



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها
دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

داليا مفيد أسعد

إشراف

الأستاذ الدكتور

محمد خير أحمد الفوال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

شكر و تقدير

في البداية أشكر الله عز وجل الذي ساعدني على إنجاز هذا العمل المتواضع، له الحمد والشكر دائماً. ويسعدني أن أتقدم بحزيريل الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد خير الفوال الذي شرفني بالإشراف على هذا البحث، وكان ذا فضل عظيم بما قدمه لي من علمه وتوجيهاته السديدة لإخراجه على هذا النحو؛ فله مني جزيريل الشكر والتقدير والاحترام..

كما أشكر الأستاذ الدكتور محمود السيد، والأستاذة الدكتورة منيرة فاعور اللذين تفضلاً بقبول منافضة الرسالة وتصويبها. وأشكر أساتذتي الذين كان لهم الفضل في تحكيم أدوات البحث وكل من ساندني في علمي :

أبي.... الذي علمني أن الحياة كفاح وصبر وعمل

أمي... أأجل الأمهات ...

وفيق وغدير..... بهما تحلو الحياة

الباحثة



الإهداء

إلى حُرَّاسِ الأَحْلَامِ أبطالِ الجيْشِ العربيِّ السُومريِّ

إلى مرَبال

إلى فرسانِ النِرمَانِ الشَهداءِ الذينَ قدَموا أنفُسَهُم قِرابينَ لتستمرَّ الحَيَاةُ بأمان

إلى عرْسِ الشَهداءِ أخي الشَهِيدِ البطلِ حيان

الصفحات	المحتوى	
أ	شكر وتقدير.	
ب	الإهداء.	
ج - و	فهرس المحتويات.	
ز - ط	فهرس الجداول.	
ي	فهرس الأشكال.	
ك	فهرس الملاحق.	
١٤ - ١	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	
٤ - ٣	المقدمة.	١
٦ - ٥	مشكلة البحث.	٢
٧	أهمية البحث.	٣
٧	أهداف البحث.	٤
٨ - ٧	أسئلة البحث.	٥
٩ - ٨	فرضيات البحث	٦
١٠ - ٩	مجتمع البحث وعينته	٧
١٠	منهج البحث	٨
١٠	أدوات البحث	٩
١١ - ١٠	حدود البحث.	١٠

١١	متغيرات البحث .	١١
١٢-١١	إجراءات البحث .	١٢
١٤-١٢	المصطلحات والتعريفات الإجرائية .	١٣
٢٩ - ١٥	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
١٧	تمهيد .	
٢٥- ١٧	الدراسات العربية .	أولاً
٢٨ - ٢٥	الدراسات الأجنبية .	ثانياً
٢٩ - ٢٨	التعليق على الدراسات السابقة .	ثالثاً
٦٧ - ٣٠	الفصل الثالث: الإطار النظري	
٣٢	تمهيد .	
٤٣-٣٢	الوظيفية والتعليم الوظيفي .	أولاً
٣٢	المقدمة	١
٣٤ - ٣٢	نشأة الوظيفة	٢
٣٥ - ٣٤	خصائص النظرية الوظيفية	٣
٣٦-٣٥	مفهوم تعليم اللغة وظيفياً ، وأهميته	٤
٣٩-٣٦	المبادئ والقوانين التي اعتمدت عليها الطريقة الوظيفية	٥
٤٠-٣٩	الأهداف التعليمية الوظيفية	٦
٤٣-٤١	إجرائية التدريس الوظيفي	٧

٦٧ - ٤٣	المهارات اللغوية، وتعليمها وظيفياً	ثانياً
٤٥ - ٤٣	مقدمة	١
٤٦ - ٤٥	مهارة الاستماع	٢
٤٩ - ٤٦	مهارة الكلام (التحدث)	٣
٥٤ - ٤٩	مهارة القراءة	٤
٥٦ - ٥٤	مهارة الكتابة	٥
٥٨ - ٥٦	تعليم المهارات اللغوية وظيفياً	٦
٦٧ - ٥٨	طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	ثالثاً
٥٨	مقدمة	١
٦٠ - ٥٩	طريقة القواعد والترجمة :	٢
٦٢-٦٠	الطريقة المباشرة.	٣
٦٢ - ٦١	طريقة القراءة	٤
٦٣- ٦٢	الطريقة السمعية الشفوية	٥
٦٧ - ٦٣	الطريقة الوظيفية التواصلية	٦
٩٣-٦٨	الفصل الرابع: إجراءات البحث وأدواته	
٧٠	تمهيد	
٧١-٧٠	منهج البحث	١
٧١	متغيرات البحث.	٢
٨٧-٧٢	أدوات البحث	٣

٩١ - ٨٨	مجتمع البحث وعينته	٤
٩٢ - ٩١	خطوات تطبيق التجربة النهائية	٥
٩٣ - ٩٢	الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي	٦
١٢٨ - ٩٤	الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.	
٩٦	تمهيد .	
٩٩ - ٩٦	نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:	١
١٢٥ - ٩٩	نتائج فرضيات البحث	٢
١٢٧-١٢٥	مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها	٣
١٢٨	مقترحات البحث	٤
١٣٢-١٢٩	ملخص البحث باللغة العربية.	
١٤١ - ١٣٣	المراجع.	
١٨٤ - ١٤٢	ملاحق البحث.	
VI-I	ملخص البحث باللغة الأجنبية.	

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٧٨	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) مع الدرجة الكلية لكل اختبار.	١
٧٩	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل اختبار من الاختبارات اللغوية الأربعة .	٢
٨٠	الثبات بطريقة الإعادة لكل اختبار من الاختبارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).	٣
٨١	محاور اختبار الاستماع القبلي / البعدي.	٤
٨٢	توزع درجات اختبار الاستماع القبلي / البعدي .	٥
٨٣	محاور اختبار المحادثة(الكلام) القبلي/ البعدي .	٦
٨٣	توزع درجات اختبار المحادثة(الكلام) القبلي / البعدي .	٧
٨٤	محاور اختبار القراءة القبلي/ البعدي .	٨
٨٥	توزع درجات اختبار القراءة القبلي / البعدي .	٩
٨٧	محاور اختبار الكتابة القبلي/ البعدي .	١٠
٨٧	توزع درجات اختبار الكتابة القبلي / البعدي .	١١
٨٨	الخصائص السكانية (الديمغرافية) لمجتمع البحث .	١٢
٨٩	الخصائص السكانية (الديمغرافية) لأفراد عينة البحث .	١٣
٩٠	نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة (مان ويتني) في متغير العمر .	١٤
٩١	نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة (مان ويتني) في مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، و القراءة، والكتابة).	١٥
٩٧	نسبة الكسب المعدل في الاختبارات القبلية والبعديّة للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١٦

فهرس الجداول

١٠٠	متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع	١٧
١٠١	نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع	١٨
١٠٢	متوسطا درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة	١٩
١٠٣	نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة	٢٠
١٠٤	متوسطا درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة	٢١
١٠٥	نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة	٢٢
١٠٦	متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة	٢٣
١٠٧	نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة	٢٤
١٠٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده	٢٥
١١٠	نتائج اختبار (ويلكوسون) لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع	٢٦
١١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده	٢٧

فهرس الجداول

١١٢	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة	٢٨
١١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة القراءة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده	٢٩
١١٤	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة	٣٠
١١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة الكتابة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده	٣١
١١٦	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة	٣٢
١١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الاستماع في التطبيقين البعدي والمؤجل	٣٣
١١٨	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع	٣٤
١١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة المحادثة في التطبيقين البعدي والمؤجل	٣٥
١٢٠	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة	٣٦
١٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة القراءة في التطبيقين البعدي والمؤجل	٣٧
١٢٢	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة	٣٨
١٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة الكتابة في التطبيقين البعدي والمؤجل.	٣٩
١٢٤	نتائج اختبار (ويلكوكسون) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة	٤٠

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
٩٨	نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات اللغة العربية .	١
١٠٠	متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستماع.	٢
١٠٢	متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة.	٣
١٠٤	متوسطا درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة	٤
١٠٧	متوسطا درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة.	٥
١٠٩	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع	٦
١١١	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة.	٧
١١٣	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة.	٨
١١٥	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة.	٩
١١٨	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الاستماع	١٠
١٢٠	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة	١١
١٢٢	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة .	١٢
١٢٤	الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة	١٣

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
١٤٣ - ١٦٣	البرنامج التعليمي المُصمم وفق الطريقة الوظيفية .	١
١٦٥ - ١٦٤	اختبار الاستماع (القبلي ، البعدي ، المؤجل) .	٢
١٦٦	مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار الاستماع.	٣
١٦٩ - ١٦٧	اختبار المحادثة (القبلي ، البعدي ، المؤجل) .	٤
١٧٠	مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار المحادثة .	٥
١٧٤ - ١٧١	اختبار القراءة (القبلي ، البعدي ، المؤجل)	٦
١٧٥	مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار القراءة	٧
١٧٩ - ١٧٦	اختبار الكتابة (القبلي ، البعدي ، المؤجل)	٨
١٨١ - ١٨٠	مفتاح الإجابات الصحيحة لاختبار الكتابة	٩
١٨٢	أسماء السادة محكمي أدوات البحث .	١٠
١٨٣	موافقة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق على تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أدوات البحث المتعلقة بالبحث .	١١
١٨٤	موافقة المدرسة الباكستانية الخاصة على تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أدوات البحث المتعلقة ببحث الماجستير .	١٢

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	
المقدمة	-١
مشكلة البحث	-٢
أهمية البحث	-٣
أهداف البحث	-٤
أسئلة البحث	-٥
فرضيات البحث	-٦
مجتمع البحث وعينته	-٧
منهج البحث	-٨
أدوات البحث	-٩
حدود البحث	-١٠
متغيرات البحث	-١١
إجراءات البحث	-١٢
المصطلحات والتعريفات الإجرائية	-١٣

١- المقدمة:

إنّ تدريس اللّغة العربيّة أمرٌ يشغل الباحثين والعاملين في التّربية والتّدرّيس ، ويعكس رغبتهم في تطوير تعليم اللّغة العربيّة في عصر الثورة المعرفيّة التي انطلقت مع ثورة الشّابكة (الإنترنت) والتعليم المبرمج والتّقنيات المتطورة ، و يتمثّل في استثمار ما جاءت به النظريات اللّغويّة واللّسانية التّربويّة الحديثة التي حظيت باهتمام التّربويين والعلماء واللّغويين؛ وذلك لأهميّة اللّغة ومكانتها في حياة الشعوب وحضارتها وتراثها وثقافتها .

(وقد شهد ميدان تعليم اللّغات اهتماماً كبيراً بتطوير مناهج تدريس اللّغات الأجنبيّة وطرائقها ، استجابة للدراسات اللّغويّة والنفسية ، والتيارات النظريّة الجديدة التي ركزت على المتعلم ، والعملية التّواصلية في تعليم اللّغة ، و دعت إلى تجاوز تعليم القواعد المجردة ، في إطار ما يسمّى التعليم عن اللّغة إلى مستوى أعمق يركّز على تعليم التّواصل باللّغة، وممارسته ممارسة فعلية ذات معنى وأثر في حياة المتعلم ، ينقل من خلالها خبراته المكتسبة في عملية تعلمه إلى حياته وما يواجهه فيها من مشكلات)(عمار، ٢٠١١، ص٣).

و أشار بعض علماء اللّغة إلى أن اللّغة مجموعة من المهارات التي يمكن ملاحظتها عندما تمارس قراءة، أو كتابةً ، ويستعملها الإنسان في تواصله مع الآخرين استماعاً أو محادثةً، وإلى أن اكتسابها يتطلب ممارستها، لأنّ المعرفة النظريّة لا تفيد، وتبقى ناقصة إن لم تكن ثمرتها التّطبيق، والتعبير السليم، والكلام المستقيم .

وهنا يبرز دور المدرّس ، وطريقة التّدرّيس في عملية التعليم ، وإكساب المتعلم القدرة على تعديل سلوكه، والتكيف مع مجتمعه وبيئته ؛ فقد اهتم كثير من التّربويين والقائمين على تطوير العملية التّعليمية التّعلّمية بدور التّدرّيس وطرائقه، وأهميتهما في العملية التّعليمية التّعلّمية، وتطويرها وإنجاحها، و دَعُوا إلى ابتكار طرائق واستراتيجيات جديدة تمكن المتعلمين من تعلم يكسبهم المهارات اللّغويّة التي تحقق أهدافهم ، وتلبي حاجاتهم اللّغويّة بدلاً من كونها وسيلة لنقل المعلومات فقط . ويبدو ذلك بوضوح في المواقف التّعليمية التي تُنقل فيها المهارات اللّغويّة للدارسين بطرائق تدرّسية متعدّدة ، ووسائل، وتقنيات مختلفة تحقق إكساب الطلاب الخبرات والمهارات المطلوبة. وقد أكد اللّغويون والتّربويون أهمية ظهور صوت المتعلم في عملية التّعلم والتّعليم من خلال المناقشات والمحوارات الفرديّة والجماعيّة ، إلا أن ذلك لم يلق استجابة قويّة من المعلمين مما أدى إلى قيام المعلم بدور المتعلم عندما تجاهل حاجاته ، واهتماماته، ودوره في

عملية تعلمه (Jill, Jolanda , 2004, P33) ، لتكون الطريقة بذلك وسيلة لنقل المعلومات في الوقت الذي يجب أن يبدأ فيه التعلم الحقيقي من تحدي المعلمين لقدرات المتعلمين من خلال طرح أسئلة واقعية تحتاج إلى حلول، وتضع المتعلمين في مواقف تُطوّر مهاراتهم ، وتنقل أثر التعلم من المستوى المعرفي و التذكري إلى المستوى التطبيقي ، وتُتيح الفرصة للمتعلم من أجل الاعتماد على نفسه في الوصول إلى المعرفة وتطبيقها.

(وتعد الوظيفية من الطرائق التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي ، يتم فيه طرح مشكلة أو موضوع ما ، ثم تبادل الآراء للوصول إلى تعلم أفضل ضمن بيئة مناسبة تخلق الدافعية عند المتعلم للتعلم والحصول على المعرفة ، من خلال المشاركة الحقيقية الفاعلة دون انتظار الحصول عليها جاهزة من قبل المعلم)(السليتي ومقداي، ٢٠١٢، ص٤).

وفي هذا الإطار وبناء على توصيات مجموعة من الدراسات والمؤتمرات كالمؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المنعقد بمركز اللغات بالجامعة الأردنية في عمان في عام (٢٠٠٨)، ومؤتمر (اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل) في الدوحة في عام (٢٠١١)، والمؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية في الصين : (آفاق وتحديات ماليزيا والصين) في عام (٢٠١١) ، وغيرها كان لابد من تعزيز الجهود التي تعمل على إزالة الحواجز التي تعوق النهوض بتطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، و القيام بالدراسات التي تكشف عن أساليب واستراتيجيات جديدة في تعليم اللغة العربية تواكب ما استجد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية .

وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال استخدام الوظيفية في التدريس ؛ إذ إنها طريقة تربط التعلم بالحياة، وتعطي الأولوية للمتعلم وحاجاته التي يجب إشباعها بما يحقق له التوازن والتكيف مع محيطه . من هنا جاء هذا البحث لمعرفة دور الوظيفية في تعليم مهارات اللغة العربية لغير أبنائها، و تنمية هذه المهارات، من خلال برنامج تدريسي مصمم وفق الطريقة الوظيفية ، يساعد على معرفة أثرها في تحصيلهم وتحقيق حاجاتهم اللغوية.

٢- مشكلة البحث :

أدى الإقبال الكبير على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها إلى ضرورة تغيير النظرة التقليدية إلى عملية تعلم هذه اللغة وتعليمها، والانتقال إلى النظرة التي تنطلق منها التربية الحديثة إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة ، ويجب النظر إليها على أنها مجموعة من المهارات التي لا بد للمتعلم من إتقانها بشكل يتم فيه التدرج من المعرفة النظرية ، إلى التدريب العملي الذي لا بد منه لإتقان أية مهارة ، وذلك بتجاوز فكرة تقسيم اللغة إلى فروع ، والانتقال إلى تعليمها من خلال المهارات انطلاقاً من نتائج كثير من الدراسات اللغوية التي اهتمت بدراسة وظيفة اللغة في الحياة ؛ وأشارت إلى أن الاتصال هو الوظيفة الأساسية للغة ، و أن طريقة التدريس لها دور كبير في نجاح تعليم اللغة الأجنبية ، من خلال قدرة هذه الطريقة على تلبية حاجات الدارس، و تمكينه من المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة ، والكتابة) ومساعدته على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف التي تتطلب ذلك . ومن هذه الدراسات دراسة (سليم ، ١٩٨٩) ، و(طعيمة ، ٢٠٠٤) ، و (جاسم ، ٢٠٠١) ، و (عبد الله ، ٢٠٠١) ، و(إيليغا ، ٢٠١١) وغيرها من الدراسات التي دعت إلى تعرف الحاجات اللغوية للمتعلم ، والكشف عن الاتجاهات اللغوية والنفسية التي تؤثر في تعليم اللغة ، وأكدت أهمية الطريقة التدريسية في تحقيق تعلم وظيفي فاعل ، وتنمية الكفاية اللغوية التواصلية عند المتعلم .

و من خلال عمل الباحثة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لاحظت الحاجة إلى تطوير المناهج وطرائق التدريس المتبعة بما يساعد على الانتقال إلى تعليم أكثر فاعلية ، يركز على تعليم المهارات اللغوية تعليماً يساعد على تمكين المتعلم منها ، ويسمح له بالتدرب على استعمالها وتوظيفها في مواقف اتصالية مختلفة ؛ ولذلك قامت بدراسة استطلاعية لمعرفة آراء عدد من مدرسي ومتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة العربية في جامعة دمشق ، وذلك باستخدام أسلوب المقابلات الشخصية التي تسمح بجمع البيانات والمعلومات شفويّاً من أفراد العينة الاستطلاعية الذين بلغ عددهم (١٠) طلابٍ و(١٠) مدرسين . وقد أكدت نتائج هذه الدراسة ما يأتي :

- اعتماد عدد من المدرسين على طرائق وأساليب تقليدية في التدريس يقوم أغلبها على تلقين المعلومة للمتعلم، وإعطاء أمثلة عليها ، ثم الانتقال إلى معلومة أخرى مع عدم الاهتمام بأساسيات تعليم اللغة أو تكامل مهاراتها في إطار يعمق قدرات المتعلمين وممارستهم اللغة العربية بمهاراتها ليؤول الوضع إلى تعلم عن اللغة في الوقت الذي يجب أن يكون تعلمهم تعليماً للغة من خلال ممارستها والتدريب على مهاراتها.

- وهذا ينقلنا إلى غياب الجانب التطبيقي في التدريس واقتصار نشاط المتعلمين على الإجابة عن أسئلة مدرسيهم ، وحل تدريبات محددة في البيت .
- قلة اهتمام المدرسين بتحديد الأهداف السلوكية وأهميتها في نجاح الدرس، و وصول المتعلم إلى الخبرة التي يريد الوصول إليها ، في الوقت الذي يؤكد فيه التربويون أن تحديد الأهداف السلوكية ، وإعلام المتعلمين بها يشكل حاجة حقيقية للمتعلمين ، ويعد من أهم الدوافع في عملية التعلم.
- اعتماد بعض المدرسين العامة أحياناً في تدريسهم أو حواراتهم مع المتعلمين ، أو استخدامهم اللغة الأم للمتعلم أو اللغة الإنكليزية في إيصال المعلومات وتوضيحها ، وهذا يُنفر المتعلمين من الدرس ويشعرهم بعدم جدوى ما يتعلمون .
- عدم خضوع بعض المدرسين لدورات تدريبية تعمق خبراتهم في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع عدم مواكبتهم لما يستجد في ميادين تعليم اللغات الأجنبية .
- غياب الوسائل والتقنيات التعليمية التي تواكب العصر ، وتزيد فاعلية التعلم ونشاط المتعلمين.
- تجاهل بعض الكتب والمقررات التي يتم تدريسها لاهتمامات المتعلمين وحاجاتهم، مما يقلل نشاطهم و اندفاعهم نحو التعلم ، ويضعف اكتسابهم المهارات اللغوية المختلفة .
- هذه النتائج تدعو إلى إعادة النظر في واقع تعليم اللغة العربية ، والبحث في كيفية الاستفادة من الدراسات اللغوية في تعليمها ونشرها على نطاق واسع ، مع الحرص على تغيير دور المدرس وتطويره إلى مهندس للعملية التعليمية ومرشد لها ، بدلاً من أن يكون ملقناً للمعلومات ، وليصير المتعلم محور العملية التعليمية .
- لذلك فالبحث يسعى من خلال اعتماد الوظيفية طريقة في تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تعلم أكثر فاعلية يؤدي إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين ، وتحسين تحصيلهم من خلال الاستخدام الوظيفي للخبرات التي يكتسبونها، وتوظيفها في اكتساب خبرات جديدة .
- من هنا نشأت مشكلة البحث وتحدت في السؤال الآتي : ما فاعلية استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق ؟

٣- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من:

- ٣-١- أهمية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والحاجة إلى الاهتمام بتطوير هذا الميدان بالدراسات والبحوث التي تواكب ما يستجد في ميادين تعليم اللغات .
- ٣-٢- التركيز على دور الوظيفية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، انطلاقاً من قلة الدراسات السورية والعربية في هذا المجال .
- ٣-٣- تعد هذه الدراسة إضافة متواضعة إلى الجهود التي تحاول توظيف الخبرات والمهارات التي يكتسبها الدارس في حياته اليومية ، والانتقال به إلى مستوى تطبيق تلك المهارات وعدم بقائها نظرية .
- ٣-٤- قد تدفع هذه الدراسة الباحثين إلى القيام بدراسات أخرى مماثلة مما قد يسهم في تحسين مستوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بلادنا .

٤- أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- ٤-١- تصميم برنامج تدريسي مقترح لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وظيفياً لعينة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق، والمدرسة الباكستانية الخاصة.
- ٤-٢- تعرف دور الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقارنة مع الطرائق والأساليب التي يتم اتباعها حالياً في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- ٤-٣- تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اعتماداً على نتائج البحث.

٥- أسئلة البحث :

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ٥-١- ما فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مقارنة مع الأساليب المتبعة حالياً ؟

- ٢-٥- هل توجد فروق في تعليم مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التجريبي وبعده؟
- ٣-٥- هل توجد فروق في تعليم مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التجريبي وبعده؟
- ٤-٥- هل توجد فروق في تعليم مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل؟

٦- فرضيات البحث:

قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0,05$):

٦-١- الفرضية الرئيسة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة). وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع.

٢-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة المحادثة (الكلام).

٣-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة القراءة.

٤-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الكتابة .

٦-٢- الفرضية الرئيسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على اختبارات المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة). وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارة الاستماع.

- ٢-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارة المحادثة (الكلام).
- ٢-٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارة القراءة.
- ٢-٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على اختبار مهارة الكتابة.
- ٦-٣- الفرضية الرئيسية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبارات المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة). وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:
- ٣-١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الاستماع.
- ٣-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة المحادثة (الكلام).
- ٣-٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة القراءة.
- ٣-٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الكتابة.

٧- مجتمع البحث وعينته:

٧-١- المجتمع الأصلي :

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق من الدورة الشتوية الثانية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) ، وطلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة ، وقد بلغ عددهم (٣٩) طالباً وطالبة .

٧-٢- عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالاعتماد على (العينة المقصودة) التي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد

المجتمع الأصلي، وإنما في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث؛ إذ بلغ عددهم (٢٤) طالباً وطالبة، منهم ثمانية طلاب من المستوى المبتدئ من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدورة الشتوية الثانية عام ٢٠١٤، وستة عشر طالباً وطالبة من طلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة. وقد تم توزيعهم في مجموعتين:

مجموعة تجريبية ضمت (١٢) طالباً وطالبة منهم : (٧) من الذكور، و (٥) من الإناث . ومجموعة ضابطة ضمت (١٢) طالباً وطالبة منهم : (٧) من الذكور، و (٥) من الإناث .

٨- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي على النحو الآتي :

- المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة النظرية ، وإعداد أدوات البحث ، والرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث .

- المنهج التجريبي في دراسة فاعلية الوظيفية في تدريس اللغة العربية لعينة البحث من خلال تطبيق البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة العربية ، وفي تطبيق الاختبارات القبليّة والبعديّة اللازمة لتطبيق البرنامج .

٩- أدوات البحث:

٩-١- برنامج تعليمي مصمم وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٩-٢- اختبارات تحصيلية (قبلي، وبعدي، ومؤجل) لكل مهارة من المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة ، والكتابة) من تصميم الباحثة.

٩-٣- الدراسة الاستطلاعية

١٠: حدود البحث :

١٠-١- الحدود المكانية : معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة في دمشق.

١٠-٢- الحدود الزمانية: طُبّق البحث خلال العام الدراسي (٢٠١٣- ٢٠١٤) ، واقتصر على طلاب الدورة الشتوية الثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي بدأت في ١ / ٢ / ٢٠١٤ وانتهت

في ١٥ / ٥ / ٢٠١٤ ، وطلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) .

١٠-٣- الحدود البشريّة : عينة من طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها ، اختيروا من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق .

١٠-٤- الحدود العلميّة: يتناول البحث المهارات اللغوية (الاستماع ، والمحادثه ، والقراءة ، والكتابة) ، من خلال تصميم وظيفي مقترح لتدريس كل مهارة من هذه المهارات ، مع النصوص الخاصة بكل مهارة وقد اختيرت من كتاب (العربية لغير أبنائها) .

١١- متغيرات البحث:

١١-١- المتغير المستقل: هو البرنامج التجريبي (موضوع الدراسة الحالية) ، وفاعليته في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع، و المحادثه، و القراءة، و الكتابة) عند أفراد عينة البحث.

١١-٢- المتغير التابع : يتمثل في التغيّر الحاصل في مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثه، والقراءة، والكتابة) عند أفراد عينة البحث.

١٢- إجراءات البحث :

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتحقيق أهداف البحث ، والإجابة عن أسئلته ، والتحقق من صحة الفرضيات :

١ - مرحلة الدراسة الاستطلاعية والنظرية للبحث : سعت الباحثة في هذه المرحلة إلى الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة العربية والعالمية المتعلقة بموضوع البحث .

٢ - القيام بزيارات ميدانية لمراكز تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والاطلاع على واقع تدريس اللغة العربية فيها .

٣- اختيار عينة البحث .

٤ - إعداد أدوات البحث ، والتأكد من : صدقها ، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق .وقد تضمن ذلك :

٤-١- تصميم البرنامج التدريسي المقترح وفق الخطوات الآتية :

- تحديد أهداف البرنامج .

- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج .

- تحديد المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات اللغوية التي سيتم تدريسها لعينة البحث ، من خلال الاطلاع على ما يتعلق بهذا الموضوع من كتب ومراجع ودراسات .
- تصميم البرنامج بصورته الأولية المقترحة .
- التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي لتعرف إمكانية تطبيقه ، ومدى قابلية تنفيذه .
- ٤-٢- إعداد الاختبارات التحصيلية (القبلية والبعدية) للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع ، و المحادثة ، والقراءة ، والكتابة) والتي طبقت على المجموعتين التجريبية والضابطة .
- ٤-٣- عرض الأدوات على السادة المحكمين ، و إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ذلك .
- ٤-٤- التأكد من صدق الأدوات، وثباتها .
- ٤-٥- تطبيق البرنامج المقترح ، و أدوات البحث الأخرى على المجموعتين التجريبية والضابطة .
- ٤-٦- رصد النتائج ، ومعالجتها إحصائياً ، وتحليلها، وتفسيرها .
- ٤-٧- تقديم المقترحات في ضوء نتائج البحث .

١٣- المصطلحات والتعريفات الإجرائية :

- ❖ **الوظيفية :** هي العملية التي تقيس مدى اقتراب المتعلم من تحقيق الهدف الوظيفي، أي مدى قدرته على إعادة السلوك المتعلم في مواقف مماثلة أو مشابهة للموقف الذي تعلم فيه (ماندير، ٢٠٠٣، ص٢٥٩). وهي تشير إلى التعلم الذي ينفرع عن حاجات المتعلم ، ويُسخر اهتمامه ليكون آلية لتحفيز نشاطاته المحببة لديه (Zeilberg, 1999,p706).
- وتعرف الباحثة الوظيفية إجرائياً بأنها: طريقة التعلم التي تركز على اختيار المهارات اللغوية الأكثر شيوعاً واستخداماً في مواقف الحياة المختلفة ، و تدريب المتعلم على الاستفادة مما تعلمه من مهارات في حياته العملية ، وربطه بالمواقف التي يمر بها ، ليتم التقريب بين الجانبين النظري والتطبيقي الذي يغيب في عملية التدريس التي تتجاهل احتياجات المتعلم واهتماماته .
- ❖ **التدريس:** هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي يجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها (قطامي و آخرون ،٢٠٠٠، ص٤٢).
- والتدريس : عملية اتصال بين المعلم والمتعلم لإكساب التلاميذ المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة (القالا وناصر، ٢٠٠٤، ص٦).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التفاعل والعمليات التي يقوم بها المدرس مع الدارسين في قاعة التدريس لإكسابهم المهارات والخبرات المطلوبة .

❖ **الاكتسابات القبلية** : تذكير المتعلمين بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة ، وتوظيف هذه الخبرات في تحقيق أهداف الوحدة التعليمية .

❖ **الحالة الابتدائية** : هي تهيئة الوسط التعليمي الذي يجري فيه التعلم والتعليم، وتحضيره من قبل المدرس قبل البدء بالدرس .

❖ **متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى**: طلاب اللغة العربية الذين يدرسونها كلغة ثانية ، ومنهم الأجانب الذين لا يتحدثون العربية، ومنهم أيضاً فئة ذوي الأصول العربية ممن عاشوا وترعرعوا بدول ناطقة بغير لغتهم العربية، ويدرسون اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق ، والمدرسة الباكستانية الخاصة .

❖ **معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**: مؤسسة تعليمية تابعة لوزارة التربية في دمشق، يتم تدريس اللغة العربية فيها للناطقين بلغات أخرى وفق مستويات متعددة ، ومن قبل مدرسين متخصصين .

❖ **المدرسة الباكستانية الخاصة** : مدرسة تتبع السفارة الباكستانية في دمشق ، وتضم طلاباً سوريين وأجانب ، يتم تعليمهم اللغة العربية وغيرها من المواد وفق مناهج وزارة التربية في سورية.

❖ **البرنامج التعليمي** : تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الممارسات التعليمية والمواد التي قامت الباحثة بتصميمها وظيفياً بهدف تنمية مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وطُبِّق على المجموعة التجريبية بما يتضمنه من أهداف ، ومحتوى ، وأنشطة ، واختبارات تحصيلية.

❖ **المهارة** : هي السهولة والدقة والسرعة في أداء فعل أو عمل حركي ، والأداء المتقن والقائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد (طعيمة وآخرون ، ٢٠١٠، ص١٩١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي الأداء الصحيح و المتقن ، والقائم على الفهم، والناجح عن التدريب والممارسة والاقتصاد في الوقت والجهد ، والذي يتجسد في السلوك اللغوي للمتعلم استماعاً، ومحادثة، وقراءة، وكتابة ، ومن خلال قدرته على التواصل مع الآخرين .

- ❖ **مهارات اللغة العربية:** المهارات اللغوية الأربع (الاستماع ، والمحادثة(الكلام) ، والقراءة ، والكتابة) التي يسعى دارس اللغة العربية إلى تعلمها واكتسابها وصولاً إلى القدرة على ممارسة اللغة واستخدامها بشكل يحقق التواصل مع الآخرين في مواقف حياتية مختلفة .
- ❖ **الاختبار البعدي المؤجل :** هو الاختبار التحصيلي ذاته يُعاد تقديمه بعد فترة زمنية معينة من تنفيذ البرنامج ، ويهدف إلى قياس مدى احتفاظ المتعلمين بالمعلومات .

الفصل الثاني

بعض الدراسات السابقة

الفصل الثاني: دراسات سابقة	
بعض الدراسات العربية	أولاً
بعض الدراسات الأجنبية	ثانياً
التعليق على الدراسات السابقة.	ثالثاً

تمهيد:

يتناولُ هذا الفصل عرضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية ، والأجنبية التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية. وقد قامت الباحثة بعرض الدراسات التي تمكّنت من الحصول عليها، وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم بيّنت موقع هذه الدراسة منها.

أولاً: بعض الدراسات العربية:

١ - دراسة سليم (١٩٨٩) :

عنوان الدراسة: "الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها".
رسالة ماجستير/ جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرّف الصعوبات التي يلاقيها الأجانب في تعلم اللغة العربية ، والتركيز على الأخطاء الشائعة لديهم في الكلام والكتابة ليتم الاستناد إليها عند تأليف الكتب، واختيار الطرائق التدريسية المناسبة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينتها من (١٥٦) طالباً وطالبة ، و(٨) مدرسين، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة . و توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يأتي:

- عدم وضوح الهدف الذي يبين المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطالب في نهاية كل مرحلة تعليمية من ناحية المفردات والتراكيب والمهارات اللغوية التي يمكن أن يتعلمها، وافتقار هذه الأهداف إلى الصياغة السلوكية لتيسير عملية التقويم .
- وجوب إعادة النظر في الكتب المستخدمة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث الشكل والمضمون ، والاهتمام بالأنشطة اللغوية؛ لما يمكن أن توفره من فرص تلبي الحاجات اللغوية المتنوعة للطلاب ، واستياء الطلاب من كثرة الأعداد في الصف؛ إذ يصل عدد الطلاب فيه إلى ثلاثين طالباً أحياناً.
- كما أظهرت الدراسة أن أكثر من نصف أفراد العينة من المدرسين غير مؤهلٍ تربوياً، وأغلبهم لم يتبع دورات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢ - دراسة عبد الله (٢٠٠١) :

عنوان الدراسة : " أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين باللغات الأخرى: مهارة الاستماع نموذجاً " جامعة إفريقيا العالمية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاتجاهات اللغوية والنفسية التي كان لها تأثير كبير في تعليم اللغات الأجنبية، وإبراز أهمية الوسائل التعليمية وتأثيرها في تحصيل المبتدئين الناطقين باللغات الأخرى في مهارة الاستماع، واستخدمت المنهج التجريبي. أما العينة : فقد تكونت من مجموعة من متعلمي اللغة العربية المبتدئين الناطقين بلغات أخرى في جامعة إفريقيا العالمية. وكانت أدوات الدراسة: استبانة، واختبار التحصيل.

وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

- يؤدي استخدام الوسائل التعليمية الفعّالة في التدريس إلى زيادة التحصيل مقارنة مع المتعلمين بالشرح اللفظي .

- يؤدي الاستخدام الهادف للوسائل إلى تقليل الفروق الفردية بين الطلاب، ويحقق عنصراً لانسجام بينهم .
- الحاجة إلى إعداد المعلم، وتأهيل قسم الوسائل التعليمية في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، وإعداد الوسائل الخاصة بتدريس المقررات مسبقاً حتى تكون في متناول اليد.

٣ - دراسة طعيمة و أبو شنب (٢٠٠٤) :

عنوان الدراسة : " تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها " جامعة أم القرى

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية اللازمة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينتها من (١٥) طالباً من طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة أم القرى ، وعشرين من مدرسي المعهد. أما الأدوات فهي استبانة لتحديد المهارات اللغوية تشتمل على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوي التي يمكن أن توزع على مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وقد توصلت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في مستويات تعليم اللغة العربية.

٤ - دراسة علي (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة : "فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة". كلية الدراسات الإسلامية والعربية في ماليزيا

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ، وتكونت العينة من الطالبات الماليزيات الدارسات بكلية الدراسات الإسلامية والعربية .

أما الأدوات فهي البرنامج المقترح ، واختبار قبلي/ بعدي. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الدراسة لدى المجموعة التجريبية، و نمو هذه المهارات الرئيسة وجزئياتها لدى الطالبات نتيجة دراستهن وفق برنامج الدراسة.

٥ - دراسة محمد (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة : " فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة الفرنسية لطلاب المرحلة الثانوية التجارية لتنمية مهاراتهم اللغوية واتجاهاتهم نحو المادة في ضوء المدخل الوظيفي ". رسالة دكتوراه/ جامعة عين شمس

هدفت الدراسة إلى تعرف الحاجات اللغوية لطلاب الصف الثاني الثانوي التجاري في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية في ضوء المدخل الوظيفي، و دور بعض الوحدات المختارة من البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية في اللغة الفرنسية في ضوء المنهج الوظيفي لدى الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة اللغة الفرنسية. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي ، وأعدت استبانتين ، وبرنامجاً مقترحاً في اللغة الفرنسية لطلاب الثانوي التجاري، واختباراً قبلياً/بعدياً، ومقياساً للاتجاهات. وتكونت العينة من طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية التجارية في مدرسة حلوان التجارية ، ومدرسي وموجهي اللغة الفرنسية في التعليم التجاري . وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لاختبارات المهارات اللغوية ، وفعالية البرنامج المقترح.

٦- دراسة العدوان (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة : "فاعلية طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الأردن". جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر طريقتي (الترجمة والمباشرة) في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارتي (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. واعتمدت المنهج التجريبي ، واستخدمت الباحثة اختبارات قبلية وبعديّة ، وتكونت العينة من ثلاثين دارساً من العسكريين الملتحقين بقسم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات العسكري ومن جنسيات مختلفة. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء أفراد العينة في مهارة الاستماع عن المستوى المقبول تربوياً في الاختبار القبلي ، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي و البعدي على مهارة الاستماع لمصلحة التطبيق البعدي في الطريقتين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين التطبيقين القبلي والبعدي على مهارة التحدث لصالح التطبيق البعدي وفي الطريقتين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين أداء المجموعتين في مهارة التحدث على الاختبار البعدي.

٧- دراسة أبو حمرة (٢٠٠٧) :

عنوان الدراسة : " صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها". رسالة ماجستير/ جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرف الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في مهارات الاستماع ، والكلام ، والقراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة ، والكتابة من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين ، ووضع حلول عملية تساعد القائمين على معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على إنجاز عملية التعلم . واتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانتيين للمعلمين والمتعلمين لمعرفة وجهة نظرهم في الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون .

وتكونت العينة من المتعلمين في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة دمشق ، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق ، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى والبالغ عددهم (١١١) معلماً ومتعلماً ، منهم (٢٣) معلماً ومتعلمة ، و (٨٨) متعلماً ومتعلمة.

و قد توصلت إلى تحديد صعوبات تواجه متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ذوي المستوى المتوسط في المهارات جميعاً.

٨- دراسة بنت عثمان (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة : "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الكتاب الأساسي الجزء الأول -دراسة تقييمية" الجامعة الإسلامية العالمية

هدف الدراسة : بيان مدى صلاحية الكتاب الأساسي الجزء الأول المقرر في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لتعليم اللغة العربية ، وتقديم مقترحات علمية مفيدة في تطويره .واستخدمت الباحثة منهجية تقييمية معتمدة على أداة تقييم الكتب التعليمية العربية ذات العلاقة بالناطقين بلغات أخرى التي أعدها رشدي طعيمة في كتابه (دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية) مع تعديل هذه الأداة في ضوء أهداف تدريس العربية في مركز اللغات .وتكونت العينة من (٢٠) مدرساً ومدرّسة يقومون بتدريس هذا الكتاب . وتوصلت إلى أن محتويات هذا الكتاب تناسب الطلاب الماليزيين من النواحي اللغوية والثقافية والتربوية ، ولكنه بحاجة إلى التطوير من حيث التكامل بين مهارات اللغة ، ونوعية المفردات ، والمواد النحوية المقدمة من ناحيتي الترتيب والتدرج ، ومن الضروري أن يصاحب هذا الكتاب المعجم ومرشد المعلم وكراسة التدريبات .

٩- دراسة المرشدة (٢٠٠٨):

عنوان الدراسة : "بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية : الأردنية ، واليرموك ، و آل البيت" الجامعة الأردنية

هدفت الدراسة إلى تحديد البيانات العامة المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية : الأردنية، واليرموك ، وآل البيت. وتشمل(عدد الوحدات الدراسية، وطريقة عرضها) ، والكشف عما تضمنته هذه الكتب من مهارات لغوية ، وهل كانت كافية للوصول بالدارسين إلى توظيفها في حياتهم اليومية، والتواصل مع غيرهم من أبناء اللغة ؟ و كيف تناولت الكتب هذه المهارات اللغوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي .أما عينة البحث فقد تكونت من كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية : الأردنية ، واليرموك ، وآل البيت للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م والبالغ عددها ثلاثة عشر كتاباً. واستخدم الاستبانة أداة للدراسة .

أما نتائج الدراسة : فقد أظهرت أن عدد الوحدات الدراسية المتضمنة في هذه الكتب للوصول بالدارس إلى الكفاية اللغوية للتواصل مع الآخرين كان مناسباً، وأن مؤلفي الكتب التزموا في أثناء عرضهم المهارات اللغوية الأربع المعايير الموضوعية قبل البدء بتأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن الكتب

استخدمت طرائق متعددة في عرض المهارات اللغوية وهي : الطريقة الكلية ، والطريقة الجزئية ، والطريقة السمعية الشفوية ، و الطريقة المباشرة ، و طريقة الترجمة .

١٠ - دراسة حبة (٢٠٠٩) :

عنوان الدراسة : "تبسيط النص الأدبي للقراءة الموسعة بما يتناسب مع المستويات اللغوية للناطقين بغير العربية: رسالة المعري أنموذجاً" رسالة ماجستير /معهد الخرطوم الدولي . السودان .
هدفت الدراسة إلى التعرف بمهارة القراءة وأنماطها وأنواعها، والتعريف بالقراءة الموسعة ، ومعرفة مدى ملائمة النص المبسط للمستوى اللغوي للمتعلم الناطق بغير العربية.

وتكونت عينتها من (٤٥٠) طالباً من طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية في جامعة أفريقيا. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : إهمال مراكز تعليم اللغة العربية كلها هذا النوع من القراءة الموسعة، وتأخر إنتاج نصوص القراءة الموسعة في مناهج اللغة العربية عن غيرها من اللغات كالإنكليزية مثلاً

١١ - دراسة عبد الله (٢٠١١) :

عنوان الدراسة: "الجانب الوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها - أفكار وتطبيق" الكلية الجامعية الإسلامية العالمية ، ماليزيا

هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية دراسة القواعد وفق المنهج الوظيفي للناطقين بغير العربية في المستوى الجامعي في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية ، وتحديد مهارات القواعد الوظيفية المناسبة في مادة النحو ، مع وضع بعض المقترحات والمعايير التي تسهم في الارتقاء بمستوى المتعلم تريبياً في تدريس القواعد الوظيفية.

واعتمد الباحث المنهج التجريبي ، أما أدوات الدراسة فهي البرنامج التعليمي ، والاختبارات.
وقد تكونت العينة من (٣٠) طالباً وطالبة من السنة الأخيرة في قسم البكالوريوس في العربية بوصفها لغة ثانية. ومن أهم نتائج هذه الدراسة : فاعلية المنهج الوظيفي ومناسبته في تقديم القواعد النحوية بشكل يلبي حاجات المتعلمين ، وفي تنمية قدرات المتعلمين في التركيز على تطبيق القواعد بدلاً من مجرد حفظها.

