جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

قسم المناهج و طرق التدريس

بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية و اختبار فاعليته.

إعداد

نجوى أحمد سليم خصاونة

إشراف

الدكتور عبد الرحمن الهاشمي

المشرف المشارك: الأستاذ الدكتور حارث عبود

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة تخصص مناهج و طرق تدريس اللغة العربية في جامعة عمّان العربية للدراسات العليا .

2005م

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

تتجه الكلمات إليك شاكرة فتحجزها حياؤ لطفاؤ نبلا .

زوجتك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله العلّي القدير واسع المن و العطاء ، أحمده حمد الشاكرين على فيضه و نعمه التي لا تعد و لا تحصى و الصلاة و السلام على خير معلّم و خير رسول ، سيدنا محمد صلّى الله عليه و سلم تسليما كثيرا .

الشكر و الفضل لله تعالى الذي منحني الوقت و الصبر و العزم و المقدرة لمتابعة بحثي هذا ، ثم الشكر جزيله و أوفاه لأستاذي الدكتور عبد الرحمن الهاشمي المشرف على هذه الأطروحة ، الذي كانت متابعته و ملاحظاته و توجيهاته نورا يوقد النار في داخلي ؛ فأتقدم في بحثي خطوات إلى الأمام ، و الشكر الجزيل لأستاذي المشرف المشارك الدكتور حارث عبود لحلمه و أناته في توجيهي ، فلقد أسبغ الله عليّ نعمه عندما شرفني بالأستاذين الكريمين مشرفين على اطروحتي هذه ، فلهما الدعاء بأن يوفقهما الله و يحفظهما ذخرا نفيسا شذيا لكل طلبة العلم المخلصين .

و أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عدنان الجادري و الأستاذ الدكتور حمدان نصر و الأستاذ الدكتور يوسف مناصرة و الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي و الأستاذ الدكتور حارث عبود ،لتفضلهم بمناقشة أطروحتي هذه ، و إبداء الملاحظات و الأراء و التوجيهات السديدة. التي تسهم في إثراء هذه الدراسة ، و إخراجها إلى حيز الوجود على أفضل ما يكون .

كما أخص بالشكر و التقدير الأستاذ ناجح أبو عرابي مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الأردنية ، الذي قدّم لي المساعدة في مراحل تطبيق برنامجي المحوسب جميعه، فلقد كان لي خير عون و معين .

كما أتقدم بالشكر و التقدير إلى الأستاذ الدكتور عوني الفاعوري في الجامعة الأردنية على ما بذله في سبيل تيسير إجراءات تنفيذ البرنامج المحوسب . و الشكر موصول لكل أفراد قسم الحاسوب في كلية التربية في الجامعة الأردنية على عظيم فعلهم و نبل تعاونهم الرائع الذي أرسى ذكريات لن تمحى.

وكل الشكر و التقدير لمن قام بتحكيم البرنامج المحوسب الاختبار من أساتذة أفاضل ومعلمات، و لا يفوتني شكر الطلبة (عينة الدراسة) الذين كان لتعاونهم الأثر الأكبر في إنجاح تطبيق برنامجي المحوسب.

إلى هؤلاء جميعا خالص شكري وعظيم تقديري

الباحثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الإهداء ..... ب

شكر وتقدير ..... ج

قائمة المحتويات ..... د

قائمة الجداول ..... هـ

قائمة الملاحق ..... و

الملخص ..... ز

ABSTRACT ..... ي

الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 1

الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات ذات الصلة 16

الفصل الثالث الطريقة و الإجراءات 47

الفصل الرابع نتائج الدراسة 58

الفصل الخامس مناقشة النتائج و التوصيات 67

المراجع 75

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد طلبة عينة الدراسة موزعة على مجموعتين التجريبية و الضابطة بحسب الجنس .	56
2	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (MANOVA) عند المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة.	70
3	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) عند المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الكتابة .	72
4	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MAN0VA)لمهارات القراءة بحسب الجنس .	73
5	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MAN0VA) لمهارات القراءة بحسب العمر .	74
6	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لمهارات الكتابة بحسب الجنس .	75
7	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لمهارات الكتابة بحسب العمر .	76

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1 ـ	البرنامج المحوسب .	97
2 ـ	اختبار مهارة القراءة للمستوى المبتدئ .	259
3 ـ	اختبار مهارة الكتابة للمستوى المبتدئ .	263
4 ـ	قائمة أسماء المحكمين البرنامج المحوسب و الاختبار .	271
5 ـ	صور عن كتب الموافقة لإجراء التجربة في الميدان .	273

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية و اختبار فاعليته .

إعداد الطالبة

نجوى أحمد سليم خصاونة

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي

المشرف المشارك

الأستاذ الدكتور حارث عبود

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية ، مقارنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس،من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

س 1. ما مكونات البرنامج المحو سب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية .

س 2: ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

س3: ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

س4: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى:

أ- الجنس .

ب- العمر .

س5: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى:

أ- الجنس .

ب- العمر .

تكونت عينة الدراسة من (22) طالبا و طالبة من طلبة المستوى المبتدئ لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعة الأردنية ، اختيروا بالطريقة القصدية ، و قد وزعوا على مجموعتين : إحداهما تجريبية مكونة من (4)ذكور و (6) إناث ، و ثانيتهما ضابطة مكونة من (4)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذكور و (8) إناث و لتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة برنامجا محوسبا لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها(المستوى المبتدئ) في الجامعات الأردنية .وأعدت اختبـارا لقيـاس مـهارة القراءة و اختبـارا آخر لقيـاس مهارة الكتابـة.

تحققت الباحثة من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين ، وبلغ معامل ثبات الاختبار من خلال الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0,81)، و إعادة الاختبار ، و بلغ معامل إعادة الاختبار (0,75) . طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية قبل البدء بتطبيق التجربة ، كما طبقته على عينة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة ، و أجرت الباحثة عددا من التحليلات الإحصائية اللازمة مثل : احتساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار لأثر الطريقة و الجنس في المجالات والأداة عامة.

أظهرت الدراسة النتائج التالية :

. وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) للبرنامج المحوسب في تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية (المجموعة التجريبية)، في الأداة عامة و في مجالاتها .

. وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (& =0.05) في تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الأداة عامة ، و في مجالاتها – عدا مجال الفهم – تعزى إلى طريقة التدريس ، و لمصلحة الطريقة المحوسبة.

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (& =0.05) في تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الأداة عامة ، و في مجالاتها تعزى إلى الجنس و العمر .

. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (& =0.05) في تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الأداة عامة ، و في مجالاتها تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس و الجنس و العمر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أوصت الباحثة بايلاء متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها اهتماما أكبر و دعوة الجامعات الأردنية إلى التنسيق فيما بينها للإفادة من خبرات بعضها البعض للاتفاق على الأسس و المبادئ و الطرائق للخروج بمنهج متميز لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مختلف مستويات الطلبة و العناية بالمادة المقدمة لمتعلمي اللغة العربية ، و حوسبتها لمناسبة التوجهات السائدة في المملكة الأردنية الهاشمية نحو حوسبة التعليم ، و ذلك لاستثمارها بكل فاعلية في العملية التعليمية التعلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ABSTRACT

Constructing a Computerised Programme to Teach Readig and Writing Skills to Non-Arab Speakers in Jordanian Universities and Testing its Effectivencss.

Prepared By

Najwa Ahmad Saleem Khasweneh

Supervised by

Prof . Dr. Abdul Rahman Al – Hashimy .

Prof . Dr . Harth Abbood .

This study aimed at designing a computerised programme of teaching the Arabic language to non – Arab speakers in Jordanian and testing its effect on devloping reading and writing skills and comparing it to the traditional teaching methods . The study is an attempt to answer the following questions :

1 – What are the contents of a computerised programme of teaching Arabic to non – Arab speakers ?

2 – What is the effect of a computerised programme of teaching reading ?

3 – What is the effect of a computerised programme of teaching writing?

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

4 – Are age and genrder significant variabies that show any statisticai differances between the two groups (the computerised and the traditinal) in reading skill ?

5 - Are age and genrder significant variables that show any statisticai differences between the two groups (the computerised and the traditinal) in writing skill ?

The study sample consisted of (22) female and male students non Arabic speaking at Jordanian universities ,who were purposely selected and divided into two groups : the control group , that consisted of (4) males and (6) females .and the experimental group that consisted of (6) males and (9) females . The experimental group was taught by the traditional teaching method , while the control group followed the computerised method .

To achieve the study aims , the researcher has designed a computerised programme , to develop reading and writing skills of non – Arabic speakers in Jordanin universities . In addition , a test to check the two skills was made concentrating on correct handwriting and ability to keep letters lines . whereas the reading test consisted of (40) words .

The validity of the study tools was judged by a number of specialists A number of consistency coefficients were assesssd through interal consistency , and re-t testing . kronbach alpha internal cofficient was found to be (0,81) and re – testing coefficient was (0,75).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The researcher administered a pretest before starting the experiment and a post- test . A post – test was administered also at the end of the programme .

The results of the study showed that :

1 - There was a statistically significant effect at (&=0.05) of the computerised programme for the develompent of the reading skill for the experimental group students and for the tool as awhole togather with its areas .

2 - The results of the study showed that : there was a stetistically significant effect at (&=0.05) for the computerised programme on the develompent of writing and the writing skills for the experimental group and for the tool as a whole togather with its areas .

3 – No statistically significant differences at (&=0,05) appeard in the achievement of non Arabic speakers in Jordanian universties , on the tool as awhole or its areas , attributed to gender or age .

4 – No statistically significant differences at (&=0,05) appeard in the achievement of non Arabic speakers in Jordanian universtiies , on the tool as awhole or its areas , attributed to the interaction between the teaching method (computerized or traditional) ,gender or age .

In the light of this study , it is highly recommended that more attention should be given to non – Arabic speaking students at Jordanin universities . Moreover ,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

the Jordanin universities shoud exchange experience in this field so as to decide on a teaching method for non – Arabic speaking students at all levels taking into corsideration the material taught , and computerising it to be on line with the recent trends of educational systems in the Hashemite Kigdvmad Jordan- computerising education .

www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تطلع غير العرب إلى تعلّم العربية منذ الفتح الإسلامي، ورغب العرب في تعليمها لهم، وتعددت الدوافع على الطلب، بعضهم يلتمسها ليؤدي بها فرائضه، ويتعرف على دستور المسلمين في كتابهم الكريم وشريعتهم السمحة.و بعضهم لدوافع تجارية و علمية في الدول العربية الإسلامية .

وقد تنامى الإقبال على تعلّم اللغة العربية خلال العقود الأخيرة لأسباب اقتصادية وسياسية وثقافية تتصل بقدرات الوطن العربي ومكانته، فضلاً عن الرغبة المتزايدة في تعليم القرآن الكريم في مشارق الأرض ومغاربها، فاللغة العربية حارسة التراث الإسلامي وصانعة الحضارة الإنسانية عبر الأجيال والقرون، وكما كانت في الماضي البعيد لغة العالم المتحضر، صاحب الدين والرأي والسيادة، أخذت في الحاضر تحتل مكاناً مرموقاً يسعى إليه كل دارس، ويتودد إليه كل ساعٍ إلى الدين أو العلم.

و تسهم اللغة العربية في إثراء الثقافة العالمية وتردّ عن نفسها ما يحاول الشانئون أن يصموها به من جمود وقصور، فقد أدت اللغة العربية دوراً كبيراً في المركز الحضاري الذي بلغه العالم عن طريق القنوات التي تصل العالم العربي بالشرق والغرب، وكانت البعوث والوفود وكان الاهتمام بدراسة اللغات وتعلمها (أحمد،1978).

وبعد أن تقدم الزمن وبعدت اللغة العربية عن دارها، ووهنت السليقة، فوضعت الكتب لتذكير العربي وتعليم الأجنبي، ولقد تكفل المجتمع بالوجه الشفوي أو أعان عليه، وبقيت اللغة العربية تستوي حيناً فتنحو الفصيحة وتلتوي حيناً فتبتعد عنها وتتخذ في كل بلد لكنة هي عاميته التي قد تتأصل وقد تردها الكتب وجهود أبنائها إلى الفصيحة، ومنذ الفتح وحتى هذا الأوان يبرز العنصر الفعّال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهو تحمس الدارس نفسه، وإذا كانت ظروف الفتح الدينية والسياسية والاجتماعية قد أوجدت هذا الدافع قديماً فإن تقريب اللغة العربية بالابتعاد عن الشواذ، والتدرج المطرد والتأليف الهادف وحيلة المعلم المرن، واصطناع الأصداء العربية لتحيط بأذن الطالب تلاوة ، وإنشاءً ، وتمثيلاً وإشراكه في هذا الأداء كفيل ، وجدير بتنشيطه ، إن لم يكن بالدرجة نفسها فقريب منها (الشلقاني، 1978).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد بدأ تعليم اللغات في أمريكا منذ وقت بعيد لسد احتياجاتها السياسية والثقافية واتسعت فيها المراكز والمعاهد لتعليم اللغة العربية، كما أنشأت الدول الأوروبية معاهد لتعليم العربية، وعلى رأسها مدرسة الدراسات الشرقية والأفريقية، وجامعة كمبردج وأكسفورد وسانت أندروز ومانشستر ودرم وليدز بإنجلترا، والسوربون بفرنسا وبرلين ولايبزج بألمانيا، وروما والبندقية وصقلية بإيطاليا، وجامعات أخرى في سويسرا وهولندا (جقمقجي، 1978) . ومن الدول العربية التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مصر وتونس والسعودية والسودان والكويت والعراق والأردن.

و كانت تجربة مدرسة الألسن في مصر معلماً سابقاً في هذه السبيل وكان هدفها تمكين الدارسين من القراءة والكتابة بالعربية والنطق السليم والمحادثة، بحيث يصبح المتعلمون قادرين على قراءة الكتب والصحف والاستماع إلى الإذاعة العربية وتمكينهم من متابعة دراستهم بالمعاهد والكليات العربية. ثم جاءت من مصر تجربة مزامنة لتجربة مدرسة الألسن سنة (1961) وتمثلت في كتاب "تعلَّم العربية" الذي تأخر صدوره إلى (1987) ويتبنى هذا الكتاب منطلقاً يعتمد استراتيجية الفصحى إذ يجدها مدخلاً أنجح إلى تحقيق غايات المتعلمين على مستوى القراءة والكتابة، كما يجدها أنجح من خطة اختيار إحدى اللهجات، وهو يتنبه إلى تعلّم اللغة لا التعلّم عن اللغة.

أما معهد بورقيبة للغات الحية في الجامعات التونسية، فتمثلت أهدافه في نشر اللغة العربية، والتعريف بالحضارة العربية الإسلامية وإبراز قيمها الإنسانية. وكان محور اهتمامه الأول المحتوى التعليمي إذ نظر فيها إلى أهداف الدارسين من الاتصال والتحادث مع العمل في الإقامة والعمل وراعى أن تكون مستمدة من الحياة اليومية ومستعملة في وسائل الإعلام. وقد حمل كتاب معهد بورقيبة عنوان (العربية المعاصرة) دلالة واضحة على هذا المنحى.

أما الجامعة المستنصرية في بغداد، فأعلن معهد تعليم اللغة العربية فيها لغير الناطقين بها تأثره بمنهجية المقررات الدراسية في معهد بورقيبة للغات الحية، وذلك دليل إيجابي على تراسل التجارب بين المؤسسات الأكاديمية في الوطن العربي على هذا المستوى، وقد اعتنى المعهد باختيار المادة اللغوية المناسبة وتوخى أكثر الألفاظ تواتراً، كما نظر إلى حاجات الدارسين المتنوعة.

وفي جامعة الملك سعود بالرياض أصدرت كلية اللغات والترجمة (معهد اللغة العربية سابقاً) فيها سلسلة (العربية للحياة) وسلسلة "القراءة الميسرة" وتمثل في بنائها أهدافاً لغوية خالصة ترمي إلى ضبط المعرفة بالعربية، أما معهد اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز في مكة المكرمة فقد حدد أهدافه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المسلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتأهيل وتدريب المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتزويدهم بقدر كافٍ من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره. وجعل منهاجه في ثلاثة مستويات (ابتدائي ومتوسط ومتقدم) تتدرج في محتواها الديني واللغوي من حيث الكم والكيف.

أما معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فقد تمثل أغراض الدارسين العملية والدينية ،وعني بأن يهيئ لهم أسباب مواصلة التخصص في العلوم اللغوية والدينية ،وهو يعكس نموذجاً لتراسل التجارب بين المؤسسات الأكاديمية والجامعية في الوطن العربي، فالمعهد ينحو في منهاجه منحى تربوياً ظاهراً يتمثل في مبادئ أساسية مثل مراعاة ميول الدارس ورفض التلقين ،واتباع منهج حل المشكلات والالتفات إلى الفروق الفردية وتعليم اللغة من خلال النشاط والمزاوجة بين المطالب العملية والدينية.

وفي السودان حيث معهد الخرطوم الدولي (1955 - 1965) الذي تميز بأنه جعل هدفه إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من العرب وغيرهم، وتنبّه إلى دوافع المتعلمين الدينية أو غيرها، وأظهر في برامجه عنايةً خاصة بالمعطيات المستفادة من علم اللسان الحديث ولا سيما علم اللسان التقابلي، وهو علم عظيم الجدوى في البيان عن المتفق والمفترق بين اللغات والتنبؤ بالصعوبات التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية.

وبرز اهتمام جامعة الكويت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في وحدة اللغة العربية للأجانب بمركز اللغات حيث قسم الدارسون وصنفوا وفق ظروفهم العملية والعلمية ووفقاً لأغراضهم المحددة من تعلم اللغة العربية ووفقاً لخلفياتهم الحضارية والثقافية.

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فأعانت على تيسير سبل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على اختلاف أنواعهم وتنوع حاجاتهم وتعهدت وضع الكتاب الأساسيالذي ينظم ثلاث حلقات تدور على ثلاثة محاور: التواصل، والحضارة العربية الإسلامية المعاصرة، والتراث العربي الإسلامي (عبد الخالق، 1997) ولم يدخر مكتب التربية العربي لدول الخليج جهدا في سبيل مناقشة القضايا الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين به ، فنظم ندوات لهذا الغرض.

كما عقدت بعض الدول العربية اللجان و الندوات . و أنشأت الفصول التجريبية لدراسة تعليم العربية للأجانب ، اهتماما منها بنشر اللغة و البحث عن أفضل الطرق لتعلمها و تعليمها . فقد عقدت لهذا الغرض ندوة دولية سنة (1959) بالمعهد العربي للدراسات الإسلامية بمدريد . و قامت جامعة الملك سعود بتنظيم ندوة عالمية عقدت بمدينة الرياض سنة (1978)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سميت (الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية) . و عقدت ندوة بالرياض أيضا سنة (1980) تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج كان موضوعها (تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها) ،و عقدت المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ندوة خاصة تحت إشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط سنة(1980) لمناقشة تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و عقدت ندوتين في الخرطوم ، الأولى في تشرين أول(1980)، و الثانية في شباط (1981) ، و ذلك لمناقشة ووضع أسس و مواصفات و خطة تأليف الكتاب العربي الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . كما عقد مجموعة ندوات أخرى في عدد من الدول العربية المهتمة بهذا الموضوع . هذا و ما تزال بعض الدول العربية تعمل جاهدة على فتح المراكز و المعاهد لتأخذ دورها في نشر اللغة العربية و تعليمها لغير أبنائها .

وتعد المملكة الأردنية الهاشمية جزءا من العالم العربي الذي يحس بمسؤولياته القومية تجاه نشر اللغة العربية و انطلاقا من هذه المسؤولية فقد صدرت الإرادة الملكية السامية ، بإنشاء مركز اللغات في جامعة اليرموك في الثلاثين من شهر حزيران سنة ألف و تسعمائة و تسع و سبعين للميلاد . و في السابع من شهر تموز سنة ألف و تسعمائة و تسع و سبعين للميلاد أنشئ مركز اللغات في الجامعة الأردنية بموجب إرادة ملكية أيضا . و ذلك لتعليم اللغات المختلفة و من بينها (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)وهدف ذلك خدمة اللغة العربية و توفير سبل نشرها بين الناطقين باللغات الأخرى ، و يوجد في الأردن أيضا معهد دار الألسن في عمان (طلفاح ، 1984) وعقدت حلقة النقاش الأولى حول تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (1997) في جامعة فيلادلفيا، وكان الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الأردن موزعاً على مراكز اللغات في الجامعات: الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وآل البيت، والزرقاء الأهلية، وفيلادلفيا، وبعض مدارس القطاع الخاص.

فقد سعت مراكز اللغات في الجامعات الأردنية إلى التوفيق بين المطلبين اللغوي والوظيفي، ولم يكن المنهاج واضحاً ومحدداً كما هو الآن، فالتعليم استند إلى جهود الأساتذة المخلصين العاملين في مراكز اللغات وتجاربهم وأفكارهم والانفتاح على تجارب الدول العربية المجاورة وملاءمة التعليم وحاجات المتعلمين المقيمين في الأردن.

وما برحت تلك المراكز منذ نشأتها تحدِّث أسلوب تعليمها وتقوِّم منهجها رغبة في تيسير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتلبية لأهداف المتعلمين الذين يختارون مراكز اللغات في الأردن ليتعلموا اللغة العربية ويحذقوها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن تدريس اللغة العربية يواجه بعقبتين رئيستين: الأولى: إن المقبل على دراسة اللغة العربية يقدم على دراستها وهو يملك بالفعل نظاماً لغوياً كاملاً يتمثل في لغته الأم، وهذا الوضع له أهميته إذ أن اللغة الأم تشكل الإطار العام الذي من خلاله يتبلور استيعاب المادة اللغوية الجديدة وذلك أن اللغة الأم تتدخل بشكل ملحوظ في عملية تعلم اللغة الأخرى على مستوى: التركيب والأصوات والدلالة. العقبة الثانية: الكيفية التي نستطيع بها تقديم المادة اللغوية، وبعبارة أخرى فإن النقطة الثانية تتلخص في تساؤلين: كيف ندّرِس؟ وماذا ندِّرس من مجموعة قواعد اللغة؟ (أحمد ، 1980). إن استكمال النقص في وسائل التنسيق بين الجامعات الإسلامية و المعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمر ضروري لتنمية الثقافة العربية و الإسلامية.فتعليم العربية لأبناء المسلمين ينبغي أن يحظى بالاهتمام اللائق لأنهم يشكلون 90% من مجموع المتعاملين مع اللغة العربية في هذا العالم (الصالح ، 1986) .

وحيث إنّ القراءة والكتابة مهارتان أساسيتان لتحصيل العلم و اكتساب المعرفة من وجهات النظر التعليمية – فهما في الإسلام محور أساسي فيه لقوله تعالى (اقرأ وربك الأكرم * الذي علّم بالقلم * علّم الإنسان ما لم يعلم) سورة العلق ، الآية (1- 3). فلا غرو إذن أن يكون الرسول- صلّى الله عليه و سلم- أول داعية لمحو الأمية حين جعل فداء الأسير من المشركين في غزوة بدر تعليم القراءة و الكتابة ، وإذا كان الإسلام يدعو لتعليم العربية فما ذلك إلا لخصائص العربية نفسها فهي لغة متطورة و ليست متغيرة فاللغة العربية تقترض من غيرها كما تقرضها ،أو تتأثر بها مثلما تؤثر فيها ، و تدخل في ثروتها الكثير من ألفاظ الحضارة الإنسانية ،ومن مصطلحات العلوم و الفنون بعد أن تسبكها في قوالبها سبكا، و تنزلها على أوزانها تنزيلا (الصالح ،1976).

