كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها

بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إعداد الباحث:

عبد الرحمن محسن محمد الحسيني حسن

إشراف:

أ.د/ حسن سيد شحاته
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة عين شمس

أ.م.د/ أسماء إبراهيم شريف
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة عين شمس

1446هـ- 2024م

مستخلص البحث باللغة العربية

عنوان البحث: برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها

هدف البحث إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى طلاب كليات الإلهيات (كليات العلوم الإسلامية) في تركيا من خلال بناء برنامج قائم على مدخل المهام، ومن أجل ذلك أعد الباحث مجموعة من **أدوات البحث** تمثلت في: استبانة مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث)، واستبانة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبتين لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)، واستبانة المهام اللغوية الوظيفية الشفوية لبناء البرنامج المقترح، واختبار مهارات الاستماع، واختبار مهارات التحدث، كما أعد برنامجا قائما على مدخل المهام؛ حيث حدد أهدافه، وفلسفته، وأسسه، ومكوناته، وتبنى **منهج البحث** الوصفي لبناء الإطار النظري وأدوات البحث والبرنامج، والتجريبي حيث استخدم في تطبيق البرنامج تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعة واحدة تكونت من (30) طالبا من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث)، وأسفرت **نتائج البحث** عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع واختبار التحدث كدرجة كلية ومهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، وحجم تأثير كبير جدا للبرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى طلاب مجموعة البحث، ووجود علاقة دالة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى طلاب مجموعة البحث بعد التدريس بالبرنامج المقترح.

الكلمات المفتاحية: مدخل المهام- مهارات التواصل الشفوي- اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Abstract

Research title: A Task-Based Program to Develop the Oral Communication Skills of Arabic language for Non-Native Speakers

This research aimed to develop Arabic oral communication skills of non-native speaking students at the theology colleges in Turkey through the construction of task-based approach program. Data were elicited through a number of instruments, namely a questionnaire of oral communication skills (listening and speaking), a questionnaire of oral functional language needs for lower-beginning level (AI) of preparatory year students at theology colleges, a questionnaire of oral functional language tasks used to construct the proposed program, listening skills test and speaking skills test. A task-based approach program was prepared where aims, philosophy, basis, and components were determined. The descriptive research method was adopted to construct the theoretical framework along with research tools and program. This research employed the research design based on one group which comprises 30 lower-beginning level of preparatory year students enrolled at theology colleges (the research group). The findings indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of the research group students in the pre-and-post administrations of listening and speaking tests as a whole mark, and separately sub-skills in favour of the posttest. The effectiveness of the task-based approach proposed program was positively significant. There was a large effect size of the program for developing oral communication skills (listening and speaking) as a whole mark and the sub-skills of the research group students. There was a significantly positive correlation between the development of listening and speaking skills of the research group students after teaching the proposed program.

Keywords: task-based approach- oral communication skills- Arabic for non-native speakers

أولا: مقدمة البحث

تُمثل اللغة ظاهرة إنسانية تُستخدم لأداء وظائف محددة؛ حيث يستخدمها الناس في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وفي قضاء مصالحهم، وللتفاهم والتواصل فيما بينهم، كما أن اللغة ظاهرة اجتماعية تربط بين أفراد المجتمع، وتُستخدم للتعبير عما يدور فيه، وباللغة يُدوَّن تاريخ الأمم وتراثها وثقافتها، وبها تُحفظ هويتها.

ونظرا لأهمية اللغة للتواصل بين الشعوب، وأهمية اللغة العربية بشكل خاص؛ لارتباطها بالدين الإسلامي، وكون اللغة العربية إحدى اللغات الأكثر انتشارا في العالم، وتصنيفها ضمن اللغات الست الرسمية في الأمم المتحدة، يشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إقبالا ملحوظا ومتزايدا من الراغبين بتعلمها، مما تطلب إنشاء مراكز ومعاهد متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإجراء دراسات وإقامة مؤتمرات تتناول هذا المجال، كما صممت برامج تعليمية، واستخدمت مداخل وطرق وإستراتيجيات مختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إن تعليم أي لغة يتم من خلال مهاراتها الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، والبرنامج الذي يوجه لتنمية مهارتي التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لا يغفل المهارات الأخرى؛ فالمهارات مترابطة يكمل بعضها بعضا، والتواصل الشفوي يتم بين طرفين؛ متحدث ومستمع. والاستماع والتحدث يمثلان الجزء الأكبر من استخدام اللغة، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع يمثل (45%) من التواصل، ويمثل التحدث (30%)، والقراءة (15%)، والكتابة (10%)(Renukadevi, 2014, p. 60)[1].

ويظهر الاستماع في المراحل الأولى من نشأة الطفل؛ فهو يكتسب اللغة في البداية سماعا قبل أي مهارة أخرى، ويكتسب الفرد أصوات لغته الأم واللغة الأجنبية ويميز بين هذه الأصوات، ويكتسب المفردات والتراكيب ويألفها من خلال مهارة الاستماع، وهي المدخل لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى، ولذلك وصف ابن خلدون السمع بأنه أبو الملكات اللسانية (ابن خلدون، 2014، ص. 1129)، والاستماع أحد المهارات الاستقبالية، ويمثل الشكل الأول من التواصل الشفوي، ولهذا فإن اكتساب هذه المهارة يمكن الفرد من التواصل الشفوي مع الآخرين، ومن هنا تبرز أهمية إكساب المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ هذه المهارات منذ اليوم الأول في تعليمهم.

ويُعرف الاستماع بأنه: "عملية معقدة ... تتضمن مجموعة من المعارف ... المعارف اللغوية ... كالأصوات، والألفاظ، والنحو، والدلالة، وبنية الخطاب. المعارف غير اللغوية ... كالمعرفة حول الموضوع، والسياق، والمعرفة العامة" (Buck, 2002, pp. 1-2)، كما يعرف بأنه: "إدراك، وفهم وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم للمادة المسموعة" (مدكور، 2014، ص. 84).

[1] تم توثيق المراجع في هذا البحث وفقا لنظام APA7.

ويظهر من هذين التعريفين أن الاستماع لا يقتصر على فهم المسموع، بل هناك عمليات أخرى يتضمنها الاستماع؛ ومنها: التحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم، والعمليات المعرفية، ودور السياق وغيرها.

وقد أكدت دراسات عديدة أهمية الاستماع ودوره في اكتساب اللغة وإتقان مهاراتها الأخرى؛ ومنها: (أحمد حسن علي، 2017، ص. 89؛ طعيمة، 1986، ص. 416؛ مدكور، 2014، ص. 82)

ويمثل التحدث الشكل الآخر من التواصل الشفوي، فلا يكتمل التواصل دون وجود متحدث ومستمع، ومهارة التحدث إحدى المهارات الإنتاجية، ويرى الناقة (1985، ص. 151) أنها تعتبر جزءا أساسيا في تعليم اللغة وتعلمها، ونسبة كبيرة ممن يتعلمون اللغة الأجنبية يهدفون أولا إلى إجادة التحدث بها؛ ويجمع علماء اللغة على أن الاتصال والتفاعل هو الهدف الرئيس من استخدام اللغة (طعيمة، 2009، ص. 153).

وتبرز أهمية مهارات التحدث في المستوى المبتدئ في أنها أساس الطلاقة في التحدث باللغة في المستويات اللاحقة، فعدم تدريب المتعلم على استخدام المفردات في تراكيب قد يؤدي إلى تعثره عند استخدام مهارة التحدث في المستويات اللاحقة، وقد يؤدي إلى شعوره بقلة الدافعية نحو الاستمرار في تعلم هذه اللغة؛ لأنه غير قادر على التحدث بها، لذلك ينبغي إكساب المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ هذه المهارة بالتدريج وتدريبهم على ممارسة اللغة منذ اليوم الأول في التعليم.

ويعرف التحدث بأنه: "قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير" (الحلاق، 2010، ص. 153)، كما يعرف بأنه: "عملية تفاعلية ... تتطلب من المتحدث إتقان المعارف اللغوية؛ مثل: المفردات، والنظام الصوتي ...، والظواهر فوق الصوتية؛ مثل: النبر، والتنغيم ... بالإضافة إلى الجوانب الملمحية" (Correia, 2016, p. 89).

ويظهر من هذين التعريفين أن التحدث يتضمن نقل ما يريد الفرد التعبير عنه إلى المستمعين مع الاهتمام بتنظيم الكلام واختيار المفردات المعبرة ودقة اللغة من حيث الأصوات والقواعد بالإضافة إلى العناية بلغة الجسد.

وقد أكدت دراسات عديدة أهمية التحدث ودوره في اكتساب اللغة، وارتباطه بمهاراتها الأخرى، وكونه الجزء الأهم في الممارسة اللغوية؛ ومن هذه الدراسات ما يلي: (أحمد حسن علي، 2017، ص. 89؛ مدكور، 2014، ص. 111؛ الناقة، 2017، ص. 167).

وقد ظهر في مجال تعليم اللغات مجموعة من الأطر المرجعية التي توجه العملية التعليمية توجيها معياريا، وتستند إليها المؤسسات ومراكز تعليم اللغات، وتبنى البرامج التعليمية وتُقيَّم في ضوء هذه الأطر؛ ومن أشهرها: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (The Common European Framework of Reference for Languages [CEFR])، وقد

حدد هذا الإطار واصفات المستويات في المهارات اللغوية ومنها مهارات التواصل الشفوي.

ويشهد مجال تعليم اللغات الأجنبية تطورات مستمرة، حيث ظهرت نظريات لغوية وتربوية ونفسية، انبثق عنها مداخل وطرق وإستراتيجيات مختلفة، ينبغي توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن المداخل التعليمية مدخل تعليم اللغة القائم على المهام، الذي يعد تطويرا للمدخل التواصلي.

ويعرف المدخل (Approach) بأنه: "مجموعة من المسلمات أو المنطلقات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة، وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم/ التعلم" (شحاتة والنجار، 2003، ص ص. 261-262).

وتعرف المهام (Tasks) بأنها "الأنشطة التي يستخدم فيها المتعلم اللغة المستهدفة لغرض تواصلي من أجل تحقيق ناتج التعلم" (Willis, 1996, p. 23)، كما عرفها إليس Ellis (2019, p. 3) من خلال وضع معايير لها كما يلي: يعتبر النشاط مهمة إذا تحقق فيه المعايير الآتية: التركيز الأساسي على المعنى بدلا من الشكل، واشتمال المهمة على فجوة المعلومات أو الآراء، واعتماد المتعلمين على كفاياتهم التواصلية لنقل المعنى، واكتمال المهمة بتحقيق النتيجة المطلوبة منها بصرف النظر عن دقة اللغة المستخدمة.

ويتضح من هذين التعريفين أن مدخل المهام يتمركز حول المتعلم؛ حيث يمارس المتعلم مهاما أو أنشطة باستخدام اللغة الهدف، حتى يُهيأ للتواصل مع أهل اللغة، وأن المهام تتضمن التركيز على المعنى، ووجود فجوة تحفز المتعلمين على سدها، واستخدام المدخلات اللغوية الجديدة والسابقة، واستخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية، بهدف نقل المعنى وإنجاز المهمة.

ويتفق هذا المدخل مع مجموعة من النظريات؛ وهي:

- النظرية التواصلية (Communicative Language Teaching) التي كانت تركز على الدقة أكثر من الطلاقة؛ حيث كانت تهتم بالتراكيب وممارسة القاعدة من خلال المواقف التواصلية، ثم تحولت إلى الاهتمام بالتواصل والانغماس في اللغة أكثر من الاهتمام بالدقة (East, 2021, pp. 19-20).

- النظرية المعرفية (Cognitive Approach) التي تهتم بطبيعة ما تم تعلمه، والتركيز على الشكل دون فقدان دور المهام كمحفز على التواصل، كما تهتم بتأثيرات الانتباه في التعلم (Skehan, 1996, pp. 42-54).

- النظرية التفاعلية (The Interaction Hypothesis) التي ترى أن المتعلمين يتفاعلون من خلال النقاش حول المعنى بهدف تحقيق الفهم المتبادل، وتفترض أن هذا التفاعل مهم لاكتساب اللغة الثانية (Long, 2015, pp. 30-60).

- النظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) التي تؤكد على دور المتعلمين الإيجابي في بناء المعرفة والمعنى في موقف التعلم سواء أكان ذلك بشكل فردي أم جماعي، مع الحاجة إلى دعم من المعلم (East, 2021, pp. 170-171).
- النظرية الاجتماعية الثقافية (The Sociocultural Perspective) التي تركز على أن التعلم عملية اجتماعية تتوفر فيها فرص التعاون والتفاعل الاجتماعي الثقافي بين المتعلمين فيما بينهم والمعلم، وتطوير المعرفة والفهم (East, 2021, pp. 10, 30-31).

ويستفيد البرنامج القائم على مدخل المهام من تلك النظريات من خلال بناء المهام التي تهتم بالطلاقة مع عدم إغفال الدقة، وتعريض المتعلمين إلى مدخلات تساعدهم على التواصل والتفاعل الثنائي والجماعي، وتوظيف المعرفة السابقة في التعلم اللاحق، وتبادل المتعلمين المعلومات والأفكار والآراء مع تهيئة المعلم الظروف المثالية لهذه البيئة الاجتماعية، وتوجيه المتعلمين ودعمهم بهدف إنجاز المهام، وتطوير مهارات التواصل الشفوي لديهم.

ويقوم المتعلمون بأدوار فعالة في تعلم اللغة في حين تقل أدوار المعلمين؛ وتتمثل أدوار المتعلمين كما حددتها دراسة دمياطي وأبو لبن (2012، ص. 41) في توظيف الإستراتيجيات المختلفة التي تقوم على الإفادة من الأخطاء، والتخمينات الذكية، والتفاعل مع زملائهم في مجموعات، أما أدوار المعلمين فتتمثل في تحديد المهام المتوقع من المتعلمين القيام بها، وأداء المعلمين دور الموجه والمستشار.

وقد أظهرت دراسات عديدة فاعلية المهام في تعليم اللغات؛ مثل: (هداية علي، 2017، ص. 159؛ Torky, 2006, p. 235; Xuyen & Nguyen, 2021, pp. 25-33) لأنه يفيد في ربط المتعلمين بين خلفيتهم السابقة والخلفية الجديدة، والفهم والاستيعاب، وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، ويدعم الثقة في التعبير عن الآراء، ويتيح التعلم الذاتي، وفرص الممارسة والتفاعل والتعاون (دمياطي وأبو لبن، 2012، ص ص. 147-149).

وأوصت دراسة عبد الله (2015، ص. 53) باستخدام التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات الاستماع لدى المبتدئين في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أوصت دراسة هداية علي (2017، ص ص. 168، 170) بالاستفادة من مدخل المهام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما اقترحت دراسته إجراء دراسة عن فاعلية برنامج قائم على المهام اللغوية التواصلية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

وبالنظر إلى واقع تعليم اللغة العربية في تركيا، والتي تعد دولة إسلامية، وتمثل بيئة ناطقة بغير العربية، يلاحظ أنها أولت في الماضي عناية بتعليم اللغة العربية، بداية من القرن العاشر الميلادي بعد اعتناق أهلها الإسلام، واتخذت الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية، وكانت اللغة العربية اللغة الرسمية في تركيا حتى القرن الثاني عشر، وزاد الاهتمام بتعليم اللغة العربية في العهد السلجوقي والعثماني وأنشئت المدارس لتعليمها، إلا

أن تعليم اللغة العربية في ذلك الوقت كان يتم بالطريقة التقليدية من خلال الترجمة وحفظ القواعد ومتون النحو والصرف (صوتشين، 2002، ص ص. 25-26).

ويلاحظ أنه رغم تغير الحروف من العربية إلى التركية بعد القرن الثاني عشر، وتغير اللغة الرسمية إلى اللغة التركية، فإن الاهتمام بتعليم اللغة العربية ظل قائما، ويفسر هذا الرغبة في تعلم الدين الإسلامي وفهم مصادره كالقرآن والسنة. ويؤخذ على تعليم اللغة العربية في تركيا في الماضي نمطيته، وقيامه على الترجمة بالدرجة الأولى، والاستظهار دون التركيز على المعنى، وتعليمه عن اللغة بدلا من تعليم اللغة.

ومن أبرز مظاهر الاهتمام بتعليم اللغة العربية في تركيا إنشاء كليات الإلهيات وتُسمى أيضا كليات العلوم الإسلامية، وافتتحت عام 1949م، ويصل عددها الآن إلى (97) كلية وفقا لموقع وزارة التعليم العالي التركية للعام الدراسي 2023-2024م، وانتسب إليها في ذلك العام من الطلاب المتخرجين من الثانويات أكثر من عشرة آلاف طالب وطالبة (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023a, 2023b).

وعرفها أحمد حسن علي (2016أ، ص ص. 216، 218) بأنها الكليات التي تُعنى بتدريس العلوم الإسلامية في الجامعات التركية، ويطلق عليها أيضا كليات العلوم الإسلامية، ومدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في برنامج السنة الأولى والتي تسمى "السنة التحضيرية" اللغة العربية بفروعها ومهاراتها، ويتراوح عدد الساعات الدراسية الأسبوعية للغة العربية بين (24-30) ساعة. وتهدف السنة التحضيرية إلى تجهيز الطالب لاستيعاب معاني القرآن، وفهم النصوص الدينية باللغة العربية (صوتشين، 2002، ص ص. 28-29).

وليس هناك فرق كبير بين مواد كلية الإلهيات وكلية العلوم الإسلامية في مرحلة الليسانس، وتتفق الكليتان في محور هذا البحث وهي السنة التحضيرية، ولذلك تعامل معهما الباحث على أنهما كلية واحدة، واستخدم مصطلح كليات الإلهيات؛ نظرا لتسمية الكلية موضع البحث التجريبي بها.

وفيما يتعلق بتدريس مهارات التواصل الشفوي في السنة التحضيرية في تلك الكليات؛ فيَصل متوسط عدد الساعات الأسبوعية المقررة لتلك المهارات وفقا لدراسة أحمد حسن علي (2016أ، ص. 230) إلى (6.6) ساعة، وهو ما أثبتته دراسة (الرفيدي، 2021، ص. 77).

ويعتمد في تدريس مهارات التواصل الشفوي على الكتب والسلاسل التعليمية التي أشارت إليها دراسة أحمد حسن علي (2016أ، ص ص. 229-230)، ودراسة الحدقي وشمشيك (2019، ص. 241)؛ وهي: اللسان، والعربية بين يديك، وأبجد، والعربية للجامعات، والتعبير لجامعة الإمام محمد بن سعود، ومرحبا، وغيرها.

ورغم أهمية مهارات التواصل الشفوي فإن الباحث شعر بضعف طلاب كليات الإلهيات في تلك المهارات بشكل خاص، وأن برامج تلك الكليات تواجه قصورا في تنمية تلك

المهارات، وتفتقر إلى استخدام المداخل والإستراتيجيات الحديثة لتنميتها، وقد أسهمت عوامل عديدة في الإحساس بهذه المشكلة؛ وهي كالآتي:

1- خبرة الباحث:

يعمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ أربع عشرة سنة؛ عشر سنوات منها في تركيا، تضمنت العمل محاضرا في كلية الإلهيات في تركيا لمدة خمس سنوات وهو مكان العمل الحالي، وقد لاحظ أن طلاب هذه الكليات يعانون من قصور في مهارات التواصل الشفوي بشكل خاص؛ مثل: التمييز السمعي؛ حيث يظهر في ضعف التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق، وبين الحركات القصيرة والطويلة، وبين المذكر والمؤنث، وبين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب، وتحديد الأفكار الفرعية، وفي التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة، وبين الحركات القصيرة والطويلة، وبين المذكر والمؤنث في الاستخدام، وفي استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث، والتعبير عن الحاجات في جمل مفيدة، والتحدث في ثقة؛ نظرا لقصور برامج تلك الكليات في تنمية مهارات التواصل الشفوي، والافتقار إلى استخدام المداخل والإستراتيجيات الحديثة في تنمية تلك المهارات، الأمر الذي دعا الباحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل المهام بهدف تنمية هذه المهارات لدى طلاب كليات الإلهيات.

2- الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي أكدت ضعف طلاب كليات الإلهيات في مهارات اللغة العربية؛ دراسة كل من: إسلام علي (2016)، وجاموس وتفنكجي (2016)، ودوغان وأيدن (2013)، والدياب (2012)، ومحمد وعبد السلام (2017)، ويتلخص ما لاحظته هذه الدراسات في وجود ضعف لدى طلاب كليات الإلهيات في اللغة العربية بشكل عام، وفي مهارات التواصل الشفوي بشكل خاص؛ حيث يكون الطالب بعد نهاية السنة التحضيرية قادرا بشكل كبير على قراءة النصوص وترجمتها، ولكنه عاجز عن التواصل بالعربية بداية من بعض الأصوات التي يجد صعوبة في نطقها، إلى التفاعل في المواقف الطبيعية، وغير قادر على فهم المسموع، وأرجعت هذا الضعف إلى أسباب عديدة؛ منها: قلة اهتمام بعض البرامج بمهارات التواصل الشفوي، وقلة تدريب الطلاب على الممارسة، واستخدام عدد كبير من المعلمين والطلاب للغة الوسيطة، وشعور الطلاب بالخجل والخوف من الخطأ، ووجود فكرة سابقة لديهم بصعوبة تعلم اللغة العربية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت مظاهر القصور في برامج كليات الإلهيات في تنمية مهارات اللغة العربية؛ دراسة كل من: أحمد حسن علي (2016أ)، وإسلام علي (2016)، ودوغان وأيدن (2013)، والدياب (2012)، وشعبان (2016)، حيث لاحظت هذه الدراسات ضعف المحتوى التعليمي في تنمية مهارات التواصل الشفوي بشكل خاص؛ لخلوه من الأسس والمعايير العلمية، كما أن بعضه لا يناسب الطلاب الأتراك ثقافة، ولغة، واحتياجات، وقد أدى هذا إلى استياء عدد من المعلمين، وانعكس أيضا على دوافع الطلاب نحو تعلم اللغة العربية، مما دفع بعض الكليات إلى إعداد مواد إضافية؛ مثل: صوتيات، أو

تجويد وتلاوة، ومن أهدافها: تمييز الأصوات العربية استماعا ونطقا، وهذا يعني ضعف المحتوى التعليمي في معالجة مهارات التمييز الصوتي، ورأى عدد كبير من المعلمين أن عدد الساعات التي يتطلبها المحتوى التعليمي أكبر من عدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية، ورأوا أيضا أن عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لتدريس مهارات التواصل الشفوي قليل للغاية بنسبة (23.57%) من مجمل عدد الساعات التدريسية، واقترحت بعض الدراسات اختيار المحتوى التعليمي في ضوء أهداف السنة التحضيرية وإطارها المرجعي.

