**بحوث في اللغة العربية**: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات بجامعة أصفهان

**العدد ٢٥ (خريف وشتاء ١٤٤٣هـ / ١٤٠٠هـ.ش)، ص١ ـ ٢٢**

**المقالة: محكمة**

# تحديد المستوى المصنف لمهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية وفقاً للإطار العالمي ACTFL المعياري في تعليم اللغات الأجنبية[1]

حامد صدقی *

سهیلا محسنی‌نژاد **

سید عدنان اشکوری ***

پوران رضایی چوشلی ****

حسین طالب‌زاده *****

**الملخّص**

اللغة هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاهم بين البشر، ويكون ذلك عن طريق تعلم اللغات وتعليمها سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، وهذا يحتم على المهتمين والمختصين في تعليم اللغات وتعلمها وضع أطر عامة ومعايير محددة تكون دليلاً مرجعياً للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، يمكن قياس محتويات هذه الأطر من خلال مؤشرات أداء علمية دقيقة؛ ليكون التعليم صحيحاً يؤتي ثماره ويحقق أهدافه من خلال مخرجاته. ومن أهم الأطر العالمية في تعليم مهارات اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، وقد قام بوضع هذه الأطر فريق من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات. ويعد هذا الإطار دليل مرجعي عالمي في تعليم اللغات الأجنبية. ومهارة المحادثة باعتبارها المهارة اللغوية الرئيسة الثانية بعد الاستماع وذات أهمية للتواصل الشفهي مع الناطقين بالعربية؛ والطلاب بصورة عامة من غير الناطقين بالعربية يحفظون المفردات وأساليب اللغة العربية، لكن معظمهم عاجزون عن تطبيق ما يتعلمونه من المفردات والأساليب في المحادثة. والعينة التي تم اختيارها للدراسة ٣٠ طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثامن من مرحلة البكالوريوس في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ـ الاستقرائي في إطار ميداني، للكشف عن مستوى أداء الطلاب في المحادثة، وأسباب ضعفهم، وتم استخدام الملاحظة والاختبار في جمع البيانات كأداة للدراسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن الطلبة الناطقين بغير العربية ورغم دراستهم لاثنتي عشرة وحدة دراسية، خاصة بمهارة المحادثة (٣ مستويات)، وبمختبر اللغة العربية (٣ مستويات)، لم يحققوا المستوى المطلوب المعياري، وذلك لعدة أسباب، منها: قلّة الساعات المخصّصة لتعليم مهارة المحادثة، ودوافعهم لدراسة هذه اللغة، والمحتوى الدراسي العلمي للمنهج، وطرائق التدريس، ووسائل وأنشطة التعليم، وأخيراً التقويم.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة، العربية للناطقين بغيرها، اختبار المهارات اللغوية، مهارة المحادثة العربية، نظام ACTFL المعياري

---

١ــ تاريخ التسلم: ١٣٩٨/١٢/٢٥هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٩/٤/٢٨هـ.ش.

* أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، طهران، إيران (الكاتب المسؤول) Email: sedghi@khu.ac.ir

** أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق، طهران، إيران Email: smohseny@isu.ac.ir

*** أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، طهران، إيران Email: eshkevari@khu.ac.ir

**** طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، طهران، إيران Email: std_pouran.rezaei@khu.ac.ir

***** أستاذ مساعد في قسم اللغات الأجنبية بجامعة الخوارزمي، طهران، إيران Email: htmu88@yahoo.com

Copyright©2022, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

HTTP://DX.DOI.ORG/10.22108/RALL.2020.122140.1274

**١. المقدمة**

تعد دراسة اللغات الأجنبية وإجادته استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً وكتابةً من العوامل المهمة في تقوية الاتصال العالمي القائم على التواصل اللغوي والاجتماعي بين الشعوب. وقد زاد إقبال غير الناطقين بالعربية على تعلمه، مما أدى إلى زيادة أعداد المراكز وأقسام الجامعات الأجنبية إلى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبالرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية وتعلمها على مستوى تأليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد المناهج، وملاءمتها للأغراض إلا أن هناك بعض جوانب القصور من حيث استيفائها لكل المقومات، والأسس العلمية في تعليم العربية؛ ويعتبر تقويم الطلاب وتحديد مستواهم سواء للمبتدئ أم المتوسط أم المتقدم من أهم أهداف التقويم الرئيسة. وقد أكد الحبيبي ـ نقلاً عن شاندافيمول[1] ـ على أهمية وصف الاختبار وتحديد معايير مرجعية تصنيف الطلاب؛ لأنهما من العوامل المهمة في تحديد درجات الكفاءة اللغوية ووصفها وصفاً دقيقاً في جميع مهارات اللغة، من الأدنى إلى الأعلى (٢٠١٢م، ص ٥). ومن أهم الأطر العالمية في تعليم مهارات اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، وقد قام بوضع هذه الأطر فريق من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات. ويعد هذا الإطار دليل مرجعي عالمي في تعليم اللغات الأجنبية (الحجوري، ٢٠١٦م، ص ٨٤).

إن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل بعضها مع البعض في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً. والتحدث هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي لأي إنسان وأهم جزء في الممارسة اللغوية (الحلاق، ٢٠١٤م، ص ١٥٤). والكلام نشاط أساس من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي. وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام. فالفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال (طعيمة، ٢٠١٠م، ص ٤٠٥).

إن تعلم المحادثة باللغة العربية، مهارة يمكن من خلالها توظيف خريجي اللغة العربية في المهام والنشاطات الاقتصادية والتعاون التجاري مع البلدان العربية، مما يعود بمردودات مالية للبلد. وطبق المنهج الدراسي المقرّر من قبل وزارة التعليم العالي الإيراني، فإن الطلبة يجتازون ست وحدات دراسية مختصة بمهارة المحادثة، حيث تحاول هذه الدراسة أن تكشف عن مستوى مهارة الطلاب في التواصل مع اللغة العربية بعد اجتيازهم للوحدات الدراسية للمحادثة، وبعد التخرج من قسم اللغة العربية وآدابها.

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مهارة المحادثة للطلاب في أقسام اللغة العربية، حيث تعتبر المهارة الأعقد والأصعب من المهارات اللغوية؛ لأنها تتكون من مجموعة من العناصر المختلفة التي تتفاعل معا من أجل تحقيق التواصل الفعّال، وقد تم اختبار مهارة المحادثة لطلبة مرحلة البكالوريوس في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، وفقاً للإطار العالمي ACTFL المعياري في تعليم اللغات الأجنبية، حيث شملت ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب الفصل الثامن.

**١ـ١. أهداف البحث**

تهدف هذه الدراسة إلى:

ـ التعرف على المستوى المصنف لمهارة محادثة طلبة جامعة الخوارزمي في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي طبق نظام "أكتفل" المعياري؛

1 .M. Chandavimol

ـ التعرف على التحديات التي يواجهها الطلاب في مهارة المحادثة بالعربية وتقديم بعض المقترحات التي تساعدهم على مواجهتها؛

ـ فتح المجال للأبحاث والدراسات لتحديد المستوى المصنف للمهارات اللغوية المختلفة للناطقين بغيرها: كالاستماع، والكتابة، والقراءة، طبق نظام "أكتفل" المعياري.

**١ـ٢. ضرورة البحث**

يتعلم الطلاب في قسم اللغة العربية، مهارة المحادثة بدءاً من الفصل الأول في الجامعة، إلا أنهم لا يحققوا المستوى المنشود في هذه المهارة؛ ولذا من الضروري كشف أسباب هذه الظاهرة وأسباب الفشل في إتقان مهارة التحدث باللغة العربية.

**١ـ٣. أهمية البحث**

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن جوانب الضعف والصعوبات لدى الناطقين بغير العربية والتعرف على المشاكل المتعلقة بتعليم مهارة المحادثة لمستوى البكالوريوس في الجامعات الإيرانية. وتسهم نتائج الدراسة في تحسين مستوى الناطقين بغير العربية في مهارة المحادثة، من خلال الحلول المقترحة والتمهيد لدراسات لاحقة في هذا الحقل.

