



جامعة نـزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين

بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين

(دراسة ميدانية)

The contribution degree Of Audio Visual Content In The
Acquisition Of The Arabic Language To Non-Native Speakers

From The Perspective Of Teachers And Learners

(A Field Study)

رسالة ماجستير مقدمة من

رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

إشراف

د. مهي فهد أبو حمرة

د. محمد علي دقة

د. فسان الشاطر

العام الدراسي

2018

استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالب: رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي.
التخصص: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
العام الجامعي: 2017/2018م.

- عنوان الرسالة : " درجة إسهام المحتوى السمعي والبصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين (دراسة ميدانية) "

- تاريخ المناقشة : 28 فبراير 2018م.

توقيع لجنة المناقشة

اسم المناقش	التوقيع
د. حسام الدين إبراهيم	
د. خير الدين عبد الهادي	
د. فاطمة بنت يوسف البوسعيدي	

الإهداء

* إلى مَنْ رسم العلم في نفسي وأخوتي، ويؤثرنا بدعائه "اللهم اجعلهم يعيشون حياة خيراً من حياتي"

أبي رحمة الله عليه،،،

* إلى التي ضحّت في تربيّتي، وتطلّ بوجهها المشرق عليّ كل صباح ومساءً أُمّي حفظها الله ،،،

* إلى أنوار طريق الحياة وسنديّ بذكرياتهم الطفولية نترنم بها في كل لقاء أخوتي وأخواتي،،،

* إلى روضة حياتي و رمز التضحية لسعادتي ومدرسة النور لفلذات كبدي زوجتي أم البراء،،،

* إلى زهور وثمار بستان حياتي براءة و البراء ومودة ومسك ومحمد قرّة عيني أولادي،،،

* إلى من مدّ يد العون لي أساتذتي وزملائي،،،

إليهم أهدي هذا الجهد المتواضع.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله جاعل السمع والبصر آيتين، يهب بهما عباده نور العلم، وصلاة وسلاماً على النبي الأكرم الحائث أمته بالتفكر وإدراك الفهم، صلوات ربي وسلامه عليه وعلى آله وصحبه وسلّم، وبعد:

أشكر الله — عز وجل — أن وفقني لإكمال هذا البحث العلمي فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ثم الشكر لأهل الفضل اعترافاً بفضلهم وتقديرًا لجهدهم وسعيهم.

أتقدم بالشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم وجامعة نزوى على إتاحة الفرصة لي لمواصلة دراستي العليا، ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر وأسمى عبارات التقدير والثناء للفاضلة الدكتورة مهى أبو حمرة المشرفة لهذا العمل وعلى ما قدمته من جهد وتوجيه، وللأفاضل الأساتذة المحكمين وأعضاء لجنة المناقشة.

كما يسرني أن أتقدم بوافر الشكر والتقدير للدكتور محمد الصقري مدير دائرة البرامج التعليمية في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ولاية منح بسلطنة عمان، ولجميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية على ما قدّموه من عون ومساعدة لتطبيق هذه الدراسة في الكلية.

ويسعدني شكر وتقدير زملائي المعلمين وإلى من له فضل عليّ، لهم جميعاً خالص شكري وتقديري،،،

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	م
د	الإهداء	1
هـ	شكر وتقدير	2
وـح	فهرس المحتويات	3
طـك	فهرس الجداول	4
ل	قائمة الأشكال	5
م	قائمة الملاحق	6
نـس	ملخص الدراسة باللغة العربية	7
11-1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	8
3_2	المقدمة	9
6_4	مشكلة الدراسة	10
7_6	أهداف الدراسة	11
7	أهمية الدراسة	12
8	أسئلة الدراسة	13
9_8	فرضيات الدراسة	14

9	حدود الدراسة	15
11_10	مصطلحات الدراسة	16
41_12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	17
13	مقدمة	18
16_13	مفهوم المحتوى السمعي البصري	19
20_16	مواقف المحتوى السمعي البصري	20
24_20	دور المحتوى السمعي البصري، وأهميته	21
25_24	مهارات المحتوى السمعي البصري اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها	22
28_26	اهتمام التقانة الحديثة بالمحتوى السمعي البصري	23
33_29	كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	24
41_34	الدراسات السابقة	25
37_34	الدراسات العربية	26
39_37	الدراسات الأجنبية	27
41_39	التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية	28
56_42	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	29
43	منهج الدراسة	30

43	مجتمع الدراسة	31
44_43	عينة الدراسة	32
54_45	أدوات الدراسة	33
55_54	متغيرات الدراسة	34
56_55	التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة	35
117_57	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	36
58	مقدمة	37
60_58	الأساليب الإحصائية المستعملة للإجابة عن أسئلة الدراسة	38
102_60	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	39
107_102	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	40
115_107	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	41
117_116	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	42
119_118	الاستنتاجات	43
120	التوصيات والمقترحات	44
131_121	قائمة المراجع	45
159_132	الملاحق	46
163_160	الملخص باللغة الإنجليزية	47

فهرس الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
16	محور المحتوى السمعى البصري، ومواقفه.	1
32	مستويات اللغة وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.	2
44	توزع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمتعلمين حسب متغيرات الدراسة.	3
47	محاور استبانة إسهام المحتوى السمعى البصري وعدد البنود في كل محور.	4
48	معيار الحكم على درجة إسهام المحتوى السمعى البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	5
49	جدول تعديل عبارات الاستبانة.	6
50	معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمحتوى السمعى البصري.	7
51	ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.	8
52_51	ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للموقف والدرجة الكلية للاستبانة.	9
53	معامل ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة.	10
54	معامل ثبات الاستبانة بطريقة الشطر النصفى.	11
54	معامل ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ.	12
56	قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له.	13
60	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة من المهارات المحددة في موقف التجمعات العلنية.	14
64_63	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة في موقف التجمعات العلنية.	15
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف المحاضرات.	16
67	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة في موقف	17

	المحاضرات.	
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من مهارات موقف الرحلات والعروض الترفيهية.	18
71	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.	19
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في مشاهدة برنامج تلفزيوني	20
75_74	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني.	21
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة فيلم	22
79_78	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة فيلم.	23
80	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير والرتبة لدرجات المعلمين في محاور الاستبانة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها	24
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف التجمعات العلنية	25
86_85	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف التجمعات العلنية.	26
87_86	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف المحاضرات.	27
89_88	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف المحاضرات.	28
90	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.	29
92	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.	30
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة	31

	على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني.	
96_95	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني.	32
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة فيلم.	33
99_98	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة فيلم.	34
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير والرتبة لدرجات المتعلمين في محاور الاستبانة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	35
103	قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين من الذكور والإناث حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية.	36
105	قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية.	37
106	قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين حسب متغير عدد سنوات الخبرة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية.	38
108_107	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية حسب متغير الجنس.	39
111_110	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلم.	40
112	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة بمتوسطات درجات المتعلمين في موقف التجمعات العلنية حسب متغير دوافع تعلم اللغة العربية.	41
114_113	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية.	42
115	نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة بمتوسطات درجات المتعلمين في موقف الرحلات والعروض الترفيهية حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية.	43
116	قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	44

قائمة الأشكال

الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
22	مثيرات المحتوى السمعي البصري.	1
23	الأداء السمعي البصري.	2
24	مؤشر مهارات الفهم لتعلم اللغة.	3

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
136_133	قائمة مهارات المحتوى السمعي البصري والمؤشرات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية.	1
143_137	الاستبانة في صورتها الأولية.	2
144	أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة.	3
149_145	الاستبانة في صورتها النهائية للمعلمين.	4
157_150	الاستبانة في صورتها النهائية للمتعلمين.	5
158	رسالة الجامعة لتسهيل مهمة الباحث.	6
159	إفادة خطية من مركز اللغات بجامعة اليرموك _الأردن_.	7

الملخص باللغة العربية

الحضرمي، رشيد بن نصير(2018)، درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، (المشرف.د. مهى فهد أبو حمرة)

هدفت الدراسة إلى قياس درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين .

إذ يشكل المحتوى السمعي البصري ركناً رئيساً في تطوير العملية التعليمية التعلّمية، لكنه لم يلقَ الاهتمام الكافي به في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

واستُعْمِلَ في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة، وأُجريت لعينة مكونة من (9) تسعة معلمين من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، و(31) واحد وثلاثين متعلّماً من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان بولاية منح بالداخلية.واقْتَصِرَ على تلك العينة فقط؛ لتوظيف مساق التربية العملية – المقرر على طلبة ماجستير تخصص تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة نزوى – في الكلية؛ ولاعتماد الكلية في تعليم اللغة العربية الإطار الأوروبي المشترك في تعلّم اللغات؛ ولوجود أكثر شريحة عدد متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط عن غيرها من المؤسسات والمعاهد.