ومن الدراسات السابقة التي حددت المشكلات المتعلقة بالمداخل والطرق والإستراتيجيات؛ دراسة كل من: أحمد حسن علي (2016ب)، والدياب (2012)، وعبد الحميد (2016)، ومحمد أحمد (2015)، ومحمد وعبد السلام (2017)، فقد أشارت هذه الدراسات إلى أن كثيرا من المعلمين يتبعون طرق التدريس التقليدية التي تتمركز حول المعلم، كطريقة القواعد والترجمة؛ حيث يركزون على استخدام اللغة الوسيطة وهي التركية، وقراءة النصوص وترجمتها، ويركز بعضهم على حفظ قواعد النحو والصرف ومتونها، ويهملون مهارات التواصل الشفوي بشكل خاص، مما أدى إلى ضعف نطق الطلاب بالعربية، وعدم إجادتهم التواصل الشفوي بها، كما أظهرت النتائج ندرة معرفة المعلمين بطرق وإستراتيجيات تدريس مهارات التواصل الشفوي، واكتفائهم بتدريسها من خلال استماع الطلاب للنص القرائي ومناقشتهم فيه شفويا، وأوصت بعض هذه الدراسات بضرورة تعريف المعلمين وتدريبهم على الطرق والإستراتيجيات الحديثة التي تركز على دور الطلاب وتفاعلهم فيما بينهم، وبخاصة في تدريس مهارات التواصل الشفوي، واقترحت دراسة إعداد بحوث حول أفضل المداخل والإستراتيجيات في تعليم مهارات التواصل الشفوي بشكل خاص.

ورغم الضعف الذي ظهر لدى طلاب كليات الإلهيات في مهارات التواصل الشفوي خاصة، والضعف في برامج كليات الإلهيات في تنمية هذه المهارات، وفي المداخل وطرق وإستراتيجيات تنمية هذه المهارات فإنه يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الشفوي وعلاجها لدى متعلمي اللغة العربية من الأتراك بشكل عام، وطلاب كليات الإلهيات بشكل خاص، وهو ما أكدته دراسة (محمد وعبد السلام، 2017، ص. 5).

ورغم تزايد عدد الدراسات في السنوات الأخيرة التي أجريت في برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات، فإن معظمها تناول المشاكل والحلول المقترحة، ولا توجد دراسة في حدود علم الباحث حاولت بناء برنامج قائم على مدخل وإستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات اللغة العربية وبخاصة مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية في كليات الإلهيات.

وقد استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها ومقترحاتها؛ حيث قام ببناء برنامج قائم على مدخل المهام خاصة في ظل النقص الشديد في تناوله من الدراسات العربية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة في تنمية مهارات التواصل الشفوي،

والتي اكتفى بعضها بالكتابة في مدخل المهام نظريا دون تطبيقه، حيث وظفه البحث في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب كليات الإلهيات؛ ومن أمثلة هذا التوظيف: إعداد مهام لغوية وظيفية شفوية تتطلب كتابة قائمة بمعارف الطلاب السابقة عن موضوع النص قبل سماعه كالمفردات والتعبيرات المتوقع ورودها في النص المسموع وذكرها، ثم مقارنتها بالنص بعد سماعه، أو تصنيف المفردات المسموعة إلى الصنف المناسب لها في الجدول، أو الاستجابة لتعليمات مسموعة، وإجراء مهام تتطلب المشاركة في الحوار، أو تمثيل حوار آخر مشابه، أو ترتيب جمل الحوار، أو تمثيل الأدوار.

3- الدراسة الاستكشافية:

أجرى الباحث اختبارا في مهارات الاستماع، وآخر في مهارات التحدث لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين، قام بتطبيقه على (40) طالبا في المستوى المبتدئ بكلية الإلهيات جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، واشتملت الدرجة الكلية لكل اختبار على (6) درجات، حيث خصصت درجة لكل سؤال من الأسئلة الستة. واعتمد الباحث في تحديد هذه المهارات على دراسة (طعيمة، 2009، ص. 97) التي حددت مهارات الاستماع والتحدث لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، واعتمد في تصحيح اختبار التحدث على بطاقة الملاحظة والتسجيل الصوتي لتقييم الأداء بدقة، وكان من أهم نتائج الدراسة الاستكشافية على الطلاب ما يلي:

1- حصل الطلاب على درجات منخفضة في مهارات التمييز السمعي الآتية: التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق بنسبة (52.5%)، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة بنسبة (55%)، وتمييز التنوين صوتيا بنسبة (52.5%).

2- حصل الطلاب على درجات منخفضة في مهارة فهم المسموع الآتية: التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية بنسبة (65%).

3- حصل الطلاب على درجات منخفضة في مهارات النطق الآتية: التمييز بين الأصوات المتشابهة بنسبة (72.5%)، والتمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة بنسبة (70%).

4- حصل الطلاب على درجات منخفضة في مهارة السلوكيات غير اللغوية الآتية: استخدام الإشارات والإيماءات استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار بنسبة (57.5%).

ثانيا: مشكلة البحث

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف طلاب كليات الإلهيات في مهارات التواصل الشفوي، وقصور برامج تعليم اللغة العربية في تنمية تلك المهارات، والافتقار إلى مداخل وإستراتيجيات تدريسية حديثة لتنميتها؛ بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية التي تعرضت لمدخل المهام في تنميتها؛ مما تطلب بناء برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية تلك المهارات لدى طلاب كليات الإلهيات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما صورة برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

2- ما الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

3- ما البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

4- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

5- ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

ثالثا: أهداف البحث

هدف البحث إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب كليات الإلهيات من خلال بناء برنامج قائم على مدخل المهام، في ضوء الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية لدى هؤلاء الطلاب، والاستفادة من معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وهدف إلى تقديم هذا البرنامج ليفيد المعنيين والمختصين بتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات.

رابعا: أهمية البحث

يُتوقع أن يفيد هذا البحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعامة، وتعليم مهارات التواصل الشفوي بخاصة كلًّا من:

1- **كليات الإلهيات في تركيا:** يمد هذه الكليات ببرنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب كليات الإلهيات، في ضوء الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية لدى هؤلاء الطلاب، والاستفادة من معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

2- **مؤلفي المواد التعليمية:** يقدم للمؤلفين مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب كليات الإلهيات، والحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية لدى هؤلاء الطلاب؛ للاستفادة منها

عند إعداد المواد التعليمية المقدمة لطلاب تلك الكليات، كما يقدم لهم مدخلا يعد حديثا في إعداد المواد التعليمية، وهو مدخل المهام في ضوء ما سبق، مما يساعد على توظيفهم له.

3- **المقومين:** يمد المقومين بقائمة من مهارات التواصل الشفوي، وقائمة من الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية التي يمكنهم في ضوئها تحليل محتوى المواد التعليمية المقدمة لطلاب كليات الإلهيات، وتقويم أداء الطلاب في تلك المهارات.

4- **معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين يعملون في كليات الإلهيات:** يقدم لهؤلاء المعلمين برنامجا يقوم على مدخل المهام، مما يمكنهم من الاستفادة منه في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب كليات الإلهيات، وتلبية الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية لدى هؤلاء الطلاب.

5- **طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في كليات الإلهيات:** يتوقع أن يسهم هذا البرنامج القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب كليات الإلهيات في ضوء حاجاتهم اللغوية الوظيفية الشفوية.

6- **الباحثين:** يفتح الباب أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة، ولطلاب كليات الإلهيات خاصة، في ضوء مدخل المهام، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التواصل الشفوي في مستويات أخرى، وفي تنمية مهارات القراءة والكتابة.

خامسا: حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1- **من حيث الفئة المستهدفة:** طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية في مدينة أنقرة بتركيا من المستوى المبتدئ الأدنى (A1) وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؛ لأن هذا المستوى يمثل مرحلة تكوين مهارات التواصل الشفوي الأساسية وتنميتها، وينبغي أن يكون التأسيس صحيحا لدى الطلاب في المستوى المبتدئ، ولما لاحظه الباحث من تركيز الدراسات السابقة على المستويات العليا وقلة تركيزها على المستوى المبتدئ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- **من حيث المهارات اللغوية:** مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث)؛ مثل: المهارات الصوتية، والمهارات التركيبية، والمهارات الفكرية، والمهارات الملمحية؛ لما تبين من ضعف هذه المهارات لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى.

سادسا: منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي؛ لبناء الإطار النظري الخاص بالبحث، وبناء قائمة مهارات التواصل الشفوي، وقائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية، وقائمة المهام اللغوية الوظيفية الشفوية المطلوبة في البرنامج، وبناء البرنامج القائم على مدخل المهام، والمنهج التجريبي؛ للتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب كلية الإلهيات.

سابعا: فروض البحث

في ضوء الإجابة عن أسئلة البحث، سعى الباحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

1- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.

3- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

4- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.

5- توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى طلاب مجموعة البحث بعد التدريس بالبرنامج المقترح.

ثامنا: تحديد مصطلحات البحث

عرّف البحث مصطلحاته كما يلي:

البرنامج:

عرف البحث البرنامج إجرائيا بأنه: خطة تفصيلية منظمة تسبق عملية التعليم، وتتكون من عناصر مترابطة؛ وهي: الفلسفة، والأسس، والأهداف، والمهام اللغوية الوظيفية الشفوية، وخطوات تنفيذ البرنامج وطرق وإستراتيجيات تدريسه، والأنشطة والوسائط التعليمية، والتقويم. وهي تلخص الإجراءات المراد تنفيذها على طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لديهم، ويصمم البرنامج وفقا للمدخل القائم على المهام.

مدخل المهام: Task based Approach

عرف البحث مدخل المهام إجرائيا بأنه: خطة عمل هادفة من خلال مواقف لغوية شفوية شبيهة بمواقف الحياة الواقعية مقسمة إلى مراحل، تُعرض المتعلمين لمدخلات لغوية وغير لغوية، وتتطلب تحقيق هدف المهمة والوصول إلى المخرجات، تُشرك المتعلمين في ممارسة اللغة الهدف وإنتاجها والتواصل الشفوي بها والتفاعل مع بعضهم داخل الصف في ثنائيات أو مجموعات، وتركز على الطلاقة والمعنى قبل الدقة والشكل؛ وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، ويُقيَّم الطلاب في أدائهم للمهام في ضوء تحقيق الأهداف والمخرجات.

مهارات التواصل الشفوي:

عرف البحث مهارات التواصل الشفوي إجرائيا بأنها: قدرة طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات على التواصل مع الآخرين (تحدثا

واستماعا) بغرض إفهامهم وفهمهم في المواقف اللغوية الوظيفية، وتقاس قدرة الطلاب على التواصل بالدرجة التي يحصلون عليها في اختبار مهارات الاستماع واختبار مهارات التحدث.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التواصل الشفوي

يتعذر على الإنسان العيش بمفرده دون قضاء حاجاته في التواصل مع الآخرين، وإنشاء علاقات اجتماعية معهم، كما تتطلب السياسات والمصالح الدولية إقامة الدول علاقات مع غيرها، وفي هذا التواصل بين الأفراد والمجتمعات تُستخدم اللغة بفنونها أو مهاراتها الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

وتظهر أهمية اللغة في الحاجة إلى التواصل بها، والتعبير عن النفس والحاجات والمشاعر، وتبادل الأفكار والآراء والمعلومات والخبرات مع الآخرين، ومن مظاهر هذا التواصل: التواصل الشفوي الذي تستخدم فيه اللغة المنطوقة، واللغة غير المنطوقة المتمثلة في حركات الجسم وتعبيرات الوجه.

أولا: مفهوم التواصل الشفوي

تعددت تعريفات التواصل الشفوي لدى الباحثين؛ فقد عرفه يونس (2000) بأنه: "ذلك النشاط اللغوي الذي يتطلب تفاعلا بين اثنين أو أكثر، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة أو نقلها من المرسل إلى المستقبل" (ص. 182)، وعرفه مدكور وآخرون (2016) بأنه: "تفاعل بالرموز المنطوقة وغير المنطوقة بين طرفين أحدهما مرسل (متكلم أو متحدث) يبدأ الحوار، والثاني مستقبل (مستمع) يكمل الحوار بشرط إيجابية طرفي التواصل" (ص. 128).

ويظهر من التعريفين السابقين أن التواصل الشفوي نشاط تفاعلي اجتماعي بين طرفين على الأقل أحدهما مرسل والآخر مستقبل، يُستخدم فيه اللغة المنطوقة وغير المنطوقة؛ بغرض نقل الرسالة، وينتج عن ذلك حدوث الفهم والإفهام، ومما سبق توصل البحث إلى التعريف الإجرائي للتواصل الشفوي، والذي تم عرضه في مصطلحات البحث.

ثانيا: أهمية التواصل الشفوي

تظهر أهمية التواصل الشفوي لمتعلم اللغة بالإضافة إلى ما سبق من قضاء الحاجات وإنشاء العلاقات وتبادل المعلومات والأفكار في تحقيق المتعلم التفاعل مع معلمه وزملائه، وإحساسه بقيمة ما تعلمه في اللغة حين يوظفه في المواقف اللغوية إنتاجا واستقبالا، فتزيد دافعيته نحو الاستمرار في تعلم تلك اللغة.

وتزداد أهمية التواصل الشفوي في المستوى المبتدئ؛ إذ إنها مرحلة تأسيس المتعلمين في اللغة الأجنبية، وإذا لم تُنَمّ مهارات التواصل الشفوي بشكل سليم في هذا المستوى فإن المعلم يجد صعوبة في تنميتها لدى المتعلمين في المستويات العليا، ويجد المتعلمون صعوبة في التواصل بتلك اللغة.

ولأهمية التواصل الشفوي فقد تناولته عديد من الدراسات بالبحث وأبرزت أهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ومنها: (تميم، 2015؛ العربي وآخرون، 2016؛ سيف، 2020).

ثالثا: أسس تحديد مهارات التواصل الشفوي

تحديد مهارات التواصل الشفوي للناطقين بغير العربية في المستويات اللغوية ومنها المستوى المبتدئ الأدنى ينبغي أن يقوم على مجموعة من المبادئ والأسس؛ منها:

1- أن تشبع هذه المهارات حاجات المتعلمين التواصلية وأغراضهم واهتماماتهم من تعلم اللغة:

فقد حدد أحمد علي محمد (2008، ص. 250) الاحتياجات اللغوية الشفوية للدارسين الناطقين بغير العربية في المستوى الثاني (المتوسط)؛ ومن تلك الاحتياجات: التعريف بالنفس، والتعارف، والتعامل في وسائل المواصلات، والمطار، والمطعم، والسوق، وعند الطبيب وغيرها.

وتوصل هداية علي (2009، ص ص. 102-111) إلى الحاجات اللغوية اللازمة في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ ومنها: التعارف، العلاقات مع الغير، السكن، الهوايات والأنشطة، السوق، السفر، في المطعم، المناسبات والأعياد.

كما حدد قطب (2006، ص. 204) دوافع دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو تعلمها، وتوصل إلى قائمة بالاهتمامات الثقافية لديهم؛ ومن تلك الدوافع والاهتمامات الثقافية: الدينية، والثقافية، واللغوية، والسياسية، والاقتصادية، والتعليمية، والتراثية، وغيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من تحديد تلك الدراسات حاجات المتعلمين التواصلية وأغراضهم واهتماماتهم في تحديد مهارات التواصل الشفوي باللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى، وحاجات طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في ذلك المستوى، مع مراعاة المتغيرات الزمانية وسمات عينة البحث وحاجاتهم وأغراضهم واهتماماتهم.

2- أن تناسب هذه المهارات المستوى اللغوي ويكون ذلك في ضوء الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبية، والاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة:

فقد حدد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مجموعة واصفات للتفاعل الشفوي العام للمستوى المبتدئ الأدنى على النحو الآتي: المجلس الأوروبي (2021/2020، ص. 95)

أ1 (A1): يستطيع التواصل المحدود في الحاجات الأساسية أو الموضوعات المألوفة مع التكرار بمعدل بطيء، وإعادة الصياغة، ويستطيع طرح أسئلة والإجابة عنها في عبارات سهلة.

وحدد الإطار ذاته مجموعة واصفات للفهم الشفوي العام للمستوى المبتدئ الأدنى على النحو الآتي: المجلس الأوروبي (2021/2020، ص. 68)

أ1: يستطيع أن يتابع الجمل البطيئة والواضحة، وأن يتعرف المعلومات المحسوسة في الموضوعات المألوفة؛ مثل: الأماكن والأوقات.

كما حدد مجموعة واصفات للإنتاج الشفوي العام للمستوى المبتدئ الأدنى على النحو الآتي: المجلس الأوروبي (2021/2020، ص. 83)

أ1: يستطيع أن ينتج جملا سهلة ومنفصلة عن الأشخاص والأماكن

وقد حددت دراسات عديدة المهارات اللغوية المناسبة -ومنها مهارات الاستماع والتحدث- لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؛ كما يلي:

- حددت دراسة طعيمة (2009، ص ص. 96-97)، ودراسة عبد الله (2015، ص. 43) مهارات الاستماع للمتعلمين في المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؛ ومنها: مهارات تمييز الأصوات والحركات والظواهر الصوتية الأساسية كالتشديد والتنوين، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع، والتذكير والتأنيث، والضمائر، والأفكار الرئيسة والثانوية، وفهم المسموع.

- حددت دراسة طعيمة (2009، ص ص. 96-97)، ودراسة تميم (2015، ص ص. 152-153) مهارات التحدث للمتعلمين في المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؛ ومنها: مهارات نطق الأصوات، والتمييز عند النطق بين الأصوات وخاصة المتشابهة، وبين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، ونطق المفردات المشددة والمفردات المنونة نطقا صحيحا، واستخدام المفرد والمثنى والجمع، وضمائر المتكلم والمخاطب والغيبة استخداما صحيحا، واستخدام لغة الجسم وتعبيرات الوجه.

مما سبق يمكن استنتاج أن المستوى المبتدئ يعبر عن مرحلة التمهيد بأساسيات اللغة، وإكساب المتعلم التواصل بشكله المبسط في المواقف الضرورية، وتدريبه على أن يألف اللغة وثقافتها، وقد استفاد البحث الحالي من تلك الواصفات والكفايات لمهارات التواصل الشفوي في تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى.

3- أن تكون هذه المهارات من خلال المواقف الوظيفية والجوانب الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء ما سبق، كما ظهر في دراسة الناقة (2017، ص ص. 290-291)؛ حيث حدد الموضوعات الثقافية والحضارية العربية الإسلامية لطلاب المستوى المبتدئ؛ ومنها: مواقف التعارف والمجاملة وتعبيراتها، والأسرة، والمنزل، والطعام، والمعهد الدراسي، والمعلومات المتصلة بالدول والمدن العربية والإسلامية، والملابس العربية، والأعياد الإسلامية، وغيرها.

بالإضافة إلى تحديد الدوسري (2021، ص. 305) مواقف التواصل اللغوي الشفوي اللازمة لمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها من وجهة نظرهن؛ ومنها: في المعهد، في الشارع، في الأسواق، الاتصالات التليفونية مع أهل اللغة، في الأماكن العامة، وغيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من تحديد الدراسات السابقة المواقف الوظيفية والجوانب الثقافية في تحديد مهارات التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى، والمواقف الوظيفية التي ستدرس فيها هذه المهارات، مع مراعاة المتغيرات الزمانية وسمات عينة البحث وحاجاتهم وأغراضهم واهتماماتهم.

ورغم أن مهارات التواصل الشفوي تتكامل فيما بينها عند تعليمها وعند ممارستها في المواقف اللغوية؛ فإن الباحث قسم تلك المهارات إلى مهارة الاستماع ومهارة التحدث؛ لأغراض بحثية وتقويمية.

رابعا: العلاقة بين الاستماع والتحدث

ترتبط مهارتا الاستماع والتحدث ببعضهما ارتباطا وثيقا في مواقف الحياة بشكل عام، ومواقف تعليم اللغة بشكل خاص؛ إذ لا يمكن أن يتم استماع دون تحدث غالبا، ولا يمكن أن يتم تحدث دون استماع، كما أن تقويم تلك المهارتين لا ينفصل عن بعضهما؛ إذ إن تقويم المتعلمين في الاستماع يتطلب منهم في بعض المواقف إجابة شفوية، كما أن تقويمهم في التحدث يتطلب منهم فهم المسموع قبل الاستجابة.

ويجمع هاتين المهارتين الصوت ولكونه يخرج من الشفتين سميت هاتان المهارتان بمهارات التواصل الشفوي، كما أن الإنسان في كلا المهارتين يوظف اللغة غير المنطوقة؛ فالمتحدث يوظفها لإفهام المستمع حديثه بشكل أوضح، ويوظفها المستمع لكي يظهر للمتحدث تفاعله وفهمه للحديث، ويفرق بينهما أن الاستماع مهارة استقبالية والتحدث مهارة إنتاجية.

واكتساب مهارات التحدث لا يتم إلا باكتساب مهارات الاستماع، وبالاستماع الجيد تنمو مهارات التحدث، وعدم القدرة على الاستماع يؤدي إلى العجز عن الكلام وهو ما نراه في الشخص الأصم، وقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين تنمية مهارات الاستماع وتنمية مهارات التحدث؛ مثل: دراسة عبد القادر (2018، ص. 215) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة اليحيصي (2023، ص. 28)؛ حيث أشارت إلى فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف السابع الأساسي.

المحور الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات الإلهيات

استشعرت الجمهورية التركية في العقود الأخيرة أهمية اللغة العربية والحاجة إلى تعليمها لأغراض دينية في المقام الأول، ودور العربية في فهم الإرث الحضاري الإسلامي الذي خلفته الدول السابقة على الجمهورية، كما أن تركيا تقع في منطقة إستراتيجية وتجاور جغرافيا دولا عربية وإسلامية، ويمتد هذا التجاور دينيا وتاريخيا وتجاريا وثقافيا لقرون طويلة، ومن مظاهر الاهتمام باللغة العربية وتعليمها إنشاء كليات الإلهيات لتعليم العلوم الإسلامية.