**١ـ٤. منهج البحث**

تتبنى هذه الدراسة الوظيفية في إجراءاتها المنهج الوصفي ـ الاستقرائي في إطار ميداني، للكشف عن المستوى المصنف "أكتفل" المعياري، وأسباب ضعف الطلبة غير الناطقين بالعربية في مهارة المحادثة.

**١ـ٥. مجتمع البحث وعينته**

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي في إيران، وعددهم ٣٠طالباً وطالبة كعينة، حيث تمّ اختيارهم بشكل هادف، وفق تقنية معيار الاختيار. وكان المعيار في هذه الدراسة اجتياز درس المختبر ودرس المحادثة بمستوياته الثلاث. والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هو الاختبار الشفهي الذي تم تصميمه وفقاً لمعايير ACTFL العالمي.

**١ـ٦. حدود البحث**

أما حدود البحث فتنحصر فيما يلي:

ـ الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول، السنة الدراسية ٢٠١٩م ـ ٢٠٢٠م.

ـ الحدود المكانية: جامعة الخوارزمي بإيران.

**١ـ٧. أسئلة البحث**

تسعى المقالة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

ـ ما صعوبات تعلم المحادثة التي يواجهها الطلاب الناطقون بغير العربية؟

ـ ما المستوى المصنف لمهارة محادثة طلبة جامعة الخوارزمي في قسم اللغة العربية وآدابها طبق نظام "أكتفل" المعياري؟

**١ـ٨. مشكلة البحث**

تتحدد مشكلة البحث في عدم وجود معايير عالمية في الجامعات الإيرانية لإعداد اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، وأيضاً نلاحظ ضعف الطلبة غير الناطقين بالعربية في مهارة المحادثة بشكل عام، وطلبة جامعة الخوارزمي في إيران بشكل خاص. وقد واجهتنا بعض الصعوبات من قبل الطلبة لإقامة الاختبار، وهي عبارة عن: عدم رغبة الطلاب في المشاركة في

الاختبار؛ وعدم ثقة الطلاب بأنفسهم في خوض والنجاح في الاختبار؛ وكثرة مراجعة الباحثين بشكل متوالٍ لإجراء عدة لقاءات لتطبيق الاختبار الشفوي على ثلاثين طالباً في الفصل الثامن لمرحلة البكالوريوس.

**١ـ٩. خلفية البحث**

باستعراض للدراسات السابقة، تبين أن بحوثاً كثيرة أجريت حول دراسة مهارة المحادثة، لكن لم نظفر بدراسات عنيت بهذه المهارة طبق الاختبار المعياري لـACTFL، إلا عدد قليل منها. ونتعرض هنا باختصار إلى البحوث المعنية بتعليم مهارة المحادثة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك الدراسات التي كشفت عن نظام ACTFL وقامت بتحديد سماته:

دراسة لاأُ لينغلينغ[1] (٢٠١٧م)، المعنونة *بمهارة المحادثة وأسباب ضعف الطلاب الصينيين فيها*. تهدف الدراسة إلى تناول مراحل وأهداف وفوائد مهارة المحادثة للمتعلمين الصينيين. متتبعة المنهج الاستقرائي ـ الاستنباطي، كما تسعى أن تكشف عن أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية الصينيين في مهارة المحادثة. وتوصل البحث إلى العديد من النتائج، أهمها أن ضعف الطلاب يرجع إلى عدم توفر بيئة لغوية شبيهة بالمحيط اللغوي للغة المتعلمة، وإهمال الطريقة التواصلية في تعليم اللغة، وعدم تخصّص وكفاءة المعلمين في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأنهم متخصصون في اللغة العربية لا في تعليمها، وخلوّ اختبارات مهارة المحادثة من أنماط تعزّز مفهوم النطق والتدريب على ماهية علم الصوتيات، وبالتالي يعم النطق الخاطئ على كثير من المتعلمين، وأنّ طرائق التعليم هذه لا تساعدهم في تقوية طاقتهم التعبيرية في المواقف اللغوية التواصلية المختلفة؛ وهذا ما يؤدي بالمتعلّمين الصينيين إلى سوء الفهم أثناء تبادل وجهات النظر في مناقشة قضية ما مع الناطقين بالعربية؛ وذلك لأنهم لا يدركون الأهداف الصحيحة من عملية التواصل الشفوي.

ومقالة صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح (٢٠١٦م)، تحت عنوان *إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات*. قدّم الباحثان تعريفاً لإستراتيجيات اختبار المهارات اللغوية وفقاً لمواصفات (ACTFL)، ثمّ حددا معالم النظام العالمي لتعليم اللغة الثانية / الأجنبية وتعلمها، وقاما بمقارنة بينها وبين مستويات النظام الأوربي (CEFR). ويؤخذ على هذا المقال عدم تقديمه نماذج وعينات تطبيقية لتقويم المهارات اللغوية التي يتقنها المتعلّمون، كما أنّه لم يقم بدراسة ميدانية على مجتمع إحصائي خاص.

ودراسة سهيلا محسنى‌نژاد (٢٠١٥م)، المعنونة *بمهارة المحادثة العربية على مستوى البكالوريوس في ايران خلال السنوات ١٩٨١م إلى ٢٠١١م: دراسة وتقديم أنموذج متكافئ على أساس منهج التعليم التواصلي*. قامت الباحثة بإعداد هذه الدراسة مستهدفة معرفة الوضع الحالي للنقص اللغوي. واستنتجت بأن هناك ضعفاً في اللغة العربية أو بالأحرى ضعفاً في تعليم المحادثة العربية، وذلك بسبب قلة وحدات المحادثة ٦ وحدات من مجموع ١٣٦ وحدة لفرع اللغة العربية وآدابها، وقلة الساعات المخصصة لتلك المادة، وتحدث الأساتذة باللغة الفارسية، وعدم إلزام الطلاب التحدث بالعربية، وكذلك عدم تميز صفوف (فصول) المحادثة بالجاذبية والنشاط؛ لأن الاستاذ يقوم باستخدام الأساليب التقليدية في التدريس ويتجنب الطرق والأساليب الحديثة، مثل إجراء المناقشات الحرة والتمثيليات في الصف، وضعف ثقة الطلاب بأنفسهم، وسوء معاملة الأساتذة، واستهزائهم بالطلاب، مما يسبب ضعفهم اللغوي في التواصل والتحدث خوفا من الخطأ؛ لذلك يفضّل معظم الطلاب السكوت على التحدث مع الأخطاء الكثيرة. وتطرّقت أيضا الباحثة إلى الجانب النظري في البحث، وذلك بتوضيح الاتجاهات اللغوية وطرائق

1 .Lao Lingling

التدريس في تعليم اللغة، والمدخل التواصلي بشكل تفصيلي، والجانب التطبيقي، حيث تناولت أهم المعايير المستخدمة في نقد كتب تعليم اللغة، وقدمت نموذج مقترح (نشاط لعب الأدوار)، لتطوير مهارة المحادثة المتقدمة.

ومقالة مصطفى عرابي عزب (۲۰۱۵م)، تحت عنوان *تطوير تعليم مهارات المحادثة باللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. تقترح هذه الورقة بعض التصورات لتطوير أداء المتعلمين في مهارات المحادثة، وسبل تدريبهم على المحادثة الجيدة المفيدة، وذلك من خلال محورين رئيسين: الأول هو عرض مفهوم المحادثة وأهدافها ومستوياتها، ومهاراتها، ومعوقات تنميتها لدى الناطقين بلغات أخرى غير العربية، وعوامل التغلب على تلك المعوقات؛ والمحور الثاني هو كيفية توظيف منظومة المنهج والمعلم في تطوير أداء الدارسين في مهارة المحادثة. وأهم نتائج هذة الدراسة هي مهارة المحادثة لا يمكن تطويرها بمعزل عن عناصر المنهج، بل ينبغي أن تتضافر عناصر المنهج جميعها لتنمية مهارة المحادثة، وتنمية المحادثة لا تتم بطريقة عشوائية دون التحديد الجيد.

