برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية

إعداد

د / أحمد محمد عبد الله الصادق

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

سليمان داود مسعود القن

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية

أحمد محمد عبد الله الصادق، سليمان داود مسعود القن.

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر.

البريد الالكتروني: ahmedalzamly246@gmail.com

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير العربية، ولتحقيق هذا الهدف؛ تمَّ إعداد قائمة بمهارات التواصل الشفهي المناسبة لعينة البحث، وأخرى لأبعاد الحس اللغوي للتواصل الشفهي، واختبار تحصيل للجانب المعرفي لمهارات لتواصل الشفهي، واختبار موقفي للجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، ومقياس تقديره المتدرج، ومقياس لأبعاد الحس اللغوي المرتبط بمهارات التواصل الشفهي، واستمارة للمقابلة الشخصية والتأمل الذاتي، وإعداد مواد المعالجة التجريبية التي تمثلت في البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية، ودليل المعلم، واستخدم البحث المنهج المختلط، وتكونت العينة من (٣٠) طالبًا، وبعد دراستهم للبرنامج، وتطبيق أدوات البحث بعديًّا، تمَّ التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل الشفهي، والحس اللغوي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج الكيفية للبحث اهتمام الطلاب بالبرنامج، ورغبتهم في تعميم الدراسة من خلال الأنشطة اللغوية؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي المرتبط بها لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة اللغوية- التواصل الشفهي- الحس اللغوي، طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقون بغير اللغة العربية.

A Program Based on Linguistic Activities to Develop Oral Communication Skills and Linguistic Sense Among Students of The Institute of Moderation and the Culture of Peace Who Are Non-Arabic Speakers.

Ahmed Muhammad Abdullah Al-Sadiq, Suleiman Dawoud Masoud Al-Qan.
Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education in Dakahlia - Al-Azhar University.
Email: ahmedalzamly246@gmail.com

ABSTRACT:

The purpose of the current research was to identify the effectiveness of a program based on linguistic activities in developing oral communication skills and linguistic sense among non-native Arabic speakers students at the Institute of Moderation and the Culture of Peace. To attain the purpose of the research, the researcher designed a list of oral communication skills, a list of the dimensions of the linguistic sense of oral communication skills, a cognitive test for the cognitive aspect of oral communication skills, a situational test for the performance aspect of oral communication skills, accompanied with a scoring rubric, a scale to assess the dimensions of the linguistic sense associated with oral communication skills, a personal interview and self-reflection form. The researcher also designed the proposed linguistic activities-based program as a study material, and the teacher's guide. To meet such an end, the mixed-method approach was adopted for the current study combining both quantitative and qualitative assessments together with the Quasi-experimental method with its pretest-posttest control/experimental groups design, which is based on manipulating the independent variable and measuring its effectiveness in the dependent variable. The research participants consisted of a group of (30) non-native Arabic speakers students at the Institute of Moderation and the Culture of Peace. Results revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the treatment group in the pre/post-administrations in oral communication and linguistic sense, favoring the post-administration. In addition, the qualitative results of the research also showed the students' interest in the program and their desire to generalize the study through linguistic activities which indicates the effectiveness of the proposed program in developing oral communication skills and the linguistic sense associated with them among the research participants.

Keywords: Linguistic Activities, Oral Communication Skills, Linguistic Sense, Non-Arabic speaking Students at the Institute of Moderation and the Culture of Peace.

المقدمة:

ينطلق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من كونها أربعة فنون، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، ويطلق على الاستماع والتحدث فني التواصل الشفهي، ويطلق على القراءة والكتابة فني التواصل الكتابي، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، حيث إنَّ الكفاءة في أي فن منها تنعكس على بقية الفنون الأخرى.

وللتواصل الشفهي (الاستماع- التحدث) أهمية كبيرة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث إنَّ الغاية من تعلم اللغة هي التواصل بها استماعًا وتحدثًا، وهناك الكثير من مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها- لا سيما إن كان مقيمًا في البلد الذي يتعلم لغته- تتطلب منه أن يفهم الرسالة المسموعة والاستجابة لها بالتحدث (Levis, 2018).

وتستحوذ الأنشطة اللغوية الشفهية المتمثلة في الاستماع والتحدث على الجانب الأكبر من ممارسة اللغة في حياة المتعلم، حيث يقضي (٧٠%) من وقته في نشاط لغوي شفهي؛ حيث يقضي المتعلم من وقته (٤٢٪) استماعًا، و(٣٢٪) تحدثًا، و(١٥%) قراءةً، و(١١%) كتابةً مما يؤكد أنَّ الجانب الشفهي يأخذ أكبر وقت المتعلم في حياته اليومية (طعيمة، ٢٠٠٠).

ويشغل الاستماع مكانًا بارزًا بين فنون اللغة؛ فهو أول الفنون اللغوية تلقيًا، وأكثرها استخدامًا خلال حياة الإنسان، وبه يكتسب دارس اللغة العربية المعارف بالإضافة إلى أهميته في التواصل الاجتماعي. وللاستماع مستويات متعددة يندرج تحت كل مستوى منها مجموعة من المهارات، ولكل مستوى مهاراته التي تميزه (شحاتة، السمان، ٢٠١٢).

ولا يقل التحدث أهمية عن الاستماع؛ حيث لا يتصور ممارسة الإنسان لحياته دون مهارة التحدث فبه يتعامل مع أفراد مجتمعه، ويُعد وسيلة للتعبير عن النفس، كما أنه وسيلة الفرد لإفهام الآخرين ما يريد إيصاله إليهم من أفكار ومشاعر (Levis, 2018).

وينقسم التحدث إلى قسمين: الوظيفي، والإبداعي، فالتحدث الوظيفي؛ يؤدي غرضًا وظيفيًا كما تقتضيه حياة الطالب في المدرسة أو في البيئة المحيطة به، أما التحدث الإبداعي فمنوط به إظهار المشاعر في عبارة جيدة النسق. وللتحدث مجالات عديدة، منها: المحادثة، والخطابة، وإلقاء الكلمات، والمناظرة، والمقابلات الشخصية، وإدارة الاجتماعات، وإلقاء الأناشيد، وغيرها (مدكور، ٢٠١٢).

وإذا كان للتحدث هذه الأهمية فإنَّ أهميته تتعاظم لدي دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث يعد الفن الأكثر شيوعًا بين الأنشطة اللغوية التي يمارسها الدارسون أثناء تعلمهم، وهو ما يشير إلى مدى حاجتهم إلى امتلاك مهاراته؛ لتمكينهم من خوض المواقف التي تتطلب ذلك بكفاءة.

وبناء على ما سبق يتضح أنَّ التواصل الشفهي- الاستماع والتحدث- له أهمية بالغة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لما له من دور في تبادل الأفكار والمشاعر بين المستمع والمتحدث من خلال نظام مشترك بينهما؛ حيث يستخدمان اللغة في إطار شفهي من خلال مجموعة من المعايير والقواعد المتفق عليها، وقد أوصت دراسات عديدة بتنمية مهاراته لدى الدارسين، منها: دراسة Zhang (2009)؛ Rahman (2010)؛ Jamshidnejad (2011)؛ العمري (٢٠١١)؛ Zare & Othman (2015)؛ تميم (٢٠١٥)؛ Hirschauer (2015)؛ الشيخ (٢٠١٥)؛ أبو

العـز (٢٠١٦)؛ جبـل (٢٠١٧)؛ حـبش (٢٠١٧)؛ (2017) Raba؛ عبـد العـال (٢٠١٧)؛ الحـديبي (٢٠١٨)؛ عبـــد العظـــيم (٢٠١٨)؛ بكيـــر (٢٠١٨)؛ أبـــو عيـــدة (٢٠٢٠)؛ ســـيف (٢٠٢٠)؛ (2022) Алаудинова، وغيرها من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات التوصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وإذا كانت تنمية مهارات التواصل الشفهي على هذا القدر من الأهمية فينبغي الاهتمام أيضًا بتنمية مهارات الحس اللغوي باعتباره ملكة داخلية توجد لدى الفرد من خلال إدراكه وإحساسه باللغة، وكذلك من خلال دراسته الواعية للغة ومهاراتها وقواعدها.

ويعد الحس اللغوي من الجوانب المهمة في اللغة؛ حيث إنَّ اللغة العربية مليئة بالمترادفات والألفاظ، والمهارات، والقواعد النحوية والإملائية، وإحساس المتحدث والمستمع بالنص وقدرته على تخير اللفظ المناسب، واختياره للمترادفات المناسبة للمعنى والموقف، وإدراكه للفروق بين الأساليب اللغوية المتنوعة، وقدرته على استخدام اللغة استخدامًا سليمًا، كل ذلك من الأمور التي تجعله فاهمًا للغة، ولديه حسًا لغويًا بمضامينها وقواعدها واختيار اللفظ المناسب للمعنى. (عبد القادر، ٢٠١٤).

وإذا كان تنمية الحس اللغوي مهمًا، فإنَّه يكون أكثر أهمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ لأنَّهم إن لم يمتلكوا حسًا لغويًا يمكنهم من تمييز الصواب من الخطأ في اللغة، ويمكنهم من معرفة المترادفات المتنوعة للكلمات والمعاني وإدراكها، ويمكنهم من إصدار أحكام حول النص من حيث السياق وتماشيه مع اللغة فإنَّهم لن يستطيعوا اكتساب اللغة ومهاراتها وفنونها، وقد أشارت دراسة البسيوني، وسليمان، وأحمد (٢٠١٥) إلى تدني الحس اللغوي لدى الطلاب وأرجعت ذلك إلى عدم وجود برامج تعالج الحس اللغوي بشكل صريح ومباشر.

وتنصب معظم مهارات الحس اللغوي في التواصل الشفهي؛ فهو تطبيق لكل المهارات، كما يفسح المجال لإعمال الروية، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وتنقيح الكلام، ويتيح للمتعلم الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبيره، ولذا فإنَّ التواصل الشفهي يعد أفضل مجال يمكن أن يعالج معه الحس اللغوي لدى الطلاب (عبد القادر، ٢٠١٤).

وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو محاولة تعلمها ذاتيًا لا يكون فاعلًا ومؤثرًا بمجرد التلقي النظري عن اللغة بما يحتويه من نصوص لغوية وقواعد نحوية، وإنَّما لا بد أن يكون الأساس في ذلك الممارسة التطبيقية والأداء الفعلي، وتأتي الأنشطة اللغوية بأنماطها المتنوعة لتكون أحد أفضل أساليب الممارسة العملية التي يؤديها المتعلم في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة من أهم ما تحث عليه نظريات التعليم والتعلم الحديثة، وتؤكده الآثار الإيجابية على المتعلمين.

وتعد الأنشطة اللغوية من الوسائل الفعَّالة التي يستخدمها المعلم، وتستعين بها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث أصبح مسلمًا به أن اللغة لا تُعلم بقواعد وقوالب منطقية منظمة وحدها، بقدر ما يتم تعلمها بالتقليد والمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حدٍ كبير، وهنا تأتي الأنشطة اللغوية بمجالاتها المتنوعة لتمثل أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة.

ورغم هذه الأهمية، فقد أشارت بعض الدراسات، مثل دراسة: النشوان (٢٠٠٧)؛ Lantz-Andersson (2016)؛ حسين، مراد (٢٠١٨)؛ Volchkova (2018)؛ صومان، العليمات (٢٠١٩)؛ Alshaikh (2020)؛ Taliancich& Greene (2022)؛ إلى أن درجة ممارسة الأنشطة اللغوية داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكاد تكون ضعيفة للغاية- رغم أهميتها البالغة-، وأنَّها عمل هامشي لا يقع في إطار المنهج، وتعترضه بعض المشكلات، مثل: قلة الوقت المخصص لممارسة النشاط اللغوي، ومصاحبة الفوضى لممارسته؛ لعدم توفر التخطيط السليم، وقلة اهتمام المعلمين بهذه الأنشطة، وشعورهم بأنَّها عبء عليهم وفوق نصابهم.

وتوجد الكثير من الأنشطة اللغوية التي يمكن توظيفها لإثراء مواقف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منها: تمثيل الأدوار؛ وهو أحد الأنشطة التعليمية التي تعتمد على الأداء اللغوي التمثيلي لبعض القصص والنصوص التي صيغت بأسلوب حواري بين مجموعة من الشخصيات التي يقوم الطلاب بتمثل أدوارها في ضوء ميولهم وقدراتهم. ونشاط المناظرات؛ وهو لون من ألوان النشاط اللغوي (محاورة أو تمثيلاً)، يقوم على استعراض وجهات النظر والآراء المختلفة حول موضوع معين يعرف بموضوع المناظرة، الذي تجري فيه محاورة هادفة ومشاورة جادة ومناقشة منظمة بين طالبين أو بين فريقين من الطلاب. ونشاط المسرحة؛ الذي يتيح للمتعلم التدريب على كثير من المواقف الحياتية التي يعيشها في مجتمعه، كما يكشف التمثيل عن مواهب الطلاب وما لديهم من استعدادات وقدرات لغوية كامنة يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في عملية تعليم اللغة وتعلمها (طعيمة، جاب الله، الشيزاوي، جمل، ٢٠٠٥).

وتنطلق الأنشطة اللغوية فلسفيًا من النظريات التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتتيح لكل منهم الانطلاق وفقًا لسرعته الخاصة وبالقدر الذي يمكنه من تحقيق التعليم المطلوب، وتعد النظرية البنائية لبياجيه، والتعلم الاجتماعي لباندورا الأساس الفلسفي للأنشطة اللغوية حيث تؤكدان أنَّ التعليم عملية دينامية واجتماعية يبني فيها المتعلمون المعنى بشكل نشط من خلال تجاربهم الحياتية مع فهمهم المسبق وتفاعلهم الاجتماعي، وعليه فلا ينبغي أن يكون الطلاب مستقبلين سلبيين للمعرفة اللغوية الجاهزة من قبل المعلمين، ولا ينبغي أن يكون المعلمون هم مديرو قاعة الدرس دون مشاركة، ولكن عليهم أن يشجعوا الطلاب على ممارسة الأنشطة اللغوية المختلفة لتنمية مهاراتهم اللغوية الشفهية وصقلها.

وقد أسست دولة جيبوتي معهد الوسطية وثقافة السلام وهو معهد إقليمي في منطقة القرن الإفريقي يضم جنسيات متعددة من دول الجوار لتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية؛ لتخريج مجموعة من الكوادر القادرة على التواصل باللغة العربية- لا سيما- في مجال الخطابة والعمل بوزارة الشئون الإسلامية والأوقاف، وتعليم اللغة العربية ونشر ثقافتها الإسلامية بين هذه الدول والشعوب وتدعيم الصلة بين الشعب الجيبوتي واللغة العربية؛ لأن دولة جيبوتي تعد دولة عربية غير أنَّ القلة من أفرادها هم من يتحدثون اللغة العربية وبشكل ضعيف للغاية نظرًا لتأثرهم بالاستعمار الفرنسي وانتشار اللغات المحلية.

لذا يعنى هذا البحث ببناء برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية.

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإنَّ الواقع يشير إلى وجود قصور في تلك المهارات لدى هؤلاء الدارسين رغم أهميتها الكبيرة بالنسبة لهم، وقد استند الباحثان في الوقوف على هذا الضعف إلى نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي أشارت إلى وجود ضعفٍ في مهارات التواصل الشفهي لدى غالبية دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على حسهم اللغوي، ومن تلك الدراسات دراسة Zhang (2009)؛ Rahman (2010)؛ Jamshidnejad (2011)؛ العمري (٢٠١١)؛ Zare & Othman (2015)؛ تميم (٢٠١٥)؛ Hirschauer (2015)؛ الشيخ (٢٠١٥)؛ أبو العز (٢٠١٦)؛ جبل (٢٠١٧)؛ حبش (٢٠١٧)؛ عبد العال (٢٠١٧)؛ Raba (2017) ؛ الحديبي (٢٠١٨)؛ عبد العظيم (٢٠١٨)؛ بكير (٢٠١٨)؛ أبو عيدة (٢٠٢٠)؛ سيف (٢٠٢٠)؛ Алаудинова (2022)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف مداخل وبرامج حديثة تلبي احتياجات هؤلاء الدارسين، وتناسب طبيعتهم الخاصة، وتسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لديهم.

وقد أرجعت الدراسات هذا الضعف لأسبابٍ منها: ندرة وجود برامج تعليمية تعنى بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها مبنيةً في ضوء الاتجاهات الحديثة، واحتياجات الدارسين، ومتطلباتهم، والتركيز على التواصل الكتابي دون إعطاء التواصل الشفهي الأهمية نفسها، وقصور الأنشطة التي تُعنَى بمهارات التواصل الشفهي، وتناسب طبيعة الدارسين.

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أنَّ ضعف مستوى الحس اللغوي له تأثير كبير على القدرة على التواصل الشفهي، وأوضحت أنَّ القصور في التواصل مع الآخرين قد يُؤدِّي إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية، كالخجل والإحباط، والانطواء التي قد تعوق بدورها عملية التواصل الشفهي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: عبد الله، وطلبة (٢٠٢١)؛ عطية (٢٠٢٢)؛ عبد الحميد، وعلي، ومحمود (٢٠٢٢)؛ شحاتة (٢٠٢٢)؛ السيد، وأحمد، وعبد الرحيم (٢٠٢٣).

كما أشارت نتائج عدد من الدراسات والبحوث السابقة إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى الدارسين ومنها دراسة النشوان (٢٠٠٧)؛ Lantz-Andersson (2016)؛ حسين، مراد (٢٠١٨)؛ Volchkova (2018)؛ صومان، العليمات (٢٠١٩)؛ Alshaikh (2020)؛ Taliancich& Greene (2022) التي أشارت إلى الدور الفاعل للأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية الشفهية لدى الدارسين في المستويات المختلفة.

وقد تمَّ تطبيق دراسة استكشافية (اختبار غير مقنن للتواصل الشفهي- مقياس للحس اللغوي) على عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمعهد؛ لتعرف مستوياتهم في مهارات التواصل الشفهي، ومستوى حسهم اللغوي، وقد تبين من خلالها ضعف الدارسين في نطق الأصوات، والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، وتدني مهاراتهم في اختيار كلماتٍ مناسبةٍ للموضوع، وضعف قدراتهم على اختيار الأفكار وتنظيمها، وتدني استخدام الإشارات، والملامح المعبرة عن المعنى، وضعف القدرة على مواصلة الحوار، كما عزف بعضهم عن المشاركة في المناقشة؛ لضعف قدراتهم على التواصل الشفهي.

ومن أجل تعرف أسباب ذلك الضعف تمَّ إجراء مقابلة شخصية مع خمسة معلمين من معلمي اللغة العربية بالمعهد وسؤالهم عن مستوى الدارسين في مهارات التواصل الشفهي، وحسهم اللغوي أثناء التواصل الشفهي باللغة العربية، وما الأساليب والإجراءات التدريسية المتبعة في تنمية مهارات التواصل الشفهي، وما مدى توافر البرامج والمناهج التي يستعينون بها في تنمية مهارات التواصل الشفهي، واتضح قلة الأنشطة اللغوية المتاحة للدارسين لممارسة مهارات التواصل الشفهي، حيث تقتصر معظمها على فهم المقروء، والكتابة، والقواعد فقط، ولا توجد لديهم إجراءات واضحة وأنشطة مخططة لتنمية مهارات التواصل الشفهي، وإنَّما يعتمدون في تنمية هذه المهارات على أساليبهم الخاصة.

وقد أوصى عدد من المؤتمرات، والندوات العلمية بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لأهميتها لديهم، كما أوصت بضرورة توظيف الأنشطة اللغوية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ومنها: مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" نظرة نحو المستقبل" (٢٠١٧)، والمنعقد بكليات الإلهيات - بجامعة مرمرة- تركيا. ومؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المعايير والاستراتيجيات". (٢٠١٧)، جامعة قناة السويس، مصر، والمؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات ٢٠١٧م، جامعة كيرالا بالهند، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني "اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات" (٢٠١٦)، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر، والمؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢٠٠٩). " الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها"، جامعة الملك سعود، الرياض، والندوة العلمية "واقع اللغة العربية في اليابان: التعليم واحتياجات سوق العمل بالمعهد العربي الإسلامي في طوكيو (٢٠٠٦)، وندوة تقنية المعلومات والعلوم الشرعية والعربية التي عقدتها جامعة الإمام بن سعود الإسلامية في الرياض (٢٠٠٧).

وتأسيسًا على ما تقدم يمكن القول بوجود حاجةٍ ملحةٍ لتنمية مهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد الوسطية وثقافة السلام، ومن ثم ظهرت الحاجةُ الماسَّةُ للبحث الحالي الذي يستهدف تنمية تلك المهارات، وفي حدود علم الباحثين من خلال ما اطَّلعا عليه من دراسات وبحوث، اتَّضَح لهما أنَّه لا توجد دراسة علمية اهتمت بإعداد برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ مما دفعهما لإجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي في مهارات التواصل الشفهي، وتدني مستوى الحس اللغوي لديهم في مواقف التواصل الشفهي، وهذا ما اتضح من نتائج البحوث والدراسات السابقة، والدراسة الاستكشافية التي أجراها الباحثان، والمقابلات التي قاما بها، ولمعالجة هذه المشكلة؛ يتمَّ بناء برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية يستهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث، وقد أمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي العامة لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٣- ما فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي الخاصة بموقف المناقشة لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٤- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي الخاصة بموقف المناظرة لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٥- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي الخاصة بموقف المقابلة لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٦- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي الخاصة بموقف التعارف لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٧- ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؟
٨- ما مناسبة توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي من وجهة نظر عينة البحث؟
٩- ما العوامل التي أدت إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث؟
١٠- ما الصعوبات التي واجهت الطلاب عند تعلمهم من خلال الأنشطة اللغوية وفق رؤيتهم الخاصة؟
١١- إلى أي مدى يرغب الطلاب في تعميم فكرة التعلم من خلال الأنشطة اللغوية؟

أهداف البحث:

تتمثل الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها فيما يأتي:

١- تعرف فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.
٢- تعرف فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية الحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.
٣- تحديد مدى مناسبة توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي من وجهة نظر عينة البحث.
٤- تعرف العوامل التي أدت إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث.
٥- تحديد الصعوبات التي واجهت الطلاب عند تعلمهم من خلال الأنشطة اللغوية.
٦- تعرف مدى رغبة الطلاب في تعميم فكرة التعلم من خلال الأنشطة اللغوية؟

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة كل من:

- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ من حيث تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لديهم؛ مما يعينهم على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم، ومواصلة تقدمهم العلمي في المواد الدراسية المتنوعة، وممارسة اللغة العربية ممارسة سليمة حسب احتياجاتهم، ودوافعهم.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يُمِدُّهم بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى الطلاب.
- واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يوجه أنظار مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها ومطوريها إلى أهمية تنمية مهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي، والاهتمام بتوظيف الأنشطة اللغوية المتنوعة التي تنمي هذه المهارات.
- الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يفتح المجال أمام الباحثين للتفكير بمجالات جديدة للبحث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال مطالعتهم للأدب التربوي الذي تضمنه البحث، إضافة إلى ما يقدمه من أدوات علمية، يمكن استخدامها في بحوث أخرى تهتم بهذه الفئة، وما اشتمل عليه من توصيات ومقترحات.

مصطلحات البحث:

- **الأنشطة اللغوية:**

يُعرف النشاط اللغوي بأنه: "جميع الممارسات اللغوية العملية التي تنظمها المدرسة، ويشرف عليها معلمو اللغة العربية، ويمارسها التلاميذ أنفسهم في غير حصص الدراسة أو داخلها، وتُستخدم فيه اللغة العربية استخدامًا موجهًا استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً (موسى، ٢٠١٢، ٦٦٦).

ويُعرف كذلك بأنّه: ألوان متنوعة من الممارسة العملية للغة يقوم بها الطلاب، ويستخدمون فيها اللغة استخدامًا موجهًا وناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة (العلي، ١٩٩٨، ٣٠٣).

ويعرف النشاط اللغوي وفقًا لإجراءات البحث بأنَّه: مجموعة الممارسات اللغوية المخططة والمنظمة مسبقًا، التي يمارسها طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، ويستخدمون اللغة العربية الفصحى في تنفيذها استماعًا وتحدثًا في مجموعة من المواقف اللغوية الوظيفية تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

- **التواصل الشفهي:**

يعرف التواصل الشفهي بأنَّه: عملية يتم من خلالها نقل المعنى من المرسل إلى المستقبل باستعمال اللغة اتصالًا شفهيًا بغية التعبير عن الذات، ونقل الأفكار والمشاعر (عوض؛ ومصطفى، ٢٠٠١، ٥).

كما يعرف بأنَّه: عملية تفاعلية مقصودة يتم من خلالها تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة شفهية بين طرفي عملية التواصل (المستمع والمتحدث)؛ لتحقيق هدف محدد (العربي، ٢٠١٦، ١٥).

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: عملية تفاعلية يستطيع من خلالها طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام نقل الأفكار والمعاني والمشاعر بصورة شفهية، وفق إطار لغوي سليم ومعبر، في مجموعة من المواقف الحياتية؛ لتحقيق أهداف محددة، ويقاس باختبار معرفي، وموقفي لبعض مواقف التواصل الشفهي.

- **الحس اللغوي:**

يعرفه جاب الله (٢٠٠٧، ١٦) بأنَّه: قدرة مبنية على معرفة لغوية كاملة للغة، وبكل قواعدها النحوية والبلاغية، ومعرفة ما يقصده المرسل أثناء الحديث قبل النطق به، كما أنَّها أيضًا تعني الربط السليم بين العلاقات اللغوية بعضها البعض.

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: قدرة لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام تمكنهم من الإحساس والانتباه للأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالات، والأساليب اللغوية، والوعي بها وإدراكها، مما يمكنهم من الاستخدام السليم للغة في مواقف التواصل الشفهي المختلفة.

أدوات البحث:

- اختبار معرفي لمهارات التواصل الشفهي.
- اختبار موقفي لمهارات التواصل الشفهي، وما يرتبط به من مقياس تقدير أداء متدرج (Rubric)؛ لتقدير مستوى الطلاب في مهارات التواصل الشفهي.
- مقياس الحس اللغوي للتواصل الشفهي.
- استمارة المقابلة الشخصية؛ للتوصل إلى تفسيرات نوعية للكشف عن فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي من وجهة نظر الطلاب.

مواد المعالجة التجريبية:

- البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية.
- دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح.

منهج البحث وتصميمه:

وفقًا لأهداف البحث تم اتباع منهج البحث المختلط Mixed Methods Research، وهو طريقة لجمع البيانات الكمية، والنوعية، ثمَّ مزجها، وتحليلها؛ لفهم مشكلة البحث، والتوصل إلى حلها، وقد تمَّ اختيار التصميم التفسيري المتتابع Explanatory Sequential Design الذي استهدف جمع البيانات الكمية والنوعية على مرحلتين؛ حيث تمَّ جمع البيانات الكمية وتحليلها أولاً، وفي ضوء نتائج التحليل الكمي تمَّ جمع البيانات النوعية وتحليلها (Creswell & Creswell, 2017, 14).

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** تمثلت في بعض مهارات التواصل الشفهي في مواقف (المناقشة، والمناظرة، والتعارف، والمقابلة)، التي أسفرت عنها قائمة المهارات، وبعض أبعاد الحس اللغوي المرتبطة بمهارات التواصل الشفهي، وتمثلت في (الأصوات اللغوية- المفردات اللغوية- التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية- الأساليب اللغوية)، التي أسفرت عنها قائمة أبعاد الحس اللغوي في البحث.
- **حدود بشرية:** تمثلت في عينة من دارسي اللغة العربية بمعهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي عددهم (٣٠) دارسًا.
- **حدود مكانية:** معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.
- **حدود** زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

فروض البحث:

تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي.
٢- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي.
٣- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة.
٤- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة.
٥- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة.
٦- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف.
٧- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس اللغوي لدى عينة البحث في مواقف التواصل الشفهي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه؛ تم القيام بالإجراءات الآتية:

أولا: إعداد الإطار النظري؛ وذلك من خلال مراجعة الأدبيات، والدراسات، والبحوث ذات الصلة بمتغيرات البحث؛ لتحقيق الفهم الدقيق للمشكلة، ووضع تصور مناسب لمعالجتها، وتحديد كافة الأدوات، والمواد اللازمة.

ثانيا: إعداد قائمة مهارات التواصل الشفهي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، وذلك من خلال الآتي:

- الاطلاع على أهداف تدريس التواصل الشفهي.
- مراجعة الكتابات النظرية، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفهي.
- مراجعة توصيفات التواصل الشفهي في الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية ومعاييره، مثل: الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات؛ للاستفادة من تلك التوصيفات والمعايير في اشتقاق مهارات التواصل الشفهي.
- مراجعة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إعداد قائمة أولية بمهارات التواصل الشفهي.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.
- تعديل القائمة وفقًا لآراء المحكمين.
- صياغة القائمة في صورتها النهائية.

ثالثًا: إعداد قائمة بأبعاد الحس اللغوي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، وذلك من خلال:

- مطالعة الأدبيات، والدراسات السابقة التي تناولت الحس اللغوي.
- دراسة خصائص طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، ودوافعهم، ومتطلباتهم.
- إعداد قائمة أولية بأبعاد الحس اللغوي في مواقف التواصل الشفهي.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.
- تعديل القائمة وفقًا لآراء المحكَّمين.
- صياغة القائمة في صورتها النهائية.

رابعا: إعداد البرنامج المقترح.

خامسا: بناء أدوات البحث الكمية والكيفية، والتحقق من صدقها وثباتها، وخصائصها السيكو مترية، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- إعداد صورة أولية للأدوات المتمثلة في: (اختبار معرفي لمهارات التواصل الشفهي- اختبار موقفي لمهارات التواصل الشفهي- مقياس تقدير أداء متدرج (Rubric) لمهارات التواصل الشفهي- مقياس الحس اللغوي لمواقف التواصل الشفهي- استمارة التأمل الذاتي).
- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين؛ لضبطها، والتأكد من صدقها، ومناسبتها للعينة.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكَّمون.
- صياغة الأدوات في صورته النهائية.

سادسا: تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا.

سابعًا: تدريس البرنامج المقترح على مجموعة البحث.

ثامنًا: تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا.

تاسعًا: رصد النتائج (الكمية والكيفية)، ومعالجتها.

حادي عشر: جمع البيانات، وتحليلها، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

ثانيًا: المفاهيم والأساس النظري للبحث

- **الأنشطة اللغوية:**

كان تعليم اللغة العربية يرتكز على تعليم ما تحتويه المواد الدراسية من معارف وحقائق، ويتأسس على فكرة مفادها أنَّ اللغة مجموعة من المعارف والحقائق التي يتعين على المتعلم معرفتها وحفظها، وعلى قدر حفظه لتلك الحقائق يكون متمكنًا من اللغة، وانطلاقًا من هذا الأساس صيغت لكلّ مادة لغوية أهداف خاصة بها؛ فكان هدف المحادثة على سبيل المثال تمكين المتعلم من التخاطب بتحفيظه مجموعة من قوائم المفردات المنفصلة، ولكن عندما ثبت عدم جدوى تحفيظ المفردات في ممارسة اللغة وتعلمها تمَّ الانتقال إلى تعليم الصيغ والقوالب اللغوية، فاللغة ليست قائمة من المفردات فقط وإنَّما مجموعة معارف لغوية، بما فيها المعاني، والمفردات، والأصوات، والقواعد التي تتولد في ذهن متعلم اللغة وتنمو، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته، ولعل ما يميز ذلك في تعليم اللغة هو اكتشاف المعارف وامتلاكها، إلا أنَّ هذه الميزة عرضتها لعدة انتقادات دفعت إلى ظهور دراسة السلوك؛ لأنّه قابل للملاحظة والقياس، وعلى هذا الأساس ركز تعليم اللغة على السلوك، وتبعًا لهذه النظرة لم يعد تعلمها مقتصرًا على تزويد المتعلم بمجموعة من الحقائق والمعارف، وإنّما أصبح يُنظر إلى تعلمها نظرة مماثلة لتعلّم عادات الحياة ومهاراتها، مثل: السباحة، وقيادة السيارة...، وبما أنّ هذه المهارات لا يُمكن أن يتعلمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده كان من الواجب ممارستها عمليًا، وشأن تعلم اللغة شأن غيرها من هذه المهارات يتم تعلمها بممارسة مهاراتها المتنوعة، فقدرة المتعلم على معرفة الحروف ونطقها لا تعني قدرته على إنتاج النصوص المختلفة، ولا تعني قدرته على استثمارها في وضعيات لها علاقة بحياته اليومية، لذا ينبغي التركيز على المتعلم، وما يقوم به من أنشطة تحفزه على التعلم، وتُساعده على بناء خبراته بنفسه، وحلّ المشكلات التي تواجهه، ومن هنا كانت أهمية الاهتمام والتركيز على النشاط اللغوي في تعليم اللغة بصفة عامة، وتعليمها للناطقين بغيرها بصفة خاصة.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن تعليم اللغة أو محاولة تعلمها ذاتيًا لا يكون فاعلًا ومؤثرًا بمجرد التلقي النظري عن اللغة بما تحتويه من نصوص لغوية وقواعد نحوية، وإنَّما لا بد أن يكون الأساس في ذلك الممارسة التطبيقية والأداء الفعلي، وتأتي الأنشطة اللغوية بأنماطها المتنوعة لتكون أحد أفضل أساليب الممارسة العملية التي يؤديها المتعلم في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة، والتعليم بالعمل من أهم ما تحث عليه نظريات التعلم الحديثة، وتؤكده الآثار الإيجابية له على المتعلمين.

لذا يتضح أنَّ النشاط اللغوي يتمثل في "جميع الممارسات اللغوية العملية التي تنظمها المدرسة، ويشرف عليها معلمو اللغة العربية، ويمارسها التلاميذ أنفسهم في غير حصص الدراسة أو داخلها، وتُستخدم فيه اللغة العربية استخدامًا موجهًا استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً (موسى، ٢٠١٢، ٦٦٦).

ويُعرف كذلك بأنّه: ألوان متنوعة من الممارسة العملية للغة يقوم بها الطلاب، ويستخدمون فيها اللغة استخدامًا موجهًا وناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة (العلي، ١٩٩٨، ٣٠٣).

ويعرفه الباحثان بأنَّه: مجموعة الممارسات اللغوية المخططة والمنظمة مُسبقًا، التي يُمارسها طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، ويستخدمون اللغة العربية الفصحى في تنفيذها استماعًا وتحدثًا في مجموعة من المواقف اللغوية الوظيفية تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط الآتية:

- النّشاط اللغوي ممارسة فعلية دائمة للغة، وتطبيق للمعارف النظرية التي تلقاها المتعلم في وضعيات حقيقية والتدريب عليها في مواقف مختلفة.
- النَّشاط اللغوي مُوَجَه؛ حيث يرتكز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، وعنصرًا نشطًا فيها لا مستهلكا ومتلقيًا للمعرفة فقط، ويسهم في بناء معارفه بنفسه، وما على المعلم إلا تهيئة المواقف اللغوية التي تعطي للمتعلم الفرصة لاستعمال اللغة.
- النشاط اللغوي محفز؛ فلا يُمكن تصور تعليم لغة دون تحفيز، وما يوفره هذا العامل النفسي في أي تعليم هو "النشاط اللغوي" الذي يجذب انتباه المتعلم، ويفتح المجال أمامه للمناقشة والحوار، فيُصبح التعلم أكثر فعالية، وميدانًا ثريًا للتنافس الإيجابي.
- النشاط اللغوي هادف؛ حيث يهدف إلى تمكين المتعلم من التواصل وفق ما يقتضيه كل موقف عن طريق تزويده بألوانٍ متنوعة من الممارسات العملية للغة استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً.
- النّشاط اللّغوي متنوع؛ حيث يتضمن الأسئلة والتمارين اللغوية المتنوعة والمشاريع وغيرها.
- النّشاط اللّغوي له أهمية كبيرة في اكتساب الكفاءة التواصلية؛ وهو ما تؤكده الاتجاهات الحديثة في الدراسات التربوية التي ترى أنّ تعليم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية طبيعية حياتية تواصلية يُمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسة طبيعية.

وبالنظر إلى أهمية النشاط اللغوي نجد أنَّه أفعل الوسائل التي تستعين بها المدرسة الحديثة، في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، حيث أصبح مسلمًا به أنَّ اللغة لا تُعلم بالقواعد والدراسة المنظمة وحدها، بقدر ما يتم تعليمها بالتقليد والمحاكاة والممارسة السليمة، في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير، والأنشطة اللغوية بمجالاتها المتنوعة من أفضل الوسائل لبلوغ هذه الغايات المنشودة.

وبناءً عليه فإنَّ النشاط اللغوي له أهمية كبيرة في مختلف جوانب شخصية المُتعلم؛ فمن الجانب النفسي؛ نجده يساعد في تنمية مواهب المتعلمين وميولهم اللغوية، كما يمنحهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بوسائل متعددة، كما يكسبهم القدرة على الإقناع والتأثير، ومعالجة الانطواء والخجل لديهم.

ومن الجانب اللغوي؛ نجده يُساعد في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية؛ حيث إنَّ اللغة لا يتم تعلمها بالقواعد والتعريفات والدراسات المقننة وحدها بقدر ما يتم بالتقليد والمحاكاة والاستخدام السليم، والنشاط وسيلة من وسائل تحقيق هذه الغاية، كما يُسهم في اكتشاف المواهب الأدبية والميول اللغوية، وتنميتها، وتنمية مهارات التواصل الشفوي والكتابي، مما يُؤدي إلى إثراء الحصيلة اللغوية والطلاقة الفكرية، وتعزيز حب الاستطلاع، والفضول العقلي، والاستبصار بالمشكلات، وخصوبة الخيال، وقوة الذاكرة، وسهولة التكيف مع المواقف الجديدة، كما يعد ركيزة مهمة لتحقيق الكفاءة التواصلية، ومن ثمَّ يخرج المتعلمون إلى الحياة العامة فيتفاعلون مع بعضهم البعض بلغة سليمة صحيحة، حيث يمارسون الحديث والحوار، والمناقشات والمناظرات، ومن ثم تتحسن قدرة المتعلمين على الاتصال اللغوي من حيث اختيار الكلمات الدقيقة والمنطقية، وإنتاج أفكار جديدة تناسب المواقف التواصلية التي يتعرضون لها سواء داخل المدرسة أو خارجها (طعيمة، جاب الله، الشيزاوي، جمل، ٢٠٠٥).

وعند النظر إلى أنماط الأنشطة التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية بصفة عامة وتعليمها للناطقين بغيرها بصفة خاصة نجد مجموعة من الأنشطة اللغوية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات اللغة بصفة عامة ومهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي المرتبط به بصفة خاصة، حيث توجد مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالاستماع والتحدث التي يمكن توظيفها في تنميتهما لدى الطلاب.

فالاستماع مهارة أساس في تعليم اللغة؛ لكونه المدخل الأول في اكتسابها وهو السبيل إلى التحدث بها، ويسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الأخرى، بل إنَّ هناك من يعد هذه المهارة حاضنة لباقي المهارات الأخرى وفاتحة لتطوير الحديث والقراءة والكتابة، وتهتم الأنشطة اللغوية لمهارة الاستماع في مراحل التعليم الأولى بمساعدة المتعلم على إتقان النظام الصوتي للغة المتعلمة؛ لأنَّ المتعلم يظلُ قاصرًا عن أداء اللغة الثانية ما لم يحسن نطق أصواتها، وفي المراحل التالية تهتم الأنشطة اللغوية لمهارة الاستماع بتنمية قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب (اليوبي، ٢٠١٨).

ويعد التعرف الصوتي أحد أنماط الأنشطة اللغوية لمهارة الاستماع التي تتناول التعريف بأصوات اللغة العربية وكيفية نطقها نطقًا صحيحًا مخرجًا وصفة، وكذلك التعريف بالحركات القصيرة والطويلة، والظواهر الصوتية كالتنوين والتشديد، وتقدم في المراحل الأولى من مراحل تعليم اللغة، وفيها يتم التركيز على الاستماع إلى اللغة؛ لتحصيل الألفة وتكوين ملكة التمييز بين اللغة الأم واللغة الثانية، وتعد تدريبات الترديد الجماعي والفردي من أبرز تدريبات التعرف الصوتي؛ لأنه يهدف إلى تحقيق الاستماع وتعزيزه وإنتاج ما يردد، كما يؤدي إلى تقويم الأداء النطقي لدى المتعلم، ولأن المتعلم في هذه الفترة لا يستطيع القراءة والكتابة فإن تطبيقات أنشطة الاستماع ينبغي أن تراعي مستويات التعلم باستغلال الصور والرسوم وغيرها (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦).

ثم تأتي أنشطة الربط والتمييز الصوتي؛ وتهدف إلى الربط بين الصوت المسموع والحرف المكتوب، والقدرة على إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلًا أو متصلًا، والتفريق بين الأصوات المتقاربة وتمييز كل واحد منها عن الآخر عند سماعه أو نطقه، ومن تطبيقاتها إيراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف، بغية سماع المتعلم له مع كتابته بلون مختلف عن بقية الأصوات، وكذلك إيراد الأصوات المتشابهة في قوائم ثنائية مع التركيز على الصوتين

المتقابلين ليدرك المتعلم الفرق بينهما، كما يمكن أن يشمل ذلك أيضا تدريبات التمييز الصوتي للكلمات وأوزانها.

يضاف إلى أنشطة الاستماع السابقة أنشطة الإيقاع الصوتي؛ التي تهدف إلى تربية الأذن تربية سماعية من خلال الاستماع المتكرر إلى أصوات اللغة العربية حتى تتعود على إيقاعها وتستطيع التمييز بين خصائص الأصوات العربية من تضعيف وتفخيم وترقيق ونبر وتنغيم، ومن تطبيقاتها إسماع المتعلم النص مع مراعاة النطق السليم للغة والتفاعل مع المواقف، وكذلك الاستماع إلى نصوص طبيعية غير مقيدة في مستواها اللغوي، مثل: الخطب، والنشرات الإخبارية، والأحاديث الإذاعية، أو الاستماع إلى نصوص طويلة نسبيًا أو متوسطة مع مراعاة مستوى المتعلم (اليوبي، ٢٠١٨).

ومن أنشطة الاستماع المتقدمة أنشطة الفهم والاستيعاب؛ حيث إنَّ نمو المهارات اللغوية يقوم بالأساس على قدرة الفرد على الاستماع للكلمات بقصد الفهم، والاستيعاب والنقد والتحليل، وتهدف أنشطة الفهم والاستيعاب إلى تنمية مستوى فهم المتعلم وإدراكه لمعنى ما سمعه، وتطوير قدرته على التجاوب معه من خلال الفهم الصحيح لمعاني المفردات في السياق الذي ترد فيه، وتمييز الأفكار الرئيسة عن الأفكار الفرعية ومحاولة إيجاد رابط معنوي بين أجزاء النص المستمع إليه (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦).

ومن التطبيقات التي تُسهم في رفع مستوى الاستماع لدى المتعلم: الاستماع إلى التعليمات وتنفيذها، والإجابة عن أسئلة شفوية مفتوحة، ومناقشتهم فيما استمعوا إليه، وإعادة سرد المسموع، وينبغي أن يراعى التدرج عند إعداد النصوص المسموعة والتدريبات بما يناسب المستوى اللغوي الذي وصل إليه المتعلم، كما يراعى عند عرضها أن تكون نقية واضحة الحروف صحيحة الضبط، مع العناية بمواضع الوقف والوصل والنبر والتنغيم، والابتعاد عن العموميات التي يمكن الجواب عنها بالخلفية الثقافية؛ لأنَّها لا تسهم في القياس الحقيقي لمدى تقدم المتعلم في الاستماع، كما أن من أبرز ما يُطور الاستماع لدى المتعلم سماعه للغة في مواقفها الطبيعية، مثل: تلقي الأوامر، وإلقاء الأسئلة وغيرها.

وإذا ما انتقلنا إلى الأنشطة اللغوية لمهارة التحدث نجد أنَّها تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على التحدث والانطلاق في التعبير عن نفسه بما يجعله قادرًا على التواصل مع أهل اللغة الأصليين، وكذلك تنمية قدرته على الاستخدام الصحيح للمفردات والتراكيب بما يمكنه من نقل أفكاره بشكل صحيح، إضافة إلى تنمية قدرته على إنشاء المعاني الجديدة وتوضيح المعاني الغامضة، وتحتاج إلى التدريب على التحدث في ظروف مختلفة.

ومن أنماط أنشطة مهارة التحدث الإجابة عن الأسئلة؛ حيث تدور أغلب تطبيقات مهارة التحدث في المستويات الأولى من تعليم اللغة حول الإجابة عن الأسئلة، وجزء كبير منها تشكله الأسئلة التي يطرحها المقرر الدراسي أو المعلم ويقوم المتعلم بالإجابة عنها، وذلك كالإجابة عن أسئلة عامة عن النص، أو الإجابة عن أسئلة حول جوانب معينة في النص، أو الإجابة عن أسئلة تواصلية عامة تتعلق بموضوع ما، وقد يعمد المعلم في بعض الحالات إلى طرح أسئلة تدور حول الأفكار الواردة في النص للمناقشة وإبداء الرأي دون التقيد بإجابات محددة، ولذلك أثره

الإيجابي في إزالة حاجز الرهبة والخوف عند المتعلم وإكسابه مزيدًا من الثقة في التحدث عن أفكاره (اليوبي، ٢٠١٨).

ويشير عبد الباري (٢٠١١)؛ وأبو حمرة (٢٠١٥) إلى أنَّ الحوار يعد أحد أكثر أشكال أنشطة التحدث استخدامًا؛ لأنَّه يسهم بشكل كبير في تطوير مهارة التحدث لدى المتعلمين، وتنعكس آثار فاعليته على المتعلمين في ممارستهم اللغة في مجمل عناصرها ومكوناتها وكفاياتها، وله أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية لأنَّه الصورة المركزة لمحتويات الدرس التعليمي، والأساس الذي يمد المتعلم بمختلف الجمل والتعبيرات والألفاظ، ووسيلة لأنَّه يضم التراكيب والمفردات في سياقات مختلفة تعتمد عليها التدريبات اللغوية التي يؤديها المتعلم ومن خلالها يستعمل اللغة تعبيرا واتصالًا، ويتخذ نشاط الحوار تطبيقات عدة منها:

- الحوار الثنائي؛ وفيه يطلب من المتعلم إجراء حوار مع زميله داخل الصف أو خارجه حول صورة تصف شيئًا محددًا أو مكانًا ونحو ذلك.
- تحويل الحوار النصي المقروء في الدرس إلى حوار شفهي واقعي بين متحاورين أو أكثر من المتعلمين واستبدال أسمائهم بأسماء شخصيات الحوار، وغالبا ما يشبه هذا الحوار الذي يدور بين مستعملي اللغة في الحياة العامة.
- الحوار التعليمي؛ ويتم فيه اختيار عدد من الموضوعات التي تثير اهتمام المتعلمين واحتياجاتهم؛ لتحفيزهم على ممارسة الحديث حولها، ومن آلياته توزيع المتعلمين على مجموعات صغيرة لزيادة فرصة الحديث لكل متعلم، وحثهم على توظيف ما تعلموه أثناء حواراتهم في المواقف الحقيقية.

وقد يتخذ الحوار منحى التعليم من خلال أداء المتعلمين بعض الأدوار التمثيلية الحرة أو الموجهة داخل الصف أو خارجه بطريقة تتيح لهم التدريب على ممارسة القدرة على التعبير واكتسابها، وقد يتطلب ذلك في بعض الأدوار حفظ بعض النصوص النثرية أو الشعرية التي ترد في الدور الذي يقوم بتمثيله، وهو ما يكسبه بعض التراكيب والأنماط اللغوية التي ترتقي بمهارة التحدث لديه، ولهذا النوع من الحوار أثره الإيجابي في زيادة حس المتعلم وتطور أدائه اللغوي (طعيمة، جاب الله، الشيزاوي، جمل، ٢٠٠٥).

- الحوار المسرحي؛ وهو حوار يُؤَدَى على خشبة المسرح بطريقة تتيح للمتعلم التدريب على ممارسة اللغة الشفوية، وطلاقة اللسان، وبداهة التعبير.
- المناظرة؛ وهي حوار يقوم على استعراض وجهات النظر والآراء المختلفة حول موضوع معين، وتكسب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار بلغة سليمة، وقد تستمد المناظرة موضوعها من الواقع في أي مجال من مجالات الحياة، أو من الخيال، واعتمادها في تعليم اللغة الثانية وتعلمها قد يفيد في انغماس المتعلم؛ نظرًا لاحتواء المناظرة على تعبيرات لغوية واقعية (أبو حمرة، ٢٠١٥).

وتعد المواقف التواصلية داخل الصف وخارجه من أهم الأنشطة اللغوية لمهارة التحدث؛ حيث إنَّ مشاركة المتعلم في مواقف تدفعه للتحدث باللغة تعد أحد أفضل الطرق لتطوير مهارة التحدث لديه، ومن وسائل تفعيلها تصميم مواقف تعليمية تواصلية تحاكي واقع المجتمع اللغوي، وتزداد فاعليتها في النشاط غير الصفي لأنَّها تكون فيه أقرب إلى الواقعية بيئةً

وظروفًا، ومن تطبيقاتها: قيام المتعلم بإلقاء كلمة قصيرة أمام زملائه، أو إدارته حوارًا قصيرًا مع أحد الناطقين الأصليين (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٩).

