برنامج لتنمية مهارات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث في ضوء المستويات المعيارية وأثره على أداء المعلم التدريسي وكفاءة طلابه في التحدث

إعداد

د/ رحاب زناتي عبدالله

مدرس مناهج وطرق تدريس بجامعة الأزهر

مدير التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى إعداد برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها القائمين على رأس العمل لمساعدتهم في التغلب على صعوبات تدريس التحدث لطلابهم، ويقيس البحث أثر هذا البرنامج على أداء المعلم التدريسي، وفي مستوى الكفاءة الشفهية للطلاب بعد تدريب معلميهم، ولتعدد مستويات الطلاب التي يدرّسها المعلمون حدد البحث الحالي طلاب المستوى المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تحددت مشكلة البحث الرئيسة في السؤال التالي:

"كيف يمكن بناء برنامج ينمي مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط في ضوء المستويات المعيارية، وما أثره في تغلب المعلمين على مشكلات تدريسه، وفي تنمية تحدث الطلاب"؟ ويتفرع عن السؤال الأسئلة التالية:

1.ما المستويات المعيارية لتعليم التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (الأول والثاني)؟

2.ما البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في ضوء المستويات المعيارية؟

3.ما أثر البرنامج في تنمية مهارات تدريس التحدث لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4. ما أثر البرنامج في تنمية تحدث الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط؟

ولقد أجاب البحث عن الأسئلة السابقة، وتوصل إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات تدريس التحدث للمعلم، وفي تنمية مهارات التحدث للطالب الناطق بغير العربية.

وفي النهاية يتوقع أن يفيد هذا البحث الطلاب الناطقين بغير العربية، ومعلميهم، ومصممي مناهجهم.

مقدمة

اللغة سر من أسرار الخالق العظيم، أودعه العديد والعديد من مخلوقاته، لكننا ما زلنا لا نعرف سوى لغة الإنسان وبعض الإشارات من لغات الكائنات الأخرى، وكلما تأملت اللغات في تشابهها واختلافها وتعدد مفرداتها وتنوع أصواتها لا يسعك إلا أن تقول سبحان الله العظيم!!، فبدون هذه اللغات ما كان للحياة معنى، بل ولا وجود، فكيف يمكن للإنسان أن يعيش دون أن يتواصل مع أبناء جنسه بلغة مفهومة؟! فما أشد حاجة الإنسان للغة!!

لذا فإن شعوب العالم القوية تسعى جاهدة لزيادة قوة وانتشار لغتها، وتيسير تعلمها لأبنائها، وتخطط بكل قوة لجذب أشخاص جدد إليها، يتحدثون بها ويقضون بها بعض حوائجهم، ومن هنا فإن أقوى دول العالم دخلت سباقًا لجذب متحدثين جدد للغتها، وقدمت فيه الكثير من مجهوداتها، ولكن توجد لغة واحدة جاءها عون السماء في هذا السباق، فأصبح التحدث بها فخرًا لكل من يعتنق ديانة الإسلام، فزاد عدد المتحدثين بها، وأصبحت ملكة متوجة، يسعى إليها العديد والعديد من الراغبين في تعلمها والتحدث بها رغم كل ما يشاع عنها من أنها صعبة، وأنها في طريقها للاندثار وأنها..وأنها...، فأعداء العربية يخططون ليل نهار لإضعافها، وترويج الشائعات ضدها، ومع ذلك يسعى إليها الراغبون من كل أقطار الأرض ما بين راغب في تعلم ثقافتها أو طامع في خيرات أهلها، فما بال هذه اللغة العظيمة لو أحسن أهلها خدمتها، ويسروا تعلمها للراغبين وأثبتوا زيف الشائعات المروجة ضدها!!

وعلى الرغم من أن تعلم اللغة يشمل تعلم مهاراتها الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) إلا أن تعلم التحدث له أهمية خاصة عند المعلمين والمتعلمين، فليس من قبيل المصادفة أن عدد أتباع اللغة يعبر عنه دائمًا بتعبير "عدد المتحدثين بها" وكأن المتعلم للغة لا يكون متعلمًا إلا إذا تحدث بها، فالتحدث باللغة هو الدافع الأكبر لتعلمها وهو أيضًا الإنتاج الأول والأكثر غزارة لمتعلمها. لذا فإن " التحدث هو الأكثر شيوعًا من بين فنون اللغة، فلقد ذكرت العديد من الدراسات أن الجانب الشفوي يشكل 95% من التواصل اللغوي"(فتحي يونس: 2000: 188)

وبدونه لن يكون التواصل سليمًا، فستكثر مشكلاته وسوء التفاهم بين أطرافه، والذي سيكون سببه غالبًا هو "عدم قدرة المستقبل على فهم معنى الكلمات المستخدمة، أو من عدم قدرة المرسل على استعمال الكلمات المناسبة للموقف" (فتحي علي يونس: 1971: 13).

وإذا كانت تلك هي أهمية التحدث لكل المتعلمين للغات الأجنبية بشكل عام فإن أهميته للناطقين بغير العربية عند تعلمها أكبر وأعظم، ذلك لأنه هو الهدف الأسمى لكل المتعلمين مهما تعددت وتنوعت دوافعهم، فمثلاً، إن كانت دوافعهم دينية فهم يستهدفون العمل بتعليم اللغة العربية أو بالدعوة الإسلامية، وكلا العملين يتوقف على إجادة التحدث، أما إن كانت دوافعهم تكاملية سواء أكانت اقتصادية أم تعليمية أم اجتماعية، فستجد أن التحدث جزء لا يتجزأ من غايتهم بل لعله الجزء الأكبر والأهم فعن طريقه سيعرض السلع التي يبيعها،

وسيتعامل مع العرب بيعًا وشراءً، وتفاوضًا، وغير ذلك من المهام الاجتماعية، والتي تزداد حاجاتها إلى التحدث بزيادة حداثة الحياة وتكنولوجياتها، حيث جعلت التكنولوجيا التحدث جزءًا رئيسًا من مقوماتها، فأصبحت الهواتف المحمولة وبرامج المحادثة الصوتية عبر الإنترنت وسائل مهمة ورئيسة في التواصل البشري، وتحتل معظم أوقات المتعلمين.

وعلى الرغم من أهمية التحدث في تعلم اللغات الأجنبية إلا أنه ما زال مشكلة في تعلمها، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب في تعلم اللغات تتمركز حول المهارات الإنتاجية أي الكتابة والتحدث (Hyland:1997). وينطبق هذا على اللغة العربية للناطقين بغيرها أيضًا، وهذا ما أكدته إحدى الدراسات بقولها "من أهم المشكلات التي واجهت معهد الخرطوم الدولي للغة العربية هي: ضعف المتدربين في التعبير الشفوي، والأداء اللغوي السليم، وسبب ذلك أن نسبة الإلمام النظري باللغة تزيد كثيرًا عن إلمامهم العملي بها، ومشكلة عدم فهمهم الدقيق لمعاني الألفاظ العربية، فلماذا التأكيد المتزايد على القواعد؟ ولماذا هذا النقص الواضح في التدريب على مهارات اللغة: الاستماع والتحدث؟" (إبراهيم أحمد الحاردلو: 1980، 43-59) .

وهذه المشكلة في التحدث نتاج عوامل عديدة وأسباب مختلفة، منها المناهج، فقد "أهملت فن الاستماع وفن الحديث بصورة ملحوظة وركزت تركيزًا أساسيًا على القراءة، وعلى القواعد، بل إن القواعد غطت –في كثير من الأحيان– على فن القراءة بحيث إنك "لو تصفحت معظم كتب تعليم اللغة العربية للأجانب لخيل إليك أنها كتب قواعد، وليست كتب تعليم للمهارات المختلفة المتعلقة باللغة العربية". (فتحي يونس، ومحمد الشيخ: 2003: 82) .وقد يكون من أسبابها القوية طرائق التدريس، حيث يركز معظمها على القراءة والكتابة ، ولقد أثبتت الدراسات وخبرات الممارسة: أن معظم الذين يتعلمون اللغة الأجنبية من خلال القراءة والكتابة فقط يفشلون عند أول ممارسة شفوية للغة." (محمود كامل الناقة:1985 :152) ، ولعل هذا ما جعل الباحثين يقترحون استخدام طرائق حديثة لعلاج صعوبات التحدث، ومن ذلك ما فعلته (ذكية لي نيغ: 2011) في علاجها لمشكلات التحدث عند الطلاب الصينين.

فإن كان تعليم التحدث للناطقين بغير العربية بهذه الأهمية، وإن كان الواقع يؤكد وجود مشكلات كثيرة فيه، فإن السؤال الذي يطرح نفسه الآن، من المسئول عن تعليم هذه المهارة؟ والجواب أنه على الرغم من ظهور اتجاهات جديدة في التعلم الذاتي، ومن توافر التعلم الإليكتروني بكل صوره، ومن التقدم التربوي الذي جعل عملية التعلم مرتكزة على المتعلم بشكل كبير، على رغم من كل هذا فإن التحدث هو أكثر مهارات اللغة احتياجًا لوجود المعلم بكل أدواره، مخططًا، ومنفذًا وموجهًا وميسرًا، ومقومًا، فبدونه سيتحدث الطالب دون أن يجد من يستنطقه، أو من يقوِّم له تحدثه، ويخبره بتصحيح خطئه أو يشجعه على صوابه، ومن هنا فإن دور المعلم إن كان أساسيًا في تعليم كل المهارات فهو في تعليم التحدث جزءًا لا ولن يتجزأ ، وبدونه يصبح تعليم التحدث قاصر مهما بلغ التطور التربوي والتكنولوجي. فهذا المعلم الذي يعد سفيرًا لأمته العربية إلى متعلمي اللغة

العربية، هو المسئول عن تبسيط هذه اللغة وعرضها للمتعلم في حصة التحدث بطريقة تناسب ميوله واهتماماته واحتياجاته، بل وطريقة تفكيره، وهو المسئول عن عرض ثقافة اللغة العربية دون أن تتعارض مع ثقافات المتعلمين الأصلية، باختصار هو الشخص الوحيد الذي يراه المتعلم مسئولاً عن حبه للعربية أو كراهيته لها، فما أعظم هذه المسئولية. (رحاب زناتي:2013).

ولأن التحدث باللغة العربية شيء يسير على معلمها العربي، فقد يظن أحيانًا أنه شيء سهل وبسيط وطبيعي، وسيتقنه الطلاب بمرور الوقت دون تخطيط معين يسلكه المعلم، ولكنه يفاجأ بأنه أصعب المهارات لديهم، فيحاول أن يعلمها لهم بطريقته التقليدية حيث يقتصر دوره على أن يعرض نموذجًا على طلابه فيه كيفية الحديث ثم يصوب لهم أخطاءهم عندما يتحدثون، ويظن أنه إن فعل ذلك فقد أدى ما عليه. ومن هنا تظهر مشكلات تدريس التحدث، حيث تجد طلابًا يحجمون عن الكلام، وآخرين يسيطرون عليه، وتجد طلابًا يكررون الخطأ نفسه عشرات المرات، وتجد آخرين وصلوا للمستوى المتقدم، وما زالوا يخطئون في الضمائر والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير والصفة والموصوف أثناء التحدث، وتجد طلابًا يتحدثون وكأن الموضوع قطع متناثرة وضعها المتحدث مع بعضها دون تناسق أو انسجام، وتجد..، وتجد.. وتجد.. وقد يكون السبب في ذلك أن المعلم يضع في ذهنه أن هذا الطالب ناطق بغير العربية ومن ثمَّ فمن الطبيعي أن يخطئ في كل هذا، ولكنه إن عرف ما المقبول من الأخطاء، وما المرفوض في كل مستوى لغوي؟ لاستطاع أن يعالج العديد والعديد من هذه المشكلات.