ودراسة داود عبد القادر إيليغا وحسين علي البسومي (۲۰۱۴م)، المعنونة *بالمحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب*. جاءت هذه الدراسة للوقوف على الطرق المناسبة لتدريس مهارة المحادثة العربية، وتقديم الحلول العلمية المناسبة لمعالجة إشكالية ضعف الطلبة فيها. توصّلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها أن أنسب الطرائق التعليمية لمهارة المحادثة هي الطريقة المباشرة، وطريقة حل المشكلات، والطريقة التواصلية، وطريقة الحوار والمناظرة، والطريقة السمعية الشفوية، وطريقة المدخل الوظيفي؛ وذلك لما فيها من أساليب وإجراءات وأنشطة متنوعة تكسب الطلبة مهارة التعبير وتدربهم على التواصل مع غيرهم. كما كشفت الدراسة بعض العوامل التي تجعل الطلاب يقعون في الأخطاء اللغوية عند المحادثة، وهي عدم الثقة بالنفس للتحدث بالعربية وعدم الحماس لتعلم اللغة العربية.

ومقالة محمد بونجمة (۲۰۰۹م)، المعنونة *بتقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية*. وقد تقيد الباحث فيها بمبادئ وتصورات دقيقة وعلمية قابلة للقياس تمكنه من إجراء ACTFL يقوم الباحث بإجراء استجواب منطلقاً من معايير منهج اختبار معياري قادر على تمييز مستوى الطالب ملتزماً بالمعايير التالية: المحتوى والمضمون، والدقة اللغوية، والنص اللغوي، والوظائف اللغوية.

وما يميز دراستنا هذه يكمن في أننا حاولنا أن نوظف النظام الأميركي ACTFL لاختبار المهارات في تصميم اختبار لمهارة المحادثة عند طلاب اللغة العربية وآدابها، مستفيدين من أساليب البحث التي اعتمدتها البحوث السابقة.

## ۲. الإطار النظري

### ۲ـ۱. أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

شهد العقدان السابع والثامن من القرن الماضي حركة نشطة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وانتشرت معاهد تعليمها في العالم العربي. والجدير بالذكر أن هذه الحركة تميزت بشكل عام بالمنهجية العلمية التي استفادت من التجارب العالمية وخبرات الدول التي قطعت شوطاً في تعليم لغاتها لغير أبنائها (طعيمة، ۲۰۰۶م، ص ۹۵).

وتعليم اللغة العربية لغير العرب لا بد أن يتطور بصورة متوازية ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، ويوازي أهميتها بين اللغات، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين

اللغات (أحمد، ٢٠٠٦م، ص٢٩٠)، خاصة في ظل عصر العولمة الذي يؤكد أهمية اللغة الإنجليزية، بوصفها لغة دولية دون ما سواها من اللغات (الفرا والغلبان، ٢٠٠٥م، ص ٩٧٣). يمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنهم سيمتلكون النظام اللغوي العربي لمعرفة الألفاظ العربية والتراكيب اللغوية، لكي يستخدموها في التواصل مع الناطقين بتلك اللغة.

**٢ـ٢. المهارات اللغوية الأربع**

إن تمكين المتعلم من اكتساب اللغة العربية وتعلمها رهين بمجموعة من المهارات اللغوية؛ وامتلاك هذه المهارات أصبح مطلباً جوهرياً لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل؛ لأن ضعف أحدهما يؤثر سلباً في ضعف المهارات الأخرى وأن تنمية أحدهما يؤثر إيجاباً في تنمية المهارات الأخرى (الناقة، ٢٠٠٦م، ص ٢٠). تتألف اللغة من أربع مهارات أساسية ويتوقف تعلم اللغة وتعليمها على هذه المهارات، وهي الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة.

ولا يمكن الفصل بينها، إلا أنّ مهارةً خاصةً تتجلى بشكل أوسع بحسب أهداف عملية التعلم. تشير أكثر المصادر التربوية الرصينة إلى أن تعلم اللغة وتقويمها يعتمد على أربع مهارات أساسية ومكوناتها اللغوية الأصيلة، منها: دراسة باكمن ١٩٩٠م؛ وباكمن وبالمر، ١٩٩٦م؛ وبراون ولي، ٢٠١٥م؛ وآر، ٢٠١٢م؛ وهدلي، ٢٠٠٣م؛ وهارمر ٢٠١٥م. وبحسب هذه الدراسات، فإنّ مهارات الاستقبال اللغوي تحدّد بمهارتي الاستماع والقراءة، ومهارات الإنتاج اللغوي تحدّد بمهارتي النطق والكتابة.

**٢ـ٢ـ١. مهارة المحادثة**

إن الكلام الذي يعرف بالمحادثة أو الإنشاء الشفهي؛ هو مهارة من مهارات اللغة التي بها تنتقل الأفكار، والمعتقدات، والآراء والمعلومات، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأفكار وأداء (عطية، ٢٠٠٦م، ص ٢٠٤)، وهي عملية إنتاج الأصوات التي يتألف منها الكلام وفق نظام اللغة العربية (الزيني، ١٩٩٦م، ص ٣١). ونقصد بالمحادثة النطق بشقيه المونولوج، أي النطق من قبل الشخص، والديالوج، أي النطق على شكل حوار ثنائي بين طرفين.

**٢ـ٢ـ٢. أهداف تعليم مهارة المحادثة**

الكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين شخصين يتبادلان الأدوار. فالفرد يمكن أن يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا. فالتركيز على الطرق السابقة في تدريس الكلام أو المحادثة يقوم على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق؛ فعلى سبيل المثال: بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا أسماء لهم، وإنما تكتب بدلا عنها رموز، مثل: ألف، وباء ... وإلخ، وهذا يتنافي مع الاتصال الحقيقي، حيث يختلف الحوار باختلاف أطراف الحديث، مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أن مهارة الكلام قد أمكن تنميتها؛ ولهذا فإن السياق مهم جداً في بيان أدوار طرق عملية الكلام (طعيمة، ٢٠٠٦م، ص٤٢؛ وطعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٠٦).

من أهداف تعليم مهارة المحادثة هو التدريب على مهارة الاتصال اللغوي؛ إذ لا بد من أن يوضع الطلاب في مواقف الكلام بكل حرية، ليتكلموا عن كل شيء يريدون، وكما يشاؤون ولمن يشاؤون، ويمكن طرح أسئلة في موضوع الموقف، كما يمكن خلق مواقف جديدة (السيد، ١٩٨٠م، ص ٩١).

من أهداف تعليم هذة المهارة، اكتساب ثروة لفظية كلامية واستخدام هذه الثروة في الاتصال مع الناطقين باللغة العربية من أبنائها أو غير أبنائها. ويحدّثنا تاريخ تعليم اللغات ـ بما مرّ به من صعاب وتحدّيات ـ أنّ أساليب ومناهج مختلفة سادت الأوساط التعليمية منذ القدم وحتى يومنا هذا، وكان الاهتمام منصبّا على مهارة أو مهارتين من هذه المكوّنات، وذلك بحسب الأهداف التي يتوخّاها تعليم اللغة في كل عصر وبحسب الفلسفة السائدة على الأوساط التعليمية لذلك العصر؛ فعلى سبيل المثال: عند

سيادة أسلوب القواعد والترجمة، لم يكن ثمة اهتمام بمهارتي الاستماع والتكلّم، وتبعا لذلك مهارة النطق والتلفظ، وعلى العكس فقد كان اهتماهم منصبا على مهارة القراءة والكتابة والإلمام بكمّ كبير من المفردات والكلمات، كما أنّ إلمام الطالب بالقواعد النحوية كان بمثابة الهدف الذي لا مناص منه (براون، ۲۰۰۷م؛ ريتشاردز وراجرز، ۲۰۱۴م؛ لارسن فريمن وأندرسون، ۲۰۱۱م)؛ ومن جانب آخر، شهدت العصور الأخيرة وبحسب المداخل الحديثة كالطريقة المباشرة، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التعاونية، والطريقة التواصلية، الإقبال المتزايد على المهارات المعنية بالاستماع وبخاصّة التحدّث والنطق والتلفظ (المصادر نفسها).

**۲ـ۳. التقويم**

التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها. إن الهدف الأساس من التقويم هو تحسين العملية التعليمية وتمكينها من تحقيق أهدافها (طعيمة، ۲۰۱۰م، ص ۵۴۵ - ۵۴۴). والتقويم عملية منظمة تهدف إلى معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الممتحن، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية.