أولا: السنة التحضيرية وأهدافها

يتعلم بعض الطلاب الأتراك اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بالنسبة لهم، ومن بين المؤسسات التركية التي يتعلمون فيها اللغة العربية كليات الإلهيات، وتُعِدّ السنة التحضيرية لكليات الإلهيات طلابها لتعلم اللغة العربية لاحتياجهم إليها في دراسة العلوم الإسلامية في سنوات الليسانس، وبعد التخرج، وقد حددت وزارة التعليم العالي التركية اللائحة العامة المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية في السنة التحضيرية في مؤسسات التعليم العالي، ونشرتها في الجريدة الرسمية على النحو الآتي: "المادة 5- (1) الهدف من تعليم اللغة الأجنبية هو تعليم الطالب القواعد الأساسية للغة الأجنبية، وإكسابه مفردات تلك اللغة، وفهم المقروء والمسموع باللغة الأجنبية، والتعبير عن نفسه شفويا أو كتابيا بها، وتمكين الخريجين الجامعيين من اكتساب الكفاءة اللغوية في مجالات دراستهم" ويمكن للكليات تحديد أهدافها الخاصة بشكل تفصيلي بناء على هذا الإطار العام (Resmi Gazete, 2016, p. 28).

ثانيا: مشكلات برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات

يمكن تقسيم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات إلى: مشكلات لغوية، ومشكلات غير لغوية على النحو الآتي:

1- المشكلات اللغوية:

تنتمي اللغة العربية إلى فصيلة اللغات السامية؛ في حين أن اللغة التركية تنتمي إلى فصيلة اللغات الأورال الألطائية (Ercilasun, 2013, p. 18)، ويرجع كثير من المشكلات اللغوية التي يواجهها طلاب السنة التحضيرية إلى أسباب من أبرزها التداخل اللغوي بين اللغتين، وقلة تركيز البرامج على دروس مهارات التواصل الشفوي، وضعف طرق التدريس كما سبق.

ومن هذه المشكلات أن بعض الطلاب يجدون صعوبة في تمييز الأصوات سماعا؛ ومن ذلك تمييز الحركات القصيرة والطويلة كما ظهر في الدراسة الاستكشافية التي أجريت في هذا البحث على الطلاب، كما أظهرت الدراسة الاستكشافية ذاتها أن بعضهم يجدون صعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة في النطق؛ مثل: (ذ ز ظ)، (ح خ ه)، (ث س ص)، (د ض)، (ت ط)، (أ ع)، (ق ك)، وأغلب هذه الأصوات غير موجودة في اللغة التركية.

بالإضافة إلى صعوبة تمييز ظاهرة التنوين التي تختص بها العربية؛ حيث يعتقد بعض الطلاب عند سماع التنوين أنها نون، أو أن الكلمة التي تنتهي بنون كلمة منونة؛ وقد أشارت دراسة الدياب (2012، ص. 23) إلى الصعوبة في تمييز صوت التنوين لدى متعلمي اللغة العربية من الأتراك، كما أظهرت الدراسة الاستكشافية للبحث الحالي هذه الصعوبة.

كما يجد بعض الطلاب صعوبة في نطق الأصوات نطقا صحيحا؛ حيث أظهرت الدراسة الاستكشافية أن كثيرا من الطلاب يخلطون في النطق بين الحركات القصيرة والطويلة؛ فيقصرون الحركة الطويلة ويطيلون الحركة القصيرة؛ وهو ما أكده سيد (2017، ص. 187).

كما أظهرت الدراسة الاستكشافية أن كثيرا من الطلاب يجدون صعوبة في نطق الأصوات المتشابهة في النطق، وأغلبها أصوات غير موجودة في اللغة التركية فيلجؤون إلى أصوات أخرى مقاربة لها من التركية؛ مثل: (ذ ز ظ) حيث يقلبون الذال والظاء إلى الزاي، (ح خ ه) والحاء والخاء إلى الهاء، (ث س ص) والثاء إلى السين، والصاد إلى السين، (د ض) ويقلبون الضاد دالا، أو زايا مفخمة، (ت د ط) ويقلبون الطاء تاء، ويقلبون الدال تاء، (أ ع) ويقلبون العين همزة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى الصعوبة في تلك الأصوات لدى كثير من متعلمي اللغة العربية من الأتراك ومنهم طلاب كليات الإلهيات؛ ومن تلك الدراسات: (دوغان وأيدن، 2013، ص. 42؛ الدياب، 2012، ص ص. 20-21؛ عموري، 2019، ص ص. 171-172).

وبما أن نطق الأصوات والحركات بشكل صحيح له دور كبير في إيضاح المعنى، فإن الخطأ في نطق الأصوات العربية وحركاتها يؤدي إلى عدم صحة الكلام أو تحول معناه عن المقصود.

ويجد بعض الطلاب صعوبة في توظيف المفردات المتعلمة في جمل جديدة، وفي حوار متواصل رغم توافر حصيلة لديهم من المفردات، وهو ما أكدته دراسة محمد وعبد السلام (2017، ص. 2)؛ إذ لاحظت أن الطلاب يمتلكون مخزونا كافيا من المفردات غير أنهم يجدون عجزا كبيرا في توظيفه أثناء التواصل في المواقف الطبيعية.

ويخلط بعض الطلاب في استخدام المفردات العربية التي انتقلت إلى التركية واختلفت دلالتها فيها؛ ومن ذلك: (مساعدة)، و(شهر)؛ فيقول بعضهم: (أريد المساعدة) وهو يقصد: أريد الإذن، و(أنقرة شهر كبير) وهو يقصد أنها مدينة كبيرة، و(أريد هذا القميص فقط غال) وهو يقصد: لكنه غال، وكذلك في استخدام المفردات العربية بلفظ الجمع والتي تغيرت دلالتها في التركية إلى المفرد؛ مثل: (ألبسة)، و(تجار)؛ فيقول بعضهم: (اشتريت ألبسة) وهو يقصد لباسا، و(هو تُجّار) رغم أنه يتحدث عن شخص.

كما يقع بعض الطلاب في أخطاء تتعلق بترتيب بعض التراكيب؛ مثل تقديم كثير منهم للصفة على الموصوف؛ ويعود لجوء هؤلاء الطلاب إلى تغيير ترتيب هذا التركيب إلى اعتيادهم على تقديم الصفة على الموصوف في لغتهم التركية.

ومما يتعلق بأخطاء التركيب الوصفي تعريف كثير من الطلاب للصفة الواجب تنكيرها أو تنكيرهم للصفة أو الموصوف الواجب تعريفهما، كما لا يطابقون بين الصفة والموصوف في التذكير والتأنيث، وغيرها من الأخطاء في توظيف التراكيب.

وقد أشارت دراسة الدياب (2012، ص ص. 30، 44) إلى وجود هذه الصعوبات في التركيب الوصفي لدى متعلمي اللغة العربية من الأتراك بشكل عام، وطلاب كليات الإلهيات بشكل خاص.

إن عدم إجادة كثير من طلاب السنة التحضيرية بكليات الإلهيات للعناصر اللغوية المتمثلة في الأصوات، والمفردات، والتراكيب، يؤدي إلى مواجهتهم صعوبات عديدة أثناء التواصل الشفوي.

2- المشكلات غير اللغوية:

بالنظر إلى أهداف السنة التحضيرية يلاحظ غياب الأهداف في بعض كليات الإلهيات؛ إذ أظهرت نتائج دراستين أن أهداف السنة التحضيرية في أغلب الكليات غير مكتوبة (إسلام علي، 2016، ص. 140؛ الرفيدي، 2021، ص. 109)، مما يكون سببا من أسباب اختلاف الرؤى داخل الكلية الواحدة، وعدم نجاح برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية، كما يكون سببا في بقاء أهداف السنة التحضيرية -الموضوعة من قِبَل وزارة التعليم العالي التركية- في إطار عام دون تفصيل؛ فيسير المعلم وفقا لرؤيته الخاصة.

كما أن برامج السنة التحضيرية لا تلتزم في الغالب بالأطر المرجعية العالمية في تحديد المستويات اللغوية، وإعداد المحتوى التعليمي، وتصميم الاختبارات، وليست واضحة لدى أغلب المعلمين والطلاب، وهذا يشير إلى تخبط الأداء في تلك الكليات؛ فقد لاحظت دراسة الحدقي وشمشيك (2017، ص ص. 328-331) أن أغلب الطلاب ليس لديهم علم بالمستويات ولا بالأداء المطلوب منهم نتيجة لغياب تلك الأطر في أغلب الكليات، وأن هناك نسبة اختلاف كبيرة بين المعلمين في الكلية الواحدة حول تحديد الإطار المرجعي المتبع فيها وحول مدى ارتباطه بأهداف السنة التحضيرية، وهذا يعود كما اتضح من إجابات أغلب أفراد العينة من المعلمين إلى عدم تدربهم على كيفية الاستفادة من هذه الأطر، وأشارت إلى أن غياب هذه الأطر يعني عدم وجود معايير يمكن قياس مستوى الطلاب بها، ومن ثم فقد أوصت الدراسة باعتماد إطار من الأطر العالمية وربطه بأهداف السنة التحضيرية، وتدريب المعلمين على توظيفه.

وقد أشارت دراسة أحمد حسن علي (2016ب، ص ص. 234-235) إلى أن بعض المعلمين لا يَعلمون طرائق تدريس اللغة العربية وإستراتيجيات تدريس مهارات التواصل الشفوي فضلا عن أن يستخدموها، وبعضهم يستخدمون الطرق القديمة كالنحو والترجمة، ولا يتلقون غالبا برامج تدريبية، ولا يشترط تدربهم لاختيارهم؛ ويعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة الرفيدي (2021، ص. 110) أن أكثر الجامعات لا تشترط الحصول على برامج تدريبية لتعيين المعلمين في السنة التحضيرية، ولا تهتم بتدريبهم، ونتيجة لذلك فقد ظهر أن أكثرهم يستخدم طريقة القواعد والترجمة، والمحاضرة والتلقين.

وينتج عن غياب التخصص اللغوي والتربوي قلة إلمام بعض المعلمين بالتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء وتوظيف ذلك في إكساب مهارات التواصل الشفوي؛ مما يعني ضعف القدرة على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة العربية واللغة التركية، ومعرفة المشكلات اللغوية التي قد يواجهها الطلاب أو يواجهونها بالفعل وقلة الاستفادة من ذلك في التدريس.

كما أن المحتوى التعليمي في بعض الكتب لا يُطوَّر رغم ظهور اتجاهات ومداخل تعليمية حديثة؛ حيث إنه يتبع الطرق التقليدية، وهو ما أظهرته الدراسات الآتية: (أحمد حسن علي، 2016ب، ص. 208؛ الدياب، 2016، ص. 175؛ عبد الحميد، 2016، ص.

369)، ويندر توظيفه لمدخل المهام بوصفه أحد المداخل الحديثة، كما أنه لا يطوَّر رغم ما أظهره تقويم الطلاب في مهارات التواصل الشفوي من ضعف شديد في تلك المهارات.

ينتج مما سبق من المشكلات اللغوية وغير اللغوية ضعف لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في مهارات التواصل الشفوي؛ مما تطلب بناء برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى هؤلاء الطلاب.

المحور الثالث: مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي

يعد مدخل المهام من المداخل الحديثة نسبيا في تعليم اللغات، وخاصة في تعليم اللغة العربية، وهو تطور للمدخل التواصلي، وقد تعددت تسميات هذا المدخل في الدراسات؛ ومنها: تعليم اللغة القائم على المهام (Task based Language Teaching). ويفرق إليس Ellis (2019, pp. 9-10) بين التعليم المدعوم بالمهام، والتعليم القائم على المهام؛ فالأول منهما يوظف المهام ضمن برنامج لغوي يوظف أيضا الأنشطة التي تقتصر على التدريبات اللغوية التقليدية، أما الآخر فهو برنامج لغوي قائم بذاته على توظيف مدخل المهام، وهو ما يختص به البحث الحالي؛ حيث يبني برنامجا قائما على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتعود نشأة هذا المدخل إلى بداية الثمانينيات من القرن الماضي حيث حل بديلا لطريقة (Presentation-Practice-Production) وتُختصر في (PPP)؛ وهي طريقة العرض- الممارسة- الإنتاج، والتي كانت تركز على الشكل (Ellis, 2019, pp. 7-9)، وقد ظهر لدى برابهو

Prabhu (1987, pp. 1-2) في مشروعه بانجالور (Bangalore) للتدريس التواصلي حين دعا إلى تهيئة الظروف لإشراك المتعلمين في مهام تواصلية يمارسون فيها اللغة بشكل طبيعي. ويتفق هذا المدخل كما ظهر مع مجموعة من النظريات؛ مثل: النظرية التواصلية، والمعرفية، والبنائية الاجتماعية وغيرها.

وظهر لهذا المدخل علماء لغويون تبنوه ودافعوا عنه؛ من أمثال: (Long, 1985; Willis, 1996; Skehan, 1998; Richards & Rodgers, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 2004) وغيرهم، وقد تناولوا هذا المدخل في دراسات عديدة، وبحثوا فاعليته في تعليم اللغات وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين.

ويهدف هذا المدخل في الأساس إلى تعزيز مبدأ التعرض للغة الهدف واستخدامها والتواصل العفوي بها والتفاعل في مواقف حقيقية أو شبه حقيقية من خلال مهام تهيئ المتعلم للتواصل في مواقف الحياة اليومية مركزا على الطلاقة والمعنى أكثر من الدقة والشكل، ويدور هذا المدخل حول المتعلم وحاجاته، وتتكامل فيه المهارات اللغوية في بيئة خالية من القلق وتشجع على تفاعل المتعلمين وتعاونهم.

أولا: مفهوم مدخل المهام

عرف برابهو Prabhu (1987) المهام بأنها: "نشاط يتطلب من المتعلمين تحقيق مخرج معين بناء على المعلومات المقدمة من خلال تنفيذ عمليات عقلية بما يسمح للمعلمين بضبط وتنظيم هذه العملية" (p. 24).

وعرفها نونان Nunan (2006) بأنها:

جزء من العمل الصفي متمركز حول المتعلمين، يتطلب منهم فهم اللغة الهدف ومعالجتها وإنتاجها والتفاعل بها، حيث يركز المتعلمون عند أدائها على توظيف معرفتهم بالقواعد اللغوية نحو التعبير عن المعنى بدلا من معالجة الشكل، وينبغي أن يتوفر لديهم شعور بالتواصل والتعاون من بداية المهمة إلى نهايتها. (p.17)

يلاحظ من التعريفين السابقين أن المهام عبارة عن أنشطة صفية تتضمن مدخلات وعمليات ومخرجات ينظمها المعلم ويؤديها المتعلمون مستخدمين اللغة الهدف والمعرفة بالقواعد أثناء تفاعلهم للتعبير عن المعنى وتحقيق الهدف من المهمة، وهذا يعني وجود صلة واضحة بين المعنى والشكل. وإن كان التعريف الأخير ينص على أن المهام عمل صفي فهذا لا ينفي أن بعض المهام التعليمية يمكن أداؤها خارج الصف على أنها واجب إثرائي، ومما سبق توصل البحث إلى التعريف الإجرائي لمدخل المهام، والذي تم عرضه في مصطلحات البحث.

ثانيا: الأسس التي يقوم عليها مدخل المهام

يقوم مدخل المهام على مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند أداء المهام، وهي: Nunan (2004, pp. 35-38)

1- **تتابع المهام**: تبنى المهمة على المهمة السابقة، وتكثر المهام الاستقبالية في بداية التعلم مقارنة بالمهام الإنتاجية، ومع التقدم في التعلم تقل المهام الاستقبالية وتكثر المهام الإنتاجية.

2- إعادة التدوير: من غير الممكن إتقان المتعلمين العنصر اللغوي من المرة الأولى، فهم بحاجة إلى التعرض له واستخدامه من وقت لآخر، ورؤيته في سياقات أخرى، وهذا مما يزيد من فرص التعلم.

3- **الانتقال من إعادة الإنتاج إلى الإبداع**: تحفيز المتعلمين على الإبداع وعدم الاكتفاء بإعادة إنتاج النماذج المقدمة، ويمكن ذلك مع المبتدئين أيضا بما يلائم مستواهم.

4- **التأمل**: يُمنح المتعلمون فرصا للتفكير فيما تعلموه، والتركيز على عمليات التعلم أكثر من اللغة ذاتها، بالإضافة إلى توظيف إستراتيجيات التعلم.

ثالثا: أهمية المهام

ظهر من الدراسات التي تناولت مدخل المهام وأهميته في التعليم بشكل عام، وبحثت فاعليته في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية أن المهام: تحد من الخجل والقلق لدى المتعلمين، وتكسبهم الثقة في ممارسة اللغة (Ellis, 2019, p. 4)، وتوفر لهم فرصا للتعاون والتواصل والتفاعل

(Erten & Altay, 2009, pp. 48-49)، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم واستمتاعهم (Sekhri & Singh, 2018, p. 26)، وتهيئ المتعلمين للتواصل خارج الصف في مواقف الحياة اليومية (Al-Hirsh, 2021, p. 77)، وتطور اتجاهات المتعلمين نحو تعلم اللغة (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 455)، وتعزز اكتساب المهارات اللغوية بشكل عام، ومنها مهارات الاستماع كما ظهر في الدراسات الآتية: (عبد الله، 2015، ص ص. 51-52؛

(Hashem, 2020, pp. 116-117; Sekhri & Singh, 2018, p. 25)، ومهارات التحدث كما ظهر في الدراسات الآتية: (حمدان، 2021، ص ص. 198، 203؛ Al-Hirsh, 2021, p. 76; Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456).

رابعا: معايير بناء المهام

يتطلب بناء المهام واختيارها توافر عدد من المعايير؛ لتكون للمهام قيمة ودور في تنمية مهارات اللغة وخاصة مهارات التواصل الشفوي، وقد أورد عدد من الدراسات هذه المعايير؛ وهي على النحو الآتي: المجلس الأوروبي (2016/2001، ص ص. 238-241)،

Ellis (2009, pp. 224-225), Skehan (1996, pp. 49, 55), Willis and Willis (2007, p. 13)

1- تعرف الحاجات اللغوية لدى المتعلمين، ومن ثم بناء أو اختيار المحتوى في ضوئها؛ ليشعر المتعلمون بمعنى ما يتعلمونه وقيمته، وإمكانية توظيفه في مواقف الحياة اليومية، وأن التعلم متمركز حولهم.

2- بناء المواقف الحقيقية التواصلية؛ فتجذب اهتمام المتعلمين، وتمكنهم من مواجهة مثل تلك المواقف في الحياة اليومية.

3- بناء المهام الهادفة، والهدف والمخرج واضح للمعلم والمتعلمين؛ فتزيد دوافعهم، ويمكنهم في نهاية المهمة من تحديد مدى تحقق الهدف والمخرج، وتقييم المهمة بناء على ذلك.

4- توضيح تعليمات المهمة، وأدوار المعلم والمتعلمين فيها.

5- اشتمال المهمة على تحد لغوي ومعرفي مناسب.

6- تضمين المهمة مدخلات لغوية قابلة للفهم، يتم تمريرها من خلال مراحل المهمة.

7- التركيز على المعنى والشكل، وتوظيف الشكل في التواصل .

8- تكامل المهارات اللغوية في المهمة، وقد يكون التركيز على مهارة بعينها إلا أنها لا تنفصل عن المهارات الأخرى.

9- توفير فرص التواصل والتفاعل باستخدام اللغة الهدف من خلال العمل الثنائي والجماعي.

10- تقديم التغذية الراجعة لتعزيز الصحيح، وتصحيح الخطأ.

خامسا: إجراءات تصميم المهام وتنفيذها في تنمية مهارات التواصل الشفوي

قسّم إليس المهام إلى المراحل والإجراءات الآتية: Ellis (2006, pp. 20-41)

1- **ما قبل المهمة**: وتشمل تحديد الهدف، وتقليل الحمل المعرفي واللغوي عن طريق الإجراءات الآتية: القيام بمهمة مماثلة، وملاحظة نموذج من خلال نص أو أنشطة لرفع الوعي، وأنشطة تحضيرية للمهمة كالعصف الذهني أو التنبؤ، والتخطيط من جانب المتعلمين أو بمساعدة من المعلم، وهذا التخطيط يتطلب وقتا أكبر كلما كانت المهمة معقدة وغير مألوفة للمتعلمين، وهذا له تأثير في التعقيد في الأداء، وفي المقابل فإن التخطيط القصير له تأثير في الطلاقة.

2- **المهمة**: تشمل تحديد وقت زمني لأداء المهمة، وخاصة إذا كان الغرض من المهمة التشجيع على الطلاقة، أو تركه مفتوحا من أجل مراعاة الدقة، كما تشمل التركيز على تعلم اللغة بشكل غير مباشر من خلال التواصل بها بدلا من تعلمها بشكل مباشر، ويمكن للمعلم تقديم الدعم عند الحاجة.

3- **ما بعد المهمة**: وهي مرحلة تركز على الشكل لتضيف الدقة إلى الطلاقة؛ حيث يتم فيها عرض التقارير من المتعلمين وتلخيص نتيجة المهمة وتقييمها، ورفع الوعي بالجوانب اللغوية، وتكرار المهمة لتنمية الطلاقة، والدقة، والتعقيد.

وذكر أن المرحلة الثانية (مرحلة المهمة) هي الجوهرية وأنه يمكن الاستغناء عن المرحلة الأولى أو الأخيرة أو كليهما؛ رغم أن لهما دورا في إنجاز المهمة بشكل فعال؛ حيث يرى أن التركيز على الشكل يتم بطريقة ما في جميع مراحل المهام بما فيها مرحلة المهمة (Ellis, 2006, pp. 20-41)، إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن المرحلة الأولى؛ حيث تمهد للمهمة وتقدم فيها المدخلات، والمرحلة الأخيرة لأنها تركز على الشكل بصورة أكبر.

ويظهر من التقسيم السابق التركيز على تقليل الحمل المعرفي واللغوي للمتعلمين قبل البدء في المهمة لتيسير أداء المهمة وليكون تركيزهم على التواصل، كما يظهر عدم الاكتفاء بأداء المهمة ذاتها، بل يتشارك المتعلمون ما توصلوا إليه في مجموعات مع الصف، والتركيز على الجوانب اللغوية.

سادسا: تقويم مهارات التواصل الشفوي في ضوء التدريس وفق مدخل المهام

يتطلب الحكم على كفاءة المتعلمين اللغوية واكتسابهم مهارات التواصل الشفوي في ضوء مدخل المهام تقويم أدائهم، بتقديم التغذية الراجعة من خلال تعزيز الصحيح، وتقويم الخطأ، ورصد الدرجات. وبما أن التقويم بشكل عام يعكس ما سبق تدريسه فإن التقويم في مدخل المهام يهدف في الأساس إلى قياس قدرة المتعلمين على التواصل باللغة وإنجاز المهام، ويمكن أن يتضمن التقويم أكثر من مهمة، فيُختبر المتعلم فرديا في البداية بسؤاله شفويا بعض الأسئلة الشخصية والعامة كتمهيد للاختبار، ثم يُجرى بين متعلمين يتبادلان مثلا وصف صور مختلفة لدى كل واحد منهما، ويتبادلان أيضا الأدوار في محادثة أو

تكون المحادثة بين المتعلم والمعلم، ويمكن منح المتعلمين فرصة قبل التحدث للتخطيط وتنظيم الأفكار.