ولتحقيق أهداف الدراسة صُنِّفَ المحتوى السمعي البصري إلى محورين رئيسيين (الفهم مشاهدًا ومستمعًا، والتلقي السمعي البصري)، وتضمن كل محور عددًا من المواقف السمعية البصرية، واشتمل كل موقف على مهارات مشتقة منه لتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكل مهارة مؤشرات تبين تحققها. وصُمِّمَت استبانة تضمنت (72) اثنين وسبعين بنداً مغلقاً، موزعة حسب محوري قائمة المحتوى السمعي البصري، والمواقف السمعية البصرية، ومهارات تعلّم اللغة العربية، ومؤشرات تبينها، وتُحَقَّقَ من صدقها وثباتها بالطرائق المناسبة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- يسهم المحتوى السمعي البصري بشكل عام بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين؛ إذ وقعت استجاباتهم ضمن فئة بدرجة كبيرة. وجاءت محاور الاستبانة

مرتبة على الشكل الآتي(موقف الرحلات والعروض الترفيهية، مشاهدة فيلم، المحاضرات، مشاهدة برنامج تلفزيوني، التجمعات العلنية).

- يسهم المحتوى السمعي البصري بشكل عام بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين، ووقعت استجاباتهم ضمن فئة بدرجة كبيرة. وجاءت محاور الاستبانة مرتبة على الشكل الآتي(مشاهدة فيلم، التجمعات العلنية، الرحلات والعروض الترفيهية، المحاضرات، مشاهدة برنامج تلفزيوني).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها في موقف الرحلات والعروض الترفيهية حسب متغير الجنس، وهذا الفرق لمصلحة الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلّم لدى المتعلّمين ككل. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في موقف التجمعات العلنية، وذلك لمصلحة من كانت دوافع تعلّم اللغة العربية هي (هواية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية :

المحتوى السمعي البصري، تعلّم اللغة، الناطقين بغير العربية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا متزايدًا، يتجلى في إنشاء معاهد جديدة في الوطن العربي، ولا سيّما في سلطنة عمان⁽¹⁾، وسعي المؤسسات التعليمية التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها إلى امتلاك الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف من تعلّمها.

وفي هذا الصدد يتجلى أيضا اهتمام المؤتمرات⁽²⁾ والندوات بتطوير المناهج التعليمية التعليمية من حيث المناهج، والوسائل السمعية البصرية، اللذين يوفران للمعلم والمتعلّم ما لم يكن يتوفر لهما في الطرق التقليدية، وأوصت بوضع المادة التعليمية التعليمية وفقًا لمعايير المجلس الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك، آخذةً بعين الاعتبار أحدث طرائق تعليم العربية التي تستند إلى المهام التواصلية والتفاعلية والوظيفية.

وتدعو المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - إلى "الاهتمام ببرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المقروءة منها، والمسموعة والمرئية، ودراسة اهتمامات غير الناطقين وأغراضهم". (طعيمة، والناقعة، 2006، 13).

ويذكر آدم أنّ المحتوى "يمثل العنصر الثاني من عناصر المنهج، وهو المادة التعليمية مقروءة كانت أو مسموعة أو مشاهدة". (آدم، 2016، 94)

(1) ومنها: كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعهد الضاد في جامعة نزوى، ومعهد نور مجان بعبري، ومعهد الدراسات الدولية بمسقط.

(2) ومنها: المؤتمر الدولي "اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية"، المنفذ في الرياض، معهد اللغويات العربية، من 10-12 فبراير 2014.

- أعمال المؤتمر الدولي الأول 2015 اسطنبول " تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب".

- أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات - الجامعة الأردنية 22- 24/ 4/ 2014 " الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية".

وهذه المواد تُعلّم وفقًا لمهام وأنشطة تواصلية، تتطلب مهارات إدراكية لازمة، وهذا ما أكّده سميث smith وهي مهارات التميّز السمعي والبصري، والذاكرة السمعية والبصرية؛ وذلك لما تتطلبه من قدرة على التعرف والتماثل ونسخ الأشكال وتمييز التفاصيل.(smith,2004)

وهذا ما يعزّز دور المحتوى السمعي البصري في تعليم اللغات وتعلّمها، وأهمية البرامج التي تركز عليه؛ لارتباط المحتوى بحاستي السمع والبصر، وهما حاستان مترابطتان تساعدان على الإدراك اللغوي، وهذا ما توضحه نظرية إدراك الكلام "أن البصر يلعب دورًا مهمًا في عملية الاستماع". (السبيعي، 2002، 19)

وعليه يرى الباحث بأنّ المحتوى السمعي البصري بإثارته لحوّاس المتعلّم، قد يؤدّي دورًا إيجابيًا في تعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتحفيز اهتمامهم نحو الاتصال الإدراكي المباشر مع اللغة في سياق تواصل، تُستعمل فيه اللغة العربية؛ وذلك لأنّ "بنية النص البصري تتفوق على الألفاظ المجردة في التعبير والاتصال؛ لكون حاسة البصر أنشط الحواس في عملية التعليم والتعلّم" (أشتيويه وعليان، 2009، 28)

وفي السياق ذاته أكّد سابير E.sapir ، و تراجر G.Trager، أنّ "الهدف الأساسي من تعلّم اللغة التواصل، وأن اللغة عبارة عن رموز صوتية متعارف عليها بين أفراد المجتمع، ويتفاعلون بواسطتها، ويعدّ التفاعل أعلى درجة التواصل. وأوضح بياجيه في نظريته البنائية للتعلّم تبعًا لنظريات التعلّم، أن النشاط العقلي المسمى بالاستدلال inference هو الذي يبحث عنه المدرك، وكذلك البحث القائم على المشاهدة البصرية فإنه يرتبط بالمظهر الخارجي للنشاط العقلي أو الاستدلال".(ناصر، 1978، 306)

وتعدّ كلّ الرموز الصوتية والبصرية والحركية من أفعال وإشارات في المحتوى السمعي البصري مهمة في عملية التواصل، وذلك باعتبارها من وسائل الاتصال؛ لأنها تمثّل "اللغة المركبة إذ يعمل كل عنصر تعبيرى على الترابط العضوي بينه والعنصر الآخر مع اعتبار أن الصورة هي الوسيط المطلق مما يمنح المعنى والنظام قوّة في الاتصال اللغوي".(مونس، 2008، 57)

فالمحتوى السمعي البصري له دور أساسي - إذا ما أحسن استعماله - في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، وأصبحت نظرة المنظرين والقائمين عليه تتعدى جانب التعليم إلى أفق أوسع يتمثّل في تنمية العلاقة الاجتماعية بين المتعلّمين، وهذا ما يتسق مع تعريفات اللغة.

مشكلة الدراسة

كانت ولا تزال الدراسات السابقة تهتم بمعالجة القصور الحاصل في مهارة الاستماع، من دون التركيز على الجانب البصري في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، على الرغم من مناداة القائمين على العملية التعليمية التعلمية، بأنَّ الهدف الأساس من تعليم اللغة الثانية وتعلمها، هو التوصل إلى "نتائج فعّالة في مجال القدرات الاستقبالية (القراءة أو السماع)، أو الترجمة (التحريرية أو الشفهية) أو التفاعل المباشر (التفاعل وجهًا لوجه)". (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008، 151)

ونادى الدكتور نهاد الموسى بفكرة "الحيّ العربي، والذي يهدف إلى تصميم نموذج مصغر لدورة اللغة العربية في حياتنا، بحيث يتعلّم المتعلّم العربية في سياق وظيفي حيّ داخل المركز أو المعهد لتعليم اللغة العربية وفيها العديد من البرامج منها الاستماع إلى ندوة أو متابعة مسلسل ناطق بالعربية الفصحى أو غيرها، وهذا من شأنه يكسر الحاجز بين ما يدرسه الدارس داخل القاعة الدراسية، وبين ما يراه ويسمعه ويمارسه خارجها". (مذكور وهريدي ، 2006 ، ص290-291)

وقد لاحظ الباحث من خلال انتظامه في مساق التدريب العملي في جامعة نزوى، ولدى متابعته الدروس في بعض المراكز المهتمة بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها في السلطنة في مرحلتي المشاهدة والتطبيق أنّ هناك قد يكون قصورًا في إجراءات بعض الدروس ذات المحتوى السمعي البصري؛ من حيث المدة الزمنية للنشاط، وعملية التقويم، والإفادة الراجعة، مع التأكيد "أنّ الوثيقة السمعية البصرية مهمة ولاسيما النصوص المتلفزة منها". (أبو حمرة، 2014، 66) أسوة ببرامج تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها؛ لأنّ قلة البرامج السمعية البصرية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "يجعل من الأمر أكثر صعوبة، وأكثر تحدّيًا للباحثين في هذا المجال". (جعفر، 2013، 152)

ونجد هذا القصور ليس لدى المتعلّم فحسب، بل المعلم أيضًا؛ إذ يجد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها صعوبة في إيجاد "وسائل سمعية بصرية مناسبة ثقافيًا ولغويًا ومعرفيًا للمتعلّم الأجنبي". (جعفر ، 2013 ، 151)

ويعطي المحتوى السمعي البصري تبعًا لمواقفه المتنوعة والمثيرة اهتمامًا بالدوافع والحاجات المختلفة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك لما لاحظته الباحث في زيارته الميدانية لمركز اللغات بجامعة اليرموك في الأردن _انظر الملحق(7)_، ومعاهد سلطنة عمان، من رغبة

المتعلمين في مواقف المحتوى السمعي البصري عامة؛ بدليل أن هذه المواقف تتناول اللغة توظيفاً حياً سمعياً وبصرياً؛ "لذا لا بد للمعلم أن يتقن إلى جانب استعمال اللغة اللفظية وسائل اتصال أخرى سمعية وبصرية تناسب مختلف أنماط المتعلمين". (الحاج، 2013، 522)

