

## فاعلية استخدام التعبير القصصي لتنمية مهارة التحدث عند الطلاب

### "طلبة اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز نموذجاً"

اسحق رحمانى<sup>١\*</sup>، فيروزه فهيمي زاده<sup>٢</sup>

١. أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران

٢. طالبة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، شيراز، إيران

(تاريخ الاستلام: ٢٠٢٠/١/١٢؛ تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٥/٤)

### الملخص

تعتمد الأمم عبر مر العصور والأعمار على لغات تعبر بها عن واقعها المعيش بكل حرية وطلاقة، وعمّا يواجهها من مواقف مختلفة في حياتها اليومية، ومن الواضح أن هذا يتم بالتعبير، شفهيًا أو كتابيًا. وبما أن التعبير الشفهي أقدم من التعبير الكتابي، فإن ما يلاحظ هو أن أعضاء مجتمع واحد يجب أن يستخدموا التعبير الشفهي كوسيلة للتعبير عما يختلج بكيانهم، وما يجول بخواطرهم، وما يدور بأذهانهم من أحاسيس ومشاعر وأفكار وغيرها. ويهدف هذا البحث إلى اكتشاف مدى فاعلية نشاطات تواصلية في تدريس منهج المستوى المتوسط من مادة المحادثة أو التعبير الشفهي. فإجراء البرامج المقترحة سيؤدي إلى رفع نواقص أساليب التدريس وإصلاح المنهج الدراسي لمادة المحادثة (في مرحلتها الثانية أو المتوسطة) لطلبة كالتوريس اللغة العربية في الجامعات الإيرانية. تكتمل ضرورة البحث في لفت انتباه القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية عامة ومنهج المحادثة خاصة؛ بالتركيز على استخدام أساليب التدريس الحديثة وإزالة العوائق عن طريق تنمية عمليات المحادثة لدى الطلبة. لذلك اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، لأنه تحقق أهداف هذه الدراسة، وهو معرفة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، سيتم تدريس المجموعة الأولى (الضابطة) حسب نشاطات وفعاليات المحادثة الموجودة في الكتاب الدراسي للطلبة وذلك دون أي تغيير. أما المجموعة الثانية (التجريبية) فيتم فيها تدريس، بنشاطات مقترحة وهي التحدث عن الذكريات الفردية، فيلم معين، حياة شخصية معينة، التحدث عن حكاية أو قصة كتاب معين. ستستغرق هذه الحصص الفصل الدراسي بأكمله. وفي النهاية يتم إجراء اختبار آخر للمجموعتين والتي سيتم إثرها تحليل النتائج لمعرفة فاعلية المنهج المقترح وتحقيق هدف البحث. تشير نتائج البحث إلى دور النشاطات الصفية للتعبير القصصي وأثرها في تنمية مهارة المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي.

### الكلمات الرئيسية

التعبير القصصي، النشاطات التواصلية، تنمية مهارة التحدث، النشاطات الصفية.

## مقدمة

لقد أكد علماء اللغة كراراً بأن تنمية مهارة استعمال اللغة تقتضي الاهتمام بالجانب الشفهي في تعليمها وتعلمها لدى غير الناطقين بها في مختلف المجالات، وذلك لإبراز الوظيفة التفاعلية للغة. في ضوء الطرائق المستحدثة من النظريات اللغوية الحديثة وما عززه تبلور العولمة اللغوية، هناك الدعوة التي تضمنتها توصيات عدد من الندوات والمؤتمرات المتعلقة باللغة العربية، التي أعيد النظر على ضوءها في المناهج التعليمية حول مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها. من هذه المؤتمرات مؤتمر قسم اللغة العربية بكلية ألسن عين شمس (٢٠١٣) الذي أوصى بضرورة تطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لتواكب المناهج التدريس وفقاً للنظام الأوروبي، مع وضع مقررات دراسية للناطقين بغير العربية، لتكون مراجع للدارسين، ووضع مراجع للمدرسين الأجانب. في هذه الدعوة كان هناك تشديد على ضرورة تطوير أساليب التدريس، إتقان مهارات التواصل والتعبير، التدريب على أساليب بناء المناهج التعليمية، وضع استراتيجيات لنشر اللغة العربية وتعليمها في ضوء الاتجاهات الحديثة لمناهج اللغات وتقنياتها المتنوعة، بالإضافة إلى مراعاة الجوانب النفسية والتربوية والثقافية واللغوية للمتلقي والأخذ بالطرائق التي تركز على التعبير الشفهي.

أبان مجال تعليم اللغات الأجنبية عموماً وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص أن هناك استراتيجيات ناجحة وفعالة في تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية ومن أبرزها: التقليد والمحاكاة، السؤال والجواب، تقصيص الحكايات، إكمال القصة، إجراء المقابلات، التحقيق البوليسي، التعليق، لعب الأدوار، سرد التقارير، التمثيل، المناقشة، الجدل، التقرير وهو تحويل المعلومات من البيانات إلى كلام ممثل، وصف الصور، الكاريكاتير، الطالب الأستاذ، المقارنة بين صورتين، إجراء الاستبانات، الندوة والمؤتمرات، الضيوف والإعلانات. (أبوعمشة، ٢٠١٧: ٩٤)

من أهم النقاط في مجال تعليم المحادثة وتعلمها هو الإطار المرجعي. فينبغي على معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، معرفة توصيف مهارة المحادثة وفق إطار مرجعي واحداً على الأقل من الأطر المرجعية، لأنها تشكل حجر الزاوية في نجاح تدريس هذه المهارة وتقييمها. (أبوعمشة، ٢٠١٧: ١٠٥)

تقتضي التصورات الموجودة في توصيف الإطار المرجعي الأوروبي، تطوير النظر إلى اللغة وسبل اشتغالها وعملها. فإذا كانت البنوية قد اعتبرت اللغة جملة من الأنظمة المترابطة والمتداخلة تداخلاً

متناسقا عند اشتغالها إدماجا واندماجا، وهو ما ينسحب أيضا على مفهوم نحو الخطاب، فإنّ التصور الإطار المرجعي الأوربي المشترك أصبح يعتبرها جملة من السلوكيات المترابطة في المفهوم الواسع للكلمة (المنحى المرتكز على السلوك) الذي ينطلق من رؤية شاملة لاستخدام اللّغة ودراساتها. فلم يعد ينظر إلى المتعلّم باعتباره مجرد متلق للمعارف الصريحة بل إنه فرد من الأشخاص الفاعلين في المجتمع ممن يؤدّون مهام تواصلية وليس فقط وظائف لغوية. ومن شأن هذه السلوكيات التي يأتيها الأفراد داخل المجموعة اللّغوية والتي تقوم على نواح إدراكية وعاطفية ونوايا اتصالية ودوائر اعتقاد أن تعزز الكفاءات اللّغوية وتطورها. وهكذا تكون نشاطات متعلّم اللّغة مزيجاً من المعارف البيانية التصريحية والكفايات التي ترجع إلى قدرة الدارس على التواصل فضلا عن سائر قدراته الإدراكية التي تجعله متمكّنا من القيام بأفعال معينة. وهذا المنحى في التعليم تبدو آثاره جلية عند التقييم والاختبار إذ تتجه التمارين التقييمية إلى اختبار قدرات المتعلّم على استخدام اللّغة في مفهومها العملي والإجرائي وأن تختبر قدرته على الفهم في سياقات المقامات التواصلية الفعلية أو الشبيهة بها إذا كانت النصوص والخطابات مصنوعة وأن تمتحن قدرته على الإنتاج في مجال ما يستطيع أداءه من الأعمال والأفعال بواسطة الكلام. (بوعتّور، ١٩٩٤: ١٢٦)

فبأخذ توصيفات الإطار بعين اعتبار، نستنتج أن تعليم مادة المحادثة ينقسم أساسا إلى قسمين أساسيين، البناء في قسم والجوانب الاتصالية للمحادثة في قسم آخر. إن الكتب التعليمية في الغالب تكون عالية التركيز على الجانب البنائي وفي أعم هذه الكتب يكون التقديم والعطاء للقسم التواصلية ضعيف جدا.