كما يمكن اختبار المتعلمين في مهارات الاستماع غير التفاعلي من خلال نص مسموع وأداء بعض المهام الفردية؛ فقد رأى إيست East (2021, p. 143) أنه ينبغي الاعتماد على أنواع مختلفة عند تقويم فاعلية المهام؛ فبجانب المهام التواصلية يمكن استخدام اختبار الأجزاء المنفردة والاختبار المتكامل؛ مثل: أسئلة إكمال الفراغ أو أسئلة التتمة وغيرها؛ حيث إنها مفيدة في تحديد جوانب الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين عند إجراء الاختبارات القبلية البعدية، وهي عملية في إجرائها ورصدها.

ويتم ذلك التقويم بالأساليب الآتية: الملاحظة وبطاقة تقدير الأداء، والمقابلة، والتسجيل الصوتي أو المرئي، والاختبار الشفوي، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومدونات المعلم اليومية.

كما يتطلب الحكم على جودة المهام وفاعليتها تقويم تلك المهام بملاحظة الجوانب الآتية: تفاعل المتعلمين أثناء أدائها، وتحقق الهدف من المهمة والوصول إلى المخرج، ويتضمن التقويم أيضا رصد التحديات التي واجهت المتعلمين، واستطلاع آرائهم، ومناقشة كيفية تطوير المهام اللاحقة.

ويتم ذلك التقويم بالأساليب الآتية: العصف الذهني مع المتعلمين، والاستبانات، ويرى ويليس وويليس Willis and Willis (2007, p. 173) أنه يمكن إجراء ذلك التقويم في نهاية المهمة أو في الدرس التالي من خلال إتاحة الوقت للمتعلمين للتفكير في المهمة وكتابة آرائهم أو طرح أسئلة محددة عليهم بخصوص المهمة، أو مقابلتهم خارج الصف والحديث باللغة الأم وتسجيل تعليقاتهم.

إجراءات البحث

المحور الأول: إعداد أدوات البحث

أولا: قائمة مهارات التواصل الشفوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)

تم تناول قائمة مهارات التواصل الشفوي من خلال ما يلي:

1- الهدف من بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى لتنميتها لدى مجموعة البحث من خلال البرنامج القائم على مدخل المهام، ومن ثم قياسها لديهم في ضوء هذه القائمة.

2- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث على المصادر التالية عند بناء القائمة، والتي سبق عرضها في الإطار النظري لهذا البحث وتشمل:

أ- البحوث والدراسات –في حدود ما أتيح للباحث- التي تناولت مهارات الاستماع والتحدث للطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ.
ب- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.
ج- أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية بكليات الإلهيات.
د- نتائج الدراسة الاستكشافية للبحث الحالي.

3- الصورة المبدئية للقائمة:

في ضوء المصادر السابقة تم بناء قائمة مبدئية بمهارات التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى؛ حيث تكونت من ست مهارات رئيسة، و(24) مهارة فرعية مقسمة إلى مجالين؛ المجال الأول خاص بالاستماع وتضمن ثلاث مهارات رئيسة انبثق منها (12) مهارة فرعية؛ أربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بالأصوات، وأربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بالتركيب، وأربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بالأفكار، والمجال الثاني خاص بالتحدث وتضمن ثلاث مهارات رئيسة انبثق منها (12) مهارة فرعية؛ أربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بالأصوات، وأربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بالتركيب، وأربع مهارات فرعية للمهارات الخاصة بلغة الجسد.

4- صدق القائمة:

بعد بناء القائمة في صورتها المبدئية عُرضت في صورة استبانة على عشرة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ملحق 1)؛ للتأكد من صدقها من خلال الاستفادة من آرائهم في مدى مناسبة هذه المهارات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى، وانتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة التي صنفت فيها، وتعديل الصياغة أو حذف المهارات غير المناسبة أو إضافة ما يلزم من المهارات.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي رأى الباحث وجاهتها ومناسبتها للمستوى المبتدئ الأدنى.

والجدول التالي يوضح قائمة مهارات التواصل الشفوي ونسب الاتفاق المئوية بين المحكمين:

جدول 1 *نسب الاتفاق بين المحكمين على مهارات الاستماع*

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مرات الاتفاق	نسب الاتفاق
1- مهارات صوتية	1- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق	9	%90
	2- التمييز بين حركات الأصوات المسموعة	9	%90
	3- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع	9	%90
	4- تمييز الصوت المنون عند الاستماع	9	%90
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع	10	%100
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام	10	%100

	المسموع		
	7- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع	10	%100
	8- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع	9	%90
3- مهارات فكرية	9- اختيار عنوان للنص المسموع	10	%100
	10- ترتيب الأحداث في النص المسموع	9	%90
	11- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع	10	%100
	12- تمييز وصف شخصيات النص المسموع	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن جميع مهارات الاستماع وافق عليها 90% فأكثر من المحكمين، ولهذا اعتمدها البرنامج.

جدول 2 *نسب الاتفاق بين المحكمين على مهارات التحدث*

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مرات الاتفاق	نسب الاتفاق
1- مهارات صوتية	1- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	10	%100
	2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة	10	%100
	3- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	10	%100
	4- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا	10	%100
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام	10	%100
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام	10	%100
	7- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث	10	%100
	8- صياغة الجملة الوصفية بشكل صحيح	8	%80
3- مهارات ملمحية	9- استخدام النبر والتنغيم استخداما مناسبا	7	%70
	10- استخدام اليدين بإشارات معبرة	8	%80
	11- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى	8	%80
	12- التحدث في طلاقة	6	%60

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- مهارات تحدث وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين واعتمدها البرنامج.

ب- مهارتا تحدث حصلتا على نسبة أقل من 80% ولهذا تم حذفهما، وهاتان المهارتان هما: استخدام النبر والتنغيم استخداما مناسبا، التحدث في طلاقة.

5- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء ما سبق أصبحت قائمة مهارات التواصل الشفوي في صورتها النهائية مكونة من مجالين؛ المجال الأول خاص بالاستماع ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة ينبثق منها (12) مهارة فرعية؛ أربع مهارات فرعية للمهارات الصوتية، وأربع مهارات فرعية للمهارات التركيبية، وأربع مهارات فرعية للمهارات الفكرية، والمجال الثاني خاص بالتحدث ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة ينبثق منها (12) مهارة فرعية؛ أربع مهارات فرعية للمهارات الصوتية، وأربع مهارات فرعية للمهارات التركيبية، وأربع مهارات فرعية للمهارات الملمحية، ليصل مجمل عدد المهارات الرئيسة التي تتضمنها قائمة مهارات التواصل الشفوي إلى ست مهارات رئيسة، و(24) مهارة فرعية (ملحق 2).

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

"ما مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"

ثانيا: قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبة لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (A1)

تم تناول قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية من خلال ما يلي:

1- الهدف من بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية التي يمارسها طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى في المواقف اللغوية؛ تمهيدا لتحويلها إلى مهام لغوية وظيفية شفوية وتضمينها في البرنامج القائم على مدخل المهام.

2- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث على المصادر التالية عند بناء القائمة وهي:

أ- البحوث والدراسات –في حدود ما أتيح للباحث- المرتبطة بالحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية.

ب- أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية.

ج- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.

د- آراء الطلاب في الحاجات اللغوية الوظيفية التي يمارسونها في الاستماع والتحدث من خلال استبانة.

3- الصورة المبدئية للقائمة:

تكونت الصورة المبدئية للقائمة من (32) حاجة لغوية وظيفية شفوية، مقسمة إلى مجالين؛ المجال الأول خاص بالاستماع وتضمن أربع حاجات رئيسة انبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، والمجال الثاني خاص بالتحدث

وتضمن أربع حاجات رئيسة انبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة.

4- صدق القائمة:

بعد بناء القائمة في صورتها المبدئية عُرضت في صورة استبانة على عشرة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ملحق 1)؛ للتأكد من صدقها من خلال الاستفادة من آرائهم في مدى مناسبة هذه الحاجات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ الأدنى، وانتماء الحاجة الفرعية للحاجة الرئيسة التي صنفت فيها، وتعديل الصياغة أو حذف الحاجات غير المناسبة أو إضافة ما يلزم من الحاجات، وقد وافق أكثر المحكمين على الحاجات، ولم يضيفوا أية حاجات أخرى للقائمة.

والجدول التالي يوضح قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية ونسب الاتفاق المئوية بين المحكمين:

جدول 3 *نسب الاتفاق بين المحكمين على حاجات الاستماع*

الحاجة الرئيسة	الحاجات الفرعية	مرات الاتفاق	نسب الاتفاق
1- الاستماع إلى المواد التعليمية	1- تحديد معلومات عن الأشخاص في النص	8	%80
	2- تحديد مستلزمات الصف	9	%90
	3- تحديد مكان وزمان الأحداث	10	%100
	4- تنفيذ التعليمات داخل الصف	10	%100
2- الاستماع إلى الأصدقاء	5- تحديد بيانات أو معلومات	10	%100
	6- تبادل الخبرات الشخصية	10	%100
	7- تحديد مواعيد المقابلات	10	%100
	8- تلقي أخبار اجتماعية	10	%100
3- تحديد أوصاف وأسعار السلع	9- تصنيف الأطعمة	10	%100
	10- تحديد صفات السلع	10	%100
	11- تحديد أسعار السلع	10	%100
	12- ترتيب أسماء المشتريات	10	%100
4- الاستماع إلى الآخرين	13- التمييز بين الأوامر والنواهي	10	%100
	14- مفاضلة الطالب بين شيئين يستمع إليهما	10	%100
	15- الاستماع إلى رأي الآخرين	10	%100
	16- تنفيذ التعليمات داخل البيت	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن جميع حاجات الاستماع وافق عليها 80% فأكثر من المحكمين، ولهذا اعتمدها البرنامج.

جدول 4 *نسب الاتفاق بين المحكمين على حاجات التحدث*

الحاجة الرئيسة	الحاجات الفرعية	مرات الاتفاق	نسب الاتفاق
1- التحدث في المواد التعليمية	1- سؤال الطالب زملاءه بعض الأسئلة (الاسم، البلد، العمر)	10	%100
	2- وصف مستلزمات الصف	10	%100
	3- عرض معلومات عن الأماكن	10	%100
	4- المشاركة في حوار	10	%100
2- التحدث مع الأصدقاء	5- ذكر بيانات أو معلومات	10	%100
	6- التحدث عن الخبرات الشخصية	10	%100
	7- تقديم الطالب نفسه لزملائه	10	%100
	8- ذكر أخبار اجتماعية	10	%100
3- التحدث عن أوصاف وأسعار السلع	9- طلب الأطعمة والمشروبات	10	%100
	10- وصف المشتريات	10	%100
	11- السؤال عن أسعار السلع	10	%100
	12- التحاور مع البائعين	10	%100
4- التحدث مع الآخرين	13- السؤال عن أشياء في البيت	10	%100
	14- ذكر الطالب معلومات عن نفسه	10	%100
	15- طلب رأي الآخرين في شيء ما	10	%100
	16- إبداء الرأي في موقف ما	10	%100

يتضح من الجدول السابق أن جميع حاجات التحدث وافق عليها جميع المحكمين بنسبة 100% ولهذا اعتمدها البرنامج.

5- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء ما سبق أصبحت قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية في صورتها النهائية مكونة من مجالين؛ المجال الأول خاص بالاستماع ويتضمن أربع حاجات رئيسة ينبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، والمجال الثاني خاص بالتحدث ويتضمن أربع حاجات رئيسة ينبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، ليصل مجمل عدد الحاجات الرئيسة التي تتضمنها قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية ثماني حاجات رئيسة، و(32) حاجة فرعية (ملحق 3).

وقد تم عرض هذه الحاجات على الطلاب في الصف في صورة استبانة (Google form) كُتبت باللغة العربية مع ترجمتها إلى اللغة التركية ليفهمها الطلاب إذ إنهم في المستوى المبتدئ الأدنى، ووُضع أمام هذه الحاجات ثلاثة اختيارات للطلاب: (أحتاجها بدرجة عالية- أحتاجها بدرجة متوسطة- أحتاجها بدرجة ضعيفة)؛ حيث يأخذ الاختيار الأول (3 درجات)، والثاني (درجتان)، والثالث (درجة)؛ وطلب من الطلاب وضع علامة

(✓) أمام البديل الذي يختارونه؛ وذلك بالنسبة لمدى استخدام هذه المهام في مواقف الحياة اليومية من وجهة نظرهم (ملحق 3).

6- نتائج تطبيق استبانة تحديد الحاجات (الاستماع والتحدث):

تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (75) طالبا من طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية بداية من يوم الثلاثاء الموافق 2023/10/3م حتى يوم الخميس الموافق 2023/10/5م، وتم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات وتشمل المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات لجميع فقرات الاستبانة (الحاجات)، وقد تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكارت الثلاثي المستخدم في البحث كما يلي: درجة الاحتياج: أحتاجها بدرجة عالية (3)، أحتاجها بدرجة متوسطة (2)، أحتاجها بدرجة ضعيفة (1)، وبناءً على ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي تم التوصل إليها من البحث يتم التعامل معها كما يلي:

إذا كان المتوسط أقل من 1.67 يكون الاتجاه العام للفقرة (للحاجة) أحتاجها بدرجة ضعيفة، وإذا كان المتوسط من 1.67 إلى 2.33 يكون الاتجاه العام للفقرة أحتاجها بدرجة متوسطة، وإذا كان المتوسط من 2.34 إلى 3 يكون الاتجاه العام للفقرة أحتاجها بدرجة عالية، والجداول الآتية توضح النتائج التي تم التوصل إليها:

1) حاجات الاستماع:

الجدول التالي يوضح نتائج حاجات الاستماع التي تم التوصل إليها:

جدول 5 *نتائج حاجات الاستماع*

الحاجات الرئيسة	الحاجات الفرعية	التكرارات لدرجة الاحتياج			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام للحاجة
		ضعيفة	متوسطة	عالية			
1- الاستماع إلى المواد التعليمية	1- تحديد معلومات عن الأشخاص في النص	8	39	28	0.64	2.27	متوسطة
	2- تحديد مستلزمات الصف	25	32	18	0.76	1.91	متوسطة
	3- تحديد مكان وزمان الأحداث	5	34	36	0.62	2.41	عالية
	4- تنفيذ التعليمات داخل الصف	19	32	24	0.76	2.07	متوسطة
2- الاستماع إلى الأصدقاء	5- تحديد بيانات أو معلومات	10	33	32	0.69	2.29	متوسطة
	6- تبادل الخبرات الشخصية	6	29	40	0.64	2.45	عالية
	7- تحديد مواعيد المقابلات	5	22	48	0.62	2.57	عالية
	8- تلقي أخبار اجتماعية	11	25	39	0.73	2.37	عالية
3- تحديد أوصاف وأسعار السلع	9- تصنيف الأطعمة	18	37	20	0.72	2.03	متوسطة
	10- تحديد صفات السلع	5	30	40	0.62	2.47	عالية
	11- تحديد أسعار السلع	10	25	40	0.72	2.4	عالية
	12- ترتيب أسماء المشتريات	10	28	37	0.71	2.36	عالية
4- الاستماع إلى الآخرين	13- التمييز بين الأوامر والنواهي	12	22	41	0.75	2.39	عالية
	14- مفاضلة الطالب بين شيئين يستمع إليهما	14	33	28	0.73	2.19	متوسطة
	15- الاستماع إلى رأي الآخرين	18	23	34	0.81	2.21	متوسطة
	16- تنفيذ التعليمات داخل البيت	14	32	29	0.74	2.2	متوسطة
الاستبانة لحاجات الاستماع ككل					0.49	2.29	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاحتياج لكل من الحاجات (1، 2، 4، 5، 9، 14، 15، 16) والتي تنص على (تحديد معلومات عن الأشخاص في النص، تحديد مستلزمات الصف، تنفيذ التعليمات داخل الصف، تحديد بيانات أو معلومات، تصنيف الأطعمة، مفاضلة الطالب بين شيئين يستمع إليهما، الاستماع إلى رأي الآخرين، تنفيذ التعليمات داخل البيت) ينحصر المتوسط الحسابي لها بين 1.67 و 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج متوسطة، كما أن الاحتياج لكل من الحاجات (3، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13) والتي تنص على (تحديد مكان وزمان الأحداث، تبادل الخبرات الشخصية، تحديد مواعيد المقابلات، تلقي أخبار اجتماعية، تحديد صفات السلع، تحديد أسعار السلع، ترتيب أسماء المشتريات، التمييز بين الأوامر والنواهي) متوسطها الحسابي أكبر من 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج عالية، وبصورة عامة فإن درجة الاحتياج للاستماع ككل تساوي 2.29 أي تنحصر بين 1.67 و 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج للاستماع ككل متوسطة.

2) حاجات التحدث:

الجدول التالي يوضح نتائج حاجات التحدث التي تم التوصل إليها:

جدول 6 *نتائج حاجات التحدث*

الحاجات الرئيسة	الحاجات الفرعية	التكرارات لدرجة الاحتياج			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام للحاجة
		ضعيفة	متوسطة	عالية			
1- التحدث في المواد التعليمية	1- سؤال الطالب زملاءه بعض الأسئلة (الاسم، البلد، العمر)	11	34	30	0.7	2.25	متوسطة
	2- وصف مستلزمات الصف	24	33	18	0.75	1.92	متوسطة
	3- عرض معلومات عن الأماكن	4	34	37	0.6	2.44	عالية
	4- المشاركة في حوار	7	29	39	0.66	2.43	عالية
2- التحدث مع الأصدقاء	5- ذكر بيانات أو معلومات	25	33	17	0.75	1.89	متوسطة
	6- التحدث عن الخبرات الشخصية	8	37	30	0.65	2.29	متوسطة
	7- تقديم الطالب نفسه لزملائه	13	28	34	0.75	2.28	متوسطة
	8- ذكر أخبار اجتماعية	8	28	39	0.68	2.41	عالية
3- التحدث عن أوصاف وأسعار السلع	9- طلب الأطعمة والمشروبات	14	30	31	0.75	2.23	متوسطة
	10- وصف المشتريات	7	19	49	0.66	2.56	عالية
	11- السؤال عن أسعار السلع	3	21	51	0.56	2.64	عالية
	12- التحاور مع البائعين	9	31	35	0.69	2.35	عالية
4- التحدث مع الآخرين	13- السؤال عن أشياء في البيت	11	31	33	0.71	2.29	متوسطة
	14- ذكر الطالب معلومات عن نفسه	17	30	28	0.77	2.15	متوسطة
	15- طلب رأي الآخرين في شيء ما	8	26	41	0.68	2.44	عالية
	16- إبداء الرأي في موقف ما	5	23	47	0.62	2.56	عالية
الاستبانة لحاجات التحدث ككل					0.5	2.34	عالية

يتضح من الجدول السابق أن درجة الاحتياج لكل من الحاجات (1، 2، 5، 6، 7، 9، 13، 14) والتي تنص على (سؤال الطالب زملاءه بعض الأسئلة، وصف مستلزمات

الصف، ذكر بيانات أو معلومات، التحدث عن الخبرات الشخصية، تقديم الطالب نفسه لزملائه، طلب الأطعمة والمشروبات، السؤال عن أشياء في البيت، ذكر الطالب معلومات عن نفسه) ينحصر المتوسط الحسابي لها بين 1.67 و 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج متوسطة، كما أن الاحتياج لكل من الحاجات (3، 4، 8، 10، 11، 12، 15، 16) والتي تنص على (عرض معلومات عن الأماكن، المشاركة في حوار، ذكر أخبار اجتماعية، وصف المشتريات، السؤال عن أسعار السلع، التحاور مع البائعين، طلب رأي الآخرين في شيء ما، إبداء الرأي في موقف ما) متوسطها الحسابي أكبر من 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج عالية، وبصورة عامة فإن درجة الاحتياج للتحدث ككل تساوي 2.34 أي أكبر من 2.33 وهذا يدل على أن درجة الاحتياج للتحدث ككل عالية.

وبعد تحليل استجابات الطلاب أصبحت الحاجات مكونة من (32) حاجة لغوية وظيفية شفوية، وتم تحويلها إلى قائمة المهام اللغوية الوظيفية الشفوية (ملحق 4) لتوظيفها في البرنامج القائم على مدخل المهام، وتم تحليل هذه المهام إلى مهارات لغوية ترتبط بالاستماع والتحدث كما سيرد عند بناء البرنامج.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

"ما الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"

ثالثا: اختبار مهارات التواصل الشفوي لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى

تم تناول اختبار مهارات التواصل الشفوي من خلال ما يلي:

1- الهدف من بناء الاختبار:

هدف اختبار مهارات التواصل الشفوي إلى قياس أداء طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى في مهارات التواصل الشفوي من خلال تطبيقه قبليا وبعديا؛ وذلك لتحديد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى هؤلاء الطلاب.

2- مصادر بناء الاختبار:

تم بناء الاختبار في ضوء القائمة السابقة لمهارات التواصل الشفوي لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، والاستفادة من الدراسات في مجال بناء اختبارات اللغة؛ وخاصة مهارات التواصل الشفوي، والأخذ بآراء المتخصصين في مجال الاختبارات.

3- الصورة المبدئية للاختبار:

أ- تكون اختبار مهارات الاستماع في صورته المبدئية وفقا لقائمة مهارات الاستماع من ثلاثة أسئلة رئيسة لقياس (12) مهارة فرعية؛ ولكل مهارة فرعية سؤالان، ولكل إجابة

صحيحة درجة، أي أن اختبار مهارات الاستماع خصص له (24) درجة، ثماني درجات منها لكل مهارة رئيسة.

قام الباحث بإعطاء تعليمات الاختبار شفويا للطلاب وبلغة مناسبة لمستواهم، ثم قرأ الكلمات والجمل في السؤالين الأول والثاني، واستمع الطلاب في السؤال الثالث إلى حوار ونص قصيرين ومسجلين، وكان الاستماع مرة واحدة، وقد جاءت أسئلة الاختبار موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بحيث يكون بديل واحد هو الصواب.