إن مشكلات تعلم اللغة العربية و تعليمها لغير الناطقين بها متداخلة ، يصعب فصل بعضها عن البعض الأخر ، فكل مشكلة يجب أن تصنف في أكثر من مجموعة واحدة من هذه المشكلات . فالمشكلات التي تعود إلى اللغة العربية منها ما هو لغوي ، كالمشكلات الصوتية و المشكلات الكتابية و المشكلات الصرفية و المشكلات النحوية و المشكلات الدلالية ؛ و منها ما هو غير لغوي ، كالمشكلات الثقافية و المشكلات التاريخية . و هذه المشكلات معظمها موجود لدى المعلم و المتعلم بالإضافة إلى مشكلات أخرى ، كالمشكلات النفسية و المعرفية ، و قريب من ذلك المشكلات التي تعود إلى المناهج و طرائق التدريس (طعيمة ،1989).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن أخطاء متعلمي اللغة العربية في الأصوات تتفاوت تبعا للغاتهم الأصلية . فإذا كان الصوت العربي له ما يماثله أو يشابهه في لغة المتعلم الأم مخرجا و صفة و توزيعا، فلن يواجه مشكلة في نطقه إذا ما ورد في كلمة عربية . فالناطقون بالإنجليزية لن يواجهوا مشكلات في نطق عدد من الأصوات العربية الصامتة ، و هي الباء و التاء و الثاء و الجيم و الدال ، و الراء و الزاي و السين و الشين و الكاف و اللام و الميم و النون ، و لن يواجهوا مشكلات في نطق أنصاف الحركات ، وهي : الواو ، كما في كلمتي : ولد و حوض ، و الياء كما في كلمتي : يترك و بيت . كما أن هؤلاء لن يواجهوا مشكلات في نطق الصوائت أو الحركات القصيرة ، التي هي : الضمة و الفتحة و الكسرة ، كُتُب و جَلَسَ و سَلمَ . لكن هؤلاء سوف يواجهون مشكلات في نطق أصوات عربية أخرى ؛ إما لأنها تخرج من مخارج لا تستعمل في لغتهم الأم ؛ كالأصوات الحلقية ، أو لأنها تتميز بصفة وظيفية لا توجد في لغتهم ، كالأصوات المطبقة مثلا ؛ نظرا لان الإطباق صفة صوتية تتميز بها العربية ، و لا توجد في الإنجليزية في صورة أصوات مستقلة ذات رموز صوتية معينة ، كما هي في العربية . كما ان الناطقين بالإنجليزية سوف يواجهون مشكلات في نطق الحركات الطويلة أو حروف المد ، التي هي الألف و الواو و الياء ، إذا ما وردت في كلمات مثل : مطار ، عومل ، بريد ، و يجدون صعوبة في التفريق بينها و بين الحركات القصيرة ، التي هي الفتحة و الضمة و الكسرة ، فقد ينطقون كلمة مطار : مطر و كلمة عومل :عمل ، وكلمة بريد برد ، وقد يحدث العكس ؛ لان الفرق بين الحركات القصيرة و الطويلة في اللغة الإنجليزية ليس فرقا وظيفيا ، كما هو في اللغة العربية ، و إنما تتحكم فيه مواقع النبر(stress) و درجاته . هذه المشكلات الصوتية ليست مقصورة على الناطقين بالإنجليزية ، و إنما هي مشكلات يقع فيها الناطقون باللغات الأوروبية بوجه عام ، كالفرنسية و الألمانية و الإيطالية و الأسبانية ، كما يقع فيها الناطقون بلغات أخرى في آسيا و إفريقيا ، كالصينية و الفلبينية و الفارسية و الأردية و التركية و السواحلية . و تتفاوت هذه اللغات من حيث وجود بعض الأصوات العربية في بعض منها و عدم وجوده في البعض الأخر ؛ ففي الألمانية صوت الخاء ، و في الفارسية صوت القاف ، و هكذا . فكل صوت من أصوات العربية يشكل صعوبة لدى فئة أو عدد من المتعلمين قل أو كثر . فالثاء و الجيم و الراء و السين و الشين و اللام تعد أصواتا سهلة لدى عامة المتعلمين ؛ لكونها أصواتا غير حلقية و غير مطبقة ، بيد أنها تشكل صعوبة لدى فئة من المتعلمين . فكلمة : كثير تتحول إلى كتير ، أو :كسير ، و كلمة : عثمان تتحول إلى : أصمان ، و كلمة : دجاجة تتحول إلى : دزاز ، و كلمة : مدرس تتحول إلى : مدلس ، و كلمة : اشهر : تتحول إلى : اسهر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و هناك أخطاء صوتية لا تتعلق بنظام اللغة الأم للدارس ؛ كالأخطاء الفردية ، و الأخطاء العارضة أو زلات اللسان و الأخطاء التي يكون سببها أسلوب المعلم أو طريقة التدريس أو بيئة التعلم ، كنطق الضاد ظاء و الثاء سينا و القاف غينا و نحو ذلك (العصيلي ، 1422هـ) .

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستلزم الاهتمام بمهارتها الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، فالاستماع مهارة أساسية من مهارات الاتصال وأداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ والحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى، والقراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة الغابرة. والكتابة دليل على شموخ العقل البشري، فقد كانت الكتابة ولسنوات عديدة تحتل مكانة كبيرة في عملية التعلم والتعليم، ولأجل أن يكون الإنسان متعلِّماً لابد أن يتضمن تعليمه القدرة على القراءة والكتابة إلى جانب المهارات الأخرى التي يتدرب عليها الطلاب في الصف، فالكتابة نشاط ضروري للصف ومهمة لدعم التعلم في المجالات الأخرى، و للكتابة قوانين و قواعد خاصة بها . و المواقف الطبيعية التي يحتاج فيها الطالب إلى الكتابة تشمل مواقف عامة و مواقف خاصة و هو في كل هذه المواقف يحتاج إلى معرفة قواعد الكتابة معرفة صحيحة . و الكتابة بشكل عام تتصل بفروع ثلاثة من فروع اللغة ، فهي تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظا و أسلوبا ، و تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا ، و إما أن تعني تجديد هذه الأداة تجويدا خطيا . فالكتابة خط و إملاء و تركيب ، فإذا أهمل ركن من الأركان الثلاثة استغلق المعنى، و استعجمت الرسالة ، و لم يفهم الغرض منها (جنزولي و سليمان ، 1985) .

وتهدف عملية تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها إلى تمكين الدارس من كتابة الحروف العربية و إدراك العلاقة بين شكل الحرف و صوته ، و كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة و بحروف متصلة ، مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة و وسطها و أخرها ، و إلى إتقان طريقة الكتابة من اليمين إلى اليسار بخط واضح سليم و لكتابة العربية مشكلات تناولها الباحثون منذ أقدم العصور ، و هناك صعوبات أخرى يواجهها المتعلم الأجنبي في مرحلة تعليم الكتابة . منها صعوبة الكتابة من اليمين إلى اليسار على هؤلاء الذين تعودوا الكتابة بلغتهم من اليسار إلى اليمين و اختلاف حروف العربية من الحروف اللاتينية التي تكتب بها كثير من اللغات ، و هذه تمثل صعوبة بالنسبة لهؤلاء الذين يستخدمون الحروف اللاتينية ، و اختلاف شكل الحروف باختلاف نوع الكتابة (صيني ، و آخرون ، 1983) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن المدرس يسعى لمساعدة الطالب على فهم ما يقرأه، ثم التعبير عنه بلغة صحيحة وواضحة، فالكتابة عنصر مهم من عناصر النجاح لا يستغني عنها الإنسان في أي فترة من فترات حياته، ومعلوم أن المهارة لا تتحسن بدون تدريب مركّز ومستمر، كما لا يحافظ على مهارة بدون استعمالها مراراً، فالمتعلم لن يتمكن من مهارتي القراءة والكتابة إلا إذا تعلم عادات وأتقن مهارات وكوّن اتجاهات وحظي بمعلم يؤصلها ، ويطورها ، وينميها، وعندما يصل إلى المعنى الذي يريده الكاتب، فنعم القارئ هو.

إن أي برنامج لا بد له أن يشتمل على تقديم المهارات الأربع، وكل مهارة تحتاج إلى تدريب خاص بها، فإذا أردنا للمتعلم أن يفهم الذي يسمعه، لا بد من إتاحة الفرصة له ليتدرب على الاستماع إلى النصوص اللغوية، ونجاح تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يعتمد إلى حد بعيد على الطرائق التدريسية التي تستخدم في تعليمهم، لأنها تترجم أهداف المنهج إلى مفاهيم وقيم سلوكية، لذا أصبح من الضروري التفكير والبحث عن أساليب ممتعة، ومناهج ملائمة وميسرة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالاستفادة من الخبرات التربوية والتكنولوجية المعاصرة. فقد أصبحت المعلومات والتعامل معها وحوسبتها من ركائز التعلم الحديث التي تحدد تقدم المتعلمين ووقوفهم على جديدها وحديثها، ولا مكان اليوم لطالب ينأى عن القراءة والكتابة.

ويواجه متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها الصعوبات في تعلم مهارتي القراءة والكتابة فهم يجدون صعوبة و عناء في عمليتي القراءة و الكتابة ، فلا يتمثل أحدهم معاني النص المختلفة وهو يقرأ ، ولا يستوعب المادة المقروءة ولا يفسر عباراتها ، ويتردد كثيرا في توظيف الألفاظ و التراكيب ، فيقل تفاعله مع ما يقرأ. ناهيك عن عجزه أحيانا عن كتابة ما يسمع أو تلخيص ما يدرس تلخيصا يقوم على الترابط و الانسجام ، فقد تعوزه المفردة و تضل الجملة طريقها إليه. فالكتابة عملية معقدة تتضمن عددا من المهارات و المهام ، ورغم أن الكتابة غالبا ما تستخدم للإفصاح و التعبير عن الأفكار و المشاعر الشخصية إلا أنها تستخدم في الأساس للتواصل مع الآخرين، و التلاميذ في حاجة لأن يتعلموا التفكير المنظم (Disciplied Thinker) ، لتصل أفكارهم بوضوح و فاعلية و هم بحاجة لتعلم استخدام الأشكال القياسية للكتابة (Standard Written Forms) و تطبيق ما تعلموه من قواعد الكتابة . والقدرة الكتابية تنمو بالمصاحبة و الوضوح ، فهم بحاجة لتعلم استخدام الأشكال القياسية للكتابة في المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى و بخاصة القراءة، فعندما يقرأ التلميذ نصوصا مكتوبة متنوعة ، فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات و السيطرة على كلماته ، كما يتعلم تنوع تراكيب الجملة ، و طرق التنظيم، و الصوت المعبر ، و التلميذ يحتاج لفرص كافية ليكتب و يقرأ فتصل أفكاره بسهولة و وضوح (اللبودي ، 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن نظام الكتابة العربية من أوفى النظم الكتابية في العالم بالغرض الذي وضع له ، و أقربها إلى الاطراد في القواعد ، و قد خفف كثيرا من المشكلات التي تعاني منها أنظمة الكتابة في كثير من لغات العالم ، و ذلك كثيرا من صعوبات تعلمها ، و قد لاحظ البعض وجود صعوبات و مشكلات في هذا النظام ، بعضها صحيح يمكن معالجته و التغلب عليه ، و بعضها وهم أو شبهة يقصد بها تشويه اللغة العربية و الحط من قدرها .و من هذه المشكلات :

1. نظام الكتابة العربية يبدأ من اليمين إلى اليسار ، و هذا النظام غير مألوف لدى الكثير من المتعلمين ، و بخاصة الناطقين منهم بلغات تستخدم الحرف اللاتيني ، و تكتب من اليسار إلى اليمين . و المشكلة تكمن في صعوبة القراءة لدى المتعلمين من حيث السرعة ، و الانتقال من سطر إلى أخر ، و من صفحة إلى أخرى مع القدرة على الفهم و الاحتفاظ بالفكرة العامة للنص .
2. تعدد صور الحرف الواحد ، و تنوع أشكاله ، حسب موقعه من الكلمة و اتصاله بما قبله أو بما بعده من الحروف أو انفصاله عنها ، مما حدا بالبعض إلى الاعتقاد الخاطئ بان اللغة العربية لا تتألف من ثمانية و عشرين حرفا ، أو تسعة و عشرين حرفا . و إنما تصل إلى أربع و ثمانين حرفا . فالميم تظهر مثلا في أول الكلمة على شكل (مـ) ، و في وسطها على شكل (ـمـ) ، و في أخرها على شكل (ـم) أو (م) . و كذلك العين و الغين و غيرها .
3. تقارب أشكال بعض الحروف و تشابهها ، حيث توجد مجموعات من الحروف التي تتشابه في شكلها العام ، و التي لا يميز بعضها عن بعض إلا الاعجام ، أو إهمال الاعجام ، أو الفرق في عدد النقط أو في مواقعها . فالأحرف : ب/ ي/ ن /ت/ ث لا يفرق بينها إلا عدد النقط و مواضعها في أعلى الحرف أو تحته ، و الأحرف : ح/ خ/ ح لا يفرق بينها إلا وجود النقط أو عدمها و موضعها إن وجدت . و مثل ذلك د/ ذ/ ر/ ز/ ع/ غ/ ص/ ض .
4. عدم التطابق التام بين نطق بعض الكلمات العربية و كتابتها ، فبعض الحروف تكتب و لا تنطق ؛ كالألف بعد واو الجماعة في مثل: خرجوا و لن يرجعوا ، و همزة الوصل في مثل : فاذهب و اكتب و استقم ، و الواو في عمرو و آل الشمسية في مثل : السيف ، الروح ، الزيت . كما إن بعض الحروف تنطق و لا تكتب ؛ كالواو في داود التي تنطق : داوود ، و الألف في مثل: هذه وهؤلاء ، لكن. مشكلات كتابة الهمزة ، وتعدد أشكالها في أول الكلمة و وسطها و نهايتها ؛ حيث تكتب مرة على الألف ، و مرة على ياء ، و مرة على واو ،و مرة على السطر ، حسب حركتها أو حركة ما قبلها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. مشـكلات خاصـة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات الشـعوب الإسـلامية التي تكتب الحرف العربي ، كـالفارسـية و الأردية و الملاوية و غيرها . فالناطقون غالبا بهذه اللغات غالبا ما يسـهل عليهم تعلم الكتابة و القراءة ، لكنهم يواجهون مشكلات و يقعون في أخطاء إملائية خطية ، سببها التشابه بين نظام العربية و أنظمة لغاتهم في الكتابة (مودا ،2001) .

و من المشكلات أيضا خلو الكتابة العربية المعاصرة من الشكل ، أي من الحركات القصيرة ، و هي الفتحة ، الضمة و الكسرة ، و كذلك الشدة . و ارتباط الرسم الإملائي في كثير من قواعده بقواعد النحو و الصرف ؛ حيث بنيت غالبية قواعد الرسم الإملائي على أصول نحوية و صرفية مختلفة من حيث أطرادها و ما فيها من استثناءات . زيادة على الخلط بين القواعد الإملائية و الرسم القرآني . و تعود إلى أن أبناء المسلمين غالبا ما يتلقون القران الكريم في سن مبكرة ، و يكتبون آياته و سوره مرات عديدة على ألواح أو ورق لغرض القراءة و الحفظ ، فترسخ صور كل كلمة في أذهانهم . و قد يتعلمون في بلادهم مبادئ الكتابة العربية كما هي في الرسم القرآني ، الذي يختلف بعضه عن بعض في موضع لآخر (العصيلي ،1422 هـ) .

إن العلاقة بين القراءة و الكتابة علاقة جدلية ، فوجود الأولى بوجود الثانية، حيث يؤثر كل طرف في تلك العلاقة بالطرف الآخر ويتأثر به . و نخرج من ذلك بأن لا جدوى من تعلم مهارة من بين هاتين المهارتين اللغويتين دون تعلم المهارة الأخرى . فعندما نتعلم القراءة،إنما نتعلم مهارات تمكننا من حل رموز (مكتوبة). فعندما نتعلم مهارات لا تتعلق بأشياء موجودة فما جدوى تعلمنا لها ؟! فالكتابة تسير مع القراءة جنبا إلى جنب ،ليستفيد المتعلم من مهارتيهما و يوظفهما فيما يحقق أغراضه لدى كلا الفنين . فالكتابة تتدخل في تحديد صفات الجودة في القراءة . إن الحاجة كبيرة إلى إجراء هذه الدراسة،فالباحثة لاحظت من خبراتها في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها معلمة و مشرفة للغة العربية لغير الناطقين بها أن تعليم اللغة للناطقين بغيرها،ما زال يتسم بالقصور و البعد عن التفاعل بين الطلبة و معلميهم من جهة ،و بين الطلبة و المادة المتعلمة من جهة أخرى ، إذ أن المعلم لا يزيد عن أن يقدم المادة التعليمية – إن وجدت – بقالبها الجامد، و لا يجد المعلم أحيانا من يساعده فيلجأ إلى التجريب و العشوائية . و لا يصل إلى مستوى التطبيق و التوظيف ، و يظهر القصور جليا لدى الطلبة عندما يشرعون بالقراءة ،فكل طالب يقرأ بلهجة معلمه الذي علمه و يعجز أحيانا عن قراءة بعض الكلمات عربية خالصة و عن كتابتها كتابة صحيحة ؛ و قد أوصت دراسة التل (1989)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بضرورة استخدام التقنيات و التجهيزات المخبرية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأوصت دراسة حطيبات (1999) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات و البحوث حول اتجاهات الطلبة و مشكلاتهم في كل مهارة من مهارات اللغة العربية في مختلف مستوياتهم الأكاديمية و خاصة المستوى المبتدئ ، و من الواجب مواكبة ما يحدث من تطور على أساليب التدريس و مراجعة ذلك بصورة مستمرة تمشيا مع تطور المجتمعات حتى تبقى اللغة العربية حية تتمشى مع التطور و التقدم (بدران ، 1991) .

إن التطور التكنولوجي الذي تحقق خلال السنوات الماضية أتاح استخدام الحاسوب بشكل واسع ، و كان للسرعة الهائلة التي انتشر فيها هذا الحاسوب الأثر الأكبر على الحياة اليومية التي تعيشها المجتمعات و هي ترى الآن ولادة بيئة جديدة ذات معالم و معايير و مقاييس مختلفة عما هو مألوف ، سواء في البيت أو المكتب أو المصنع أو المدرسة (المصطفى ، 2002) .

ونظرا للطلب المتزايد على إدخال تقنيات تعليمية تنهض بقدرات الطلبة و مهاراتهم العقلية و الوجدانية ، فقد تمّ إدخال الحاسوب إلى التعليم ؛ إذ يتميز بقوة فائقة تجلت في تخزين المعلومات وحفظها و استرجاعها و الإبقاء عليها ، و بقدراته العالية على رسم الأشكال بدقة و وضوح و معالجة البيانات بسرعة هائلة ، كما انه يوفر للمتعلم فرصة التجريب و الاكتشاف أثناء العملية التعليمية (العذاربه ، 1992) .

وقد أكد كل من هيرسكبون (Hirschbun, 1980) و (حمدان ، 1988) ، و (مناعي ، 1992) الفوائد التي يمكن أن يوفرها استخدام الحاسوب في التدريس ، و منها :

- الاستفادة من تقنية الوسائط المتعددة (Multimedia) .
- زيادة عنصر التشويق .
- مراعاة العناصر النفسية و التقليل من عامل الخجل .
- إفساح المجال لمشاركة كل طالب في حين يتعذر ذلك عند التدريس بالطرق التقليدية في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة .
- تفريد التعليم ، و مراعاة الفروق الفردية في الوقوف على أخطاء الطالب و معالجتها .
- القدرة العالية على تخزين المعلومات و البيانات و عرضها في تسلسل منطقي و بسرعة فائقة.

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن استخدام الحاسوب في التدريس له علاقة ايجابية في تحصيل الطلاب أكثر من الطرائق التقليدية أثناء التعلم (طعيمة ، 2000) ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا أصبح من الضروري استخدامه في مجالات التعليم المختلفة ، و الإفادة – قدر الامكان – من هذه المزايا التي يمكن أن تحدث ثورة في مجالات التعليم و البحث العلمي ، خاصة و أن التجارب قد أثبتت أن الطلبة بمختلف أعمارهم يستطيعون التعامل مع الحاسوب كأداة تعلم و نظام تعليمي.

وقد تعددت المصطلحات التي تهدف إلى وصف كيفية استعمال الحاسوب في التعليم ، وكان أكثرها عمومية، و قدما، وذيوعا، مصطلح التعلم بمساعدة الحاسوب: Computer Assisted (Instrucion or CAI) ، وكذلك مصطلح التعليم المدار بالحاسوب :(Managed Instrucion or Computer CMI) و مصطلح التعليم القائم على الحاسوب : Computer Based Instrucion (Edukation or CBI \ ، ومصطلح التعلم القائم على الحاسوب :

(Computer Based Learning or CBL) ،(سلامة ، 1996) .

وما يهمنا في هذه الدراسة هو التعلم بمساعدة الحاسوب (CAI) إذ يعد هذا النوع من أهم تطبيقات الحاسوب التربوية التي تخدم عملية التعلم حيث يقوم المتعلم بمهمة التعلم، و يقوم الحاسوب بتدريسه فعلا ، و يتخذ هذا النوع أنماطا مختلفة لتقديم المادة التعليمية بما يتلائم و الموقف التعليمي و خصائص الطلبة (المصطفى ، 2002) .

و من أهم هذه الأنماط ، طريقة الممارسة المتكررة Drill Practice، و التعلم الخصوصي الفردي Mode Tutorial، و حل المشكلات Problem Solving، و المحاكاة Simulation، و الألعاب التعليمية Instructional Games، و الحوار Dialogue، و الطريقة الاستقصائية Inquiry(الموسى ، 2002) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج محوسب لتعليم اللغة العربية ، واختبار أثره في إكساب مهارتي القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س 1: ما مكونات البرنامج المحوسب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ؟

س 2: ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

س 3: ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س4: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى الجنس ، العمر .

س5: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى الجنس ، العمر .

فرضيات الدراسة:

(1) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة في الأداء البعدي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

(2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة في الأداء البعدي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

(3) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات القراءة المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى الجنس ، العمر .

(4) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الكتابة المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى الجنس ، العمر .

أهمية الدراسة:

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مواجهة مشكلة مهمة من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتجريب برنامج محوسب لهذه الغاية. وفي تطوير طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ويؤمل أن تلفت هذه الدراسة أنظار المسؤولين عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين لمواكبة التقدم التقني و التكنولوجي .
- هذه الدراسة تسعى إلى رصد أثر استخدام الحاسوب في تعليم مهارتي القراءة والكتابة كاستراتيجية تعليمية حديثة ، حيث أشارت معظم الدراسات إلى كفايتها ، وتقديمها تغذية راجعة فورية ، و الإسهام في عملية تفريد التعليم ؛ مما يسمح لكل طالب التقدم في تعلّمه بما يتلاءم مع قدرته و سرعته ووقته المتاح في التعلم دون خوف أو خجل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقدم تجربة في بناء برنامج لغوي محوسب يُطمح إلى تعميمه ، ليفيد منه أصحاب الاختصاص.
- إدخال التكنولوجيا الجديدة متمثلة بالحاسوب في إطار إثراء طرائق التدريس و عدم التقيد بالطرق الاعتيادية .
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على ما يأتي:

1) تقتصر الدراسة على إكساب الدارسين مهارة القراءة في المستوى المبتدئ المقرر للدارسين في الجامعات الأردنية .
2) تقتصر الدراسة على إكساب الدارسين مهارة الكتابة في المستوى المبتدئ المقرر للدارسين في الجامعات الأردنية .
3) عينة من متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها من المستوى المبتدئ في الجامعة الأردنية .
4) سيتم تطبيق البرنامج في الجامعة الأردنية في الفصل الأول للعام (2004) و لمدة فصل دراسي واحد.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج المحوسب:

مجموعة أنشطة وتدريبات حاسوبية حول محتويات علمية مناسبة توفر فرصا لتعلم مهارتي القراءة و الكتابة .

الطريقة الاعتيادية في التدريس:

هي الطريقة الشائعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تقوم على تقديم الحروف و الكلمات المحددة لمستوى الدارسين المبتدئين بالطريقة التي يراها المعلم مع استخدام الوسائل المعتادة كاللوح و الطباشير والورقة والقلم ، والدور الرئيس فيها للمعلّم ، ومشاركة المتعلّم محدودة.

غير الناطقين باللغة العربية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هم الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية من المستوى المبتدئ في الجامعة الأردنية ومن جنسيات مختلفة، ومن الجنسين.

مهارة القراءة:

قدرة الدارس المبتدئ من غير العرب على نطق الحروف نطقا سليما و قراءة الكلمات المكونة من هذه الحروف بأقل قدر ممكن من الأخطاء .

مهارة الكتابة:

قدرة المتعلمين المبتدئين غير الناطقين بالعربية على رسم الحروف الهجائية و كتابة الكلمات البسيطة المكونة من عدد من المقاطع و الحروف بخط واضح ، و بأقل قدر ممكن من أخطاء الرسم .

المستوى الأول من القراءة :

اقدار الدارسين على نطق حروف اللغة العربية نطقا صحيحا .

المستوى الأول من الكتابة :

اقدار الدارسين على رسم الحروف رسما صحيحا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

أولا : الأدب النظري .

- **استخدام الحاسوب في التعليم ، وإعداد البرمجيات التعليمية .**
- **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .**

ثانيا : الدراسات ذات الصلة .

- **الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .**
- **الدراسات التي تناولت أثر الحاسوب في التعليم .**
- **التعقيب على الدراسات السابقة .**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الأدب النظري و الدراسات ذات الصلة

تناولت الباحثة في هذا الفصل موضوعين رئيسين هما : الأدب النظري لموضوع البحث، و الدراسات ذات الصلة المتعلقة بهذا الموضوع ، أما الأدب النظري فقد تناول أهمية استخدام الحاسوب في التعليم و مميزات استخدامه و مجالاته و الخدمات التي يقدمها في مجال التعليم اللغوي ، وخطوات إعداد البرمجية التعليمية . وتناولت أيضا طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث أهدافها و أنواعها و دور المعلّم و المتعلّم فيها و مميزاتها ، و ما يؤخذ عليها .

و في موضوع الدراسات ذات الصلة ، فقد تعرضت الباحثة إلى أنواع مناهج تعليم اللغة كلغة ثانية و الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، و الدراسات التي تناولت أثر الحاسوب في التعليم .

وقد تناولت الباحثة موضوعات هذا الفصل على النحو الآتي :

أولا :الأدب النظري :

أنواع مناهج تعليم اللغة كلغة ثانية :

تتعدد أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية . و لكل منهج منها تصور خاص لتعلم هذه اللغة و تدريس مهاراتها كما يستند إلى مجموعة من المنطلقات التي لا يتسع المجال لذكرها تفصيلا .

أ_ المنهج النحوي :

يقصد بالمنهج النحوي تقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة تدور حول موضوع القواعد استنادا إلى منطقين مؤدى أولهما : أن اللغة نظام . و النظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي لو تعلمها الفرد أصبح قادرا على استخدام اللغة . و مؤدى المنطلق الثاني هو أن لكل منطلق تركيبا لغويا يناسبه و ينبغي حصر التراكيب المختلفة التي تنقل معاني معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة . فالمعنى و الشكل مرتبطان و يحدد أحدهما الآخر .

ب_ منهج المواقف :

كمحاولة لتطوير المنهج النحوي السابق درج بعض معدي المناهج على تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل ، و يتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة من تدريس الجمل في فراغ ، يتم تقديمها في مواقف يؤديها المعلم و ينطلق هذا المنهج من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة و هذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها و نظامها على تلك التي تبني للمنهج النحوي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و إذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام . و تعلم النظام شرط لاستخدام اللغة . فان منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق و الأهمية . و هي أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد . و لابد للإنسان كي يفهم عناصر اللغة ، أصواتا و مفردات و جملا ، أن يرجعها إلى السياق الذي وردت فيه .

ج_ منهج الفكرة :

الفروق هنا تختفي ، فبعض المعلمين من يدرس القواعد النحوية في شكل حوار حول موقف ما ، أو نجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام في موقف حياتي معين ، فالأول و إن كان مستندا إلى المنهج النحوي إلا انه يقدم المحتوى في صورة مواقف . و الثاني و إن كان يستند إلى المنهج الموقفي إلا انه يفصل القول في التراكيب اللغوية المناسبة و يستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق ، إن منطلق منهج الفكرة هو اخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية . و محور الاهتمام هنا السياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان .

د_ المنهج متعدد الأبعاد :

يرجع تاريخ هذا المنهج إلى سنة (1980) عندما عقدت رابطة ACTFL: American: Council on The Teaching of Foreign Language

مؤتمرا في بوسطن لتحديد الأوليات القومية في تعليم اللغة الأجنبية ، و في هذا المؤتمر قدمت خمس أوراق عمل في لجنة المناهج و المواد التعليمية . و نوقشت و انتهت إلى إعداد ورقة شاملة تلخص ما انتهى إليه الخبراء في هذه اللجنة ، و تقدم تصورا جديدا لهم لبناء منهج تعليم اللغة الأجنبية . و طرحت فكرة " المنهج متعدد الأبعاد " و يستند هذا المنهج إلى أربع خطط دراسية أو مقررات و هي : المقرر اللغوي و المقرر الثقافي و المقرر الإتصالي و المقرر العام لتعليم اللغة . و كلها تحظى بقدر متوازن من الاهتمام عند تصميم المنهج الجديد و العلاقة بينها علاقة تكاملية . و يخدم بعضها بعضا ، و ذلك حتى يمكن معالجتها في الوقت المحدود لبرنامج تعليم اللغة الأجنبية ، و حتى لا يطغى مقرر على آخر . و غالبا ما يطغى المقرر اللغوي على المقررات الثلاثة الأخرى لو لم يتحقق التكامل المنشود بينها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية استخدام الحاسوب في التعليم :

يبشّر العلماء في عصر التكنولوجيا و الانفجار المعرفي بمولد نظام تعليمي جديد أكثر جدوى ، يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية من خلال تفاعله و مشاركته العملية بصورة فاعلة، على أن تؤدي التقنية فيها دورا كبيرا و على رأسها الحاسوب ، فطبيعة الأعمال الحديثة تتطلب من المدارس والجامعات إعداد خريجين يمتلكون مهارات تختلف عن تلك التي يحققها نظام التعليم القديم .

و يعود ضعف الطلبة في اللغة العربية لعدة أسباب ، من أهمها أساليب ووسائل التدريس، فما زالت اللغة العربية تدرس بطرق ووسائل لا تستثير دوافع الطلبة ولا توافق تقنيات العصر الذي يعيشون فيه (قطامي ،1989) . ولقد بين زيتون (2002) أن التعليم باستخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة الاعتيادية يحقق فيه الطلبة نتائج أفضل و يزيد من حماسهم و يعطيهم حافزا قويا للتعلم . و توصل أيضا إلى إنّ التعليم بوساطة الحاسوب يساعد على التعلم المعرفي ، بل و يزيد من إبداع الفرد، لأنه يستخدمه بحماس في دراسته ، و أنّه يسهم بصورة ملحوظة في تحسين المهارات المختلفة ، و منها مهارة الكتابة .

و تعتقد الباحثة أن استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها يشد انتباه الدارسين ويؤكد حيوية اللغة العربية و مرونتها في استجابتها لمخترعات العصر .

و لكن ما ميزات استخدام الحاسوب و ما مجالاته ؟

إن استخدام الحاسوب في تعلم وتعليم اللغة العربية ينمي قدرة الطلبة على التأمل و دقة الملاحظة . فالحاسوب يتطلب عملا مشتركا بين الحواس فلا يعتمد على حاسة واحدة و لا يترك فرصة للمتعلم للشرود و الانصراف عن الدرس ، و يؤثر في المتعلمين جميعا على اختلاف أعمارهم وتباين ثقافاتهم (حمادة ، 1987) و يساعد الحاسوب على الوصول بالمتعلمين إلى أقصى مستوى من قدراتهم على التعلم بغض النظر عن الزمن اللازم للتعلم (حسن ، 2004) فالحاسوب يقوم بإثراء التعليم ، و يستثير اهتمام الطلبة ، و يشبع حاجاتهم ، و يساعدهم على زيادة خبراتهم ، مما يجعلهم أكثر استعدادا للتعلم ، و الحاسوب يشرك معه كل حواس المتعلم ، (الأمر الذي يؤدي إلى تكوين مفاهيم سليمة) و يزيد من مشاركة المتعلم الايجابية وهو يكتسب الخبرة و يعدل من سلوكه و يكون لديه اتجاهات جديدة، ويحافظ على استمرار الأفكار التي يكونها ترتيبها و هو يتعلم . و بالحاسوب يكون التعمير و التطوير الذي تهدف إليه الحكومات والشعوب ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا ترى انهماك بعض المؤسسات بتدريب موظفيها عليه ، فالشخص الذي لا يلم بالثقافة الحاسوبية تتضاءل أمامه الفرص الوظيفية و تقل كفايته و فاعليته و يصبح عبئا على مؤسسته (حسن ، 2004) ويرى (النجار وآخرون ، 2002) أن إدخال الحاسوب في العملية التعليمية له مسوغات مهنية واجتماعية و تعليمية ويزيد الرغبة في التعليم و التطوير .

ويمكن إيجاز الخدمات التي يقدمها الحاسوب في مجالات التعليم في (العقيلي ، 1996) :

- المساعدة في النظام الإداري المدرسي و بخاصة في مجالات السجلات و ملفات الطلبة و العاملين و غيرها من الأعمال الإدارية .

- مساعدة المدرس في تصميم الامتحانات و تصحيحها ، و رصد الدرجات و غيرها من الأنشطة الصفية وغير الصفية .

- يستعمل في مجالات التدريب و متابعة حالات الطلبة ، وتقص أوضاعهم بسهولة و يسر ، ومعالجة المشكلات و حالات التأخر في الحضور أو الدراسة وغيرها .

- يحسّن من أداء الطلبة و يرفع تحصيلهم .

- يستطيع أن يضفي على العملية التعليمية جوا من الإبداع و الابتكار ، مما يجعل التعليم ذا طبيعة خاصة تختلف عن الطريقة الاعتيادية .

- يوفر الحاسوب الفرص الكبيرة للتجريب و المغامرة دون خوف أو رهبة ، ففي التعامل مع الحاسوب يتحرر الطلبة من الخوف و ما يسببه من كبح رغبتهم في الانطلاق نحو استكشاف آفاق جديدة وتحقيق إنجازات متطورة .

- انّه يوفر الألوان ، و الموسيقى ، و الصور المتحركة، مما يجعل التعلم أكثر متعة.

وعند كل برنامج تعليمي محوسب لابد من مراعاة (المناعي ، 1995) :

- وضوح تعليمات استخدام البرنامج .
- توافق محتوى البرنامج مع الأهداف المحددة .
- تسلسل المحتوى منطقيا و نفسيا .
- وضوح (المحتوى) و تقسيمه إلى فقرات بشكل مناسب .
- توافق المعلومات التي تقدم مع المهارة المتعلمة من خلال البرنامج .
- التفاعل النشط بين المتعلّم والبرنامج، ويقدم التعزيز من خلاله .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـــ مرونة البرنامج (متشعب المسارات) بحيث يسمح للمتعلّم بالانتقال من نقطة إلى أخرى بسهوله ضمن البرنامج ، (الحيلة ، 1998) .

ووجد (منصور ، 1986) أن التعليم المبرمج يعالج مشكلة كبرى من مشكلات التعليم المعاصر ، و هي عدم توفر المدرسين في التخصصات المختلفة بما يلائم الانفجار الطلابي ، فالآلة لا يمكن أن تغني عن المدرس ولكنها تتيح له أن يتفرغ لمهام تربوية أخرى غير عرض المادة التعليمية ، و من مزايا التعليم بالحاسوب أنه يوفر الوقت ،إذ أثبتت التجارب التي قارنت بين التعليم بالحاسوب و التعليم الاعتيادي ، أن استيعاب المكتسبات يتم في الطريقة الأولى في فترة زمنية أقصر بنسبة تصل في بعض الأحيان إلى الربع ، هذا زيادة على تفوق التعليم بوساطة الحاسوب في الفاعلية أو التأثير . فالدراسات و البحوث و التجارب أثبتت فاعلية شريطة توافر البرمجيات للقيام بالعديد من الوظائف التربوية لصالح عملية التعليم (الموسى ، 2002) . ويعد التعلّم من الحاسوب من الأنماط الشائع استعمالها عند الناس، فهو مصدر المعلومات ، أو مختبر قدرات المتعلمين الذي يشمل أنماط برمجيات التعليم الخصوصي ، و برمجيات التدريب والممارسة،إذ يستخدم الحاسوب لتعليم المتعلم ، باستعمال برمجيات تعليم خصوصي ، أو تزويد المتعلم بتدريبات إضافية تتصل بمهارة معينة باستخدام برمجيات من حيث التدريب و الممارسة. ففي نمط التعلم الخصوصي تمارس برامج الحاسوب دور المعلم ، و تقدم وحدة تعليمية في موضوع ما ، و تعرض فيها المفاهيم و المعلومات أو المهارات بتسلسل معين ، مستعينة بالأمثلة ، و تتبع الوحدة باختبارات قصيرة تقويمية ، و في هذا النمط يشعر المتعلّم بعملية تعلمه فيأخذ ما يحتاجه من الوقت، و يتنقل بين موضوعات البرنامج التعليمي كيفما يشاء (إسماعيل ، 2003) .

وذكر بدوي ويونس (1983)أن الفرق بين متعلّم اللغة العربية، ومتعلم لغة أخرى مثل الإنجليزية انه في الوقت الذي يتعلم فيه الأخير نظاماً واحداً (هو النظام التركيبي) نجد أن متعلم اللغة العربية يتعين عليه – وحده دون غيره – أن يتعلم نظامين اثنين(النظام التركيبي والنظام الإعرابي)، وأن يدرك ما بينهما من علاقات قد لا تكون واضحة أو مستقرة في جميع الأحوال، فالطفل العربي أولاً يتعلم نظاماً تركيبياً في بيئة المنزل شبيهاً إلى حد كبير بالنظام التركيبي للفصيحة، ولذلك لا يجد مشقة عند دخول المدرسة في أن يفهم منذ اليوم الأول عبارات مثل "عادل في المدرسة"، و "سعاد تكتب" ومثيلاتها. ثم تتولى المدرسة في السنوات الثلاث الأولى تنمية هذا النظام التركيبي بتقديم الأنماط التي تنقصه والتي تختص بها الفصيحة. يحدث ذلك دون أن يتعامل مع النظام الإعرابي للغة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولا يتم ذلك شـــفوياً، فمنهج اللغة العربية لطفل المرحلة الابتدائية يقوم في الســـنوات الثلاث الأولى على الابتعاد عن كل ما يمس قضـية الإعراب ومظاهره في الجملة العربية، ثم بعد ذلك، أي ابتداءً من العام الرابع، تبدأ المدرسة في تدريبه على النظام الإعرابي، من خلال النظام التركيبي الذي تعرف عليه بدرجة جيدة(المصطفى ،2002) .

أما بالنسـبة للمتعلّم الأجنبي، فإنّ الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية تضعه عادة في موقف صـــعـب للغاية؛ فهي تلزمه بتعلم النظامين التركيبي والإعرابي في الوقت ذاته، وتفرض عليه إتقان كل ما يقدم إليه بتعمق.

و من مستلزمات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

- إتقان الصورة الصوتية للحروف الهجائية المختلفة و مصادرها .

- توفير فرص التحدث و الاســتماع إلى مواقف حوارية و مناقشــات مع المتحدثين باللغة العربية ، و الاستماع إلى أشرطة و تسجيلات تتناول في محتواها كلمات و جمل قصيرة يسهل نطقها .

إن الصــعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تكمن في الجانب الصــوتي ، و تعود الطلبة الأجانب في التعامل مع فونيمات و صوتيات غير عربية .

طرائق تدريس اللــغة العربية للناطقين بغيرهــا:

كان تعليم اللغة يتســم بالجفاف و الرتابة المملة ، إذ إن درس اللغة كان أشــبه بدرس في المنطق أو الرياضيات ، يحفظ فيه الدارس عددا من القواعد وطائفة من الألفاظ خارج سياقاتها ، ثم يقوم بتجميع تلك الألفاظ وفق القواعد التي يســتظهرها ، ليضــع جملا قد تكون أبعد ما تكون اســتعمالاتها عند أهل اللغة من ذوي الحس اللغوي السليم .

و ثمة ســمة أخرى كانت ســائدة في تعليم اللغات الأجنبية ، ألا وهي اعتماد كل من المعلم و الدارس على الترجمة ســواء كان ذلك في فهم الجمل أم فهم الألفاظ الجديدة في تكوينها و اســتعمالها : فـالمعلم يقرأ الجمـل أو الكلمات ثم يترجمهـا (غـالبـا ترجمـة معجميـة) و كذلك يطلب من الدارس أن يفعل الشـئ نفســه.(عبد الله ، 1985) . ثم يظهر من ينادي بضـرورة تعليم اللغة الأجنبية بوصفها كائنا حيا ، يتعلمها الدارس بالممارســة و الاســتعمال لا بالحفظ و الاســتظهار . و من رواد هذا الاتجاه أعلام مثـل (قوان و فيتور) و غيرهما . و قـد نودي بما يســمى الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الأجنبية و منها الطرائق السمعية البصرية ، إذ يدرس المتعلم بصورة مباشرة ، أي دون اللجوء إلى لغة وسيطة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قد أدى هذا الاتجاه و الاتجاهات الأخرى الحديثة التي تدعو إلى تعليم اللغة بوصفها أداة اتصال ، إلى ضرورة استعانة معلم اللغة بوسائل تقنية في شرح الجمل و الكلمات الجديدة ، دون الحاجة إلى الترجمة أو استعمال لغة الدارس. و قد أعانت التقنية الحديثة المهتمين بالأمر بما قدمته لهم من وسائل سمعية و بصرية . (صيني ، 1985) . ويقصد بطرائق تدريس اللغات بما فيها اللغة العربية ؛ تدريس المهارات اللغوية Language Skills التي غالبا ما تصنف في أربع مهارات : الاستماع و الحديث والقراءة و الكتابة .

ويستهدف تعليم القراءة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أهداف من أهمها :

١- أن القراءة هي أولى المهمات الثلاث (القراءة و الكتابة و الحساب) . التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها .

٢_ أن التربية المستمرة و التعلم مدى الحياة ، و التعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة . إنها أنشطة تعتمد على كمية و نوع ما يقرؤه .

٣_ أن المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة ، إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة ، حتى يحقق ما يريد و حتى يتكيف مع المجتمع و يؤدي فريضته .

فمهارة القراءة هي المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة ، كما إنها المهارة التي يستطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية و ملامحها . فبالقراءة يستطيع أن يحقق أغراضه العملية من تعليم العربية ، قد تكون أغراضا ثقافية أو اقتصادية أو سياسية أو تعليمية أو غيرها . إن كثيرا من الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية يهدفون من تعلمها إجادة القراءة في المرتبة الأولى (طعيمة ،1989).

يميز الخبراء بين ثلاثة مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم العربية ، أي المستوى المبتدئ و المتوسط و المتقدم . و لكل مستوى نوع من المهارات يتم التركيز عليه . و يصنف جرتز مستويات تعليم القراءة كالتالي :

- المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة :

و فيها يهيئ الطالب للقراءة (استعداد) . و تنمى المهارات الأساسية . و يتكون فيها رصيد الطالب لغوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة :

و فيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب .و تنمية رصيده في التراكيب اللغوية . و تتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما .

- المرحلة المتقدمة :الاستقلال في القراءة :

و في هذه يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا . و يتعلم كيف يستخدم القواميس أولى خطوات الاستقلال في القراءة .

المشكلة الأساسية عند المعلم هي خطة تدريس القراءة في المرحلة الأولى .

يبدأ برنامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية بمرحلة صوتية لا يتعرض الطالب فيها للرمز المكتوب . و يتحقق المعلم من توفر عدة مؤشرات تنبئ عن استعداد الطالب لتعليم القراءة مما يمكنه من البدء فيها ، من هذه المؤشرات :

- قدرة الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية ، و نطقها بكفاءة نسبية .
- فهمهم للكلمات العربية التي يسمعونها في حدود مفردات المرحلة الصوتية .
- إدراكهم للعلاقة بين الكلمات بعضها و بعض ، في ضوء التراكيب التي يسمعونها .
- قدرتهم النسبية على التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق الذي يقدمه المعلم لهم أو الأداء التمثيلي الذي يقوم به .
- شوقهم لقراءة الكلمات التي استعملوها في المرحلة الصوتية .و سؤالهم الدائم عن شكل كتابة الحروف الدالة على الأصوات العربية .
- إجادتهم للمهارات اللغوية التي تهدف إلى تنميتها دروس المرحلة الصوتية (Grittner ,1977).

إن تعلم اللغة عملية تراكمية و تأخذ وقتا ، و الكبار عادة يتوقعون من البرامج تعليم اللغة العربية أكثر و أسرع مما يخططه المعلمون . و من ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح . و ذكر المهارات اللغوية التي يتوقع إكسابها للدارسين في كل حصة . و لعل مما يستثير دافعية الدارسين تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول . ينبغي أن يتضح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة : الأول و يسمى القراءة المكثفة . و يقصد بها ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و زيادة رصيدهم اللغوي . و تختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف . و الفهم و النقدو التفاعل . و يدور النشـــاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم و في الفصل الدراسي .

أما القراءة الموســـعة : فتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التي تعلمها الدارس في الفصـــل . و تزويده بالقدرة على القراءة الحرة . و يدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل . معتمدا على الطالب (طعيمة ، 1989).

و عنـد البدء في تعليم الطالب القراءة : ينبغي أن يتم هذا باللغة العربية وحدها . و على المعلم أن يشير معاني الكلمات بوسائل مختلفة : منها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم ، كتاب ، ســـبورة ، .....الخ) و منهـا لعب الدور . و تمثيل المعنى . و إشـــارات الوجه .و غير ذلك من أساليب تغنيه عن استعمال لغة وسيطة سواء أكانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون في فهمها .

إن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلّم . وطريقة التدريس غالبا ما تنطلق من نظرة خاصـــة لطبيعة اللغة ، وتصـــور معين لاكتســـابها وتعلمها ، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الإنسان المتعلّم ، و أساليب اكتسابه المعرفة ، و تأثيرها في سلوكه .

و قد مرت طرائق تعليم اللغات بمراحل مختلفة (و لا تزال تتطور) و سـادت في اتجاهات شـتى يمكننا تلخيصها فيما يأتي :

أ - المدارس القديمة . ب – المدارس الحديثة . ج – مدرسة المنهج العلمي الحديث .