١٢- دراسة عمر وآخرين (٢٠١١) :

عنوان الدراسة: "استراتيجيات الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية" الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

هدفت الدراسة إلى تعرف الاستراتيجيات والخطط التي ينتهجها الدارسون في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا في أثناء تعلمهم مهارة الاستماع . واتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة أداة للبحث . وقد تكونت عينة البحث من (١٨٤) دارساً . أما النتائج فقد كانت كما يأتي : يستخدم الدارسون الماليزيون استراتيجيات تعلم اللغة الثانية عند تعلمهم مهارة الاستماع العربية ، و تراوح هذا الاستخدام بين الارتفاع والاعتدال وفق المعيار المعتمد، كما أن استخدام أفراد العينة استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع قد جاء معتدلاً، وقد كانت الاستراتيجيات التعويضية في المرتبة الأولى ، ثم المعرفية ، وفوق المعرفية ، والاجتماعية. وأوضحت الدراسة أن استخدام الإناث الاستراتيجيات التذكيرية ، والمعرفية ، والتعويضية والاجتماعية أكثر من استخدام الذكور لها.

١٣- دراسة سفر (٢٠١١) :

عنوان الدراسة: "فاعلية منهج مقترح للمستوى الأول وفق معايير مهارات التواصل في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق". رسالة ماجستير /جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تحليل واقع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (المستوى الأول) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وبيان مدى ملاءمته لمعايير مهارات التواصل ، و بناء معايير خاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى الأول لبناء منهج وفق هذه المعايير، و بيان فاعلية المنهج المقترح . وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، والمنهج شبه التجريبي . وتكونت العينة من : مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) متعلماً ومتعلمة ، ومجموعة تجريبية تكونت من (٢٠) متعلماً ومتعلمة ، ومجموعة تكونت من (١٥) معلماً من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأدوات :استبانة لتعرف واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير يستند إليها المنهج المقترح ، ومنهج لغة عربية لغير الناطقين بها للمستوى الأول، و اختبارات في المهارات الأربعة .وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها :

- عدم تحقق الكثير من المعايير الخاصة في المهارات الأربع ، وعدم تحقق الشروط اللازمة للوصول بالمتعلم إلى المستوى المطلوب من الكفاية في استخدام المهارات الأربع .

- عدم توافق كتاب المستوى الأول في المعهد العالي لتعليم اللغات ، ومعهد تعليم اللغة العربية مع معايير مهارات التواصل من وجهة نظر المعلمين .

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتعلمين في العينة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي لاختبارات المهارات .

١٤ - دراسة الهاشمي وعلي (٢٠١١) :

عنوان الدراسة : "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها " . جامعة العلوم الإسلامية في ماليزيا .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها دارسو اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية في ماليزيا ، واعتقاداتهم المتعلقة بها . واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، واعتمدت الاستبانة أداة لها . وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً وطالبة . و توصلت إلى أن الدارسين يوظفون عادة استراتيجيات متنوعة في تعلم مفردات اللغة العربية ، كان أكثرها توظيفاً استراتيجيات استخدام المعجم ، يليها الذاكرة والاستدعاء ، وتدوين الملاحظات ، واستراتيجيات تخمين المعنى من السياق .

١٥ - دراسة حسين (٢٠١٢) :

عنوان الدراسة : "استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة استخدام استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق .

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي . وقد تكونت العينة من مئتين وخمسة طلاب من متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق ، في المستويات الرابع والخامس والسادس . وقامت الباحثة ببناء استبانة لمعرفة آراء الطلاب حول نصوص القراءة ، واستراتيجياتها . و أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس بين متوسطات إجابات المتعلمين حول ممارستهم الاستراتيجيات التذكيرية ، والمعرفية ، والاستعاضة ، والاجتماعية .

- وجود فروق بين متوسطات إجابات المتعلمين حول ممارستهم الاستراتيجيات فوق المعرفية لصالح الإناث ، مع عدم وجود فروق بين متوسطات إجابات المتعلمين حول استخدامهم استراتيجيات التعلم يمكن

أن تعزى لمتغير المستوى التعليمي ، وعدم وجود فروق بين متوسطات إجابات المتعلمين حول استخدامهم استراتيجيات تعلم مهارة القراءة بحسب متغير الجنسية .

١٦ - دراسة الأفيوني (٢٠١٣) :

عنوان الدراسة : " فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . " جامعة دمشق
هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية البرنامج المُعد وفق المنهج الوظيفي في تعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى المتوسط (الأدنى والأوسط) في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، و شبه التجريبي على عينة من (٥١) متعلماً ومتعلمة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. أما أدوات الدراسة فهي : البرنامج التعليمي والاختبار القبلي البعدي .
ومن أبرز نتائج الدراسة : فاعلية البرنامج المقترح ، و تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمستوى المتوسط الأدنى و المتوسط الأوسط ، وتفوق المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق في الاختبار البعدي للمستوى المتوسط الأدنى والمستوى المتوسط الأوسط.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١ - دراسة كلانسميرر وآخرين (١٩٧٤) .

عنوان الدراسة : " Conceptual Learning and Development " التعليم المفهومي والتطوير
هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تمكن الطلاب من توظيف مهاراتهم النظرية التي حصلوا عليها من عمليات التعلم السابقة في تفسير قضايا علمية معينة تواجههم في مادة العلوم الفيزيائية ومعالجتها .
وتعرف الفروق بين طلاب المستويات والمراحل الدراسية في قدراتهم على توظيف مهاراتهم .ومعرفة الأسباب والصعوبات التي تواجه المتعلمين عند تفسيرهم وتحليلهم المواقف العلمية . وتحديد الاقتراحات اللازمة للتغلب على الضعف أو التخفيف منه .

و تكونت العينة من (٦٣٢) طالباً وطالبة من التعليم الثانوي والجامعي . وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً ، وتوصل إلى النتائج الآتية : عدم وجود علاقة بين امتلاك المعارف والقدرة على التوظيف ، وعدم وجود فروق بين المستويات والمراحل الدراسية في القدرة على التوظيف ؛ إذ لم يكن هناك فروق بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية في القدرة على التوظيف . كما توصلت الدراسة إلى أن ضعف المدرسين وعدم كفايتهم يُعدُّ من أسباب عدم تمكن الطلاب من توظيف معارفهم ؛ فالمدرس عامل

أساسي في إدارة النشاطات التعليمية بما يتبعه من طرائق تدريس متنوعة وحديثة ، ووسائل تعليمية ، وتهيئة الظروف التعليمية بطرق متنوعة نثير اهتمام الطلاب ورغبتهم في اكتساب المعرفة .

٢-دراسة ويندن (١٩٨٧) .

عنوان الدراسة: **Learner Startegies in Language** جامعة كولومبيا

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات اللغة لدى الطلاب من خلال تحديد آرائهم وافترضاياتهم حول طبيعة اللغة، ودور المعلمين ، وطرائق التدريس ، والمقررات الدراسية.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً في جامعة كولومبيا يدرسون اللغة الإنجليزية في المستوى المتقدم. واعتمدت في ذلك على المقابلات الشخصية ، ومجموعة من المعايير المصممة لتحليل محتوى الأقوال وتحليل التسجيلات الصوتية للطلبة.

ومن نتائج الدراسة أن تعلم اللغة لا يكون في الصف فقط ، ولكن يمكن الاستفادة من المواقف الاجتماعية المختلفة ، وأن الممارسة والتدريب هي الأساس في تعلم اللغة، و المناقشة الجيدة تجعل الإنسان مستعداً للتعلم بصورة لا شعورية.

٣ - دراسة ميشيل ماندير **Michel, Minder** (٢٠٠٣) :

عنوان الدراسة: "**Didactique fonctionnelle: objectifs, strategies ,evaluation**"

فن التعليم الوظيفي ، الأهداف ، الاستراتيجيات ، التقويم

هدفت الدراسة إلى وضع إسهامات جديدة في منظور نظري وعملي يمكن أن يصبح إجرائياً فيما لو اتبعت بوصفها طريقة تدريسية جديدة في الصفوف الدراسية، وحللت التعليم الوظيفي بأهدافه واستراتيجياته

وتقويمه ، كما سعت إلى إبراز تيار التعليم الوظيفي بصورة أكثر تكاملية وضرورة في الوقت المعاصر .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى وضع مخطط كامل وواضح لنموذج التدخل التربوي بالاستناد إلى

الاستراتيجية الوظيفية الموضحة في الدراسة التي تشكل عوناً للمدرسين في عملهم التربوي في أي من

المواد الدراسية العلمية أو الأدبية.

٤ - دراسة عبيدات Obeidat (٢٠٠٥) :

عنوان الدراسة: "Attitudes and motivation in second language learning"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دافعية الطلاب الماليزيين نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ، وعلاقتها بمتغيرات الجنس ، والمستوى الدراسي ، والمستوى التعليمي للوالدين . واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ومقياساً تكون من (٣٨) فقرة .

أما العينة فقد تكونت من (١٠٥) طلاب من طلاب جامعتي اليرموك وآل البيت . و أظهرت النتائج أن الطلاب أظهروا دافعية تكاملية نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعتهم تعزى لمتغير الجنس ، والمستوى الدراسي ، والمستوى التعليمي للوالدين .

٥ - دراسة Che Haron (2013) بعنوان :

"أساليب تعليم مهارات تحدث اللغة العربية من وجهة نظر المتعلمين .

The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills : Learners

Perspectives الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا .

هدفت الدراسة إلى تعرف آراء المتعلمين حول أسلوب التعليم المستخدم من قبل المدرسين في مركز الدراسات التربوية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لتعليم مهارات الكلام (التحدث) العربية . و تكونت العينة من (٦) طلاب من طلاب المركز . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت المقابلة أداة لمعرفة آراء الطلاب ، وقدراتهم في التحدث. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج منها: - عدم رضا المتعلمين عن منهجية التعليم المتبعة في تدريس مهارات التحدث ؛ لأنها تركز على الحفظ بدلاً من اعتماد منهج وظيفي تواصل ، يمكن لهم أن يطبقوا من خلاله ما تعلموه ، وفي الوقت نفسه يقومون بتصحيح ، وتحسين ، وتطوير تحدثهم ، وهم يمارسون اللغة في الوقت ذاته . - أبدى المتعلمون رغبتهم في عدم استخدام اللغة الوسيطة أو اللغة الأم للمتعلمين في أثناء عملية التعلم لأنها دليل ضعف المدرسين ، ولا تساعدهم في تنمية مهاراتهم بالقدر الذي يريدونه .

٦ - دراسة Ahmed (٢٠١٣) :

عنوان الدراسة : **The Functional Approach to Second Language Instruction**

المنهج الوظيفي لتعليم اللغة الثانية . جامعة أم القرى

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة الثانية ، ودوره في عملية اكتساب الدقة القواعدية من خلال تصميم برنامج وظيفي لتعليم أزمنا اللغة الإنكليزية . واتبعت المنهج التجريبي ، والمنهج الوصفي ، باستخدام عدة أدوات هي المقابلة والاستبانة، و البرنامج التجريبي ، على عينة مكونة من (١٨٠) طالباً سودانياً يدرسون اللغة الإنكليزية.

وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج منها: فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة الثانية ، ودوره الإيجابي في زيادة معدل اكتساب الدقة القواعدية ، وقابلية استخدام هذا المنهج في جوانب تعليمية أخرى كتعليم المفردات و الكتابة . وبينت الدراسة أن القدرة التواصلية للطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم تنمو بشكل أكبر عند استخدام المنهج الوظيفي في التعليم .

ثالثاً : التعليق على الدراسات السابقة :

١- توصلت الباحثة من خلال الدراسات السابقة إلى ما يأتي :

- تناولت بعض الدراسات السابقة تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتنمية هذه المهارات وفق طرائق واستراتيجيات متعددة . ومن هذه الدراسات : دراسة عبد الله (٢٠٠١) ، و طعيمة وأبو شنب (٢٠٠٤)، والعدوان(٢٠٠٥) ، و المرشدة (٢٠٠٨)، وحبقة (٢٠٠٩) ، وعمر (٢٠١١) ، وحسين (٢٠١٢) ، و Che Haron (٢٠١٣) ، و Obeidat (٢٠٠٥) .

- كما تناولت بعض هذه الدراسات دور الوظيفية في تدريس فروع اللغة العربية المختلفة لغير الناطقين بها ، ومن هذه الدراسات: دراستا عبد الله (٢٠١١) و الأفيني (٢٠١٣) اللتان أوضحتا أهمية دراسة القواعد النحوية للناطقين بلغات أخرى وفق المنهج الوظيفي .

- تناولت دراسات أخرى تدريس (النصوص ، أو النحو والقواعد) وغيرها من فروع اللغة العربية لأبنائها وظيفياً كدراسة العيسى (٢٠٠٨)، ودراسة العلي (٢٠١١)، ودراسة رخامية (٢٠١٢) وقد أكدت هذه الدراسات فاعلية الوظيفية في تدريس اللغة العربية .

- أظهرت نتائج عدد من الدراسات السابقة فاعلية الوظيفية في تدريس اللغات الأجنبية كالفرنسية في دراسة محمد (٢٠٠٥) ، والإنكليزية في دراسة Ahmed (٢٠١٣) ، ودراسة ويندن (١٩٨٧) .

- تتوعت أهداف الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ فمنها ما تناول مناهج وكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها ، ومنها ما تناول تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها واستراتيجيات تعليمها وتعلمها .
- كما قدمت معظم الدراسات السابقة مقترحات يمكن أن تعمل على تطوير تعليم اللغة العربية لأبنائها وغير أبنائها من خلال إعادة النظر في المناهج والطرائق والوسائل المستخدمة في تدريس اللغة العربية ، والعمل على تطويرها بما يواكب تطورات العصر الحالي، ونظرياته الجديدة في التربية والتعليم .
- ٢ - موقع البحث من الدراسات السابقة:
- يُعد هذا البحث- وفق علم الباحثة - أول بحث يتناول تدريس مهارات اللغة العربية مجتمعة لغير الناطقين بها ، في الوقت الذي ركزت فيه معظم الدراسات التي تناولت مهارات اللغة العربية على تدريس مهارة واحدة أو مهارتين من هذه المهارات.
- تناول هذا البحث تدريس المهارات اللغوية الأربع من خلال برنامج تدريسي مُصمم وفق الطريقة الوظيفية ، وهذا ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة.
- استخدم هذا البحث المنهج التجريبي في تدريس المهارات اللغوية وظيفياً لغير الناطقين باللغة العربية.
- ٣ - وقد شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة استفادت منها الباحثة كما يأتي :
- التعمق في فهم مشكلة البحث وتحديد و صياغتها صياغة مناسبة ، و تحديد أهدافه وفرضياته .
- تصميم أدوات البحث.
- منهجية البحث المستخدمة في كل منها .
- الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها .
- الحصول على أسماء بعض المراجع العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث.
- الاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الإطار النظري

الفصل الثالث: الإطار النظري	
أولاً	الوظيفية والتعليم الوظيفي:
	مقدمة
	نشأة الوظيفة
	خصائص النظرية الوظيفية
	مفهوم تعليم اللغة وظيفياً ، وأهميته
	المبادئ والقوانين التي اعتمدت عليها الطريقة الوظيفية
	الأهداف التعليمية الوظيفية
	إجرائية التدريس الوظيفي
ثانياً	المهارات اللغوية ، وتعليمها وظيفياً
	مقدمة
	مهارة الاستماع
	مهارة الكلام (التحدث)
	مهارة القراءة
	مهارة الكتابة
	تعليم المهارات اللغوية وظيفياً:
ثالثاً	طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
	طريقة القواعد والترجمة
	الطريقة المباشرة
	طريقة القراءة
	- الطريقة السمعية الشفوية
	الطريقة الوظيفية التواصلية

تمهيد:

يعرض هذا الفصل عدداً من النقاط المرتبطة بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي تكوّن الإطار النظري للبحث : الوظيفية والتعليم الوظيفي ، والمهارات اللغوية ، وتعليمها وظيفياً، وطرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أولاً - الوظيفية والتعليم الوظيفي**المقدمة :**

التعليم الوظيفي اتجاه تربوي نفسي اجتماعي، يُعنى باهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم، ويظهر المعلم والمتعلم فيه في موقف إيجابي ، يبدأ بمثير (مشكلة، أو قضية ، أو موضوع) يحفز المتعلم نحو الدراسة ، ويدفع إلى تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فعال ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين والحصول على المعرفة من خلال المشاركة والتفاعل دون أن يقدمها المدرس جاهزة .

(ويهتم التعليم الوظيفي بالممارسة والتطبيق ، وجعل المتعلم نشطاً وفعالاً ، وهذا يتفق مع ما تدعو إليه التربية الحديثة التي جعلت المتعلم محور اهتمامها . ويأتي الاهتمام بالوظيفية في تعليم اللغة ومهاراتها المختلفة انطلاقاً من الوظيفة التي تؤديها اللغة في التواصل والتبليغ؛ إذ لا معنى للغة إذا لم يستطع أصحابها أن يتواصلوا من خلالها ، ويعبروا بها عن أغراضهم.) (بودية، ٢٠١٣، ص ٢٤٤)

❖ نشأة الوظيفية :

(بدأ الفكر الوظيفي بداية عربية ظهرت في إشارة العلماء العرب إليه في دراساتهم وتعليقاتهم ، ودعوتهم إلى تبنيه في ميادين كثيرة منها الميادين اللغوية والكلامية والنحوية التي اهتمت بدراسة اللغة العربية و تعليمها . ومن أولئك العلماء الجرجاني الذي عني بتدريس النحو ، وإكساب المتعلم الكفاية في توظيف الوجه الإعرابي في خدمة التعبير اللغوي ، ولم يعد معه الدرس النحوي درساً نظرياً يقوم على استظهار المحل الإعرابي للمفردة دون القدرة على كيفية استعمالها في الغاية المنتدبة لها.) (كشاش، ٢٠٠٤، ص ١٤٨)

كما أولى الجرجاني اهتماماً كبيراً بمقاصد النفس في تعلم اللغة ، وكان من أبرز علماء البلاغة الذين أشاروا إلى حقيقة الارتباط العميق بين اللغة والنفس عندما قال : ((إن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتب معانيها في النفس، وإنما لو خلت من معانيها حتى تتجرد أصواتاً و أصداء حروف لما وقع في

ضمير ولا هجس في خاطر أن يجب فيها ترتيب ونظم ، وأن تجعل لها أمكنة ومنازل ، وأن يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك)) (الجرجاني ، ١٩٨٩، ص ٤٥)

أما الجاحظ فقد أشار إلى المنهج الوظيفي ، ودخل في لب الوظيفة عندما دعا إلى تيسير تعليم النحو للمتعلمين، وتعليمه لوظيفته لا لذاته ، قائلاً: ((أما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ، وشعر إن أنشده ، وشيء إن وضعه ، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به.... وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء)) (السيد ، ٢٠٠٨، ص ٤٦٣)

وتلك المقولة تتضمن ما يشير إلى معنى الوظيفة ، وتكشف منهج الجاحظ في تدريس النحو بوضوح، ودعوته إلى تدريس ما يحتاج إليه المتعلم في استعماله اللغوية . وبذلك لم تكن الوظيفة والمنهج الوظيفي غريبين عن العرب، إلا أنها قد ظلت إشارات و آراء لم تهذب ولم تظهر على أنها مدرسة تربوية لها أسسها ومبادئها الواضحة كما ظهرت في الغرب ؛ فقد ظهر مصطلح (وظيفية) في الكتابات العلمية عندما استخدمه (لابيتز) في الرياضيات عام ١٦٨٤، ثم امتدت الفكرة إلى العلوم الاجتماعية ، ومنها إلى ميادين العلم المختلفة لتبدأ كمدرسة مميزة في أمريكا مع (جيمس انجل) القائد الأول للمدرسة الوظيفية في ميدان علم النفس الوظيفي ، ثم أصبحت مدرسة في جامعة شيكاغو مع مؤسسها (جون ديوي) عام ١٨٩٤، وتحددت معالمها مع (روبرت دودوث ، و هارفي، وكار، وجون واطسون الذي بدأ مع الوظيفيين ثم تحول إلى السلوكية). (حمصي ، ٢٠٠٣، ص ١٠٩) .

وقد تطورت هذه الكلمة في المصطلح اللساني أو الاتجاه الوظيفي على لسان (دي سوسير) العالم المعروف ؛ فكانت لنفسها نظرية تهتم بالجانب التداولي و الاجتماعي للغة ، وتعد التواصل (التبليغ) الوظيفة الأساسية للغة .

وامتداداً لمذهب سوسير الذي ينطلق من أن التبليغ هو الوظيفة الأساسية للغة ، جعلت حلقة براغ اللسانية بزعامة (تروبانسكوي) و(جاكوبسون) مفهوم "الوظيفة" أساس منهجها . وقد ارتكز البحث على تحديد دور كل عنصر من العناصر اللغوية في التبليغ ، و وظيفة كل صوت في الكلمة ودوره التمييزي في عملية التبليغ.(بوشحان ، ٢٠٠٢، ص ١٣٦)

وقد أدخل أعضاء آخرون هذا المنهج في دراساتهم اللسانية منهم الفرنسي (أندري مارتني) الذي وضع علم التركيب الوظيفي ، للبحث عن وظيفة كل كلمة في التركيب ، واستخراج أنواع عديدة من الكلم. وفي

انكلترة اهتم اللساني (هاليداي) بالنحو الوظيفي بطريقة مختلفة عن التحليل الوظيفي لعلماء مدرسة براغ الذين تناولوا اللغة من الداخل انطلاقاً من القواعد الصرفية والتركييبية ؛ فقد تناول اللغة من الخارج انطلاقاً مما يمكن أن تقدمه في التبليغ ، أما التنظيم الداخلي للغة عنده فهو انعكاس للوظائف التي تؤديها في التبادل الكلامي . (بوشحان ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٦)

ثم كثرت بعد ذلك الدراسات التي تناولت الوظيفية والتعليم الوظيفي في ميادين مختلفة من أهمها ميدان تعليم اللغات ، وما يتضمن من مناهج وطرائق تعتمد في دراستها للغة وتربيتها على كل ما هو وظيفي .

❖ خصائص النظرية الوظيفية :

للوظيفية مجموعة من الخصائص التي يمكن إيجازها بما يأتي :

- تتميز الوظيفية بأنها منهجية إنسانية ؛ فالمتعلم يجب أن يكون محور التعلم، و مركز البرامج وطرائق التدريس . وأن يكون الباعث الأساسي للمتعلم في التعلم هو اهتمامه بما يريد أن يتعلمه، وتنفيذه وتلبية حاجاته من خلاله .
- وتسعى الوظيفية إلى تنمية الوظائف العقلية والأخلاقية للمتعلمين أكثر من عنايتها بحشو الأذهان بقدر كبير من المعلومات التي لا صلة لها بالحياة ، وقد تُنسى بعد تحصيلها مباشرة .
- (وأصحاب هذا الاتجاه لا يحددون المادة التعليمية إلا بعد معرفة المتعلمين الذين يختلفون مهما تشابهوا في بعض الصفات كالسن واللغة الأصلية ، إلا أن طرائق تعلمهم ، و احتياجاتهم ، والمستوى الاجتماعي والثقافي ، والحوافز، والاحتياجات ستكون مختلفة ، مما يتطلب أن نطوع برامج التعلم بالشكل الذي يلبي احتياجات المتعلمين جميعها .) (بوشحان ، ٢٠٠٢ ، ص ٤١)
- (تدعو الوظيفية إلى تحديد الأهداف، وتوضيحها للمتعلم بما يساعده على معرفة ما هو متوقع منه، والعمل على تحقيقه بمحبة ونشاط . كما أن للأهداف دوراً في وضع البرامج التعليمية، والأنشطة والاستراتيجيات التي تتناسب مع قدرات المتعلمين ودوافعهم وحاجاتهم) (قطامي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٢٩)
- إن تحديد الأهداف يساعد المدرس على تحديد الطرائق والاستراتيجيات التي يتبعها في التدريس ، واختيار الوسائل التي تعينه في ذلك ، كما يسمح بتقويم مترابط يساعد في معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعية ، و يتيح تقديراً أكثر موضوعية لقيمة المنهاج ، وفاعلية المعلم . (ماندير ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣)

- ومن خصائص الوظيفة : الديمقراطية في التعليم؛ لأنها تتبع من التشاور بين المعلمين والمتعلمين بهدف توضيح الأهداف التربوية ووضع الأساليب اللازمة لتحقيقها (بوشحدان، ٢٠٠٢، ص ٤٣).
- (الوظيفية نظرية شاملة تسعى إلى آليات تعلم أكثر عفوية وطبيعية ، كما هو التعلم في الحياة ، و ترفض التعقيد والتنميط ، وترى أن التعلم يجب أن يكون تعلماً حقيقياً يضع حالاتٍ من الحياة موضع التنفيذ .) (ماندير ، ٢٠٠٣، ص ١٣٩)
- ترى الوظيفة أنه يجب أن يحصل تغيير شامل في إعداد المدرسين لمختلف مراحل التعليم ، وأن يكون هذا الإعداد نفسياً قبل كل شيء ؛ لأنه لا بد من تغيير وظيفة المدرس في إطار المدرسة الوظيفية لينتقل من دوره التقليدي في نقل المعلومات ، وحشو أذهان المتعلمين بها إلى دور جديد عنوانه تعليم المتعلمين كيف يتعلمون ذاتياً، ويجيدون الاستخدام الأمثل لقدراتهم و إمكاناتهم في توظيف ما اكتسبوه من معرفة ومهارات لحل مشكلاتهم العلمية والحياتية ، ويعرفون سبل تنمية تلك القدرات والطاقات .
- تقيس الوظيفية فاعلية التعلم بقدرة المتعلم على إنتاج معرفة جديدة من المعرفة التي تعلمها ، وقدرته على توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية جديدة وحقيقية أكثر تطوراً ، لا في حفظه الآلي للمعلومات وتكرارها كما هي . (العيسى ، ٢٠٠٨، ص ٦٧)
- تعتمد الوظيفية على العمل اعتماداً أساسياً ، ولا ترى في التعليم فائدة إذا لم يقترن بالتطبيق .

❖ مفهوم تعليم اللغة وظيفياً ، وأهميته:

يقصد بتدريس اللغة وظيفياً أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم ليتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة بتوجيه نشاطات المعلم والمتعلم نحو تحقيق المهارات اللغوية الأربع التي تجعلهم قادرين على فهمها إن سمعوها أو قرؤوها ، ونقل فكرهم إلى الآخرين شفويّاً أو كتابة بوساطتها. (عبده، ١٩٧٩، ص ١٠)

والمدرسة الوظيفية تولي وظيفة اللغة أهمية أكبر من اهتمامها بالشكل أو البنية ، وتؤكد أن تعليم اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظروف المحيطة بها أي السياقات التاريخية والثقافية. (نصيرات، ٢٠٠٦، ص ٢٥)

إن من أساسيات دراسة اللغات لسانياً و وظيفياً ، دراسة اللغة الطبيعية في علاقاتها بالوظيفة التواصلية التفاعلية بين المتخاطبين ، وهو ما تطلق عليه اللسانيات الوظيفية القدرة التواصلية أي ((إتاحتها التواصل بين مستعمليها.)) (المتوكل، ١٩٩٥، ص١٤) كما أن مستعمل اللغة الطبيعية وهو ينتج الوحدات الكلامية، يهدف إلى تحقيق التواصل بينه وبين المتخاطبين ، وفي تدريس اللغات يمكننا استثمار بعض فكر اللسانيات الوظيفية في إقامة علاقات تواصلية بين المتعلمين ؛ انطلاقاً من أن اللغة وفق المنظور اللساني الوظيفي نسق له علاقته بنسقه الاستعمالي التداولي ، أي بوظيفته من خلال التركيز على التعلّات التي تستجيب لحاجات المتعلمين و يمكن أن يستثمرها المتعلمون في واقعهم الحياتي ، مما يعطي معنى لهذه التعلّات ويساعد المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية في واقعه الحياتي ، وتنمية القدرة التواصلية التي يبتغيها ؛ فيشعر أن ما يتلقاه من دروس و معلومات يمكن استثماره في المحيط الذي يعيش فيه .(صديقي ، ٢٠١١، ص٧٥)

وذلك يوصلنا إلى التعليم الصحيح و المثمر لأية لغة ، وهو تمكين المتعلم من فهم واستعمال اللغة الاستعمال الصحيح في ظروف القراءة ، أو الكتابة ، أو التكلم ، أو الاستماع ، وأي نشاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الأساسية ، أو غايات تعلمها الأربع هو نشاط زائد قد يصرف المتعلمين عن اللغة ، أو يسبب لهم كرهاً ونفوراً منها .(الدليمي والدليمي ، ٢٠٠٤، ص١٩)

وبما أن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة تهتم بالمعنى و الفكر؛ فتعلم اللغة يتضمن التفكير بها. والممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس في مجرد التدريب الآلي عليها (مذكور ، ٢٠٠٦، ص٧١) فلا بد من الاهتمام بالممارسة والتطبيق اللغويين ؛ لأن إتقان أية مهارة لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران ، و يكون ذلك داخل غرفة التعلم ، ثم ينتقل إلى خارجها عندما يتم ربط دروس اللغة بالحياة ، وبموضوعات تلائم النمو العقلي والفكري للمتعلم .(عوض ، ٢٠٠٠، ص٧٨)

❖ المبادئ والقوانين التي اعتمدت عليها الطريقة الوظيفية :

اعتمدت الوظيفية في تفسير عملية التعلم على مجموعة من المبادئ التي استندت فيها إلى نظريات التعلم الأخرى التي وضعتها مدارس مختلفة منها الشكلية والسلوكية والبنوية ، ومن هذه المبادئ :

١- مبدأ الاهتمام :

أطلق الوظيفيون مصطلح (اهتمام) على كل ما يؤدي إلى إثارة ردود أفعال المتعلمين تجاه موضوع يثيرهم في لحظة معينة ، ويدعوهم إلى النشاط، والعمل ، والتساؤل، والاستفسار، ثم التوجه نحو تحصيل

المعلومات فيختارون من بين هذه الردود ما يهمهم ، ويلبي حاجة معرفية خلقت لديهم ، فأوجدت علاقة اهتمام بينهم وبين الموضوع تتميز بالتبدل والتجدد حسب حاجة المتعلم . وللاهتمام دور مهم في خلق علاقة توافق وتكيف بين المتعلم ووسطه مهما كان نوعه على أن يجد في هذا الوسط السياق الغني الذي يمكنه من إشباع حاجته والعودة إلى التوازن والتكيف.

ويؤكد ماندير أن ما يثير السلوك الذي يعيد التكيف ليس الحاجة كما هي عليه ، وليس الاهتمام بوصفه كلاً منفصلاً بذاته ، ولكنها الحاجة في علاقتها بالاهتمام مع ما يمكن أن يؤدي إلى إشباعها.(ماندير، ٢٠٠٣، ص١١٧) و الاهتمام بمفرده لن يعطي النتائج المطلوبة إلا إذا ارتبط بإحدى الحاجات ضمن مشكلة ما ، وإذا أردنا أن نحقق تعلمًا يدوم ، و يتمكن المتعلم من توظيفه عندما يشاء لاكتساب تعلم جديد ، ينبغي للمدرس أن يتعرف اهتمامات المتعلمين ، ويستفيد منها في إثارة حاجاتهم المعرفية .وقد أدرك الوظيفيون دور الاهتمام في جعل التعلم أكثر حماسة ، وأبقى أثرًا مشيرين إلى أن الاهتمام المفروض من الخارج قد يؤدي إلى ضعف التعلم ، ونفور المتعلمين وفقدانهم ما تعلموه بسرعة ، أما الاهتمام الحقيقي النابع من إرادة المتعلم وحاجته الحقيقية للمعرفة فسيجعل التعلم والتعليم أكثر حماسة وأبقى أثرًا.

٢ - مبدأ الحاجة:

تعد الحاجة من الأساسيات التي تقوم عليها الوظيفية ؛ فهي التي تحرك وتوجه سلوكنا و أفعالنا نحو أهداف تشبعها ، و كل حاجة تميل إلى إثارة ردود الأفعال الكفيلة بإشباعها. والحاجة (الحاجة إلى المعرفة ، والحاجة إلى البحث ، والحاجة إلى العمل ...) وما ينجم عنها من اهتمام هما العاملان اللذان يصبح رد الفعل بهما حقيقياً.(كلابريد،١٩٨٣، ص١٨٨) ولا يمكن لأي حاجة أن تظهر إلا إذا أثارت اهتمام المتعلم بها ، ولا شيء يمكن أن يكسب اهتمام المتعلم إلا إذا نشط حاجته؛ لذلك فالعلاقة القائمة بين الحاجة والاهتمام تهدف تحقيق التكيف والتوازن لدى المتعلم بعد أن تشبع الحاجة ويُرضى الاهتمام .(العيسى، ٢٠٠٨، ص١١٥)

وقد أكدت الدراسات الوظيفية أن حاجات المتعلمين واهتماماتهم مصدر مهم من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية التي كلما عبّرت عن اهتماماتهم ، ولبت حاجاتهم زاد حماسهم وإصرارهم على تحقيقها. و قد ارتبط مستوى تحصيل المتعلم بمدى استعدادة وقابليته للتعلم ، وبما يثيره الموقف التعليمي التعليمي من دوافع وحاجات وميول يشعر بحاجته إلى إشباعها .

٣- مبدأ النشاط :

لمبدأ الحاجة مبدأ آخر متم له ، هو مبدأ النشاط الذي أخذه الوظيفيون عن السلوكيين ، وطوره ليخرج عن كونه نشاطاً آلياً ، أو انعكاساً يلغي الحاجة إلى التفكير الذي يبحث عنه الوظيفيون في كل نشاط يثيرونه . والنشاط وسيلة من الوسائل المهمة لإشباع الحاجة ، ينبعث دائماً بسبب إحدى الحاجات ؛ فالسبب في كل حاجة لدى الكائن الحي هو السبب في إشباع هذه الحاجة ، والحاجات بواعث أساسية للنشاط وخاصة عندما تجد المادة القادرة على تلبيتها.(فريدمان ،٢٠٠٠، ص٢٤٢) . وهنا تبدو حتمية مبدأ النشاط.

(ولكلمة (النشاط) معنى وظيفي انطلاقاً من ضرورة اتصاف النشاط الصادر عن المتعلم بالذاتي؛ فهو يدل على إنجاز عمل ، أو تعبير ، أو إنتاج ، ويعبر عن رغبة المتعلم واهتمامه بإشباع الحاجة التي كانت الباعث لنشاطه . ولا يمكن أن نتوقع من نشاط مفروض بالقسر من الخارج أن يعطي نتائج تعلم قابلة للرسوخ في الأذهان لفترة طويلة.) (كلابريد ،١٩٨٣، ص١٩٦)

ولا تكفي رغبة المتعلم واهتمامه ببذل نشاطه لإشباع حاجته إذا لم ينظم هذا النشاط في أهداف محددة وشروط منظمة ومسهلة للبحث والاكتشاف . وأهم خطوة في تنظيم نشاط المتعلم هو تركيزه حول مشكلة حقيقية تحفزه ، وتطرح عليه أسئلة تنادي نشاطه وتوجهه نحو الهدف الذي يلبي حاجته.(ماندير ،٢٠٠٣، ص١٥)

وتتشارك المبادئ الوظيفية كلها في مبدأ مهم ، هو جعل المتعلم مركزاً لطرائقها ، ومحوراً لاهتمامها مع المحافظة على فرديته ، وحاجاته ، وقدراته . (Zeilberg ,1999,p 6)

٤- قانون الأثر، ودوره في عملية التعلم والتعليم :

توصل "ثورندايك" إلى أن هناك قانوناً يُنظم التعلم ويؤدي إلى تعلم أفضل عند المتعلم ، هو أن أي سلوك أو فعل يؤدي إلى إشباع حاجة ما ، والشعور بالراحة نتيجة ذلك . وتعديل سلوك في ظرف ما يصبح مرتبطاً بذلك الظرف ، ويصبح هذا السلوك أميل إلى الحدوث كلما تكرر الوضع ، أما إذا نتج عن الفعل انزعاج نتيجة الفشل أو التعرض لعقوبة ما ، فسوف يقل الميل إلى تكرار حدوث هذا الوضع؛ فهو بذلك قانون يشير إلى تقوية رابط ما أو إضعافه نتيجة أثره (عائل ، ١٩٨١، ص١٤٧) .

ثم أعطى "ثورندايك" للمكافأة دوراً أقوى في تشجيع المتعلم ودفعه إلى تعديل سلوكه، في الوقت الذي تؤدي فيه العقوبة نتائج سلبية تعيق استجابته ، وتؤدي إلى اضطرابه و تدفعه إلى سلوك آخر غير السلوك المطلوب(العيسى ،٢٠٠٨، ص١٢٤) .

وقد وجد الوظيفيون أن هذا القانون يفسر جوانب مهمة في عملية التعلم ، لأنه يساعد المتعلم على تكوين مخزون سلوكي يترك له إمكانية إعادة بناء سلوكه اللاحق ، وإعادة ترتيب هذا السلوك ضمن منظومة بنيته المعرفية ، وتعديلها بما يتناسب مع التعديل الأخير، ليحدث تعلم يظهر على شكل تعديل السلوك اللاحق بفضل قانون الأثر(ماندير ،٢٠٠٣، ص١٨٦)

٥ - قانون التكرار (التدريب) ، ودوره في عملية التعلم والتعليم :

أدرك المفكرون أهمية التدريب في تمكين التعلم وإتقانه ، وتحويل مهارات المتعلمين إلى عادة أو آلية يستطيع المتعلم نقلها مواقف جديدة و وتوظيفها في اكتشاف خبرات عملية جديدة .

ويشير قانون التكرار أو التدريب إلى تقوية الروابط أو إضعافها بالتدريب ، ويُسمى في حالة التقوية "قانون الاستعمال" ويعني : أن السلوك الناتج عن استجابة المتعلم لمثير ما أشبع حاجته ، وساعده على التكيف ، سيتكرر إذا تكرر الوضع السابق ، ويتكرره مرات أخرى سيترسخ هذا السلوك في ذهنه، وينقل إلى موضع آخر إذا واجه عناصر مماثلة. أما إذا لم يشبع السلوك حاجة المتعلم ، فإنه سيتجنب تكراره إذا تكرر الوضع نفسه ، وبذلك سيضعف ويختفي ، ويُسمى هنا قانون "التزك" (العيسى، ٢٠٠٨، ص١٢٥). وقد فرقت المدرسة الوظيفية بين التدريب الآلي والتدريب الوظيفي؛ فليس المقصود هو التدريب أو التكرار الآلي (الميكانيكي) القائم على تكرار ما حفظه المتعلم سابقاً، وخرَّنه في ذاكرته لتكراره في مواقف مشابهة، بل يجب ألا يغيب فهم المتعلم عند استدراجه أي سلوك مكتسب ومنظَّم لديه لاستخدامه في مواقف جديدة. ويجب أن يعرف كيف يستخدم هذا السلوك في سياق مختلف وبطريقة جديدة .

❖ الأهداف التعليمية الوظيفية :

أشار التربويون في نظرياتهم ودراساتهم إلى الأهداف التربوية وأنواعها ، وأهميتها، وموقعها في العملية التعليمية . و رأى الوظيفيون أن التعليم الوظيفي نمط من أنماط التعليم التي يُعتمد فيها على تحديد الأهداف السلوكية للوحدة التدريسية التي يجري تعليمها متمثلة في مشكلة من شأنها إيقاظ الاهتمام واستقطابه تبعاً للهدف ، و وضع احتمالات للحل تعتمد على البحث والاكتشاف ، ويقوم المتعلم بقياس مدى تحقيق الأهداف السلوكية للوحدة التدريسية .(ماندير،٢٠٠٣، ١٥)

وبما أن تدريس اللغة لا يكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشاطات المتعلم والمعلم نحو تحقيق المهارات اللغوية (الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة) التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالاً صحيحاً فإن الخطوة الأولى في تعليم اللغة وظيفياً هي تحديد أهداف كل نشاط يتعلق بها ، والتأكد من أن هذه الأهداف ذات صلة وثيقة بالمهارات الأربع السابقة ، أما الخطوة الثانية فهي التخطيط بعناية لتحقيق هذه الأهداف (عبده، ١٩٧٩، ص ١٠).

وتعد الأهداف السلوكية أحد أهم الحوافز التي تثير اهتمامات المتعلمين ، وتحفز نشاطهم للبحث والتعلم والاكتشاف ، لكن هناك حاجة حقيقية لأن تتاح للمتعلمين فرصة لمعرفة الأهداف ، انطلاقاً من حاجتهم لمعرفة الأسباب التي تدفعهم إلى المشاركة في درس معين ، ومعرفة ما هو متوقع منهم تقديمه (القاء، ناصر ، ٢٠٠٤، ص ٢٢٦) . وذلك من أهم الدوافع في عملية التعلم، وقد أكد الوظيفيون قوة العلاقة بين الأهداف التعليمية وسلوك المتعلم ؛ فسلوك المتعلم هو استجابة لمثيرات تحفزه ، وتثير نشاطه لتوحد سلوكه ، وتوجهه نحو الأهداف التي يقصدها في بحثه ونشاطه (العيسى ، ٢٠٠٨، ص ١٠٣) . ورأوا في الهدف : نية منقولة بوساطة تصريح يصف التعديل الذي نرغب في إحداثه عند المتعلم ، والقدرات التي نرغب في رؤية المتعلم قادراً على القيام بها (ماندير ، ٢٠٠٣، ص ٢٠-٢١)

ويجب استثمار مبدأ التدريب و التكرار أو الممارسة وقانون الأثر في بناء الأهداف ؛ فالتعلم بالعمل يكفل للمتعلم إتقانه ومهارته ، لذلك ينبغي أن نركز في صياغة الأهداف التعليمية على مبدأ الممارسة والتدريب على ما تعلمه المتعلم من خبرات نظرية للوصول إلى الفاعلية التي نطلبها. وهذا يلتقي مع مفهوم الوظيفية وتركيزها على ضرورة تطبيق المعارف والخبرات للوصول إلى التعلم المطلوب .

ومن الضروري أن تنال أهداف المتعلمين اهتماماً وعناية وذلك بتعميق صلتها بحاجاتهم واهتماماتهم ، وتنويع مستوياتها ، والحرص على أن تكون نتائجها ذات قيمة وأهمية بالنسبة إليهم ، مع الاهتمام بإعداد الوسط التعليمي الملائم والغني بما يتيح لهم من إمكانات لتعليم نواتهم ، والارتقاء بمهاراتهم التفكيرية إلى مستوى التحليل والتركيب .

❖ إجراءات التدريس الوظيفي :

اللغة شكل من أشكال السلوك الاجتماعي ، وليست مجرد أداة وظيفية للتعبير عن الحاجات وتبادلها بين الناس . وللتعليم الوظيفي هدف هو تعديل سلوك المتعلم أو إكسابه سلوكاً جديداً ، لكن ذلك يتطلب نشاطاً من المتعلم وتفاعلاً في مكان التعلم وخارجه ، ولا يعتمد فقط على نشاط المعلم .

