مجلة العلوم التربوية، المجلد 31، العدد (1)، ص ص 125 - 146، الرياض (2019م/ 1440هـ)

أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا

سيتي سلوى محمد نور[1]، وأحمد محي الدين الكيلاني[2]

جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا

(قدم للنشر في 02/ 03/ 1439هـ؛ وقبل للنشر في 10/ 09/ 1439هـ)

المستخلص: هدفت الدّراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدّراسة اختار الباحثان متعلمي اللغة العربية في مركز اللغات في ماليزيا ليكونوا ميدانًا لتجربة الدّراسة. وقد تكونت عينة الدّراسة من (30) طالبًا وطالبة، موزعين على مجموعتين؛ تكونت المجموعة الأولى من (15) طالبًا وطالبة درسوا مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التلخيص، وتكونت المجموعة الضابطة من (15) طالبًا وطالبة درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية. واستعملت الدّراسة اختبار مهارات التحدث (القبلي والبعدي). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التلخيص في اختبار التحدث.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التلخيص، مهارات التحدث، متعلمو اللغة العربية.

The Effect of Using Summarization to Improve Speaking Skills among Learners of Arabic Language in Malaysia

Siti Salwa Mohd Noor[(1)], and Ahmad Muhie Deen Al-Keelani[(2)]

Sultan Zainal Abidin University (UniSZA)

(Received 20/11/2017; accepted 25/05/2018)

Abstract: This study aimed to identify the effect of using summarization strategy to improve speaking skills among learners of Arabic language in Malaysia. To achieve the objectives of the study, several Arabic language learners from a Language Centre in Malaysia have been selected to participate in this study. The study sample consists of (30) students, they are then divided into two groups; the first experimental group consists of (15) students studied the Arabic language using the summarization strategy, and the control group consists of (15) students studied using traditional method of teaching. A test has been used in this study; the test speaking skills (pre and post). Results of the study indicate significant differences at (α=0.05) due to the instruction strategy used in favour of those taught through summarization strategy in the speaking test.

Keywords: Summarization strategy, speaking skills, Arabic learners.

---

(1) دكتور، قسم اللغة العربية، كلية اللغات والاتصال، جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا. تيرينجانو، ماليزيا، ص.ب (21300).

البريد الإلكتروني: salwamnoor@unisza.edu.my

(2) دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن.

(1) Doctor, Centre of Arabic Language Studies, Faculty of Languages & Communication, UniSZA Terengganu, Malaysia, P.O. Box (21300).

e-mail: salwamnoor@unisza.edu.my

(2) Doctor, Department of Curriculum & Teaching, Faculty of Education, WISE University.

المقدمة

اللغة تمثل ركيزة أساسية في عملية التواصل، والتفاعل، والتفاهم، والترابط بين البشر. وهي تساعد على تقديم المعلومات بأدق وأشمل، وتعزز علاقات أوثق بين الأفراد والمجتمعات والأمم، وتعد وعاء ثقافة المجتمع، وأداة التفكير، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها.

وللغة العربية أهمية قصوى لدى المسلمين، فهي لغة القرآن الكريم الذي أنزل على نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – باللسان العربي ولغة الأحاديث النبوية الشريفة. فهي اللغة التي توحّد قلوب المسلمين؛ إذ تتسم بسمات متعددة أبرزها أنّها لغة متطورة، وحية، وليست متغيرة منذ أربعة عشر قرنًا حتى يوم القيامة. وإن انتشار اللغة العربية في جميع أنحاء العالم يعين الناس على فهم حقيقة العالم الإسلامي، وفهم رسالة الأمة الإسلامية عن طريق محبيها ومتعلميها من الشعوب الأخرى (كاتبي، 2012).

وبناء على ذلك، اهتمت وزارة التربية في ماليزيا بإكساب المتعلمين المهارات الإنسانية المتعددة، ومنها تقوية منهج اللغة العربية والتربية الإسلامية بتوفير مصادر مالية كافية، وتعيين التربويين المؤهلين في تخصصي اللغة العربية والتربية الإسلامية، وتأليف الكتب المقررة ذات النوعية العلمية، والوسائل التعليمية الحديثة، والفعالة، والموازية للحاجات المعاصرة، وإنشاء لجنة خاصة تتكون من أعضاء هيئة التدريس في المدارس والجامعات؛ لمراقبة سير منهج اللغة العربية والتربية الإسلامية، ورصده، وإشرافه بشكل مستمر، وفعّال (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2012).

فالتحدث مهارة من المهارات الموجودة في أي لغة منطوقة. وهو ركن أساس في التفاعل بين الناس، ووسيلة للإفهام والتفاهم فيما بينهم، وأداة للتعبير من أجل التعامل مع التواصل الاجتماعي. ويؤكد لوما (Louma, 2004) أنّ قدرة المتعلم على التحدث بلغة أجنبية هو دليل على قدرته في استخدام اللغة الأجنبية. وتمثل مهارات التحدث في اللغة الثانية غاية من غايات الدّراسة اللغوية، وإن كانت هي نفسها وسيلة للاتصال مع الآخرين، وأنّها أساس اللغة وحقيقة اللغة. وهي مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة. وكذلك استعمال قواعدها النحوية والصرفية واستخدام الألفاظ بدلالتها المعروفة في اللغة المدروسة.

وتعددت تعريفات التحدث ومنها ما يشير إليه الناقة وحافظ (2002، ص:173) بأنّه: «مزيج من العناصر العديدة، وهي التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في الكلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والحدث أو الفعل كهيئة جسمية

واستجابة واستماع، فالحديث إذن هو فن نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين».

بينما يرى مدكور (2010، ص:151) أنّ التحدث هو: «القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء».

ويشير الجعافرة (2014، ص:101) إلى أنّ المحادثة «هي مدى قدرة الشخص على اكتساب المواقف الإيجابية عند اتصاله بالآخرين، ويتكون موقف الحديث دائمًا من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة معينة أو طرح رأيٍ محددٍ أو موضوعٍ بعينه وهو الطرف المعنى بالحديث، والمستمع له، ثم الظروف المحيطة بموقف الحديث سواء كانت هذه الظروف مادية أو معنوية».

وعرف عاشور والحوامدة (2014، ص:201) التحدث بأنّه «أداة الاتصال السريع بين الأفراد، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم؛ إذ يعتبر التحدث مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويًا، وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة، وأجمل الألفاظ المعبرة، وأرقى التشبيهات والصور».