**۲ـ۴. توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(ACTFL[1])**

تأسّست الجمعية الأميركية لتعليم اللغات الأجنبية في عام ۱۹۶۷م. تعدّ جمعية ACTFL منظمة وطنية أعضاؤها هم أناس متخصّصون في اللغات الأجنبية يعملون على الترغيب والنهوض بمستوى الدراسات اللغوية والثقافات. ينتمي إليها أكثر من ۱۲۰۰۰ متخصص في اللغات في كافّة المستويات التعليمية، من مديرين، ومتخصّصين، ومشرفين، وباحثين وسائر الراغبين في تعليم اللغات؛ وقد قدّمت جمعية ACTFL معايير لاختبار المهارات اللغوية لكلّ اللغات وعلى كافّة المستويات؛ وقد استفاد أخصّائيو الكفاءات اللغوية من خبرات السنوات الطويلة في مجال تعليم اللغات وصمّموا تعليماتها.

تبيّن هذه التعليمات أهداف تعلّم اللغات لدى طلبة المدارس والجامعات في المجالات المهارية الأربعة الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، كما تحدّد معايير تقويم المستويات اللغوية المختلفة لمتعلّمي اللغات الثانية / الأجنبية، ووفقاً لهذه التعليمات. فإنّ أيّ مستوى يشتمل على كافّة المستويات السابقة من السهل إلى الصعب، وتحدّد هذه المهارات ما يمكن للفرد المتعلّم أن يفعله أو يعجز عن فعله، وذلك بغض النظر عن خلفية المتعلم الخاضع للاختبار، وأين تعلم اللغة ومتى وفي أيّ ظروف؟ (كنت، ۱۳۹۰هـ.ش، ص ۶۶۵).

أعد المجلس الأمريكي لتعليم اللغات إطاراً علمياً ACTFL لتقويم الكفاءة اللغوية سنة ۲۰۱۲م، لتوضيح مستويات الأداء اللغوي في مهارات اللغة، والاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة، وتنقسم فيه مستويات الأداء إلى أحد عشر مستوى، تتكون من خمسة مستويات رئيسة، هي: المبتدئ والمتوسط، والمتقدم والمتفوّق والمتميز، وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية كما نلاحظه في الجدول (۱) (ريتشارد، ۲۰۱۲م، ص ۳۷).

1 .American Council Teachers of Foreign Languages

جدول رقم (١) تصنيف ACTFL للمستويات اللغوية

| المستوى الرئيس | المستويات الفرعية |
|---|---|
| المبتدئ | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتوسط | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتقدم | الأدنى، الأوسط، الأعلى |
| المتفوّق | |
| المتميز | |

وقد تم تقديم وصف كامل في الجدول (٢) لمستويات ACTFL، وذلك من ناحية عدد الساعات المقترحة لكل مستوى، والوصف، ومحتوى الموضوعات، التي يمكن أن نقدّمها للمتعلم، والوظائف اللغوية، التي من المتوقع أن يقوم بها المتعلم.

جدول رقم (٢) معايير إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات[1](ACTFL) (مهارة المحادثة)

| ACTFL | الساعات المقترحة | الوصف | السياق والمحتوى | الوظائف اللغوية | ماذا نتوقع من المتعلم؟ |
|---|---|---|---|---|---|
| المبتدئ الأدنى | ٨٠ ساعة | قادر على فهم كلمات وتعابير بسيطة جداً، واستخدامها في عملية التواصل لتلبية احتياجاته الأساسية؛ قادر على تقديم نفسه والآخرين؛ يطرح الأسئلة التي تتعلق باحتياجاته المباشرة المحسوسة، ويستجيب لها إذا كان الطرف الآخر مراعياً لوضوح الصوت وسرعة الكلام ومستواه | التعريف بالنفس، تبادل التحيات، التعريف بالعائلة، الأصدقاء، الألوان، الملابس، الأنشطة اليومية، البيت وأثاثه، السكن، الوقت، ظروف التكرار الأرقام حتى ١٠٠، ظروف المكان، أشياء أساسية مألوفة «ملكية الأشياء» | التحية والوداع الترحيب، الشكر، التعريف بالنفس تفضيل الأشياء الوصف بأبسط صورة (الصفات / الملابس/ الألوان / جسم الإنسان) يسأل ويجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل شخصية؛ السؤال عن الوقت. | الكلمة، العبارات المحفوظة، بعض الأفعال الأساسية بصيغة المضارع، بعض أفعال الأمر المرتبطة بالتعليمات الصفية، ما عنده من مقدرة وظيفية حقيقية، لا يستطيع أن يسأل أسئلة ما لم تكن محفوظة من قبل «غير قادر على الإبداع اللغوي» يصعب فهمه حتى ممّن اعتاد التعامل مع الناطقين بغير العربية |