ب- تكون اختبار مهارات التحدث في صورته المبدئية وفقا لقائمة مهارات التحدث من ثلاثة أسئلة لقياس (12) مهارة فرعية، ولكل مهارة رئيسة سؤال، وخصص لكل مهارة فرعية درجة، أي أن اختبار مهارات التحدث خصص له (12) درجة، أربع درجات منها لكل مهارة رئيسة.

والأسئلة عبارة عن ثلاث مهمات؛ طُلب من الطالب أداء المهمة في السؤال الأول والثاني منفردا، وتبادل أداء المهمة في السؤال الثالث مع المقوّم[2].

4- صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ملحق 1)، وجاءت آراؤهم ومقترحاتهم كما يلي:

بالنسبة لصدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق مهارات التواصل الشفوي، فقد أجمع المحكمون أن أسئلة الاختبار ملائمة لطلاب المستوى المبتدئ الأدنى وتقيس مهارات التواصل الشفوي التي وضعت لقياسها، وأن التعليمات واضحة والصياغة اللغوية سليمة، في حين اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض الأسئلة، وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات.

5- التجربة الاستطلاعية:

في ضوء ما سبق قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التواصل الشفوي على عينة استطلاعية غير عينة البحث تكونت من (20) طالبا من طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، في يوم الإثنين الموافق 2023/10/16م وذلك بهدف:

أولا: تطبيق اختبار مهارات الاستماع

أ- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن اختبار الاستماع من خلال العينة الاستطلاعية وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب في الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها[3]، وبذلك تم تحديد زمن تطبيق الاختبار وهو (25) دقيقة.

[2] قام الباحث باختبار الطلاب في التحدث، وعاونه في ملاحظة أداء الطلاب أحد الزملاء من المعلمين.

[3] زمن الاختبار = مجموع الأزمنة ÷ عدد طلاب العينة كلها.

ب- تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار كالآتي: (مخائيل، 2016، ص. 68)

معامل السهولة= عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد الطلاب الكلي

معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة

يوضح الجدول الآتي معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

جدول 7 *معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الاستماع*

رقم المفردة	معامل السهولة لمفردات الاختبار	معامل الصعوبة لمفردات الاختبار	رقم المفردة	معامل السهولة لمفردات الاختبار	معامل الصعوبة لمفردات الاختبار
1	0.48	0.52	13	0.63	0.37
2	0.69	0.31	14	0.65	0.35
3	0.60	0.40	15	0.62	0.38
4	0.30	0.70	16	0.53	0.47
5	0.62	0.38	17	0.48	0.52
6	0.55	0.45	18	0.61	0.39
7	0.69	0.31	19	0.58	0.32
8	0.40	0.60	20	0.62	0.38
9	0.35	0.65	21	0.64	0.36
10	0.64	0.36	22	0.60	0.40
11	0.68	0.32	23	0.49	0.51
12	0.56	0.44	24	0.39	0.61

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات السهولة تتراوح بين (30% - 69%) بمتوسط قدره 49.5%، وهو يشير إلى أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار متوسطة بشكل عام، وكذلك معاملات الصعوبة تتراوح بين (31% - 70 %) بمتوسط قدره 50.5%، وهذا يعني أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار متوسطة بشكل عام، وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله.

ج- حساب صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الاستماع كما يلي:

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بهدف التأكد من الاتساق الداخلي للأبعاد (المهارات الرئيسة) في اختبار الاستماع، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول 8 *قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في اختبار الاستماع*

أبعاد الاستماع	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
1- مهارات صوتية	1- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.	0.74**
	2- التمييز بين حركات الحروف المسموعة.	0.72**
	3- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع.	0.71**
	4- تمييز الصوت المنون عند الاستماع.	0.72**
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع.	0.70**
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع.	0.74**
	7- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع.	0.73**
	8- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع.	0.71**
3- مهارات فكرية	9- اختيار عنوان للنص المسموع.	0.69**
	10- ترتيب الأحداث في النص المسموع.	0.73**
	11- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع.	0.71**
	12- تمييز وصف شخصيات النص المسموع.	0.75**

**** دال عند مستوى دلالة 0.01 حيث ن=20، ويكون دالا عند 0.01 عندما ر ≥ 0.56**

يظهر من الجدول السابق ارتباط جميع المهارات الفرعية للاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار.

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الاستماع بهدف التأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول 9 *قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الاستماع*

المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
1	**0.67	**13**	**0.63
2	**0.63	**14**	**0.68
3	**0.61	**15**	**0.69
4	**0.66	**16**	**0.66
5	**0.63	**17**	**0.62
6	**0.59	**18**	**0.65
7	**0.64	**19**	**0.67
8	**0.60	**20**	**0.64
9	**0.65	**21**	**0.66
10	**0.64	**22**	**0.69
11	**0.59	**23**	**0.65
12	**0.67	**24**	**0.61

**** دال عند مستوى دلالة 0.01 حيث ن=20، ويكون دالا عند 0.01 عندما ر ≥ 0.56**

يظهر من الجدول السابق ارتباط جميع مفردات الاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار.

د- حساب ثبات الاختبار الكلي:

تم حساب ثبات اختبار الاستماع عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وبلغت قيمته (0.91)، وهي قيمة مرتفعة تشير بشكل عام إلى دقة الاختبار وثباته كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **طريقة التجزئة النصفية Split-half:** تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وكانت قيمته تساوي 0.76، وكانت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown)[4] تساوي 0.86، وهو ما يشير إلى دقة الاختبار وثباته كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.

[4] معامل الثبات= 2ر ÷ (ر+1)، حيث ر معامل الارتباط بين الفردي والزوجي

ثانيا: تطبيق اختبار مهارات التحدث

أ. تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن اختبار التحدث من خلال العينة الاستطلاعية وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب على كل سؤال من أسئلة الاختبار ثم جمع أزمنة الأسئلة وحساب زمن الاختبار لكل طالب، ثم حساب متوسط الزمن للعينة كلها[5]، وبذلك تم تحديد زمن تطبيق الاختبار وهو (6) دقائق.

ب. **حساب صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات اختبار التحدث كما يلي:

- **الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بهدف التأكد من الاتساق الداخلي للأبعاد في اختبار التحدث، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول 10 *قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في اختبار التحدث*

أبعاد التحدث	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
1- مهارات صوتية	1- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	0.66**
	2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة	0.63**
	3- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	0.69**
	4- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا	0.67**
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام	0.65**
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام	0.69**
	7- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث	0.67**
	8- صياغة جملة وصفية من ثلاث كلمات	0.63**
3- مهارات ملمحية	9- النظر إلى الجمهور أثناء التحدث	0.64**
	10- استخدام اليدين بإشارات معبرة	0.64**
	11- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى	0.67**
	12- التحدث في ثقة	0.64**

**** دال عند مستوى دلالة 0.01 حيث ن=20، ويكون دالا عند 0.01 عندما ر ≥ 0.56**

يظهر من الجدول السابق ارتباط جميع المهارات الفرعية للاختبار بشكل دال إحصائيًّا بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار.

[5] زمن الاختبار = مجموع الأزمنة ÷ عدد طلاب العينة كلها

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التحدث بهدف التأكد من الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول 11 *قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التحدث*

المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
1	**0.75
2	**0.73
3	**0.78

**** دال عند مستوى دلالة 0.01 حيث ن=20، ويكون دالا عند 0.01 عندما ر ≥ 0.56**

يظهر من الجدول السابق ارتباط جميع مفردات الاختبار بشكل دال إحصائيًا بالدرجة الكلية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار.

ج. حساب ثبات الاختبار الكلي:

تم حساب ثبات اختبار التحدث عن طريق:

- **معامل ألفا كرونباخ Alpha- Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار وبلغت قيمته (0.88)، وهي قيمة مرتفعة تشير بشكل عام إلى دقة الاختبار وثباته كوسيلة للقياس ومن ثم يمكن الاعتماد عليه.
- **عن طريق إعادة التصحيح بملاحظ آخر:** تم إعادة تصحيح الاختبار بملاحظ آخر[6]؛ حيث قام الباحث مع أحد الزملاء من المعلمين في آن واحد بتطبيق اختبار التحدث لملاحظة الأداء الشفوي لدى عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبا في السنة التحضيرية في المستوى المبتدئ الأدنى غير مجموعة البحث، ورصد الباحث والزميل كل على حدة في أداة تصحيح الاختبار (بطاقة الملاحظة) الدرجات المناسبة لهؤلاء الطلاب على كل مهارة من مهارات التحدث، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التصحيحين ووجد أن معامل الارتباط يساوي (0.99) وهي قيمة عالية تدل على ارتباط قوي جدًّا، مما يؤكد دقة الاختبار وثباته والاعتماد عليه كوسيلة للقياس.

6- الصورة النهائية لاختبار مهارات التواصل الشفوي:

في ضوء ما سبق تم التوصل إلى اختبار مهارات الاستماع في صورته النهائية وتم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار (ملحق 5، ملحق 6)، واختبار مهارات التحدث في صورته النهائية

[6] يشكر الباحث الأستاذ ماجد عبد المنعم محاضر اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية لمساعدته في تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية، وهو يعمل في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ عام 2004م.

وبطاقة ملاحظة لتصحيح الاختبار (ملحق 7)، والجدولان التاليان يوضحان المواصفات والوزن النسبي للاختبارين.

جدول 12 مواصفات اختبار مهارات الاستماع

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة (المفردات) التي تقيسها في الاختبار	الوزن النسبي	الأسئلة (المفردات) التي تقيس المهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة
1- مهارات صوتية	1- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.	2	8.33	1، 2	2	8
	2- التمييز بين حركات الحروف المسموعة.	2	8.33	3، 4	2	
	3- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع.	2	8.33	5، 6	2	
	4- تمييز الصوت المنون عند الاستماع.	2	8.33	7، 8	2	
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع.	2	8.33	9، 10	2	8
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع.	2	8.33	11، 12	2	
	7- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع.	2	8.33	13، 14	2	
	8- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع.	2	8.33	15، 16	2	
3- مهارات فكرية	9- اختيار عنوان للنص المسموع.	2	8.34	17، 21	2	8
	10- ترتيب الأحداث في النص المسموع.	2	8.34	18، 22	2	
	11- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع.	2	8.34	19، 23	2	
	12- تمييز وصف شخصيات النص المسموع.	2	8.34	20، 24	2	
المجموع		24	%100	24	24	24

جدول 13 مواصفات اختبار مهارات التحدث

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة (المفردات) التي تقيسها في الاختبار	الوزن النسبي	الدرجة الكلية للمهارة الفرعية	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة
1- مهارات صوتية	1- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.	1 (س1)	8.33	صفر وواحد لكل مهارة فرعية	4
	2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة.		8.33		
	3- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.		8.33		
	4- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا.		8.33		
2- مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام.	1 (س2)	8.33	صفر وواحد لكل مهارة فرعية	4
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام.		8.33		
	7- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث.		8.33		
	8- صياغة جملة وصفية من ثلاث كلمات.		8.33		
3- مهارات ملمحية	9- النظر إلى الجمهور أثناء التحدث.	1 (س3)	8.34	صفر وواحد لكل مهارة فرعية	4
	10- استخدام اليدين بإشارات معبرة.		8.34		
	11- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى.		8.34		
	12- التحدث في ثقة.		8.34		
المجموع		3	%100	12	12

7- بطاقة الملاحظة لتصحيح الاختبار:

يتطلب تعرف مستوى الطلاب في مهارات التحدث قياسا موثقا من خلال ملاحظة أداء الطلاب في الموقف اللغوي الشفوي وتحليله وفقا لقائمة مهارات التحدث التي تم تحديدها، وهدفت بطاقة الملاحظة إلى تقدير أدء طلاب السنة التحضيرية في المستوى المبتدئ الأدنى في مهارات التحدث تقديرا كميا، وذلك في ضوء قائمة مهارات التحدث، وبواسطتها يمكن تحديد مدى فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب.

قام الباحث ببناء البطاقة عن طريق تحويل القائمة السابقة لمهارات التحدث لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى –التي تم تحكيمها- إلى بطاقة ملاحظة (ملحق 7)، أي أن البطاقة اشتملت على (12) مهارة فرعية موزعة على ثلاث مهارات رئيسة، وأعطيت كل مهارة قيمة رقمية كما يلي:

- (1) درجة: إذا أدى الطالب المهارة.
- (0) صفر: إذا لم يؤد المهارة.

وبهذا يصبح مجموع الدرجات في البطاقة 12 ×1= 12 درجة، وبهذا أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق على مجموعة البحث.

المحور الثاني: بناء البرنامج القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى

تم تناول البرنامج القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى، من خلال ما يلي:

أولا: الهدف من بناء البرنامج

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية بكلية الإلهيات في ضوء مدخل المهام.

ثانيا: الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج القائم على مدخل المهام

قام البرنامج في هذا البحث على مدخل المهام باعتباره أحد المداخل الحديثة نسبيا في مجال تعليم اللغات -كما سبق ذكره- وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتمثلت فلسفته فيما يلي:

1- حاجات المتعلمين: تبنى المهام ويتم تطويرها بناء على حاجات المتعلمين واهتماماتهم.
2- التعلم النشط: يشجع هذا المدخل على مشاركة المتعلمين بنشاط في المهام والتفاعل مع زملائهم في ثنائيات أو مجموعات بدلا من الدراسة النظرية للغة.
3- السياق: يتعلم الطلاب اللغة في سياقات حقيقية ومواقف تواصلية تتضمن استخدام اللغة لإنجاز المهام.
4- التواصل والتفاعل: يشجع المدخل على التواصل والتفاعل بين المتعلمين والمعلم.
5- التكامل: يعزز المدخل التكامل بين مهارات اللغة ومنها مهارات التواصل الشفوي.

ثالثا: أسس بناء البرنامج

تم اشتقاق أسس بناء البرنامج في ضوء الإطار النظري للبحث الحالي، والبحوث والدراسات السابقة المتضمنة في هذا البحث للاسترشاد بها في بناء البرنامج القائم على مدخل المهام، وهي كالتالي:

1- تحديد أهداف البرنامج بصورة إجرائية قابلة للقياس.
2- التمركز حول المتعلم.
3- اختيار موضوعات الحياة اليومية التي تجلب اهتمام ومتعة المتعلمين.
4- اختيار المهام الحقيقية المرتبطة بحاجات المتعلمين، وإشراكهم في هذا الاختيار.
5- اختيار المهام المناسبة لمستوى المتعلمين مع تضمنها قدرا من التحدي.
6- تضمين المحتوى مهارات التواصل الشفوي المناسبة للمتعلمين في المستوى المبتدئ الأدنى والتي تم التوصل إليها في البحث الحالي، وتعريفهم بالمهارات الخاصة بكل مهمة قبل البدء بها.
7- التدرج في إكساب المهارات بدءا بالمهارات البسيطة ثم الانتقال إلى المهارات المركبة.
8- التكامل بين المهارات مع التركيز على مهارات التواصل الشفوي.
9- تدريس مهارات التواصل الشفوي من خلال مدخل المهام.
10- تدريس مهارات التواصل الشفوي في سياق لغوي يعكس الثقافة العربية الإسلامية، بالإضافة إلى الثقافة العالمية.
11- التكامل بين مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية.
12- التركيز على ممارسة اللغة بدلا من تدريسها نظريا.
13- التركيز على المعنى.
14- مراعاة الخلفية المعرفية لدى المتعلمين وتوظيفها في التعلم الجديد.
15- تجنب استخدام اللغة الوسيطة؛ إلا إذا اقتضت الضرورة استخدامها وخاصة عند إلقاء التعليمات.
16- اعتماد اللغة العربية الفصيحة لغة للتدريس.
17- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد المفردات الشائعة والمهمة والملائمة للمستوى المبتدئ الأدنى، بالإضافة إلى توظيف بعض المفردات المشتركة بين العربية والتركية؛ مثل المفردات الدينية وخاصة في تدريس الأصوات.
18- تقديم التراكيب والابتعاد عن تعليم النحو بشكل مباشر.
19- المشاركة الفاعلة في أداء المهام وتوزيع الأدوار داخل المجموعة مما يشعر المتعلم بمسؤوليته في التعلم وإنجاز المهمة.
20- التنويع بين المهام الفردية والثنائية والجماعية وغيرها من أنواع المهام.
21- توظيف الإستراتيجيات التدريسية المختلفة والملائمة لدروس مهارات التواصل الشفوي.

22- خفض القلق لدى المتعلمين بإضفاء جانب المرح في التعلم، وتقديم التغذية الراجعة بالطريقة المناسبة وفي الوقت المناسب.
23- إكساب المتعلمين الثقة بالنفس بإعطائهم الوقت الكافي للتفكير والتخطيط للتحدث، وتشجيعهم على التحدث وعدم الخوف من الخطأ.
24- توظيف الوسائط أو المواد التعليمية الأصلية من مقاطع فيديو، وصور من مواقع إلكترونية، وقوائم الطعام وغيرها.
25- تعزيز المهارات المكتسبة في الدروس السابقة.
26- الاهتمام بالتقويم بأنواعه: القبلي، والبنائي، والبعدي، والتنويع بين التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتقويم المعلم.
27- ارتباط التقويم بالأهداف المحددة.

رابعا: الأهداف الإجرائية للبرنامج

يتوقع في نهاية البرنامج أن يكون الطالب قادرا على أن:
1- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
2- يميز بين حركات الحروف المسموعة.
3- يميز الصوت المضعف عند الاستماع.
4- يميز الصوت المنون عند الاستماع.
5- يميز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع.
6- يميز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع.
7- يميز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع.
8- يميز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع.
9- يختار عنوانا للنص المسموع.
10- يرتب الأحداث في النص المسموع.
11- يحدد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع.
12- يميز وصف شخصيات النص المسموع.
13- ينطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.
14- يميز عند النطق بين الأصوات المتشابهة.
15- يميز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
16- ينطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا.
17- يميز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام.
18- يميز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام.
19- يستخدم الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث.
20- يصوغ جملة وصفية من ثلاث كلمات.
21- ينظر إلى الجمهور أثناء التحدث.
22- يستخدم اليدين بإشارات معبرة.

23- يوظف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى.
24- يتحدث في ثقة.

خامسا: محتوى البرنامج

في ضوء الأهداف السابقة تم وضع محتوى البرنامج؛ حيث يتضمن أربع وحدات (أربع مهام رئيسة)، كل وحدة تحتوي على أربعة دروس عبارة عن ثماني مهام فرعية، ووزعت مهارات التواصل الشفوي التي استهدف البرنامج تنميتها لدى المتعلمين على كل وحدة من الوحدات الثلاثة الأولى؛ بحيث تتضمن الوحدة ثماني مهارات، وتختم كل وحدة باختبار نهاية الوحدة، وتقتصر الوحدة الرابعة على مراجعة المهارات المكتسبة في الوحدات السابقة، أي أن البرنامج يتضمن (16) درسا عبارة عن أربع مهام رئيسة و(32) مهمة فرعية، و(24) مهارة من مهارات التواصل الشفوي، وثلاثة اختبارات.

سادسا: خطوات تنفيذ البرنامج وإستراتيجيات تدريسه

في ضوء ما سبق عرضه في الإطار النظري تمثلت خطوات تنفيذ البرنامج القائم على مدخل المهام من خلال المراحل الآتية:

1- **مرحلة التصميم والتخطيط**: تفيد هذه المرحلة في بناء المهمة، وتوضيح مكوناتها وأبعادها للمعلم؛ كتحديد الموقف اللغوي، والمهمة والهدف منها، والمدخلات اللغوية وطريقة عرضها، وأدوار المعلم والمتعلمين، وزمن المهمة، ومن ثم تتضح للمتعلمين عند أداء المهام، ويسهل عليهم إنجازها، وهذا يعني أنها مرحلة تقوم على المعلم.

2- **مرحلة ما قبل المهمة (التهيئة)**: تفيد هذه المرحلة في تهيئة المتعلمين لأداء المهمة، وتكوين فهم عام لديهم عنها وما يتوجب عليهم القيام به، وتحفيزهم وبث الدافعية لديهم، وتوظيف الخلفية السابقة وتنشيطها وربطها بالمدخلات الجديدة، وتدريبهم على التخطيط للمهمة قبل أدائها، أو تقديم مهمة تمهيدية أو نموذج لأداء المهمة، وبالتالي يمكن تقليل مستوى صعوبة المهمة، ورفع احتمالات النجاح في إنجازها.

3- **مرحلة المهمة (التنفيذ)**: تفيد هذه المرحلة في الفهم العام للنص المسموع وأحداثه الرئيسة، والتخطيط للمهمة وتوظيف اللغة والتواصل والتفاعل بها في نطاق ضيق وهو العمل الثنائي مع تبادل الأدوار، ثم في نطاق أوسع وهو العمل الجماعي، والاستعداد للعرض بالتخطيط له، وأخيرا التواصل مع جمهور أكبر دون الخوف من التعثر في الكلام أو المقاطعة لتصحيح الأخطاء، والتركيز في كل ذلك على توظيف المهارة المراد إكسابها في المهمة.

4- **مرحلة ما بعد المهمة (التقويم)**: وتفيد هذه المرحلة في إشراك المتعلمين مع المعلم في التفكير في المهمة وتقويمها بشكل عام، والبحث عن الصعوبات التي واجهت المتعلمين والمعلم في تنفيذها، وكيفية التغلب عليها وتطوير المهام اللاحقة، كما تفيد في إشراكهم في التفكير في أدائهم اللغوي في المهمة وتقويمه بشكل خاص، والأخطاء المشتركة بينهم أو الأخطاء التي تستدعي التوقف عندها دون ذكر صاحب الخطأ، وتوجيه أنظارهم إلى الشكل

الصحيح من أجل تطوير أدائهم، والتركيز على المهارة المراد إكسابها في المهمة وتعزيزها، وإمكانية إعادة تدوير المهمة واستثمار المدخلات اللغوية المكتسبة في مواقف تواصلية أخرى.

ومن الإستراتيجيات التدريسية التي وظفها البرنامج القائم على مدخل المهام خلال المراحل السابقة ما يلي: التنبؤ، والعصف الذهني، والنمذجة، والألعاب التعليمية، والتعلم التعاوني، وفكر- زاوج- شارك، وتمثيل الأدوار، والعروض التقديمية.

ويمكن للمعلم أثناء أداء المهام -وفقا لاستيعاب المتعلمين للمهمة وإنتاجهم وتفاعلهم وإنجازهم في إكمالها- أن يغير ويعدل من متغيرات المهمة؛ كالمدخلات وطريقة عرضها، وزمن التخطيط وزمن الأداء، وغيرها، أو بعبارة أخرى أن تصبح المهمة مرنة وفقا لمعطيات معالجتها أو أدائها.