ويعد التعبير الشفوي أحد أبرز أنشطة مهارة التحدث؛ لما له من أهمية بالغة في إظهار الفرد لأفكاره ومشاعره ونقلها إلى الآخرين بواسطة الكلام، وتهدف أنشطته اللغوية إلى تمكين المتعلم من التعبير عن نفسه بلغةٍ سليمةٍ، واستعمال ما تعلمه في مواقف طبيعية مختلفة، ومن تطبيقاته: إتاحة الفرصة للمتعلم للتحدث الحر في فكرة تتصل بما درس، ووصف المحتوى الذي تدل عليه الصورة، والتحدث عن كيفية التصرف في مواقف افتراضية، وإجراء مقابلات مع أهل اللغة الأصليين، والألعاب اللغوية الشفهية.

ونظرًا لأهمية الأنشطة اللغوية فقد أُجريت العديد من الدراسات التي استهدفت بحث أثرها في تنمية المهارات اللغوية لدي متعلمي اللغة بصفة عامة، ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات: دراسة النشوان (٢٠٠٧) تعرف أثر الأنشطة اللغوية غير الصفية في اكتساب المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية، وتوصلت إلى فاعلية تلك الأنشطة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية، وأوصت بتفعيل المناشط الصفية واللاصفية في تعليم اللغة، حيث وجدت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الطلاب الذين درسوا البرنامج المقترح للدراسة من خلال المناشط اللغوية اللاصفية، وكذلك دراسة Lantz-Andersson (2016) التي بحثت فاعلية توظيف الأنشطة اللغوية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية، وأوصت بضرورة الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تنفيذ بعض الأنشطة اللغوية، وأما دراسة حسين، ومراد (٢٠١٨) فقد بحثت أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وتوصلت إلى مجموعة من الأنشطة اللاصفية المناسبة لأطفال الروضة، وأوصت بضرورة توظيفها في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، حيث أثبتت تلك الأنشطة فاعليتها في تنمية تلك المهارات لدى عينة الدراسة.

كما بحثت دراسة Volchkova (2018) أثر الأنشطة اللغوية الثقافية في دروس اللغة الروسية كلغة أجنبية في تنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة الروسية، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح الطلاب الذين درسوا البرنامج المقترح القائم على النشطة اللغوية الثقافية في تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، وأوصت بدمج ثقافة اللغة في برامج تعليم اللغة. وأما دراسة صومان، والعليمات (٢٠١٩) فقد بحثت فاعلية برنامج قائم على الأنشطة القصصية لدى طفل الروضة في مدينة عمان، وتوصلت لوجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وأوصت بضرورة تفعيل المناشط التعليمية في تعليم الأطفال لما من دور في تلبية حاجات الطفل.

وأما دراسة Alshaikh (2020) فقد بحثت أثر الأنشطة اللغوية الإثرائية المبنية على اللعب في الدافعية والتحصيل في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، وأشارت إلى الدور الفاعل لإثراء المناهج الدراسية بالمناشط التعليمية المتنوعة في التحصيل اللغوي بشكل عام، وأوصت بدمج النشاط واللعب معًا لزيادة الدافعية لدى متعلمي اللغة. كما بحثت دراسة Taliancich& Greene (2022) أثر أنشطة المتاهات في تعليم اللغة الإسبانية

والإنجليزية بشكل مزدوج في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة الإسبانية والإنجليزية، ومن خلال ما تقدم يتضح الدور الفاعل للأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين في المستويات المختلفة.

والبحث الحالي يستهدف بناء برنامج قائم على بعض الأنشطة اللغوية كالمقابلة، والمناظرة، والمناقشة، والتعارف؛ لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي المرتبط بها لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي.

- **التواصل الشفهي:**

تقتضي تنمية مهارة استعمال اللغة لدى غير الناطقين بها في مواقف الحياة المختلفة، الاهتمام بالجانب الشفهي في تعليمها وتعلُّمها؛ لإبراز الوظيفة التفاعلية للغة. وقد شاع استخدام مصطلح الاتصال كبديل لمصطلح التواصل مع أنَّ هناك فارقًا كبيرًا بينهما من حيث المعني، فالتواصل لفظ يدل على المشاركة والتفاعل بين طرفي عملية الاتصال، وانفتاح الذات على الآخرين، مع استمرار العلاقة بينهم، في حين أنَّ الاتصال قد يحدث دون مشاركة أو تفاعل، وقد يكون في اتجاه واحد، وغالبًا ما يكون بين الأعلى والأدنى، فلفظ التواصل أشملُ وأعمُّ في معناه من لفظ الاتصال، وقد ينشأ التواصل نتيجة لعملية الاتصال في كثير من الأحيان.

ويمثل التواصل الشفهي باللغة العربية تحدّيًا لمتعلميها الناطقين بغيرها، ولكي تتم عملية التواصل الشفهي باللغة العربية على كل من المتحدث والمستمع أن يتمتّعا بالكفاءة اللغوية، والكفاءة التواصلية اللازمة، وتعني الكفاءة اللغوية أن يكون لدى الدارس إلمام بقواعد اللغة العربية ويمتلك حصيلة كافية من المفردات مع القدرة على التفريق بين الأصوات المختلفة للغة، وكذلك القدرة على الجمع بين الأصوات والمعاني، وتعني الكفاءة التواصلية استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي (Fulcher& Reiter, 2003).

ويعرف التواصل الشفهي بأنَّه: نشاط لغوي يتطلب تفاعلًا بين اثنين أو أكثر، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة، ونقلها من المتحدث إلى المستمع (يونس، ٢٠٠١، ١٨٢).

وتعرفه عبد العظيم (٢٠٠٤، ٧٦) بأنَّه: قدرة الفرد على الأداء اللفظي والسمعي الجيد في المواقف اللغوية المتنوعة التي تتطلب تفاعلًا بينه وبين غيره من الأفراد؛ لتوصيل رسالة لغوية معينة تتضمن محتوى ذا معنى معين؛ لتحقيق هدف معين.

كما يعرف بأنَّه: عملية يتم من خلالها نقل المعنى من المرسل إلى المستقبل باستعمال اللغة اتصالًا شفهيًا بغية التعبير عن الذات، ونقل الأفكار والمشاعر (عوض؛ ومصطفى، ٢٠٠١، ٥).

ويعرفه العربي (٢٠١٦، ١٥) بأنَّه: عملية تفاعلية مقصودة يتم من خلالها تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة شفهية بين طرفي عملية التواصل (المستمع والمتحدث)؛ لتحقيق هدف محدد.

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: عملية تفاعلية يستطيع من خلالها طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام نقل الأفكار والمعاني والمشاعر بصورة شفهية، وفق إطار لغوي سليم ومعبر، في مجموعة من المواقف الحياتية؛ لتحقيق أهداف محددة، ويقاس باختبار معرفي، وموقفي لبعض مواقف التواصل الشفهي.

مما سبق يتضح أنَّ التواصل الشفهي عمليةٌ معقدة تعتمد في تحقيقها على توفر متحدث لديه رسالة يريد إيصالها لغيره، ومستقبل يتلقى الرسالة، ويفسر مدلولها، ورسالة تتضمن مجموعة من الأفكار والخبرات التي يتم صياغتها بأسلوب لغوي سليم ومعبر، ووسيلة يتم من خلالها تقديم هذه الرسالة بصورة شفهية سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤدي لحدوث التفاعل المتبادل.

وفي ضوء ما تقدم نلحظ أنَّ عناصر التواصل الشفهي تتمثل في: (Young & Travis, 2017)

- المرسل: وهو كل من يبعث عن قصد رسالةً ذات معنى أو أكثر بهدف استثارة سلوك محدد لدى الطرف الآخر لعملية التواصل، أي المستقبل لهذه الرسالة.
- المستقبل: هو الطرف الآخر المكمل لعملية التواصل الشفهي فقد تصله الرسالة، فيقوم بفك رموزها والاستجابة وفقًا للمعنى الذي تحمله هذه الرسالة.
- الرسالة: هي المحتوى، أو المضمون، أو المعلومات، أو الأفكار والمفاهيم التي يود المرسل إيصالها إلى المستقبل أو التأثير فيه.
- قناة التواصل: وهي الوسيط الذي من خلاله تنقل الرسالة بكفاءة لتصل إلى المستقبل وهي اللغة.
- التغذية الراجعة: ويقصد بها استجابة المستقبل للرسالة التي وصلت إليه وفقًا لما تضمنته هذه الرسالة، ويتضح من خلال استجابة المستقبل مستوى فهمه للرسالة.

وتوجد مجموعة من العوامل التي تساعد على نجاح التواصل الشفهي، منها: أنَّ المتحدث قد يضطر إلى إعادة الكلام مرةً أخرى أو يعطي توضيحات غير ضرورية، ووجود إطار مرجعي يجمع بين أفكار المتحدث والمستمع، وهذا الإطار يضم الترتيب المنطقي للأفكار، والآراء والاتجاهات والمعتقدات، والقيم، والمعرفة، والثقافة، وأن تكون ظروف التواصل مشتركة بين المرسل والمستقبل (الوقت، والبيئة المحيطة، والمشاعر والاتجاهات والأفكار) والتي تحدد سياق التواصل (Konar, 2021).

ويعتمد التواصل الشفهي على اللغة المنطوقة كوسيلة للتواصل، وفي هذه الحالة يكون طرفا عمليَّة التواصل الشفهي (المرسل والمستقبل) إما متحدثًا يبعث برسالة أو مستمعًا يتلقى هذه الرسالة؛ لذلك فهناك مهارتان أساسيتان في التواصل الشفهي في اللغة العربية هما: الاستماع والتحدث (Singay, 2018).

ويعد الاستماع أول مهارة تنشأ لدى المتعلم، فتبدأ معه منذ عامه الأول، وهي من أكثر المهارات الشفهية استخدامًا، وتعد مهارةً أساسيَّةً تقوم عليها مجموعة من المهارات الأخرى، ويتطلب الاستماع الإدراك والفهم لما يسمعه المستمع، فيستقبل المستمع الرموز المنطوقة ويعمل على تحليلها وتفسيرها.

ويشير كل من Broughton& Brumfit & Pincas& & Wilde (2002) إلى أنَّ مهارة الاستماع تعد أهم مهارة يعتمد عليها الطلاب عند تعلمهم للغة الأجنبية؛ وذلك لعدة أسباب، منها: أنَّها مهارة أساسية وضرورية للتواصل الشفهي في اللغة العربية، كما أنَّ للاستماع دور فاعل في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها وتطور المعرفة، وكذا كون مهارة الاستماع تؤثر في بقية مهارات اللغة العربية الأساسيَّة وهي التحدث والقراءة والكتابة.

وقد ذكر Ahmed& Yaqoob& Yaqoob (2015) أنه يمكن تقسيم مهارة الاستماع إلى عددٍ من الأنواع وفقًا للهدف من عملية الاستماع، وهذه الأنواع هي:

- الاستماع من أجل الفهم وجمع المعلومات؛ ويركز هذا النوع على قدرة المستمع على فهم الرسالة الموجهة له من المتحدث، فالمتعلم يستمع إلى المعلم من أجل جمع المعلومات التي قد تفيده.
- الاستماع من أجل التفاعل؛ وفي هذا النوع يكون الهدف هو فهم معنى كلام المتحدث، ثم يعيد المستمع الفكرة للمتحدث الأول لكي يؤكد فهمه لفكرة الموضوع.

ويتضح مما تقدم أنه عندما يفهم الطالب الهدف من عملية الاستماع فإنَّ ذلك يؤثر بشكل إيجابي على فهم قواعد اللغة ومفرداتها ويزيد من تركيزه على المعلومات الضرورية لتحقيق الهدف من عملية الاستماع.

ويستمع الفرد إلى الحديث الذي يدخل ضمن دائرة اهتمامه، لكن قد تؤثر بعض العوامل على كفاءة الاستماع، مثل وجود خلل في حاسة من الحواس، أو وجود عوامل بيئية قد تحد من كفاءة عملية الاستماع، مثل: الحرارة والرياح، وكذلك وجود مشكلات شخصية مع المتحدث، بالإضافة إلى المعوقات الثقافية، ونبرة الصوت واللكنة التي قد تشكل معوقًا لدى المستمع (Tyagi, 2013).

وإذا ما انتقلنا إلى مهارة التحدث نجد كل من: Bailey& Nunan (2005) يشيران إلى أنَّ التحدث عمليَّة تفاعلية تشمل بناء المعنى الذي يتضمن إنتاج المعلومات واستقبالها ومعالجتها، كما أنَّها تعدُّ الوسيط الذي من خلاله يتم تعلم اللغة، بالإضافة إلى أنَّها من أهم الوسائل التي تساعد على التعلم، كذلك فإنَّ إتقان التحدث يعد أحد أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتكمن أهمية مهارة التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في أنها المهارة التي من خلالها يتعلمون اللغة بصورة طبيعية، إضافةً إلى أنَّها تهيئ الفرصة للمتعلمين لممارسة اللغة، والتدرب على الطلاقة والنطق الصحيح للغة العربية، وهي فن من فنون التواصل يحكم من خلالها على الكفاءة اللغوية للمتحدث (Alsubaie, 2016, Alruwaili, 2021).

ويشير كل من: Murcia& Brinton & Snow (2014) إلى أنَّ التحدث يقوم على أربعة عناصر رئيسة تتعلق بأداء المتحدث أثناء المحادثة، وهي: الطلاقة، والقدرة على سرد الأفكار بشكل مترابط، وصحة التعبير، وسلامة الأداء، كما تمر عملية التحدث بمجموعة من الخطوات يمكن ترتيبها في أربع نقاط، هي: تشكيل الفكرة، ثم صياغة الحديث، يليها اللفظ أو التحدث، وأخيرًا المراقبة الذاتية.

ورغم أهمية مهارة التحدث في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أنَّ المتعلمين يواجهون بعض الصعوبات أو المعوقات التي قد تعوق عملية تعلمهم لمهارة التحدث، ومن هذه المعوقات: قلة المواقف التي تتطلب التحدث باللغة العربية، وضعف الدافعية لدى المتعلمين، والقلق من التحدث، وضعف الخلفية المعرفية للمتعلم، إضافة إلى الفقر اللغوي لدى المتعلم، وقلة حصيلته من المفردات (Al-Sobhi, 2016).

وعند النظر إلى التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) بشكل معياري في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نجد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات قد قدم وصفًا تفصيليًا للتفاعل الشفهي في المستوى المتقدم على النحو الآتي: (مجلس التعاون الثقافي، ٢٠٠٨؛ الحجوري، والجراح، ٢٠١٦)، ففي المستوى المتقدم الأول (1) C: يستطيع الدارس التمكن من:

- فهم أيِّ متحدث باللغة الأم، ولو كان الموضوعُ مجرَّدًا، أو معقَّدًا.
- استخدام اللغة بمرونة وفاعلية للأغراض الاجتماعية.
- المشاركةً الكاملةً في المقابلات دون أدنى مساعدة، أو إعداد مسبق.
- مجاراة الحوار والمناظرة ولو كان الموضوع مجردًا، أو معقدًا، أو غير مألوف.
- أن يجادل عن وجهة نظره بشكل مقنع.
- متابعة الحوارات في مجموعات النقاش، والمشاركة في كافة الموضوعات المألوفة وغير المألوفة.

وفي المستوى المتقدم الثاني (2) C: يستطيع الدارس التمكن من:

- توصيل المعاني المجردة بدقة ووضوح.
- إعادة بناء المعنى بسلاسة لا يشعر بها محاوره.
- فهم أيِّ متحدث باللغة الأم، ولو كان الموضوعُ مجردًا، أو معقَّدًا.
- التحدث بشكل مريح، ومناسب غير معاق بقيود لغوية في كافة المواقف الحياتية.
- مناقشة القضايا المعقدة في الحوارات الرسمية، مفصحًا عن حججه المقنعة بما لا يقل عن المتحدث الأصلي للغة.
- المحافظة على الحوار بصورة جيدة بادئًا الكلام ومتفاعلا بطلاقةٍ تامةٍ، بوصفه مجريًا للمقابلة، أو مجيبًا عن أسئلتها بما لا يقل عن المتحدث الأصلي للغة.

وإذا نظرنا إلى مجالات التواصل الشفهي نجد أنَّها مجموعة من الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها وخصائص الفرد نفسه، والفترة الزمنية التي يجري فيها التواصل، إلا أنَّه توجد مجموعة من المجالات العامة للتواصل الشفهي، ولكلِّ مجالٍ منها أنماطُ اللغة المناسبة له من مفرداتٍ وتراكيب، فضلا عن السياق الثقافي المحيط به، ومن هذه المجالات: المناقشة، والمناظرة، والمقابلة الشخصية، والمحادثة، والمواقف الاجتماعية (التعارف، التهنئة، التعزية...)، وفيما يأتي توضيح لبعض هذه المجالات:

- المناقشة: وتعرَّف بأنَّها: موقف مخطط يشترك فيه مجموعة من الأفراد، تحت إشراف وتوجيه قيادة معينة؛ لبحث مشكلة محددة، بطريقة منظمة، يعرف كل فرد فيها دوره؛ بهدف الوصول إلى حلٍ لتلك المشكلة (مدكور، ٢٠٠٢، ٥٤).

ومن أهم مهارات التواصل الشفهي في موقف المناقشة: تحديد الموضوع المطروح للمناقشة، وتنظيم الأفكار المطروحة، والالتزام بالموضوع المطروح وعدم الخروج عنه، واحترام وجهات النظر المختلفة، والالتزام بالوقت المحدد للمناقشة، واستقصاء أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة.

- المناظرة: وتُعرَّف بأنَّها: حوار بين شخصين أو أكثر، يسعى كلٌّ منهما إلى إثبات وجهة نظره حول موضوع معين، والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية، والمنطقية، واستخدام الأدلة والبراهين على تنوعها، والاقتباسات والأسانيد، محاولا في الوقت نفسه تفنيد الرأي الآخر (شحاته، ٢٠٠٨، ١٦٩).

ومن أهم مهارات التواصل الشفهي في موقف المناظرة: التحديد الدقيق لموضوع المناظرة، وعدم التحقير لرأي الخصم وأدلته، والبدء بنقاط الاتفاق مع الخصم، وعدم الاستئثار بالحديث، وتفنيد أدلة الخصم وحججه، ودعم رأيه بأدلة وشواهد كافية.

- المقابلة الشخصية: وتعرف بأنها: المحادثة الجادة بين فردين أو أكثر بغية تحقيق هدفٍ محدَّد (أبو صواوين، ٢٠٠٦، ٢١٠).

ومن أهم مهارات التواصل الشفهي في موقف المقابلة الشخصية: تحديد الهدف من المقابلة، والتعبير عن الذات بدقة ووضوح، والسيطرة والاتزان الانفعالي، والمرونة في الرد على الأسئلة، واستخدام التعبيرات والإيماءات المناسبة.

- التعارف: ويمكن تعريفه بأنه: حوار بين فردين أو كثر يسوده الهدوء والإيجابية، بغية تحقيق التعارف، ونشر أواصر المودة والتراحم، ومن أهم مهارات التواصل الشفهي في موقف التعارف: تقديم استهلال مناسب لبدء التعارف، وإبداء الرغبة في التعرف على الطرف الآخر، وإظهار الود والمحبة لمن تشاركه التعارف، والتواضع لمن ترغب في التعرف عليه، والتعبير عن الذات بعبارات بسيطةٍ وواضحة، طرْحُ تساؤلاتٍ تُثِيرُ الاهتمام وتبعث على المشاركة.

وجدير بالذكر أنَّ مهارات التواصل الشفهي اللازمة لجميع مجالاته لا تنفصل عن عملياته الصوتية، واللغوية، والفكرية، والملمحية، والتفاعلية، غير أنَّه قد تنفرد بعض المجالات بمهارات معينة، خاصة فيما يتعلق بالجانب الفكري، كما في المناقشة والمناظرة، فهما يتطلبان مهارات فكرية خاصة، كتفنيد الآراء المطروحة، وتقبل النقد، وتدعيم الآراء بالأدلة والبراهين، والبدء بنقاط الاتفاق، فمثل تلك المهارات قد لا يتطلبها لون آخر كالتعارف مثلاً؛ لذا فقد تم تقسيم مهارات التواصل الشفهي إلى مهارات عامة ترتبط بجميع مجالات التواصل الشفهي، ومهارات خاصة بكل مجال.

وإذا انتقلنا إلى مراحل التوصل الشفهي نجد أنَّه ينبغي على طرفي التواصل الإعداد الجيد لموقف التواصل إذا ما أرادا أن يُحقِّقا أهدافهما من التواصل بنجاح، وتتمثل مراحل الإعداد الجيد للتواصل الشفهي في ثلاث مراحل رئيسة حددها أبو صواوين (٢٠٠٦، ١٩٢) فيما يأتي:

- المرحلة الأولى: الإعداد الجيد لموقف التواصل الشفهي، وتتضمن: تحديد الهدف من التواصل، وتحديد موضوع التواصل، ومادته، وتحديد موعد التواصل، واختيار المكان المناسب.
- المرحلة الثانية: تنفيذ موقف التواصل، وتشتمل: حسن الاستهلال، والمبادرة بالتحية، والتركيز على أهمية الموضوع ومناسبته بإيجاز، والعرض المناسب، والمنظم، واستخدام اللغة المناسبة، والاهتمام بالمشاركين، والحرص على اجتذابهم للمشاركة، وتجنب اللازمات اللفظية المعيبة، وتجنب التطويل المخل، وإتاحة الفرصة للآخرين بالحديث، والحرص على الخاتمة الجيدة التي تبلور الموضوع.
- المرحلة الثالثة: تقويم موقف التواصل؛ وفيها يتم تقويم كافة الخطوات السابقة في أثناء التواصل؛ ليتسنَّى لطرفي التواصل تعرف الإيجابيات فيعمدون إلى تنميتها، والسلبيات فيحرصون على تجنبها.

وقد تم مراعاة هذه المراحل عند تنفيذ الأنشطة الموضوعة للبرنامج التعليمي، وذلك بإخبار الدارسين بموقف التواصل المستهدف، وإتاحة الفرصة لهم في اختيار موضوعات تمس اهتماماتهم وترتبط بالموقف المحدد، وحثهم على تحديد أهدافهم بدقة، ومراعاة ما اكتسبوه من مهارات أثناء تطبيقهم له، وتقويم مستوى أدائهم، والتغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم والزملاء.

وتحتاج مهارات التواصل الشفهي في تنميتها لدى الدارسين إلى عددٍ من الأنشطة اللغوية التي تُعين على تنميتها انطلاقًا من حقيقة لا يمكن إغفالها هي أنَّ الدارسين لا يمكن أن يتعلموا التواصل الشفهي دون ممارسةٍ واقعيَّةٍ له في حياتهم، ومن الأنشطة التي تؤدي دورًا بارزًا في تنمية مهارات التواصل الشفهي ما أشار إليه كل من: عبد الناصر (٢٠٠٩)؛ رسلان (٢٠٠٨)؛ حميدة (٢٠٠٧)؛ السايح، والصغير (٢٠٠٧)؛ شحاته (٢٠٠٣)، وتتمثل في الآتي:

- لعب الأدوار: وفيه يتم تمثيل المواقف الاجتماعية باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار كأن يؤدي أحد الدارسين دور المعلم، أو الضابط، أو القاضي، ثم يوجه إليه أحد زملائه أسئلة عن عمله، ومهامه الحياتية، وما يمكن أن يقدمه لنفسه ومجتمعه.
- الهوايات والأنشطة: وفيها يتاح للمتعلمين الحديث عن هواياتهم، وأنشطتهم، وممارساتهم اليومية، بما يجعلها مجالًا للتواصل والمناقشة، التي قد تفيد المتعلمين في اكتساب مهارات التواصل الشفهي.
- الاهتمامات والدوافع: وفيه تتاح الفرصة للدارسين أن يتحدَّثوا عن اهتماماتهم ودوافعهم لتعلم اللغة العربية، وتطلُّعاتهم، وأمنياتهم المستقبلية، بصورةٍ متبادلةٍ يسودها احترام الرأي، والرأي الآخر.
- الدراما: حيث يمكن أن تكون الدراما مجالًا خصبًا لأنشطة التواصل الشفهي، فالمتعلمون يحدِّدون القصة، والأدوار، والمحتوى، فيتعلمون مهارات التواصل الشفهي من خلال هذه القصة بصورة نشطة، ومن خلال التفاعل المتبادل بينهم.
- المناقشات: تعد المناقشات مجالًا مناسبًا لممارسة مهارات التواصل الشفهي؛ لأنها تتيح الفرصة للدارسين لكي يعبروا عن آرائهم، ويستمعوا لأفكار زملائهم في سياق من الاحترام وتقدير وجهات النظر المختلفة.

- المناظرات: تعد مجالًا خصبًا للتعبير عن وجهة النظر الخاصة تجاه موضوع ما، والدفاع عنها بكافة الأدلة، ومحاولة تفنيد أدلة الخصم وإظهار ضعفها، لتدعيم صحة رأيه.

وقد أجريت الكثير من الدراسات التي اهتمت بمهارات اللغة الشفهية لدى متعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيها بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات:

دراسة أبو حمرة (٢٠١٥) التي استهدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، وأعدت قائمة بمهارتي الاستماع والتحدث، واختبارًا لقياس مهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث، وأعدت برنامجًا تعليميًا لتنمية تلك المهارات، وطبقت على خمسة عشر متعلمًا ومتعلمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بالمستوى المتوسط في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في الجمهورية اللبنانية، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الحوار (الاستماع- التحدث) لدى عينة الدراسة، وأوصت بضرورة شحذ دافعية المتعلمين لما لها من دور فعَّال في عملية التعلم.

وكذا دراسة قنصوه (٢٠١٩) التي تحددت مشكلتها في ضعف قدرة الصحة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقامت ببناء أنشطة لغوية لا صفية قائمة على نظرية "كراشن"؛ لتنمية قدرة الصحة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الاستنتاجي لديهم، وأعدت قائمة بمهارات قدرة الصحة اللغوية الشفهية، وقائمة بمهارات التفكير الاستنتاجي، وحددت معايير تصميم الأنشطة اللغوية اللاصفية بعد تحديد أسس تصميمها، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية الأنشطة اللغوية اللاصفية المقترحة في ضوء نظرية كراشن في تنمية قدرة الصحة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الاستنتاجي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وكذا دراسة أبو عيدة (٢٠٢٠) التي استهدف تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي والثقة بالنفس لدى عينة من الناطقين بغير العربية، وأعدت قائمة بمهارات التواصل الشفهي، وأخرى لأبعاد الثقة بالنفس للتواصل الشفهي، واختبارًا معرفيًا في التواصل الشفهي، وآخر موقفيًا في التواصل الشفهي، ومقياس تقديره المتدرج، ومقياسًا للثقة بالنفس في التواصل الشفهي، واستمارة التأمل الذاتي، وإعداد البرنامج المقترح القائم على الصف المقلوب، ودليل المعلم والمشارك، واستخدمت المنهج المختلط، وتكونت العينة من (٣٠) دارسة، وبعد دراستهن للبرنامج، وتطبيق الأدوات بعديًا، تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي في التواصل الشفهي، والثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي.

وأما دراسة سيف (٢٠٢٠) فقد استهدفت تعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وأعدت برنامجًا تدريسيًا قائمًا على النظرية التداولية، واختبار استماع، وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث. وتكونت عينتها من (١٧) طالبًا من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من طلاب حلقات تعليم اللغة العربية التابعة لمكتب الدعوة والإرشاد بمحافظة عقلة الصقور- منطقة القصيم، وأكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، واختبار التحدث لصالح القياس البعدي؛ بما يؤكد فاعلية النموذج التدريسي المقترح.

وكذلك دراسة الشهري، وآل حسين (٢٠٢٠) التي استهدفت بناء برنامج قائم على نظريَّة معالجة المعلومات لتدريس اللغة الإنجليزية، وتعرف أثره على تنمية مهارات التواصل الشفهي وخفض قلق التحدث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، واستخدمت المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وأعد الباحثان اختبارًا في مهارات التواصل الشفهي، ومقياسًا لقلق التحدث، وطبقت على (٣٢) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة الفلاح الثانوية في محافظة محايل عسير، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ومقياس قلق التحدث لصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتدريس اللغة الإنجليزية باستخدام البرنامج القائم على نظرية معالجة المعلومات على تنمية مهارات التواصل الشفهي وخفض قلق التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأما دراسة سليم؛ وجاب الله؛ وحسين (٢٠٢١) فقد استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى غير الناطقين باللغة العربية، واستخدمت المنهج التجريبي، وطبقت على (٣٠) طالبًا من الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية بمعهد الشيخ زايد التابع لجامعة الأزهر، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى عينة الدراسة.

وقدَّم البحث الحالي برنامجًا قائمًا على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التوصل الشفهي والحس اللغوي المرتبط به لدى مجموعة من الطلاب الملتحقين بمعهد الوسطية وثقافة السلام بدولة جيبوتي؛ لتنمية مهارات التوصل الشفهي والحس اللغوي لديهم.

- **الحس اللغوي:**

عرفه العزاوي (٢٠٠٠، ٧) بأنَّه: "ملكة دقيقة تتكون لدى المتكلمين بلغة ما، تهديهم إلى خصائصها الذاتية وطاقتها التعبيرية؛ فيستغلون تلك الخصائص ويستثمرون هذه الطاقات؛ ليجيء كلامهم مطابقًا لأغراضهم، ومعبرًا عن مقاصدهم دون زيادة أو نقصان، وتجنبهم وضع اللفظ في غير موضعه".

وعرفه سعد (٢٠٠٧، ١٩) بأنَّه: معرفة لغوية كاملة بفنون اللغة العربية، وبكل قواعدها النحوية والإملائية والبلاغية، وإدراك ما يقصده المرسل في أثناء حديثه، والربط السليم بين العلاقات اللغوية وبعضها البعض، وإدراك دلالات الأساليب اللغوية المختلفة.

وعرفه بو بكر (٢٠١٢، ٢٢) بأنَّه: "حدس المستمع للوصول إلى نية المتحدث، والحكم على صحة أو خطأ ما يسمع، ومحاولة الوصول إلى تحديد مدى معرفة المتكلم بلغته، من خلال الملاحظة وغيرها من وسائل البحث، ليتوصل إلى استنباط قواعد اللغة وقوانينها".

كما عرفه Sarandi (2020, 267) بأنَّه: قدرة الفرد على تفسير التمثيلات الضمنية للغة، والقدرة على استخدامها في مواقف الحياة الواقعية والمواقف اللغوية أيضا.

وقد أشار شحاته (٢٠٢٢) إلى أن مكونات الحس اللغوي تتمثل فيما يأتي:

١- الإحساس: هو القدرة على التوصل إلى المعلومات.

٢- الانتباه: هو فطنة المتعلم للنص اللغوي.

٣- الإدراك: هو رؤية المتعلم الشيء ببصره واستيعاب المعنى بعقله وفهمه.

٤- الوعي: هو الحفظ والتفسير والفهم وقبول الشيء وسلامة إدراكه كما هو.

٥- حل المشكلات: عملية تفكير مركبة يستعين المتعلم فيها بما لديه من معرفة ومعلومات سابقة من أجل أداء مهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.

٦- الأداء الذهني: هو تنمية الأداءات المجردة التي تعين على نقل المتعلم من شكل تفكير قائم على السلبية إلى الإيجابية المعتمدة على التفاعل، فينتقل إلى مرحلة اتخاذ القرار والتعامل بمرونة عالية.

٧- اتخاذ القرار: هو الالتزام بخطوات مدروسة ومحددة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي قد يكون من بينها أكثر من بديل واحد مقبول وقابل للتجريب.

وقد ذكر عبد القادر (٢٠١٤) عدة مهارات للحس اللغوي هي: إدراك الأخطاء النحوية واكتشافها وتفسيرها، واكتشاف الأخطاء الإملائية وتفسيرها، وإدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب، وتذوق المعاني الجميلة في النص، وفهم المعاني والمفردات والكلمات، ومعرفة دلالة الكلمات حسب السياق، وحسن إدراك المادة المقروءة والمسموعة، ومعرفة مرادفات متعددة للكلمة الواحدة، وتطبيق القواعد النحوية في الكتابة والحديث، وتطبيق القواعد الإملائية في الكتابة، واستخدام الألفاظ المناسبة لمقتضى الحال، والإيجاز والدقة في اللغة، واكتشاف الخلل في المقروء والمكتوب، والبعد عن الحشو الزائد في الكلام، واستخدام اللفظ الدال على المعنى.

وذكر عبد المطلب (٢٠٢٠) عدة مهارات للحس اللغوي، منها: ترديد بعض الكلمات المسجوعة، وحل بعض الألغاز الموجودة في النص، وترديد بعض القصص المقفاة، وتوليد جمل أو تراكيب مسجوعة، ومحاكاة أنماط لغوية مسجوعة، ووصف بعض الأشياء أو الأشخاص بصفات ذات قافية واحدة، تكملة جملة بكلمة مقفاة، التعبير بكلمات توحي بالإعجاب عند سماع نص ما.

أما عبد الله؛ وطلبة (٢٠٢١) فقد قسما الحس اللغوي إلى مستويات؛ يمكن تلخيصها في الآتي:

أ. المستوى الصوتي، ويشمل:
- ✓ التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة بالنص.
- ✓ تحديد الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة الأصوات ما بين سياق وآخر.
- ✓ استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.
- ✓ بيان أثر النغم الصوتي للفواصل القرآنية في تأدية المعنى.

ب. المستوى الصرفي، ويضم:
- ✓ توضيح دلالة استخدام بعض اللواحق الصرفية في الأسماء والأفعال.
- ✓ توضيح دلالة استخدام بعض السوابق الصرفية.
- ✓ استنتاج القيمة الدلالية لبعض التغيرات الداخلية في البنية الصرفية للكلمة.
- ✓ توضيح أثر استخدام بعض الصيغ الصرفية.

ج. المستوى النحوي (التركيبي)، ويتضمن:

- ✓ اختيار الألفاظ أو التراكيب المناسبة لمقتضى الحال بالنص.
- ✓ استنباط الدلالات الناتجة عن ترتيب الخطاب بشكل معين.
- ✓ استخراج الأساليب الخبرية أو الإنشائية في النص.
- ✓ استخراج المحسنات البديعية المختلفة في النص.
- ✓ استخراج الأساليب البيانية المختلفة في النص.
- ✓ الموازنة بين التراكيب والأساليب المختلفة داخل النص وخارجه.

د. المستوى الدلالي (المعجمي) ويشمل:

- ✓ التمييز بين الاستخدام المعجمي للألفاظ واستخدامها في سياقاتها المختلفة.
- ✓ بيان دلالة استخدام المقابلة اللفظية في تأدية المعنى.
- ✓ توضيح الفروق الدلالية لاستخدام بعض الحروف.
- ✓ استنتاج القيمة الدلالية للتقديم والتأخير.
- ✓ استنتاج القيمة الدلالية للتعريف والتنكير.
- ✓ استنتاج القيمة الدلالية للإيجاز.
- ✓ بيان الأثر الجمالي لبراعة الاستهلال في أداء المعني بالنص.
- ✓ توضيح القيمة الدلالية الجمالية للالتفات في النص.
- ✓ بيان استخدام بعض القرائن اللفظية في الكلام.

وقد أشار عوني (٢٠٠٨) إلى أن الحس اللغوي له أهمية في جعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعبرون بألفاظ فصيحة لها وقع مقبول تألفه الأسماع لسلامة نسجها وحلاوتها، وهذا ينعكس على مفردات اللغة وأساليبها، إذ يجعل التعبيرات اللغوية تتجنب الاضطراب وسوء الاستعمال أو التناسق في النظم، وبالتالي تجنب الأساليب العربية الانحراف عن المعنى المقصود أو القبح في السمع الذي تنفر منه الطباع.

وأما عبد القادر (٢٠١٤)؛ وإبراهيم (٢٠٢٣) فقد حددا أهمية الحس اللغوي في: إدراك مدى صحة النص لغويًا، وتحقيق التنمية اللغوية والسلامة اللغوية للموضوعات، والتواصل اللغوي السليم بين الأفراد، وتوظيف المفردات اللغوية في مكانها المناسب، وتوظيف المهارات اللغوية أثناء استخدام اللغة، وإدراك نواحي القصور في النص، إخراج نص كتابي سليم لغويا، والتحدث بطريقة صحيحة لغويا.

ويجمل شحاتة (٢٠٢٢) أهمية الحس اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في إدراك نواحي الضعف والقصور في النص، وتطوير الأداء العقلي للمتعلم، وإدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب المتشابهة والمتنوعة، ومساعدة المتعلمين على فهم المعنى من السياق، والتعبير عن المعنى الواحد بطرق وأساليب مختلفة، والحفاظ على سلامة اللغة وتنمية التذوق الأدبي، ومساعدة المتعلم على فهم النص، والبيئة التي ولد فيها، والظروف غير المشار إليها.

ومما تقدم يمكن استنتاج أهمية الحس اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في: تمكين المتعلمين من الكفايتين اللغوية والتواصلية، إثراء قاموسهم اللغوي، فهم النصوص اللغوية المقروءة أو المسموعة، زيادة طلاقة المتعلم اللغوية، وتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، وفهم المفردات اللغوية من خلال السياق، تقليل الأخطاء اللغوية، وزيادة القدرة على

التعبير بالعديد من الألفاظ، واستخدام مترادفات متعددة للفظ الواحد، ونقد النصوص اللغوية المقروءة أو المسموعة وتذوقها.

أما عن دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية الحس اللغوي فإنَّ له دورًا مهمًا في تنمية الحس اللغوي لدى طلابه، لذا عليه أن يراعي الأمور الآتية إذا أراد تنمية الحس اللغوي لدى طلابه تنمية سليمة، وقد حدد أحمد، ويوسف، وخطاب (٢٠٢١)؛ وشحاته (٢٠٢٢) هذه الأهمية في:

- **تحديد دو افع المتعلمين واهتماماتهم:**

على المعلم أن يكون حريصًا على تعرف دوافع متعلميه واهتماماتهم، فلو أجبرهم على نص معين، وجميعهم أبدوا استيائهم من هذا النص، فهنا يفشل المعلم في تنمية أبعاد الحس اللغوي لديهم.

- **معرفة المعلم بثقافات المتعلمين:**

إنَّ على المعلم أن يكون ملمًا بثقافات أشهر الدول الأجنبية خاصة ثقافات متعلميه؛ حتى لا يقع في الحرج أمامهم؛ نتيجة قيامه بسلوك معين، مما ينتج عنه تكوين المتعلمين اتجاهًا سلبيًا نحو معلم اللغة العربية، وعليه لا بد أن يحرص المعلم على حسن اختياره للنصوص التي يراد منها تنمية الحس اللغوي لدى متعلميه، بحيث لا تتعارض مع ثقافة أحد من المتعلمين أو تحتقر منها.

- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:**

من المعروف أن جميع المتعلمين ليسوا على مستوى واحد من الذكاء أو من السرعة في السمع أو الفهم، لذا على المعلم أن يراعي هذه الفروق بين طلابه، بحيث يعطيهم فرصة لقراءة النص أو سماعه أكثر من مرة، أو يساعدهم على تعرف معاني كلمات النص وفهمها، ومعرفة دلالاتها وتأثيرها في الجملة أو في النص، وكذلك مساعدتهم على حل مشكلات النص بطرق إبداعية، بالإضافة إلى مساعدتهم على فهم الصور والأخيلة، وأغراضها؛ لأنَّ كل هذا يسهم في تنمية الحس اللغوي لديهم.

- **مدى تمكن المعلم من المحتوى اللغوي:**

إن فاقد الشيء لا يعطيه، فإذا كان المعلم ذاته لم يشعر بقيمة النص الفنية، ولم يقدر على فهمه، ومعالجة أفكاره وقضاياه، فبالتالي يفشل في تنمية أبعاد الحس اللغوي لدى متعلميه. لذا يجب على المعلم أن يكون متمكنًا من المحتوى اللغوي الذي يختاره، ومقتنعًا أنه سيسهم في تنمية الحس اللغوي.

- **التنوع في اختيار المحتوى اللغوي:**

ينبغي أن يحرص المعلم على التنوع في اختيار النصوص التي تسهم في تنمية الحس اللغوي، وعدم الاقتصار على نوع واحد كالنصوص الشعرية مثلًا، لذا عليه أن ينوع فيختار النصوص القرآنية، أو الأحاديث النبوية، أو النصوص النثرية لحكماء وعلماء شُهِد لهم، أو غير ذلك من النصوص.

- **الإكثار من الأنشطة اللغوية:**

على المعلم أن يحرص على الإكثار من الأنشطة اللغوية التي تستثير تفكيرهم، وتثير حفيظتهم اللغوية، وتحرك جوانب الإبداع لديهم، مثل: المناقشة والمناظرة واتعارف وغيرها من الأنشطة اللغوية.

- **التنوع في أساليب التقويم:**

فعلى معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عدم الاعتماد على أسلوب تقويم واحد، وقد يكون أسلوب تقليدي وقديم لا يناسب المهارات المراد تنميتها لدى المتعلمين، مما ينتج عنه قصور في تنمية هذه المهارات، بل يزيدهم سوءًا فيها.

وأما عن أساليب تنمية الحس اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فقد لخص شحاته (٢٠٢٢) تلك الأساليب في النقاط الآتية:

- الإفادة من الصور البيانية؛ لتسهيل تعلم المفاهيم اللغوية، واستخدام الألعاب اللغوية.
- تحليل النص اللغوي إلى مستويات فنية وجمالية.
- انتقاء المعنى الأمثل للمفردة من بين المعاني المختلفة المتاحة في القاموس ووفقًا لسياق الموقف، أو استخدام الكمة الواحدة في سياقات مختلفة.
- تزويد المتعلمين بالأمثلة العميقة والبعد عن الأحكام العامة.
- التدريب على اختيار النصوص اللغوية المعبرة عن المواقف الحياتية المختلفة ونقدها.
- توفير بيئة تعليمية تشعر المتعلم بالاستمتاع والإثارة.
- المقارنة بين النصوص اللغوية في الموضوع الواحد المختلفة في الأسلوب والعرض.

ونظرًا لأهمية الحس اللغوي فقد أجريت الكثير من الدراسات التي حاولت تنمية لدى المتعلمين، ومن هذه الدراسات:

دراسة عبد القادر (٢٠١٤) التي استهدفت تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وتعرف أثره على تنمية الحس اللغوي لديهم. ودراسة البسيوني، وسليمان، وأحمد (٢٠١٥) التي استهدفت تعرف استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. ودراسة سقلي (٢٠٢١) التي استهدفت تنمية مهارات الحس اللغوي، والتفكير الجانبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام برنامج قائم على المدخل الجمالي وقياس فاعليته. ودراسة أحمد ويوسف وخطاب (٢٠٢١) التي استهدفت قياس فاعلية استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تدريس النصوص الأدبية في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. ودراسة عبد الله؛ وطلبة (٢٠٢١) التي أعدت برنامجًا قائمًا على علم اللغة الاجتماعي، لقياس فاعليته في تنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة، شعبة اللغة العربية بكلية التربية. ودراسة عبد الحميد، ومحمد، ومحمود (٢٠٢٢) التي استهدفت تعرف أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية التحصيل القرائي،

والحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة شحاتة (٢٠٢٢) التي استهدفت تنمية الحس اللغوي الفريضة الغائبة في تعليم العربية وتعلمها. حيث حددت أنواع الحس في: (العلمي، الجمالي، الموسيقي، الجغرافي والمكاني، والعددي والجيولوجي والتكنولوجي واللغوي). وتناولت الدراسة الحس اللغوي من حيث الدلالة والأهمية، مشيرة إلى مستوى الحس اللغوي ومهاراته ومنها، مستوى الصرف والتركيب بالإضافة إلى مستوى الدلالة وسمات الحس اللغوي. وأوضحت عناصر الحس اللغوي ووسائل تنميته، ودور المعلم في تنميته وكيفية قياسه. ودراسة إبراهيم (٢٠٢٣) التي استهدفت تنمية مهارات قراءة الاستماع والحس اللغوي لدى التلاميذ الفائقين لغويا بالمرحلة الإعدادية من خلال تدريس وحدة إثرائية في القراءة باستخدام منحى الاستقصاء التكراري. ودراسة محمد (٢٠٢٣) التي استهدفت تعرف أثر وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الحس اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية، ورغم أنَّ هذه الدراسات أجريت في بيئات، وأنظمة تعليمية مختلفة إلا أنها مشابهة لبيئة ومجتمع الدراسة، وقد لوحظ تنوع المتغيرات المستقلة التي استخدمتها الدراسات السابقة، واتفاق البحث الحالي مع دراسات كل من: عبد القادر (٢٠١٤)؛ والبسيوني، وسليمان، وأحمد (٢٠١٥)؛ وسقلي (٢٠٢١)؛ عبد الله؛ وطلبة (٢٠٢١)؛ ومحمد (٢٠٢٣) في تنمية مهارات الحس اللغوي، ولكن اختلف هذا البحث في الفئة المستهدفة حيث كانت الفئة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، كما اتفق البحث مع دراسات كل من: سقلي (٢٠٢١)؛ عبد الله؛ وطلبة (٢٠٢١)؛ شحاتة (٢٠٢٢)؛ إبراهيم (٢٠٢٣)، محمد (٢٠٢٣) في تحديد أبعاد الحس اللغوي. واتفق مع دراسات: عبد القادر (٢٠١٤)؛ سقلي (٢٠٢١)؛ عبد الله؛ وطلبة (٢٠٢١)؛ إبراهيم (٢٠٢٣)، محمد (٢٠٢٣) في الاعتماد المجموعة التجريبية الواحدة.

واختلف البحث الحالي جزئيًا مع دراسة شحاتة (٢٠٢٢) حيث اعتمدت هذه الدراسات على المنهج النوعي بينما اعتمد البحث الحالي على المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج النوعي والكمي معًا.

- **أدوات البحث ومواده:**

- **قائمة مهارات التواصل الشفهي:**

تمَّ إعداد هذه القائمة لتحديد المهارات الأساسية والفرعية للتواصل الشفهي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام؛ لتكون أساسًا لبناء البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية، وقد تمَّ بناء هذه القائمة بالرجوع إلى:

- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التواصل الشفهي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، منها: دراسة Zhang (2009)؛ Rahman (2010)؛ Jamshidnejad (2011)؛ العمري (٢٠١١)؛ Zare & Othman (2015)؛ تميم (٢٠١٥)؛ Hirschauer (2015)؛ الشيخ (٢٠١٥)؛ أبو العز (٢٠١٦)؛ جبل (٢٠١٧)؛ حبش (٢٠١٧)؛ عبد العال (٢٠١٧)؛ Raba (2017) ؛ الحديبي (٢٠١٨)؛ عبد العظيم (٢٠١٨)؛ بكير (٢٠١٨)؛ أبو عيدة (٢٠٢٠)؛ سيف (٢٠٢٠)؛ Алаудинова (2022).

- طبيعة مهارات التواصل الشفهي، وأهداف تعليمه، وما تركز عليه تلك الأهداف من مهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأهدافهم، ودوافعهم نحو تعلم اللغة.
- المستويات المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية، ومؤشرات تعليم مهارات التواصل الشفهي بالمستوى المتقدم الأول وفق لما نص عليه الإطار الأوروبي، والمجلس الأمريكي، والإطار الكندي، وما تركز عليه هذه المعايير والمؤشرات من مهارات.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتضمنت في صورتها الأولية (٣٧) مهارة فرعية موزعة على مهارتين رئيستين، هما: المهارات العامة للتواصل الشفهي، وتضمنت (١٥) مهارة موزعة على ثلاثة جوانب رئيسة تمثلت في: الجانب اللغوي (٥)، الجانب الفكري (٥)، الجانب التفاعلي (٥)؛ والمهارات الخاصة للتواصل الشفهي وتضمنت (٢٢) مهارة موزعة على مجالات التواصل الشفهي؛ المناقشة (٧)، المناظرة (٤)، المقابلة الشخصية (٥)، التعارف (٦).

وللتحقق من صدقها تمَّ عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عددهم (٥) محكمين، وقد أشار بعضهم إلى تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المهارات، ولم يقترح أي منهم إضافة مهارات جديدة أو حذف أية مهارات منها، وتمَّ إجراء التعديلات وفقًا لآرائهم، والجدول الآتي يتضمن القائمة في صورتها النهائية:

جدول: (١)

القائمة النهائية لمهارات التواصل الشفهي

أولا: المهارات العامة للتواصل الشفهي:	
الجانب الفكري.	تحديد الموضوع بوضوح ودقة.
	ترتيب الأفكار المرتبطة بموضوع التواصل.
	تدعيم الأفكار بالأدلّة والبراهين والشواهد.
	طرح تساؤلات مناسبة حول موضوع التواصل والإجابة عنها.
	تلخيص موضوع التواصل في عبارات دقيقةٍ لغويًّا.
الجانب اللغوي.	التحدُّث بلغة عربية فصيحة.
	نطق الأصوات والكلمات نطقًا صحيحًا.
	التحدثُ بصوتٍ واضحٍ ومسموع.
	انتقاء الكلمات والتعبيرات المناسبة للمعنى المقصود.
	التنويع في نبرات الصوت بما يلائم المعنى المراد.
الجانب التفاعلي.	تناوب الحديث بين طرفي التواصل.
	الإصغاء للمتحدث وعدم مقاطعته.
	تقديم التغذية الراجعة لتحسين عملية التواصل.
	محاولة إقناع الآخرين بوجهة نظره أثناء موقف التواصل.
	تقبُّلُ طرفي التواصل رأي الطرف الآخر واحترامه.

ثانيا: المهارات الخاصة ببعض مواقف التواصل الشفهي

المناقشة.	البدء بمقدمة مناسبة لموضوع النقاش. استقصاء جوانب الموضوع المطروح للنقاش. مراجعة الأفكار المطروحة للنقاش وتقويمها. الابتعاد عن التعصب لوجهة النظر الخاصة. التمييز بين الآراء، والحقائق، والأسباب، والنتائج. إنهاء المناقشة بخاتمة مناسبة. شكر المشاركين في المناقشة.
المناظرة.	بدأ المناظرة بنقاط الاتفاق بين طرفي المناظرة. الوصول بالخصم إلى الإقرار بصحة الأدلة المقدمة. المعارضة المنطقية والموضوعية للأدلة والشواهد المقدمة. تقبل النتائج التي تسفر عنها المناظرة.
المقابلة الشخصية.	البدء بإلقاء التحية. التعبير عن الذات بأسلوب مناسب. إظهار التفاؤل والإيجابية. الانتظار والتفكير قبل الإجابة. المرونة في الرد على الأسئلة الشخصية.
التعارف.	البدء باستهلالٍ مناسبٍ للتعارف. إبداء الرغبة في تعرف الطرف الآخر. التعريف بالنفس بعبارات دقيقة وواضحة. إظهار التواضع والرغبة لمن يرغب في التعرف عليه. إظهار الودِّ والمحبة لمن يشاركه التعارف. الابتعاد عن الأسئلة الخاصة المسببة للإحراج.

- **قائمة مهارات الحس اللغوي:**

تمَّ إعداد هذه القائمة لتحديد الأبعاد الأساسية والمهارات الفرعية للحس اللغوي للتواصل الشفهي المناسبة لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام؛ لتكون ضمن أسس بناء البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية، وقد تمَّ بناء هذه القائمة بالرجوع إلى:

- طبيعة مهارات الحس اللغوي للتواصل الشفهي، وأهداف تعليمه، وما تركز عليه تلك الأهداف من مهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الحس اللغوي لدى متعلمي اللغة ومنها: دراسة عبد القادر (٢٠١٤)؛ البسيوني، وسليمان، وأحمد (٢٠١٥)؛ سقلي (٢٠٢١)؛ عبد الحميد، ومحمد، ومحمود (٢٠٢٢)؛ شحاتة (٢٠٢٢)؛ إبراهيم (٢٠٢٣)؛ محمد (٢٠٢٣)

- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتضمنت القائمة في صورتها الأولية (٢٦) مهارة فرعية موزعة على خمسة أبعاد رئيسة تمثلت في: الأصوات اللغوية تضمنت (٥) مهارات فرعية، المفردات اللغوية (٥) مهارات فرعية، التراكيب اللغوية (٦) مهارات فرعية، الدلالات اللغوية (٦) مهارات فرعية، الأساليب اللغوية (٤) مهارات فرعية.

وللتحقق من صدقها تمَّ عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عددهم (٥) محكمين، وقد أشار بعضهم إلى تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض المهارات، ولم يقترح أي منهم إضافة مهارات جديدة أو حذف أية مهارات منها، وتمَّ إجراء التعديلات وفقًا لآرائهم، والجدول الآتي يتضمن تلك القائمة في صورتها النهائية:

جدول (٢)

قائمة أبعاد الحس اللغوي ومهاراته

البعد	المهارات الفرعية للبعد
الأصوات اللغوية	التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق.
	تعرف أثر النبر والتنغيم الصوتي في تأدية المعنى.
	تذوق المعنى الجديد حال إضافة صوت إلى الكلمة.
	التفريق بين الأصوات المهموسة والمجهورة في الكلمات.
	تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.
المفردات اللغوية	إعطاء مترادفات متنوعة للمفردة الواحدة.
	اختيار المفردة المناسبة للسياق.
	استشعار قيمة المفردة في أداء المعنى.
	تقدير قيمة المشترك اللفظي للمفردة.
	التمييز بين المفردات المتضادة تضادًا صريحًا.
التراكيب اللغوية	اكتشاف الأخطاء في التراكيب اللغوية.
	استخدام التراكيب اللغوية المناسبة للسياق.
	استشعار جمال التراكيب اللغوية في أداء المعنى.
	تعرف العلاقات المختلفة بين التراكيب اللغوية داخل النص.
	اكتشاف الفروق الدقيقة بين التراكيب والأساليب اللغوية.
	تذوق أثر المحسنات اللفظية والمعنوية في التراكيب اللغوية.
	توضيح دلالة التقديم والتأخير في أداء المعنى.
الدلالات اللغوية	تعرف حروف المعاني ودلالاتها.
	إعطاء أكثر من دلالة للتعريف والتنكير.
	الاستخدام المعجمي الصحيح للمفردات.
	تعرف دلالات ترتيب الخطاب اللغوي بشكل عام.
	اكتشاف اختلاف دلالة المفردات والتراكيب في النص اللغوي.

الأساليب اللغوية	تعرف دلالة الأساليب الخبرية والإنشائية. تقدير قيمة الأساليب البلاغية. تعرف قيمة الأسلوب اللغوي في أداء المعنى. تعرف الخصائص الفنية للأساليب اللغوية.

- **إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات لتواصل الشفهي.**

- **هدف الاختبار:** استهدف الاختبار قياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التواصل الشفهي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام.
- **وصف الاختبار:** بدأ الاختبار بمجموعة من التعليمات الموجهة للطلاب؛ لتعرف كيفية التعامل مع أسئلة الاختبار التي بلغت (٤٤) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وتكون كل سؤالٍ من جزأين؛ الأول: مقدمة تتضمن عبارة تحدد المطلوب القيام به، وقد روعي فيها الوضوح، والبساطة، في حين تمثل الجزء الثاني من السؤال في البدائل؛ حيث يتبع كل سؤالٍ أربعة بدائل؛ لتقليل أثر التخمين، وروعي توزيع الإجابات الصحيحة عشوائيًا بين البدائل، وأن تكون البدائل جميعها محتملة من وجهة نظر الطلاب، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح ألفاظها، وخلوُّها من التعقيد.
- **نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:** بلغ عدد درجات الاختبار (٤٤) درجة، موزعة على (٤٤) سؤالًا، وتم تحديد درجة لكل إجابة صحيحة، و(صفر) للإجابة الخطأ
- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

❖ **الصدق الظاهري للاختبار:** تمَّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (٩) محكَّمين؛ لإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ملاءمته للعينة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للأسئلة، واتساق البدائل المطروحة، ووضوح التعليمات، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية الاختبار، مع مراعاة بعض الملاحظات التي قاما الباحثان بمراعاتها، وإجراء التعديلات في ضوئها؛ وصولًا إلى الصورة النهائية للاختبار.

❖ **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار على (١٠) طلاب من غير طلاب التجربة الأساسية للبحث؛ وذلك من أجل: حساب زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة التي تراوحت بين (٠,٨٠- ٠,٢٠)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الاعتدالية، وحساب ثبات الاختبار الذي تمَّ بطريقتين، هما:

١- **طريقة التجزئة النصفية:** وفيها تمَّ تقسيم الأسئلة إلى جزأين متكافئين: الأول؛ للأسئلة الفردية، والثاني؛ للأسئلة الزوجية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٩٤٧)، وهو معامل ارتباط قوي؛ مما يدل على ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.

٢- **طريقة ألفا كرونباخ:** تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرو نباخ Cronbach Alpha، وبلغ مقداره (٠,٩٦) وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثمَّ يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

- **الصورة النهائية للاختبار:** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (٤٤) مفردة، من نوع الاختيار من متعدد.

- **إعداد اختبار مو اقف التواصل الشفهي ومقياس تقديره:**

- **هدف الاختبار:** استهدف الاختبار قياس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام، وتقدير مدى تمكنهم من ممارستها في مواقف حياتية.
- **وصف الاختبار:** اشتمل الاختبار على أربعة مواقف، هي: المناقشة، والمناظرة، والمقابلة، والتعارف، وتكون كلُّ موقفٍ من جزأين؛ الأول: مقدمة؛ وتضمنت فقرة توضح الموقف الذي يرجى من الطلاب القيام به، وروعي فيها الوضوح، والبساطة، وتمثل الجزء الثاني من السؤال في تكليفهم بمجاراة الموقف وتنفيذه بمشاركة زملائهم، مع مراعاة ما تعلموه من مهارات التواصل الشفهي، وتم ترك الحرية لهم في اختيار الموضوعات وفقًا لرغبتهم؛ تجنبًا للتوتر، والقلق الذي قد ينتابهم إذا طلب منهم التواصل شفهيًّا في موضوعات محددة، فالعبرة ليست بالموضوع، وإنَّما باستيفاء مهارات التواصل الشفهي الخاصة بكل موقف، وقد تمَّ وضع مجموعة من التعليمات تُوضِّح لهم كيفية التعامل مع كل موقف.
- **تصحيح الاختبار الموقفي:** تم إعداد مقياس تقدير متدرج Rubrics؛ لتقدير مستوى أداء الطلاب في مهارات التواصل الشفهي بدقة، وتكون المقياس من خمسة مقاييس فرعية، بالإضافة إلى صفحتي العنوان والتعليمات، واشتملت صفحة التعليمات على الهدف، ووصفٍ موجزٍ، بالإضافة إلى التعليمات الموجهة للمعلم؛ للاسترشاد بها، وهي على النحو الآتي:

١- مقياس تقدير متدرج للمهارات العامة للتواصل الشفهي، وقُسِّم إلى: مهارات فكرية (٥) مهارات؛ ومهارات لغوية (٥) مهارات؛ ومهارات تفاعلية (٥) مهارات.
٢- مقياس تقدير متدرج للمهارات الخاصة بموقف المناقشة، وتضمن (٧) مهارات.
٣- مقياس تقدير متدرج للمهارات الخاصة بموقف المناظرة، وتضمن (٤) مهارات.
٤- مقياس تقدير متدرج للمهارات الخاصة بموقف المقابلة الشخصية، وتضمن (٥) مهارات.
٥- مقياس تقدير متدرج للمهارات الخاصة بموقف التعارف، وتضمن (٦) مهارات.

- **مستويات تقدير الأداء للاختبار الموقفي:** تمَّ تقدير درجات الطلاب في ضوء مقاييس التقدير المتدرجة وفق ما يحققونه من المهارات المتضمنة بكل مقياس، بحيث يُعطَى لكل مهارة تحققت درجه واحدة وإن لم تتحقق تعطى صفرًا، فإن حققوا جميع المهارات المتضمنة في كل مقياس استحقوا الدرجة العظمى له، وكانوا بالمستوى الأول، وإخفاقهم في تحقيق واحدة من مهاراته يفقدهم درجتها.

- **الخصائص السيكو مترية للاختبار ومقياس تقديره:**

❖ **الصدق الظاهري للاختبار:** تمَّ التحقق منه من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (٩) محكمين؛ لإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ملاءمته لعينة البحث، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وسلامة تعليماته، وقد أشار معظم

المحكَّمين إلى صلاحية الاختبار، ووضوح تعليماته، وسلامة صياغته اللغوية، ومناسبته لمجموعة البحث.

- ❖ **صدق مقياس التقدير المتدرج:** للتحقق من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال القياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: مدى وضوح مستويات الأداء، ومدى صلاحيتها لتقدير الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية لعناصره، ومدى سلامة التعليمات ووضوحها بالنسبة للمعلم، وإضافة ما يرونه مناسبًا، وتعديل ما يرونه غير مناسبٍ، أو حذفه، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية المقاييس لتقدير الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، ومناسبة الصياغة العلمية واللغوية له، وشموله لمهارات التواصل الشفهي العامة والخاصة، وسهولة تقدير درجاته.
- ❖ **التجربة الاستطلاعية للاختبار الموقفي:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة قوامها (٢٤) طالبًا من غير طلاب مجموعة البحث الأساسية، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

١- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار الموقفي لمهارات التواصل الشفهي بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة التجريب الاستطلاعي نفسها بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، والجدول الآتي يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار:

جدول (٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار

مهارات التواصل الشفهي	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المهارات العامة	٧,٥٣	١,٨٨	٨,١٠٠	٢,٤٤	**٠,٨٢٦
المناقشة	٣,٤٦	٠,٨٩	٣,٨٣	١,٥٩	**٠,٥٣٥
المناظرة	٠,٦٦	٠,٦٠	٠,٨٠	٠,٥٥	**٠,٦١٩
المقابلة	١,٤٣	٠,٩٣	١,٧٣	٠,٩٤	**٠,٥٦٥
التعارف	١,٧٣	٠,٧٣	١,٨٣	٠,٥٣	**٠,٤٩٨
الدرجة الكلية	١٤,٨٣	٣,٦٩	١٦,٣٠	٣,٨٤	**٠,٧٥٦

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق: أنَّ قيم معامل الارتباط لأبعاد الاختبار الموقفي لمهارات التواصل الشفهي بلغت (٠,٨٢٦) للمهارات العامة، و(٠,٥٣٥) للمناقشة، و(٠,٦١٩) للمناظرة، و(٠,٥٦٥) للمقابلة، و(٠,٤٩٨) للتعارف، و(٠,٧٥٦) للدرجة الكلية للاختبار؛ وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعد مؤشرًا قويًّا على ثبات الاختبار.

١- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس التقدير المتدرج، تمَّ استخدام نمط اتفاق المصححين، حيث تم تقييم عشرة أداءات لعشرة طلاب بعد تسجيل أدائهم في الاختبار الموقفي من قبل اثنين من المصححين باستخدام المقياس، وتمَّ حساب مدى الاتفاق والاختلاف بينهم باستخدام معادلة كوبر، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الاتفاق بين درجات المصححين على مقياس التقدير المتدرج

المهارات	المهارات العامة	المناقشة	المناظرة	المقابلة	التعارف	الدرجة الكلية
الاتفاق	٨٣ %	٨٧ %	٩٢ %	٨٩ %	٩٠ %	٨٩ %

يتضح من الجدول السابق: أن نسب الاتفاق بين المصححين وفق معادلة كوبر مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس التقدير، والاطمئنان لاستخدامه في البحث.

- **الصورة النهائية للاختبار الموقفي لمهارات التواصل الشفهي ومقياس تقديره:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار الموقفي لمهارات التواصل الشفهي، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من أربعة مواقف رئيسة طلب من الطلاب تأديتها بمشاركة بعضهم البعض، وتم تسجيل أدائهم، كما أسفرت النتائج عن صلاحية المقياس لتقدير أداء الطلاب في الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي.

- **مقياس الحس اللغوي:**

- **الهدف من المقياس:** قياس أبعاد الحس اللغوي لدي طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام.
- **الصورة المبدئية للمقياس:** جاء المقياس مشتملًا على (٢٦) عبارة، تناولت خمسة أبعاد، هي: (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية- التراكيب اللغوية– الدلالات اللغوية- الأساليب اللغوية)، وقد روعي عند صياغتها أن تكون في صورة تقريرية، وقد تصدرته مقدمة تتضمن الهدف من إعداده، وطريقة تطبيقه، وأسلوب تسجيل الاستجابات، وبيانات الطالب، وصمم المقياس على طريقة ليكرت Likert الخماسية (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، وبذلك تتراوح درجات المقياس من (٢٦) إلى (١٣٠) درجة، وقد حددت الدرجات من (١- ٥)؛ حيث أعطيت

العبارة خمس درجات إذا اختار الطالب الاستجابة دائمًا، وأربع درجات إذا اختار غالبًا، وثلاث درجات إذا اختار أحيانًا، ودرجتين إذا اختار نادرًا، ودرجة إذا اختار الاستجابة أبدًا.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

❖ **الصدق الظاهري للمقياس:** تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس، وبلغ عددهم (٩) محكمين، وذلك لتعرف مدى مناسبة العبارات، ومناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات، وقد تم الأخذ بهذه الآراء والتعديلات، وفى ضوء ذلك جاء المقياس متضمنًا خمسة أبعاد يندرج تحتها (٢٦) عبارة، وعليه تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٣٠) درجة، والصغرى (٢٦) درجة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول: (٥)

أبعاد مقياس الحس اللغوي وعباراته

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	النسبة المئوية
١	الحس بالأصوات اللغوية	٥	٢٥	٥	%١٩,٢٣
٢	الحس بالمفردات اللغوية	٥	٢٥	٥	%١٩,٢٣
٣	الحس بالتراكيب اللغوية	٦	٣٠	٦	%٢٣,٠٧
٤	الحس بالدلالات اللغوية	٦	٣٠	٦	%٢٣,٠٧
٥	الحس بالأساليب اللغوية	٤	٢٠	٤	%١٥,٣٨
	المجموع	**٢٦**	**١٣٠**	**٢٦**	**%١٠٠**

❖ **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** بعد تعرف آراء السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، تم تطبيقه على أفراد التجربة الاستطلاعية التي سبق تطبيق الاختبار عليها، وقد تبين منها أنَّ المقياس مناسب للطلاب، ويتمتع بدرجة عالية من الوضوح؛ حيث لم يظهر عليهم ما يدل على غموض عباراته، أو أنَّها تفوق مستواهم، بل تجاوبوا مع جميع أبعاده، ومن نتائج هذا التطبيق، تمَّ الآتي:

١- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ، وقد بلغت قيمته (٠,٨٥) وهي قيمة مرتفعة وكافية لأغراض البحث، وعليه يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق هذا المقياس على عينة البحث الأصلية.

٢- **الصدق البنائي للمقياس:** وقد تحقق صدق البناء من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على فقرات المقياس، والدرجة الكلية له (معامل الاتساق الداخلي)، وقد تمَّ ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الستة والدرجة الكلية له، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول: (٦)

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الحس بالأصوات اللغوية	٥	٠,٩٧	٠,٠١
٢	الحس بالمفردات اللغوية	٥	٠,٨٨	٠,٠١
٣	الحس بالتراكيب اللغوية	٦	٠,٨٦	٠,٠١
٤	الحس بالدلالات اللغوية	٦	٠,٨٣	٠,٠١
٥	الحس بالأساليب اللغوية	٤	٠,٩٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس محصورة بين (٠,٨٣) و(٠,٩٧)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق بناء عبارات المقياس، وصلاحيته لقياس ما أعد لقياسه، وهذا يؤكد الصدق الظاهري له (صدق المحكمين).

- **الصورة النهائية للمقياس:** بعد التحقق من صدق المقياس وثباته ووضوح تعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن مفرداته، تمت صياغته في صورته النهائية، وجاء مشتملًا على خمسة أبعاد يندرج تحتها (٢٦) عبارة، وعليه أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

- **استمارة المقابلة الشخصية:**

تمَّ جمع البيانات النوعية في البحث الحالي بطريقتين، هما:

١- المقابلات شبه المقننة، التي يكون الباحث فيها على دراية بالأسئلة التي يريد إجابة عنها.

٢- استمارة التأمل الذاتي، التي قام الطلاب بالإجابة عن أسئلتها بصورة تحريرية.

وقد مرَّ الإعداد للمقابلة الشخصية بمجموعة من الخطوات، هي:

- **الهدف من المقابلة:** استهدفت التوصل إلى تفسيرات نوعية لنتائج الدراسة الكمية الخاصة بتحديد فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث الحالي؛ لتكتمل الرؤية عند تفسير النتائج، وتحقيق قدر من الدقة، والوضوح، والثقة في تفسيرها.

- **بناء استمارة المقابلة الشخصية:** تمَّ إعداد استمارة تضم أهم الموجهات، والأسئلة المقترحة، وضمت صفحة لتسجيل البيانات، والأسئلة المقترح النقاش حولها، وقد تمَّ الاعتماد على المقابلات الشخصية المتعمقة؛ حيث تمت بصورة جماعية- مجموعات النقاش البؤرية-.
- **صدق استمارة المقابلة الشخصية:** تمَّ التحقق من صدق الاستمارة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس؛ وقد طالب بعض المحكمين بإعادة ترتيب بعض الأسئلة؛ لتبدأ المقابلة بسؤال تمهيدي، ثم يتم التدرج في تعميق الأسئلة، ولكنهم أقروا جميعًا بصلاحيتها لتحقيق الهدف منها بعد إعادة ترتيب الأسئلة، وقد تمَّ مراعاة الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاستمارة قبل تطبيقها.
- **ثبات استمارة المقابلة الشخصية:** للتحقق من ثبات الاستمارة تمَّ تطبيقها على طلاب العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠) طلاب؛ مرتين بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا بعد تعرضهم لدراسة جزء من البرنامج؛ وتمَّ تجميع استمارات الطلاب، وإعطاء درجة لنسبة الاتفاق بين استجابة كل طالب على الاستمارة في المرتين، كما قام زميل آخر بتقييم استجابات الطلاب، وتمَّ حساب معامل الاتفاق مع الزميل باستخدام اختبار كاندل تاو Kendall's tau_b وبلغ (٠,٨٦), كما تمَّ حساب معامل الاتفاق باستخدام اختبار سبيرمان spearman's rho وبلغ (٠,٨٩) وهو معامل اتفاق مرتفع، ويشير إلى ثبات الاستمارة.
- **خطوات إجراء المقابلة: مرَّإجراء المقابلة الشخصية مع الطلاب بالخطوات الآتية:**

- تحديد موعد المقابلة؛ تمَّ تحديد موعد المقابلة تزامنًا مع بداية البرنامج؛ حيث تمَّ إجراء المقابلة مرتين بعد الانتهاء من دراسة البرنامج مباشرة؛ الأولى: تمت فيها المقابلة الشخصية المتعمقة مع الطلاب، والثانية: تمَّ فيها تطبيق استمارة التأمل الذاتي.
- تنفيذ المقابلة: تمَّ إجراء المقابلة بطريقتين؛ الأولى: شفهية؛ حيث تمَّ تجميع طلاب البرنامج، وطرح الأسئلة عليهم بصورة جماعية- مجموعة النقاش البؤرية-، والتوسع فيها، وترك الحرية لهم للتعبير عن آرائهم بصورة ديمقراطية، مع القيام بتسجيل استجاباتهم على الأسئلة الموجهة لهم بشكل مباشر.
- وأما الطريقة الثانية: فتمَّ فيها تطبيق استمارة التأمل الذاتي بصورة تحريرية كتابية؛ حيث تمَّ تجميع الطلاب للإجابة عن أسئلتها بصورة كتابية؛ لإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بحرية كاملة تفاديًا لتحفظ بعضهم عن الإدلاء بآرائهم بصورة شفهية حرجًا من زملائهم، أو المعلم.
- تفريغ البيانات: بعد الانتهاء من تطبيق استمارة التأمل الذاتي، تم تجميع الاستمارات من الطلاب، وتفريغ البيانات التحريرية جنبًا إلى جنب مع البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلة الشخصية؛ تمهيدًا للاعتماد عليها في تفسير نتائج البحث.

- **البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية:**

- **تحديد الهدف العام من البرنامج:** تعد عملية تحديد الهدف أو الأهداف اللبنة الأولى في بناء أي برنامج، حيث يتم في ضوئها إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج، وأساليب تدريسه، ووسائله التعليمية، وأدوات تقويمه، لذا تمَّ تحديد الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة من طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية.

- **مبررات إعداد البرنامج:**

✓ نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية الأنشطة اللغوية في تعليم اللغة وأهميتها.
✓ تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالًا صحيحًا يراعي مقتضيات المقام المختلفة.
✓ توصيات عدد كبير من الندوات والمؤتمرات المتعلقة باللغة العربية، التي شددت على ضرورة تطوير أساليب التدريس، وإتقان مهارات التواصل اللغوي، والحس اللغوي لدى غير الناطقين باللغة العربية.
✓ حاجة أي مستمع/ مُتحدّث إلى التدرب على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث ليكون قادرًا على أن يتعامل مع مواقف التواصل المختلفة.
✓ التعرض الزائد للمواقف الطبيعية الواقعية يزيد من فعالية كفاية المتعلم (المستمع/ المتحدّث) التواصلية في المواقف اللغوية المختلفة، ويرفع حسه اللغوي.

- **تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج:** استهدف البرنامج عينة من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد الوسطية وثقافة السلام في جمهورية جيبوتي.
- **اختيار محتوى البرنامج:** يتحدد محتوى البرنامج تبعًا للهدف العام للبرنامج، ويشتمل محتوى البرنامج عادة على المعلومات والمعارف التي ستقدم للمتعلمين، والمهارات، والطرائق والأساليب التي يمكن استعمالها لتنمية الأداء وتحسينه. وقد روعي عند إعداد محتوى البرنامج: مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، وطبيعة المهارات المستهدف تنميتها، وطبيعة الأنشطة اللغوية ومتطلباتها، واحتياجات المتعلمين، والتتابع والتدرج في عرض محتوى البرنامج، والاستعانة بعدة مصادر للمعلومات التي تقدم.

جدول (٧)

دروس البرنامج التعليمي وعدد ساعات كل درس

دروس البرنامج	زمن التدريس
التواصل الشفهي	أربع ساعات
ثقافة الطعام	أربع ساعات
آداب الطعام	أربع ساعات
خبز وملح	أربع ساعات
مناظرة بين الليل والنهار	أربع ساعات
الإقبال على تعلم اللغة العربية (مقابلة)	أربع ساعات
المجموع	**٢٤ ساعة**

- **اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية:** انطلاقًا من الهدف العام للبرنامج تم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج في أهداف الدروس المتضمنة فيه.

- **تحديد زمن تنفيذ البرنامج:** حدد زمن تنفيذ البرنامج في (٩) أسابيع موزعة على الفصل الدراسي الثاني من العام: ٢٠٢٣/٢٠٢٤م في معهد الوسطية وثقافة السلام، بواقع يومين في الأسبوع، أما زمن كل درس على حدة، فقد حُدد وفقًا لنتائج التجربة الاستطلاعية للبرنامج.
- **تحديد طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج:** يعتمد البرنامج على الأنشطة اللغوية في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، ومن المعروف أنَّه لا توجد طريقة مثلى في التدريس، ولتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي بخاصة، لذا يمكن استعمال طرائق عديدة، ومنها: الحوار (المناقشة- المقابلة)، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، الطريقة الاستنتاجية، والطريقة الاستقرائية.
- **تحديد الوسائل التعليمية:** اختيرت الوسائل التعليمية المستخدمة في عملية التدريس، مع مراعاة ارتباطها بالأهداف، والمحتوى، وأساليب التقويم، وإتاحة فرص المشاركة الفاعلة للمتعلمين جميعهم، وإسهامها بشكل مباشر في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى المتعلمين، وتمَّ الاستعانة بالوسائل التعليمية المتمثلة في: صور تناسب موضوعات الدروس، كتب، وصحف، ونشرات، ومجلات، وأفلام وثائقية، وفيديو، وجهاز حاسوب، شفافيات، وجهاز عرض.
- **الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج:** حددت الأنشطة التعليمية التعلمية بحسب المهارات المستهدفة، وبحسب أهداف الدرس. وتضمنت أنشطة تمهيدية، وتنفيذية، وختامية، مع مراعاة مجموعة من المعايير، منها: التدرج من السهولة إلى الصعوبة، والشمول بحيث يتضمّن كل درس مجموعة مختلفة من الأنشطة، وسهولة التطبيق، والتنوع والإثارة والتشويق، وتلبية حاجات المتعلمين وميولهم، وتحفيزهم على توليد الأفكار، ومراعاة الفروق الفردية، وإسهامها في تحقيق أهداف البرنامج.

وتمَّ التنويع في الأنشطة اللغوية المستخدمة ما بين (المقابلات الشخصية- والمناظرات- والمناقشات...) انطلاقاً من مبدأ أساسي، هو أنَّ زيادة دافعية المتعلمين من أهم مسؤوليات المعلم، وتنويع الأنشطة يساعد على ذلك، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التعلم، ويخلق توازنًا في العلاقة بين المعلم والمتعلمين.

ويعد تنويع الأنشطة من أهم عناصر التعلم النشط، لأنه يستجيب لخصائص المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم يتبادلون الأدوار بين المستمع والمتحدّث بمرونة أكثر، وهنا على المعلم الربط بين الأنشطة التعليمية التعلمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة؛ لأنها تعزّز فهم اللغة الهدف، وتحفّز تفاعل المتعلمين واستعمالهم لها.

- **أساليب تقويم البرنامج:** تمَّ اعتماد أساليب تقويم متنوعة، فهناك اختبار معرفي للتواصل الشفهي، وآخر أدائي، ومقياس للحس اللغوي قبل تدريس البرنامج، وبعد تدريسه، وهناك أنشطة التمكن من مهارتي (الاستماع والتحدث) في كل درس. وحددت في ضوء الإجراءات بـ:

- **التقويم القبلي: وتمثل في:** اختبار معرفي لمهارات التواصل الشفهي- اختبار أدائي لمهارات التواصل الشفهي- مقياس الحس اللغوي.
- **التقويم البنائي:** تمَّ أثناء تطبيق البرنامج المقترح، بهدف الكشف عن مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية. وتمَّ فيه: طرح عدد من الأسئلة حول محتوى الدرس المعطى،

والمهارات المستهدفة- تكليف المتعلمين بعدد من الأنشطة والواجبات- تقويم الأقران في العروض التقديمية، من خلال بطاقة الملاحظة التي وزعت عليهم- المناقشة العلنية للأخطاء اللغوية التي يرتكبونها في تقديم عروضهم، وتصويبها- توفر التغذية الراجعة الفورية التي تؤدي إلى تعزيز الإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابة الخطأ.

- **التقويم النهائي للبرنامج: وتمثل في:** اختبار معرفي لمهارات التواصل الشفهي- اختبار أدائي لمهارات التواصل الشفهي- مقياس الحس اللغوي- استمارة المقابلة الشخصية والتأمل الذاتي.

- **التجربة الاستطلاعية للبرنامج:** هدف تطبيق التجربة الاستطلاعية إلى تعرف مدى ملاءمة الأنشطة المصممة في البرنامج لمستوى المتعلمين، والوقوف على الصعوبات التي قد تعترض عملية التطبيق؛ لوضع الحلول الممكنة لتلافيها، لذا تمَّ تدريس درس واحد من كل وحدة في البرنامج لعيّنة من غير العينة الأساسية للبحث.

- **دليل المعلم:**

تمَّ إعداد دليل للمعلم؛ للاسترشاد به في تدريس دروس البرنامج المقترح، وليبني على شاكلته من أراد تعميم فكرته على مراحل تعليمية مختلفة، وقد اشتمل على الأهداف الخاصة بكل درس، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والأنشطة اللغوية التي تضمنتها درس، وكيفية استخدام أنواع التقويم (المبدئي- والتكويني- والنهائي).

ثالثًا: نتائج البحث:

- **النتائج الكمية:**

❖ **نتيجة الفرض الأول:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل اللغوي الشفهي لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٨)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	١٤,٠٦	٣,٧٣	٢٩	٣١,٩٧	٠,٠١	٠,٩٢٢	كبير
البعدي	٣٠	٣٧,٠٣	٣,٠١١					

يتضح من نتائج الجدول السابق: أنَّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تَعدُّد المتغيرات التابعة، تمَّ تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠١) على عدد المتغيرات التابعة، وعددها (٧)، وبذلك نتج مستوى دلالة جديد يساوي (٠,٠٠١)، بقيمة جدولية تساوي (٣,٦٥٩) عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وُجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى عينة البحث.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تمَّ الاعتماد على مؤشر مربع إيتا (η^2)؛ حيث يشير حسن (٢٠١١) إلى أن التأثير الذي يُفسر (٠,٠١) من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل أو منخفض، والتأثير الذي يُفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط، والتأثير الذي يُفسر (٠,١٤) أو أكثر من التباين الكلى يدل على تأثير قوى.

وبحساب حجم التأثير وجد أنه بلغ (٠,٩٢٢)، ومستواه كبير؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

- ❖ **نتيجة الفرض الثاني:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٩)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	٧,٥٣	١,٨٩	٢٩	٢٣,٦٧	٠,٠١	٠,٦٧٦	كبير
البعدي	٣٠	١٢,٦٠	١,٦٧					

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٣,٦٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تعدد المتغيرات التابعة؛ تم تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، فنتج مستوى دلالة جديد يساوي (٠,٠٠١)، بقيمة جدولية تساوي (٣,٦٥٩)، عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وجد أنَّ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي لصالح البعدي.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تمَّ حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$)، فوجد أنَّه يساوي (٠,٦٧٦)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشِّرا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات العامة للتواصل الشفهي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

- ❖ **نتيجة الفرض الثالث:** نص الفرض على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٠)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	٣,٤٧	٠,٨٩٦	٢٩	٢٠,٩٣	٠,٠١	٠,٧٠٦	كبير
البعدي	٣٠	٦,٣٧	٠,٩٩٩					

يتضح من الجدول السابق: أنَّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٠,٩٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تعدد المتغيرات التابعة؛ تم تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، فنتج مستوى دلالةٍ جديدٍ يساوي (٠,٠٠١)،

بقيمة جدولية (٣,٦٥٩)، عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وُجِدَ أنَّ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2)، فوجد أنَّه يساوي (٠,٧٠٦)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناقشة لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

- ❖ **نتيجة الفرض الرابع:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١١)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	٠,٦٦٧	٠,٦٠٦	٢٩	١٦,٥٥١	٠,٠١	٠,٦٢٢	كبير
البعدي	٣٠	٢,٢٠	٠,٦١٠					

يتضح من الجدول السابق: أنَّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٦,٥٥١)، عند مستوى (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تعدُّد المتغيرات التابعة؛ تم تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، فنتج مستوى دلالةٍ جديدٍ يساوي (٠,٠٠١)، بقيمة جدولية (٣,٦٥٩)، عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة.

ولتعرُّف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) فوُجد أنَّه يساوي (٠,٦٢٢) ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشِّرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المناظرة لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

- ❖ **نتيجة الفرض الخامس:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٢)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	١,٤٣	٠,٩٣٥	٢٩	,٦٩ ١١	٠,٠١	٠,٤٨١	كبير
البعدي	٣٠	٣,٠٧	٠,٧٨٥					

يتضحُ من الجدول السابق: أنَّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١١,٦٩)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تعدُّد المتغيرات التابعة؛ تمَّ تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، فنتج مستوى دلالةٍ جديدٍ يساوي (٠,٠٠١)، بقيمة جدولية تساوي (٣,٦٥٩)، عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة.

ولتعرُّف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تمَّ حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) فوُجد أنَّه يساوي (٠,٤٨١)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تمَّ رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف المقابلة لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.

- **نتيجة الفرض السادس:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تمَّ استخدام اختبار (T- test) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف لدى عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٣)

الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع η^2	حجم الأثر
القبلي	٣٠	١,٧٣	٠,٧٣٩	٢٩	١٦,٩٨	٠,٠١	٠,٦٤٦	كبير
البعدي	٣٠	٣,٩٠	٠,٨٨٥					

يتضحُ من الجدول السابق: أنَّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٦,٩٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بقيمة جدولية (٢,٧٥٦)، عند درجة حرية (٢٩)، ولعزل تأثير تعدد المتغيرات التابعة؛ تمَّ تعديل مستوى الدلالة من خلال معادلة بان فروني، فنتج مستوى دلالة جديد يساوي (٠,٠٠١)، بقيمة جدولية تساوي (٣,٦٥٩)، عند درجة حرية (٢٩)، وبمقارنة قيمة (ت) المحسوبة، بقيمة (ت) الجدولية طبقًا لمعادلة بان فروني، وجد أنَّ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي للجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف.

ولتعرُّف حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تمَّ حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) فوجد أنَّه يساوي (٠,٦٤٦)، ومستواه كبيرٌ؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الجانب الأدائي للمهارات الخاصة بموقف التعارف لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث.

❖ **نتيجة الفرض السابع:** نص الفرض على أنَّه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس اللغوي لدى عينة البحث في مواقف التواصل الشفهي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض: تمت المقارنة بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس بأبعاده (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية– التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية– الأساليب اللغوية)، وذلك باستخدام اختبار(ت) T.test للعينات المرتبطة؛ والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الحس اللغوي ككل

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٢٧,١٣	٧,٢٦	٣٦,١٥	٠,٠٥
البعدي	٣٠	١٠٨,٨١	٧,٣٣		

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات الطلاب في مقياس الحس اللغوي بأبعاده الخمسة (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية– التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية– الأساليب اللغوية) قبليًا بلغ: (٢٧,١٣) بانحراف معياري قدره: (٧,٢٦)، وأنَّ متوسط درجاتهم في المقياس نفسه بعد دراستهم للبرنامج القائم على الأنشطة اللغوية بلغ: (١٠٨,٨١) بانحراف معياري قدره: (٧,٣٣)؛ ولتعرف مستوى دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، تمَّ حساب قيمة: (ت) للفروق بين المتوسطين، فوجد أنَّها تساوى: (٣٦,١٥)، وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنَّها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنَّ تحسنًا واضحًا قد حدث في الأداء البعدي لطلاب مجموعة البحث في الحس اللغوي ككل مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية الحس اللغوي لدى عينة البحث.

وأما فيما يخص نتائج كل بعد من أبعاد الحس اللغوي على حدة، فيمكن توضيحها فيما يأتي:

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" للتطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد الحس اللغوي

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأصوات اللغوية	قبلي	٣٠	٥,٦٦	١,٣٢	٣٠,٣٨	٠,٠٥
	بعدي	٣٠	١٩,٩٣	٢,٠٩		
المفردات اللغوية	قبلي	٣٠	٤,٣٦	١,٣٧	٣٤,٥٨	٠,٠٥
	بعدي	٣٠	١٨,٦٠	١,٩٩		
التراكيب اللغوية	قبلي	٣٠	٦,٩٣	١,٧٤	٣٨,٦٧	٠,٠٥
	بعدي	٣٠	٢٣,٨٠	١,٧٧		
الدلالات اللغوية	قبلي	٣٠	٥,٤٣	٢,٤٣	٢٨,١٩	٠,٠٥
	بعدي	٣٠	٢١,٦٠	٢,٠١		
الأساليب اللغوية	قبلي	٣٠	٤,١٣	٢,١١	١٧,٢٢	٠,٠٥
	بعدي	٣٠	١٣,١٦	١,٩٦		

يتضح من الجدول السابق: أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي في كل بعد من أبعاد الحس اللغوي: (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية– التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية– الأساليب اللغوية)؛ وذلك لصالح القياس البعدي، وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنَّها دالة إحصائيًا عند مستوى: (٠,٠٥)، وهذا يعني أنَّ تحسنًا واضحًا قد حدث في أداء طلاب مجموعة البحث، وأنَّ للبرنامج القائم على الأنشطة اللغوية قد أسهم في تنمية كل بعد من أبعاد الحس اللغوي لدى عينة البحث.

ولتحديد فاعلية البرنامج في تنمية أبعاد الحس اللغوي، تم حساب نسبة الكسب المعدل، باستخدام معادلة Blake للكسب المعدل، الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

نسبة الكسب المعدل للبرنامج في أبعاد الحس اللغوي

درجة المقياس	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب	دلالة النسبة
١٣٠	٢٧,١٣	١٠٨,٨١	١,٤٢	أكبر من: ١ صحيح

يتضح من الجدول السابق أنَّ البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية يتصف بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة في تنمية أبعاد الحس اللغوي: (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية– التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية– الأساليب اللغوية) التي سبق تحديدها، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لعينة البحث (١,٤٢)، وهى أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أنَّ البرنامج يتصف بالكفاءة والفاعلية والقدرة على تنمية أبعاد الحس اللغوي (الأصوات اللغوية– المفردات اللغوية– التراكيب اللغوية- الدلالات اللغوية– الأساليب اللغوية) لدى عينة البحث.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الموجه وهو: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحس اللغوي لدى عينة البحث في مواقف التواصل الشفهي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث.

- **النتائج الكيفية:**

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج التحليل الكيفي لبيانات البحث الكيفية التي تمَّ الحصول عليها من المقابلة الشخصية مع الطلاب وجهًا لوجه، واستمارة التأمل الذاتي التي أجاب عنها الطلاب، وذلك بعد تفريغ البيانات، وترميزها تحت محاور معينة؛ للإجابة عن الأسئلة الكيفية للبحث.

وتم اتباع إحدى طرائق التحليل الكيفي للبيانات التي يرمز إليها بالرمز (P.E.E.L)؛ حيث تم البدء بالنقطة الأساسية (Point) وهي الفكرة الرئيسة، يليها المثال (Example)؛ وهو المقطع المقتبس من المقابلة، أو الاستمارة دون تغيير، أو تعديل، ثم الشرح (Explanation)؛ وتضمن التفسير، والتوضيح من وجهة نظر الباحثين، وخبرتهما، وثقافتهما، وفلسفتهما الخاصة، ثمَّ الربط (Link)؛ وفيه تمَّ ربط ما تمَّ التوصل إليه بالدراسات السابقة، والنظريات، وقد تمَّ تنفيذ الخطوات الثلاثة الأولى هنا، وإرجاء الخطوة الرابعة إلى تفسير النتائج، ومناقشتها، وفيما يأتي عرض البيانات الكيفية للبحث:

- **ما مناسبة توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي من وجهة نظر عينة البحث؟**

بعد ترميز البيانات التي تمَّ الحصول عليها حول النقطة السابقة، تمَّ تصنيفها تحت مجموعة من الفِكَر الأساسية، أو الموضوعات Themes وذلك على النحو الآتي:

- **الاعتماد على الأنشطة اللغوية يثري الثروة اللغوية لدى الطلاب.**

من الأدلة على ذلك ما أشار إليه الطالب (٣) بأنَّه تمكن من تعرف معاني الكثير من المفردات الجديدة؛ حيث قال: "هذا البرنامج يرشدني أن أعرف الكثير من المفردات التي لم أكن أعرفها من قبل"(١)، كما أشار الطالب (٦) إلى أنَّ البرنامج قوَّى لديه مهارة الإنشاء، وجعله يشعر بجمال اللغة العربية؛ حيث قال: "إنه برنامج رائع ساعدني على إنشاء وابتكار جمل وعبارات ترفع مستوى اللغة

(١) تم وضع الاستجابات بين علامتي تنصيص؛ لوجود أخطاء في الإملاء والصياغة؛ لأنها كتبت بنصها دون تغيير، أو تعديل.

العربية، وجعلني أتذوق جمال اللغة العربية أكثر ومعرفة أنَّ اللغة العربية الفصحى ليس مجرد محاضرات ودروس بدون تطبيق"، واتفق معه في ذلك الطالب (٩)؛ حيث قال "البرنامج رائع، يقوى مهارات الإنشاء والإملاء واللغة العربية عمومًا يساعد على تطور الفِكَر لدى الطالب" كما أوضح الطالب (١٣) أنَّ الموضوعات التي تضمنها البرنامج كانت مشوقة؛ مما جعله يتفاعل مع البرنامج؛ حيث قال: "البرنامج يأتي بالموضوعات الممتعة والمشوقة وزيادة في النشاطات والتحدث عن الموضوع أكثر وبالتفصيل أكثر"، كما أوضح الطالب (١٧) أنَّ البرنامج أعجبه كثيرًا وساعده على تعرف خطوات النشاطات اللغوية؛ وعبر عن ذلك بقوله "أسلوب أعجبني كثير وهذا أيضًا يعطي الطالب أفكار رهيبة وأسلوب جديد يتعلم منه"، كما قال الطالب (١٩) "ساعدنا البرنامج على تقوية اللغة العربية كان ممتاز"، في حين أوضح الطالب (٢٠) أنَّه شعر بتحسن في مستواه بعد دراسته للبرنامج، وأنَّه أصبح قادرًا على التحدث في بعض الموضوعات والتعبير عما يريد؛ حيث قال "ساعدني البرنامج في أنني ما كنت أستطيع التعبير عن أي شيء".

وقد خالف الأدلة السابقة دليل واحد هو قول الطالب (١٢) "لا أستطيع دراسة برنامج لأني لا أعرف ماذا أنت تريد أقول أو اكتب عن أنشطة، وأخاف الجواب يكون خطأ".

من خلال الأدلة المذكور أعلاه اتضح أنَّ الاعتماد على فلسفة الأنشطة اللغوية في إعداد نصوص البرنامج وتقديمها للطلاب ساعد على زيادة الثروة اللغوية لديهم، وذلك من خلال حثهم على الرجوع إلى المعجم؛ لتعرف معاني الكلمات الغامضة عليه، كما ساعدهم على تذوق جمال اللغة العربية الفصحى عندما حاولوا صياغة أفكارهم بها، كما عمل على تقوية مهارات الإنشاء لديهم من خلال طرح مجموعة من الأنشطة التي تتطلب الحديث حولها.

وأما الدليل الذي خالف تلك الأدلة فمن الممكن أن يكون السبب الذي جعل الطالب يحجم عن دراسة البرنامج، هو حرصه الشديد على أن تكون جميع تفاعلاته مع الأنشطة نموذجية، أو أنَّه لم يقرأ دليل الدارس بعناية؛ لكي يعلم أنَّه لا توجد تفاعلات نموذجية مع أنشطة البرنامج تمَّ تحديدها بشكل مسبق؛ مما يشير إلى ضرورة التأكيد على شرح الدليل للطلاب قبل البدء في دراسة أي برنامج تعليمي، وتعريفهم بطبيعة العمل؛ لأنه يترتب عليه تذليل كثير من الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطلاب.

- **الأنشطة اللغوية تثري الفهم، وتساعد على الإنتاج اللغوي.**

من الأدلة المؤيدة لذلك إشارة الطالب (٣) إلى أنَّه أصبح قادرًا على فهم بعض العبارات التي كانت غامضة عليه قبل دراسته للبرنامج؛ حيث قال: "هذا البرنامج له فوائد كثيرة والذي استفيد بها في أن أعرف معنى كلمات جديدة وأفهم عبارات كثيرة ما كنت أفهمها قبل هذا البرنامج"، في حين أشار الطالب (٨) إلى أنَّ عدم التركيز على الأخطاء شجعهم على أخذ زمام المبادرة في التحدث عن المطلوب في الأنشطة؛ حيث قال: "إن هذا البرنامج ساعد على نمو مهارتي في فهم الأحاديث المتنوعة"، في حين أوضح الطالبان (٦, ٩) أنَّ البرنامج ساعدهما في تنمية مهارات الفهم، وتعلما منه كيفية المناقشة والحوار؛ وعبر عن ذلك الطالب (٦) بقوله: "انه برنامج مفيد في تنمية مهاراتي في اللغة العربية وأصبحت افهم وأتناقش مع زملائي"، والطالب (٩) بقوله: "إنه برنامج رائع يساعد على ابتكار وإنشاء أحاديث متنوعة" كما أشار الطالب (١٠) إلى أنَّه تعلم من البرنامج كيفية إجراء المقابلة، والمناقشة، وتصحيح الأخطاء التي وقعت فيها؛ حيث قال "البرنامج ساعد في قيامي بالمقابلة والمناقشة وأصلح أخطائي اللغوية ومفردات أقولها بشكل صحيح مرة ثانية".

من الأدلة السابقة اتضح أنَّ الاعتماد على الأنشطة اللغوية ساعد على نمو مهارات الفهم، والإنتاج اللغوي؛ حيث وجد الطلاب نوعًا من الألفة بينهم وبين دروس البرنامج؛ مما دفعهم إلى الإقبال على دراسة البرنامج، والتفاعل مع أنشطته اللغوية، كما استمتعوا بدراسة البرنامج؛ فقد طالب بعض الطلاب بتعميم الدراسة في المناهج الأخرى بالاعتماد على الأنشطة اللغوية؛ نظرًا لأن الدراسة من خلالها شجعتهم على التعبير، والتحدث من غير خوف، أو قلق من الوقوع في الأخطاء التي استطاعوا تصويبها فيما بعد سواء من خلال المعلم في نهاية الدرس، أو من خلال زملائهم أثناء تفاعلهم مع الأنشطة.

- **ساعد التعزيز على شحذ دافعية الطلاب للمشاركة في الأنشطة اللغوية.**

توجد مجموعة من الأدلة القوية المؤيدة لهذه النقطة، منها ما أشار إليه الطالب (٢) أنَّ تشجيع المعلم له حفزه على التفاعل مع الأنشطة؛ حيث قال: "الاستاذ يقول انت رائع في أداء النشاط هذا شجعني كثيرا على التحدث في أنشطة البرنامج"، كما اتفق معه الطالب (٧) في ذلك؛ فقال: "الاستاذ شجعنا على الاستماع والتحدث في النشاطات المتنوعة"، كما أشار الدارس (١٢) إلى أنَّ تعزيز المعلم لمشاركته أشعره بأنَّ إجاباته وتفاعلاته مع الأنشطة على الوجه الذي ينبغي أن يكون؛ مما جعله يشعر بالسعادة، ويقبل على دراسة البرنامج؛ وعبَّر عن ذلك بقوله: "عندما أشارك في النشاط الاستاذ يقول أنا رأيتك تؤدي بشكل ممتاز", أما الطالب (١٥) فأوضح أنَّه لما شاهد تعزيز المعلم لزملائه, أقبل هو أيضًا على التفاعل مع الأنشطة؛ حتى ينال تعزيزًا مثلهم؛ وعبَّر عن ذلك بقوله: "أثناء قيام الزملاء بالأنشطة وجدت الاستاذ يقول كلمات جميلة للأصدقاء هذا شجعني على المشاركة حتى احصل على تشجع".

تؤكد الأدلة السابقة على أنَّ تشجيع الطلاب، وتعزيز استجاباتهم من الأمور المهمة التي أثرت نشاطات البرنامج؛ إذ كان الطلاب يتسابقون في التفاعل مع الأنشطة؛ حتى ينال كل منه التعزيز من المعلم، مما يؤكد على أهمية الدعم والتعزيز للطلاب في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، فحديث الطالب بشكل فردي يقوي ثقته بنفسه ويجعله يبذل أقصى طاقاته في العملية التعليمية؛ حتى ينال ثقة المعلم وتشجيعه ورضائه.

- **ما العوامل التي أدت إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث؟**

أرجع كثير من الطلاب سبب تحسُّن أدائهم في مهارات التواصل الشفهي، والحس اللغوي في مواقف التواصل اللغوي الشفهي إلى مجموعة من الأسباب التي أمكن توضيحها من خلال تفريغ إجاباتهم على النحو الآتي:

- **تنوع الأنشطة، ووضوحها، وتطبيقها داخل الصف تحت إشراف المعلم كان من أبرز العوامل التي ساعدت على تحسن أدائهم في مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي.**

يدل على ذلك ما أشار إليه الطالب (٣) إلى أنَّ أنشطة البرنامج قد حقَّقت له جانبًا كبيرًا من المتعة؛ لتنوعها، ووضوحها، وتنميتها لحسه اللغوي، وتشجيعه على الحوار والمناقشة؛ بقوله " كنت أشعر بمتعة عند ما أطبق الأنشطة مع زملائي، أتحدث معهم، ويشجعني المعلم"، وقد وافقه في ذلك الطالب (٥) حيث قال: "هذا البرنامج به أنشطة كثيرة ومهمة في المناظرة، والمقابلة،

والتعارف"، وأشار الطالب (٧) أنَّ تطبيقه للأنشطة داخل الفصل كان فرصةً له في التحدث أمام زملائه دون خوف أو خجل، وأنَّه كان يتعلم من أخطائه، ويُحَسِّن من أدائه عندما تُتاح له الفرصة بإعادة المحاولة؛ بقوله: "حققت لي الأنشطة متعة عند تطبيقي لها بالفصل، عندي فرصة للمحاولة أن أتكلم بدون خوف أو خجل، ويمكن لي أن أصحِّح الأخطاء في المرات الماضية، وأحسَّنها"، ووافقه في ذلك الطالب (١٣) حيث أشار إلى أنَّ تطبيق الأنشطة داخل الصفِّ مكَّنه من مشاهدة أداء الزملاء، والاستفادة من أخطائهم لتداركها؛ بقوله: "كنت أشاهد زملائي، وأتعلم منهم، حتى أتحدث، وأتعلم من الخطأ"، في حين أشار الطالب (٩) إلى أنَّ تطبيق الأنشطة داخل الصف قد شجَّعه على التحدُّث، ونمَّى لديه حسه اللغوي، وذلك بقوله "الأنشطة شجعتني على الحديث، وتنمي الحس اللغوي لدي عند الحديث، وتدعم فهمي للمحتوى"، كما أشار الطالب (٢٤) إلى أنَّ دراسته للبرنامج، وتطبيقه للأنشطة بالفصل تحت إشراف المعلم قد أفاده كثيرًا، وأنَّه لم يكن لديه القدرة على الكلام بالفصل قبل دراسته للبرنامج؛ بقوله: "الأنشطة مهم جدًّا، استفدت كثيرا؛ لأن أنا لا أعرف كيفية التكلم أمام الفصل قبل دراستي هذا البرنامج، والآن أعرف كيفية المناقشة، والمناظرة، والمقابلة والتعارف، وأستطيع التكلم أمام الفصل"، في حين أشار الطالب (٢٣) إلى أنَّ الأنشطة التي طبقها بالفصل قد شجعته كثيرا على الكلام أمام الآخرين، وساعدته في تحديد هدفه عند تواصله مع الآخرين؛ بقوله "أنشطة تشجعني على الكلام مع الآخرين، وتساعدني لتحديد الهدف من المقابلة مع الآخرين"، وقد وافقه في ذلك الطالب (١٤) بقوله: "الشرح واضح، وزاد الحس اللغوي لدي عند التحدث مع زملائي، الأنشطة ممتعة، وعجيبة بالنسبة لي"، كما أشار الطالب (٩) إلى أنَّ البرنامج قد زاد معلوماته، ومهاراته عن التواصل الشفهي، لا سيما المقابلة الشخصية، التي يود أن يتقنها لأهميتها في حياته المستقبلية؛ وعبَّر عن ذلك بقوله: "الحمد لله أنا أشعر بالفرح بتعليم هذه المهارات، لأن زيادة معلوماتي ومهاراتي خصوصًا في المقابلة الشخصية التي تواجهني في المستقبل".

- **توافر النماذج الممثلة للأداء، وإتاحة الفرصة لهم بالتكرار ساعد في تحسن أدائهم في مهارات التواصل الشفهي، وتحسن مستوى الحس اللغوي لديهم في موقف التواصل اللغوي.**

من الأدلة على ذلك ما أشار إليه الطالب (٨) من أنَّه قد استمتع أثناء دراسته للبرنامج؛ بقوله: "برنامج به الكثير من الصور الجميلة، أستمتع بمشاهدتها"؛ وقد وافقه في رأيه الطالب (٧) بقوله: "هذا البرنامج ممتع به كثير من المعلومات الجميلة"، ووافقهما أيضًا الطالب (٢٠) بقوله: "الصور تعطيني الأمثلة جيدة، وزيادة فهمي في كل الحلقة"، كما أشار الطالب (١٢) إلى أنَّ البرنامج به العديد من الصور التي ساعدته في إتقان المهارة، وأنَّ إتاحة الفرصة له بتكرار التدريب قد أسهم في تحسُّن أدائه، وظهر ذلك في قوله: "هذا برنامج مهمٌّ جدا به صور كثيرة ورائعة استفدت منها في التعلم والتواصل، شاهدت الصور أكثر من مرة لتعلم المهارة بشكل جيد".

وبتأمل هذه الأدلة يتضح الآتي:

- أنَّ إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق أنشطة التعلُّم داخل الصف الدراسي قد مكَّنَهم من إتقان مهارات التواصل الشفهي.
- أنَّ إعطاء الطلاب وقتًا كافيًا لتطبيق المهارات داخل الصف الدراسي بدلًا من استغلاله في الشرح النظري وفقًا للتعلم المعتاد، قد مكَّنَهم من إتقان مهارات التواصل الشفهي.

- أنَّ إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق المهارات تحت إشراف المعلم وتوجيه، وأمام زملائه، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من المعلم والزملاء قد مكنهم من إتقان مهارات التواصل الشفهي.
- أنَّ إعطاء الفرصة للطلاب لتكرار التدريب على الموقف، والمحاولة تحت إشراف المعلم قد ساعدهم في إتقان مهارات التواصل الشفهي.
- تنوع الأنشطة اللغوية، وجاذبيتها للطلاب، وتشجيعهم على المشاركة والتعاون في تطبيقها من أهم العوامل التي ساعدتهم على اكتساب مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي.
- التعزيز والثناء للأداءات الجيدة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للأداءات الخطأ، كان من أهم دعائم التشجيع للطلاب على الاستمرار في دراسة البرنامج، والرغبة في التمكن من مهاراته.

❖ **ما الصعوبات التي واجهت الطلاب عند تعلمهم من خلال الأنشطة اللغوية وفق رؤيتهم الخاصة؟**

نستنتج مما سبق أنَّ الطلاب أشاروا إلى مجموعة من المشكلات التي يتعرضون لها، منها:

- ضعف الإعداد اللغوي لبعض المعلمين؛ حيث أشار بعض الطلاب إلى أنَّ بعض المعلمين يستخدمون العامية في التدريس لهم، مما يؤثر على فهمهم.
- قلة توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية رغم أنَّها لغة العصر، ويستخدمونها في التواصل مع ذويهم، وقد أبدوا رغبتهم في تعميم توظيف التكنولوجيا في دراسة كل المواد الدراسية.
- إهمال تعزيز الطلاب من قبل المعلمين، رغم أهميته في شحذ دافعيتهم للمشاركة بفاعلية.
- قلة توظيف الثروة اللغوية للطلاب في دراسة المواد، والمقررات الدراسية رغم أهميتها في إشعار الطالب بأنَّ ما يدرسه ليس غريبًا تمامًا عنه، بل هو من داخل الوسط الذي يعيش فيه.

❖ **إلى أي مدى يرغب الطلاب في تعميم فكرة التعلم من خلال الأنشطة اللغوية؟**

اتضح جليًا من خلال الأدلة السابقة التي قدمهما الطلاب مدى رغبتهم في تعميم فكرة التعلم من خلال الأنشطة اللغوية؛ لما فيها من دعم لهم، وزيادة رغبتهم في ممارسة ما تعلموه، والاستفادة العملية بالمعلومات والمهارات المقدمة لهن.

وبناء على ما سبق يكون البحث قد أجاب عن الأسئلة التي ترتبط بالجانب الكيفي للبحث.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:**

أظهرت النتائج وجود فرق دالٍّ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للجانب المعرفي والأدائي للتواصل الشفهي والحس اللغوي لصالح التطبيق البعدي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يأتي:

١- الاعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من المبادئ والأسس المنهجية التي دعمتها النظريات التربوية التي ثبتت فاعليتها في المجال التربوي، كالنظرية البنائية لبياجيه التي أكَّدت على الدور المحوري للمتعلم، وأنَّه مركز العملية التعليمية؛ ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا والتي أكدت على دور التفاعلات الاجتماعية في تعلم اللغة، ولا شك أنَّ تحديد الأسس والمبادئ التي انطلق منها البرنامج، ووضوح فلسفته، قد أدت إلى فاعلية البرنامج الذي بني في ضوئها، وأسهمت في تحقيق أهدافه، وهذا ما أكدته نتائج التحليل النوعي للاستمارة المطبقة على الطلاب؛ حيث أشار بعض الطلاب إلى أنَّ البرنامج أتاح لهم فرصة التواصل مع زملائهم، وتعرف آرائهم، وأنَّهم أصبحوا أكثر فاعلية ونشاطًا؛ لقيامهم بتطبيق ما تعلموه داخل الصف؛ مما زاد من حماسهم، وإقبالهم على دراسة البرنامج، والذي أدى بدوره إلى تفوقهم، وتحسن مستواهم في التطبيق البعدي للجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي.

٢- كان لصياغة أهداف البرنامج بطريقة علمية واضحة، وترجمتها إلى أهداف سلوكية إجرائية أكبر الأثر في إمكانية تحقيقها، وقياسها، وتطبيقها عمليًا، وواقعيًا من خلال تحويلها إلى أنشطة استثارت الطلاب بطريقة ملائمة لحاجاتهم وخصائصهم، مما أدى إلى تعلمهم بشكل أفضل، وساعدهم على تحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي لأدوات البحث؛ لأنَّ اختيار الأهداف وتحديدها ساعد المعلم والطلاب على اختيار الإجراءات المناسبة لتحقيقها، وقد أشار بعض الطلاب إلى أنَّ تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج بصفة عامة في بدايته جعلهم على علم بالمطلوب تحقيقه من البرنامج منذ البداية، كما أنَّ تحديد الأهداف في بداية كل درس جعلهم على دراية بالخطوات، والإجراءات التي يتعين عليهم القيام بها في كل درس، فأصبحوا على وعي بما حققوه من أهداف، وما ينتظرهم من أهداف أخرى تتطلب منهم السعي لتحقيقها.

٣- تقديم المحتوى في شكل مهارات فرعية مرتبة، ومتسلسلة، وكتابتها بخطوط واضحة، ومدعومة بالصور، وتخير الألوان البسيطة الهادئة زاد من تشويقهم لدروس البرنامج، وقرَّب المعنى إلى أذهانهم، وجذبهم للإقبال على دراسته.

٤- توفر مجموعة من الأنشطة اللغوية التي تتضمن مجموعة من النشاطات التعليمية لبعض المواقف التواصلية المهمة للطلاب عقب كلِّ درس من الدروس التعليمية، والتي أتيح للطلاب التدرب عليها؛ مما أسهم في إثراء خبراتهم، وعمق معرفتهم بمهارات التواصل الشفهي.

٥- تعدد الأنشطة اللغوية التي اقتضت الممارسة الفعلية للمهارات المستهدفة داخل البرنامج، وتقديمها بشكل متدرج، وبسيط، وشمولها لكل المهارات المراد تدريب الطلاب عليها، أدى إلى تعلمهم للمهارات بشكل أفضل، وأسهم في تحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي، وهو ما أكدته نتائج التحليل النوعي للمقابلة الشخصية التي أشارت إلى أنَّ دعم الأنشطة اللغوية، وتهيئة البيئة لممارستها، وتنمية روح العمل الجماعي والتشاركي بين الطلاب ساعد في تأهيلهم نفسيًا، وانفعاليًا، وإنجازهم للمهام المطلوبة منهم بسرعة وإتقان.

٦- كانت الأنشطة اللغوية حقيقية قامت على أسس من التخطيط والتنفيذ الجيد والتقويم المستمر، وقد ظهر ذلك مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بمهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي.

٧- نتائج البحث الإيجابية تشير إلى أنَّ ممارسة الأنشطة اللغوية التي حصل عليها الطلاب من زملائهم ومن المعلم ومن التقويم قد حقق التغذية الراجعة.

٨- لاحظ الباحثان أنَّ ممارسة النشاط في البرنامج المقترح لم يكن غاية في حد ذاته لتعميق ممارستها لدى الطلاب، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف محددة، أهمها:

- توجيه الطلاب ومساعدتهم على اكتساب المهارة اللغوية في التواصل الشفهي بالممارسة والتوجيه.
- توسيع خبرات الطلاب باستخدام مهارات الاستماع والتحدث في المناشط اللغوية باستخدام استراتيجية الأنشطة اللغوية المتدرجة، أي توظيف تلك المهارات في جميع فروع اللغة العربية.
- تنمية الاتجاه نحو الاستماع والتحدث من خلال الحرية المنظمة التي تتيح ممارسة الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس، ويكسبهم القدرة على المبادأة والحوار، وإبداء الرأي، والتفسير، والتعليل.
- إتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب للاتصال بالبيئة ومناشط الحياة اليومية، والتعامل معها لجعلهم أكثر اندماجًا بمجتمعهم المدرسي.
- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والموازنة والعمل والدقة من خلال أنشطة التعارف، والمقابلة، والمناظرة، والمناقشة بأنشطتها المتنوعة.

٩- يعد ممارسة الأنشطة اللغوية المتنوعة مصدر تعاون بين الطلاب، وتوسيعًا لمجال التفاعل بينهم وبين المعلم، وغرسًا للثقة في نفوس الطلاب وأداء الواجبات والتكليفات.

١٠- لاحظ الباحثان أنَّ الطلاب كانوا يستمتعون بالحوار والمناقشات وتحديد الكلمات والقراءة الحرة، واستخدام اللغة العربية الفصحى في التفاعلات والمداخلات داخل الفصل.

١١- إنَّ توزيع المهارات اللغوية للاستماع والتحدث في البرنامج المقترح تمَّ حسب خطة زمنية حققت العدالة في الوقت المخصص للتدريب على المهارات؛ لتثبيتها لديهم.

١٢- يتم التدريب في المراجعة على نصوص لغوية ومواقف وأنشطة جديدة غير التي سبق أن تعرض لها الطلاب في فترات إكسابهم لمهارات التواصل الشفهي، كما كان للتقويم البنائي المرحلي أثناء فترات التدريس أثر واضح في تحسين اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية، حيث كان المعلم يعيد الشرح والمناقشة والتدريب وتدعيم الإجابات الصحيحة بالإثابة والتعزيز اللفظي الفوري، يضاف إلى ذلك أنَّ الطلاب قد مارسوا أنشطة لغوية وتدعيمًا من قبل الزملاء والمعلم وكلها كانت مشابهة لما تمَّ في أسئلة التقويم النهائي، حيث تحقق انتقال أثر التدريب.

١٣- كان لتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (٥-٧) طلاب، والتعاون داخليًا في وضع إجابة للأسئلة اللغوية والتنافس مع المجموعات الأخرى، وتحديد الأهداف التي تحققت في المحاضرة والتي لم تتحقق، ومناقشة الأخطاء اللغوية التي كان يتم تصويبها جماعيًا من قبل الطلاب وليس المعلم أثر بالغ في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى الطلاب.

١٤- أكد البرنامج المقترح على التوجيه الفردي والجماعي سواء كان التوجيه عن طريق حل أمثلة وتدريبات أو تكليفات منزلية يقوم الطلاب بإنجازها ثم تناقش داخل الفصل في المحاضرة القادمة، يضاف إلى ذلك أنَّ الطلاب كانوا يختارون النشاط حسب ميولهم، حيث تختار كل مجموعة من الطلاب نشاطًا يمارسونه داخل المحاضرة تحت إشراف المعلم، وغايته إتقان مهارات التواصل الشفهي في الاستماع والتحدث والحس اللغوي المرتبط بهما.

١٥- التغذية المرتجعة التي حصل عليها الطلاب والتي تمَّ من خلالها تصحيح بعض الأخطاء أثناء عملية ممارسة الأنشطة الخاصة بالاستماع والتحدث، فكل طالب قام بممارسة نشاط، أو

نشاطين من مجموع الأنشطة، والتدريبات التي وجدت داخل البرنامج شاهدها بقية الطلاب، ثمَّ قاموا بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها زملاؤهم، ومن ثمَّ فالطالب الذي يقدم على ممارسة النشاط ينبغي عليه عندئذ أن يقرأ، ويفهم بدقة وإتقان؛ لأنَّه يعلم تمامًا أنها مراقب من قبل زملائه والمعلم.

١٦- التنافس المحمود الذي فرضه هذا النوع من التعليم، حيث حاول كل طالب إبداء نشاط ملموس، وتفوق ملحوظ أكثر من زملائه داخل المحاضرة؛ ليشعر بالرضا عن نفسه، ويحقق ذاته من ناحية، وجذب انتباه معلمه من ناحية أخرى، وقد أدى توفر تلك السمة إلى زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم مهارات التواصل الشفهي واكتسابها.

١٧- إنَّ هذا النوع من التعلم يُحقِّقُ للطلاب فرصًا متنوعة لممارسة التعلم الذاتي؛ مما زاد من استقلاليتهم في موقف التعلم، والاعتماد على ذواتهم بدلًا من الاعتماد على المعلم أو الزملاء، وذلك من خلال تصفح المحتوى التعليمي المتوفر لديهم في كتاب الطالب.

وبالرجوع إلى نتائج التحليل النوعي لبيانات المقابلة الشخصية التي تمَّ تأسيسها بناءً على النتائج السابقة مع مجموعة البحث تبين الآتي:

- أشار بعض الطلاب إلى أنَّ تعزيز المعلم لزملائهم الذين أخذوا زمام المبادرة في التفاعل مع الأنشطة، شجعهم على التفاعل مثلهم؛ للحصول على تعزيز مثل زملائهم وهو ما تمَّ ملاحظته أثناء تطبيق البرنامج؛ حيث طلب بعض الطلاب رؤية أنشطتهم، وتفاعلاتهم مع الأنشطة، والتدريبات، والتعليق على أدائهم وتحفيزهم.

- أوضح بعض الطلاب أنَّ نظام التعليم من خلال الأنشطة اللغوية قد أثار بينهم نوعًا من التنافس الذي أدى إلى الإبداع؛ حيث حاول كل طالب التعامل مع الأنشطة بطريقة جديدة تختلف عن زملائه، مما كان دافعًا لهم للإبداع والابتعاد عن التقليد.

- أشار بعض الطلاب إلى أنَّهم كانوا ينتظرون زملاءهم حتى ينتهوا من ممارسة الأنشطة، ثمَّ يقومون بمشاهدة أدائهم، والاستفادة منه في التفاعل مع الأنشطة.

- اتفق جميع الطلاب على أنَّ المعلم كان له دور فعَّال يسَّر لهم التفاعل مع الأنشطة من خلال قيامه بخلق روح من الألفة والمودة بينه وبين الطلاب، وشجعهم على الاستمرار في ممارسة الأنشطة، وتذليل العقبات التي واجهتهم.

- اتفق الطلاب على أنَّ ترتيب الأنشطة وتسلسلها بطريقة منطقية بحيث يؤدي كل نشاط إلى النشاط الذي يأتي بعده، كان له دور مهم في دفعهم إلى متابعة الدراسة؛ حيث أشاروا إلى أنهم كانوا ينتظرون الأنشطة بشغف لمتابعة العمل في البرنامج، والتفاعل مع أنشطته ومحتواه.

- أكد الطلاب أنَّ تدريبهم على كيفية أداء الأنشطة من خلال عرض الإطار النظري للمهارة، ومثال عليها، ساعدهم على المُضي قدمًا في ممارسة أنشطة البرنامج؛ حيث حاولوا محاكاة النموذج الذي عُرض عليهم، والاستفادة به ممارسة الأنشطة.

- أشار الطلاب إلى أنَّ التفاعل بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى وجههم التوجيه الصحيح، ووفر لهم وقتًا كبيرًا؛ حيث كانوا يسألون بعضهم البعض عن النقاط التي تبدو غامضة عليهم، كما استعان بعضهم بالمعلم في ذلك.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Zhang (2009)؛ Rahman (2010)؛ Jamshidnejad (2011)؛ العمري (٢٠١١)؛ Zare & Othman (2015)؛ تميم (٢٠١٥)؛ Hirschauer (2015)؛ الشيخ (٢٠١٥)؛ أبو العز (٢٠١٦)؛ جبل (٢٠١٧)؛ حبش (٢٠١٧)؛ عبد العال (٢٠١٧)؛ Raba (2017)؛ الحديبي (٢٠١٨)؛ عبد العظيم (٢٠١٨)؛ بكير (٢٠١٨)؛ أبو عيدة (٢٠٢٠)؛ سيف (٢٠٢٠)؛ Алаудинова (2022)، التي أشارت جميعها إلى فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلاب.

ويختلف البحث الحالي عنها في توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى عينة البحث، وهو ما يتسق مع نتائج البحث الحالي التي أثبتت تفوق الطلاب الذين درسوا البرنامج من خلال الأنشطة اللغوية، وكذلك ما أوصت به هذه الدراسات بضرورة توظيف مداخل وبرامج حديثة تلبي احتياجات هؤلاء الدارسين، وتناسب طبيعتهم الخاصة، وتسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لديهم.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسات كل من: عبد الله، وطلبة (٢٠٢١)؛ عطية (٢٠٢٢)؛ عبد الحميد، وعلي، ومحمود (٢٠٢٢)؛ شحاتة (٢٠٢٢)؛ السيد، وأحمد، وعبد الرحيم (٢٠٢٣) التي أشارت إلى الدور الذي يؤديه نشاط الطالب في تنمية حسه اللغوي بمواقف التواصل الشفهي المختلفة.

وبناء على ما تقدم يكون البحث قد أجاب عن أسئلته الخاصة بالجانب المعرفي والأدائي لمهارات التواصل الشفهي، وكذلك الحس اللغوي لمواقف التواصل الشفهي، والتي ثبت من خلالها فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية في تنمية تلك المهارات لدى عينة البحث.

توصيات البحث:

التوصيات هي التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق، وفي ضوء ذلك يوصي البحث بما يأتي:

١. تمَّ بناء قائمة بمهارات التواصل الشفهي، ولتفعيل هذه النتيجة يمكن توظيف هذه المهارات في دروس الاستماع ودروس التحدث، بحيث يتم توعية المعلم بهذه المهارات وبناء النصوص اللغوية في ضوئها، والتركيز عليها في تقديم الأنشطة اللغوية والأسئلة والتدريبات.

٢. تمَّ التوصل إلى برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية، ولتفعيل هذه النتيجة يمكن استخدام هذا البرنامج مع دليل المعلم في تحسين أداء الطلاب الضعاف في تعلم مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي، كما يتم في هذا البرنامج الاعتماد على أنماط الأنشطة اللغوية الوظيفية والعملية والاستراتيجية.

٣. تمَّ التوصل إلى أنَّ الطلاب الضعاف في التواصل الشفهي قد تحسن أداؤهم في هذا التواصل، سواء على مستوى مهارات الاستماع والتحدث ككل أو على مستوى كل مهارة على حدة، ولتفعيل هذه النتيجة يمكن القيام بالآتي:

- توظيف المعلم للأنشطة التي تمَّ استخدامها في البرنامج الحالي، لمواجهة الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في مهارات الاستماع والتحدث.
- تضمين كتب اللغة العربية هذه الأنشطة التعليمية عن طريق تنويع مستويات النصوص اللغوية وتدريباتها بتنوع مستوى التحصيل اللغوي التواصلي وتقديم البرنامج الحالي للطلاب الضعاف وإعداد برنامج آخر قائم على الإثراء للمتفوقين لغويًا.
- إعداد برامج للأنشطة الصفية واللاصفية للتلاميذ ذوي الضعف اللغوي التواصلي.

٤. تمَّ التوصل إلى أنَّه يوجد ارتباط بين مهارات الاستماع والتحدث ومهارات الحس اللغوي لدى الطلاب، ولتفعيل هذه النتيجة يمكن تدريب الطلاب على الاستماع باعتباره مدخلاً لتحسين التحدث، وبمعنى آخر فإنَّه يتوجب أن يستمع الطلاب إلى ما يتحدثون به؛ كي يتولد لديهم حسًا لغويًا بما يستمعون إليه وما يتحدثون به.

٥. تمَّ التوصل إلى أنَّه توجد فاعلية للبرنامج القائم الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي، ولتفعيل هذه النتيجة يمكن تطبيق هذا البرنامج في تعليم مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لطلاب معهد الوسطية وثقافة السلام باستخدام دليل المعلم.

مقترحات البحث:

يمكن القيام بدراسات علمية مرتبطة بمجال البحث الحالي، ومن أهمها:

- بناء وثيقة بمعايير ومؤشرات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في التواصل اللغوي الشفهي.
- إعداد معلم للطلاب الضعاف في التواصل الشفهي بصفة عامة في ضوء الكفايات اللازمة لهذا المعلم.
- بناء برنامج مدمج للطلاب الضعاف في التواصل الشفهي والحس اللغوي المرتبط به قائم على الوسائط المتعددة الالكترونية والورقية
- إعداد بطارية اختبارات ومقاييس وبطاقات ملاحظة لتشخيص الضعاف في التواصل اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان على. (٢٠٢٣). وحدة إثرائية في القراءة باستخدام منحى الاستقصاء التكراري لتنمية مهارات قراءة الاستماع والحس اللغوي لدى التلاميذ الفائقين لغويا بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية* (١٠٦) ٧٥-٩٣٩.

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

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

أبو صواوين، راشد محمد. (٢٠٠٦). *تنمية مهارات التواصل الشفوي (دراسة عملية تطبيقية)*. ط٢، القاهرة: دار إيتراك للنشر والتوزيع.

أبو عيدة، أحمد محمد. (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي والثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراه- كلية التربية جامعة الأزهر.

أحمد، شيماء على؛ يوسف، عطية عبد المقصود؛ خطاب، عصام محمد. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التفكير جهريا لتدريس النصوص الأدبية في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة دراسات تربوية ونفسية- كلية التربية- جامعة الزقازيق* (١١٨) ١١٧-١٧١.

البسيوني، أماني؛ سليمان، محمود؛ أحمد، سمير. (٢٠١٥). استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٦٩)، ٢٥٥-٢٧٢.

بكير، عائشة حسن. (٢٠١٨). *برنامج قائم على مدخل التقابل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى الإعلاميين الناطقين بغير العربية*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة عين شمس.

بو بكر، زكموط. (٢٠١٢). *الاتجاه التوليدي في النحو العربي الحديث: دراسة في فكر خليل أحمد عمايرة من خلال كتاب: في نحو اللغة وتراكيبها*. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي.

تميم، شيماء عبد الرحمن. (٢٠١٥). *استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة.

جاب الله، علي سعد. (٢٠٠٧). *تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

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

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

الحجوري، صالح؛ والجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. *مجلة الأثر*، السعودية، (٢٥)،٨٣-١٠٥.

الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية*٣٢ (١٢٧)، ١٨١- ٢٤١.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss*. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسين، محمد حسين؛ مراد، نجوى وزير. (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف* ١٥ (٨٣)، ٢٩٠- ٣٥٩.

حميدة، جبريل. (٢٠٠٧). *فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الذات اللغوية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة الأزهر.

الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد. (٢٠٠٩). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: دار جدارا للكتاب العالمي.

رسلان، مصطفى. (٢٠٠٨). *تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الثقافة.

السايح، سيد؛ والصغير، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارات التحدث بالفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. *مجلة القراءة والمعرفة*- جامعة عين شمس، (٦٨)، ١٥٤-٢٠٢.

سقلي، محمد همام (٢٠٢١). برنامج قائم على المدخل الجمالي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الحس اللغوي والتفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنى سويف- كلية التربية ١٨* (١٠٢) ١٤٤- ٢٠٤.

سليم، إيمان محمود؛ جاب الله، علي سعد؛ حسين، علي عبد المنعم. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى غير الناطقين باللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة كلية التربية- جامعة عين شمس* (٢٣٣)، ٢٧٣- ٣٠٤.

السيد، أحمد جابر؛ أحمد، سناء محمد؛ عبد الرحيم، نداء عبد الستار. (٢٠٢٣). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية- كلية التربية جامعة سوهاج* (١٦)، ٣٧٣- ٤٠٨.

سيف، أحمد محمد. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج* (٧٤)، ١٠٩١- ١١٢٧.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٣). *تعليم اللغة العربية بين التنظير والتطبيق*. ط٢، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن. (٢٠٢٢). تنمية الحس اللغوي الفريضة الغائبة في تعليم العربية وتعلمها. *مجلة بحوث في تدريس اللغات، كلية التربية جامعة عين شمس* (١٨)، ٨٥٥- ٨٧٣.

شحاتة، حسن؛ السمان، مروان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن سيد. (٢٠٠٨). *تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهري، أحمد عاطف؛ وآل حسن، محمد حسن. (٢٠٢٠). برنامج تعليمي قائم على نظرية معالجة المعلومات لتدريس اللغة الإنجليزية وأثره على تنمية مهارات التواصل الشفهي وخفض قلق التحدث لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ٧* (٢)، ٣٣٥ – ٣٧٣.

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

صومان، أحمد إبراهيم؛ العليمات علي مصطفى. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة القصصية لدى طفل الروضة في مدينة عمان. *المجلة التربوية، جامعة الكويت ٣٣* (١٣٠)، ١٣٩- ١٧٨.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، وتقويمها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام "نظريات وتجارب"*. القاهرة: دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد؛ جاب الله، علي سعد؛ الشيزاوي، عبد الغفار محمد؛ جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٥). *الأنشطة اللغوية أنواعها- معاييرها- استخداماتها*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، أماني حلمي؛ علي، هدى مصطفى؛ محمود، رشا علي. (٢٠٢٢). تصميم نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على التحصيل القرائي وتنمية الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية- كلية التربية جامعة سوهاج* (١١)، ١٣٦٧- ١٤٢٩.

عبد العال، محمد عبد الحارس. (٢٠١٧). *تصميم مواقف درامية لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة حلوان.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠٠٤). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الحوار باللغة العربية لدى طالبات الإعلام في ضوء مدخل التواصل اللغوي*. رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والتربية- جامعة عين شمس.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٨). برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٣١)، ١٦-٦٥.

عبد العظيم، صبري عبد العظيم. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعلم في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المؤتمر الدولي الأول باسطنبول. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب*، عمان، إبريل.

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة* (١٥٨)، ٢١- ٨٣.

عبد الله، سامية محمد؛ طلبة، خلف عبد المعطي. (٢٠٢١). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- كلية التربية جامعة عين شمس* ٤٥ (١)، ٣٥٧- ٤٥٠.

عبد المطلب، أسماء عبد الحليم. (٢٠٢٠). أثر استخدام برنامج في اللغة الإيقاعية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*.

عبد الناصر، محمد. (٢٠٠٩). *كفاءة برنامج مقترح قائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة قناة السويس.

العربي، فاتن عطية. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي المعلوماتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراة، كلية التربية- جامعة حلوان.

عطية، رحاب طلعت. (٢٠٢٢). أثر الدمج بين استراتيجيتي المنشطات الإدراكية والتصور الذهني في تنمية الحس اللغوي والدافعية العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع في كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف ١٩* (١١٥)، ٥٥٠- ٦١٦.

العلي، فيصل حسين. (١٩٩٨). *المرشد الفني لتدريس اللغة العربية*. ط١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمري، شيماء مصطفى. (٢٠١١). *برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية مهارات الاستماع ومهارات الكلام لدى المتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة.

عوض، فايزة؛ مصطفى، فاتن. (٢٠٠١). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية*. القاهرة: دار طيبة للطباعة.

عوني، عمر محمد. (٢٠٠٨). الذوق اللغوي وأثره في اللغة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ٧* (٤)، ١٥٤-١٧٢.

قنصوة، أماني محمد. (٢٠١٩). تصميم أنشطة لغوية لا صفية في ضوء نظرية كراشن وقياس فاعليتها في تنمية قدرة الصحة اللغوية الشفهية ومهارات التفكير الاستنتاجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ ١٩* (٤)، ١٣٥- ٢٠٦.

مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك*. ترجمة: علا عبد الجواد، وضياء الدين زاهر، وماجدة مدكور، نهلة توفيق. القاهرة: دار إلياس العصرية.

محمد، رودينا خيري. (٢٠٢٣). أثر وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية- كلية التربية جامعة الزقازيق* (١٢١) ٤٥-١٠١.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٢). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (٢٠١٢). *النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية*. القاهرة: مكتبة لونجمان.

المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (٢٠٠٩) *الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها*. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود- الرياض، ٢-٣ نوفمبر.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني "*اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات*"(٢٠١٦)، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "*المعايير والاستراتيجيات*". (٢٠١٧)، جامعة قناة السويس، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" *نظرة نحو المستقبل*"(٢٠١٧)، والمنعقد بكليات الإلهيات - بجامعة مرمرة- تركيا.

موسى، محمد محمود. (٢٠١٢). *الوافي في طرق تدريس اللغة العربية*. ط١، القاهرة: دار ابن الجوزي للطباعة.

النشوان، أحمد محمد. (٢٠٠٧). الأنشطة اللغوية غير الصفية وأثرها في اكتساب المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس* (٦٥)، ١٤- ٤٣.

اليوبي، خالد محمد. (٢٠١٨). أنماط الأنشطة اللغوية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية دار العلوم جامعة* القاهرة (١١٥)، ١١٥- ١٤٦.

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

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

ثانيًا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abdel Azim, R. A. (2004). *A Proposed Program to Develop Arabic Language Dialogue Skills among Female Media Students in light of the Linguistic Communication Approach*. Unpublished master's thesis, Faculty of Arts and Education for Girls - Ain Shams University.

Abdel Azim, R. A. (2018). A Program Based on the Humanistic Approach to Develop Oral Expression and Reduce Speaking Anxiety among Primary School Students. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, (231), 16-65.*

Abdel Azim, S. A. (2015). The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on the Four-Dimensional Model of Learning Methods in Developing Linguistic Communication Skills and Awareness of Arabic Culture among non-native Arabic speakers. The first international conference in Istanbul.

Teaching Arabic to non-native speakers: perspectives and experiences, Amman, April.

Abdel Bari, M. S. (2011). *Active Listening Skills*. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

Abdel Nasser, M. (2009). *The effectiveness of a Proposed Program Based on Language Games in Developing Speaking Skills of Mentally Disabled Students at the Primary Stage*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Suez Canal University.

Abdel Qader, M. H. (2014). A Proposed Program Based on Brain-Based Learning to Develop Persuasive Writing Skills and its Impact on the Linguistic Sense among Arabic Language Section students at the Faculty of Education. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, (158), 21- 83.*

Abdel-Al, M. A. (2017). *Designing Dramatic Situations to Develop Listening and Speaking Skills among non-native Arabic Language Learners in Light of their Needs*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Helwan University.

Abdel-Hamid, A. H., Ali, H. M. & Mahmoud, R. A. (2022). Designing a Teaching Model Based on Flow Theory in Teaching Reading on Reading Achievement and Developing the Linguistic Sense of Secondary Stage Students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences - Faculty of Education, Sohag University 11(11), 1367- 1429.*

Abdel-Muttalib, A. A. (2020). *The Effect of Using a Rhythmic Language Program to Develop Linguistic Sense Skills among Kindergarten Children*. Egyptian Association for Reading and Knowledge.

Abdullah, S. M., & Tolba, K. A. (2021). A Program Based on Sociolinguistics to Develop Negotiation Skills and Linguistic Sense among Student Teachers at Arabic Language Section, Faculty of Education. *Journal of Faculty of Education in Educational Sciences - Faculty of Education, Ain Shams University, 45 (1), 357- 450.*

Abu Al-Ezz, H. M. (2016). *The Effectiveness of a Proposed Multimedia Program Based on Real-Life Situations in Developing Listening and Speaking Skills among non-native Arabic Language Learners*. Unpublished master's Thesis, Faculty of Education, Mansoura University.

Abu Eida, A. M. (2020). *The Effectiveness of a Proposed Program Based on the Flipped Classroom in Developing some Oral Communication Skills and Self-confidence among Non-natives*

Arabic Speakers. Unpublished PhD Dissertation. Faculty of Education, Al-Azhar University.

Abu Hamra, M. D. (2015). *The Effectiveness of a Proposed Program for Developing Dialogue Skills in the Arabic Language Among non-native Speakers: A Field Study at the French Institute for the Near East*. PhD Dissertation, Faculty of Education, Damascus University.

Abu Suwayn, R. M. (2006). Developing Oral Communication Skills: An applied practical study. 2nd edition, Cairo: Dar Itrak for Publishing and Distribution.

Ahmed, S. A., Youssef, A. A., Khattab, E. M. (2021). The Effectiveness of the Thinking Aloud Strategy for Teaching Literary Texts in Developing Linguistic Sense Skills among Second Year Secondary School Students. *Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education - Zagazig University 37(118) 117-171.*

Ahmed, S. A., Youssef, A. A., & Khattab, E. M. (2021). The Effectiveness of the Thinking Aloud Strategy for Teaching Literary Texts in Developing Linguistic Sense Skills among Second Year Secondary School Students. *Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education - Zagazig University 37*(118) 117-171.

Al Shehri, A. A., & Al Hassan, M. H. (2020). An Educational Based on Information Processing Theory for Teaching English Language and Its Impact on Developing Oral Communication Skills and Reducing Speaking Anxiety among Third-Year Secondary Stage Students. *Journal of Educational Sciences, King Khalid University 7 (2), 335-373.*

Al-Ali, F. H. (1998). The Artistic Guide to Teaching Arabic Language. 1st ed., Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Arabi, F. A. (2016). *The Effectiveness of a Program Based on the Constructivist-Interactive Theory in Developing Oral Communication Skills and Information Awareness among non-native Arabic Language Learners*. Unpublished PhD Dissertation, Faculty of Education, Helwan University.

Al-Basiouni, A., Suleiman, M., & Ahmed, S. (2015). Using the Rhetoric in the Qur'an to Develop the Linguistic Sense of Students of the Arabic Language Department in the Colleges of Education. *Journal of Reading and Cognition, (169), 255-272.*

Al-Dulaimi, T., & Al-Waeli, S. (2009). *Modern Approaches in Teaching the Arabic Language*. Amman: Dar Jidara for World Books.

Al-Hajouri, Saleh & Al-Jarrah, M. (2016). American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines: A

Descriptive-Analytical Study of Levels, Skills, and Competencies. Al-Athar Journal, Saudi Arabia, (25), 83-105.

Al-Hudaibi, A. M. (2018). The Effectiveness of the Proposed Dialogue Strategy in Developing Communication Skills and Self-Efficacy in Dialogue among non-native Arabic Language Learners. *Educational Journal, 32 (127), 181-241*.

Al-Nashwan, A. M. (2007). Non-Classroom Language Activities and their Impact on Acquiring Language Skills among Arabic language learners. Reading and *Knowledge Journal, Faculty of Education, Ain Shams University (65), 14-43*

Al-Omari, S. M. (2011). A proposed program based on phonemic awareness to develop listening and speaking skills among non-native Arabic speakers. Unpublished PhD Dissertation, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

Al-Sayeh, S., & Asagheer, A. (2007). The Effect of Linguistic Competitions on Developing Classical Speaking Skills and Attitudes Towards them among Fourth-year Students, Arabic Language Section, Faculty of Education, Sultan Qaboos University. *Journal of Reading and Knowledge - Ain Shams University, (68), 154-202.*

Al-Youbi, K. M. (2018). Patterns of Linguistic Activities and their Applications in Teaching Arabic to non-native Arabic Speakers. *Journal of the Faculty of Dar Al-Ulum, Cairo University (115), 115-146.*

Attia, R. T. (2022). The Effect of Integrating Cognitive Stimulants and Mental Imagery Strategies in Developing Linguistic Sense and Mental Motivation among Hearing-Impaired Students at the Faculty of Specific Education. *Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University 19(115), 550-616.*

Awad, F., & Mustafa, F. (2001). Methods of Teaching Arabic Language and Islamic Education. Cairo: Dar Tayyiba for Printing.

Awni, O. M. (2008). Linguistic Taste and Its Impact on Language. *Faculty of Basic Education Research Journal 7(4), 154-172.*

Bakir, A. H. (2018). A *Program Based on the Cross-Linguistic Approach to Develop the Oral Communication Skills among non-Arabic Speakers journalists*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Bou Bakr, Z. (2012). *The Generative Trend in Modern Arabic Grammar: A Study of Khalil Ahmad Amayreh's Thought through the Book: On Language Grammar and Structures Its Structures*. Master's thesis, Faculty of Arts and Languages, Kasdi University.

Conference on Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers "*A Look to the Future"* (2017), Faculties of Theology – Marmara University- Turkey.

Conference on *Teaching Arabic Language for Non-Native Speakers "Standards and Strategies"*. (2017), Suez Canal University, Egypt.

Cultural Cooperation Council. (2008). Common European Framework of Reference. Translated by: Ola Abdel-Gawad, Diaa El-Din Zaher, Magda Madkour, and Nahla Tawfiq. Cairo: Dar Elias Modern.

El-Sayed, J., Ahmed, S. M., & Abdul Rahim, N. A. (2023). The Effect of Using Some Active Learning Strategies in Teaching Reading on Developing the Linguistic Sense among First Preparatory Stage Female Students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences - Faculty of Education, Sohag University (16), 373- 408.*

Habash, H. N. (2017). *The Effectiveness of a Program Based on Self-Regulated Learning Using Educational Techniques in Developing Oral Communication among non-native Arabic Language Learners*. Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.

Hamida, G. (2007). *The Effectiveness of a Program Based on Multiple Intelligences in Developing Speaking Skills among Preparatory Stage Students with High and Low Linguistic Self-esteem.* Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of Education - Al-Azhar University.

Hassan, E. A. (2011). Psychological and Educational Statistics: Applications using SPSS program. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hussein, M. H., & Murad, N. W. (2018). The effect of using non-classroom activities on the development of some language skills among kindergarten children. *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 15 (83), 290- 359.*

Ibrahim, I. A. (2023). An Enrichment Unit in Reading Using the Iterative Inquiry Approach to Develop Listening to Reading Skills and Linguistic Sense among Linguistically gifted Students in the middle School. *Journal of Faculty of Education, Sohag University, 106*(106), 875-939.

Jab Allah, A. S. (2007). Developing language skills and educational procedures. Cairo: Etrak Publishing and Distribution.

Jabal, M. A. (2017). *The Effectiveness of Activities Based on Social Networking in Developing Oral Skills among non-Native Arabic Language Learners*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Mansoura University.

Madkour, A. A. (2000). *Teaching Arabic Language Arts*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Madkour, A. A. (2002). *Teaching Arabic Language Arts*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Madkour, A. A. (2012). Linguistic Theories and Their Educational Applications. Cairo: Longman Library.

Mohammed, R. K. (2023). The Effect of a Proposed Unit in Analyzing Some Linguistic Contexts in the Holy Quran on Developing Some Linguistic Sensitivity Skills for Female Students in Al-Azhar Secondary Stage. *Journal of Educational and Psychological Studies - Faculty of Education, Zagazig University 38 (121) 43-101.*

Musa, M. M. (2012). *The Comprehensive Guide to Teaching Arabic Language*. 1st ed., Cairo: Dar Ibn al-Jawzi for Printing.

Qanswa, A. M. (2019). Designing Non-Classroom Linguistic Activities in Light of Krashen's Theory and Measuring Their Effectiveness in Developing Oral Linguistic Health and Inferential Thinking Skills for Primary Stage Students. *Journal of Faculty of Education - Kafr El-Sheikh University 19 (4), 135-206.*

Raslan, M. (2008). Teaching the Arabic Language. Cairo: Dar Al-Thaqafa.

Saif, A. M. (2020). A Proposed Teaching Model Based on Pragmatics Theory to Develop Oral Communication Skills among non-native Arabic language learners. *Journal of Faculty of Education, Sohag University, 74 (74), 1091- 1127.*

Salim, I. M., Jaballah, A. S., & Hussein, A. A. (2021). A proposed strategy based on the integrative approach for developing oral communication skills among non-Arabic speakers. *Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, 21(233), 273-304.*

Saqali, M. H. (2021). A program based on the aesthetic approach to teaching the Arabic language to develop linguistic sense and lateral thinking skills among preparatory stage students. *Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University - Faculty of Education, 18(102) 144- 204.*

Shehata, H. (2003). *Teaching Arabic Language between Theory and Practice*. 2nd edition, Cairo: Dar Al-Masriah Al-Lubnaniah.

Shehata, H. (2022). Developing Linguistic Sense is an Absent Obligation in Teaching and Learning Arabic. *Journal of Research in Language Teaching, Faculty of Education, Ain Shams University 18(18), 855-873.*

Shehata, H. S. (2008). Curriculum Design and Progress Values in the Arab World. Cairo: Dar Al-Masriah Al-Lubnaniah.

Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). *Reference in Teaching and Learning Arabic Language*. Cairo: Dar Al-Arabia Lil Kitab.

Sheikh, M. I. (2015). *The Effectiveness of an Academic Cognitive Approach Based Program in Language Learning in Developing Speaking and Writing Skills among Non-native Arabic Speakers*. Unpublished master's Thesis, Faculty of Education - Benha University.

Soman, A. I., & Al-Alimat A. M. (2019). The Effectiveness of a Story-Based Program for Kindergarten Children in Amman City. *Educational Journal, Kuwait University 33 (130), 139-178.*

Taima, R. A. (2000). *General Principles of Arabic Language Teaching Curricula: Preparation, Development, and Evaluation*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Taima, R. A. (2000). *Teaching Arabic Language in Public Education "Theories and Experiments"*. Cairo: Dar Al-Fikr.

Taima, R. A., & Jamal, M. J. (2006). *Teaching language communicatively between curricula and strategies*. Rabat: Islamic Organization for Education, Culture and Science.

Taima, R. A., Jaballah, A. S; Al-Shizawi, A. M., & Jamal, M. J. (2005). *Linguistic Activities: Types, Criteria, and Uses*. United Arab Emirates: Dar Al-Kitab Al-Jamei.

Tamim, S. A. (2015). *A Proposed Strategy Based on the Linguistic Analysis Approach to Develop Oral Communication Skills among non-Native Arabic language learners at the advanced level*. Unpublished master's thesis, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

The International Conference on Teaching Arabic for non-native Speakers. (2009) Com*municative competence for non-native Arabic learners*. Arabic Language Institute, King Saud University - Riyadh, November 2-3.

The Second International Scientific Conference "*Measuring Arabic Language Skills for non-native Arabic Speakers": Experiences and Achievements*. (2016), at the Sheikh Zayed Center at Al-Azhar University, Egypt.

Younis, F. A. (2001). *Strategies for Teaching Arabic Language at the secondary Stage*. Cairo: Modern Book Press.

Younis, F. A., & Sheikh, M. A. (2003). *The Reference in Teaching Arabic Language for Foreigners from Theory to Practice*. Cairo: Wahba Library.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, M., Yaqoob, H., & Yaqoob, M. (2015). Evaluation of listening skill of ELT textbook at secondary school level. *Advances in Language and Literary Studies*, *6*(3), 225-229.

Alruwaili, A. R. (2021). "Pro-native Speaker" Mentality? Saudi Female Students' Experiences of Learning English in the Preparatory Year Programme. *English as International Language Journal*, *16*(2), 48-67.

Alshaikhi, N. M. A. (2020). The Effect of Enrichment Activities Based on Gamification on Motivation and Achievement in the English Language Course among 4 TH Grade Elementary Students. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education & Science Publications (MECSJ)*, (33).

Alsubaie, S. (2016). Speaking motivation in second language acquisition, Saudi overview. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 4* (7) 1-7.

Bailey, K. M., & Nunan, D. (2005). Practical English language teaching: speaking.

Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.

Fulcher, G., & Reiter, R. M. (2003). Task difficulty in speaking tests. *Language testing*, *20*(3), 321-344.

Hirschauer, S. (2015). How editors decide. Oral communication in journal peer review. *Human Studies*, *38*, 37-55.

Jamshidnejad, A. (2011). Developing accuracy by using oral communication strategies in EFL interactions. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(3), 530.

Konar, N. (2021). *Communication skills for professionals*. PHI Learning Pvt. Ltd..

Lantz-Andersson, A. (2016). Embracing social media for educational linguistic activities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *11*(1), 50-77.

Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.

Murcia, M. Brinton, D. Snow, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. National Geographic Learning.

Raba, A. A. A. (2017). The influence of think-pair-share (TPS) on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, *8*(1), 12-23.

Rahman, M. M. (2010). Teaching oral communication skills: A task-based approach. *ESP world*, *9*(1), 1-11.

Sarandi, H. (2020). The structural sensitivity of elicited imitation as a measure of implicit grammatical knowledge, *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 6* (2), 265-284.

Singay, D. (2018). English oral communication needs of Bhutannese students: as perceived by the teachers and students. *Candian Center of Science and Education*, *11*(4), 74-81.

Taliancich-Klinger, C. L., Summers, C., & Greene, K. J. (2022). Mazes in Spanish-English dual language learners after language enrichment: a case study. *Speech, Language and Hearing*, *25*(3), 269-282.

Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, *12*(1), 1-8.

Volchkova, V. I. (2018). Linguistic and cultural activities at the lessons of russian as a foreign language in the modern higher school. *Наука и спорт: современные тенденции*, *21*(4), 130-133.

Young, K. S., & Travis, H. P. (2017). *Oral communication: Skills, choices, and consequences*. Waveland Press.

Zare, P., & Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, *11*(9), 158.

Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. In *English teaching forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 32-34). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Алаудинова, Д. (2022). Theoretical approach of oral communication competency. *Общество и инновации*, *3*(3/S), 147-151.