1 .American Council on the Teaching of Foreign Languages.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المبتدئ الأوسط | ۸۰ ساعة (۱۶۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف" المبتدئ الأدنى "فإنه يستطيع فهم التعابير والجمل الكثيرة التكرار، ويتعامل مع موضوعات مألوفة ترتبط باحتياجه الشخصية ومحيطه المباشر؛ يقرأ بعض النصوص الأصلية البسيطة | الطقس، والأماكن في المدينة، التسوق، فصول السنة، الأشهر، أيام الاسبوع، الرحلات، الهوايات، أماكن مشهورة | إعطاء معلومات شخصية، السؤال عن الاتجاهات الطلب، الأسف والاعتذار، الرجاء، القبول والرفض، التعبير عن المشاعر، يصف أماكن، أشخاص وصفا بسيطا | الكلمات والجمل المحفوظة؛ من الممكن فهمه مع بعض التكرار ممن اعتاد التعامل مع الناطقين بغير العربية الأخطاء متكررة لديه |
| المبتدئ الأعلى | ۸۰ ساعة (۲۴۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف "المبتدئ الأوسط" فإنه يتعامل مع موضوعات تتعلق بالمعلومات الشخصية؛ والاحتياجات المباشرة والمحيط المباشر المرتبط بأنشطة الحياة اليومية. يستجيب للأسئلة والاستفسارات البسيطة | الحياة، الصحة، قضاء وقت الفراغ، أحداث في الماضي، مناسبات اجتماعية، أعياد، بلدان ومدن، أماكن أثرية | يعبّر عن آماله ورغباته. يخطط خططا مستقبلية، يعبر بالزمن الماضي، مشكلات مادية بسيطة. المظهر الشخصي، يقدم نصيحة يسرد في الماضي والمضارع المقارنة باستخدام اسم التفضيل طلب المساعدة | الجمل البسيطة غير المترابطة. جمل قصيرة وغير مكتملة أحيانا لغته متأثرة باللغة الأم |
| المتوسط الأدنى | ۱۰۰ – ۸۰ ساعة (۳۲۰ ـ ۳۴۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف"المبتدئ الأعلى" فإنه ينتقل المتعلم من مرحلة المعلومات المحسوسة إلى المستوى الأدنى من التجريد من خلال استخدام بعض النصوص ذات الترابط البسيط التي توظف لهذا الغرض ومساعدته في فهمها واستيعابها أولاً، كالموضوعات | جميع موضوعات المستوى المبتدئ موضوعات مألوفة: معلومات حقيقية عن الدول، تاريخ دولة، مكان مشهور، شخصية مشهورة، موضوعات ذات اهتمامات شخصية، مناسبات رسمية وعائلية | يصف على مستوى الجملة البسيطة. يسرد في الزمن المضارع والماضي. يسأل ويجيب عن الأسئلة البسيطة، يعبر عن رأية بأبسط الأشكال | عنده القدرة على إنتاج جمل بسيطة مستقلة غالباً. لديه مقدرة محدودة على الربط عادة بأدوات الربط البسيطة «و،أو، ثم لأنّ». لايزال تأثير لغته الأم ظاهراً في إنتاجه؛ قابل للفهم من المتعودين على الناطقين بغير العربية |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التواصلية غير المعقدة المرتبطة بالذات والعائلة والفعاليات اليومية والرغبات الشخصية والاجتماعية. يبدأ الطالب في هذا المستوى بإجراء الحوارات البسيطة حول معلومات شخصية ووصفية؛ كوصف بلده (الموقع الجغرافي والأهمية التاريخية والاقتصادية) كما أنّه قادر على صياغة جمل بسيطة بالاستناد إلى مادة مألوفة لديه. يحاول الإجابة عن الأسئلة المباشرة أو الطلبات الاستعلامية | | | |
| المتوسط الأوسط | ۸۰ ـ ۱۰۰ (۴۰۰ ـ ۴۲۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف" المتوسط الأدنى"، فإنه تزداد قدرة المتعلم على الحوار في موضوعات تواصلية مختلفة، كما يتم التطرق إلى الحديث عن بعض العادات الاجتماعية حول العالم ووصفها، وكذلك يتم التطرق إلى سرد المعلومات عن تاريخ مكان معين، وكذلك يتم طرح بعض أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع العربي، وهو قادر على | موضوعات اجتماعية ذات اهتمام مشترك للمتعلمين. عادات اجتماعية قائمة على المقارنة. مشكلات اجتماعية. معلومات تاريخية. | يسأل ويجيب عن الأسئلة في المواقف الاجتماعية المباشرة، الحصول على المعلومات المتعلقة بالأسعار والخدمات. يسرد في الزمن المضارع والماضي «مع نمو في ذخيرة الأفعال»، يصف أحداثاً وعادات في الماضي، يعبر عن رأيه الموافقة أو عدم الموافقة على آراء الأشخاص المقارنة باستخدام أدوات المقارنة | الجملة الطويلة عنده صعوبة في ربط الأفكار بعضها ببعض |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | طرح مشكلة ومناقشتها، وعرض الحلول الملائمة لها | | | |
| المتوسط الأعلى | ۱۰۰ـ ۱۲۰ (۵۰۰ـ ۵۴۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف "المتوسط الأوسط"، فإنه يفهم الفكر العامة للموضوعات الملموسة والمجردة في نصوص ذات طبيعة معقدة؛ يستطيع التواصل بسهولة كما في الحديث مع أحد المتحدثين بلغته الأم دون حصول أي توتر لأي منهما؛ يستطيع أن يبدي رأيه الخاص الأحداث الجارية وأن يحدد الإيجابيات والسلبيات | امتداد لموضوعات المتوسط الأدنى موضوعات تحمل آراء متعددة | يصف ويسرد في مختلف الأزمنة في خطاب متصل. بيان الرأي | قادر على ربط الجمل حتى مستوى الفقرة، لكن قد يتعطل الربط بسبب حاجته إلى المفردات وأدوات الربط؛ لا يزال عنده أخطاء وخاصة عندما يدخل في موضوعات معقدة |
| المتقدم الأدنى | ۱۰۰ـ ۱۲۰ ساعة (۶۰۰ـ ۶۶۰) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف "المتوسط الأعلى" فإنه يعالج مجموعة كبيرة من المجموعات التواصلية؛ التلخيص البسيط لموضوعات مألوفة، فهم التفاصيل الداعمة للنصوص | موضوعات المتعلقة بالتوظيف والأحداث الجارية والمسائل التي تهم العامة والمجتمع | يصف ويسرد في مختلف الأزمنة في خطاب متصل، يقوم بدور في مواقف اجتماعية معقدة، يسأل ويجيب عن الأسئلة المتعلقة بالموضوعات المطروحة | خطاب على مستوى الفقرة مع بعض التحكم في الشكل |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المتقدم الأوسط | ١٠٠ ـ ١٢٠ ساعة (٧٠٠ ـ ٧٨٠) | بالإضافة إلى ما جاء في وصف "المتقدم الأدنى" فإنه فهم النصوص التقليدية السردية والوصفية؛ كما في حالة الوصف الموسع للأشخاص والأماكن والأشياء، وكما في حالة السرد عن الحوادث في أزمنة الماضي والحاضر والمستقبل. فهم الوقائع الرئيسة وعدد كبير من التفاصيل الداعمة، استنتاج بعض المعاني من النصوص الأكثر تعقيداً سواء من حيث المفهوم المبدئي | موضوعات مجردة مرتبطة بالعمل والمنزل والمدرسة، والأنشطة المتعلقة بالهوايات؛ موضوعات تتعلق بالأحداث الجارية والعامة وذات الاهتمامات الشخصية | يصف ويسرد في مختلف الأزمنة في خطاب متصل يقدم رأيه ويحكم على الآراء، يعقد مقارنات | الخطاب المتصل على طول الفقرة، يتعامل بسهولة وثقة مع المهمات التواصلية |
| المتقدم الأعلى | ١٠٠ ـ ١٢٠ ساعة (٨٠٠ ـ ٨٨٠) | بالإضافة ما جاء في وصف "المتقدم الأوسط"، فإنه يستطيع مناقشة بعض الموضوعات بشكل مجرد | إنّ الموضوعات تشمل موضوعات تخصصية وفيها شيء من لغة التخصص | يفترض ويناقش ويدافع عن رأيه | الخطاب الموسع ليقدم افتراضاته أو للدفاع عن رأيه ودعمه المفردات بشكل دقيق |
| من المتفوق حتى المتميز | ٣٥٠ ـ ٤٠٠ ساعة (١١٥٠ ـ ١٢٨٠) | | | | |

(أكتفل، ٢٠٢٠/١/٢٥).

### ٣. منهجية البحث وإجراءاته

من أهم مراحل تعليم اللغة، تقويم المهارة اللغوية، لأن ذلك يبين مدى نجاح المدرس في عمله، وكذلك يحدّد نجاح المنهج الدراسي والوسائل التعليمية المساعدة. كما أنّه يرسم طريقاً لمعرفة قدرات المتعلّم وتقّدمه. وقد حاولنا هنا استعراض خصائص الاختبار المصمّم لتقديم مهارة المحادثة، والمواد التي تم اختبارها وطريقة تحديد الدرجات. وقد صمم الاختبار وإعطاء الدرجات وفق جدول مواصفات ACTFL.

### ۳ـ۱. الهدف من الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تمكن المتعلمين من مهارة المحادثة، وتحديد مستواهم العلمي في المحادثة طبق التصنيف العالمي وفق جدول مواصفات ACTFL.

### ۳ـ۲. طريقة الاختبار

الاختبار هو مجموعة أسئلة شفوية أعدت لقياس التقويم بطريقة كمية؛ ويهدف الباحثون إلى معرفة مستوى قدرة الطلاب في مهارة المحادثة من خلال استخدام هذه الطريقة.

### ۳ـ۳. محتوى الاختبار

وقد بذلت جهود ومساع لإعداد الاختبار الخاص بمهارة التحدث، لتبيين مدى قدرة الطالب في هذه المهارة، كما يلي: نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحاً، واستخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة، والضبط السليم للكلمات تبعاً للموقف الإعرابي، واستخدام تراكيب لغوية صحيحة، ومراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير، واستخدام الأدلة المنطقية والشواهد، والتعريف بالنفس، ووصف الأشياء الخارجية، ووصف الأحاسيس الداخلية، وعرض وشرح المعلومات والأفكار، وتقديم أفكار واضحة ومنظمة، وإظهار الحماس والتفاعل مع الموضوع الذي يطرح، ولفت انتباه المستمع، والإحاطة بموضوع الحديث وتناول جوانبه المختلفة (مصطفى، ۲۰۱۰م، ص ۱۴۰ ـ ۱۴۲).

### ۳ـ۴. صدق الاختبار

لتحديد مدى تقارب مواد الاختبار مع معاييرACTFL ، قمنا باختبار صدق الامتحان وثباته. فمن أبسط تعاريف الصدق هو أن يقيس الاختبار ما يفترض أن يقيسه (جاي، ۲۰۰۵م، ص ۱۷۳)، ولتحقيق الصدق؛ عرضنا الاختبار على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم حوله، وقد أجرى الباحثون بعض التعديلات على الاختبار، وفقاً لآراء المحكمين.

### ۳ـ۵. ثبات الاختبار

وتعريف ثبات الاختبار مدى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يقيسه. وكلّما كان الاختبار أكثر دقة وثباتاً، استطعنا أن نحصل على الدرجات نفسها للأفراد أنفسهم عند إعادة تطبيقه عليهم (المصدر نفسه، ص ۱۸۵). تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة (ألفا كرونباخ)، وقد بلغ ثبات الاختبار (0,88)، وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

### ۳ـ۶. الخطّة التنفيذية للاختبار

أدى كل طالب امتحانه بانفراد، وأتاحت الباحثة المضطلعة بإجراء الاختبار للطالب فرصة كافية للإجابة ريثما يعطي الإجابة حقها، ثم طرحت عليه السؤال التالي وقد سجّلت جميع الإجابات صوتياً، ثم قامت لجنة الباحثين بتقويم الإجابات وفق الإطار المعياري.