إذن فالسبيل لكي يتغلب المعلم على مشكلات تعلم التحدث، هو أن يعرف ما المستويات المعيارية لتعليمه في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة؟ فإن عرف المعلم ذلك، حدد على وجه الدقة ما المهارة التي يجب أن يتقنها المتعلم في هذا المستوى، وبأي درجة يكون إتقانها، وبناء عليه يستهدفها، ويخطط لها بطريقة سليمة ويراعيها عند التدريس ويقومها بطرق صحيحة، ومن هنا جاءت أهمية تدريب المعلم على تدريس التحدث في ضوء المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالمستويات المعيارية " تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون وما ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه بنهاية فترة تعليمية معينة، وتوظيف ما تعلموه داخل الفصول في مواقف جديدة خارجها، كما تساعد صياغة المستويات المعيارية المدرسين على تخطيط التدريس بطريقة مثلى، وتبني الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية المناسبة لتحقق هذه المستويات المعيارية، فضلًا عن أنها تساعدهم على وضع أسس معيارية لعملية التقويم تكشف بدقة وموضوعية مستوى تقدم كل تلميذ ومدى تحقيقه للمعايير، وأخيرًا فإن المستويات المعيارية تمثل أداة مرجعية لضمان عمل مكونات النظام التعليمي في تناغم وفعالية: (حسن شحاته: 2005: 60) وهذا ما أكدته الدراسات حيث " أثبتت أن المناهج المعتمدة على المعايير والخطوط الإرشادية التعليمية لها أثر إيجابي على تحصيل الطلاب وتعلمهم اللغات الأجنبية" (Young&, Smith (2006),

ولأهمية المستويات المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، ولكل فن من فنونها، ومنها التحدث بشكل خاص، فإن الهيئات العالمية اهتمت بوضع معايير لتعليم هذه اللغات الأجنبية منها معايير أكتفل، ومنها توصيف الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، ومنها العلامات المرجعية الكندية. وتعد هذه المعايير إطارًا يصمم المؤلفون مناهجهم في ظلاله، ويسير المعلم في فلكه من أول صياغته للأهداف وحتى تقويمه لطلابه.

وعلى الرغم من انتشار العمل بهذه المعايير العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، مما جعل كل ولاية أو مقاطعة أو دولة تتبنى معايير هيئة من الهيئات، وتبني في ضوئها مناهجها مما يسهل بعد ذلك قياس أداء المتعلمين بأداة موحدة في أي مكان من الأماكن التي تتبع المعايير المشتركة، إلا أننا ما زلنا في تعليم العربية للناطقين بغيرها لم نتبن تصنيفًا معينًا نبني في ضوئه مناهجنا، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية، حيث تضع معايير لتعليم التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول والثاني في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، وترى أثر تدريب المعلمين على التدريس في ضوء هذه المعايير على أدائهم التدريسي وعلى مستوى طلابهم في الأداء الشفهي.

الشعور بالمشكلة

شعرت الباحثة بمشكلة البحث من ملاحظة تحدث الطلاب الناطقين بغير العربية، حيث يعانون من مشكلات ظاهرة في الإقدام على التحدث، وفي الطلاقة، وفي الدقة ، فكثيرًا ما لاحظت الباحثة طلابًا يتجنبون التحدث بشكل كبير، ويحجمون عنه، وآخرين لا يتحدثون إلا بكلمات بسيطة أو جمل متناثرة أو فقرات غير مترابطة، وآخرين قد يجيدون قواعد النحو ويحفظونها، ولكنهم يخطئون في أبسطها عند التحدث كالخطأ في الضمائر أو التذكير والتأنيث أو المضاف والمضاف إليه.

وعند البحث عن أسباب هذه المشكلة لاحظت الباحثة أن هناك مشكلات عديدة تقابل المعلم في تدريس التحدث مما تسبب في ضعف الطلاب فيه، ومن هذه المشكلات أن المعلم لا يعرف المستويات المعيارية لتعليم التحدث في كل مستوى من المستويات اللغوية، وبالتالي فإنه لا يحدد أهداف دروسه بدقة كي يصل إلى المستوى المعياري المطلوب تعليمه، ومن المعلوم تربويًا أن الخطأ أو حتى قلة دقة تحديد الأهداف التعليمية ينعكس بالسلب على كل جوانب العملية التعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقويم، فما بني على باطل هو باطل، ومن هنا فإن عدم دراية المعلم بالمستويات المعيارية لتعليم التحدث تسبب بشكل رئيس في ضعف الطالب فيه، وقد تولد شعور الباحثة بالمشكلة من خلال ما يلي:

(أ) الخبرة العملية

لاحظت الباحثة هذه المشكلة من خلالها عملها بالتدريس للناطقين بغير العربية[1]، ومن خلال إداراتها التعليمية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال عدة مظاهر على النحو التالي:

[1] تدرس الباحثة للناطقين بغير العربية في كلية العلوم الإسلامية للوافدين بالأزهر الشريف، وتعمل مديرًا تعليميًا بمركز الشيخ زايد للناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف.

–التفاوت بين المعلمين في تحديد مستوى الطلاب في الاختبارات الشفهية خاصة في اختبارات تحديد المستوى Placement Test ، حيث لاحظت أن المعلمين لا يستندون إلى معايير معينة يصنفون من خلالها الطلاب في اختبار التحدث، مما يترتب عليه قلة الدقة وقلة الثبات في نتائج الاختبارات.

–ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية –خاصة الذين تعلموها في بلاد غير عربية– في مهارة التحدث بحيث يقل مستواهم فيها عن مستواهم في القراءة والكتابة.

–قلة عدد المعلمين القادرين على تصميم وتفعيل أنشطة للتحدث قادرة على زيادة دافعية الطلاب للتحدث داخل الفصل.

(ب)الأدبيات والدراسات السابقة.

أكدت الدراسات السابقة على وجود مشكلات عدة لدى متعلمي اللغات الأجنبية في مهارات التحدث، ومنها ما اختص بالناطقين بغير العربية، ومن ذلك دراسة (لي، نيغ: 2011) التي أكدت على وجود هذه المشكلة لدى الطلاب الصينين، ومن مظاهرها لديهم، العيوب الصوتية، وعدم القدرة على الحفاظ على إيقاع الكلام العربي الأصيل ونغمته بشكل منظم وسليم، والأخطاء القواعدية، ونقص الطلاقة اللفظية أو التعبيرية، وعدم القدرة على بناء الجمل الطويلة والمعقدة التي تعبر عن الأفكار المسلسلة تأثرًا بالأسلوب اللغوي الصيني".

وبالبحث في أسباب هذه المشكلة تبين أن السبب الأكبر فيها هو المعلم، وهذا ما أكدته "وقائع العديد من المؤتمرات، والندوات ذات الصلة بهذه القضية، فهي في عمومها تحمل المعلم مسئولية فشل العملية التعليمية" (فؤاد رواش: 2004)، والمعلم في هذه القضية قد يكون ضحية لنظام إعداد تغافل عن احتياجاته التدريبية، أو وقف فيها عند حد معين ولم يساير التطور التربوي العالمي، وهذا ما نتأكد منه إذا "ألقينا نظرة على برامج تأهيل المعلمين في بعض معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منذ خمسة وعشرين عامًا، وعقدنا مقارنة بينها وبين برامج تلك المعاهد نفسها، كما هي مثبتة على موقع شبكة المعلومات، فسوف تشير نتيجة المقارنة إلى وجود فروق طفيفة للغاية، وكأن ما كان يصلح منذ 25 عامًا ما زال يصلح الآن، ولو أخذنا في الاعتبار حجم الشكاوى التي نجمت عن نوعية المعلمين الذين أفرزتهم تلك البرامج منذ البداية، لأدركنا أنه من الطبيعي جدًا أن تكون الشكاوى أكثر من ذي قبل، ومضمونها أكثر خطورة" (فؤاد رواش: 2011: 308). ومن هنا تظهر أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة، تلك البرامج التي تهتم بها كل الدولة المتقدمة، اهتمامًا بالغاً، فتقدر لها جزءًا محددا من ميزانياتها، ولقد بلغ هذا الجزء في " آخر ميزانيات التدريب في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010 حوالى 52.8 بليون دولار وبلغ نصيب الفرد من هذه الميزانية حوالي 1.041 دولار، وعدد الساعات التدريبية للفرد حوالي 40.1 ساعة".

وعلى الرغم من تلك الأهمية البالغة لبرامج التدريب أثناء الخدمة، ومنها برامج تدريب المعلمين، وعلى الرغم مما أكدته الدراسات حيث أثبتت رغبة المعلمين في التدريب أثناء الخدمة على مهارات محددة (Harber:1987) ، وعلى الرغم من الشكاوى المتعالية والمتكررة من حال إعداد المعلمين في مجال الناطقين

بغير العربية، إلا أن هذه البرامج التدريبية أثناء الخدمة ما زالت قليلة، وخاصة تلك البرامج محددة المهارات، أي التي تتناول التدريب على جزء معين من المهارات كما في البحث الحالي.

وعلى الرغم من أهمية التحدث لدى الناطقين بغير العربية، وعلى الرغم من وجود مشاكل عدة في تدريس هذه المهارة، وفي تعلمها، وفي أداء الطلاب لها، وعلى الرغم من أهمية وجود مستويات معيارية والالتزام بها في التدريس والتقويم، إلا أنه –في حدود علم الباحثة– لا توجد دراسة اهتمت بتحديد المستويات المعيارية لتعليم التحدث في ضوء المعايير العالمية، وتدريب المعلم على مهارات تدريس التحدث في ضوئها ، مما أوجد الحاجة إلى هذه الدراسة.

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة البحث في الافتقار إلى مستويات معيارية لتعليم التحدث بالعربية للناطقين بغيرها، مما تسبب في كثرة المشكلات التي تواجه معلم العربية للناطقين بغيرها ومن ثم في صعوبة في تدريسه التحدث ، وفي لذا فإن البحث يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن بناء برنامج ينمي مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط في ضوء المستويات المعيارية، وما أثره في تغلب المعلمين على مشكلات تدريسه، وفي تنمية تحدث الطلاب"؟ ويتفرع عن السؤال الأسئلة التالية:

1.ما المستويات المعيارية لتعليم التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط (الأول والثاني)؟

2.ما البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في ضوء المستويات المعيارية؟

3.ما أثر البرنامج في تنمية مهارات تدريس التحدث لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4. ما أثر البرنامج في تنمية تحدث الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط؟

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

1. المستويات المعيارية لمهارة التحدث لدى الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط فقط.
2. تدريب المعلمين على مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط فقط، وذلك لأن التدريب في ضوء المستويات المعيارية لكل المستويات يحتاج وقتًا طويلا ولا يكفيه بحث واحد، كما أن المستوى المتوسط هو أهم المستويات في تعليم التحدث حيث إنه يعد نقطة الانطلاق الحقيقية في التحدث حيث يستطيع المتعلم التحدث لفترات أطول، كما أنه يجب أن يتقن فيه دقة التحدث وإلا ما كان هناك معنى لانتقاله إلى المستوى المتقدم.

مصطلحات الدراسة

المستويات المعيارية

المعيار **لغة:** هو العِيار، والعيار هو ما اتخذ أساسًا للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: 2003: 442، 443)

وفي اصطلاح التربويين

في اللغة الإنجليزية يشير المستوى المعياري Standard إلى "ما يحدث من قبل السلطة أو العرف أو الموافقة العامة كنموذج أو مثل Model or Example يستخدم من قبل صانعي القرار للمقارنة أو محك للتمييز" (أسامة جبريل: 2008)

عرفه (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1997: 772-773) على أنه أساس للحكم على الأداء ويأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال ويتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء.

كما عرف قاموس و يبسترس المعايير على أنها : نقاط مرجعية يمكن على أساسها تقويم الأمور المختلفة وهي تمثل أساسًا لعمل المقارنات.

وفي هذا البحث، يقصد بالمستويات المعيارية "وصف للمعارف والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم الناطق بغير العربية أثناء التحدث بها"

التحدث

عرفه مجاور بأنه: "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجوب بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء" (مجاور: 1984: 233)

ويقصد بالتحدث في هذا البحث بأنه "الإنتاج اللغوي الشفهي الذي يؤديه المتعلم الناطق بغير العربية بالمستوى المتوسط معبرًا عما بنفسه أو عقله من مشاعر واحتياجات وأفكار وخبرات ومعلومات ....، بشكل يتسم بالقدر المناسب من التنوع والدقة والصحة والطلاقة والتفاعل، بحيث يلقى فهمًا وقبولاً لدى المستمع".

مهارات تدريس التحدث

يقصد بها في هذا البحث" تلك المهارات التي يحتاجها المعلم ليؤدي دوره بإتقان وفاعلية في تخطيط وتدريس وتقويم التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط."

فروض البحث

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية للمستوى المتوسط قبل وبعد البرنامج، لصالح التطبيق البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المستوى المتوسط الأول في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المستوى المتوسط الثاني في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية.

منهج البحث

المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث وإعداد قائمة معايير التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط، وإعداد كل أدوات الدراسة (بطاقات الملاحظة، ومقاييس تقدير الأداء).

