المشكلات التدريسية

لمهارة الكلام للناطقات بغير العربية

إعداد

أشواق عبدالرحمن الحسن

باحثة ماجستير - تخصص: الآداب

في تعليم العربية لغير الناطقين بها

Email: Ashwaq-AlHassan@yahoo.com

مستخلص الدراسة :

المشكلات التدريسية لمهارة الكلام للناطقات بغير العربية

إعداد الباحثة/ أشواق عبدالرحمن الحسن

عنوان الدراسة: صعوبات تدريس مهارة الكلام للناطقات بغير العربية

هدف الدراسة : يركز البحث على مهارة الكلام تدريساً وتعلماً، من خلال تسليط الضوء على دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية سعياً لتحقيق الأهداف التالية :

- بيان أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة كلغة ثانية.
- تحديد الصعوبات التدريسية لمهارة الكلام.
- الكشف عن علاقة عناصر العملية التعليمية بصعوبات تدريس مهارة الكلام
- تحديد كيفية تقويم مهارة الكلام

منهج الدراسة وإجراءاتها: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط على وصف الظاهرة المدروسة بل يتعدى ذلك لمحاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة والمتغيرات التي تؤثر فيها.

نتائج الدراسة:

- يتضح من خلال النتائج أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر المعلمات، تتمثل في عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم.
- إن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب تتمثل في ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع.
- إن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى تتمثل في قلة النشاطات التي تشجع على الاستخدام الابتكاري للغة.
- و أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام تتمثل في عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى.

الكلمات المفتاحية: مشكلات – تدريسية – مهارة –كلام – ناطق– العربية .

Email: Ashwaq-AlHassan@yahoo.com

Abstract:

Teaching problems of speech skills for non - Arabic speakers
Prepared by researcher / Ashwaq Abdulrahman Al Hassan

Title of Study: Difficulty in teaching speech skills to non - Arabic speakers
Objective of the study: The research focuses on the skill of speech teaching and learning, by highlighting the role of each element of the educational process in pursuit of the following objectives:
- Statement of the importance of speech skills in teaching the language as a second language.
- Identify the teaching difficulties of speech skills.
- Detecting the relationship of elements of the educational process with the difficulties of teaching speech skills
- Determine how to evaluate the skill of speech
The study methodology and procedures: The study followed the descriptive approach to the nature of the study and its objectives and descriptive approach does not depend only on the description of the phenomenon studied but beyond to try to detect the relationship between the phenomenon studied and the variables that affect.
Results:
- It is clear through the results that the most prominent teacher problems related to the teacher from the point of view of teachers, is not to apply strategies to teach the skill of speech by the teacher.
- The most important teaching problems related to the student is the weakness of the student's opportunity to use the Arabic language within the community.
- The most important teaching problems related to content is the lack of activities that encourage the innovative use of language.
- The most important teaching problems related to the evaluation of the skill of speech is the lack of very accurate standards in assessing the skill of speech for each level.
Study Recommendations:

Work to solve the teaching problems facing teachers while teaching speech skills to non-Arabic speakers.
Urge teachers of Arabic to non-native speakers to implement speech skills teaching strategies.
Training teachers of Arabic language for non-native speakers in the field of teaching Arabic language skills to non-native speakers.
Encourage teachers to encourage and motivate students to participate.
Educating teachers by informing students about comfort during participation and evaluation.
Interest Interest in creating opportunities for students to use the Arabic language within the community.
Interest Attention to the problem of shyness of direct participation of students.
Activate activities that encourage students to use innovative language.
Interest Interest in redesigning content to serve real communication.
Work on preparing and providing very accurate measurements in assessing the skill of speech for each level.
Conducting comprehensive studies on finding solutions to the teaching problems faced by teachers while teaching speech skills to non-Arabic speakers.

Key words: problems - teaching - skill - speech - speaking - Arabic.

Email: Ashwaq-AlHassan@yahoo.com

الفصل الأول

(مدخل الدراسة)

مقدمة البحث.

مشكلة البحث.

أهداف البحث.

تساؤلات البحث.

مصطلحات البحث.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

تشغل المهارات اللغوية نصيباً كبيراً من الدراسات في مجال تعليم اللغة بشكل عام، وفي تعليمها كلغة ثانية بشكل خاص، وعولجت في عدد من البحوث مجملة ومفصلة، فهناك دراسات تناولت المهارات الأربع بشكل متكامل (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) وهناك من يبحثها بصورة مهارات استقبالية متمثلة في (الاستماع والقراءة) ومهارات إنتاجية تمثلها مهارتي(الكلام والكتابة)، والنوع الثالث من الدراسات يتناول إحدى هذه المهارات بالدراسة، وهو ما عليه هذا البحث، وقد وقع الاختيار على مهارة الكلام، نظراً لأهميتها و لكونها من المهارات التي يتعلمها المتعلم في المراحل المبتدئة ، فضلاً عن أهميتها الأولية في الحاجات الاتصالية، ويركز البحث على الجانب التدريسي لها، وكيف يتم تقديمها، وماهي الصعوبات التدريسية التي تواجه المعلّم أثناء التدريس، وما المشكلات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية، وتندرج تلك القضايا تحت عنوان البحث (صعوبات تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية) . وقد اختص البحث بالصعوبات المتعلقة بمهارة الكلام، نظراً لما واجه الباحثة أثناء التدريس من صعوبات تدريسية لهذه المهارة أكثر من غيرها من المهارات، إضافة إلى الرأي العام لعدد من الأساتذة المتخصصين، بالحكم من خلال التجربة بأن لها النصيب الأصعب في التدريس، خاصة فيما يتعلق بالمستويات الأولى. وكان ذلك داعماً لتسليط الضوء على تلك الصعوبات في محاولة لحصر أبرزها، بهدف إيجاد الحلول المناسبة لها، لتيسير تدريس هذه المهارة. وبالاطلاع على الدراسات السابقة في نفس المجال، يظهر أن الكثير من الدراسات تدور حول دور المتعلم وما يواجهه من مشكلات، وتأثير المتغيرات على إنتاج المتكلم، وما هي أخطاء المتكلمين، ونحو ذلك من الدراسات التي تخدم الموضوع.

والله الموفق.

مشكلة البحث:

تعد مهارة الكلام من المهارات الإنتاجية التي تحقق التواصل اللغوي للطالب متعلم اللغة، حيث يعد الاتصال أحد أهم أسباب تعلم اللغة، ويعتمد على الموقف واللحظة في كثير من الأحيان، فكيف يمكن لمعلم اللغة إكساب المتعلم هذه المهارة بالطريقة الصحيحة التي تحقق له التواصل

وتمكنه من التعبير عن حاجاته بلغة سليمة، وما هي الصعوبات التي تواجهه أثناء تدريسها، يسعى البحث للكشف عن ذلك كله بهدف إيجاد الحلول المناسبة.

أهداف البحث:

يركز البحث على مهارة الكلام تدريساً وتعلماً، من خلال تسليط الضوء على دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية سعياً لتحقيق الأهداف التالية :

- بيان أهمية مهارة الكلام في تعليم اللغة كلغة ثانية.
- تحديد الصعوبات التدريسية لمهارة الكلام.
- الكشف عن علاقة عناصر العملية التعليمية بصعوبات تدريس مهارة الكلام
- تحديد كيفية تقويم مهارة الكلام.

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة المتمثلة في مشكلة البحث إضافة إلى الأسئلة المتفرعة عنها:

س١: ما أبرز المشكلات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية في تدريس مهارة الكلام من وجهة نظر المعلمات؟

أ- ما مشكلات تدريس مهارة الكلام المتعلقة بالمعلم؟

ب- ما مشكلات تدريس مهارة الكلام المتعلقة بالطالب؟

ج- ما مشكلات تدريس مهارة الكلام المتعلقة بالمحتوى؟

س٢: ما صعوبات تقويم مهارة الكلام من وجهة نظر المعلمات؟

مصطلحات البحث:

المهارة:

لقد عرفها (التنقاري،٢٠١١، ٤٢)بأنها القدرة على تطبيق وممارسة المعرفة المكتسبة، وتنقسم المهارة بدورها إلى قسمين : أ/ مهارة إدراكية ب/ مهارة تفاعلية

الأولى: تعني القدرة على الإدراك والاسترجاع، أي أن يكون الدارس قادراً على التلفظ ونطق الأصوات، وبناء التراكيب اللغوية وفقاً لقوانين اللغة الهدف.