سابعا: الأنشطة التعليمية

قدم البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية التي ساعدت في تنمية مهارات التواصل الشفوي المستهدفة في الدروس وإثراء العملية التعليمية؛ ومن هذه الأنشطة: الألعاب التعليمية، وصف الصور، الأسئلة والإجابات، أنشطة تبادل المعلومات والآراء والأفكار، أنشطة تمثيل الأدوار، أنشطة التمييز والتصنيف والترتيب، العروض التقديمية، البحث في الشبكة الدولية (الإنترنت).

ثامنا: المواد والوسائط التعليمية

لتحقيق أهداف البرنامج فإنه اعتمد في عملية التدريس على توظيف مجموعة من المواد والوسائط التعليمية وفقا للمهارة المراد تنميتها؛ ومن المواد والوسائط المستخدمة: كتاب الطالب، حاسوب متصل بالشبكة الدولية، شرائح (PowerPoint)، الصور، التسجيلات الصوتية، التسجيلات المرئية من يوتيوب، القصاصات الورقية، السبورة الذكية.

تاسعا: الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

يوضح الجدول الآتي وحدات البرنامج، ومهامه الرئيسة والفرعية، ومهارات التواصل الشفوي، والوقت المخصص للتدريس.

جدول 14 *الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج*

الوحدات	المهام الرئيسة	المهام الفرعية	مهارات التواصل الشفوي	الوقت المخصص للتدريس
الوحدة الأولى: في الصف	المهمة الأولى: الاستماع إلى المواد التعليمية والتحدث فيها	- تحديد معلومات عن الأشخاص في النص	**أولا: مهارات الاستماع** - التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق	ساعتان ونصف[7]
		- تحديد مستلزمات الصف	- التمييز بين حركات الحروف المسموعة.	3 ساعات
		- تحديد مكان وزمان الأحداث	- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع	ساعتان
		- تنفيذ التعليمات داخل الصف	- تمييز الصوت المنون عند الاستماع	ساعتان
		- سؤال الطالب زملاءه بعض الأسئلة (الاسم، البلد، العمر)	**ثانيا: مهارات التحدث** - نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	ساعتان ونصف
		- وصف مستلزمات الصف	- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة	3 ساعات
		- عرض معلومات عن الأماكن	- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	3 ساعات
		- المشاركة في حوار	- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا	ساعة
الوحدة الثانية: مع الأصدقاء	المهمة الثانية: الاستماع إلى الأصدقاء والتحدث معهم	- تحديد بيانات أو معلومات	**أولا: مهارات الاستماع** - التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع	ساعتان
		- تبادل الخبرات الشخصية	- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع	ساعتان
		- تحديد مواعيد المقابلات	- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع	ساعتان
		- تلقي أخبار اجتماعية	- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع	ساعتان

[7] ساعة الدرس في الجامعة المحددة في عينة البحث هي (50) دقيقة وليست ساعة تامة.

		- ذكر بيانات أو معلومات	**ثانيا: مهارات التحدث** - التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام	ساعتان
		- التحدث عن الخبرات الشخصية	- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام	ساعتان
		- تقديم الطالب نفسه لزملائه	- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث	ساعتان
		- ذكر أخبار اجتماعية	- صياغة جملة وصفية من ثلاث كلمات	ساعتان
الوحدة الثالثة: في السوق	المهمة الثالثة: تحديد أوصاف وأسعار السلع والتحدث عنها	- تصنيف الأطعمة	**أولا: مهارات الاستماع** - اختيار عنوان للنص المسموع	ساعتان
		- تحديد صفات السلع	- ترتيب الأحداث في النص المسموع	ساعتان
		- تحديد أسعار السلع	- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع	ساعتان
		- ترتيب أسماء المشتريات	- تمييز وصف شخصيات النص المسموع	ساعتان
		- طلب الأطعمة والمشروبات	**ثانيا: مهارات التحدث** - النظر إلى الجمهور أثناء التحدث	ساعتان
		- وصف المشتريات	- استخدام اليدين بإشارات معبرة	ساعتان
		- السؤال عن أسعار السلع	- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى	ساعتان
		- التحاور مع البائعين	- التحدث في ثقة	ساعتان

الوحدة الرابعة: في البيت	المهمة الرابعة: الاستماع إلى الآخرين والتحدث معهم	- التمييز بين الأوامر والنواهي	**أولا: مراجعة على مهارات الاستماع الآتية:** 1- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق 2- التمييز بين حركات الحروف المسموعة. 3- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع 4- تمييز الصوت المنون عند الاستماع	ساعة ونصف

		- مفاضلة الطالب بين شيئين يستمع إليهما	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع 6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع 7- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع 8- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع	ساعة ونصف

		- الاستماع إلى رأي الآخرين	9- اختيار عنوان للنص المسموع 10- ترتيب الأحداث في النص المسموع 11- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع 12- تمييز وصف شخصيات النص المسموع	ساعة
		- تنفيذ التعليمات داخل البيت	- تعزيز بعض مهارات الاستماع التي اكتسبها في الدروس السابقة	ساعة

		- السؤال عن أشياء في البيت	**ثانيا: مراجعة على مهارات التحدث الآتية:** 1- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا 2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة 3- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة 4- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا	ساعة ونصف

		- ذكر الطالب معلومات عن نفسه	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام 6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام 7- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث 8- صياغة جملة وصفية من ثلاث كلمات	ساعة ونصف
		- طلب رأي الآخرين في شيء ما	9- النظر إلى الجمهور أثناء التحدث 10- استخدام اليدين بإشارات معبرة 11- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى 12- التحدث في ثقة	ساعة
		- إبداء الرأي في موقف ما	- تعزيز بعض مهارات التحدث التي اكتسبها في الدروس السابقة	ساعة

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- تتضمن الوحدة الأولى (في الصف) ما يلي:

1- المهمة الرئيسة الأولى: الاستماع إلى المواد التعليمية والتحدث فيها.

2- أربع مهام فرعية للاستماع (1-4)، وأربع مهام فرعية للتحدث (1-4).

3- أربع مهارات صوتية خاصة بمهارات الاستماع (1-4)، وأربع مهارات صوتية خاصة بمهارات التحدث (1-4).
ويتم تدريس هذه الوحدة في (19) ساعة.
- تتضمن الوحدة الثانية (مع الأصدقاء) ما يلي:
1- المهمة الرئيسة الثانية: الاستماع إلى الأصدقاء والتحدث معهم.
2- أربع مهام فرعية للاستماع (5-8)، وأربع مهام فرعية للتحدث (5-8).
3- أربع مهارات تركيبية خاصة بمهارات الاستماع (5-8)، وأربع مهارات تركيبية خاصة بمهارات التحدث (5-8).
ويتم تدريس هذه الوحدة في (16) ساعة.
- تتضمن الوحدة الثالثة (في السوق) ما يلي:
1- المهمة الرئيسة الثالثة: تحديد أوصاف وأسعار السلع والتحدث عنها.
2- أربع مهام فرعية للاستماع (9-12)، وأربع مهام فرعية للتحدث (9-12).
3- أربع مهارات فكرية خاصة بمهارات الاستماع (9-12)، وأربع مهارات ملمحية خاصة بمهارات التحدث (9-12).
ويتم تدريس هذه الوحدة في (16) ساعة.
- تتضمن الوحدة الرابعة (في البيت) ما يلي:
1- المهمة الرئيسة الرابعة: الاستماع إلى الآخرين والتحدث معهم.
2- أربع مهام فرعية للاستماع (13-16)، وأربع مهام فرعية للتحدث (13-16).
3- مراجعة على جميع مهارات الاستماع السابقة (1-12)، وجميع مهارات التحدث السابقة (1-12).
ويتم تدريس هذه الوحدة في عشر ساعات.
أي أن مجمل عدد ساعات تدريس وحدات البرنامج الأربعة (61) ساعة.

عاشرا: تقويم البرنامج

تنوع التقويم من خلال المراحل الآتية:
1- **التقويم القبلي:** تمثل هذا التقويم في اختبار قبلي لقياس مستوى المتعلمين في مهارات التواصل الشفوي قبل البدء بتطبيق البرنامج عليهم.
2- **التقويم البنائي:** تم هذا التقويم أثناء تطبيق البرنامج لقياس مدى اكتساب المتعلمين لمهارات التواصل الشفوي من خلال التدريبات في نهاية كل مهمة، ومن خلال الاختبارات البنائية الواردة في نهاية كل وحدة، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة للمتعلمين.
3- **التقويم البعدي:** تمثل هذا التقويم في اختبار بعدي لقياس مستوى المتعلمين في مهارات التواصل الشفوي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج عليهم، والحكم على فاعلية البرنامج.

حادي عشر: دليل المعلم لتنفيذ البرنامج القائم على مدخل المهام

في ضوء ما سبق قام الباحث بإعداد دليل المعلم لمساعدته في تدريس البرنامج القائم على مدخل المهام؛ وذلك لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية (ملحق 8).

يبدأ الدليل بتوضيح الهدف منه ومكوناته، ثم مقدمة تعرض خلفية موجزة عن مدخل المهام، ثم القسم الأول في الدليل الذي يتضمن عناصر بناء البرنامج القائم على مدخل المهام وهي: هدف البرنامج، والفلسفة التي يقوم عليها، والأسس، والأهداف الإجرائية، والمحتوى، وخطوات تنفيذ البرنامج وإستراتيجيات تدريسه، ودور المعلم، ودور المتعلم في البرنامج، والخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج، والأنشطة التعليمية، والمواد والوسائط التعليمية، وتقويم البرنامج، ثم القسم الثاني في الدليل الذي يتضمن تدريس وحدات البرنامج من خلال: اسم المهمة، وزمن المهمة، ونوع المهمة، والأهداف الإجرائية للمهمة، وعرض الدرس من خلال الإجراءات والإستراتيجيات، ودور المعلم، ودور المتعلم، والمواد والوسائط التعليمية، والتقويم.

ثاني عشر: كتاب الطالب لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى

في ضوء ما سبق قام الباحث بإعداد كتاب الطالب لمساعدة الطلاب في المشاركة والتفاعل في دروس مهارات التواصل الشفوي باستخدام مدخل المهام؛ وذلك لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى في السنة التحضيرية (ملحق 9).

يتكون الكتاب من أربع وحدات، تشتمل كل وحدة على أربعة دروس، ويتم توضيح دروس الوحدة وأهدافها في بداية كل وحدة، ثم يتم تقديم كل درس مشتملًا على أهداف الدرس، ثم تحديد المهمة وأهدافها، وبعد ذلك عرض المفردات والتراكيب الخاصة بالمهمة، ثم عرض مراحل المهمة، يتلوها أنشطة متنوعة فردية أو ثنائية أو جماعية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ثم تقويم المهمة.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على:
"ما البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"

المحور الثالث: إجراءات تجربة البحث

هدف هذا المحور إلى تحديد إجراءات تجربة البحث التي تتضمن ما يلي:

أولا: منهج البحث

استخدم البحث ما يلي:

1- المنهج الوصفي؛ لبناء قائمة مهارات التواصل الشفوي، وقائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية، وقائمة المهام اللغوية الوظيفية الشفوية في البرنامج، ولتحديد أسس البرنامج القائم على مدخل المهام.

2- المنهج التجريبي؛ حيث استخدم البحث في تطبيق البرنامج تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعة واحدة؛ وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل وهو (البرنامج القائم على مدخل المهام) في المتغير التابع وهو (مهارات التواصل الشفوي) لدى طلاب المستوى المبتدئ الأدنى (A1) من الناطقين بغير العربية.

وقد طبق البحث اختباري مهارات التواصل الشفوي قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه؛ لقياس تقدم الطلاب في مهارات التواصل الشفوي الذي أحدثه البرنامج القائم على مدخل المهام.

ثانيا: مجموعة البحث ومواصفاتها

تم اختيار مجموعة البحث من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات، وهم يمثلون إحدى صفوف المستوى المبتدئ الأدنى (A1) في السنة التحضيرية في كلية الإلهيات بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، وهي مجموعة بحثية مقصودة؛ وتم اختيار هذا الصف من إدارة الجامعة، وكان عدد طلاب المجموعة (32) طالبا تركيًّا، تكرر غياب طالبين منهم عن الدروس، فتم استبعادهم في الاختبار البعدي، واستقر عدد طلاب مجموعة البحث على (30) طالبا أدوا الاختبارين قبليا وبعديا وانتظموا في دراسة البرنامج.

واتصفت مجموعة البحث بالآتي:

- **العمر الزمني:** تراوحت أعمار الطلاب في المجموعة عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام 2023-2024م بين (18) و (25) سنة.
- **اللغة الأم:** نظرا لأن مجموعة البحث من الطلاب الأتراك فإن لغتهم الأم هي اللغة التركية، وتعد اللغة العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية.
- **المستوى اللغوي:** يدرس الطلاب اللغة العربية في المستوى المبتدئ الأدنى (A1) حسب معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.
- **المنطقة الجغرافية:** يسكن الطلاب في مدينة أنقرة وسط تركيا.

ثالثا: التطبيق القبلي لاختبار مهارات التواصل الشفوي

تم تطبيق اختبار مهارات التواصل الشفوي قبليا على النحو الآتي:

أ- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الاستماع قبليا على مجموعة البحث لتحديد مدى تمكن الطلاب من مهارات الاستماع، وتم تنبيههم إلى أن هذا الاختبار ليس له صلة بتقييمهم

في العام الدراسي ولا يؤثر على نجاحهم أو رسوبهم، وبعد تطبيق الاختبار تم تصحيحه ورصد البيانات بعد التأكد من ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث ومنها:
- العمر الزمني للطلاب.
- التأكد من اتساع الأماكن بين الطلاب ومراقبتهم لمنع الغش.
- توفير البيئة الهادئة في الصف وعدم وجود مؤثرات خارجية قد تؤثر على سماع الطلاب للمعلم أو للتسجيل الصوتي.

ويوضح الجدول الآتي إجراءات التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع على مجموعة البحث:

جدول 15 *التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع*

الاختبار	اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
مهارات الاستماع	الخميس	2023/10/19م	جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية	25 دقيقة

ب- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التحدث:

تم تطبيق اختبار مهارات التحدث قبليا على مجموعة البحث لتحديد مدى تمكن الطلاب من مهارات التحدث، وتم تنبيههم إلى أن هذا الاختبار ليس له صلة بتقييمهم في العام الدراسي ولا يؤثر على نجاحهم أو رسوبهم، وطبق الاختبار بملاحظة الباحث وبمشاركة زميل له في الملاحظة[8] مع تسجيل الاختبار صوتيا، حيث رصد كل منهما على حدة رصدا آنيا ما لاحظه من المهارات الملمحية في أداء كل طالب، وتم تأجيل ملاحظة ورصد المهارات الصوتية والمهارات التركيبية لدى كل طالب ليسمعها الباحث والزميل ويلاحظانها ويرصدانها على حدة في وقت آخر بعد تطبيق الاختبار، وكان ذلك لإتاحة الفرصة لملاحظة المهارات الملمحية أثناء الاختبار، وحاجة المهارات الصوتية والتركيبية إلى ملاحظتها بدقة ولإمكانية إعادة الاستماع أكثر من مرة لأداء الطالب.

وبعد تطبيق الاختبار تم تصحيحه ورصد البيانات بعد التأكد من ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث ومنها:
- العمر الزمني للطلاب.
- توفير البيئة الهادئة في الصف وعدم وجود مؤثرات خارجية قد تؤثر على سماع الطالب للمعلم أو العكس.

ويوضح الجدول الآتي إجراءات التطبيق القبلي لاختبار مهارات التحدث على مجموعة البحث:

[8] يشكر الباحث الأستاذ ماجد عبد المنعم محاضر اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية لمساعدته في تطبيق بطاقة الملاحظة لتصحيح الاختبار على مجموعة البحث، وهو الأستاذ ذاته الذي شارك في تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

جدول 16 *التطبيق القبلي لاختبار مهارات التحدث*

الاختبار	اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
مهارات التحدث	الخميس	2023/10/19م	جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية	6 دقائق

رابعا: تطبيق البرنامج

بعد إجراء الاختبارين القبليين ومعالجة البيانات إحصائيا قام الباحث بنفسه بتطبيق البرنامج لتخصصه وخبرته في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمدة 14 عاما، ولتخوفه من عدم فهم المعلمين الآخرين لأهداف البرنامج وفلسفته خاصة أن مدخل المهام يعد حديثا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما ظهر في الإطار النظري، ورغبته في التنفيذ الدقيق لإجراءات البرنامج، ولإمكانية التعديل المباشر وفقا لظروف الدرس وأداء الطلاب وتفاعلهم مع المهام وآرائهم نحوها.

وقد طبق الباحث الوحدات الثلاثة الأولى من البرنامج القائم على مدخل المهام بهدف تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب مجموعة البحث، واستغرق التطبيق ثلاثة أشهر من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024م؛ حيث بدأ في يوم الأربعاء الموافق 2023/10/25م، واستمر إلى يوم الخميس الموافق 2024/1/18م، بواقع أربع حصص أسبوعيا (أربع ساعات)، وفيما يلي عرض للجدول الزمني لتطبيق البرنامج.

جدول 17 *الجدول الزمني لتطبيق البرنامج القائم على المهام*

الوحدات	المهام الرئيسة	دروس الوحدات (المهام الفرعية)	عدد المهارات	عدد الساعات
الوحدة الأولى: في الصف	1- الاستماع إلى المواد التعليمية والتحدث فيها	الدرس الأول المهمتان الفرعيتان: تحديد معلومات عن الأشخاص في النص، وسؤال الطالب زملاءه بعض الأسئلة (الاسم، البلد، العمر)	2	5
		الدرس الثاني المهمتان الفرعيتان: تحديد مستلزمات الصف، ووصفها	2	6
		الدرس الثالث المهمتان الفرعيتان: تحديد مكان وزمان الأحداث، وعرض معلومات عن الأماكن	2	5
		الدرس الرابع المهمتان الفرعيتان: تنفيذ التعليمات داخل الصف، والمشاركة في حوار	2	3
		اختبار نهاية الوحدة الأولى		
الوحدة الثانية: مع الأصدقاء	2- الاستماع إلى الأصدقاء والتحدث معهم	الدرس الأول المهمتان الفرعيتان: تحديد بيانات أو معلومات، وذكرها	2	4
		الدرس الثاني المهمتان الفرعيتان: تبادل الخبرات الشخصية، والتحدث عنها	2	4
		الدرس الثالث المهمتان الفرعيتان: تحديد مواعيد المقابلات، وتقديم الطالب نفسه لزملائه	2	4

		الدرس الرابع المهمتان الفرعيتان: تلقي أخبار اجتماعية، وذكرها	2	4
		اختبار نهاية الوحدة الثانية		
الوحدة الثالثة: في السوق	3- تحديد أوصاف وأسعار السلع والتحدث عنها	الدرس الأول المهمتان الفرعيتان: تصنيف الأطعمة، وطلب الأطعمة والمشروبات	2	4
		الدرس الثاني المهمتان الفرعيتان: تحديد صفات السلع، ووصف المشتريات	2	4
		الدرس الثالث المهمتان الفرعيتان: تحديد أسعار السلع، والسؤال عن أسعارها	2	4
		الدرس الرابع المهمتان الفرعيتان: ترتيب أسماء المشتريات، والتحاور مع البائعين	2	4
		اختبار نهاية الوحدة الثالثة		
المجموع الكلي	3 مهام رئيسة	12 درسا (24 مهمة فرعية) + 3 اختبارات نهاية الوحدة	24 مهارة	51 ساعة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- اشتمل كل درس على مهمتين فرعيتين.
- استغرق تدريس كل وحدة شهرا تقريبا.
- بالإضافة إلى ساعات تدريس البرنامج (51) ساعة، فقد تضمن البرنامج في نهاية كل وحدة اختبارا لنهاية الوحدة، مما تطلب زيادة قليلة في ساعات الدرس الأخير في تلك الأيام من أجل أداء الاختبار.
- اقتصر تطبيق البرنامج على ثلاث وحدات دون الوحدة الرابعة، لقلة عدد الساعات المقررة من إدارة الجامعة لدروس مهارات التواصل الشفوي، وانتهاء الفصل الدراسي الأول.

خامسا: ملاحظات على تطبيق البرنامج

أثناء تطبيق الباحث البرنامج على طلاب مجموعة البحث في جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية تم التوصل إلى الملاحظات الآتية:

- إقبال الطلاب على الدروس ومشاركتهم الفعالة ورغبتهم في التعلم من خلال مدخل المهام، لما رأوه من وضوح المراحل، ومعرفتهم بأهداف كل مهمة، ومعرفتهم بأدوارهم، وكثرة المهام الثنائية والجماعية.
- رغبة بعض الطلاب في تكرار أداء بعض المهام التي رأوا أنها مفيدة لهم في مواقف الحياة اليومية.
- لم تستخدم اللغة الوسيطة على الإطلاق في الدروس سواء في شرح المفردات أو في إلقاء التعليمات، ويعود هذا إلى الاستعانة بالوسائط التعليمية المختلفة، وعرض نموذج لأداء المهمة، وخبرة الباحث.
- التقدم الملحوظ في مستوى الطلاب في مهارات التواصل الشفوي.

- شعور بعض الطلاب بالقلق والتوتر عند عرضهم أمام زملائهم في الصف في الدروس الأولى، ثم بدأ يزول مع التقدم في الدروس وتشجيعهم على التحدث دون الخوف من الوقوع في الأخطاء.
- صعوبة توظيف بعض الطلاب للمهارات الملمحية أثناء التحدث، ولعل ذلك يعود إلى عدم تدرب بعضهم على تلك المهارات أثناء تعلمهم لغتهم الأم، بل إن بعضهم لا يوظفها عند حديثه بلغته الأم، وقد تعود تلك الصعوبة أيضا لانشغالهم بالتفكير في ما سيقولونه.
- كثرة عدد الطلاب في الصف؛ حيث كانت مجموعة البحث مكونة من (30) طالبا في صف واحد؛ لأسباب إدارية خارجة عن إرادة الباحث.
- قلة عدد الساعات التي أذنت بها إدارة الجامعة لتدريس البرنامج القائم على مدخل المهام، وكانت الدروس في يومي الأربعاء والخميس من كل أسبوع، مما يعني طول الفترة الزمنية إلى حد ما بين دروس الأسبوع ودروس الأسبوع التالي له.

