تناول القواعد العربية بين النظرية والتطبيق في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حتى لا تصبح القواعد هدفا في ذاتها، وإنما يعلم منها ما يحتاجه المتعلمون لإقامة تواصل صحيح.

التدرج في تقديم المحتوى بناء على مبادئ النمو اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها على كافة المستويات: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ويقترح الباحث لعلاج هذه المعوقات أيضا ما يلي:

تنويع مثيرات التحدث في المواد التعليمية المقدمة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث الأسئلة والصور، والمحادثات.

الإكثار من المثيرات البصرية التي تساعد المتعلم على التذكر والربط واسترجاع المعلومات كالصور الثابتة والصور المتحركة والخرائط الذهنية وخرائط المفردات.

أن تمثل المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين خبرات متنوعة ومواقف متعددة تقدم للمتعلم نماذج مختلفة ومتنوعة للرسائل اللغوية التي يمكن أن يرسلها أو يستقبلها في مواقف التواصل المختلفة.

أن تبرز المادة التعليمية التي تتناول مهارة التحدث العادات العربية العامة للحديث، في المواقف المختلفة ليظهر للمتعلم ماذا ينبغي عليه أن يفعل إن مر بتلك المواقف.

٢–مشكلات خاصة بالمتعلم

ذكر (العصيلي، ١٤٢٦، ص٣٦١) أن من مشكلات التحدث ما يتعلق بالمتعلم ذاته فمن المتعلمين من يكون لديه شعور دائم بأن أهل العربية لا يستطيعون فهم حديثه، بالإضافة إلى خوف المتعلمين من عدم إتقان اللغة العربية وعدم ثقتهم في قدرتهم على التواصل المباشر مع من يحدثونهم، وقلة قراءة المتعلمين لمواد تعليمية أخرى غير

المقررة عليهم في البرنامج الذي يدرسون فيه؛ ولذلك يقترح الباحث ما يلي للتغلب على تلك المعوقات:

- التحفيز المستمر للمتعلمين أثناء الدراسة؛ لغرس شعور الثقة فيهم؛ وأنهم قادرون على التواصل مع العرب بلغتهم بالرغم من كونهم ناطقين بلغات أخرى وأن عدم إتقان اللغة العربية، لا يعني القدرة على عدم التواصل بها؛ حتى ينشأ لدى المتعلم اتجاه إيجابي نحو الموضوع وأفكاره، ونحو نفسه والآخرين.
- توجيه المتعلمين من خلال التدريس لهم أو المناهج الموجهة لهم إلى ضرورة القراءة والاطلاع على مواد تعليمية إثرائية ترتقي بمعارفهم اللغوية كي تساعدهم على التواصل الفعال باللغة العربية.
- الإشراك الدائم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الزيارات الميدانية وتنظيم أنشطة غير صفية يشارك فيها المتعلم ويعطي عنها تقريرا شفهيا في الصف الدراسي.
- اطلاع المتعلم على مواصفات الرسالة الجيدة التي ينبغي أن ينتبه لها حتى يكون على بينة بالمطلوب منه أثناء التحدث في موضوع ما مثل: الصحة اللغوية، ودقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار، ومراعاة الترتيب المنطقي بالإضافة إلى بساطة التراكيب اللغوية، وقلة الرموز والتجريدات، وقلة المصطلحات.

٣-مشكلات خاصة بالمعلم وعوامل التغلب عليها

يظن كثير من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أنه بمجرد دخوله الصف وطرح بعض الأسئلة على متعلميه وإجابتهم عن تلك الأسئلة يكون قد دربهم على مهارة التحدث، وقد أكد كل من (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ص٦٢) أن هناك فرقا كبيرا بين تنمية قدرة المتعلمين الناطقين بلغات أخرى غير العربية على إجراء حوار باللغة العربية وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها، وقد يتسبب ذلك لأن المعلم يبدأ تدريس مهارة

التحدث دون إعداد مسبق لها بالإضافة إلى تركيز المعلمين على القواعد النظرية دون التطبيق لها بالقدر الكافي، مع قلة تصويب الأخطاء في إطار من الممارسة المنهجية.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاحظ أن العديد من المعلمين عندما يشرعون في بداية درسهم فإنهم يحاولون استثارة الدارسين ببعض الأسئلة كتمهيد شفهي لجذبهم للدرس، إلا أن تلك الأسئلة يلاحظ ميلها إلى النمطية والآلية والتكلف حتى كأنها مراجعة على المفردات أو تركيب نحوي معين، فلا تعدو أن تكون تدريبات على الحفظ لبعض الجمل في مواقف محددة، وعندما يتعرض المتعلم الأجنبي لموقف حقيقي في الشارع لا يتمكن من إتمام عملية التواصل باللغة العربية ويضطر إلى اللجوء إلى لغته الأجنبية ليعبر عن رغباته، وللتغلب على ذلك المعوق يقترح الباحث ما يلي:

أ)التخطيط الجيد لتنمية مهارات التحدث: فالتخطيط الجيد لدروس التحدث يسهم بنسبة كبيرة في نجاح مهمة المعلم داخل الصف؛ لأنه أثناء التخطيط الجيد سيتم تحديد مايلي:

- المستوى اللغوي للمتعلمين، والخبرات السابقة لهم.
- مواصفات الحديث الجيد لهؤلاء المتعلمين.
- المهارات التي سيتم التركيز عليها داخل الصف في هذا الدرس.
- المفردات اللغوية والقواعد النحوية المناسبة لذلك المستوى.
- الموضوعات التي تقع في بؤرة اهتمام هؤلاء المتعلمين.
- المواقف التي يتوقع أن يتعرض لها هؤلاء المتعلمون داخل البلاد العربية.
- المواد التعليمية المناسبة لإجراء التدريبات على التحدث.
- الطرق المناسبة لإدارة حلقة المحادثة داخل الصف.
- الأنشطة المصاحبة التي يمكن الاعتماد عليها أثناء حلقة المناقشة.

- آليات تقويم تحدث المتعلمين وتطوير أدائهم في الحلقات التالية.

ب)تحديد الهدف من دروس التحدث: حيث إن وضوح الهدف يسهم إسهاما كبيرا في تحقيقه، فالمعلم ينفذ درس التحدث وعينه على أركان موقف الحديث، فكلما كانت الرسالة موضوع الحديث مناسبة للمستوى اللغوي، يمكن تقييمها بصورة صحيحة وناجحة، كما يتضح أن المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل مع بعضها البعض، فأطراف المحادثة مرة يكون متحدثا والأخرى يكون مستمعا وهذا دون ترتيب محدد، ونجاح عملية الاتصال متوقف على توافر المواصفات السابقة في عناصر الموقف الاتصالي، وهذا يعني أنه لا يمكن تنمية مهارة التحدث بعيدا عن مهارة الاستماع.