والثانية: المهارة التفاعلية وهي التي تتصل بعملية التواصل مع الآخرين ، ماذا نقول ؟ كيف؟ ومتى نقول ؟ وما العلاقة التي نريد أن ننميها مع المستمعين؟

كما ورد عند (طعيمة،٢٠٠٤م، ص٣٠) في التفريق بين المهارة والقدرة، أن المهارة جزء من مكونات القدرة ،فالقدرة على القراءة مثلاً تشتمل على مهارات الفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، والحكم والاستنتاج وغيرها.

الكلام:

إن العناية بالكلام موضوع سابق شغل الكثير من علماء اللغة السابقين والمحدثين، وبالنظر إلى العلماء العرب، فإن من أوائل من عني بالكلام والكتابة حوله وبيان حدوده، ما جاء به (ابن جني،١٩٥٢م،١/١٨) حيث وضع حداً للكلام يقول فيه " فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه"، ويرى أنه يعبر عن الشيء بالكلام إذا كان أصواتاً تامة مفيدة.

وعرف (الناقة، ١٩٨٥، ١٥٣) الكلام 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 دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام.

وعند(الناقة وزميله،٢٠٠٣، ص ١٢٦) يعرف الكلام بأنه عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بوساطته يترجم الدافع في شكل كلام .

كما يظهر في بعض الدراسات والبحوث إطلاق مصطلح التعبير الشفوي مراداً به مهارة الكلام، وقد ورد تعريف التعبير الشفوي عند (عبد الباري. ٢٠١٣م ،١٠٥) يقول بأن "كلمة التعبير مأخوذة من الفعل عبّر أي أعرب وبين الكلام، والعبارة هي الكلام الذي يبيّن فيه ما في النفس من معان، فكلمة تعبير تدل على الكلام، والكلام اسم يجمع بين المنطوق والمكتوب، غير أنه بإضافة كلمة شفوي اقتصر التعبير على المشافهة فقط دون الكتابة، فكلمة شفوي مشتقة من الفعل شافه مشافهة شفاهاً أي خاطبه متكلماً معه".

ومن خلال تلك التعريفات السابقة لمصطلح مهارة الكلام، يمكن أن نخلص إلى **تعريف إجرائي** يبين أن مهارة الكلام، مهارة إنتاجية يعبر فيها المنتج عن أفكاره ومشاعره من خلال مكونات لغوية تتبع نظاماً لغوياً محدداً، عن طريق التواصل مع طرف مستقبل.

.

الفصل الثاني

(الإطار النظري للدراسة)

أهداف تعليم مهارة الكلام

طرق تدريس مهارة الكلام.

مستويات الكفاية اللغوية لمهارة الكلام.

اختبارات مهارة الكلام.

تقييم مهارة الكلام.

الدراسات السابقة

إن الكلام هو أول ما يتعلمه الإنسان مقارنة بالمهارات الأخرى، فهو يتكلم قبل أن يقرأ أو يكتب، إضافة إلى كونها مهارة تفاعلية تتطلب وجود أكثر من طرف، ولذلك حظيت هذه المهارة بكثير من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة.

ويؤكد (الدامغ.٢٠١٢،ص١٣٥) بأن هناك اختلاف جوهري بين مهارة الكلام والمهارات الأخرى، ففي حين أن الواحد منا يستطيع أن يقرأ بمفرده، إلا أننا لا نستطيع أن نمارس عملية الكلام (الاتصال)إلا إذا كان هناك طرف أو أطراف أخرى نتبادل معها الكلام. وهكذا نجد دائماً المتكلم والسامع أثناء الحديث يتبادلان الأدوار.

والاتصال اللغوي شأنه شأن المواقف الاتصالية المختلفة يتكون من عدة ناصر: هي المرسل- المتلقي – الرسالة- الوسيلة، ولكل عنصر من هذه العناصر دور مهم في عملية الاتصال اللغوي، فالمرسل يقوم بتركيب الرسالة التي يرغب في بثها في ضوء خبراته اللغوية،أما المتلقي فيقوم باستقبال الرسالة وتفكيك رموزها وتفسيرها في ضوء خبراته اللغوية، والرسالة التي تصدر عن المرسل إما أن تكون شفهية من خلال موجات صوتية ، وهنا يكون المرسل متكلماً ويصير المتلقي مستمعاً، وإما أن تكون الرسالة مكتوبة، وهنا يكون المرسل كاتباً ويتحول المتلقي إلى قارئ.(الصديق، ١٤٢٥هـ، ٢٢١) .

ومن أهم أهداف تعليم مهارة الكلام كما جاءت مجملة عند (الناقة، ٢٠٠٣، ١٥٧.) فهي ممثلة في النقاط التالية:

١- أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية. وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

٢- أن يميز بين نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣. أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.

٤- أن يعبر عن أفكاره مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

٥. أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة فيالعربية خاصة في لغة الكلام.

٦- أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.

٧- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

٨- أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي والإسلامي.

٩- أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

١٠- أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

ولتحقيق تلك الأهداف، فإن هناك عدد من المراحل التي يمكن التدريب على مهارة الكلام من خلالها، وذلك باتباع أساليب متعددة، كل منها يناسب مرحلة تعليمية مختلفة.

١- المرحلة الأولى: حوارات مغلقة الإجابة:

مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على الكلام يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات.

٢- المرحلة الثانية: حوارات مفتوحة الإجابة:

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية واللغوية للحوار.

٣- المرحلة الثالثة: التعبير الموجه أو المقيد، التعبير عن أفكار قصيرة.

هنا يتولى الطالب التعبيرعن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما.

٤- المرحلة الرابعة: التعبير الحر، التعبير عن أفكار عميقة .

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري. (الفوزان، ٢٠١١، ١٨٦)

كما أشار (جاسم،١٤٣٥، ٣٨٩) في بحثه إلى ثلاثة طرق يمكن من خلالها تعليم مهارة الكلام:

١ـ طريقة التقليد: وتعد المرحلة الأولية لتعليم الكلامو وتسمى أيضاً بالمحاكاة والتكرار والتلقين والترديد، ويصفها (ابن فارس، ١٩٩٧، ص ٣٤) بقوله "تؤخذ اللغة اعتياداً ... وتؤخذ تلقناً من ملقن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة"

٢- طريقة الحوار والاتصال، وتسمى أيضاً طريقة المناقشة أو السؤال والجواب أو حل المشكلات إلخ، وهي مرحلة تعليم الكلام واستخدامه للتعبير عن الرغبات والحاجات والمشاعر، أو هي مرحلة التعبير عن الذات وتدعى أيضاً بمرحلة (التعبير الوظيفي).

٣ـ طريقة الخطابة: وهي المرحلة الناضجة والمثالية والنموذجية لاستعمال الكلام، وتسمى بمرحلة التعبير الإبداعي.

وينبه (الفوزان،٢٠١١م، ص١٨٨) أنه يجب على المدرس ألا يقاطع الطالب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الحديث، ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستويات الأولى.

ومن الأفضل أن نميز بين أمرين : الأول الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب إلى الخطأ، ويشجعه على تصحيحه بنفسهما أمكن.

والثاني : الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة . ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وهذه لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق. إن الطالب يحتاج في بداية الأمر إلى كثير من التشجيع.

كما يؤكد بأن أفضل طريقة لتعليم الطلاب الكلام، هي أن نعرضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة. ليتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم.

وإذا تمكن المعلم من تحديد أهداف تدريسه لهذه المهارة واتبع الطرق المناسبة لتدريسها، فإنه بحاجة لمعرفة أوصاف **الكفاية اللغوية** لكل مستوى حتى يتمكن من تقديمها بالطريقة المناسبة والأسلوب الأصح للمستوى المحدد.

وقد أوضح (ريتشاردز،٢٠١٢م، ٢٥٤) أوصاف الكفاية اللغوية لمهارة الكلام، مأخوذة من إرشادات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL

وتصف هذه الإرشادات مستويات الكفاية اللغوية للمهارات وفقاً للمستويات المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتفوق. بهدف الاسترشاد بها عند تخطيط البرامج وتطوير الأهداف

وقد جاء تنصيف المبتدئ بالقدرة على التواصل لأدنى درجة باستخدام المواد التي سبق تعلمها. ويليه مبتدئ متدن، ثم متوسط ثم مرتفع.

وبعدها المستوى المتوسط ويتصف بقدرة المتكلم على الإبداع في اللغة من خلال بناء العناصر وإعادة تركيبها مما سبق تعلمه، وبدء مهمات اتصالية أساسية وإنهاؤها بطريقة بسيطة، وطرح الأسئلة والإجابة عليها. ويتدرج من المتدني إلى المرتفع

يليه المستوى المتقدم ويتصف هذا المستوى بقدرة المتكلم على التحدث بطريقة مشتركة واضحة، والبدء بالمهمات الاتصالية بما فيها تلك التي تتطلب قدرة كبيرة على توصيل المعنى باستخدام إستراتيجيات لغوية متنوعة، سرد خطاب مترابط فقري الطول ووصفه. وينقسم إلى متقدم ثم متقدم –زائد.