وتقيس الطريقة الوظيفية نجاح التعلم بحقيقته ، أي بوضع حالات من الحياة موضع التنفيذ (ماندير

، ٢٠٠٣، ص ١٣٩) ، وترى أن الإنسان يتعلم بطرائق متعددة منها :

- المحاولة و الخطأ (التعلم العفوي) .

- الاستبصار .

وتتدخل في اختيار إجراءات التعلم المناسبة طبيعة المادة العلمية (المحتوى) ، ومستوى وضوحها، وطبيعة الأهداف ، ومستويات المتعلمين ، ومدى الانسجام والتنظيم والإتقان في خبراتهم ومهاراتهم السابقة ، وغيرها من العناصر التي تجتمع في الطريقة التدريسية في توافق و ملائمة و نظام يؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة .

وتعتمد الوظيفية في التدريس على الأهداف التي يسعى المتعلمون إلى تحقيقها في أثناء بحثهم في مشكلة تُعرض عليهم ، وتتصف بالواقعية والعفوية ، أو الاصطناع ضمن سياق غني يثير اهتمام المتعلمين ، ويحفز نشاطهم ، ويسهل عليهم عمليات الاستكشاف في إطار يجمع بشكل متوازن بين استثمار الحاجات العفوية ، وحصر الاهتمام بأهداف التعليم. (ماندير ، ٢٠٠٣، ص ١٥)

ويمكن إيجاز خطوات الطريقة الوظيفية بما يأتي :

- تعريف الهدف وتحويله إلى هدف إجرائي .

- طرح مشكلة تخلق عدم تكيف ، وتولد اهتماماً بالبحث عن الحل ، و اكتشاف شروط إعادة التكيف

باتباع الخطوات الآتية :

١ - استكشاف الموقف الذي أدى إلى مشكلة .

٢ - البحث عن الحل ، واكتشافه .

٣ - إرسال الاستجابة (الحل) .

٤ - تعزيز الاستجابة ، والتقويم . (ماندير ، ٢٠٠٣، ص ١٧٥)

إن التدريس الوظيفي لمهارات اللغة العربية يسمح بتحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين بما يمكنهم من ممارستها ممارسة صحيحة في وظائفها الطبيعية العملية ، و يعطي قيمة لما يتعلمونه ؛ لأن المعلومات والحقائق التي يتلقونها ترتبط باهتماماتهم وحاجاتهم مما يشعرهم بأهميتها في حياتهم .

- التعلم العفوي (المحاولة والخطأ) :

تُعد الحياة أكبر مدرسة يمكن للإنسان أن يتعلم منها ، ويزيد رصيده المعرفي بحل المشكلات التي تواجهه فيها ، وذلك باستكشاف الحالة بوساطة المحاولات والأخطاء إلى أن يصل إلى الهدف المطلوب وهو الحل دون أي خطأ . ويبدأ التعلم وفق هذا النمط بمشكلة ما سواء أكانت عفوية أم مفترضة يقوم المتعلم بمعالجتها والبحث عن حل لها، والوصول إليه عبر المحاولة والخطأ. وقد لا تكون المشكلة التي تتحدى المتعلمين واضحة وسهلة الحل دائماً ، بل يمكن أن تكون غامضة أو معقدة لعدم امتلاك المتعلمين خبراتٍ سابقة تعينهم على فهم هذه المشكلة وإدراك العلاقات بين عناصرها .أما عندما تكون المشكلة بسيطة ، وتزداد وضوحاً مع كل تعزيز من المدرس فلن يكون هناك إجرائية تعلم عفوي قائم على المحاولة والخطأ، إنما هناك حل إجباري وحيد. وفي حالات أخرى قد تكون المشكلة أكثر صعوبة ، لكن المتعلمين يمتلكون معارف مكتسبة مسبقاً ، تعطي إيضاحات حول المشكلة بالإضافة إلى المثيرات الأولية التي ترافق ظهور المشكلة ، وتقدم إشارات للمتعلمين للوصول إلى استبصار الحل.(العيسى ، ٢٠٠٨ ، ص ١٣٢) .

ويختلف هذا النمط من التعلم عن التعلم المنظم في أن هذا النمط لا يعتمد على تحديد الأهداف السلوكية أو تعريفها ، أما التعلم المنظم فيبنى على أهداف محددة مسبقاً وموظفة لتلبية حاجات المتعلم واهتماماته، وتنظيم شروط التعلم التي تسهل البحث والاكتشاف (ماندير ، ٢٠٠٣ ، ص ١٥) . وهذا يبين تركيز التعلم المنظم على تحديد الأهداف وضرورة صياغتها سلوكياً في كل وحدة تعليمية .أما التعلم العفوي فهو عملية تغير مستمر في سلوك المتعلم نتيجة نشاطه وفعاليته الحاصلة بالسليقة .

- التعلم بالاستبصار :

يتميز الاستبصار بأنه تعلم يُستخدم في حل المشكلات الواضحة والسهلة ، ويقوم على الاستكشاف السريع لعناصر المشكلة والأهداف التي بنيت عليها، فإذا كانت المشكلة واضحة مزودة بتدخلات المدرس الذي يقدم بعض الإشارات أو المعلومات للمتعلمين ، فإن ذلك يسهل اكتشاف الحل بسرعة لاستيعابهم جزئيات المشكلة بعد العمل على تجزئتها، ثم تجميعها وإعادة بنائها وتركيبها حتى الوصول إلى درجة الإشباع

منها ، وإعادة تقليبها في الذهن مما يعطي فرصة لكشف الجانب الإيحائي منها بما يذكر بمعارف سابقة، أو بمسار بحث مصطنع سابقاً في أثناء حل مشكلة مشابهة جزئياً (عاقل ، ١٩٨١ ، ص ٢٥) .

وقد اقترح التربويون مخطط حدوث الاستبصار بالمراحل الآتية :

١- نظرة عامة ، واستقصاء وتفحص مستمر للحالة التي تفرض المشكلة.

٢- تردد ، وتوقف ، وموقف انتباه مركز .

٣- تجربة طريقة للاستجابة أكثر أو أقل وضوحاً.

٤- وليس ضرورياً أن تحدث الاستجابة المناسبة عند أول محاولة ؛ لذلك يمكن تجريب طرائق أخرى للاستجابة ، ويكون أسلوب الانتقال مفاجئاً مع الانتباه المستمر ، والارتباط بالهدف والمادة بالعودة إليهما مع كل خطوة .

٥ - ظهور مفاجئ لمركز صعوبة المشكلة الذي يوضح الحل ، ويكشفه فجأة ، ويعيد التوازن إلى المتعلم، ويحقق له هدفه وتكيفه .

هذه الخطوات مع ما يوفره المعلم من معطيات معرفية للمشكلة تعمل على ضمان تعلم وظيفي نكي، يترك لدى المتعلم آثاراً عميقة، ودائمة ، وسهلة النقل إلى مواقف تعليمية حياتية جديدة ، ويضمن عدم إضاعة الوقت والجهد من المرحلة التي يستغرقها المتعلم بالمحاولات العشوائية (ماندير، ٢٠٠٣، ص ٢٢٣) .

ثانياً - المهارات اللغوية ، وتعليمها وظيفياً

مقدمة :

لم يعد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قائماً على تقسيم اللغة إلى الفروع كما كان سائداً من قبل بعد أن ثبت عدم علمية ذلك التقسيم. ويميل الاتجاه اليوم إلى تعليم اللغة من خلال المهارات، انطلاقاً من النظرة إلى وظيفة اللغة في الحياة ؛ إذ يجمع معظم علماء اللغة على أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال . (عبد الله ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢١)

وكغيره من المواقف الاتصالية المختلفة يتكون الاتصال اللغوي من عدة عناصر هي: المرسل، والمتلقي، والرسالة، والوسيلة. ولكل عنصر من هذه العناصر دور مهم في عملية الاتصال اللغوي ؛ فالمرسل يقوم بتركيب الرسالة التي يرغب في بثها في ضوء خبراته اللغوية ، أما المتلقي فيقوم باستقبال الرسالة وتفكيك رموزها ، وتفسيرها في ضوء خبراته اللغوية ، والرسالة التي تصدر عن المرسل إما أن تكون شفوية ؛ أي

من خلال موجات صوتية، وهنا يكون المرسل متكلماً وبصير المتلقي مستمعاً، وإما أن تكون الرسالة مكتوبة ؛ وهنا يكون المرسل كاتباً وبصير المتلقي قارئاً. (عبد القادر، ٢٠٠٣، ص ٢٢)

والمهارات الاتصالية الرئيسية (الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة) هي قدرة الفرد على تكيف القواعد اللغوية ، واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرائق مناسبة لمواقف معينة. (Bloomfield,1989,p17) وهذه المهارات ليست منفصلة عن بعضها ، وإنما هناك علاقات وثيقة تربطها بشكل يجعلها تتداخل وتتكامل في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً. و يجب أن تتضمن كل مهمة من مهمات اللغة في قاعة الدرس أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية . وللمهارات اللغوية موقع أساسي عند الحديث عن برامج تعليم اللغات؛ فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأساسه الفلسفية ، و المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس. (وقد أثبتت التجارب أن التدريب على عناصر اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى التدريب على المهارات اللغوية؛ فالتدريب على تمييز رموز الكتابة، والتراكيب النحوية، والألفاظ لا يؤدي بالضرورة إلى القدرة على التعبير الكتابي ، أو الفهم الصحيح للمادة المقروءة . والتدريب على تمييز العناصر الصوتية والنحوية والمعجمية لا يؤدي بالضرورة إلى فهم المسموع . ومع أن التدريب على العناصر اللغوية له أهميته في تمكين الدارس منها ، ومساعدته على الاستفادة منها سواء في الفهم أم التعبير ، إلا أنها غير كافية لتمكين الدارس من المهارات اللغوية ؛ فالمهارة تحتاج إلى تدريب خاص بها ، و إذا أردنا أن يفهم الدارس ما يسمع فلا بد من إتاحة الفرصة له ليتدرب على الاستماع إلى النصوص اللغوية ، وإذا أردنا أن يُعبّر شفويّاً فلا بد من إفساح المجال له ليتدرب على الكلام في ظروف مختلفة ، وهكذا مع القراءة والكتابة.) (صيني وآخرون ، ١٩٨٥، ص ١٠٩)

والتواصل بمعنى الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في أي مجال يجري فيه هذا الاستخدام ، لا يخرج عن نوعين : أحدهما شفوي يُقْتَدَر عليه بامتلاك مهارتي السمع والنطق ، والآخر تحريري يُقْتَدَر عليه بامتلاك مهارتي الكتابة والقراءة. (الأوراغي ، ٢٠١٠، ص ٦٩)

ولتعليم اللغة اتصالياً صورتان : الصورة الضعيفة التي يُرَوِّد فيها الدارسُ بمجموعة فرص لاستخدام اللغة في الاتصال ، والصورة القوية التي تُسْتَنَارُ فيها الإمكانيات اللغوية عند الدارس في مواقف اتصال طبيعية؛ فتكثر الفرص التي يتم فيها توظيف المصادر اللغوية والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يتمكن الدارسُ

من أداء المهام الاتصالية التي يكلف بها في المهارات اللغوية المختلفة . وهذا هو الفرق بين تعليم الاتصال من خلال اللغة ، وتعليم اللغة من خلال الاتصال . (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٩٧)

❖ مهارة الاستماع :

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر ، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله ، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٣) ، والاستماع عند ابن خلدون " أبو الملكات اللسانية " (ابن خلدون ، ١٩٩٥ ، ص ٥٤٦) .

١ - مفهوم الاستماع:

للاستماع تعريفات متعددة ، منها : إن الاستماع عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً ، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات ، وهو يشمل إدراك الرموز اللغوية المنطوقة ، وفهم مدلولها ، وتحديد الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق ، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرموز مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره ، ونقد هذه الخبرات وتقويمها ومحاكمتها ، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك . (إبليغا ، ٢٠١١ ، ص ٣) والمستمع الجيد هو الذي يفكر باستمرار ، ويربط كل ما يستمع إليه ، ويحاول توظيفه في مواقف حياته المستقبلية ، والاستماع الجيد يزيد عدد المفردات لدى الدارس ؛ لأنه سيستمع إلى كلمات جديدة ، ويتعلم كيفية استخدامها . (الكسواني ، ١٩٩٤ ، ص ٦٥) .

وللاستماع أهمية كبيرة بالنسبة إلى غير الناطقين باللغة العربية ؛ فهو المهارة التي تكاد لا تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به (طعيمة ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٤) . وهو يعد مهارة أساسية من مهارات الاستقبال وتلقي أية مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن منها وتحليلها واستيعابها والقدرة على نقلها ، ويحتاج ذلك إلى قدر من اليقظة والانتباه والتركيز ، وعلى هذا فهو فن لغوي لا غنى عنه ، و شرط مهم للنمو اللغوي والفكري واكتساب المهارات الأخرى للغة ، إضافة إلى دوره في تقوية الشخصية وتنميتها ، وتمكينها من التزود بالثقافة . (الدليمي ، ٢٠٠٣ ، ص ١١٤) . وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد يستهلكون نسبة (٤٥%) من وقتهم في الاستماع ، و (٣٠%) من وقتهم في التحدث ، بينما يستهلكون (١٦%) من وقتهم في القراءة ، و (٩%) من وقتهم في الكتابة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠) .

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة ترابط وتكامل ؛ فالاستماع هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، في الوقت الذي كان يُنظر إليه على أنه مهارة سلبية ، ومنسية. وكلما أُحسن التدريب على هذه المهارة ، استطاع الطالب أن يحقق نتائج جيدة في مجال تعليم اللغة الثانية. (Chastain, 1976,P278)

٢ - أهداف الاستماع :

- لتعليم مهارة الاستماع وتنميتها أهداف متعددة ، من أهمها ما يأتي :
- تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي ، وينطق سليم .
 - تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة ، والتمييز بينها .
 - التمييز بين الأصوات العربية المتجاورة في النطق، والمتشابهة في الصوت مع التركيز على الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارس .
 - تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً .
 - إدراك العلاقة بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة .
 - الاستماع إلى اللغة العربية دون أن تعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .(إيليغا ، ٢٠١١، ص٤)
 - الاستماع إلى الكلمات، وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية .
 - فهم كيفية استخدام الصيغ المستعملة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى .
 - فهم استخدام صيغ اللغة العربية في التنكير ، والتأنيث، والأعداد، والأزمنة، والأفعال ... الخ .
 - إدراك أن المعنى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة الدارس .
 - إدراك نوع الأفعال المستخدمة في الحديث ، والاستجابة له .
 - فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية والإسلامية .(الفوزان ، ٢٠٠٧، ص٢٥٥)

❖ مهارة الكلام (التحدث) :

تظهر أهمية تعليم الكلام في اللغة الأجنبية من أهمية الكلام ذاته في اللغة ؛ فالكلام جزء أساسي في تعليم اللغة الأجنبية ، ويعد القائلون على هذا الميدان من أهم أهداف تعلم لغة أجنبية ؛ لأنه يمثل في

الغالب الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة . وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة فهي لا تلقى الاهتمام المطلوب في عملية تعليم اللغة .

١- مفهوم الكلام (التحدث) :

مهارة الكلام مهارة أساسية في تعليم اللغات ، وهي مهارة إنتاجية يأتي تطويرها بعد مهارة الاستماع ، ويتطلب من المتعلم قدرة على استخدام الأصوات بدقة ، والتمكن من الصيغ النحوية ، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد قوله في مواقف الحديث . (Chastain, 1976,p333) والكلام عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم ، ثم مضموناً للحديث ، ثم نظاماً لغوياً يترجم بوساطته الدافع والمضمون في شكل كلام . وهذه العمليات كلها لا يمكن ملاحظتها لأنها عمليات داخلية عدا الرسالة الشفوية المتكلمة . كما أن الكلام عملية انفعالية اجتماعية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي ؛ لذلك فالغرض من الكلام هو نقل المعنى ، وليس هناك اتصال حقيقي دون معنى . (الناقة، ١٩٨٥، ص ١٤٥)

والتحدث من أكثر فنون اللغة توظيفاً في عملية الاتصال ، ومعظم الناس يمضون أكثر أوقاتهم في التحدث ؛ فالكلام وسيلة الإنسان في الفهم والإفهام، كما أنه وسيلة المتعلم في بناء ثقته بنفسه، ومقدرته على المواجهة بالكلمة، والارتجال في المواقف التي تتطلب ذلك، كما أن الكلام يساعد على زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم فيوسع قاموسه اللغوي، وهنا تتضح أهمية القراءة وارتباطها بفن الكلام ودورها في تجويده وتحسينه. (عبد القادر، ٢٠٠٣، ص ٤٦)

٢- أهداف تعليم مهارة التحدث (الكلام):

- من أهم ما أهداف تعليم الكلام ما يأتي :
- نطق المتعلم أصوات اللغة العربية نطقاً صحيحاً .
 - تأدية أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللغة .
 - التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً .
 - التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة و القصيرة .
 - التعبير عن الفكر تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة ، باستخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية .
 - نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً .

- نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً .
- أن يكتسب المتعلم ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجته وأدواره وخبراته ، و يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات الاتصال .
- أن يفكر المتعلم باللغة العربية ، ويتحدث بها بشكل متصل ومتربط لفترات زمنية مقبولة. (الفوزان ، ٢٠٠٧، ص٢٥٥)

٣- تعليم مهارة الكلام :

للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة ؛ فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه : غاية ؛ لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد الطالب بألوان من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها عند التدريب على مهارة الكلام. والحوار وسيلة؛ لأنه يضم التراكيب النحوية والمفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال.

إلا أن تعليم المتعلم كيف يطرح سؤالاً ، وكيف يجيب عنه ، أو حفظه حوارات كثيرة تشتمل على الصيغ والتراكيب التي يحتاجها من منطلق أن الدقة في الأداء اللغوي شرط لتمكين مهارة الكلام هي من الأساليب التي لا تؤدي إلى تنمية مهارة الكلام ؛ لأن التركيز هنا سيكون على بنية اللغة ، وليس على مدى مناسبتها للسياق الذي تتم عمليات التعلم فيه .

وفي مجال تعليم الكلام يمكن تحديد مصطلحي الكلام والتحدث بأن الكلام : هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة ، والتحدث : هو القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها . والسياق مهم في بيان أدوار طرفي عملية التعلم ؛ لذلك فتدريس الكلام في شكل حوارات منفصلة عن محيطها الذي صدرت فيه سيؤدي إلى الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال. (Widdowsoon,1981,P59)

وهناك مجموعة من المبادئ اللازمة لتنمية الكلام والتحدث ، منها :

- أن يعرف المدرس من أين يبدأ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه؟ وما الخبرات التي يجب أن يوفرها لطلابه؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية؟ حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة.
- أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة في المجال الذي يعلمه، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحاً.

- أن يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها، وهي المواقف المشابهة للمواقف التي سيواجهها المتعلمون خارج مواقف التعلم ؛ فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكي المراد تعلمه.
- أن يتدرج المدرس في إكساب الطلاب المهارة؛ لأن المهارة تُكتسب تدريجياً سواء أكانت مهارة حركية أم عقلية، وعليه أن يبدأ من حيث يقف طلابه، ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم.
- التدريب شرط مهم في نمو المهارة . وهناك شروط ليكون التدريب ناجحاً منها :
 - إشباع الحاجات والرغبات، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات .
 - أن تصمم التدريبات بمرونة ، وتناسب الفروق الفردية ، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعددة، و تسمح لكل طالب أن ينمو بحسب قدراته إلى مراحل متقدمة في الأداء.
 - أن يكون التدريب مستمراً ؛ لأن التدريب يولد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة ؛ لتستمر المهارة ؛ فالتدريب المستمر يحقق التعليم، وإهمال التدريب يؤدي إلى النسيان.
 - أن يتزود الطلاب بثروة لغوية لإتقان المهارة ؛ لأن ضالة المفردات لا تساعد على إتقان المهارات.
 - أن يراعي استعداد الطلاب لتعلم المهارة، ويتوقف ذلك على نضج الطالب جسماً وعقلياً، ومستوى التعليم ، والخبرات السابقة للمتعلم.
 - أن يستشار المتعلم، وتعزز دوافعه نحو تعلم المهارة حتى يتقنها بسرعة، لكن يجب أن ترتبط المهارة بهذا الدافع أو المثير لضمان التحسن في الأداء واكتساب المهارة.
 - أن يشمل التقويم المهارات التي يُرادُ التدريب عليها، والمهارات التي سبق التدريب عليها حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها.(إيليغا، ٢٠١١، ص ٩)

❖ مهارة القراءة :

١- مفهوم القراءة :

(القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز الكتابية التي يتلقاها القارئ ، وترجمتها إلى خطاب شفوي. وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، وتفسير، ونقد، وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز). (مصطفى ، ٢٠٠٧، ص ٩٧) . و القراءة استقبال بصري للرموز، وهذا ما يسمى التعرف، وإدراك ما تعبر عنه هذه الرموز من فكر، وهذا ما يسمى الفهم، وتقدير أهمية هذه الفكر، ومدى صدقها، ومنطقيتها، وهذا ما يسمى النقد، ودمج هذه الفكر مع فكر القارئ، وتصور تطبيقها في مستقبل حياته، وهذا ما يسمى التفاعل.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا، يوضح طبيعة عملية القراءة؛ فالقراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي

على كل أنماط التفكير والتفويض، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. (طعيمة، ٢٠١٠، ص ٢٧٠).

و القراءة دون فهم لا تُعد قراءة؛ فهي ليست نشاطاً بصرياً ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة ، بل إن الغرض الأهم لعملية القراءة هو تمكين القارئ من استيعاب النصوص القرائية، والاستيعاب القرائي لا يحدث فجأة لأنه ليس عملية سهلة تتوقف عند تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، بل هي عملية معقدة تتطلب قدرات وإمكانات عقلية متعددة. (جاد ، ٢٠٠٣، ص١٧).

٢- مهارات القراءة :

للقراءة مهارتان رئيستان هما : التعرف، والفهم.

و المهارات الأساسية للتعرف هي :

- ١ - ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي .
 - ٢ - تعرف أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.
 - ٣ - التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.
 - ٤ - ربط الصوت بالرمز المكتوب.
 - ٥ - تعرف معاني الكلمات من خلال السياقات .
- أما المهارات الأساسية للفهم فمنها :
- ١ - القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
 - ٢ - فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - ٣ - فهم الاتجاهات .
 - ٤ - اختيار الفكر الرئيسة ، وفهماها.
 - ٥ - القدرة على الاستنتاج .

٣- أنواع القراءة :

للقراءة أنواع متعددة ، تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى المتعلمون إلى تحقيقها . فمن ناحية الموضوع ، تقسم القراءة إلى : قراءة علمية ، و أدبية ، و فنية ، و نفسية ، و دينية ، و اجتماعية، و فلسفية ، واقتصادية. (عمار، ٢٠٠٢، ص ١١٧).

ومن ناحية نشاط القارئ، تقسم القراءة إلى : القراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة .

١ - القراءة الجهرية:

تعد القراءة الجهرية مهارة خاصة يمكن أن يكون تعلمها غاية في ذاته ، ويمكن أن يكون وسيلة أو مرحلة من مراحل تعلم المهارة الكلية للقراءة. وينظر إليها على أنها خطوة أولية للقراءة الصامتة والكتابة أيضاً. وقبل أن يتمكن المتعلم من أداء هذين النشاطين لا بد من أن يتقن العلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي. والقراءة الجهرية مهمة في المراحل الأولى من التعلم لأنها تتيح الفرصة للتدرب على النطق الصحيح (الناقه، ١٩٨٥، ١٩٢).

كما أن القراءة الجهرية هي ذلك النوع من القراءة الذي نجهر فيه بصوتنا، وننطق الأصوات بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدلالي. وهذا يعني أن مهارة القراءة الجهرية أصعب من مهارة القراءة الصامتة، فالقراءة الصامتة هي المقصودة عند الحديث عن الفهم الكتابي، أما القراءة الجهرية، فهي مهارة مركبة لأنها تتضمن الفهم الكتابي، والتعبير الشفوي. ولا يكفي المتعلم أن يحسن نطق الحروف، و يتعرف الرموز المكتوبة، ويفهم ضمناً حتى يتمكن من هذه المهارة ؛ إنها مهارة تتطلب بالإضافة إلى ذلك كله أن يجيد المتعلم التعبير الدقيق عما فهمه بما ينسجم مع النظام الصوتي والنحوي والدلالي للغة العربية. وهذه المهارة في اللغة العربية أصعب منها في اللغات الأخرى، لأن لغتنا تقوم على خاصة الإعراب. (عمار، ٢٠٠٢، ص١٢٢).

إن إتقان القراءة الجهرية يقتضي جهازاً صوتياً سليماً، وتمكناً من الأنظمة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية للغة العربية، وإتقان القراءة الجهرية يبعث في نفس الطالب الراحة و الثقة ، ويشجعه على مواجهة الآخرين في كثير من مواقف الحياة التي تتطلب مبادرة إلى الحديث، وارتجالاً، وخطاباً ، ومجاملة.

و تقوم القراءة الجهرية على أربعة عناصر ، هي :

- رؤية العين المادة المقروءة.
- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة.
- إدراك معنى المقروء وفهمه. (عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص ٨٢)

القراءة الصامتة :

هي ذلك النوع من القراءة لا يحتاج فيه المتعلم إلى تحريك الشفتين، ولا إلى الجهر بالصوت. إنها صامتة لأنها تتطلب صمتاً كاملاً، وكل ما يمارس فيها هو تحريك العينين تبعاً للكلمات، واستخدام الذهن فيها؛ فهي تتطلب تعرف الرموز الصوتية والفهم بكل قدراته.

و تقوم القراءة الصامتة على ثلاثة عناصر ، هي :

١- النظر بالعين إلى المادة المقروءة.

٢- قراءة الكلمات والجمل.

٣- النشاط الذهني المصاحب للفهم، والمؤدي إليه.

أهداف القراءة الصامتة :

تحقق القراءة الصامتة عدة أهداف ، منها :

١- تنمية القدرة على التقاط خلاصة المقروء ، أي استيعاب الرسالة وليس الرموز.

٢- تنمية القدرة على معرفة الجديد في ميادين المعرفة المختلفة.

٣- تنمية القدرة على القراءة السريعة الخاطفة في الكتب ، و التي لا تحتاج إلى تأمل.

٤- تنمية القدرة على القراءة من أجل الاستمتاع والترفيه وقضاء الوقت. (عبد المجيد ، ٢٠٠٥ ،

ص ٨٣)

و تعد القراءة الصامتة وسيلة مهمة من وسائل تنمية الثروة اللغوية للدارس، وتسهيل قراءته ، وربطه باللغة ، وتشجيعه على استعمالها والتعامل معها كوسيلة للتفكير والاتصال.

وفي تعليم هذه المهارة يركّز على تنمية قدرتين لغويتين هما: تعلم كلمات جديدة ، والتقاط المعنى بسرعة. لذلك فالاهتمام بهذه المهارة يكون على تحسين القدرة على القراءة بطلاقة وانسياب ، وليس على الفهم الدقيق للجملة أو الفكرة ؛ فالقراءة الصامتة لا تؤدي إلى الاستخدام الفعال للكلمات الجديدة ، أو تعلم مصطلحات جديدة، ولكنها تؤدي إلى تحسين عملية التعرف والاستجابة للكلمات والأساليب التي تم تعلمها كعملية التعرف والاستجابة السريعتين . (الناقية ، ١٩٨٥ ، ص ١٩٧).

ومن ناحية الغرض العام للقارئ ، تقسم القراءة إلى:

❖ قراءة استمتاعية.

❖ قراءة درس وتحليل.

ومن ناحية الغرض الخاص للقارئ ، تقسم إلى:

- ❖ قراءة لقضاء وقت الفراغ.
- ❖ قراءة من أجل الحصول على معلومة معينة.
- ❖ قراءة من أجل الحصول على التفاصيل.
- ❖ قراءة من أجل التأمل والتحليل والاستنتاج.

ومن ناحية مراحل تعلمها تقسم القراءة إلى:

- القراءة كتعرف رمزي صوتي ؛ أي مرحلة السيطرة على ميكانيكيات القراءة.
- القراءة من أجل الفهم ؛ أي مرحلة القراءة والارتباط بالمعنى .
- القراءة المكثفة ؛ أي مرحلة القراءة للدرس والتحصيل. وهي تهدف إلى تكثيف نشاط القارئ في الصف من أجل تعميق دراسة اللغة وزيادة كفاية المتعلم فيها، وتتم تحت إشراف المعلم. وفي هذه القراءة تقدم للطالب مواد يدرّب فيها على تفسير صعوبات التركيب اللغوي، وتوسيع مجالات الثروة اللفظية.
- القراءة التحليلية الواسعة ؛ أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر وثقافة . وهي القراءة التحليلية الواسعة للنص القرائي لتدريب الدارس على أن يقرأ بشكل مباشر وبطلاقة من أجل الاستمتاع، دون مساعدة المعلم. (الناقة، ١٩٨٥، ص ١٠٣)

و تنقسم القراءة من حيث السرعة إلى :

- أ. القراءة السريعة، أو قراءة التمشيط ، أو القراءة الخاطفة.
- وهذه القراءة للحصول السريع على المعلومات. وهي قراءة نص ما لالتقاط المعنى العام، أو الحقائق الأساسية من المحتوى المقروء.
- ب. القراءة المتأنية: وهي القراءة التي تتم بتمهل وتمعن للتعلم في المكتوب، وإعمال الفكر فيه لاستخراج الغامض والمجهول. وسرعة هذا النوع من القراءة يختلف من شخص إلى آخر. (عوض، ٢٠٠٣، ص ١٠)

أما من ناحية المنهج ، فتقسم القراءة إلى :

أ. القراءة المكثفة:

ويقصد بها تلك القراءة التي تستخدم وسيلة لتعليم الكلمات والتراكيب الجديدة؛ ولذلك فإن المادة القرائية تكون أعلى من مستوى المتعلم. وتشكل هذه المادة العمود الفقري في برنامج تعليم اللغة. والكتاب الذي يتضمن هذه المواد القرائية يعد الكتاب الرئيس في البرنامج؛ لذلك ينال معظم ساعات التدريس ، ومعظم اهتمامات المعلم والمتعلم .

ب. القراءة الموسعة:

وتدعى هذه القراءة بالقراءة التكميلية، لأنها تقوم بتكميل دور القراءة المكثفة. وتسمى أيضاً "القراءة الحرة". وتكون القراءة الموسعة غالباً على شكل قصص طويلة أو قصيرة غايتها الرئيسة إمتاع المتعلم، وتعزيز ما تعلمه من كلمات وتراكيب في القراءة المكثفة. (الناقة، ١٩٨٥، ص ١٠٥).

٤- أهداف تعليم مهارة القراءة وتنميتها :

لتعليم مهارة القراءة وتنميتها أهداف متعددة ، من أهمها ما يأتي :

- أ- قراءة نص باللغة العربية بسهولة ويسر .
- ب-تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة .
- ج- ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية .
- د- استنتاج المعنى العام من النص المكتوب ، و إدراك تغير المعنى بتغير التراكيب .
- هـ- معرفة معاني المفردات من السياق .
- و- فهم معاني الجمل وتتابعها في فقرات، مع إدراك علاقات المعاني التي تربط بينها .
- ز- فهم الفكر الجزئية والتفاصيل و إدراك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة .
- ح- معرفة علامات الترقيم ، ووظيفة كل منها دلاليًا وصوتيًا .

❖ مهارة الكتابة :

١- مفهوم الكتابة :

(الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منُنظمة ، بحيث تتكوّن كلمات وجمل ترتبط ببعضها ، لتكوّن نصاً متناسقاً له معنى.) (Donn , 1979, P1) و هي مهارة رئيسة من مهارات اللغة التي تقيس الكفاية اللغوية للمتعلم ، وتعبر عن مستواه اللغوي . كما أن الكتابة هي

الوسيلة الأخرى بعد المحادثة للتعبير عن الفكر والأحاسيس ، ونقلها إلى الآخرين ، أو تسجيلها لأنفسنا. وكل ما هو مكتوب له ميزة البقاء ودوام الافتناء . (Warren,1985, P23)

و تُعرّف الكتابة الوظيفية بأنها : كتابة تهدف تحقيق وظيفة اتصالية (إبلاغية) ، أو تواصلية (تأثيرية) في القارئ ، لغايات عملية ونفعية محددة ، كإبصال المعلومات إلى القارئ ، بلغة تقريرية محايدة ، دون أن تتقيد بجماليات الأسلوب الأدبي . (النجار و آخرون ، ٢٠٠١ ، ص٢١)

إن الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات المكتوبة ، وهي مع المحادثة نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي ، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. ولئن كان معيار الصواب في قياس مهارة الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية ، وتجنب الأخطاء، فإن معيار الصواب في قياسها في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة ، وتوظيفها في تحقيق الهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه . (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ص١٩٠).

٢- أهداف تعليم مهارة الكتابة :

لتعليم مهارة الكتابة وتتميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أهداف متعددة منها:

- كتابة الحروف العربية ، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته .
 - كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة و متصلة ، مع تمييز الحرف في أول الكلمة ، ووسطها ، وآخرها.
 - نقل الكلمات التي يشاهدها المتعلم نقلاً صحيحاً .
 - استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً .
 - معرفة مبادئ الكتابة العربية ، وإتقان قواعد الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة .
 - القدرة على التعبير عن الفكر في فقرات باستعمال المفردات والتراكيب المناسبة .
 - الكتابة بسرعة مقبولة، باستخدام الترتيب العربي المناسب للكلمات .(إيليغا ، ٢٠١١ ، ص١٥)
- وهناك مجموعة من الأهداف الخاصة لتعليم الكتابة منها :
- تمكن المتعلم من كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.

- تلخيص قصة أو مقالة .
- الرد على البرقيات والرسائل .
- كتابة طلب وظيفة ، أو محضر جلسة .
- كتابة سيرة ذاتية ، أو مقالة ، أو قصة .
- كتابة بحث باللغة العربية . (إسماعيل ، ٢٠٠٩ ، ص٧٨)

❖ تعليم المهارات اللغوية وظيفياً:

من معاني توظيف المهارات اللغوية تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم، ليتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية والعملية ممارسة صحيحة . (عبده، ١٩٧٩، ص٩٠) وهذا التعريف ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة؛ إذ يرى الوظيفيون أن القدرات اللغوية كلها قابلة لأن تتحول إلى مهارات إذا تمكن المتعلم منها تمكناً جيداً . والتمكن وحده لا يكفي؛ إذ لا بد من سلامة الأداء مع التمكن ، وإلا فإن وظيفية هذه المهارات ستكون ناقصة. وهذا يتفق مع القول إن التعليم الوظيفي يركز على الإفادة ؛ لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية ، ولاسيما إذا كان التعليم للغة مرتبطاً بالحياة المهنية . وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة بل إلى التحكم في استخدامها . (بوشحان ، ٢٠٠٢ ، ص٦)

ويمكن أن يكون توظيف المهارة اللغوية توظيفاً حقيقياً، عندما تعبر اللغة عن الحاجات المختلفة للفرد . والحاجات اللغوية تتنوع تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها ؛ فلا يدرس المتعلمون جميعهم اللغة نفسها للحاجة نفسها ، لأن بعض الطلاب يعنيه من دراسة لغة ثانية أن يتقن مهارة القراءة بهدف الاطلاع على ديوانها الثقافي ، وبعضهم الآخر يدرس اللغة الثانية لإتقان مهارتي القراءة والكتابة لأغراض مختلفة ، أما بعضهم فيزيد بإتقان مهارة المحادثة ليتمكن من القدرة على توظيف اللغة المكتسبة كما لو كان من أهلها . (الأوراغي ، ٢٠١٠ ، ص٦٢)

ولتحقيق تعليم وظيفي يُمكن المتعلمين من المهارات اللغوية يجب أن تتكامل النشاطات التعليمية والتعليمية في تعليم هذه المهارات. ولا بد من الإشارة إلى أن التطبيق هو الذي يكسب المتعلمين المهارات اللغوية؛ لتتحول بمضمونها من الوجه النظري إلى الوجه العملي التطبيقي؛ فإتقان أية مهارة من مهارات اللغة لا يمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران داخل الصف ثم خارجه . (السيد ، ١٩٨٠ ، ص٣٠)

و تقوم فكرة التطبيق في تدريس المهارات اللغوية على أساس التوازن بين الجانبين النظري والعملي ، و هذا التوازن تقرره حاجات الفرد والمجتمع، والكفاية اللغوية عند الفرد .

إن تعلم أية لغة أجنبية يتطلب تدخل الطاقات التي تكون القدرة التواصلية. ويتطلب عمل هذه الطاقات احتكاكاً باللغة المتعلمة في محيط لغوي مناسب. (ولا يتحقق ذلك إلا إذا وُضع المتعلم في محيط لغوي يشبه - قدر الإمكان- المحيط الطبيعي للغة المتعلمة. والمنهج الذي يلي ذلك هو المنهج التواصلية في التعليم؛ إذ يُعتمد إلى دفع المتعلم إلى التواصل باللغة الأجنبية في مقامات مختلفة على الرغم من معرفته البسيطة بالمفردات المعجمية ، و القواعد النحوية. بهدف إشعاره بأنه عضو طبيعي في المحيط اللغوي الجديد، وتكييف عاداته السمعية والنطقية مع متطلبات اللغة الأجنبية، وإدماجه في المجتمع اللغوي الجديد تمهيداً لتعلم القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة باستعمال اللغة المتعلمة؛ ليستطيع المتعلم أن يحقق قدراً من التعلم بسرعة مذهشة؛ إذ تنمو معرفته المعجمية، ويتكيف سلوكه اللغوي مع المواضع الاجتماعية والثقافية الجديدة، ويجتهد في أن يُظهر قدرته على التواصل باللغة المتعلمة في المقامات المختلفة.

أما في المرحلة الثانية، فيتم تثبيت القواعد الخاصة باللغة المتعلمة وباستعمالها، و استثمار المعطيات اللغوية التي أصبح المتعلم متعوداً على إنتاجها وفهمها في تعليم هذه القواعد. وبهذه الطريقة، تصبح القواعد التي يتعلمها المتعلم تفسيراً يفسر له سلوك الظواهر اللغوية، ويجيب عن الأسئلة التي تتولد في ذهنه وهو يقارن بين لغته الأم و اللغة المتعلمة؛ فبدلاً من أن تكون القواعد عبئاً ثقیلاً على المتعلم، تصبح إجابات عن الأسئلة التي يثيرها، فيقبل على تعلمها خاصة إذا روعي في صياغتها الوضوح والبساطة.

والقواعد الخاصة التي يجري تثبيتها بالتعليم لا تتوقف عند القواعد النحوية، بل تشمل أيضاً القواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية و الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، وقواعد إدراك حركات الجسم في أثناء التواصل اللغوي.

وفي المرحلة الثالثة، تراعى الغاية من التعلم؛ فيُخصص لكل غاية برنامج يستجيب لمتطلباتها ؛ إذ إن المتعلم الذي يريد بتعلمه العربية أن يقرأ القرآن الكريم وتفسيره وما ارتبط به من علوم دينية يتطلب تعليمه برنامجاً يراعي هذه الحاجات المحددة. ويرتبط نجاح التعليم بنجاح المتعلم في تحقيق غرضه من التعلم.

ويقتضي ذلك انتقاء جيداً للمعطيات، وترتيباً معقولاً للأولويات في التعليم، وتقنيات تتلاءم وطبيعة هذا التعليم.) (البوشيخي، ٢٠٠٥، ص ٢٧٢)

وكذلك الشأن بالنسبة للغايات الأخرى، مهنية كانت أم علمية أم ثقافية سياحية. ويجب ألا يوضع برنامج واحد لكل المتعلمين دون مراعاة الأغراض المختلفة التي يحدونها لتعلمهم، ليكون ذلك من أهم الجوانب التي يجب مراعاتها ليتحقق التعلم الوظيفي للغة العربية للمتعلمين الأجانب .

وموازاة مع العناية بوضع برامج على أساس نتائج الأبحاث النظرية والتجريبية المعنية باكتساب اللغة وتعلمها، يجب تأكيد أهمية دور المشرفين على العملية التعليمية في تحقيق تلك الغايات ، وذلك يتطلب تأهيلهم، وتدريبهم، و تأليف الكتب التي تساعد على استكمال تكوينهم العلمي والأكاديمي والتربوي ، وتدريبهم على استعمال التقنيات التعليمية المناسبة .

ثالثاً - طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تعني طريقة التدريس بمفهومها الواسع : مجموعة الأساليب التي يتم بوساطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة (طعيمة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٦). وهي وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لإيصال المعرفة ، لأن ذلك يعني نشاطاً من طرف واحد ، وهو غالباً المعلم ، مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم ، فضلاً عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية. لذلك فإن نجاح تعليم اللغة الأجنبية يرتبط بقدرة المدرس على حل مشكلة ماذا يدرس في اللغة الأجنبية ، ثم كيف يدرس انطلاقاً من تحديده الإجابة عن السؤال : لماذا يدرس اللغة الأجنبية ؟ (Prtingtone, Luker,1984,P7)

وقد تعددت طرائق تدريس اللغات الأجنبية ، وتنوعت بسبب التطورات والتغيرات التي أحدثتها علوم اللغة واللسانيات في مجال تعلم وتعليم اللغات الأجنبية ، لكن مع هذا التنوع والتعدد لا توجد طريقة مناسبة لكل الظروف التعليمية و المتعلمين ؛ فكل طريقة لها خصائصها وما يميزها عن غيرها من الطرائق . والاختلاف في طرائق تدريس اللغات ناتج عن اختلاف الآراء حول طبيعة اللغة ، وتعلمها وتعليمها ، ودور المدرسين والمتعلمين والمواد التعليمية ، وأهداف التدريس وغيرها مما يتعلق بالعملية التعليمية التعليمية (ريتشاردز، و آخرون ، ٢٠٠٧، ص ٤٢٢)

وإن طرق تعليم اللغات الثانية كثيرة ، ومتعددة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه، في الوقت الذي يمكن القول إنه ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف ، وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين . (Sanford,1979, P33)

ويُعد تعليم اللغات من أهم فروع علم اللغة التطبيقي إن لم يكن أهمها على الإطلاق ، مما دفع كثيراً من علماء اللغة إلى استعمال اصطلاح علم اللغة التطبيقي مرادفاً لتعليم اللغات (الأجنبية) خاصة . وهذا الفرع يُعنى بكل ما له صلة بتعليم اللغات من أمور نفسية ، واجتماعية ، وتربوية بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة ، والوسائل المعينة من : إعداد للمدارس ، والمناهج، والمواد التعليمية ، والإشراف عليها . (صيني، ١٩٧٨، ص ٧٠) .

وقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة ، وتنوعت وتطورت نتيجة ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية ، وتنوع حاجاتهم وأغراضهم من تعلم تلك اللغات في ظل التطور والتقدم العلمي والتقني الذي أدت نتائجه في التربية إلى ظهور أنماط تعليم مستحدثة لم تكن متاحة من قبل. ومن هذه الطرائق :

❖ طريقة القواعد والترجمة :

عُرفت بالطريقة التقليدية، وهي من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وشاع استخدامها في العالم في ظل غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الأجنبية تكون قائمة على أسس علمية ، وتراعي النظريات النفسية الخاصة بالتعلم ، وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تؤديه اللغة في الحياة ، وكذلك في غياب النظريات اللغوية التي تضع وصفاً علمياً للأنظمة اللغوية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. (خرما، وحجاج ، ١٩٨٨، ص١٦٥)

و تبدأ هذه الطريقة بتعليم القواعد النحوية وشرحها شرحاً طويلاً باستخدام لغة الدارس الأصلية التي تستخدم أيضاً في شرح معاني العناصر اللغوية الجديدة، والمقارنة بينها وبين اللغة الهدف، ويتبع ذلك ترجمة بعض النصوص والعبارات والتراكيب. وتهتم هذه الطريقة بمهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية، دون أي اهتمام منهجي بالاستماع والتحدث؛ ففي هذه الطريقة لا تُبدل أي محاولة لتمكين الدارس من الحديث باللغة الأجنبية ، ولا تستخدم إلا عندما يقوم المدرس بطرح بعض الأسئلة عما قرأه الدارسون ليجيبوا عنها باللغة الأجنبية في عبارات تُنقل مباشرة من النص المقروء .(الناقة، ١٩٨٥، ص٦٨) وأكثر التدريبات شيوعاً هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية ، والترجمة من اللغة

الأجنبية إلى اللغة القومية مع التركيز على الصيغ الصرفية والنحوية، وتقسيم الكلام إلى اسم، وفعل، و حرف، وصفة، وظرف وغير ذلك ، والمبالغة في تدريس القواعد و التعريفات والصيغ إلى الحد الذي يبدو تعليم اللغة الأجنبية معه كما لو كان مُقتصرًا على تعليم هذه الأنماط كهدف بحد ذاته ، وعدم استخدامها كوسيلة في التخاطب والاتصال ؛ فلم تكن الكلمات تُقدّم للدارس في جمل مفيدة، أو في سياق عام، بل في قوائم باللغتين الأجنبية واللغة الأصلية للدارس ، وعلى الدارس أن يحفظها حرفياً . كما أن الجمل التي تُستخدم لم تكن منتقاة من الحياة الواقعة أو العملية ، وإنما كُتبت لتوضيح القاعدة أو الصيغة النحوية. (خرما، وحجاج ، ١٩٨٨، ص١٥٦)

ومن سلبيات هذه الطريقة:

- أنها تصرف انتباه المتعلمين إلى الترجمة و تهتم بمهارات القراءة والكتابة والترجمة ، ولا تهتم بتعليم المهارات اللغوية الأخرى ؛ فالهدف الرئيس لها هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة وأصولها وقواعدها، أما تعلمه اللغة ذاتها وفي مواقف لغوية طبيعية حية و وظيفية فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أية أهمية .

- يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة على نشاط المعلم مع طلابه في قاعة التعلم ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه ؛ مما يشعر المتعلم بالتعب والإحباط لكثرة مقررات النحو والترجمة ، وضرورة استظهار قوائم طويلة من المفردات، ومن قواعد النحو، والتدريب على الكتابة بدقة .

- الشعور بالملل في أثناء التعلم، بسبب انعدام الوسائل التعليمية التي تجدد المواقف التعليمية وتجذب انتباه المتعلمين .

❖ الطريقة المباشرة :

سميت هذه الطريقة بالمباشرة ؛ لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة من غير حاجة إلى تدخل اللغة الأم . (العصيلي ، ٢٠٠٢، ص٦٢) وهي تعتمد مبدأ التلقائية الذي يعني تلقي العبارات وتمثلها ، ثم التعبير باللغة الأجنبية دون المرور باللغة الأم . (الحمصي ، ٢٠٠٣ ، ص ٨)

وقد كانت هذه الطريقة أول رد فعل حقيقي على طريقة القواعد والترجمة ؛ فقد حصل تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية ، وأساليب تدريسها ، واتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية ، والتركيز على إتقان المهارات الشفوية ، مع إبعاد فكرة الترجمة ورفضها في

غرفة الدراسة . وأصبح التعليم يتم عن طريق الربط بين الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية ، والاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه ، وبين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه . كما أصبح الاستماع يُدرّس عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها ، ولم تعد دراسة القواعد بالتحليل والتركيز المباشر عليها ، بل بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة (Rivers,1981,p18,19)

وهذه الطريقة تتطلب من المعلم التجديد في عرض المادة التعليمية ، والابتكار في شرح المفردات والتركيب دون الحاجة إلى لغة وسيطة.

و من مشكلات هذه الطريقة أنها تُغرق الدارس بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، وفي مواقف لم تُعد جيداً لتكون هادفة ، مما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طاقته اللغوية دون دقة ، ويميل إلى إدخال كثير من المفردات الأجنبية في تراكيب لغته القومية . (الناقة، ١٩٨٥، ص٧٥) إضافة إلى مشكلات يواجهها المعلم نفسه عند استخدام هذه الطريقة؛ فليس كل معلم يستطيع استخدامها ، ولا بد أن يكون ذا ثروة لغوية كبيرة في اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير في معاني جديدة عندما يطلب منه إعادة شرح كلمة ، أو توضيح مفهوم دون اللجوء في أي وقت إلى استخدام اللغة القومية للدارسين ، كما أن عليه أن يكون ذا شخصية مبتكرة تُجدد دائماً من أساليب عرض المادة التعليمية.

❖ طريقة القراءة :

جاءت هذه الطريقة استمراراً لعدم الرضا عن طريقة القواعد والترجمة ، وفي محاولة لتعليم اللغة الأجنبية الحية في مواقف تعود بالفائدة المباشرة على المتعلمين ، ورغبة في إتاحة فرصة أكبر للمتعلمين للاطلاع على اللغة الأجنبية وخصوصاً مصادرها المكتوبة .

وتبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطلاب فيها على بعض المهارات الصوتية ، فيستمعون لبعض هذه الجمل البسيطة ، وينطقون بعض الأصوات والجمل ، حتى يألفوا النظام الصوتي ، انطلاقاً من أن الصورة التي يكونها المرء عن النظام الصوتي للغة سوف تشارك في تنمية مهاراته في الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة. وبعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة ، يقرأها في نص ، ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب ، ثم يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهريّة متبوعة بأسئلة عن النص للتأكد من فهمه.

ومن مميزات هذه الطريقة :

- ليس في هذه الطريقة كثير من الأشياء الجديدة ؛ لأن بعض أساسيات العمل في طرائق التدريس الأخرى توظف في هذه الطريقة. ولعل تركيزها على مهارة القراءة والكتابة هو ما أعطاها تميزاً من غيرها.
- و لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى.
- كما يُنسب إلى هذه الطريقة وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمية؛ فلا يمكن لأية كلمة أو جملة أن تجد مكاناً في الدرس، ومن هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكرارها ، وظهر استخدام قوائم المفردات في مثل هذا الأمر.

- لم تنشأ هذه الطريقة استجابة لتغيرات في المفاهيم اللغوية ، أو نظريات علم النفس إنما ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملي ، فقد كانت حاجة الدارسين إلى تعلم القراءة باللغة الثانية أشد من حاجتهم إلى غيرها من المهارات، واستندت إلى أساس نفعي عملي وليس إلى أساس فلسفي نظري.
- وقد قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم اللغة انطلاقاً من أغراض خاصة، وهي هنا تعليم القراءة.(المرشدة ، ٢٠٠٨ ، ص٤٦)

أما سلبيات هذه الطريقة فمنها :

- أنها تركز على القراءة كمهارة أساسية يدور حولها تعليم اللغة الثانية ؛ مما قد يأتي بعكس ما يرجى منها ، فعندما يفتقر الدارس نفسه إلى مهارات القراءة في لغته الأولى، ستنتقل صعوبات القراءة باللغة الأولى بدورها عند القراءة باللغة الثانية.
- كما أن مواد القراءة الموسعة تستلزم من القدرة في الإعداد ما يضمن لها تحقيق هدفها ، سواء من حيث اختيار الموضوعات التي تهتم الدارسين ، أم من حيث ضبط المفردات التي تحشد بها النصوص ، أم من حيث التحكم في التراكيب.
- و قد بدأ الابتعاد عن هذه الطريقة بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوي بالناطقين بلغات أخرى، وبعد أن تزايد الاهتمام بتعلم مهارتي الاستماع والمحادثة لتحقيق الاتصال الفعلي بين الناس ، وليس مجرد قراءة تراثهم .

❖ الطريقة السمعية الشفوية :

- سميت بهذا الاسم لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولاً ، وإعطاء الرد الشفوي مع وجود عنصر مرئي أو دونه بعد ذلك . و تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة هو أنها مجموعة الرموز الصوتية التي

يتفق أفراد المجتمع على دلالاتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم ، كأن يكون الهدف الأساسي في تعليم اللغة العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الحقيقي والمفيد بالناطقين بها ، بما يحتاجه هذا الاتصال من مهارات مختلفة ، وبما يدور حوله من مواقف .

و يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي لاكتساب الأفراد لها في لغته الأولى ، عن طريق الاستماع إليها أولاً ، ثم تقليد المحيطين له بالكلام ، فينطق بعض كلماتها ، ثم يقرأ هذه الكلمات ، وأخيراً يكتبها ، ثم نجد أن ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ، ثم الكلام ، ثم القراءة ، ثم الكتابة .

إن استخدام الوسائل المعينة والأنشطة التربوية أمر لازم في هذه الطريقة ، وإن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة في شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها .

و يتطلب النجاح في تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا قدرة كبيرة على الابتكار . لكن تدريس النحو لا يحظى باهتمام كبير في إطار هذه الطريقة ؛ فالقاعدة يتم شرحها من خلال ترتيب لغوي ورد في الحوار الذي يدرسه الطالب . وقد لوحظ أنه يحدث إغفال في كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية ، فلم ترد بشكل طبيعي ومنطقي في الحوار ، كما لوحظ التعسف أحياناً في التعبيرات التي يشتمل عليها الحوار حتى يتم إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها . كذلك في تدريس الثقافة ، عندما تولي هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها .

❖ الطريقة الوظيفية التواصلية :

إن التواصل (أي استخدام اللغة في أغراض ومواقف مختلفة) يبقى هو الأساس لتعلم أية لغة ، و اكتساب المتعلم القدرة التواصلية يمكنه من إتقان اللغة الأجنبية واستخدامها في المواقف الحياتية التي لا يمكنه استخدام اللغة الأم فيها . وقد ظهرت الطريقة الوظيفية التواصلية مع ظهور تغير أساسي في النظرة إلى اللغة ذاتها ، والطريقة التي نصفها بها ، وأساليب ومحتوى التعلم والتعليم ؛ نتيجة ظهور النظريات اللغوية الجديدة ، ونظريات التعلم وانعكاساتها على تعلم اللغات الأجنبية ، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع ، والوظائف اللغوية التي تتحقق من ذلك . إضافة إلى تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات والمعلومات ، وظهور التقنيات الحديثة وسهولة وسرعة تداولها واستخدامها . ذلك كله جعل إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية أمراً ضرورياً ، ومهد لظهور الطريقة الوظيفية التواصلية التي اتخذت بعداً اجتماعياً واضحاً يقوم

على دور اللغة في المجتمع أولاً ، وعلى نظريات تعلم تهتم بالمتعلم لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب ، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات.

ومن ملامح هذه الطريقة :

- الهدف من تعلم اللغة وفق هذه الطريقة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الرئيسة لها، وهي عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكد أصحاب هذه الطريقة أهمية البعد الدلالي والاتصالي بدلاً من أهمية البعد النحوي .

- الانطلاق من حاجات المتعلمين في تعلم اللغة الثانية.

- النظر إلى اللغة على أنها وسيلة أساسية للتواصل ، انطلاقاً من حاجات المتعلمين الأساسية التي تحدد أهداف التعلم وفقاً لها.

- تعتمد على استخدام اللغة عملياً ، لذلك فهي تعلم من اللغة ما يبدو ضرورياً للتواصل في مواقف الحياة المختلفة .

- الاهتمام بالمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والمحادثة (الكلام) ،والقراءة ، والكتابة) ، والعمل على تنميتها في وقت واحد بطريقة متكاملة؛ فلا تُقدّم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب تخدم العملية الاتصالية .

- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة ، مثل توجيه الأسئلة ، وتسجيل المعلومات واستعادتها ، وتبادل الفكر والمعلومات . وتستخدم المهارات اللغوية فيها من أجل فهم وتمثل و أداء المعلومات ، والتجارب ، والآراء ، والمشاعر ، وإصدار التعليمات ، والمشاركة ، وغيرها

- لا يُعرض المحتوى على أساس التدرج اللغوي ، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي . ويصبح السؤال هنا: ما الوظائف اللغوية التي يجب تعليمها للمتعلم حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة ؟ وليس : ما القواعد اللغوية التي يجب أن نعلمها له؟ وبعبارة أخرى أصبح اختيار مادة التعلم مرتبطاً بأهداف التعلم دون إهمال القواعد اللغوية .

-تتمحور هذه الطريقة حول المتعلم ، وتسمح له أن يقوم بالأدوار المختلفة التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له ؛ فتعطيه الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكاناته ، وتعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين. (خرما

وحجاج ، ١٩٨٨، ص١٧٣)

- التمييز بين القدرة اللغوية والاتصالية ، فلا يكفي أن يتقن المتعلم قواعد اللغة الأجنبية ، بل لابد من إتقان قواعد الاتصال بها في الحالات المختلفة ليكون استعمالها واقعياً و حقيقياً .
- وتبرز مشكلة إجراء الامتحانات في الطريقة التواصلية ؛ لأنه إذا كانت هذه هي الطريقة المتبعة في التعليم والتعلم فيجب أن تعكس الاختبارات ما يجري تعليمه وتعلمه، و بالطريقة ذاتها .
- الاهتمام بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية ، مع الدقة في اختيار الوسيلة ، والتأكد من ملاءمتها وضرورتها للمادة المقررة وعلاقتها بها.
- الاهتمام بالأنشطة الصفية، وتحويل الصف إلى بيئة شبيهة بالبيئة العامة للغة المتعلمة، وتوجيه المتعلمين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الصف .

❖ مجالات الاتصال اللغوي :

يُقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها إلى استخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد ، ومواقف الحياة التي يمر بها ، وخصائصه هو نفسه ، ومدى إتقانه اللغة التي هي أداة التواصل ، والفترة الزمنية التي يجري فيها التواصل، وغير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. (طعيمة ، ٢٠٠٤، ص ١٦٤)

وهناك عدد من المجالات العامة للاتصال اللغوي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

- تكوين العلاقات الاجتماعية ، والاحتفاظ بها .
- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء .
- إخفاء الفرد نواياه .
- تخلص الفرد من متاعبه.
- طلب المعلومات و إعطاؤها .
- تعلم طريقة عمل الأشياء ، أو تعليمها للآخرين .
- حل المشكلات .
- مناقشة الفكر .
- المحادثة عبر الهاتف .
- أداء الأدوار الاجتماعية .
- اللعب باللغة .

ولكل مجال من هذه المجالات أنماط اللغة المناسبة لها من أصوات ومفردات وتراكيب ، إضافة إلى السياق الثقافي المحيط بها . (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦٤)

❖ دور المعلم في الطريقة التواصلية :

تختلف هذه الطريقة عن الطرائق السابقة في أنها لا تفترضُ طريقة واحدة للتعليم كان دور المعلم يتمثل فيها دائماً بأنه هو الذي يوجه الأسئلة ، وهو الملقن والمعلم لكل شيء يُقال ويجري في أثناء التعلم، أما المتعلم فهو المستقبل للأسئلة ، وهو الذي يجيب عنها، ويستمتع لشرح الدرس . أما في المنهج التواصلية فيُعد المعلم أداة مهمة لتسهيل عملية التواصل بين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين و الأعمال الأخرى من جهة ثانية؛ فالمعلم يتخلى عن دوره التقليدي ليتحول إلى موجه للمصادر المعرفية ومساعد للمتعلمين، يقوم بإعطاء التوجيهات بدلاً من كونه هو المركز في عملية التعلم والتعليم، كما يعمل على تطوير إمكانات المتعلمين، ومساعدتهم على إبراز صفاتهم المميزة وتطويرها، وتعليمهم كيف يتعلمون مما يمنحهم الاستقلالية والقدرة على الاستغناء عن المدرس تدريجياً.

ومن المشكلات التي واجهت هذه الطريقة تعدد تطبيقاتها ، وكثرة أنشطتها ولذلك فهي بحاجة إلى معلم مُدرب على كيفية التعامل معها ومع مسألة تدريس القواعد واختيارها ؛ فالقواعد في هذه الطريقة مهمة نسبياً ، وهي لا تهتم بالقواعد إلا بالقدر اليسير الذي يتطلبه الموقف أو الحالة الاتصالية . وبما أنه من أهم مبادئ هذه الطريقة التركيز على حاجات الدارس واهتماماته فإن هذا يقتضي أن المُدرّس يجب أن يمتلك القدرة على تعديل المنهج بالشكل الذي يتماشى مع تلك الحاجات والاهتمامات.

❖ أهمية استخدام التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها:

لتحقيق ما تسعى إليه الطرائق السابقة تتطلب العملية التعليمية التعلمية في الوقت الحاضر الاعتماد على استخدام الوسائل التعليمية والمستحدثات التقنية (مثل اللوحات، والصور، وأجهزة العرض، والأفلام، والمختبرات اللغوية ، والحاسوب ، والشابكة (الانترنت)، وأصوات الناطقين باللغة الأجنبية ، والوسائل والأدوات في داخل الصف وخارجه) للمساعدة على إكساب المتعلمين المهارات والخبرات المطلوبة ، وتميمتها في عصرنا الذي شهد تطوراً وتقدماً علمياً متسارعاً كان لا بد من مواكبته واستثماره في عملية التعلم والتعليم بما يخدم هذه العملية ويساعد على تطويرها ، ذلك لأن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية يوجه المتعلمين نحو الممارسة الفعلية الحقيقية لأنواع السلوك التي يهدف إليها ذلك التعلم ، ويتيح للمتعلم أن يمارس المهارة المطلوبة بنفسه حتى الوصول إلى درجة الإتقان المطلوبة . وقد ارتبط استخدام التقنيات

والوسائل التعليمية بالطرائق التي يتم اتباعها في التدريس (في الطرائق التقليدية لم يكن هناك ما يمكن أن يسمى تقنيات تربوية سوى المادة المكتوبة (الكتاب) ، والورق ، والقلم ، والطباشير. ومع ظهور الطريقة السمعية الشفوية بُدئ باستخدام الأجهزة الإلكترونية و المختبرات اللغوية و أجهزة التسجيل السمعية ، ثم التلغاف التعليمي في وقت لاحق ، وبعد استخدام الطريقة الوظيفية التواصلية ظهرت أجهزة الحاسب الآلي والشابكة (الانترنت) واستخدمت مع غيرها من الوسائل بشكل متزايد ساعد في إشراك المتعلم بصورة إيجابية في التعلم ، وتعزيز تعلمه ، وزيادة فاعليته وتفاعله مع اللغة الأجنبية ، وتشجيع التعلم الذاتي والنشاطات اللغوية.) (خرما، نايف، و حجاج، علي ، ١٩٨٨، ص١٩٤)

بعد هذا العرض لطرائق تدريس اللغات الأجنبية ، يمكن القول إن العمل في تعليم اللغة لا يمكن أن يكون فردياً أو جزئياً ؛ بل إن ما يجري في قاعة التعلم هو نتيجة عمل لا يمكن إلا أن يكون متكاملًا؛ فالمدرس يستخدم كتباً مقررة، وأجهزة ووسائل تعليمية ، ويعمل وفق أسلوب معين ، وجدول زمني محدد ، و يقيس تحصيل المتعلمين باختبارات يصممها آخرون (الراجحي ، ١٩٩٥، ص٣٣)؛ وهذا كله عمل كبير ينهض به آخرون هم علماء لغة وتربويون وواضعو مناهج وغيرهم من القائمين على تعليم اللغة الذي يجب أن يكون النهوض به مسؤولية جماعية و وطنية حقيقية تُقدم به لغتنا وحضارتنا وثقافتنا بأفضل صورة . كما أن التباين والاختلاف في الطرائق التي يتبعها المدرسون يعد أمراً إيجابياً؛ لأنه لكل موقف تعليمي طريقته المناسبة له ، ولا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف، والطلاب، والمعلمين، وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية ، بل لكل طريقة محاسنها التي يمكن الاستفادة منها في إطار متكامل يركز على المتعلم وحاجاته ودوافعه ، و يعطي الحرية للمدرس في اختيار ما يناسب الموقف التعليمي التعليمي الذي يجد نفسه فيه .

الفصل الرابع إجراءات البحث وأدواته

الفصل الرابع: إجراءات البحث وأدواته	
- منهج البحث.	أولاً
- متغيرات البحث.	ثانياً
- أدوات البحث.	ثالثاً
- برنامج تعليمي مُصمَّم وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها (إعداد الباحثة).	
- اختبارات المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) من إعداد الباحثة.	
- مجتمع البحث وعينته.	رابعاً
- خطوات تطبيق التجربة النهائية.	خامساً
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.	سادساً

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث، ومتغيراته، وأدواته : اختبارات مهارات اللغة العربية (الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة) ، والبرنامج التعليمي من حيث الهدف، والإعداد، ومؤشرات الصدق والثبات، ووضع الدرجات، كما يتناول كيفية اختيار عينة البحث، و توزيعها إلى مجموعتين: (تجريبية، وضابطة) ، و دراسة تجانسها وفق المتغيرات المدروسة، و وصف إجراءات التجربة النهائية للبرنامج التدريسي ، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للتحقق من نتائجه.

أولاً- منهج البحث:

تطلب البحث الحالي استخدام المنهجين الآتيين:

أولاً- المنهج الوصفي التحليلي: هو " نمط البحث الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث" (عبيدات، ٢٠٠٣، ص٢٢٣). و يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. وقد قامت الباحثة من خلال هذا المنهج بجمع البيانات من أفراد عينة البحث من خلال استخدام اختبارات مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، ثم قامت بتبويب تلك البيانات وتحليلها باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، والوصول إلى النتائج.

ثانياً- المنهج التجريبي: تتطلب طبيعة البحث وتحقيق أهدافه استخدام المنهج التجريبي الذي يستند أساساً إلى "مقدرة المجرّب في التحكم بالظروف المحيطة بالظاهرة بطريقة مخطّطة مسبقاً، وينطلق من مبدأ أن التأثير الذي تحدثه مُتحوّلة في متحوّلة أخرى قابل للتقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما"(حمصي، ١٩٩١، ص١٥٩).

وقد اعتُمدت طريقة التجربة الميدانية (Field Experiment)؛ لأن هذا النوع من التجارب يتيح الفرصة لدراسة الظاهرة في الميدان، ويقترَب من الواقع العملي إلى حد كبير، ومع هذا فإن أهمية التجريب لا تكمن في المكان الذي يجري فيه، بل بكيفية التعامل مع الأحداث والأفعال والمتغيرات.

و تُفترض الدراسات ذات التصميم التجريبي، التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة، وذلك قبل تقديم المتغير المستقل، أي ألا يكون هناك فروق دالة بين المجموعتين في المتغيرات الأخرى، كي يتمكن الباحث من تفسير الفروق بين المجموعتين وفق تأثير المتغير المستقل التجريبي. " لكن الوصول إلى هذه النتيجة لن يتيسر للمجرب إلا إذا قام بإجراءات تهدف تحقيق التكافؤ بين خصائص أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث: العمر، والجنس، ومستوى الذكاء، والخبرات التربوية أو الثقافية العامة، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، بالإضافة إلى الصحة الجسدية والانفعالية، وغير ذلك من الخصائص والسمات الشخصية الأخرى التي ينبغي عزلها وتثبيتها كي لا تختلط بالمتغيرات المستقلة المستهدفة وتؤثر في نتائج التجربة." (الأحمد، ٢٠٠٦، ص ٤٤-٤٥).

ويهدف التصميم التجريبي في هذا البحث، اختبار فاعلية الوظيفية في تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى أفراد العينة التجريبية، ويُقاس ذلك بالمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي، وكذلك بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، والتطبيق المؤجل، وذلك على درجات اختبارات مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) المستخدمة في هذا البحث.

ثانياً- متغيرات البحث:

- ١ - المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التجريبي (موضوع الدراسة) وفاعليته في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية.
- ٢ - المتغير التابع: ويتمثل في التغير الحاصل في مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى أفراد عينة البحث.

ثالثاً- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث و تَعَرُّف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على الطريقة الوظيفية في تنمية مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) عند الطلاب غير الناطقين بها (أفراد عينة البحث) في محافظة مدينة دمشق قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

١. برنامج تدريسي مُصمَّم وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 ٢. اختبارات مهارات اللغة العربية الأربعة (الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة).
- وفيما يأتي عرض مفصل لهذه الأدوات:

❖ برنامج تدريسي مُصمَّم وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها :

- اعتمدت الباحثة في أثناء إعداد البرنامج التدريسي على مجموعة من الخطوات الأساسية هي :

١ - تحديد الأهداف العامة للبرنامج :

إن تحديد الأهداف العامة لأي عمل تربوي إطار مرجعي توضع من خلاله ضوابط اختيار محتوى البرنامج التدريسي ، و تنظيمه ، والأنشطة التعليمية التعلمية ، والتقييم .
ولذلك فقد سعى البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة التي تُرجمت إلى أهداف سلوكية تُشتق من الأهداف العامة ، و تُبين نوع السلوك المطلوب من المعلم والمتعلم .
وقد هدف البرنامج التدريسي إلى تنمية المهارات اللغوية : (الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق ، والمدرسة الباكستانية الخاصة . وذلك من خلال :

١. قدرة المتعلم على ممارسة اللغة العربية بطريقة جيدة ، في ضوء المهارات اللغوية الأربعة، وتمكينه من هذه المهارات .
٢. تنمية قدرة المتعلم على فهم اللغة العربية عند الاستماع لها:(استيعاب الكلمات، والجمل ، والحوار، وفهماها).

٣. تنمية قدرة المتعلم على النطق الصحيح للغة، وإتقان أساسيات نطق الأصوات العربية بشكل يجعله يُدرك ما يقول وما يسمع، و يتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً مُعَبِّراً في المعنى، وسليماً في الأداء.
٤. تنمية قدرة المتعلم على القراءة بدقة وفهم، من خلال قراءة الكلمات والجمل والنصوص المختلفة، وفهماً جيداً .
٥. تنمية قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة، والتعبير عن موضوعات متعددة بلغة سليمة وفكر صحيحة.
٦. قدرة المتعلم على تحقيق احتياجاته، وتمكنه من التفاهم مع غيره من الناطقين باللغة العربية والتواصل معهم في المجالات والأمور التي لا يمكنه استخدام لغته الأصلية فيها .
٧. تنمية ميول المتعلم إلى الاستمتاع بالمواد التي يقرأها، وتوظيفها في حل ما يعترضه من مشكلات.

٢ - تحديد مكونات البرنامج :

يتكون البرنامج من أربع وحدات تعليمية للمهارات اللغوية: (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وفي كل وحدة تعليمية حُدِّد الزمن المخصَّص، والنص المقرر، والأهداف، وطريقة التدريس ، والنشاط البيئي. وقد استندت الباحثة إلى كتاب (العربية لغير أبنائها) في تحديد النصوص التي تكون منها البرنامج التعليمي واختبارات المهارات اللغوية .

تحديد محتوى البرنامج :

تم تصميم البرنامج وفق الخطوات الآتية :

- تحديد عنوان الوحدة التعليمية.
- تحديد الزمن لكل وحدة تعليمية .
- تحديد الأهداف ، وصوغها سلوكياً لكل وحدة تعليمية .
- تقويم قبلي لمعارف المتعلمين ومكتسباتهم في كل مهارة .
- ترتيب الحالة الابتدائية (المحيط ، وبيئة التعلم) .
- استراتيجيات التعليم .
- التقويم .
- النشاط البيئي .

٣- التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريسي المقترح:

- تم عرض البرنامج بمرحلته الأولى على مجموعة من السادة المُحكِّمين في كلية التربية ، وكلية الآداب ، والمعهد العالي للغات في جامعة دمشق ، وكلية الآداب، والمعهد العالي للغات في جامعة تشرين ، ووزارة التربية في دمشق .(الملحق (١٠)) بهدف التحقق من الآتي :
- مناسبة المادة العلمية في البرنامج للمتعلمين .
 - الدقة العلمية واللغوية للبرنامج التدريسي .
 - مدى مناسبة الأهداف العامة لمضمون البرنامج التدريسي .
 - مدى ارتباط الأهداف بالمادة الدراسية التي يتضمنها البرنامج .
 - مدى صحة الأهداف السلوكية ، ومناسبتها للأهداف العامة لكل وحدة تعليمية .
 - مدى ملائمة زمن التطبيق للأهداف العامة والأهداف التعليمية للبرنامج .
 - مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لأهداف البرنامج .
 - مدى مناسبة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين .
- وقدم المحكمون توجيهاتهم ، وآراءهم في البرنامج والأنشطة التعليمية كما يأتي :
- أبدى بعض المحكمين ملاحظات حول الأهداف العامة للبرنامج، وضرورة اختصارها إلى أهداف تتعلق بتنمية المهارات اللغوية فقط.
 - ضرورة تعديل عدد من الأهداف السلوكية بما يتناسب مع المحتوى والأنشطة التعليمية .
 - تعديل بعض نصوص البرنامج لتناسب مع مستوى المتعلمين .
 - تغيير صيغة بعض الأسئلة في النشاط البيئي حتى تكون مفهومة من قبل المتعلمين .
 - ضرورة الضبط الكامل لكلمات النصوص التي تضمنتها الوحدات التعليمية .
- وقد عملت الباحثة بآراء وملاحظات السادة المحكمين ، وقامت بالتعديلات المطلوبة ، وعرضتها على الأستاذ المشرف، ثم بدأت بتنفيذ التجربة الاستطلاعية التي تساعد في تحقيق الأمور الآتية :
- معرفة مدى إمكانية تطبيق البرنامج التدريسي .
 - تحديد الزمن اللازم لتطبيق الوحدات التعليمية و الأنشطة المرافقة لها.

- تحديد الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية ، ليتم التعامل معها بما يساعد على تطبيق البرنامج بشكل أفضل .

٤- عينة التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريسي الوظيفي المقترح :

تكونت العينة الاستطلاعية من اثني عشر طالباً وطالبة من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمدرسة الباكستانية الخاصة في محافظة دمشق ، وهم من خارج عينة البحث الأساسية ، وذلك بهدف التأكد من ثبات البرنامج وصدقه. وقد سارت التجربة وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق الاختبارات القبليّة بتاريخ ٢٠١٤/٣/٥-٤ .

- البدء بتنفيذ التجربة الاستطلاعية للبرنامج بتاريخ ٢٠١٤/٣/٩ في المدرسة الباكستانية الخاصة .

٥- نتائج الدراسة الاستطلاعية للبرنامج التدريسي الوظيفي المقترح :

- الزمن اللازم لتنفيذ كل وحدة تعليمية في البرنامج المقترح هو حصتان درسيّتان مدة كل منهما (٤٥) دقيقة: إحداهما لتدريب المتعلمين على المهارات اللغوية التي تتضمنها الوحدة التعليمية ، والثانية لحل النشاط البيتي المرافق للوحدة التعليمية . ويستثنى من ذلك مهارة الكتابة التي احتاج المتعلمون فيها إلى حصتين للتدريب على المهارة ، وحصتين لحل النشاط البيتي المرافق .
- ضرورة ضبط واختصار بعض الأنشطة لتناسب مستوى المتعلمين .

❖ اختبارات مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).

إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية في صورتها الأولى:

- تحديد الهدف من الاختبارات : إن الهدف من إعداد اختبارات المهارات اللغوية(الاستماع ، والمحادثة، والقراءة ، والكتابة) هو قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في هذه الاختبارات ، والتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي الوظيفي في تحقيق الأهداف المرسومة له .
- الاختبارات القبليّة : تهدف هذه الاختبارات إلى تحديد مستوى معلومات المتعلمين ومكتسباتهم السابقة فيما يتعلق بكل مهارة من مهارات اللغة العربية(الاستماع، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة) ، كما

تهدف إلى الوقوف على مستوى التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى التحصيل، وتطبق هذه الاختبارات قبل البدء بتطبيق كل وحدة تعليمية من وحدات البرنامج التدريسي.

- **الاختبارات البعدية:** أُعيد تطبيق الاختبارات نفسها بعد الانتهاء من تطبيق كل وحدة تعليمية من وحدات البرنامج التدريسي. وقد هدفت هذه الاختبارات إلى قياس مدى تحصيل المتعلمين ، وتحقيقهم الأهداف المحددة لكل مهارة من المهارات التي درسوها وفق البرنامج التدريسي .

- **الاختبارات البعدية المؤجلة:** أُعيد تطبيق الاختبارات نفسها بعد انتهاء تطبيق الاختبارات البعدية بهدف قياس مدى الاحتفاظ بالقدرات والمعلومات والمهارات المكتسبة لدى المتعلمين .

وقد مرت أدوات البحث بمراحل متعددة قبل أن تأخذ شكلها النهائي ، وتصبح جاهزة للتطبيق فبدأت بالدراسة والاطلاع على الكتب والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تدريس اللغة العربية و مهاراتها عامة ، وللعرب والأجانب غير الناطقين باللغة العربية ، من أجل تحديد محتوى الاختبارات من عناصر وأهداف تناسب مستوى المتعلمين الأجانب أفراد عينة البحث .

- **اختيار شكل البنود :** جاءت بنود الاختبارات على شكل بنود الاختيار من متعدد ، وبنود ملء الفراغ، والمطابقة وغيرها من البنود التي تقيس الجانب المعرفي والمهاري عند المتعلمين في البرنامج المقترح. وقد حرصت الباحثة في تصميم الاختبارات على الآتي :

- تجنب الغموض والصعوبة والتكرار ، والحرص على وضوح صيغة السؤال.
- أن تشمل البنود محتوى المادة التعليمية للمهارة اللغوية في البرنامج التدريسي .
- تزويد كل اختبار بالتعليمات المناسبة والواضحة ، ومعيار الدرجة ، والوقت المخصص لكل اختبار .
- ملائمة بنود الاختبار لمستويات المتعلمين.
- سلامة بنود الاختبار لغوياً.
- أن تكون البنود موضوعية.

١. التحقق من صدق اختبارات مهارات اللغة العربية وثباتها:

أ. التحقق من صدق اختبارات مهارات اللغة العربية:

• صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبارات والوصول إلى شكلها النهائي عُرضت على مجموعة من المُحكِّمين المدوّنة أسماؤهم في الملحق (١٠) للتأكد من:

- صلاحيتها للتطبيق من خلال صلاحيتها لقياس تحصيل المتعلمين المهاري والمعرفي.
- سلامة مفردات الاختبارات لغوياً ، وجودة صياغتها ودقتها .
- وفرة التعليمات اللازمة لإرشاد المتعلمين، و وضوحها ودقتها .
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى المتعلمين .

• التجربة الاستطلاعية للاختبارات وحساب ثباتها:

تم تطبيق الاختبارات بعد إجراء تعديلات المحكمين على عينة استطلاعية قوامها (١٢) طالباً وطالبة من الطلاب الأجانب غير الناطقين باللغة العربية، وهي من خارج عينة البحث الأساسية أُخذوا من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و المدرسة الباكستانية الخاصة في محافظة دمشق ، وذلك بهدف معرفة مدى وضوح بنود الاختبارات وملاءمتها لأفراد عينة البحث، وكذلك التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبارات الأربعة. وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يأتي :

- تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة للمتعلمين .

- الزمن اللازم لتطبيق كل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية (القَبَلِيَّة والْبَعْدِيَّة) هو حصة دراسية مدتها (٤٥) دقيقة ، ما عدا اختبار المحادثة الذي يحتاج إلى حصتين درسيّتين إحداهما ليجيب المتعلمون عن بنود الاختبار ، والثانية للمقابلة الي يقوم بها المدرس لكل متعلم على حدة ؛ لتحديد مستوى تحصيله في مهارات النطق ، وتسجيل الدرجة التي يستحقها ، وإضافتها إلى الدرجات التي حصل عليها في القسم الأول من الاختبار . مع الإشارة إلى أنّ الساعات الدراسية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة هي خمس و أربعون دقيقة.

- تعديل البند الرابع من اختبار مهارات القراءة بما يناسب مستوى المتعلمين .

ثم تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبارات كالاتي:

• صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبارات مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود كل اختبار مع الدرجة الكلية للاختبار نفسه كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول (1) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) مع الدرجة الكلية لكل اختبار

اختبارات مهارات اللغة العربية								
مهارة الكتابة		مهارة القراءة		مهارة المحادثة		مهارة الاستماع		الرقم
القرار	معامل الارتباط	القرار	معامل الارتباط	القرار	معامل الارتباط	القرار	معامل الارتباط	
دال	٠.٦٧٥**	دال	٠.٧٣٣**	دال	٠.٩٣١**	دال	٠.٩٠٦**	١
دال	٠.٨٨٢**	دال	٠.٧٠٨**	دال	٠.٩٢٣**	دال	٠.٦٢٢*	٢
دال	٠.٧٤٥**	دال	٠.٧٧٠**	دال	٠.٦٦٦*	دال	٠.٦٤٩*	٣
دال	٠.٧١٠**	دال	٠.٧٣٤**	دال	٠.٨٩٢**	دال	٠.٦٨٨*	٤
دال	٠.٨٣١**							٥
دال	٠.٨٣٩**							٦
دال	٠.٧٩٥**							٧

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يظهر من خلال الجدول (1) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) و(٠.٠٥) وتقع هذه المعاملات بالنسبة إلى اختبار مهارة الاستماع بين (٠.٦٢ - ٠.٩٢)، أما اختبار مهارة المحادثة فتقع معاملات الارتباط لبنوده بين (٠.٦٦ - ٠.٩٣)، وبالنسبة إلى اختبار مهارة القراءة تقع معاملات الارتباط بين (٠.٧٠ - ٠.٧٧)، أما اختبار مهارة الكتابة فتقع معاملات الارتباط لبنوده بين (٠.٦٧ - ٠.٨٨). وبالنظر إلى جميع معاملات الارتباط على الاختبارات اللغوية الأربعة يلاحظ أنها دالة إحصائياً؛ وهذا يشير

إلى وجود اتساق داخلي بين بنود الاختبارات الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) ، وأن هذه البنود تقيس ما وُضعت لقياسه ، وهذا يؤكد الصدق البنوي لهذه الاختبارات.

ب - التحقق من ثبات اختبارات مهارات اللغة العربية:

اعتمدت الباحثة في دراستها لثبات الاختبارات اللغوية : (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) على طريقتين للتأكد من أن هذه الاختبارات تتمتع بمستوى ثبات موثوق به، هما:

- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency): تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة:

جدول (٢) يبين الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل اختبار من الاختبارات اللغوية الأربعة

اختبارات مهارات اللغة العربية	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
اختبار مهارة الاستماع	٤	٠.٦٧٧
اختبار مهارة المحادثة	٤	٠.٨٦٧
اختبار مهارة القراءة	٤	٠.٦٩٦
اختبار مهارة الكتابة	٧	٠.٨٨٦

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيمة معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٦٧٧) للدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع ، و (٠.٨٦٧) للدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة ، و (٠.٦٩٦) للدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة، و (٠.٨٨٦) للدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة. ويلاحظ أن جميع قيم هذه المعاملات للاختبارات الأربعة مرتفعة وصالحة لأغراض البحث الحالي.

- الثبات بالإعادة (Test-Retest Method): قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على العينة السابقة نفسها، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التاريخ الأول، وجرى استخراج معاملات ثبات الإعادة لكل اختبار من الاختبارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول (٣) يبين الثبات بطريقة الإعادة لكل اختبار من الاختبارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)

الثبات بالإعادة	اختبارات مهارات اللغة العربية
٠.٧٩٦**	اختبار مهارة الاستماع
٠.٩٢٣**	اختبار مهارة المحادثة
٠.٧٧٨**	اختبار مهارة القراءة
٠.٨٦٨**	اختبار مهارة الكتابة

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول (٣) أن قيمة معاملات ثبات الإعادة بلغت (٠.٧٩٦) للدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع ، و (٠.٩٢٣) للدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة ، و (٠.٧٧٨) للدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة، و(٠.٨٦٨) للدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط لهذه الاختبارات مرتفعة وصالحة لأغراض البحث الحالي.

يتضح مما سبق أن جميع اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، و الكتابة) تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأدوات للبحث الحالي.

٢. إخراج اختبارات مهارات اللغة العربية في صورتها النهائية.