لذلك يجب على المدرسين والأساتذة، إضافة الأنشطة التواصلية للمحادثة إلى تلك الكتب الدراسية. إن في المحادثة التمهيديّة، غالبا ما تكون النشاطات التواصلية في إطار تأدية تمثيلية أو لعب أدوار (يتقيد الطالب بدور شخص معين في الحوار الموجود في الكتاب). أما في المحادثة المتقدمة تركز الفعاليات التواصلية على التفكير ثم المحادثة، كالمناقشات الفردية أو الجماعية وإلقاء الخطب. فبذلك يجب تقديم أو إضافة فعاليات على مستوى المحادثة المتوسطة بحيث تكون أكثر تقدما وأعلى من مستوى لعب الأدوار الموجود في المحادثة لأولية.

أهمية البحث وضرورته:

تكمن أهمية هذا البحث في تناوله جانبا مهما من مهارات اللّغة العربية وهي المحادثة، وأنّ التواصل هي الأهداف الرئيسية التي من أجلها تتعلّم لغة أخرى، هي التّواصل. لذلك يعدّ

من الضروري عند إعداد المواد التعليمية أن تؤخذ المكانة الخاصة للحوار بعين الاعتبار، وكذلك عند إعداد التدريبات اللغوية في فصول المناهج التعليمية. فعلى التربويين والعاملين في مجال وضع المناهج الدراسية في مواد المحادثة بإعادة النظر في الطريقة والفعالية التربوية التي تساهم في تنمية الحوار عند متعلم اللغة الثانية، وعلى ترغيبه في ممارسة اللغة المتعلمة بقدر الإمكان. فالأهمية الجلية من البحث تكمن في أنها تُعد من الدراسات النادرة فيما يتعلق بالكشف عن أثر إضافة أساليب وأنشطة تواصلية التحدث في مناهج المحادثة لطلبة اللغة العربية في الجامعات الإيرانية.

هدف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف مدى فاعلية استخدام النشاطات التواصلية لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية في المستوى المتوسط للمحادثة لدى طلبة اللغة العربية في الجامعات الإيرانية.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تتعلق بالموضوع، منها:

أجرت نبيلة التوانسي (٢٠٠١) دراسة، هدفت إلى تقصي أثر برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال الشفوي (الاستماع والتحدث) في اللغة العربية لطلبة الناطقين بغيرها. بينت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارة التحدث والاتصال الشفوي. وأوصت الدراسة بتكثيف الأنشطة اللغوية الشفوية، وقد اتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزهما على المهارات الشفوية.

هدفت دراسة الصديق (٢٠٠٤) إلى تنمية القدرة الكلامية لدى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، من خلال تقديم أفضل الطرائق والأساليب التي تتم بها مهارة تعلم الكلام، ومعرفة أنسب الوسائل التعليمية لها، وصولاً إلى إعداد مناهج تعليمية وفق متطلبات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم. وأظهرت النتائج أنه يجب تعلم مهارة الكلام منذ أول يوم في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن أنسب طريقة لتدريس مهارة الكلام هو اتخاذ مواقف حية، وأن تأخذ هذه الطريقة بالأساليب المناسبة للموقف. وأشارت النتائج أيضاً أن التعبير الشفوي يعتمد على كفاية المتعلمين اللغوية والاتصالية.

هدفت دراسة جاب الله وسنجي (٢٠٠٧) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي. ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية

البرامج وقد تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تركيزهما على مهارات التعبير الشفوي (التحدث) وفي اهتمامهما على الأنشطة اللغوية الصفية.

دراسة محمد سيف الأنوار بن يوسف (٢٠١٠) وقد أشارت هذه الدراسة تصورات الطلاب نحو الاستراتيجيات الفعالة في تدريس اللغة العربية الاتصالية UITM وأجريت هذه الدراسة لمعرفة الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس اللغة العربية الاتصالية في تصورات طلاب جامعة مارا للتكنولوجيا، وقد تم اختيار العينات عشوائياً من ثلاثة فروع من إجمالي ٢٦٤ الموزعة على كتلتين، ترنكانو وفاهغ وجمعت المعلومات باستخدام الاستبيانات للعلوم، وتم تحليل المعلومات باستخدام المبرمجات والحزم الإحصائية. والمعلومات التي تم أخذها في الاستطلاع على الصورة الاجتماعية للطلاب تؤكد نتائج التحليل حيث ينبغي على محاضري اللغة العربية الاتصالية استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة حسب تصورات الطلاب في اللغة العربية صعوبة وسهولة.

قامت مهى فهد أبو حمزة في العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) بإجراء دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في المناهج وطرائق التدريس. حيث كان هدف البحث بناء برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وقياس فاعليته في تنمية كل من مهارتي الاستماع والتحدث لدى أفراد العينة، وتحديد أثر كل من متغيرات الجنس والتخصص، والدافع لتعلم العربية في تنمية كل من هاتين مهارتي. قام إبراهيم حسن الربابعة وقتيبة يوسف الحباشنة (٢٠١٥) بدراسة أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أوصت دراستهما بضرورة استخدام استراتيجية الدراما التعليمية في تدريس مهارة التحدث لطلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

دراسة محمد الروسان (٢٠١٧) بينت أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية أربد. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام تلك الأنشطة. فأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات إحصاءات دلالية في أداء اللغوي الكلي لصالح طلبة العينة التجريبية. أوصت الدراسة بالتركيز على توظيف الأنشطة اللغوية في تعليم التعبير الشفهي للغة العربية.

أما الدراسة الحالية فتختلف عن الدراسات السابقة في أنها قد تكون أول دراسة هدفت إلى تنمية مهارة الحوار في اللغة العربية لدى طلبة اللغة العربية في جامعة شيراز باستعمال المدخل التواصل. الأمر الذي فرض بناء برنامج متكامل حدد أهدافه، واختير محتواه، وأسلوبه، ووسائله، وفعاليتها، وطرق تقويمه بما يلائم مع الغرض.

أسئلة البحث:

تتلخص مشكلة هذا البحث في السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام التعبير القصصي لتنمية مهارة التحدث عند طلبة اللغة العربية وآدابها؟  
ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. مدى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي؟

٢. مدى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي؟

فرضيات البحث:

يسعى البحث للتحقق من صحة الفرضية التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a \leq 0.05$ )، بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a \leq 0.05$ )، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي.