وهذا ما أكدته المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيكو) في الملتقى بالرباط 1-3 نوفمبر 2002م في إحدى التوصيات: "الاشتغال على مناهج متقنة ووسائل تعليمية متطورة لمراحل التعليمية المختلفة، تراعي الفروق الفردية، وتستجيب إلى حاجات المتعلم، وتستفيد من إمكانات العصر الحديث وتقنياته المتنوعة". (طعيمة، والناق، 2006، 13)

كما أكدت دراسة أبو حمرة (2014) أن أغلبية الطلبة - الذين دربتهم الباحثة - ، قالوا: يريدون أن يتدربوا "على الاستماع إلى وثائق متنوعة، فهذا الأسلوب قد يكون الوحيد الذي نمارسه بعد نهاية الدورة مع أعمالنا الأخرى". (أبو حمرة، 2014، 63)

من هنا يمكننا القول: مما أشارت إليه دراسة أبو حمرة قول المتعلمين: "وثائق متنوعة" أي: المواقف المتنوعة، وهي ما يشير إليها الباحث بالمحتوى السمعي البصري. وقولهم: "نمارسه بعد نهاية الدورة..." إشارة واضحة إلى أن المتعلمين للغة العربية بوصفها لغة ثانية بحاجة لما يلبي حاجاتهم ودوافعهم المختلفة التي من أجلها يتعلمون اللغة العربية، مثل: معرفة الثقافة للغة الهدف، التخصص في الترجمة، الرغبة في الحوار، الحصول على وظيفة... الخ.

وانطلاقاً من أن أصحاب اللغة "لا يكتفون بالتعبير عن خبراتهم، ولكنهم يقدمون خبراتهم للعالم حين يبعثون فيها الحياة من خلال اللغة، فينقلونها من خلال الوسيلة من أجل التواصل بينهم من خلال الحديث المباشر أو غيرها، مما تجسد واقعاً ثقافياً مفهوماً في جميع مظاهرها اللفظية وغير اللفظية" (كلير كرامش، 2010، 15)؛ يظهر مدى أهمية اللغة اللفظية وغير اللفظية في المحتوى السمعي البصري.

بالإضافة إلى المسح الذي قام به ويلسون Wilson إلى أن المتعلمين أبدوا اهتماماً في أثناء التعلم بواسطة الأفلام داخل القاعة الدراسية، وشكلت لهم مصدر جذب نحو التعلم، توصل إلى استنتاج وجود علاقة إيجابية بين استيعاب الطلاب ومشاهدة الفيديو، ومردّه إلى اقتران المحتوى السمعي بالقرائن البصرية التي تدعم الفهم في أثناء التعلم. (Wilson, 2000)

وهذا ما أشارت مجموعة من الدراسات ومنها على سبيل الذكر لا الحصر: دراسة السيد (2014)، ويحيى (2014)، وهداية (2012) إذ بينت أهمية استعمال البرامج الحديثة والمتجددة في إيجاد المحتوى النموذجي الإبداعي الفاعل والجاذب، والبعد عن الدرس التقليدي. "وقديماً أشار

ابن خلدون إلى ضرورة توقّر البيئة اللغوية النموذجية لاكتساب الملكة اللسانية وتربيتها" (يحيى، 2014، 90). وبحسب بياجيه "اللغة عمل إبداعي، أما التقليد فله دور هامشي في اكتسابها". (حاتمة، 2006، 86)

ويشير السبيعي إلى أهمية هذا الموضوع بقوله: "المحتوى السمعي البصري سوف يكون ببرامجه ومهاراته المتنوعة، محل اهتمام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما يوفّره من بيئة خصبة لتعلّم اللغة العربية من مفردات وتراكيب تُعين المتعلّم على التفاعل مع الآخر في توظيف اللغة تواصلًا". (السبيعي، 2002، 24-25)

كل ما ذكر يشير إلى أنّ المحتوى السمعي البصري يجب أن يكون محل اهتمام برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها؛ إذ إنّ القصور في هذا الجانب قد يؤدي إلى قصور في هذه البرامج، ومن ضمن هذه البرامج برامج كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ إنه إلى الآن لا توجد دراسة تناولت المحتوى السمعي البصري في هذه الكلية، ومن ثمّ لا نستطيع أن نحكم على درجة إسهام هذا المحتوى في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، ونحاول في هذه الدراسة الكشف عن هذا الجانب من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين .

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1. 1. تعرف درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين.

2. 1. تعرف درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين.

2. تعرف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس).

3. تعرف الفروق بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، دوافع التعلّم ، عدد سنوات تعلّم اللغة العربية).

4. . تعرف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الرئيسة الآتية:

1. تُقدّم الدراسة الحالية قائمة بالمهارات المرتبطة بالمحتوى السمعي البصري المتضمنة محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، قد يستفيد منها القائمون على تعليم اللغة في تطوير أساليبهم التعليمية التعليمية.

2. تُعدّ هذه الدراسة ترجمة لفلسفة التقويم المستمر والمراجعة الدورية لأداء (معاهد تعليم اللغات) كأحد متطلبات التطوير الجامعي، وتحديد مدى كفاءة خدمات التعليم فيها.

3. يتوقع أن تقدّم هذه الدراسة جملة من المقترحات في ضوء النتائج يمكن أن تساعد في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- تعدّ الدراسة الأولى حول هذا الموضوع في حدود علم الباحث حول موضوع المحتوى السمعي البصري، ويرجو الباحث أن تُسهم في تطوير أساليب تعلّم مهارات تعلّم اللغة العربية.

5- تقدّم هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية، وللمؤسسات التعليمية والبحثية المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة الدراسة وفرضياتها

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1.1. ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين؟

1.2. ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين؟

2. هل هناك فروق بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس)

3. هل هناك فروق بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، دوافع التعلّم، عدد سنوات تعلّم اللغة العربية)

4. هل هناك فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فرضيات الدراسة

ستختبر الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلّم لدى المتعلّمين.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية .

7. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة

لدراسة درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وضع الباحث الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: المعلمون و المتعلّمون في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بولاية منح في سلطنة عمان.

- الحدود الزمانية : العام الدراسي 2016/2017م.

- الحدود المكانية : كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ولاية منح بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان.

- الحدود العلمية: درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات الدراسة

ورد في الدراسة عددٌ من المصطلحات، وسيتم التعريف بها علميًا وإجراءً:

- درجة إسهام:

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأعمال والممارسات اللغوية الفعلية الإيجابية، التي يقوم بها المحتوى السمعي البصري، في تحقيق تعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة المعدة لذلك، فإذا حصل المشارك في العينة على درجات تتراوح متوسطاتها بين (1 و 1.80) تكون درجة الإسهام ضعيفة جدًا، أمّا إذا حصل على درجات تتراوح بين (1.81 و 2.60) فتكون درجة الإسهام ضعيفة، وإذا حصل على درجات تتراوح بين (2.61 و 3.40) تكون درجة الإسهام متوسطة، وإذا حصل على درجات تتراوح بين (3.41 و 4.20) تكون درجة الإسهام كبيرة، وإذا حصل على درجات تتراوح متوسطاتها بين (4.21 و 5) تكون درجة الإسهام كبيرة جدًا.

- المحتوى السمعي البصري:

يُعرّف مذكور، وهريدي المحتوى اصطلاحًا، بأنه "المجالات التي ينبغي مراعاتها في بناء المحتوى لمنهج اللغة الأجنبية منها الأنشطة اليومية، والحياة الشخصية والاجتماعية، والعالم من حولنا وغيرها، وينبغي توظيف ذلك في المحتوى السمعي البصري، ويدعو أيضا إلى إيجاد ما يسميه اصطناع البيئة اللغوية". (مذكور، وهريدي، 2006، 100-101)

ويعرّفه الباحث إجرائيًا، بأنه: مجموعة المواقف التعليمية السمعية البصرية، ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للمتعلّم في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، والتي تمثلت من خلال محوري الفهم مشاهدًا ومستمعًا، والتلقي السمعي البصري.

- تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

عرّف جاس، وسلينكر Gass & Selinker مصطلح تعلّم اللغة الثانية، أنه "يشير بشكل عام إلى تعلّم لغة غير الأم في بيئة تتكلّم تلك اللغة بشكل أصلي". (جاس، وسلينكر، 2009، 7)

فالتعلّم - إذن - "نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد في استعماله للقليل الذي تعلّمه في مواقف جديدة". (مذكور وهريدي، 2006 ، 45)

ويعرّفه المذكور، وآخرون(2010) "العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلّم اللغة الثانية، وعند تعلّم اللغة يلقي تصحيح الأخطاء دورًا كبيرًا إذ يصحح الدّارس مسارات التعلّم. ويوضّح أيضًا أن تعلّم اللغة عادة يتم بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي تحدثها، ويكون ذلك بشكل مقصود، وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء". (مذكور، وآخرون، 2010، 67)

ويعرّفه الباحث إجرائيًا بأنّه: عملية تعلّم المتعلّمين للغة العربية، بوصفها لغة أخرى غير اللغة الأصلية لهم، في بيئتها الأصلية، في المواقف التعليمية التعلّمية داخل القاعة الدراسية وخارجها، شريطة إعطاء المتعلّم توجيهاتٍ معينة في ضبط لغته التي يتعلّمها ضبطًا صحيحًا.