كما استخدم البحث المنهج التجريبي حيث تم تدريب المعلمين على مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية، وقياس مهارات التدريس لديهم قبل التدريب وبعده. ومعالجة هذه البيانات إحصائيًا للتوصل لنتائج البحث، وأيضاً في قياس التحدث للطلاب في المتوسط الأول والمتوسط الثاني.

إجراءات البحث

1. للإجابة عن السؤال الأول، وهو: " ما المستويات المعيارية لتعليم التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط؟" تم تحديد قائمة معايير وعلامات مرجعية ومؤشرات تعليم التحدث باتخاذ الخطوات التالية:

- دراسة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تناولت برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- دراسة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن معايير معلم اللغات الأجنبية بشكل عام، وأهمها معايير ACTFL والإطار المرجعي الأوروبي CEFR والعلامات المرجعية الأوروبية CLB .
- إعداد قائمة بمعايير وعلامات مرجعية ومؤشرات تعليم التحدث للناطقين بغير العربية في ضوء المعايير العالمية، والأدبيات السابقة.
- آراء الخبراء المختصين بتعليم العربية للناطقين بغيرها.[2]

[2] تشرف البحث بتحكيم السادة الآتية أسماؤهم:
أ.د محمود كامل الناقة أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، والمشرف التعليمي لمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.
أ.د فتحي علي يونس، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة عين شمس.
أ.د محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، ومدير مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.
أ.د عبدالقادر داود ، مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدينة العالمية بماليزيا
د/ خالد قمر الدولة، نائب مدير مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة المدين العالمية بماليزيا.
مجموعة من الأساتذة المتميزين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف.

2. للإجابة عن السؤال الثاني، وهو: "ما البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط في ضوء المستويات المعيارية؟" اتخذت الإجراءات التالية:
   - تحديد الأسس التي بني في ضوئها البرنامج.
   - تحديد أهداف البرنامج، ليستهدف تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتحدث في ضوء المعايير والمؤشرات المستهدف تعليمها للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.
   - تحديد محتوى البرنامج وما يتضمنه من أوراق عمل، وتكليفات، وأنشطة، وتقويمات.
   - عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
3. للإجابة عن السؤال الثالث ، وهو: "ما أثر البرنامج في تنمية مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط؟" اتخذت الإجراءات التالية:
   - تصميم مقياس تقدير أداء لقياس تخطيط المعلمين في دفاتر التخطيط اليومي، وتطبيقها قبل البرنامج وبعده في تحليل وتقدير دفاترهم.
   - تصميم بطاقة ملاحظة لأداء المعلم في تدريس التحدث وتقويمه، وتطبيقها قبل البرنامج وبعده.
   - تطبيق البرنامج على عينة عشوائية من معلمي مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقياس أدائهم قبل وبعد التدريب.
   - جمع البيانات الإحصائية، وتحليلها، واستخراج النتائج.
4. للإجابة عن السؤال الرابع " ما أثر البرنامج في تحدث الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط؟"، اتخذت الإجراءات التالية:

   -تصميم بطاقة ملاحظة لقياس تحدث الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول، وأخرى للمتوسط الثاني.

   -تدريس المعلمين الذين تلقوا البرنامج التدريبي لمجموعة من الطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، وقياس مستوى الطلاب قبل وبعد التدريس، ومقارنته بمستوى أقرانهم الذين درس لهم معلمون لم يتلقوا هذا التدريب.

   -جمع البيانات الإحصائية، وتحليلها، واستخراج النتائج.

أهمية البحث

يتوقع أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

- المسئولين عن برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تقدم لهم برنامجًا لتنمية مهارات المعلمين في تدريس التحدث للناطقين بغير العربية.
- المعلمين، حيث تقدم لهم معايير للتحدث للمستوى المتوسط تساعدهم في تخطيطهم وتدريسهم وتقويمهم لطلابهم.
- الطلاب، حيث تقدم لهم معايير تصف لهم المستوى الذي يجب أن يصلوا إليه في مهارة التحدث بالتفصيل وبشكل محدد.

التحدث ومعاييره

يهدف هذا الإطار النظري إلى عرض مفهوم التحدث ومكوناته، وأهداف تعليمه للناطقين بغير العربية، ومشكلات تدريسه لهم ، وإلى عرض حديث موجز عن نشأة المستويات المعيارية وأهميتها ، وأشهر المعايير العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال محورين:

الأول: التحدث ومكوناته وأهدافه ومشكلاته.

الثاني: معايير التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط.، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: التحدث ومكوناته وأهدافه ومشكلاته

1.التحدث ومكوناته

التحدث مهارة أساسية عند كل البشر للحياة، ومن أهم المهارات عند الناطق بغير اللغة كي يقضي حاجاته مع أهل اللغة، ولقد عرفه مجاور بأنه: "ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجوب بخاطره من مشاعر وأحاسيس، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء" (مجاور: 1984: 233)

وعرفه الناقة بأنه "مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث، أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعًا للتكلم، ثم مضمونًا للحديث، ثم نظامًا لغويًا بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة. كما أن الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر للأفكار، والاتجاه الذي تأخذه، والموقف الذي تقال فيه، والشخص الذي تقال له". (محمود كامل الناقة:1985 :153)

ومن خلال التعريفين السابقين، يتبين أن التحدث مهارة معقدة، بها عدة جوانب مختلفة يجب أن يجيدها المتعلم كي يتحدث، وبالتالي يجب على المعلم أن يميز بينها عندما يعلمه التحدث، وذلك بأن يستهدفها جميعًا خلال التعليم، ويخصص لكل منها أهدافًا وتدريبات وأوراق عمل أو أنشطة، وهذه الجوانب هي:

أ–الجانب الفكري: وهو يمثل مرحلة تفكير المتحدث فيما سوف يتحدث عنه أو فيه، حيث يهتم في هذا الجانب بتحديد الأفكار وانتقالها وترتيبها وتدعيمها بالأدلة والبراهين، وتحديد مدى وضوحها وتنوعها وترابطها، واتصالها بالموضوع الذي يتحدث فيه.

ب– الجانب اللغوي: ويكون التركيز فيه على اختيار الكلمات المناسبة، والتعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، واستخدام الجمل والتراكيب السليمة، واستعمال الأمثلة للشرح والتفصيل، والربط بين العبارات بأدوات ربط مناسبة.

ج–الجانب الصوتي: وفيه يركز المتحدث على النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإتقان نبرة الصوت مع الأساليب المختلفة "التعجب، والاستفهام، والتمني، والتوقف بالصوت الوقفات الصحيحة.

د–الجانب الملمحي: وفيه يركز المتحدث على النظر للآخرين، واستخدام التعبيرات الملمحية من حركات الوجه والجسم والرأس، والإيماءات والإشارات، للتعبير عن المعنى وتجسيده، وزيادة قوة تأثيره في السمع. (محمود كامل الناقة: 2002: 599)

ولقد عرض (رشدي طعيمة: 2004: 51) مكونات أو مهارات لمهارة التحدث، ووضع لكل مهارة منها مهارات فرعية، وهذه المهارات الإجمالية مرتبة من المستوى الأدنى إلى الأعلى كما يلي: (آليات الكلام، كفاءة نحوية، مستويات عقلية عليا، طلاقة في الكلام، اتجاهات الكلام، قيم الكلام، الفهم الثقافي).

2.أهداف تعليم التحدث للناطقين بغير العربية:

تناول العديد من المتخصصين أهداف التحدث للناطقين بغير العربية، وحددوها في دراسات عدة، من أهمها ما توصل إليه الناقة، ورشدي طعيمة، وفيما يلي ما ذكره الناقة من أهداف لتعليم التحدث.

- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.
- أن يعبر عن أفكاره مستخدمًا الصيغ النحوية المناسبة.
- أن يعبر عن أفكاره مستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.
- أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال، نظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.
- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.
- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي والإسلامي.
- أن يعبر عن نفسه تعبيرًا واضحا ومفهومًا في مواقف الحديث البسيطة.
- أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

(محمود كامل الناقة:1985 :153)

أما (رشدي طعيمة: 2004: 99) فقد حدد مهارات التحدث المناسبة لكل مستوى على حدة، وكانت مهارات المستوى المتوسط كما يلي:

- استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.
- التمييز، عند الكلام، بين التعبير الجميل والعادي.
- تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.

3.مشكلات تعليم التحدث للناطقين بغير العربية

تعد مهارة التحدث لدى متعلم اللغة الأجنبية حجر عثرة، إذا تغلب عليه يشعر أنه يجيد اللغة حتى وإن ضعفت مهاراته الباقية أو بعضها، لأنه بالتحدث يقضي حوائجه، ويتواصل مع المجتمع الجديد الذي رغب في الانضمام إليه، وهذا ما أكدته الدراسات التي أجريت على تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام حيث أوضحت أن التحدث أصعب المهارات تعلمًا (K. Shumin, (2002)).

ومشكلة تعليم التحدث مشكلة متعددة الأبعاد تتختلف مظاهرها وأسبابها نتيجة لاختلاف وتنوع مكان تعليمها، ومعلمها وجنسية طلابه، وغير ذلك من الظروف المؤثرة على تعليم التحدث، فمثلاً، إذا كان معلم التحدث للناطقين بغير العربية غير عربي، فقد يكون خبيرًا بمواطن الصعوبة لدى طلابه الذين هم من جنسيته سواءً أكان ذلك على المستوى الصوتي أم النحوي أم الدلالي، أم الثقافي، لأنه قد مر بكل تجاربهم في التحدث باللغة، فيعرف جيدًا نقاط الضعف وبناءً على ذلك يستطيع التخطيط لتجاوزها، ولكنه على الجانب الآخر قد يكون هو نفسه مقصرًا في كم التحدث بالعربية أثناء التعليم مفضلًا بذلك التحدث بلغته الأم لأنها الأيسر عليه وعلى طلابه، وقد يكون وعيه بالخلفيات الثقافية للمحادثات العربية قليلًا، مما يجعله يعطي بعض وقت تعليم التحدث لباقي مهارات اللغة، وبالتالي تظل مشكلة التحدث عند طلابه، وإن اختلفت مظاهرها عن زملائهم الذين يدرس لهم معلم عربي.

أما هؤلاء الزملاء، فقد تكون مشكلتهم في تعلم التحدث هي خلط معلمهم بين تعليم التحدث للعرب ولغيرهم، رغم أن كلاً منهما يختلف عن الآخر اختلافًا كبيراً؛ فابن اللغة يمتلك غالبًا أساسيات التحدث بالفعل، من مفردات وتراكيب وخلفية ثقافية عن أهله، والأفكار التي يحتاجها في موقف ما، وقد تكون المشكلة عنده في تنظيم هذه الأفكار، أو تفضيل أسلوب عن آخر، أو زيادة الطلاقة أو الصحة اللغوية بكل أنواعها، أما الناطق بغير العربية فعند تحدثه العربية تقابله كل المشكلات السابقة بالإضافة إلى مشكلاته الخاصة في البحث عن المفردة، هل هي موجودة في ثروته اللغوية أم لا؟ وهل المفردة الموجودة مناسبة أم أن هناك ما يفضلها؟ وهل تركيب هذه المفردة في الجملة بهذا الشكل صحيح أم لا؟ وهل سيكون لها دلالة ثقافية تختلف في التركيب عن المعنى الشائع لها أم لا؟ وهل ينطقها بطريقة صحيحة أم لا؟ وكم مرة سيتوقف في عرض أفكاره على المستمع؟ ...وغير ذلك من المشكلات العديدة التي تقابله، والتي تختلف درجة كل مشكلة منها باختلاف ما يؤثر عليها من فترة تعلمه اللغة، ومكان تعلمه (ببلد عربي أم أجنبي) وطريقة تعلمه (تقليدية أم حديثة)، وقبل وبعد كل ذلك مَن يعلمه؟ وكيف يعلمه؟

فإذا كانت مشكلات التحدث –كما سبق ذكره– تختلف وتتنوع باختلاف الظروف والعوامل المؤثرة عليها، فإنه من الصعب تحديدها لدى فئة معينة إلا بدراسة تخص هذه الفئة، وهذه الدراسات للأسف قليلة فيما يخص الناطقين بغير العربية، ولكن هذا لا يمنع من أن هناك مشكلات عامة في تعليم التحدث بلغة أجنبية، توصلت إليها دراسات عدة، سواءً أكانت مهتمة بمظاهر (أعراض) المشكلة أو بأسبابها، وهي على النحو التالي:

(أ) مظاهر مشكلات التحدث

توصل يور:(Ur 1995: 121) إلى عدة مشكلات رأى أنها هي الأكثر انتشارًا لدى الطلاب، وهي :

- التردد، ويكون بسبب الخوف من الخطأ، وخوف المواجهة، والنقد، والخجل.
- عدم وجود ما يقال، حيث يجد المتعلمون مشاكل في دافعيتهم نحو التحدث، أوتكوين الآراء، أو التعليقات عليها.
- قلة أو عدم انتظام المشاركة، غالبًا ما ترجع إلى وجود بعض المتعلمين المسيطرين على باقي المجموعة.
- استخدام اللغة الأم، ويكثر ذلك في الفصول قليلة التنظيم أو قليلة الدافعية، حيث يجد المتعلمون لغتهم الأم أسهل في الاستخدام".
- هذا بالإضافة إلى عدم إجادة النطق والتنغيم، مما يجعل الدارسين مضطرين للنطق ببطء أو على الأقل يتجنبون النطق السريع.