### أهمية التعبير الشفهي

أهمية التعبير الشفوي تكمن في أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، مما يجعل الطالب يمتلك القدرة الكافية لصب قمة ما وصل إليه ذهنه من تفكير وإحساس في وسطه الذي يعيش فيه، وبه تتوثق أواصر وعلائق التعامل مع مجتمعه الذي ينتمي إليه. من هنا يستطيع الطالب التغلب على ما يعيق فكره وتصوره من صعوبات ومشاكل خاصة به (فردية) أو ذات علاقة بمجتمعه (جماعية) وربما ما يسهم في تحقيق ذلك هي تلك الآراء والأفكار التي يمتلكها الطالب بقوة تصوره وإدراكه لواقعه المعيش، ومن ثمة إثارها داخل وسطه وطرحها

ومناقشتها مع الآخرين مما يمكنه من تبادلها واكتساب وتفهم أفكار وآراء جديدة عليه.  
(الطاهر، ٢٠٠٩: ٤٩)

بما أنّ التعبير الشفهي يمثل الدرس السابع من عمق وصميم الحياة اليومية للطالب مادة ووسيلة؛ فإنه يعد من أهم الأنشطة اللغوية ذات المكانة المرموقة داخل المجتمع قديمه وحديثه وداخل العالم شرقه وغربه. أن جودة اللغة وكمالها المتجسد لدى الطالب تكون الفاعلة والقادرة على تأدية الدور المهم في تواصله مع أبناء مجتمعه، وتبادل مشاعره وأفكاره معهم ونقل ما يجول بخاطره من انفعالات وعواطف وأحاسيس وغيرها، والتي لا يمكن التعبير عنها إلا مشافهة كتحقيق العدالة بين أفراد المجتمع الواحد ومنح الحريات الفردية والجماعية لهم بالتساوي. من هنا يمكننا أن نعد التعبير الشفهي العنصر الأساسي الذي لا بد من توفره لدى المعبر الشفهي في تواصله مع غيره، والجزء ذا الأهمية القصوى في ممارسة نشاطه اللغوي، واستعماله للحوار والجدال والنقاش مع الآخرين. (رشدي والناقة، ٢٠٠٦: ١٤٤)

ثم إن الهدف من وراء تعلم أي لغة في العالم كله، هو امتلاك متعلميها القدرة الفاعلة على إبلاغ غاياتهم، بتعابير مركبة صحيحة، سليمة، متقنة، مشافهة وحيّة بعيدة عن كل غموض يشوب اللفظ والمعنى معا أثناء ممارستها، ومن ثمة ترجمتهم لمشاعرهم، وأفكارهم، وخواطرهم، وخبراتهم وحتى تجاربهم الاجتماعية عبر مختلف مراحل حياتهم وأعمارهم، ولا يكون إلا عن طريق تلك اللغة المكتسبة إما شفاهةً وإما تدويناً.

لما كان التعبير الشفهي هو الأساس الذي يركز عليه الطالب في إفصاحه عما يختلجه من خواطر وانفعالات؛ فإننا يمكن أن نعدّه بمثابة الأسلوب الحوارية الناجح بين مختلف أبناء البيئة الواحدة، حيث أن جودته والتفنن في إتقانه يمكنها أن تتوقف على عناصر أساسية كمرتكزات للمشافهة، كتبادر الأفكار والمعاني مثلا وترتيبها منطقيا في الذهن، ثم تسلسل اللفظ وفق المعنى المناسب له والبدال عليه، مما يمكن اللسان من النطق به بطلاقة وسلامة في التركيب. (حسن، ١٩٨٤: ٥٣)

من خلال هذه الأهمية التي تمنح للتعبير الشفهي مكانة ومنزلة بين أنواع الفعالية اللغوية، كونها ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في مراحل تعليمية مختلفة.

#### مهام التواصلية وكفاءاتها المرتبطة بالتعبير الشفهي

من وجهة نظر نوعية السياق التعليمي يجدر القول بأن محتويات التعليم مرتبطة بالسياق (خصوصيات المتعلمين وحاجاتهم، السياق المادي للمتعلم، ...) وهي قابلة للوصف بتحديد

المجالات المقترحة في الحصر وتحديد الوضعيات الخارجية (الأمكنة، الأحداث، ...) التي تطلب فيها المهام التواصلية، والموضوعات المعالجة والمعرفة الاجتماعية والثقافية المنقولة. فالنص في الحصة، ما هو إلا كلام متوالٍ خطابيٍ منطوقٌ أو مكتوبٌ يتلقاه المتعلمون، ينتجوه أو يتبادلوه، ويلعب دورا كبيرا من حيث هو المحدد الأساس للاستعمال ولتبادل الكلام. (حمو الحاج، ٢٠١٥: ٧٣) ذلك أنه: نوعان: سياق داخلي أو سياق التلفظ، ويتمثل في عناصر اللغة، وكيفية تتابعها في الصياغة والتراكيب، وهو بذلك يمثل معطيات لغوية يمكن تحليلها من داخل الرسالة، وهناك السياق الخارجي، وهو السياق الذي يمثل مجموع الملابس الخارجية، التي تحكم عناصر الموقف الخارجي، من سياقات نفسية تمثل دوافع المرسل، أو تحكم استجابة المتلقي، أو سياقات ثقافية تتعلق بالمحيط الثقافي الذي يحكم المرسل والمتلقي والرسالة. (الشبيدي، ٢٠١١: ٦)

وتتضمن كفاءة تواصلية بدورها: كفاءة تخاطبية، كفاءة وظيفية، كفاءة تفاعلية والكفاءة التواصلية تسمح بالنشاطات اللغوية من خلال المهام التواصلية. وهذا بمعرفة أن النشاطات اللغوية تتمثل في فهم المنطوق، وفهم المكتوب، والتعبير الشفوي في التفاعل (الحوار) والتعبير الشفوي في تواصل العرض، والوصف، والحكاية... فلمساعدة المتعلم على تنمية كفاءاته اللغوية الاستعمالية ينبغي إقحامه في أوساط تسمح له بالتفاعل مع الآخر، بمعنى إجباره على ممارسة اللغة، وتحليل واقتراح الأجوبة المناسبة في مواقف مختلفة، والذي تثبت كل من خلاله كل من التعبير الشفوي في تفاعل، والتعبير الشفوي المستمر وفهم المنطوق. (حمو الحاج، ٢٠١٥: ٧٣)

#### النشاطات الصفية القصصية لتعليم وتنمية التعبير الشفهي

تؤكد نظرية جون ديوي أهمية النشاطات الشفهية الصفية، التي تنظر إلى الفرد ككائن حي وظيفيا ينمو من خلال الخبرة الكلية النشطة. نادى جون من خلال نظريته بأن المعرفة نتاج التفكير، بمعنى أن مواقف التعلم ينبغي أن تكون مواقف تثير النشاط الهادف في المجالات المتعددة بحيث تجعل الصف الدراسي مجتمعا صغيرا تتوفر فيه فرص تدريب الطلبة للحياة في المجتمع الكبير. (غباين، ٢٠٠٤: ٢٠٠)