أولاً - اختبار مهارة الاستماع :

- الهدف من الاختبار : يهدف إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في مهارات الاستماع الآتية :
- تكرار المتعلم جملة يستمع إليها .
- فهم تعليمات شفوية توجه إلى المتعلم ، والاستجابة لها .
- استيعاب المتعلم المفردات والنص المسموع .
- مكوناته : يتألف اختبار الاستماع من أربعة بنود ، هي :
- ١ - يُطلب فيه إلى المتعلمين أن يكتبوا جملة استمعوا لها . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الأولى من مهارات الاستماع وهي (تكرار المتعلم جملة يستمع إليها)

- ٢ - يُطلب فيه إلى كل متعلم أن يمسك قلمه بيده ، ثم يكتب اسمه ، ثم يضعه في حقيبته . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثانية من مهارات الاستماع وهي (فهم تعليمات شفوية تُوجّه إلى المتعلم ، والاستجابة لها)
- ٣ - تُعرض على المتعلمين ثلاث صور ، ثم يستمعون لكلمة محددة، ويُطلب إليهم أن يحددوا الصورة التي تنطبق عليها الكلمة التي استمعوا لها. ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثالثة من مهارات الاستماع وهي (فهم المتعلم المفردات ، واستيعابها سمعياً) .
- ٤ - يُطلب في هذا البند إلى المتعلمين أن يجيبوا عن خمسة أسئلة تتعلق بمضمون نص استمعوا له . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الرابعة من مهارات الاستماع وهي (فهم المتعلم النص ، واستيعابه سمعياً) . والجدول الآتي يوضح مكونات هذا الاختبار :

الجدول (٤) محاور اختبار الاستماع القبلي /البعدي

عدد البنود	مهارات الاستماع	المحور
١	تكرار المتعلم جملة يستمع إليها.	الأول
١	فهم تعليمات شفوية تُوجّه إلى المتعلم ، والاستجابة لها.	الثاني
١	فهم المتعلم المفردات ، واستيعابها سمعياً.	الثالث
١	فهم المتعلم النص ، واستيعابه سمعياً	الرابع
٤	المجموع	

- الزمن المخصص له : بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الزمن المخصص لهذا الاختبار هو حصة دراسية واحدة مدتها (٤٥) دقيقة .(الساعات الدراسية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة هي خمس و أربعون دقيقة) .
- درجاته: الدرجة العظمى للاختبار هي (٢٥) درجة .
- والجدول الآتي يوضح توزيع الدرجات على بنود الاختبار :

الجدول (٥) توزيع درجات اختبار الاستماع القبلي / البعدي

السؤال	بنود الاختبار	الدرجة
الأول	اكتب الجملة التي ستسمع لها : ليلي طبيبة تعمل في مستشفى المدينة.	ست درجات
الثاني	أمسك قلمك بيدك ، و اكتب اسمك ، ثم ضع القلم في حقيبتك	ثلاث درجات
الثالث	انظر إلى الصور الموجودة أمامك ، وحدد الصورة التي تنطبق عليها الكلمة التي تسمعها.	ست درجات
الرابع	استمع للنص ، ثم أجب عن الأسئلة الآتية :	عشر درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

ثانياً - اختبار مهارة المحادثة (الكلام) :

- الهدف من الاختبار : يهدف إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في مهارات المحادثة (الكلام) الآتية :
 - مهارات النطق السليم للحروف والكلمات.
 - مهارات التعبير.
 - مكوناته : يتألف اختبار المحادثة (الكلام) من أربعة بنود ، هي :
 - ١- يُطلب فيه إلى المتعلمين النظر إلى الصور الموجودة في الاختبار ، وكتابة أسمائها.
 - ٢- يُطلب فيه إلى المتعلمين النظر إلى اللوحة الموجودة في الاختبار ، والإجابة عن الأسئلة التي تليها .
 - ٣- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين أن يكتبوا أربع جمل تُعبّر عن الصورة الموجودة . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة (التعبير عن الفكر بجمل صحيحة) .
 - ٤- هذا البند مقابلات فردية يُجريها المدرس مع كل متعلم لمعرفة مدى سلامة النطق لديه ، وتتم هذه المقابلات بعرض لوحة على المتعلم ، وسؤاله عن اسم كل صورة، ثم وضع الدرجة التي يستحقها.
 ويقاس هذا البند المهارة الأولى من مهارات المحادثة وهي : (النطق السليم للحروف والكلمات) والجدول الآتي يوضح مكونات هذا الاختبار :

الجدول (٦) محاور اختبار المحادثة (الكلام) القبلي/البعدي

عدد البنود	مهارات المحادثة	المحور
١	تسمية الأشياء	الأول
٥	الاستجابة لصورة والإجابة عن الأسئلة بجمل صحيحة	الثاني
١	التعبير عن الفكر بجمل صحيحة	الثالث
مقابلات فردية	المهارة الأولى (النطق السليم للحروف والكلمات)	الرابع
٧	المجموع	

- الزمن المخصص له : بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الزمن المخصص لهذا الاختبار هو حصتان درسيّتان مدة كل منهما (٤٥) دقيقة . تُخصّص الحصّة الأولى لإجابات المتعلمين عن البنود الثلاثة الأولى في الاختبار، والحصّة الثانية لإجراء المقابلات الفردية مع المتعلمين ؛ لقياس مستوى تحصيلهم في المهارات المرتبطة بجانب النطق .
- درجاته: الدرجة العظمى للاختبار هي (٢٥) درجة . والجدول الآتي يوضح توزيع الدرجات على بنود الاختبار :

الجدول (٧) توزيع درجات اختبار المحادثة (الكلام) القبلي / البعدي

الدرجة	بنود الاختبار	السؤال
خمس درجات	انظر إلى الصور الآتية ، ثم اكتب أسماءها	الأول
خمس درجات	انظر إلى الصورة الآتية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها	الثاني
خمس درجات	تحدث عن الصورة السابقة بأربع جمل صحيحة .	الثالث
عشر درجات	مقابلات فردية لمعرفة مدى سلامة النطق عند المتعلمين	الرابع
خمس وعشرون درجة	المجموع	

ثالثاً - اختبار مهارة القراءة :

- الهدف من الاختبار : يهدف إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في المهارات الآتية :
- القراءة الجهرية السليمة للنص .
- استيعاب مضمون النص ومفرداته .

- مكوناته : يتألف اختبار القراءة من أربعة بنود ، هي :

١- يُطلب فيه إلى المتعلمين قراءة مقطع من النص قراءة جهرية صحيحة . ويقاس هذا البند مستوى

تحصيل المتعلمين في المهارة الأولى : (القراءة الجهرية السليمة للنص)

٢- يُطلب فيه إلى المتعلمين وضع خط تحت الإجابة الصحيحة عن خمسة أسئلة تتعلق بمضمون

نص الاختبار ، ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثانية : (استيعاب مضمون

النص)

٣- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين وضع خط تحت الكلمة المشابهة في المعنى للكلمة الأساسية

التي تبدأ بها كل مجموعة من مجموعات الكلمات . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في

مهارة (استيعاب مفردات النص : تحديد معاني بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء) .

٤- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين وضع خط تحت الكلمة المعاكسة في المعنى للكلمة الأساسية

التي تبدأ بها كل مجموعة من مجموعات الكلمات . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في

مهارة (استيعاب مفردات النص : تحديد مضادات بعض المفردات الواردة في النص المقروء) .

والجدول الآتي يوضح مكونات هذا الاختبار :

الجدول (٨) محاور اختبار القراءة القبلي/البعدي

عدد البنود	مهارات القراءة	المحور
١	القراءة الجهرية السليمة للنص	الأول
٥	استيعاب مضمون النص	الثاني
١	استيعاب مفردات النص: تحديد مرادفات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء	الثالث
١	استيعاب مفردات النص : تحديد مضادات بعض المفردات الواردة في النص المقروء	الرابع
٨	المجموع	

- الزمن المخصص له : بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الزمن المخصص لهذا الاختبار هو

حصّة درسية واحدة مدتها (٤٥) دقيقة .

- درجاته: الدرجة العظمى للاختبار هي (٢٥) درجة .

والجدول الآتي بوضوح توزع الدرجات على بنود الاختبار :

الجدول (٩) توزع درجات اختبار القراءة القبلي / البعدي

الدرجة	بنود الاختبار	السؤال
عشر درجات	اقرأ المقطع المُحدّد من النص السابق قراءة صحيحة معبرة	الأول
خمس درجات	اقرأ كل سؤال من الأسئلة الآتية ، ثم ضع خطأً تحت الإجابة الصحيحة	الثاني
خمس درجات	اقرأ الكلمات التي تحت كل كلمة أساسية ، ثم ضع خطأً تحت الكلمة المرادفة للكلمة الأساسية في المعنى	الثالث
خمس درجات	اقرأ الكلمات التي تحت كل كلمة أساسية ، ثم ضع خطأً تحت الكلمة المضادة لمعنى الكلمة الأساسية .	الرابع
خمس وعشرون درجة	المجموع	

رابعاً - اختبار مهارة الكتابة :

- الهدف من الاختبار : يسعى الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية في المهارات الآتية :
 - استخدام التركيب اللغوي المناسب .
 - تأليف جمل تتضمن كلمات محددة .
 - تأليف جمل من كلمات مبعثرة وغير مرتبة .
 - كتابة كلمات يملئها المدرس كتابة صحيحة .
- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة:(الهزات، والتنوين، والشدة ، والمد ، والكلمات ذات الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، وتُكتب ولا تُنطق)
- وضوح الخط ، ومراعاة التناسق والنظام فيما يكتب .
- استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً .
- مكوناته : يتألف اختبار الكتابة من سبعة بنود ، هي :
 - ١- يُطلب في هذا البند اختيار الكلمة المناسبة ، ووضعها في المكان الصحيح . ويقاس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الأولى : (استخدام التركيب اللغوي المناسب) .

- ٢- يُطلب فيه استخدام كلمات مُعطاة في تكوين جمل مفيدة، مع السماح للمتعلمين بإضافة كلمات جديدة تساعدهم على تأليف الجمل ، و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثانية من المهارة الرئيسة الأولى : (تأليف جمل تتضمن كلمات محددة) .
- ٣- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين تكوين جمل مفيدة بترتيب كلمات غير مرتبة بشكل صحيح ، و دون إضافة كلمات جديدة أو حذف كلمات موجودة . و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة الثالثة : (تأليف جمل من كلمات غير مرتبة) .
- ٤- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين كتابة كلمات يملئها المدرس كتابة صحيحة. و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة (كتابة كلمات يملئها المدرس كتابة صحيحة) .
- ٥- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين قراءة المقطع المُحدّد، ثم وضع علامات الترقيم المناسبة في المكان المخصص لها. و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في المهارة : (استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً) .
- ٦- في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين كتابة جملة محددة ، هي (أحبُّ اللُّغة العربيَّة ، وأتعلَّمُها) . و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة (وضوح الخط ، ومراعاة التناسق والنظام فيما يكتب)
- ٧ - في هذا البند يُطلب إلى المتعلمين تصحيح الأغلط الموجودة في كل جملة. و يقيس هذا البند مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة (استخدام التركيب اللغوي، و مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة)
- والجدول الآتي يوضح مكونات هذا الاختبار :

الجدول (١٠) محاور اختبار الكتابة القبلي/البعدي

عدد البنود	مهارات القراءة	المحور
١٠	استخدام التركيب اللغوي المناسب	الأول
٣	تأليف جمل تتضمن كلمات محددة	الثاني
٣	تأليف جمل من كلمات غير مرتبة	الثالث
١	كتابة كلمات يملئها المدرس كتابة صحيحة	الرابع
٧	استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً	الخامس
١	وضوح الخط ، ومراعاة التناسق والنظام فيما يكتب	السادس
٥	استخدام التركيب اللغوي، ومراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة	السابع
٣٠	المجموع	

- الزمن المخصص له : بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الزمن اللازم لهذا الاختبار هو حصة دراسية واحدة مدتها (٤٥) دقيقة .

- درجاته: الدرجة العظمى للاختبار هي (٢٥) درجة . والجدول الآتي يوضح توزيع الدرجات على بنود

الاختبار : الجدول (١١) توزيع درجات اختبار الكتابة القبلي / البعدي

الدرجة	بنود الاختبار	السؤال
خمس درجات	أكمل التراكيب الآتية باختيار الكلمة المناسبة ، وَضَعْها في المكان الصحيح	الأول
ثلاث درجات	استخدم الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الآتية في تكوين جملة مفيدة. ويمكنك أن تضيف كلمات جديدة تساعدك على تكوين الجملة .	الثاني
ثلاث درجات	أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون جملاً مفيدة.	الثالث
ثلاث درجات	اكتب كل كلمة تسمعها في المكان المخصص لها في الجدول الآتي	الرابع
أربع درجات	اقرأ المقطع الآتي ، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة فيما بين قوسين.	الخامس
درجتان	اكتب العبارة الآتية بخط واضح وجميل.	السادس
خمس درجات	اقرأ الجمل الآتية، ثم صحح ما ورد فيها من أخطاء.	السابع
خمس وعشرون درجة	المجموع	

رابعاً- مجتمع البحث وعينته.

أ. مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الموجودين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و المدرسة الباكستانية الخاصة في محافظة دمشق، والبالغ عددهم في العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) وهو العام الذي طبق فيه البحث (٣٩) طالباً وطالبة فقط موزعين على خمس جنسيات أجنبية هي: (الكورية، الروسية، الانكليزية، التركية، الإيرانية). والجدول الآتي يبين خصائص المجتمع الأصلي للبحث:

الجدول(١٢) يبين الخصائص السكانية (الديمغرافية) لمجتمع البحث

العمر			الجنس		مجتمع البحث
(٢٥) سنة فأكثر	(٢٤-١٩) سنة	(١٣-١٨) سنة	إناث	ذكور	المتغيرات
٤	٨	٢	٦	٨	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
٣	١٣	٩	١٠	١٥	المدرسة الباكستانية
٧	٢١	١١	١٦	٢٣	المجموع
٣٩			٣٩		

ب. عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث في تعرف فاعلية البرنامج التدريسي المُصمم من قبل الباحثة لتنمية مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية. اعتمدت الباحثة على (العينة المقصودة) التي تحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تتسجم مع أغراض البحث (الزرد ويحيى، ١٩٨٦، ص٧٢).

وقد بلغت عينة البحث الحالي (٢٤) طالباً وطالبة من الطلاب الأجانب غير الناطقين باللغة العربية، موزعين بالتساوي: (١٢) طالباً وطالبة للعينة التجريبية، و ١٢ طالباً وطالبة للعينة الضابطة)، اختيروا من

طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و المدرسة الباكستانية الخاصة في محافظة دمشق للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤). والجدول الآتي يبين خصائص عينة البحث.

الجدول (١٣) يبين الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة البحث

العمر			الجنس		عينة البحث
(٢٥) سنة فأكثر	(١٩-٢٤) سنة	(١٣-١٨) سنة	إناث	ذكور	المتغيرات
٢	٦	٤	٥	٧	المجموعة التجريبية
٢	٧	٣	٥	٧	المجموعة الضابطة
٤	١٣	٧	١٠	١٤	المجموع
٢٤			٢٤		

- خطوات اختيار عينة البحث:

- حصر عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث في كل من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمدرسة الباكستانية في محافظة دمشق والبالغ عددهم (٣٩) طالباً وطالبة.
 - استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من عينة البحث ، والتي استخدمت للتأكد من صلاحية أدوات البحث والبالغ عددها (١٢) طالباً وطالبة، ليبقى (٢٧) طالباً وطالبة من مجتمع البحث .
 - استبعاد ثلاثة طلاب لرفضهم المشاركة في الإجابة عن أدوات البحث والبرنامج التدريسي مما أدى إلى الإبقاء على (٢٤) طالباً وطالبة.
 - توزيع من تبقى من الطلاب في مجموعتين: تجريبية وضابطة بشكل يراعي قدر الإمكان كلاً من متغيرات العمر والجنس، ودرجاتهم على اختبارات مهارات اللغة العربية الأربع، بحيث تتضمن كل مجموعة (١٢) طالباً وطالبة.
 - التأكد من تجانس طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) على كل من متغيرات العمر، ومهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) قبل تطبيق البرنامج التدريسي، وذلك على النحو الآتي:
- لضبط متغيرات الدراسة الحالية تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر، ومهارات اللغة العربية الأربع الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) باستخدام معادلة مان ويتني

(Man Whitney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفرق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريسي، وتعيين التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريسي، وذلك على النحو الآتي:

أ. التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في متغير العمر كما يظهر في الجدول الآتي:
الجدول (١٤) يبين نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة مان ويتني في متغير العمر

متغير العمر							
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي لأعمار المجموعتين	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	القيمة الاحتمالية
المجموعة التجريبية	١٢	٢١.٥٠	٥.٤٠٢	١٢.٥٤	١٥٠.٥٠	٧١.٥٠	٠.٩٧٧
المجموعة الضابطة	١٢	٢٢.٠٨	٥.٦٣٢	١٢.٤٦	١٤٩.٤٦		

يلاحظ من الجدول (١٤) أن قيمة مان ويتني (U) كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة إلى متغير العمر؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر، كما يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية مساوٍ تقريباً لمتوسط درجات المجموعة الضابطة، مما يجعلنا نقول إن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج التدريسي.

ب- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في درجاتهم على اختبارات مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) كما يظهر في الجدول الآتي:

الجدول (١٥) يبين نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وفق معادلة مان ويتني في مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، و القراءة، والكتابة).

اختبار مهارة الاستماع							
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	القيمة الاحتمالية
المجموعة التجريبية	١٢	١١.٦٦	٢.١٤٦	١٣.٤٦	١٦١.٥٠	٦٠.٥٠	٠.٥٠٣
المجموعة الضابطة	١٢	١١.٠٨	٢.٢٧٤	١١.٥٤	١٣٨.٥٠		
اختبار مهارة المحادثة							
المجموعة التجريبية	١٢	٨.٥٠	٢.١٥٣	١١.٤٢	١٣٧.٠٠	٥٩.٠٠	٠.٤٤٧
المجموعة الضابطة	١٢	٩.١٦	٢.١٦٧	١٣.٥٨	١٦٣.٠٠		
اختبار مهارة القراءة							
المجموعة التجريبية	١٢	٧.٩١	٢.٣١٤	١٠.٣٨	١٢٤.٥٠	٤٦.٥٠	٠.١٣٦
المجموعة الضابطة	١٢	٩.١٦	١.٥٢٧	١٤.٦٣	١٧٥.٥٠		
اختبار مهارة الكتابة							
المجموعة التجريبية	١٢	٦.٦٦	١.٨٢٥	١٠.٩٦	١٣١.٥٠	٥٣.٥٠	٠.٢٨١
المجموعة الضابطة	١٢	٧.٤١	٢.١٩٣	١٤.٠٤	١٦٨.٥٠		

يلاحظ من الجدول (١٥) أن جميع قيم مان ويتني (U) كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة إلى مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)؛ إذ كانت جميع القيم الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، و يجعلنا نقول إن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان على جميع مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، و القراءة، والكتابة) قبل تطبيق البرنامج التدريسي.

خامساً- خطوات تطبيق التجربة النهائية: بعد أن تأكدت الباحثة من صدق البرنامج وثباته وصلاحيته للتطبيق من خلال التجربة الاستطلاعية ، بدأت بالتطبيق في يوم الأربعاء ٢٠١٤/٤/٩ حتى الخميس

٢٠١٤/٥/٨ في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و المدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق وذلك كما يأتي :

- التنسيق والاتفاق مع إدارة كل من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق ، مع الإشارة إلى أن معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهاو المدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق يعتمدان نظام الساعات الدراسية نفسه ، وهو حصة دراسية مُحددة بخمس وأربعين دقيقة .

- قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية ، في الوقت الذي دُرست فيه المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل المدرسين ، مما ساعد على اختصار زمن عملية تطبيق البرنامج ، مع العلم أن دروس الدورة الشتوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها انتهت في ٢٠١٤/٥/١١ ؛ لذلك كان لابد من انتهاء تنفيذ البرنامج في هذا المعهد قبل ذلك الوقت .

- تنفيذ الاختبار القبلي ، والبُعدي، والبُعدي المؤجل : طُبّق الاختبار القبلي لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع بعد اختيار العينة ، وقبل البدء بتنفيذ البرنامج .و طُبّق الاختبار البُعدي بعد الانتهاء من تنفيذ كل وحدة تعليمية من أجل تحديد مستوى المتعلمين ، ومقارنته بالاختبار القبلي ، ثم الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته .

أما الاختبار البُعدي المؤجل لكل مهارة فقد تم تطبيقه بعد خمسة عشر يوماً من تطبيق الاختبار البُعدي ، بسبب قرب انتهاء مدة الدورة التي تم تطبيق البرنامج على طلابها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وانتهاء العام الدراسي في المدرسة الباكستانية التي تعتمد نظام التدريس الفصلي نفسه في المدارس السورية، وانتهى تطبيقه في ٢٠١٤/٥/٨ .

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي:

لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package Of Social Sciences)، حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي.

- معامل الارتباط ألفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط لحساب الثبات بطريقة الإعادة.
- كما تم استخدام المعالجات الآتية للوصول إلى النتائج:
- الإحصاء الوصفي من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- مقياس مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
- مقياس ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة.
- البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.
- ويأتي استخدام الباحثة طرائق المعالجة الإحصائية اللامعلمية أو اللابرامترية المُتضمنة في برنامج (spss) انطلاقاً من طبيعة البيانات التي تم جمعها، ومستوى القياس المرتبط بها؛ فالمجموعتان (التجريبية والضابطة) من نوع (العينات المقصودة)، وتوزع هاتين العينتين في المجتمع الأصلي هو توزيع حر (غير طبيعي) وفق منحى غاوس، ولذلك فإن عيناتٍ من هذا النوع لا تمثل جميع أفراد وخصائص المجتمع الأصلي الذي سحبت منه (أبو علام، ١٩٩٣، ص ٣٢-٣٦)، ونتائج التحليلات الإحصائية هي نتائج لا معلّمية وتخص أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) فقط، بهدف تحديد مدى التغيير الذي طرأ على المجموعتين سواء أكان مصدر هذا التغيير هو البرنامج التدريسي أم غيره.

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث وتفسيرها

الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث وتفسيرها	
	تمهيد .
أولاً	نتائج أسئلة البحث ومناقشتها .
١-	نتائج السؤال الأول .
٢-	نتائج السؤال الأول وتفسيرها .
ثانياً	نتائج فرضيات البحث .
١-	نتائج الفرضية الرئيسية الأولى وما يتفرع منها من فرضيات فرعية .
٢-	نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وما يتفرع منها من فرضيات فرعية .
٣-	نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة وما يتفرع منها من فرضيات فرعية .
ثالثاً	نتائج فرضيات البحث وتفسيرها .
رابعاً	مقترحات البحث .

- تمهيد :

يتناول الفصل الخامس للبحث المعالجة الإحصائية لأسئلة البحث وفرضياته ، ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للبحث و نتائج الدراسات السابقة ، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة المقترحات التي يمكن أن تُعنى البحث في مجال تدريس مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) للمتعلمين الأجانب غير الناطقين باللغة العربية.

أولاً - نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

قامت الباحثة بالإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع للبحث عند اختبار فرضيات البحث، أما بالنسبة إلى السؤال الأول فستكون الإجابة عنه على النحو الآتي:

١- نتائج السؤال الأول: ما فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مقارنة مع الطرائق الأخرى المتبعة ؟

لتعرف فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطرائق التقليدية المستخدمة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الاختبارات: (القبلية والبعديية) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قانون بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1_m - 2_m}{1_m - ع} + \frac{1_m - 2_m}{ع} \quad (\text{أمين، ٢٠٠٨، ص ١٠٣}).$$

حيث: م١ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار القبلي.

م٢ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار البعدي.

ع = الدرجة العظمى للاختبار (٢٥).

وبعد معالجة البيانات ، وبتطبيق القانون السابق (قانون بلاك) على متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات القبليية والبعديية، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول (١٦) يبين نسبة الكسب المعدل في الاختبارات القبليّة والبعدية للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

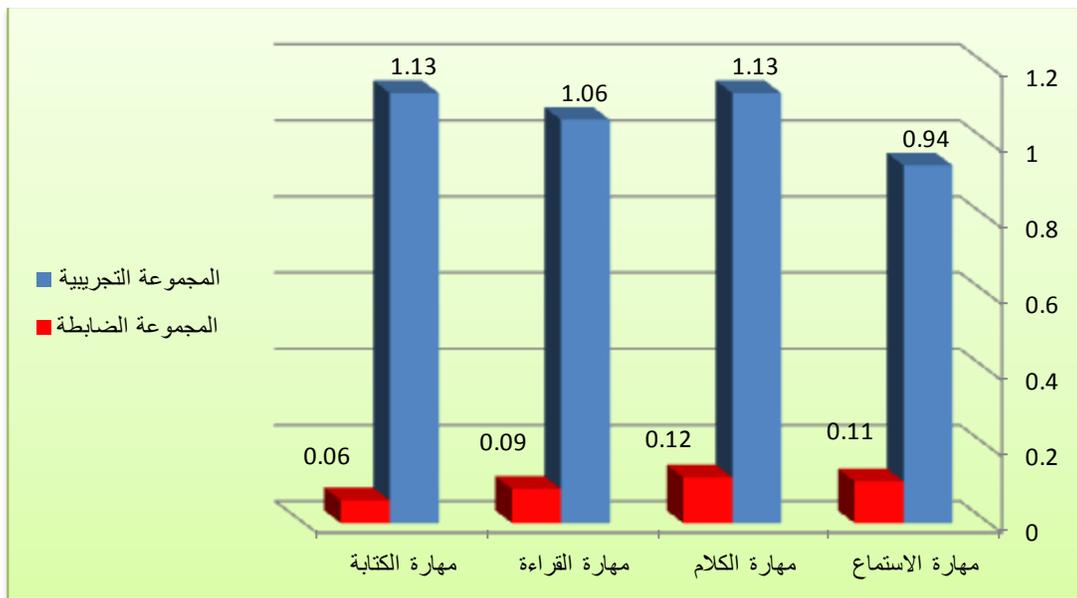
الاختبارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
مهارة الاستماع	الضابطة	١٢	١١.٠٨	١٢.٠٨	٠.١١
	التجريبية	١٢	١١.٦٦	١٩.٩١	٠.٩٤
مهارة المحادثة	الضابطة	١٢	٩.١٦	١٠.٣٣	٠.١٢
	التجريبية	١٢	٨.٥٠	١٩.٨٣	١.١٣
مهارة القراءة	الضابطة	١٢	٩.١٦	١٠.٠٨	٠.٠٩
	التجريبية	١٢	٧.٩١	١٨.٧٥	١.٠٦
مهارة الكتابة	الضابطة	١٢	٧.٤١	٨.٥٠	٠.٠٦
	التجريبية	١٢	٦.٦٦	١٨.٦٦	١.١٣

• الدرجة العظمى لكل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية (٢٥) درجة.

يلاحظ من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) بلغت على التوالي (٠.٩٤، ١.١٣، ١.٠٦، ١.١٣) وهي قريبة من نسبة الكسب المعدل المعياريّة التي حددها بلاك (١.٢) ، أما المجموعة الضابطة فقد بلغت نسب الكسب المعدل لديها على الدرجة الكلية لاختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) على التوالي: (٠.١١، ٠.١٢، ٠.٠٩، ٠.٠٦) وهي أقل بكثير من نسبة الكسب المعدل المعياريّة التي حددها بلاك (١.٢) ، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نسب الكسب المعدل على مهارات اللغة العربية (الاستماع، والمحادثة ، والقراءة، والكتابة)؛ إذ بلغ الفرق بين المجموعتين على النحو الآتي:

- مهارة الاستماع (المجموعة التجريبية ٠.٩٤ - المجموعة الضابطة ٠.١١ = ٠.٨٣).
- مهارة المحادثة (المجموعة التجريبية ١.١٣ - المجموعة الضابطة ٠.١٢ = ١.٠١).
- مهارة القراءة (المجموعة التجريبية ١.٠٦ - المجموعة الضابطة ٠.٠٩ = ٠.٩٧).
- مهارة الكتابة (المجموعة التجريبية ١.١٣ - المجموعة الضابطة ٠.٠٦ = ١.٠٧).

يلاحظ أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات اللغة العربية الأربع تراوحت بين (٠.٨٣ - ١.٠٧) وهذه الفروق جيدة ، وتدل على فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية وتفوقها بشكل واضح على الطرائق التقليدية التي دُرست بها المجموعة الضابطة. والشكل (١) يوضح طبيعة هذه الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على نسبة الكسب المعدل على الدرجة الكلية لكل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).



الشكل (١) يبين نسبة الكسب المعدل لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات اللغة العربية

يلاحظ من خلال النظر إلى الرسوم البيانية وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الكسب المعدل على كل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية الأربع لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

ترى الباحثة أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود إلى تدريس تلك المجموعة وفق الطريقة الوظيفية ، في الوقت الذي دُرست فيه المجموعة الضابطة وفق الطرائق التقليدية ، مما أعطى متعلمي المجموعة التجريبية فرصة لتعلم اللغة العربية بطريقة ينتقلون فيها من كونهم مُتلقين سلبيين ، إلى دور جديد يشاركون من خلاله في عملية التعلم بدءاً بالسماح لهم بمعرفة أهداف كل مهارة من المهارات التي يتكون منها البرنامج التدريسي المُطبق بعرضها عليهم في بداية تطبيق كل وحدة تعليمية؛ لنتحول حاجاتهم

اللغوية التي دفعتهم إلى تعلم اللغة العربية إلى أهداف كانت تلك الحاجات أساساً وباعثاً لها ، مما شجعهم على تعلم ما يهمهم ، ويساعدهم على امتلاك قدرات ومهارات يحتاجونها في حياتهم اليومية . وهذا ما أشارت إليه دراسة (ماندير، ٢٠٠٣) الذي أوضح أهمية تحديد الأهداف التعليمية بمشاركة المتعلمين ، وضرورة معرفة المتعلمين بهذه الأهداف قبل بدء التعلم .

كما أن تدريس متعلمي المجموعة التجريبية وفق الطريقة الوظيفية منحهم فرصة أكبر لتطبيق مهاراتهم خارج قاعة التعلم عندما كلفتهم الباحثة بنشاطات تعليمية تناسب مستوياتهم ، وتلبي رغبتهم في اختبار قدراتهم على استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية ، ويبدو ذلك في النشاط التعليمي المرافق لكل وحدة تعليمية ، وفي محاولاتهم الفردية للقيام بالتواصل مع أبناء الأماكن التي يعيشون فيها في دمشق مستفيدين من المواد التي درسوها في الوحدات التعليمية التي يتكون منها البرنامج التدريسي ؛ مما ربط تعلمهم بالعمل والتطبيق ، وساعدهم على الحصول على تعلم أكثر فاعلية، وهذا يتفق مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (العلي ، ٢٠١١) ، و (العيسى ، ٢٠٠٨) ، و (الأفيوني ، ٢٠١٣).

ثانياً - نتائج فرضيات البحث:

١. نتائج الفرضية الرئيسة الأولى وما يتفرع منها من فرضيات فرعية:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبارات المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)". وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١-١- الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة الاستماع.

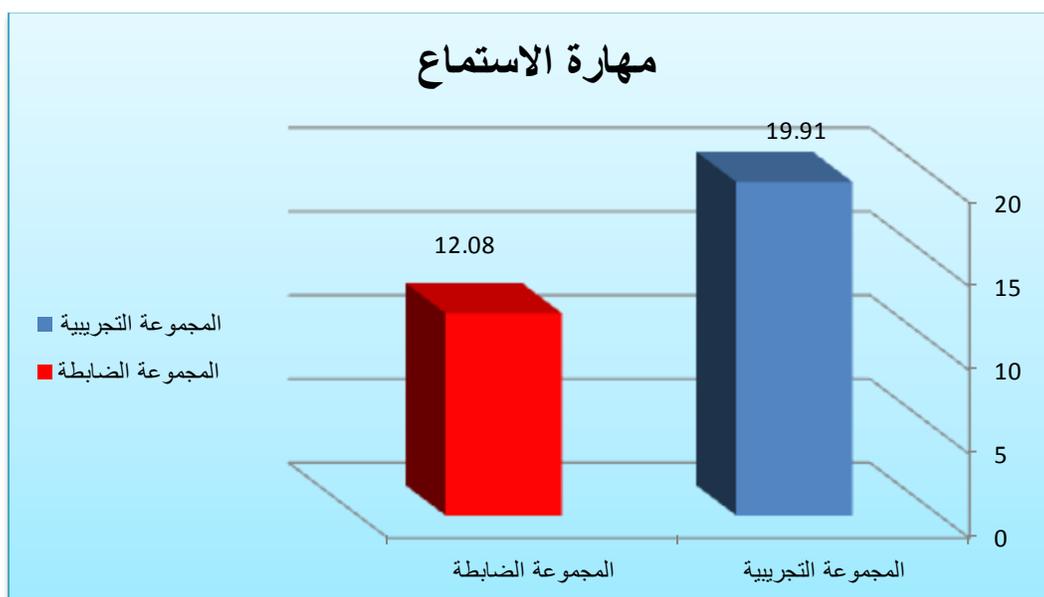
لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع ، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصلت إليها :

الجدول (١٧) يبيّن متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة

الاستماع

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				نوع التطبيق	اختبار مهارة الاستماع
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٣	١٦	٢.٠٦٥	١٩.٩١	١٥	٩	٢.٠٢٠	١٢.٠٨	الدرجة الكلية البعدي	

يُلاحظ من خلال تحليل مضمون الجدول (١٧) تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع، ولعل ذلك يعود بشكل أساسي لخضوع طلاب المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي القائم على تنمية هذه المهارة وظيفياً، والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع.



الشكل (٢) يبيّن متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الاستماع من خلال مراجعة الجدول (١٧) وبالنظر إلى الشكل (٢) يتبين أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney Test) للعينات

المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع.

الجدول (١٨) يبين نتائج اختبار (مان ويتني) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	U	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		اختبار مهارة الاستماع
				مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	
دال	٠.٠٠٠٠	٤.١٧٤	٠.٠٠٠٠	٢٢٢.٠٠٠	١٨.٥٠	٧٨.٠٠٠	٦.٥٠	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي

درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الاستماع لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع (٠.٠٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (١٧) يتضح أنّ هذه الفروق كانت لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع (١٩.٩١) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٢.٠٨). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: "فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة الاستماع".

١-٢- الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة المحادثة.

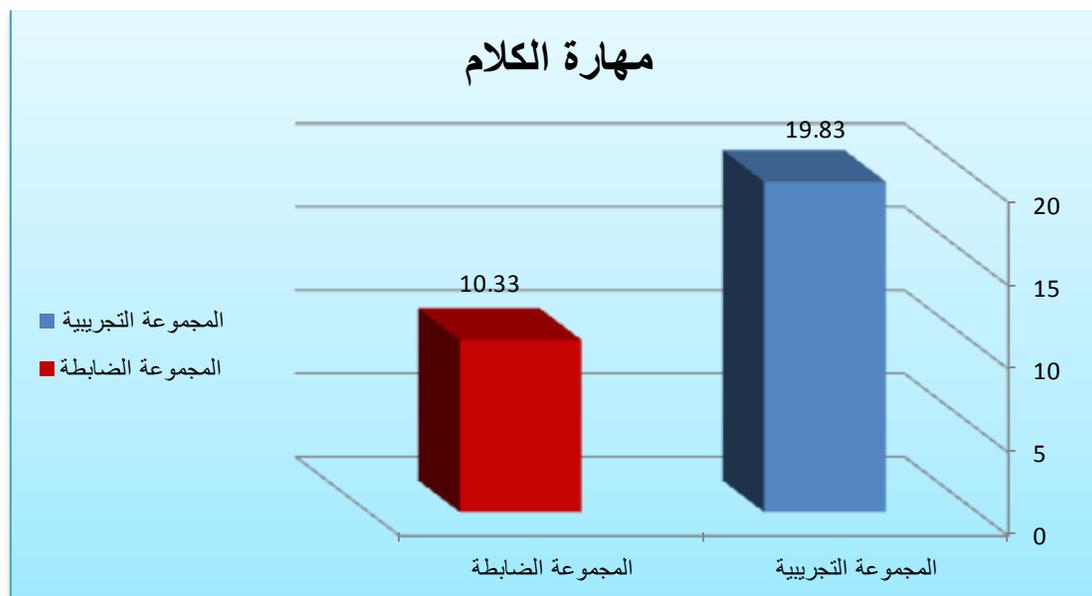
لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة ، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (١٩) يبين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار

مهارة المحادثة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				نوع التطبيق	اختبار مهارة المحادثة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٤	١٤	٢.٤٤٣	١٩.٨٣	١٣	٩	١.١٥٤	١٠.٣٣	بعدي	الدرجة الكلية

يُلاحظ من خلال تحليل مضمون الجدول (١٩) تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة ، ولعل ذلك يعود بشكل أساسي إلى تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريسي القائم على تنمية هذه المهارة وظيفياً، والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة :



الشكل (٣) يبين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار

مهارة المحادثة

من خلال مراجعة الجدول (١٩) وبالنظر إلى الشكل (٣) يتبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة المحادثة ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان ويتي (Man-Whitney Test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار (مان ويتي) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة.

الجدول (٢٠) يبين نتائج اختبار مان ويتي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	U	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		اختبار مهارة المحادثة
				مجموع	متوسط	مجموع	متوسط	
				الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	
دال	٠.٠٠٠٠	٤.٢٢٨	٠.٠٠٠٠	٢٢٢.٠٠	١٨.٥٠	٧٨.٠٠	٦.٥٠	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار مهارة المحادثة (٠.٠٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (١٩) يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح طلاب المجموعة التجريبية، و يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية لاختبار مهارة المحادثة هو (١٩.٨٣) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٠.٣٣). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: "فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة المحادثة".

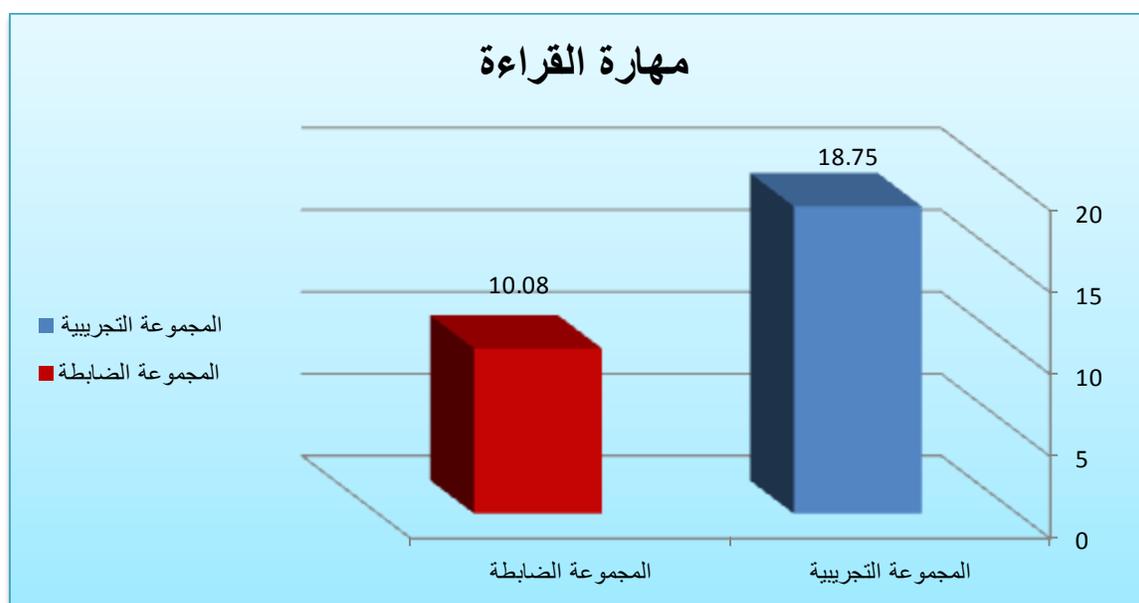
١-٣- الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة القراءة.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢١) يبين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				نوع التطبيق	اختبار مهارة القراءة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٤	١٣	٤.٠٤٨	١٨.٧٥	١٢	٧	١.٣١١	١٠.٠٨	بعدي	الدرجة الكلية

يُلاحظ من تحليل مضمون الجدول (٢١) تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة، ولعل ذلك يعود بشكل أساسي إلى تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريسي القائم على تنمية هذه المهارة وظيفياً. والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة.



من خلال مراجعة الجدول (٢١) وبالنظر إلى الشكل (٤) يتبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة القراءة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان ويتي (Man-Whitney Test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار (مان ويتي) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة. الجدول (٢٢) يبين نتائج اختبار مان ويتي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في

التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	U	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		اختبار مهارة القراءة
				مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
دال	٠.٠٠٠٠	٤.٢١١	٠.٠٠٠٠	٢٢٢.٠٠٠	١٨.٥٠	٧٨.٠٠٠	٦.٥٠	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار مهارة القراءة (٠.٠٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة. وبالنظر إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (٢١) يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ إن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة هو (١٨.٧٥) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٠.٠٨).

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: "فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة القراءة".

١-٤- الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة الكتابة.

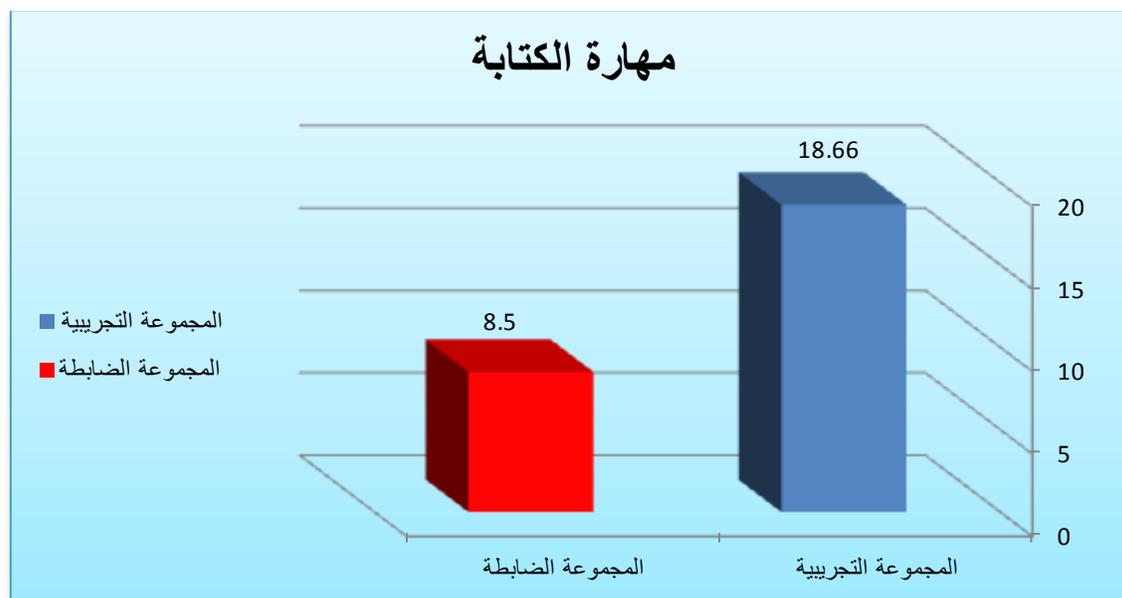
لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٣) يبين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار

مهارة الكتابة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				نوع التطبيق	اختبار مهارة الكتابة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
٢٥	١٢	٣.٩٦١	١٨.٦٦	١٢	٣	٢.٥٧٦	٨.٥٠	الدرجة الكلية بعدي	

تُلاحظ من خلال تحليل مضمون الجدول (٢٣) تفوقاً واضحاً لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة، ولعل ذلك يعود بشكل أساسي إلى تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفق البرنامج التدريسي القائم على تنمية هذه المهارة، والشكل البياني الآتي يبين الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة لاختبار مهارة الكتابة.



الشكل (٥) يُبين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة من خلال مراجعة الجدول (٢٣) وبالنظر إلى الشكل (٥) يتبين أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الكتابة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney Test) للعينات المستقلة صغيرة الحجم، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة. الجدول (٢٤) يبين نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	U	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		اختبار مهارة الكتابة
				مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	
دال	٠.٠٠٠٠	٤.١٤٠	٠.٠٠٠٠	٢٢١.٠٠	١٨.٤٦	٧٨.٥٠	٦.٥٤	الدرجة الكلية

يُلاحظ من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار مهارة الكتابة (٠.٠٠٠٠) وهي أصغر من

مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (٢٣) يتضح أنّ هذه الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية، حيث يُلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة : (١٨.٦٦) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٨.٥٠).

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: "فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارة الكتابة".