وآخر مستوى وأعلاها هو المتفوق، وفيه يتمكن المتكلم من المشاركة بفاعلية في غالبية المحادثات الرسمية وغير الرسمية في موضوعات عملية واجتماعية ومهنية ومجردة، ودعم الآراء وصياغة الفرضيات باستخدام استراتيجيات خطاب شبيهة بتلك التي يستخدمها الناطق الأصلي.

وإذا ما تعرفنا على مستويات الكفاية اللغوية لمهارة الكلام ، وطرق تدريسها، فإن المعلم يحتاج إلى تقييم مهارة الطالب، وقياس مدى إتقانه وتحقيقه للدرجة المستحقة في المستوى الذي يدرسه من خلال اختبار شفوي يقيس ذلك، وتعد الاختبارات لمهارة الكلام من أهم الأمور التي يركز عليها المعلم، وينبه (الدامغ ٢٠١٢،ص١٣٢) إلى أهمية تذكر أن الاختبارات الشفوية مختلفة جداً عن الاختبارات الأخرى، ففي الاختبارات الشفوية يلتقي أشخاص حقيقيون وجهاً

لوجه،وفي كثير من الأحيان يكون هؤلاء الأشخاص أهم من الاختبار نفسه. ولذلك يجب على القائمين على الاختبار أن يتبنوا ما دعاه أندر هيل وسماه "بالنظرة الإنسانية" ونقلاً عن الدامغ في توضيح أندر هيل عن النظرة الإنسانية" بأنه من حسن الخلق أن تكون لطيفاً، فإذا تعاملت مع الناس بصداقة وإنسانية، فمن المحتمل أن يستجيبوا بالطريقة نفسها، وستصبح قادراً على الحصول على تصور أدق بكثير من القدرات الشفوية" لذلك وفي أي اختبار يجب معاملة الناس كبشر،وإذا كان ممكناً، فيستحسن جعل الاختبار يبدو تجربة ممتعة للمختبرين.

وفيما سبق تركيز واضح على خلق جو مريح نفسياً للطالب بعيداً عن التوتر والجدية التامة، وذلك بهدف الحصول على إنتاج لغوي أفضل.

كما يمكن تقسيم **اختبارات** مهارة الكلام إلى :

١- اختبارات الأصوات:

أحد جوانب تعلم مهارة الكلام في اللغات الأجنبية هو سيطرة المتعلم على النظم المختلفة للأصوات مثل التحكم في عملية النبر والتنغيم والتشديد لكي يفهم المتعلم المتحدث الأصلي للغة، ومن ثم فيمكن اختبار الأصوات.

٢- اختبار المفردات:

اكتساب المفردات جانب مهم في مهارة الكلام، ولاختبار المفردات داخل الفصل يجب على المدرس تشجيع التلاميذ على الحديث في مواقف طبيعية.

٣- الإشارات أو المنبهات البصرية:

وهي غالباً ماتكون واضحة، وكما تستخدم المنبهات البصرية في تعليم التركيبات الجديدة، فكذلك تستخدم في اختبارات قواعد الكلام.

٤- الكلام من أجل الاتصال أو التعبير المباشر(معدل السرعة والطلاقة)

عند تقويم قدرة التلميذ على الاتصال شفوياً يكون التركيز الأساسي على توصيل أو ترجمة الرسالة أو سلسلة من الرسائل، والاهتمام ينصب على معرفة قدرة التلاميذ على الفهم، فالتلميذ قد تعلم كيف يتكلم ومن ثم فالكلمات والتركيبات في هذا الاختبار ليست محددة وتترك للتلاميذ أنفسهم. (فتحي وزميله،٢٠٠٣م، ١٦٨).

وجميع تلك الاختبارات تعتمد على **التقييم** من قبل المعلم، لكن السؤال المهم هو ماذا نقيم؟ ومتى؟ وكيف نقيم؟

يؤكد (الدامغ،٢٠١٢،ص١٣٣) على أهمية ربط محتوى التقييم بما تعلمه الطالب في الصف. وهذا يضمن صدق محتوى الاختبار

أما في الإجابة عن متى نقيم؟ فإنه يؤكد على أهمية أن يكون تقييم الطالب على فترة زمنية طويلة، بحيث تعطي مجموع هذه الاختبارات المعلم انطباعاً عن قدرة الطالب، بشكل أفضل مما تعطيه نتيجة اختبار وحيد قصير.

ولعل ما يعيب الاختبار الدوري الذي يجري لفترة زمنية طويلة، عدد الطلاب، فاستخدام هذا النوع من الاختبارات يتطلب عدداً محدوداً من الطلاب للتمكن من متابعة تقدمهم بشكل صحيح ووافي. وهذا ما ستظهره أداة الدراسة في الإجابة عن التساؤل المتعلق بالتقويم .

وفي الإجابة عن السؤال الكبير وهو كيف نقيم؟

فإنه يوجد عدد من الأساليب التي يمكن للمعلمين أن يقيموا من خلالها مهارة الطلاب الشفوية في الصف. في المستوى الأساسي في الغالب، يمكن أن تعطي علامة انطباع عن الطالب استناداً إلى أدائه في نشاط معين. وهذا يتضمن ببساطة إعطاء الطالب درجة من ١٠، على سبيل المثال. على أي حال فإن تخصيص علامة بهذه الطريقة شخصي جداً، وقد يكون عديم الثبات وخاطئاً.إن الطريق الموثوق أكثر لاختبار الطلاب شفهياً.هي أن توضع مستويات معيار الأداء وذلك بتصميم قوائم التدقيق، أو يقدر سلم للمدققين، وهناك عدد من المقاييس كالمقياس الشمولي والتحليلي،كأن يعطي القائم بالاختبار الدرجات على مقياس من ١-٦ مستنداً إلى أداء المتقدم إلى الاختبار في مجالات مثل: الطلاقة، القواعد، المفردات، والقدرة على الاستماع. (الدامغ،٢٠٠٨،ص١١٠) .

الدراسات السابقة

عمد البحث إلى عدد من الدراسات في أصل موضوع الدراسة من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تناولت مهارة الكلام بالبحث والمناقشة سواء على مستوى التعليم أو التعلم.

وقد جاءت دراسة (التنقاري،٢٠١١) تحت عنوان: استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى الدارسين الماليزيين. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي من خلال الوقوف على الاستراتيجيات والخطط التي يتبناها الدارسون الماليزيون لتجاوز ما يعترضهم من مشكلات أثناء استخدام مهارة الكلام، حيث استخدم الباحث استبانة مكونة من ١٨ سؤالاً أو عبارة، وزعت على عينة البحث وعددها ٢٠ دارساً ودارسة، وسعت الدراسة إلى الكشف

عن مدى استخدام المتعلمين للاستراتيجيات التالية : الاستراتيجيات التذكرية،وتهدف إلى تذكر المعلومات واسترجاعها،وذلك عن طريق خلق صلات ذهنية بواسطة التصنيف في مجموعات مما يسهل الحفظ أو عن طريق التداعي والترابط، أو التوظيف الحركي أو المراجعة.

والاستراتيجيات المعرفية، وهي ترمي إلى مساعدة الدارسين لفهم أنماط لغوية جديدة، وإنتاجها عن طريق التحليل والاستنباط واستخدام المصادر...الخ، ثالثاً الاستراتيجيات التعويضية، وتهدف إلى مساعدة الدارسين على استخدام اللغة على الرغم من قلة محصولهم اللغوي بواسطة التخمين، أو استخدام الوصف، وذلك بأن يصف الدارس الشيء بدلاً عن ذكر اسمه .

وقد أسفرت نتائج الدراسة على اعتماد الدارسين على الاستراتيجيات التعويضيةبنسبة أكبر من بقية الاستراتيجيات، ومجيء استراتيجيتي (التذكر والمعرفة) في المرتبة الثانية على السواء. وقد ختمت الدراسة بعدد من التوصيات الموجهة للمعلم أثناء تدريسه لمهارة الكلام، ومما جاء فيها، أن يكون موقف المعلم داخل الفصل موقف الموجه المرشد، ومحاولة دفع الدارسين للكلام. وعدم التدخل أو مقاطعة الدارسين أثناء الكلام. وأن يلتزم المعلم بالعربية الفصحى، وإرسال حديثه بسرعة معقولة ليكون نموذجاً جيداً للمحاكاة والتقليد. والحرص على إمداد الدارسين بأنواعمختلفة من الوسائل التعليمية من صور وأشرطة فيديو وغيرها.