لم يعد تعليم اللغات من خلال التربية الحديثة معنياً بالحقائق والمعلومات التي تدور حولها كما كان في الماضي، وإنما أصبح مهتماً بالمهارات اللغوية؛ ولا بد من تفعيل مواقف تعليم اللغة



العربية أثناء موقف التدريس، باستخدام النشاطات الصفية الهادفة؛ إذ أن النشاطات الصفية تمثل إحدى القنوات المهمة لاكتساب المهارات اللغوية. تشمل هذه النشاطات جميع فنون اللغة الأربعة استماعاً، تحدثاً، قراءة وكتابة وتسمى أيضاً بالنشاطات المصاحبة وتعتبر الجانب التطبيقي سواء قام به الطالب داخل الصف أم خارجه. (عميرة، ٢٠٠١: ١٠٠)

كما أن افتقار المتعلم للمواقف الطبيعية والأنشطة المتنوعة التي تحرك دوافعه للتعلم واكتسابه المهارات اللغوية، يجعله يكسب اهتمامه بحفظ القواعد والقوانين التي تشرح وتوضح اللغة؛ فلا يتفاعل مع الخبرات اللغوية ويبدأ بتجاهل الدور الأهم؛ ألا وهو دور الممارسة الفعلية لمهارات اللغة العربية وتوظيفها واستخدامها في مواقف طبيعية من خلال الأنشطة اللغوية المتنوعة. لعل في ذلك ما يقود إلى ضرورة الاهتمام باكتساب المتعلمين المهارات اللغوية بواسطة تطبيق الأنشطة اللغوية الشفهية التعبيرية التي تؤدي إلى تنمية المهارة اللغوية الشفهية، بمجموعة من المهارات التي تؤدي بالمتعلم إلى اكتسابها وممارستها في حياته، وذلك من خلال مواقف حية طبيعية مبنية على توجيه المتعلم وتشجيعه وتبصيره في نواحي ضعفه في الأداء. وبإجراء تلك النشاطات سيكون دور متعلم اللغة، دوراً إيجابياً ومشاركاً وفعالاً في مواقف تعليمية وذلك بشكلي المرسل والمستقبل. فيجب تطوير المناهج الموفرة للمعلمين إلى أطوار بحيث يمد الطالب بحوافز ودوافع يثيره لاكتساب المهارات اللغوية عامة والمهارة الشفهية خاصة وتعزيزه بثقوى الطرق والأساليب المنهجية من خلال الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تتطلب من المتعلم، التوظيف اللغوي باستخدام الأنشطة التفاعلية مثل المحادثات والحوارات والسرد القصصي والألعاب اللغوية وغيرها من المواقف الحيوية الاتصالية الوظيفية. (الروسان، ٢٠١٨: ٩٨٧)

قبل الخوض في نشاط التعبير الشفهي لابد من مراعاة توافق الموضوع مع رغبات وميولات المتعلمين، ومما يشعرهم بالسعادة والمرح لاختياره لهم، ويبعدهم عن النفور والضجر منه. وهذا يوجب على المدرس أن يسير وفق الخطوات الآتية:

لابد من التشاور حول عنوان الموضوع المختار من طرف المعلم والمتعلم، للوصول إلى عنوان واضح محدد يتناسب مع الموضوع الذي تم اختياره من قبل. ووضع خطة مضبوطة محددة العناصر وواضحة المرامي والأهداف، ومفصلة متسلسلة تتضمن مقدمة تعتمد عنصر التشويق ملفتة الانتباه، وعرض لصلب الموضوع بكل جوانبه مع شرح مفصل لما يحتويه

من أفكار تعتمد الجمل السليمة، والأسلوب المناسب والألفاظ الفصحى. واعتماد المتعلم على الشواهد كآليات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والأشعار والحكم والأمثال الفصحى وغيرها. وهذا كله إنما يتم مشافهة مع تدوين بعض العناصر الأساسية إن اقتضت الضرورة، إضافة إلى استعمال لغة الإشارة كالتعبير بالجسم والوجه والعينين، والتنوع في نبرة الصوت وتغييرها من حين لآخر.

ولا بد من مراعاة الأهداف الأساسية والمحددة للتعبير الشفهي، مع ربطها ارتباطاً حتمياً بواقعه أثناء تلقيه للمتعلمين حتى تسمح لهم بتفعيل النشاط الحوارى مشافهة، وذلك ما يسهم بكسر حاجز الخوف والارتباك والخجل لديهم. وهذا كله إنما يتم عن طريق القيام بحلقة دائرية تواصلية شفاهية فيما بينهم، ومن هنا سيكونون قادرين على تنمية الجرأة الأدبية الشفاهية لديهم. وأيضاً إيجاد منهج محدد يسمح بإنجاح نشاط التعبير مشافهة، واعتماد معيار الموضوعية للقيام بتقويم نشاط التعبير الشفهي لدى المتعلمين، وربما هذا ما يدفعهم إلى الإقبال على ممارسته، كما يتوجب امتلاك المتعلمين للكفاءة أثناء تلقيهم النشاط الشفهي، مما يمكنهم من التحكم فيه وتفعيله. (شايب، ٢٠١٨: ٤٠)

#### الإجراءات المنهجية

منهج البحث والتصميم التجريبي:

المنهج:

تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي لأنه منهج مناسب لتحقيق أهداف البحث، فهو يتيح إمكانية التحكم بالمتغير المستقل للتصميم (البرنامج التعليمي المقترح) ومعرفة فاعليته في المتغير التابع المتمثل لمهارة التحدث. يعرف هذا المنهج على أنه «منهج يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل ورصد نتائج هذا التغير» (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٣: ٨٣).

لتحقيق ذلك اختبرت الدراسة عينة البحث قبل التجربة وبعدها بتطبيق اختبار التحدث، وهي بذلك اختارت تصميم الاختبار القبلي ثم البعدي للمجموعة نفسها، فقد ساعدها ذلك في ضبط أثر المتغيرات غير التجريبية. في الأسفل؛ الجدول يوضح التصميم التجريبي:

الجدول ١- التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي للاختبار	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي للاختبار
المجموعة التجريبية (عينة البحث)	التطبيق القبلي للاختبار التحدث	تطبيق البرنامج التعليمي المقترح	التطبيق البعدي للاختبار التحدث

لتحقيق أهداف البحث قامت الدراسة بتحديد الهدف أولاً:

يتمثل الهدف في تحديد المهارات الفرعية ومؤشراتها لمهارة التحدث اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لمادة المحادثة، لطلبة اللغة العربية. ما سبق هو إجراءات اتخذت في سبيل المهارة التي ينبغي تنميتها لديهم، تمهيدا لتضمينها في البرنامج التعليمي، واستعمالها في إعداد اختبار التحدث. ويتمثل في هذا التصميم مجموعتين؛ إحداهما المجموعة الضابطة والآخر المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة درس المحادثة المتوسطة من فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز. كان عدد الطلبة ٣٠ طالبا وقد قسّموا إلى مجموعتين متماثلتين وذلك كمجموعتين الضابطة والتجريبية.

إجراءات التصميم:

للتحقق من أهداف الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالاستراتيجية الحديثة (نشاطات وفعاليات التعبير الشفهي) والمجموعة الثانية الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة المتداولة من خلال كتاب صدى الحياة المقرر.

أجرى التصميم على عينة الدراسة التي تكونت من (٣٠) طالب وطالبة من طلبة المستوى المتوسط لدرس التحدث أو التعبير الشفهي لطلبة فرع اللغة العربية بجامعة شيراز؛ موزعين على شعبتين بطريقة عشوائية.

الجدول ٢- المجموعتين

المجموعة	العدد
الضابطة	١٥
التجريبية	١٥

## مصادر التصميم

اتبعت الدراسة في تحديد المهارات الفرعية ومؤشراتها لمهارة التحدث الخطوات التالية:

١. تقديم الأفكار (تنوع الأفكار المطروحة المتصلة بالموضوع والحفاظ على ترتيب الأفكار وتسلسلها)
٢. الأسلوب (تحدث في جمل تامة، اختيار الكلمة المناسبة المعبرة عن الموضوع، توظيف حروف الربط بين الجمل والعبارات واستعمال الكلمات الخالية من التكرار)
٣. الأصوات (خروج الحروف من مخارجها الصحيحة بصوت واضح والتحدث بجرأة وطلاقة)
٤. الملمحي (استعمال التعبير المناسب بالوجه أو هيئة الجسم واتخاذ الوقفة المناسبة بين الفقرات دون إرباك)

من ثم تم عرض القائمة على الأساتذة المتخصصين وقد طُلب منهم إبداء رأيهم في المهارات المذكورة ومدى انتماءها للأهداف المرجوة ومدى مناسبتها لمستوي الطلبة واقتراح ما يمكن إضافته أو حذفه. حيث يمكننا بيان إجراء النشاطات المقترحة إجمالاً كما يلي:

- حول الإطار العام للنشاطات: اتّحدت آراءهم حول مناسبة الإطار العام للنشاطات، وعلى الهدف العام، وسلامة المبررات.

- حول مكونات النشاطات: أشاروا إلى إعادة صياغة بعض الأهداف التعليمية التعلّمية، وتعديل بعض الأنشطة، بحيث تحقّق الأهداف المحددة.

- حول استراتيجيات التدريس: اتّحدت آراءهم حول مناسبة هذه الاستراتيجيات، حيث إنّها تسهم في تنمية مهارات الحوار لدى المتعلّمين.

استناداً لما سبق فقد تم عرض كل خطوات وأدوات الدراسة الحالية على أساس الهدف من إعدادها، والمصادر التي تم الاعتماد عليها والإجراءات التي اتّبع في تعديلها حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

## إجراء المادة التعليمية

مرت عملية إعداد المادة التعليمية وفق استراتيجيات تعليم وتنمية التعبير الشفهي بمراحل عدة التي يمكن تلخيصها كما يلي:

اخترنا لبيان أثر استخدام النشاطات الشفهية نشاطات مرتبطة بسرد الأحداث كالتحدث عن قصة كتاب وقصة فيلم والتحدث عن الذكريات وذلك كدروس المحادثة (التعبير الشفهي) لتنمية محادثة طلبة الفرع.

فحولنا هذه الموضوعات وفق استراتيجيات تعليم التعبير الشفهي، ومن أجل ذلك اطلعنا على الدراسات التربوية والكتب التعليمية المرتبطة بهذا المجال فحولت تلك الموضوعات وفق عناصر تعليمية إلى مناهج منظمة لإجرائها في الحصص الدراسية مع الطلبة.

من ثم تم عرض الفعاليات الشفهية المبرمجة على الأساتذة في فرع اللغة العربية والعلوم التربوية وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول طريقة تحويل وتحويل المادة التعليمية ومضمونها. من ثم بناء على ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة، المتمثلة في تغيير بعض المواضيع.

بدأ العمل في بداية شهر آبان لسنة ١٣٩٧. واستغرقت الحصص التعليمية مدة شهرين ونصف؛ أي إلى منتصف شهر دي لسنة ١٣٩٧. فقد تم تحديد زمن تنفيذ البرنامج في عشرة أسابيع موزعة على زمن الفصل الأول للعام الدراسي ١٣٩٧-١٣٩٨ في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز وذلك بواقع يومين في الأسبوع بدءاً من أول يوم الأحد في شهر آبان إلى يوم الثلاثاء ١١ آبان ١٣٩٧. والجدير بالذكر أن المدة الزمنية للحصة الواحدة كانت ساعة ونصف.

لقد تمّ تعليم المجموعة الضابطة وفق المنهج المقرر من كتاب صدى الحياة. حيث تمّ العمل بنشاطات التعبير الشفهي المقررة ضمن المنهج خلال حصة واحدة أسبوعياً.

أما المجموعة التجريبية تمّ تعليمهم وفق البرنامج المقترح في حصة واحدة أسبوعياً أيضاً. وذلك كالمجموعة الضابطة. اختصت ثلاث حصص الأولوية من شهر آبان (أول ثلاثة أسابيع من الشهر) لسرد الذكريات مع هذه المجموعة ضمن نشاطات التعبير الشفهي. دارت تلك الحصص حول تحدث الطلبة عن ذكرى أول يوم وثم أول أسبوع لهم لدخول الكلية لفرع اللغة العربية. ففي أول حصة تكلم كل واحد منهم عن ذلك الذكرى أمام الصف وذلك دون أي استعداد مسبق. في أثناء تحدث الطالب طلبت من بقية الطلبة المشاركة وتقديم تصحيحات عند اللزوم. في هذه الأثناء كان هناك تداخل من جهة المدرس أيضاً؛ بتقديم اقتراحات ضمن التصحيحات. وثم في انتهاء الحصة الأولى، قد طلبت من الطلبة الكتابة عن الموضوع بطريقة العصف الذهني ويتدربوا على تقديمها شفها في الحصة القادمة؛ ففي الحصة التالية كانت قد ازدادت طلاقتهم في التحدث بشكل ملاحظ وأيضاً مشاركة الطلبة الباقين كانت قد ازدادت نشاطاً وطلاقةً.

أما الحصة الثالثة فخصصت للمناقشة الجماعية حول الموضوع؛ فكان الطلبة يتحدثون ويتحاورون حول الموضوع بإشراف المدرس ويصححون أخطاء بعضهم البعض بكل ثقة

ونشاط، وكانوا يدونون ملاحظات المدرس. الهدف من اختيار هذا الموضوع لأول نشاط تعبيرى أو أول فعالية صفية؛ كان لا يرمى إلى إرشاد المتعلمين أو وعظهم بقدر ما يرمى إلى حثهم على التعبير عن تجاربهم مرورا بها، وهي بمنزلة التعبير الشفهي عن الذات في إطار البحث الحالي والفعاليات التعليمية الشفهية. يضاف إلى ذلك ردود فعل الشخصيات: التعجب، الاستغراب، عدم الامتنان، التقبل، الارتباك، الاستعجال، التجاهل، إيماءات الوجه، العناصر المكانية الزمانية، المتطلبات الحياتية، والسفر (حيث أن عديد من الطلبة جاءوا من مدن إيرانية أخرى إلى شيراز)، والطعام (حيث كان العديد من الطلبة ممن يسكنون في سكن جامعة شيراز) و... من الأحاسيس التي تتحول إلى تعابير شفهية من خلال هذه الفعاليات. أيضا كان الهدف من اختيارنا لموضوع ذكرى بداية دخول الطلبة للقسم؛ هو استكشاف قدرات المتعلمين على التحدث عن مواقف حقيقية مروا بها في ماضي القريب استنادا لما تم اكتسابه في أول سنة مرت عليهم في الفرع.