ينبغي على كل معلم داخل الصف أن يعلم أن الهدف العام من دروس التحدث هو التواصل مع الآخرين بفاعلية وفهم، ولقد لخص ذلك (أبو هلال العسكري، ت٣٢٠هـ، ص٩٧) في كتاب الصناعتين قائلا: "الكلام – أيدك الله – يحسن بسلاسته وسهولته وتخير لفظه وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه"، والتواصل له أركان ثلاثة ينبغي أن تتوافر في كل منها شروط محددة تلك الأركان الثلاثة هي: المرسل (المتحدث) والمستقبل (المستمع) والرسالة.

ج)التنفيذ المنهجي لدرس التحدث: فمن معايير الكفاءة اللغوية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أن يتمكن من النظام الصوتي للغة العربية معرفة وفهما وأداء، وهذا يعني أن مهارات التحدث بالفصحى تمثل مهارات رئيسة لتنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفة عامة، ودروس التحدث بصفة خاصة، وفيما يلي بعض الإجراءات المنهجية للتغلب على معوقات التحدث أثناء التدريس:

- الإعداد المسبق لموضوعات التحدث ومفردات كل موضوع.

- التدرب على التحدث وفق المستوى اللغوي الذي سيدرس له المتعلم.
- التمهيد لموضوع التحدث بما يشوق المتعلمين ويحفزهم للمشاركة.
- اختيار أكثر من استراتيجية يتم من خلالها تنفيذ درس التحدث وعدم الاكتفاء بإستراتيجية واحدة تكون معروفة للطلاب ونمطية ومعتادة.
- إشراك جميع الطلاب بنسب متقاربة في عملية التحدث.
- تعدد المثيرات البصرية التي تستثير المتعلم للحديث أثناء الدرس.
- إعداد أدوات مناسبة لتقويم مهارات المتعلم في التحدث وإعطائه تقريرا عن مستواه في التحدث.
- ربط موضوعات التحدث بموضوعات حيوية بالنسبة للطالب ويحتاجها فعلا ليستطيع التواصل والتفاهم مع أبناء المجتمع الذي يستخدم تلك اللغة.

٤ – تقويم مهارات التحدث

أكد (أسامة زكي، ٢٠١٦، ص٤٢٠) أن اختبارات الأداء الشفهي ليست بالسهولة التي يظنها بعض المعلمين والباحثين، إذ يُشكك بعض المتخصصين في ثباتها، ومن ثم فإنه ينبغي على المعلم أن يتدرب على إعدادها وتطبيقها وفق مجموعة من الاعتبارات منها:

–أن يكون اختبار التحدث لمستوى لغوي محدد في ضوء التصور العام لاختبار الكفاءة العامة للتحدث، فيكون الاختبار في ضوء المواصفات العامة للمستوى اللغوي الفرعي.

–أن يكون الاختبار في إطار من الطمأنينة وتخفيف القلق للمتعلم، فقد أكد كل من (مدكور وهريدي، ٢٠٠٦، ص٨١) أن التركيز على متعلم دون الآخرين من شأنه التأثير على الأداء اللغوي لباقي المتعلمين بل على المتعلم ذاته لما يفرضه من ضغوط نفسية عليه.

-أن يكون الاختبار من نوافذ إضافة الخبرات التعليمية للمتعلمين وليس عاملا من عوامل التعجيز اللغوي للمتعلم.

-أن يكون محتوى الاختبار مما يدرسه المتعلم في فصل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد أشارت دراسة(Nahal Khabbazbashi,2015.P1-26)، إلى مدى تأثير الموضوع والخلفية المعرفية في الأداء اللغوي أثناء اختبار التحدث، والتي أظهرت نتائجها وجود تأثير واضح للخلفية المعرفية عن الموضوع في نتائج اختبار التحدث، وهو الأمر الذي يمكن أن يعد من معايير اختبار التحدث، وهو أن يكون للمتعلم خلفية معرفية بالموضوع المُتحدَّث فيه.

-أن يتناسب محتوى الاختبار وأسئلته مع أهدافه وزمنه.

-تخصيص وقت كاف لاختبار كل متعلم من المتعلمين.

-تحديد معايير واضحة ومؤشرات أداء يمكن ملاحظتها للمهارة المراد قياسها.

-في اختبار التحدث ينبغي وجود مستوى تقدير (Rubric) لتحليل الأداء الشفهي المتوقع من المتعلم.

في ضوء ما سبق ووفقا لطبيعة مهارة التحدث، فإن آليات التقويم التي يستخدمها هذا البحث هي:

-اختبار التحدث وفيه يوضع الطالب في موقف اختباري محدد الوقت وتوجه له أسئلة متدرجة في المستوى الذي يدرس فيه المتعلم، ويُتْرَكُ للمتعلم الفرصة للإجابة كما يريد ثم يتم تسجيل أداء المتعلم ويتم تحليله في ضوء بطاقة الملاحظة المتضمنة المهارات المطلوب من الطالب إتقانها.

- قراءة الصور الثابتة والمتحركة، وهو أحد الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في استثارة المتعلم للتحدث دون أن تكون لديه رهبة الامتحان والأسئلة المباشرة.

- إلقاء المتعلم أجوبة عن أسئلة يسمعها من خلال ما يراه في الصورة.

-إلقاء المتعلم بيانا شفهيا لخريطة ذهنية في موضوع يتعلق بمواقف الحياة اليومية.

– المهام اللغوية الشفهية، والتي يكلف فيها المتعلم بأدائها أو بإعداد تقرير شفهي لموضوع ما.

أما أدوات الرصد والقياس التي يمكن أن يستخدمها المعلم في تحديد مستوى المتعلم في مهارات التحدث فقد ذكرت دراسات متعددة منها: دراسة (محمد عبد الخالق، ٢٠٠٧م) ، ودراسة (حسن محمد الشمراني، ٢٠١٢م) ، ودراسة كل من (الدامغ، وفضل، ٢٠١٢م)، ودراسة (قاسم وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (علي الحديبي، ٢٠١٧م)،، ودراسة (الحدقي، وشمشك، ٢٠١٧م) أن قياس مهارات التحدث وتقديرها بحتاج إلى أدوات مصاحبة للاختبار الشفهي ومن تلك الأدوات:

– بطاقات ملاحظة مهارات التحدث من حيث الأداء الصوتي أو الأداء الحركي المصاحب.

– بطاقات تقدير الكفاءة اللغوية لمهارات التحدث التي تتضمن الوصف العام لأداء المتعلم في هذه المهارة كما في قائمة (جونز، وين، ٢٠٠٩، ص١١٤) والتي وصف فيها المستويات الستة العامة وفقا لتقسيم الإطار المرجعي الأوربي المشتركCEFR.