وقد أفاد البحث من توصيات هذه الدراسة في أسئلة الاستبانة أثناء قياس المشكلات المتعلقة بالمعلم.

كما أفاد البحث من دراسة (حسانين،٢٠١١م) التي قام فيها الباحث باستطلاع آراء عينة من الطلبة الماليزيين وكان عددهم (٢٥) وهم الطلبة المسجلين في السنة الرابعة، في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠م/٢٠١١م . حيث طرح عليهم الباحث ثلاثة أسئلة مفتوحة ليعبروا عن رأيهم، وكان السؤال الأول يتعلق بعدد سنوات الدراسة التي قضوها في تعلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالجامعة . والسؤال الثاني يتعلق بالصعوبات التي يواجهونها أثناء التحدث باللغة العربية . أما السؤال الثالث فهو : كيف يتغلبون على تلك الصعوبات؟

وبالنظر إلى نتائج السؤال الثاني حيث أنه يخدم موضوع البحث، فتظهر النتائج إجماع الطلبة على أربع صعوبات يرونها تحتل المراكز الأولى حيث حصلت على نسبة (١٠٠%) وهي : عدم الثقة بالنفس للتحدث بالعربية، والشعور بالخجل، والخوف من الوقوع في خطأ لغوي أثناء الكلام، وعدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام.

وجاء بنسبة (٦٠%) صعوبات تتعلق بقلة المفردات العربية التي يمتلكها الطالب، وبنسبة (٤٠%) تشير إلى قلة استخدام اللغة العربية يومياً، وبنسبة (٢٠%) البيئة غير مشجعة للكلام باللغة العربية، وبنسبة (٨%) عدم الحماس لتعلم العربية.

وقد أولى البحث هذه الصعوبات اهتماماً رئيساً أثناء تصميم أداة البحث لقياس تلك الصعوبات ومدى تأثيرها.

كما جاءت دراسة (سوبيكوا،٢٠١٣م) والتي تحمل عنوان : مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية واتس كولون فروغو . وهو بحث وصفي نوعي، وكانت عينة البحث تخص مدرسي اللغة العربية في المدرسة، والمبحوثين هم الفصل الحادي عشر بالمدرسة الثانوية فقط، ويعلل الباحث ذلك بضيق الوقت والفرصة. وعمد في جمعه للبيانات على الملاحظة، والمقابلة مع الأساتذة، ،ذلك بهدف معرفة موقف الطلاب حول عملية تعليم مهارة الكلام ومعرفة الطريقة المستخدمة في تعليمها. وقد أوصت الدراسة المدرسة ممثلة بإدارتها إلى توفير مصادر تعلم مناسبة للطلاب، وتشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة اللغوية اللاصفية. ل وفيما يخص المعلم فعليه تشجيع الطلاب على المحادثة، والسعي إلى التنويع في الأنشطة والتدريبات الكلامية.

وأفاد البحث أيضاً من دراسة (إبليغا،والبسومي، ٢٠١٤) تحت عنوان: المحادثة في اللغة العربية،طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب.

والتي تهدف للوقوف على الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة العربية، وتقديم الحلول العملية المناسبة لمعالجة إشكالية ضعف الطلبة فيها.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بوصف ظاهرة الضعف في المحادثة العربية لدى الطلبة الناطقين بلغات أخرى، وتحليل العوامل التي تساهم في ذلك، مع وصف وتحليل الأساليب المقترحة التي من خلالها يتم معالجة هذه الظاهرة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها: أن الطرائق التعليمية الأنسب لمهارة المحادثة هي الطرق التالية: المباشرة، وحل المشكلات و والتواصلية والمناظرة ،السمعية الشفوية، وذلك لما فيها من أساليب وإجراءات وأنشطة متنوعة تكسب الطلبة مهارة التعبير وتدربهم على التواصل مع غيرهم.

وختمت الدراسة بعدد من التوصيات، حيث أكدت على ضرورة فتح باب التعاون بين المؤسسات والجامعات المعنية بنشر اللغة العربية في إيجاد برامج تعليمية مشتركة يتفاعل خلالها طلاب اللغة العربية الناطقون بغيرها.

كما اقترح الباحثان عدداً من الطرق لمعالجة مشكلات الكلام لدى الطلاب الناطقين بلغات أخرى :

- تخصيص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الصفوف الدراسية وعلى مدار سنوات الدراسة.
- قيام الطلاب بتمثيل الأدوار في الحوار عما يتعلق بحياتهم الواقعية.
- تدريب الطالب على عدم الخجل
- الاستفادة من الإنترنت لتنمية مهارة الكلام.
- الحوارات التعليمية بين الطلاب الناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- إقامة نشاط المناظرة بين الطلبة.

وقد أفاد البحث من الدراسات السابقة كدراسة (إسماعيل حسانين،٢٠١١) حين تناول في دراسته الصعوبات التي تواجه الطلبة الماليزيين في إتقان مهارة الكلام باللغة العربية، وكان من تلك الصعوبات، عدم الثقة بالنفس للتحدث بالعربية، والشعور بالخجل، الخوف من الوقوع في الخطأ، قلة حصيلة المفردات اللغوية، قلة استخدام اللغة العربية يومياً. وكذلك أشار (التنقاري، ٢٠١١م) إلى عدد من المشكلات التي تبطئ من تعلم مهارة الكلام بالنسبة لطالب اللغة، ومنها: قصر الوقت المتاح للدارس يسبب ضغطاً يدفعه إلى إرسال الرسالة ،وهي غير ناضجة. القلق المصاحب لتعلم اللغة الثانية، والتوتر والخجل، الأثر السلبي للغة الأولى ويظهر في بعض الأصوات وأحياناً يمتد الأثر إلى المفردات والتراكيب.

إضافة إلى ماجاء في دراسة (سوبيكيوا ،٢٠١٣م) وصنف المشكلات إلى لغوية وهي التي تتعرض للجانب الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي من اللغة. ومشكلات غير لغوية ،كالمشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية وأثرها على تعليم وتعلم مهارة الكلام.

فقد وضع هذا البحث تلك المشكلات في الحسبان أثناء تصميم أداة الدراسة وصياغة عباراتها بهدف قياس أثرها وسعياًللوصول إلى الحلول المناسبة لها.

الفصل الثالث

(منهجية الدراسة وإجراءاتها)

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

أداة الدراسة

أساليب المعالجة الإحصائية

يتضمن هذا الفصل توضيحاً لنوع الدراسة ومنهجها كما يتضمن توضيحاً لمجتمع الدراسة ووصفاً لأداتها والتحقق من صدقها وثباتها ، كما يوضح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط على وصف الظاهرة المدروسة بل يتعدى ذلك لمحاولة الكشف عن العلاقة بين الظاهرة المدروسة والمتغيرات التي تؤثر فيها.

مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة، ومعلمات معهد اللغويات التطبيقية بجامعة الملك سعود، خلال فترة إجراء الدراسة من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.ولمحدودية مجتمع الدراسة اتبعت الباحثة أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (٢١) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة :

تم اعتماد أداتي المقابلة و الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد تم تصميم الاستبانة بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات التالية للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني :

صدق أداة الدراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

الجدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٠١**	٥	٠,٨٢٠**
٢	٠,٦٨٦**	٦	٠,٨٢٦**
٣	٠,٧٢٥**	٧	٠,٨٠٣**
٤	٠,٨١٣**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٤٦*	٥	٠,٥٥٥**
٢	٠,٦٠٦**	٦	٠,٥٠٧**
٣	٠,٦٨٧**	٧	٠,٦١٠**
٤	٠,٥٣٩**	٨	٠,٥٨٢**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨١٥**	٤	٠,٧٦٢**
٢	٠,٥٨٤**	٥	٠,٧١٧**
٣	٠,٥١٠**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٢٩**	٥	٠,٤٧٤**
٢	٠,٨٢٤**	٦	٠,٧١٩**
٣	٠,٦٢٦**	٧	٠,٦٧٥**
٤	٠,٦٧٦**	–	–

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

يتضح من الجداول (١ – ٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **ثبات أداة الدراسة :**

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المشكلات المتعلقة بالمعلم	**٧**	**٠,٨٧٦١**
المتعلقة بالطالب (لغوية / نفسية / اجتماعية)	**٨**	**٠,٧٠٤٧**
المشكلات المتعلقة بالمحتوى	**٥**	**٠,٧٩٩٠**
الصعوبات المتعلقة بتقويم مهارة الكلام	**٧**	**٠,٧٩٧٤**
الثبات العام	**٢٧**	**٠,٨٢١٠**

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٨٢١٠) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

- **أساليب المعالجة الإحصائية :**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى(٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ يمثل (قليلة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (قليلة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

المقابلة:

تهدف المقابلة إلى الإجابة عن سؤال يتكون من شقين وكلاهما يسعيان إلى تحقيق أهداف الدراسة.