ثم خصصت ثلاث حصص للنقد والتحدث حول فلمين من أفلام السينما والتلفزيون. تم اختيار فيلم (لاتاري) و(الأخوة الغرباء) من أفلام السينما الإيرانية لما يحتويه من خصوصيات تناسب الأهداف التعليمية التعلمية، ومشاهدته المترابطة تساهم في تحقيق مستوى إتقان المهارات اللغوية. كان التعليم من خلال تطبيق الأفلام كالتالي: تم تخصيص أول حصة من الحصص المختصة للأفلام عن طريق العصف الذهني ومشاركة ما يخطر على بال الطالب من الأفلام التي شاهدها سابقا. فكانت الحصة الأولى دون أي استعداد، مسبق تتحدث الطلبة عن مشاهد وقصص أفلام اختاروه حسب ذوقهم. كانت هذه الطريقة هي الثانية بعد سرد الحكايات وقد أحرز الطلبة تقدما في التحدث والحوار؛ فإن طلاقة وثقتهم للتحدث والمناقشة كانت قد ازدادت بمراتب عدة واندماجهم في العملية التعليمية كان مشهودا وأعلى بدرجات من الحصص السابقة التي كانت الأولى والتي خصصت لسرد الذكريات. لقد خلق التواصل الحصص حالة من الحميمية التي ولدت شعور بأن الجهد الفردي أو الجماعي له حاضن يحفزهم على تعلم أفضل (البيئة المكانية في الصف).

ثم جعلت أربع حصص للنقد والتحدث حول الكتب الروائية والقصص. ففي بداية الحصة الأولى، أخبر الطلاب بالموضوع وجعلتهم عن طريق العصف الذهني، يتذكرون كتباً قرأوها ومن ثم التحدث عما جاء فيها من أحداث وشخصيات وذلك من دون أي استعداد مسبق. خلال الحصة ساهم المدرب كالحصص السابقة في التصحيحات والاقتراحات اللغوية

وذلك بهدف تحسين وتنمية ما يتحدث عنه الطلبة لغويا وتعبيريا. ثم في نهاية الحصة الأولى، اتفق المدرب مع الطلبة على الكتابين كانوا قرأوهم في السابق، ليرجعوا إليهم ويلخصوها وثم ليأتوا إلى الحصة القادمة ويتحدثوا عن الأحداث والشخصيات فيها. بذلك أصبحت الحصة التالية ميدان أو مجال لتنافس الطلبة للتعبير عما جاء في الكتابين بصورة أفضل وأصح من زملائهم. فكانوا كالحصص السابقة يتنافسون في الحديث والتعبير الشفهي وأيضاً يحاولون أن يصححوا أخطاء زملائهم وفي نفس الوقت كانوا يسألون أسئلة حول التعابير الشفهية ليتعلموا ويحسنوا من مستواهم التعبيري. خلال الحصة الثانية للتحدث عن الكتب، جاء الطلبة باقتراح شيق للحصة التالية. فاقترحوا التحدث ونقد قصص؛ كتبها إحدى زميلاتهم باللغة العربية. فتحولت الحصة الثالثة أيضاً إلى حصة شيقة ونشطة. خلال هذه الحصة أيضاً أبدى الطلبة نشاطاً مشهوداً وتساءلوا عن التعبيرات وتعلموا من بعضهم بعضاً بمن خلال نقد مفيد وسجلوا الكثير من التعبيرات الشفهية التي قد تم تصحيحها.

لقد تنوعت الأنشطة التواصلية انطلاقاً من مبدأ أساسي، وهو أن ترغيب المتعلمين من أهم مسؤوليات المعلم، وتنوع الأنشطة يلبي هذه الحاجة، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التعلم. حيث أن تنوع الأنشطة من أهم عناصر التعلم الفعال، لأنه يستجيب لخصائص المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم ينتقلون من دور المستمع إلى دور المتحدث بمرونة أكثر، وهنا على المعلم الربط بين الأنشطة التعليمية التعليمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة لأنها تعزز فهم اللغة المنشودة، وتحفز تفاعل المتعلمين واستعمالهم لها.

أما الحصتين الأخيرتين من شهر ذي فخصصت للاختبار وبحث أهداف البرنامج التعليمي.

#### النتائج المتعلقة بأسئلة البحث

قد توصلنا من خلال فاعلية النشاطات الشفهية المقترحة والتي أجريت على المجموعة التجريبية إلى الإجابة على أسئلة البحث التي نصت على: ما فاعلية استخدام التعبير القصصي لتنمية مهارة التحدث عند طلبة اللغة العربية وآدابها؟

- مدى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في

الاختبارين القبلي والبعدي؟

- مدى تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي؟

وصيغ الفرض التالي:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ( $\alpha \geq 0,05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التعبير الشفهي." لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات الطلبة، الانحراف المعياري، واستخدام (ت) للتعرف إلى الفروق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح ذلك: نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التعبير الشفهي:

الجدول ٣- نتائج اختبار (T.Test)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت*	الدلالة الإحصائية
مجال تقديم الأفكار (الدرجة من ٧)	الضابطة	١٥	٢,٦٤	١,٠٤	١٢,١٩٠	٠,٠١
	التجريبية	١٥	٥,٤١	١,١٤		
مجال الأسلوب (الدرجة من ١٢)	الضابطة	١٥	٥,٣	١,٩	١٤,٣٣	٠,٠١
	التجريبية	١٥	١٠,٥	١,٤		
مجال الأصوات (الدرجة من ١٥)	الضابطة	١٥	٥,٣٢	١,٩	١٦,٣٥	٠,٠١
	التجريبية	١٥	١١,١٧	١,٤		
المجال الملمحي (الدرجة من ٧)	الضابطة	١٥	٢,٥	١,٠٢	١٤,٢٩	٠,٠١
	التجريبية	١٥	٥,٤	٠,٩١		
الاختبار كلياً (الدرجة من ٤٠)	الضابطة	١٥	١٥,٨٤	٥,٤٧	١٦,٣٦	٠,٠١
	التجريبية	١٥	٣٢,٥٦	٤,٢٤		

يتضح من الجدول السابق:

أولاً: بالنسبة لمجال تقديم الأفكار كأحد مجالات الاختبار البعدي:



يتبين أن متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٦٣, ٢)، في حين جاء متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٤١, ٥)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (١٩, ١٢) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي الدالة عند مستوى (٠, ٠١)؛ بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في مجال تقديم الأفكار في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: بالنسبة لمجال الأسلوب كأحد مجالات الاختبار البعدي:

يتبين أن متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٣٤, ٥)، في حين جاء متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٥٤, ١٠)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (٣٣, ١٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي الدالة عند مستوى (٠, ٠١)؛ بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في مجال الأسلوب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: بالنسبة لمجال الأصوات كأحد مجالات الاختبار البعدي:

يتبين أن متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٣٢, ٥)، في حين جاء متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (١٧, ١١)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (٣٥, ١٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي الدالة عند مستوى (٠, ٠١)؛ بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في مجال الأصوات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً: بالنسبة لمجال الملمحي كأحد مجالات الاختبار البعدي:

يتبين أن متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٥٤, ٢)، في حين جاء متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٤٣, ٥)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (٢٩, ١٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي الدالة عند مستوى (٠, ٠١)؛ بما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في المجال الملمحي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

خامساً: بالنسبة للدرجة الكلية في الاختبار البعدي يتضح من الجدول أن متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٨٤, ١٥)، في حين جاء متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية (٥٦, ٣٢) في كل مجال من مجالات التعبير الشفهي، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة (٣٦, ١٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهي الدالة عند مستوى (٠, ٠١)؛ بما

يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الدرجة الكلية للاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

لإلقاء مزيد من الضوء على هذه النتائج وبيان مدى تقدم مستوى أفراد المجموعة التجريبية، ومدى نمو الحاصل في مهارات التعبير الشفهي لديهم، تم اختبار صحة الفرض التالي الذي ينص على: «لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0,05)$  بين متوسطي درجات الطلبة للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التعبير الشفهي».

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق؛ وللتأكد من أن الفروق الناتجة هي فروق جوهرية تعوج إلى متغيرات الدراسة وليست ناتجة عن طريق الصدفة؛ تم حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا الذي يظهر أثر تطبيق النشاطات والفعاليات للتعبير الشفهي وذلك بصورة أكثر وضوحاً وذلك من خلال معادلة التالية (معروف، ١٩٩٨: ١٧):

$$\text{مربع إيتا} = \text{ت} \div (\text{ت} + \text{د.ح})$$

بعد حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا باستخدام المعادلة السابقة تم التوصل إلى البيانات التالية التي يوضحها الجدول التالي:

الجدول ٤- نتائج مربع إيتا

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا
درجات الاختبار القبلي (الدرجة من ٤٠)	١٥	١٤,٨	٢,٤	١٣,٣	٠,٦٦
درجات الاختبار البعدي (الدرجة من ٤٠)	١٥	٣٢,٥	٤,٢		

يتضح من الجدول الأعلى؛ تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، مقارنةً بأدائهم في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الشفهي؛ حيث بلغ متوسط درجات الاختبار القبلي (١٤,٨) في حين ارتفع نسبة درجاتهم في الاختبار البعدي إلى (٣٢,٥)، الأمر الذي انعكس على قيمة ت المحسوبة التي بلغت (١٣,٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0,05)$ .

يشير ذلك بصورة واضحة إلى دور النشاطات والفعاليات المجرية وأثرها في تحسين قدرة أفراد المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي وتنمية مهاراتهم فيه.

أيضا يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (٠,٦٦) وهذه القيمة أكبر من قيمة مربع إيتا الجدولية (٠,١٤) مما يعنى أنها أكبر من حجم التأثير المحدد للتأثير الكبير والذي يساوى (١٤) حسب (معروف، ١٩٩٨:١٣٨)؛ مما يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل في إحداث تباين في المتغير التابع كان تأثيرا واضحا وأن حجم التأثير الحاصل كان على درجة كبيرة مما يدل على أن النشاطات المجرية كان لها بالغ الأثر على تنمية المهارات الشفهية المستهدفة.

كما أشارت النتائج للدرجة الكلية للاختبار القبلي أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة، قيمة منخفضة بالمقارنة مع متوسط درجات الطلبة في الاختبار البعدي؛ مما يعني انخفاض مستوى الطلبة في أدائهم لمهارات التعبير الشفهي في التطبيق القبلي مقارنة بالدرجة الكلية في الاختبار البعدي، وقد يرجع ذلك إلى عوامل كثيرة ومتداخلة يصعب الفصل بينها. من أهمها يمكننا الإشارة إلى:

١. منهاج درس المحادثة المقرر لمستوياته الثلاثة عامة ومنهاج المستوى المتوسط خاصة، وهو مجموع نشاطات التعبير الشفهي التي يجب أن يكتسبها ويتقنها الطلبة
  ٢. غياب نشاطات خاصة بالتعبير الشفهي والمحادثة: في أغلب مجالاته ومهاراته وإلقاء المسؤولية على عاتق الأستاذ.
  ٣. قلة توافر قوائم محددة لمجالات التعبير الشفوي ومهاراته، وإلقاء المسؤولية على عاتق الأستاذ.
  ٤. قصور الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس المحادثة أو التعبير الشفهي.
  ٥. عدم وضوح أهداف تدريس التعبير الشفهي عند الأستاذ وعند الطالب.
- إن انخفاض مستوى أداء الطلبة في الاختبار القبلي، يشير إلى قلة الخبرات المهارية والأدائية لدى الطلبة مما يعني بأنهم كانوا في حاجة ماسة إلى التدريب على المهارات للتعبير الشفهي الذي قدمته لهم النشاطات التعبيرية الشفهية في الدراسة الحالية.
- أظهرت النتائج ارتفاعا ملحوظا في المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في الاختبار البعدي؛ وهذا مؤشر واضح على نمو المهارة الشفهية لدى الطلبة مما يشير إلى فاعلية النشاطات القصصية.

ارتفاع مستوى الأداء البعدي يشير إلى إقبال الطلبة على ما قُدم إليهم من مهارات شعروا بأنهم في حاجة إليها؛ والدليل على ذلك أن الفترة الزمنية التي حدث فيها النمو لمهارات التعبير الشفهي لدي الطلبة هي فترة زمنية قصيرة نسبياً. الأمر الذي يلزمنا بإحداث وإضافة النشاطات القصصية والتعبيرية في مستوى المتوسط لمنهج المحادثة لاستمرار تدريب الطلبة على المهارات الشفهية حتى يصلوا إلى درجة التمكن المناسبة.

لوحظ أثناء الاختبار القبلي أن بعض الطلبة لا يستعملون بعض المهارات كمهارات الجانب الملمحي حيث يقف الطالب ساكناً نسبياً ويلقي ما لديه من العبارات والجمل، وكذلك لوحظ افتقار في ترتيب الأفكار؛ ومن هنا كانت درجاتهم منخفضة حيث كان المتوسط الحسابي (٨، ١٤)؛ بينما لوحظ التحسن أثناء إجراء الأنشطة والفعاليات القصصية في أدائهم وبدأوا في اكتساب المهارات وكذلك نُظمت أفكارهم وكانت تتم بالوضوح والترتيب وبدأوا باستعمال التعبيرات المختلفة أثناء التحدث عن مواضيع القصصية المختلفة.

بذلك في الاختبار البعدي؛ استعمل الطلبة بوضوح المهارات التي تدربوا عليها وبدأت آثارها جلية في النتائج. قد يعني ما سبق بأن مهارات التعبير الشفهي المتضمنة في النشاطات القصصية التي أجريت مع الطلبة في منهج المحادثة المتوسطة يمكنها أن تكون المهارات الملائمة والضرورية لهذا المستوى.

## المصادر والمراجع

١. أبوحمرة، مهي فهد (٢٠١٥م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق كلية التربية، قسم المناهج.
٢. أبوعمشة، خالد (٢٠١٧م). معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها. ندوة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركية، ١٠٤.
٣. الأغا، إحسان خليل؛ والأستاذ، محمود حسن (٢٠٠٣م). مقدمة في تصميم البحث التربوي. غزة: مطبعة الرنتيسي.
٤. بو عتور، طارق (١٩٩٤م). مقاييس تقويم مهارتي الشفوي في المستوى المتوسط لتعلمي العربية للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. جامعة قرطاج، تونس.
٥. التوانسي، نبيلة (٢٠٠١م). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات الشفوية في اللغة العربية لدى طلبة الثانوية. كلية التربية، جامعة ملك سعود، الرياض.
٦. جاب الله وسنجي (٢٠٠٧م). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي. كلية التربية، جامعة بنها، اليمن.
٧. حسن، عبد المنعم (١٩٨٤م). «واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة». مجلة المعلم الجديدة، بغداد.
٨. حمو الحاج، ذهبية (٢٠١٥م). «تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين كفاءة المعلم والمنهج العلمي». مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد ١١، ص ٧.
٩. الروسان، محمد (٢٠١٨م). «أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية اربد». مجلة طريق التربية والعلوم الاجتماعية، العدد ٥، ص ٩٨٩.
١٠. سيف الأنوار، محمد (٢٠١٠م). تصورات الطلاب نحو استراتيجيات الفعالة في تدريس اللغة العربية الاتصالية. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
١١. شايب، فاطمة الزهراء (٢٠١٨م). الحصيلة اللغوية في ضوء فهم المنطوق. رسالة ماجستير، جامعة عبدالحميد بن باديس، قسم الآداب والفنون.
١٢. الشيدي، فاطمة (٢٠١١م). المعنى خارج النص، أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب. دمشق: دار نينوى للطباعة والنشر.
١٣. الطاهر، علي جواد (٢٠١٠م). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٤. طعيمة، رشدي؛ والناقعة، محمود كامل (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*. تونس: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
١٥. عميرة، إبراهيم بسيوني (٢٠٠١م). *النشاط الطلابي مفهومه وتصنيفه وضوابطه ومكانه من المنهج الدراسي وأهدافه التربوية*. الرياض: دار نشر ملك سعود.
١٦. غباين، عمر (٢٠٠٤م). *تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير*. الأردن: دار جهينة للنشر.
١٧. مجموعة من الخبراء (لا تا). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*. ترجمة: عبد الناصر صبير، مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.
١٨. معروف، نايف. (١٩٩٨م). *خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها*. طه، بيروت: دار النفائس.

## Sources

1. Abu Fayda, Hassan Saeed (2008). The effectiveness of a proposed program based on linguistic activities in treating language errors among high school students. College of Education, King Khalid University.
2. Abu Hamra, Maha Fahd (2015). The effectiveness of a proposed program to develop the skill of dialogue in the Arabic language among non-native speakers.
3. Amsha, Khaled (2017). Issues in the linguistic assessment in programs for teaching Arabic to non-native speakers, the fourth and fifth issues of the Journal of Linguistics and Analysis of Moroccan Discourse, House of Treasures of Knowledge, Amman.
4. Agha and Ostad, Mahmoud (2003). Introduction to the design of educational research, Gaza, Palestine, Al-Rantisi Press.
5. Badawi, Abdulrahman (1977). Scientific Research Curricula, 3rd ed., State of Kuwait.
6. Bou Atour, Tariq (1994). Measures of assessing two oral skills at the intermediate level for Arabic-speaking non-Arabic learners according to the Common European Framework of Reference for Languages, Carthage University, Tunisia.
7. Boatour, Tariq (2018). Skills Standards Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Arab-Turkish Forum Publications.
8. Al-Bouchikhi, Ezzedine (2005). *Alloghah Alarabiya ela ain?* Arab Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization
9. Altawanci, Nabila (2001). The impact of a proposed program on developing some oral skills in the Arabic language for high school students, College of Education, King Saud University, Riyadh.
10. JabAllah and Senji (2007). The effectiveness of a program based on language activities in developing functional oral expression skills, Faculty of Education, Benha University, Yemen.
11. Jarwan, Fathy (2007). Thought education, concepts and applications. I3. Amman: Dar Al-Fikr.

12. Hassan, Abdel Moneim (1984). The reality of teaching expression in secondary schools in Basra, Al-Moallem Al-Jadeeda Magazine, (1), Baghdad, Iraq.
13. Zaanin, edit (2015). The effectiveness of employing the strategy of guided imagery compared to the negotiation approach in developing oral expression skills among 4th grade students in northern Gaza. Master's thesis, Al-Azhar University in Gaza, Palestine.
14. Saif Al-Anwar, Muhammad and others (2010). Students' perceptions towards effective strategies in teaching communicative Arabic. International Conference on Teaching Arabic to Non-Speakers. The International Islamic University, Malaysia.
15. Al-Shehri, Abdul-Hadi Bin Dhafer (2004). Discourse Strategies, a deliberative linguistic approach. Dar Al-Kitab Al-Jadeed Al-Mutahid, Damascus
16. Al-Shidi, Fatima (2011). Meaning outside the text, the effect of context in determining the connotations of discourse, Nineveh House for Printing and Publishing, Damascus, Syrian Republic.
17. Siddiq (2004). Teaching speech skill to non-Arabic speakers.
18. Al-Taher, Ali Jawad (2010). Teaching the Arabic language according to the latest educational methods. Amman: Dar Almasirah.
19. Taaïma, Rushdi Ahmed. (1986). The art of teaching Arabic and religion. Cairo: Dar Al-Fikr.
20. Toaima, Rushdi and Alnaghah, Mahmoud Alnaghah (2006). Teaching the language via communication between curricula and strategies. Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization - ISESCO - Tunisia.
21. Amer, Fakhruddin (2000). Teaching methods for the Arabic language. Cairo, Egypt: House of the World of Books.
22. Amira, Ibrahim Bassiouni (2001). Student activity: its concept, classification, controls, place in the curriculum and its educational goals. Darnshar King Saud, Riyadh.
23. Gabbain, Omar (2004). Innovative applications in teaching thinking. Amman: Darjahina Publishing.
24. Al-Faisal, Jamal and Muhammad, Jihad (2004). Communication skills in language. University Book House. United Arab Emirates.
25. Al-Fayoumi, Khalil (2012). The effect of language communication activities in developing oral expression skills among ninth grade students in education schools in Amman II region, Jordan.
26. A Group of Experts, The Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment, translated by: Abdel Nasser Sabir, Umm Al-Qura University Publications, p4.
27. Maarouf, Naif (1998). Characteristics of the Arabic language and methods of teaching it. 5th Ed., Beirut, Lebanon: Dar Al-Nafaes.