برنامج قائم على التعليم المتوازي للعربية المعيارية والمنطوقة لتنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

أ.م.د. محمد السيد الزيني*

تمهيد:

يرتبط الوجود البشري باللغة ارتباطا وثيقا، فمن خلالها تؤدَّى له وظائف عديدة تفكيرا وإفهاما وتواصلا وإقناعا وإمتاعا..

ومن الوظائف الأساسية للغة التواصل، وهو تبادل الآراء والأفكار والمشاعر وتشاركها بين شخصين أو أكثر، وهو يُعبِّر عن وظيفة لغوية تفاعلية ذات مظهرين: شفوي وكتابي.

ويعد التواصل الشفوي المظهر الأساسي للتواصل؛ إذ إنه الأسبق حدوثا، والأكثر استخداما، والأسرع دورانا في الحياة اليومية، وهو يتضمن مهارتين أساسيتين هما: الاستماع والتحدث:

ويعد التواصل الشفوي في شقه الاستقبالي (الاستماع) عملية استنتاجية لمستويات عديدة من المعاني:

حرفية تتضمن فك وتركيب البنى والمواضعات اللغوية linguistic conventions، ومنطقية يُعَبَّرُ عنها بدلالتي التضمن والافتراض من خلال العمليات المنطقية logical processes، وتداولية ترتبط بقواعد المحادثة principles of conversation (علي، ٢٠٠٤، ٣٨).

وتنتج المعاني التداولية من تداول negotiation اللغة بين المتكلم والسامع في سياق مادي، واجتماعي، معين وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما (نحلة، ٢٠٠٢، ١٤).

وتقترن المعاني التداولية بظواهر في الأحاديث اليومية كالحذف والانقطاع والغموض والمجاز والافتراض المسبق وأفعال الكلام.. لذا يُطلِق الباحث مصطلح "الاستماع التداولي" على التقاط المستمع هذه المعاني التي تجاوز منطوق البنى اللغوية ودلالتيها الحرفية والمنطقية من خلال الظواهر السابق ذكرها.

---

*أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية – جامعة المنصورة

"فالاستماع التداولي" يرتبط بصفة خاصة بالمستوى غير المعياري من العربية Non-Standard Arabic (NSA) الذي يستخدم في الحياة اليومية، فهو يُمَثِّل اللغة الشفوية التي يستمعها الناطقون بالعربية ويتفاهمون بها في حياتهم اليومية، ويقضون من خلالها أغراضهم، ويعتمدون فيها على المقام والتلميح أكثر مما يعتمدون على قواعد اللغة، وذلك وفقا لقاعدة: "كلما كانت معطيات السياق أوفر كان النحو أقل" (Thornbury, 1999, 4).

أمَّا المستوى اللغوي المستخدم أساسا في مضمار التواصل الكتابي، فهو ما يعرف بالعربية المعيارية المعاصرة Modern Standard Arabic (MSA)، فهو يُمَثِّل مستوى لغويا يستطيع العربي فهمه والتعامل به في مختلف الأقطار العربية، كما تستخدم في التواصل الرسمي official communication في نشرات الأخبار والمحاضرات والخطابات واللقاءات الرسمية ومعاهد التعليم وغيرها من المجالات الثقافية والعلمية والتربوية المختلفة، ويُطِلق بعض الباحثين على هذا المستوى فصحى العصر (الألوائي، ١٩٨٥، ١٢٧).

فوظائف اللغة تفرض مستويات متنوعة لاستخدامها، لكل منها خصائصه المميزة، فلغة الكتابة التي تُدَوَّن بها تجارب الناس وخبراتهم تختلف عن اللغة الشفوية المنطوقة التي يتفاهمون بها في المحافل والأسواق، ولغة الصحافة التي يُصاغ بها الإعلان المثير والخبر الملفت بما فيه من سهولة التعبير ووضوح الصياغة مع الإثارة والتشويق تختلف عن لغة الأدب وما تحفل به من تكثيف وعمق وإيحاء وتصوير.

ويُطلَق على الفجوة بين مستويي العربية المعيارية والمنطوقة "الازدواجية اللغوية" diglossia، وهي ظاهرة عامة في كل اللغات إلا أنها أوضح بصورة ملحوظة في اللغة العربية؛ نتيجة الامتداد الزماني والاتساع المكاني الكبيرين لها.

وحَمَل هذا التباين الملحوظ بين العربية المعيارية والمنطوقة بعض الباحثين الغربيين على الاعتقاد أن العرب المعاصرين ثنائيو اللغة bilingual (Eisele, 2006; Palmer, 2008) خاصة أن التباين بينهما يشمل كثيرا من الصوتيات والكلمات والتراكيب ويمتد إلى العديد من قواعد اللغة.

ومهما يكن من تباين بين مستويات العربية، فلا يُدْخِل الناطقين بها في الثنائية اللغوية؛ لأن الثنائية يفترض ألا تكون إلا عند تعايش لغتين مختلفتي الأرومة تماما كما في كندا بين الفرنسية والإنجليزية، أمَّا اللغة العربية فمهما اتسعت الفجوة بين المعيارية والمنطوقة فإنها تظل مجرد

مستويات تعبِّر عن لغة واحدة، والدليل على هذا أن المستوى المعياري من العربية ما يزال مفهوما للجميع، وقدرا مشتركا بين العرب كلهم.

وفي ضوء ذلك يُطرَح سؤال عادةً عن المستوى اللغوي الذي ينبغي أن يتوجه إليه تعليم العربية كلغة أجنبية؟

فاللغة العربية من النواحي اللغوية والثقافية والأيديولوجية يخصها ظرف ديني وتاريخي يجعل لها حيثية خاصة في المستوى اللغوي المطلوب تعليمه وتعلمه منها، فاللغة العربية ارتبطت في المقام الأول بالقرآن الكريم، وبتراث كبير نشأ في كنفه ودار حوله، فجعل للمستوى المعياري منها مكانة روحية كبيرة؛ لتبقى فصاحة آيات القرآن الكريم، ونصوص التراث المرتبطة به مفهومة، وصارت هذه المكانة قيدا على تغَيُّر قواعد اللغة وأساسياتها من جهة، وفرض هذا الظرف الديني والتاريخي على تعليم اللغة العربية عناية خاصة بالمستوى المعياري منها، سواء في تعليمها لأبنائها الناطقين بها، أو لدارسيها من الناطقين بغيرها، خاصة أولئك الذي يعدونها لغة دينية منهم؛ ويدرسونها لأغراض دينية في المقام الأول.

أمَّا فيما يتعلق بالمستوى المنطوق غير المعياري فتختلف وجهتا النظر العربية والغربية، ففي الوقت الذي ينظر الباحثون الغربيون إليه باعتباره نشاطا لغويا فريدا ومختلفا عن المستوى المعياري، وباعتباره يُمَثِّلُ لغة الحياة اليومية، ومن ثم يشيع تعليم المستوى غير المعياري في برامج تعليم العربية كلغة أجنبية في الجامعات والمراكز اللغوية الغربية (Eviatar, 2011).

وفي المقابل يرى المتخصصون في تعليم العربية في المستوى غير المعياري تهديدا للوحدة العربية ومعيارية الفصحى وبقاء تراثها متداولا مفهوما للأجيال القادمة، ومن ثم يرفضون إدراج هذا المستوى في تعليم العربية للأجانب، ويعللون ذلك باعتبارات من أهمها كثرة العاميات العربية، وأن "المواد التعليمية في اللغات الحديثة تعتمد على اللغة المعيارية أو لغة الكتابة" (يونس، والشيخ، ٢٠٠٤، ٨٦).

ويقف بعض المتخصصين في تعليم العربية موقفا وسطا ينظرون فيه إلى المستوى غير المعياري من العربية باعتباره "واقعا لا مفر منه، وهو أداة الاتصال بين الناس، وليس لكاتب أن يتصور اختفاءه في زمن قريب، ولا يعدو الأمر وراء إنكاره أن يكون تجاهلا لواقع يفرض نفسه، ومع تسليمنا بهذا إلا أن لنا بخصوص تعليمه للناطقين بغير العربية موقفا واضحا، مؤداه أن يقتصر تعليمه على البرامج الخاصة، التي تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم تعلم

عامية إحدى البلاد العربية، أمَّا البرامج العامة لتعليم العربية، فنرفض استخدام العامية فيها" (مدكور، ٢٠١٦، ٧٩).

ومن ثم نشأ اتجاه لا يمانع في بناء برامج خاصة لتعليم المستوى غير المعياري من العربية للأجانب؛ باعتباره لهجات عربية شفوية منطوقة، لا تكفي معرفة العربية المعيارية في تيسير التفاهم في الحياة اليومية إلا من خلالها؛ ومن ثم فقد يحتاج من يزور البلدان العربية أو يقيم بها إلى ما يزيد على المعيارية المعاصرة؛ ليُحسِن التعامل مع العرب خاصة غير المثقفين منهم في كثير من المواقف اليومية والمناشط الحياتية.

ومن الأسئلة المهمة في هذا المجال: كيف يتعامل مصممو برامج تعليم العربية كلغة أجنبية مع مستوياتها اللغوية؟ وبعبارة أخرى هل يمكن الجمع بين المستويين المعياري وغير المعياري في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف يكون ذلك؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تحصلت الاتجاهات التالية:

١. تبني عربية المتعلمين المنطوقة **Adoption of educated spoken Arabic**:
٢. تقديم المستويين المعياري وغير المعياري على التوالي (أي في دورتين تعليميتين متواليتين)، **Providing two successive courses**:
٣. تعليم المستويين المعيارية وغير المعياري على التوازي، (أي في دورتين تعليميتين متزامنتين) **Teaching both standard Arabic and a dialect simultaneously** (Al-Busaidi, 2015, 706)
٤. التقريب بين المستويين بحيث يمكن تعليمهما في مستوى واحد، وهو ما كان يُطلَق عليه "تفصيح العامية"، وهو اتجاه يرتكز على عمق ارتباطهما، فكثير من الكلمات العامية عربية فصيحة أصابها لحن أو تحريف، مما دعا بعض المتخصصين إلى تبني اتجاه تفصيح العامية انطلاقا من أن الفرق بينهما ضئيل (الناقة، ١٩٨٤) وكثير مما نظنه عاميا حينما ننعم النظر ونتقصى نرى لما خطأناه وجها عاليا في الصواب (الموسى، ١٩٨٤). فالمستوى المنطوق غير المعياري من العربية مهما بعد عن المعياري تظل إمكانية تقريبه منه، وتحديد أصوله الفصيحة التي تطور عنها، وقد بذلت في هذا جهود كبيرة قديما وحديثا، يمكن الإفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

وفي الإمكان – في ضوء ما سبق – الإفادة من هذه الاتجاهات في تنمية الاستماع التداولي من خلال ما يلي: اعتبار المستوى المعياري أساسا يجري الانطلاق منه لتعليم العربية للأجانب،

ومن ثم يتم تعليمه منفردا في المستويين المبتدئ والمتوسط، حتى تستحكم مهاراته، ثم تطرح – في هذا الإطار – فرضيتا تعليم المعيارية والمنطوقة على التوالي (أي في دورتين تعليميتين متواليتين) فيتعلم الدارس المنطوقة بعد المستوى المتوسط، بعدما يلم بأساسيات المعيارية في المفردات والدلالة والتراكيب؛ ليسهل اكتساب مهارات التواصل بهما، أو على التوازي مع المستوى المتقدم (أي في دورة تعليمية واحدة) للتقريب بينهما؛ ليسهل على الدارس الربط بين المعيارية والمنطوقة في الألفاظ والتراكيب، خاصة وأن بعض البحوث التي أجريت توصلت إلى أهمية المنطوقة والتأثير الإيجابي لتعليمها في المعيارية، فعلى الرغم من صعوبة المفردات المنطوقة غير المعيارية وخصوصيتها من منطقة إلى أخرى، وعدم تداولها في التدريس في غرفة الصف، إلا أن الدارس يسعى دوما للحصول على هذه المفردات بهدف التواصل مع الناس خارج غرفة الصف (القفعان، والفاعوري، ٢٠١٢، ١).