وجه السؤال التالي لعدد من الأستاذات المتخصصات في تدريس العربية لغير الناطقين، وممن مارسن تدريس مهارة الكلام .

السؤال: ما هي الصعوبات التي واجهتك أثناء تدريس هذه المهارة؟ وما الإجراءات التي اتبعتها لحلها؟

لقد تنوعت الإجابات وكان أكثرها يشير إلى مشكلات متعلقة بالطالب و بالمحتوى وبتقييم مهارة الكلام، ومن أبرز المشكلات المتعلقة بالطالبة هو الخوف والتردد من المشاركة خاصة في الأنشطة اللامنهجية، كإجراء مقابلة مع أستاذة أو طالبة عربية ونحو ذلك، إضافة إلى وجود بعض الصور الخاطئة في ذهن الطالبة عن المجتمع الذي تدرس فيه

وأفادت الأستاذة بأن الحل المتبع هو من خلال خلق علاقة إيجابية مع الطالبة وتشجيعها على المشاركة.

ومن المشكلات أيضاً ندرة الأنشطة المتنوعة والداعمة لتحقيق هذه المهارة في كتب تعليم اللغة، مما يستلزم على الأستاذة البحث عن أساليب متجددة ومشوقة تحفز الطالبات على المشاركة إضافة إلى كون بعض الكتب تعتمد في أنشطتها على الاستماع والترديد خاصة في المستويات الأولى مما يشكل قوالب جاهزة في ذهن الطالبة دون فهم معناها، وقد تتخذ الطالبات الحفظ والترداد وسيلةفي تقديم الكثير من النشاطات ، وقد أكدت المقابلة على مشكلة صعوبة تقييم مهارة الكلام، وعدم وضوح بنودها بالنسبة للمعلم، فضلاً عن استغراقها وقتاً طويلاً قد لا يتناسب مع ساعات تدريس المقرر لاسيما إذا كان عدد الطالبات كثير.

الفصل الرابع

(تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها)

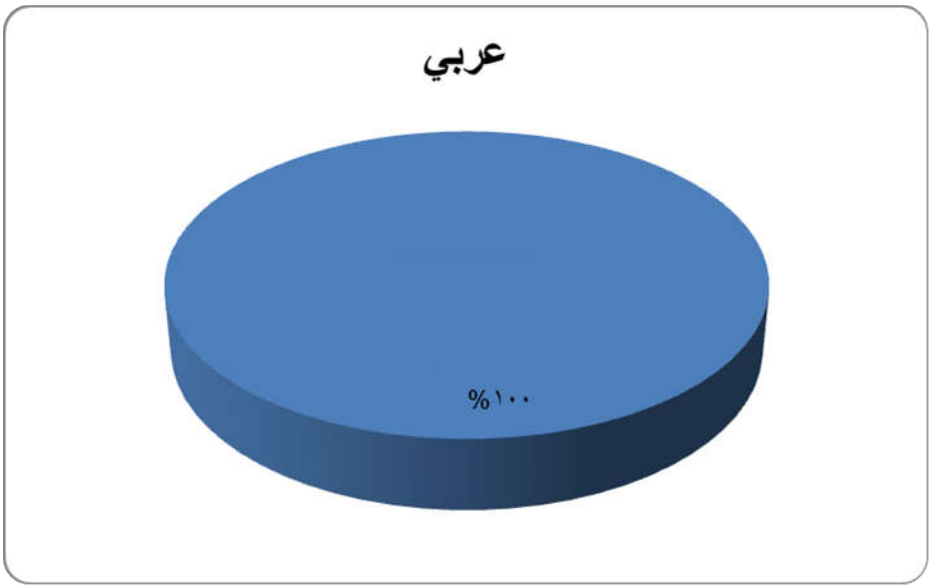
أولا : النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة :-

جدول رقم (٦)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنسية

الجنسية	التكرار	النسبة
عربي	٢١	١٠٠,٠
المجموع	21	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أن (٢١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ١٠٠,٠% من إجمالي أفراد الدراسة جنسيتهم عربية وهم كل أفراد الدراسة .

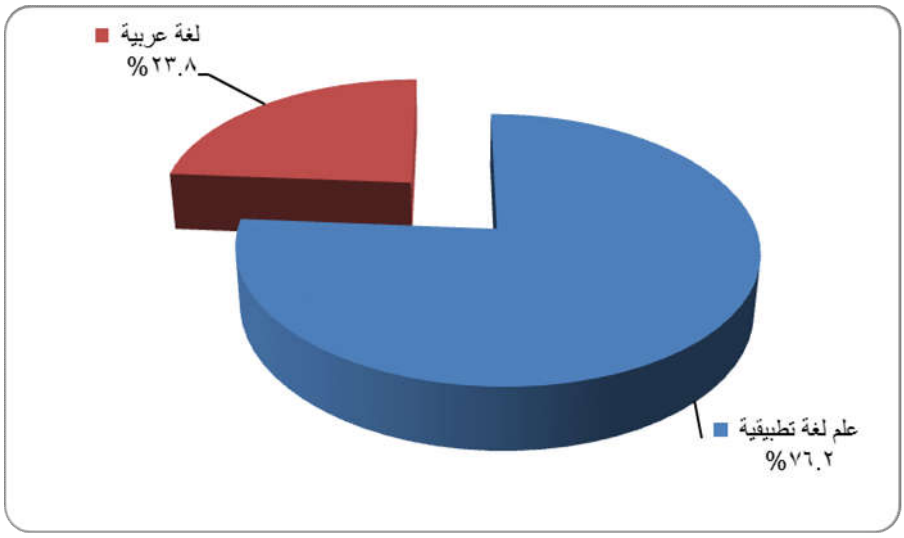


جدول رقم (٧)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص الدقيق

التخصص الدقيق	التكرار	النسبة
علم لغة تطبيقي	١٦	76.2
لغة عربية	5	٢٣,٨
المجموع	21	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن (١٦) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٦,٢% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم الدقيق علم لغة تطبيقي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٣,٨% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم الدقيق لغة عربية.

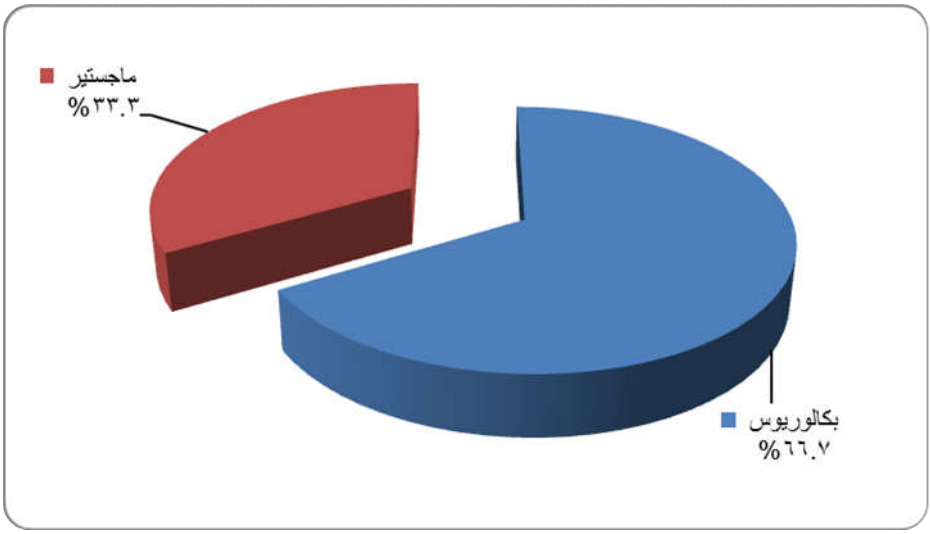


جدول رقم (٨)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
بكالوريوس	١٤	٦٦,٧
ماجستير	7	٣٣,٣
المجموع	21	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) أن (١٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد الدراسة درجتهم العلمية بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٧) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد الدراسة درجتهم العلمية ماجستير.



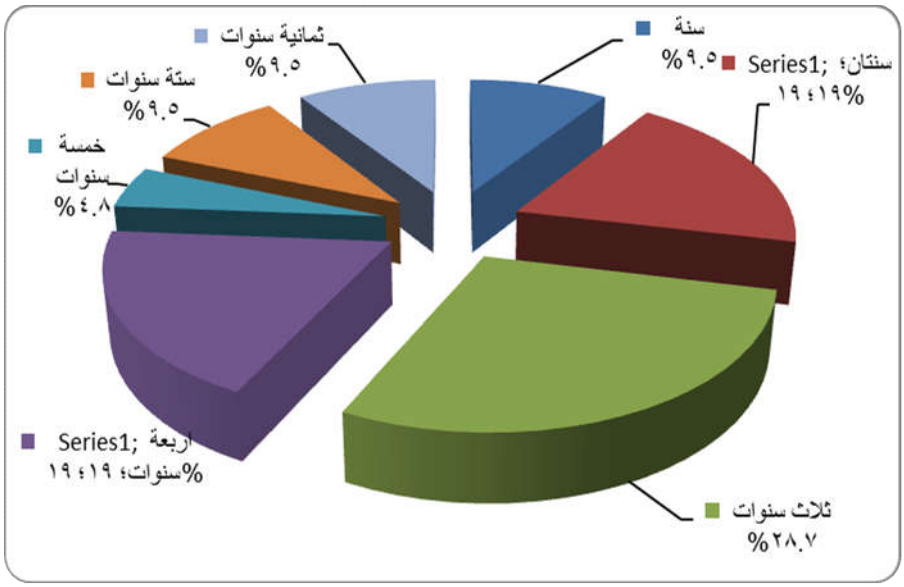
جدول رقم (٩)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
سنة	٢	٩,٥
سنتان	٤	١٩,٠
ثلاث سنوات	٦	٢٨,٧
اربعة سنوات	٤	١٩,٠
خمسة سنوات	١	٤,٨
ستة سنوات	٢	٩,٥
ثمانية سنوات	٢	٩,٥
المجموع	21	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أن (٦) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٨,٧% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية ثلاث سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية سنتان، مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية أربعة سنوات ، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية

سنة، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية ستة سنوات ، مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية ثمانية سنوات، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٤,٨% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرته التدريسية خمسة سنوات.



جدول رقم (١٠)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد سنوات تدريس مهارة الكلام

سنوات التدريس	التكرار	النسبة
اقل من سنة	٨	٣٨,١
من سنة إلى أقل من ثلاثة سنوات	٩	٤٢,٩
من ثلاثة سنوات فأكثر	٤	١٩,٠
المجموع	21	%١٠٠

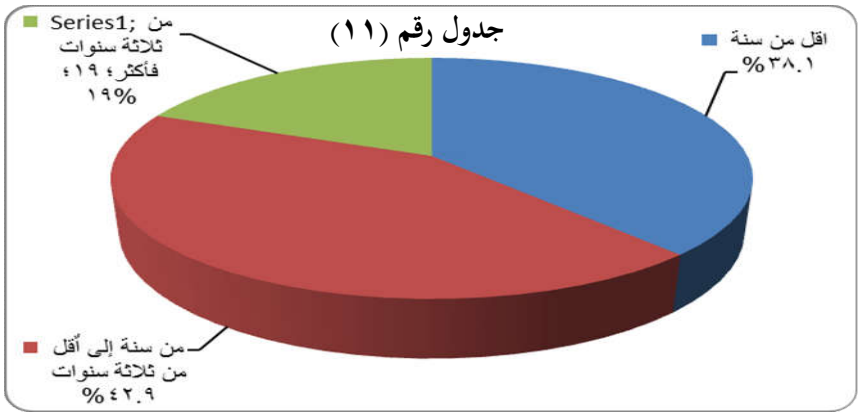
يتضح من الجدول رقم (١٠) أن (٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٢,٩% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام من سنة إلى أقل من ثلاثة سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٣٨,١% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام أقل من سنة ، مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام من ثلاثة سنوات فأكثر.

ثانيا : النتائج المتعلقة باسئلة الدراسة :-

السؤال الأول:- "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر المعلمات؟"

للتعرف على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)



استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر المعلمات حسب متوسطات الموافقة

العبارة	التكرا	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	النسبة %	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا			
عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم	ك	٥	١٠	٣	٢	١	٣,٧٦	١,٠٩١	١
	%	٢٣,٨	٤٧,٦	١٤,٣	٩,٥	٤,٨			
ضعف تدريب المعلمين في مجال تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها	ك	٤	٩	٥	٢	١	٣,٦٢	١,٠٧١	٢
	%	١٩,٠	٤٢,٩	٢٣,٨	٩,٥	٤,٨			
قلة المتخصصين في تدريس اللغة الثانية ومهاراتها	ك	١	٦	١٠	٣	١	٣,١٤	٠,٩١٠	٣
	%	٤,٨	٢٨,٦	٤٧,٦	١٤,٣	٤,٨			
عدم تشجيع	ك	٢	٨	٤	٤	٣	٣,١	١,٢٦	٤

الطلاب وتحفيزهم للمشاركة	%	٩,٥	٣٨,١	١٩,٠	١٩,٠	١٤,٣	٠	١	
المعلم لا يشعر الطالب بالراحة أثناء المشاركة والتقويم	ك	٤	٣	٨	٣	٣			
	%	١٩,٠	١٤,٣	٣٨,١	١٤,٣	١٤,٣	٣,١٠	١,٣٠٠	٥
مقاطعة المعلم للطالب بشكل مستمر	ك	٣	٥	٥	٥	٣			
	%	١٤,٣	٢٣,٨	٢٣,٨	٢٣,٨	١٤,٣	٣,٠٠	١,٣٠٤	٦
عدم وعي المعلم بدور الكلام في تنمية تعلم اللغة بشكل عام	ك	٢	٤	٤	٦	٥			
	%	٩,٥	١٩,٠	١٩,٠	٢٨,٦	٢٣,٨	٢,٦٢	١,٣٢٢	٧
المتوسط العام				٣,١٩			٠,٩٠٠		

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم بمتوسط (٣,١٩ من ٥,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات

المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار متوسطة على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم ما بين (٢,٦٢ إلى ٣,٧٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، و تشيران إلى (متوسطة /كبيرة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على اثنين من المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم تتمثلان في العبارتين رقم (٣ ،٢) واللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما بدرجة كبيرة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٧٦ من ٥) .
٢. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" ضعف تدريب المعلمين في مجال تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٦٢ من ٥) .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة من المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم، تتمثل في العبارات رقم (١ ،٥، ٤ ، ٧ ، ٦) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي" قلة المتخصصين في تدريس اللغة الثانية ومهاراتها " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٤ من ٥) .
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" عدم تشجيع الطلاب وتحفيزهم للمشاركة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٠ من ٥) .
٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" المعلم لا يشعر الطالب بالراحة أثناء المشاركة والتقويم " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٠ من ٥).
٤. جاءت العبارة رقم (٧) وهي" مقاطعة المعلم للطالب بشكل مستمر " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٠٠ من ٥).

٥. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" عدم وعي المعلم بدور الكلام في تنمية تعلم اللغة بشكل عام " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٦٢ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر المعلمات، تتمثل في عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم وتفسر هذه النتيجة بأن عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم يزيد من صعوبة توصيل المعلومة مما يزيد من المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم

السؤال الثاني :– " ما المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب (لغوية / نفسية / اجتماعية) من وجهة نظر المعلمات؟

للتعرف على المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب (لغوية / نفسية / اجتماعية) تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب ،كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب (لغوية / نفسية / اجتماعية) من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع	ك	١١	٤	٥	١	–	٤,١٩	٠,٩٨١	١
		%	٥٢,٤	١٩,٠	٢٣,٨	٤,٨	–			
٦	التزام الصمت خوفاً من	ك	٧	١٠	٣	–	١	٤,٠٥	٠,٩٧٣	٢
		%	٣٣,٣	٤٧,٦	١٤,٣	–	٤,٨			

	الوقوع في الخطأ								
٥	الخجل من المشاركة المباشرة	ك	٤	١٣	٣	–	١	٣,٩٠	٠,٨٨٩	٣
		%	١٩,٠	٦١,٩	١٤,٣	–	٤,٨			
١	ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالب	ك	٦	٨	٦	١	–	٣,٩٠	٠,٨٨٩	٤
		%	٢٨,٦	٣٨,١	٢٨,٦	٤,٨	–			
٤	ضعف دافعية المتعلم	ك	٨	٦	٢	٣	٢	٣,٧١	١,٣٨٤	٥
		%	٣٨,١	٢٨,٦	٩,٥	١٤,٣	٩,٥			
٢	صعوبات متعلقة بفهم المسموع	ك	٣	٨	٨	١	١	٣,٥٢	٠,٩٨١	٦
		%	١٤,٣	٣٨,١	٣٨,١	٤,٨	٤,٨			
٨	جهل الطالب بالثقافة العربية	ك	٣	٦	٧	٤	١	٣,٢٩	١,١٠٢	٧
		%	١٤,٣	٢٨,٦	٣٣,٣	١٩,٠	٤,٨			
٣	صعوبات متعلقة	ك	–	٥	١١	٣	٢	٢,٩٠	٠,٨٨٩	٨
		%	–	٢٣,٨	٥٢,٤	١٤,٣	٩,٥			

	بفهم المقروء								
المتوسط العام							٣,٦٨	٠,٤٥٠	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب بمتوسط (٣,٦٨ من ٥,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار كبيرة على أداة الدراسة. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات ما بين (٢,٩٠ إلى ٤,١٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (متوسطة / كبيرة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٧ ،٦، ٥ ، ١ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٧) وهي" ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,١٩ من ٥) .
٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" التزام الصمت خوفاً من الوقوع في الخطأ " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,٠٥ من ٥) .
٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" الخجل من المشاركة المباشرة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩٠ من ٥).
٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي" ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالب " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩٠ من ٥).
٥. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" ضعف دافعية المتعلم " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٧١ من ٥).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على اثنين من المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب، تتمثلان في العبارتين رقم (٨ ،٣) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما بدرجة متوسطة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي" جهل الطالب بالثقافة العربية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,٢٩ من ٥) .
٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" صعوبات متعلقة بفهم المقروء " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٩٠ من ٥) .

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب تتمثل في ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع يقلل من الممارسة الفعلية للغة لدى الطلاب مما يقلل من استيعابهم للغة ويزيد من العبء على المعلمين مما يزيد من المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب.

السؤال الثالث :– "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى من وجهة نظر المعلمات؟"

للتعرف على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى والتي يواجهها المعلمين أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	قلـــــة	ك	٨	٨	٤	١	–	٤,١	٠,٨٨	١

	النشاطات التي تشجع على الاستخدام ألابتكاري للغة	%	٣٨,١	٣٨,١	١٩,٠	٤,٨	–	٠	٩	
٣	المحتوى لا يخدم الاتصال الحقيقي	ك	٦	٩	٥	١	–	٣,٩٥	٠,٨٦٥	٢
		%	٢٨,٦	٤٢,٩	٢٣,٨	٤,٨	–			
٤	موضوعات الدروس في بعض الكتب ليست مناسبة لإثارة نقاش وحوار	ك	٩	٤	٥	٣	–	٣,٩٠	١,١٣٦	٣
		%	٤٢,٩	١٩,٠	٢٣,٨	١٤,٣	–			
١	ضعف التركيز على مهارة	ك	٣	١١	٦	١	–	٣,٧٦	٠,٧٦٨	٤
		%	١٤,٣	٥٢,٤	٢٨,٦	٤,٨	–			

	الكلام في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها								
٥	الاعتماد على الحوارات المسبقة الإنشاء	ك	٤	٨	٧	٢	–	٣,٦٧	٠,٩١٣	٥
		%	١٩,٠	٣٨,١	٣٣,٣	٩,٥	–			
المتوسط العام								٣,٨٨	٠,٦٢١	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى بمتوسط (٣,٨٨ من ٥,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار كبيرة على أداة الدراسة. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٦٧ إلى ٤,١٠) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (كبيرة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على خمسة من المشكلات، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٢ ،٣، ٤ ، ١ ، ٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" قلة النشاطات التي تشجع على الاستخدام ألابتكاري للغة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤,١٠ من ٥) .
٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" المحتوى لا يخدم الاتصال الحقيقي " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩٥ من ٥) .
٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" موضوعات الدروس في بعض الكتب ليست مناسبة لإثارة نقاش وحوار " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٩٠ من ٥).
٤. جاءت العبارة رقم (١) وهي" ضعف التركيز على مهارة الكلام في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٧٦ من ٥).
٥. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" الاعتماد على الحوارات المسبقة الإنشاء " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٦٧ من ٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى تتمثل في قلة النشاطات التي تشجع على الاستخدام الابتكاري للغة وتفسر هذه النتيجة بأن قلة النشاطات التي تشجع على الاستخدام الابتكاري للغة يجعل الطالب يلجأ إلى الأساليب التقليدية وحفظ القوالب الجاهزة وتقديمها كما هي في المواقف المشابهة.

السؤال الرابع :- "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام من وجهة نظر المعلمات؟"

للتعرف على المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى	ك	١٣	٦	١	١	-	٤,٤٨	٠,٨١٤	١
		%	٦١,٩	٢٨,٦	٤,٨	٤,٨	-			
٢	استغراق وقت طويل في التقييم الفردي	ك	٥	٨	٤	١	٣	٣,٥٢	١,٣٢٧	٢
		%	٢٣,٨	٣٨,١	١٩,٠	٤,٨	١٤,٣			

٣	ساعات التدريس المقررة غير كافية للتدريب على المهارة	ك	٤	٩	٣	٣	٢	٣,٤٨	١,٢٥٠	٣
		%	١٩,٠	٤٢,٩	١٤,٣	١٤,٣	٩,٥			
٤	التقويم الثنائي أو الجماعي غير دقيق	ك	١	١١	٦	٢	١	٣,٤٣	٠,٩٢٦	٤
		%	٤,٨	٥٢,٤	٢٨,٦	٩,٥	٤,٨			
١	كثرة عدد الطلاب في الفصل الدراسي	ك	٤	٦	٢	٦	٣	٣,١٠	١,٤١١	٥
		%	١٩,٠	٢٨,٦	٩,٥	٢٨,٦	١٤,٣			
٦	تأثير الانطباعات السابقة من قبل المعلم على تقويم الطالب	ك	١	٣	٩	٦	٢	٢,٧٦	٠,٩٩٥	٦
		%	٤,٨	١٤,٣	٤٢,٩	٢٨,٦	٩,٥			
٧	ظروف البيئة التعليمية غير ملائمة	ك	–	–	٧	٨	٦	٢,٠٥	٠,٨٠٥	٧
		%	–	–	٣٣,٣	٣٨,١	٢٨,٦			

"كوجود إزعاج أثناء التقييم ..الخ"									
المتوسط العام							٣,٢٦	٠,٧٣٩	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام بمتوسط (٣,٢٦ من ٥,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (كبيرة) على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المشكلات التدريسية ما بين (٢,٠٥ إلى ٤,٤٨) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (قليلة / كبيرة جدا) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على واحدة من المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام والتي يواجهها المعلمون أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية تتمثل في العبارة رقم (٥) وهي" عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى " بمتوسط (٤,٤٨ من ٥) .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثلاثة من المشكلات التدريسية المتعلقة بالتقويم، وتمثل في العبارات رقم (٢ ،٣، ٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢) وهي" استغراق وقت طويل في التقييم الفردي " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٥٢ من ٥) .

٢. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" ساعات التدريس المقررة غير كافية للتدريب على المهارة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٤٨ من ٥) .

٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" التقويم الثنائي أو الجماعي غير دقيق " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣,٤٣ من ٥) .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على اثنين من المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام والتي يواجهها المعلمون أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية تتمثلان في العبارتين رقم (١ ،٦) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما بدرجة متوسطة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي"كثرة عدد الطلاب في الفصل الدراسي " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣,١٠ من ٥) .

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" تأثير الانطباعات السابقة من قبل المعلم على تقويم الطالب " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٧٦ من ٥).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة قليلة على واحدة من المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام تتمثل في العبارة رقم (٧) وهي" ظروف البيئة التعليمية غير ملائمة "كوجود إزعاج أثناء التقييم ..الخ"" بمتوسط (٢,٠٥ من ٥) .

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام تتمثل في عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى يقلل من كفاءة تقويم مستويات المتعلمين وتطويرها مما يزيد من المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام .

الفصل الخامس

(أهم نتائج الدراسة وتوصياتها)

أهم نتائج الدراسة :

أولا : النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة :-

إن (٢١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ١٠٠,٠% من إجمالي أفراد الدراسة جنسيتهم عربية وهم كل أفراد الدراسة.

إن (١٦) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٦,٢% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم الدقيق علم لغة تطبيقي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٣,٨% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم الدقيق لغة عربية.

إن (١٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦,٧% من إجمالي أفراد الدراسة درجتهم العلمية بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٧) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد الدراسة درجتهم العلمية ماجستير.ويلاحظأن النسبة الأكبر لحملة البكالوريوس وعددهم (١٤)، بينما يظهر عدد من اخترن تخصصهن الدقيق علم اللغة التطبيقي (١٦)، ومعلوم أن هذا التخصص غير مطروح كتخصص مستقل لمرحلة البكالوريوس لاسيما في الجامعات السعودية، وإنما هو في مرحلة الماجستير والدكتوراه. وقد يفسر ذلك بأحد أمرين: قد تشير بعض الأستاذات إلى تخصص علم اللغة التطبيقي نظراً لعملها في التدريس في هذا المجال ولو لم تلتحق بالدراسة بعد، والأمر الآخر وجود أستاذات يدرسن في التخصص ولم يحصلن على الدرجة العلمية بعد

إن (٦) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٨,٧% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية ثلاث سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية سنتان، مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية أربعة سنوات ، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية سنة، و (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية ستة سنوات ، مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٩,٥% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهما التدريسية ثمانية سنوات، و (١) منهم يمثل ما نسبته ٤,٨% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرته التدريسية خمسة سنوات.

إن (٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٢,٩% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام من سنة إلى أقل من ثلاثة سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٣٨,١% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام أقل من سنة ، مقابل (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٠% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم التدريسية في مهارة الكلام من ثلاثة سنوات فأكثر.

ثانيا : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :-

السؤال الأول:- "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم "؟

أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم والتي يواجهها المعلمين أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية. و تتمثل في النقطتين التاليتين:

٣. عدم تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام من قبل المعلم.

٤. ضعف تدريب المعلمين في مجال تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة من المشكلات التدريسية المتعلقة بالمعلم تتمثل في:

٦. قلة المتخصصين في تدريس اللغة الثانية ومهاراتها.

٧. عدم تشجيع الطلاب وتحفيزهم للمشاركة.

٨. المعلم لا يشعر الطالب بالراحة أثناء المشاركة والتقويم.

٩. مقاطعة المعلم للطالب بشكل مستمر.

١٠.عدم وعي المعلم بدور الكلام في تنمية تعلم اللغة بشكل عام..

السؤال الثاني :- " مالمشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب (لغوية / نفسية / اجتماعية) من وجهة نظر المعلمات" ؟

أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة من المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب أبرزها تتمثل في:

٦. ضعف فرصة استعمال الطالب للغة العربية داخل المجتمع.

٧. التزام الصمت خوفاً من الوقوع في الخطأ.

٨. الخجل من المشاركة المباشرة.

٩. ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالب.

١٠.ضعف دافعية المتعلم.

ويلاحظ أن هذه النتائج تتفق بدرجة كبيرة مع دراسة (حسانين،٢٠١١) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الأسباب التي تجعلهم يتعثرون في مهارة الكلام تعود إلى عدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل عند التحدث بالعربية، والخوف من الوقوع في الخطأ،وعدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام بالعربية. بينما جاء في دراسة حسانين من أقل الأسباب نسبة : عدم الحماس لتعلم العربية، في حين جاء هذا السبب ضمن الأسباب الرئيسة في هذا البحث. وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة، حيث تقاس الأسباب في هذا البحث من وجهة نظر المعلمات، بينما يقيس بحث حسانين الأسباب من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

وأفراد الدراسة كذلك موافقون بدرجة متوسطة على اثنين من المشكلات التدريسية المتعلقة بالطالب وتتمثل في:

٣. جهل الطالب بالثقافة العربية.

٤. صعوبات متعلقة بفهم المقروء.

السؤال الثالث :– "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بالمحتوى من وجهة نظر المعلمات"؟

أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على خمسة من المشكلات التدريسية المتعلقة أبرزها تتمثل في:

٦. قلة النشاطات التي تشجع على الاستخدام الابتكاري للغة.

٧. المحتوى لا يخدم الاتصال الحقيقي.

٨. موضوعات الدروس في بعض الكتب ليست مناسبة لإثارة نقاش وحوار.

٩. ضعف التركيز على مهارة الكلام في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١٠.الاعتماد على الحوارات المسبقة الإنشاء .

السؤال الرابع :– "ما المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام من وجهة نظر المعلمات"؟

أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على واحدة من المشكلات التدريسية المتعلقة بتقويم مهارة الكلام تتمثل في " عدم وجود مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى ".

أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثلاثة من المشكلات تتمثل في:

٤. استغراق وقت طويل في التقييم الفردي.

٥. ساعات التدريس المقررة غير كافية للتدريب على المهارة.

٦. التقويم الثنائي أو الجماعي غير دقيق.

أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على اثنين من المشكلات تتمثلان في:

٣. كثرة عدد الطلاب في الفصل الدراسي.

٤. تأثير الانطباعات السابقة من قبل المعلم على تقويم الطالب .

أفراد الدراسة موافقون بدرجة قليلة على مشكلة " ظروف البيئة التعليمية غير ملائمة "كوجود إزعاج أثناء التقييم ..الخ"".

توصيات الدراسة :

- العمل على حل المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية.
- حث معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيق استراتيجيات تعليم مهارة الكلام.
- تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجال تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- حث المعلمين على تشجيع الطلاب وتحفيزهم للمشاركة.
- توعية المعلمين بإشعار الطلاب بالراحة أثناء المشاركة والتقويم.
- الاهتمام بخلق فرص للطالب لاستعمال اللغة العربية داخل المجتمع.
- الاهتمام بمعالجة مشكلة الخجل من المشاركة المباشرة لدى الطلاب.
- تفعيل النشاطات التي تشجع الطلاب على الاستخدام الابتكاري للغة.
- الاهتمام بإعادة صياغة المحتوى بما يخدم الاتصال الحقيقي.
- العمل على إعداد وتوفير مقاييس دقيقة جداً في تقييم مهارة الكلام لكل مستوى .
- القيام بدراسات وافية حول سبل حل المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين أثناء تدريس مهارة الكلام للناطقين بغير العربية.

المراجـــع

- إبليغا، داود عبد القادر-البسومي،حسين علي، المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب (مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد العاشر،٢٠١٤م).
- أحمد، إسماعيل حسانين، اللغة العربية للناطقين بغيرها: بين التعلّم والتكلّم (المؤتمر الدولي حول اللغات ،الجامعة الإسلامية العالمية، ٢٠١١م، ماليزيا).
- التنقاري، صالح محجوب، استراتيجيات تعلم مهارة الكلام لدى الدارسين الماليزيين.(مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ٢٠١١م).
- جاسم، جاسم علي، الكفاية اللغوية في مهارة الكلام ومعايير جودته عند القدماء والمحدثين،أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية(جامعة الملك سعود، ١٤٣٥/٢٠١٤م، الرياض) .
- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ت: ناصر بن غالي-صالح الشويرخ (جامعة الملك سعود/ الرياض، ط:٢، ١٤٣٣هـ).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص (تحقيق : محمد النجار، دار الكتب المصريّة ، الطبعة الثانية ،١٩٥٢م ، ج١).
- الدامغ،خالد-عبد الخالق فضل،محمد، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية،(جامعة الملك سعود،ط:١، ١٤٣٣/ ٢٠١٢م، الرياض).
- دوايت إلويدوآخرون،أساسيات التقييم في التعليم اللغوي ،ترجمة:د.خالد الدامغ،(جامعة الملك سعود، ١٤٢٩/ ٢٠٠٨م، الرياض).
- سوبكيوا،ظاهر،مشكلات تعليم مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثانية واتس كولون فروغو، (جامعة سونانكاليجاكا الإسلامية، ٢٠١٣م، يوكياكرتا).

- الصديق، عبد الله عمر، تعليم مهارة الاستماع، (مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد٢، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م).
- طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية"مستوياتها، تدريسها، صعوباتها" (دار الفكر العربي/ القاهرة، ط:١، ١٤٢٥هـ).
- عبد الباري، ماهر شعبان، مهارات التحدث العملية والأداء (دار المسيرة، ط:١، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م).
- ابن فارس، أحمد الرازي،الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق:أحمد حسن(دار الكتب العلمية،ط:١، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، مصر).
- الفوزان، عبد الدحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها(العربية للجميع،ط:١، ١٤٢٣هـ).
- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه (جامعة أم القرى/ مكة المكرمة، ١٤٠٥- ١٩٨٥م).
- الناقة،محمودكامل،وطعيمة،رشدي، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها(المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسيسكو)،٢٠٠٣م ،الرباط).
- يونس، فتحي علي- الشيخ، محمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب"من النظرية إلى التطبيق" (مكتبة وهبة، ط:١، ١٤٢٣هـ).