و من طرائق تدريس اللـغة العربية لغير الناطقين بها : (العصيلي ، عبد العزيز ، 2001)

- طريقة القواعد المترجمة . The Grammar – Translation Method
- الطريقة الطبيعية .The Natural Method
- الطريقة المباشرة .The Direct Method
- الطريقة السمعية الشفهيةThe Audiolingual Method
- المنحى المعرفي . The Cognitive Approach
- الاستجابة الجسدية الكاملة .Total Physical Response (TPR)
- المذهب الاتصالي .The Communicative Approach

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المنحى الطبيعي . The Natural Approach
- تعلم لغة المجتمع . The Community Language Learning
- الطريقة الصامتة . The Silent Way

طريقة القواعد و الترجمة . The Grammar – Translation Method_:

تهدف هذه الطريقة إلى تمكين الدارسين من قراءة النصوص المكتوبة ، و تنمية الملكات الذهنية، و تذوق الأدب المكتوب و الاستمتاع به ، مع القدرة على الترجمة . وتهدف أيضا إلى حفظ القواعد و الإلمام بها نظريا. لذا تقدم جميع القواعد النحوية والصرفية .و هذه الطريقة تهتم بالقراءة، مع القدرة على الكتابة التقليدية من خلال التدريب على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية (عبد الموجود ، و آخرون ، 1981) .

ويعد المعلّم هو صاحب القرار الأول في اختيار مادته اللغوية و ترتيبها و عرضها حسب ما يراه مناسبا لطلابه و للموقف التعليمي (omaggio, 1986) .

وتمتاز هذه الطريقة بمناسبتها للأعداد الكبيرة من الطلبة ؛ إذ لا يستطيعون المشاركة الفعلية في الفصل، ولا التفاعل مع المعلّم ولا الحديث مع الطلاب ؛ فيحتاجون إلى الكتاب المقرر. وهذه الطريقة مهمة للمتخصصين في اللغويات ، و مفيدة عندما تكون الحاجة ماسة إلى تعلم مفردات وعبارات وجمل لأغراض خاصة. وقد يلجأ إلى هذه الطريقة عندما يكون الهدف من تعلم اللغة العربية هو القدرة على القراءة . (العصيلي ، 2001).

الطريقة الطبيعية .The Natural Method

تهدف إلى الاهتمام بالنواحي العلمية الطبيعية ، وتؤكد الجوانب الإنسانية لتعلم اللغة الأجنبية بعيدا عن النظرات الفلسفية و المنطقية ، و تؤكد أن تعليم اللغة الثانية لا يختلف عن تعلم اللغة الأم، ولا تستعمل اللغة الأم في حجرة الدراسة مهما كانت الأسباب، و لا تدرس القواعد أبدا ، و تتدرج الطريقة الطبيعية في تقديم المهارات اللغوية ، و تؤكد الجوانب الشفوية في اللغة ، و تهتم بفهم المسموع و الكلام .

ويعد المعلم هو صاحب القرار الأول في اختيار مادته اللغوية و ترتيبها و عرضها حسب ما يراه مناسبا لطلابه و للموقف التعليمي (Steinburg , 1993) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و من مزايا هذه الطريقة أنها تنظر إلى اللغة وتعلمها و تعليمها نظرة طبيعية ، و غالبا ما تقود هذه الطريقة إلى تعلم حقيقي ذي معنى لدى المتعلّم عندما يحسن استخدامها ؛ فهي تهتم بالجانب المنطوق لفهم اللغة فهما حقيقيا ، و تراعي مستوى المتعلمين و تتجنب الترجمة في حجرة الدراسة.

وتساعد هذه الطريقة في اكتساب اللغة اكتسابا طبيعيا ، و لا سيّما المتعلّمين الأطفال ، وتمتلك هذه الطريقة أساليب تقدم بها المفردات و تشرح بها الألفاظ ، و تبتعد عن شرح القواعد ، وهي تعتمد كثيرا على جهد المعلّم الكفء ، و قدراته ، غير أن هذه الطريقة تحتاج لوقت كبير ودرجة الكفاية التي ينبغي أن يصلها المتعلم غير محدودة (omaggio , 1986) .

الطريقة المباشرة .The Direct Method :

تهدف إلى تقديم المهارات اللغوية الأربع المتسلسلة ، و تهتم بالكتاب المقرر ، و تلتزم بخطة التدريس ، وينظر إليها أصحابها على أنها طريقة تعلمMethd Learning لا طريقة تعليم Teaching Method ، إذ يؤكدون ضرورة مشاركة المتعلم لاكتساب الخبرات الجديدة بنفسه كذلك بتعلم المفردات و الجمل الشائعة في محيط الطالب و المرتبطة بحاجاته اليومية و تتدرج هذه الطريقة في تقديم المادة اللغوية من المحسوس إلى المجرد ، ومن المعلوم إلى المجهول ، ومن السهل إلى الصعب ، و من البسيط إلى المعقد ، و تقدم النصوص بطريقة حوارية ، و تبيّن معاني الكلمات من خلال المترادفات و تعلم العبارات و الجمل من خلال الصور . وتعنى هذه الطريقة بالجوانب السمعية الشفهية و استخدام الوسائل البصرية المعينة داخل الفصل و تكثيف الأنشطة داخل حجرة الدراسة التي تساعد في بناء الكفاية اللغوية إذا طبقت تطبيقا سليما ، وتؤكد هذه الطريقة النحو الوظيفي و ضرورة اختيار الكلمات و العبارات والجمل الشائعة وتقدمها بأساليب متدرجة .

و يؤخذ على هذه الطريقة مبالغتها في مفهوم العلاقة المباشرة بين الكلمة و الشيء و بين العبارة و الفكرة و إهمالها دراسة التراكيب النحوية ، و عدم مراعاتها الفروق الفردية . بين المتعلمين ، فبعضهم يمكن أن يدرك المعنى من خلال السياق الشفهي ، و البعض يحتاج إلى قراءة النص المكتوب ، و التدريس بهذه الطريقة يتطلب وقتا طويلا ، قد يستمر لسنوات، وهذا لا يناسب الكثير من المتعلمين الكبار ، ولا الفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة (الناقة ، 1405) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطريقة السمعية الشفهيةThe Audiolingual Method :

تنطلق هـذه الطريقـة من منطلق بنيوي ســـلوكي ، حيـث تنظر إلى اللغـة على أنها مجموعة من الرموز الصـوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها لتحقيق الاتصـال فيما بينهم ، و أنها بنية شـكلية ، وظاهرة شـفهية ، الأصـل فيها الكلام الشفهي ، و أن الجانب المكتوب فيها مظهر ثـانوي . (Lado , 1988) .و اللغـة هنا ما ينطق بالفعل لا ما ينبغي أن يعلم ، و يتحدث به من قواعد و أنماط مفروضة (Teach the language ,not about the language).

وهذه الطريقة تتبنى نظرة الأنثربولوجين للثقافة ، التي ترى أن الثقافة ليســت مجرد أشـكال التراث و الفن و الأدب ، و إنما هي أســلوب الحياة التي يعيشــونها في بيئة معينة ، و يتكلمون لغة معينـة ، فهـذه الطريقـة تهتم بالعبارات الاجتماعية الســائدة في مجتمع اللغة الهدف ، و بخاصــة عبارات التحية و الوداع و المجاملات ، وترى هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من العادات الســلوكية ، يكتســبها الطفل في بيئته ، مثلما يكتســب العادات الســلوكية الأخرى ، بناء على قوانين يكتســبها كـالاســتجـابة و التعزيز و المحاكاة وعلى الأجنبي أن يتعلم اللغة الثانية مثلما يتعلمها الناطقون بها .وقد قال ليونارد بلومفيد :

إن الطالب الجديد الذي لا يعرف عن اللغة الهدف شـيئا ، ينبغي أن يطرح كل صـوره السـابقة عن اللغة و يبدأ تعلمها بصفحة جديدة .

وتعتمد هذه الطريقة على مبادىء المدخل السـمعي الشـفهي ، الذي تحكمه أربعة قوانين أساسية ذكرها روبرت لادوا هي : - قانون التجاور و قانون التكثيف و قانون الاســتيعاب و قانون التدريب و قانون الأثر . و يبدأ في تعليم الدارس اللغة الثانية بمهارات الاستماع ثم الكلام و القراءة و الكتابة. و تقدم القواعد من خلال نصـوص و حوارات بأسـاليب غير مباشرة في أنماط لغوية (language patterns) ، ويمثـل كـل نمط قـاعـدة معينـة ثم تعزز هـذه الأنماط بتدريبات الأنماط (pattern practice / Drills).ويؤخذ على هذه الطريقة الفصل التام بين مهارات اللغة و تخصيص فترة طويلة من البرنامج للاســتماع فقط و اعتمادهـا على نتـائج التحليـل التقـابلي في إعـداد الخطط و المنـاهج و اختيار المواد التعليمية و تقديمها و تنفيذ الأنشطة و الاجراءات (العصيلي ، 2001)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنحى المعرفي في علم اللغة : The Cognitive Approach:

يهدف هذا المذهب إلى بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلّم ، بحيث تقترب من كفاية الناطقين باللغة الثانية و الوسيلة المثلى لبناء هذه الكفاية هي السيطرة على قواعد اللغة الثانية في الأصوات والنحو و الصرف ... بأساليب عقلية معرفية ابتكارية بحيث يتمكن من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، و جعل التعلم ذا معنى لدى المعلم و المتعلم .و يهتم المذهب المعرفي بالفروق الفردية بين الطلاب و بخاصة في المهارات الأربع ؛ لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها، و هذا المذهب لا يحرم الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين أو أي لغة وسيطة ، ما دام أنها تسهم في فهم الدرس فهما معرفيا ، وتعليم اللغة في ضوء هذا المذهب يمر بنمط واحد يبدأ بالفهم الواعي ، و دراسة التراكيب المجردة و ينتهي بالممارسة ، غير أنه يلتزم بالمنهج التقليدي في تعليم اللغة ، حيث يبدأ بالقواعد ثم ينتقل إلى الأمثلة والنصوص ، وهذا يقربه من طريقة القواعد و الترجمة ، عدا عن المبالغة في الجوانب العقلية لمتعلم اللغة و محاولة السيطرة الواعية على أنظمتها الصوتية و الصرفية والنحوية و المعجمية الدلالية ؛ مما يجعل مهمة المعلم صعبة (طعيمة ، 1989).

الاستجابة الجسدية الكاملة . Total Physical Response (TPR) :

تعتمد هذه الطريقة على الاستجابات الجسدية للأوامر اللفظية في تعليم اللغة ، فالفهم مرتبط بالحركة ، وأبلغ أثرا من الكلام والقراءة . ولا بد من إزالة التوتر لدى المتعلم ليفهم اللغة الثانية وينطلق في تعلمها . و ما يميز هذه الطريقة على غيرها أنها مجموعة من الأنشطة والحركات المتشابه التي تؤدى داخل الفصل في المراحل الأولى من التعلم. يستفاد من هذه الطريقة في تدريس المبتدئين ممن ليس لديهم خلفية تذكر عن اللغة الثانية، وفي علاج بعض الحالات التي يصعب فيها فهم المعنى أو القاعدة النحوية ، وتؤدي هذه الطريقة إلى إزالة الخجل عن الطلبة وكسرها حاجز تعلم اللغة الأجنبية .

ويؤخذ عليها أنها لا تصلح لتعليم المفاهيم المجردة ولا يستفيد منها المتعلم بعد المرحلة الابتدائية .(Lado,1988)

المدخل الاتصالي .The Communicative Approach :

يرى أصحاب هذا المدخل أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل ،فهو وسيلة للتفاهم بين الأفراد والأمم والشعوب ووسيلة لنقل المعرفة من مجتمع إلى آخر و مهارات الاتصال تعني قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و استخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة . و يقصد بالقواعد اللغوية مختلف أنظمة اللغة الصوتية و الصرفية و النحوية و المفرداتية و الدلالية .

فالمهارات الاتصالية ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت ، أو حتى مجرد إجابة لعناصر اللغة ، وإنما هي أداء لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعية محددة ، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستماع أو الكلام مثلا عن السياق الذي تستخدم فيه . وهذا ما يجعل المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعية ، و ذات خصائص ووظائف مختلفة ،فضلا عن نوع العلاقة بين هذه المهارات .

فالمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل بعضها و بعض ، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى ، و إنما هو شيء أبعد من ذلك ، إذ يدخل في صميم الموقف الاتصالي نفسه ، فالموقف الاتصالي غالبا ما يحتاج لتوظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة . إن التفاعل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام بين هذه المهارات ،و يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة ، وبأسلوب يجعله يبدو من خلال الممارسة و السياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي ، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد (طعيمة ، 1997).

المنحى الطبيعي:

ينطلق المذهب الطبيعي من نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية وبخاصة فرضية المدخل اللغوي، وهذا المذهب لا يقتصر على طريقة معينة أو نشاط محدود بل يراعي التدرج الطبيعي في إكساب اللغة مما يساعد على تكوين حصيلة لغوية قد تتحول إلى لغة طبيعية مكتسبة ، إذا ما أحسن استخدامها فمراحل التدريس هنا مرتبة من فهم المسموع إلى الكلام المبكر المحدود إلى الكلام المسموع مما يتيح للمعلم تنظيم المدخل اللغوي وللمتعلم استيعابه ، فالمذهب الطبيعي يحاول أن يقدم اللغة في سياقات طبيعية من خلال الأنشطة التي تحوّل الفصل إلى جو شبيه بالجو العام في بيئة اللغة الثانية . ويؤخذ عليه اعتماده الكبير على نظرية كراشن التي انتقدها الكثيرون من اللغويين التطبيقيين في بعض جوانبها وفرضياتها ، إذ يؤخذ عليه اهتمامه بالطلاقة وإغفاله الصحة اللغوية وانه خصص فقط للمرحلة الشفهية للمستوى المبتدىء وجزء يسير من المستوى المتوسط (steinburg،1993).

تعلم لغة المجتمع : Community Language Learning

تستند هذه الطريقة إلى المذهب الإنساني الذي يدعو إلى تقدير الدارس بوصفه إنسانا ومراعاة شعوره ورغباته وأهدافه واحترام لغة الأم وثقافته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتهتم هذه الطريقة بالجانب الشفوي من اللغة ولا يوجد منهج معد مسبقا، ولا يزيد عدد الطلاب في الفصل عن خمسة عشر طالبا ، يقسمون إلى ثلاث مجموعات وتسير هذه الطريقة وفق خمس مراحل تشبه مراحل النمو اللغوي لدى الطفل في اكتساب لغة الأم وهي : المرحلة الإشكالية ومرحلة تأكيد الذات ومرحلة الولادة ومرحلة المراهقة ومرحلة الاستقلال التام (Omaggio ،1986) .ومما يميز هذه الطريقة اهتمامها بالمتعلم ومشكلاته وحاجاته وأهدافه ومنحه الحرية في اختيار الموضوعات وبث الحديث والمشاركة فيه فهي تهتم بالمتعلم التعاوني وبث روح الجماعة في غرفة الصف مما يزيد من نشاط المتعلّمين ويشجعهم على التفاعل مع المعلم والزملاء المتعلمين ولأنها لا تحتاج إلى مقررات ومناهج فالتعلم وفق هذه الطريقة غير مكلف أبدا. ويؤخذ على هذه الطريقة عدم مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين واعتمادها في بدايتها على المفاهيم والأساليب الدينية التنصيرية مما يقلل من الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتعلم اللغة بهذه الطريقة تعلم ناقص إذ يتخرج الطالب من البرنامج ببعض المفاهيم الثقافية العامة وبعض التراكيب اللغوية المستعملة في الاتصال الشفهي باللغة الثانية (العصيلي ، 2001) .

الطريقة الصامتة . The Silent Method

هذه الطريقة مخصصة لتعليم اللغات خارج مواطنها الأصلية ،ومعظم أنشطة هذه الطريقة موجهة إلى بناء المرحلة السمعية الشفهية في المستوى المبتدئ من تعلم اللغة ويمكن الاستفادة منها في مهارتي القراءة والكتابة بشكل محدود فهذه الطريقة تهدف إلى إكساب الطلاب طلاقة عامة في اللغة الثانية قريبة من طلاقة الناطقين بها وعلى المعلّم أن يبقى صامتا معظم الوقت مع استمالة المتعلمين إلى الحديث وإعطائهم فرصا للكلام قدر الامكان، فالمبدأ الذي تقوم عليه هو استعمال واسع للغة (much language and little vocabulary)أي استعمال اللغة في الفهم والكلام استعمالا سياقيا مفهوما من خلال كلمات محدودة العدد مع التوسع في استعمالاتها تدريجيا، وعدم إغراق المتعلمين في سيل من الكلمات غير المفهومة وهي تمد المتعلّم بالكلمات الشائعة في استعمالاتها وتتدرج في تقديم مهارات اللغة وعناصرها ووظائفها وتمنح المتعلمين فرصة التدرب على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية وتدربهم على وصف الأماكن والصور والمواقف وفق الأساليب والأنشطة المحدودة والمتعلم وفق هذه الطريقة هو العنصر الأهم في العملية التعليمية (Cattogno ، 1983)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومما يميز هذه الطريقة سعيها إلى بناء عادات تعليمية سليمة لدى المتعلم الأجنبي كالانتباه ودقة الملاحظة والسعي إلى بناء مهارات لغوية سليمة ، ولا سيما أن المعلم صامت معظم الوقت فقد جمعت بين الجوانب الحسية والجوانب العقلية المعرفية مما يخلق صورا ذهنية تعمل وسائط ربط تعين الطالب على التعلم والتذكر . ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تصلح لتعليم فئات خاصة من الطلاب لغات معينة كالمبتدئين ، الذين يتعلمون لغات أجنبية لا تستعمل في أي مجال من المجالات . حيث لا تتوافر فرص لسماعها أو استعمالها ، وهذه الطريقة لا تناسب متعلمي اللغة العربية لأغراض دينية أو أكاديمية ؛ لأنها حصرت اللغة في كلمات محدودة، عدا عن أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (العصيلي 2001) .

الدراسات ذات الصلة :

تتناول الباحثة في هذا الفصل الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما ستتناول الدراسات التي بحثت في أثر استخدام الحاسوب في التعليم.

أولاً: الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

هدفت دراسة خصاونة (1988)إلى توضيح المجالات الثقافية المقدمة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكيفية تدريسها ودرجة تركيزها عليها. وهذه الدراسة تضع بين أيدي القائمين على إعداد مواد تعليمية صورة لجوانب القوة والضعف للعمل على تلافي نقاط الضعف والتركيز على النواحي الإيجابية مستقبلاً، و تكونت عينة الدراسة من (6) ست مجموعات من مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. و قد قام الباحث بتطوير نموذج لتحليل المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها . و قد وجد أن معظم المناهج لم يعد بناء على الأسس العلمية لإعداد المواد التعليمية الخاصة باللغة الثانية ، كما أوضحت الدراسة أن بعض هذه الكتب لم يوضح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، و أوضحت الدراسة أن معظم هذه الكتب لم يقدم المفردات و التراكيب بشكل متسلسل وفق نظرية تربوية معينة . أوصت الدراسة بضرورة البحث في الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في مجال نظام الكتابة والنحو العربي. و مراعاة التدرج في تقديم المهارات اللغوية ،و قياس الانقرائية لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها . و مراعاة التدرج في تقديم المهارات اللغوية ، و قياس الانقرائية لكتب تعلم العربية لغير الناطقين بها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة التل (1989)إلى تعرف الأخطاء الكتابية في التعبير الكتابي وتحليلها وتصنيفها لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعتين الأردنية واليرموك. و قد تكونت عينة الدراسة من (34) طالبا و طالبة منهم عشرون طالبا و طالبة من مركز اللغات في جامعة اليرموك و أربعة عشر طالبا و طالبة من مركز اللغات الجامعة الأردنية. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابية : أخطاء إملائية و تتضمن هذه الأخطاء الإملائية إهمال همزة القطع ، و الصوائت و الصوامت و الحذف و الزيادة و رسم الحروف، و إبدال موضعي حرفين متتاليين و كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء . و كشفت عن أخطاء تركيبية و نحوية و أخطاء أخرى متنوعة. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات علمية تتحرى المشكلات التي تواجه الطلاب متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها أثناء تعلمها ، عن طريق إشراك الطلاب الفعلي للإفصاح عن حاجاتهم و مشكلاتهم. كذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام التقنيات والتجهيزات المخبرية اللازمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وهدفت دراسة الطاير (1992)إلى تصميم وحدات دراسية متلفزة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية بحيث تكونت كل وحدة من عدة حلقات ، فالوحدة الأولى جعلها في تدريس الأصوات و الوحدة الثانية في تدريس المفردات و الثالثة في تدريس التراكيب اللغوية العامة . وقد توصلت هذه الدراسة إلى قلة الدراسات العلمية باللغة العربية في ميدان تعليم اللغات ، و ندرتها في مجال استخدام التلفاز في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وأهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال التلفاز، وأن هناك قصوراً متبادلاً بين المتخصصين في تعليم اللغات والقائمين على وسائل الإعلام وينبغي الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بطرق سهلة ميسرة لا تؤدي إلى انقطاعهم عما جاءوا من أجله.

واستهدفت دراسة حطيبات (1999) إلى استقصاء درجة المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة). وقد طوّر الباحث استبانة تكونت بشكلها النهائي من (55) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المشكلات المتعلقة بالطالب من حيث المهارات اللغوية، والمشكلات المتعلقة بالمواد العلمية، والمشكلات المتعلقة بالجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول اتجاهات الطلبة ومشكلاتهم في كل مهارة من مهارات اللغة العربية في مختلف مستوياتهم الأكاديمية، وحول كثير من المتغيرات المتعلقة بهم والتي لم تبحث بعد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة الجبوري (2001)إلى معرفة أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اختارت الباحثة عينة البحث من طلبة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة المستنصرية في المستوى المبتدئ للعام الدراسي (1998/1997) وكان عددهم (26) طالبا من ثماني جنسيات ، وتوصلت الدراسة إلى اللغة التي يسمعها المتعلمون ويتكلمون بها، تكون أوفر حيوية وأيسر تذكراً. وكان تأثير الألعاب اللغوية قليلاً، لأن الألعاب اللغوية تسير على نحو شفوي، واقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استخدام الفيديو في تنمية مهارات اللغة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

و هدفت دراسة عبد الحليم (2003)إلى تعرف دور البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ،و هو المؤسس لمجموعة من النظريات ، يعتمد فيه على التأمل و الملاحظة و التجريب ، ويهدف إلى تنمية رصيد منظم من المعرفة . وقد اقترح بناء البحث التربوي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الأسس التالية :

وثاقة الصلة باللغة العربية و التكامل و ترابط البحث في المستويات المختلفة و أولويات البحث و اقتران البحث بالتطوير .

و توقف الباحث عند ثلاثة أنواع من المتغيرات :

أ- متغيرات مركزية: وتضم طريقة التدريس ، وأدوات التعليم و وسائلة ونوعية المعلم .

ب- متغيرات تخص المتعلمين : وتضم العمر و الذكاء و الاستعداد و الدوافع و الاتجاهات و الخبرة اللغوية السابقة .

ج- متغيرات ذات صلة بتعليم اللغة وتعلمها: وتضم التفاعل الاجتماعي في الفصل الدراسي ، والبيئة التي يتم فيها التعليم و ناتج التعليم وتوصل إلى ضرورة أن يتجه البحث التربوي إلى بحث المتغيرات السابقة . و يرى من الدراسات السابقة أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما زال يعاني من مشكلات ،فرضها عليه الواقع ، و خلقتها ظروف الحياة السريعة ،و الحاجة ماسة إلى إجراء مثل هذه الدراسة التي تتناول المستوى المبتدئ من غير الناطقين باللغة العربية ؛ و ذلك لأن الدراسات السابقة لم تتوقف إلا قليلا جدا عند هذا المستوى ، و انصبّ اهتمامها على المراحل التالية لهذه المرحلة .و يؤمل أن يكون البحث في العلاقة بين القراءة و الكتابة مفيدا إفادة تمكن من توجيه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى المبتدئ توجيها سليما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و أن تقوم دراسات أخرى بوضع النصوص و التراكيب المناسبة في كتب غير الناطقين باللغة العربية ،إن هذه الدراسة تأمل أن تكون حجر أساس موطئ لدراسات أخرى جديدة و أن تكون منتهى للتجريب و العشوائية في تدريس غير الناطقين باللغة العربية و أن تستقر بينهم على أسس علمية واضحة .

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر الحاسوب في تعليم اللغة العربية:

استهدفت دراسة (Daily ، 1991) المقارنة بين طريقتين لتدريس الكتابة من خلال الحاسوب : طريقة التعلم التعاوني ، و طريقة التعلم الفردي تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من ضعف في الكتابة ، إذ تم توزيعهم على مجموعتين : الضابطة التي كلف كل فرد فيها بالعمل الفردي باستخدام الحاسوب ، و ذلك بعد أن تلقت تدريسا جماعيا ، أما المجموعة التجريبية فقد تلقت تدريسا بالطريقة التعاونية ، ثم طلب من كل مجموعة إنهاء ثلاث واجبات كتابية باستخدام الحاسوب . و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الكتابة ، و لصالح الطلبة الذين درسوا بالطريقة التعاونية . كما أظهرت الدراسة أيضا وجود أثر دال إحصائيا لاستخدام الحاسوب في إحداث تغيرات كمية و نوعية في كتابة الطلبة الذين يعانون من مشاكل كتابية .

قامت حمدي و عويدات (1994) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في تدريب طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة ، وإلى التعرف على مدى استيعاب الطلبة لمحتويات هذه القطع ، كما سعت إلى استقصاء أثر المستوى التحصيلي للطلبة في النتائج و قدرتهم على التشكيل و الاستيعاب ،و إلى البحث عن تفاعل قد يحدث بين هذه المتغيرات ، وقد أجريت الدراسة على عينة من (40) طالبا في الصف الثامن الأساسي من إحدى المدارس الخاصة الواقعة في محافظة عمان ، ثم توزيع العينة إلى شعبتين متساويتين و قد درست المجموعة التجريبية باستخدام الحاسوب و الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية ، ولدى إجراء التجربة ، و جمع البيانات و تحليلها توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء العينة الضابطة ،و العينة التجريبية على كل من التشكيل والاستيعاب ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء العينة الضابطة و العينة التجريبية في التفاعل بين الطريقة و المستوى التحصيلي أما تحصيل الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد كان العامل المؤثر ذا الدلالة في قدرة الطلبة على التشكيل و الاستيعاب كما بينت الدراسة أن تحسنا في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب في التدريب اللغوي قد طرأ نتيجة لجلوسهم إلى الحاسوب وتدربهم من خلاله .

استهدفت دراسة رويرت و آخرون (Royaret etal ,1994) تعرف فاعلية استخدام الحاسوب المساعد في التعليم في تدريس القراءة في إحدى الولايات الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (1278) طالبا وطالبة وتكونت العينة التجريبية من (490) طالبا تعلموا باستخدام الحاسوب لمدة ثلاثة أعوام ، وطبقت اختبارات تحصيلية قبلية وبعدية على المجموعتين . وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الضعاف استفادوا أكثر من الطلبة ذوي القدرات العالية عند استخدامهم طريقة الحاسوب المساعد في التعليم مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم .

و أجرى هاريس (Harris ،1994) دراسة هدفت إلى مقارنة طريقة الحاسوب المساعد في التعليم مع طريقة التعلم الذاتي دون الحاسوب ، و إيجاد فاعلية كل منها في تحصيل الطلبة في القراءة . تألفت عينة الدراسة من (120) طالبا في إحدى الكليات في أوكلاهوما ، وزعوا في مجموعتين : تجريبية ، ضابطة . تلقت المجموعة التجريبية دروسا باستخدام الحاسوب التعليمي بمعدل جلستين أسبوعيا ، و بواقع ساعة لكل جلسة ، بينما درست المجموعة الضابطة على ثلاث جلسات استغرق كل منها ساعة واحدة ، و لكن دون استخدام الحاسوب . استخدم الباحث اختبار (ت) و تحليل التباين الأحادي في تحليل البيانات . أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في تحصيل الطلاب يعزى إلى طريقة التدريس .

أما دراسة هواك و أخرون (Hawk etal , 1996) فقد استهدفت تقويم فعالية التعلم بمساعدة الحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية لتعليم القراءة للطلبة الراشدين ، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من (50) طالبا انضموا في جلسات تعليم فردي تحت إشراف مجموعة من المعلمين المتطوعين في مشروع (FCCAA) بولاية بنسلفانيا الأمريكية لمدة أربعة اشهر ، وتم استخدام اختبار (WRAT) لقياس التحصيل القرائي بعد انتهاء فترة التدريب للتحقق من التقدم في المستويات القرائية التي تم اكتسابها ، واختبار (EDL) المحوسب لتحديد المستوى القرائي . سهل استخدام الحاسوب عملية التعلم والتدريب ، وأضاف شعورا بالإنجاز لدى الطلبة والمعلمين .

وأما دراسة ليرو (Lerew , 1998) فقد استهدفت استخدم الحواسيب لتحسن مهارات الكتابة بين طلبة أصولهم إسبانية ذوي تحصيل متدن ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقارنة بأداء طلبة من نفس النوع يستخدمون الورقة والقلم لنفس الهدف ، وأجريت الدراسة في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية . ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من(152) طالبا ، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين : تجريبية وضابطة استخدمت المجموعة التجريبية الحاسوب لمدة (35) يوما لإكمال مهمات الكتابة باللغة الإنجليزية ، في حين استخدمت المجموعة الضابطة القلم والورقة لإكمال نفس المهام . وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الذين كانوا يستخدمون الحواسيب على طلاب المجموعة الضابطة بفارق (20%) في علاماتهم، وأشارت البيانات التي تم تحليلها إلى أن هذه التأثيرات كانت أكثر إقناعا ووضوحا بالنسبة للطلبة الذين كانت مهارتهم في البداية متدنية ، كما أن الطلاب الذين تحسنت مهارتهم أكثر ، سجلوا كذلك أكبر تحسن في ثقتهم ،وفي اتجاهاتهم العامة نحو الكتابة ، حيث إن مجموعة مهارات الكتابة بمساعدة الحاسوب قد استفادت من سهولة الوصول إلى قاعدة البيانات المحوسبة من النحو والمفردات والعبارات ، من أجل الإنشاء بشكل عام . وعززت لديهم اتجاهات ايجابية تجاه كل من النشاطات المبينة على الحاسوب ، وبالتالي زادت دافعيتهم نحو الكتابة وعززت من تطور اللغة لديهم .

وأجرى جنجولد (Gingold , 2000) دراسة استهدفت معرفة أثر برنامج تعليمي محوسب في تعرف أطفال ما قبل الروضة للحروف الهجائية ،واستيعاب المفاهيم حول الطباعة ، مقارنة بالطريقة التقليدية . شملت عينة الدراسة (139) طفلا موزعين على مجموعتين تجريبية تألفت من (71) طفلا ومجموعة ضمت(68) طفلا وكانت العينة من منطقة (ميسيسبي)التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية ، تم تدريس المجموعة التجريبية مهارات تعرف الحروف الهجائية واستيعاب المفاهيم حول الطباعة باستخدام برنامج محوسب. واستخدمت الدراسة برنامج (Waterford) المحوسب لعلم القراءة المبكرة في تدريس المجموعة التجريبية وكانت مدة التطبيق خمسة أشهر ، واستخدمت (Cly) لملاحظة تحصيل المعرفة المبكرة . وقد أثبتت الدراسة فعالية برنامج (Waterford) المحوسب لتعلم القراءة المبكرة في تنمية مهارات تعرف أطفال ما قبل الروضة للحروف الهجائية ، واستيعاب المفاهيم حول الطباعة مقارنة بالطريقة التقليدية .

وأجرت (صالح ، 2001) دراسة استهدفت بيان أثر استخدام برنامج متعدد الوسائط في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية ، واستخدمت لذلك برنامجا محوسبا ، متعدد الوسائط ، معدا من قبل المعهد العالي للعلوم التطبيقية و التكنولوجيا في دمشق ، واختارت لذلك عينتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة درست العينة التجريبية بالبرنامج المحوسب ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وبعد أن أجرت الباحثة اختبارات تحصيلية بعدية فورية ومؤجلة ، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الفوري والمؤجل وأن الطريقتين متشابهتان في أثريهما على التحصيل

واستهدفت دراسة رايجر (Rager, 1994) بحث أثر التعليم المعزز بالحاسوب على تنمية بعض القدرات العقلية، إضافة إلى التحصيل والاتجاهات باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاهات، وتوصلت الدراسة إلى التحسن في بعض القدرات العقلية لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة بيرني ونادلر (Berney and Nalder, 1996) البحث في أثر التعليم المعزز بالحاسوب على التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي درسوا بمعمل الحاسوب المحتوى المقرر عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة. و (37) طالباً وطالبة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح التجريبية عند مستوى (0.05).

وهناك دراسة أجراها واردلو (Wardlaw ، 1998) ليتبين أثراستخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل البالغين في برامج التعليم التطويرية المتعلقة بالقراءة و الرياضيات ، قارن من خلالها نتائج تحصيل الأفراد الذين حرموا من التعليم ، و الذين استخدموا الحاسوب في تعلمهم ، و نتائج زملائهم الذين تعلموا من خلال الطريقة التقليدية . تكونت العينة من (120) طالبا تتراوح مستويات قدرتهم القرائية ما بين (3.9 – 12.9) و قد وزع أفراد العينة الدراسية على مجموعتين : التجريبية التي بلغ عدد أفرادها (60) طالبا ، و المجموعة الضابطة التي تألفت من (60) طالبا أيضا ، حيث درس طلبة المجموعة التجريبية المادة التعليمية المتعلقة بالرياضيات و القراءة باستخدام الحاسوب التعليمي . أما أفراد العينة الضابطة فقد درسوا المادة التعليمية نفسها بالطريقة التقليدية . استخدم (واردلو) في تجربته اختبارا تحصيلياً ، و طبق على جميع أفراد العينة الدراسية قبل المعالجة و بعدها ، و استبانة اتجاهات وزعت على أفراد المجموعة التجريبية قبل المعالجة و بعدها . و لاختبار الفرضية الصفرية الأولى في هذه الدراسة التي تفرض عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج طلاب المجموعة التجريبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و طلاب المجموعة الضـابطة في الاختبارات البعدية المتعلقة بالقراءة و الرياضـيات ، اسـتخدم الباحث (ف) للعينات المستقلة ، وتحليل تباين الانحدار المتعدد .

و قد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصـــائيا بين نتائج المجموعتين في الاختبار البعدي الخاص بالرياضـيات . أما بالنسـبة للقراءة فقد أظهرت نتائج اسـتخدام اختبار (ف) صـحة الفرضـية الصـــفرية و كانت نتائج تحليل الانحدار المتعدد ايجابية ، و لصـــالح المجموعة التجريبية . و لاختبار الفرضـية الثانية التي تفرض عدم وجود تغيير في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحاسوب قبل المعـالجـة و بعـدهـا اســـتخدم الباحث اختبار (ف) حيث كشـــفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب التعليمي قبل المعالجة وبعدها .

وقام سـانتياغو (Santiago, 1999) بدراسة في مجال أثراستخدام الحاسوب في تعلم لغة أجنبية لدى طلبة المرحلة الأســاســية في المدارس الأســبانية والذين تتراوح أعمارهم مابين (9-12) ســنة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ثم قارن بين نتائج أداء طلبة المجموعة التجريبية البالغ عددهم (100) طالب اسـتخدموا الحاسـوب أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية و نتائج طلبة المجموعة الضـابطة الذين استخدموا الطريقة التقليدية في تعلمهم و البالغ عددهم (165) طالبا . و من خلال هذه الدراسة قام (سانتياغو) بتحليل مدى التحســن الطارئ على نتائج اسـتخدام الطلبة للمفردات النشـطة (كثيرة الاسـتخدام) . و الكامنة (قليلة الاستخدام) ، و كذلك قام بتحليل دافعية الطلبة لتعلم لغة أجنبية،وطرق الإدراك الحسي لدى كل من طلبة المجموعة التجريبية و الضـــابطة ، و قد أظهرت نتائج هذا التحليل تحســـنا في نتائج طلبة المجموعة التجريبية . كشـــفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصـــائيا بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة ، و هذا يعني عدم توافر شاهد قياسي يؤكد أن استخدام الحاسوب التعليمي ينجز تحصيلا أكاديميا أفضل .

و بـالرغم من هـذه النتيجـة يرى الباحث أن نتائج المقابلات التي أجراها مع الطلبة و مشرـــفي الســـجن أكدت ايجابيات اســـتخدام الحاســـوب التعليمي في تدريس الطلبة الذين ينضـــمون للبرامج التعليمية المنعقدة في معهد الإصلاح .

قام باتشـــلدر (Batchelder, 1998) بدراســـة في مجال أثر اســـتخدام الحاســـوب التعليمي في تدريس القراءة أظهرت الدراســـة التجريبية التي أجراها على عدد من نزلاء أحد الســـجون المشـــاركين في البرنامج التعليمي المنعقد في معهد الإصـلاح مدى فاعلية اسـتخدام الحاسوب في التدريس، إذ وزع أفراد العينة بشكل عشوائي على مجموعتين :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تجريبية درست المادة التعليمية المقررة باستخدام الحاسوب زيادة على الطريقة التقليدية ، و ضابطة درست المادة التعليمية ذاتها بالطريقة التقليدية فقط ، و استغرق إجراء الدراسة مدة (4) أسابيع ، و في خلال هذه المدة الزمنية كان أفراد المجموعة التجريبية يتلقون يوميا ساعة تدريسية باستخدام الحاسوب ، و ثلاث ساعات بالطريقة التقليدية . و قبل البدء بإجراء التجربة تم تطبيق اختبار التحصيل للاستيعاب على جميع أفراد العينة ، حيث ساهمت نتائج هذا الاختبار في تحديد الفروق بين المجموعتين في نتائج الاختبار البعدي . أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل في كلتا المادتين : القراءة و الرياضيات بين المجموعتين : الضابطة و التجريبية لصالح التجريبية .

واستهدفت دراسة وافرك (Wavrik,2000) معرفة فعالية طريقة حل المشكلات المعزز بالحاسوب في تحصيل الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة، وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى دلالة (&=0.05) مما يدل على فعالية طريقة حل المشكلات المعززة بالحاسوب على تحصيل الطلبة.

واستهدفت دراسة كامبل (Campell, 2000) معرفة أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي في مجال القراءة في مهارات التفكير الناقد لدى طلاب صفين في المرحلة الأساسية العليا في منطقة ايتوا باستخدام برمجية منهجية مقارنة بطريقة التدريس من غير مساعدة الحاسوب. أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطريقتين، ولصالح التدريس باستخدام الحاسوب.

و أجرت هديب دراسة (2001) هدفت إلى استقصاء أثر الحاسوب التعليمي بطريقتي التعلم التعاوني و التعلم الفردي ، مقارنة مع الطريقة التقليدية في التحصيل المباشر و المؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي في قواعد النحو العربي . تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي الملتحقات في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة إربد الأولى في الفصل الثاني من العام الدراسي (2001 -2002) ،وعددهن (3389) طالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرسة رابعة العدوية ، موزعات على (43) مدرسة وزعن على ثلاث مجموعات متساوية في العدد ، حيث درست المجموعتان (الأولى و الثانية) المادة التعليمية المتعلقة بقواعد النحو العربي الخاصة بالمفعول لأجله باستخدام الحاسوب ، الأولى بطريقة فردية : كل طالبة على جهاز ، و الثانية من خلال مجموعات تعاونية ثلاثية ، أما المجموعة الثالثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد درســت المادة التعليمية نفســها بالطريقة التقليدية . اســتخدمت الباحثة عددا من الأدوات منها برمجية تعليمية محوسـبة تضـمنت القواعد النحوية المتعلقة بموضـوع المفعول لأجله ، و تكونت عينت الدراسـة من (909) طالبة ، و اسـتخدم اختبار تحصيلي استخدم قبل المعالجة و بعدها لقياس مستوى أداء الطالبات و اختبارات المتطلبات السابقة .

أظهرت نتائج هذه الدراسـة عدم وجود فروق دالة إحصـائيا (& =0.05) في التحصـيل المباشر لطالبات المجموعات الدراســية الثلاث تعزى لطريقة التعلم . و عن وجود فروق دالة إحصــائيا تعزى لمسـتوى تحصيل الطالبات ، و لصالح فئة التحصيل المرتفع مقارنة بفئتي التحصيل المتوسط و المنخفض .

واسـتهدفت دراسـة سـيديلوز (Sedillos, 2002) معرفة أثر اسـتخدام الحاسـوب المسـاعد في التعليم على علامات الاسـتيعاب في القراءة لمجموعة تجريبية في صـف ريادي مقارنة بمجموعة ضـابطة درسـت بالأسـلوب التقليدي وقد أجريت هذه الدراسـة على صـفوف من مجتمع عسـكري في الولايات المتحدة الأمريكية، و اســتخدم الباحث اختبارا تحصــيلياً- بعدياً لقياس تحصــيل مجموعتي الدراســة، وأظهرت النتائج أن اسـتيعاب المجموعة التجريبية بعد التعلم بالحاسـوب كان مساوياً أو أعلى منه عند المجموعة الضابطة.

و أجرى دان (Dunn, 2002) دراسـة في شيكاغو هدفت إلى معرفة أثر تعليم القراءة بواسطة الحاســوب مقارنة بتعليمها بالطريقة التقليدية . تألفت عينة الدراســة من (141) طالبا و طالبة من الصــف التاســع الأســاسي ، و قســمت إلى مجموعتين : تجريبية مكونة من (63) طالبا و طالبة تعلمه القراءة بواســطة الحاســوب ، و ضــابطة مكونة من (78) طالبا و طالبة تعلمه بالطريقة التقليدية ، ثم اسـتخدم اختبار أيوا (Iowa) للمهارات الأسـاسـية كاختبار قبلي و اختبار التحصـيل و الإتقان (TAP) كاختبار بعدي . أظهرت نتائج الدراســة تحســنا في أداء المجموعتين : التجريبية و الضــابطة في الاختبار البعـدي مقـارنـة بـالاختبـار القبلي ، و كان هذا التحســن أكبر في المجموعة التجريبية ، كما ظهر تفوق لمصلحة الإناث ، و أظهرت نتائج الدراسة أن تعليم القراءة باستخدام الحاسوب يحسن من أداء الطلاب في الامتحانات المعيارية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستهدفت دراسة بلنزويلا (Palenzuela, 2002) معرفة أثر تعليم الكتابة باستخدام الحاسوب في التحصيل الكتابي (الإملائي) لطلاب الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام الحاسوب المساعد في التعليم، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وباستخدام اختبار قبلي وبعدي، وتحليل نتائجهما، أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

واستهدفت دراسة فارس (2003) تصميم برمجية تعليمية ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع في اللغة العربية مقارنة بالطريقة الصفية الاعتيادية، و تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستين من مدارس مدينة إربد، إحداها لذكور ، و الأخرى للإناث ، تم توزيع العينة على مجموعتين ، إحداهما تجريبية تم تدريسها من خلال الحاسوب ، و الأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية . و كل مجموعة تألفت من (30) طالبا و (30) طالبة . و لقد طبق الباحث على عينة الدراسة اختبارا تحصيلياً قبليا / بعدياً . و قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة ، ثم استخدم تحليل التباين الثنائي على الاختبار القبلي ، و تحليل التباين الثلاثي للاختبار البعدي الكلي ، و تحليل التباين المتعدد للاختبار البعدي للكشف عن الفروق في اللغة العربية ، و استخدم الباحث اختبار شافيه (Scheffeetesstt) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية ، فأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الكلي تعزى إلى طريقة التدريس ، و لصالح استخدام الحاسوب .

واستهدفت دراسة سيف (2003) بحث أثر التعليم المعزز بالحاسوب في تحصيل الطالبات في كلية التربية في اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم تصنيفهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للتعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل الطالبات، وعزت سيف فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل الطالبات إلى طبيعة هذا النوع من التعليم والذي يتميز بالعمل على المشاركة الإيجابية من قبل المتعلم مشاركة فعلية وفعالة في عملية التعليم والتعلم الخاضع لمستوى وقدرات الاستيعاب الذاتية للطلاب، زيادة على عرض المادة التعليمية في شاشات متسلسلة بإتقان تظهر فيها الألوان الجذابة والحركة والتأثيرات الصوتية، حيث تحث الطلاب وتشجعهم على التعلم وتجعلهم نشيطين متحفزين للإنجاز، بالإضافة إلى طبيعة البرمجية المعتمدة على الحاسوب والتي أتاحت للطلاب استخدام طاقاتهم الكامنة مثل مهارات البحث والتجريب والمغامرة وحب الاستطلاع من خلال استخدام تقنيات حديثة مثل الحاسوب والبرمجيات المستخدمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استهدفت دراسة الصوص (2003) بيان أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي ، و موزعين على ثلاث شعب في مدرسة ابن عباس الثانوية للبنين،وزعوا على مجموعات الدراسة عشوائيا، حيث اختيرت شعبة لتدريس البرنامج التعليمي بالحاسوب و عدد طلابها (28) و شعبة أخرى لتدريس البرنامج التعليمي دون الحاسوب و عدد طلابها (30) و شعبة ثالثة لتدرس بالطريقة الاعتيادية و عدد طلابها (27) . ولقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية.

استهدفت دراسة عبيدات (2004) بناء برنامج محو سب في علم البديع و اختبار أثره في تنمية المهارات البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، و تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي الأدبي في مديرية التربية و التعليم للواء بني كنانة ومن مجموعتين ضابطة و تجريبية و بلغ عددها (80) طالبا و طالبة .و قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والاختبار التائي (MANOVA) للفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي في المجالات والأداة عامة عند المجموعة التجريبية ، و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية بحسب الطريقة و الجنس للمجالات و الأداة عامة للاختبار البعدي . ثم استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لأثر المجموعة و الجنس و التفاعل بينهما في الاختبار القبلي .

و أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين التجريبية و الضابطة تعزى لطريقة التدريس باستخدام الحاسوب . و توصلت إلى فاعلية الحاسوب في تدريس علم البديع و تنمية المهارات البلاغية .

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة :

رصدت الباحثة من خلال مراجعة ما تم عرضه من دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية الملحوظات الآتية :

- قلة عدد الدراسات في اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام ، و عدم العثور على أية دراسة تبحث في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (المبتدئين) من خلال استخدام الحاسوب ، و من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أظهرت الدراسات ضرورة البحث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، و خاصةً في مجال المهارات اللغوية الأربع (الاستماع ، المحادثة، القراءة ، الكتابة) . مثل دراسة حطيبات (1999)، و دراسة الجبوري (2001) .

فالدراسات أظهرت ضرورة التوقف عند شكل الحرف المقدم لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (المبتدئين) بوضع الحركات القصيرة ، فكتب تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية أغفلت هذا الجانب و ضرورة تجريد الحرف المقدم لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها و استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات و عزله عن غيره من الحروف ، على أن يأتي التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت ، و تجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة .

- ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلا حتى يتوفر عدد كاف من الكلمات تعرض صورا مختلفة لعدد من الحروف يكفي تجريده بانتظام كل درس .

- ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألفبائي للحروف العربية . العبرة هنا أن يتوفر الحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة سابقة .

- ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات التي يتم من خلالها التجريد على تلك التي تعلمها الدارس و ألفها . إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين .

- ينبغي أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند تجريده صوتا أو تجريده رسما و ذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف و الصوت و الحركة .