### ٣ـ٧. خصائص المشاركين في الاختبار

تم اختيار المشاركين في هذه الدراسة ٣٠ طالباً وطالبة بشكل عمدي، وفق تقنية معيار الاختبار لمرحلة البكالوريوس من جامعة الخوارزمي. وكان المعيار في هذه الدراسة اجتياز دروس المختبر ودروس المحادثة بمستوياته الثلاث. وقد حرصنا على أن تكون لغة الأم لجميع المشاركين اللغة الفارسية. يبين الجدول رقم (٣) خصائص المشاركين في الاختبار. وفقاً لهذا الجدول، فإنّ عدد المشاركين هو ٣٠ طالباً إيرانياً من السنة الرابعة لمرحلة البكالوريوس في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الخوارزمي، ٥ منهم من الذكور، والباقي من الإناث، ولغة الأم هي اللغة الفارسية لجميع الطلبة.

جدول رقم (٣) خصائص المشاركين

| خصائص المشاركين | | العدد |
|---|---|---|
| الجنس | أنثي | ٢٥ |
| | ذكر | ٥ |
| اللغة الأم | الفارسية | ٣٠ |
| | العربية | ٠ |
| العام الدراسي | الرابع | ٣٠ |

### ٣ـ٨. مؤشرات الأداء في تقييم مهارة المحادثة

يحدّد الجدول رقم (٤) المعايير التي تبنّاها فريق التقويم لتحديد درجات الطلبة المشاركين في الاختبار. استمارة التقويم المدرّج لمهارة المحادثة صممت وفق معايير ACTFL وتقوم بتحليل نتائج البحث بأعطاء الدرجة من ١ إلى ٥، كما نشاهد في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) المعايير في تقويم مهارة المحادثة

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النطق | وضوح مخارج الأصوات واستخدام النبر والتنغيم المناسبين | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| الطلاقة | سرعة الكلام، والتردد قبل الكلام، والتردد في أثناء الكلام. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| القدرة التواصلية | طول الجمل مناسب للمستوى، ويتمتع بمرونة في الاستمرار في الحديث عبر المستويات المختلفة، وفي حديثه تعقيد مناسب للموضوع والمتحدث | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| القواعد | مدى صحة القواعد في إنتاج الممتحن من حيث الأزمنة والتراكيب المستخدمة في لغته | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| المفردات | درجة استخدام المفردات المختلفة والمتنوعة للموضوع والمستوى، والتوظيف الجيد لأدوات الربط، وتدعيم الحديث بالمتلازمات والعبارات الخاصة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| الأفكار | جودة التنظيم والترتيب والتطوير للموضوع | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| المضمون / المحتوى | تماسك الجمل، وارتباطها، وتطوير الموضوع | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| المهارات الاجتماعية | مراعاة الوقف، ومراعاة الجنس، ومراعاة الثقافة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| السلوكات غير اللغوية | التواصل البصري، وتعابير الوجه، ولغة الجسد | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

(رمضان، ٢٠١٨م، ص ١١٢).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

### ٣ـ٩. نتائج اختبار المحادثة

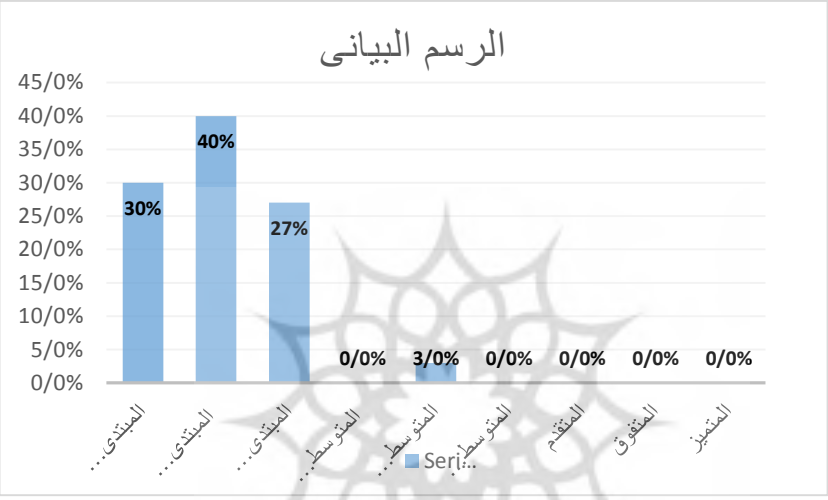
تم توضيح موشرات الأداء في تقويم مهارة المحادثة حسب ACTFL في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥) مؤشرات الاداء في تقويم مهارة المحادثة حسب ACTFL

| المستوى | التقدير | الدرجة | الوصف | عدد الطلاب في المستوى المصنف |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المبتدئ الأدنى | ١ ـ ٥ | قادر على فهم كلمات وتعابير بسيطة جداً، واستخدامها في عملية التواصل لتلبية احتياجاته الأساسية؛ قادر على تقديم نفسه والآخرين؛ يطرح الأسئلة التي تتعلق باحتياجاته المباشرة المحسوسة ويستجيب لها، إذا كان الطرف الآخر مراعياً لوضوح الصوت وسرعة الكلام ومستواه | ١٠ |
| ٢ | المبتدئ الأوسط | ٦ ـ ١٠ | يستطيع فهم التعابير والجمل كثيرة التكرار، ويتعامل مع موضوعات مألوفة ترتبط باحتياجاته الشخصية ومحيطه المباشر؛ يقرأ بعض النصوص الأصلية البسيطة | ١٢ |
| ٣ | المبتدي الأعلى | ١١-١٥ | يتعامل مع موضوعات تتعلق بالمعلومات الشخصية؛ والاحتياجات المباشرة والمحيط المباشر المرتبط بأنشطة الحياة اليومية؛ يستجيب للأسئلة والاستفسارات البسيطة | ٧ |
| ٤ | المتوسط الأدنى | ١٦-٢٠ | تقتصر الكفاءة الأساسية على الحالات المألوفة؛ لديه مشكلات متكررة في الفهم والتعبير؛ غير قادر على استعمال اللغة المعقدة. | - |
| ٥ | المتوسط الأوسط | ٢١ - ٢٥ | لديه سيطرة جزئية على اللغة، حيث يتعامل مع المعنى العام في أغلب الأحوال، على الرغم من احتمال ارتكاب أخطاء كثيرة، ينبغي أن يكون قادرا على التعامل مع الاتصالات الأساسية في المجال الخاص | ١ |
| ٦ | المتوسّط الأعلى | ٢٦ - ٣٠ | لديه سيطرة فعالة على اللغة على الرغم من بعض عدم الدقة، وعدم الملاءمة، وعدم الفهم؛ بالإمكان أن يستخدم اللغة المعقدة ويفهمها، ولاسيما في المواقف المألوفة | - |
| ٧ | المتقدّم | ٣١ - ٣٥ | لديه سيطرة عملية على اللغة على الرغم من عدم الدقة، وعدم الملاءمة، وعدم الفهم في بعض المواقف | - |
| ٨ | المتفوق | ٣٦ - ٤٠ | لديه سيطرة عملية كاملة على اللغة غير المنتظمة، عرضيا، وغير الدقيقة، وغير المناسبة، واحياناً يحصل عدم الفهم في مواقف غير مألوفة | - |
| ٩ | المتميز | ٤١ - ٤٥ | لديه سيطرة عملية كاملة على اللغة المناسبة والدقيقة، وله طلاقة لغوية وفهم تام | - |

يحدّد هذا الجدول المواصفات التي ينبغي أن يتمكن منها كلّ طالب في كل مستوى والدرجات التي حازها الطلبة، حيث جعلتنا نصنفهم في المستويات المحددة ونبين عدد الطلاب في كل مستوى. كما شاهدنا في الجدول رقم (٥) في مستوى المبتدئ الأدنى لا يمتلك الطالب القدرة على استخدام اللغة بصورة متواصلة، ويستخدمها بشكل كلمات متقاطعة؛ وبعد دراسة نتائج الاختبار تبين أن عشرة من الممتحنين صنفوا وفق المستوى المبتدئ المتوسط وتميزت محادثاتهم بعدم وجود تواصل حقيقي في جملهم، إلا في حالة تقديم المعلومات البسيطة وذلك باستخدام كلمات متقاطعة أو صيغ قصيرة في حالات مألوفة وتلبية للاحتياجات الفورية. ولدى المتعلم صعوبة كبيرة في فهم اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة أيضا.