- متعلّمو اللغة العربية الناطقون بغيرها:

يحدّد المذكور، وآخرون أنّ "الاصطلاح غير الناطقين بها يضم كلّ من يتعلّم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى. وبذلك أيضا يضم الأجانب (غير العرب) ويضم العرب الذين لا ينطقون بها" (مذكور، وآخرون، 2010، 57)

ويعرّفه الباحث إجرائيًا: هم المتعلّمون الأجانب الذين يتعلّمون اللغة العربية في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ولاية منح بسلطنة عمان، وهم ينتمون للمستوى المتوسط B1-B2 تبعًا لعينة الدراسة.

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CECRL):

مخطط شامل لتطوير مناهج تدريس اللغات في جميع أنحاء أوروبا، بما فيها المحتوى التعليمي، والاختبارات، والتقييم، تبعًا لمستويات مرجعية مشتركة؛ بهدف تمكين المتعلم من استعمال اللغة لأغراض اتصالية فعّالة. (الإطار المرجعي الأوروبي، 2008)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة الفصل

يأتي الاهتمام بالمحتوى السمعي البصري في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، بوصفه محتوى حقيقياً، يتواصل معه المتعلّم سواء في البيئة التعليمية أو خارجها، فـ "نعلّم إنساناً في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل نعلّمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها" (مذكور، وآخرون، 2010، 67)، وتلك المشاركة تعني وضع المتعلّم في موقف تواصل حقيقي مع وثيقة حقيقية يعالج أفكارها بمساعدة المعلّم؛ لتؤهله إلى الاندماج في مجتمع اللغة، وفي سياقنا مجتمع اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وسنعرض فيما يأتي لمفهوم المحتوى السمعي البصري، ودور المحتوى السمعي البصري، ومواقف المحتوى السمعي البصري، والمهارات اللازمة في المحتوى السمعي البصري لمتعلّم اللغة العربية من غير الناطقين بها، واهتمام التقانة الحديثة بالمحتوى السمعي البصري، ونبذة عامة عن مجتمع الدراسة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان.

مفهوم المحتوى السمعي البصري

تعددت المفاهيم التي تناولت مفهوم المحتوى في مجالات المادة التعليمية التعلّمية؛ لذا سيتم استعراض أهم هذه المفاهيم لهذه اللفظة لغةً واصطلاحاً؛ للوقوف على المصطلح الذي تناولته الدراسة الحالية.

يُعرّف المحتوى لغةً في معجم لسان العرب لابن منظور في مادة: "حوي، وحوى الشيء يحويه حياً، وحوايئةً، واحتواه، واحتوى عليه أي جمعه وأحضره". (ابن منظور، 1994، ج14، 208)

ووردت في معجم المعاني الإلكتروني (2017)، لفظة (المحتوى)، أنه: اسم، الجمع: محتويات، وهو اسم مفعول من احتوى/ احتوى على، مُحْتَوَى الْكِتَابِ : مَا يَتَضَمَّنُهُ مِنْ آَرَاءٍ وَأَفْكَارٍ، وَمُحْتَوَى الْفِكْرَةِ : أَي مَضْمُونُهَا.

وإصطلاحًا، عرّفه مذكور، وآخرون ، أنّه "عنصرٌ أساسي من عناصر المنهج الدراسي، فهو صلب العملية التعليمية؛ إذ يشمل كافة الحقائق والقيم والاتجاهات والمهارات المعرفيّة والنفسيّة والاجتماعيّة واللغويّة التي تقدّمها المؤسسة التربويّة إلى الدّارسين فيها".

ويُشير أيضًا إلى أنّه "منظومة من الحقائق والخبرات، والقيم والاتجاهات والمهارات المعرفيّة والنفسيّة والاجتماعيّة واللغويّة التي يزوّد بها الدارسون بهدف تعلّمهم إيّاها وتحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج". (مذكور وآخرون، 2010، 227)

ويعرّف الهاشمي، والعزاوي المحتوى بأنّه "مجموعة الحقائق والقيم والمفاهيم والمهارات والخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدّمها المدرسة لتلاميذها والتي تتوقع أن تحدث التغييرات اللغويّة المطلوبة في سلوك التلاميذ وعلى وفق الأهداف التي سبق تحديدها، ويكون على قسمين الأول ما قنن في منهج، والآخر ما يختاره المعلم من مواقف مناسبة للنضج العقلي واللغوي للتلاميذ". (الهاشمي، والعزاوي، 2005، 141-142)

ويعرّفه الناقة بقوله: "فالمعلم في تدريسه يعلم شيئًا ما لشخص ما، وهذا الشيء وإن اصطاح الناس على تسميته بالمقرر الدراسي أو المادة الدراسية أو المادة التعليمية إلّا أنّه هو ذاته الذي نسمّيه المحتوى". (الناقة، 1985، 50)

ويعرّفه طعيمة والناقة بأنّه "مجموعة من المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدّمة للطالب، وأيضًا الأنشطة اللغويّة والثقافيّة والاتصاليّة التي تسهم في تعلّم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها". (طعيمة والناقة، 2006، 125)

ويعدّ المحتوى السمعي البصري المحتوى الذي يكون فيه التركيز على توظيف حاستي السمع والبصر في آنٍ واحد في جميع مواقفه اللغوية؛ وهنا يجعل المتعلم في بيئة لغوية تواصلية، وفي منظومة لغوية متكاملة في مجتمع اللغة المتعلّمة.

ويؤكّد القرآن الكريم ارتباط السمع والبصر في التعلّم في قوله تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون". (سورة النحل، آية 78)

ويشير ابن عاشور إلى أنَّ "السمع والبصر أعظم آلات الإدراك، إذ بهما إدراك أهم الجزئيات، وهما أقوى الوسائل لإدراك العلوم الضرورية". (ابن عاشور، 1984، ص232)

كما أنَّ العلوم الكسبية⁽²⁾ لا يمكن اكتسابها إلا بواسطة العلوم البديهية، وحصول هذه العلوم البديهية إنَّما يحصل عند حدوث تصور موضوعاتها، وتصور محمولاتها، وحدث هذه التصورات إنَّما هو بسبب إعانة الحواس على جزئياتها، فكانت الحواس الخمس هي السبب الأصلي لحدث هذه العلوم، وكان السمع والبصر أول الحواس تحصيلًا للتصورات وأهمها. (ابن عاشور، 1984)

ويوضِّح العياصرة في بيان مدلول تلك الآية أنَّ في ذلك "إشارة إلى المرئيات، والمسموعات، و المشافهات من وسائل الاتصال، وإشارة كذلك إلى دور الحواس الرئيسة في حصول الإدراك ثم التفكير ثم التعبير". (العياصرة، 2013، 4)

ويبدو مما سبق ذكره دقة العلاقة بين السمع والبصر، وهنا دلالة إلى التأمل في منظومة هذا الكون وما يحتويه من مكونات يتوصل إليها الإنسان من خلال حواسه عامة، وبحاستي السمع والبصر خاصة، وهما أداتي تعلُّم لما يمثله السمع في نقل مدلولات الصوت، والبصر في نقل مدلولات الصورة، إذ إنَّ "كل عملية تعبير تمثل تحوُّل المحتوى أو المعاني إلى منظومة من الرموز اللفظية أو غير اللفظية كما هو الأمر في السينما والتلفزيون حيث يتكامل الخطاب البصري السمعي المرئي بتزاوج كلٍّ من عنصري الصوت والصورة فيصبح لكل تشكيل بصري تشكيل سمعي يعزّزه ويسانده ويقوّيه أو يشرحه ويفسّره ويدعمه". (مؤنس، 2008، 56)

وقسّم آدم في دراسته تعريف المحتوى إلى نوعين: "محتوى لغوي ومحتوى ثقافي، والمحتوى اللغوي يضم مهارات اللغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)". (آدم، 2016، 95)

ويفهم من ذلك أنَّ اللغة لا تنفصل عن الثقافة، بل إنها وعاء لها؛ إذ إنَّ "اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة". (مذكور، وهريدي، 2006، 269)

ومّا يمثله المصطلح سمعي بصري Audio-Visual اللغة السمعية والبصرية (دواير، ومايك مور، 2007)، يُعرّف الباحث مفهوم المحتوى السمعي البصري بأنّه، المادة

(²) المراد بالعلوم الكسبية هي التي يحصلها الإنسان عن طريق التعلُّم والقراءة والكتابة وعن طريق التلقّي من المشايخ والعلماء. (موقع الدرر السنية، 2017) <http://dorar.net/enc/firq/2033> تاريخ الدخول 2017/7/14 التوقيت 9:22 صباحًا.

التعليمية التعليمية التي توظف حاستي السمع والبصر في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها للناطقين بغيرها، بشكل فعّال ومطرد في مواقف لغوية حقيقية ومختلفة.

مواقف المحتوى السمعي البصري

تتعدّد مواقف المحتوى السمعي البصري، التي يعيشها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها داخل القاعة الدراسية أو خارجها، التي من شأنها تجعل اللغة حيّة باستعماله المباشر لها، موظفًا لمفرداتها في مواقف تفاعلية تُخرجه من مجال ضيق إلى مجالات أرحب، مدرّكًا بحواسه السمعية البصرية في بيئة لغوية متنوعة.