سادسا: التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الشفوي

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بتطبيق بعدي لاختباري مهارات الاستماع والتحدث على طلاب مجموعة البحث، وذلك يوم الأربعاء الموافق 2024/1/24م، بهدف قياس تقدم الطلاب في مهارات التواصل الشفوي والتي من خلالها يمكن التحقق من فاعلية البرنامج القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات، وقد تمت الإجراءات ذاتها التي حدثت في التطبيق القبلي، ومعالجة البيانات إحصائيا، والتوصل إلى النتائج.

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS 21) لحساب ما يلي:

1- حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لأبعاد كل من اختبار الاستماع والتحدث.
2- حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار؛ وذلك لمعرفة الاتساق الداخلي لمفردات كل من اختبار الاستماع والتحدث.
3- حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لمعرفة الثبات الكلي لكل من اختبار الاستماع والتحدث.
4- حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الثبات الكلي لاختبار الاستماع باستخدام طريقة التجزئة النصفية.
5- حساب معامل الارتباط بين درجات الملاحظين لمعرفة الثبات الكلي لاختبار التحدث باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
6- حساب الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار الاستماع والتحدث كدرجة كلية ومهارات فرعية باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين.
7- حساب العلاقة بين الاستماع والتحدث في التطبيق البعدي للاختبارين عن طريق معامل ارتباط بيرسون.

8- حساب فاعلية البرنامج القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى باستخدام حجم التأثير (مربع ايتا)، ونسبة الكسب المصححة لـعزت.

نتائج البحث

يعرض الباحث نتائج البحث التي توصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلته، واختبار صحة الفروض على النحو الآتي:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول

والذي ينص على:

ما مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

في ضوء الخطوات السابقة توصل البحث إلى قائمة مهارات التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى في صورتها النهائية حيث قسمها إلى مجالين؛ المجال الأول خاص بمهارات الاستماع؛ ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة ينبثق منها (12) مهارة فرعية، والمجال الثاني خاص بمهارات التحدث؛ ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة ينبثق منها (12) مهارة فرعية، ليصل مجمل عدد المهارات الرئيسة التي تتضمنها قائمة مهارات التواصل الشفوي إلى ست مهارات رئيسة، و(24) مهارة فرعية (ملحق 2).

وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني

والذي ينص على:

ما الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

في ضوء الخطوات السابقة توصل البحث إلى قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى في صورتها النهائية حيث قسمها إلى مجالين؛ المجال الأول خاص بحاجات الاستماع؛ ويتضمن أربع حاجات رئيسة ينبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، والمجال الثاني خاص بحاجات التحدث؛

ويتضمن أربع حاجات رئيسة ينبثق منها (16) حاجة فرعية؛ أربع حاجات فرعية لكل حاجة رئيسة، وبذلك يكون مجمل عدد الحاجات التي تتضمنها قائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية ثماني حاجات رئيسة، و(32) حاجة فرعية (ملحق 3).

ثم قام الباحث بتعرف آراء الطلاب في الحاجات اللغوية الوظيفية التي يمارسونها في الاستماع والتحدث من خلال استبانة إلكترونية (Google form)، وتوزعت استجاباتهم لهذه الحاجات بالتساوي ما بين حاجات يحتاجها الطلاب بدرجة عالية (8 حاجات)، وحاجات يحتاجونها بدرجة متوسطة (8 حاجات) في كل من حاجات الاستماع، وكذلك في حاجات التحدث، في حين لم تكن هناك حاجات حصلت على درجة ضعيفة؛ أي أن مجموع حاجات مهارات التواصل الشفوي التي حصلت على درجات متوسطة (16 حاجة)، ومجموع حاجات مهارات التواصل الشفوي التي حصلت على درجات عالية (16 حاجة)، ودرجة الاحتياج للاستماع ككل كانت متوسطة، ودرجة الاحتياج للتحدث ككل كانت عالية.

وقد وظف البرنامج هذه الحاجات، وحاول التركيز أكثر على الحاجات التي حصلت على درجات أعلى من غيرها، بتكرار المهام التي أداها الطلاب، أو تدريبهم من خلال الأنشطة على ممارسة هذه الحاجة في مواقف لغوية أخرى مشابهة.

وفي ضوء استجابات الطلاب لهذه الحاجات تم تحويلها إلى مهام لغوية وظيفية شفوية (ملحق 4) لتوظيفها في البرنامج القائم على مدخل المهام، وتم تحليل هذه المهام إلى مهارات لغوية ترتبط بالاستماع والتحدث.

وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث

والذي ينص على:

ما البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

قام الباحث بتحديد الهدف من بناء البرنامج القائم على مدخل المهام، والفلسفة التي يقوم عليها، وأسس بنائه، والأهداف الإجرائية للبرنامج، ومحتواه، وخطوات تنفيذه وإستراتيجيات تدريسه، والأنشطة التعليمية، والمواد والوسائط التعليمية، والخطة الزمنية لتنفيذه، وتقويم البرنامج، وقد ترتب على ما سبق إعداد دليل المعلم، وكتاب الطالب (ملحق 8، 9).

وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

رابعا، وخامسا: الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس

واللذان ينصان على:
ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟

للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس يختبر الباحث صحة فروض البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1- اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الأول:

ينص الفرض الصفري الأول على أنه: **"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

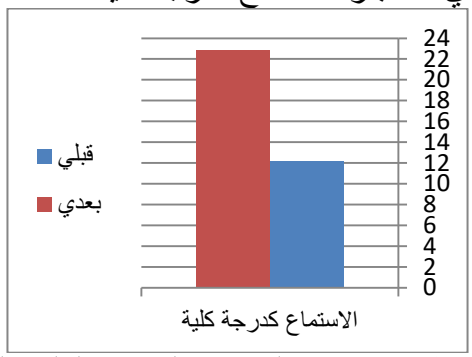
جدول 18 *نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية، حيث (ن=30)، (درجات حرية=29)*

اختبار الاستماع	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
الاستماع كدرجة كلية	12.13	22.83	1.98	1.60	24.184	0.00	0.953

من الجدول السابق يظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث ارتفع في الاستماع كدرجة كلية بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، والانحراف المعياري لدرجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في الاستماع كمهارة كلية أصبح متقاربا بعد التدريس لهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01)،

وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي"**.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية:



شكل 1 *الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كدرجة كلية*

ولحساب حجم التأثير تم استخدام اختبار مربع إيتا، وذكر عزت حسن (2016، ص ص. 273-284) أن حساب حجم التأثير في حالة استخدام اختبار (ت) سواء لعينتين مستقلتين أو مرتبطتين يتم بالصيغة الرياضية:

$$\text{Effect size } (\eta^2) = t^2/(t^2 + df)$$

حيث df = درجات الحرية

T= قيمة ت المحسوبة

ويتم تفسير (η^2) كما يلي:

- إذا كان: $(\eta^2) < 0.010$ فيدل على حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: $0.010 \leq (\eta^2) < 0.059$ فيدل على حجم تأثير صغير.
- إذا كان: $0.059 \leq (\eta^2) < 0.138$ فيدل على حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: $0.138 \leq (\eta^2) < 0.232$ فيدل على حجم تأثير كبير.
- إذا كان: $(\eta^2) \geq 0.232$ فيدل على حجم تأثير كبير جدًّا.

وبحساب حجم التأثير ووضعه في الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا تساوي (0.953) أي أكبر من (0.232)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدًّا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام له تأثير كبير جدا في تنمية الاستماع كدرجة كلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث).

2- اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الثاني:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه: **"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

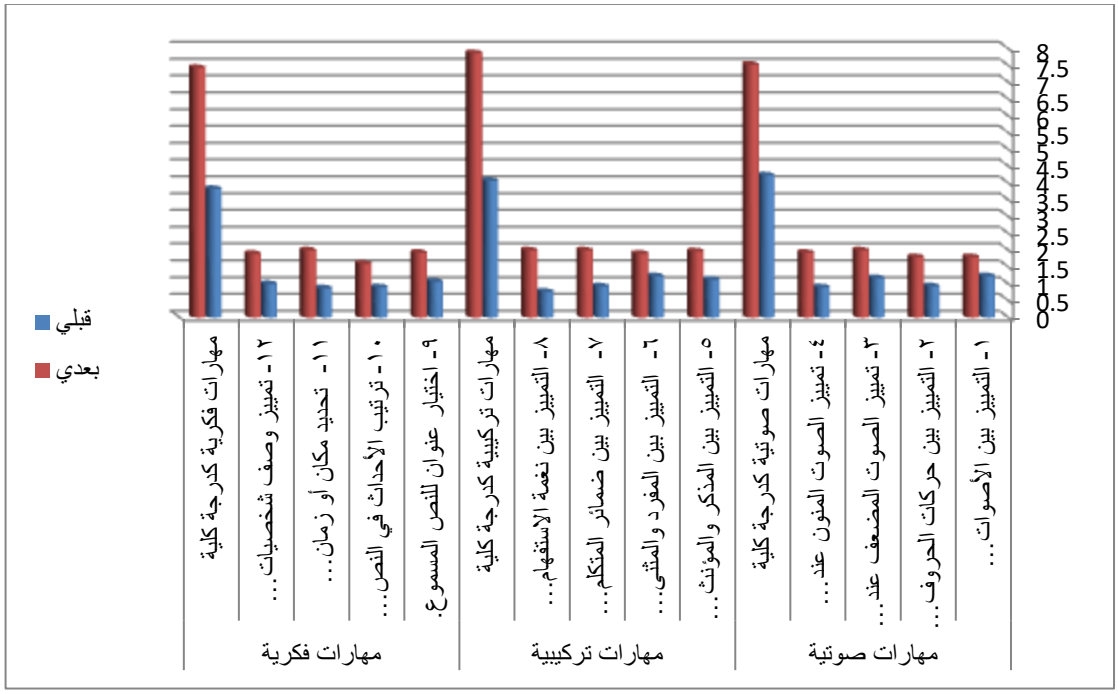
جدول 19 *نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية، حيث (ن=30)، (درجات حرية=29)*

مهارات الاستماع		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات صوتية	1- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.	1.23	1.8	0.55	0.5	4.572	0.00	0.419
	2- التمييز بين حركات الحروف المسموعة.	0.93	1.8	0.74	0.55	6.117	0.00	0.563
	3- تمييز الصوت المضعف عند الاستماع.	1.17	2.00	0.65	0.09	7.047	0.00	0.631
	4- تمييز الصوت المنون عند الاستماع.	0.9	1.93	0.66	0.25	7.399	0.00	0.654
	مهارات صوتية كدرجة كلية	4.23	7.53	1.48	1.04	11.000	0.00	0.807
مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلام المسموع.	1.13	1.97	0.51	0.18	9.898	0.00	0.772
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الكلام المسموع.	1.23	1.9	0.73	0.31	4.325	0.00	0.392

	7- التمييز بين ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب في الكلام المسموع.	0.93	2.00	0.69	0.11	8.449	0.00	0.711
	8- التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والتقرير في الكلام المسموع.	0.77	2.00	0.5	0.06	13.403	0.00	0.861
	مهارات تركيبية كدرجة كلية	4.07	7.87	0.78	0.43	23.473	0.00	0.950
مهارات فكرية	**9- اختيار عنوان للنص المسموع.**	1.07	1.93	0.64	0.25	6.500	0.00	0.593
	10- ترتيب الأحداث في النص المسموع.	0.9	1.6	0.55	0.5	5.114	0.00	0.474
	11- تحديد مكان أو زمان الأحداث في النص المسموع.	0.87	2.00	0.51	0.18	12.234	0.00	0.837
	12- تمييز وصف شخصيات النص المسموع.	1.00	1.9	0.40	0.37	10.256	0.00	0.783
	مهارات فكرية كدرجة كلية	3.83	7.43	0.87	0.68	16.543	0.00	0.904

من الجدول السابق يظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في جميع المهارات الفرعية للاستماع ارتفع بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي"**.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية:



شكل 2 *الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع كمهارات فرعية*

وبحساب حجم التأثير ووضعه في الجدول السابق يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (0.232)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدًّا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام له تأثير كبير جدا في تنمية الاستماع كمهارات فرعية كل على حدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث).

3- اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الثالث:

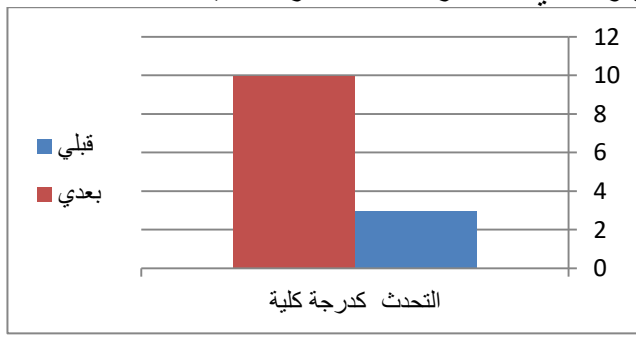
ينص الفرض الصفري الثالث على أنه: **"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 20 *نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية، حيث (ن=30)، (درجات حرية=29)*

اختبار التحدث	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
التحدث كدرجة كلية	2.97	9.93	1.78	1.52	20.656	0.00	0.936

من الجدول السابق يظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث ارتفع في التحدث كدرجة كلية بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، والانحراف المعياري لدرجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي أقل من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في التحدث كمهارة كلية أصبح متقاربا بعد التدريس لهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي"**.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية:



شكل 3 *الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كدرجة كلية*

وبحساب حجم التأثير ووضعه في الجدول السابق يتضح أن قيمة حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا تساوي (0.936) أي أكبر من (0.232)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام له تأثير كبير جدا في تنمية التحدث كدرجة كلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث).

4- اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الرابع:

ينص الفرض الصفري الرابع على أنه: **"لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية كل على حدة"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

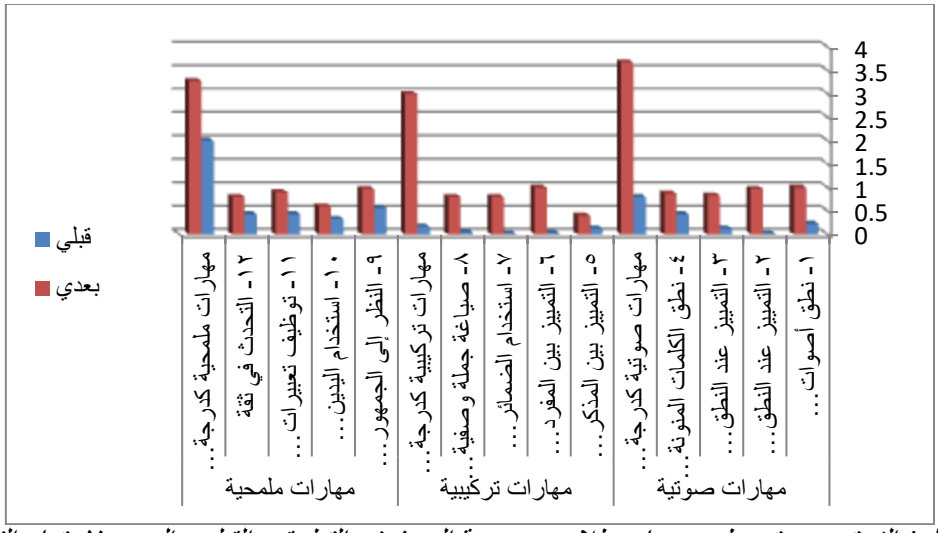
جدول 21 *نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية، حيث (ن=30)، (درجات حرية=29)*

	مهارات التحدث	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات صوتية	1- نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا	0.23	1.00	0.43	0.04	9.761	0.000	0.767
	2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة	0.02	0.97	0.08	0.05	29.000	0.000	0.967
	3- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة	0.13	0.83	0.35	0.31	8.226	0.000	0.700
	4- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا	0.43	0.87	0.50	0.35	4.709	0.000	0.433
	مهارات صوتية كدرجة كلية	0.80	3.67	0.85	0.48	17.455	0.000	0.913
مهارات تركيبية	5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام	0.13	0.40	0.50	0.35	2.283	0.030	0.152
	6- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في الاستخدام	0.03	1.00	0.18	0.06	29.000	0.000	0.967

	7- استخدام الضمائر استخداما صحيحا عند التحدث	0.02	0.80	0.41	0.12	10.770	0.000	0.800
	8- صياغة جملة وصفية من ثلاث كلمات	0.05	0.8	0.41	0.29	10.770	0.000	0.800
	مهارات تركيبية كدرجة كلية	0.17	3.00	0.98	0.46	14.735	0.000	0.882
مهارات ملمحية	**9- النظر إلى الجمهور أثناء التحدث**	0.57	0.97	0.50	0.18	3.890	0.001	0.343
	10- استخدام اليدين بإشارات معبرة	0.33	0.60	0.48	0.50	2.504	0.018	0.177
	11- توظيف تعبيرات الوجه بما يناسب المعنى	0.43	0.90	0.50	0.31	5.037	0.000	0.466
	12- التحدث في ثقة	0.43	0.80	0.50	0.41	3.612	0.001	0.310
	مهارات ملمحية كدرجة كلية	2.00	3.27	1.14	0.98	5.641	0.000	0.523

من الجدول السابق يظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية كل على حدة أكبر من التطبيق القبلي، وهذا يدل على أن مستوى طلاب مجموعة البحث في جميع المهارات الفرعية للتحدث ارتفع بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) وأكبر من (0.01) في كل من المهارتين الفرعيتين (5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام، و10- استخدام اليدين بإشارات معبرة)، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) في هاتين المهارتين، كما أن مستوى الدلالة أقل من (0.01) في باقي المهارات الفرعية (10 مهارات فرعية)، والمهارات الرئيسة الثلاثة، وهذا يدل على أنه يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث في هذه المهارات (10 مهارات فرعية، والمهارات الرئيسة الثلاثة) كل على حدة عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأعلى؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **"يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي"**.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية:



شكل 4 *الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث كمهارات فرعية*

وبحساب حجم التأثير ووضعه في الجدول السابق يتضح أن قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا في المهارتين الفرعيتين (5- التمييز بين المذكر والمؤنث في الاستخدام، و10- استخدام اليدين بإشارات معبرة) تنحصر بين (0.138 و 0.232) وهذا يعني أن حجم تأثير البرنامج المقترح كبير في تنمية هاتين المهارتين، وأن حجم تأثير باقي المهارات الفرعية (10 مهارات فرعية، والمهارات الرئيسة الثلاثة) أكبر من (0.232)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير جدا في تنمية هذه المهارات، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام ينمي مهارات التحدث كمهارات فرعية كل على حدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث).

5- اختبار صحة الفرض الصفري المناظر للفرض البحثي الموجه (التنبئي) الخامس:

ينص الفرض الصفري الخامس على أنه **"لا توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى طلاب مجموعة البحث بعد التدريس بالبرنامج المقترح"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS 21) وكانت قيمته تساوي (0.89)، دال عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن هناك ارتباطا طرديًّا موجبا قويًّا بين درجات طلاب مجموعة البحث في كل مهارات الاستماع ومهارات التحدث، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **"توجد علاقة دالة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى طلاب مجموعة البحث بعد**

التدريس بالبرنامج المقترح"، وهذا يدل على أن إتقان مهارات الاستماع يزيد من قدرة الطالب على التحدث، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على: **"ما دلالة الارتباط بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"**

6- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي:

بالرغم من أن حجم التأثير كبير جدا في الجداول السابقة وهذا يدل على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام ساعد على تنمية مهارات الاستماع والتحدث كدرجة كلية ومهارات فرعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث)، ولكن تم التأكد من فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب مجموعة البحث من خلال حساب نسبة الكسب المصححة لـعزت، وتعطى بالعلاقة الآتية: عزت حسن (2013، ص. 29)،

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث: CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة

M1 = متوسط القياس القبلي

M2 = متوسط القياس البعدي

P = الدرجة العظمى للاختبار

ويتم تفسيرها كما يلي:

إذا كانت نسبة الكسب المصححة أقل من 1.5 فإن البرنامج غير فعال.

إذا كانت نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي 1.5 وأقل من 1.8 فإن البرنامج متوسط الفاعلية.

إذا كانت نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي 1.8 فإن البرنامج مقبول الفاعلية أو فعال.

والجدول التالي يوضح قيم نسبة الكسب المصححة لـعزت:

جدول 22 *متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار الاستماع والتحدث، ونسبة الكسب المصححة لعزت*

الاختبار	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المصححة لـعزت	الدلالة
		قبلي	بعدي		
الاستماع	24	12.13	22.83	1.82	فعال
التحدث	12	2.97	9.93	2.05	فعال

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم نسبة الكسب المصححة لـعزت في تنمية كل من مهارات الاستماع والتحدث كدرجة كلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث) أكبر من (1.8)، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على: **"ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"**

وبالإجابة عن الأسئلة السابقة يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرئيس للبحث والذي ينص على: **"ما صورة برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى؟"**

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتم مناقشة النتائج التي توصل البحث إليها وتفسيرها على النحو الآتي:

أولا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها

تتفق نتائج البحث مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي حددت مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة كل من: (طعيمة، 2009، ص ص. 96-97)، (عبد الله، 2015، ص. 43).

وتتفق مع البحوث والدراسات التي حددت مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة كل من: (طعيمة، 2009، ص ص. 96-97)، (تميم، 2015، ص ص. 152-153).

ويختلف البحث مع أكثر البحوث والدراسات السابقة في تحديده لمهارات الاستماع والتحدث معا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

ثانيا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها

تتفق نتائج البحث مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي حددت الحاجات اللغوية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة كل من: (أحمد علي محمد، 2008، ص. 250)، (هداية علي، 2009، ص ص. 102-111).

ويختلف البحث مع البحوث والدراسات السابقة في تحديده الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى.

ويلاحظ من تحليل استجابات الطلاب على استبانة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية عدم حصول أي حاجة من تلك الحاجات على درجة ضعيفة؛ وأن درجة الاحتياج للاستماع ككل كانت متوسطة، ودرجة الاحتياج للتحدث ككل كانت عالية، ويمكن تفسيره بأن الطلاب لديهم افتقار إلى هذه الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية سواء أكانت بدرجة عالية أم بدرجة متوسطة، ويشعرون بأهميتها لذلك لم يغفلوا أي حاجة من تلك الحاجات.

وتختلف استجابات الطلاب في البحث الحالي في الحاجة الرئيسة "التحدث عن أوصاف وأسعار السلع" والتي كانت الحاجة إليها ككل عالية، مع دراسة (هداية علي، 2009، ص. 118)؛ حيث كانت الحاجة إلى مجال السوق لدى طلاب المستوى المتوسط متوسطة؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن مجموعة البحث الحالي من طلاب المستوى المبتدئ الأدنى، وهم بحاجة أكثر إلى امتلاك هذه الحاجة.