وصنف سبعة من الممتحنين في المستوى المبتدئ الأعلى: ومن مميزاته نقل وفهم المعنى العام فقط في الحالات المألوفة جداً. وجود الأخطاء المتكررة في التواصل. وتمت مشاهدة نجاح حالة واحدة في مستوى المتوسط الأوسط، ومن مميزاته لدى الطالب سيطرة جزئية على اللغة، حيث يتعامل مع المعنى العام في أغلب الأحوال. وعلى الرغم من احتمال ارتكاب الأخطاء الكثيرة، ينبغي أن يكون قادراً على التعامل مع الاتصالات الأساسية في المجال الخاص. ومن الأسباب الرئيسة لتفوق هذه الحالة هي المشاركة المكثفة في دورات خاصة لتقوية المهارات اللغوية خارج الجامعة، علماً أنّه لم يدرج أي ممتحن في مستوى أعلى من المتوسط الأوسط أبداً.




الرسم البياني رقم (١)

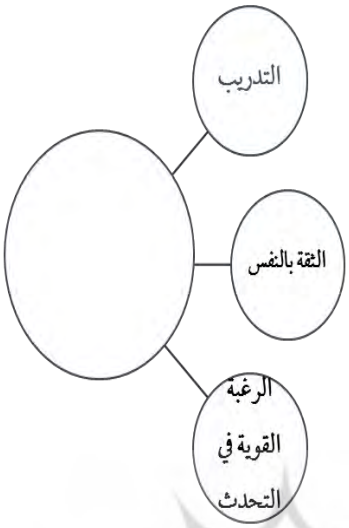
يبين الرسم البياني (١) أن ٤٠ بالمئة من الطلبة هم في مستوى المبتدئ الأوسط، أي أمضوا ١٦٠ ساعة من تعلم اللغة العربية. وقد اجتاز طلبة السنة الرابعة مادة المحادثة والاستماع (٣ مستويات). وإذا كان متوسط حضورهم في الصف ١٥ جلسة لكل فصل، فيقدر حضورهم بـ ٦٨ ساعة، ونظراً لوجود الارتباط الوثيق بين حصتي المحادثة والمختبر، وفإنه يجب أن نأخذ ٦٨ ساعة إضافية الخاصة بدروس المختبر، فيكون المجموع ١٣٦ ساعة.

وفقا لذلك، كما ينص دليل الإطار المعياري "أكتفل"، إذا حضر متعلم اللغة مدة ١٦٠ ساعة في الصف، فإنه سيصل إلى المستوى المبتدئ الأوسط. ولذلك، لاحظنا أن نصف الممتحنين قد صنفوا في هذا المستوى، رغم أن أحد الممتحنين كان يتمتع بمستوى أعلى من الآخرين؛ وتبين أنّه قد شارك في دروس مكثفة الخاصّة بالمهارات اللغوية خارج الجامعة، مما يعني أن مقدرته لم تكن تحصيل حاصل من نظام المنهج الدراسي في الجامعة.

### ٣ـ١٠. عوامل النجاح في مهارة المحادثة

لا بد لمتعلم اللغة العربية من اكتساب القدرة على التعبير والتواصل بشكل فعال ومعبر. ويتم ذلك بأن يستمع الطالب لنماذج أصيلة من التواصل الشفهي (تامير، ٢٠١١، ص ٩٢ ـ ٩٣). إضافة إلى ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل مستمرّ. ومع الوقت والتمرن، يصقل الطالب مهارة التعبير الشفهي لديه لتصبح أرقى وأبلغ أثراً، حيث يتعلّم

استخدام أدوات الخطابة والأداء والتعبير لتبليغ رسالة فكرية تتعانق فيها اللغة المؤثرة بوسائل الإقناع والحجة والمنطق. ومن عوامل النجاح في المحادثة، كما نلاحظ في الرسم (٢) هي:




الرسم البياني رقم (٢) عوامل النجاح في التحدث

ـ التدريب: الحديث أمام مجموعة من الناس قد يسبب الارتباك لمن لم يمارس ذلك من قبل، ولذلك يعد التدريب عنصراً أساسياً في إعداد المتحدثين؛

ـ الثقة بالنفس: «باستطاعة كل فرد أن ينمّي طاقته الكامنة، إذا كانت لديه رغبة كافية لذلك» (كاريبغي، ١٩٨٨م، ص ١٢)، قصدنا التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية ينبئ عن ثقته بالنفس وقدرته على مواجهة الآخرين؛

ـ الرغبة القوية في التحدث: إذا كانت الرغبة في التحدث ضعيفة وركيكة، فإن الإنجازات ستأتي مثلها، وسيدرك المستمعون ذلك. وأما إذا كانت الرغبة قوية فإن التعابير ستكون أفضل.

**٣ـ١١. عوامل فشل متعلمي اللغة في إتقان مهارة المحادثة**

هناك عوامل للفشل في إتقان العربية، منها:

ـ عدم اهتمام الطلبة بمادة المحادثة؛

ـ استخدام اللغة الأم من قبل الطلبة وبعض الأساتذة، حيث يتحدث الأساتذة باللغة الفارسية، وبالتالي لا يلتزم الطلاب التحدث بالعربية. فمن القضايا التي تثار عادة في مجال تعليم اللغات الثانية بشكل عام قضية اللغة الوسيطة ومدى الحاجة إليها. ويقصد باللغة الوسيطة ... اللغة التي تتوسط بين المعلم، والدارس من أجل أن يفهم الدارس ما يقوله المعلم (طعيمة، ١٩٨٦م، ص٧٧١)، ينبغي أن يقتصر استخدام اللغة الوسيطة عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدئ من الدارسين وأن يقل استخدامها، كلما تقدم هؤلاء الدارسون في تعلمهم للغة، فينبغي أن يتجنّب المعلم مزاحمة اللغة الوسيطة للغة العربية في كل موقف (المصدر نفسه، ص ٧٨١ – ٧٨٢)؛

ـ ضعف الدوافع لدى الطلاب؛

ـ خلفية الطلاب الضعيفة أو القائمة على أساليب خاطئة؛

ـ تقصير الطلبة في تعلم المحادثة باللغة العربية؛

ـ حفظ عدد قليل من المفردات من قبل الطلبة؛

ـ مهارة المحادثة تحتاج إلى تدريب ولا تقتصر على ما يقوم به المدرّس في حلقة التدريس، بل المواظبة اليومية مطلوبة أيضاً؛

ـ قلة ساعات الحصص المخصصة لمواد المهارات اللغوية، وبشكل خاص لدروس المحادثة، حيث يشتكي بعض المدرسين والطلبة من قلة الساعات التدريسية الأسبوعية في الجامعة، وهي ساعتان في الأسبوع، وأيضاً هي من عوامل فشل التعليم للغة العربية؛

ـ اكتفاء الطلبة بالدروس المقدمة في الجامعة فحسب وعدم الاشتراك في دورات ودروس إضافية خارج البيئة الجامعية.

**التوصيات**

ومن أهم التوصيات ما يلي:

ـ القيام بالفعاليات المتنوعة التي يمكن أن تعزّز كفاءة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب؛

ـ محاولة إقامة نشاط المناظرة والمناقشة بين الطلبة؛

ـ توجيه الطلاب لاستخدام الإنترنت لتنمية مهارة المحادثة؛ إذ الإنترنت بإمكانه أن يساهم كثيراً في تنمية الكلام؛ فغدا وسيلة اتصال مثالية، حيث إنها توفّر الوسط الذي يمكن للشخص أن يعبر فيه عن أفكاره ويقوم بالتفاوض مع الآخرين، وهذا بدوره يجعل الإنترنت مفيدا بصورة خاصة في اكتساب اللغة الثانية؛

ـ تشجيع الطلاب على الاستماع إلى الإذاعات العربية ومشاهدة القنوات الفضائية الناطقة بالعربية.