- لان العربية تمتاز بكثرة التشابه بيمن الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحيانا أن يميز بينها و يمكن التميز بين المجموعات التالية من حيث الرسم :

أ – المجموعة الأولى : ب / ت /ث / ن / ي/ ف/ ق /ك / ل .

ب_ المجموعة الثانية : ج / ح/ خ / ع/ غ .

ج- المجموعة الثالثة : د / ذ / ر / ز / و .

د_ المجموعة الرابعة : س / ش/ ص / ض/ ط / ظ .

هـ - المجموعة الخامسة : م / هـ / أ .

و واضح أن بين حروف كل مجموعة شكلا من أشكال الكتابة . وقد ارتأت أن تكتفي بثلاثة عشر حرفا منتخبة من هذه المجموعات و هي :

أ – المجموعة الأولى : ب / ت / ك / ل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب _ المجموعة الثانية : ج / ح/ خ.

جـ - المجموعة الثالثة : د.

د _ المجموعة الرابعة : س / ض / ظ .

هـ - المجموعة الخامسة : م / أ .

تضمين البرنامج المحوسب الشدة لأنها ظاهرة من الظواهر العربية . و تعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد .

- تضمين البرنامج المحوسب المد و يقصد به كل واو قبلها ضمة مثل (يصوم) . وكل ياء قبلها كسره (يسير) و كل ألف و لا يكون ما قبلها إلا مفتوحا مثل (سار) .

- ضرورة التعليم بالحرف العربي وحده ، فهو ليس مجرد أداة اتصال . انه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه .

- أظهرت أغلب الدراسات الحاجة الماسة إلى استخدام التقنيات في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. مثل دراسة عواد (1983) و دراسة طلفاح (1984) و دراسة العزاوي (1998) و دراسة التل (1989) ، و دراسة حطيبات (1999) ، و دراسة الجبوري (2001) .

_ أظهرت نتائج أغلب الدراسات فاعلية التعلم باستخدام الحاسوب مقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس . مثل دراسة روبرت جيمس (Robert and James .1990) ودراسة رايجر (Rager.1994) ودراسة الهرش و دراسة وافرك (Wavrik. 2000) ودراسة كامبل (Campell.2000) ودراسة هديب (2001) و دراسة سيديالوز (Sedillos.2002) و دراسة بلنزويلا(Palenzuela. 2002) و دراسة فارس (2003) و دراسة هدايا (2003) ودراسة سيف (2003) ودراسة الصوص (2003) ودراسة عبيدات (2004) ودراسة حسن (2004) ودراسة الحجايا (2004) .

و تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي :

- اقتراحها برنامجا محوسباً لتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية إذ لم تجر دراسة مثيلة لها في هذا الموضوع في المملكة الأردنية الهاشمية – بحدود علم الباحثة - .

- تطبيق البرنامج المقترح من أجل إكساب مهارتي القراءة و الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من خلال الحاسوب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توجهها للمستوى المبتدئ من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها فقط ، و هو المستوى الذي تجاوزته أغلب البحوث و الدراسات .

- ندرة الدراسات التي تناولت تدريس مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام و بعدم وجود أي دراسة – في حدود علم الباحثة – تتناول تدريس مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ، باستخدام الحاسوب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

يقدم هذا الفصل عرضا للطريقة و الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق هدف الدراسة، و يتضمن منهج الدراسة ، ووصفا لمجتمع الدراسة و عينتها . و يتعرض إلى أدوات الدراسة ، و الإجراءات التي استخدمت للتحقق من صدقها و ثباتها ، و يتضمن هذا الفصل أيضا تصميم الدراسة ومتغيراتها ، فضلا عن المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات و استخراج النتائج .

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين : التجريبية والضابطة لاختبار أثر البرنامج المحوسب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأثره في إكساب مهارتي القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين غير الناطقين بها في الجامعة الأردنية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية المبتدئين من غير الناطقين بها في الجامعة الأردنية، وعددهم (22) منهم (10) ذكور و (12) أنثى. و أصبح مجتمع الدراسة هو عينة الدراسة و ذلك لقلة عدد الطلبة (متعلمي اللغة العربية غير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ). و وزعوا على مجموعتين عشوائيا مجموعة تجريبية تدرس البرنامج المحوسب ، و مجموعة ضابطة تدرس البرنامج المعتمد ، وقد كان طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة من مستوى واحد وهو المستوى المبتدئ في الجامعة الأردنية .

عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من متعلّمي اللغة العربية المبتدئين من غير الناطقين بها في الجامعة الأردنـية . و قد كانت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية مكونة من (16) طالبا و طالبة بواقع (7) ذكور و (9) إناث ، تغيب منهم ثلاثة طلاب و ثلاث طالبات لظروف السفر فأصبحت المجموعة التجريبية مكونة من (10) من الطلاب و الطالبات بواقع (4) ذكور و(6)إناث و ثانيتهما ضابطة و قد كانت مكونة من (16) من الطلاب و الطالبات بواقع (6) ذكور و (10) إناث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تغيب منهم طالبان اثنان و طالبتان اثنتان لظروف السفر . فأصبحت المجموعة التجريبية مكونة من (4) ذكور و(8) إناث . درست المجموعة التجريبية من خلال الحاسوب البرنامج الذي قامت الباحثة بإعداده و برمجته و حوسبته ثم معالجته . في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية و الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب نوع المعالجة و الجنس .

الجدول (1)

عدد الطلبة عينة الدراسة موزعة على المجموعتين التجريبية و الضابطة بحسب الجنس

المجموعة	عدد الطلبة		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية	4	6	10
الضابطة	4	8	12
المجموع	8	14	22

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات هي :

(1) البرنامج المحوسب الذي قامت الباحثة بإعداده ثم برمجته و حوسبته.

(2) اختبار لقياس مهارة القراءة لدى عينة الدراسة .

(3) اختبار لقياس مهارة الكتابة لدى عينة الدراسة .

إعداد البرنامج المحوسب:

قامت الباحثة بحوسبة المادة النظرية على برنامج العروض التقديمية (Power Point) مستخدمة لغة البرمجة (Visual Basic) ومرّ هذا البرنامج المحوسب بالمراحل الآتية:

1) مرحلة التصميم: عملت الباحثة تصميما ورقيا للبرنامج المراد بناؤه ، مراعية أسس التصميم التعليمي بشكل عام ،وأسس تصميم البرمجيات المحوسبة بشكل خاص و اهتمت الباحثة في عملية التصميم بوجود تعليمات إشارية أكثر منها رموز كتابية لتمكين متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من استخدام البرمجية بسهولة ، و لزيادة تعلق المتعلم بالبرمجية حرصت الباحثة على اختيار الألوان المناسبة و المريحة ، و توفير مؤثرات حركية مناسبة وصورا معينة على القراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واسترجاع حروف الصورة عند الكتابة و حرصت الباحثة على عرض كمية مناسبة من المعلومات على الشاشة الواحدة . و قد أُجري تقويم لهذه الشاشات من عدد من المختصين في البرمجة والحاسوب التعليمي ، و مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها و أساليبها ، و أجريت التعديلات عليه مثل : حذف بعض الصور و إضافة غيرها ، حذف كلمة ذات دلالة مجردة و إضافة كلمة أخرى ذات دلالة حسية، إضافة حركة على حرف و حذف حركة أخرى، و تغير موقع بعض الحروف ثم حوّل التصميم الورقي إلى تصميم محو سب على جهاز الحاسوب.

2) مرحلة السيناريو والحوار: تضمنت تعليمات البرمجة وكيفية استخدامها والتعامل معها،وكيفية استخدام المفاتيح الخاصة بها وشرح الخطوات والتعليمات الواجب على الطلبة اتباعها، بحيث تكون واضحة ومعروضة بطريقة منظمة. اتبعت الباحثة أثناء عرض المادة التعليمية و شرحها للمتعلم منهج التفكير الاستقرائي ،و هو المنهج الذي يستخدم للتحقق من صدق المعرفة الجزئية ، بالاعتماد على الملاحظة و التجربة الحسية ، و لأنه يحصل على النتائج نفسها بشكل متكرر ، فإنه يعمد إلى تكوين تعميمات و نتائج عامة ، فلقد ابتعدت الباحثة عن إثقال كاهل المتعلم بالشروح والإيضاحات اللفظية ، واكتفت عوضا عن ذلك بتقديم الحرف المطلوب دراسته ملونا مسموعا في فقرة ثم في كلمة ثم مجردا و بصوره الخطية الثلاث (في أول الكلمة ، ووسطها ، وأخرها) و مضبوطا بالحركة القصيرة و الطويلة حرصا من الباحثة على أن يبلغ المتعلم درجة عالية من إتقان قراءة الحرف و كتابته و هو هدف هذه الدراسة، فلا يلحظ عليه ضعف و لا خلل و حرصت الباحثة على أن يربط المتعلم ربطا تلقائيا بين الصورة والكلمة الصوتية الدالة عليها و الرمز الكتابي الدال على هذا الصوت ، و على أن يتدرب ويكتب الرموز الأبجدية في الاتجاه الصحيح (من اليمين إلى اليسار) وحرصت على أن يتعلم عددا معقولا من الكلمات تمهيدا لاستخدامها في مرحلة تالية و لقد كانت له في (المعجم) .

3) مرحلة التحكيم والمراجعة: عرضت المادة التعليمية المحوسبة على نخبة من المحكمين المتخصصين في الحاسوب(الملحق (4))، وأساليب تدريس اللغة العربية واللغة العربية لغير الناطقين بها لتحكيم البرمجية وإبداء الرأي حول مدى مطابقتها للمعايير الخاصة بتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

4) مرحلة التجريب والتعديل: اختيرت عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة لتطبيق البرمجية عليها حيث جربت الباحثة ، من أجل معرفة الأخطاء المحتملة عند تطبيقها، و كيفية التعامل معها ، و الزمن المستغرق في عرضها و لقد اختيرت العينة الاستطلاعية (13) طالبا و طالبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في مركز اللغات بجامعة آل البيت في المفرق ، و شرحت الباحثة لأفراد العينة الهدف من البرمجية و الخطوات الواجب إتباعها في أثناء العرض، و أدخل الطلاب إلى مخبر الحاسوب ،و خصص لكل طالب حاسوب ،و بدأت الباحثة استخدام الحاسوب في التدريس بحرف السين . و كانت تراقب الطلبة وتسجل الملحوظات ، و تجيب عن استفساراتهم ، وحساب الزمن اللازم للعرض وبعدها أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على البرمجية ، و نسختها على قرص مدمج ، و أنزلت مادتها التعليمية على أجهزة الحاسوب في كلية التربية بالجامعة الأردنية ، و أصبحت بذلك جاهزة للتطبيق ، الملحق (1) .وقد أرفقت الباحثة القرص المدمج بصورة نهائية مع الرسالة.

أسس بناء البرنامج :

- تعليم القراءة عملية متدرجة و نمائية.
- اكتساب المهارة اللغوية ، القرائية – الكتابية يحتاج إلى تدرب قائم على التنوع في الأداء و المحتوى.
- اكتساب مهارات اللغة يتم من خلال المنحى التكاملي .
- هنالك تداخل بين القراءة و الكتابة في مواقف التعلم و التعليم .
- هناك مؤشرات بحثية تدل على أن التكنولوجيا تسهل عملية تعلم مهارات اللغة بخاصة جوانب الكتابة و النطق .

واعتمد بناء البرنامج المحوسب على الأسس التربوية و الأسس النفسية و الأسس الاجتماعية ، و قد أخذت الباحثة بعين الاعتبار دوافع الطلبة و ميولهم و اتجاهاتهم و الفروق الفردية بينهم ، لان الطلبة هم محور العملية التربوية ولا يتعلمون شيئا إلا إذا كان له معنى بالنسبة إليهم و الشيء لا يكون له معنى بالنسبة للطلبة إلا إذا ارتبط بالخصائص النفسية (مودا ، 2001) .

و قد استقت الباحثة برنامجها معتمدة على مجموعة المفاهيم و الحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسة ن أي الأهداف و المحتوى و طريقة التدريس و التقويم ز و على مجموع المفاهيم و الحقائق و المبادئ المستقاة من دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها . و يتوقع أن يحافظ البرنامج على التراث عملا على استمرار التقاء الحاضر بالماضي و عامل أساسي لتغير هذا النظام حتى يتمشى مع المتطلبات و الطموحات اللانهائية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولان الإخراج الفني ليس عملية ترتبط بالجانب الشكلي فقط و إنما هو، بالإضافة إلى ذلك ، عملية ترتبط بشكل كبير بالجانب النفسي للطلبة ؛ فالطلبة لا يقدمون على قراءة ما تقع عليه أبصارهم إذا كانت تفتقد القيمة الفنية ، و إنما يقبلون على القراءة عندما تتمتع المادة المطلوب قراءتها بالإخراج الفني الراقي الشوق .

و استنادا إلى هذا ، فقد راعت الباحثة :

1. أن يراعى التوازن في استخدام الألوان في البرنامج ، و البعد عن الألوان الداكنة ، و الإفادة من تقنيات التجهيز المعاصر في التعامل مع الألوان ، و تغليب الألوان ذات الإشراق و الحيوية .

2 . أن تكون المادة (البرنامج) المقدم للطلبة أنيقا جذابا ، ذا طول و حجم مناسبين .

3. أن تكون لغة البرنامج واضحة و ذات حجم مناسب ، متناسقة المسافات بين الحروف و الكلمات و الأسطر ، خالة من الأخطاء المطبعية .

4 . أن تتمتع بالجودة التي تسهم في تطوير ذوق الطلبة الجمالي و الجاذبية ، التي تجلب انتباه الطلبة و جودة التعبير عن المفاهيم التي تقدم في البرنامج ، و توضيح معاني بعض المفردات و إزالة غموضها ، فكلما كانت الرسوم عظيمة الإبداع كان إقبال الطلبة على القراءة شديدا .

و لذلك اعتمدت الباحثة على استراتيجية الإتباع في الإجراءات الآتية :

- استخدام الألوان المناسبة التي تجذب أنظار المتعلمين ، و تناسب مستواه العمري و التعليمي ؛ سواء أكانت في خلفية الشاشة أم في الكلمات أم الحروف .

- استخدام الحركات المناسبة سواء أكانت في عرض الجمل أم في الحروف .

- استخدام الصور و الرموز التي تضمنتها شرائح البرنامج المحوسب .

- استخدام الموسيقا و الأصوات المرافقة .

و اعتمدت الباحثة على استراتيجية " المنطقية " و عملت على توفيرها بالإجراءات الآتية :

- التسلسل المنطقي للمهمات التعليمية ؛ يعين الطلبة على بناء حصيلة لغوية جديدة منظمة .

- التسلسل النطقي في عرض الأهداف و عرض شرائح الحرف الواحد موضوع الدرس .

واعتمدت الباحثة على استراتيجية التفكير التي تتيح للمتعلم أن يتيح فكره ، و ذلك ضمن الإجراءات الآتية :

- يطلب من المتعلم من خلال البرنامج أن يلاحظ قبل الإجابة .

- تقدم له صورا تذكره بالحرف موضوع الدراسة و بالكلمة التي تعينه على الإجابة الصحيحة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يطلب منه أن يكتب الكلمات غيبا اعتماد على بيانات سابقة .

و أخيرا اعتمدت الباحثة على استراتيجية الاعتماد على الذات ، فأتاحت الفرصة للمتعلم من خلال البرنامج أن يعتمد على ذاته و يثق بنفسه بالإجراءات الآتية :

- التنقل من مهمة تعليمية إلى أخرى ، و من شريحة إلى أخرى في البرنامج .

- سير المتعلم في طريق تعلمه حسب قدراته في البرنامج يسمح له بالإسراع أو الإبقاء أو المراجعة، يفيد في كل ذلك من التعزيز المرافق أو التغذية الراجعة .

- تقديم الأنشطة و أسئلة التقويم في نهاية الدرس

- اعتماد قواعد التعليم المبرمج و الذي تقود فيه كل خطوة إلى الخطوة الأخرى .

- اعتماد مبدأ إتقان التعلم ، فلا ينتقد الطالب من خطوة إلى الأخرى إلا بعد أن يتقنها.

- التدرج في معالجة النص من الكل إلى الجزء .

- التركيز على تنمية مهارتي القراءة و الكتابة .

- معرفة الأهداف المراد تحقيقها في كل نص قبل البدء بتدريسه .

دور المعلم :

صمم البرنامج وفق نمط التدريس الخاص ، و ما يحتاجه من معرفة جيدة لتشغيل الحاسوب و تطبيقاته ؛لذلك اتفقت الباحثة مع المعلم الذي يدرس المستوى المبتدئ في مركز اللغات في الجامعة الأردنية عينة الدراسة ، على تنفيذ البرنامج تحت إشراف الباحثة ، إذ قامت بتدريب المعلم على تنفيذه و التنقل بين صفحاته و بيان أبرز سماته ، و قد أبدى المعلم مهارة عالية في تشغيل البرنامج و التنقل بين صفحاته و قد كان المعلم موجها و مرشدا للطلبة زيادة على دوره التعليمي في عرض شاشات البرنامج المحوسب و متابعته لأداء الطلبة و كتابتهم في دفاترهم ، و قد خصص لكل طالب في المجموعة التجريبية جهاز حاسوب يتعلم من خلاله ، و تمكن الطالب من السير في التدريب على مهارتي القراءة والكتابة وفق سرعته في التعلم و قدم له تقويم فوري يقيس مدى تقدمه في مهارتي القراءة و الكتابة في نهاية كل درس ، و أتيحت الفرصة له للتعلم الذاتي و الفردي المنظم على مهارتي القراءة و الكتابة و قد أظهر الطلبة حماساً لاستخدام البرنامج ؛ فكانوا يطالبون بنسخ من البرنامج للعمل عليها خارج أوقات الدوام ، الأمر الذي حدا بالباحثة إلى الاستجابة لطلبهم في نهاية تطبيق التجربة و زود الطلبة بالبرنامج.

أما المجموعة الضابطة فقام بتدريسها معلم آخر بالطريقة الاعتيادية و في الوقت نفسه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار القراءة :

- هدف الاختبار :

هدف الاختبار قياس مدى فاعلية البرنامج المحوسب في تعليم مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية. و كان الاختبار يهدف إلى :

- قياس سرعة المتعلم في أثناء القراءة .
- قياس صحة نطق المتعلم للحروف العربية و نطقها بطلاقة .
- قياس فهم المتعلم لما يقرأ .

ولهذه الغاية احتوى الاختبار على أسئلة تقيس مدى فهم المتعلم المبتدئ لنص القراءة المعطى .

محتوى الاختبار :

احتوى اختبار القراءة على (40) كلمة و كان النص مصورا و هدفت الباحثة منه الى قياس سرعة المتعلم أثناء القراءة و صحة نطقه للحروف التي يقرأها والنطق بطلاقة الكلمة فالكلمة وقياس فهم المتعلم لما يقرأ ،ولهذه الغاية أعدت الباحثة أسئلة تقيس مدى فهمه للنص المقروء تجاب شفويا وهي أسئلة موضوعية من نوع الصح و الخطأ و التكملة .

صدق الاختبار :

تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين ، (الملحق (4)) الذين أجمعوا على مناسبة النص المعطى للطلبة ، ولم يبدِ المحكمون أي إشارة بالحذف أو الزيادة . (الملحق (2)) .

ثبات الاختبار :

تحققت الباحثة من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (13) طالبا و طالبة من جامعة آل البيت . و تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا و قد وجد أن معامل الثبات يساوي (82%). كما أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم بعد أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى ، وحساب معامل الارتباط بين العلامات في المرتين فكانت قيمته (76%) . و اعتبر معامل الثبات كافيا لأغراض هذه الدراسة ، إذ يكون معامل الثبات مناسبا للاختبارات الصفية إذا زاد عن (50%) . (أبو لبدة 1982) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح الاختبار :

تكون الاختبار من (40) كلمة و قد وزعت العلامة بالتساوي على السرعة و النطق بطلاقة و الفهم الذي أعدت له الباحثة أسئلة من نوع الصواب و الخطأ و أخرى من نوع أسئلة التكملة . الملحق (2) . وقد أعطي مجال السرعة (10) علامات وأعطي مجال النطق بطلاقة (10) علامات وأعطي مجال الفهم (10) علامات ووزعت بتساوي بين سؤال الصواب والخطأ وسؤال التكملة .

اختبار الكتابة :

- هدف الاختبار :

يستهدف الاختبار قياس مدى فاعلية البرنامج المحوسب في تعليم مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية المبتدئين غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية. و كان الاختبار يهدف إلى :

- -أداء صحة رسم الحروف .

- أداء استقامة الكتابة على السطر .

- محتوى الاختبار :

تكون اختبار الكتابة من (46) فقرة (22) منها أسئلة موضوعية من نوع التكملة و كانت كالآتي :

- أسئلة اختيار من متعدد وكانت (ج) من السؤال الأول و (هـ) من السؤال الثاني .

- أسئلة ملء فراغ وكانت (ا) و(ب) من السؤال الأول و (ا) من السؤال الثالث و(ب) من السؤال الثاني .

- الوصل وكان (ب)من السؤال الثالث.

احتوى الاختبار على (24) فقرة من نوع الأسئلة الإنشائية وكانت (ح) من السؤال الثالث .

وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات و اقترحوا تعديلات في الاختبار و يمكن إجمال أهم الملحوظات في :

- إعادة توزيع العلامة على الفقرة (أ) من السؤال الثاني من فقرات الاختبار .
- حذف بعض الفقرات ، فقد حذفت الفقرتان الثانية و الثالثة من السؤال الأول .
- ضبط بعض الكلمات ، فقد ضبط المقطع الاول و المقطع الثاني من الفقرة (ب) من السؤال الثالث .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولقد أخذت الباحثة بملحوظات المحكمين و أجرت التعديلات على الاختبار .

إعداد فقرات الاختبار :

تكون الاختبار من (46) فقرة منها (22) سؤالا في صحة رسم الحروف و (24) سؤالا في استقامة الكتابة على السطر . وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة أخذت أمثلة فقرات الاختبار من مواقع مختلفة هي : الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (بدوي ،1983) و كتاب العربية للناشئين(صيني وآخرون 1983) و كتاب أحب العربية(صيني 1983) ومن (الناقة 1401). و من خبرة الباحثة .

صدق الاختبار :

تحققت الباحثة من صدق الاختبار بعرضه بصورته الأولية ،على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، من أساتذة جامعيين ومعلمين ، (الملحق (4)) ، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول وضوح الأسئلة وسلامتها اللغوية وتوزيع العلامات .أبدى المحكمون إعادة ملحوظاتهم حول حذف بعض البدائل ، أو تعديلها ، أو إعادة صياغتها ، و ضبط بعض الكلمات و توزيع بعض العلامات أخذت الباحثة بالملحوظات و صاغت فقرات الاختبار بصورتها النهائية ، الملحق (3) . و اعتبرت الباحثة الأخذ بملحوظات المحكمين و إجراء التعديلات اللازمة مؤشرا على صدق الاختبار (عباس ، 1996) .

ثبات الاختبار :

تحققت الباحثة من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (13) طالبا و طالبة من جامعة آل البيت . وتم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وتطبيق الأختبار و إعادة الأختبار وقد وجد أن معامل الثبات يساوي (81%). كما أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم بعد أسبوعين من تطبيقه في المرة الأولى ، وحساب معامل الارتباط بين العلامات في المرتين فكانت قيمته (75%) . و عدت هاتان القيمتان كافيتين لأغراض الدراسة ، إذ يكون معامل الثبات مناسبا للاختبارات الصفية إذا زاد عن (50%) .(أبو لبدة 1982). تصحيح الاختبار :

تكون الاختبار من (46) سؤالا لكل سؤال منها نصف علامة ، و بهذا تكون النهاية العظمى للعلامة التي يحصل عليها الطالب (23) علامة .

البدء بتطبيق الاختبار :

درس المجموعتين التجريبية و الضابطة معلمان متخصصان في اللغة العربية ، و خدمة كل منهما في مجال تدريس اللغة العربية تزيد على (10) سنوات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و لقد خصص لكل طالب في المجموعة التجريبية جهاز حاسوب يتعلم من خلاله . استغرقت عملية التدريس لكلتا المجموعتين: التجريبية و الضابطة سبعة أسابيع ، و امتدت الفترة الزمنية لهذه العملية من يوم الاثنين الموافق (15/ 11 / 2004 – 10 /1 /2005) في مركز اللغات في الجامعة الأردنية .

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها.
- إعداد برنامج محوسب في اللغة العربية للمتعلمين المبتدئين من غير الناطقين بها.
- اختيار معلّم و تدريبه لتدريس مجموعة البحث التجريبية في الجامعة الأردنية .
- تطبيق الدراسة بتنفيذ البرنامج التعليمي المحوسب على متعلمي المجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة المادة التعليمية باستخدام الطريقة الاعتيادية.
- برمجة هذا البرنامج على الحاسوب وفق المستوى المبتدئ.
- إجراء الاختبار البعدي لعينة استطلاعية لقياس مهارتي القراءة والكتابة لديهم أجريت له معاملات الصدق و الثبات .

متغيرات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

البرنامج التعليمي ، وله مستويان :

- البرنامج التعليمي الذي أعدته الباحثة .
- البرنامج التعليمي الاعتيادي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتغير التابع:

تحصيل متعلمي اللغة العربية المبتدئين غير الناطقين بها في مهارة القراءة والمتمثلة في المهارات الفرعية الآتية:

(أ) السرعة.

(ب) صحة نطق الحروف .

(ج) النطق بطلاقة .

(د) الفهم.

وفي مهارة الكتابة المتمثلة في المهارات الفرعية الآتية:

(أ) صحة رسم الحروف .

(ب) استقامة الكتابة على السطر .

المتغير المعدل :

(أ) الجنس وله مستويان :

- الذكور .

- الإناث .

(ب) العمر وله مستويان :

- أقل من (25) .

- (25) فأكثر .

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الإحصاءات الآتية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المجموعة والجنس .

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية و الضابطة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفـصل الرابع

نتائج الدراســة

هـدفت هذه الدراســة إلى بناء برنامج محوســب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين بـالعربية في الجامعات الأردنية و اختبار فاعليته .ويتناول هذا الفصــل عرضــا لنتائج الدراســة وفقاً لأسئلتها على النحو الأتي :

أولا :النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما مكونات البرنامج المحوسب لتعليم القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ؟

للإجـابة عـن هـذا السـؤال قامـت الباحثة بـبناء برنـامجها المحوسب الـذي يسـتهدف تعلـيم مهـارتي القراءة و الكـتابة لغير الناطـقين باللـغة العربـية في الجـامعات الأردنـية .

مكونات البرنامج:

أ- أهداف البرنامج :

يستهدف تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية ، و يتوقع من الطلبة بعد دراستهم للبرنامج المحوسب أن :

- يميزوا بين الأحرف الهجائية العربية .
- يقرؤوا حروف الهجاء العربية مضبوطة بالحركات منفردة ومتصلة .
- يكتبوا الأحرف العربية بأشكالها المختلفة .
- يجردوا الأحرف من الكلمات التي تعرض عليهم .

ب) محتوى البرنامج :

لأن المحتوى يمثل أهمية في تعليم مهارتي القراءة و الكتابة ، فقد ارتأت الباحثة أن يحتوي البرنامج على

- الحركات القصيرة و السكون .
- الحركات الطويلة (المد) .
- اسمي الإشارة :(هذا ،هذه) .
- الـشــدة .
- الأصوات الصحيحة لثلاثـة عشر حـرفا عربـيا و هي : السـين ، والـدال ، و الـلام ، والـباء والمـيم ، والـتاء ، و الجـيم ، والحاء ، والخاء ، و الكـاف ، و الهمزة ، والضاد ، والظاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قد كانت بعض هذه الأصوات شفوية ، أسنانية ، لثوية ، غارية ، طبقية ، حلقية ، حنجرية. وقد اختلف بعضها في الخط و الكتابة فبعضها يكتب على السطر كالباء و الكاف و الضاد و بعضها ينزل عن السطر كالحاء و الميم . و لكل منها أسلوب في كتابته ، فمنها ما يكتب من اليمن إلى اليسار كالباء ، و التاء ، و الضاد ، و الجيم ، و الخاء ، و منها غير المنقوط كالميم ، و الدال ، و السين ، و اللام ، و الكاف ، و الجيم ، و الهمزة .

_ الحرف : قدمت الباحثة الحرف العربي لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بأشكاله الكتابية المختلفة ، أما شكل الحرف فقد عرض على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بأشكاله المختلفة سواء أكان في أول الكلمة أم في وسطها أم في أخرها.

وقد عرض الحرف بصورة بطيئة تتيح للمتعلم كشف حركة رسمه ، و التي تبدأ من اليمين إلى اليسار . و قامت الباحثة بكتابة نص قصير يتردد فيه الحرف موضوع الدراسة مرارا ، وراعت الباحثة السهولة و الوضوح و عدم الإطالة في النص المقدم ، و قد ضبطت حروف كل كلمة فيه ضبطا يعين على القراءة الصحيحة و الكتابة السليمة .

- عرض الكلمة ذات الحرف المدروس و الواردة في النص مضبوطة ليقرأها الطالب ويكتبها .

ج) الأساليب و الأنشطة :

وهي مجموعة من الأنشطة التي تمكن متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من القراءة و الكتابة ، و التي ينفذها الطلبة من خلال البرنامج ، تحت إشراف المعلم ، تقودهم إلى تعلم مهارتي لقراءة و الكتابة، وقد اشتمل المحتوى على :

- تدريبات تعين على تعلم القراءة .

- تدريبات تعين على تعلم الكتابة .

- قائمة بالحروف العربية الثلاثة عشر بجميع أشكالها كمرجع وتذكرة للطالب .

- الصور : انتخبت الباحثة صورا لأغلب المفردات رغبة منها في تيسير تعلم الطالب و ترسيخ فهمه واستيعابه لكل مفردة و لفظة ورد ذكرها في البرنامج المحوسب .

- المعجم : يقدّم المعجم لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها مفردات جديدة على الحرف الذي يتعلمه ، و يؤمل أن يخرج منه بحصيلة نهائية سداها قدرة لغوية من المفردات والألفاظ و الأساليب و لحمتها ثروة يومية يستخدمها أثناء تعلمه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- التقويم:

اشتمل على أسئلة ، تقيس مدى تمكن الطلبة من مهارتي القراءة و الكتابة وتزويدهم بتعزيز مباشر ، إذا كانت الإجابة صحيحة وكذلك إذا كانت الإجابة خطأ .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA)و الجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(MANOVA) عند المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة.

المجموعة	مهارة القراءة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التجريبية	السرعة	10	8.30	.82	17.910	*.000
الضابطة		12	7.08	.51		
التجريبية	النطق بطلاقة	10	8.40	.52	31.026	*.000
الضابطة		12	7.25	.45		
التجريبية	صحة نطق الحروف	10	13.50	.53	7.862	.011
الضابطة		12	12.83	.58		
التجريبية	الفهم	10	14.60	.52	0.96	.760
الضابطة		12	14.67	.49		
التجريبية	مجموع اختبار القراءة الكلي	10	44.80	2.04	19.488	*.000
الضابطة		12	41.83	1.03		

* دالة إحصائيا عند مستوى (&=0.05) Hotellings T^2 =10.123

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي لعلامات المجموعة التجريبية (التي استخدمت الطريقة المحوسبة في التعلم) في اختبار القراءة الكلي (44،80) ، و بانحراف معياري (2,04) و بلغت قيمة (ف) (19,488) ،و أما المتوسط الحسابي الكلي لعلامات المجموعة الضابطة (التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في التعلم) فبلغ (41,83) ، و بانحراف معياري مقداره (1,03) . ويلاحظ من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0,05) بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة، و لمصلحة المجموعة التجريبية ، فقد تفوقت المجموعة التجريبية في مجال صحة نطق الحروف و النطق بطلاقة و في السرعة .

و أظهر الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0,05) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية ، و متوسط علامات المجموعة الضابطة في اختبار القراءة في مجال الفهم ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (14.60) ، و بانحراف معياري مقداره (2.04) ، و بلغت قيمة (ف) (0.96) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختبار القراءة في مجال الفهم (14.67) و بانحراف معياري مقداره (0.49) .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية المبتدئين غير الناطقين بها ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA)عند المجموعتين التجريبية و الضابطة و الجدول (3) يوضح ذلك .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار MANOVA عند المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الكتابة .

المجموعة	مهارة الكتابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التجريبية	صحة رسم	10	11.80	.42	55.0	*.000
الضابطة	الحروف	12	10.33	.49		
التجريبية	استقامة الكتابة على السطر	10	9.50	.53	45.862	*.000
الضابطة		12	7.33	.89		
التجريبية	مجموع اختبار الكتابة الكلي	10	21.30	.82	97.525	*.000
الضابطة		12	17.67	.89		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (&=0.05) .

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لعلامات المجموعة التجريبية (التي استخدمت الطريقة المحوسبة في التعلم) في اختبار الكتابة الكلي (21.30) ، و بانحراف معياري (.82) و بلغت قيمة (ف) (97.525) ،و أما المتوسط الحسابي الكلي لعلامات المجموعة الضابطة (التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في التعلم) فبلغ (17.67) ، و بانحراف معياري مقداره (.89) . ويلاحظ من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ، و لمصلحة المجموعة التجريبية ، فقد تفوقت المجموعة التجريبية في مجال صحة رسم الحروف و في مجال استقامة الكتابة على السطر .

رابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة بين المجموعتين الضابطة و التجريبية تعزى لـ: أ ـ الجنس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب ـ العمر .

للإجابة عن هذا السـؤال حسـبت الباحثة المتوسـطات الحسـابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لمهارات القراءة بحسب الجنس . و الجدول (4) يوضح ذلك :

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لمهارات القراءة بحسب الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
ذكور	8	7.38	.74	1.058	.316
السرعة إناث	14	7.79	.97		
ذكور	8	7.63	.52	.473	.499
النطق بطلاقة إناث	14	7.86	.86.		
ذكور	8	13.13	.35	.004	.952
صحة نطق الحروف إناث	14	13.14	.77.		
ذكور	8	14.37	.52	4.058	.058
الفـهم إناث	14	14.79	.43		
ذكور	8	42.50	.93	1.278	.272
مجموع اختبار القراءة الكلي إناث	14	43.57	2.56		

Hotellings T^2 =.480 ح =359

يتضـح من الجدول (4) أن المتوسـط الحسـابي الكلي لعلامات الذكور في القراءة (42.50)، و بانحراف معياري مقداره (.93) و بلغت قيمة (ف) (1.278) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما المتوسط الحسابي الكلي لعلامات الإناث في القراءة فقد بلغ (43.57) ، بانحراف معياري مقداره (2.56) . يلاحظ من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) في اختبار القراءة تعزى إلى الجنس في مجالات الدراسة الأربعة (السرعة ، النطق بطلاقة ، صحة نطق الحروف ، الفهم) .

و حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لمهارات القراءة بحسب العمر . و الجدول (5) يوضح ذلك :

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار(MANOVA) لمهارات القراءة بحسب العمر.

العمر	مهارة القراءة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
أقل من (25) سنة	السرعة	10	7.80	.79	.591	.451
25 سنة فأكثر		12	7.50	1.00		
أقل من (25) سنة	النطق بطلاقة	10	7.80	.79	.023	.881
25 سنة فأكثر		12	7.75	.75		
أقل من (25)سنة	صحة نطق الحروف	10	13.10	.74	.057	.814
25 سنة فأكثر		12	13.17	.38		
أقل من (25) سنة	الفهم	10	14.70	.48	.296	.592
25 سنة فأكثر		12	14.58	.51		
أقل من (25) سنة	مجموع اختبار القراءة الكلي	10	43.40	2.01	.181	.675
25 سنة فأكثر		12	43.00	2.34		

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) بين متوسط الفئة العمرية التي أقل من (25) سنة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و الفئة العمرية التي (25) فأكثر فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للفئة العمرية التي أقل من (25) سنة (43.40) ، و بانحراف معياري مقداره (2.01) أما الفئة العمرية التي (25) فأكثر ، فلقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (43.00) ، بانحراف معياري مقداره (2.34) .

خامسا : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة بين المجموعتين الضابطة و التجريبية تعزى لـ: أ – الجنس . ب – العمر .

للإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MANOVA) لأثر الجنس و الجدول (6) يوضح ذلك .

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MAN0VA) لمهارات الكتابة بحسب الجنس.

الجنس	مهارة الكتابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ذكور	صحة رسم الحروف	8	10.88	.83	.249	.624
إناث		14	11.07	.92		
ذكور	استقامة الكتابة	8	8.13	1.36	.258	.617
إناث		14	8.43	1.34		
ذكور	مجموع الاختبار الكتابي الكلي	8	19.00	2.07	.298	.591
إناث		14	19.50	2.07		

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لعلامات الذكور في الكتابة (19.00) ، و بانحراف معياري مقداره (2.07) ، و بلغت قيمة " ف " (298.) . أما المتوسط الحسابي الكلي لعلامات الإناث في الكتابة فقد بلغ (19.50) ، و بانحراف معياري مقداره (2.07) . يلاحظ من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بين متوسط علامات الذكور و علامات الإناث في اختبار الكتابة . و يظهر من الجدول (5) أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) بين متوسطات علامات الذكور ومتوسطات علامات الإناث في اختبار الكتابة في مجالي (صحة رسم الحروف و استقامة الكتابة على السطر).إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعلامات الذكور في اختبار الكتابة في المجالين ما بين (8.13 – 10.88) ، و بانحرافات معيارية تراوحت مابين (1.36 – .83) و تراوحت قيمة (ف) ما بين (249.- 290.) ، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية لعلامات الإناث في اختبار الكتابة في الكتابة ما بين (8.43 – 11.07) ، و بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.34 – .92) ، و كلها تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث .

و حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار (MAN0VA) لمهارات الكتابة لأثر العمر و الجدول (7) يوضح ذلك .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار(MANOVA) لمهارات الكتابة بحسب العمر.

العمر	مهارة الكتابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أقل من (25)	صحة رسم الحروف	10	10.90	.88	.232	.635
(25) فأكثر		12	11.08	.90		
أقل من (25)	استقامة الكتابة على السطر	10	8.00	1.25	1.063	.315
(25) فأكثر		12	8.58	1.38		

Hotellings T^2 =.328 ح = .572

و يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) يعزى إلى العمر بين متوسط الفئة العمرية التي أقل من (25) ، و الفئة العمرية التي (25) فأكثر ، فلقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للفئة العمرية التي أقل من (25) ، (10.90) ، و بانحراف معياري مقداره (.88) . أما الفئة العمرية التي 25 فأكثر ، فلقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (8.58) ، و بانحراف معياري مقداره (1.38) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج و التوصيات .

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة . في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت إلى بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية و اختبار فاعليته ، كما تضمن هذا الفصل التوصيات التي اقترحتها الباحثة في ضوء نتائج الدراسة .

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما مكونات البرنامج المحوسب لتعليم مهارتي القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال التوصل إلى بناء برنامج محوسب مقترح (الملحق (1)) ، يمكن من خلاله تعليم مهارتي القراءة و الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية ، إذ جاء إجماع المحكمين على هذا البرنامج في صورته النهائية على أهميته و فاعليته في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة و تعليمها لدى هؤلاء المتعلمين و يمكن أن تفسر هذه النتيجة باحتواء البرنامج على ـ الحركات القصيرة و السكون ــ الحركات الطويلة (المد) ــ أسماء الإشارة ــ الشدة ـ الأصوات الصحيحة لثلاثة عشر حرفا عربيا وهي : السين و الدال و اللام و الباء و الميم و التاء و الجيم و الحاء و الخاء و الكاف و الهمزة و الضاد و الظاء .

و قد ركز البرنامج المحوسب على مهارتي القراءة و الكتابة دون سواهما من مهارات اللغة ، فأهم ما اعتنى به البرنامج إجادة أصوات اللغة العربية و إظهار الحروف من مخارجها ، و التعود على العادات اللغوية الصحيحة ، و إكساب المهارات الأساسية في التدريب على الأصوات و استعمال المفردات و الحركات القصيرة و الطويلة و توظيفها في معرفة القراءة و الكتابة .

وأكد البرنامج على أن اللغة كل لا يتجزأ ، ووحدة متصلة ، ينبغي أن تترابط مهاراتها و عناصرها بعضها ببعض .

وربط البرنامج المحوسب المتعلم بالمعجم ليعتاد استخدامه و ذخر كلمات و مفردات تعينه على تعلم مهارتي القراءة و الكتابة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وابتعد البرنامج عن الترجمة و عن استخدام اللغة الوسيطة عند اللفظ و حين الكتابة .

وقدم البرنامج المحوسب فرصة التدريب و التكرار و التنويع مما أبعد متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها عن الإرهاق الذهني و عن مكابدة الحافظة مما سهل الأمر على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها .

وأمكن البرنامج متعلمي اللغة العربية من القراءة و الكتابة لتكون انطلاقته صحيحة في تعلم اللغة العربية .

وأثرى حصيلة الطالب اللغوية بمفردات اللغة العربية المتنوعة في الرسم الخطي فقد أعطي الطالب مفردات يبدأها الحرف و أخرى يتوسطها و أخرى يكون في أخرها، مما أدى إلى تمكن الطلبة من الحروف قراءة و كتابة .

و قد تميز البرنامج المحوسب (أداة الدارسة) بمنطقية العرض و التسلسل فيه ، و مراعاة مبادئ التعلم و التعليم ، و معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات ، و مراعاة الأسس النفسية و التعليمية و التقنية في عملية تنظيم شاشات البرمجية ، مما انعكس ايجابيا على أداء الطلبة وتحصيلهم . و رغم أن نسبة من أفراد عينة الدراسة ،قد ألفت الحاسوب و خاصة المحمول منه (lap top) ،إلا أن البرمجية التعليمية التي قدمتها الباحثة للمجموعة التجريبية أثارت انتباه الطلبة الذين اعتادوا استخدام الحاسوب في معظم دراساتهم و كانت دراستهم للغة العربية محوسبة أمرا مشوقا و يمكن القول أن التفاعل الواضح بين الطلبة و البرمجية التعليمية ، فالطالب يستقبل المعلومات و يسجل استجابته ، ثم تعطى له تغذية راجعة للتحقق من صحة استجابته ، فيعزز إن أصاب و يعيد المحاولة ثانية و ثالثة و ربما أكثر عندما يخطئ ، مما أدى إلى اكتساب متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المحتوى اكتسابا عميقا ،كذلك ربط الدرس مع المؤثرات الحركية و الصوتية و اللونية فاختيار الألوان المناسبة للخطوط ، و الخلفيات المريحة للشاشات ، و الصور المؤدية للغرض الذي وضعت من أجله ، ورفد متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بأصوات الأبجدية العربية الميسرة انعكس ايجابيا على تعلمهم و كان عاملا من العوامل التي قد يعزى إليها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب مهارة القراءة .

و قد أدى البرنامج المحوسب إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (عينة الدراسة) و يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف الخاصة للبرنامج المحوسب ،و الأسباب السالفة الذكر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و هذا يعني أن الهدف الرئيس من إجراء هذه الدراسة قد تحقق و هو بناء برنامج محوسب بهدف تعليم مهارتي القراءة و الكتابة و اختبار فاعليته لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعة الأردنية .

و ترى الباحثة أن فاعلية البرنامج يمكن أن تتأتى من جملة اعتبارات :

1- إعطاء البرنامج المحوسب الطلبة فرصة جيدة و أفضل للتعلم من الطريقة الاعتيادية ، إذ إنه يقوم على تقديم المادة التعليمية على هيئة خطوات موجزة و متسلسلة .

2 – عرض البرنامج المحوسب للمادة التعليمية بطريقة مكثفة و مركزة على الحرف موضوع الدراسة قراءة و كتابة عرضا شاملا متنوعا ، و هذا قد يعمل على ترسيخ المادة المتعلمة لدى الطلبة الأمر الذي يسهلها عليهم و يبلغهم فهمها ، و هذا قد يزيد من تحصيلهم العلمي .

3 – البرنامج المحوسب الذي أعدته الباحثة فيه ما يثير الانتباه و يبعث التشويق و الميل نحوه ، و هذا قد يزيد التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين درسوا بالطريقة المحوسبة .

4 – تلبية البرنامج المحوسب و لحاجات المتعلمين ، الذين يحتاجون التكرار و الإعادة و الممارسة بعيدا عن التردد و الخجل .

5 – تقديم البرنامج المحوسب فرصة التعلم بالممارسة ، يؤدي إلى رفع نسبة التعلم لدى الطلبة و يعمل على تجويده .

ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية (التي استخدمت الطريقة المحوسبة في التعلم). و متوسط علامات المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية و لمصلحة المجموعة التجريبية . مما يدل على أن البرنامج المحوسب قد أدى إلى إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (عينة الدراسة) .

و يمكن أن يعزى إلى البرنامج الذي لم يحتو على كلمات من لهجة خاصة أو لهجة عامية عربية معينة فكان باللغة العربية الفصيحة .

و لأنه يلائم اهتمامات الدارسين و ميولهم و أعمارهم ، فلم يقدم نصا بالمهانة و استصغار تفكيرهم . و قد احتوى النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و لم يرد في البرنامج ما يتعارض مع قيم الطلبة أو يمتهن ثقافتهم ، و يعود إلى عناية البرنامج و اهتمامه بالمهارات الميكانيكية في القراءة و العقلية معا. و قد اعتنالبرنامج المحوسب بتدريس متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بهاعلى ألفة الأصوات العربية (عينة الدراسة) أي وصلهم بالأصوات العربية بالشكل الذي ينفي استغرابه لها عند سماعه إياها . و كذلك تمييزها عن غيرها من لغاتهم . و فهم دلالاتها و الربط بينها و بين ما تدل عليه من مسميات.

و قد درب البرنامج المحوسب على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا . فليس الهدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إتقانها . إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين : و أحد الوجهين يتمثل في القدرة تميزها عند الاستماع إليها . و ثاني الوجهين يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها . و قد انصب اهتمام البرنامج على بناء أساس للثروة اللغوية و تعريف الدارس ببعض التراكيب البسيطة ، فقد المتعلم على ان يدرك العلاقة بين صوت الكلمة و شكلها بعد ذلك . فيتيسر بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت و الرمز المكتوب .

و يمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية في الأداة عامة إلى اعتناء الباحثة بإيراد اللفظ السهل المألوف الدقيق المعنى بعيدا عن المعاني المجازية حتى يناسب متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المبتدئين ، و حرصها على التراكيب القصيرة تسهيلا على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها و ابتعادها عن ضمائر الغيبة و الجمل الفرعية مثل الحال و الصفة و بعض المكملات . و مراعاتها للفروق الفردية لدى المتعلمين ، فلم يتوقف عند حدود المفردات الشائعة. و إعداد الباحثة لتدريبات قرائية ملتزمة بالمفردات السهلة المألوفة ، فالتدريبات لا تقدم للطالب ألفاظا جديدة فحسب، إنما تدعوه إلى التفكير في كيفية استخدامها ، و ربطها مع بقية ألفاظ الدرس و ألفاظ المعجم ، فتعلم اللغة العربية و إتقان القراءة لا يقوم على معرفة أكثر عدد ممكن من الألفاظ ، إنما على استخدام عدد قليل منها في تراكيب عديدة معبرة و بهذا يخرج المتعلم من رتابة التلقين و الإعادة إلى طور الخلق و الابتكار و الإتقان. و يمكن أن يعزى هذا التفوق أيضا إلى فاعلية البرنامج المحوسب ، و ذلك لما للحاسوب التعليمي من مزايا ، ففي الحاسوب إمتاع وجدة ، كما أن التعليم بالحاسوب يحقق ايجابية الدارس ، أي التفاعل بينه وبين المادة التعليمية فالدارس لا يشرد و لا ينصرف بتفكيره عن الدرس كما يحدث في التعليم الاعتيادي (حمادة ، 1987) ، فالدارس وفق التعليم بالحاسوب يطلع على المادة التعليمية بآلية ميسرة و يمكنه ممارسة تعلمه وفق قدراته الفردية بعيدا عن التردد و الخجل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و اســـتخـدام الحـاســـوب يلبي حـاجات المتعلم و يدفعه برغبة إلى التعلم ، و قد أتاح هذا البرنامج المحوسـب الذي قامت الباحثة بتخطيطه و تنفيذه أتاح الفرصـة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها قراءة الأصـوات و المفردات قراءة صحيحة خالية من اللحن أو اللكنة ، فلقد درب متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها على القراءة ، و احتوت شرائح البرنامج المحوسـب أنواعا متعددة من الأشكال المطلوبة كتدريبات الحركات القصـيرة و الطويلة كذلك كانت التدريبات تنحو منحى شفهيا فيحوّل المادة الصماء الجامدة إلى مادة نابضــة بالحياة و الحيوية و الحركة الدائبة . فاللغة إذا جرت على اللســان صــحيحة سـليمة اكتسـبت مرونة عند الاتصـال و صـارت طيعة في مظهرها الشـفوي و الكتابي . و قد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصــائية عند مســتوى الدلالة (&=0.05) بين متوســط علامات المجموعة التجريبية ، و متوســط علامات المجموعة الضــابطة في اختبار القراءة في مجال الفهم إلى اهتمام الطلبة بالمعنى و استخلاصه و تركيزهم على خلاصة المعلومات السياقية و هذا يتفق مع دراسة (جاد ، 2003) التي أثبتت أن القراءة التي تكون من أجل الفهم تصـبح أكثر سرعة و سـلاسـة لدى الشـباب الذين هم أكثر اهتماما بالمعنى . و قد يعزى إلى أثر التدريب على اســتخدام الكلمات و بناء معاني المفردات و المفاهيم و تنشـيط الخلفية المعرفية لدى المجموعتين التجريبية و الضـابطة (جاد،2001) . وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبيدات (2004) و حسن (2004) و فارس (2002) و الصوص (2003) ،و سيديلوز (Sedillos،2003) و دان (Dunn ،2002) و كـامبـل (Campell ،2000) وتتعـارض مع نتيجة كل من : حمدي و عويدات (1994) و ؛ باتشــلدر (Batcholder ،1998) و واردلو (Wardlaw ،1998) وهديب (2001) .

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ؟

فقد اشبع البرنامج رغبة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في تعرف الشكل المكتوب بالرموز اللغوية . و ذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج و إحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها .

تدعيم طريقة نطق الحروف و الكلمات و الجمل . و ذلك بتمكين متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من ممارسة نطقها منفردا . فلقد تعرف متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها طريقة نطق كلمات لم ترد في النص فشعر بشيء من القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها و نطقها و قرأتها . و ذلك قبل الشروع في كتابتها . فالكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قد اعتنى البرنامج بمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها عندما تدرج في تعليم الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس فالبرنامج بدأ برسم الحروف ثم نسخ بعض الحروف مشكولة و بعض الكلمات و قد قدم البرنامج فرصة كبيرة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها عندما جعل النسخ تحت إشراف معلمهم الذي يقوم بتدريسهم .

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) بين متوسط علامات المجموعة التجريبية (التي استخدمت الطريقة المحوسبة في التعلم). و المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في التعلم و لمصلحة المجموعة التجريبية . و هذا يدل على أن البرنامج المحوسب قد أدى إلى تنمية مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (عينة الدراسة) . و يمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية في الأداة عامة إلى فاعلية البرنامج المحوسب و إلى اعتناء البرنامج و تركيزه على صحة كتابة الحروف و جودة الخط و إكساب عادة الكتابة من اليمين إلى اليسار و من أعلى إلى أسفل ، و كذلك عناية البرنامج بإملاء كل حرف من الحروف المدروسة . فالتمييز بين الحركات القصيرة و الطويلة و معرفة الشدة و الحروف المشددة ما هي إلا صعوبات خاصة بالقراءة ، فقد سعت هذه الدراسة ببرنامجها المحوسب إلى تذليل صعوباتها ، وعلاج بعض مشكلات الكتابة و الاعتناء بالحروف التي تتعدد أشكالها بحسب وضعها في الكلمة و بالحروف التي تتصل بغيرها و بالحروف التي لا تتصل بغيرها و الاعتناء بالنقط و الضبط بالحركات القصيرة . فباستخدام الحاسوب استطاع متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها تكرار الحروف و الكلمات ما أرادوا ، دون محاكاة لأحد، و كان لهم ذلك بقراءة الكلمات التي تحوي تلك الأصوات و يمكن أن تعزى أيضا إلى الأسباب نفسها التي ذكرت عند مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبيدات (2004) وحسن (2004) الصوص (2003) وسيديلوز (Sedillos،2003) وفارس (2002 ودان (2002، Dunn) وهديب (2001) وباتشلدر (1998، Batcholder) واردلو (1998، Wardlaw) ، وتتعارض مع نتيجة كل من : حمدي و عويدات (1994) و هاريس (1994، Harris) والعذاربه (1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية تعزى :

أ - للجنس في القراءة .

ب- للعمر في القراءة .

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) تعزى إلى الجنس في اختبار القراءة . و قد يعود سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الذكور و علامات الإناث و بين متوسط علامات الفئة العمرية التي أقل من(25) سنة ، والفئة العمرية التي (25) فأكثر إلى اعتماد الطلبة على المحاكاة و التكرار في التعلم في كلتا المجموعتين و تكوين الطلبة في كلتا المجموعتين افتراضاتهم عن اللغة ، فالكلمات التي يتعلمها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها محدودة في المجموعتين ، و لكن اهتمام الطلبة و رغبتهم في التعلم أظهر جديتهما فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بينهما .

و قد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) تعزى إلى العمر في اختبار القراءة ، و قد يعود سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأسباب نفسها المذكورة أعلاه زيادة على عنصر الحيوية المتوافر في الفئتين العمريتين في المجموعتين التجريبية و الضابطة .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كنانة (2003) ، ودراسة فارس (2003) ، و دراسة عبيدات (2004) ، و دراسة حسن (2004) ، و دراسة انتصار (2004) .

خامسا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية تعزى :

أ - للجنس في الكتابة .

ب- للعمر في الكتابة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (& = 0.05) تعزى إلى الجنس في اختبار الكتابة . و قد يعود سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يبين متوسط علامات الذكور و علامات الإناث إلى أن أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة هم من متعلمي اللغة العربية المبتدئين ، الذين لا يعرفون الرموز الكتابية إطلاقا أو يعرفونها معرفة بسيطة و يخلطون بين المتشابه منها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و أنهم لا يعرفون الكتابة غير أنهم قد يتمكنون من نقل الكلمات المرئية فقط من غير إدراك للخصائص اللغوية للكلمات التي أمامهم ، و عدم معرفتهم لأثر النحو في اللغة العربية و هذا ينطبق على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة من كلا الجنسين و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (&=0.05) تعزى إلى العمر في اختبار الكتابة ، بمعنى أنه لم تتفوق إحدى الفئتين العمريتين على الأخرى في كلتا المجموعتين : التجريبية و الضابطة في التحصيل . و قد يعزى ذلك إلى أن أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة هم من متعلمي اللغة العربية المبتدئين الذين يتعلمون مفردات محدودة ، لأن المتعلمين مهما كانت أعمارهم يقلدون ما يعرض عليهم ، فلا يظهر الفرق بينهم واضحا لأنهم يتعلمون مفردات محدودة رغم تباين أعمارهم . وتتفق هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة كنانة (2003) ، ودراسة فارس (2003) ، و دراسة عبيدات (2004) ، و دراسة حسن (2004) ، و دراسة انتصار (2004) .

التوصيات

توصي الباحثة بناء على نتائج الدراسة بما يأتي :

1 . دعوة الجامعات الأردنية لاستخدام برنامج تعليم مهارتي القراءة و الكتابة المحوسب للمستوى المبتدئ المستخدم في هذه الدراسة في مراكز اللغات فيها و اعتبار هذا البرنامج نواة لبرمجة المستويات التي يدرسها متعلم اللغة العربية غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية .و إلى تدريب المعلمين القائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على تصميم البرامج التعليمية و استخدامها في التدريس في مختلف مستويات الطلبة .و إلى التنسيق فيما بينها للإفادة من خبرات بعضها البعض للاتفاق على الأسس و المبادئ و الطرائق للخروج بمنهج متميز لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

2 . دعوة الجامعات الأردنية إلى الاتفاق على أسس الاتصال الشفهي و التحريري المقدم لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ثم تحويلها إلى برامج محوسبة

3 . تحديد المهارات الفرعية الخاصة بالقراءة للمستويات المختلفة و تحديد مهارات الكتابة للمستويات المختلفة لتكون هذه الهارات اساسا لبناء البرامج و منطلقا للتدريس و التقويم .

4 . إجراء دراسة لتعرف أثر برنامج محوسب في تنمية مهارتي الاستماع و الحديث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ، و إجراء المزيد من الدراسات المشابهة التي تبحث بفاعلية البرامج المحوسبة في تعليم القراءة و الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية في المستويات الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القران الكريم .

أبو لبدة ، سبع محمد (1982) .مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي . ط 2 ، الجامعة الأردنية : كلية التربية .

أحمد، عبد السميع محمد (1980). طلاب العربية غير الناطقين بها ومشكلاتهم وتجربة كلية الألسن. السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين. ج3. ص. 177-181.

أحمد، يحيى (1978). حول بناء العربية. وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج (1). جامعة الكويت. كلية الآداب. ص. 111 – 157.

إسماعيل ، علّي إبراهيم عبد الله (2003) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب و اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة

بدران ، محمد محمود (1992) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا و تجارب .تونس.

بدوي، السعيد محمد، ويونس. فتحي علي. (1983). الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.ج1. تونس.

التل، عائشة أحمد محمد (1989). تحليل الأخطاء الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، كلية التربية.

جاد ، محمد عبد المطلب (2001) . أثر التدريب على القراءة الإبداعية في التنمية البشرية: تنمية التفكير، الابتكار ، وتحسين الحلول الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تجريبية) ، مجلة كلية التربية . جامعة طنطا . مجلد 1 العدد 30 .

جاد ، محمد عبد المطلب (2003) . صعوبات التعلم في اللغة العربية ، ط 1 عمان الأردن .

الجبوري، سامية كاظم سهيل. (2001). أثر الألعاب اللغوية في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، كلية التربية.

جقمقجي، جودت (1978). المراكز الثقافية والتعليمية: إنشاؤها وتطويرها. السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج 3. ص. 177 – 183.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جنزولي، رياض (1401هـــ). قدرات اللغة العربية والعقبات التي تعترض الدارسين. وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج 2. ص. 11 – 127.

الحجايا ، نايل محمد سليمان (2004) فاعلية برنامج محوسب لتنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن .أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية . عمان .

حسن ، أسعد مصطفى (2004) . بناء برنامج محو سب في النحو والصرف ، وأثره في التحصيل و فاعلية الذات لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأدبي .أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية . عمان .

الحطيبات، عبد الرحمن عبد الحافظ (1999). المشكلات التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس. رسالة ماجستير منشورة.

حمادة ، إبراهيم (1987) . الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى غير الناطقين بها ، عالم المعرفة .

حمدان ، محمد زياد (1988) . التربية الالكترونية وسيلة مقترحة لمواكبة العصر وتطور الإنسان الناجح للحاضر و المستقبل ، التربية الجديدة ، عدد 44 ، السنة 15 .

حمدي ، نرجس (1989) . أثر استخدام أسلوب التعليم عن طريق الحاسوب في تحصيل طلبة الدراسات العليا و اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب التعليم ، دراسات مجلة العلوم التربوية، مجلد 16، عددها 6 ص .81-95 .

حمدي ، نرجس ، عويدات ، عبد الله (1994) . اثر استخدام استراتيجية التدريب والممارسة المحوسبة، في قدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة ، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع ، دراسات مجلة العلوم التربوية ، مجلد 21 ، (1).

الحيلة ، محمد محمود (1998) . تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ط (1) .

خصاونة، توفيق جبر (1988). المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، دائرة التربية.

خليفة ، عبد الكريم (1988) : وقائع ندوة الازدواجية في اللغة العربية مطبعة الجامعة الأردنية ص.10.

زيتون ، كمال (2002) . تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات و الاتصالات ،عالم الكتب، القاهرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ساسي، يوسف سعيد ، والشواشي ، توفيق الصادق (1978). أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر: أسبابها، معالجتها. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج (2). ص. 213 – 306.

سلامة ، عبد الحافظ محمد (1996) . وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم ، ط1 ، دار الفكر لطباعة و النشر و التوزيع ، عمان .

سيف، خيرية رمضان (2003). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. فاعلية التعلم المعزز بالحاسوب على تحصيل طالبات كلية التربية الأساسية المعتمدات و المستقلات عن المجال ألإدراكي و اتجاهاتهن نحو الحاسوب بالكويت . العدد(8) ص. 41 – 65.

الشلقاني ، عبد الحميد (1978). السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها . الرياض . ج (3) .

صالح ، بشرى موسى (2001) . نظرية التلقي ، أصول و تطبيقات ، ط1 ، المركز العربي ، بيروت .

الصالح ، صبحي (1976) . دراسات في فقه اللغة . ط 6 ، دار العلم للملايين ، بيروت ص. 364.

صيني ، محمود إسماعيل (1985) . وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية . ج(2) .

صيني ، محمود إسماعيل و عبد العزيز ، ناصف مصطفى و حسين ، مختار الطاهر (1983) .العربية للناشئين منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية ج(1) ، وزارة المعارف المملكة العربية السعودية.ط1 .

صيني ، محمود إسماعيل (1983) . أحبُّ العربية منهج متكامل في تعليم العربية للصغار الناطقين باللغات الأخرى ج(1) ط1 . مكتب التربية العربي لدول الخليج .

الصوص، سمير عبد السلام محمد (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية / عمان.

الطاير، عبد الله موسى (1992). تجربة التلفزيون السعودي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين "بين الواقع و المأمول". ط 1العبيكان .

طعيمة ،رشدي أحمد (1997) . المدخل الإتصالي في تعليم اللغة جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان / مسقط .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طعيمة ، رشـدي احمد (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأسـاليبه . الرباط : المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ابسكو).

طعيمة ، رشــدي ، ومناع محمد (2000) . تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب . ط(1) دار الفكر العربي .

طلفـاح ، علي (1984). منهج اللغـة العربيـة للمبتـدئين الأجانب في الأردن _ تحليل و تقويم . رسـالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، الخرطوم .

عباس ، فيصل (1996) . الاختبارات النفسية و تقنياتها و إجراءاتها . بيروت : دار الفكر العربي .

عبد الحليم ، أحمد المهدي (2003) . أشتات مجتمعات في التربية و التنمية . ص. 267- 394. ط1.دار الفكر العربي ، القاهرة .

عبد الخالق، غسـان إسـماعيل (1997). وقائع حلقة النقاش الأولى حول تطوير أسـاليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة فيلادلفيا، ص. 14 – 23.

عبد الله ، عمر الصديق (1985) . وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . دراسة في طرائق تعليم اللغة الأجنبية ج 2 ص. 129 – 159 .

عبد الموجود ، محمد عزت . (1404) . محاضرات في تعليم اللغة العربية ألقيت على طلاب الدراسـات العليا في قسـم تأهيل معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية في الرياض .

عبيدات ، يوسـف محمد المثقال (2004) . بناء برنامج في علم البديع و اختبار أثره في تنمية المهارات البلاغيـة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن .أطروحة دكتوراه غير منشـورة .جامعة عمان العربية / عمان .ص. 367 _ 442 .

العذاربه ، عبد المجيد (1992) .أثر التدريس بطريقة النصـوص المتكاملة على تحصـيل طلاب الصـف الأول الثانوي في مادة البلاغة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

العزاوي ، خلف فـاروق (1999) .اسـتخـدام المختبر اللغوي لتـدريس برنـامجين لغويين في تعليم اللغة العربيـة لغير النـاطقين بها . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشـد) أطروحة دكتوراه غير منشورة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العصـيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم (1422) . أسـاسـيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .معهد تعليم اللغة العربية ــ الرياض ص.273 - 414 .

العقيلي ، عبـد العزيز محمـد (1996) . تقنيـات التعليم و الاتصـال ط2 الثـانيـة / المملكـة العربيـة السعودية، الرياض ص. 499 _ 524 .

عواد، محمد أمين (1983). اللغويات وتدريس التراكيب في اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة أبحاث اليرموك. المجلد الأول. العددان (1)و(2)، ص.61 - 75 .

فارس، عبد الإله عقلة (2003). تصـميم برمجية تعليمية ودراسـة أثرها في تحصـيل طلبة الصف السابع الأسـاسي في مادة اللغة العربية وفروعها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

قطامي ، يوسف (1989) . سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي ، عمان ، دار الشروق .

المصـطفى ، نسرـين فيصـل محمد (2002). أثر اسـتخدام طريقة التدريس بالحاسـوب في تحصيل طلبة الصـف التاسـع الأسـاسي في مبحث الفيزياء و اتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك .

كنانة ، محمد سـلمان (2003) . أثر اسـتخدام حقيبة تعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : الجامعة الأردنية .

المناعي ، عبد الله سـالم (1995) . التعليم بمسـاعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية ، حولية كلية التربية، جامعة قطر ، عدد (12) ، ص .440 .

منصـــور، أحمـد حامد (1986) . تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري ، الكويت . ص. 76 - 113. مودا ، رحمـت عبـد الله (2001) . الكتـاب المـدرسي في تعليم اللغـة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا . محاولة في بناء معايير خاصـة لانتقاء النصوص . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة اليرموك .

الموسى ، عبـد الله بن عبـد العزيز (2002) . اسـتخدام الحاسـب الآلي في التعليم ،ط2 ، مكتبة الغد ، الرياض .

النجار ، إياد و الهرش ، عايد و غزاوي ، عمرو و النجار ، مصلح (2002) . الحاسوب و تطبيقاته التربوية . عمان : مركز النجار .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الناقة، محمود كامل (1401هـ). خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ج (2). ج (2). ص. 237-283.

هدايا، سماح (2003). اللغة العربية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في تدريسها. رسالة المعلم. المجلد 42، العدد (1)، ص. 24 – 29.الأردن .

هديب، بثينة محمد (2001). أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الفردي من خلال الحاسوب في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي. لقواعد النحو العربي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الهرش ،عايد وغزاوي ، محمد رياحين ، حاتم (2003) . تصميم البرمجيات التعليمية و إنتاجها و تطبيقاتها التربوية . ط1 ، اربد : مطبعة الحرية .

اليوزباشي ، انتصار محمود كامل خليل (2004) .اثر استراتيجيتين لتعلم القراءة في استيعاب طلبة الصف السادس الأساسي و اتجاهاتهم نحوها . رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعة عمان العربية . عمان .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Batchelder , J .S (1998) . Effects of Computer – Assisted Instruction on Male Inmate Math and Reading Achievement Scores **.** (PHD , The University of Southern Mississippi , 1998) . **Dissertation Abstracts International ,58(8)**p.2955 .

Berney, T. and Nadler, H (1996): Charting a course: social studies for the 21th century: **A report of the curriculum on social studies in the high school.** National council for the social studies. Rear book, Washington DC.

Cattegno, c . **" The Silent Way "** . In J . Oller and Patricia Richard – Amato (eds) . (1983) Methods that work : As morgaspord of Ideas for language Teachers . Cambridge, Mss: New Bury House.

Dailey ,E,M,(1991) **The Relative Efficacy Of Cooperative Learning Versus Individualized On The Written Performances Of Adoles Cent Student With Writing Problems (EDD)** The Johns Hopkins University Dissertation Abstracts International 52(7)p_2491.

Dunn, carol Ann (2002) . **An Investingation of the Effects of Computer – Assisted Reading Instruction Versus Traditional Reading Instruction on Selected High School** Freshmen ,DAI – A62 / 09 .

Gingold , Cynthian Jane (2000) : A comparison of the Impact a Computer – Based program with the Impact of Traditional Methods on Emergent Reading

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Skills of Pre kindergarteners , Delta Statue University , **DAI** – A 61\03 .

Grant , N.(1989) . **Making the Most of Your Text book .** London Long man .

Harris , Gail (1994) A study of computer Assisted Instruction for Reading Achievement in college Reading Improvement course (ED,university of Rrkkansas 1993) . **Disscrtation Abstracts International** ,54(7) ,p . 234290 .

Hawk , kim & others(1997) : **Computer Assisted Reading Instruction for The Adult Learner** , Sam Houston state University ED405510 .

Hirschbun , K. (1980). The need for Computer literacy and computer Applicition the nation class room . **Journal of Education Technology Systems No.** 39, PP 183 -191.

Lado, R(1988)**. Teaching English Across cultures** . NewYork : McGraw – Hill , 1988.

Lerew , Emma Licano (1998) : The Use of Computers to Improve Writing Skills Among Low - Achieving Hispanic students . **DAI -** A 59/01 .PP 141 - 150.

Mueller, M., G. McCavana, M. Ramsden and S. Shelly. (1985) **Language Learning Laboratories**: The End of Lukewarm Affair? North east Conference Newsletter 17:PP 12, 26, 28.

www.manaraa.com

Omaggio, A. **Teaching Language Context** : Proficiency orieted Instruction . Boston : Heinle and Heline Publishers , 1986.

Palenzuela, Elizabeth. (2000). Effects of computer-Assisted writing instruction on fourth curable students (Ph. D. The Union Institute, 2001). **Dissertation Abstracts**.

Rager, M: What the liberature says about computers in the social studies classroom, **social education journal** 6(5). May 1994, PPp. 16-31.

Royeret , Tames and etal . (1994) Can U.S. Develop CAT worik effectively lan developing country . **Journal of Education of Computing Research ,** vol (10) , (1) ,PP 41 – 61 . Santiago , CR . (1999) Computer – Assisted Foreing Language : Its Effectiveness in the Primary Education . (University De Navarra , Spain) **. Dissertation Abstracts International** , 60 (2) PP 217 .

Sedillos, Marlene Kay. (2003). A Study of Computer Assisted Instruction With Devices Military Reading Classes (Ph. D. Kansas State University, 2001). **Dissertation Abstract International**, 62 (12), PP 4028.

Steinberg, D (1993) . **An Introduction to Psycholing uistics** . New york : longman .

Wardlaw , R . (1998) .Effect of Computer Assisted Instraction on Achievement Outcomes of Adults in Developmental Education programs :

www.manaraa.com

A Comparative study . (EDD , University of New York at Buffalo) . **Dissertation Abstracts International** , 58 (10) , PP 3804 .

Wavrik, J. : **Computers and the Multiplicity of Poly nominal Roots, American Mathematica**l Monthly, 89, 2000, PP 34-56.

www.manaraa.com