من خلال العرض السابق لتعريف التحدث يمكن الإشارة إلى أنه عملية نقل المتحدث الأفكار والمعلومات، والخبرات، والمشاعر، والأحاسيس، وغيرها بلغة شفوية معينة إلى المستمع أو المخاطب، نقلا يقع منهم موقع الاستقبال، والقبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة مع طلاقة، وانسياب في النطق، وصحة في التعبير، وسلامة في الأداء. والجدير بالذكر، إن مهارات التحدث لا تنمو تلقائيًا لدى متعلم اللغة الأجنبية بل هي فن ومهارة تتطلب التعلم، والتدريب، والممارسة المستمرة.

إنّ للتحدث العديد من المهارات، ويمكن إيضاحها حسب تصنيفات العلماء التربويين كما يلي:

1 – يتكون التحدث من ثلاثة جوانب وهي: النطق، والمفردات، والقواعد النحوية (الناقة، 1985).

2 – يشمل التحدث عدة مهارات تمثل مؤشرات في أداة قياس (SOLOM) في تقدير مهارات التحدث باللغة الثانية، وهي: الفهم، والطلاقة، والمفردات، والنطق، والقواعد النحوية (Gottlieb, 1999).

3 – تشمل عملية التحدث النطق، والنحو الشفوي (Luoma, 2004).

4 – مهارات التحدث هي القدرة على صياغة نتاجاتها، وتحديد هدف الحديث، والتعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، ومراعاة المقام في اختيار المفردات، والتعابير بحسب السياق والموقف، والقدرة على نطق الأصوات نطقًا عربيًا صحيحًا وواضحًا،

والمشاركة في الحوار والنقاش الجماعي (زهران وطعيمة والأشول والشيخ ومخلوف وقنديل وأبوزنادة وجاد وزكي، 2007).

5 – تحوي عملية التحدث خمسة مكونات هي: النطق، والمفردات، والقواعد النحوية، والدقة، والطلاقة، والبراعة، والترابط (Itkonen, 2010).

6 – قد تتكون مهارات التحدث من الأبعاد المختلفة (عبد الباري، 2011)، ويمكن تصنيفها إلى ما يأتي:

أ – الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي (النطقي)، والجانب الملمحي، والجانب القاعدي، وجانب آداب الحديث.

ب – الأفكار، والمفردات، والنطق، والطلاقة، والدقة، والنحو، والإشارات الجسمية.

ج – النطق، والطلاقة، والمفردات، والدقة، والشمولية، والمحتوى (الأفكار)، والفهم.

د – إتمام المهمة، والفهم، والطلاقة، والنطق، والمفردات، والصحة اللغوية.

7 – تصنيف مهارات التعبير الشفوي ومؤشراتها كما صنفها الفيومي (2012) كما في الآتية:

أ – مهارات الأداء المعنوي، وتتضمن التعبير عن الموضوع المحدد، والتعبير عن الموضوع بأفكار واضحة، والتدليل بالحجج والبراهين.

ب – مهارات الأداء اللغوي، وتتضمن القدرة على استخدام الألفاظ اللغوية المناسبة المتخصصة، وتوظيف أساليب الكلام في صياغة العبارات صياغة فنية، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية، وضبط الكلمات ضبطًا نحويًا صحيحًا.

ج – مهارات الأداء الصوتي، وتتضمن طلاقة اللسان في النطق بالألفاظ والعبارات، وتنغيم نبرة الصوت بما يتفق والمعنى اللغوي، ووضوح الصوت عند التحدث، والسرعة المناسبة للمستمعين في أثناء الحديث.

د – مهارات الأداء الحركي والتعبيري، وتتضمن توظيف حركات جسمية دالة تتلاءم مع الحديث، واجتهاد في جذب انتباه المستمع، والتحدث بشكل مترابط ومتواصل.

8 – أشار الحوامدة والسعدي (2015) إلى أن عملية التواصل الشفوي تقوم على مكونات أساسية، هي:

أ – الجانب الفكري، ويتضمن الاستهلال بمقدمة مشوقة، وتقديم حلول ومقترحات، والتعبير عن الفكرة بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، وتوليد فكرة من أخرى، واستخلاص النتائج.

ب – الجانب اللغوي، ويتضمن استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة للجمل، واستخدام جمل تعبر عن المعنى،

وتوظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى.

ج - الجانب الصوتي، ويتضمن الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس دون ارتباك، واستخدام طبقة صوتية مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين الظواهر الصوتية.

د - الجانب الملمحي، ويتضمن تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه المستمعين.

وفي ضوء التصنيفات السابقة لمهارات التحدث يرى الباحثان أنّ هناك اتفاقًا بين جميع الباحثين في أمر واحد، وهو أنّ أهم مهارات التحدث والتي تمثل مؤشرات قدرة المتعلم في التحدث هي الجانب الصوتي (النطق، والطلاقة)، والجانب اللغوي (المفردات والصرف، والقواعد النحوية) والجانب الفكري (التفكير)، والجانب الملمحي (الفهم، والأداء). ومعرفة كل هذه الجوانب تساعد المعلمين في إعداد القوائم الجيدة وبنائها لتقدير مهارات التحدث في اللغة الثانية أو الأجنبية، لكي تقيس القوائم ما يجب قياسه؛ إذ تكون القوائم صالحة لتعميم استعمالها في مواقف تعلمية جديدة، مع عينات مختلفة.

لقد أشارت أدبيات تربوية سابقة إلى أنّ التلخيص هو من بين أعلى تسع استراتيجيات التدريس الأكثر فعالية في تاريخ التعليم (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). وهي عملية بعد القراءة ذات أهمية في استيعاب نص مقروء، وتحمل دلالة كبيرة تشير إلى الفهم والتمكن (Gruenbaum, 2012). وتعد استراتيجية التلخيص بطريقة المشافهة من استراتيجيات التدريب على التحدث الفعال لمتعلمي اللغة الأم أو الأجنبية (مدكور، 2010).

تعددت مفاهيم استراتيجية التلخيص عند العلماء التربويين، ومنهم من ينظر إلى التلخيص بوصفه وسيلة تفسح المجال أمام المتعلمين أن يعبروا عما فهموه بأسلوبهم الشخصي وكلماتهم الخاصة ليصلوا إلى لب الموضوع، بعد تجريده من الزوائد، والإضافات، والتكرار (Palinscar & Brown, 1984).

وهناك من عرف التلخيص بأنّها استراتيجية مستخدمة بعد عملية القراءة؛ لما لها من أهمية في عملية الاستيعاب القرائي واستدعاء النص، وهي توجه المتعلم إلى تنظيم وإعادة التقرير للمعلومات عادة في الشكل المكتوب (قطامي، 2013؛ Jones, 2006).

وقد عرف الشنطي (2001، ص:157) التلخيص بأنّه: «التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون الإخلال بالمضمون أو إبهام في الصياغة.

وتتفاوت نسبة طول الملخص إلى الموضوع الأصلي وفقًا لدرجة تكثيف هذا الموضوع، فقد يكون الأصل مركزًا موجزًا لا تستطيع أن تختصره كثيرًا، وقد يكون حافلًا بالتكرار مستفيضًا بالأمثلة والشروح يمكن تلخيصه في سطور قليلة».

بينما ترى جونس (Jones, 2006) أنّ استراتيجية التلخيص هي استراتيجية القراءة التي يتم من خلالها اختيار أهم نقاط في النص، وحصر لأفكار النص المقروء بالحفاظ على جوهره، والتزام بأفكار أساسية، ونقاط مهمة ذات قيمة للإشارة إليها وللتذكر.

ويشير عبد الباري (2010: ص 56) إلى أن التلخيص يمكن تعريفه بأنه: «التعبير عن الموضوع المكتوب أو اختصاره بأقل عدد من الكلمات والجمل والعبارات، مع الحفاظ على وحدة الموضوع وفكرته الرئيسة دون غموض أو لبس. أو هو إبراز الموضوع الملخص بأسلوب ولغة الملخص في عدد قليل من الكلمات والجمل، مع الحفاظ على الفكرة المحورية للموضوع الملخص».

ويرى أحمد (2011) أنّ تلخيص النص هو إعادة إنتاجه بشكل آخر عن طريق اتباع مجموعة من الإجراءات التي تحافظ على الفكرة الرئيسة، وتطور قدرات المتعلمين في التركيز على الحقائق والدلالة المهمة. وتمنح هذه الاستراتيجية القارئ فرصة معرفة الأفكار الرئيسة في النص، وتنظيمها وفهم العلاقات بينها.

ويوجد تعريف آخر لاستراتيجية التلخيص فهي نشاط إعادة صياغة للأفكار الرئيسة من النص المقروء أو المسموع في عدد قليل ممكن من الكلمات. ويمكن أن يتم هذا التلخيص خطيًا أو شفويًا، من خلال الدراما أو الفن والموسيقى، في شكل جماعي أو فردي (Lakorej, Porkalhor & Bagherzadehkasmaee, 2013).

وهناك من ينظر إلى استراتيجية التلخيص على أنّها طريقة تعليم المتعلمين كيفية تقليل النص إلى أفكار رئيسة من خلال تقديم الحقائق الأكثر أهمية وحذف المعلومات غير ذات المعنى (Straková, 2013).

تزود التلخيصات بنظرة سريعة للموضوع دون أن يخوض القارئ في التفاصيل وبكمية من الحقائق، ويساعد القراء والكتاب على اختصار المعلومات، وإيجاد رؤية جديدة للأصل؛ لأنّ الهدف من التلخيص تزويد خلاصة ذات قيمة وأهمية وترك التفاصيل الأقل أهمية (قطامي، 2013).

أما عويس (2014) فقد عرفه باستخلاص النقاط أو الأفكار المهمة من نص، واستخراج العناوين المهمة الواردة فيه، وهو التعبير بالشرح والكلمات البسيطة عن أفكار الموضوع الأساسية دون إحداث خلل في مضمون النص أو تغيير الصياغة.

تستوجب استراتيجية التلخيص التدريب

والممارسة، ولها خطوات معينة. تتلخص إجراءات هذه الاستراتيجية بالخطوات العديدة، ومنها ما أشارت إليها سوسن وجين (Susan & Jane, 1999) أنّها تحوي عمليات عدة، هي:

1 – تحديد الأفكار الأساسية والفرعية، وقراءتها.

2 – تحديد السبب بطرح السؤال لماذا.

3 – دمج الفكرة الأساسية وجملة السبب في جملة واحدة، وقراءتها.

وترى الشنطي (2001، ص:158) أنّ خطوات التلخيص تتمثل في:

1 – «القراءة الاستكشافية للموضوع الأصلي، ونعني بها القراءة التي تعمل على تبيين الأفكار الرئيسة، لذا ينبغي أن يقوم القارئ بوضع خط بقلم الرصاص تحت السطور المهمة».

2 – «القراءة الاستيضاحية، وفيها يقوم الكاتب بمراجعة لما قرأ، وبتسجيل المضامين الأساسية على شكل نقاط في ورقة جانبية».

3 – «يعيد القارئ صياغة هذه النقاط في شكل فقرات بأسلوبه الخاص محافظًا على التسلسل الطبيعي لها في الأصل، وفق تصميم ذهني أولي يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة، ويمكن لكاتب التلخيص الاستغناء عن الاستعانة بما كتبه من ملاحظات وإرشادات إذا أيقن أنّه استطاع تمثل الموضوع المراد تلخيصه على نحو جيد».

وأشار جونس (Jones, 2006) إلى أنّ خطوات التلخيص تشمل الخطوات الآتية:

1 – تجريد الأمثلة الزائدة وغير الجوهرية.

2 – التركيز على صلب الموضوع.

3 – البحث عن الكلمات والعبارات الرئيسة للحصول على الجوهر.

4 – حفظ الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة التي تدعمها.

بينما أشار أبو الداربي (2009) إلى أنّ دور المتعلم في استراتيجية التلخيص تتضمن الخطوات الآتية:

1 – توظيف الوسائل السمعية والبصرية في تحسين قدرته القرائية.

2 – ترتيب العبارات وتكوين فقرة.

3 – وضع عنوان مناسب.

4 – الإجابة على أسئلة المعلم.

5 – حذف الكلمات غير المرتبطة بالموضوع.

وأشار مدكور (2010) إلى بعض الأنشطة التي تدرب المتعلمين على مهارة استخلاص الفكرة الرئيسة من نص مقروء ومنها ما يلي:

1 – ذكر عنوان مناسب للموضوع أو القصة التي تُحكى له.

2 – تلخيص القصة أو الموضوع في جمل بسيطة.

3 – استخلاص الأفكار الرئيسة من الحديث الذي شارك فيه أو استمع إليه في برنامج إذاعي أو تلفزيوني.

4 – تحديد الفكرة الرئيسة في كل مقطع من القصة المعروضة.

بينما يرى قطامي (2013) أنّ المتعلم يمر بخطوات التلخيص كما يلي:

1 – معرفة الإشارات البصرية الواضحة للتلخيص ومن أمثلتها: العناوين، والعناوين الفرعية، وجداول المحتوى، وشروحات، وأسئلة المناقشة، والتوضيحات.

2 – تحديد الكلمات الرئيسة في كل فقرة في النص وخصوصًا المصطلحات التقنية، والكلمات التي ليست جزءًا من المصطلحات اليومية.

3 – توضيح دور انتقال الكلمات في تقديم الأفكار الرئيسة.

4 – قراءة النص مع هدف كتابة تلخيص كامل.

5 – النظر إلى جملة الموضوع (الرئيسة) في كل فقرة؛ لأنّها تعطي الفكرة الرئيسة للفقرة.

6 – تجميع الأفكار المرتبطة في عناقيد المعلومات، أو خارطة المفهوم، أو منظمات تخطيطية لمساعدة تخيل العلاقات بين النقاط.

7 – كتابة تلخيص أولي باستبعاد المعلومات الأقل أهمية.

8 – استخدام الاستراتيجية التنظيمية التي استخدمها الكاتب الأصلي.

9 – مقارنة تلخيص بتلخيصات المتعلمين الآخرين، ومناقشته في مجموعة صغيرة ودمجه في خلاصة للمجموعة.

وبوجه عام يمكن القول بأن استراتيجية التلخيص تشمل الخطوات الأساسية الآتية، وهي: البحث عن الكلمات والعبارات الرئيسة؛ لأنّها تعطي الأفكار الرئيسة للنص المقروء، وحذف الكلمات والمعلومات الأقل أهمية وغير المرتبطة بالموضوع، وأخيرًا تقديم التلخيص بإعادة الصياغة بالأسلوب الخاص عن طريق الكتابة أو التحدث.

وتتجلى مبررات استخدام استراتيجية التلخيص من أنّها تساعد القارئ في الاستيعاب القرائي، وفهم فكرة الكاتب، وتوضيح تفكيره حول محتوى الكتاب، وتدعيم قراءته للمعلومات. وهي أيضًا تدرب القارئ على مهارات التفكير عندما يتطلب من المتعلم اختيار وتصنيف العناصر المهمة وغير المهمة. وبالإضافة إلى ذلك، تتطلب استراتيجية التلخيص عملية الاختصار بتكثيف الأفكار، وكتابة وتوضيح خلاصة للمعلومات؛ إذ يمكن أن يتم هذا التلخيص بطريقة المشافهة أو الكتابة، مما قد ينعكس في تحسين أداء التحدث والقراءة الجهرية لدى المتعلمين.

لقد أجرى حداد (2000) دراسة هدفت إلى

الكشف عن أثر توظيف الحوار والمناقشة، والتلخيص الشفوي، والمساءلة وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن. وتكونت عينة الدّراسة من (52) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي قسمت إلى مجموعتين: ضابطة عددها (26) طالبة درست وفق الطريقة التقليدية، وتجريبية عدد طالباتها (26) درست وفق أسلوب نشاطات الاتصال الشفوية. وتمثلت أداة الدّراسة في اختبار، ومجموعة من التدريبات والنشاطات. وأظهرت نتائج الدّراسة فعالية النشاطات التعبيرية الشفوية في تنمية التفاعل اللفظي الصفي لدى طالبات الصف العاشر.

وقام لاكورج وآخرون (Lakorej et.al, 2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام تلخيص قصص قصيرة بطريقة شفهية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في إيران بهدف تحسين قدرتهم على التحدث. كما هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مدى تمكن المتعلمين المتوسطين من التحدث باللغة الإنجليزية بعد استخدامهم لطريقة التلخيص في فصل المحادثة. وللإجابة عن سؤال الدّراسة، وزعت العينة حسب المجموعتين التجريبية والضابطة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ استخدام استراتيجية تلخيص قصص قصيرة عن طريق الكلام في فصل المحادثة لها آثار إيجابية على قدرة التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في إيران.

وأجرى الركابي (2014) دراسة تهدف إلى التعرف على أثر استراتيجيّة التلخيص في تنمية مهارة التنظيم والأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع العلمي. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدّراسة تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي، هو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار قبلي وبعدي. اختيرت عينة بلغت (69) طالبًا من طلبة الصف الرابع العلمي في محافظة ذي قار، وقد وزِّعوا على مجموعتين، بواقع (35) طالبًا في المجموعة التجريبيّة، و(34) طالبًا في المجموعة الضابطة. أسفرت الدّراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مهارة التنظيم ولصالح المجموعة التجريبيّة. ووجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الأداء التعبيريّ ولصالح المجموعة التجريبية.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن القول بأن استراتيجية التلخيص بطريقة شفهية تعد من أسلوب نشاطات الاتصال الشفوية الفعالة، ويمكن استعمالها بهدف تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدّراسة من ضعف متعلمي اللغة العربية في الجامعات الماليزية في مهارات اللغة العربية؛ إذ أثبتت العديد من الدّراسات هذا الضعف، وأشارت نتائجها إلى أنّ متعلمي اللغة العربية في ماليزيا مازالوا يعانون ضعفًا في معظم مهارات اللغة العربية الأربع (Abdul Rahman, 2012; Arshad & Abu Bakar, 2012; Daud & Abdul Pisal, 2014; Mat Ali & Abdul Manaf, 2014; Mustapa & Arifin, 2012; Samah, 2012).

وقد أرجع ضعف المتعلمين في امتلاك مهارات التحدث إلى العديد من الأسباب، لعل من أهمها ضعف المنهج والمحتوى، وغياب الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة التعلمية التي تحفز على ممارسة مهارات التحدث بأشكالها المختلفة، وعدم استخدام المعلمين مداخل تدريسية مناسبة لتنمية مهارات التحدث (الحربي، 2010؛ البجة، 2000).

ونظرًا لهذا التعقيد، تتجلى أهمية تعليم مهارات التحدث تعليمًا مقصودًا مباشرًا. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من البحوث والدّراسات السابقة من احتياج معلمي اللغة الأجنبية إلى استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة؛ بهدف مساعدة المتعلمين في ممارسة مهارات التحدث بشكل خاص، وإرشاد المتعلمين إلى مصادر للحصول على المعلومات، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس (مدكور، 2010).

واستنادًا إلى هذه المبررات، فقد سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا.

سؤال الدّراسة

سعت الدّراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

1 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية التلخيص، والطريقة الاعتيادية)؟

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على مجموعة من المتغيرات التي تحمل تعريفات إجرائية محددة، وهي:

1 – استراتيجية التلخيص: هي الاستراتيجية التي تدرب المتعلمين على تلخيص النصوص القرائية المختارة في اللغة العربية بطريقة شفهية عبر خطوات محددة تتضمن قيام المتعلمين بقراءة النصوص مع هدف كتابة تلخيص كامل، وتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة التي تدعمها، وحذف المعلومات غير الملائمة والمتكررة في النص، وتسجيل المضامين الأساسية على

شكل نقاط في ورقة جانبية، وإعادة صياغة النقاط المهمة في شكل جمل بسيطة أو فقرات بأسلوب المتعلمين الخاص، وعرض الاستيعاب وإظهاره شفويًا.

2 – مهارة التحدث: هي قدرة المتعلمين المتحدثين على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، تتضمن المهارة نقل فكرة أو رأي إلى المتحدث إليه عند التحدث في اللغة العربية. وتقاس هذه المهارة من خلال الاختبار الذي أعدته الدّراسة الحالية، حيث تناولت الدّراسة ثلاث مهارات للتحدث وهي الأداء الفكري المعنوي، والأداء اللغوي، والأداء الصوتي.