**الخاتمة**

ترمي هذه الدراسة إلى الوقوف على تحقيق جانبين: الجانب الأول: الجانب النظري لمهارة المحادثة؛ والجانب الثاني: كيفية تقويم مهارة المحادثة. والتعرف على قدرات المتعلم ليتأهّل لما يتطلب منه المستقبل من كفاءة في التواصل باللغة الفصحى بطريقة سليمة. قمنا باختبار لطلبة اللغة العربية وآدابها من الفصل الثامن بجامعة الخوارزمي، وذلك وفق الإطار المعياري ACTFL للتقويم المهارات.

السؤال الأول للبحث: ما صعوبات تعلم المحادثة التي يواجهها الطلاب الناطقون بغير العربية؟ ويبدو أن قلة الساعات المخصصة لتعليم المحادثة في الجامعة هي من أهم أسباب الضعف في مهارة محادثة الطلبة باللغة العربية، وبالإضافة إلى ذلك، يجب وضع عوامل أخرى تساهم في ضعف الطلاب، مثل: دوافعهم لدراسة هذه اللغة، والمحتوى الدراسي العلمي للمنهج، وطرائق التدريس، ووسائل وأنشطة التعليم، وأخيرا التقويم، أي بعبارة الأخرى، تبيين دور أهمية كل عنصر من عناصر المنهج الدراسي، والذي نأمل أن يتم تخصيص دراسات أخرى للبحث فيها؛ ولذلك نلاحظ أن نتائج هذا البحث تتفق مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات المشار إليها في خلفية البحث.

وقد أجابت الدراسة على السؤال الثاني للبحث، وهو: ما المستوى المصنف لمهارة محادثة طلبة جامعة الخوارزمي في قسم اللغة العربية وآدابها طبق نظام "أكتفل" المعياري؟ بعد إقامة الاختبار ودراسة الأصوات المسجلة من قبل فريق البحث، صنّف ١٠ أشخاص في مستوى المبتدئ الأدنى، و١٢ شخصاً في مستوى المبتدئ الأوسط، و٧ أشخاص في مستوى المبتدئ الأعلى، وشخصٌ واحد في مستوى المتوسط الأوسط. وقد خاض الممتحنين بمقداره ٦٨ ساعة في دروس المحادثة ١ و٢ و٣ وما يعادلها من دروس المختبر التي لها صلة بمهارة المحادثة، أي ما يكون مجموعه ١٣٦ ساعة، وبما أنهم كانوا قد درسوا اللغة العربية بمنهجها التقليدي (القواعد والترجمة)، في مرحلة المدرسة (قبل الجامعة)، فقد أُدرج ٤٠ بالمئة منهم في مستوى المبتدئ الأوسط، وهذا ما يتطلب حسب تعليمات ACTFL ١٦٠ ساعة دراسية في الصف ليصل المتعلم إلى هذا المستوى.

***

## المصادر والمراجع

### أ ـ العربية


بونجمة، محمد. (٢٠٠٩م). «تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية». ***المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض***. ص ١٧٧ – ٢٣٠.

تامير، طه. (٢٠١١م). ***تعليم اللغة العربية المبني على المعايير***. بيروت: أكاديميا.

جاي. ل. ر. (٢٠٠٥م). ***مناهج البحث في عصر المعلومات***. ترجمة وإعداد سمير جاد ومهني غنايم. القاهرة : الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الحبيبي، شريف محمد. (٢٠١٢م). ***تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية***. رسالة الماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

الحجوري، صالح عياد؛ ومحمد إبراهيم الجراح. (٢٠١٦ م). «إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات». ***الأثر***. ع ٢٥. ص ٢١٠ ـ ٢٢١.

الحلاق، على سامي. (٢٠١٤م). ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

رمضان، هاني إسماعيل. (٢٠١٨م). ***معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة***. جيرسون: المنتدى العربي التركي.

الزيني، إبراهيم. (١٩٩٦م). ***منهج وطريقة تدريس لتعليم العربية لغير أبنائها***. بيروت: مكتبة لبنان.

السيد، محمود. (١٩٨٠م). ***في قضايا اللغة التربوية***. الكويت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٦م). «معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». ***العربية للناطقين بغيرها***. ع ٣. ص ٩٥ ـ ١٢٠.

ـــــــــــــ . (١٩٨٦م). ***المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية.

عبد القادر إيليغا، داود؛ وحسين علي البسومي. (٢٠١٤م). «المحادثة في اللغة العربية طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها الطلبة الأجانب». ***مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)***. ع ١٠. ص ٥١٩ ـ ٥٥٩.

عزب، مصطفى عرابي. (٢٠١٥م). «تطوير تعليم مهارات المحادثة باللغة العربية للناطقين بالغات أخرى». ***المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطوير المناهج ومنهج التطوير، إسطنبول***. ص ١ ـ ٢٢.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٦م). ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية***. عمان: دار الشروق والتوزيع.

الفرا، إسماعيل صالح؛ وسليمان إبراهيم الغلبان. (۲۰۰۵م). «واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في محافظة غزة في ظل العولمة وهويتنا الثقافة والتربوية». ***مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية بغزة***. ص ۹۷۲ ـ ۱۰۱۴.

كاريبغي، دايل. ( ۱۹۸۸م). ***فن الخطابة***. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

لينغلينغ، لاأُ. (۲۰۱۷م). «مهارة المحادثة وأسباب ضعف الطلاب الصينيين فيها». ***مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية***. ج ۱۴. ع ۲. ص ۵ ـ ۱۱.

محسنی‌نژاد، سهیلا. (۲۰۱۵م). ***مهارة المحادثة العربية على مستوى البكالوريوس في ايران خلال السنوات ۱۳۶۰ إلى ۱۳۹۰هـ‌ش: دراسة وتقديم أنموذج متكافئ على أساس منهج التعليم التواصلي***. أطروحة الدكتوراه. جامعة الخوارزمي. قسم اللغة العربية وآدابها.

محي الدين أحمد، محمد. (۲۰۰۶م). «تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها». ***المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا***. ص ۳ ـ ۵.

مصطفى، عبد اللّه علي. (۲۰۱۰م). ***مهارات اللغة العربية***. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الناقة، محمود كامل. (۲۰۰۶م). ***تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه***. القاهرة: دار الثقافة.

**ب ـ الفارسية**

کنت، چستن. (۱۳۹۰هـ.ش). ***گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم: تئوری و عملی***. ترجمه محمود نورمحمدی. چ ۵. تهران: رهنما.

**ج ـ الإنجليزية**

باكمن وبالمر

Bachman, L. F; & A. S Palmer. (1996). ***Language Testing in Practice***. Oxford: Oxford University Press.

باكمن

Bachman, L. F. (1990). ***Fundamental Considerations in Language Testing***. Oxford: Oxford University Press.

براون

Brown, H. D. (2007). ***Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.*** 3th ed. London: Pearson Education Inc.

براون ولي

Brown, H. D; & Lee, H. (2015). ***Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.*** 4th ed. London: White Palms: Pearson Education Inc.

هدلي

Hadley, A. O. (2003). ***Teaching Language in Context.*** Boston: Heinle & Heinle.

هارمر

Harmer, J. (2015). ***The Practice of English Language Teaching*** . 5th ed. Harlow: Pearson Education Limited.

لارسن فريمن وأندرسون

Larsen – Freeman D; & Anderson, M. (2011). ***Techniques and Principles in Language Teaching***. 3th ed. Oxford: Oxford University Press.

ريتشارد

Richard,Tannenbaum.(2012). ***ACTFL Proficiency Guidelines, American Council on the Teaching of Foreign***. New York:. Routledge.

ريتشارد وراجرز

Richards J.C; & Rodgers, T.S. (2014). ***Approaches and Methods in Language Teaching (Third Edition)***. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.

آر

Ur, P. (2012). ***A Course in English Language Teaching. Cambridge.*** New York: Cambridge University Press.

**د ـ المواقع الإلكترونية**

أكتفل، (٢٠٢٠/١/٢٥).

https://www.actfl.org

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی