

المؤتمر الدولي السابع للغة العربية ٢٠١١

دور اللغة العربية في عمليّة البناء الحضاريّ

المحور الثالث:

قضايا التفاعل بين الثقافات
وأثرها في اللغة العربية



اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا

دَوْرُ اللِّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ
فِي عَمَلِيَّةِ الْبِنَاءِ الْحَضْرِيِّ

المحور الثالث:

قضايا التفاعل بين الثقافات وأثرها في اللغة العربية

Reviewers:

Prof. Dr. Syamsul Hadi
Prof. Dr. Taufiq Ahmad Dardiri
Prof. Dr. Muhaiban
Prof. Dr. Abdul Karim



دور اللغة العربية في عملية البناء الحضاري

ردمك: ISBN: 987-6028-689-335

تأليف:

- عبد العزيز بن أحمد البجا - أ.إبتهاال محمد علي البار
- أبو أوس إبراهيم الشمسان - د. ناصر رمضاني
- بنت عبدالله أحمد بيخيت - فاطمه قادري
- زهرا قاسم نژاد - محمد رضا ستوده نيا
- نجم الدين الحاج عبد الصفا - فريدة رحمن
- د. محمد جواد اسماعيل غانمي - علي سبهيار
- تولوس مصطفى - حمدان
- د. إبراهيم محمد سعود حمتون - محمد بن عبد الله منور آل مبارك - ندوة بنت حاج داود
- نور شايغورا بنت مصلحة - نبيء حنان مصطفى
- نور أزان محمد ريان
- حمو عبد الكريم
- د. جمعان عبدالكريم الغامدي
- أحمد بن بالقاسم جعفري
- حجت رسولي
- عظيم حمزة مطوري
- يحيى بن عبدالله الشريف
- د. شمس الصادق - د. محمد رقيب
- نبيء فرحان مصطفى

مراجعة: شمس الهادي
مهيان
توفيق أحمد درديري
عبد الكريم

تصميم الغلاف: فتح المجيد

الحجم: ١٧,٥ x ٢٥ سم

الطبعة الأولى: شعبان ١٤٣٢ هـ / ٢٠١١

المطبعة: الفكر للنشر يوغياكرتا (Idea Press Yogyakarta)

عنوان: Diro, Pendowoharjo, Sewon, Bantul, Yogyakarta

Phone: 0274-6466541, Mobile: 0817263952

Email: idea_pres@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة لاتحاد مدرسي اللغة العربية، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو جزء منه أو نقله بأي شكل من الأشكال أو واسطة من وسائط نقل المعلومات سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التخزين والاسترجاع دون إذن خطي مسبق من الناشر

- ٣٤٧ اللهجة العربية الخوزستانية بين الفصحى والعامية
- ٣٧٧ اللغة العربية بين المكتوبة والمنطوقة
- ٤٠٧ Adat Perkawinan Iran Pra-Revolusi 1979 Dalam Novel Banat Iran
- الكفايات التعليمية اللازمة لمحاضري اللغة العربية ومدى استخدامها في تقويم
- ٤٤٩ الطلبة في الجامعات الليبية
- ٤٧٧ النزعة العربية في صناعة المعاجم
- ٤٨٧ استدعاء اللهجات وتوظيفها في الرواية السعودية
- ٥٠٩ تعزيز ممارسة مهارة الكلام في حجرة الدراسة

تعزيز ممارسة مهارة الكلام في حجرة الدراسة

ندوة بنت حاج داود، نور شايفورا بنت مطلحة، نى حنان مصطفى، نى فرحان
مصطفى، ونور أزان محمد ريان