وهذه المشكلات على الرغم من أنها ثابتة من دراسات أجريت على متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية، إلا أنها كلها حقيقية في تعلم العربية للناطقين بغيرها، ومن هذا ما أثبتته دراسة (لي، نيغ: 2011) التي أكدت على وجود مظاهر عدة لمشكلة التحدث بالعربية لدى الطلاب الصينين، وهي: "العيوب الصوتية، وعدم القدرة على الحفاظ على إيقاع الكلام العربي الأصيل ونغمته بشكل منظم وسليم، والأخطاء القواعدية، ونقص الطلاقة اللفظية أو التعبيرية، وعدم القدرة على بناء الجمل الطويلة والمعقدة التي تعبر عن الأفكار المسلسلة تأثرًا بالأسلوب اللغوي الصيني".

وهذا ما لاحظته الباحثة في أثناء عملها بتعليم هذه الفئة، وإن كانت المشكلة لديهم تختلف مظاهرها، فالطلاب الناطقون بغير العربية الذين يدرسون في بلد عربي، يختلفون في مظاهر مشكلات التحدث عن أقرانهم الذين يدرسون في بلد غير عربي، فبالنسبة لمن يدرسون في بلد عربي، تظهر لديهم مشكلة "تطبيق القواعد النحوية أثناء التحدث"، حيث يخطئون في مراعاة الضمائر أو الأزمنة أو التذكير والتأنيث، أو المضاف والمضاف إليه كزملائهم، ولكنهم قد تظهر لديهم مشكلة التحدث بالعامية خاصة في المواقف الحياتية، أو محاولة استخدام اللغة الأم خاصة في موضوعات التحدث الأكاديمية، هذا طبعًا بالإضافة إلى باقي مشكلات التحدث والتي تظهر عند زملائهم ليس فقط متعلمي العربية ولكن كل متعلمي اللغات الأجنبية.

(ب) أسباب مشكلات التحدث

أما عن أسباب هذه المشكلة فقد تعددت، وسيظل السبب الأقوى عاملًا مختلفًا باختلاف ظروف تعليم الطلاب كما سبق ذكره، ومن الدراسات التي بحث في أسباب هذه المشكلة دراسة Liu and Jackson (2008) ، ويريان أن قلة المفردات هي العقبة الرئيسة في تحدث الطلاب الصينين للغة الإنجليزية، وتوافقهما

في ذلك Zhengdong Gan:2012 حيث أثبتت دراستها عن مشكلات التحدث التي تواجه الطلاب الصينين أن المفردات من الأسباب الرئيسة؛ حيث أفاد العديد من أفراد العينة أنهم يجدون فجوة بين استخدامها الكتابي والشفهي، ففي حين تتيح لهم الكتابة فرصة لاستدعاء المفردة، يجدون أن التحدث لا يتيح لهم ذلك، وأفاد آخرون أن مواقف التحدث خاصة إن كانت مع زملاء يجيدون اللغة تجعلهم يشعرون بنقص في المفردات يعوق تعبيرهم بطلاقة عما يريدون" وغير ذلك من العبارات التي استخدمها الكثير من أفراد العينة ليؤكدوا أن مشكلة المفردات من أعظم المشكلات التي تعوق تواصلهم بطلاقة.

وجاء في الدراسة ذاتها أن "استخدام القواعد النحوية" يسبب مشكلة كبرى في الدقة أثناء التحدث، فمنهم من يبدل بين الماضي والمضارع مثلاً، وغير ذلك من الأخطاء النحوية، ويتفق هذا مع دراسة (Krashen, 1988) والتي أفادت أن العديد من الطلاب يفضل التركيز على قواعد نحوية معينة قبل التحدث في بعض الموضوعات، وهذا ما أكدته هيلتون من أن قلة المعلومات اللغوية تعد عائقًا لطلاقة المتحدث (Hilton, 2007).

وقد يكون من المشكلات أيضًا كثرة تركيز المعلم في تدريباته للطلاب على الدقة والطلاقة في آن واحد، وهما أمران يحتاجان إلى المزيد من التدريبات لكل مهارة منهما على حدة، فقد أثبتت الدراسات أن العديد من محاولات تنمية مهارة التحدث باللغة الأجنبية يفرض على المتعلم أن يفضل إتقان مهارة من اثنتين في الأداء؛ إما الدقة اللغوية، أو الطلاقة.(Tavocoli & Foster, 2008) ، وقد يكون من الأسباب أيضًا استخدام المعلم لطرائق تدريس تقليدية، تعتمد على المعلم، أو تتجاهل التعلم في مجموعات، ولقد أكدت الدراسات على أن التعلم في مجموعات يقدم لنا تفاعلا بناءً بين الطالب وزميله، وبالتالي فإنه يحسن التحصيل التعليمي، والدافعية، والثقة بالذات، والاتجاهات الإيجابية نحو التحدث.(Webb 1982)

وهذه الأسباب مجتمعة تعد من أسباب ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية في التحدث، وتزداد حدة هذه المشكلة إذا كان الطلاب يدرسون في بلد غير عربي.

ويمكن القضاء على نسبة كبيرة من هذه المشكلات إذا استخدمنا معايير تعليم التحدث منطَلَقًا لتصميم المناهج والأنشطة وأساسًا لأدوات التقويم، ودربنا المعلم عليها تدريبًا مناسبًا يتنوع ما بين التدريب النظري والعملي، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

المحور الثاني: معايير التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط

ويتعرض هذا المحور لبعض المصطلحات المرتبطة بالمعايير، كالعلامات المرجعية، ومؤشرات الأداء، ومقاييس التقدير، كما يتعرض إلى أهمية المعايير، ثم أهم المعايير في تعليم اللغات الأجنبية ويعرض لمعايير أكتفل، والإطار المرجعي الأوروبي، كما يعرض للمؤشرات الكندية ليحدد في ضوئها المعايير المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1. مصطلحات مرتبطة بالمعايير

يستخدم مصطلح المعايير في بعض الدراسات بمعنى الأسس أو الشروط الواجب توافرها وهو استخدام قريب من الصحة، ولكن الاستخدام الصحيح الذي يحقق المعنى المتبنى في هذا البحث للمعيار ، قد يستلزم استخدام مصطلح (المستويات المعيارية) ، وذلك لأن الميزة الرئيسة في المعايير أنها توضح مستويات الأداء المتوقع، أي تخبرنا إذا كان هذا الأداء مقبولًا أو جيدًا أو جيدًا جدًا أو ممتازًا، ولكي نصل إلى هذا التحديد الدقيق، يجب أن يتوافر لدينا، معايير، وعلامات مرجعية، ومؤشرات أداء، ومقياس تقدير، وفيما يلي بيان لهذه المصطلحات.

المعايير

تتعدد أنواع المعايير، والشهير منها معايير المعلم، و معايير للمحتوى، وما نقصده في هذا البحث معايير المحتوى، و"تعرف معايير المحتوى بأنها عبارات تحدد ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما يجب أن يؤديه في مادة معينة أو مجال معين" لذا فهي تعد الأساس لبناء المنهج، وللتدريس وللتقويم، ولكنها لا تنص على الأنشطة أو طرائق التدريس التي يجب استخدامها.) Young&, Smith (2006),

(أ) علامات مرجعية Benchmarks

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديدًا من صياغة المعيار. (المعايير القومية للتعليم في مصر: 2003: 163)

(ب) مؤشرات الأداء Performance Indicators

يجب أن يكون تحت كل معيار "مؤشرات أو دلائل يتم من خلالها التحقق من بلوغ المعيار، وتكون المؤشرات مصاغة بشكل أداء محدد يسمح بقياسه، وتتدرج المؤشرات في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية. (وليم عبيد: 2004: 31) وعلى هذا فمؤشرات الأداء هي "عبارات تصف الأداء المتوقع من الطالب لتحقيق الطريق وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدًا وأكثر إجرائية" (وزارة التربية والتعليم : 2003: 161). وبعبارة أخرى فإن مؤشرات الأداء تشير إلى "أداءات متوقعة قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطالب أو المعلم، وتوضح هذه المؤشرات مدى التقدم صوب تحقيق المعايير المنشودة" (صلاح أمين محمود: 2006: 449)

(ج) مقياس تقدير الأداء Rubrics

هي قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات، وتتدرج من ضعيف- مقبول- جيد- جيد جدا- ممتاز، ويعد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد (المعايير القومية للتعليم في مصر: 2003: 163)، ويعرفها (حسن بشير: 2005: 283) بأنها قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من مستويات أو مدرجات ويستعمل غالبًا أربعة مستويات.

2.أهمية المعايير

أصبحت معايير المحتوى الآن هي السجل المختصر لكل دولة، والذي يظهر فيه سياستها التعليمية، وما تعلمه لأبنائها في كل مادة من معارف ومهارات وقيم، وللتعدد الشديد لهذه المعايير أصبحت هناك معايير عالمية، وللدول الحق في الاستناد إليها في تعليمها إن أرادت وهذا الاستناد يعني أن تبني مناهجها بما فيها من معلومات ومهارات وأنشطة وطرائق تدريس وتقويم بناء على ما في هذا المعايير، وتلك هي أهمية المعايير بشكل عام، والتي يوضحها "فلورز" بقوله: "إن معايير المحتوى وأطر المناهج، وأدلة المصادر التعليمية التي تطورها كل ولاية (أو منطقة) من الممكن أن تقدم لنا خطوطًا إرشادية للبرامج المحلية وللمتخصصين في تطوير البرامج وطرق التدريس (Florez:2002).

وإذا كانت معايير المحتوى مهمة في كل المواد، فإنها في تعليم اللغات خاصة الأجنبية من الأهمية بمكانة مضاعفة، وهذا ما يوضحه (McKay:2000) حيث يرى أنها تساعد في:

1. تخطيط التعليم، حيث تساعد الطلاب على التقدم من مستوى إلى مستوى تال.
2. الفهم المهني، حيث تخبر المعلم بمدى التقدم المتوقع من الطلاب في مستوى معين.
3. التقويم، تساعد في عمل تقارير عن تحصيل الطلاب سواء أكان ذلك بغرض المساءلة أو لمتطلبات مالية.

ويضيف آخرون عن أهميتها في أنها "تعد بالنسبة للطلاب علامات إرشادية تبين لهم مدى تقدمهم في تعلم اللغة الأجنبية، وتعطيهم المزيد من تحمل المسئولية في تعلمهم وتساعدهم على صوغ أهدافهم الخاصة في المستقبل، كما أنها تصف للمعنيين بهؤلاء المتعلمين مقدار المهارات والمعارف التي يمتلكونها، مثلاً يعرف صاحب العمل ما يمتلكه الموظف من معارف ومهارات إذا كان في مستوى لغوي معين. ,(McKay:2000) ,(Young&, Smith (2006)

فإذا كانت معايير المحتوى لتعلم اللغات الأجنبية بهذه الأهمية، فإننا مطالبون باستخدامها في تعليم العربية للناطقين بغيرها أكثر من أهالي كل اللغات الأخرى، وذلك لأننا نتعامل مع ذاك المتعلم الأجنبي المعتاد على استخدام المعايير في تعلم لغته، والذي تعود على توصيف لكل المعارف والمهارات التي سيدرسها، وعلى توصيف عدد مستويات الدراسة، وعدد ساعات كل مستوى، ولكنه عندما يأتي ليتعلم العربية قد يجد الأمر، فقد يتعلم في دولته ساعات طويلة، وقد تكون سنوات دراسية مختلفة، ولكنه يفاجأ عندما يذهب إلى دولة عربية، كما يحدث عندنا في مصر، ليدرس بالأزهر الشريف، يجد نفسه –بعد كل هذه السنوات- ما زال في المستوى

المتوسط أو حتى المبتدئ الثاني، وقد يكون في المستوى المبتدئ إن كان تعلمه في بلده حرًا "غير نظامي"، فإن كانت هناك معايير محددة، تصف كل مستوى من مستويات اللغة، وحقق الطالب في بلده هذه المعايير لهذا المستوى، فسيجد نفسه عندما يأتي إلى مصر أو أي دولة أخرى عربية في حاجة قادرًا على استكمال ما تعلمه بسهولة ويسر، ووضوح للأهداف والفترة الزمنية الباقية لاستكمالها وتحقيق حلمه بالدراسة في جامعة الأزهر أو غيرها من الجامعات الإسلامية العربية.