وحاول الباحث تأطير مواقف المحتوى السمعي البصري تبعًا لمهارات تعلّم اللغات الأجنبية، مدعّمًا لها بقائمة مهارات المحتوى السمعي البصري، والمؤشرات المرتبطة بها لتعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. انظر الملحق رقم (1) وقسم الباحث مواقف المحتوى السمعي البصري في الجدول الآتي:

الجدول (1) محور المحتوى السمعي البصري، ومواقفه

الرقم	محور المحتوى السمعي البصري	المواقف السمعية البصرية
1	الفهم مشاهدًا مستمعًا	التجمعات العلنية (الشريك اللغوي – اللقاءات)
		المحاضرات
		الرحلات والعروض الترفيهية
2	التلقي السمعي البصري	مشاهدة البرامج التلفزيونية
		مشاهدة الأفلام

أولاً: الفهم مشاهدًا ومستمعًا

يعرّف الباحث الفهم مشاهدًا ومستمعًا بالمواقف السمعية البصرية الحية التي يكون فيها المتعلّم للغة العربية وجهًا لوجه مع الموقف، إذ يكون في طبيعة الحدث الكلامي بينه وبين الطرف الآخر مباشرة، ويندرج تحته الآتي:

1.1 التجمعات العلنية

يتضمن موقف التجمعات العلنية احتكاك المتعلّم المباشر ببيئة التعلّم، مثل: الشريك اللغوي، واللقاءات المباشرة وجهًا لوجه مع الآخرين سواءً الفردية منها، والجماعية، كما

أنّها تسعى "إلى تحقيق مهارتين اثنتين مهارة الاستماع والمحادثة؛ وذلك نظراً لقدرتهما على تمكينه من التواصل مع المتكلمين الأصليين بهذه اللغة". (جعفر، 2013، 151)

وتجدر بالإشارة هنا إلى أنّ التجمعات العننية واللقاءات لها دور في التواصل التعليمي والثقافي عامة، واللغة خاصة، في حين أنّ هذا التواصل "يتيح الفرصة للتعرف على آراء الآخرين، وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها على شكل حوار ونقاش بين طرفين من الناس أو مجموعة مع أخرى، وأنّ الاتصال يفسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش، ممّا يساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع، ويساعد الاتصال الأفراد والمجتمعات على نقل الثقافات والعادات والتقاليد واللغات من وإلى المجتمعات الأخرى". (العرنوسي، 2014، 24)

في حين أنّ التجمعات العننية (اللقاءات، والشريك اللغوي) تُسهم في صنع بيئة لغوية طبيعية تجري فيها تعليم النصوص والأمثلة والشواهد وتعلّمها في مواقف طبيعية ذات دلالات حقيقية بموضوع النص بمدلولات النص أو تعلّم ما هو موجود فعلاً في البيئة المحيطة بالمتعلم. (مدكور، وهريدي، 2006)

بالإضافة إلى أن الحوار المباشر بوصفه تفاعلاً وتواصلًا وليس اتصالاً ذا اتجاه واحد (أبو حمرة، 2014)، يرى الباحث أهمية دور الشريك اللغوي في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، ولاسيّما في بعض المواقف اللغوية التي قد يتعرض إليها المتعلم، ومنها: استعمال اللغة الدراجة العُمانية. التي قد يضطر الشريك اللغوي إلى استعمالها في واقع لغوي لوصف ظاهرة اجتماعية أو نشاط ثقافي؛ لإيصال الفهم لدى المتعلّم من وجهة نظره. وهذا قد يمكن النظر إليه على أنه إغناء لمعرفة المتعلم، وليس عائقاً يحيل دون تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الباحث. وبحسب ما ذكره الطاهر تُقدّم اللغة في أثناء التفاعل بشكل طبيعي للمتعلّم. (الطاهر، 2011)

ويسهم الشريك اللغوي في المحتوى السمعي البصري في توليد الكفاية التواصلية التنبؤية في التحدث مع الآخر، كما "أنّ الاختيار الجيد للمحتوى اللغوي المناسب يتوقف على كفاءة الخبراء في التنبؤ بما قد يواجهه الفرد، كما أن هناك من الأساليب ما يساعد على تهيئة الطالب للاتصال الفعلي باللغة، منها التدريب المستمر على استعمال اللغة في الفصل عن طريق لعب الدور أو الأداء التمثيلي أو استضافة بعض الناطقين بالعربية لإدارة حوار مع الطلاب". (مدكور، وآخرون، 2010، 240)

2.1 المحاضرات

يبرز دور المحاضرات في تعلّم اللغة لما تحتويه من كمّ من الألفاظ التي تنمّي الثروة اللغوية لدى المتعلّم، بالإضافة لما تقدّمه من مورد ثقافي يسهم في التواصل الحضاري مع الآخر.

ويؤكد العناتي أنّه يمكن القول: "إنّ منزلة المفردات في الخطاب تتجاوز الدلالة والمفردة والوظيفة النحوية البسيطة إلى وظيفة إنتاجية واستقبالية تسهم في بيان ملامح الخطاب وطرق فهمه واستقباله". (العناتي، 2010، 103)

ويستخلص من ذلك أنّ المحاضرات يمكنها الإسهام في تعليم اللغات وتعلّمها؛ إذ أنّ طبيعة الموضوع والمناقشة فيه، وحضور المتعلّم تُكوّن "قائع لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي، تجعل المتعلّم يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال". (العناتي، 2010، 96)

3.1 الرحلات والعروض الترفيهية

يُنظرُ إلى أن الرحلات والعروض الترفيهية تكتسب أهمية كبيرة أيضاً؛ "لأنّها تفسح مجالاً كبيراً لزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، وتعرّف أفكار وثقافة بعضهم، فهي تعطي فرصة للتبادل الثقافي بين الطلاب". (شيك وآخرون، 2011، 129)

يُضاف إلى ذلك أنّ الرحلات تعمل على إيجاد التواصل اللغوي والحضاري مع المجتمع اللغوي الأصلي، وهنا يتلقّى المتعلّم العديد من المصطلحات والمفردات اللغوية الغنيّة بالتواصل مع الآخر.

وتتمثل العروض الترفيهية من خلال ما تقدّمه المؤسسة التعليمية من إيجاد متنفسٍ لغويّ تواصلٍ فيه من الجدّة والتشويق؛ ما يجعل المتعلّم للغة متطلّعاً للكثير من المواقف التواصلية.

ويُعَدُّ تعلّم اللغة العربية من خلال الأنشطة السمعية البصرية في الرحلات والعروض الترفيهية جزءاً لا يتجزأ من المحتوى السمعي البصري اللغوي، و"تُعدّ جملة من السيناريوهات تُعنى بأنشطة موجهة إلى المتعلّمين، وتكون تلك الأنشطة في شكل كلّ من منسجم، فتلك الأنشطة تجعل المتعلّم منغمساً لإدراك الألفاظ، و تتركه في وضعية سمعية بصرية في تعليم المفردات أو المقولات اللغوية أو ما كانت تعتمد على مسرحية المواقف بالتمثيل الحيّ المباشر أو بالعرض السمعي البصري". (قريرة، 2013، 140)

ثانيًا: التلقي السمعي البصري

يُعرّف الباحث التلقي السمعي البصري إجرائيًا بالمواقف السمعية البصرية غير المباشرة (مشاهدة برنامج تلفزيوني - مشاهدة فيلم) التي يتلقاها المتعلّم للغة العربية داخل القاعة الدراسية أو خارجها.

وقد حظي التلقي عامة منذ القدم "بأقصى اهتمام وأصبحت هي الصفة المميزة لتاريخ الثقافة العربية حتى بعد ظهور التدوين، ولم يتضاءل هذا الاهتمام". (حسان، 1984، 357-358)

ويندرج تحت هذا المحتوى المواقف السمعية البصرية الآتية:

1.2 مشاهدة برنامج تلفزيوني

يسعى المتعلّم الأجنبي أثناء تعلّمه للغة العربية إلى تحقيق غاية في التعلّم والبحث عن مصدر للغة من خلال الاستعانة بمشاهدة التلفاز؛ إذ يلجأ إلى توظيف "مهاراة الاستماع التي تُمكنه أن يستقبل مختلف الأفكار والمعلومات المطروحة باللغة العربية سواء أكان في الشارع العربي أو في الفضائيات العربية" (جعفر، 2013، 151)

ويضاف إلى ذلك أنّه "يستعمل للتعرف على الأحداث الجارية في العالم لحظة وقوعها أو فورًا بعد حدوثها، فالتلفاز هو نافذة على العالم تمكّن المشاهدين من متابعة مجريات الأحداث في أنحاء العالم كافة؛ إذ أصبح العالم أشبه بقريّة إلكترونية، أو بيت إلكتروني يتصل فيه الإنسان بالعالم من دون أن يغادر منزله أو قريته". (العرنوسي، 2014، 24)

ونستطيع القول بأنّ مشاهدة البرامج التلفزيونية تدخل في المحتوى السمعي البصري ويمكنها الإسهام في تعليم اللغات الأجنبية، وهذا ما يدعو إليه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في "كيف يجب أن يتعلّم المتعلّمون لغة ثانية أو لغة أجنبية بشكل عام، وذكر منها مشاهدة التلفزيون، ومشاهدة شرائط الفيديو". (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2001، 157)