مقدمة

إن تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وخاصة بماليزيا يفتقر إلى بذل الجهد الكبير من المتعلم في تعلم اللغة واكتسابها. ويتطلب ذلك منه القيام بأنشطة مختلفة تعينه في اكتساب اللغة الهدف. وألا يكون معتمداً كل الاعتماد على الدرس والأنشطة اللغوية الجارية في حجرة الدراسة لأن الحجرة الدراسية وما جرى فيها من التعليم والأنشطة التعليمية لم تكن كافية للاكتساب، وإنما عليه بالجهد الشخصي خارج النمط الذي كان عليه في الحجرة الدراسية. وذلك بسبب غياب البيئة اللغوية للغة الثانية لأنها تُكتسب في غير بيئتها الأصلية. واللغة العربية في ماليزيا على سبيل المثال لا يتم تعلمها إلا في الحجرات الدراسية سواء كانت في المدارس أم في الجامعات. والجدير بالذكر أن تعلم اللغة في غير بيئتها الأصلية وداخل الحجرات الدراسية خاصة في معظم الأحوال يشكل نوعاً من التحديد في توظيف اللغة واستخدامها في مجال الحياة بوصفها أداة أو وسيلة للاتصال (Ellis, 1994: 228). فالحجرة الدراسية لا تصف واقع الحالة الاجتماعية التي تنطبع فيها حاجات غريزية وسجية بالحياة اليومية. وتعلم اللغة العربية في ماليزيا يتم بطريقة رسمية في الحجرات الدراسية. ومن طبيعة التعلم

الرسمي للغة الثانية أن يكون المتعلم واعياً ومركزاً على القواعد اللغوية (Ellis, 1994:214) غير أن تعلم اللغة الأم يهتم بالاتصال الاجتماعي والتعبيرات الشفهية التي بها يوصل المتعلم حاجته النفسية والغريزية. وللتعلم الرسمي هدف لغوي ينظر إليه المعلم في التدريس. فهو يضع مقياساً واضحاً للتعلم الناجح وهو أن يتعرف المتعلم على القواعد اللغوية - النحوية والصرفية في العربية - وأن يطبقها صحيحاً في كل المهارات اللغوية. هذا هو الرأي المنظور إليه في مجال تعلم العربية في ماليزيا منذ سنين.

وأما المتعلم فبدأ يكون نظراً مغايراً لتعلم اللغة العربية في هذه العصور المتقدمة. بل منهم من يرى أن الكفاءة في اكتساب العربية في المهارات اللغوية الأربعة والمحادثة خاصة تؤدي إلى الإنجاز اللغوي في اللغة العربية (Sueraya, 2010). كما أن من متعلمي العربية في ماليزيا على ثقة بأن الكفاءة في المحادثة تفتح مجالاً مهنيًا واسعاً بعد الدراسة (Sueraya, 2010). مهما أكدت الدراسات أن المتعلم الناجح طبق استراتيجيات التعلم المتنوعة في اكتسابهم العربية، (Kirembwe: 2009, Kamarul Shukri Mat Teh et al, 2009, Sueraya Che Haron, et al, 2010). فإنها لا تقلل من أهمية التعليم ودوره في تعزيز التعلم. مهما اتخذت الدراسات في استراتيجيات التعلم مكانة هائلة في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها، فهذا لا يعني ضغطاً على التعليم. وإنما هو بمثابة الدعوة إلى المراجعة في طرق التعليم في المؤسسات العلمية عامة وتعليم العربية فيها خاصة، وتطويرها وتغيير الصيغ الصرفية لجذرها.

دور طرق التدريس في تعلم اللغة الثانية:

إن المعلم هو الذي به تتم الرسالة المعرفية وإشباع حاجات المتعلم التعليمية وتحقيق أهدافه التعليمية. وهو المسؤول عنه في تحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها إليها الحكومة في تأديب أبناء الوطن. فطريقة التدريس في هذا المضمار هي وسيلة وأداة يوظفها المعلم بأساليب متنوعة وكيفيات مبدعة من

أجل تحقيق الهدف المرجو من التدريس. فيتفتن المعلم في نقل المعلومات إلى المتعلم فناً به يحقق المتعلم جزءاً يسيراً من أهدافه التعليمية. وهي مهارة مكتسبة أو قدرة تعتمد على براعة المعلم. ولا شك أن المعلم البارع المبدع يجذب الانتباه في حجرة الدراسة ويهيئ نفس المتعلم حتى تستغرق في عملية التعلم في الحجرة. وطريقة التدريس الناجح تثير انتباه المتعلم وتنشط عقله وجسمه وتنمي مواهبه وتثقف نفسه بالمعارف والمعلومات التي يرغب الحصول عليها (سلك، ١٩٩٨: ٨٩٩). أشار خرما (١٩٨٨: ١٥٢) إلى أنه قد يكون من الأسباب المؤدية إلى ارتكاب المتعلم الأخطاء الكثيرة في المحادثة بالعربية بوصفها لغة ثانية له طريقة التدريس المستخدمة في حجرة الدراسة. ولذلك، على المعلم أن يهتم بطريقة التدريس لأن المعلومات أو المعرفة تكون أكثر راسخة في نفس المتعلم إن استغرق المتعلم في تناولها. ومن الأمور الأساسية التي ينبغي على المعلم الإلمام به في تعليم العربية بوصفها لغة ثانية هو أن تقوم الأهداف التربوية على تنمية المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة أولاً، ثم الظواهر اللغوية للغة. وذلك لأن مقياس التقويم مبني على تلك المهارات الأربعة. وأما الظواهر اللغوية فامر ثانوي لا يكون هو الملجأ الأساسي. وعلى المعلم أن يتيح فرصة للمتعلم للاشتراك والتفاعل في حجرة الدراسة ومن أساليب التدريس التي تبعث روح المشاركة بين المتعلمين في الحجرة هي التي تركز على المتعلم (learner centered approach) وأما المعلم في هذا الأسلوب فيقوم بالتغذية الاسترجاعية للتأكد من صحة المعلومات المنقولة إلى المتعلم.

استنتجت Bettis (٢٠٠٥: ٢٠) في دراستها عن العلاقة بين طرق تدريس واكتساب مهارة المحادثة لدى المتعلمين بأن عينة الدراسة تحسن أداؤها في المهارة بعدما طبق المعلم طريقة المناقشة والتعلم في مجموعة في التدريس. وهذا يدل على أن لطريقة التدريس دور مهم في تمكين المهارات اللغوية لدى المتعلم داخل الحجرة الدراسية.

وتنمي طريقة التدريس مهارات تعليمية مختلفة كمهارة التفكير، وحل مشكلات، وتحمل مسؤوليات كما تغرس روح التعاون بين المتعلمين. تنمي طريقة حل المشكلات مثلاً في نفس المتعلم التفكير الإبداعي والاتصال، حيث وجدها المتعلم ممتعة ومفيدة لتوفيرها إياه المعلومات ورفعها له درجة الدافعية في التعلم، وتحسينها لهم الثقة بالنفس، وتدريبه على حل المشكلات عن طريق التعاون في المجموعة والأداء الجيد في الاتصال مع الآخرين (Kirkgoz, 2005, Jun-Kai, 2008). وطريقة القراءة تساعد المتعلم في اكتساب المفردات اللغوية وهي ضرورية لمهارة الكلام (Kweon, 2008).

ومهارة الكلام هي فؤاد اللغة، قرّر ويلت (Wilt, 1950) على أن ٤٥٪ من الاتصال كان للاستماع ٣٠٪ للكلام، ١٦٪ للقراءة، و٩٪ للكتابة. وكان الاستماع يأخذ نسبة هائلة من الاتصال لكونه أول مهارة يكتسبها الإنسان في حياته. وأما مهارة الكلام فهي التي تنتمي إليها معظم الأهداف التربوية في تعلم اللغة الثانية لكونها بها يعبر الإنسان عن حاجاته ومشاعره. وقد لا يكون الكلام غرضاً مبدئياً في تعلم لغة ثانية، ولكنها تصبح الغاية في نهاية المطاف وخاصة في المرحلة المتقدمة من التعلم. لذلك، تقاس الكفاءة اللغوية في تعلم لغة ثانية عامة على القدرة على التعبير الشفهي أو الاتصال بها.