3 – متعلمو اللغة العربية: هم الطلبة في السنة الدّراسية الأولى الذين يتعلمون مادة اللغة العربية بوصفها مادة إجبارية في مركز اللغات في إحدى الجامعات في ماليزيا.

منهجية الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وهو عبارة عن «استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى» (الكيلاني والشريفين، 2016). ولما كان هدف الدّراسة معرفة أثر متغير مستقل (استراتيجية التلخيص) على متغير تابع (مهارات التحدث)، وكان هذا المنهج يناسب الدّراسة الحالية في تحقيق أهدافها المحددة.

أفراد الدّراسة

تم اختيار أفراد الدّراسة قصديًا من متعلمي اللغة العربية في مركز اللغات في إحدى الجامعات الحكومية في ماليزيا؛ وذلك لوجود مركز اللغات الذي يتوافر فيه شعب لتدريس اللغة العربية، ولتعاون إدارة المركز مع الباحثين. وتم اختيار شعبتين بالتعيين العشوائي، حيث تألفت المجموعة التجريبية التي درست مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التلخيص من (15) طالبًا وطالبة، وتألفت المجموعة الضابطة التي درست المادة باستخدام الطريقة الاعتيادية من (15) طالبًا وطالبة.

أداة الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحالية أداة اختبار التحدث للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. وفيما يلي تفصيلات لكيفية بناء اختبار التحدث، ومؤشراته، وكيفية تصحيح الاختبار.

بناء اختبار التحدث، ومؤشرات التحدث، وتصحيح الاختبار.

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة المختلفة التي تناولت ماهية مهارات التحدث ومؤشرات أدائها وفق دراسة الفيومي (2012)، واتباع المعايير المعتمدة في اختيار موضوع اختبار التحدث، حيث يتناسب الموضوع مع طبيعة اختبار

التحدث وخصائص المتعلم النمائية، والمعرفية، والاجتماعية وفق ما ورد في دراسة الحوامدة والسعدي (2015) ودراسة الفيومي (2012). وتحتوي قائمة التقدير ثلاث مهارات للتحدث و(11) مؤشرًا لأدائها، فهي:

أولاً: مهارات الأداء الفكري المعنوي، وتتمثل في:

- أن يعبر المتعلم عن الموضوع المحدد بأفكار متسلسلة.
- أن يعبر المتعلم عن الموضوع بأفكار واضحة.
- أن يدلل المتعلم على كلامه بالحجج والبراهين.

ثانيًا: مهارات الأداء اللغوي، وتتمثل في:

- أن يستخدم المتعلم الألفاظ اللغوية المناسبة المتخصصة.
- أن يوظف المتعلم أساليب الكلام في صياغة العبارات صياغة فنية.
- أن ينطق المتعلم الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية.
- أن يضبط المتعلم الكلمات ضبطًا نحويًا صحيحًا.

ثالثًا: مهارات الأداء الصوتي، وتتمثل في:

- أن يمتلك المتعلم طلاقة اللسان في النطق بالألفاظ والعبارات.
- أن يستخدم المتعلم تنغيم نبرة الصوت بما يتفق والمعنى اللغوي.
- أن يتأكد المتعلم من وضوح صوته عند التحدث.
- أن يتأكد من السرعة المناسبة في أثناء الحديث.

ولتصحيح الاختبار ورصد مستوى أداء المتعلمين لمهارات التحدث صُمم سجل تقويمي (سلم تقديري عددي) يستخدم ميزان التقدير الرقمي باتباع النظام الثلاثي. وتم تصحيح الاختبار من خلال وضع المقيم علامة مناسبة لأداء المتعلم في مهارات التحدث، بحيث تأخذ علامة واحدة للأداء المبتدئ، وعلامة واحدة والنصف لأداء المتوسط، وعلامتين لأداء المتقدم. واحتوى هذا السجل اسم المتعلم، وتخصصه، وعمره، وتاريخ الاختبار، ومهارات التحدث المراد قياسها في أثناء التحدث.

ورصد الباحثان درجة كلية لكل مهارة من مهارات التحدث الثلاث ومؤشراتها. فالدرجة الكلية لكل المهارات تمثل مجموع الدرجات العليا للمهارات الإحدى عشرة، بحيث تتراوح الدرجة الكلية لكل مهارات التحدث بين (1 - 22).

صدق الاختبار

يكون الاختبار في صورته الأولية من (18) سؤالاً فرعيًا، وللتحقق من صدق محتوى الاختبار ومناسبته، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في التخصص ولهم

دراية بموضوع المنهج التعليمي واللغة العربية، وكان عددهم سبعة محكمين؛ وطلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث مدى ملاءمة الاختبار لمستوى متعلمي مركز اللغات، ومدى وضوح لغة الاختبار، وسلامة صوغها اللغوي، ومناسبة عددها، ومقدار الصعوبة في الأسئلة، ومدى تمثيلها لمهارات التحدث التي وضعت من أجل قياسها.

وقد تناول المحكمون مضمون المقياس بالتعديل، والحذف، والإضافة، وأجريت التعديلات المقترحة واللازمة حتى خرجت الأداة بصورتها النهائية، وهي حذف موضوعين من ثلاثة موضوعات مقترحة، والبقاء في موضوع واحد هو (الجامعة التي أدرس فيها) لاختبار التحدث.

وللتأكد من صدق قائمة تقدير مهارات التحدث ومؤشراتها، تم عرضها على سبعة محكمين في التخصص ولهم دراية بموضوع اللغة والتقويم؛ حيث استفادت الدّراسة الحالية من آرائهم ومقترحاتهم في قائمة التقدير من حيث تحديد ما هو مناسب وغير مناسب للمتعلمين موضوع التقويم، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا من وجهة نظرهم. وتم التوافق بين المحكمين في صحة الاختبار بحيث بلغت درجة الاتفاق بين المحكمين أكثر من (80٪).

وقام الباحثان بإجراء تعديلات عدة من إضافة المؤشرات السلوكية الأكثر دقة لكل مهارة رئيسة من مهارات التحدث، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية المشار إليها. وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (11) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة للتحدث، هي: الجانب الفكري المعنوي وكان عدد مؤشراته ثلاثة مؤشرات، والجانب اللغوي وكان عدد مؤشراته أربعة مؤشرات، والجانب الصوتي وكان عدد مؤشراته أربعة مؤشرات.