٥–العلاقة بين المدخل البصري وتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

التعلم عملية شاملة متعددة الأبعاد؛ ولذلك قرر الإطار المرجعي الأوربي(CEFR,2017,p18)، أن القدرة على التعلم تستند إلى عدد من الكفاءات، والمعارف والمهارات، كما تستند إلى قدرة المتعلم على اكتشاف الهدف والتعرض له سواء أكان ذلك الهدف لغةً أم ثقافةً، أم مجموعةً من الناس، أو مجالاتٍ جديدة من المعرفة، وقد أكدت مواصفات المستوى المرجعي المبتدئ الأولA1 أن المتعلمين في هذا المستوى يمكنهم الاستجابة للحاجات المحسوسة شريطة أن يكون الكلام واضحا.

التحدث مهارة كلية لا يمكن تحققها بعنصر واحد من عناصر اللغة فهو مهارة تجميع تبدأ بالاستثارة ثم تولد الأفكار ونظم المعاني في الذهن ثم صدور الألفاظ والعبارات حاملة لتلك المعاني، والتفكير البصري يمثل أحد مكونات الثقافة البصرية التي تعني القدرة على فهم الصور والرموز البصرية، وقراءتها وكتابتها.(طه مطر، ٢٠١٨، ص١٦٧)

إضافة لما سبق، أكد كل من (الناقة، وطعيمة١٩٨٣، ص٦١) أن العلاقة بين اللغة والعقل علاقة وثيقة، فاللغة نظام النظم، وكما أنها نظام من الأصوات والصيغ والتراكيب، تعد اللغة نظاما للتفكير بل هي الرحم الذي يصنع الفكر، فالإنسان يفكر، والأفكار تستدعي الألفاظ التي تناسبها بواسطة الاختيار والتأليف، فاللغة تجربة عقلية شعورية يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة.

كما أكد (مدكور، وهريدي٢٠٠٦، ص٤٥) أن التعلم نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة، وأشار كل من (O'Malley&Chamot1994) إلى أن إستراتيجيات التعلم هي عمليات تفكير، وأنها تمكن المتعلمين من الوعي بعمليات تفكيرهم أثناء تنفيذهم للمهمة اللغوية، وهذا يعني أنه كلما استند تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى الفهم الواعي لنظام اللغة العربية كان هذا أدعى إلى إتقانها، والإبداع في استخدامها. (ماهر شعبان، ٢٠١٥، ص٣٠٠)

ويشير التعلم المعرفي إلى أن اللغة نظام واعٍ تحكمه جملة من الوظائف الدالة، يقوم على ممارسة أشكال الاتصال المعرفي والثقافي (منير الحافظ، ٢٠٠٥، ص١٤)، وليست مجرد أداة للاتصال أو إظهار الوعي بالأشياء كما يراها البعض، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير العقلاني، وتساعد على تنمية القدرات العقلية في الكشف وزيادة المعرفة والإبداع، وقد ذكر (F.Boas) أن في كل كلام منطوق تعمل مجموعة من الأصوات من أجل أداء الأفكار، وأن اللغات لا تختلف في طبيعة عناصرها الصوتية

فحسب، بل في الأفكار المعبر عنها بتلك المجموعات الصوتية.(محيى الدين محسب، ١٩٩٨، ص١٣)

واتساقا مع الدراسات التي أكدت أن نسبة ما يتذكره المتعلمون من خلال ما يبصرونه تصل إلى (٨٠%)، أي أن ما يراه الإنسان يكون أكثر استمرارية في الذاكرة أكثر مما يقرؤه أو يسمعه.(محمد عمار، ونجوان القباني، ٢٠١١، ص١٦)، ونظرا لأن التحدث نشاط لغوي يعتمد على كثير من المدخلات سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي (المفرداتي) أو حتى على المستوى النحوي(التراكيبي) وكلها معارف لغوية مجردة تحتاج إلى مزيد من الإيضاحات البصرية التي تسهم في نمو المعرفة اللغوية لدى المتعلمين.

إضافة لما سبق أكدت دراسة (ثناء عبد المنعم، ٢٠٠٨) أن هناك علاقة قوية بين أنشطة المدخل البصري وتنمية مهارات الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي، وهما مقومان أساسيان لمهارات الأداء اللغوي التحدث والكتابة، فلا طلاقة في حديث أو كتابة لأي متعلم إن لم يكن لديه خيال وباعث داخلي للتعبير.

وقد استفاد الباحث من عرض الإطار النظري السابق في تحديد العلاقة الوثيقة بين المدخل البصري وتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفي بناء أدوات البحث وتحديد أسس الإستراتيجية القائمة على المدخل البصري والأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة لتنمية تلك المهارات.

ثالثًا– الإطار العملي للبحث:

يناقش الباحث تحت هذا العنوان تحديد منهج البحث، وبناء أدواته، والإستراتيجية المقترحة وإجراءات تطبيقه، وتحليل نتائج البحث وتفسيرها وتحديد التوصيات والمقترحات.

١– <u>بناء أدوات البحث:</u>

للبحث أداتان الأولى هي استبانة مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ الأولA1، والثانية هي: اختبار

مهارات التحدث وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفيما يلي بيان إجراءات بنائهما والتحقق من خصائصها السيكومترية وصلاحيتهما للتطبيق:

أ-بناء استبانة مهارات التحدث المناسبة للمستوى المبتدئ الأول A1:

- **الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة التوصل إلى مهارات التحدث المناسبة للمستوى المبتدئ الأول A1 لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- **مصادر بناء الاستبانة:** تم الاعتماد في إعداد الاستبانة على عدة مصادر هي: الإطار النظري للبحث، الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية، الأدبيات والبحوث التربوية في تعليم اللغات الأجنبية، والأدبيات التربوية والدراسات والبحوث التي تناولت تعليم مهارات التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها.
- **الاستبانة في صورتها الأولية:** تم إعداد استبانة بمهارات التحدث المناسبة للمستوى المبتدئ الأول A1 متضمنة خمس عشرة مهارة موزعة على محورين اثنين: الأول، هو نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا والتمييز بينها، والثاني هو إنتاج العبارات والجمل المناسبة للأفكار.
- **صدق الاستبانة:**

بعد بناء الاستبانة في صورتها الأولية[1] قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين[2] المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية بعامة، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بهدف تعرف:

- مناسبة المهارات الرئيسة والفرعية للمستوى المرجعي المبتدئ الأول A1.
- صياغة المهارات الفرعية صياغة صحيحة من حيث اللغة والدلالة.
- تعديل ما يرون أنه في حاجة إلى تعديل من المهارات.
- حذف ما يرون أنه غير مناسب من المهارات.
- إضافة ما يرون أنه مناسب للمهارات.

وقد أوصى المحكمون بما يلي:

---

[1] ملحق (١) استبانة أولية بمهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول.

[2] ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

اقترح بعض المحكمين تقسيم المهارات الرئيسة إلى ثلاث مهارات الأولى هي: نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا والتمييز بينها، والثاني هي: إنتاج المفردات والعبارات والجمل المناسبة للأفكار، والثالثة هي: الجانب الإيحائي أو ما يعرف بلغة الجسد المصاحبة للأداء الصوتي ويُدرج تحتها بعض المهارات الفرعية مثل:

- يتحدث في دوره أو حينما يُطلب من الحديث.
- لا يقاطع من يحدثه أثناء حديثه أو يشوش عليه.
- تتسق حركات الوجه وتعبيراته مع موضوع التحدث.

وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين.

- **وصف الاستبانة في صورتها النهائية:** في ضوء ما سبق تم تعديل الاستبانة، لتصبح في صورتها النهائية مكونة من ثلاث مهارات رئيسة ينبثق منها سبع عشرة مهارة فرعية.[٣]

ب–بناء اختبار التحدث للمستوى المبتدئ:

- **هدف الاختبار:** هدف الاختبار تحديد المتوافر من مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول A1، والتي تم التوصل إليها من خلال الملحق(٣).
- **مصادر بناء الاختبار:** اعتمد الباحث في بناء الاختبار على المصادر التالية:
  - الأدبيات التربوية في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.
  - الأدبيات والبحوث التربوية في مجال تعليم مهارات التحدث باللغة العربية للناطقين بغيرها.
  - الأدبيات والبحوث التربوية في مجال بناء الاختبارات اللغوية.
  - مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول.
- **محتوى الاختبار:** تضمن اختبار مهارات التحدث لمتعلمي للغة العربية الناطقين بغيرها على المحتويات التالية:

[٣] ملحق (٣) قائمة مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول A1 في صورتها النهائية.

- بطاقة استثارة المتعلمين للتحدث[٤]، وتتضمن عشرة من الموضوعات المناسبة للمستوى المبتدئ الأول، والتي تتعلق بالمواقف البسيطة التي يمكن للمتعلم أن يتعرض لها ويتواصل فيها بلغة عربية بسيطة مثل: (السكن – الأسرة – السفر – الرحلات – الدراسة – العمل – الحياة اليومية – الجو – الطعام والشراب – الهوايات) من خلال مجموعة من الأسئلة المتدرجة المعدة مسبقا لطرحها على المتعلمين أثناء الاختبار.

- **بناء بطاقة الملاحظة لمهارات التحدث:**

- **الهدف من البطاقة:** هدفت بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول قياس مستوى أداء المتعلمين في مهارات التحدث.

- **ثبات البطاقة:**

للتحقق من ثبات البطاقة تم إشراك اثنين من متخصصي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[٥] في تطبيق بطاقة الملاحظة، وبحساب نسب الاتفاق والاختلاف بين الباحث والمشاركين في الملاحظة تحقق الباحث من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) نسبة الاتفاق بين الباحث ومعلمي اللغة العربية في تطبيق بطاقة الملاحظة

مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	المجموع	معامل الاتفاق
٤٥	٩	٥٤	%٨٣.٣٣

[٤] ملحق (٤) بطاقة استثارة المتعلمين للتحدث.

[٥] يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير لكل من أ/ بسمة عطا عبدد الظاهر معلمة الغة العربية للناطقين بغيرها، وأ/ محمد مجدي ياسين باحث الماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكية الدراسات العليا للتربية، لدورهما في التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة.

يتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظين الآخرين؛ مما يعكس ارتفاع درجة ثبات بطاقة الملاحظة الذي وصل إلى٨٣.٣٣%، وهي نسبة عالية يطمئن إليها الباحث في تطبيق بطاقة الملاحظة.[٦]

- **التقدير الكمي لمستوى تمكن المتعلمين:**

تم استخدام سلم التقدير الكمي الرباعي للدلالة على مستوى تمكن المتعلمين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ الأول في مهارات التحدث المناسبة للمستوى المبتدئ الأول A1، وهي:

جدول(٢) التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة

المعايير وتقديراتها	مقبول(١)	جيد(٢)	جيد جدًا(٣)	ممتاز(٤)
نطق الأصوات العربية وتمييزها	أداء المهارة بشكل غير واضح.	اللحن في أداء بعض الأصوات العربية مع فهم المستمع.	ظهور لكنة أجنبية أثناء النطق لا تؤثر على فهم المستمع.	نطق الأصوات السليم الخالي من اللكنة الأجنبية.
بناء العبارات وإنتاج الجمل الملائمة للأفكار	كلام متقطع وأفكاره غير مترابطة لديه أخطاء نحوية ولغوية كثيرة.	كلام متصل إلى حد ما، و لديه بعض الأخطاء في توضيح الأفكار لديه بعض الأخطاء النحوية واللغوية.	نادر التوقف أثناء الحديث، و يربط بين الأفكار بطريقة تسهم في توضيح المعنى نادر الأخطاء النحوية واللغوية.	لا يتوقف أثناء الحديث، أفكاره مترابطة ومتسلسلة منطقيا من البداية إلى الخاتمة، وليس لديه أخطاء نحوية أو لغوية.
الجانب الإيحائي	يتحدث متى ما لاحت الفكرة في رأسه دون التقيد بدوره في الحديث، كما لا تظهر على وجهه علامات الرضا والاقتناع بما يقول.	ينتظر دوره في الحديث لكنه لا يتوقف حين يراد منه ذلك ولا يُظهر تفاعله مع مستميعه بسبب انشغاله بالبحث عن الكلمات المناسبة للفكرة.	يحاول أن يُظهر تفاعله مع الآخرين أثناء حديثه لكنه لا يلتزم التزاما كاملا بالوقت المحدد للحديث أو دور الآخرين في الحديث	يتحدث في دوره أو حينما يُطلب منه الحديث، ولا يقاطع من يحدثه أثناء حديثه أو يشوش عليه، وتتسق حركات الوجه وتعبيراته مع موضوع التحدث.

٢-بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري:

تم بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في ضوء الإطار النظري للبحث والذي من خلاله تم تحديد الأساس الفلسفي للإستراتيجية، وأهدافها، وطرائق التدريس التي اشتملت عليها، والأنشطة التعليمية والتعلمية، وأساليب التقويم، وفيما يلي توضيح ذلك:

---

[٦]ملحق(١٠) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة، ص٣٩٧.

أ) الأساس الفلسفي للإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري
ب) أهداف الإستراتيجية
ج) الأنشطة الصفية المناسبة للإستراتيجية المقترحة.
د) أساليب التقويم في الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري

٤)إجراءات تطبيق أدوات البحث والإستراتيجية المقترحة:

أ-اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول، وقد راعى الباحث أن يكون أفراد المجموعة البحثية من جنسية واحدة وفئة عمرية واحدة لضبط بعض المتغيرات الدخيلة كالعمر الزمني والخلفية الثقافية، فكانت مجموعة البحث من دولة كندا وهم من الجيل الثاني للمهاجرين العرب إلى كندا، وكلهم من فئة الطفولة المتأخرة ما بين تسع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة.

إجراءات تطبيق أدوات البحث

تم تطبيق اختبار مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على مجموعة البحث تطبيقا قبليا يوم الجمعة الموافق ١٢-٤-٢٠١٩م ثم بدأ التدريس بالإستراتيجية المقترحة من السبت الموافق ١٣-٤-٢٠١٩م وحتى الجمعة ٣١-٥-٢٠١٩م بواقع ٩٠ ساعة تدريسية بواقع ٥ لقاءات أسبوعيا مدة كل لقاء ساعتان ونصف.

٣-نتائج البحث:

يعرض الباحث فيما يلي نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلة البحث للتحقق من صحة فرض البحث والذي نصه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتعلمين في مهارات التحدث بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى ٠.٠٥، وذلك على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات التحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول توصل الباحث إلى ما يلي:

بعد إجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون على استبانة مهارات التحدث الأولية، تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية مكونة من ١٧ مهارة فرعية

موزعة على ثلاث مهارات رئيسة هي: نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، ونطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، والجانب الإيحائي (ملحق٣).

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات الحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ توصل الباحث إلى ما يلي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وفي ضوء الإطار النظري للبحث تم تحديد التوصل إلى ما يلي:

أ) الأساس الفلسفي للإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري:

تتأسس الإستراتيجة المقترحة القائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ثلاثة أسس وهي:

- **الأساس المعرفي:** اللغة نشاط ذهني بالدرجة الأولى، فهي إنتاج لا محدود لموارد محدودة يقوم المتعلم فيها بنشاط إيجابي لإنتاج عبارات تناسب الموقف التواصلي الذي يمر به، ومن ثم فإنه بحاجة دائما إلى أنشطة تساعده على اكتساب المعرفة وتنظيمها وإعادة بنائها في ضوء متغيرات الموقف اللغوي، والمعرفة المصورة عادة ما تكون أيسر في الفهم، وأسهل في التذكر وأدعى للثبوت في الذهن، وأسرع في الاستدعاء عند الحاجة إليه.
- **الأساس النفسي:** يتذكر المتعلمون نسبة ٨٠% مما يدرسونه مرئيا بينما يتذكرون نسبة ١٠% مما يتعلمونه مسموعا، والطلاب الناطقون بلغات أخرى عادة ما يقعون تحت تأثير ضغوط نفسية صعبة نتيجة دراستهم للغة العربية لا سيما إن كانوا يعيشون في مجتمع عربي، ومن ثم فإنهم بحاجة إلى إستراتيجية تيسر لهم عمليات التذكر والربط والتحليل؛ حتى لا تجتمع عليهم أكثر من صعوبة في آن واحد.
- **الأساس الاجتماعي:** تمثل مهارة التحدث إحدى مهارات التواصل الرئيسة التي إن أتقنها المتعلم استطاع التواصل مع مجتمعه، وهذه المهارة لا تنمو والمتعلم بمعزل عن زملائه أو مجتمع اللغة الأصلي، وإنما تنمو في مجتمع مستعمل للغة بصور متعددة.

ب) أهداف الإستراتيجية:

هدفت الإستراتيجية المقترحة تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأول A1، من خلال تنمية ثلاثة جوانب:

- نطق الأصوات العربية والتمييز بينها.
- بناء العبارات وإنتاج الجمل.
- الجانب الإيحائي المصاحب.

ج) خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري:

تم التدريس بالإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

- مرحلة الانتباه والملاحظة.
- مرحلة التحليل والاستنتاج.
- مرحلة البناء والتكوين.
- مرحلة العرض والأداء.

وقد تضمنت كل خطوة من الخطوات السابقة مجموعة من الأنشطة التي يقوم بتنفيذها المعلم مع المتعلمين بهدف تنمية مهارة التحدث لديهم، ومن تلك الأنشطة:

د) الأنشطة الصفية المناسبة للإستراتيجية المقترحة:

أنشطة المرحلة الأولى: الانتباه والملاحظة أنشطة المرحلة الثانية: التحليل والاستنتاج

انظر إلى الصورة ولاحظ.	انظر إلى الصورة وأجب عن السؤال الذي تحتها
انظر إلى الصورة.	انظر إلى الصورة وصف ما تراه فيها.
انظر ولاحظ الحرف الذي يظهر أمامك.	اذكر الحرف الذي يظهر أمامك.
انظر ولاحظ الكلمة التي تظهر صورتها أمامك.	اذكر الكلمة التي تظهر صورتها أمامك.
ميز بين الكبير والصغير.	انظر إلى الصورة وحدد المكان.
ميز بين الألوان التالية.	انظر إلى الخريطة واذكر اسمها.

أنشطة المرحلة الثالثة: البناء والتكوين أنشطة المرحلة الرابعة: العرض والأداء

كون جملا كما في المثال	أكمل الحوار مع زميلك من خلال ما يظهر لك من الصور
رتب الكلمات لتصبح جملة	احكِ القصة الموجودة أمامك في الصور

اقرأ الجدول وقل من أنت؟	حول الجدول إلى قصة
انظر إلى الصور وكوّن قصة.	انظر واستمع ثم احك قصة مماثلة
انظر إلى الصور أنت وزميلك وكوّنَا حوارا.	انظر إلى الصور أنت وزميلك وكوّنَا حوارا.
انظر واستمع ثم أعد القصة	

هـ) أساليب التقويم في الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري

تنوعت أساليب التقويم في الإستراتيجية المقترحة حيث اشتملت تقويما مبدئيا من خلال تطبيق اختبار مهارات التحدث تطبيقا قبليا؛ لتحديد المتوافر لدى المتعلمين من مهارات التحدث، ثم التقويم المبدئي المتمثل في التدريبات والواجبات المنزلية والاختبارات الأسبوعية بهدف متابعة مستوى النمو في مهارات التحدث لدى المتعلمين، وأخيرا التقويم الختامي والذي تم فيه تطبيق اختبار مهارات التحدث على المتعلمين تطبيقا بعديا.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري في تنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ الأول؟ توصل الباحث لما يلي:

بعد التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل البصري وتطبيق اختبار التحدث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تطبيقا بعديا، قام الباحث بجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS لحساب متوسط درجات كل المتعلمين في كل مهارة وكذلك عدد الإشارات السالبة – التي تشير إلى المهارات التي حصلت على نتائج في القياس البعدي أقل من التي حصلت عليها في القياس القبلي–، وعدد الإشارات الموجبة – التي تشير إلى حصول المعيار على نتائج أعلى مما حصل عليها في التطبيق القبلي للاختبار– وكذلك متوسط رتب درجات أفراد المجموعة البحثية، وقيم Z، ودلالتها الإحصائية، وذلك للتحقق من فروض البحث الثلاثة، وكانت النتائج على النحو التالي التالي:

أولاً– نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتعلمين في مهارات التحدث (نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى ٠.٠١". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون كما في الجدول التالي:

جدول (٣) قيمة "Z" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد في مهارة نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا في كل من القياسين القبلي والبعدي

مهارات التحدث (نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا)	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
ينطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا.	قبلي	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يميز في نطقه بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا.	قبلي	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يميز في نطقه بين الحركات الطويلة وبين الحركات القصيرة.	قبلي	١.٥٠	٠.٥٣	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٦٤٠	٠.٠١
	بعدي	٣.٧٥	٠.٤٦	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
ينطق صوت التنوين في الكلمات المنونة نطقا صحيحا.	قبلي	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يميز في نطقه بين الأصوات الساكنة وبين الأصوات المُضَعَّفة نُطقا صحيحا.	قبلي	١.٦٢	٠.٥١	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٦٤٠	٠.٠١
	بعدي	٣.٨٧	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
ينطق اللام الشمسية والقمرية نطقا صحيحا.	قبلي	١.٣٧	٠.٥١	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٦٤٠	٠.٠١
	بعدي	٣.٦٢	٠.٥١	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
الدرجة الكلية للمهارة	قبلي	٧.٨٧	١.١٢	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٣٩	٠.٠٥
	بعدي	٢١.٧٥	١.٢٨	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		

من الجدول السابق يتضح مايلي:

أ- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات مجوعة البحث من الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحدث سواء على مستوى الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة:نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا أو على مستوى المهارات الفرعية وهو ما يتفق مع (أحمد رشوان، ٢٠٠٨)، ودراسة (حسن عمران، ٢٠١٣)، ودراسة (أحمد حسن، ٢٠١٧)، ودراسة (الشيخ وسنجي والشيخ، ٢٠١٨م).

ب- تحقق أعلى متوسط لدرجات المتعلمين وقيمته (٣.٨٧) في المهارة الفرعية الخامسة ونصها: يميز في نطقه بين الأصوات الساكنة وبين الأصوات المُضَعَّفة نُطقا صحيحا، يليه المهارة الفرعية الثالثة ونصها: يميز في نطقه بين الحركات الطويلة وبين الحركات القصيرة، وبلغ(٣.٧٥) ويرجع الباحث ذلك إلى أن المهارتين تتعلقان بمظهر صوتي يرتبط بصامت واحد، بالإضافة إلى

كون المتعلمين لهم أصول عربية مصرية يسرت من نطقه للأصوات العربية بعامة ولهاتين المهارتين بخاصة؛ بالإضافة إلى ماقدمه البحث من فيديوهات تربط بين نطق الصوت وشكله الكتابي مما يعطي فرصة للمتعلمين التمييز بين الأحوال المختلفة للصوت الواحد.

ثانيًا– نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتعلمين في مهارات التحدث (بناء العبارات وإنتاج الجمل) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى ٠.٠١". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون كما في الجدول التالي:

جدول(٤) قيمة "z" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد في مهارة بناء العبارات وإنتاج الجمل في كل من القياسين القبلي والبعدي

مهارات التحدث (بناء العبارات وإنتاج الجمل)	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
يتحدث بالعربية بشكل صحيح حول مواقف الحياة اليومية.	قبلى	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٨٥	٠.٠١
	بعدى	٣.٦٢	٠.٥١	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يستخدم المفردات المناسبة للمواقف التي يستعمل فيها اللغة.	قبلى	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يوظف الضمائر في التعبير عن نفسه وعن الآخرين بصورة صحيحة.	قبلى	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٦٤٠	٠.٠١
	بعدي	٣.٣٧	٠.٥١	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يجيب تساؤلات بسيطة قصيرة حول مواقف الحياة اليومية.	قبلى	١.٠٠	٠.٠٠	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٨٥	٠.٠١
	بعدى	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يقف أثناء التحدث في مواضع الوقف الصحيحة.	قبلى	١.٠٠	٠.٠٠	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٨٥	٠.٠١
	بعدى	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يستعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص بأساليب مناسبة وصحيحة لغويا.	قبلى	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يستخدم عبارات المجاملة وآداب التعامل مع الآخرين.	قبلى	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	بعدى	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
يتحدث باستخدام أساليب العربية مثل: الاستفهام، والنداء، والطلب المباشر، والنفي.	قبلى	١.٢٥	٠.٤٦	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٦٤٠	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
الدرجة الكلية للمهارة	قبلى	٨.٨٧	٠.٩٩	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٥٥	٠.٠٥

	بعدي	٢٨.٠٠	٣.٦٦	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠	

من الجدول السابق يتضح الآتي:

أ- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات مجوعة البحث من الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحدث سواء على مستوى الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة الثانية: (بناء العبارات وإنتاج الجمل) أو على مستوى المهارات الفرعية المنبثق منها وهو ما يتفق مع دراسة (الفوزان، ٢٠١٦)، وودراسة (الشيخ وسنجي والشيخ، ٢٠١٨م)، التي أظهرت نتائجها أن متوسط درجات المتعلمين فمهارة تحديد أفكار التحدث وتنظيمها ومراعاة فنياته كان أعلى متوسط بين باقي المهارات.

ب- ويفسر الباحث ذلك بعدة أمور منها:

- أن المدخل البصري الذي بنيت في ضوئه الإستراتيجية المقترحة القائمة هو أحد مداخل التعلم المعرفي أو النظرية المعرفية التي تهتم ببناء المعرفة وتنظيمها، وهو ما يجعل إجراءات التدريس في ضوئها تولي أهمية كبرى للأفكار والمعاني، وعلاقات الألفاظ بها، وهو ما اهتمت به إجراءات الإستراتيجية المقترحة.
- تحديد أهداف إجرائية تتعلق بالأفكار والمفردات وتوجيه المتعلمين إليها أثناء التدريس بالإستراتيجية المقترحة مما يسهم في انتباه المتعلمين لتلك المهارات ومراعاتها أثناء التحدث ليفهموا من أمامهم بشكل ناجح.

ثالثًا- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتعلمين في مهارات التحدث (الجانب الإيحائي) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى ٠.٠١". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون كما في الجدول التالي:

جدول(٥) قيمة "z" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد في مهارة الجانب الإيحائي في كل من القياسين القبلي والبعدي

مهارات التحدث (الجانب الإيحائي)	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
يتحدث في دوره أو حينما يُطلب من الحديث.	قبلي	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٨٥	٠.٠١
	بعدي	٣.٦٢	٠.٥١	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		

لا يقاطع من يحدثه أثناء حديثه أو يشوش عليه.	قبلي	١.٠٠	٠.٠٠	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٨٥	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
تتسق حركات الوجه وتعبيراته مع موضوع التحدث.	قبلي	١.١٢	٠.٣٥	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	بعدي	٣.٥٠	٠.٥٣	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		
الدرجة الكلية للمهارة	قبلي	٣.٢٥	٠.٤٦	الإشارات السالبة	٠	٠.٠٠	٢.٥٦٥	٠.٠١
	بعدي	١٠.٦٢	١.٥٠	الإشارات الموجبة	٨	٤.٥٠		

من الجدول السابق يتضح الآتي:

أ–وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات مجوعة البحث من الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحدث سواء على مستوى الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة الثالثة: (الجانب الإيحائي) أو على مستوى المهارات الفرعية المنبثق منها وهو ما يتفق مع دراسة (الفوزان، ٢٠١٦م)، ودراسة (الشيخ وسنجي والشيخ، ٢٠١٨م)، ويرجع الباحث ذلك لما يلي: ما قدمته الإستراتيجية من أهداف واضحة للتحدث ترتبط وتتسق مع طبيعة التحدث للناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ، وأسس المدخل البصري، وكذلك طرق عرض المحتوى التي نوعت من أدوات المدخل البصري لتستثير أفكار المتعلم وتساعده على استدعاء الألفاظ والعبارات المناسبة للمعاني، إضافة لما لى المتعلمين من خلفية ثقافية عربية؛ حيث إنهم من أبناء المهاجرين المصريين إلى كندا ويحاول آباؤهم جميعهم الحفاظ على هويتهم العربية من خلال الزيارات المتكررة للأهل في مصر أو التواصل المستمر معهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

٤– توصيات البحث ومقترحاته:

أولا: توصيات البحث:

تأسيسا على نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

أ) الاستفادة من أدوات المدخل البصري وإستراتيجيات التدريس به في تطوير أدلة المعلم لمناهج تعليم اللغة العربية.

ب) إعداد نماذج تدريسية مختلفة من مستوى لأخر توضح كيفية تطبيق أدوات المدخل البصري والاستفادة منه.

ج) ضرورة التكامل بين ما يقدم من معلومات بصرية وبين المهارة المنشود تنميتها.

د) الاهتمام بالأداء الشفهي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نظرا لما له من أهمية كبرى في زيادة دافعية المتعلمين نحو استكمال مسيرة تعلمهم اللغة، والثقة الكبيرة التي يُكسبها للمتعلم في نفسه.

ثانيا: مقترحات البحث

تأسيسا على نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

أ) فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات القراءة الجهرية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المبتدئ.

ب) برنامج قائم على المدخل البصري لتنمية المفاهيم البلاغية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم بابكر الحاج عبد القادر٢٠١٥م: المهارات اللغوية ودورها في لإتقان تعليم اللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين، دراسة وصفية، رسالة دكتوراه، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أبو هلال العسكري (ت٣٢٠هـ): كتاب الصناعتين، (الأستانة: مطبعة محمود بك".

أحمد حسن محمد علي(٢٠١٧م): فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، مج١٨، ع٢،١، ص ص ٧٩ – ١٠٠.

أحمد طعمة حلبي (٢٠١٦م): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : المعوقات والحلول، **أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية ، مج٥، معهد ابن سينا للعلوم الانسانية ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية**.

أسامة زكي السيد علي٢٠١٦م: **الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية**، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط١.

المجلس الدولي للغة العربية(٢٠١٥م): **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**، دبي – الإمارات العربية المتحدة، من ٦ إلى ١٠ مايو الموافق من ١٧ إلى ٢١ رجب١٤٣٦.

تريزا إميل شكري(٢٠١٨م): استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس مقرر الوسائل التعليمية المعد في ضوء تقنية الواقع المعزز وأثره في تنمية مهارات الثقافة البصرية والتحصيل المعرفي لطالبات الاقتصاد المنزلي الصم، وضعاف السمع بكلية التربية النوعية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب**، ع١٠٣، ص ص ٢٣ – ٩٤.

توني بوزان ٢٠٠٧م: **كيف ترسم خريطة العقل**، الرياض: مكتبة جرير.

ثناء عبد المنعم رجب(٢٠٠٨م): أثر إستراتيجية ف التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبدعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **الجمعية**

المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(١٣٢)، ص ص ١٣٢ – ١٩٢.

جاك سي. ريتشاردز، وجون بلات، وهايدي بلات، سي .إن. كاندلين: **معجم تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة: د. محمود فهمي حجازي، د.رشدي أحمد طعيمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط١، ٢٠٠٧م.

حسن عمران حسن (٢٠١٣م): تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيف، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الثالث، يوليو، ص ص ٢٧٧ – ٣٢٣.

حسن محمد الشمراني: التحول من التقويم التقليدي الى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : تجربة مطبقة، مصر، ***المجلة التربوية، ج٣١، يناير٢٠١٢***، ص ص ١– ٤٢.

خالد عبد العزيز الدامغ، ومحمد عبد الخالق فضل ٢٠١٢م: ***الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية***، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.ح

دعاء محمد محمود درويش ٢٠١٣م: فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الجغرافية والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة رابطة التربويين العرب، ج٣، ع٤٠، أغسطس، ص ص ٢٢٠ – ٢٦٤.

ربيعة العمراني الإدريسي(٢٠١٦م): المدخل التكاملي في تعليم اللفة العربية وتعلمها، أعمال اليوم الدراسي :اللغة العربية :أدوات التحليل وأسئلةالتدريس، كلية اللغة العربية بمراكش – مختبر مناهج البحث في اللغة العربية واللغات، المؤتمر الثاني، نوفمبر، ص ص ٢٢٧ – ٢٥٤.

رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٩م): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(مناهجه وأساليبه)**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

ـــــــ(٢٠٠٤م):**المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها**، (القاهرة: دار الفكر العربي).

ـــــــ، ومحمود الناقة(٢٠٠٦م): **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمةالإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

ريم سعدون (٢٠١٦م): تأثير القصة المصورة في تنمية التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ الصف الأول الأساس: دراسة شبه تجريبية في مدينة حمص، مجلة الآداب، جامعة بغداد، ع١١٩، ص ص٣٨٧–٤٠٨

سامي توفيق جميل الخزاعلة (٢٠١٩م): أثر المدونة الصوتية في تحسين أداء متعلمي اللغة العربة الناطقين بغيرها في مهارتي الاستماع والتحدث، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

شوقي سويسي، سعدية شكري، سعاد محمد٢٠١٧م: استخدام المدخل البصري في تنمية بعض المهارات الجياتية لدى الطلاب الدارسين مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨،ج١٢،ص ص ٥٠٧–٥٣٣.

طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عسى المصري٢٠١٦م: التفكير البصري (مفهومه مهاراته، إستراتيجياته)، القاهرة، المجموعة العربية للتدريس والنشر.

عبد الرحمن خافض(٢٠١٢م): فاعلية استخدام المدخل البصري في تدريس الرياضيات بمساعدة الحاسوب في تنمية الحس المكاني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ع٤، مج١٦، ص ص ٢٢٨ – ٢٦٧.

عايش محمود زيتون ٢٠٠٧م: **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم**، عمان: دار الشروق.

عبد العزيز إبراهيم العصيلي(١٤٢٦هـ) : التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية، وآدابها، ج١٧، ع٣٣**.

علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي٢٠٠٦م: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)**، القاهرة: دار الفكر العربي،

علي أحمد مدكور(٢٠٠٨م): تدريس فنون اللغة العربية، (القاهرة: دار الفكر العربي).

ـــــــــــــ(٢٠١٤م): **النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية**، (القاهرة: لونجمان)، ط١.

ـــــــــــــــــ، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي(٢٠١٠م): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ط١.

عصام محمد عبده خطاب(٢٠١٧م): فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للقواعد الإملائية والاتجاه نحو الإملاء، مجلة القراءة والمعرفة، ع١٨٩، يوليو٢٠١٧، ص ص ٢٢ – ٥٥.

فتحي علي يونس، محمد عبدالرؤوف الشيخ(٢٠٠٣م): **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب"من النظرية إلى التطبيق"**، القاهرة، مكتبة وهبة.

كاريمان بدير، وإيملي صادق(٢٠١٧م): فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، مج٣٣، ع٣، مايو، ص ص ٣٠٤-٣٣١.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٤م): المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم، (الدمام: مكتبة المتنبي)، ١٤٣٥هـ – ٢٠١٤م.

ماهر صبري(٢٠٠٢م): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، (الرياض: مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع).

مجلس أوروبا للتعاون الثقافي(٢٠١٧م): **الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات(دراسة، تدريس، تقييم)**، ترجمة د/ عبد الناصر صبير، (المملكة العربية السعودية، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، مكة المكرمة، ١٤٣٧هـ

محمد الزيني، ياسر شعبان عبد العزيز: "فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، **مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا للتربية، ج.القاهرة، مج٢٠، ع١، ٢٠١٠م.**

محمد الشريدة، وفريال هديب (٢٠١٠م): التحدث بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامع الأردنية، مج٣٧، ع٣، تشرين الأول/شوال، ص ص ٦٣٣-٦٤٨

محمد جابر قاسم، وعلي الحديبي، ومحمد الظنحاني(٢٠١٦م): **أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول)**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمد حسن المرسي (٢٠١٩م): قراءة الصورة مدخل إلى التفكير التأملي والتعبير الإبداعي، القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.

محمد حقي صوتشين٢٠١٥م: منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: منهج ليل نموذجا، **المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**: تطوير المناهج ومنهج التطوير، اسطنبول ١٨–٢٠ ديسمبر ٢٠١٥م.

محمد حمدي السيد (٢٠١٤م): أثر اختلاف تصميم بيئات القصص الرقميةالتعليمية (ثنائية/ ثلاثية)الأبعاد لتنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع١٦١، ج٣، ديسمبر**، صص ٢٠٩ – ٢٥٦.

محمد عبد الخالق فضل (٢٠٠٧م): الاختبارات الموضوعية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "دراسة تحليلية تقويمية"، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

محمد الشيخ، وسيد سنجي، ومنار الشيخ (٢٠١٨م): استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، مج ٢٩، عدد١١٣، يناير ص ص ١٣٧ – ١٧٤.

محمد عبد الفتاح الخطيب(٢٠٠٩م): الكفاية التخاطبية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، نحو منهج أمثل لتعليم العربية، **المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود نوفمبر /ذوالقعدة**، ص ص ٢٠٥– ٢١٥.

محمد عيد عمار، نجوان القباني (٢٠١١م): **التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

محمد لطفي جاد (١٩٩٧م): برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأثر ذلك على تحصيل الطلاب واتجاههم نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية للمستوى المتوسط بجمهورية تشاد"، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ج. القاهرة.

محمد لطفي جاد (٢٠١١م): فاعلية برنامج قائم على قراءة قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية، مصر، مج١٩، ع٢، أبريل**، ص ص ١٧٥ – ٢١١.

محمد لطفي جاد٢٠١٥: تصور مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير مناسبة **المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية**، الإمارات، دبي من٥-١٠مايو٢٠١٥م، ج١٢.

محمود كامل الناقة (١٩٨٥م): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة.

محمود الناقة، ورشدي طعيمة١٩٨٣م: **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده، تحليله، تقويمه** ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

محيي الدين محسب (١٩٩٨م): **اللغة والفكر والعالم: دراسة في النسبية اللغوية بين الفرضية والتحقق**، القاهرة، لونجمان، ط١.

مرفت محمود محمد علي (٢٠١٦م):**تطوير المناهج، دليل نظري وتطبيقي للباحثين**، المنهل للنشر الإلكتروني.

مركز الشيخ زايد(٢٠١٦م):"**اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب وإنجازات)** المؤتمر العلمي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمركز الشيخ زايد بالتعاون مع البنك الإسلامي الدولي، القاهرة، مصر، ٢٥-٢٦ من المحرم ١٤٣٨ الموافق ٢٦-٢٧ من أكتوبر ٢٠١٦م.

مصطفى رسلان رسلان شلبي(١٩٨٥م): برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، ج. عين شمس.

معهد ابن سينا (٢٠١٦م): تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية، **المؤتمر السنوي العاشر بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية**، باريس ١٤٣٧هـ – ٢٠١٦م.

مقبل عابد العنزي (٢٠١٤م): فاعلية إستراتيجيات التفكير البصري في تنمية مهارات الكتابة لذوي صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بمنطقة القصيم، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ع١٥٩، ج٢، يوليو، ص ص ٥٢٣ – ٥٤٩.

منير الحافظ (٢٠٠٥م): **الوعي اللغوي (الجمالي في فلسفة الكلام)**، دمشق، دار الفرقد.

نيرات سعيد أبوبكر(٢٠٠٨): صعوبات تعليم وتعلم مهارتي الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكينيا الأسباب والحلول، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، السودان، الخرطوم، جامعة إفريقيا العالمية.

هيام المعمري (٢٠١٥م): دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة: تدريس مهارات الاتصال في اللغة العربية أنموذجا، **أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية**، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، بعنوان: (دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة) في الفترة من ٢١-٢٣/٤/٢٠١٥م، ص ص ٣٩ –٥٧.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Lyle F. Bachman**2002**: Some Reflections on Task-based language Performance Assessment, **Language Testing 2002 19 (4) 453–476**

Nahal Khabbazbashi٢٠١٥ : Topic and background knowledge effects on performance in speaking assessment, Language Testing, p1-26 download from: http://journals.sagepub.com/home/ltj

Tzu-Hui Chan, 2005: A Visual Culture Approach for Teaching Meaningful Content through Art, Partial Fulfillment o f the Requirements for the Degree of Master of Fine Art (Art Education) at Concordia University Montreal, Quebec, Canada.

Louma, S (2004): Assessing Speaking (Cambridge Language Assessment), Cambridge Unevirsity Press.

Robinson, Gail L(1988): Culturally divers I Speech Styles In Interactive Language Teaching, Rivers, Wilga M.(ed), Cambridge University Press.

Hayriye Kayi: Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language, **The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November2006.**