2.2 مشاهدة فيلم

تعتبر مشاهدة الفيلم جزءًا لا يتجزأ من المحتوى السمعي البصري، لما يعكسه من تطبيق للكثير من المواقف الواقعية الحيّة و بأساليب مثيرة، ناهيك عمّا يحتويه من مشاهد في طيّها ثروة لغوية تواصلية تسهم في تعلّم اللغة، بالإضافة إلى "خضوع المتعلّم لتجربة واقعية يمكن تسميتها بإعادة النظر في كيفية إدراك الرسالة البصرية السمعية إدراكًا واعيًا؛ لأنّ ما فاتته سمعيًا قد يكون قابلاً للإدراك بصريًا". (أبو حمرة، 2014، 85)

"وتعدّ الأفلام السينمائية على اختلاف أنواعها - ولا سيّما التعليمية - ذات أهمية كبيرة في التحصيل" (اسعيد، 2003، 63)

وتؤكد معظم الدراسات ضرورة تناسق الصوت مع الصورة للمتكمّل في الأفلام؛ من أجل معرفة المتعلّم اللفظة ونطقها، كما يشير زاسك، وشفاينبرغر Zäske & Schweinberger في دراستهما إلى "ضرورة التكامل السمعي البصري في عرض الأفلام، بحيث تتطابق الأصوات مع مقاطع الفيديو، بدلاً من وجود الوجه الثابت؛ وذلك من أجل التعرف على الصوت المألوف مع المتكمّل". (Zäske & Schweinberger, 2015, p1-2)

ويمكن اللجوء إلى الترجمة الحرفية؛ ليسهل على المتعلّم معرفة الدلالة، ويشير نيلي و سوزان Nely & Suzanne إلى "أنّ تعرض المتعلّمين للفيديو المترجم ساعد فعلاً في تحسين تعلّمهم اللغوي، بالإضافة إلى أنّ الترجمة أداة مهمة لتعلّم اللغة الإنجليزية للطلاب الناطقين بالفرنسية في الكاميرون". (Nely & Suzanne, 2015, p200)

دور المحتوى السمعي البصري وأهميته

يظهر دور المحتوى السمعي البصري في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها في كونه الجزء الأساس في تكوين منهاج وبرامج تعليم اللغات؛ لوصفه الجانب العملي والتطبيقي في تعليم اللغات وتعلّمها.

وأصبح المحتوى السمعي البصري يلعب دوراً مهماً في تعلّم اللغات الأجنبية، على سبيل المثال في فرنسا "المركز الوطني للتعليم عن بعد CNED" جرى دمج المحتوى السمعي البصري في دروسه. إذ يعد بحسب السبيعي تلازم حاستي السمع والبصر أكثر القنوات تسهم في اكتساب المعرفة بشكل تواصل وتفاعلي عموماً واللغة بشكل خاص. (السبيعي، 2002)

ومن هذا المنطلق يعدّ المحتوى السمعي البصري ذا أهمية في تعلّم اللغة؛ نظراً لجعل اللغة حيّة لدى المتعلّم في جميع المواقف السمعية البصرية.

وتظهر أهمية المحتوى السمعي البصري في أنّه يدمج التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ وهذا يسهّل على متعلّم اللغة التواصل الفعلي مع الطرف الآخر، فالتواصل اللفظي ما ينطق في الموقف أي: السمعي البصري، والتواصل غير اللفظي ما تضيفه الصورة البصرية من حركات وإيماءات.

ويعد المحتوى السمعي البصري مكتملاً في عرض محتوى العناصر اللغوية الصوتية، والمفردات، والتراكيب والجمل مقرونة بالصورة وهنا تدمج لغة الكلام بلغة الصورة (لغة لفظية ولغة غير لفظية) ما يجعلها محل إثارة لدى متعلّم اللغة، "فأي حدث أو أداء له صفة رمزية ويمثل بعض الأحداث الأخرى، والمعرفة المسبقة والمعلومات المخترنة تمكّن الإنسان من إعادة بناء الأحداث الماضية، وفهم الأحداث الجارية، والتوقع بتلك الأحداث المستقبلية". (دواير، ومايك مور، 2007، 201)

وقد برهن دواير، ومايك مور Moore&Dwyer على أنّ الاتصال غير اللفظي يلعب دوراً رئيسياً في عملية الاتصال حيث يساعدنا على تقديم المعلومات التي لا تتاح من الاتصال اللفظي بمفرده، وبعض لغات الجسد أو الإيماءات، والإشارات المألوفة، والحضور الشخصي، والسمات الطبيعية قد تبدو مفهومة للمتلقّي وتساعد على المعرفة التواصلية. (دواير، ومايك مور، 2007)؛ لذا لم تنحصر اللغة في التواصل على "النظام اللفظي، بل إنّ للأنظمة غير اللفظية دلالات في تكوين تواصل لغوي". (نزال، 2014، 327)

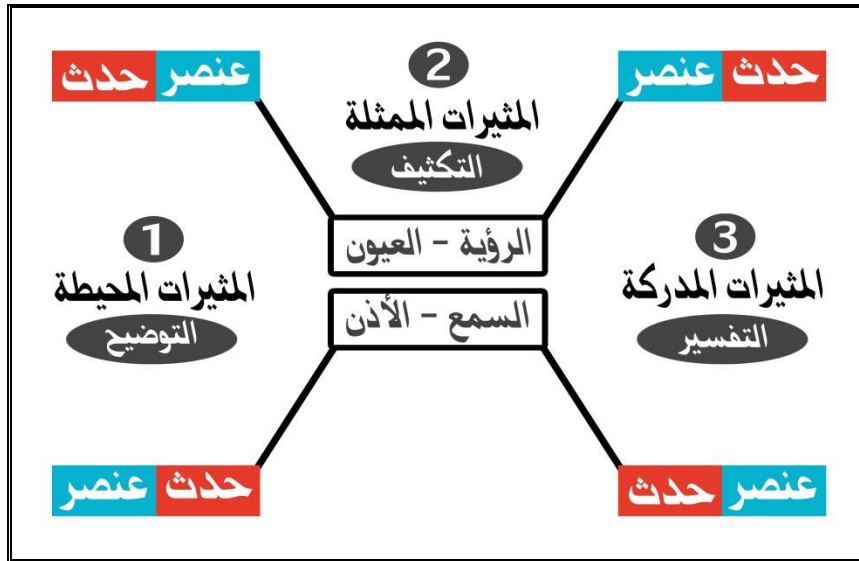
وهكذا يتحدد دور كلّ من المرسل والمتلقّي في تحديد ماهية الرمز، بحيث يصبح "كل تعبير سمعي أو بصري أو حركي رمزاً، إذا ما دخل في العملية الاتصالية في إطار اللغة التي يستخدمها ويفهمها الأفراد الذين يتواصلون مع بعضهم في نقل الأفكار وتبادل المعلومات المتعلقة بالواقع ويظل هذا الواقع سجلاً لكيّنونات تتمثلها اللغة". (مونس، 2008، 57)

ويؤكد دواير، ومايك مور Moore&Dwyer "أنّ الصور البصرية غير اللفظية تتشابه إلى حدّ كبير مع تلك اللفظية. واللغة غير اللفظية يمكن أن تستخدم للاتصال الهادف كما يفعل الاتصال اللفظي المنطوق، ويشير أيضاً تزامن حركة الجسد والتعبيرات الإيماءات مع مخارج الألفاظ وطريقة نطق الكلمات وشدة الصوت كلها تعكس معنى محدداً". (دواير، ومايك مور، 2007، ص 201-202)

ومما يؤكد ذلك القول، ما أوضحه قريره من أنّ التواصل القولي يعتمد بشكل تفاعلي مع التواصل غير القولي بمراعاة الدرجة التعليمية التي وصل إليها المتعلّم وما تقتضيه الوضعية التعليمية، ولا تكون المرحلة التواصلية القولية منفصلة عن مرحلة التواصل غير القولي، وتكون مستأنسة بما وصل إليه المتعلّم من قدرة على الكلام في اللغة العربية. (قريره، 2013)

وأشاد العياصرة بأهمية العين في التلقي استنادًا إلى دراسات سابقة كشفت قدرة العين على توصيل المعاني والأحاسيس، حيث بيّنت "أنّ الإنسان يتعلّم (83%) بواسطة البصر، بينما يتذكر (30%) مما يراه، و(50%) مما يراه ويسمعه". (العياصرة، 2013، 2355) ويؤكد ذلك أيضا أسعيد "أنّ التجارب العلمية أثبتت أن تعلّم الإنسان بواسطة حواسه يكون بالسمع (13%)، وعن طريق البصر (75%)". (أسعيد، 2003، 59) ويُوصَلُ ممّا ذُكِرَ سابقًا إلى أنّ ارتباط حاستي السمع والبصر كفيل بجعل المتعلّم للغة قادرًا على تعلّمها من خلال المحتوى السمعي البصري؛ لما يتضمنه من مواقف متنوعة.

ويؤكد أني بامفورد Anne Bamford أن التعلّم البصري يشمل مجموعة من المهارات التي تمكّن الفرد من فهم واستعمال المرئيات للتواصل مع الآخرين، والتعلّم البصري هو ما يرى بالعين والعقل، والتفاعل البصري يزيد من جذب الانتباه وتعزيز المعرفة وزيادة تفاعل المستمعين. (Anne Bamford, 2009)



الشكل رقم(1): مثيرات المحتوى السمعي البصري

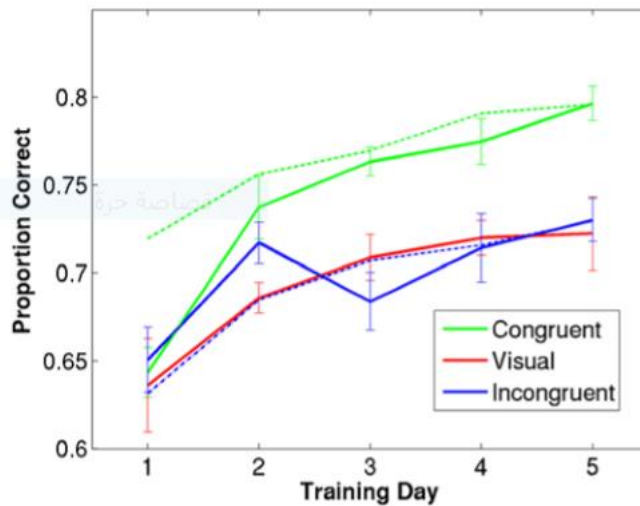
(دواير، ومايك مور، 2007، ص87)

ويتضح من الشكل (1) أنّ الخطوة الأولى تتمثل في المثيرات المحيطة وتسمى "التوضيح Clarification"، وبناءً عليه تستقبل العين والأذن هذه المثيرات المحيطة

الفعالة في شكل تمثيلي، أو ترميزي مكونة الخطوة الثانية وتسمى "التكثيف Intensification"، وتقوم الأعضاء الإدراكية بإرسال الإشارات المكثفة إلى المخ الذي يستقبلها، وينظمها في الخطوة الثالثة والأخيرة والتي تسمى "التفسير Interpretation". (دواير، ومايك مور، 2007، ص87)

ويرى الباحث أنّ المحتوى السمعي البصري نمطٌ فيه من الجدة والتشويق ما يجعل المتعلّم للغة العربية بوصفها لغة ثانية مكتسبًا الكفاية التواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف حيّة وواقعية، ملبّية حاجات المتعلّمين اللغوية التواصلية ودوافعهم، ومتلائمة مع حاجاتهم والمتطلبات التي تقتضيها هذه المواقف.

فالتشارك بين مواقف المحتوى السمعي البصري والمدخل التواصلية في مجال تعليم اللغة الثانية تظهر أهميته في "أنّ هذا التعلّم التواصلية الجديد للغة يتجاوز المعلّم الذي ظلّ يشكل في الطرائق التقليدية، محور العملية التعليمية التعلمية ليتمركز حول المتعلّم، ويجعل من أنشطته وحاجاته هدفه وغاياته". (أبو حمرة، 2014، ص54)



الشكل رقم (2): الأداء السمعي البصري
(Kim, Seit& Shams, 2008,p3)

وتؤكد دراسة كيم وساييت و شمس (Kim, Seitz & Shams, 2008) أنّه من خلال التجارب السمعية البصرية في التدريب، يظهر أنّ الفريق المتدرب السمعي البصري المتكافئ يظهر أثرًا تعليميًا أفضل؛ لأنّ التعلّم يعكس التعلّم الإدراكي بدلًا من تعلّم المهمة العامة، مما ولّد فرقًا في التعلّم.

وكما يظهر في الشكل السابق رقم (2)، فيشير باللون الأخضر (congruent) إلى أداء المجموعة المترابطة والمتجانسة في الأداء السمعي البصري، بينما يشير اللون الأحمر (visual) إلى مجموعة المتدربين للأداء البصري فقط، في حين يشير اللون الأزرق (Incongruent) إلى مجموعة المتدربين السمعي البصري غير المترابط أو المتجانس. فالشكل في عمومه يوضح أن هناك ميلاً للتحسن في كل مجموعة، إلا أن التحسن ذو دلالة كبيرة في المجموعة المتجانسة في الأداء السمعي البصري والذي يشير إليه اللون الأخضر (congruent). (Kim, Seitz & Shams, 2008)

وهذا ما يؤكده السببي في قوله: "أن تلازم السمع والبصر ليكونا أكثر القنوات أهمية وعطاءً لاكتساب المعرفة بشكل عام، واللغة بشكل خاص". (السبيعي، 2002، 21)

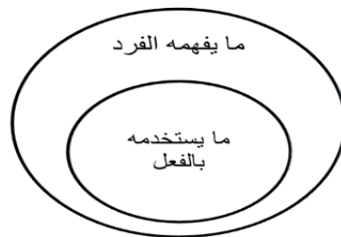
مهارات المحتوى السمعي البصري اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

يسعى المختصون في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها حين إعداد المحتوى والبرامج التعليمية التعليمية إلى وضع المهارات اللازمة لها، والتي يتم توظيفها في المهارات اللغوية الأساسية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

وتكون المهارات اللازمة في المحتوى السمعي البصري في إطار تواصل يخدم المهارات اللغوية الأساسية "وهنا تتكامل المهارات، فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو مع الكتابة أو مع الكلام". (طعيمة والناقعة، 2006، 60)

وحددت المهارات اللازمة في المحتوى السمعي البصري في الدراسات والبحوث السابقة، ولا سيما الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؛ إذ ركزت على مؤشر مهارات الفهم عن غيرها؛ لأن "منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستعمال". (طعيمة والناقعة، 2006، 38) في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

ويوضح طعيمة والناقعة (2006) ذلك في الشكل الآتي:



الشكل رقم (3): مؤشر مهارات الفهم لتعلم اللغة

(طعيمة، والناقعة، 2006، ص38)

وتعطي المهارات اللازمة في المحتوى السمعي البصري مؤشرات واضحة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في المواقف السمعية البصرية لدى المتعلم، "وهذا ما يجعل المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعية، وذات خصائص ووظائف، تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلاً عن نوع العلاقة بين هذه المهارات". (طعيمة والناقعة، 2006، 56)

ويستند المحتوى السمعي البصري إلى عمليتي الإرسال والتلقي، و"هما عمليتان عقليتان معرفيتان يجتهد فيهما المرسل والمتلقي للحصول على أفضل تشكيل لغوي للتعبير عن المعاني والمضامين في الرسائل الاتصالية المتبادلة بينهما؛ فالمرسل أو المصدر يشكل رسالته، ويحملها مضامين معينة، ثم يقوم ببثها إلى المتلقي لتحقيق أهداف يرونها، و يتوقع من الأخير استجابة معينة تتشكل هي الأخرى بصيغة تعبيرية ما". (مؤنس، 2008، 56)

ومن المهارات اللازمة قدرة المتعلم على الإحاطة بالمحتوى السمعي البصري، وفهم مضمونه و "أن يفهم معاني الألفاظ من السياق، ولا يقف متعثرًا عند لفظة منها متخلفًا عن المسيرة السريعة إلى غيرها وأن يميز الأساسي وغير الأساسي في أفكاره ويلمّ بتفصيله ويعرف كيف ينتفع به في حياته العملية". (الهاشمي، والعزاوي، 2005، 22)

ويؤكد مذكور وآخرون أن تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها المناسبة للمتعلمين عادة ما يقوم على أساس مطابقتها بمراحل السلوك اللغوي، ومع هذا يلزم تنظيم المواد التعليمية. (مذكور وآخرون، 2010)

واستنادًا لما سبق ذكره يمكن تحديد مهارات المحتوى السمعي البصري كالآتي:

- (1) الفهم العام.
- (2) الفهم الانتقائي.
- (3) الفهم التفصيلي.
- (4) الاستنتاج واستخلاص النتائج.
- (5) التقويم. (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2008، 79)

اهتمام التقانة الحديثة بالمحتوى السمعي البصري

يرتبط أي محتوى ارتباطاً وثيقاً بالتقانة عامةً، وبالمحتوى السمعي البصري خاصةً، لما تمتلكه التقانة الحديثة من وسائط يمكنها تسخير المحتوى السمعي البصري في برامج متنوعة ومشوقة لدى المتعلم في تعلمه للغة.