ومهما كانت اللغات الأجنبية قد تُدرّس لغرض تناول المعرفة الثقافية عنها والأدبية، تُعدّ القدرة على التعامل الشفهي التلقائي بتلك اللغة الأجنبية قياساً على النجاح في اكتسابها. واللغة أصلها مهارة تتطلب من المتعلم أن يغري نفسه بالمشاركة المتفاعلة والاتصال بالآخرين وجعلها وسيلة لاستخراج المعلومات المكتوبة ومن الأجهزة السمعية (Egan, 1999:278-279). ولكنها لا تأخذ حظها الوافر في تعليم اللغة الثانية. هناك دراسات تشير إلى قلّة الاهتمام بها والتطور الناقص فيها لدى المتعلم خاصة داخل الحجرة الدراسية (Dobson, 1998, Harris et al, 2001). ومن المسلم به، أن يتوقع المتعلم أنه يجد البيئة اللغوية أو البيئة التي توفر له مجالاً للتعبير الشفهي داخل الحجرة الدراسية،

لأنه من المحتمل أن تمنح الحجرة الدراسية فُرصاً لممارسة لغة الهدف. والمتعلم في معظم الأحوال مهما كان واعياً بذلك فلم ينتهز هذه الفرصة (Gallagher-Brett, ٢٠٠٧) أي لم يمارس اللغة داخل الحجرة الدراسية لكونها غير مشجعة ومؤيدة للممارسة. فيأتي دور التعليم حينئذ في تعزيز ممارسة الكلام في حجرة الدراسة. إن المتعلم يحتاج إلى بيئة التعلم الخاصة التي تهيء المتعلم إلى الاستماع لغرض الفهم والإدراك، والحديث بوضوح كما أن تُشغل المتعلم في حديثه بموضوع معين (Accountable Talk). فالمعلم في هذا الصدد يقوم بتقديم محتوى يخص بموضوع أكاديمي معين وإعداد مفردات متعلقة به ليدور الحديث عنه في حجرة الدراسة. فلا بد إذن، من تحديد المعرفة التي يُتوقع من المتعلم إدراكها واكتسابها في حصيلات التعلم لمهارة الكلام.

والمعلم - عند المتعلم - في المرحلة الأولى من التعلم يكون الممثل الوحيد في تطبيق مهارة الكلام، فمن المحتمل أن يتوقع المتعلم من المعلم تمثيل (modeling) مهارة الكلام بجوانبها. وهو الممثل الوحيد للغة الهدف، ويحاكيه المتعلم في جوانب عديدة من اللغة كالتلفظ والأداء، واكتساب مفردات جديدة، وأساليب لغوية مختلفة. والمتعلم حينما يثق بالمعلم بدأ يثق بنفسه ويشعر بأنه من الممتع أن يوجه رأيه ويحدث خبرته ويعبر عن مشاعره. فالمعلم الجيد يثير المشاركة من المتعلم في الحجرة الدراسية وهو الذي يغرس في نفس المتعلم الرغبة في المشاركة ويجذب انتباهه ويهيء فيه الشعور بالراحة عند المحادثة ويخفض فيه من الشعور بالقلق.

عينة البحث

تتكون العينة من مجموعة (٤٠ طالب) من المتعلمين في المرحلة الثانوية (المساق الثانوي الثالث) بإحدى مدارس ثانوية دينية بماليزيا، وسبق أن تعلموا اللغة العربية لمدة ٥ سنوات. واستعانت الدراسة بمعلّمي اللغة العربية، أحدهم

من الناطقين بالعربية والآخر من غيرهم. وكانت دراسة اللغة العربية بالنسبة للعيينة دراسة مكثفة^[١]، لأنهم متخصصون في الدراسة الدينية.

خلفية الدراسة:

إنه من المفترض أن يكون المتعلمون في المساق الثانوي متمكنين في اللغة العربية في المهارات اللغوية الأربعة. وذلك لكونهم متخصصين في الدراسة الإسلامية، ويدرسون المواد كلها باللغة العربية. والطلاب في هذا المساق سوف يمتحنون للشهادة العالية الدينية الماليزية (STAM)^[٢]. والدليل الإحصائي للشهادة للسنوات الماضية دلت إلى حصول عدد كبير من الطلاب على التقدير 'ممتاز'. وعلى رغم ذلك، عجز الطلاب عن الكلام بالعربية بطلاقة مع أنهم متمكنون في القراء والكتابة. ومن الملاحظ، أن الطلاب أثناء الدراسة غير منفعلين، وكونهم عدم الانفعال لا يستلزم كونهم مركزين على الدرس لأنهم عندما يجيبون عن الأسئلة المطروحة من المعلم، فيقومون بذلك باللغة الأم. وهذا أمر غير متوقع من هؤلاء الذين تكونت لديهم معرفة خلفية عن اللغة العربية منذ خمس سنوات. عدم الانفعال إذن لا يشير إلى التركيز والانتباه وإنما يدل على العجز في المحادثة باللغة الهدف.

وقد يعود السبب في ذلك - بناءً على المقابلة مع العينة - إلى الخوف من الوقوع في الأخطاء النحوية والحياء من الآخرين. فأدت هذه الأسباب إلى ضعف أداء الطلاب في مهارة الكلام في هذه المرحلة الدراسية. وكان معظم الطلاب يرون بلزوم اللغة الأم في شرح الدرس وخاصة في مادة النحو خوفاً من عدم استيعاب المادة يؤثر في أدائهم وإنجازهم في المادة.

ومن الملاحظ بالنسبة للمعلم غير الناطق بالعربية، أنه أثناء الدرس لم يمنح فرصاً للطلاب للمشاركة، فلم يطلب منهم طرح الآراء والأفكار عن موضوع

[١] يدرس الطلاب في هذا المساق أربع عشرة مادة باللغة العربية من ضمنها مواد اللغة العربية وآدابها والمواد الدينية.

[٢] تُعد الشهادة درجتها في نفس المستوى للشهادة العالية الماليزية (Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia)

(STPM) -، ولكنها تُختص للطلاب في المساق الديني.

الدرس، وإنما كان يطلب منهم قراءة نص الدرس وقد يوجه أسئلة في نهاية الدرس إن وجد فرصة مما تبقى له من الزمن لتلك الحصة. فتعود الطلاب على تلك الحالة، أي يشاركون في الدرس إن مُنحت الفرصة لهم والفرصة الوحيدة التي وجدوها هي الإجابة عن الأسئلة التي طرحها المعلم. ومهما ذلك لم يغتنم الطلاب الفرصة للمشاركة بل كانوا يفضلون السكوت أو عدم الاستجابة على المعلم.

كانت المشاركة غير فعّالة لأنه قد يطرح المعلم الأسئلة إن وجد ما تبقى له من الزمن للحصة. وإن لم يجد ذلك يغادر الفصل بدون طرح الأسئلة. وقد يعود ذلك إلى طول النص وكمية مضمون الدرس لتلك الحصة، إن طال النص ووفر موضوع الدرس بمضامين ومحتويات كثيرة لا بد من الوقوف بها، أهمل المعلم حق الطلاب من الاستفهام والاستفسار.

والمعلم قضى معظم الأوقات في الحصة بشرح مفهوم النص شرحاً وافياً، وهو كان يمر بفقرات النص جملةً جملةً ولم يترك حرفاً. وكان يقوم بذلك مستخدماً اللغة الأم.

وأما بالنسبة للمعلم الناطق بالعربية، فيطلب من الطلاب - بعد قرائتهم النص - استخراج الكلمات أو المفردات غير المفهومة، ثم يقوم المعلم بشرح معانيها، وهو في هذه الحالة يستخدم اللغة العربية ولم يترجمها إلى اللغة الأم. وهو في حالة عدم استيعاب الطلاب الشرح، يستعين بإشارات يدوية أو رسم صور على السبورة.

ومن الملاحظ، أن أداء أحد المعلمين داخل الحجرة الدراسية لا يثير انفعال الطلاب أثناء الدرس. فهولم يتحرك المعلم من مقعده، ويقوم بشرح الدرس وهو جالس إلى نهاية الحصة. وكان يفضل إلقاء المحاضرة ولا يفتح مجالاً للمناقشة.

الجراء البحث

في هذه الدراسة صمّمت الباحثة طرق تدريس مختلفة وكيفية إجراءاتها، حيث اختارت الباحثة عدة طرق تدريس لم تكن مطبقة في مكان وقوع البحث (أي المدرسة). وهذه الطرق المختارة يكون من ضمن أهدافها تدريب الطلاب على ممارسة مهارة الكلام وإيجاد مجال للمشاركة من بين الطلاب عن طريق نشاطات لغوية متنوعة. تُسم هذه طريقة التدريس التي خططتها الباحثة بنشاطات تركز على المتعلم أكثر من المعلم. فالطلاب بهذه الطريقة لا تمنح لهم فرص للكلام أثناء الدرس فحسب، بل يمنح لهم المجال للمناقشة فيما بينهم لترتيب الأفكار والآراء لكي يقدموها أمام الفصل. وأما المعلم - ما دامت عملية التعلم اشتراكية بين المعلم والمتعلم وهي قد تنتج معرفة أو معلومات جديدة - فدوره المرشد أو الميسر، ولا يجوز له السيطرة عليها في الحجرة الدراسية ويجعل المتعلم في موقف سلبي غير منفعل (O'Dwyer, 2006). وإنما يجب الاهتمام بالمتعلم في كل جوانب لأن الحصيلة كانت لإفادة المتعلم وتعود عليه أهداف التعلم والتعليم جميعاً. وبما أن التعلم والتعليم عملية تقدمية وتطورية، يؤكد الباحثون في نظرية التعلم والتعليم على أهمية خبرة يمر بها المتعلم أثناء التعلم، وتعدّ هذه الخبرة مورداً تعليمياً ثرياً لكل متعلم في عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية (Knowles, 1970, 1984) ولا تقتصر الفائدة على صاحب الخبرة فحسب، وعلى سبيل المثال حينما يتحدث المتعلم باللغة الهدف وضحت له التعبيرات الشفهية، يكتسبها المتعلمون الحاضرون ويتعلمونها، فأفادت خبرته المتعلمين الآخرين.

مع ذلك، جعلت الباحثة طريقة التدريس المباشرة المطبقة لدى إحدى المعلمين المشاركين من ضمن خطوات التدريس الجديدة المقترحة. وفي هذه الطريقة لا يسمح للمعلم استخدام اللغة الأم أثناء الدرس. وذلك لاستخدام اللغة الهدف أثر إيجابي فعال في إنجاز المتعلم (Hussain, 2005)، وهي تشجع

المتعلم على التفكير باللغة الثانية وتجعله أكثر ملماً باللغة الثانية أثناء الكلام. فالمعلم في تصحيحه أخطاء المتعلم اللغوية يوجهه باللغة العربية ويحرّم نفسه من المناقشة مع الطلاب عن مفهوم قطعة الدرس باللغة الأم. فمن الملاحظ أن المتعلم بعد أن أجاب المعلم عن استفساره باللغة الثانية، جعل نفسه مضطراً أن يستفسر باللغة الثانية أيضاً.

وأما بالنسبة للتعلم فجعلت الباحثة طرق التعاون، وحلّ المشكلات والمناقشة من ضمن الخطوات. من أبرز مميزات مشتركة من بين الطرق المختارة هي أن المتعلمين يراجع بعضهم الآخر في إنجاز النشاطات عن طريق المناقشة وتوظيف الأعمال مستخدمين اللغة الثانية. وهي بذلك توفر للمتعلمين فرصاً للتعبير الشفهي باللغة الثانية فيتحسّن أدائهم في مهارة المحادثة كما تزداد رغبتهم وميولهم فيها (Liang, 2002). والتعلم في مجموعة يغرس في نفس المتعلم الثقة بالنفس ويجعله أكثر مركزاً على الدرس (Enerson, et. al, 1997) ويهيئ المشاركة في إبداء رأي واستفسار عن غير مفهوم. ولا يستلزم أن تكون المناقشة بين المتعلمين فقط، بل المعلم قد يشارك المتعلمين فيها عن طريق التغذية الاسترجاعية في المشروعات لحل المشكلات خاصة. وتهيئ طريقة حل المشكلات التفكير لدى المتعلم كما تفيدهم في استيعاب الثروة اللغوية (Forester et. al, 1999). وأما طريقة حل المشكلات فتدفعهم في التفكير وتحثهم على الابتكار وتقلهم من الاعتماد على المتعلم، كما تنمي الطريقة القدرة الاتصالية والرغبة في التعلم (Mergendoler, et.al, 2006). وأول ما بدأ به المعلم إعادة ترتيب الطلاب في الجلس، وتقسيمهم إلى عدة مجموعات جالسون في حلقات صغيرة يتكون كل منها من 5-6 طلاب. ولكل مجموعة فقرة من فقرات نص الدرس وعليهم استيعاب مفهوم النص بدون شرح المعلم. فبدؤوا يستخدمون قواميس ويخمنون معاني المفردات ويتبادلون الآراء. وكانوا في معظم الأوقات يستخدمون القواميس ويحاولون تخمين المعاني وقلّما يستفسرون المعلم. ولكنه من الأسف الشديد لم تكن المناقشة فيما بينهم باللغة

الثانية وإنما كانت باللغة الأم. وذلك لأنهم كانوا ما يثقوا بأنفسهم في التحدث بالعربية الصحيحة الفصحى. وكانت بيئة التعلم مفعمة بالحيوية لأن الطلاب شاركوا في التعلم.

إن الطلاب بعد قراءة قطع النص واستيعابها، طلبوا بتقديم مفهوم القطعة أمام الفصل. والمعلم يقوم بتصحيح أخطائهم اللغوية أثناء التقديم. واستمروا في ذلك لعدة أيام، مع أن بعضاً منهم واجه صعوبة في استيعاب النص، وكانت المناقشة فيما بينهم باللغة الأم. وأما المعلم فيقوم بدور المُيسر (facilitator) لأن الطريقة المختارة هي الممركزة على المتعلم (student centered approach). فلا يجوز للمعلم السيطرة على الحصة الدراسية.

نتائج البحث

ومن المتوقع أن الطلاب في بداية الدراسة أخطأوا كثيراً في الكلام، وكانوا كثيراً ما يتلعثمون في النطق، ويترددون في تلفظ بعض التراكيب، وكانوا يخشون كثيراً من ارتكاب الأخطاء اللغوية فيقعون في الحياء والخجل. ولكن لوحظت أن هذه الأخطاء اللغوية تقللت والعيوب النطقية انخفضت في الدروس التالية. وتكوّن لدى الطلاب نوع من الشجاعة في إبداء الآراء والأفكار أثناء الدرس وتميزت الحصة بالحيوية والإمتاع وامتألت بالنشاطات والحوار بين الطلاب والمعلم. وكانت لغة الحوار تعتمد على المعلم، إذا كان المعلم يتحدث ويجاوب الطلاب بالعربية فيستجيب الطلاب ويتحاورون بها. وذلك كانوا يرون المعلم هو الممثل للغة الثانية (O'Dwyer, 2006) وهو الذي يكوّن البيئة اللغوية الغائبة. وبما أن المعلم لم يشرح معاني المفردات كلياً فيبدو أنه لا خيار للطلاب إلا الاستفسار أو المناقشة فيما بينهم لاكتساب المعاني. فمُنحت الفرصة للخبرة التعليمية للطلاب (Knowles, 1970 & 1984). لقد أشبعت هذه الطريقة - إلى حد ما - حاجة من حاجات الطلاب في تعلم اللغة العربية وهو الاتصال بها. وكان الضعف في التعبير باللغة الثانية قد يعود على انعدام تعزيز

الممارسة داخل الحجرة الدراسية. إن طرق التدريس إذن، تؤثر على أداء المتعلم في مهارة الكلام أو المحادثة داخل الحجرة الدراسية خاصة.

المراجع

- Bettis, G.D. (2005). Classroom student speaking opportunities. ERIC Document. Retrieved April 2011. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED383003.pdf>
- Dobson, A. (1998). MFL inspected: reflections on inspection findings 1996/97. (London, CILT)
- Egan, Kathleen B. (1999). Speaking: a critical skill and a challenge. CALICO Journal. Vol. 16. Number 3. Retrieved April 2011. https://calico.org/html/article_615.pdf
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford; Oxford Uni. Press.
- Enerson, D.M., Johnson, R.N., Milner, S. & Plank, K.M. (1997). The Pen State teacher II: Learning to teach, teaching to learn. Pennsylvania: University Park. Retrieved May 2011. http://www.schreyerinstitution.psu.edu/pdf/PennStateTeacherII_R1.pdf
- Forrester, V. & Chau, J. (1999). Current Developments in problem based learning within the Hong Kong Institute of Education. In J. Marsh (Ed.) Implementing Problem Based Learning Project: Proceedings of the First Asia Pacific Confer-

ence on Problem Based Learning (pp.201-208). Hong Kong: The University Grants Committee of Hong Kong, Teaching Development Project. Retrieved May 2011. <http://teaching.polyu.edu.hk/datafiles/R100.pdf>

Gallagher-Brett, A. (2007). What do learners' beliefs about speaking reveal about their awareness of learning of learning strategies? *Language Learning Journal*. 35 (1). 37-49. Retrieved May 2011. http://pdfserve.informaworld.com/581718_794996449_780332440.pdf

Harris, V., Burch, J., Jones, B. & Darcy, J. (2001). *Something to say*. (London, CILT)

Hussain, Ishtiaq. (2005). An experimental study of teaching English through Direct and traditional methods at secondary level. Ph.D. Thesis. Rawalpindi, Pakistan: Institute of Education and Research, University of Agriculture. Retrieved May 2011. <http://pr.hec.gov.pk/Thesis/378.pdf>

Jun-Kai, W. (2008). Stimulating students' motivation in foreign language teaching. *US-China Foreign Language*. Vol.6. No.1 (Serial No.52). Retrieved April 2011. <http://www.linguist.org.cn/doc/uc200801/uc20080106.pdf>

Kamarul Shukri Mat Teh, Mohamed Amin Embi, Nik Mohd.Rahimi Nik Yusoff & Zamri Mahamod. (2009). Language learning strategies and motivation among religious secondary school students. *The International Journal of Language Society and Culture*. Retrieved April 2011. www.educ.utas.au/users/tle/

JOURNAL/

- Kirembwe Rashid Abdul-Hamed. (2009). Arabic Language Programs in Malaysia Need More Scientific Attention. USIM Lecturer's Conference Paper. Retrieved April 2011. <http://ddms.usim.edu.my/handle/123456789/495/browse?value=Kirembwe+Rashid+Abdul-Hamed%2C+Dr.&type=author>
- Kirkgoz, Yasemin. (2005). Evaluating the effectiveness of problem-based learning tasks. International Conference on Task Based Language Teaching. Retrieved April 2011. http://www.tblt.org/publication_proceedings.html
- Knowles, M. (1970). The modern practice of adult education. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1984). Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kweon, Soo-Ok & Kim, Hae-Ri. (2008). Beyond raw frequency: incidental vocabulary acquisition in extensive reading. Reading in a Foreign Language. October 2008, Volume 20, No. 2. Retrieved April 2011. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2008/kweon/kweon.pdf>
- Liang, Tsailing. (2002). Implementing cooperative learning in EFL teaching: process and effects. Ph.D. Thesis. Taiwan: National Taiwan Normal University. Retrieved May 2011. http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Liang_Tsailing.pdf
- Mergendoller, J.R. & Maxwell, N.L. (2006). The effectiveness