ثبات الاختبار

تم حساب معامل ثبات قائمة التقدير، ويقصد به ثبات نتائجها، فتم التحقق منه من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (12) طالبًا وطالبة من الذين يتعلمون اللغة العربية في الفصل الدّراسي الثاني من العام الجامعي (2015/ 2016) في مركز اللغات. ولقد تم اختيارهم من شعبة خارج الشعبتين التجريبيتين والضابطة من متعلمي اللغة العربية؛ إذ كلفت معلمة لتقويم طلبة العينة الاستطلاعية وفق قائمة التقدير المحددة. وأجرى تصحيح المسجّلات الصوتية لكل متعلم مفحوص، ورصد الدرجات من خلال المناقشة، والتعاون، والتوافق بين المعلمة والباحثان بحيث ألا تقل درجة الاتفاق بين المقيّمين عن (80٪).

وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لقائمة

التقدير؛ ويبين الجدول (1) معامل كرونباخ ألفا للقائمة ولكل جانب من جوانب التحدث التي يتضمنها.

جدول (1): معامل ثبات كرونباخ ألفا لقائمة تقدير مهارات التحدث.

جوانب التحدث	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
الجانب الفكري المعنوي	3	.894
الجانب اللغوي	4	.847
الجانب الصوتي	4	.941
المجموع الكلي	11	.945

يوضح الجدول (1) قيم الاتساق الداخلي لبيانات قائمة التقدير باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية، ويُلاحظ أنّ قيمة الثبات الكلية بلغت (.945)، ولجوانبه تتراوح بين (.847-.941)، وتعد قيمة ثبات مرتفعة نسبيًا على اعتبار أنّ قيم ثبات ألفا تندرج من صفر إلى واحد، وبذلك يكون المقياس صالحًا للتطبيق على أفراد الدّراسة ومقبولًا لأغراض هذه الدّراسة، بحيث تشير قيم الاتساق الداخلي إلى الصدق الإحصائي للدّراسة الحالية.

دليل المعلم لمادة اللغة العربية وفق استراتيجية التلخيص

تم إعداد المادة التعليمية من كتاب اللغة العربية للناطقين بغيرها وهو «الإتقان في تعلم اللغة العربية»، الذي يعالج موضوعات مرتبطة بحياة الطالب وخصوصًا في الجامعة. وجرى اختيار ثلاث وحدات دراسية اشتملت على ثلاثة حوارات، وثلاثة نصوص تتعلق بموضوعات العلاقات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية.

وأعيد بناء محتواه في صورة متناسبة مع استراتيجية التلخيص. وأعد الباحثان مذكرات تحضير لكل وحدة، وتم صياغها من حيث الأهداف، والمحتوى، وخطوات استراتيجيات التدريس والأنشطة، وزمن التنفيذ، والتقويم، ليكون دليلًا للمعلم وفقًا لاستراتيجية التلخيص.

إجراءات تنفيذ الدّراسة

تضمنت إجراءات تنفيذ الدّراسة الخطوات الآتية:

1 – اختيار أفراد الدّراسة من متعلمي اللغة العربية في مركز اللغات في جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا.

2 – توزيع أفراد الدّراسة على مجموعتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) بالتعيين العشوائي.

3 – بناء اختبار التحدث، ومؤشراته، وتصحيح الاختبار بعد مراجعة الأدب النظري والدّراسات السابقة والتحقق من صدقه وثباته.

4 – إعداد دليل المعلم وفق استراتيجية التلخيص والتحقق من صدقها.

5 – الحصول على موافقة مدير مركز اللغات في جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا بتطبيق الدّراسة في ذلك المركز. وتم التنسيق مع إدارة قسم اللغة العربية من خلال التعاون مع معلمة اللغة العربية لتحديد شعبة

تخضع للدراسة .

6 – التوضيح حول كيفية استخدام دليل المعلم وتطبيقه في تدريس مادة اللغة العربية وفق استراتيجية التلخيص لتحسين مهارات التحدث للمعلمة المسؤولة عن تدريس المجموعتين، وذلك عن طريق مناقشة المهارات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية والأهداف منها، والأنشطة الصفية وأساليب التقويم التي يمكن استخدامها في الفصل، ونُوقشت خطط التدريس وكيفية تنفيذها في كل حصة خلال سبعة أسابيع من الدّراسة، وتم تزويد المعلمة بنسخة من دليل المعلم للاطلاع عليها، وقد قدم للمتعلمين شرحًا بين أهداف الدّراسة الحالية ودور المتعلمين في إنجازها في بداية التدريس.

7 – تطبيق اختبار التحدث على عينة استطلاعية تكونت من (12) طالبًا وطالبة من غير أفراد الدّراسة. والغرض من هذا الاختبار التحقق من سهولة تعامل المتعلمين مع أدوات الدّراسة، ومعرفة مدى وضوح ومناسبة أسئلة اختبار التحدث، وتعليماتها، وقوائم التقدير المطورة، وتحديد الوقت المستغرق خلال الاختبار. وقد استغرق التطبيق معدل خمس دقائق لكل متعلم لإنجاز الاختبار. وتم تعديل طفيف للاختبار كما يبدو في صورته النهائية بعد القيام بإجراءات ثبات التوافق بين المصححين.

8 – تطبيق الاختبار القبلي لمهارات التحدث على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل بدء التدريس. ولتحقيق موضوعية الاختبار تم جمع البيانات عن طريق المقابلة الفردية بين المعلمة المقيمة والمتعلم في الفصل، وتم تسجيل الاختبار على المسجّلات الصوتية الخاصة لكل متعلم، واستغرقت المقابلة حوالي خمس إلى سبع دقائق لكل فرد. وسجلت المعلمة المعلومات الشخصية لكل متعلم مفحوص من اسمه الكامل، وتاريخ الاختبار، ومستوى الدّراسة في الجامعة، واللغة المفحوصة، وعلامات أدائه على السجل التقويمي في أثناء المقابلة.

9 – بدأ التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في الفصل الدّراسي الثالث من العام الدّراسي (2015/ 2016). وقد استمرت فترة تطبيق الدّراسة من 12/ 6/ 2016–4/ 8/ 2016 وهي توافق سبعة أسابيع دراسية بواقع (14) حصة لكل مجموعة. وقد كان معدل الحصص الأسبوعية لكل شعبة أربع ساعات بلقاءين في كل أسبوع.

10 – متابعة المعلمة في غرف الصف خلال فترة تطبيق الدّراسة من خلال زيارات أسبوعية من أجل الاطلاع على سير تنفيذ الاستراتيجية التعليمية.

11 – تطبيق الاختبار البعدي مباشرة على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من تنفيذ التطبيق، لقياس أداء المتعلمين في مهارات التحدث.

12 – جمع البيانات والمعلومات، وتصحيح المسجّلات الصوتية لكل متعلم مفحوص، ورصد الدرجات من خلال المناقشة، والتعاون، والتوافق بين المعلمة والباحثين بشرط ألا تقل درجة الاتفاق بين المقيّمين عن (85%).