كما أن هذه المعايير عندما توضع بشكل يتماثل أو يتقارب مع معايير اللغات العالمية كلغة أجنبية، فإن هذا سيؤثر على إعداد المناهج، وطرائق تدريس المعلمين، والأنشطة المستخدمة وأساليب التقويم وغير ذلك من التبعيات التي ستقترب مما تعود عليه الطالب في تعلمه للغات الأجنبية العالمية الأخرى، أو حتى في تعلمه للغته الأم، وبهذا فإنه لن يرى اللغة العربية صعبة في تعلمها، كما يشكو معظم الناطقين بغير العربية.

ومن هنا فإن تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير عالمية لتعليم اللغات أمر لا بد من تحقيقه حتى يشعر المتعلم بالألفة في تعلم العربية وأنه لا فرق في الصعوبة بين تعلمها وتعلم أي لغة أجنبية أخرى.

3. أشهر المعايير العالمية في تعليم اللغات الأجنبية

تتعدد معايير تعليم اللغات الأجنبية، وتختلف من مكان إلى مكان، وسوف نتعرض في هذا الجزء إلى أشهر هذه المعايير، بتحديد الجهة الواضعة لها، ووصف تلك المعايير، وتقسيم المستويات اللغوية للدارسين في ضوئها، وذلك على النحو التالي:

(أ): معايير أكتفل ACTFL لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وهي معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية American Council on the teaching of foreign languages ، ولقد حدد المجلس خمسة أهداف لمعاييره، وهي "التواصل، والثقافات، والربط، والمقارنات، والمجتمعات"، ولقد وضع المجلس معايير لتعليم عدة لغات، وقسم مستويات تعلمها إلى (مبتدئ أدنى، مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى، ومتوسط أدنى ومتوسط أوسط ومتوسط أعلى، ومتقدم أدنى ومتقدم أوسط ومتقدم أعلى، وفائق) ووضع توصيفًا لكل مستوى من هذه المستويات، كي يُحدد مستوى المتعلم في ضوئه، وهذه التوصيفات والمعايير وضعها المجلس الأمريكي لعدة لغات أجنبية، منها اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكانت معاييره فيها على النحو التالي:

الهدف الأول: التواصل Communication

التواصل باللغة العربية

- المعيار ١,١ يشترك التلاميذ في محادثات ويتراسلون باللغة العربية لتقديم معلومات وللحصول عليها وللتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ولتبادل الآراء.
- المعيار ١,٢ يفهم التلاميذ ويشرحون مواضيع متنوعة سواء باللغة المحكية أو المكتوبة.

- المعيار ١,٣ يعرض التلاميذ معلومات ومفاهيم وأفكار حول مواضيع متنوعة باللغة العربية لجمهور من المستمعين والقراء.

الهدف الثاني: الثقافات Cultures

اكتساب معلومات عن ثقافات العالم العربي وفهمها.

- المعيار ٢,١ يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين ممارسات ووجهات نظر ثقافات متنوعة من العالم العربي.
- المعيار ٢,٢ يبدي التلاميذ فهما للعلاقة بين نتاج ووجهات نظر ثقافات متنوعة من العالم العربي.

الهدف الثالث: الربط: Connections

استعمال اللغة العربية لربطها بفروع دراسية أخرى ولتحصيل معلومات.

- المعيار ٣,١ يقوي ويعزز التلاميذ معلوماتهم عن فروع أخرى من المعرفة أو الدراسة من خلال اللغة العربية.
- المعيار ٣,٢ يحصل التلاميذ على معلومات ويتعرفون على وجهات النظر المتوفرة فقط باللغة العربية وفي ثقافاتها.

الهدف الرابع: المقارنات Comparisons

تطوير رؤية تبصرية في اللغة والثقافة.

- المعيار ٤,١ يبدي التلاميذ فهما لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة العربية ولغاتهم.
- المعيار ٤,٢ يبدي التلاميذ فهما لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين ثقافات العالم العربي وثقافاتهم.

الهدف الخامس: المجتمعات Communities

المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات في البيت وفي العالم.

- المعيار ٥,١ يستعمل التلاميذ اللغة العربية داخل المدرسة وخارجها.
- المعيار ٥,٢ يظهر التلاميذ دليلا على كونهم طالبي علم مدى الحياة من خلال استعمالهم اللغة العربية للمتعة الشخصية ولإغناء لغتهم.

توصيف التحدث عند الطالب المتوسط في ضوء معايير أكتفل

المتوسط – الأعلى

- يتمكن المتحدثون بالمستوى المتوسط الأعلى من التحدث بسهولة وثقة عند التعامل مع معظم المهام الروتينية والمواقف الاجتماعية الخاصة بالمستوى المتوسط. كما يتمكنون من المعالجة الناجحة لكثير من المهام البسيطة، والمواقف الاجتماعية التي تتطلب تبادلاً للمعلومات الأساسية المتعلقة بالعمل، والمدرسة، والترويح، والاهتمامات الشخصية، ومجالات الاختصاص.

- يتمكن المتحدثون بالمستوى المتوسط الأعلى من معالجة المهام الخاصة بالمستوى المتقدم، لكنهم لا يقدرون على المحافظة على الأداء بهذا المستوى في الحديث بموضوعات متنوعة بشيء من الترابط والتماسك.
- يتمكن المتحدثون بهذا المستوى من حكاية القصص، ومن الوصف في جميع الفترات الزمنية "النحوية" باستخدم الخطاب المتواصل بقدر فقرة كاملة، ولكن ليس ذلك طوال الوقت، فقد يظهر بأدائهم واحدة أو أكثر من علامات الإخفاق، مثل "الإخفاق في المحافظة على القص أو الوصف دلاليًا، أو بنائيًا (نحويًا) أو في انعدام الاتساق في الخطاب المتصل، أو في الخطأ في استعمال أدوات الربط، أو في الانخفاض في تنوع وملائمة المفردات، أو في الإخفاق في الدوران حول المعنى بنجاح.
- وبشكل عام يمكن للعرب الذي لم يعتادوا على التعامل مع غير الناطقين بالعربية أن يفهموا كلام المتحدثين بالمستوى المتوسط الأعلى، على الرغم من التداخل الذي قد يظهر من لغتهم الأم، والذي يتجلى في (التبديل بين اللغتين أحيانًا، والمتشابهات اللغوية الخاطئة، والترجمة الحرفية،..) كما قد تظهر فجوات في أثناء الاتصال.

المتوسط – الأوسط

- يتمكن المحدثون بهذا المستوى من المعالجة الناجحة لمهام اتصالية غير معقدة في مواقف اجتماعية سلسة. كما تقتصر محادثاتهم عمومًا على تلك المتوقعة والملموسة، والضرورية للعيش في الثقافة المستهدفة، وهذه تتضمن المعلومات الشخصية، وكذلك الاحتياجات المادية والاجتماعية، مثل الطعام، والتسوق، والسفر، والسكنى.
- يميل المتحدثون بهذا المستوى إلى التعامل بردود الأفعال، على سبيل المثال، "الرد على الأسئلة المباشرة، أو الاستفسارات عن المعلومات"، وعلى أية حال، فإنهم قادرون على توجيه أسئلة متنوعة عند الضرورة للحصول على معلومات بسيطة لسد حاجات ضرورية، مثل، اتجاهات الطرق، والأسعار والخدمات.
- وحينما يطلب منهم أداء وظائف أو معالجة موضوعات تخص المستوى الفائق؛ فإنهم يقدمون بعض المعلومات، لكن مع صعوبة في ربط الأفكار، ومعالجة الأزمنة النحوية، ويستخدمون بعض الاستراتيجيات الاتصالية مثل، الدوران حول المعنى.
- ويتمكن المتحدثون بهذا المستوى من التعبير عن المعاني الذاتية بتجميع أجزاء من اللغة، وإعادة تجميع عناصر معروفة ومدخلات حوارية في جمل تامة، وبعض قطع من جمل. وقد يتضمن كلامهم وقفات، أو إعادة صياغة، أو تصويبات ذاتية، حيث يبحثون عن المفردات الوافية، والصيغ اللغوية المناسبة للتعبير عن أنفسهم. وبسبب الأخطاء في المفردات و (أو) النطق، و(أو) القواعد النحوية، و(أو) التراكيب، فمن الممكن أن تحدث أخطاء في فهمهم، لكنهم بشكل عام يُفهمون من قِبل المتحاورين المتفهمين المعتادين على التعامل مع غير أهل اللغة الأصليين.

المتوسط– الأدنى

- يتمكن المتحدثون بهذا المستوى من المعالجة الناجحة لعدد محدود من المهام الاتصالية غير المعقدة بتجميع أجزاء من اللغة في مواقف اجتماعية سلسة، كما تقتصر محادثاتهم على بعض المدلولات المحسوسة، والموضوعات المتوقعة الضرورية للإقامة في ثقافة اللغة المستهدفة، وتتعلق هذه الموضوعات بتغطية المعلومات الشخصية الأساسية، على سبيل المثال "الذات، والأسرة، وبعض الأنشطة اليومية، والتفضيلات الشخصية، وبعض الاحتياجات مثل طلب الطعام، أو عمل مشتريات بسيطة.
- يتعامل المتحدثون في هذا المستوى بردود الأفعال، ويحاولون من أجل الرد على أسئلة مباشرة، أو استفسارات عن معلومات. ولكنهم أيضًا قادرون على توجيه بضعة أسئلة مناسبة.
- يعبر المتحدثون في هذا المستوى عن المعاني الذاتية بتجميع وإعادة تجميع ما يعرفونه وما يسمعونه من محاوريهم في عبارات قصيرة، وغالبًا ما يمتلئ كلامهم بالتأتأة والأخطاء، حيث يبحثون عن الصيغ اللغوية والمفردات المناسبة لصياغة الرسالة، ويتميز كلامهم بالوقفات الكثيرة، وإعادة الصياغة، وقد تكون غير مؤثرة، كما يتسم بالتصويبات الذاتية. كما أن طريقة نطقهم ومفرداتهم وتركيباتهم النحوية متأثرة بقوة بلغتهم الأولى، ولكن، وعلى الرغم من الأخطاء الكثيرة في فهم ما يقولون، والتي تتطلب التكرار أو إعادة الصياغة، فإن المتحدثين بهذا المستوى يمكن فهمهم بشكل كامل من قِبل المتحاورين المتفهمين، وبخاصة من هؤلاء المعتادين على التعامل مع غير أهل اللغة الأصليين.

(ب): الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات Common European Framework of Reference for Languages

أعد هذا الإطار من قِبل مجلس أوروبا، وهو يعد "أساسًا عامًا لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة [الأوروبية]، وخطوطًا عامة للمناهج الدراسية والكتب التعليمية وخلافه في أوروبا بأكملها، حيث يصف بشكل شامل، ما الذي يتعين على الدارسين فعله ودراسته، لكي يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية، كذلك يصف ماهية المعارف والمهارات التي يجب على الدارسين تنميتها بحيث يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالي جيد، كما يحدد الإطار المرجعي أيضًا مستويات الكفاءة لتيسير قياس التقدم الذي يحرزه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته، وفي كل مرحلة من مراحله التعليمية" (الإطار المرجعي الأوروبي: 2008: 14).

ولقد قسم الإطار المرجعي الأوروبي مستويات تعلم اللغة الأجنبية إلى ستة مستويات في ثلاث مراحل.

المرحلة الأولى: الاستخدام الأولي للغة، وتضم مستويين(A1, A2)

المرحلة الثانية: الاستخدام الذاتي للغة، وتضم مستويين (B1,B2)

المرحلة الثالثة: الاستخدام المتقن للغة ، وتضم مستويين (C1, C2)

ولقد قدم الإطار المرجعي الأوروبي توصيفًا عامًا لكل مستوى من المستويات السابقة، وتوصيفًا لكل مهارة من مهارات اللغة (استماع، تحدث، قراءة، كتابة) لكل مستوى من المستويات السابقة، كما قدم بعض النماذج للتقييم الذاتي في عدة مهارات، وبعض التوصيفات التي يمكن استخدامها معايير يحتكم إليها عند تقويم المهارات وقياسها، وفيما يلي توصيف مهارة التحدث في المستوى المتوسط (B1, B2) والتي تم الاسترشاد بها بشكل كبير في الجزء العملي من هذا البحث.

توصيف الإطار المرجعي الأوروبي للمستوى المتوسط (مجلس أوروبا: 2001: 37)

توصيف مهارة التحدث في المستوى المتوسط

(أ) المتوسط الأول B1

النمط الأول: المشاركة في الحديث ، يتمكن المتحدث من القيام بما يلي:

- الخوض في أغلب المواقف التي عادة ما يواجهها المرء أثناء رحلة في الدولة المتحدثة للغة.
- المشاركة في الحديث عن الموضوعات التي يعرفها، أو التي تحظى باهتمامه الشخصي أو التي تتعلق بأمور داخلة في الحياة اليومية كالحديث عن الأسرة والهواية والعمل والسفر والأحداث المعاصرة.

النمط الثاني: الحديث المترابط، يتمكن المتحدث من القيام بما يلي:

- التحدث في سياق متصل ووصف الأحداث والتجارب وعرض آماله وأحلامه وأهدافه الخاصة.
- شرح وتفسيير خططه وآراءه.
- حكاية قصة أو عرض أحداث فيلم أو كتاب وتوضيح رد فعله تجاهها.

(ب)المتوسط الثاني B2

النمط الأول: المشاركة في الحديث، يتمكن المتحدث من القيام بما يلي:

- التفاهم بكل تلقائية وسلاسة حتى أنه من الممكن أن يقيم حوارا عاديًا مع شخص من أهل اللغة دون عقبات.
- المشاركة في إحدى المناقشات مشاركة فاعلة و تفسير وجهات نظره والدفاع عنها عندما يكون الموضوع مألوفًا بالنسبة له.

النمط الثاني: الحديث المترابط، يمكن للمتحدث القيام بما يلي:

- تقديم عرض واضح ومفصل لموضوعات كثيرة في مجال تخصصه.
- توضيح موقفه من إحدى القضايا المعاصرة.
- ذكر مزايا وعيوب الإمكانيات المختلفة

(ج)العلامات المرجعية اللغوية الكندية (CLB) Canadian Language Benchmarks

هي معيار لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للبالغين، ونشرت لأول مرة عام 1996 بكندا، ثم طورت ونقحت وعدلت أكثر من مرة، ونشر الإصدار الأخير منها عام 2012، كما صدر منها نسخة لمعايير تعليم الفرنسية كلغة ثانية.

ويعد هذا المعيار مقياسًا وصفيًا للقدرات اللغوية في تعلم الإنجليزية كلغة ثانية، ولقد كتب في اثنتي عشرة علامة مرجعية، يندرج تحت كل منها عدة مؤشرات في كل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وتعكس هذه المؤشرات تقدم المتعلم في المعارف والمهارات في المستوى المتبدئ والمتوسط والمتقدم، حيث تقدم وصفًا للكفاءة الاتصالية، وأداء المهام عبر ما يجب أن يمتلكه المتعلم ويطبقه من معارف لغوية (كفاءات) ومهارات (قدرات).

ويستخدم هذا المعيار على المستوى القومي (بكندا) لتخطيط مناهج تعليم الإنجليزية كلغة ثانية في ضوئه، كما يستخدم إطارًا مرجعيًا للتعلم والتدريس وتصميم المناهج والتقويم، ولكنه لا يتعرض لتفاصيل المعارف أو المهارات مثل (القواعد أو النطق، أو المفردات، أو التقاليد الثقافية..)، كما أنه ليس مرتبطًا بطريقة تدريس معينة، وليس مستخدمًا كأدة تقويم، وإن كان يساعد فيه.

تقسيم مراحل تعلم اللغة في العلامات المرجعية اللغوية الكندية

تنقسم مراحل تعلم اللغة كلغة أجنبية في العلامات المرجعية الكندية إلى ثلاث مراحل، على النحو التالي:

المرحلة الأولى: اللغة الأساسية ، ولها العلامات المرجعية (1، 2، 3، 4)

وهي تتضمن القدرات اللغوية المطلوبة للتواصل في السياقات الشائعة والمتنبأ بها عن الاحتياجات الأساسية، والأنشطة اليومية الشائعة، والموضوعات الشائعة التي لها علاقة بالأمور الشخصية.

المرحلة الثانية: اللغة المتوسطة، ولها العلامات المرجعية (5، 6، 7، 8)

وتتضمن مشاركات على نطاق أوسع، حيث تتطلب هذه المرحلة الاستقلالية في معظم المواقف الشائعة في الحياة الاجتماعية والتعليمية والمرتبطة بالعمل وخبرات الحياة.

المرحلة الثالثة: اللغة المتقدمة، ولها العلامات المرجعية (9، 10، 11، 12)

وتتضمن التواصل بفاعلية، وبطريقة مناسبة، ودقة وطلاقة حول معظم الموضوعات على نطاق واسع من السياقات والمواقف سواء أكانت متوقعة أم غير معروفة، عامة أم خاصة، معقدة أم متخصصة.

توصيف مهارات التحدث في المستوى المتوسط (المرحلة الثانية) في المعايير الكندية.

العلامة المرجعية الخامسة	العلامة المرجعية السادسة	العلامة المرجعية السابعة	العلامة المرجعية الثامنة
-يستطيع المتحدث التواصل ببعض الجهد في المحادثات القصيرة، والمواقف الروتينية الاجتماعية، ويعرض معلومات حسية (ملموسة) عن احتياجاته والموضوعات الشخصية الشائعة. **نقاط القوة والضعف لديه** -يظهر دليلاً واضحًا على أن خطابه متصل. -لديه طلاقة إلى حد ما في بعض السياقات النصية المعتادة. -حديثه بطيء، أو ذو سرعة عادية مع بعض التوقفات أو الترددات -لديه مدى من المفردات اليومية الشائعة، وقد يكون بها عدد من المصطلحات. -لديه بعض التنوع في التركيب النحوي، مع تحكم جيد في التراكيب البسيطة، وتحكم مبدئي في التراكيب المعقدة. -لديه صعوبات في النحو والمفردات والنطق، قد تعوق التواصل أحيانًا. -لديه بعض الوعي بالقرائن المناسبة سواء أكانت غير لفظية أو إشارات.	-يتواصل ببعض الثقة في المحادثات القصيرة، والمواقف الروتينية الاجتماعية، ويعرض معلومات حسية (ملموسة) عن احتياجاته والموضوعات الشخصية الشائعة، مدعمة ببعض التفاصيل. **نقاط القوة والضعف لديه** -يظهر دليلاً واضحًا على أن خطابه متصل. -يتمتع بقدر معقول من الطلاقة في بعض السياقات النصية المعتادة. -حديثه بطيء، أو ذو سرعة عادية مع بعض الترددات -لديه مدى من المفردات اليومية الشائعة، وقد يكون بها عدد من المصطلحات. -لديه بعض التنوع في التركيب النحوي، مع تحكم جيد في التراكيب البسيطة، ومزيد من التحكم في التراكيب المعقدة. -لديه صعوبات في النحو والمفردات والنطق، قد تعوق التواصل أحيانًا. -يستخدم القرائن المناسبة سواء أكانت لفظية أم إشارات. -يكيف الحديث ليأخذ شكلًا رسميًا مع المجموعة.	-تواصل ببعض الثقة في المحادثات القصيرة، والمواقف الروتينية الاجتماعية، ومواقف العمل. -يعرض معلومات حسية (ملموسة) عن احتياجاته والموضوعات الشخصية الشائعة، مدعمة ببعض التفاصيل. **نقاط القوة والضعف لديه** -يظهر دليلا واضحًا على أن خطابه متصل. -يتمتع بقدر معقول من الطلاقة في بعض السياقات النصية المعتادة. -حديثه بطيء، أو ذو سرعة عادية مع القليل من التردد -توسيع نطاق اللغة الملموسة والمصطلحات، والتي قد يكون لها مرجعية ثقافية مشتركة. -يزداد لديه التنوع في التركيب النحوي، مع تحكم جيد في التراكيب البسيطة، ومزيد من التحكم في التراكيب المعقدة. - صعوبات النحو والمفردات والنطق، قد تعوق التواصل أحيانًا. -يستخدم القرائن المناسبة سواء أكانت لفظية أم إشارات بدرجة كافية. -يكيف الحديث ليتناسب مع عدة أنواع من الجمهور ومن المواقف.	-يتواصل بثقة كبيرة في معظم المواقف الروتينية اليومية، الاجتماعية أو التعليمية أو في مواقف العمل -يعرض المعلومات الحسية، وملخصات معلوماتية عن العديد من الموضوعات المألوفة. **نقاط القوة والضعف لديه** -يظهر دليلاً واضحًا على أن خطابه متصل. -الطلاقة في السياقات النصية المعتادة. -سرعة التحدث معتدلة. - توسيع نطاق اللغة الملموسة والمصطلحات، والتي قد يكون لها مرجعية ثقافية مشتركة. -لديه تنوع كاف في التراكيب النحوية، وتحكم كاف في التراكيب المعقدة. - صعوبات النحو والمفردات والنطق، نادرًا ما تعوق التواصل. -مستخدم جيد للقرائن المناسبة لفظية أو غير لفظية. -يكيف الحديث ليتناسب مع مدى متنوع من الجمهور ومن المواقف

5. المستويات المعيارية للتحدث للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط

باستعراض المعايير السابقة يتبين أن الجهة الوحيدة التي أعدت معايير لتعليم العربية للناطقين بغيرها هي (أكتفل)، ولكنها وضعتها عامة، ولم تصل الباحثة إلى علامات مرجعية ومؤشرات أداء لها، ولم تستند الباحثة لمعايير أكتفل رغم اختصاصها باللغة العربية لأن الباحثة تعمل في مركز الشيخ زايد، وهو يقسم مستويات تعلم اللغة إلى ستة مستويات ويضيف إليها مستوى متميز (تأهيلي لدخول الجامعة) بعكس أكتفل التي تقسم المستويات إلى تسعة إضافة إلى مستوى الفائق.

لذا فإن التقسيم المناسب للباحثة هو تقسيم الإطار المرجعي الأوروبي، وذلك لأنه يتفق مع تقسيم الأزهر إلى ستة مستويات، وإن كان الأزهر يختلف عنه في المستوى الإضافي إلا أنه قد يعد استكمالا لا اختلافًا لأنه خاص بتأهيل الطالب للدرسات الإسلامية التي سيقابلها في الدراسة بجامعة الأزهر.

ومن الأسباب التي دعت الباحثة إلى الاسترشاد بدرجة كبيرة بالإطار الأوروبي، أنه قدم العديد من بطاقات المعايير لمهارات التحدث، في التفاعل الشفهي عمومًا، وفي المحادثة، وفي المناقشة، وفي العرض أمام الجمهور، مما ييسر على المعلمين عمل بطاقات ملاحظة، ومقاييس تقدير أداء بشكل مقنن وموضوعي.

أما بالنسبة للعلامات المرجعية الكندية، فقد استفادت منها الباحثة كثيرًا في تحديد المستويات المعيارية للغة العربية للناطقين بغيرها، على الرغم من اختصاص المعايير الكندية باللغة الإنجليزية، ولكنها تعد الوحيدة من السابقين –في حدود علم الباحثة– التي وضعت مؤشرات تفصيلية لكل علامة مرجعية، بل إنها بينت أمثلة للمهام التي تساعد في تنمية معظم المؤشرات، كما أنها اتخذت أساسًا عملياً ووظيفيًا اتصاليًا في تقسيم المؤشرات، ولقد استرشدت به الباحثة، حيث جعلت العلامات المرجعية في البحث الحالي مبوبة حسب مجالات التحدث، كما بالملحق رقم (1).

ولصياغة المعايير ومؤشراتها بشكل صحيح، لم تكتف الباحثة بدراسة المعايير السابقة، بل اطلعت على معايير أخرى متعددة لتعليم الإنجليزية كلغة ثانية للعديد من الولايات الأمريكية، كما أن الباحثة رجعت إلى الأدبيات للتعرف على كيفية صياغة المعايير والمؤشرات، والخصائص الأساسية لها كما يلي:

الخصائص الأساسية للمعايير

تتسم وثائق المعايير بشكل عام بعدة خصائص أساسية يجب توافرها فيها كي تؤدي دورها في تطوير العملية التعليمية، ولقد أوضح أهم هذه الخصائص (رشدي طعيمة:2008: 4) ، وهي:

1- الشمول: بحيث تغطي مختلف مجالات تعليم اللغة العربية سواء من حيث فنون اللغة أو مهاراتها أو مستوياتها أو معلمها أو غير ذلك.

2- المرونة: بحيث تصلح للأقطار العربية على اختلاف ظروفها التعليمية أو أطرها الثقافية .

3- المجتمعية: بحيث تخدم المنظومة التعليمية وتشبع الحاجات الحقيقية التي تسهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.

4- المشاركة: بحيث يسهم في مختلف مراحلها أطراف المنظومة التعليمية ممن تخدمهم هذه المعايير سواء في أثناء إعدادها أو تنفيذها أو تقويمها.

5- الاستمرارية: بحيث تصلح لمواجهة المتغيرات الجديدة وما يشهده ميدان تعليم اللغة من مستجدات سواء على مستوى التجارب أو البحوث.

6- القياس: إن المستويات المعيارية حسب طبيعتها ينبغي أن تكون قابلة القياس وذلك في ضوء الصياغة الإجرائية لهذه المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات.

7- الإقليمية: بحيث تخدم الأقطار العربية كلها مركزة على التوجهات العامة للثقافة العربية الإسلامية دون التعرض لخصوصيات هذه الأقطار التى يترك لها حق معالجتها بالمبادئ والآليات المناسبة لها.

وفي ضوء هذه الخصائص روعي التالي في صياغة المعايير في هذا البحث.

- أن تكون شاملة لكل مهارات التحدث المستهدفة لطلاب المستوى المتوسط (المحادثة، المناقشة، إعطاء التعليمات والتوجيهات، العرض الفردي المتصل أمام مجموعة أو أمام الجمهور)
- أن تكون المستويات المعيارية للتحدث ومؤشراتها وقواعد تقديرها شاملة كل جوانب فن التحدث (الفكرية واللغوية والصوتي والملمحية والتفاعلية).
- أن يتوفر في صياغتها كل خصائص ومواصفات الصياغة المعيارية الجيدة.

إجراءات التطبيق الميداني

تعرض الدراسة في هذا الجزء وصفًا لأدوات الدراسة، والعينة، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

أولاً: عينة البحث:

تم تطبيق أدوات هذا البحث على عينتين مختلفتين، على النحو التالي:

1. عينة من المعلمين، وذلك لتطبيق برنامج "تنمية مهارات تدريس التحدث"، وقد تم اختيارهم من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف، بلغ عددها أربعة معلمين.
2. عينة من طلاب المستويين المتوسط الأول، والثاني، وذلك لقياس أثر تدريب معلميهم على مستواهم في التحدث، وقد تم اختيارهم من طلاب مركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها بالأزهر الشريف. وبلغ عددهم خمسة وعشرون طالبًا في المتوسط الأول (مجموعة ضابطة) و(خمسة وعشرون) مجموعة تجريبية، وخمسة وعشرون طالبًا في المتوسط الثاني(مجموعة ضابطة) و(خمسة وعشرون) طالبًا مجموعة تجريبية.

ثانيًا: إعداد قائمة المستويات المعيارية والعلامات المرجعية والمؤشرات لتحدث الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط

أعدت الباحثة القائمة بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، وعلى المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية خاصة معايير ACTFL و CEFR و CLB ، وذلك بأن صاغت عبارات وصفية واضحة ومختصرة تعد علامات مرجعية للتحدث، ثم صاغت تحت كل علامة مرجعية مجموعة من مؤشرات الأداء، وراعت فيها أن تكون واضحة ومحددة، وقابلة للقياس.

ولقد تكونت الصورة المبدئية للقائمة من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسم الباحثة، وبياناتها للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ثم صفحة المقدمة، وتضمنت تعريفًا بالبحث، وبالقائمة، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المعيار، وأربعة علامات مرجعية، ولكل علامة مرجعية مجموعة مؤشرات توضحه.

وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومجموعة من السادة المعلمين الذين لهم خبرة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك لأخذ آرائهم في:

1. مناسبة العلامات المرجعية لمهارة التحدث للناطقين بغير العربية.
2. مناسبة مؤشرات الأداء للعلامات المرجعية.
3. مناسبة مؤشرات الأداء لمستوى الدارسين اللغوي (المتوسط الأول ، أو المتوسط الثاني).
4. التأكد من وضوح صياغة مؤشرات الأداء ودقتها.
5. إضافة أو حذف بعض المؤشرات.

وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وتم ضبط القائمة بناءً عليها، لتظهر كما بالصورة النهائية (ملحق رقم 1).

ثالثًا: بناء برنامج لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث

1-الأهداف العامة للبرنامج

يتوقع من المتدرب في نهاية البرنامج أن يكون قادرًا على أن:

- يحدد مفهوم التحدث، يوضح الفرق بينه عند الناطقين بالعربية، والناطقين بغيرها، ويحدد مكونات هذه المهارة.
- يذكر التوصيف اللغوي للمستوى المتوسط للطالب الناطق بغير العربية في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي للغات.
- يذكر توصيف مهارة التحدث للطالب المتوسط الناطق بغير العربية في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوربي للغات.
- يتعرف المستويات المعيارية لتحدث الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول والثاني.
- يصوغ أهدافًا لتدريس مهارة التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط (أ) أو (ب) صوغًا صحيحاً في ضوء معايير تعليم التحدث.
- يخطط درسًا لتعليم التحدث للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط تخطيطًا صحيحًا.
- يخطط ويؤدي ويقوم درسًا لتعليم المحادثة للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط بشكل صحيح.
- يخطط ويؤدي ويقوم درسًا لتعليم المناقشة للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط بشكل صحيح.
- يخطط ويؤدي ويقوم درسًا لتعليم العرض الشفوي للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط بشكل صحيح.
- يخطط ويؤدي ويقوم درسًا لتعليم إعطاء التعليمات والتوجهات للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط بشكل صحيح.
- يطبق العديد من استراتيجيات تدريس التحدث بشكل صحيح (تمثيل الدور، حل المشكلات، فجوة المعلومات، الألعاب اللغوية، الاستماع المجزأ، العصف الذهني).
- يصمم الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات التحدث بكل أنواعها (فردية، ثنائية، جماعية) ، (مطبوعة، مسموعة، مرئية).
- يصمم الأنشطة الإثرائية التي تؤدي إلى تكامل مهارات التحدث مع مهارات اللغة الأخرى (الاستماع، القراءة، الكتابة).
- يعد بطاقات ملاحظة، ومقاييس تقدير لأداء المتعلم في كل مهارات التحدث.
- يقوم المتعلم بموضوعية في ضوء المستويات المعيارية.

2. أساليب التدريس المستخدمة في التدريب

- عروض تقديمية.

- مناقشات فردية وجماعية في مجموعات صغيرة متعاونة.
- ورش عمل.
- تعلم تعاوني لأداء المهام المبينة في أوراق عمل.
- عصف ذهني جماعي، وفي مجموعات صغيرة.
- تدريس مصغر.

3: مدة البرنامج

استغرق تطبيق البرنامج التدريبي للسادة المعلمين ثلاثين ساعة تعليمية، وكانت مواعيد التدريب ومدته اليومية تختلف باختلاف ظروف السادة المعلمين، وتتراوح ما بين ساعة إلى أربع ساعات يوميًا.

4.مواد التدريب

- دليل المتدرب وأوراق عمل.
- عروض تقديمية
- أدوات مساعدة (ملحق رقم2)

5. التقويم

- تم تقويم المتدربين في البرنامج من خلال ما يلي:

تقويم تكويني، وشمل :

- تكليف المعلمين بتخطيط للدروس، وتصميم لأنشطة مختلفة، وعرض للأداء الفصلي في التدريس المصغر، وملاحظة للأداء داخل الفصول.

تقويم نهائي، وشمل:

- تقويم دفتر تخطيط الدروس الخاص بهم، وتقويم أداء المعلم في الفصل بعد انتهاء البرنامج، وعمل مشروع تخرج به (عدة مصادر تعليمية وأنشطة تتعلق بمهارات معينة من مهارات التحدث)، ولكن عند المقارنة الإحصائية استخدمت الباحثة درجات تقدير الأداء لدفتر تخطيط الدروس، ودرجات بطاقة الملاحظة للأداء في الفصول، لأنهما الأكثر دقة في قياس أثر التدريب ومقارنة مستوى المعلمين قبله وبعده.

رابعًا: إعداد مقياس تقدير أداء لقياس مهارة تخطيط درس التحدث لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لكي يتم قياس أثر البرنامج على تنمية مهارات تدريس التحدث، أعدت الباحثة مقياس تقدير أداء لمهارة التخطيط، وذلك لقياس المهارة عند المعلمين بطريقة موضوعية ومحددة، وقد تم تصميم الأداة بعد تحليل مهارة التخطيط إلى عدة مكونات رئيسة يجب توافرها في التخطيط اليومي للدرس، وهي (صياغة أهداف درس التحدث بالمستوى المتوسط/ اختيار المحتوى المناسب لمستوى الطلاب لتحقيق أهداف درس التحدث من خلاله/تخطيط الأنشطة/تخطيط استراتيجيات التدريس/ تحديد مصادر التعلم والوسائل التعليمية المناسبة لأهداف الدرس/ التقويم/الواجبات المنزلية أو التعيينات). ثم كتابة عبارات وصفية أمام كل مهارة تبين الأداء المتوقع في كل

مستوى من مستويات الأداء (الضعيف/ المقبول/ الجيد/ الممتاز)، ولتقدير أداء المعلم في المهارة، توضع (درجة واحدة للضعيف/ درجتين للمقبول/ ثلاث درجات للجيد/ أربع درجات للمتاز). وتم عرض المقياس على السادة المحكمين للتأكد من صدقه، وقد أجمعوا عليه، واقترح بعضهم عدة تعديلات في صياغة العبارات الوصفية، وقد تم التعديل في ضوء هذه المقترحات، حتى ظهرت الصورة النهائية. (ملحق رقم 3)

خامسًا: إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث للناطقين بغير العربية.

لقياس أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس التحدث للناطقين بغير العربية، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للأداء، قسمت إلى محاور، وهي (مهارات تتعلق بالأهداف، مهارات تتعلق بالمحتوى، مهارات تتعلق بالأنشطة، مهارات تتعلق باستخدام استراتيجيات التعليم، مهارات تتعلق بالمواد والوسائل التعليمية، مهارات تتعلق بالتقويم، مهارات تتعلق بالواجبات المنزلية (التعيينات))

وأمام كل محور أربع خانات، لوضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة لكل مهارة (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) وخانة إضافية للملاحظات، وتم عرض البطاقة على السادة المحكمين، وأجمعوا على شمولها ودقة أدائها للقياس.

وعند الملاحظة للقياس القبلي والبعدي، كانت توضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة، ثم تم تحويل التقدير الموجود بالخانة إلى أرقام كما يلي (ضعيف=1) (مقبول=2) (جيد=3) (ممتاز=4). ملحق رقم (4)

سادسًا: مقياس تقدير لأداء المتحدث بغير العربية في المستوى المتوسط

أعدت الباحثة مقياسين لتقدير أداء المتحدث بغير العربية في المستوى المتوسط، أحدهما للمتوسط الأول، والآخر للمتوسط الثاني، ولقد اعتمدت في هذا المقياس على "جدول تقييم الاتصال الشفهي" الموجود بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، حيث جعلت المستوى الموجود بهذا الجدول هو الوصف لأفضل مستوى أداء عند المتحدث ليحصل فيه المتعلم على (أربع درجات).

وبناء على هذا فإن كل مقياس تكون من خمس مهارات مقيسة، وهي (التنوع/ الطلاقة/ التفاعل/ الصحة والخلو من الأخطاء/ الترابط) وأمام كل مهارة منها أربع خانات تعبر عن مستوى الأداء (الضعيف/ المقبول/ الجيد/ الممتاز)، ولتقدير أداء المتحدث في كل مهارة، توضع الدرجة الموافقة للعبارة الوصفية الموجودة بالخانة والمعبرة عن الأداء بحيث تكون (درجة واحدة للضعيف/ درجتين للمقبول/ ثلاث درجات للجيد/ أربع درجات للمتاز). ولقد تم عرض المقياسين على السادة المحكمين للتأكد من صدقهما، وتفضل بعضهم بتعديل في بعض الصياغات، وقد أخذ بها حتى صار المقياسيين بصورتهما النهائية، كما في الملحقين (5) و(6).

تطبيق البحث

تم تطبيق البرنامج بمركز الشيخ زايد لتعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث إن تقسيم المستويات في هذا المركز يتماشى مع تقسيم الإطار المرجعي الأوربي (ستة مستويات) رئيسة ومستوى فائق للتمهيد للدراسة الجامعية بالأزهر الشريف.

ولقد استغرق تدريب السادة المعلمين (30) ساعة، مقسمة على (10) أيام، أما بالنسبة للطلاب الناطقين بغير العربية، فإنهم يجرى لهم اختبار تحديد مستوى بالمركز، وبناء عليه فإن عينات الطلاب في التجريبية والضابطة تعد متكافئة بناء على هذا الاختبار، ولقد استغرق قياس أثر تدريب السادة المعلمين على الطلاب مدة شهر ونصف، بمدى زمني (مائة وعشرون) ساعة، هي مدة المستوى الدراسي بالمركز، وذلك للتأكد من تحقيق كافة أهداف تدريس التحدث بالمستوى من عدمه.

ولقد كانت العينة كلها بالنسبة للمستوى المتوسط الأول (تجريبية وضابطة) من الطلاب الذكور، أما بالنسبة للمستوى المتوسط الثاني (تجريبية وضابطة) فكانت من الطالبات الإناث، وكان ذلك نوعًا من ضبط المتغيرات وتحسبًا من وجود فروق في المستوى اللغوي في التحدث بين الذكور والإناث كما أشارت بعض الدراسات من قبل.

نتائج البحث

نتيجة البحث فيما يتعلق بالفرض الأول: وهو:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في مهارات تدريس التحدث للناطقين بغير العربية للمستوى المتوسط قبل وبعد البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، وللتأكد من ذلك تم حساب حجم التأثير لفروق المتوسطات، وذلك بالمعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير} = \frac{\text{متوسط التطبيق البعدي} - \text{متوسط التطبيق القبلي}}{\text{الانحراف المعياري للتطبيق القبلي}}$$

فإن كان الحجم أكثر من 0.8 فهو كبير، أما إن كان من 0.5–0.7 فهو متوسط، وإن كان أقل من 0.5 فهو ضعيف (علي ماهر خطاب: 2008: 424 ، وسامي بن عبدالعزيز الدامغ عن (Glass:1976)، وكانت البيانات في قياس مهارات التخطيط قبل وبعد البرنامج كالتالي:

حجم التأثير لدرجات مقياس تقدير أداء المعلمين في مهارات التخطيط قبل وبعد البرنامج

البيانات / الاختبار	التطبيق	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	**حجم التأثير**	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط	قبلي	**8**	**11**	**9.5**	**1.29**	17.4	كبير
مهارات التخطيط	بعدي	**30**	**33**	**32**	**1.4**		

أما بيانات قياس أداء المعلمين في الفصول، قبل وبعد البرنامج فكانت كالتالي:

حجم التأثير لدرجات بطاقة ملاحظة أداء المعلمين قبل وبعد البرنامج

البيانات / الاختبار	التطبيق	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	**حجم التأثير**	مستوى الدلالة
مهارات تنفيذ	قبلي	**59**	**66**	**61.75**	**2.98**	14.51	كبير
مهارات تنفيذ	بعدي	**110**	**115**	**105**	**4.11**		

ومن الجدولين السابقين يتضح أن حجم التأثير للفروق بين المتوسطات كبير جدًا مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، مما يعني ثبوت الفرض الأول.

نتيجة البحث فيما يتعلق بالفرض الثاني:

وهو: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المستوى المتوسط الأول في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية".

وللتأكد من صحة الفرض تم قياس مهارات التحدث عند الطلاب قبل وبعد البرنامج، بأداة القياس المصممة، ثم تجميع البيانات، وحسابها ببرنامج SPSS للوصول إلى قيمة (ت) للعينات المستقلة، وكانت البيانات كما بالشكل الدالي، وهي تؤكد أن قيمة (ت) دالة، وبالتالي يتحقق الفرض الثاني:

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الضابطة	25	10,96	2.58	48	دالة عند مستوى0.05
التجريبية	25	17,44	1.41		

نتيجة البحث فيما يتعلق بالفرض الثالث:

وهو: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المستوى المتوسط الثاني في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية".

وللتأكد من صحة الفرض تم قياس مهارات التحدث عند الطلاب قبل وبعد البرنامج، بأداة القياس المصممة، ثم تجميع البيانات، وحسابها ببرنامج SPSS للوصول إلى قيمة (ت) للعينات المستقلة، وكانت البيانات كما بالشكل الدالي، وهي تؤكد أن قيمة (ت) دالة، وبالتالي يتحقق الفرض الثاني:

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الضابطة	25	12,16	1,99	48	دالة عند مستوى0.05
التجريبية	25	17,96	1,05		

تفسير النتائج

من الجداول السابقة يتضح أن البرنامج كان له أثر ملحوظ في أداء المعلمين التدريسي، وأيضًا في مستوى الطالبات في مهارة التحدث، وقد يرجع السبب في ذلك إلى، أن التدريب في ضوء المستويات المعيارية قد حدد للمعلمين الموضوعات التي يجب أن يتعلمها الطلاب، وبالتالي فقد كان التركيز عليها بشكل رئيس، كما أنه حدد لهم العديد من المهارات الفرعية التي كان يتجاهلها العديد من المعلمين، وربما بعضهم لم يكن على دراية بها، كما أنه دربهم على استخدام استراتيجيات متعددة لتناسب الأهداف المختلفة، وبهذا فإن الحصة أصبحت أكثر إمتاعًا للطلاب، وزادت مشاركات الطلاب فيها مع زملائهم في أعمال ثنائية أحيانًا وجماعية أحيانًا أخرى، مما أعطى لكل طالب في الحصة حصه في المشاركة، كما أن موضوعية التقويم وعدالته، وإعلام الطلاب ببطاقة التقدير المستخدمة، وبالمستوى الذي يجب أن يصلوا إليه في كل مهارة بها، كان له أثره في وعي الطلاب بالمطلوب منهم، ومحاولة الوصول إليه.

التوصيات

يوصي البحث بما يلي:

- ضرورة الارتقاء بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بعمل مستويات معيارية لتعليم العربية للناطقين بغيرها تسعى لتحقيق كل المهارات المستهدفة في تعليم اللغات الأجنبية.
- ضرورة بناء مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مستويات معيارية واضحة ومحددة بكل علاماتها المرجعية ومؤشرات أدائها.
- ضرورة تدريب المعلمين على هذه المستويات المعيارية، لمعرفتها بالتفصيل، ومعرفة طرائق التدريس والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، وكيفية عمل مواد تعليمية داعمة لها، وأنشطة إثرائية تساعد على تحقيقها.
- ضرورة عمل مقاييس تقدير أداء لكل المؤشرات الموجودة بالمستويات المعيارية، لما لها من أهمية في القياس بموضوعية.
- ضرورة إعلام الطلاب بالمستويات المعيارية المطلوبة منهم قبل بداية المستوى، حتى يراقب تعلمه ويعي مقدار تطوره.
- ضرورة تكرار تدريبات المعلمين أثناء الخدمة، تدريبات محددة الهدف لما لها من أثر طيب على أدائهم التدريسي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم أحمد الحاردلو (1980)، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج2.

أسامة جبريل أحمد (2008)، "منهج مقترح في الكيمياء للمرحلة الثانوية بمصر في ضوء مستويات معيارية مقترحة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، عين شمس.

حسن بشير محمود (2005)، "حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم"، **المؤتمر العلمي السابع عشر**: مناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 26–27 يوليو، المجلد الأول، ص ص 277: 288.

حسن سيد شحاته (2005)، "ثقافة المعايير والتعليم الجامعي" **المؤتمر العلمي السابع عشر** للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان :مناهج التعليم والمستويات المعيارية. القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس. 25–27 يوليو، المجلد الأول: ص ص 50–75.

ذكية لي نيغ(2011)، مشكلات ضعف التعبير الشفهي باللغة العربية لدى الطلاب الصينين، تشخيص وعلاج تدريسي، **المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية ، آفاق وتحديات ماليزيا والصين** كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، الصين، 5–6 ديسمبر 2011.

رحاب زناتي (2013)، "معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية، والحاجات التدريبية للمعلمين (عربًا أو ناطقين بغير العربية) إليها"، مجلة بحوث **مؤتمر أبوظبي لتعليم العربية للناطقين بغيرها**، أبو ظبي 18، 19 ديسمبر.

رشدي أحمد طعيمة (2004)، **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

رشدي أحمد طعيمة، (2008)، **وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية**، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم ، القاهرة.

فتحي علي يونس: (2000)، **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ط1، مطبعة الكتاب الحديث.

فتحي علي يونس، ومحمد الشيخ: (2003)، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق**، القاهرة، مكتبة وهبة.

فؤاد أبو حطب، آمال صادق (1997) ، **علم النفس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ط5.

كمال نجيب (2007) ، "المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة"، **المؤتمر العلمي التاسع عشر حول تطوير المناهج في ضوء معايير الجودة**، الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي (2001)، **الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة..تدريس..تقييم**، ترجمة علا عادل عبدالجواد، ضياء الدين زاهر، وآخرون، دار إلياس العصرية، 2008.

محمد صلاح الدين مجاور (1984)، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أسسه وتطبيقاته**. الكويت: دار القلم، ط4.

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

محمود كامل الناقة (2002)، "الاختبار الشفوي". **المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** بعنوان: "مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء" القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس (24–25) يوليو، المجلد الثاني، ص ص 592–601.

وزارة التربية والتعليم (2003)، **المعايير القومية للتعليم**، القاهرة، مطابع الأهرام، المجلد الأول.

وليم عبيد (2004)، **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، دار المسيرة، عمان.

هشام محمد الطحاوى ، موقع معهد المعلم على شبكة المعلومات

http://www.almoalem.net/arabic/index.php?a=pages&page=art&id=144

ثانيًا: المراجع الأجنبية

ACTFL Proficiency Guidelines Speaking, (2012). Available at http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf

CLB(2012).Canadian Language Benchmarks, English as a second language for Adults, Centre for Canadian Language Benchmarks . Available at www.language.ca

Florez, M. (2002). Content standards in adult ESL [annotated bibliography]. Washington, DC: National Center ESL Literacy Education. Available at http://www.cal.org/caela

Harber, C.(1987).The Web Midlands-West Africa Project. British Journal of in-service Education, 13(2):86-90.

Hilton, H. (2007). Review of Expertise in second language learning and teaching by K. Johnson (Ed.). System 35, 112-117.

Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. Asian Implications for ESL Curriculum Development in a Journal of English Language Teaching, 7,pp 77-99.

Krashen, S. (1988). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International.

Liu, M., & Jackson, J., (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. The Modern Language Journal, Volume 92, Issue 1, pp 71–86.

McKay, P. (2000). On ESL standards for school-age learners. Language Testing, Research 52 (3), 421–445.

Shumin, (2002). "Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities," in Methodology in Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

Tavakoli, P., & P. Foster. (2008). 'Task design and second language performance:The effect of narrative type on learner output, Language Learning . Vol.58,pp 439–473.

Ur, P., (1995). A Course in Language Teaching. Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press. Washington.

Webb, N.M., (1982). Student interaction and learning in small groups. In: Review of Educational Research. Vol. 52, No. 3, pp. 421-445.

Young, S., & Smith, C. (2006). *Understanding adult ESL content standards.* Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Available at http://www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/contentstandards.html

Gan, Z.(2012), Understanding L2 Speaking Problems: Implications for ESL Curriculum Development in a Teacher Training Institution in Hong Kong, Australian Journal of Teacher Education, Volume 37 | Issue 1 Article 3.

Webster's online dictionary, available at: www.webstersonline.dictionary.