٢. نتائج الفرضية الرئيسة الثانية وما يتفرع منها من فرضيات فرعية:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة). وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

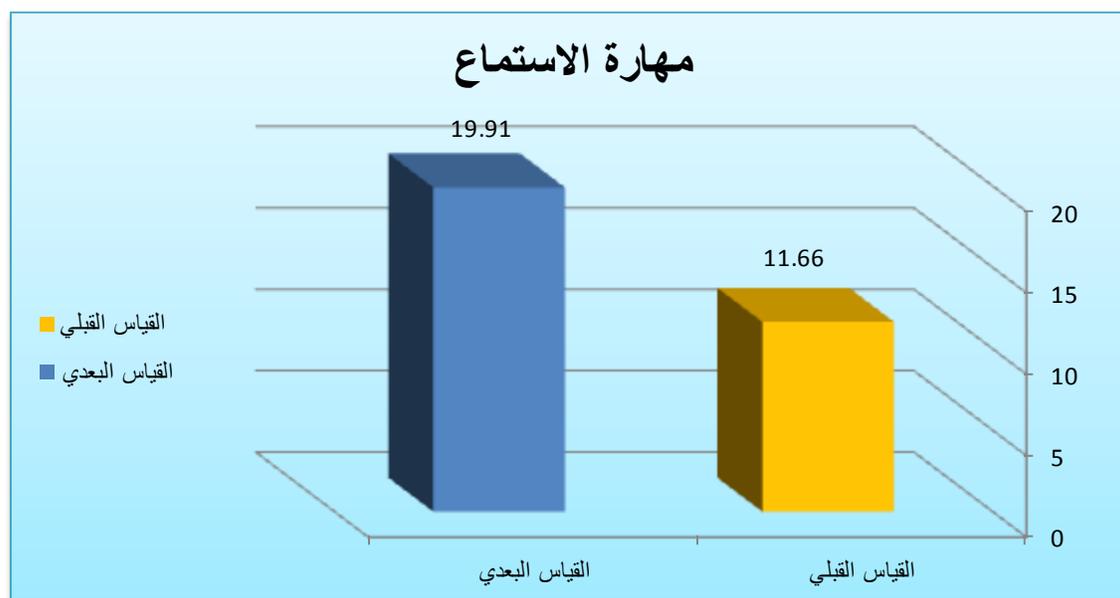
٢-١ - الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع. والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة الاستماع
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
١٥	٨	٢.١٤٦	١١.٦٦	قبلي	الدرجة الكلية
٢٣	١٦	٢.٠٦٥	١٩.٩١	بعدي	

يُلاحظ من خلال تحليل مضمون جدول (٢٥) تحسن واضح لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع. والشكل (٦) يبين المخطط البياني للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع:



الشكل (٦) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع

من خلال مراجعة جدول (٢٥) وبالنظر إلى الشكل (٦) يتبين أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٦) يوضح نتائج اختبار ويلكوسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	n	اختبار مهارة الاستماع
دال	٠.٠٠٠٢	-٣.٠٦٦	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	الرتبة السالبة = ٠	١٢	الدرجة الكلية
			٧٨.٠٠٠	٦.٥٠٠	الرتبة الموجبة = ١٢		

تشير نتائج اختبار ويلكوسون الواردة في الجدول السابق (٢٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة) للدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع (٠.٠٠٠٢) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع. وهذه الفروق باتجاه التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (٢٥)؛ فالمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الاستماع في التطبيق البعدي هو (١٩.٩١) وهو أعلى منه في التطبيق القبلي الذي بلغ (١١.٦٦).

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الاستماع لصالح التطبيق البعدي ".

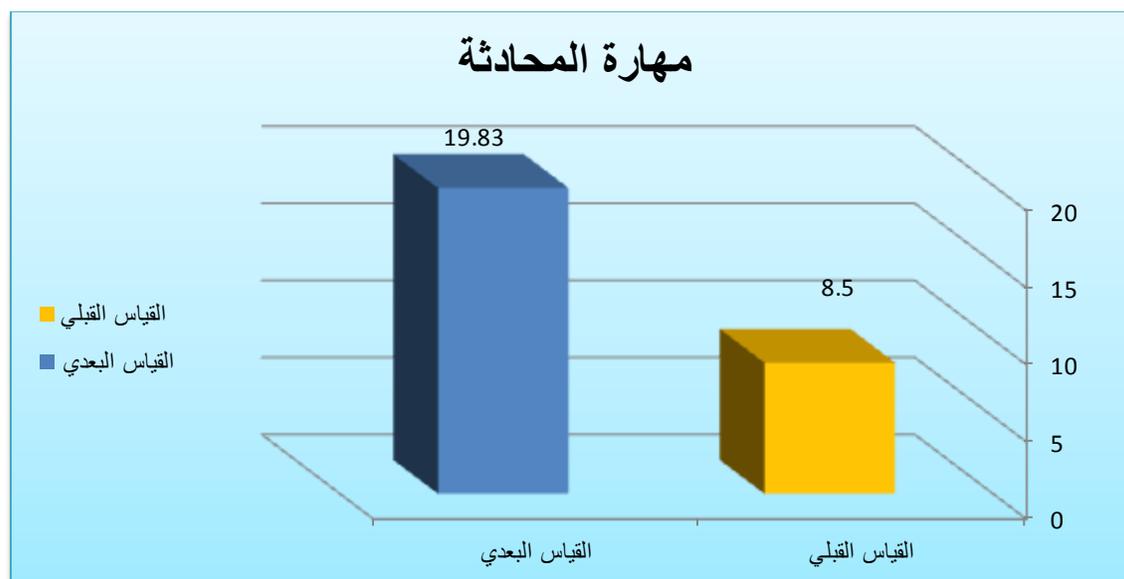
٢-٢ - الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة المحادثة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
١٢	٥	٢.١٥٣	٨.٥٠	قبلي	الدرجة الكلية
٢٤	١٤	٢.٤٤٣	١٩.٨٣	بعدي	

يُلاحظ من خلال تحليل مضمون الجدول (٢٧) تحسن واضح لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة المحادثة. والشكل (٧) يبين المخطط البياني للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة:



الشكل (٧) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة

من خلال مراجعة الجدول (٢٧) وبالنظر إلى الشكل (٧) يتبين أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٨) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	n	اختبار مهارة المحادثة
دال	٠.٠٠٠٢	-٣.٠٧٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	الرتبة السالبة = ٠	١٢	الدرجة الكلية
			٧٨.٠٠٠	٦.٥٠٠	الرتبة الموجبة = ١٢		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٢٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة ؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة) للدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة (٠.٠٠٠٢) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة ، وهذه الفروق باتجاه القياس ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (٢٧)؛ فالمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة المحادثة في التطبيق البعدي هو (١٩.٨٣) وهو أعلى منه في التطبيق القبلي والذي بلغ (٨.٥٠).

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة المحادثة لصالح التطبيق البعدي ".

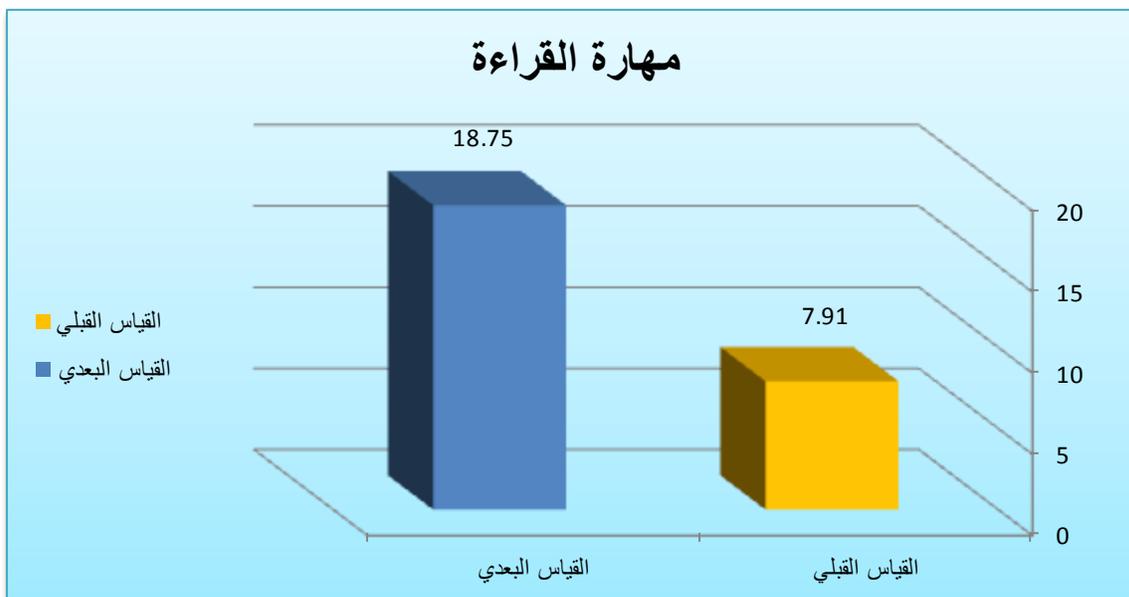
٢-٣- الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٢٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة القراءة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة القراءة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
١٢	٥	٢.٣١٤	٧.٩١	قبلي	الدرجة الكلية
٢٤	١٣	٤.٠٤٨	١٨.٧٥	بعدي	

يُلاحظ من خلال تحليل مضمون جدول (٢٩) تحسن واضح لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة القراءة. والشكل (٨) يبين المخطط البياني للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة :



الشكل (٨) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة

من خلال مراجعة الجدول (٢٩) وبالنظر إلى الشكل (٨) يتبين أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق

بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج :

الجدول (٣٠) يوضح نتائج اختبار ويلكوسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	N	اختبار مهارة القراءة
دال	٠.٠٠٢	-٣.٠٦٨	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	الرتبة السالبة = ٠	١٢	الدرجة الكلية
			٧٨.٠٠٠	٦.٥٠٠	الرتبة الموجبة = ١٢		

تشير نتائج اختبار ويلكوسون الواردة في الجدول السابق (٣٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ ، بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة القراءة؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية (مستوى الدلالة) للدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة (٠.٠٠٢) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة، وهذه الفروق باتجاه التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (٢٩)؛ فالمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة القراءة في التطبيق البعدي (١٨.٧٥) وهو أعلى منه في التطبيق القبلي والذي بلغ (٧.٩١).

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة لصالح التطبيق البعدي "

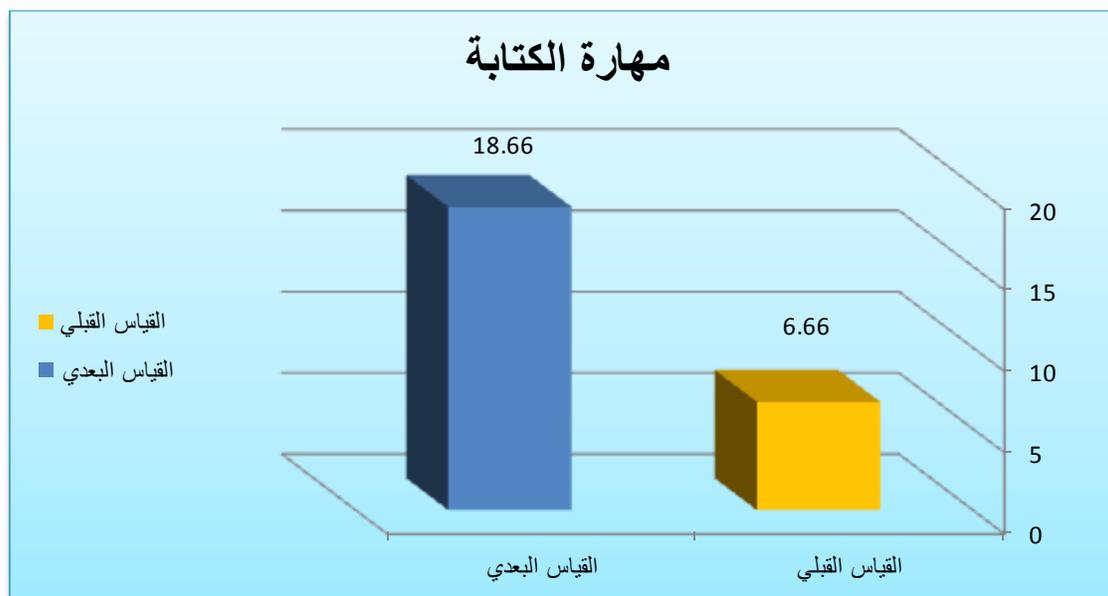
٢-٤ - الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة الكتابة قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة الكتابة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
١٠	٤	١.٨٢٥	٦.٦٦	قبلي	الدرجة الكلية
٢٥	١٢	٣.٩٦١	١٨.٦٦	بعدي	

يلاحظ من خلال تحليل مضمون جدول (٣١) تحسن واضح لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الكتابة. والشكل (٩) يبين المخطط البياني للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة.



الشكل (٩) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة

من خلال مراجعة الجدول (٣١) وبالنظر إلى الشكل (٩) يتبين أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٢) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	N	اختبار مهارة الكتابة
دال	٠.٠٠٠٢	٣.٠٦٢	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	الرتبة السالبة = ٠	١٢	الدرجة الكلية
			٧٨.٠٠٠	٦.٥٠٠	الرتبة الموجبة = ١٢		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٣٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة (٠.٠٠٠٢) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05). وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الكتابة ، وهذه الفروق باتجاه القياس ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما يبين الجدول (٣١)، فالمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الكتابة في التطبيق البعدي هو (١٨.٦٦) وهو أعلى منه في التطبيق القبلي والذي بلغ (٦.٦٦). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي".

٣. نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة وما يتفرع منها من فرضيات فرعية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة). وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

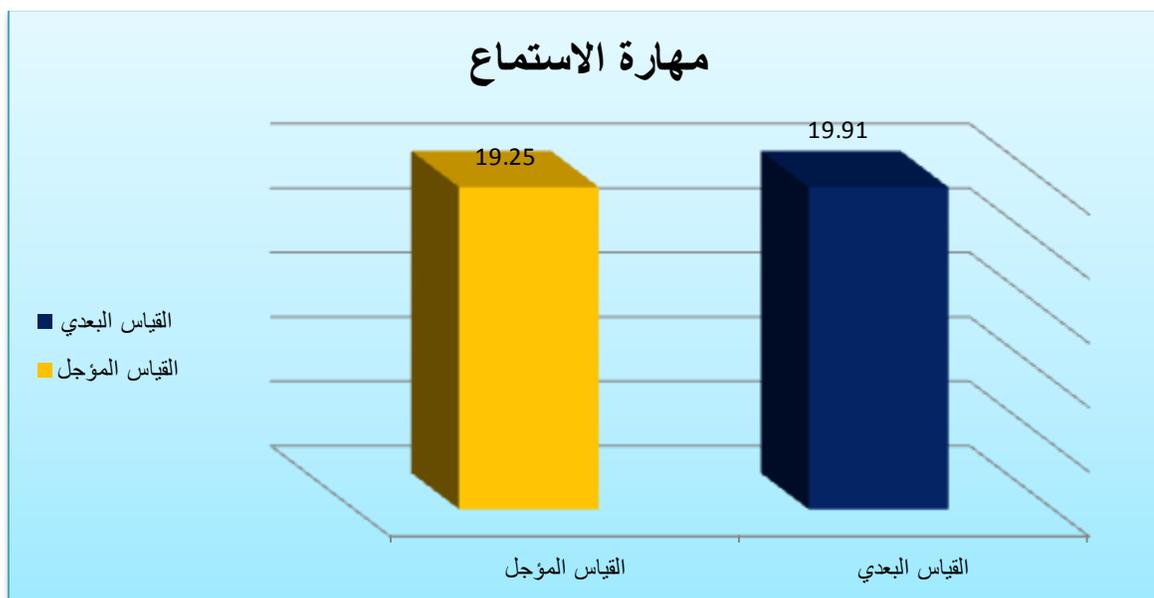
٣-١ - الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الاستماع في التطبيقين البعدي والمؤجل

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة الاستماع
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
٢٣	١٦	٢.٠٦٥	١٩.٩١	بعدي	الدرجة الكلية
٢١	١٦	١.٥٤٤	١٩.٢٥	مؤجل	

يلاحظ من الجدول (٣٣) تقارب كبير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الاستماع . والشكل الآتي يبين المخطط البياني للفروق البسيطة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الاستماع.



الشكل (١٠) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة الاستماع

من خلال مراجعة الجدول (٣٣) وبالنظر إلى الشكل (١٠) يتبين وجود فروق ظاهرية قليلة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٤) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	N	اختبار مهارة الاستماع
غير دال	٠.٢٦٢	-١.١٢١	٢٠.٥٠	٥.١٣	الرتبة السالبة = ٤	١٢	الدرجة الكلية
			٧.٥٠	٢.٥٠	الرتبة الموجبة = ٣		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٣٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي

والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع (0.262) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع.

وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: " عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الاستماع".

٣-٢- الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة .

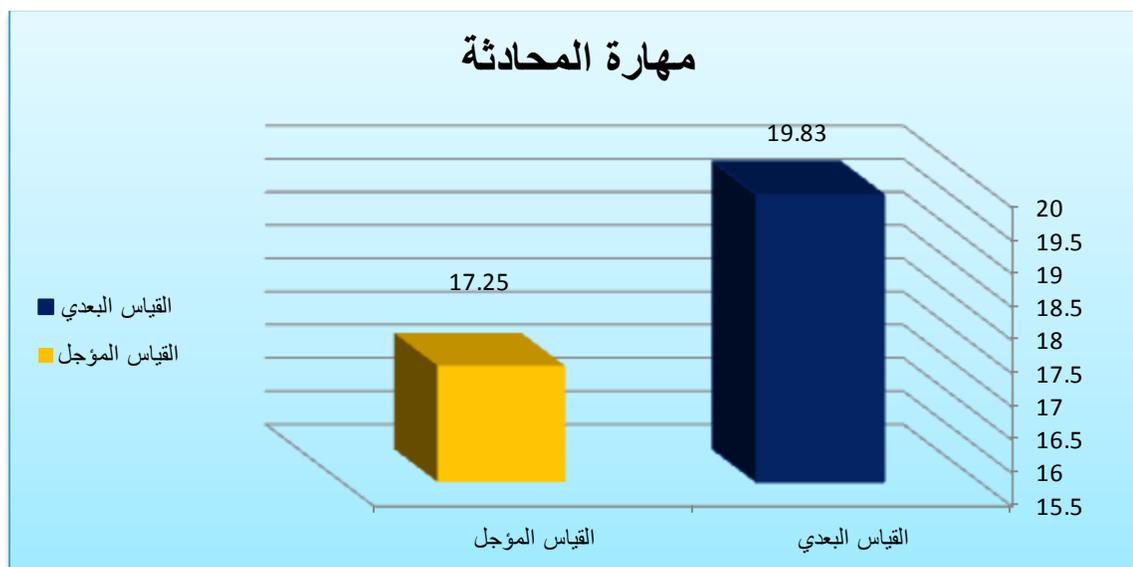
لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة ، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة

المحادثة في التطبيقين البعدي والمؤجل

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة المحادثة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
٢٤	١٤	٢.٤٤٣	١٩.٨٣	بعدي	الدرجة الكلية
٢١	١٤	٢.٣٤٠	١٧.٢٥	مؤجل	

يُلاحظ من خلال الجدول (٣٥) تقارب كبير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي الكلية لاختبار مهارة المحادثة، والشكل (١١) يبين المخطط البياني للفروق البسيطة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة المحادثة.



الشكل (١١) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة

من خلال مراجعة الجدول (٣٥) وبالنظر إلى الشكل (١١) يتبين وجود فروق واضحة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٣٦) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة

القرار	مستوى الدلالة	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	n	اختبار مهارة المحادثة
دال	٠.٠١١	-٢.٥٣٩	٣٦.٠٠	٤.٥٠	الرتبة السالبة = ٨	١٢	الدرجة الكلية
			٠.٠٠	٠.٠٠	الرتبة الموجبة = ٠		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٣٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة (٠.٠١١) وهذه

القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة . وهذه الفروق باتجاه التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما في الجدول (٣٥)؛ فالمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارة المحادثة في التطبيق البعدي هو (١٩.٨٣) وهو أعلى منه في التطبيق المؤجل الذي بلغ (١٧.٢٥) ولذلك كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة لصالح التطبيق البعدي".

٣-٣ - الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة.

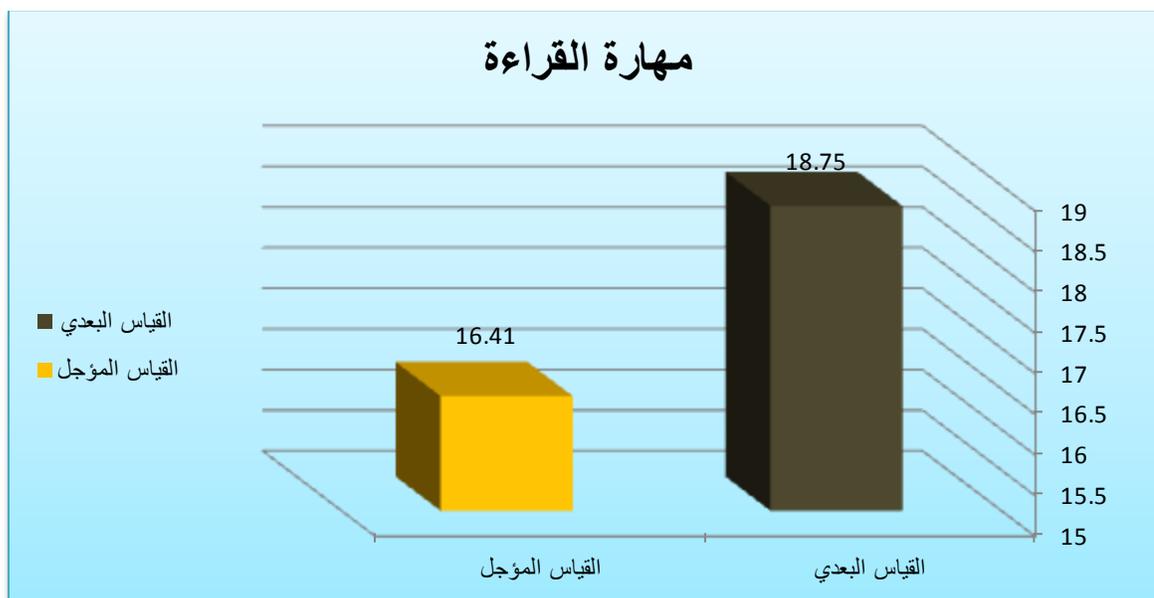
لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة .والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارة

القراءة في التطبيقين البعدي والمؤجل

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة القراءة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
٢٤	١٣	٤.٠٤٨	١٨.٧٥	بعدي	الدرجة الكلية
٢٢	١٣	٢.٦٧٨	١٦.٤١	مؤجل	

يلاحظ من الجدول (٣٧) تقارب كبير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة. والشكل (١٢) يبين المخطط البياني للفروق البسيطة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على اختبار مهارة القراءة.



الشكل (١٢) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة

من خلال مراجعة الجدول (٣٧) وبالنظر إلى الشكل (١٢) يتبين وجود فروق ظاهرية قليلة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٨) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة

القرار	القيمة الاحتمالية	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	N	اختبار مهارة القراءة
غير دال	٠.٠٧٥	-١.٧٨٢	١٩.٠٠	٣.٨٠	الرتبة السالبة = ٥	١٢	الدرجة الكلية
			٢.٠٠	٢.٠٠	الرتبة الموجبة = ١		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٣٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي

والمؤجل لاختبار مهارة القراءة؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة (0.075) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05). وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة. مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة القراءة".

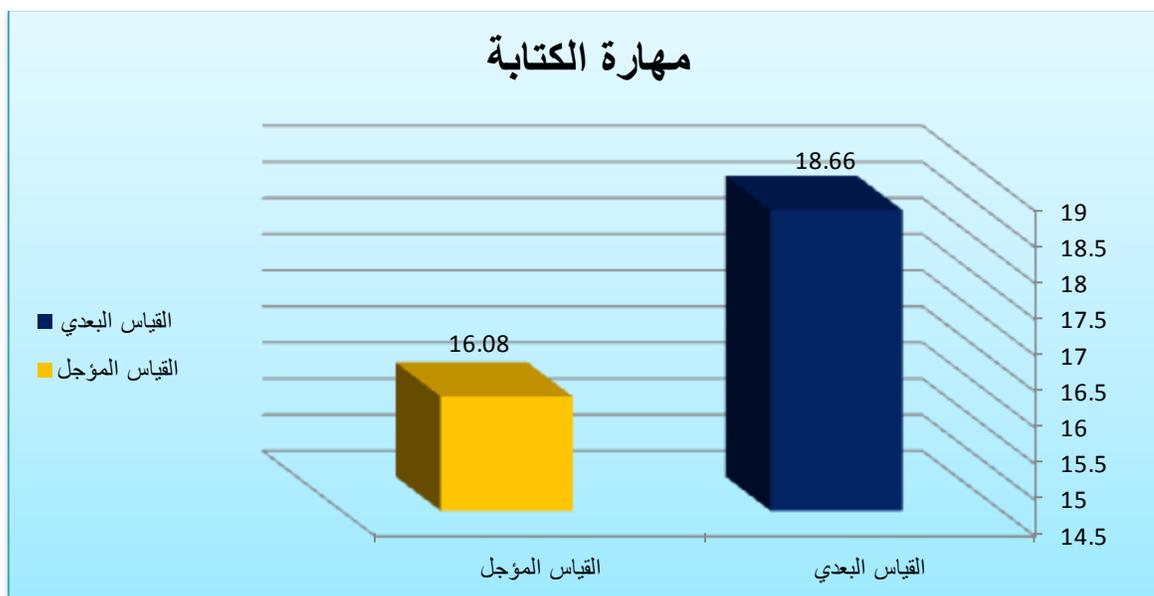
٣-٤ - الفرضية الفرعية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة.

لاختبار صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة. والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٣٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار مهارة الكتابة في التطبيقين البعدي والمؤجل

المجموعة التجريبية				نوع التطبيق	اختبار مهارة الكتابة
أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط		
٢٥	١٢	٣.٩٦١	١٨.٦٦	بعدي	الدرجة الكلية
٢٠	١٢	٢.٥٧٤	١٦.٠٨	مؤجل	

يُلاحظ من الجدول (٣٩) تقارب كبير بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة. والشكل (١٣) يبين المخطط البياني للفروق البسيطة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة.



الشكل (١٣) يبين الفروق البيانية في متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة

من خلال مراجعة الجدول (٣٩)، وبالنظر إلى الشكل (١٣) يتبين وجود فروق واضحة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول (٤٠) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة

القرار	مستوى الدلالة	Z	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	N	اختبار مهارة الكتابة
دال	٠.٠٤٠	-٢.٠٥٦	٤٧.٥٠	٦.٧٩	الرتبة السالبة = ٧	١٢	الدرجة الكلية
			٧.٥٠	٢.٥٠	الرتبة الموجبة = ٣		

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق (٤٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha (0.05 \geq)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل

لاختبار مهارة الكتابة؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة (٠.٠٤٠) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05). وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة ، وهذه الفروق باتجاه التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى كما في الجدول (٣٩)، فالمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارة الكتابة في التطبيق البعدي بلغ (١٨.٦٦) وهو أعلى منه في التطبيق المؤجل الذي بلغ (١٦.٠٨) لذلك فقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ، ونقبل الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: " فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار مهارة الكتابة ".

رابعاً - مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

يتبين من خلال نتائج (فرضيات البحث) تحسّن وثبات واضح في أداء طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة في التطبيق (القبلي، والبعدي، والمؤجل)، و أداء طلاب المجموعة الضابطة من جهة أخرى في اختبارات مهارات اللغة العربية:(الاستماع، والمحادثة ، والقراءة، والكتابة).

فقد أشارت نتائج الفرضية الأولى إلى تفوق واضح لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات المهارات اللغوية العربية (الاستماع، والمحادثة ، والقراءة، والكتابة) ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، و المحادثة، و القراءة، والكتابة).

وتعزو الباحثة هذا التحسن والثبات في أداء المجموعة التجريبية إلى مجموعة عوامل منها: أن طلاب المجموعة الضابطة قد درسوا وفق الطرائق التقليدية أما طلاب المجموعة التجريبية فقد درسوا وفق البرنامج التعليمي المُعد وظيفياً ، والذي أسهم في تفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة في متوسطي درجاتهم في الاختبارات ، وهذا بسبب طبيعة الوظيفة التي اهتمت بتحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين ، والتركيز على إثارة اهتمامهم وتحفيز نشاطهم بوسائل متنوعة تدفعهم إلى التمكن من تعلم يلبي حاجاتهم ومتطلباتهم، ويساعدهم على التواصل مع الآخرين بعيداً عن فكرة تعليم قواعد اللغة ، ونظامها بشكل مجرد. كما أن

دراستهم وفق البرنامج التدريسي جعلتهم مشاركين حقيقيين في عملية التعلم من خلال معرفتهم بأهداف التعلم في بداية الدرس، ولذلك أهميته التي أشار إليها مُنظرو الوظيفة الذين يرون أن معرفة المتعلم بأهداف الدرس تزيد من فاعلية تعلمه، إضافة إلى الأمور التفاعلية الأخرى الخاصة بكل مهارة والتي يتم من خلالها إثارة اهتمام المتعلمين، وتشجيعهم، وطرح موضوعات حية وحقيقية تقترب من حياتهم واهتماماتهم وتزيد رغبتهم في التعلم.

أما نتائج الفرضية الرئيسية الثانية وما يتفرع منها من فرضيات فرعية، فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لصالح التطبيق البعدي، مع تحسن واضح لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لهذه الاختبارات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نتائج الطلاب في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) كانت أقل لأنهم لم يختبروا هذا النوع من الاختبارات من قبل؛ كونها اختبارات ركزت على المهارات اللغوية في الوقت الذي تركز اختباراتهم على قواعد اللغة أو أدبها أو أي فرع آخر من فروع اللغة، وهم لم يتلقوا من قبل أي تدريب وظيفي حول المهارات اللغوية، وخاصة طلاب المدرسة الباكستانية. أما تبديل نتائجهم، وتحسنها في نتائج الاختبارات البعدية لتلك المهارات اللغوية فهو بسبب تعلمهم وفق البرنامج التعليمي الوظيفي المُصمَّم لتنمية مهاراتهم وتحقيق قدراتهم اللغوية بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة محمد (٢٠٠٥)، والعيسى (٢٠٠٨)، ودراسة العلي (٢٠١١)، وعبد الله (٢٠١١)، وسفر (٢٠١١)، والأفيوني (٢٠١٣) التي أكدت دور الوظيفية في تدريس اللغة العربية.

وقد أشارت نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة، وما يتفرع منها من فرضيات فرعية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي والمؤجل لاختبار مهارتي الاستماع والقراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي والمؤجل لاختبار مهارة المحادثة والكتابة لصالح التطبيق البعدي. ويمكن تفسير ذلك باستمرار فاعلية البرنامج التدريسي الذي طُبِّق على المتعلمين، وأظهرت نتائج الفرضيتين الرئيسيتين الأولى والثانية فاعليته؛ فدراسة المتعلمين وفق الطريقة الوظيفية ساعدتهم على ربط التعلم بالعمل والتطبيق، وعدم اكتفاء المتعلمين بالمراقبة

والمشاهدة وتلقي المعلومات ، بل لا بد من أن يعمل المتعلم ، ويطبق ما تعلمه من أجل تحقيق الأهداف المرسومة للتعلم مما رسخ مهاراتهم وساعدهم على الاحتفاظ بمعلوماتهم لفترة أطول . وذلك يدفعهم إلى الاستخدام الوظيفي لمهاراتهم التي اكتسبوها في مواقف جديدة وتثبيتها في بنيتهم المعرفية. كما أن اطلاع المتعلمين على الأهداف التعليمية في بداية كل وحدة تعليمية جعلهم قادرين على تحديد المهارات والقدرات التي يتعلمونها والتي تناسب دوافعهم واحتياجاتهم ، مما ساعدهم على السيطرة على قدراتهم وزيادة تحصيلهم.

خامساً - مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تجريبية يمكن تحديد مجموعة من المقترحات التي قد تكون ذات فائدة في مجال تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن ذلك :

١. تشجيع طلاب الدراسات العليا على القيام بدراسات علمية جديدة تهدف إلى تحديد المهارات اللغوية ، وتطوير طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢. بناء برامج تعليمية تهدف إلى تنمية ما لدى المتعلمين من مهارات لغوية ، وتساعد على اكتساب المهارات التي يحتاجونها في تعلمهم اللغة العربية .

٣. تصميم مناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تقوم على أساس المهارات اللغوية ، والترابط فيما بينها

٤. تطوير طرائق التدريس المُتبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية باستثمار ما توصلت إليه نتائج البحوث اللغوية والتربوية، واعتماد طرائق تهتم بالمتعلم وتتمحور حوله ، وتساعد على تمكينه من تعلم يدوم أثره ولا ينقضي بانقضاء وقت التعلم.

٥. عقد المؤتمرات العلمية التي تتناول تعليم اللغة العربية ، وتتيح تبادل الخبرات بين القائمين على هذا الميدان، وتساعد على تحديد المشكلات التي تمنع تطوير تعليم اللغة العربية ، ووضع الحلول المناسبة في ضوء المستجدات اللغوية والعلمية والنفسية .

٦. إجراء دراسات تساعد على تطوير مناهج إعداد المدرسين وتأهيلهم بما يتناسب مع التطورات التي حصلت في ميدان تعليم اللغات ، ومجالات إعداد المدرسين .

٧. إجراء دورات تدريبية مستمرة لجميع المدرسين في معاهد اللغات بطرائق وأساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما يستجد في هذا الميدان من طرائق ونظريات .

٨. تبادل الخبرات العملية والعلمية مع بعض الدول التي اهتمت بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وحققت نتائج جيدة فيه.

تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها

دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والمدرسة الباكستانية الخاصة في دمشق ؟

هدف البحث :

- تصميم برنامج تدريسي مقترح لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وظيفياً لعينة من متعلمي اللغة العربية الأجانب في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهافي دمشق، والمدرسة الباكستانية الخاصة.
- تعرف دور الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقارنة مع الطرائق والأساليب التي يتم اتباعها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اعتماداً على نتائج البحث.

منهج البحث وعينته : اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة النظرية، وإعداد أدوات البحث، والرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث ، و المنهج التجريبي في دراسة فاعلية الوظيفية في تدريس اللغة العربية لعينة البحث من خلال تطبيق البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة العربية ، وفي تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية اللازمة لتطبيق البرنامج .

و قد تكونت العينة من جميع طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق من الدورة الشتوية الثانية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، وطلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة ، وقد بلغ عددهم (٣٩) طالباً وطالبة .

واختيرت عينة البحث بالاعتماد على (العينة المقصودة) التي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تتسجم مع أغراض البحث؛ إذ بلغ عددهم

ملخص البحث باللغة العربية

(٢٤) طالباً وطالبة، منهم (ثمانية) طلاب من المستوى المبتدئ من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدورة الشتوية الثانية عام ٢٠١٤، و(ستة عشر) طالباً وطالبة من طلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة. وقد تم توزيعهم في مجموعتين:

مجموعة تجريبية ضمت (١٢) طالباً وطالبة منهم : (٧) من الذكور، و (٥) من الإناث . ومجموعة ضابطة ضمت (١٢) طالباً وطالبة منهم : (٧) من الذكور، و (٥) من الإناث .

أدوات البحث : لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة برنامجاً تدريسياً مُصمماً وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، واختبارات تحصيلية (قبلية، وبعديّة، ومُؤجّلة) لكل مهارة من المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة ، والكتابة) من تصميم الباحثة .

نتائج البحث : توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها:

نتائج السؤال الأول :

- فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس اللغة العربية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتفوقها بشكل واضح على الطرائق التقليدية التي درست بها المجموعة الضابطة .

نتائج الفرضية الرئيسية الأولى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة الاستماع لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة المحادثة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة القراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

ملخص البحث باللغة العربية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار مهارة الكتابة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

نتائج الفرضية الرئيسية الثانية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي .

نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الاستماع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة المحادثة لصالح التطبيق البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة القراءة .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على الدرجة الكلية لاختبار مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تجريبية يمكن تحديد مجموعة من المقترحات التي قد تكون ذات فائدة في مجال تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن ذلك :

١. تشجيع طلاب الدراسات العليا على القيام بدراسات علمية جديدة تهدف إلى تحديد المهارات اللغوية ، وتطوير طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢. بناء برامج تعليمية تهدف إلى تنمية ما لدى المتعلمين من مهارات لغوية ، وتساعد على اكتساب المهارات التي يحتاجونها في تعلمهم اللغة العربية .

٣. تصميم مناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تقوم على أساس المهارات اللغوية ، والترابط فيما بينها

٤. تطوير طرائق التدريس المُتبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية باستثمار ما توصلت إليه نتائج البحوث اللغوية والتربوية، واعتماد طرائق تهتم بالمتعلم وتتمحور حوله ، وتساعد على تمكينه من تعلم يدوم أثره ولا ينقضي بانقضاء وقت التعلم.

٥. عقد المؤتمرات العلمية التي تتناول تعليم اللغة العربية ، وتتيح تبادل الخبرات بين القائمين على هذا الميدان، وتساعد على تحديد المشكلات التي تمنع تطوير تعليم اللغة العربية ، ووضع الحلول المناسبة في ضوء المستجدات اللغوية والعلمية والنفسية .

٦. إجراء دراسات تساعد على تطوير مناهج إعداد المدرسين وتأهيلهم بما يتناسب مع التطورات التي حصلت في ميدان تعليم اللغات ، ومجالات إعداد المدرسين .

٧. إجراء دورات تدريبية مستمرة لجميع المدرسين في معاهد اللغات بطرائق وأساليب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما يستجد في هذا الميدان من طرائق ونظريات .

٨. تبادل الخبرات العملية والعلمية مع بعض الدول التي اهتمت بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وحققت نتائج جيدة فيه.

المصادر والمراجع

قائمة المراجع

المصادر والمراجع العربية :

- أباطة ، نزار . (٢٠٠٧) . العربية لغير أبنائها . ط٢ . دار الفكر . دمشق .
- أبو حمرة ، مهى . (٢٠٠٧) . "صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق . دمشق .
- أبو علام، رجاء محمود.(١٩٩٣). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط١. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.
- الأحمد، أمل . (٢٠٠٦) . علم النفس التجريبي . منشورات جامعة دمشق . دمشق .
- إسماعيل ، إسلام صالح . (٢٠٠٩) . "التدريبات اللغوية ودورها في تنمية مهارات التعبير التحريري لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها" . رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الخرطوم الدولي للغة العربية . الخرطوم . السودان .
- الأفيوني ، بشار . (٢٠١٣) . "فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق .
- أمين، أميمة بنت محفوظ . (٢٠٠٨) . "فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى الطالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة طيبة . السعودية .
- الأوراعي ، محمد . (٢٠١٠) . اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية . ط١ . الدار العربية للعلوم . الرياض .
- إيليغا، داوود عبد القادر . (٢٠١١) . تنمية مهارات اللغة العربية واستراتيجياتها المعاصرة للناطقين بغيرها . المؤتمر الدولي الثاني للغات . مركز اللغات . الجامعة الإسلامية العالمية . ماليزيا .
- بن خلدون ، عبد الرحمن . (١٩٩٥) . مقدمة ابن خلدون . (ط ١) . المكتبة العصرية . بيروت .
- بنت عثمان ، نور الهدى . (٢٠٠٥) . "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الكتاب الأساسي الجزء الأول - دراسة تقويمية" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية . الجامعة الإسلامية العالمية . ماليزيا .

قائمة المراجع

- البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور النحو الوظيفي. ضمن كتاب ندوة "اللغة العربية، إلى أين؟" منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. الرباط.
- الجرجاني، عبد القاهر (١٩٨٩). دلائل الإعجاز في علم المعاني . ط١. تحقيق :محمد رضوان الداية ، فايز الداية. دار قتيبة. دمشق.
- حبة، محمد طاهر (٢٠٠٩). "تبسيط النص الأدبي للقراءة الموسعة بما يتناسب مع المستويات اللغوية للناطقين بغير العربية: رسالة المعري أنموذجاً " رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الخرطوم الدولي . السودان .
- حسين ، زينب (٢٠١٢). " استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى " .رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية .جامعة دمشق
- حمصي، أنطون (١٩٩١). أصول البحث العلمي. منشورات جامعة دمشق. دمشق. سورية.
- حمصي ، أنطوان (٢٠٠٣) . مدارس علم النفس . ط٧. منشورات جامعة دمشق . كلية التربية . جامعة دمشق .
- الدليمي ، طه حسين، والدليمي ، كامل نجم. (٢٠٠٤). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ط١. دار الشرق للنشر والتوزيع. عمان.
- الراجحي ، عبده (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية . دار المعرفة الجامعية . الاسكندرية.
- ريتشاردز ،جاك سي، وآخرون (٢٠٠٧) . معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة رشدي طعيمة ، ومحمود حجازي . الشركة المصرية العالمية للنشر. لونجمان . لبنان.
- الزراد، فيصل محمد خير، ويحيى، علي محمد (١٩٨٦). الإحصاء النفسي والتربوي: مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم . دبي. دار القلم.
- سفر، وداد (٢٠١١) . "فاعلية منهج مقترح للمستوى الأول وفق معايير مهارات التواصل في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق .

قائمة المراجع

- سليم ، وفاء .(١٩٨٩). " الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها " . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق . دمشق .
- السيد ، محمود أحمد . (١٩٨٠) . في قضايا اللغة التربوية . وكالة المطبوعات . الكويت .
- السيد ، محمود أحمد .(٢٠٠٨) . في طرائق تدريس اللغة العربية . مطبعة الروضة . جامعة دمشق .
- صيني ، محمود و آخرون . (١٩٨٥) . مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . ط٢ . مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- طعيمة ، رشدي . (٢٠٠٢) . أساليب وطرق تدريس اللغة العربية . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . الرباط .
- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون .(٢٠١٠) . المرجع في تعليم اللغة العربية . دار الفكر العربي . القاهرة .
- طعيمة ، رشدي .(٢٠٠٤) . المهارات اللغوية : مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها . (ط١) . دار الفكر العربي . القاهرة .
- عاقل ، فاخر .(١٩٨١) . التعلم و نظرياته . دار العلم للملايين . بيروت .
- عبد الله ، حسني . (٢٠١١) . الجانب الوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها . المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية . كلية اللغة العربية . جامعة الدراسات الأجنبية . الصين .
- عبده ، داوود .(١٩٧٩) . نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً . ط١٧ . دار العلوم . الكويت .
- عبد القادر، عبد اللطيف أبو بكر .(٢٠٠٣) . تعليم اللغة العربية ، الأطر والإجراءات . ط١ . مكتبة الضامري . سلطنة عمان .
- عبد المجيد، جميل طارق .(٢٠٠٥) . إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة . دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان . الأردن .
- عبيدات، ذوقان .(٢٠٠٣) . البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه . دار أسامة للنشر . الرياض . السعودية .

قائمة المراجع

- العدوان ، حياة . (٢٠٠٥) . "فاعلية طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .
- العصيلي ، عبد العزيز إبراهيم .(٢٠٠٢). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . جامعة أم القرى . مكة المكرمة.
- علي ، أسامة زكي السيد .(٢٠٠٥). " فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات الإسلامية والعربية . ماليزيا.
- عمار، سام . (٢٠٠٢) . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . مؤسسة الرسالة . لبنان.
- عمر، زكريا، والتنفاري، صالح، وعبد الله، رحمت.(٢٠١١). "استراتيجيات الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية".المؤتمر الدولي الثاني للغات . مركز اللغات. الجامعة الإسلامية العالمية . ماليزيا.
- عوض ، أحمد عبده .(٢٠٠٠). مداخل تعليم اللغة العربية . ط١. كلية التربية . جامعة أم القرى . مكة المكرمة.
- عوض، فائزة السيد محمد .(٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تحسين القراءة وتنمية ميولها . ط١. إيتراك للطباعة والنشر . القاهرة . مصر .
- العيسى ، وفاء . (٢٠٠٨) . "فاعلية برنامج تدريسي معد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص" . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق . دمشق .
- فريدمان ، ل. م . ي يوكولاغيتا .(٢٠٠٠) . دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس . ترجمة : أحمد خنسة . منشورات دار علاء الدين . دمشق .
- قطامي ، يوسف ، و آخرون .(٢٠٠٠) . تصميم التدريس . ط١. دار الفكر . عمان .الأردن.
- القلا ، فخر الدين ، ناصر ، يونس .(٢٠٠٤). أصول التربية و طرائقها . منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية .

قائمة المراجع

- الكسواني ، عبد الله . (١٩٩٤) . مهارات اللغة العربية . ط ١. آرام للدراسات والنشر والتوزيع . عمان.
- كلابريد ، إدوارد .(١٩٨٣).التربية الوظيفية . ترجمة : محمود قاسم ، محمد ثابت الفندي . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة.
- ماندير ، ميشيل .(٢٠٠٣). فن التعليم الوظيفي .ترجمة أ.د محمد خير الفوال . عبد الرحمن نجيب . سلسلة رضا للنشر . دمشق .
- المتوكل ، أحمد .(١٩٩٥) . قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية : البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي . دار الأمان . الرباط .
- محمد ، نسرین .(٢٠٠٥) . "فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة الفرنسية لطلاب المرحلة الثانوية التجارية لتنمية مهاراتهم اللغوية واتجاهاتهم نحو المادة في ضوء المدخل الوظيفي" . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية البنات للآداب والعلوم والتربية . عين شمس .
- مذكور ، علي أحمد.(٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة.
- المرشدة ، طلال.(٢٠٠٨) . " بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية : الأردنية ، واليرموك ، و آل البيت" . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا .الجامعة الأردنية.
- مصطفى، عبد الله علي .(٢٠٠٧) . مهارات اللغة العربية. ط٢ . دار المسيرة . عمان . الأردن .
- الناقة ، محمود كامل .(١٩٨٥) . تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .جامعة أم القرى .السعودية.
- النجار ، محمد ، وآخرون .(٢٠٠١) .الكتابة العربية : مهاراتها وفنونها . ط١. دار العروبة . الكويت.
- نصيرات ، صالح .(٢٠٠٦). طرائق تدريس اللغة العربية . ط١. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

قائمة المراجع

المراجع الأجنبية:

- Ahmed, Adam .(2013). The Functional Approach to Second Language Instruction. World Journal Of English Language. 3(1) .P92-105
- Bloomfield , Leonard . (1989) . **Language** . Printed In India.
- Chastain , Kenneth. (1976) . Developing Second Language Skills . Printed In The United States Of America . By Rand Mchally College Publishing Company.
- Che Haron, Sueraya.(2013). The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners Perspectives.International Education Studies.6 (2).p55-62.
- Donn ,Bgrne .(1979) .Teaching writing skills.P1. Longman Group LTD.
- Huetech, Winifred,A.(1991). A Comparison Study between Differential approach to teaching reading and writing .
- Jill ,W and Jolanda ,W.(2004) ."Breaking Silence: Dialogical Learning in the Middle Grades" .Educational Foundations . 18 (1) . 33-49
- Klansmerier,H.J ,Gilbert,E.S, and Frayer,D.A .(1974). Conceptual learning and development .A cognitive View .Academic Press. London .
- Lavine,J.(1979).Creating Environments for competence .Unpublished University of Lancaster . U.K
- Obeidat,M.(2005). Attitudes and motivation in second language learning. Journal of Faculty Education UAEU.18(22):P1-17
- Prtingtone, Luker.(1984) . Teaching Modern language .Hong Kong .
- Rivers, Wilga .(1981). Teaching Foreign Language Skills. Chicago: Chicago University Press.
- Sanford , B . Adrian .(1979) . Using English Grammar And Writing Skills . Oxford University Press . Printed In The United States Of America .
- Warran , L . Thomas. (1985) .Technical Writing . America
- Wenden , A . Robin. (1987). Learner Startegies in Language . prentice Hall . U.K
- Widdowson ,H.C.(1981).Teaching Languages as Cmmunication. Oxford University press .Oxford.

قائمة المراجع

المواقع الإلكترونية:

- علي ، أسامة زكي السيد .(٢٠٠٥) . " فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة".

http://manar2.blogspot.com/2011/08/blog-post_17.html تاريخ دخول الموقع

٢٠١٤/٥/١٤

- عمر وآخرون .(٢٠١١) . "استراتيجيات الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية".

<http://www.ukm.my/sapba/prosiding> . تاريخ دخول الموقع ٢٠١٤/١/١٥

- الفوزان ، عبد الرحمن بن إبراهيم .(٢٠٠٧) . إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

<http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/index.php> تاريخ دخول الموقع ٧/١١

٢٠١٣

- Zeilberg , Yehudan .(1999) . "Functional education". <http://www.rutgers.edu/Zeilberg/family/Enckil.html> .

تاريخ الدخول ٢٠١٣/٢/١٥

المجلات والدوريات :

- بودية، محمد.(٢٠١٣) . "مفهوم الوظيفة عند أحمد المتوكل وسيمون ديك". مجلة كلية الآداب واللغات. (١٢): ٢٤٣-٢٦٦.

- بوشحدان ، شريف .(٢٠٠٢) . "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي". مجلة العلوم الإنسانية . (٣) . ١٣٥-١٤٤.

- جاد، محمد لطفي محمد .(٢٠٠٣) . "فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة القراءة والمعرفة . (٢٢) : ١٧- ٥٠.

- الحمصي ، محمد . (٢٠٠٣) . دور الترجمة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. مجلة جامعة الملك سعود . ١٥ .

قائمة المراجع

- خرما، نايف ، و حجاج، علي .(١٩٨٨). اللغات الأجنبية : تعليمها وتعلمها . سلسلة عالم المعرفة الكويت .
- السليتي ، فراس ، و مقدادي ، فؤاد .(٢٠١٢) . "أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن" . مجلة جامعة النجاح . ٢٦(٩) .
- صديقي ، عبد الوهاب . (٢٠١١) . "اللسانيات وتدرّس اللغة العربية : تدرّس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث" . مجلة الدراسات اللغوية والأدبية . (٢) : ٥٩-٩٣ .
- صيني ، محمود . (١٩٧٨) . "علوم اللغة الحديثة ماذا تعرف عنها" . مجلة الفيصل . (١٨) .
- عبد الله ، عمر الصديق .(٢٠٠٥) . تعليم مهارة الاستماع . مجلة العربية للناطقين بغيرها . (٢) .
- كشاش ، محمد . (٢٠٠٤) . "منهج الجرجاني الوظيفي في تعليم النحو العربي ابتكار ، و أصالة ، و معاصرة" . مجلة التربية . (١٤٨) .
- الهاشمي ، وعلي .(٢٠١٢) . "استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها" . المجلة الأردنية في العلوم التربوية . ٨ (٢) : ١٠٥-١١٧

ملاحق البحث

الملاحق رقم (١)

البرنامج التدريسي المعد وفق الطريقة الوظيفية لتنمية المهارات اللغوية

(الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة)

الأهداف العامة للبرنامج :

يهدف هذا البرنامج التدريسي إلى :

تنمية المهارات اللغوية : (الاستماع ، والمحادثة ، والقراءة ، والكتابة) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق ، والمدرسة الباكستانية الخاصة . وذلك من خلال :

١. قدرة المتعلم على ممارسة اللغة العربية بطريقة جيدة ، في ضوء المهارات اللغوية الأربع، وتمكينه من هذه المهارات .
٢. تنمية قدرة المتعلم على فهم اللغة العربية عند الاستماع لها: (استيعاب الكلمات، والجمل ، والحوار، وفهماها).
٣. تنمية قدرة المتعلم على النطق الصحيح للغة، وإتقان أساسيات نطق الأصوات العربية بشكل يجعله يُدرك ما يقول وما يسمع ، و يتحدث مع الناطقين بالعربية حديثاً معبراً في المعنى، وسليماً في الأداء.
٤. تنمية قدرة المتعلم على القراءة بدقة وفهم، من خلال قراءة الكلمات والجمل والنصوص المختلفة، وفهماها فهماً جيداً .
٥. تنمية قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة، والتعبير عن موضوعات متعددة بلغة سليمة وفكر صحيحة.
٦. قدرة المتعلم على تحقيق احتياجاته ، وتمكنه من التفاهم مع غيره من الناطقين باللغة العربية ، والتواصل معهم في المجالات والأمور التي لا يمكنه استخدام لغته الأصلية فيها .
٧. تنمية ميول المتعلم إلى الاستمتاع بالمواد التي يقرأها، وتوظيفها في حل ما يعترضه من مشكلات .

الوحدة التعليمية الأولى

مهارة الاستماع:

النص المقرر : (أسرة هادي السعيد)

أسرة هادي السعيد و زوجته لبنى أسرة سعيدة . هادي من مصر ، عمره اثنان وخمسون عاماً ، وزوجته لبنى من مصر أيضاً ، عمرها ثلاثة و أربعون عاماً . هادي مهندس ، ولبنى مُدرّسة ، لهما ثلاثة أولادٍ هم : نبيل، و دانا، و خالد. (أباطة ، ٢٠٠٧، ص ٨١)

توطئة : يوضح المدرس للمتعلمين أن الدرس اليوم حول مهارة الاستماع ، وتنميتها في إطار تعلمهم اللغة العربية، ثم يبدأ بتهيئتهم للاستماع الجيد ، وتوفير الشروط الملائمة لذلك في بيئة التعلم ، والإشارة إلى أن النص سيكون عن أسرة هادي السعيد و زوجته لبنى .

الهدف العام : تنمية قدرة المتعلمين على فهم اللغة العربية عندما يستمعون لها(استيعاب الكلمات ، والجمل، والنصوص) وفهمها .

الأهداف السلوكية :

يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون المتعلم قادراً على أن :

١. يُعيد جملاً استمع لها مضبوطة بالشكل .
٢. يكتب الرمز الكتابي الصحيح عند سماع الصوت الدال عليه .
٣. يميز بين الأصوات المتقاربة في المخرج .
٤. يميز بين التشديد والتتوين صوتياً .
٥. يميز بين المدود الطويلة والقصيرة صوتياً.
٦. يحدد معاني بعض الكلمات التي وردت في النص المسموع، و من خلال السياق .
٧. يجيب عن أسئلة تتعلق بالمضمون.
٨. يوظف ما تعلمه من مهارات من خلال إعادة صياغة النص الذي سمعه شفويّاً، وبطريقته الخاصة.

المكتسبات القبليّة : خبرات المتعلمين ، ومهاراتهم السابقة التي يمتلكونها في إطار مهارة الاستماع ،

والتي يحدد المدرس من خلالها نقطة البدء في عملية التعلم. ومن هذه المكتسبات القبليّة :

- القدرة على إعادة حرف أو كلمة يستمع لها .

ملاحق البحث

- القدرة على ربط صوت يسمعه بالرمز الكتابي الصحيح له .

- القدرة على تنفيذ توجيهات استمع لها .

التقويم القبلي: يتم من خلال مجموعة من الأسئلة :

١- ما عدد أفراد أسرتك ؟

٢- كم عمرك ؟

ثم يطلب المدرس إلى المتعلمين أن يكتبوا أسماءهم لقياس قدرتهم على اتباع توجيهات شفوية تعطى لهم .
ويسمعهم جملة (هادي مهندس) ثم يطلب تكرارها من كل متعلم منهم .

الحالة الابتدائية: يبدأ المدرس بإثارة اهتمام المتعلمين من خلال عرض صور ملونة لأفراد الأسرة التي يتحدث عنها النص، و يعدد أسماءهم ، ويوضح للمتعلمين أنهم سيستمعون لنص يُعرّفهم بأسرة (هادي السعيد) .

و يبدأ بإسماعهم النص كاملاً ، وذلك من أجل إعطائهم فكرة عامة عنه ، مع الحرص على أن يكون ذلك النص واضحاً ، وغرفة الدرس هادئة، و لا يوجد فيها ما يشتت انتباه المتعلمين ، ويسأل بعد ذلك:

- ما فكرة النص الذي استمعتم له ؟

- من الشخصيات الأساسية في النص المسموع ؟

- بعد ذلك يستمع المتعلمون للنص بشكل تدريجي بهدف تعميق فهمهم له ، وذلك من خلال مجموعة

الأسئلة :

١- لمن الصورة التي تراها أمامك ؟

٢- من أي بلد هادي ولبنى ؟

٣- كم عمر هادي ؟

٤- ماذا تعمل لبنى ؟

٥- كم عدد أولاد هادي ولبنى ؟

تدريبات مهارة الاستماع وفهم النص المسموع من خلال :

١- التعاون بين المدرس و المتعلمين ، و بين المتعلمين أنفسهم في ترتيب الفكر الآتية بحسب تسلسل ورودها في النص: - عمر هادي اثنان وخمسون عاماً.

- لهادي ولبنى ثلاثة أولاد .

- هادي من مصر .

ملاحق البحث

- ٢- سؤال المدرس : ما الفكرة الرئيسة للنص المسموع؟
- ٣- مناقشة معاني الكلمات الآتية مع المتعلمين : (صورة ، مُدرّسة ، أولاد) وهنا يمكن للمدرس أن يستعين بصور تُعرض بواسطة حاسوب و تدل على معنى كل كلمة من هذه الكلمات لتساعده على توضيح معانيها للمتعلمين .
- ٤- يستمع المتعلمون لصوت حرف (الدال) ، ويطلب المدرس إليهم كتابته ، ثم يُسمِعهم صوت حرف الدال مع المدود القصيرة (الفتحة ، والضمة ، والكسرة) ، ويطلب إليهم كتابته في كل حالة .
- ٥- يسمِع المدرس المتعلمين صوت حرف الدال مع المدود الطويلة (الألف ، والواو ، والياء) ، ويطلب إليهم كتابته ، وذلك لتعزيز مهارة التمييز بين المدود الطويلة والقصيرة .
- ٦- يُسمِع المدرس المتعلمين كلمة (مُدْرَسَة) ويكررها مع التركيز على التضعيف ، ويطلب إليهم تكرارها بشكل فردي، وهنا يحاورهم في لفظها من أجل تمييزها عند الاستماع لها ، ثم يعيد إسماعهم أصواتاً وكلمات مع الشدة ويطلب منهم إعادتها .
- ٧- يسمِعهم كلمات (عاماً، مهندسٌ، أولادٍ) ، ويطلب تكرارها مع مناقشتهم في مفهوم التنوين وكيفية نطقه .
- ٨- يطلب المدرس إليهم تكرار جملة (هادي من مصر ، و لبنى مُدرّسة) ، وذلك لتعميق مهارات الاستماع من خلال تعزيز الفهم والتعبير الشفوي لديهم ، وذلك باستماعهم للجمل ، ثم تكرارها من جديد حتى يستقيم نطقهم لها.
- ٩- ولتعميق دراسة المتعلمين نص الاستماع وظيفياً يطلب المدرس إليهم إعادة صياغته شفويّاً ؛ مما يُفيدهم ويساعدهم على تعميق فهمهم للنص ، وامتلاكهم قدرة لغوية تواصلية تساعدهم على التواصل مع غيرهم باللغة العربية ، وتنمية ذلك بعد التدريب المستمر، والعمل على تطوير مهارة الاستماع وتكاملها مع المهارات الأخرى .

النشاط البيتي لمهارة الاستماع

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

١- استمع للنص الآتي في البيت من خلال التسجيل المرافق للنشاط:
أنا سلمى، من تونس، عمري اثنان وعشرون عاماً، أدرس اللغة الفرنسية في الجامعة ، وأعمل معلّمةً في روضة الأطفال. أحبُّ المراسلة والقراءة، وأسكنُ في شارع الميناء. (أباطة ، ٢٠٠٧ ، ص ٥٠)

٢- أجب عن الأسئلة الآتية :

١- من أي بلد سلمى؟

٢- كم عمرها؟

٣- ماذا تدرس في الجامعة؟

٤- ماذا تعمل سلمى؟

٥- تحدّث عن أسرتك كما في النص السابق.

٢- رتب الفكر الآتية بحسب ورودها في النص السابق :

- عُمر سلمى اثنان وعشرون عاماً.

- سلمى تحب المراسلة .

- سلمى من تونس .

٣- ضع إشارة (/) أمام الجملة الصحيحة ، و إشارة (x) أمام الجملة غير الصحيحة :

١- عمر سلمى خمسة وعشرون عاماً :

٢- سلمى تحب الرسم :

٣- تعمل سلمى في روضة الأطفال :

٤- تسكن سلمى في شارع الميناء :

٤- صل كل كلمة من القائمة الأولى و ما يتممها في القائمة الثانية بخط :

عمرى - اللغة الفرنسيّة

أدرسُ - اثنان وعشرون عاماً

أحبُّ - في شارع الميناء

أسكنُ - المراسلة

الوحدة التعليمية الثانية

مهارة المحادثة (الكلام)

النص المقرر: (في محل الملابس)

أحمد: صباحُ الخيرِ .

سامر: صباحُ النُّورِ .

أحمد: أريدُ أنْ أُجَرِّبَ هذا القميصَ لو سَمَحْتَ .

سامر: بالتأكيد ، تَفَضَّلْ ، هذهِ عُرْفَةُ التَّبْدِيلِ .

أحمد: هذا عَرِيضٌ وكبير . هل عندكَ حَجْمٌ أصغر ؟

سامر: نَعَمْ ، ولكنْ مِنْ لونٍ آخَرَ .

أحمد: ما الألوانُ الَّتِي عِنْدَكَ ؟

سامر: عندي لونٌ بَنِّي فَاتِحٌ ، و أزرقٌ داكِنٌ .

أحمد: أَعْطِنِي مِنْ فضلكَ الأزرقَ الداكِنَ ، كم تَمْنُهُ ؟

سامر: ثلاثةُ آلافِ ليرةٍ .

أحمد: لا ، هذا كثيرٌ .

سامر: عِنْدِي أرْخَصُ ، وَ لَكِنُ مِنْ نوعٍ مُخْتَلَفٍ .

أحمد: لا شُكْرًا ، أريدُ هذا .

سامر: حسنًا ، تَفَضَّلْ . هل تريدُ شيئاً آخَرَ ؟

أحمد: لا ، شُكْرًا لَكَ .

سامر: معَ السَّلَامَةِ . (أباطة ، ٢٠٠٧، ص ١٨٥)

توطئة : يتم التوضيح للمتعلمين أن الدرس اليوم سيكون حول مهارة المحادثة (الكلام) ، وتنميتها في

إطار تعلمهم اللغة العربية ، و تهيئتهم للتحدث و الحوار الجيد ، وتوفير البيئة المناسبة للتعلم.

الهدف العام :

١- تنمية قدرة المتعلم على النطق الصحيح ، وإتقان أساسيات نطق الأصوات العربية.

٢- تمكن المتعلم من فهم النص ، تمهيداً للتحدث والحوار ، والتواصل مع الآخرين .

٣- تنمية ميول المتعلم نحو الاستمتاع بالمواد التي يتعلمها ، وتدوقها ، وتوظيفها في حياته اليومية .

ملاحق البحث

الأهداف السلوكية : يُتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون المتعلم قادراً على أن :

- ١- ينطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً .
- ٢- ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة نطقاً صحيحاً .
- ٣- يُميز عند النطق بين المدود الطويلة و القصيرة .
- ٤- يُميز صوتياً عند النطق بين المد والشدة .
- ٥- ينطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً ، يميز التتوين من غيره من الظواهر .
- ٦- يُعبّر عن فكره بجمل مفيدة وصحيحة .
- ٧- يُعيد صياغة النص بأسلوبه الخاص .

المكتسبات القبلية :الخبرات التي يمتلكها المتعلم في مهارة المحادثة (الكلام) ، والتي يحدد المدرس من

خلالها نقطة البدء في عملية التعلم . ومنها :

- نطق الحروف نطقاً صحيحاً .
- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.
- نطق الحروف مع الحركات نطقاً صحيحاً .

التقويم القبلي : يمكن أن يطلب المدرس إلى المتعلمين نطق كلمة (قميص)، و(ثمن) وغيرها من الكلمات

التي تساعده على تحديد حالة المتعلمين ومستواهم في هذه المهارة ، والمؤشرات التي يضعها في مرحلة إعداد الحالة الابتدائية .

الحالة الابتدائية : يعرض المدرس صوراً ملونة، أو شريط فيديو لأمكنة مختلفة في السوق ، ويتحدث

عنها واما تتضمنه عبارات بسيطة مناسبة لمستويات المتعلمين ، ثم يبدأ بتوجيه بعض الأسئلة إلى المتعلمين، والتحاور معهم، من أجل إثارة اهتمامهم ، و تشجيعهم على التحدث ، وتدريبهم على النطق

السليم والصحيح للحروف والكلمات مثل :

- ما اسمك ؟
- من أين أنت ؟
- ما هذا؟
- أهذا قميص ؟
- من أين نشتره ؟

ملاحق البحث

و يحاورهم حول مجموعة من الصور التي يعرضها عليهم ملونة أو عن طريق الحاسوب ، ثم يسألهم عن أسمائها ، ومن ذلك : - ما اسم هذا النوع من الملابس ؟ (قميص ، قُبْعَة ، رِبْطَة عنق)
- ما لونه ؟ (أحمر ، أبيض ، أسود)

ثم يعرض موضوع الدرس ، ويقرأ الحوار أمام المتعلمين ، ويعرض الكلمات الجديدة عليهم من خلال الشفافيّات، أو الحاسوب، أو أية وسيلة متوفرة لديه ، ثم يتناقش ويتحاور معهم في معناها ، ويتم ذلك على الشكل الآتي : يقول المدرس : هذا رجل يريد أن يشتري قميصاً من السُّوق ؛ لذلك ذهب إلى المكان المُخَصَّص لشراء الملابس في السوق .

انظروا إلى هذه الصور (يعرض الصور التي عرضها في مرحلة (الحالة الابتدائية)) ، ويسأل :

- ماذا يريد أن يشتري الرجل ؟

- كم ثمنه ؟

- ما اللون الذي يفضله ؟

- ما لون هذا الثَّوبِ ؟ (أصفر ، أو بُني ، أو بُرْتَقَالِي)

- نشترى المِعْطَفَ من : (الصَّيْدَلِيَّة ، أو محل الملابس ، أو المكتبة)

بعد ذلك يعرض المدرس من خلال الشاشة كلمات في قائمتين ، ويبدأ بتدريب المتعلمين على نطقها بأن ينطقها أمامهم، ثم يطلب إليهم إعادة نطقها ، ويعمل على تعميق فهمهم لها من خلال الطلب إليهم أن يصلوا كل كلمة وما يتم معناها من القائمة الأخرى .

القائمة الأولى	القائمة الثانية
صباحُ	كبيرٌ
كم	الخَيْرِ
شُكْرًا	ثَمْنُهُ
هذا	لَكَ

وهنا يتدرب المتعلمون على نطق هذه الكلمات ، مع التركيز على نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ثم يقرأ أحدهم كلمة من القائمة الأولى ، ويتمها بما يناسبها من القائمة الثانية .

- بعد ذلك يشير المدرس إلى أنهم سيؤدون حواراً يتعلمون من خلاله مجموعة من الكلمات الجديدة ، ويتدربون على نطقها بشكل جيد ، والحوار هو :

- فادي : السَّلَامُ عَلَيْكُمْ ؟
 - صابر : وعليكم السلام .
 - فادي : أريدُ بِنَطَالاً من فضلك .
 - صابر : ما القياس المَطْلُوبُ ؟
 - فادي : القياسُ الكبيرُ .
 - صابر : ما اللونُ الذي تُفَضِّلُهُ ؟
 - فادي : أَفْضَلُ اللَوْنِ الأَسْوَدَ أَوِ البُنِّيَّ ؟
 - صابر : تَفَضَّلْ ، وهل تريدُ شيئاً آخَرَ .
 - فادي : نعم ، أريدُ فُبْعَةً صَيْفِيَّةً .
 - صابر : هذه ألوانٌ وأشكالٌ مُخْتَلِفَةٌ مِنَ القُبْعَاتِ ، اخْتَرِ واحدةً منها .
 - فادي : أَفْضَلُ القُبْعَةِ البَيْضَاءِ ، شكراً لك .
 - صابر : أهلاً وسهلاً .
- يقرأ المدرس هذا الحوار مع أحد المتعلمين ، ثم يقسمهم إلى مجموعات تتألف كل منها من مُتَعَلِّمَيْنِ اثنين، وبعد ذلك يؤدي المتعلمون هذا الحوار بطريقتهم ، ويستمع المدرس إلى أدائهم ، ويثني على المُجِيبِينَ منهم ، ويصحح لمن لم يكن نطقهم سليماً ، ويؤكد على النطق الواضح والسليم للحروف ومخارجها بشكل جيد وصحيح ، مع ضرورة ترك المتعلمين يتكلمون وينطقون دون مقاطعتهم .
- ويجري المدرس تقويماً مرحلياً مستمراً؛ ليقف على مدى سلامة نطق المتعلمين للحروف والكلمات ، فيسألهم مثلاً : - من يعطينا كلمةً تبدأ بحرف الطاء ؟
 - من يعطينا كلمةً تنتهي بحرف الطاء ؟
 - نريد كلمة في وسطها حرف الطاء ؟
 - يوزع المدرس المتعلمين في مجموعات ، ويطلب إليهم تمثيل الحوار الذي درسوه شفويّاً وبأسلوبهم الخاص ؛ لتدريبهم على التعبير عن أفكارهم بكلمات سليمة ، وأساليب صحيحة ، وطريقة مناسبة .
 - ثم يوزع المدرس أوراق النشاط البيتي على المتعلمين ، ويوضح لهم كيفية العمل فيه لمناقشته في الدرس القادم .

ملاحق البحث

النشاط البيتي لمهارة المحادثة (الكلام) :

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

أولاً : انظر إلى الصور الآتية ، ثم اكتب أسماءها كما تنطقها .



ثانياً : اكتب ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف الظاء (ظ) بأشكاله الثلاثة ، كما هو مُبين في

الجدول الآتي ، ثم اقرأها بشكل صحيح .

حرف الظاء (ظ)		
في أول الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة

ثالثاً : اكتب ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف الزاي (ز) ، كما هو مُبين في الجدول الآتي ، ثم

اقرأها بشكل صحيح .

حرف الزاي (ز)		
في أول الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة

خامساً : اذهب إلى أحد محلات بيع الملابس في السوق ، وحوار صاحبه في ثمن الملابس الموجودة

عنده ، وتحدث معه عن أنواعها بجمال صحيحة مُعبّرة ، ثم اكتب ذلك الحوار بخط جميل .

الوحدة التعليمية الثالثة

مهارة القراءة

النص المقرر:

يأتي فصل الصيف بعد فصل الربيع، ويكون الجو حاراً في الصيف، والسما صافية، والرياح خفيفة، والشمس ساطعة في معظم الأيام. تُغلق المدارس أبوابها في فصل الصيف، و يذهب الناس في هذا الفصل عادةً إلى شواطئ البحر، ويسبحون هناك .

شهور الصيف هي : حزيران ، وتموز ، وآب . (أباطة، ٢٠٠٧، ص ١٨٠)

توطئة: في البداية يوضح المدرس للمتعلمين أن الدرس اليوم درس قراءة ، والهدف منه تنمية قدراتهم وتطويرها في هذه المهارة .

الأهداف العامة : ١- تنمية قدرة المتعلمين على القراءة الصحيحة بدقة وفهم، من خلال قراءة الكلمات والجمل والنصوص المختلفة ، وفهمها .

٢ - تنمية ميول المتعلمين نحو الاستمتاع بالمواد التي يقرؤونها ، وتدوقها وتوظيفها في مواقف حياتهم المختلفة .

الأهداف السلوكية: يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون المتعلم قادراً على تحقيق الأهداف الآتية :
أولاً : القراءة الجهرية السليمة للنص ، وذلك بأن يكون المتعلم قادراً على أن :

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة وخالية من الأغلاط .
- يربط الرموز المكتوبة بأصواتها .
- يتعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة .
- يميز بين خصائص الكتابة العربية (المدة ، والشدة ، والتنوين ، وأل الشمسية والقمرية).

ثانياً: استيعاب مضمون النص ومفرداته ، وذلك بأن يكون المتعلم قادراً على أن:

- يحدد الفكرة الرئيسة للنص المقروء .
- يلخص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء .
- يحدد مرادفات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء .
- يحدد مضادات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء .

ملاحق البحث

- يوظف مهارات القراءة التي تعلمها في مواقف جديدة كأن يقرأ قصة قصيرة ، أو يلقي خبراً على زملائه .

المكتسبات القبلية: يَدَّكِّرُ المدرس مُتعلِّميه بخبراتهم ومهاراتهم السابقة ليصحح الأغلط ، ويثبت ما هو صحيح منها؛ فيعمل بذلك على تهيئتهم لتقبل المهارات الجديدة التي سيتدربون عليها ويطورونها في إطار الوحدة التعليمية الجديدة : - القدرة على ربط الرموز الصوتية بأشكالها الكتابية .
- تمييز الحروف في أوضاعها المختلفة .

التقويم القبلي : يتم من خلال حوار مع المتعلمين حول فكرة الفصول الأربعة ، وأسمائها العربية ، وسؤالهم مجموعة أسئلة تناسب مستواهم وقدرتهم على الفهم والاستماع والتعبير ، حتى يستطيعوا التفاعل مع الموقف التعليمي والإجابة عن الأسئلة :

- كم فصلاً في السنة؟
- في أي فصل يسبح النَّاسُ في البحرِ ؟
- في أي فصلٍ يهطلُ المطرُ ؟
- اقرأ الكلمات الآتية : الصَّيْفُ ، الرَّبِيعُ ، الشِّتَاءُ ، الخريفُ .
- اقرأ الجملة الآتية : - هل تحبُّ فصل الصيفِ ؟
- لا أُحِبُّ فصلَ الصيفِ .

مع ملاحظة قيام المتعلم بمراعاة التلوين الصوتي في قراءة الجملة الاستفهامية، وجملة النفي . ومن خلال ذلك يمكن للمدرس تحديد حالة المتعلمين ، والمؤشرات التي يضعها في مرحلة إعداد الحالة الابتدائية وقبل البدء بالتعلم .

الحالة الابتدائية: يعمل المدرس مع المتعلمين على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للدرس بعد التقويم القبلي، مما يوفر مجموعة من الفكر التي تساعد المتعلمين على الإقبال على فكرة النص، وموضوع الوحدة التعليمية، ويساعدهم على تهيئة أذهانهم للتعامل مع هذه الفكرة، والإقبال على التدرب على المهارات التي ينبغي لهم أن يُطَوِّروها. ويمكن للمدرس أن يعرض لوحة تُعبِّرُ عن فصل الصيف، ثم يصفها بجملة بسيطة مناسبة لقدرات المتعلمين القرائية (الجو حارٌّ في الصيف) ، ثم يطلب إلى أحدهم قراءة هذه الجملة ، وبهذه القراءة يبدأ الدرس مباشرة طالباً إلى المتعلمين أن يحاولوا قراءة النص قراءة

ملاحق البحث

صامتة حتى يترك لهم مجالاً ليستوعبوا ما يمكن أن يستوعبوه من مضمون النص، ثم يسأل عدة أسئلة تقيس ذلك مثل: - ما الفكرة الأساسية للنص ؟

- ما الفصل الذي يتحدث عنه النص؟

بعد ذلك تبدأ القراءة الجهرية للنص ، فيقرأ المدرس هذا النص قراءة جهرية بصوت واضح ومسموع ، وبسرعة مناسبة بهدف تقديم نموذج للقراءة الجهرية الصحيحة، ويعيده مرة جديدة ، وبعد ذلك يطلب قراءات جهرية يقوم بها كل متعلم لمقطع من مقاطع النص ، وعندما يقرأ أحد المتعلمين مقطعاً يسأل المدرس زملاءه عن أغلاطه عند قراءته المقطع ، ثم يصحح هذه الأغلاط معهم ، ويُنثي على القراءات الصحيحة المعبرة . ومع كل قراءة تتم متابعة تدريب المتعلمين على مهارات القراءة الجهرية من خلال مجموعة من التدريبات التي ترافق الاستماع إلى قراءات المتعلمين .

بعد ذلك يقرأ أحد المتعلمين مقطعاً من مقاطع النص ، ويتم تصحيح الأغلاط بالتعاون مع الطلاب ، ثم يسأل المتعلمون عن المقطع الذي تمت قراءته .

وبعد الانتهاء من قراءة كل مقطع ، ودراسته، والتركيز على مهارات القراءة الجهرية السليمة التي تم ذكرها سابقاً ينتقل المدرس إلى الاستيعاب القرائي لمضمون النص ومفرداته من خلال الأسئلة والتدريبات

الآتية: ١- ما شهر فصل الصيف ؟

٢- إلى أين يذهب الناس في فصل الصيف ؟

٣- كيف يكون الجو في الشتاء ؟

٤- هل تفتح المدارس أبوابها في الصيف ؟

٥- هل يتساقط الثلج في الصيف ؟

٦- يأتي فصل الصيف بعد فصل : (الرَّبيع ، الخريف ، الشتاء)

٧- يكون الجو في الصيف (معتدلاً ، حاراً ، بارداً)

٨- اقرأ الكلمات المنونة في الجمل الآتية :

- يكون الجو **حاراً** في الصيفِ .

- السماء **صافية** .

- ذهبنا إلى **شاطئ جميل** .

٩ - اقرأ الجمل الآتية ، ثم دلّ على الكلمة المماثلة :

ملاحق البحث

١ -	يأتي فصل الصيف بعد فصل الربيع.	الصيف
٢ -	تُغلق المدارس أبوابها.	المدارس
٣ -	الشمس ساطعة في معظم الأيام .	الشمس

١٠- أكمل الجمل الآتية، ثم اقرأها قراءة مُعَبَّرة مع الانتباه إلى (الشدة ، والتنوين ،وأل الشمسية والقمرية)

- الجوُّ حارٌّ في فصل

- يذهب الناس إلى شاطئٍ

١١- ضع خطأً تحت الكلمة المضادة للكلمات الأساسية الآتية :

الخيارات	الكلمات الأساسية			
	حَارٌّ	تُغْلِقُ	خَرَجَ	بَعْدَ
١	دافئٌ	تَخْرُجُ	أَكَلَ	قَبْلَ
٢	باردٌ	تَفْتَحُ	رَسَمَ	وراءَ
٣	مُعْتَدِلٌ	تَدْخُلُ	دَخَلَ	أمامَ

- يُجري المدرس تقويمًا نهائيًا للوقوف على مدى تحقق أهداف الوحدة التعليمية ، ومدى تقدم المتعلمين في اكتساب المهارات المحددة .

- يحدد المدرس النشاط البيتي ويوزعه على المتعلمين من أجل مناقشته في الدرس القادم.

ملاحق البحث

النشاط البيتي لمهارة القراءة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

اقرأ النص الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

يعيشُ سامرٌ في منزلٍ قُربَ البحرِ، وهو منزلٌ جديدٌ و جميلٌ ، لكنَّهُ صغيرٌ .
فيه عُرفتَانِ لِلنَّوْمِ ، و حَمَّامٌ و مطبخٌ كبيرٌ ، و قاعةٌ للجلوسِ . أمامَ المنزلِ حديقةٌ صغيرةٌ ، فيها زهورٌ جميلةٌ ، وأشجارٌ مُثمرةٌ . يُحبُّ سامرُ منزلهُ ، و يهتمُّ بهِ كثيراً .

١- اختر الإجابة الصحيحة ، ثم اقرأها قراءة صحيحة ومعبرة:

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	يعيشُ سامرٌ في منزلٍ :	- في القرية . - قُربَ البحرِ . - في المدينة .
٢-	إنَّ بيتَ سامرٍ بيتٌ :	- جديدٌ وكبيرٌ . - جديد و واسع . - جديدٌ وجميل .
٣-	أمامَ منزلِ سامرٍ :	- حديقةٌ صغيرةٌ . - باحةٌ واسعةٌ . - شارعٌ طويلٌ .

٢ - حدد مفرد كل من الكلمات الآتية :

المفرد	الكلمة
	مطبخ
	منازل
	عُرف
	أشجار

٣- رتب الكلمات الآتية لتكون جملة صحيحة ، ثم اقرأها قراءة سليمة معبرة :

- جديدٌ ، و ، منزلٌ ، هو ، جميلٌ .

- سامر ، يعيش ، في ، منزل .

٤- اختر عنواناً مناسباً للنص السابق .

٥- اختر خبراً أو تقريراً عن النشرة الجوية ، وقم بقراءته أمام زملائك في الصف .

الوحدة التعليمية الرابعة

مهارة الكتابة

النص المقرر:

عزيزتي سارة :

السَّلَامُ عليكم ورحمةُ الله وبركاته.

كيفَ حَالِكِ ؟ أكتبُ لكِ مِنَ الإسْكَندريَّةِ . أنا في عَطْلَةٍ جميلةٍ مع صديقتي مارية .

الإسْكَندرية مدينةٌ جميلةٌ على شاطئِ البَحْرِ، وهي قديمةٌ ، وفيها أبنيةٌ جديدةٌ عاليةٌ ، وجوُّها لطيفٌ و رَطْبٌ في الصيفِ ؛ ولهذا فنحنُ نذهبُ كلَّ يومٍ إلى البحرِ، ونُقيمُ في فُنْدُقٍ جميلٍ.

النَّاسُ هنا طَيِّبونَ، والطَّعامُ لذيذٌ و رخيصٌ. في الليلِ نَسْهُرُ في المطاعمِ على الشاطئِ ، ونأْكُلُ السَّمَكَ الطَّازِجَ. نلتقي قريباً إن شاءَ اللهُ . (أبازة، ٢٠٠٧، ص ١٣٧)

الهدف العام : تنمية قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة ، والتعبير عن الفكر بلغة سليمة في جمل و فقرات مختلفة ، وحول موضوعات متعددة.

الأهداف السلوكية: يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون المتعلم قادراً على تحقيق الأهداف الآتية :

أولاً - أن يستخدم التركيب اللغوي المناسب ، من خلال ما يأتي:

- أن يؤلف جملاً تتضمن كلمات محددة .
- أن يؤلف جملاً من كلمات غير مرتبة .
- أن يكتب كلمات يملئها المدرس بشكل صحيح .
- أن يكتب رسالة من عدة جمل إلى صديق في مناسبة معينة .

ثانياً - أن يراعي القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات، والتنوين، والشدة، والمد ، و

الكلمات ذات الحروف التي تُنطَق ولا تُكْتَب ، والحروف التي تُكْتَب ولا تُنطَق)

ثالثاً - أن يكتب بخط واضح، ويُرَاعِي التناسق والنظام فيما يكتب .

رابعاً - أن يستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح .

المكتسبات القبلية: خبرات المتعلمين ، ومهاراتهم السابقة التي يحدد المدرس من خلالها نقطة البدء في

عملية التعلم. ومن المكتسبات القبلية :- القدرة على الكتابة بخط واضح من اليمين إلى اليسار .

- القدرة على استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح .

ملاحق البحث

- القدرة على ترتيب كلمات غير مرتبة لتأليف جملة صحيحة .

التقويم القبلي: هذه عملية تأتي بعد تحديد المهارات والخبرات المكتسبة لدى المتعلمين ، يتم من خلالها تقويم هذه الخبرات والتعامل معها لتثبيت الصحيح ، و تصحيح ما لم يكن صحيحاً منها . ويتم ذلك التقويم القبلي من خلال الأمثلة الآتية :- يذكر اسم اثنتين من المدن العربية .

- يؤلف جملة صحيحة من عدة كلمات .

الحالة الابتدائية: يتعاون المدرس مع المتعلمين في تهيئة بيئة التعلم ، ومعرفة وتحديد حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وتحفيز هذه الاهتمامات بإيجاد سياقات تجعل الموضوع أو المشكلة ذات معنى عندهم ، وتساعدهم على حلها مثل صورة مدينة جميلة على شاطئ البحر ، أو لوحات تحمل كلمات ذات حروف غير مرتبة ، ثم الكلمة ذاتها لكن بالحروف المرتبة بشكل صحيح إشارة إلى أن الدرس حول مهارة الكتابة. من هنا يبدأ المدرس بموضوع الدرس ؛ فيقرأ النص قراءة جهرية صحيحة ، وبصوت واضح و مسموع ، ثم يطلب إلى أحد المتعلمين أن يقرأ مقطعاً منه ، ثم يصحح الأغلط الواردة في قراءته بالتعاون مع بقية زملائه ، وبعد ذلك يطلب إلى متعلم آخر أن يقرأ المقطع المتبقي من النص ، ويقوم بتصحيح أغلظه كما في المرة السابقة .

- يطلب المدرس إلى المتعلمين الآن قراءة النص قراءة صامتة من أجل تعميق فهمهم .

- ومن أجل دراسة وافية ، وفهم متعمق للنص يوجه المدرس مجموعة أسئلة إلى المتعلمين (عنوان

مناسب للنص ، الفكرة الأساسية فيه ،...)

- ثم تبدأ التدريبات الخاصة بمهارة الكتابة ، وتتضمن التدريب على المهارات المحددة التي ذُكرت في الأهداف السلوكية وكما يأتي: ١- تدريب المتعلمين على استخدام التركيب اللغوي المناسب من خلال توزيع بطاقات، أو عرض لوحة تتضمن طلب اختيار الكلمة المناسبة، وكتابها في الفراغ الموجود في أول الجملة أو في آخرها كما في المثال الآتي :

الرقم	الخيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الخيارات
١ -	أنتما أنتِ أنتَ	... تسكنان في بيت صغير.	٣ -	في كل يوم تشرق الشمس....	مساءً ظهراً صباحاً
٢ -	كم متى هل يوماً في السنة؟	٤ -	أنا أشتري الدواء من	المكتبة الصيدلية المقهى

ملاحق البحث

٢- تدريب المتعلمين على تأليف جمل من كلمات غير مرتبة ، تُقدّم لهم من خلال بطاقات تتضمن كلمات غير مرتبة بشكل صحيح ، حتى يتم ترتيبها ، وتكوين جمل صحيحة منها ، مما يسهم في تدريبهم على كتابة جمل مفيدة باستخدام التركيب اللغوي المناسب ، ومثال ذلك :

الرقم	الكلمات	الجملة
١-	غرفة ، كبيرة، سالم ، و، جميلة	
٢-	زهير، يعمل ، السكر، في ، معمل	

٣- تدريب المتعلمين على تأليف جمل بسيطة من خلال تقديم مجموعة من الكلمات التي يطلب إليهم أن يؤلفوا منها جملاً متكاملة ، ويمكنهم أن يضيفوا إليها كلمات جديدة تساعدهم على ذلك :

الرقم	الكلمات	الجملة
١-	يأكل ، يوسف ، مطعم	
٢-	العربية ، الطالب ، تعلّم ، اللّغة	

٤ - تدريب المتعلمين على استخدام علامات الترقيم من خلال :

١ - يطلبُ المدرس إلى المتعلمين أن يكتب كل منهم جملة تتضمن إحدى علامات الترقيم ، ثم تُكتب الجملة على السبورة ، فيثني على الجملة الصحيحة ، ويصحح الأغلط بمشاركة المتعلمين .

٢- يطلب المدرس إليهم أن يضعوا علامات الترقيم الصحيحة على مقطع يعرضه لهم من خلال الحاسوب ، ثم يوزعه على بطاقات ليكتب كل منهم علامات الترقيم المناسبة، ومثال ذلك :

قال كمال () من أين أنتِ يا ليلي () قالت ليلي () أنا من مصر () أدرس في جامعة القاهرة () و أعمل في إحدى المكتبات ()

٥ - ١- تدريب المتعلمين على كتابة نص بسيط يعبر عن موضوع محدد ، وذلك بما يتناسب مع قدراتهم كأن يكتبوا عدة جمل في وصف حالة الجو ، أو تهنئة زميل في مناسبة مُحدّدة ، ثم يطلب إليهم قراءة ما كتبوا ، ويتعاون معهم في تصحيح الأغلط الواردة فيه .

٥- ٢- يُعرض على الطلاب مجموعة من الجمل غير مُرتبة ، و تدور حول موضوع واحد، ويطلب إليهم إعادة ترتيبها بشكل صحيح لتكوّن موضوعاً مترابطاً وصحيحاً :

- ثم أخرجُ من البيت .

- أستيقظُ في السّاعة السادسة صباحاً .

- أتناولُ الغداء في السّاعة الثانية ظهراً.

ملاحق البحث

- أتناول فطوري .

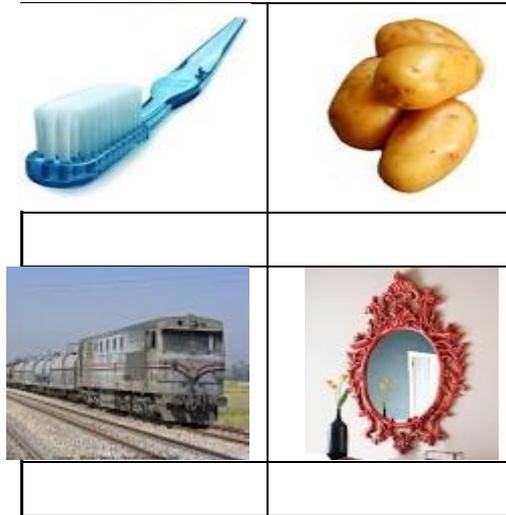
- أقرأ كتاباً مساءً .

- أذهب إلى النَّوم في الساعة الحادية عشرة ليلاً .

٦- تدريب المتعلمين على كتابة مجموعة من الكلمات التي يملئها المدرس ، وذلك من خلال :

١- عرض صور متنوعة ، ثم الطلب إلى المتعلمين أن يكتبوا اسم كل صورة في أماكن

مخصصة لها على بطاقات توزع عليهم :



٢- الطلب إلى المتعلمين ترتيب حروف غير مرتبة ، للحصول على كلمات صحيحة .

الرقم	الكلمة غير المرتبة	الكلمة الصحيحة
١-	ق ، ح ، ب ، ي ، ة	
٢-	م ، ي ، ج ، ل ، ة	
٣-	ل ، ا ، ي ، ف ، صّ .	

٣ - يملئ المدرس مجموعة من الكلمات. وبعد كتابتها في الأماكن المخصصة لها، يتم تصحيحها

أمام المتعلمين، والكلمات هي : ١ - شجرة ٢- كِتَاب ٣- سمير ٤- مُعَلِّم

١	٢
٣	٤

٧- توزيع النشاط البيتي على المتعلمين ، و تدريبهم على كيفية حل بنوده من أجل تصحيح إجاباتهم في

اللقاء المُقبل .

ملاحق البحث

النشاط البيتي لمهارة الكتابة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

أولاً - أتم التراكيب الآتية باختيار الكلمة المناسبة ، و ضعها في المكان الصحيح :

الرقم	الخيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الخيارات
١-	الطبيب الطبيبان الأطباء	... يداوي المرضى .	٦ -	سمير من لبنان ، سمير ...	لبناني لبنان مصري
٢-	هذا هذه هؤلاء	... كتاب جميل .	٧ -	أنا أشتري الكتب من ...	المستشفى المكتبة الفندق
٣-	موسيقي رسّام مهندس	يوسف يرسم لوحات جميلة، يوسف	٨ -	يتكلم العرب اللغة	الإسبانية الفرنسية العربية

ثانياً : استخدم الكلمات في كل سطر من السطور الآتية في تكوين جملة مفيدة . ويمكنك أن تضيف كلمات جديدة تساعدك في تكوين الجملة :

الرقم	الكلمات	الجملة
١-	الأب ، الجريدة ، يقرأ	
٢-	سأشتري ، جديداً ، المكتبة ، من	
٣-	الذي ، يشرب ، هو ، العصير	
٤-	تريد ، ماذا ، تشاهد ، أن ، في ، التلفاز	

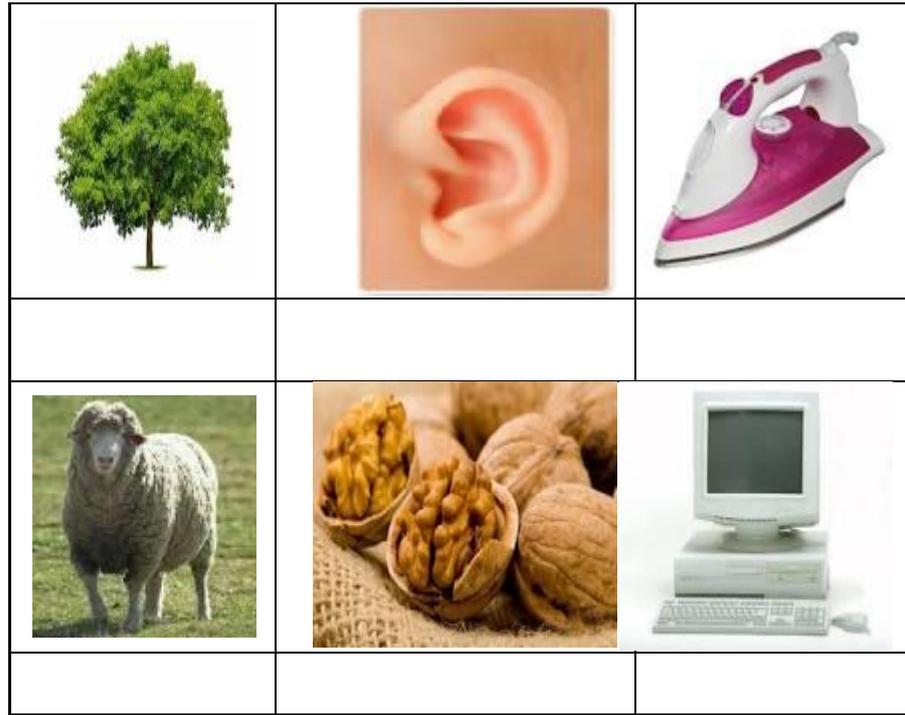
ثالثاً : اقرأ المقطع الآتي ، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة :

أشرف () الجو بارد () والسحب كثيرة في السماء () والمطر يهطل بغزارة () هل تحب الشتاء يا فادي ()

فادي () ما أجمل الشتاء () أنا أحبه () وأحب المطر كثيراً ()

رابعاً : اكتب اسم كل صورة من الصور الآتية في المكان المخصص لها :

ملاحق البحث



خامساً : رتب حروف الكلمات الآتية، لتحصل على كلمة صحيحة من كل مجموعة من هذه الحروف :

الرقم	الحروف	الكلمة الصحيحة	الرقم	الحروف	الكلمة الصحيحة
١ -	ب، ا، ك، ت		٤ -	ت، ح، ف	
٢ -	ا، خ، ر، ل، ف، ي		٥ -	ع، م، ط، م	

سادساً : أعد ترتيب جمل الحوار الآتي لتؤلف موضوعاً صحيحاً و مترابطاً .

- ١ - كم الأجرة ؟
- ٢ - نعم بالتأكيد .
- ٣ - ألف ليرة .
- ٤ - متى تسافر الطائرة إلى دمشق ؟
- ٥ - عفواً .
- ٦ - هل أجد مكاناً لراكب واحد ؟
- ٧ - بعد يومين .
- ٨ - صباح الخير .
- ٩ - شكراً .
- ١٠ - صباح النور .

سابعاً : اكتب أربع جمل ترسلها إلى صديقك بمناسبة عيد ميلاده .

الملاحق رقم (٢)

الاختبار القبلي/ البعدي لمهارة الاستماع :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة الاستماع من خلال معرفة مدى تمكنهم من المهارات الآتية :

- ١- إعادة المتعلم جملة يستمع لها .
 - ٢- فهم توجيهات شفوية توجه إلى المتعلم ، والاستجابة لها .
 - ٣- استيعاب المتعلم المفردات والنص المسموع .
- ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة يقيس كل منها مدى تمكن المتعلم من المهارات السابقة .

تعليمات الاختبار :

- ١- تحديد زمن الاختبار بحصة دراسية واحدة.
- ٢- مدة الاختبار (٤٥) دقيقة .
- ٣- يتم التأكد من تهيئة الجو المناسب للاستماع ، واستعداد المتعلمين له ، ثم يستمع المتعلمون للجملة الآتية : (ليلي طبيبة تسكن في وسط المدينة)
- ٤- في السؤال الثاني : يوجه المدرس للمتعلمين ثلاث تعليمات شفوية هي : (أمسك القلم بيدك ، اكتب اسمك ، ضع القلم في حقيبتك) ، ويراقب مدى استجابة المتعلمين لهذه التعليمات .
- ٥- في السؤال الثالث : تُعرض على المتعلمين أربع صور ، ثم يستمعون لكلمة محدّدة ، ثم يحددون الصورة التي تدل عليها هذه الكلمة.
- ٦- في السؤال الرابع : يستمع المتعلمون للنص الآتي: ليلي من سوربة، عمرها خمسة وثلاثون عاماً، تعمل طبيبة في المستشفى ، وتحبُّ عملها . وهي متزوجة وأمٌّ لثلاثة أطفال ، هم: أحمد ونور، وسمير . تسكن في وسط المدينة ، وتحبُّ القراءة والرّسم. (أبازة ، ٢٠٠٧ ، ص٥٨)

ملاحق البحث

الجنسية :

اسم المتعلم :

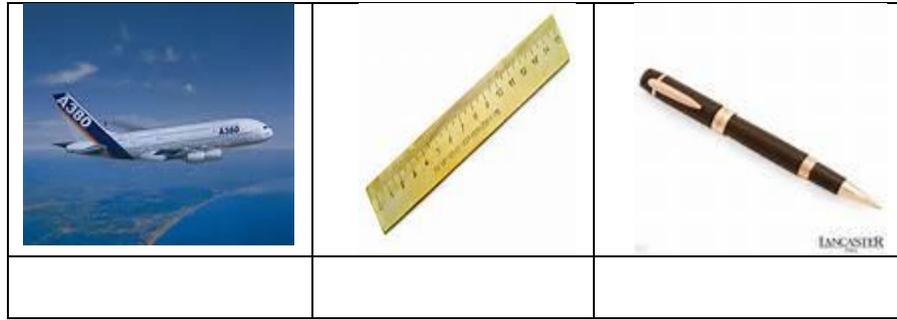
اسم المعهد/المدرسة :

السؤال الأول : أعد الجملة التي ستستمع لها ، ثم اكتبها في المكان المخصص لذلك .

--

السؤال الثاني : أمسك القلم بيدك ، اكتب اسمك ، ضع القلم في حقيبتك .

السؤال الثالث : انظر إلى الصور أمامك ، ثم حدد الصورة التي تدل عليها الكلمة التي تسمعها :



السؤال الرابع : استمع للنص الآتي ، ثم أجب عن الأسئلة الآتية :

١. من أي بلد ليلي ؟
٢. كم عمرها ؟
٣. ماذا تعمل ليلي ؟
٤. أين تعمل ليلي ؟
٥. كم عدد أولادها؟
٦. ما أسماء أولادها ؟
٧. أين تسكن ليلي ؟

-انتهى الاختبار-

ملاحق البحث

الملاحق رقم (٤)

مفتاح تصحيح الاختبار القبلي / البعدي لمهارة الاستماع

الدرجة	الإجابات الصحيحة	رقم السؤال	
ست درجات تعطى درجة واحدة لكل كلمة صحيحة	ليلى طبيبةً تسكنُ في وسطِ المدينةِ	١ -	
ست درجات درجتان لكل توجيه من هذه التوجيهات	أَمْسِكْ القَلَمَ بيدِكَ ، اكتبْ اسمَكَ ، ضعِ القَلَمَ في حقيبتِكَ	٢ -	
ست درجات تعطى درجتان لكل كلمة صحيحة	٣ طياراً	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦ ٢٧ ٢٨ ٢٩ ٣٠ ٣١ ٣٢ ٣٣ ٣٤ ٣٥ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤٢ ٤٣ ٤٤ ٤٥ ٤٦ ٤٧ ٤٨ ٤٩ ٥٠ ٥١ ٥٢ ٥٣ ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢ ٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢ ٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢ ٨٣ ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ ٩٤ ٩٥ ٩٦ ٩٧ ٩٨ ٩٩ ١٠٠
ست درجات تعطى درجتان لكل كلمة صحيحة	١ . ليلي من سورية . ٢ . عمرها خمسة وثلاثون عاماً . ٣ . ليلي طبيبة . ٤ . تعمل في المستشفى . ٥ . أولادها ثلاثة . ٦ . أسماء أولادها : أحمد ، ونور ، وسمير . ٧ . تسكن ليلي في وسط المدينة .	٣ -	
سبع درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	مجموع الدرجات	٤ -	
خمس وعشرون درجة			

الملاحق رقم (٤)

الاختبار القبلي/ البعدي لمهارة المحادثة

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة المحادثة (الكلام) من خلال معرفة مدى تمكنهم من المهارات الآتية :

- ١- أولاً- مهارات ترتبط بالنطق : ١- النطق السليم للحروف والكلمات .
- ٢- نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة نطقاً صحيحاً .
- ٣- التمييز عند النطق بين المدود الطويلة و القصيرة .
- ٤- التمييز صوتياً عند النطق بين المد والشدة .
- ٥- نطق الكلمات المُؤنّنة نطقاً صحيحاً يميز التنوينَ من غيره من الظواهر

ثانياً - مهارات ترتبط بالتعبير: ١- التعبير عن الفكر بجمل مفيدة وصحيحة.

- ٢- إعادة صياغة نص بشكل منطوق بأسلوبهم الخاص .
- ٣- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة .

تعليمات الاختبار : ١- تحديد زمن الاختبار بحصتين درسيّتين : تُخصّص الأولى ليجيب المتعلمون عن

الأسئلة الثلاثة الأولى كتابياً ، وتخصّص الثانية للمقابلات الشفوية التي يجربها المُدرّس مع كل متعلم .

٢- في السؤال الأول: تُعرض على المتعلمين لوحة تتضمن عشر صور مُرَقّمة ، ويطلب إليهم كتابة اسم كلّ صورة وفق الترتيب الموجود عليها في جدول الإجابات .

٣- في السؤال الثاني: تُعرض اللوحة المخصصة لهذا السؤال على المتعلمين، ويطلب إليهم النظر إليها بتمعن ، ثم قراءة الأسئلة الواردة والإجابة عنها.

٤- في السؤال الثالث : يُطلب إلى المتعلمين التحدّث عن اللوحة التي عُرضت عليهم بأربع جمل ، وكتابة هذه الجمل في المكان المخصص لها من ورقة الاختبار

٥- السؤال الرابع : يُخصّص لهذا السؤال حصة دراسية واحدة ، يقابل المُدرّس فيها كل متعلم على حدة؛ ويعرض عليهم ثلاث صور من خلال لوحة محددة لهذا الغرض، ويطلب تسميتها ، ثم يُقيم حواراً بسيطاً مع كل منهم ، يُراقب سلامة نطقهم للحروف والكلمات ، وقدرتهم على اختيار تعبيرات مناسبة ، ثم تكتب الدرجة التي يستحقها كل طالب .

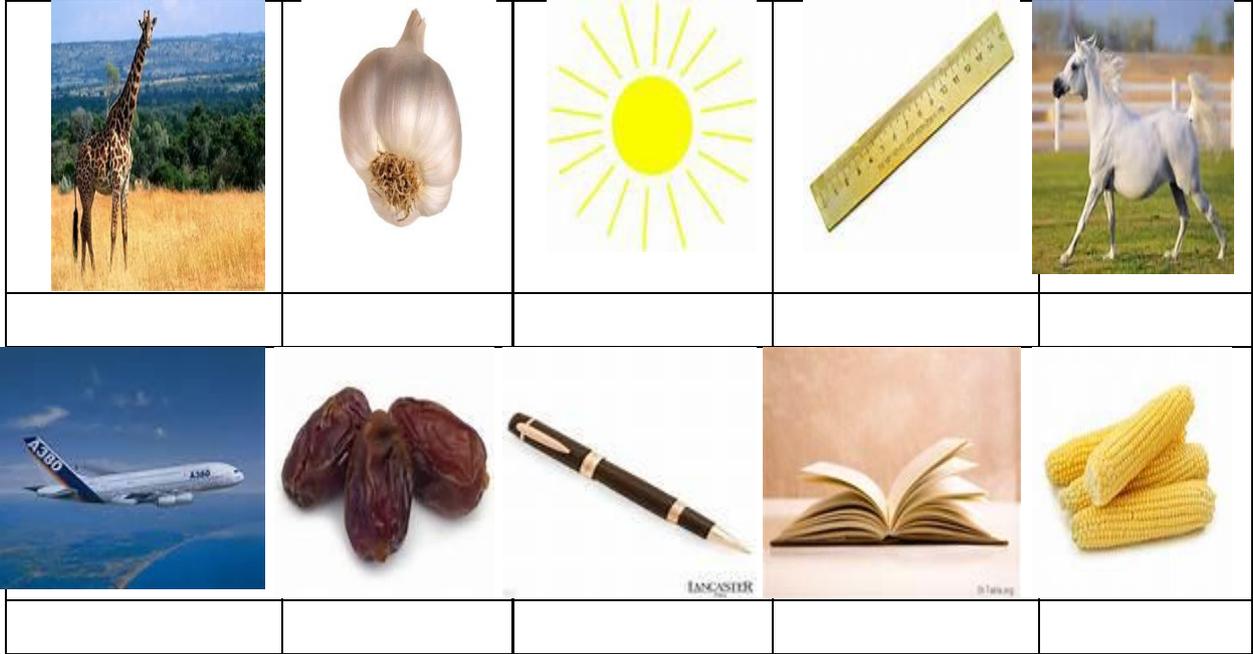
ملاحق البحث

الجنسية:

اسم المتعلم :

اسم المعهد/المدرسة :

السؤال الأول : انظر إلى الصور الآتية ، ثم سمّ كلاً منها ، ثم اكتبه .



السؤال الثاني : انظر إلى الصورة الآتية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :



ملاحق البحث

الإجابات	الأسئلة	
	من تشاهد في الصورة ؟	- ١
	أين يلعب الأولاد؟	- ٢
	ماذا يلعب الأولاد ؟	- ٣
	كم ولدًا في الصورة ؟	- ٤
	سم ثلاثة أشياء موجودة في الصورة ؟	- ٥

السؤال الثالث : تحدث عن الصورة السابقة بأربع جمل صحيحة ، ثم اكتبها في المكان المخصص لكتابتها.

..... ١
..... ٢
..... ٣
..... ٤

السؤال الرابع: مقابلات يجريها المدرس مع المتعلمين لتعرف مستوى قدراتهم في مجال الكلام والتحدث، وتوضع الدرجة التي يستحقها كل متعلم .

- انتهى الاختبار -

ملاحق البحث

الملحق رقم (٥)

مفتاح تصحيح الاختبار القبلي / البعدي لمهارة المحادثة

الدرجة	الإجابات الصحيحة					رقم السؤال
خمس درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	٥	٤	٣	٢	١	-١
	زرافة	ثوم	شمس	مسطرة	حصان	
	١٠	٩	٨	٧	٦	
	طيّارة	تمر	قلم	كتاب	نرة	
خمس درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	١- أطفال ، أولاد يلعبون. ٢- يلعبون على الشاطئ. ٣- يسبحون ، ويلعبون بالكرة ، ويبنون قلعة. ٤- سبعة أولاد. ٥- كرة ، مظلة ، قبعة ، شجرة...					-٢
خمس درجات	يُراعى في هذا السؤال : - التقيد بموضوع الصورة . - ثروة المفردات. - اختيار التعبيرات المناسبة - سلامة الكتابة.					-٣
عشر درجات	يقوم المدرس بمقابلة شفوية لكل متعلم ، ويختبر مهاراته من ناحية الكلام والمحادثة ، ثم يضع الدرجة المناسبة					-٤
خمس وعشرون درجة	مجموع الدرجات					

ملاحق البحث

الملاحق رقم (٦)

الاختبار القبلي/ البعدي لمهارة القراءة :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة القراءة من خلال معرفة مدى تمكنهم من المهارات الآتية :

أولاً : القراءة الجهرية السليمة للنص، وذلك من خلال :

- ١- قراءة النص قراءة جهرية سليمة، وخالية من الأغلط ، مع مراعاة التلوين الصوتي .
- ٢- ربط الرموز المكتوبة بأصواتها .
- ٣- تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة .
- ٤- التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المدة، والشدة ، والتنوين، وأل الشمسية والقمرية، وغيرها).

ثانياً: استيعاب مضمون النص، ومفرداته، من خلال :

- ١- تحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء .
 - ٢- تحديد مرادفات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء .
 - ٣- تحديد مضادات بعض المفردات الجديدة الواردة في النص المقروء.
- ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة يقيس كل منها مدى تمكن المتعلم من المهارات السابقة.

تعليمات الاختبار:

- ١- تحديد زمن الاختبار بحصة دراسية واحدة.
- ٢- مدة الاختبار (٤٥) دقيقة .
- ٣- أن يشير المدرس للمتعلمين إلى أن القراءة في السؤال الأول ستتم من (قام طلاب ...إلى الهادئ) من النص المدروس .
- ٤- تتم الإجابة عن السؤال الثالث كما في المثال الآتي:

الرقم	الكلمة
	الفرح
١-	السعادة
٢-	الحزن
٣-	الضحك

ملاحق البحث

الكلمة المرادفة لمعنى كلمة (الفرح) هي (السعادة) ؛ لذلك يضع المتعلم تحتها خطأً

٥- يشرح المدرس كيفية الإجابة عن السؤال الرابع من خلال المثال الآتي :

الرقم	الكلمة
	نام
-١	عمل
-٢	<u>استيقظ</u>
-٣	أكل

الكلمة المضادة لكلمة (نام) هي (استيقظ) ؛ لذلك يضع المتعلم تحتها خطأً.

ويختار المدرس في عرض الأمثلة الوسيلة التي يجدها مناسبة كالحاسوب، أو الشفافيات ، أو غيرها.

ملاحق البحث

اسم المعهد/المدرسة: اسم المتعلم : الجنسية :

اقرأ النص الآتي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

رحلة إلى شاطئ البحر

قام طلاب معهد تعليم اللغة العربية برحلة إلى الساحل السوري شمال مدينة اللاذقية ، و زاروا رأس البسيط الهادئ ، وسبحوا هناك ، وشاهدوا غروب الشمس الجميل ، ثم ذهبوا إلى غابات الفرلق في الجبال حيث الأشجار الجميلة والهواء النظيف ، والطبيعة الرائعة . (أبازة، ٢٠٠٧، ص١٩٦)

السؤال الأول : اقرأ المقطع المحدد من النص السابق قراءة صحيحة معبرة .

السؤال الثاني : اقرأ كل سؤال من الأسئلة الآتية ، ثم ضع خطأ تحت الإجابة الصحيحة .

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١ -	ذهب طلاب معهد تعليم اللغة العربية إلى :	- الساحل السوري . - البادية السورية . - دمشق .
٢ -	يقع رأس البسيط في :	- دمشق . - حمص . - اللاذقية .
٣ -	ماذا فعل الطلاب في رحلتهم ؟	- سبحوا . - غنوا . - رسموا .
٤ -	ماذا شاهدوا ؟	- غروب الشمس . - البحر . - النجوم .
٥ -	ما الفكرة الرئيسة في النص ؟	- السباحة في البحر . - رحلة إلى شاطئ البحر وغابات الفرلق . - الطبيعة الجميلة .

ملاحق البحث

السؤال الثالث: اقرأ الكلمات التي تحت كل كلمة أساسية ، ثم ضع خطأً تحت الكلمة المرادفة للكلمة الأساسية في المعنى:

الكلمات الأساسية					الخيارات
رجع	شاهد	طالب	صديق	جاء	
جاء	رأى	مدرس	عدو	نام	١
عاد	سمع	تلميذ	رفيق	أتى	٢
ذهب	لمس	مدير	أخ	قام	٣

السؤال الرابع : اقرأ الكلمات التي تحت كل كلمة أساسية ، ثم ضع خطأً تحت الكلمة المضادة لمعنى الكلمة الأساسية .

الكلمات الأساسية					الخيارات
جميل	الفرح	فتح	حزين	كبير	
لطيف	الْحُزْن	رسم	واسع	جميل	١
قبيح	النوم	أكل	سعيد	لطيف	٢
غريب	السعادة	أغلق	جميل	صغير	٣

- انتهى الاختبار -

ملاحق البحث

الملحق رقم (٧)

مفتاح تصحيح اختبار القراءة

الدرجة	الإجابات الصحيحة	الرقم
عشر درجات تحسم نصف درجة عن كل غلط في القراءة (في الضبط السليم ومخارج الحروف) على ألا يحسب في الكلمة الواحدة أكثر من غلطين .	<p>قام طَلَّابُ مَعَهْدِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِرِحْلَةٍ إِلَى السَّاحِلِ السُّورِيِّ شَمَالَ مَدِينَةِ اللَّادِقِيَّةِ ، وَزَارُوا رَأْسَ الْبَسِيطِ الْهَادِيَّ</p>	- ١
خمس درجات درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	الإجابات الصحيحة	الرقم
	- الساحل السوري .	١
	- في اللاذقية .	٢
	- سبحوا .	٣
	- غروب الشمس .	٤
	- رحلة إلى شاطئ البحر وغابات الفرلق .	٥
خمس درجات درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.	الكلمات الأساسية	الخيارات
	رجع شاهد طالب صديق جاء	
	رأى	١
	عاد	٢
		٣
خمس درجات درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.	الكلمات الأساسية	الخيارات
	جميل الفرح فتح حزين كبير	
	الْحُزْنَ	١
	قبيح	٢
	أغلق	٣
خمس وعشرون درجة	مجموع الدرجات	

ملاحق البحث

الملاحق رقم (٨)

الاختبار القبلي / البعدي لمهارة الكتابة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المتعلمين في مهارة الكتابة من خلال معرفة مدى تمكنهم من المهارات الآتية :

أولاً - استخدام التركيب اللغوي المناسب :

- تأليف جمل تتضمن كلمات محددة .
- تأليف جمل من كلمات غير مرتبة .
- كتابة كلمات يملئها المدرس كتابة صحيحة .

ثانياً- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة:(الهمزات، والتنوين، والشدة ، والمد ، والكلمات ذات الحروف التي تُنطق ولا تُكتب، وتُكتب ولا تُنطق)

ثالثاً - وضوح الخط ، ومراعاة التناسق والنظام فيما يكتب .

رابعاً - استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً .

ويتألف الاختبار من سبعة أسئلة، يقيس كل منها مهارة من المهارات الكتابية .

تعليمات الاختبار:

١- تحديد زمن الاختبار بحصة دراسية واحدة.

٢- مدة الاختبار (٤٥) دقيقة .

٣- قيام المدرس بشرح وتوضيح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار ، كما يأتي :

- في السؤال الأول : يبين المدرس / المدرسة للمتعلمين كيفية الإجابة عن هذا السؤال من خلال

المثال الآتي الذي يقدمه من خلال إحدى الوسائل: (شاشة العرض من خلال الحاسوب ، شفافية ، بطاقة

... وشرحه :

الرقم	الاختيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الاختيارات
١-	أنتِ أنتَ أنتم	... تحبين اللغة العربية.	٢-	اشتريت من المكتبة سبعة	أبوابٍ كُتِبَ حقائبَ

ملاحق البحث

الاختيار الصحيح في الجملة الأولى (أنت)؛ نكتبه في مكانه المناسب ، والاختيار الصحيح في الجملة الثانية هو (كُتِبَ) ؛ نكتبه في مكانه المناسب .

- في السؤال الثاني : يوضح المدرس كيفية حل السؤال من خلال شرح المثال الآتي :

الرقم	الكلمات	الجملة
١ -	درَسَ ، مصرَ ، محمد	درس محمد اللغة العربية في مصرَ

- في السؤال الثالث : يوضح المدرس كيفية حل السؤال من خلال شرح المثال الآتي :

الرقم	الكلمات	الجملة
١ -	رَسَمَ ، لوحةً ، جميلةً ، سامي	رَسَمَ سامي لوحةً جميلةً

- في السؤال الرابع : يقوم المدرس بإملاء الكلمات الآتية بصوت واضح ومسموع، وبسرعة مناسبة ، ثم يعيد قراءتها ليكتب المتعلمون ما فاتهم .

١- كِتَاب ٢ - بَيْت ٣- سَمَاء ٤ - لَعِبُوا ٥ - طَاوِلَةٌ ٦ - حَاسُوب .

- في السؤال الخامس : يوضح المدرس كيفية حل السؤال من خلال شرح المثال الآتي :

اشترى ياسر قصة من المكتبة (،) وقرأها لزملائه (.) قال الزملاء(:) شكرا لك يا ياسر(.)

- في السؤال السادس : في هذا السؤال يُطلب إلى المتعلمين كتابة الجملة الآتية بخط واضح ومنتظم .
- أُحِبُّ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ .

- في السؤال السابع : يوضح المدرس كيفية حل السؤال من خلال شرح المثال الآتي :

- كَيْفَ حَالِكِ يَا أَحْمَدُ ؟

الغلط	الصواب
حالكِ	حالكِ

ملاحق البحث

اسم المدرسة/ المعهد : اسم المتعلم : الجنسية :

السؤال الأول : أكمل التراكيب الآتية باختيار الكلمة المناسبة ، وَضَعها في المكان الصحيح :

الرقم	الاختيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الاختيارات
١ -	أنا أنتم هو	... طالبة في الجامعة.	٦ -	عمرى اثنان وعشرون.....	سنة عاماً سنتين
٢ -	أنت هي هن	... من مصر، واسمها سمر.	٧ -	أين تدرّس يا ... ؟	ريم سمر فريد
٣ -	هذا هذه هم	... صديقي خالد.	٨ -	إنه ... يقود الطائرة.	طيّار صحفي كاتب
٤ -	في على تحت	... البيت خمس غرف .	٩ -	ريم تستيقظ الساعة السابعة	مساء ظهراً صباحاً
٥ -	شاهدتُ سمعتُ رسمتُ	...مسلسلاً جميلاً في التلفاز	١٠ -	في السنة أربعة	أيام فصول أسابيع

السؤال الثاني: استخدم الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الآتية في تكوين جملة مفيدة .

ويمكنك أن تضيف كلمات جديدة تساعدك على تكوين الجملة :

الرقم	الكلمات	الجملة
١ -	سمر ، الجامعة ، طالبة	
٢ -	تأكل ، الفاكهة ، تريد	
٣ -	بيت ، حديقة ، صغيرة	

السؤال الثالث : أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكوّن جملاً مفيدة:

ملاحق البحث

الرقم	الكلمات	الجملة
١-	مَعهد، العربيّة ، اللّغة ، تعليم ، أدرُس، في	
٢-	الصّين ، الصّفّ، في ، عشرون، من، طالباً	
٣-	أسكنُ ، صغيرٍ، في ، صديقين ، مع، بيتٍ	

السؤال الرابع: اكتب كل كلمة تسمعها في المكان المخصص لها في الجدول الآتي :

١	٢	٣
٤	٥	٦

السؤال الخامس : اقرأ المقطع الآتي ، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة :

- قالت نور () هل زرت مدينة دمشق () أجاب جون () نعم () زرتها في العام الماضي () وبقيت

فيها خمسة أشهر () ثم سافرت إلى أمريكا () . ما أجمل مدينة دمشق ()

السؤال السادس : اكتب العبارة الآتية بخط واضح وجميل :

أُحِبُّ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ ، وَأَتَعَلَّمُهَا .

السؤال السابع : اقرأ الجمل الآتية، ثم صحح ما ورد فيها من أخطاء .

الجملة	الصواب
قال أحمدُ : كم ثمنُ هذهِ الكتاب ؟	
هذه فاطمة، موظفٌ في السفارة السورية.	
هاذا الطّفْل جميل .	
هما طالبةٌ في المعهد .	
مازن يدرس اللُّغة عربيّة في الجامعة.	

ملاحق البحث

الملحق رقم (٩)

مفتاح تصحيح اختبار الكتابة :

الدرجة	الإجابات الصحيحة			رقم السؤال
خمس درجات تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة	الإجابات الصحيحة	الرقم	الإجابات الصحيحة	الرقم
	عاماً	٦	أنا	١
	جواد	٧	هي	٢
	طيار	٨	هذا	٣
	صباحاً	٩	في	٤
	فصول	١٠	شاهدت	٥
تقبل إجابة المتعلم إذا وضع خطأً تحت الاختيار الصحيح، أو كتب الاختيار الصحيح في مكانه المناسب				
ثلاث درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	الرقم		الجمل	
	١	صديقتي سمر طالبة مجتهدة في الجامعة .		
	٢	هل تريد أن تأكل الفاكهة ؟		
	٣	أمام البيت حديقة صغيرة		
يقبل من الطلاب أية جملة أخرى صحيحة على أن تتضمن الكلمات المعطاة .				
ثلاث درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة	الرقم		الجمل الصحيحة	
	١	أدرس في معهد تعليم اللغة العربية.		
	٢	في الصف عشرون طالباً من الصّين.		
	٣	أسكنُ في بيتٍ صغيرٍ مع صديقين.		
يقبل من الطلاب أية جملة صحيحة أخرى ، على ألا توجد زيادة أو نقصان في كلمات الجملة.				
ثلاث درجات تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة	١	٢	٣	
	كتاب	بيت	سماء	
	٤	٥	٦	
	لعبوا	طاولة	حاسوب	
أربع درجات تعطى نصف درجة لكل إجابة	علامات الترقيم المناسبة هي :			٥ -
قالت نور(:) هل زرت مدينة دمشق(؟)أجاب جون(:) نعم (،)				

ملاحق البحث

	<p>زرتها في العام الماضي(،)ويقيت فيها خمسة أشهر () ، ثم سافرت إلى أمريكا (.) ما أجمل مدينة دمشق (!)</p>		
درجتان	أحبُّ اللُّغة العربيَّة ، وأتعلَّمُها.	- ٦	
<p>خمس درجات تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة</p>	<p>الجملة الصحيحة</p>	<p>الجملة</p>	
	<p>قال أحمد : كم ثمن هذا الكتاب ؟</p>	<p>قال أحمدُ : كم ثمنُ هذه الكتاب ؟</p>	<p>- ٧</p>
	<p>هذه فاطمة ، موظفة في السفارة السوريَّة .</p>	<p>هذه فاطمة ، موظفٌ في السفارة السوريَّة.</p>	
	<p>هذا الطَّفل جميل.</p>	<p>هاذا الطَّفل جميل</p>	
	<p>هما طالبان في المعهد.</p>	<p>هما طالبةٌ في المعهد.</p>	
<p>مازن يدرس اللُّغة العربيَّة في الجامعة.</p>	<p>مازن يدرس اللُّغة عربيَّة في الجامعة.</p>		
خمس وعشرون درجة	مجموع الدرجات		

ملاحق البحث

الملاحق رقم (١٠)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

أولاً: جامعة دمشق		
١ - كلية التربية :		
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق.	أ. د محمد وحيد صيام	١
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق	أ. د فواز العبد الله	٢
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق.	أ. د جمال سليمان	٣
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق.	أ. د هاشم إبراهيم	٤
الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق.	د. أوصاف ديب	٥
المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق.	د. محمد حسني طالب	٦
٢- المعهد العالي للغات:		
رئيس قسم تعليم اللغة العربية في المعهد العالي للغات	أ . د منيرة فاعور	٧
٣- كلية الآداب :		
المدرس في كلية الآداب بجامعة دمشق.	د. حسن الأحمد	٨
ثانياً : وزارة التربية		
الموجهة الأولى لمادة اللغة العربية	د . ميساء أبو شنب	٩
ثالثاً: جامعة تشرين		
١- المعهد العالي للغات		
رئيس قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	د. أحمد ياسمين	١٠
٢- كلية الآداب والعلوم الإنسانية		
المدرس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية	د. ماهر حبيب	١١

ملاحق البحث

الملاحق رقم (١١)

موافقة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق على تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أدوات البحث المتعلقة بالبحث .



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

الاستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق

ع/ط الاستاذ الدكتور عميد كلية التربية بدمشق

مقدمه (١):

نوع البحث: دراسات عليا ماجستير دكتوراه عضو هيئة تدريسية

عنوان البحث: تأثير التعليم الإلكتروني في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها
يرجى التفضل بالتوسط لدى (٢) معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للسماح لنا بالحصول على أو القيام بـ (تطبيق) الجانب التجريبي من البحث (الجزء الثاني).
على أن (٣):

المشرف أو الباحث الرئيسي: الدكتور
رئيس قسم المختص: الدكتور
عميد الكلية: الدكتور

- (١) يذكر اسم الطالب في حالة أبحاث طلاب الدراسات العليا واسم عضو الهيئة التدريسية في حالة أبحاث أعضاء الهيئة التدريسية
(٢) يذكر اسم الجهة أو الجهات التي يرغب الطالب بالتعاون معها
(٣) يجب أن يتم وضع إحدى العبارات التالية حصراً:
- لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك.
 - لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات سوى المواد اللازمة والتي يتم تأمينها أصولاً
 - تتحمل جامعة دمشق النفقات المترتبة عن ذلك والبالغة.....

المرة المعازفة
بموجب التفضل
١٩/٤/٢٠١٩
S-A-R Damascus
SAR Teaching Institute for Non-Arabic

ملاحق البحث

الملاحق رقم (١٢)

موافقة المدرسة الباكستانية الخاصة على تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أدوات
البحث المتعلقة ببحث الماجستير .

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية



التاريخ : ١٤٣٤ / ١ / هـ
الموافق لـ : ٢٠١٣ / ٩ / ٣٠
الرقم : ٤٣ / ٨ / ٤

١٩٥٩

إلى مديرية التربية في محافظة ريف دمشق

إشارة إلى طلب السيدة داليا اسعد المعيدة الموفدة في جامعة دمشق المسجل لدينا برقم
١١٠٨ / ٣٠ / ٩ / ٢٠١٣ بشأن السماح لها بتطبيق القسم العملي من بحثها في
المدرسة الباكستانية بعنوان : " تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها " .
وافق السيد الوزير بحاشية المؤرخة في ٢٦ / ٩ / ٢٠١٣ :
على تسهيل مهمة السيدة المذكورة .

يرجى الاطلاع وإجراء ما يلزم

ع/ معاون وزير التربية
مدير التعليم الخاص
محمد غيث شيكاغي

مديرية التربية في محافظة ريف دمشق

الرقم : ٤١ / ٨١ / ٢٠١٣ - ٦٢٩٤

التاريخ : ٢٠١٣ / ٨ / ١٦

صورة طبق الأصل إدارة مدرسة : الباكستانية الخاصة / الصبورة

للإطلاع على الكتاب الوزاري أعلاه والعمل بمضمونه أصولا

مدير تربية ريف دمشق
خالد رحيمة

ر.د. التعليم الخاص
تنية نويصر

محاسن كوجك

صورة الى :

- صورة: مكتب السيد المدير
- دائرة التعليم الخاص عدد ٢
- السيد المدير المساعد لشؤون التعليم الاساسي
- المدير المشرف السيد : عبد الماجد أوغلي ع.ط. المدرسة

Abstract

Teaching Arabic Language Functionally to Non-Native Speakers: A case Study at the Institutions of Arabic Language for Non Native Speakers

The research explores the following question: How effective is the functional method in teaching Arabic language skills to non native speakers at the Institution of Arabic Language for Non Native Speakers and the Private Pakistani School in Damascus?

The research aims at: Designing a teaching program to be proposed for teaching Arabic language skills functionally for non native speakers for a sample of Arabic language learners at the Institution of Arabic Language for Non Native Speakers in Damascus and the Private Pakistani School.

Examining the role that functionality plays in teaching Arabic for non native speakers in comparison with other methods used in teaching Arabic for non native speakers.

Providing some suggestions that may contribute to developing teaching Arabic to non-native speakers in the light of the research findings.

The Research Methodology and Sampling: The research adopts the descriptive and analytical approach in the theoretical part, in preparing the tools, in the literature review, in the experimental approach to the effectivity of functionality in teaching Arabic to the research subjects and in applying pre- and post-tests which are essential for applying the teaching program.

The study subjects are 39 non native speakers at the Institution of Arabic Language for Non Native Speakers (winter course 2013-2014) and at the Private Pakistani School in Asabboura.

The study subjects are selected depending on the target group in which the characteristics of the individuals are already determined. In this way, our concern is not the quantity of the subjects but their quality which suits the research. So there are 24 students, 8 beginners at the Institution of Arabic Language for Non Native Speakers (winter course 2013-2014) and 16 students at the Private Pakistani School in Asabboura. They are divided into 2 groups in the following way: An experimental group which has 12 subjects, 7 males and 5 females and a controlling group of 12 subjects, 7 males and 5 females.

Research tools: To achieve the research goals, the researcher uses a teaching program designed for teaching Arabic language skills functionally for non native speakers, pre- , post-and delayed tests (designed by the researcher) for each of the four language skills (listening, speaking, reading, and writing).

The research findings: The research concludes the following points:

Abstract

The findings of the first question: The effectivity of the functional method in teaching Arabic to the research subjects among the experimental group members is evident and its superiority over the traditional methods of teaching applied in the controlling group is also clear.

The findings of the first main hypothesis: There are statistically significant differences in favour of the experimental group between the grades average of the experimental group students and that of the controlling group in the post test applied directly on the listening skill.

There are statistically significant differences in favour of the experimental group between the grades average of the experimental group students and that of the controlling group in the post test applied directly on the speaking skill.

There are statistically significant differences in favour of the experimental group between the grades average of the experimental group students and that of the controlling group in the post test applied directly on the reading skill.

There are statistically significant differences in favour of the experimental group between the grades average of the experimental group students and that of the controlling group in the post test applied directly on the writing skill.

The findings of the second main hypothesis: There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental students in the pre and post tests applied on the listening skill.

There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental students in the pre and post tests applied on the speaking skill.

There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental students in the pre and post tests applied on the reading skill. **and** There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental students in the pre and post tests applied on the writing skill.

The findings of the third main hypothesis: There are no statistically significant differences in the grades average of the experimental group students in the post and delayed tests applied on the listening skill, There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental group students in the post and delayed tests applied on the speaking skill, There are no statistically significant differences in the grades average of the experimental group students in the post and delayed tests applied on the reading skill.

There are statistically significant differences in favour of the post test in the grades average of the experimental group students in the post and delayed tests applied on the writing skill.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Curricula and Methods Of Teaching



**Teaching Arabic Language Functionally to Non-Native
Speakers: A case Study at the Institutions of Arabic Language for
Non Native Speakers**

A Dissertation Submitted to acquire M.A curricula and methods of
teaching

The prepared by
Dalia Asaad

Supervised by:
Prof. Dr. Mohammad Khair Al Fawwal
**Professor in the Department of Curricula and Methods of
Teaching**

2014/2015