13 – تحليل نتائج الدّراسة بعد إدخالها على البرنامج الإحصائي (SPSS).

تصميم الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي حيث طبق الاختبار القبلي على مجموعتين قبل التجربة، ومن ثم جرى تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التلخيص، وفي المقابل جرى تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية لمدة سبعة أسابيع. وبعد الانتهاء من التطبيق، وزع الاختبار البعدي مباشرة على أفراد الدّراسة لقياس أدائهم في مهارات التحدث.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدّراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفرق بين المتوسط الكلي للمجموعة التجريبية وبين المتوسط الكلي للمجموعة الضابطة على قائمة التقدير لاختبار مهارات التحدث.

عرض النتائج

السؤال الأول: النتائج المتعلقة بالسؤال الذي نص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية التلخيص، والطريقة الاعتيادية)؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التحدث في المجموعة التجريبية التي درست مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التلخيص، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين في المجموعة الضابطة، ويوضح الجدول (2) هذه النتائج.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (التلخيص) والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التحدث.

المجموعة	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	15	6.20	4.021	15	10.97	3.686	10.967	.768
الضابطة	15	6.13	3.461	15	6.20	3.726	6.220	.768

العلامة القصوى للاختبار= 22

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (2) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي لمهارات التحدث بلغ (6.20) بانحراف معياري مقداره (4.021)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (6.13) على الاختبار ذاته بانحراف معياري مقداره (3.461)؛ إذ تشير النتائج إلى وجود فرق طفيف في متوسط الأداء على الاختبار القبلي لمهارات التحدث في المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبلغ متوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار ذاته بعد التعليم (الاختبار البعدي) (10.967) بانحراف معياري مقداره (768.)، في حين بلغ متوسط المعدل لدرجات المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه بعد التعليم (الاختبار البعدي) (6.220) بانحراف معياري مقداره (768.). ويتضح أنّ ثمة فرقًا ظاهريًا بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات التحدث حسب متغير الدراسة المستقل (استراتيجية التدريس).

وبعبارة أخرى، إنّ أداء المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق استراتيجية التلخيص كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي.

وللكشف عن الفرق بين المتوسط الكلي للمجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التلخيص، والمتوسط الكلي للمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في تعلم اللغة العربية على نتائج اختبار مهارة التحدث البعدي، مع مصاحبة نتائج الاختبار القبلي وضبطها، تم توظيف تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات المتعلمين في المجموعتين التجريبية (التلخيص) والضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الاختبار القبلي	145.778	1	145.778	16.479	.000	
المجموعة	167.508	1	167.508	18.935	.000*	.412
الخطأ	238.855	27	8.846			
الكلي	2765.250	30				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)** **n=30**

تشير البيانات في الجدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أداء المتعلمين على اختبار مهارات التحدث البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغت قيمة ف (18.935) وبدرجات الحرية (30)، بدلالة إحصائية (.000)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التلخيص مقارنة بالطريقة الاعتيادية. لذا يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أداء متعلمي اللغة العربية عينة الدراسة في مهارات التحدث التي تُعزى إلى استراتيجية التلخيص والطريقة الاعتيادية. وهذا يعني أنّ المتغير المستقل (استراتيجية التلخيص) له أثر أكثر فاعلية في المتغير التابع (مهارات التحدث).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التلخيص، والطريقة الاعتيادية)؟».

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أفراد الدراسة في مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التلخيص بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية. وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التلخيص على المجموعة الضابطة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1 – أشار بحث مستفيض إلى أنّ استراتيجية التلخيص من بين أفضل استراتيجيات التدريس التسع الأكثر فعالية في تاريخ التعليم.

2 – تؤدي استراتيجية التلخيص دورًا فعالًا في تطوير قدرة المتعلم على معرفة الأفكار الرئيسة وفهم العلاقات بينها، ثم التعبير بالشرح عن تلك الأفكار في عدد قليل من الكلمات وبأسلوب بسيط ودقيق، وقد يتم التلخيص شفويًا من خلال عمل فردي أو جماعي. قد يشد انتباه متعلمي المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التلخيص واهتمامهم بمهارات التحدث في أثناء قراءة النصوص باللغة العربية أو بعد القراءة.

3 – ترفد هذه الاستراتيجية بالإبداع وتزيد من الرغبة والإقبال على التعلم أكثر؛ إذ يتمتع المتعلمون بتعلم اللغة من خلال تقديم تلخيصهم شفويًا، وممارسة مهارة التحدث والقيام بتصحيح الأخطاء لأنفسهم.

4 – إنّ استراتيجية التلخيص شفويًا نوع من ممارسة التفاعل اللفظي الصفي الذي يخلل المجموعة التجريبية، مما انعكس ذلك على اختبار مهارات التحدث.

5 – إنّ الخطوات التي اتبعت في تدريس اللغة العربية وفق استراتيجية التلخيص تتطلب مقارنة التلخيص مع المتعلمين الآخرين في الصف، والمناقشة فيما بينهم في مجموعة صغيرة، ودمج التلخيص في خلاصة للمجموعة، حتى يستفيد الجميع بعضهم من البعض، قد شد انتباه متعلمي المجموعة التجريبية بممارسة مهارات التحدث، مما انعكس ذلك على زيادة الثقة بالنفس للتحدث.

6 – إنّ عرض التقرير، والملخصات، وإلقائها للمستمعين من الاستراتيجيات المقترحة لتدريب التحدث.

7 – إنّ استخدام استراتيجية التلخيص، وتقديم الملخصات شفويًا في تدريس مادة اللغة العربية يعد نمطًا جديدًا لدى متعلمي المجموعة التجريبية، مما حفز النشاط التواصلي والتفاعلي في التعلم.

8 – إنّ للمعلم (بخصوص معلم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية) دورًا أساسيًا في التدريس بكل من استراتيجية التلخيص، فالتفاعل بين المتعلم والمادة الدّراسية من شأنه يعمل على خلق جو تعليمي يساعد المتعلمين في فهم المادة التعليمية وإتقان المهارات اللغوية المرجوة.

واتفقت النتيجة التي توصل إليها الباحثان في الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة (Lakorej et.al, 2013) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التلخيص في تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمين، ودراسة (الركابي، 2014) في تحسين الأداء التعبيري. وإنّها اتفقت مع ما يراه (مدكور، 2010)، ومع دراسة (الحوامدة والسعدي، 2015)، ودراسة (الفيومي، 2012)، ودراسة (Daud & Abdul Pisol, 2014) التي أشارت إلى أهمية استخدام المعلمين استراتيجيات وأساليب تدريس اللغة العربية المساعدة في تحسين كفاية المتعلمين للتحدث، والمزيد من الأنشطة التعلمية التي تركز على الجانب الاتصالي في اللغة العربية، وإرشاد المتعلمين إلى مصادر للحصول على المعلومات، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس.