ومن ثم توضع في هذا البحث فرضية أن تعليم المعيارية والمنطوقة على التوازي بدءا من المستوى المتقدم مع التقريب بينهما في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها يجعل في الإمكان تحسين الاستماع التداولي لدى الدارسين.

وتدريس اللغة المنطوقة غير المعيارية بالتوازي مع المعيارية في المستوى المتقدم من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يجعلها مطلوبة ولا هدفا في حد ذاتها، لكنه يتجاوز ما تمثله من عقبة في طريق التواصل الفعال لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، وفي المقابل فالإعراض التام عن المستوى غير المعياري في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها كنشاط لغوي يموج به الشارع العربي ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة يجعل التواصل باللغة العربية للناطقين بغيرها موضع صعوبة مؤكدة.

لذا فقد توصلت البحوث الدراسات التي أجريت على اتجاهات الدارسين نحو تعلم العربية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن أكثر من نصف عدد عينة الدراسة يرون اللغة العربية لغة صعبة التعلم، وأن إحراز مستوى مرتفع من إجادتها أمر صعب (Denlap, 2006).

كما توصلت دراسة (Eviatar, 2011) إلى أن تعلم الشكل المكتوب للعربية يستغرق وقتا أطول مقارنة باللغات الأجنبية؛ لأن تعلم لغة الكتابة يختلف كثيرا عن لغة الحياة اليومية.

وقد أجريت دراسات أخرى لتحديد أسباب هذه الصعوبة من أهمها (El-Batal & Denlap, 2006; Denlap, 2006; Stevens, 2006; Wahaba; 2006; Palmer, 2008;

Fragman & Russak, 2010; Abdelhadi, Ibrahim & Eviata, 2011; Myhill, 2014; Al-busaidi, 2015)،

وقد توصلت هذه الدراسات إلى فئتين من الأسباب: لسانية، وتربوية، فمن الأسباب التربوية: نوعية وسمات برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، ونوعية معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمواد التعليمية المستخدمة.

ومن الأسباب اللسانية: أن العربية لغة تركيبية وليست تحليلية، مما يجعلها تختلف عن في تراكيبها عن مجموعة اللغات الهندو أوربية، وأنها تتسم بنظام صرفي شديد التعقيد (Holmes, 1995)، بالإضافة إلى وضوح ظاهرة "الازدواجية اللغوية" (Eisele, 2006; Palmer, 2008).

ومما سبق يتضح أن ازدواجية المعيارية والمنطوقة من الأسباب المباشرة لصعوبة تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية وفي مقدمتها التواصل الشفوي خاصة في المستوى التداولي، وتكوين اتجاهات سلبية لدى دارسيها؛ لذا ينبغي على برامج تعليم العربية كلغة أجنبية أن تقدم لهذه الظاهرة علاجا تربويا قائما على أسس بحثية بما يسهم في حلها.

الشعور بالمشكلة:

شعر الباحث بمشكلة هذا البحث شعورا مباشرا من خلال خبرته الشخصية في مركز تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة المنصورة التي أتاحت له أن يلاحظ معاناة أعداد كبيرة من دارسي العربية غير الناطقين بها في قاعات المحاضرات وأروقة الجامعة ومتابعة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة ومواقف الحياة اليومية من عجز واضح عن التواصل الشفوي مع أنهم يحسنون المستوى المعياري من العربية والتواصل الكتابي، ولكنهم يخفقون إخفاقا شديدا في التواصل الشفوي بلغة الحياة اليومية.

ولقد شكا للباحث دارسون أكراد عراقيون يحظون بقدر لا بأس به من إتقان الفصحى، مما شجعهم على اختيار مصر لاستكمال دراساتهم العليا، فكانت أوّل عبارات سمعوها في مطار القاهرة: "تشيل شنطك يا باشا!! أجيب لك عربية؟ عايز تروح فين؟.."فأربكهم هذا، ولم يتبينوا معناه، وكان مؤذنا لهم بمشكلة كبيرة في مصر، ولو قيل: "أَنَحْمِلُ حقائبَكَ يا سيدي! هل أحضر لك سيارة؟ أين تريد أن تذهب؟" لاختلفت الحال، فكأنهم يستمعون إلى لغة أجنبية في الشارع والسوق ووسائل الإعلام بل وقاعات المحاضرات.

وتصبح المشكلة أشد وضوحا عندما تتعلق بالجوانب التداولية من الاستماع، والأمثلة على هذا لا تنحصر، ومنها أن الباحث التقى دارسا كرديا من الملتحقين بمركز تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة المنصورة خارجا من الجامعة، وحينما سأله الباحث عن فريق العمل بالمركز، و"هل عملوا معه الواجب؟"، لم يتبين الدارس الكردي المدلول التداولي لـ"عمل الواجب" في هذه العبارة؛ لارتباطه أكثر بالمستوى المنطوق غير المعياري في مصر، وتعني أداء ما يجب من الضيافة والمجاملة والإكرام، وانحصر تفكيره في أداء "الواجبات الدراسية" homework، فكثير من العبارات تحمل معاني تداولية في المنطوقة مختلفة تماما عن المعيارية.

كما أرسلت هيئة الفولبرايت عددا من الدارسين من جنسيات مختلفة إلى مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المنصورة؛ ليلتحقوا ببرامج خاصة بتعليم العامية المصرية؛ لأنهم تعلموا المستوى المعياري من اللغة في بلادهم، ومع هذا فلا يمكنهم الفهم الاستماعي للغة الشارع، ولا متابعة وسائل الإعلام، ومن ثم لا يمكنهم الانخراط في مواقف الحياة اليومية في مصر.

وكان من المألوف أن يتعلم الدارسون الأجانب العربية بمركز تعليمها للناطقين بغيرها، ثم يُوَكَّل بهم من المدربين وعُمَّال المركز من يصحبهم أو ينوب عنهم في أغراضهم الحياتية إلى الجزار والسمسار والتجار.. لأنه ليس من السهل أن يحدث التفاهم والتواصل معهم من خلال المستوى المعياري الذي يتعلمونه في فصول المركز مع فئات كثيرة من المجتمع.

ولقد أصدر مكتب الوافدين بجامعة المنصورة تقارير تضمنت حالات إخفاق وتسرب من الوافدين الأجانب المقيدين بالجامعة بسبب صعوبات الاستماع في قاعات المحاضرات مع الأساتذة والطلاب والموظفين، ولجوء كثير من هؤلاء الدارسين إلى تعلم اللغة الإنجليزية واستخدامها كلغة وسيطة بديلا عن العربية التي لا يحسنون الاستماع إلى المستوى المنطوق غير المعياري منه، ومن ثم لا يمكنهم التواصل بها، والتوصية بضرورة إدماجهم – تحت إشراف المركز – في الحياة الجامعية والمجتمع المحلي.

وقد توصلت الدراسات التي أجريت على دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها أن ثلاثة أرباع العينة وجدوا في الازدواجية اللغوية مثبطا عن استكمال دراستهم، وأن نسبة ٦٩,٧٤% من العينة يرون التفاوت بين المستويين المعياري والمنطوق سببا رئيسا في توقفهم عن دراسة المعيارية (طوقان، ١٩٩٨).

من هنا ظهرت الحاجة إلى تقريب المستوى الذي يتعلمه هؤلاء الدارسون من لغة الحياة اليومية الشفوية المنطوقة، وبعبارة أخرى بناء برنامج يساعدهم – بالإضافة إلى اللغة المعيارية – على فهم المنطوقة المصرية وصوتياتها وقواعدها؛ لمساعدتهم على فهم أحاديث المصريين، وطريقة أدائهم في التعبير والتفكير، ومأثوراتهم، وأمثالهم الشفوية التي صارت نتاجا لهذه اللهجة، واعتبرت ذلك درسا مكملا لدروس تعليم العربية المعيارية الميسرة.

وقد أكدت البحوث والدراسات السابقة ضعف مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها كدراسات (إبراهيم، ٢٠١٢؛ عبد اللاه، ٢٠١٥؛ أبو حمره، ٢٠١٥؛ حمودة، ٢٠١٦؛ أبو العز، ٢٠١٦، أبو جانب، ٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف اكتساب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها للمهارات اللغوية اللازمة للاتصال الجيد وعلى رأسها الاستماع في المواقف اللغوية المختلفة.

وعرضت دراسة أندرسون وأبو رابية (Anderson & Abu Rabiah,2009) بقدر من التفصيل لمهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة، وأكدت انخفاض مستوياتهم في مهارات اللغة الشفوية إلى الدرجة التي تستلزم البحث المستمر والمتابعة الجادة.

كما أكدت دراسة سليمان (٢٠١٠) قصور مهارات الاستماع لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وفي ضوء ذلك أكد بحث (الزيني وسالم، ٢٠١٢) حاجة الدارسين الأجانب إلى استراتيجيات تعويضية، لمهارات الاستماع والتحدث لديهم.

وعُنِيت دراسة سلمان (٢٠١٥) بصفة خاصة بتنمية مهارات اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي لدى عينة من الدارسين العراقيين الناطقين بالكردية.

واستخدام بحث عبد اللاه (٢٠١٥) استراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها.

واستخدمت دراسة (أبي جانب، ٢٠١٨) البراجماتية (التداولية) كأساس لبرامج تنمية التواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتوصلت إلى فاعليتها.

كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية تضمنت مقابلات شخصية مع (١٥) خمس عشرة دارسا بمركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ممن يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى المتقدم؛ لمناقشة مستوى مهارات الاستماع إلى العربية المنطوقة، وحاجتهم لتنميتها، وتوصل الباحث في ضوئها إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (١):

جدول (١)

مهارات الاستماع بالعربية التي يحتاج أفراد العينة الاستطلاعية إلى تنميتها

المهارة	عدد أفراد العينة الاستطلاعية الذين يحتاجونها	النسبة المئوية
التمييز السمعي	٦	%٤٠
الفهم الاستماعي	٨	%٥٣,٣
الاستماع التداولي	١٣	%٨٦,٦

ويتبين من الجدول السابق أن نسبة لا يستهان بها من أفراد العينة (لا تقل عن ٤٠%) يحتاجون إلى تنمية مستويات متنوعة من مهارات الاستماع بالعربية، وأن أعلى هذه النسب تقع في مستوى "الاستماع التداولي" إذ بلغت ٨٦,٦%، وعزا أفراد العينة الاستطلاعية هذا إلى أن المستوى اللغوي الذي يدرس في غالبية برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعيد عن الحياة اليومية وحاجات الدارسين اللغوية، وإلى أن المواقف اللغوية والمحادثات وكمية الاستماع التي يتعرضون لها في هذه البرامج غير كافية في إكسابهم مهارات الاستماع خاصة الاستماع التداولي، ومن ثم حاجتهم إلى برامج خاصة تمكنهم من الاستماع إلى العامة ووسائل الإعلام في الأماكن العامة وقاعات الدرس والمحاضرات التي لا تدور مناقشاتها غالبا بالمستوى المعياري من اللغة.

تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث في العبارة التقريرية التالية:

تدني مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم بسبب التباين بين المستوى اللغوي المعياري الذي يدرسونه في برامج تعليم العربية كلغة ثانية والمستوى اللغوي المنطوق في الحياة اليومية، ومن ثم يتعين بناء برامج قائمة على المستويين (المعياري والمنطوق)؛ لتنمية مهارات الاستماع التداولي لديهم.

ويمكن صياغتها في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم باستخدام برنامج قائم على التعليم المتوازي للعربية المعيارية والمنطوقة؟

وتنبثق عنه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الاستماع التداولي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

٢. ما البرنامج المقترح القائم على العربية المعيارية والمنطوقة لتنمية مهارات الاستماع التداولي لدى لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

٣. ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على العربية المعيارية والمنطوقة لتنمية مهارات الاستماع التداولي لدى لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

١) الدارسين في المستوى المتقدم؛ إذ إنه المستوى الذي يفترض فيه أن يكون الدارس قد تعرض لمختلف ظواهر اللغة، ووصل إلى مرحلة من الثبات والاستقرار تؤهله للاستفادة من التدريب على مهارات الاستماع التداولي، بالإضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن الاستفادة العظمى من التدريب على مهارات التواصل الشفوي تكون للمتعلمين في المستوى المتقدم (أكسفورد، ١٩٩٦، ١٠٢ ؛ Dansereau, 2008, 211).

٢) المنطوقة غير المعيارية المستخدمة في مصر بلهجة أهل القاهرة؛ فنظرا لاختلاف المستوى المنطوق غير المعياري حسب الموقع الجغرافي ووجود عينة البحث في مصر، وحاجتهم للتواصل باللهجة المصرية؛ لذا اقتصر البحث على الخاصة بهذا الإقليم، بالإضافة إلى ما تتمتع به لهجة القاهرة من مقبولية وإعلامية تجعلها مفهومة ليس في كافة مناطق مصر فقط، بل وفي كافة الأقطار العربية.

٣) المواقف التي يُتوقع مرور الدارسين بها، والتي تحظى بنسبة اتفاق ٨٠% فأكثر على قائمة المواقف التواصلية.

تحديد مصطلحات البحث:

١) **الاستماع التداولي Pragmatic Listening:**

تتضمن المعاني التداولية استنتاج المعاني الضمنية والاستلزام الحواري، وأفعال الكلام speech acts والافتراضات المسبقة pre-supposition من المسموع؛ كما يرتبط الاستماع التداولي بقدرة المستمع على التعامل مع ظواهر معينة في كلام المتحاورين كالحذف والانقطاع والغموض والتزيد والمجاز والافتراض المسبق وفعل الكلام والتلميح والإشارة والاستلزام.

ومن ثم يعرف الاستماع التداولي الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنه: تمكن المستمع من ملء فجوات الحديث، وتبرير انقطاعاته، وتفسير غموضه، وتأويل مجازه، واستنتاج افتراضاته المسبقة وأفعال الكلام منه، والتقاط تلميحاته، وتحديد المشار إليه، واستنباط ما يستلزمه من معانٍ.

٢) العربية المنطوقة غير المعيارية Spoken Non-standard Arabic:

هي المستوى اللغوي المستخدم شفويا في الحياة اليومية للناطقين بالعربية، ويتسم بالاقتصاد الذي يشيع في هذا المستوى ويظهر في الحذف أو الإبدال أو القلب أو الإدغام أو التسهيل، كإهمال الإعراب، وإلزام الأسماء الخمسة الرفع، وإلزام المثنى وجمع المذكر السالم الياء في الجانب النحوي، وكتغليب التذكير على التأنيث، وعدم فك الإدغام في البعد الصرفي، وكنطق فونيم الثاء سينا، وفونيم الذال زايا في الجانب الصوتي.

٦. أهداف البحث:

١) تحديد مهارات الاستماع التداولي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٢) تحديد المواقف التواصلية التي يتعرض لها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها غالبا في حياتهم اليومية.

٣) بناء برنامج قائم على التعليم المتوازي للعربية المعيارية والمنطوقة لتنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٤) تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٧. فرضا البحث:

الفرض الأول : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي.

الفرض الثاني : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي.

٨. خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقاً لعدد من الخطوات والإجراءات يمكن توضيحها فى الآتي:

١) تحديد مهارات الاستماع التداولي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

- البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- طبيعة الاستماع والجوانب التداولية فيه خاصة في مجال تعليم اللغات الأجنبية.
- رأي الخبراء والمتخصصين.

٢) بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع التداولي للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإعداد أدوات تقويم فاعليته.

١) تطبيق البرنامج للتحقق من فاعليته، وذلك من خلال اختيار عينة من الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتدريس البرنامج لمجموعة البحث ثم تطبيق أدوات القياس بعدياً، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها وتفسيرها.

٢) تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية البحث:

يتوقع أن يُنتَفِعَ بهذا البحث فيما يلي:

١. الإسهام في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٢. تنمية وعي القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية مهارات الاستماع التداولي.
٣. مساعدة الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التغلب على نواحي القصور في معرفتهم بالمستويات اللغوية المختلفة العربية؛ ومن ثم يصبح من السهل عليهم التواصل مع الناطقين بالعربية.
٤. تزويد المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بغيرها بأدوات مقننة يمكن استخدامها في الوقوف على مستويات الدارسين في مهارات الاستماع التداولي.
٥. تقديم قائمة بمهارات الاستماع التداولي يمكن الاستعانة بها في بناء برامج لتعليم العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي.
٦. توجيه نظر معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية تبني طرائق واستراتيجيات تدريسية مناسبة لتنمية مهارات الاستماع التداولي.
٧. تزويد المشتغلين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ببرنامج مقترح في اللغة العربية متعدد المستوى اللغوي يمكن أن يقتدى به في إعداد برامج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

ثانياً . الاستماع التداولي وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. الاستماع التداولي: مفهومه، ومهاراته، واستراتيجيات تنميته:

يعد الاستماع أسبق مهارات اللغة، فأول اتصال لغوي يكون عن طريق الاستماع، وعلى الرغم من اكتسابه تلقائيا إلا أنه ينبغي تدريب المتعلم عليه منذ وقت مبكر؛ لأهميته في عملية التعلم، وسيظل العامل الأكبر تأثيرا في كل أنشطة حياته على المدى البعيد (يونس، ٢٠١٠، ١٣١).

وأخذ الاستماع المكانة الجديرة به في برامج تعليم اللغات، إذ أصبح من معايير التعلم المتفق عليها الاستماع بدقة وفهم، وعنيت في هذا المجال دراسة هريدي (٢٠٠٨) بتحديد معايير الكفاءة اللغوية اللازم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لوضع تصور مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها في ضوء الكفاءة اللغوية.

وقد تناولت الأدبيات والبحوث التربوية تصنيفات متنوعة لمستويات الاستماع من أشملها ما تناولته حبش (٢٠١٧، ٢٦٦-٢٦٧) فيما يلي:

١. الفهم الاستماعي المباشر.

٢. الفهم الاستماعي الاستنتاجي.

٣. الفهم الاستماعي الناقد.

٤. الفهم الاستماعي التذوقي.

٥. الفهم الاستماعي الإبداعي.

كما أن بعض البحوث والدراسات الأخرى تضيف مستوى التمييز السمعي (العمري، ٢٠١١، ١٧٩)، ثم يتضمن كل مستوى من هذه المستويات مهارات فرعية كأن يتضمن الاستماع الاستنتاجي (حبش، ٢٠١٧، ٢٦٦):

أ- استنتاج غرض المتحدث.

ب- استنتاج اتجاهات النص وقيمه.

ج- استنتاج خصائص الأسلوب.

د- استنتاج المعاني الضمنية.

وفي الوقت الذي تجمل فيه هذه الدراسات "الاستماع إلى المعاني الضمنية" في مهارة واحدة دون أن تبدي إيضاحا كافيا لما تحتمله هذه المعاني من احتمالات يتعلق الاستماع التداولي باستنتاج هذه المعاني الضمنية أو الأقوال المضمرة تفصيلا بكافة صورها في المستلزمات الحوارية

وأفعال الكلام، والافتراضات المسبقة وإكسابها للدارسين من خلال أنشطة اتصالية على نحو فعَّال، وفيما يلي توضيح ذلك:

الجوانب التداولية في التواصل الشفوي:

تتضمن الجوانب التداولية في التواصل الشفوي – كما تبين مما سبق – العناصر التالية:

أ- أفعال الكلام:

يعد فعل الكلام speech act مفهوما مركزيا في التداولية، أول من أطلقه "أوستين"، ومؤداه أن كل ملفوظ utterance من اللغة "أداء أعمال مختلفة في آن واحد، وما القول إلا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصريحًا ما، أو يأمر، أو ينهى، أو يلتمس، أو يشكر" (علي، ٢٠٠٤، ٣٤-٤٧). وقسَّم أوستين فعل الكلام ثلاثة أقسام:

- فعل القول: وهو الفعل الذي تتضمنه الجملة.
- الفعل المتضمن في القول: وهو الغرض الإنجازي للقول، الذي يلزم المتكلم نفسه أو غيره (المتلقي) بعمل شيء ما من خلاله كالوعد، والتحذير، والأمر، والنهي، ويمثِّل الفعل الإنجازي أساس التداولية؛ لأنه يعبِّر عن الجانب التواصلي منها، ويرتبط بالغرض والقصد.
- الفعل الناتج عن القول: وهو يتناول أثر القول في فكر المتلقي ومشاعره كالإقناع، والتضليل، والإرشاد.. (بلانشيه, ٢٠٠٧, ٤٦).

مثال ذلك: قول الأم لابنها، الكلب يعض. فهو فعل إنجاز تام، فالأم حينما تنطق هذا الملفوظ تصدر أيضا تحذيرًا، فهي تقوم بفعل إنجازي.

واستكمل "سيرل" عمل "أوستين"، فعرف أفعال الكلام بأنها: "أقل الوحدات في التواصل اللغوي، أو هو أقل وحدة في استعمال اللغة الفعلي" (عبد الحق، ٢٠٠٧، ٥٥).

ويتمثل إسهامه الرئيس في التمييز داخل الجملة بين ما يتصل بالعمل المتضمن في القول في حد ذاته، وهو ما يسميه بالقوة المتضمنة في القول، وما يتصل بمضمون العمل وهو ما يسميه بالمحتوى القضوي، وقسم سيرل أفعال اللغة خمسة أقسام هي (بلانشيه ،٢٠٠٧ ، ٦٦):

أ – التصريح: الغرض منه إحداث تغيير في العالم الخارجي، ومن أمثلته، أن يعلن المعلم الفائز في مسابقة.

ب- الوعد: يهدف إلى جعل المتكلم ملتزمًا بإنجاز عمل ما في المستقبل، ويدخل فيها الوعد، والوصية، مثاله، يعد التلميذ زميله "سوف آتى غدًا".

ج- الإخبار: الغرض الإنجازي منه وصف المتكلم واقعة معينة، وأفعاله كلها تحتمل الصدق والكذب، مثاله: يخبر المعلم تلاميذه "سيكون الاختبار غدًا".

د- الطلب، أو الأوامر: ويكون الهدف منه توجيه المخاطب إلى فعل شيء معين، من أمثلته، الأمر، النهي، الاستفهام.

هـ – التعبير، أو الإفصاح: الغرض منه التعبير عما نشعر به من حالات نفسية(انفعالية)، من أمثلته، الشكر، الاعتذار، التهنئة، المواساة.

ومما سبق يتضح أن فعل الكلام وسيلة إفهام وتواصل شفوي، حيث يستطيع الفرد من خلاله التعبير عن مقصده، وتبادل المعلومات مع المتلقي، كما يساعد فعل الكلام في التأثير في اتجاهات الآخرين وسلوكهم.

ويعتمد توظيف أفعال الكلام في التواصل الشفوي التداولي على أن يصرح الدارس، أو يأمر، أو ينهى، أو يلتمس، أو يعد، أو يشكر ..، وكلها ملفوظات إنجازية من شأنها أن توصل المقصود للمتلقي، فيجني الفائدة المقصودة حسب قصد المرسل منها – الإقناع و التأثير– لذا على التلميذ أن يعرف أن لكل خطاب جوابا، أي أن الأمر عندما نتوجه به إلى المخاطب فإننا نطلب إنجاز فعل ما، و جواب السؤال عن شيء إيجاب أو سلب، وجواب النداء إقبال أو إعراض.

ب- <u>الافتراض المسبق:</u>

يقصد به المعطيات والافتراضات المتفق عليها بين المشاركين في العملية التواصلية، فيوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس ما يفترض سلفا أنه معلوم له، فإذا قال رجل لآخر، أغلق النافذة ، فالافتراض المسبق أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مبررًا يدعو لإغلاقها، وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الآمر، وكل ذلك موصول بسياق المقام، وعلاقة المتكلم بالمخاطب.

وتمثل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية اللازمة لنجاح التواصل، وتكون متضمنة في القول سواء تلفظ بها إثباتًا أو نفيًا، مثال ذلك، أغلق النافذة ولا تغلق النافذة، فالافتراض السابق في كلا المثالين هو أن النافذة مفتوحة (دلاش، ١٩٩٦، ٣٤).

وعلى هذا الأساس ميز الباحثون بين نوعين من الافتراضات المسبقة: الافتراضات المسبقة الدلالية، والافتراضات المسبقة التداولية، وللتمييز بينهما اعتمدت قضية الصدق والكذب أساسًا لذلك، فالأول مشروط بها، فإذا كانت القضية (أ) مثلا صادقة استلزم صدق القضية (ب)، فإذا قلنا مثلًا، "إن التلميذة التي كرمها المدير كانت متفوقة"، وكان هذا القول صادقًا لزم صدق القول الآخر، وهو، "المدير كرم متفوقة"، أما الافتراضات التداولية فغير مشروطة بقضية الصدق والكذب، فإذا قلت مثلًا، "مكتبتى ثرية بالكتب" ثم قلت، "مكتبتى غير ثرية بالكتب"، فعلى الرغم من التناقض الحاصل بين القولين فإن الافتراض السابق وهو أنني أمتلك مكتبة لا يزال قائمًا (Newmeyer, 1986, 177)

والافتراض المسبق ذو أهمية كبيرة في التواصل والإبلاغ، فلا يمكن تعليم الفرد معلومة جديدة دون افتراض أساس ينطلق منه ويبنى عليه، كما أن مظاهر سوء التفاهم أو ما يعرف بالتواصل الرديء لها سبب أصلى هو ضعف أساس الافتراض المسبق الضروري لنجاح كل تواصل لغوي، ومن ثم يمكننا القول إن الافتراض المسبق يؤدى دورًا رئيسا في التواصل، فهناك رصيد من الافتراضات السابقة المستمدة من المعرفة العامة وسياق الحال لأي خطاب، هذا الرصيد من الافتراضات السابقة يظل فى تزايد مع تقدم عملية الخطاب (الزيات، ٢٠١٥).

يجب أن يتعلم الدارس توجيه حديثه إلى السامع على أساس ما يفترض أنه معلوم له؛ حتى لا يحدث سوء تفاهم مع المخاطب، كما يجب أن يعلم أن لأي خطاب رصيدًا من الافتراضات المسبقة المستمدة من المعرفة العامة وسياق الحال (براون، وسيرل ،١٩٩٧، ٩٦).

ج- <u>الأقوال المضمرة:</u>

هي متضمنات القول المرتبطة بوضعية الخطاب ومقامه، على خلاف الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية، فالقول المضمر هو المعلومات التي يحتملها الخطاب، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق المقام، كقولك: إن السماء ممطرة، فهذا الخطاب يحتمل للسامع أنك تدعوه إلى:

- الانتظار حتى يتوقف المطر. - المكوث فى البيت.

- الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد - عدم نسيان المظلة عند الخروج.

وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقة المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب، والفرق بينه وبين الافتراض السابق أن الأول محصلة السياق اللغوي، والثاني محصلة ملابسات المقام (أوستين، ١٩٩١، ١٤).

وتساعد الأقوال المضمرة الدارس على القيام بمجموعة من العمليات الاستنتاجية أهمها استنتاج غرض المتحدث ومقصده، وتحديد المعاني الضمنية لحوار مسموع، وفقا لطبيعة مواقف التواصل مع الآخرين بحيث يدرك أيًا منها يحتاج إلى الكلام المباشر، و أيًا منها يحتاج إلى تلميح.

د- الاستلزام الحواري:

كانت نقطة البدء في توضيح الاستلزام الحواري عند جرايس Grice أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون خلاف ما يقولون، فجعل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال، وما يقصد، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية، وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر اعتمادًا على أن السامع قادر على أن يصل إلى مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال ووسائل الاستدلال، فأراد أن يقيم معبرًا بين ما يحمله القول من معنى صريح، وما يحمله من معنى متضمن، فنشأت عنده فكرة الاستلزام، ويتضح ذلك أكثر من خلال الحوار التالي:

سأل أب أستاذا جامعيا عن التوجيه الصحيح لابنه، فقال:

- هل ابني مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟
- فأجابه الأستاذ: إن هذا الطالب لاعب كرة قدم ممتاز.

لاحظ الفيلسوف "جرايس" أن الدلالة اللغوية لإجابة الأستاذ تدل على معنيين: حرفي، ومستلزم، الحرفي مستخلص من الجملة، أي الطالب من لاعبي كرة القدم الممتازين، والمستلزم أن هذا الطالب ليس مستعدًا لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة، ويمكن أن يطلق على الأول (المعنى الصريح) وعلى الآخر (المعنى الضمني) (دلاش،١٩٩٦، ٣٤).

وفي ضوء ما سبق توصل الباحث إلى المهارات التالية:

جدول (٢) الظواهر التداولية ومهارات الاستماع التداولي

الظاهرة التداولية	مهارات الاستماع التداولي
١. الحذف	١. يملأ فجوات المسموع.
٢. التزيد	٢. يوضح غرض التزيُّد في المسموع.
٣. الغموض	٣. يفسر غموض المسموع.
٤. الانقطاع	٤. يبرر انقطاعات المسموع.

الظاهرة التداولية	مهارات الاستماع التداولي
٥. المجاز	٥. يؤول كنايات المسموع ومجازه.
٦. الافتراض	٦. يستنتج افتراضات المسموع المسبقة.
٧. فعل الكلام	٧. يستنبط أفعال الكلام من المسموع.
٨. التلميح	٨. يلتقط تلميحات المسموع.
٩. الاستلزام	٩. يذكر مستلزمات المسموع.
١٠. الإشارة	١٠. يحدد المشار إليه في المسموع.

العربية المعيارية والمنطوقة:

يقضي دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها وقتا طويلاً في المستوى المعياري من العربية، لكنهم يشعرون بغرابة الاستعمال في الحياة اليومية من خلال المستوى المنطوق غير المعياري من اللغة الذي يمثل لغة التواصل الشفوي ولغة الحياة اليومية، وهو مستوى بينه وبين المستوى المعياري فجوة كبيرة؛ فلا تكفي معرفة المعيارية المكتوبة، ولا فصحى التراث في تيسير التعامل معه.

وقد يُظَن أن الفرق بين المستوى المعياري والمنطوق واضح وسهل؛ لكن الدارس الأجنبي يجد الاختلاف بينهما كبيرا، مما يحبطه؛ لعدم تلبية ما تعلمه نظاميا متطلبات التواصل مع العرب الذين يتحدثون بلهجاتهم المنطوقة (القفعان، والفاعوري، ٢٠١٢، ٣).

لذا يحتاج من يزور مصر أو يقيم بها إلى شيء يزيد على المعيارية؛ ليُحسِن التعامل مع المصريين في كثير من المواقف اليومية والمناشط الحياتية، خاصة إذا كان سيقيم بها فترة طويلة نسبيا للدراسة أو التجارة أو غيرها من الأغراض الحياتية.

وقد صنفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال الفروق بين المعيارية والمنطوقة في المستويات التالية (عمايرة، ٢٠٠٧، ٥٩-٦٣):

المستوى الصوتي:

كنطق فونيم الثاء تاءً في الشامية، وسينا في المصرية، فينطقون كلمة "ثلاثة" "سلاسة" و"تلاتة"، ونطق فونيم الذال دالا في الشامية، وزايا في المصرية، فينطقون كلمة "هذا" "هدا" و"هزا".

المستوى النحوي:

كإلزام الأسماء الخمسة الرفع، وإلزام العدد هيئة المذكر مع أي معدود، وإلزام المثنى وجمع المذكر السالم الياء..

المستوى الصرفي:

كتغليب التذكير على التأنيث، وعدم فك الإدغام كقولهم: "شديت الحبل" بدلا من "شددت الحبل"، وغلبة وزن "انفعل" في البناء للمجهول كما في قولهم: "انقتل المجرم" بدلا من "قُتِلَ المجرم".

ولقد اتجهت كثير من الجهود اللغوية إلى تقريب المستوى المنطوق من الفصحى من خلال تيسير الفصحى وتقريب مواردها، ومحاولة استخدامها "شفوية" منطوقة كما هي مكتوبة، ومن خلال دراسة الأصول الفصيحة للعامية المصرية، ومحاولة رد "انحرافات" أو "تحريفات" العامية لأصولها العربية الفصيحة.

وقد أسفر هذا الاتجاه عن مستوى ثالث هو "العربية الفصيحة المعاصرة"، وهي لغة سهلة للكتابة والتحدث، لكنها ليست متيسرة إلا لمن نال حظا لا بأس به من التعليم والثقافة، أمَّا الجمهور الأعظم من الشعب المصري فمازال يتحدث بالعامية، ويتواصل بها ويُنشِد ويتغنَّى..الخ

وقلَّما سار الباحثون واللغويون في الاتجاه المقابل: دراسة العامية نفسها، واشتقاق قواعدها التي تميزت بها عن الفصحى؛ لمحاولة فهم أحاديث المصريين، وطريقة أدائهم في التعبير والتفكير، وأغانيهم، وأزجالهم، وأمثالهم الشفوية التي صارت نتاجا لهذه اللهجة.

وبإمكان برامجنا التعليمية أن تؤدي دورا مهما في تقريب هذين المستويين (المعياري والمنطوق) من العربية، وأهم قضية تُراعَى في هذا الموضوع أن نأخذ بعين الاعتبار المستوى الذي نتعامل معه، وكذا خصوصية اللهجة حسب الإقليم الذي يستعملها وفي هذا ثلاث لهجات رئيسة لمستوى العربية المنطوقة هي المصرية والشامية والخليجية.

ثالثاً . إجراءات تنمية مهارات الاستماع التداولي:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد استلزم ذلك إعداد برنامج قائم على تعليم العربية المعيارية والمنطوقة على التوازي، وتطبيقه لتنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الدارسين، وإعداد أدوات للتحقق من فاعليته في تحقيق أهدافه، وفيما تفصيل تلك الإجراءات:

١. إعداد قائمة المواقف التواصلية اللازمة لدارسي اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى المتقدم:

هدفت القائمة إلى تحديد المواقف التواصلية التي يتوقع أن يَمُرَّ بها الدارسون في المستوى المتقدم؛ لاستخدامها كأساس لتحديد موضوعات دروس البرنامج المقترح.

وقد اعتُمِدَ في إعداد هذه القائمة على ما يلي:

القوائم السابقة التي صممت لهذا الغرض مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت ببرامج تعليم العربية لأغراض خاصة (آزاد، ١٩٩٨؛ محمد، ٢٠٠٦؛ عبد الله، ٢٠٠٨؛ عبد الله، ٢٠١٠؛ سالم، ٢٠١١؛ عثمان، ٢٠١٢) والدراسات والبحوث التي أجريت لتنمية مهارات الاستماع والتواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (سليمان، ٢٠١٠؛ Anderson & Abu Rabiah,2009؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ عبد اللاه، ٢٠١٥؛ أبو حمره، ٢٠١٥؛ حمودة، ٢٠١٦؛ أبو العز، ٢٠١٦).

وتم تصميمها في صورة (٤) أربعة أنواع من المواقف (اجتماعية وتعليمية وتجارية وطبية) يتضمن كل نوع منها (٥) خمسة مواقف مقترحة، فيكون الإجمالي (٢٠) عشرين موقفا مقترحا تعرض في صورة استبانة على الدارسين لاختيار أهمها بالنسبة لهم.

وقد تم التوصل إلى (٨) ثمانية مواقف تمس الحاجة إليها الدارسين، ويُتوقع أن يمروا بها في التواصل باللغة العربية في الحياة اليومية، في ضوء تحديد درجة أهمية كل موقف بحيث تحصل على نسبة موافقة تساوي أو تزيد عن ٨٠%.

٢. إعداد قائمة مهارات الاستماع التداولي:

حُدِّدت مهارات الاستماع التداولي اللازمة للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى المتقدم من خلال المصادر التالية:

- دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات الاستماع للناطقين بغير العربية على وجه الخصوص (الحديبي، ٢٠٠٨؛ حسين، ٢٠٠٨؛ Anderson & Abu Rabiah,2009؛ سليمان، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ الشيخ، ٢٠١٥؛ عبد اللاه، ٢٠١٥؛ سلمان، ٢٠١٥؛ أبو حمره، ٢٠١٥؛ حمودة، ٢٠١٦؛ أبو العز، ٢٠١٦)، وأدبيات التداولية ودراساتها (نحلة، ٢٠٠٢؛ عبد الحميد، ٢٠١١؛ الزيات، ٢٠١٥؛ عبد الرحمن، ٢٠١٦).
- مراجعة أهدف بعض برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وعلى ضوء الإجراءات السابقة تم حصر مهارات الاستماع التداولي، وحذف المتشابه منها، ووضعها في قائمة أولية بلغت (١٠) مهارات.

وللتحقق من صلاحية القائمة، تم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية بلغة (٨) ثمانية خبراء؛ وذلك بهدف التحقق من مدى شمول القائمة لمهارات الاستماع التداولي، ومدى مناسبة المهارات للدارسين في المستوى المتقدم، بالإضافة إلى دقة الصياغة اللغوية للمهارات، وفي ضوء آراء المحكمين، أصبحت الصورة النهائية للقائمة تتكون من (١٠) مهارات استماع تداولي.

٣. إعداد اختبار مهارات الاستماع التداولي:

١) هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مدى توفر مهارات الاستماع التداولي لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٢) مصادر بناء الاختبار:

اعتُمِدَ في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- قائمة مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها السابق تحديدها.
- الدراسات والبحوث السابقة في مجال الاستماع (الحديبي، ٢٠٠٨؛ حسين، ٢٠٠٨؛ Anderson & Abu Rabiah,2009؛ سليمان، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ الزيني وسالم، ٢٠١٢؛ الشيخ، ٢٠١٥؛ عبد اللاه، ٢٠١٥؛ سلمان، ٢٠١٥؛ أبو حمره، ٢٠١٥؛ حمودة، ٢٠١٦؛ أبو العز، ٢٠١٦).
- الأدبيات والبحوث المرتبطة بالتداولية وتطبيقاتها التربوية (نحلة، ٢٠٠٢؛ عبد الحميد، ٢٠١١؛ الزيات، ٢٠١٥، عبد الرحمن، ٢٠١٦).

٣) وصف الاختبار:

تكون الاختبار من (٢) حوارين مسموعين يعقبهما (٣٠) ثلاثون سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، سُجلت بحيث يستمع الدارس إلى النص كاملا في البداية، ثم يُطلَب منه الاستماع إلى السؤال ثم الإجابة عنه باختيار البديل المناسب في ورقة إجابة أعدت لهذا الغرض.

٤) صلاحية الاختبار:

بعد صوغ الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء في تعليم اللغة العربية بلغت (٨) ثمانية خبراء، بهدف التحقق من صلاحيته كأداة لقياس مهارات الاستماع التداولي لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أشار به المحكمون، من إعادة صياغة بعض الأسئلة، وضبط بعض المفردات بالشكل.

٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبِّق الاختبار على مجموعة الدارسين الناطقين بغير العربية بلغ عددهم (١٠) عشر طلاب؛ لتحديد خصائص الاختبار الإحصائية والتحقق من وضوح تعليماته.

- زمن الاختبار:

تم تسجيل أسئلة اختبار الاستماع التداولي، وخصص (١٥) ثانية تقريباً لطرح السؤال، كما تم تخصيص فترة صمت قدرها (٣٠) ثانية بعد طرح كل سؤال لإتاحة الفرصة أمام الدارس لاختيار البديل المناسب من بين البدائل التي أمامه في ورقة الإجابة، وقد عدت هذه الفترة مناسبة للإجابة عن كل السؤال الواحد استناداً إلى نتائج دراسة روي (Rowe,1974) التي أكدت حاجة الدارسين إلى فترة انتظار مدتها (١٤) ثانية في المتوسط للإجابة عن سؤال ما.

هذا، وقد أتم معظم الدارسين الإجابة عن أسئلة الاختيار قبل انتهاء الزمن المحدد، ولم تكن هناك شكوى تتعلق بسرعة طرح السؤال ؛ وهذا يشير إلى مناسبة الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار، ومن ثم بلغ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٣٠) دقيقة.

- ثبات الاختبار:

لتحديد معامل ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعِيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، ثم حُسِبَ معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٤%) أي أن معامل ثبات الاختبار (٧٤%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

٦) الصورة النهائية للاختبار:

بعد التحقق من سلامة ضبط الاختبار إحصائياً، بلغ عدد مفرداته (٣٠) ثلاثين سؤالاً، وبذلك يكون الاختبار قد وضع في صورته النهائية وأصبح قابلاً للتطبيق.

٤. بناء البرنامج المقترح:

تضمَّن البرنامج المقترح (١٠) عشر دروس لتنمية مهارات الاستماع التداولي متضمنة درس مراجعة، وقد نظم محتوى البرنامج حول المواقف التواصلية التي يمر بها الدارسون في المستوى المتقدم، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج ارتباطه بالأهداف، ومناسبته لخصائص الدارسين، وكفايته لإعطاء فكرة واضحة عن المادة العلمية.

يعتمد البرنامج في بنائه على محادثات وحوارات شفوية في مواقف متنوعة، وأغراض مختلفة، وما يقابلها كِتابَةً بالمنطوقة المصرية والمعيارية (الفصيحة الميَسَّرة)، وعقب كل محادثة نتناول ما يلي:

١. **دراسة صوتية تتناول ما تختلف فيه اللهجة المصرية المنطوقة عن المستوى المعياري من اللغة نطقا.**
٢. **مناقشة الثروة اللغوية من خلال معاني المفردات، ومضاد بعض الكلمات، والجمع والمفرد..الخ بما ينمي الحصيلة اللغوية من المنطوقة المصرية، ويُقَرِّب بينها وبين المستوى المعياري من العربية.**
٣. **كما أوليت عناية خاصة للجانب التداولي من اللغة من خلال عرض قدر كبير من الأساليب العامية والتعبيرات الكنايات والأمثال والتضمينات والافتراضات السابقة في موضوع الدروس، مع شرحها وتقريبها بالمستوى المعياري من اللغة.**
٤. **استنتاج بعض القواعد التي تحكم المنطوقة مختلفة فيه عن النحو العربي في أبواب متعددة مثل: النفي والاستفهام والأسماء الخمسة ..الخ**
٥. **كما تبع كل درس مجموعة متنوعة من التدريبات على صياغة الجملة في المنطوقة المصرية ومقارنتها بالعربية المعيارية.**

وقد روعي في هذا كله أن يكون بأسلوب سهل قريب المتناول للدارسين الأجانب الذين يريدون المعيشة أو الإقامة أو الدراسة بمصر، وأن يتناول مواقف متنوعة وأغراضا متباينة، وأن يكون معَبِّراً عن ثقافة الشعب المصري وطريقته في المعيشة والحياة، وعاداته وتقاليده، وثقافته.

ويوضح الجدول رقم (٣) الدروس التي تضمنها البرنامج.

جدول (٣)

الدروس التي تضمنها البرنامج

م	الـــــــدرس	المهـــــــارات التي تنميها
١	الدرس الأول: شَقَّة لِلْإِيْجَار	١و٢
٢	الدرس الثاني: شَقَّة فَاخِرة	٢و٣
٣	الدرس الثالث: شراء الملابس	٣و٤
٤	الدرس الرابع: نصيحة طبية	٤و٥
٥	الدرس الخامس: وليمة	٥و٦
٦	الدرس السادس: في البنك	٦و٧
٧	الدرس السابع: تعارف وصداقة	٧و٨
٨	الدرس الثامن: خِطبة (خطوبة)	٨و٩
٩	الدرس التاسع: في الجامعة	٩و١٠

١) الدارسون الذين أعد لهم البرنامج :

أعد هذا البرنامج للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها الذين وصلوا إلى المستوى المتقدم، الذي يعتبر خطوة نحو الثبات والاستقرار في استخدام اللغة، تؤهله للاستفادة من التدريب على مهارات الاستماع التداولي، وجمهور هذا البرنامج من الطلاب والطالبات الوافدين للدراسة بكليات جامعة المنصورة.

٢) طرائق التدريس في البرنامج:

اعتمد البرنامج على طريقة المناقشة؛ إذ إنها تضمنت اشتراك الدارسين اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية، حيث تزيد من اهتمام الدارسين، ودافعيتهم، وتثير انتباههم، إنها تقلل من شعورهم بالملل والتشتت والانصراف عن الدرس، وتساعد الدارس على أن يشارك بفاعلية في عملية تعلمه.

٣) الوسائل والأنشطة التعليمية:

خُطِّطت الوسائل والأنشطة التعليمية بالبرنامج لتلبية حاجات الدارسين في ضوء فلسفته القائمة على التواصل، ومن أهم هذه الوسائل والأنشطة:

- استخدام صور وملصقات تعبر عن المواقف التواصلية التي تتناسب وموضوع الدرس، بحيث يتسنى للدارس وصفها، والتعليق عليها.
- إعداد قاموس شخصي **Personal Glossary** لكل دارس، من مجموعة من البطاقات يسجل الدارس على أحد وجهي كل بطاقة منها كلمة جديدة أو غير مألوفة لديه، ويسجل على الوجه الآخر للبطاقة مشتقات الكلمة، بالإضافة إلى وضعها في جمل توضح استخداماتها.
- مناقشة الكلمات الجديدة والمفردات الصعبة التي يتعرض لها الدارس في أثناء الشرح.
- الممارسة والتدريب.
- تمثيل الأدوار مثل قيام الدارس بدور الزبون أو البائع، والمالك أو المستأجر في السؤال والإجابة عما يحتاجه.
- دراسة المحتوى المتاح من خلال وسائل تعليمية متنوعة مثل: لقطات فيديو، عروض فلاش، عروض تقديمية.

٤) أساليب التقويم في البرنامج:

تضمن البرنامج الحالي نوعين من التقويم هما: التقويم التشخيصي، والتقويم الشامل، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

- التقويم التشخيصي : ويشمل نوعين من التقويم هما :

أ. التقويم القبلي :

فالمعلم قبل البدء في تدريس البرنامج يحتاج إلى تحديد المستوى المبدئي للدارسين في مهارات الاستماع التداولي التي تضمنها البرنامج، ويتم ذلك عن طريق تطبيق اختبار مهارات الاستماع التداولي قبل البدء في تطبيق البرنامج.

ب. التقويم التكويني:

ويهدف إلى تزويد المعلم والدارس بتغذية راجعة عن أخطاء الدارس، ومعدل تقدمه، ومدى تحقيقه للأهداف، إنه يوضح للمعلم والدارس ما الذي تعلمه بالضبط؟ وما الذي ينبغي تعلمه؟

ويتم التقويم التكويني في هذا البرنامج من خلال التقويم المرحلي الذي يقدمه المعلم عقب الانتهاء من كل درس، وكذلك من خلال الملاحظات التي يدونها المعلم عن الدارس في أثناء تطبيق البرنامج، والمناقشات، والمداولات التي تحدث بين المعلم والدارس.

- **التقويم الشامل:**

ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، ويستهدف تحديد المستوى النهائي للدارسين بعد تطبيق البرنامج، ويتم ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات الاستماع التداولي بعدياً.

٥) صلاحية البرنامج للتطبيق:

للتحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق عُرِضَ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، وطُلِب منهم إبداء الرأي حول مدى ارتباط المحتوى بالأهداف المرجوة من الدارسين، وكفاية المحتوى لتحقيق هذه الأهداف، والصحة اللغوية للمحتوى، ووضوحه ومناسبته لخصائص الدارسين، وقد اعتبر الباحث المحتوى الذي يجمع عليه ٨٠% فأكثر من المحكمين مقبولا، وقد أوصى المحكمون بضرورة إعادة عنونة بعض الدروس؛ لتعبر بصورة أدق عن مضمونها، وبتبسيط بعض جمل المحاورات والنصوص التي وردت في البرنامج، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، يكون قد البرنامج قد وُضِعَ في صورته النهائية، وأصبح قابلاً للتطبيق.

٦. التجربة الميدانية:

١) اختيار عينة البحث:

اختيرت عينة من الدارسين الناطقين بغير العربية الموفدين للدراسة بكليات جامعة المنصورة، وقد شملت مجموعة البحث (٢٥) دارساً، متعددي الجنسية (نيجيريون وصوماليون وأكراد عراقيون).

والجدول التالي يوضح خصائص مجموعة البحث:

جدول رقم (٤)

خصائص مجموعة البحث

الكلية	عدد الدارسين	الجنسية	النوع	
			ذكور	إناث
الهندسة	٤	صوماليون	٤	–
التمريض	١١	نيجيريون	٣	٨
التجارة	٧	أكراد	٥	٢

الكلية	عدد الدارسين	الجنسية	النوع	
			ذكور	إناث
الآداب	٣	أكراد	٣	–
المجموع	٢٥		١٥	١٠

٢) التطبيق القبلي لأداتي البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع على مجموعة البحث قبل البدء في تدريس البرنامج يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٦و٢٧/٩/٢٠١٦م، ثم عولجت البيانات إحصائياً لتحديد نقطة البداية التي تنطلق منها المجموعة قبل تلقي البرنامج، واحتفظ الباحث بالدرجات.

٣) تطبيق البرنامج:

بدأ التجريب الميداني للبرنامج المقترح يوم الأحد الموافق ٩/١٠/٢٠١٦م، وانتهى يوم الثلاثاء الموافق ٦/١٢/٢٠١٦م، واستغرق تدريسه (٣٦) ساعة لمدة (٩) أسابيع تقريبا، بواقع (٤) ساعات أسبوعيا، وقد أظهر الدارسون رغبة متزايدة في مواصلة أنشطة البرنامج، خاصة أنها تنبع من مشكلات حقيقية مروا بها، وأنها أسهمت في تحسين تواصلهم مع المجتمع المحلي الذي يقيمون به فترة دراستهم.

٤) التطبيق البعدي لأداتي البحث:

بعد انتهاء تطبيق البرنامج، طُبِّقَ اختبار الاستماع التداولي على مجموعة البحث تطبيقا بعديا يومي الأربعاء والخميس ٧ و٨/١٢/٢٠١٦م، ورُصِدَت البيانات، وعولجت إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) لاستخلاص نتائج البحث .

رابعا . نتائج البحث :

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه :

ما مهارات الاستماع التداولي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال بناء قائمة بمهارات الاستماع التداولي اللازمة للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى المتقدم، وتمثلت في (١٠) عشرة مهارات في الصورة النهائية لقائمة مهارات الاستماع التداولي.

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال تحديد المواقف التواصلية التي يتوقع أن يمر بها الدارسون في حياتهم اليومية، وبناء برنامج يتكون من (١٠) عشر دروس نظمت حول المواقف التواصلية التي تم تحديدها؛ وذلك لتنمية مهارات الاستماع التداولي اللازمة لهؤلاء الدارسين.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:

ما مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

وتتعلق نتائج التحقق من مدى فاعلية البرنامج بالفروض البحثية التي حاول البحث التحقق من صحتها، ومن ثم يمكن تناول نتائج اختبار الفروض البحثية فيما يلي:

نتائج اختبار الفرض الأول:

صيغ الفرض الأول على النحو التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدارسين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الدارسين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار " ت " للعينات المرتبطة Paired Samples t- Test وقد أسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري والفرق بين متوسطي درجات الدارسين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
التطبيق القبلي	٢٥	١٦,٣	٤,١	١٢,٩*	٠,٧٨	كبير
التطبيق البعدي	٢٥	٢٦,٤٤	٢,٦			

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدارسين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد حجم تأثيرEffect Size البرنامج في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى الدارسين، تم فحص قيمة "ت" باستخدام معادلة مربع إيتا، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات الاستماع التداولي (٠,٧٨) وهو حجم تأثير كبير.

وتؤكد هذه النتيجة رفض هذا الفرض وقبول الفرض البديل، ويعني هذا أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

نتائج اختبار الفرض الثاني :

صيغ الفرض الثاني على النحو التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t- Test وقد أسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري والفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الذكور	١٥	٢٦,٤	٤,٢٣	٠,٢٤*
الإناث	١٠	٢٧,٥	٣,١٥	

* غير دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فرق غير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع التداولي.

وتؤكد هذه النتيجة صحة هذا الفرض الصفري من فروض البحث، ويعني هذا أن نمو مهارات الاستماع التداولي لدى الذكور لم يختلف عنه لدى الإناث نتيجة دراسة البرنامج المقترح.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

١. نتائج اختبار الفرض الأول:

أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وتدل هذه النتيجة على أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في تنمية مهارات الاستماع التداولي، وكان حجم تأثير البرنامج كبيراً في تنمية هذه المهارات.

ولا تعزى هذه النتيجة إلى الصدفة، أو إلى أية متغيرات أخرى بخلاف البرنامج؛ ومما يرجح ذلك لدى الباحث الملاحظات التي دونها عن تقدم الدارسين في أثناء تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى المناقشات التي كانت تدور معهم، فضلاً عن نتائج التقويم المرحلي التي تمت أثناء تطبيق البرنامج، حيث أكدت وسائل التقويم غير الرسمي تقدم الدارسين وتطور مهارات الاستماع التداولي لديهم، ويمكن التعويل على ذلك على ضوء ما قرره ألرسون وجراب، من أن نتائج التقويم النهائي للبرنامج تكون غالباً أكثر صدقاً عندما تتفق مع نتائج التقويم غير الرسمي التي دونها الباحث أثناء تطبيق البرنامج (Allerson & Grabe,1986,179) .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى زيادة وعي الدارسين بالمستويين: المعياري والمنطوق نتيجة تلقيهم تدريباً عليهما في إطار سياق موقفي بحيث يعمل على تنمية مهارات الاستماع التداولي، ومن ثم يمكن القول إن تدريب الدارسين على مهارات الاستماع التداولي قد أمدَّهم بالمهارات التي تضمن استقلالهم وهم يواجهون المفردات والتراكيب، والبنى اللغوية الجديدة عليهم.

ويتفق البحث الحالي في هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فاعلية التدريب في تنمية مهارات الاستماع باللغة الأجنبية (سليمان، ٢٠١٠؛ Anderson & Abu Rabiah,2009؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ عبد اللاه، ٢٠١٥؛ أبو حمره، ٢٠١٥؛ حمودة، ٢٠١٦؛ أبو العز، ٢٠١٦)، ويعد الاستماع التداولي أحد مستوياته.

كما تتفق مع البحوث التي عنيت ببناء برامج تعليم اللغات لأغراض خاصة (آزاد، ١٩٩٨؛ محمد، ٢٠٠٦؛ عبد الله، ٢٠٠٨؛ عبد الله، ٢٠١٠؛ سالم، ٢٠١١؛ عثمان، ٢٠١٢).

كما تتفق مع دراسة (أبي جانب، ٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية البرامج التداولية في تنمية مهارات التواصل الشفوي ومنها مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٢. نتائج اختبار الفرض الثاني:

أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فرق غير دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القياس البعدي لمهارات التواصل الشفوي، ويعني هذا أن نمو مهارات التواصل الشفوي لدى الدارسين لم يختلف عنه لدى الدارسات نتيجة دراسة كل منهما للبرنامج المقترح .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Moran,2010,115) من أن الاستيعاب عملية عقلية تحدث في ذهن المتعلم، ولا تختلف حسب الجنس إلا من حيث تأثرها بالميول والاتجاهات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونج وأكسفورد (Young & Oxford,1997) التي أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية عمليات الكتابة سواء في اللغة الأم أو في اللغة الأجنبية.

كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة جوه وفونج (Goh & Foong,1997) حيث أكدت الدراسة أن الجنس عامل غير مؤثر في تكرارية استخدام الطلاب الصينين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لاستراتيجيات التعلم وفي كفاءة استخدامها.

مقومات فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع التداولي:

تشير نتائج البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى عدة جوانب توافرت في البرنامج منها ما يلي:

١. أعطى البرنامج الفرصة للدارسين لممارسة مهارات الاستماع التداولي عملياً في أطر موقفية ذات معنى تنمي مهارات الاستماع باستخدام المستويين: المعياري والمنطوق من العربية.
٢. استخدام الوسائط المتعددة (نص – رسوم ثابتة ومتحركة – صور ثابتة ومتحركة – صوت ومؤثرات صوتية) كمعينات تعليمية ووسائل لعرض محتوى البرنامج مما ساعد على تفاعل الدارسين معه، واستثارة دافعيتهم للتعلم.

٣. تعريف الدارسين النواتج التعليمية المطلوبة قبل تطبيق البرنامج ساعد على تسهيل عملية التعلم وإدراك الدارس المطلوب منه قبل بداية التطبيق، وذلك من خلال كتاب المتعلم الذي وزعه الباحث على الدارسين ومن خلال المحاضرات وجها لوجه.

٤. الدور الإيجابي للدارس، وتفاعله مع البرنامج من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة التي يحتويها البرنامج وما تعيَّن على الدارسين من ضرورة القيام بهذه الأنشطة بالتفاعل المباشر بينهم.

٥. التغذية الراجعة الفورية التي يحصل عليها الدارس بعد كل نشاط يقوم به، وبعد كل تقويم ذاتي لتعزيز الاستجابة الصحيحة، وتصحيح الاستجابة الخطأ بالإضافة إلى تنوع مصادر التغذية الراجعة.

٦. تنوع وسائل التفاعل بين الباحث والدارسين وبينهم وبين بعضهم، ما بين وسائل متزامنة وأخرى غير متزامنة مما ساعد على الإجابة عن أسئلة الدارسين، وتوضيح النقاط الصعبة، بالإضافة إلى التفاعلات وجها لوجه كل ذلك أدى إلى تبادل الخبرات والتقريب بين المستويين المعياري والمنطوق، مما ساعد على اكتساب مهارات الاستماع التداولي بصورة جيدة.

٧. ارتباط البرنامج برغبة الدارسين وحل مشكلة حقيقة واجهها هؤلاء الدارسون في الواقع، وبمواقف حقيقة تلتقي مع حاجاتهم التدريبية.

خامساً . توصيات البحث:

١. تخصيص ساعات للتدريب على مهارات الاستماع التداولي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ إن الشائع في هذا المجال عدم الاهتمام بمثل هذه المهارات.

٢. إعادة النظر في محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أجل تضمينها مثل هذه المهارات، وبصفة خاصة برامج تعليم اللغة العربية في معاهد تعليمها للناطقين بغيرها بالجامعات المصرية والأزهر الشريف؛ إذ إن معظمها أعد للناطقين بالعربية، كأداة للإلمام بقواعد مجردة، أو قراءة تراث عربي قديم، وليست وسيلة اتصال حي مثمر.

٣. توجيه عناية خاصة للمهارات التداولية في الجوانب الشفوية؛ إذ أظهرت الدراسات والبحوث مدى حاجة الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى هذه المهارات.

٤. إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية للأجانب في ضوء الاتجاهات الحديثة.

٥. تبني خطة استراتيجية لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على إعداد برامج تعليم العربية لأغراض خاصة واستخدامها، وتوظيفها في خدمة اللغة العربية.

٧. إعداد مواد تعليمية قائمة على تعليم العربية لأغراض خاصة في مختلف المجالات للدارسين الناطقين بغيرها.

سادساً . مقترحات البحث:

بناء على نتائج هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. تحديد مهارات التواصل التداولي اللازمة للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتصنيفها وفقاً لمستويات الدارسين (المبتدئ والمتوسط والمتقدم).

٢. تقويم اكتساب المهارات التداولية في برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

٣. إعداد برنامج لتنمية مهارات الاتصال التداولي باللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغيرها.

٤. إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات المحادثة التداولية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٥. دراسة الفرق بين المهارات التداولية في برامج تعليم اللغة العربية المعيارية والبرامج الخاصة المعدة لإكساب المستوى المنطوق من اللغة.

٦. دراسة تأثير استخدام بعض الاستراتيجيات التواصلية في تنمية مهارات الاستماع التداولي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المراجع:

١. أبو العز، هدى محمود (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢. أبو بكر، يوسف الخليفة (٢٠٠٣). "نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية"، وثائق وبحوث ندوة تعليم باللغة العربية لأغراض خاصة المنعقدة بالخرطوم في ٤-٦ يناير، ص ص ٧٩-١٠٠.

٣. أبو جانب، وفاء عبد البصير عبد الجليل (٢٠١٨). فعالية برنامج براجماتي مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤. أبو حمره، مهى فهد (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

٥. أبو صواوين، راشد محمد (٢٠٠٦). تنمية مهارات التواصل الشفوي، التحدث والاستماع، دراسة عملية تطبيقية. ط٢، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر.

٦. أحمد، إسماعيل حسانين (١٩٩٦). نحو إطار تربوي لمناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٤-٢٦ أغسطس.

٧. الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣). الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبيّ في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية تربية دمياط.

٨. آزاد، محمد أبو الكلام (١٩٩٨). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بناء وحدات دراسية لطلاب التخصص في العقيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية بماليزيا.

٩. أكسفورد، ربيكا (١٩٩٦). استراتيجيات تعليم اللغة، ترجمة السيد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠. الإمام، آمال موسى عباس (٢٠٠٤). "منهج لتعليم اللغة العربية للأغراض الصحافية"، وثائق وبحوث: ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم – السودان – في الفترة من ٤-٦يناير ٢٠٠٤م، ص ص ١٢١- ١٣٥.

١١. أوستين، ج. (١٩٩١). نظرية أفعال الكلام العامة، ترجمة عبد القادر قنيني، المغرب، دار إفريقيا الشرق.

١٢. بحيري، سعيد حسن (٢٠٠٥). دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

١٣. براون، وسيرل (١٩٩٧). تحليل الخطاب، ترجمة لطفي الزليطي ومنير التريكي، الرياض، النشر العلمي والمطابع.

١٤. بلانشيه (٢٠٠٧). التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دمشق، دار الحوار والنشر والتوزيع.

١٥. البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، ندوة دولية بعنوان "اللغة العربية إلى أين؟"، منظمة الإيسسكو.

١٦. التنقاري، صالح محجوب محمد (٢٠١١). "استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى الدارسين الماليزيين"، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، الجامعة الإسلامية بماليزيا، العام الثاني، العدد الأول .

١٧. جبل، محمد محمد عبد الوهاب (٢٠١٧). فاعلية الأنشطة القائمة على شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الشفوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٨. الجبوري، سامي سلمان علي (٢٠١٥). برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات اللغة العربية لدى العراقيين الناطقين بالكردية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٩. جوب، أبا بكر (٢٠٠٧). فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تدريس اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها وأثر ذلك في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة, معهد البحوث والدراسات العربية, جامعة القاهرة.

٢٠. جولي بالانت (٢٠٠٧). التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ترجمة خالد العامري، ط١، القاهرة، دار الفاروق.

٢١. حبش، هالة (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التقنيات التعليمية في تنمية التواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢. الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢٣. حسين، أحمد علي محمد (٢٠٠٨). تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين من غير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤. حسين، جميل عبد المحسن (٢٠٠٣). علم النص أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، الكويت، مجلة عالم الفكر، العدد٢، المجلد، أكتوبر وديسمبر.

٢٥. حسين، مختار الطاهر (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٦. حفني، عبد الحليم (١٩٩٥). أسلوب المحاورة في القرآن الكريم، ط١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتابة.

٢٧. حمودة، هبة يحي محمد (٢٠١٦). تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب كلية الطب الناطقين بلغات أخر في ضوء احتياجاتهم اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

٢٨. خليل، حلمي (١٩٩٨). الكلمة دراسة لغوية معجمية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.

٢٩. دلاش، الجيلالي (١٩٩٦). مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة : حمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

٣٠. الراجحي، عبده (٢٠٠٠). علم اللغة التطبيقي، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣١. الزيات، كوثر المرسي أبو المعاطي (٢٠١٥). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على التداولية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

٣٢. الزيني، محمد السيد، سالم، محمد صلاح الدين (٢٠١٢). تنمية مهارات التواصل التعويضي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض طبية الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية،

٣٣. الزيني، محمد السيد، وعبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠٠٩). "فاعلية برنامج مدمج مقترح في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، المؤتمر العالمي لتطوير التعليم العالي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، ١١-١٢ أكتوبر.

٣٤. سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض، مكتبة الرشد.

٣٥. سالم، شرين فتحي إبراهيم (٢٠٠٨). تقويم محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للمبتدئين الناطقين بغيرها في معهد الدراسات الخاصة بالأزهر الشريف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٦. سالم، عمر جمعة (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة تنزانيا للمستوى المبتدئ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٧. سالم، محمد صلاح الدين (٢٠٠١). تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٣٨. سراج الدين، محمد أنوار (٢٠١٢) . مشكلات تعليم العربية لغير العرب في ضوء المدخل الاتصالي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا .

٣٩. سليم، محمد أحمد (١٩٩٢). نموذج مقترح لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (٥).

٤٠. سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٠). تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، مجلة القراءة والمعرفة، ع(١٠١)، ٧٨-١٤٥.

٤١. السيد, هداية هداية إبراهيم (٢٠٠٨). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤٢. السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٥). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٣. السيد، هداية هداية إبراهيم (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٤، ص ص ١٣-٩٥.

٤٤. شرابي, محمود علي محمد (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية, والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها, رسالة دكتوراه, غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.

٤٥. شراز، محمد صالح (٢٠٠٩). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، جامعة أم القرى.

٤٦. الشيخ، منار إسماعيل محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

٤٧. صالح، محمود إسماعيل (٢٠٠٣). إعداد المعلم في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، السودان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، الفترة من: ٤-٦ يناير.

٤٨. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم – إيسسكو.

٤٩. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

٥٠. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٠). تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في ماليزيا، تنظمها الجامعة الإسلامية بماليزيا بالتعاون مع وزارة التربية الماليزية، ومعهد العلوم الإسلامية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، في الفترة من ٢٥- ٢٨ أغسطس.

٥١. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية للعمال الأجانب بالوطن العربي، المشكلة والمنهج، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ندوة تعليم اللغة العربية للعمالة الأجنبية في الوطن العربي، الدوحة: ٢٤-٢٦ ديسمبر.

٥٢. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩). الأسس العامة لمناهج اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي.
٥٣. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة. الرباط، المغرب، أبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، ١-٣ نوفمبر.
٥٤. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، السودان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الفترة من: ٤-٦ يناير.
٥٥. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
٥٦. طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (٢٠٠٤). تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
٥٧. طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، ط١، عمان، دار المسيرة.
٥٨. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٢). تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)، المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو.
٥٩. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو.
٦٠. طعيمة، رشدي أحمد، وعبد الحميد السيد مناع (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
٦١. طعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
٦٢. طوبا، نادية أحمد (١٩٩٣). الطفل العربي واللغات الأجنبية، سلسلة عالم التربية، السنة الأولى، الكتاب الثاني، الرياض، دار النشر الدولي .
٦٣. عبد الحق، صلاح إسماعيل (٢٠٠٧). نظرية المعني في فلسفة بول غرايس، القاهرة، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٤. عبد الحليم، أحمد المهدي (٢٠٠٣). أشتات مجتمعات، القاهرة، دار الفكر العربي.
٦٥. عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على المدخل البراجماتي في تحسين الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع٣.
٦٦. عبد الرحمن، محمد شوقي (٢٠١٦). استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الأجانب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٦٧. عبد الفتاح، صفوت عبد الحليم أحمد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي للتلاميذ بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
٦٨. عبد اللاه، مختار عبد الخالق (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد ٤١، يوليو، ص ص ٣-٤٥.
٦٩. عبد اللاه، نايل يوسف سيف (٢٠٠٩). "أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مجلة كلية التربية ببورسعيد، العدد٥، يناير، ص ص ٨٠-١٠٦.
٧٠. عبد الله، السيد جمعة السيد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على النص القرآني في تنمية مهارات اللغة العربية لأغراض أكاديمية لدى المبعوثين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
٧١. عبد الله، رحاب عبد الله (٢٠٠٨). منهج مقترح في الحديث الشريف للناطقين بغير العربية قائم على احتياجاتهم التعليمية، وتأثيره في تحصيل الدارسين واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، شعبة التربية، جامعة الأزهر.
٧٢. عبيدات، حسين (٢٠٠٤). تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة، وثائق وبحوث ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم – السودان – في الفترة من ٤-٦يناير، ص ص ٦١- ٧٨.
٧٣. عثمان، خلف الديب، والسيد، هداية هداية إبراهيم (٢٠١٣). أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير

الناطقين بها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٢، المجلد ١، ص ص ١٠١-١٤٥.

٧٤. العثمان، ميرفت جمعة عبد الله (٢٠١٢): برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشريف في ضوء احتياجاتهم الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٧٥. عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٢). القراءة، طبيعتها، مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها . الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

٧٦. علي، محمد السيد (١٩٩٨): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. ط١، المنصورة، عامر للطباعة.

٧٧. علي، محمد يونس (٢٠٠٤). مدخل إلى اللسانيات، بيروت، دار الكتاب الجديد، المتحدة للنشر.

٧٨. عمايرة، حنان (٢٠٠٧). الازدواجية والخطأ اللغوي. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج٣٤، ع١.

٧٩. العمري، شيماء مصطفى (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربيّة من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٨٠. عميرة، محمد زين العابدين (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها للطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٨١. عيسى، عمرو محمد (٢٠٠٥). تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٢. عيسى، مُحمد أحمد أحمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٨٣. القحطاني, جمعان بن سعيد, والسحيابي, صالح بن حمد, والبشري, محمد بن شديد (٢٠١٠): المرجع في تعليم اللغة العربية أساليب واتجاهات حديثة. الرياض، دار مناهج العالمية.

٨٤. القفعان، توفيق محمد، والفاعوري، عوني صبحي (٢٠١٢). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، ج ٣٩، العدد١.

٨٥. الكمالي، محمد بن هاشم بن أحمد (٢٠٠٤). تقنيات تصميم وحدات دراسية لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للحاسوب، وثائق وبحوث: ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنعقدة في الخرطوم – السودان – في الفترة من ٤-٦يناير، ص ص ١٠١- ١٠٧.

٨٦. اللبودي، منى إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٠). تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٧. مبروك، إيمان محمد (٢٠٠٦). تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافع وحاجات الدارسين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٨. مجمع اللغة العربية (٢٠١٢) . المعجم الوجيز، القاهرة، وزارة التربية والتعليم .

٨٩. محمد، جميل حسين (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية لطلاب الدراسات الإسلامية – دراسة وصفية لكيفية تصميم المناهج من منظور مركزية المتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة النيلين، الخرطوم، متاح على الموقع http://www.arabick12.org/arabic_pages/pd_int_Noureddine.htm1

٩٠. محمد، رأفت محمدين عبد الحميد (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩١. مدكور، علي (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩٢. مدكور، علي (٢٠١٢). النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، تحت الطبع.

٩٣. مدكور، علي أحمد (٢٠١٦). الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. القاهرة، دار الفكر العربي.

٩٤. مدكور، علي، وطعيمة، رشدي، وهريدي، إيمان (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩٥. منصور، رشدي فام (١٩٩٧) . "حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية" . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٦) .

٩٦. نحلة، محمد أحمد (٢٠٠٢). آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة، الجامعية.

٩٧. ندوة واقع اللغة العربية في اليابان (٢٠٠٦). التعليم واحتياجات سوق العمل، بالمعهد العربي الإسلامي في طوكيو، ٢٧ مايو.

٩٨. الهاشمي، هند بنت عبد الله بن السيد (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩٩. هاينيه من، فولفجانج، وفيهفيجر، ديتر (١٩٩٩). مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٠٠. هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٨). "تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعاون مع معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مجلة تكنولوجيا التربية، يناير.

١٠١. الهواري، جمال فرغل إسماعيل، ومحمد، خلف الديب عثمان (٢٠٠٤). "تقويم الكفاءة اللغوية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية ببني سويف، ج١، العدد٢، أكتوبر، ص ص ٢١-٨٠.

١٠٢. يونس، فتحي علي (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

١٠٣. يونس، فتحي علي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، القاهرة، مكتبة وهبة.

104. Abd El-Salam, W. (2009). The Effectiveness of a Proposed Learning Strategy Training Program in Developing the EFL Listening Comprehension Skills of the Preparatory Stage Students, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Mansoura University.

105. Adams, E. (2012) . "Inferring Meaning of Unfamiliar Lexical Items from Context" . Modern of Language journal , 59(3), Pp. 440-462.
106. Allerson, S. & Grabe, W. (1986) . " Reading Assessment " In D. Dubin & others (Eds.) Teaching second Language Reading for Academic Purposes. United States of America, Addison-Wesley Publishing Co.
107. Alzoheiry, E. (2008). An Evaluative Study for the Language Learning Activities of Hello! 6 Textbook for First Year in Egyptian Secondary Stage in Accordance with the Communicative Approach, A Thesis Submitted In Fulfillment of the Requirements for the Degree of M.A in Education, Faculty of Education, Mansoura University.
108. Anderson, B. & Abu Rabiah, S. (2009)."Should Special Attention be Given to Communicational Skills in Arabic (FL) for Specific Purpose?" The Journal of Educational Research, 92(4), Pp.150-171.
109. Brown, A. (2010). Some Factors in the Selection of Communication Strategies. TESL, Canada, Journal, 88 (3), Pp.52-71.
110. Brown, H. (2011) . "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Acquisition " . Language Learning, 82(3), Pp.1-44.
111. Clark ,B. (2012). How we get The Information? In Candlin, H. & Cohen, A. (Eds.) Learning a New Language . London, Longman. Pp.12-20.
112. Cohen, A. (2011). Linguistic Competence of Practiced and Unpracticed Non-Mature Readers of English. In Reading in a Foreign Language. J. C. Alderson and A. H. Urquhart (Eds.)Pp.122-135. New York. Longman.
113. Colman, A. (2011). You Can Learn a Foreign Language. London, Longman.
114. Dansereau, D. (2008). Learning Strategies Research. In J.W. Segal, S.F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research. Pp.209-240 , Hillsdale, NJ: Erlbaum.
115. Edwards, J. (2010). The Social Psychology of Reading. Institute of Modern Language, Inc.
116. Frank, C. (2012). "Do facilitate Learning? Recommendation for further research". Applied Linguistics, 78(3),21-37.

117. Goh, C. & Foong, K. (1997) . " Chinese ESL Students' Learning Strategies : A look at Frequency, Proficiency, and Gender" Hong Kong Journal of Applied Linguistics,2910, 39-53.

118. Howard, S. (2012). Strategies for Communication. Cambridge, Cambridge University Press .

119. Jamous, R. & Chik, A. (2012). Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 37 – 45.

120. Jennifer, L. (2002). The Effects of Multiple Intelligence Teaching Strategies on the Cognitive Academic Language Proficiency of Subtractive Bilingual Students, Ph.D. Dissertation, Educational leadership and change, Fielding Graduate Institute.

121. Kasper, S.(2012) . The Communication Strategies used by Selected Adult Spanish in Their Native Language and in English. Ph.D. Dissertation University of Illinois at Urbana –Champaign.

122. Levinson, S.C. (1983): Pragmatics. Cambridge University press.

123. Littlemore, J. (2003). The Communicative Effectiveness of Different Types of Communication Strategy. System, 31, 331–347.

124. Mason, B. (2010). "Developing Paragraph Organization Skills." Reading Research Quarterly, 136 (1), Pp32-71.

125. Miller, G. (2009). Developing Second Language Skills: Theory to Practice. 3rd ed. Chicago, Rand McNally College Publishing Co.

126. Moran, B. (2010) . Cognitive Psychology. 2nd ed., New York, Harper & Row.

127. Newmeyer, F.J. (1986): Linguistic Theory Of America Academic press. Inc. Orland and London.

128. O'Malley, J. (2009) . The Role of Optimal Age , Gender, and Motivation in Learning Foreign / Second Language. TESOL,77(4), 226-249.

129. Parel, R. (2004) . "The Impact of Lexical Inferencing Strategies on Second Language Reading Proficiency." Readin and Writing : An Inter Disciplinary Journal, 17, 847-873.

130. Rabab'ah, G. (2007). Compensatory Strategies in Arabic as a Second Lnguage. Poznan Studies in Contemporary *Linguistics*, 43(2), pp. 83–106.

131. Richards, J., C., (2006). Communicative Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.

132. Seliger, B. (2011) . Teaching Communication Skills to Non-English Speakers. 2nd ed., New York, Collier Macmillan International,Inc.

133. Taylor, H. (2009). Teaching Second Language for Academic Purpose . Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
134. Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. Hralow, Longman.
135. Wenden, A. (2012). "Communication Strategies, Foreigner Talk, and Body Language". Language Learning, 88(3), Pp.415-440.
136. White, R. (2012) . "Plans, Age, Gender, Learner Strategies, and Self-direction in Language Acquisition" . Language Learning, 72(4), 266-280.
137. Wilkenfeld, j. (2011) . Risk-Taking and Learning English as a Second Language. London, Hutchinson.
138. Young, D. & Oxford, R. (1997) . "A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in Native Language and a Foreign Language" Applied Language Learning, 8(1),43-73.