ثالثا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها

يتفق البحث مع بعض البحوث والدراسات الأجنبية التي بنت برنامجا قائما على مدخل المهام لتنمية مهارات الاستماع أو التحدث والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة كل من: (Hashem, 2020, pp. 105-107)، (Al-Hirsh, 2021, p. 74).

ويختلف مع هذه البحوث والدراسات في تنميته لمهارات الاستماع والتحدث معا في اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال البرنامج القائم على مدخل المهام.

كما يتفق البحث مع دراسة (عبد الله، 2015، ص ص. 47-50)؛ حيث بنت برنامجا عبر الإنترنت باستخدام متغيرين مستقلين أحدهما التعلم القائم على المهام لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى متعلمين كبار من جنسيات مختلفة، ودراسة

(حمدان، 2021، ص ص. 181-182)؛ حيث بنت برنامجا قائما على مدخل المهام لتنمية مهارتين إحداهما مهارة التحدث الوظيفي في اللغة العربية للناطقين بها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ويختلف مع الدراستين السابقتين في تنميته لمهارات الاستماع والتحدث معا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من الطلاب الأتراك في كلية الإلهيات باستخدام البرنامج القائم على مدخل المهام، وقد كان تدريس هذا البرنامج مباشرا للطلاب في الصف.

رابعا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وتفسيرها

اتضح من خلال النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب السنة التحضيرية في كلية الإلهيات في المستوى المبتدئ الأدنى (مجموعة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع واختبار التحدث كدرجة كلية ومهارات فرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يدل على تفوق طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في اختبار مهارات الاستماع واختبار مهارات التحدث كدرجة كلية ومهارات فرعية بعد تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل المهام، وأن البرنامج يتسم بالفاعلية وله تأثير كبير جدا في تنمية مهارات الاستماع والتحدث الرئيسة والفرعية بشكل عام لدى طلاب مجموعة البحث؛ وترجع هذه النتائج إلى توظيف البرنامج القائم على مدخل المهام، ويمكن تفسير تلك الفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وفق الأسباب الآتية:

1- مراعاة البرنامج للأسس التي ينبغي أن تقوم عليها البرامج التعليمية، وخاصة البرامج القائمة على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- قيام البرنامج على حاجات المتعلمين من المواقف الحياتية مما جعلهم يقبلون على البرنامج لأنه يدور حول المتعلم.

3- تحديد أهداف دروس البرنامج بصورة إجرائية ساعد المتعلمين والمعلم على وضوح مسار الدرس قبل البدء به، كما ساعد على تقييم المخرجات التي وصل إليها المتعلمون والمعلم في نهاية كل درس ووحدة، وتقييم البرنامج بشكل عام في نهايته.

4- التكامل بين مهارات اللغة وخاصة مهارات التواصل الشفوي.

5- التدرج في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى المتعلمين؛ بدءا بالمهارات الصوتية على مستوى الصوت ومستوى الكلمة والتأكد من امتلاك المتعلمين لها استماعا ونطقا لأنها أساس المهارات الأخرى، ثم المهارات التركيبية (على مستوى الجملة)، ثم المهارات الفكرية والمهارات الملمحية وهي مهارات ذات مستوى أعلى من المهارات السابقة.

6- توظيف الخبرات المكتسبة سابقا لدى المتعلمين في التعلم اللاحق والبناء عليها، مما عزز الخلفية المعرفية السابقة وساعد في فهم الخبرات الجديدة.

7- تقسيم المهام إلى مراحل متتابعة مترابطة؛ وهي: ما قبل المهمة، والمهمة، وما بعد المهمة، وكل مرحلة تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات، وكل من المتعلمين والمعلم لهم أدوار في كل مرحلة، مما ساعد على تحقيق أهداف المهام.
8- أهمية مرحلة ما قبل المهمة في تقليل الحمل المعرفي واللغوي وتهيئة المتعلمين لأداء المهمة والتخطيط لها، ومرحلة المهمة في التركيز على التواصل باللغة بدلا من التعلم المباشر للغة، ومرحلة ما بعد المهمة في التركيز على الشكل بدرجة أكبر، وتكرار المهمة.
9- تهيئة الفرص للمتعلم لتوظيف اللغة تحت إشراف المعلم وتوجيهه عند الحاجة؛ وذلك لأن البرنامج يدور حول المتعلم.
10- توفير فرص التواصل والتفاعل بين المتعلمين في سياقات اجتماعية، وكذلك التواصل والتفاعل مع المعلم.
11- توفير جو بعيد عن القلق والخوف من الوقوع في الخطأ عند تحدث المتعلم أمام زملائه، مما أكسب المتعلمين الثقة بالنفس.
12- قيام كل متعلم في المجموعة بأدوار من شأنها تعزيز العمل الجماعي وتحمل المسؤولية الفردية لدى كل متعلم في المجموعة لإنجاز المهمة.
13- التنويع في المهام التي كُلف بها المتعلمون، بحيث تراعي الفروق الفردية بينهم، وتلائم ميولهم وحاجاتهم.
14- توظيف إستراتيجيات مختلفة في البرنامج؛ مثل: إستراتيجية التنبؤ؛ حيث يستخدم المتعلمون خلفيتهم السابقة في تخمين محتوى التسجيل الصوتي مثل: المفردات والتعبيرات والشخصيات التي يمكن الاستماع إليها في التسجيل ثم مقارنة ما خمنوه بما استمعوا إليه، وإستراتيجية الألعاب التعليمية؛ حيث يتنافس المتعلمون في إنجاز المطلوب منهم في اللعبة في بيئة يغلب عليها الحماس والمتعة والتعلم، وإستراتيجية التعلم التعاوني؛ حيث يعمل المتعلمون معا ويمارسون اللغة ويتبادلون المعلومات والأدوار من أجل التواصل والتفاعل لإنجاز المهمة دون الخوف من الخطأ، وإستراتيجية تمثيل الأدوار؛ حيث تربط مواقف التعلم بالمواقف الحقيقية خارج الصف، وغيرها من الإستراتيجيات التي ساعدت في تقديم محتوى البرنامج. وتوظيف هذه الإستراتيجيات المختلفة دون التركيز على إستراتيجية محددة يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويعمل على إبعاد الملل في نفوسهم.
15- تجنب استخدام اللغة الوسيطة حتى عند إلقاء التعليمات.
16- تكثيف المواد السمعية؛ لحاجة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخاصة في المستوى المبتدئ إلى الاستماع المكثف.
17- دعْم البرنامج بالأنشطة التعليمية المتنوعة والتدريبات التقويمية المرتبطة بأهداف الدرس والتي ساعدت مع المهام على تحقيق الأهداف، وعلى إيجاد بيئة تعلم نشطة داخل الصف.
18- تقديم التغذية الراجعة؛ حتى لا يترسخ الخطأ لدى المتعلم ويستمر عليه، وتقديمها في الوقت المناسب؛ حتى يتشجع المتعلم ولا يشعر بالحرج عند التحدث أمام زملائه.

19- توظيف التقويم بأنواعه المختلفة؛ مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتقويم المعلم، وتوظيفه بمراحله المختلفة؛ مثل: التقويم القبلي؛ لقياس مستوى المتعلمين في مهارات التواصل الشفوي قبل البدء بتدريس البرنامج، والتقويم البنائي؛ لقياس مدى اكتساب المتعلمين لمهارات التواصل الشفوي من خلال التدريبات في نهاية كل مهمة، ومن خلال الاختبارات في نهاية كل وحدة، والتقويم البعدي؛ لقياس مستوى المتعلمين في تلك المهارات بعد تدريس البرنامج، والحكم على فاعلية البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية التي وظفت المهام وأثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الاستماع باللغة الأجنبية أو الثانية والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456).

وتتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي وظفت المهام وأثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التحدث باللغة الأجنبية أو الثانية والتي سبق عرضها في الإطار النظري؛ مثل دراسة كل من: (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456)، (Erten & Altay, 2009, pp. 48).

وتختلف مع نتائج دراسة (Sarıçoban & Karakurt, 2016, p. 456)؛ حيث أظهرت الأنشطة القائمة على المهام عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من المستوى (B1) في اختبار الاستماع.

خامسا: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الخامس وتفسيرها

توصل البحث إلى وجود علاقة دالة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى مجموعة البحث، أي أن الاستماع انعكس إيجابا على التحدث؛ ويرجع ذلك إلى أن مهارات الاستماع ومهارات التحدث تتكامل معا ليصل الطالب في النهاية إلى القدرة على التواصل الشفوي بفاعلية وإيجابية، فالطالب تلقى تدريبا على الاستماع إلى اللغة ثم وظف ما تدرب عليه استماعا عند التحدث؛ ودون تنمية مهارات اللغة وخاصة مهارات الاستماع لا يمكن للطالب أن ينتج شفويا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (عبد القادر، 2018، ص. 215)، (اليحيصي، 2023، ص. 28) والتي سبق عرضها في الإطار النظري.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- توظيف مدخل المهام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة في تنمية مهارات التواصل الشفوي.

2- الاستفادة من البرنامج القائم على مدخل المهام في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات.

3- إمكانية تطبيق مدخل المهام على طلاب المستوى المبتدئ الأدنى دون الحاجة إلى استخدام اللغة الوسيطة، بشرط توفر المعلم المتخصص والخبير في تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها، وتوظيف طرق وإستراتيجيات التدريس الفعالة في تنمية مهارات التواصل الشفوي، والمواد والوسائط التعليمية المساعدة في تسهيل التعلم.
4- الاستفادة من تقسيم الدراسات السابقة مراحل المهام إلى: ما قبل المهمة، المهمة، ما بعد المهمة، مع إمكانية المرونة في هذا التقسيم وفقا لظروف الدرس وتفاعل المتعلمين مع المهمة.
5- الاهتمام بالمعنى والشكل، مع التركيز على المعنى أولا وتأخير التركيز على الشكل بعد أداء المهمة طالما أن الخطأ لا يؤثر في وصول الرسالة؛ لإتاحة الفرصة للمتعلمين لأداء المهمة دون القلق من الوقوع في الأخطاء.
6- بناء برامج تقوم على حاجات طلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في مهارات التواصل الشفوي، وتراعي أغراضهم واهتماماتهم ومستوياتهم، والبيئة التي يدرسون فيها.
7- زيادة اهتمام برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات بمهارات التواصل الشفوي من خلال تخصيص معلمين من أهل اللغة مؤهلين ومدربين لتنمية هذه المهارات، ودعم المحتوى بهذه المهارات في ضوء مدخل المهام، وتخصيص عدد ساعات كافية لهذه المهارات.
8- الابتعاد عن الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات بعد أن أثبتت قصورها وخاصة في تعليم مهارات التواصل الشفوي، وتوظيف الطرق والإستراتيجيات الحديثة والفعالة في تعليم هذه المهارات.
9- تنمية مهارات التواصل غير اللفظي بجانب مهارات التواصل اللفظي؛ لأن التواصل غير اللفظي يعين المتعلم في إيصال رسالته بشكل أوضح.
10- تزويد معدي برامج السنة التحضيرية في كليات الإلهيات بقائمة مهارات التواصل الشفوي، وقائمة الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية؛ بهدف توظيفها في المحتوى التعليمي.
11- تدريس مهارات التواصل الشفوي وتقويمها من خلال المواقف اللغوية الوظيفية.
12- مراعاة إطار من الأطر المرجعية العالمية عند تحديد المستويات وتوصيفها، وإعداد المحتوى التعليمي، وتصميم الاختبارات.
13- تأهيل وتدريب المعلمين لغويا وتربويا ومهنيا قبل الخدمة وأثناءها، وإطلاعهم على الجديد في مجال تعليم اللغة وتقنيات التعليم الحديثة التي يمكن توظيفها كالذكاء الصناعي، وتقويمهم تقويما مستمرا.
14- عقد ورش عمل لتدريب معلمي السنة التحضيرية في كليات الإلهيات على توظيف مدخل المهام في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.
15- تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين وعلاج أخطائهم، وعدم الاكتفاء برصد الدرجات.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يمكن اقتراح إجراء البحوث والدراسات الآتية:
1- برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في المستويات الأخرى لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واتجاهاتهم نحو البرنامج.

2- برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات اللغة الأخرى؛ مثل: القراءة، والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
3- برامج تعتمد على توظيف الذكاء الصناعي في تنمية مهارات التواصل الشفوي.
4- الحاجات اللغوية الوظيفية الشفوية على عينة أكبر من طلاب السنة التحضيرية بكليات الإلهيات في المستويات المختلفة.
5- تقويم محتوى المواد التعليمية المقدمة لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات في ضوء قائمة الحاجات التي توصل إليها البحث الحالي.
6- تقويم محتوى المواد التعليمية المقدمة لطلاب السنة التحضيرية في كليات الإلهيات وخاصة مهارات التواصل الشفوي في ضوء قائمة المهارات التي توصل إليها البحث الحالي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (2014). *مقدمة ابن خلدون* (ط.7) (علي عبد الواحد وافي، محقق). دار نهضة مصر للنشر.

أحمد، محمد ضوينا. (2015، مايو 7-9). *التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية (ص ص. 193-200)، دبي، الإمارات.

تميم، شيماء عبد الرحمن. (2015). *استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

جاموس، راوية، وتفنكجي، غفران. (2016، كانون الأول 16-18). *أنشطة تفاعلية مقترحة لتعزيز مهارات التواصل اللغوي لمتعلمي العربية في السنة التحضيرية في الجامعات التركية الحكومية* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا "الواقع وآليات التطوير" (ص ص. 62-81)، إسطنبول، تركيا.

الحدقي، إسلام يسري، وشمشيك، سلطان. (2017). إطار مقترح لتطوير نظام التقويم في السنوات التحضيرية العربية بكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي للغات. *Turkish Studies*، *12*(25)، 305-336. https://doi.org/doi.org/10.7827/TurkishStudies.12259

الحدقي، إسلام يسري، وشمشيك، سلطان. (2019). اتجاهات طلبة كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في تركيا نحو برنامج اللغة العربية في السنة التحضيرية. *darulfunun ilahiyat*، *30*(1)، 231-262. https://doi.org/10.26650/di.2019.30.1.0066

حسن، عزت عبد الحميد. (2013). تصحيح نسبة الكسب المعدلة ل بلاك (نسبة الكسب المصححة ل عزت). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *23*(79)، 21 – 37. https://doi.org/10.21608/EJCJ.2013.98514

حسن، عزت عبد الحميد. (2016). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام* SPSS 18. دار الفكر العربي.

الحلاق، علي سامي. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*. المؤسسة الحديثة للكتاب.

حمدان، محمد حسين. (2021). برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية (الأزهر) مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، *40*(192)، 145-218. https://doi.org/10.21608/jsrep.2021.221069

دمياطي، سناء إبراهيم، وأبو لبن، وجيه المرسي إبراهيم. (2012). *فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. [رسالة ماجستير، جامعة طيبة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الدوسري، مشاعل بنت صالح. (2021). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في جامعة أم القرى واتجاههن نحوها. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، *2021*(7)، 276-329. https://journals.iu.edu.sa/ESS

دوغان، يوسف، وأيدن، طاهر خان. (2013). المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا. *مجلة كلية الإلهيات جامعة جمهورية*، *17*(1)، 33-51. http://cuid.cumhuriyet.edu.tr/tr/

الدياب، أحمد. (2012). *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات* [رسالة ماجستير، جامعة غازي]. Ulusal Tez Merkezi.

الدياب، أحمد. (2016). *التباين اللغوي والمهاري بين طلاب أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية* [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي العاشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية (ص ص. 167-186)، باريس، فرنسا.

الرفيدي، سعد. (2021). *برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية: واقع وحلول* [رسالة ماجستير، جامعة أكسراي]. Ulusal Tez Merkezi.

سيد، سمير عمر. (2017، 1 أبريل). *صعوبات تعلم اللغة العربية "إلهيات غازي عنتاب نموذجا"* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "نظرة نحو المستقبل" (ص ص. 163-206)، كلية الإلهيات جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.

سيف، أحمد محمد. (2020). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *المجلة التربوية*، *74*(74)، 1091-1127. https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2020.90486

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شعبان، إبراهيم. (2016). تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية. في محمود محمد قدوم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص ص. 195-214). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

صوتشين، محمد حقي. (2002). تعليم اللغة العربية في تركيا: اللسان متلعثم والمناهج ركيكة. *المعرفة*، (90)، 24-30.

طعيمة، رشدي أحمد. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد. (2009). *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها* (ط.2). دار الفكر العربي.

عبد الحميد، علي عبد الواحد. (2016). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا (قلب الصف هو الحل). في محمود محمد قدوم (محرر)، *اللغة العربية في تركيا* (ص ص. 359-382). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

عبد القادر، محمود هلال. (2018). نموذج تدريسى قائم على النظرية التداولية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *42*(3)، 159-232. https://doi.org/10.21608/jfees.2018.48525

عبد الله، رحاب زناتي. (2015، أبريل 25-26). *برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول، تركيا.

العربي، فاتن عطية، وقناوي، شاكر عبد العظيم، وسلطان، صفاء عبد العزيز. (2016). تصميم برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي المعلوماتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *دراسات تربوية واجتماعية*، *22*(1)، 739-778. https://jsu.journals.ekb.eg/

علي، أحمد حسن. (2016أ). *اللغة العربية في الجامعات التركية بين الواقع والمأمول* [عرض ورقة]. المؤتمر السنوي العاشر معهد ابن سينا (ص ص. 209-248)، باريس، فرنسا.

علي، أحمد حسن. (2016ب، أكتوبر 8-9). *توظيف إستراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي العربية الأتراك* [عرض ورقة]. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم" (ص ص. 205-253)، إسطنبول، تركيا.

علي، أحمد حسن. (2017). فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. *مجلة التواصل اللساني*، *18*(1-2)، 79-100.

علي، إسلام يسري. (2016، أكتوبر 8-9). *التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا* [عرض ورقة]. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم" (ص ص. 123-152)، إسطنبول، تركيا.

علي، هداية هداية. (2009، نوفمبر 2-3). *تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها* [عرض ورقة]. المؤتمر العالمي

لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (ص ص. 50-176)، معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

علي، هداية هداية. (2017). المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية. *مجلة العلوم التربوية*، *25*(2)، 103-174. https://ssj.journals.ekb.eg

عموري، رانية أحمد. (2019). دور التقابل الصوتي في تحسين نطق الأصوات العربية ذات السمات الخاصة عند متعلميها لغة ثانية من أصل تركي. *مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية*، (9)، 158-179. https://democraticac.de/?page_id=54723

قطب، إيمان محمد. (2006). *تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء دوافع وحاجات الدارسين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

المجلس الأوروبي. (2016). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها* (عبد الناصر عثمان صبير، مترجم). جامعة أم القرى. (العمل الأصلي نشر في 2001).

المجلس الأوروبي. (2021). *الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب* (عبد الناصر عثمان صبير، مترجم). جامعة أم القرى. (العمل الأصلي نشر في 2020).

محمد، أحمد علي. (2008). *تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين من غير الناطقين باللغة العربية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

محمد، هاني إسماعيل، وعبد السلام، مصطفى سركان. (2017، 1 أبريل). *صعوبات اكتساب المحادثة العربية لغير الناطقين بها دراسة وصفية على طلاب جامعة غيرسون التركية* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "نظرة نحو المستقبل" (ص ص. 1-32)، كلية الإلهيات جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.

مخائيل، امطانيوس نايف. (2016). *بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد. (2014). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد، ومبارك، أحمد حمدي، ومحمد، صابر عبد المنعم. (2016). تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي. *مجلة العلوم التربوية*، *24*(3)، 124-154. https://ssj.journals.ekb.eg/

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه*. جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل. (2017). *المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس*. دار الفكر العربي.

اليحيصي، سعاد صالح. (2023). فاعلية إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، *1*(1)، 2-31. https://journals.su.edu.ye/index.php/jhs

يونس، فتحي. (2000). *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. مطبعة الكتاب الحديث.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Al-Hirsh, S. M. (2021). Task-based Instruction and English Speaking Skill of Fluency in Jordanian Context. *Journal of Education and Practice, 12*(9), 71-79. https://doi.org/10.7176/JEP/12-9-08

Buck, G. (2002). *Assessing Listening* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Correia, R. (2016). Assessing Speaking Proficiency: A Challenge for the Portuguese EFL Teacher. *E-TEALS; An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies, 7*(1), 87-107. https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0009

East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). The Methodology of Task-Based Teaching. *Asian EFL Journal, 8*(3), 19-45. https://www.asian-efl-journal.com/index.htm

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), 221-246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Ellis, R. (2019). *Introducing Task-based Language Teaching*. TEFLIN Publication Division.

Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları, 12*(12), 17-22. https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari

Erten, İ. H., & Altay, M. (2009). The Effects of Task-based Group Activities on Students' Collaborative Behaviours in EFL Speaking Classes. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(1), 33-52. https://dergipark.org.tr/en/pub/eku

Hashem, L. I. (2020). A task-based program for developing listening comprehension and listening self-efficacy among EFL General Diploma students. *Journal of Education, 80*(80), 94-120. https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2020.120307

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining "Task". *Asian EFL Journal, 8*(3), 12-18. https://www.asian-efl-journal.com/index.htm

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.

Renukadevi, D. (2014). The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies, 4*(1), 59-63.

Resmî Gazete (2016, March 23). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete,* (29662), https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323.htm

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sarıçoban, A., & Karakurt, L. (2016). The Use of Task-Based Activities to Improve Listening and Speaking Skills in EFL Context. *Sino-US English Teaching, 13*(6), 445-459. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.06.003

Sekhri, E., & Singh, N. (2018). Efficacy of Communicative Task-Based Language Learning in Developing Listening Skills of Elementary Stage Students. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 46,* 18-28. https://iiste.org/Journals/index.php/JLLL

Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics, 17*(1), 38–62. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Torky, S. A. (2006). *The effectiveness of a Task-based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students* ERIC. .[Doctoral dissertation, Ain Shams University]

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching.* Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Xuyen, M., & Nguyen, T. (2021). Effects Of Task Based Speaking Activities on EFL Learners' Oral Performance. *European Journal of English Language Teaching, 6*(6), 17-37. https://doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3906

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2023a). *İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. Yokatlas.yok. Retrieved May 11, 2024, from https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2023b). *İslami İlimler Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. Yokatlas.yok. Retrieved May 11, 2024, from https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300