الخاتمة والتوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنّه يمكن التقديم بالتوصيات الآتية:

1 – الحث على استخدام استراتيجية التلخيص في تدريس المواد العربية الأخرى بخصوص تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية؛ لأنها من أساليب تدريس اللغة العربية المساعدة في تحسين كفاية المتعلمين للتحدث، وتعد من الأنشطة التعلمية التي ترشد المتعلمين إلى المصادر للحصول على المعلومات، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس.

2 – وضع دليل المعلم لتبصير أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التلخيص وطرائق تطبيقها في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

3 – عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية التلخيص وفق دليل المعلم المقترح، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس المهارات اللغوية الأربع في المرحلة الجامعية.

4 – إجراء المزيد من الدّراسات المماثلة على عينات مختلفة، وتناول مهارات لغوية أخرى.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الداربي، خالد عليان (2009). *تطوير مناهج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي باستخدام مهارات القراءات الجهرية*. إربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو سرحان، عايد عيد (2014). أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي النّاقد والإبداعي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي. *مجلة المنارة للبحوث والدّراسات*، 20(2)، 179–200.

أحمد، سناء محمد حسن (2011). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، 29، 205–262.

البجة، عبد الفتاح حسن (2000). *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجعافرة، عبد السلام يوسف (2014). *تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حداد، سامية سليمان (2000). *أثر توظيف الأنشطة الشفوية في الأداء اللغوي وفي تنمية التفاعل الصفي عند طالبات الصف العاشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحربي، محمد (2010). *فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الحوامدة، محمد فؤاد والسعدي، عماد توفيق (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. *دراسات*، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 4(1)، 47–62.

الركابي، عقيل جبار عبيد (2014). *أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارة التنظيمِ والأداء التعبيري عند طلّاب الصف الرابعِ العلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

زهران، حامد؛ وطعيمة، رشدي؛ والأشول، عادل؛ والشيخ، محمد عبد الرؤوف؛ ومخلوف، لطفي؛ وقنديل، محمد؛ وأبو زنادة، شايان؛ وجاد، محمد لطفي؛ وزكي، أمل (2007). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشنطي، محمد صالح (2001). *فن التحرير العربي، ضوابطه وأنماطه*. ط 5، السعودية/ حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (2014). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط 4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان (2010). *الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان (2011). *مهارات التحدث العملية والأداء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عويس، دينا (2014). كيفية تلخيص نص (الاتصال المباشر) متاح في: http://mawdoo3.com.

الفيومي، خليل عبد الرحمن (2012). أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(2)، 451–484.

قطامي، يوسف (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كاتبي، هادية (2012). اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب. *مجلة جامعة دمشق*. 28(2)، 425–455.

الكيلاني، عبد الله زيد؛ والشريفين، نضال كمال (2016). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط 5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد (2010). *طرق تدريس اللغة العربية*. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الناقة، محمود كامل (1985). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل. وحافظ، واحد السيد (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته*. مصر: مطبعة الإخلاص للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Sarhan, A. (2014). The impact of interactive education strategy to improve reading comprehension skills, critical and creative at the tenth grade students (in Arabic). *Beacon Journal for Research and Studies*, *20*(2), 179-200.

Ahmed, S. (2011). The effectiveness of reciprocal teaching strategy in the development of Reading Comprehension and the trend toward collaborative work skills among third grade secondary pupils (in Arabic). *Journal of Education*, College of Education, 29, 205-262.

Al-Fuyimiyy, K. (2012). The impact of linguistic communication activities in the development of oral expression skills of primary schools in the ninth grade, the Directorate of Education students Amman's second district in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *13*(2), 451-483.

Al-Hawamidah, M., & Al-Sa'diyy A. (2015). The effectiveness of nursery rhymes and songs in the development of oral expression skills in basic first-grade pupils (in Arabic). *Studies*, Educational Sciences, University of Jordan, *4*(1), 47-62.

Arshad, M & Abu Bakar, K. (2012). Penggunaan Strategi Pembelajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab: Kajian di Pusat Asasi UIAM. Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 139-155.

Daud, N., & Abdul Pisal, N. (2014). Permasalahan Pertuturan dalam Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua. *GEMA Online Journal of Language Studies, 14*(1),117-133.

Gottlieb, M. (1999). *The Language Proficiency Handbook: A Practitioner's Guide to Instructional Assessment.* Springfield: Illinois State Board of Education, Assessment Division.

Gruenbaum, E. (2012). Common Literacy Struggle with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique, *Journal of Reading and Learning*, (42)2, 110-126.

Itkonen, T. (2010). *Spoken Language Proficiency Assessment: Assessing Speaking or Evaluating Acting?* Retrieved from http://blogs.helsinki.fi/hy-

talk/files/2010/06/Itkonen- pro-gradu.pdf.

Jones, R. (2006). *Strategies for Reading Comprehension: Summarizing***.** Curry School of Education, University of Virginia, Charlottesville, VA.: http://www.readingquest.org/author.html

Katibiyy, H. (2012). Arabic language as a second language and the challenges for foreign learners. *Damascus University Journal*, *28*(2), 425-455.

Kementerian Pelajaran Malaysia. (2012). *Dasar Pendidikan Kebangsaan*. Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan: Putrajaya.

Lakorej, Maryam Mansoor, Porkalhor, Omid & Bagherzadehkasmaee, Morad. (2013). The Effect of Using Oral Summary Short Stories on Iranian EFL Learner's Speaking Ability. *Adv. Environ. Biol,* 7(13), 4008-4015.

Louma, S. (2004). *Assessing Speaking (Cambridge Language Assessment)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement.* Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mat Ali, Adnan & Abdul Manaf, Muhammad Firdaus. (2014). Kekangan Bertutur dalam Bahasa Arab di kalangan Pelajar BASL. *In International Research Management and Innovation Conference 2014 (IRMIC2014)*. Kuala Lumpur. p. 584-599.

Mustapa, A & Arifin, Z. (2012). Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab: Satu Tinjauan Literatur di Negeri Sembilan. *In Persidangan Kebangsaan Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia. p. 278-284.

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction Journal*, 2(1), 117-175.

Samah, Rosni. (2012). *Isu Pembelajaran Bahasa Arab*. In Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab (pp.286-300). Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Samah, Rosni. (2012). Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agama. *GEMA Online Journal of Language Studies*, *12*(2), 555-569.

Straková, Z. (2013). Developing Cognitive Strategies in Foreign Language Education. *Journal of Language and Cultural Education*, 4045, 37–50.

Susan, L. & Jane, N.E. (1999). Reading Strategies for Secondary Students with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *34*(4), 221-223.

❋ ❋ ❋