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين التقانة والمحتوى يسعى القائمون على تعليم اللغات وتعلمها في توظيفها، واستعمال "أنسب الوسائل التعليمية والأساليب التكنولوجية التي تساعد المتعلمين على تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية، وتعبر بهم من الخبرة غير المباشرة – إذا كانت اللغة تعلم خارج الدول العربية – إلى الخبرة المباشرة، وكأنها تعلم في وطنها من حيث الاستعانة بناطقيها عن طريق الوسائل السمعية البصرية والمعامل والأساليب التكنولوجية الأخرى". (طعيمة، والناقعة، 2006، 129)

ويذكر السيد النجار أنّ علماء اللغة المحدثين يعتبرون دراسة الأصوات أول خطوة في أية دراسة لغوية؛ لأنّ الأصوات هي المادة الخام لأية لغة منطوقة أو مكتوبة. وقد تطوّر هذا العلم على أيديهم نتيجة الإمكانيات الهائلة التي أتاحت لهم بسبب التقدم التقني كآلات التسجيل ومعامل تحليل الأصوات وغيرها. وقد أدرك هؤلاء العلماء أهمية السمع في إدراك الصوت اللغوي، بالإضافة إلى الجهاز البصري والمخ والعقل من أهم المداخل التعليمية في حياة الإنسان، ولذلك جعل اللسانيون وعلماء التربية أسلوبين من أساليب تعليم اللغة لغير أبنائها يعتمدان على السمع والصوت والبصر، هما: الأسلوب السمعي الشفهي، والأسلوب السمعي البصري. (السيد النجار، 2013)

وهذا ما أكدته المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الاييسكو) في الملتقى بالرباط 1-3 نوفمبر 2002م في إحدى التوصيات: "أن المناهج لا بد أن تشمل، وتستفيد من إمكانيات العصر الحديث وتقنياته المتنوعة". (طعيمة، والناقعة، 2006، 13)

ويعزو الناقعة ذلك الاهتمام والإقبال إلى "الأهمية التي يشغلها العالم العربي الآن على الجهات المختلفة الاقتصادية، والسياسية، والفكرية، وغيرها، بالإضافة إلى سعي الكثير من العلماء والمتقنين الأجانب إلى دراسة التراث العربي في الأدب والموسيقى والعلوم... الخ". (الناقعة، 1985، 22)

ويشير بهراني، وتام شو Bahrani & Tam Shu في دراستهما نقلاً عن نونان (1999)، وجيلمور (2007) إلى أنّه "من الضروري لمتعلمي اللغة أن يتعرضوا

لأنواع مختلفة من المواد اللغوية الأصيلة؛ لأنها تساعد على تحفيزهم من خلال تقديم المحتوى والموضوع مسألة الحياة، وعلاوةً على ذلك فإنه يتيح لهم لجعل الروابط المهمة بين عالم الفصول الدراسية والعالم الحقيقي خارج إطار الفصول الدراسية".

(BAHRANI & Tam, 2012,57)

ويدعو بهراني وتام BAHRANI & Tam Shu إلى "إيجاد عالم السمعى البصري في تعلّم اللغات بما يمكن من إيجاد بيئة توظّف اللغة في تكنولوجيات سمعية وبصرية متنوعة في إدخال اللغة الأصيلة، ومن خلال مصادرها غير المحدودة مثل: التلفاز، والعروض، والرسوم الكارتونية، ومقاطع الأخبار، والأفلام، والأفلام الوثائقية وغيرها التي يمكن لمعلمي اللغة والمتعلّمين الاستفادة من أغراض تعلّم اللغة".

(BAHRANI & Tam, 2012,55)

وأصبحت التكنولوجيا تسيطر على العالم من خلال عرض مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية والترفيهية للمتلقّي وتبادلها، مما تقدمه من التطورات المثيرة للإعجاب في برامج الاتصالات السمعية والبصرية والحواسيب، الأمر الذي منح المعلمين العديد من الإمكانيات لبناء أنشطة حول الاستماع إلى البرامج التلفزيونية والإذاعية ومشاهدة مقاطع الفيديو ذات الصلة وإجراء المحادثات المباشرة، وعلاوة على ذلك "إنّ تعليم اللغة وتعلّمها بمساعدة الحاسوب، والصفوف الدراسية المجهزة بالكمبيوتر والفيديو، والإنترنت، والبريد الإلكتروني، والدراسة، والتعلّم بمساعدة اللغات المتنقلة ما هي إلا أمثلة قليلة على تطبيق التكنولوجيا في مسعى تعليم اللغة الرسمي وإعدادات اللغة بالإضافة إلى إعدادات اللغة غير الرسمية (اللغة الثانية)". (BAHRANI & Tam, 2012,70)

وفي ضوء ما ذكر، ينبغي استثمار التقنية في البرامج السمعية البصرية المختلفة، التي توفر مدخلات لغوية حقيقية في تعلّم اللغة باستعمال التقنيات الحديثة في التدريس اللغوي التواصلي. وهذا يؤكد أهمية التقنية في المحتوى السمعي البصري، ويوجّه القائمون والمهتمون بتعلّم اللغات الأجنبية عامة، واللغة العربية خاصة إلى ضرورة السعي الدؤوب لتوظيف كل التقنيات الحديثة التي تسهم في إيجاد محتوى سمعي بصري، محقّق أهداف تعليم اللغة العربية.

والعمل على تقديم اللغة العربية إلى المتعلّم بشيء من الإبداع ممّا يعزّز المكانة العالية لهذه اللغة، ويسهم في الحفاظ على هويتها، وتكون لها من الأهمية ما لا يقل عن سائر اللغات مثل: اللغة الإنجليزية، أو الفرنسية، أو الصينية أو غيرها من اللغات السائدة في الساحة العالمية؛ الأمر الذي يحتاج معه المختصون وأبناء هذه اللغة إلى وعي بأهميتها

أولاً، ثم إلى تضافر جهود محبيها لبيان مكانتها، وذلك بتوظيف مكنوناتها في قالب يدعو إلى الرقي ببرامجها ومحتواها.

كما "أنَّ اللغة العربية تحتاج إلى قرارات سياسية وتربوية شجاعة تُترجم نتائجها إلى برامج، وأنشطة، وخطط ترتقي بتعليم اللغة العربية، وتهتم بسلامتها، وتوفير مناخ اقتصادي مبني على المعرفة يكون مشجعاً للاستثمار في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وهذه من الأمور المهمة لضمان ديمومة الاقتصاد الذي يدعم المعرفة والمعلومات والقدرة على الابتكار". (المنذرية، 2017، 28)

بهذا تجعل التقانة الحديثة اللغة في ممارسة حيّة واستعمالات معيشة لمواقف متنوعة تلبي حاجة المتعلم، مما تحفزه على تعلّم اللغة العربية في أداء لغوي ناجح.

كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مقدمة

تناول الباحث فيما يأتي نبذة عن مجتمع الدراسة كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث التأسيس والرؤية والرسالة للكلية، وأهدافها، وخطة برنامجها، وطبيعة دوراتها وفقاً للمستويات الدراسية، و اعتمد الباحث في ذلك على منشورات الكلية الصادرة من مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم.

أولاً: التأسيس، والرؤية، والرسالة

تُعَدّ كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها امتداداً لتعليم الأجانب اللغة العربية، وقد تأسست في عام 2012م؛ وهي أول كلية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عُمان، كما تمثل إضافة نوعية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي؛ لذا أصبحت منارة علم ومعرفة لما تقدّمه من خدمة في نشر اللغة العربية بين أنحاء العالم.

تقع الكلية في ولاية منح في محافظة الداخلية، والتي تعدّ مكاناً مثاليّاً لدارسي اللغة العربية حيث تحتفظ المحافظة بطابعها العماني الأصيل من حيث اللغة والعادات والتقاليد، ويحيط بالولاية عدد من المواقع السياحية والأثرية المهمة التي تشكّل قبلة للسياح في سلطنة عمان. وتتطلع رؤية كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أن تتبوأ مكانة مرموقة بين مؤسسات تعليم اللغة العربية أقليمياً ودولياً من خلال البرامج الرصينة التي تقدمها والتي تعتمد على أحدث التقنيات في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ومن خلال إسهامها في مدّ جسور التواصل مع الشعوب غير الناطقة بالعربية.

كما أنّها تسعى في رسالتها عن طريق البرامج التي تقدمها إلى تكوين فئات قادرة على استعمال اللغة العربية بطريقة تواصلية، وتتمتع أيضاً بالمعرفة الأساسية لقواعد اللغة العربية وأساليبها ومهاراتها، ممّا يمكنها من التواصل والمشاركة الفاعلة في مختلف المجتمعات العربية التي توجد فيها، ويكفل لها مواصلة الدراسة في المؤسسات التعليمية التي تستخدم اللغة العربية وسيلة للتعليم.

ثانيًا: الأهداف

تهدف الكلية إلى:

- تقديم برامج نوعية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في بيئة لغوية وثقافية أصيلة.
- إعداد متعلمين يتمتعون بمعرفة أساسيات ومهارات اللغة العربية، استماعًا وتعبيرًا شفويًا وقراءةً وكتابةً، معرفة تمكنهم من التواصل مع الثقافة العربية المعاصرة.
- نشر الوعي بأهمية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدّ جسور التعاون والتبادل الثقافي بين الشعوب.
- إتاحة الفرصة للناطقين بغير العربية لاكتسابها، وتمكينهم من التواصل الثقافي بها مع المجتمع، وتهيئة السبل أمامهم لمواصلة الدراسة باللغة العربية في مؤسسات المجتمع التي تتخذ اللغة العربية وسيلة للتعليم.
- الإسهام في نشر اللغة العربية بين الشعوب، وتعريفها بحضارة الأمة العربية والإسلامية من مصادرها التراثية الأصيلة، مما يعزّز الروابط الإنسانية بين المتحدثين باللغة العربية والمتحدثين باللغات الأخرى.

ثالثًا: خطة البرنامج، وأهدافه

ويذكر مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم (د.ت) أنّ كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تضع منطلقات رئيسة للبرنامج، وتتمثل في:

- 1- تدريس اللغة العربية المعاصرة في صورتها المستخدمة في الحياة العامة (لغة المعاملات الرسمية والثقافية والصحافة والإعلام، وغيرها)
- 2- الأغراض العامة الملائمة لمختلف الجنسيات والثقافات، بغض النظر عن أهداف الدارسين الخاصة، أو لغاتهم الأصلية، أو وظائفهم ومجالات عملهم، مع وجود إمكانية في تكييف المحتوى؛ ليلبي احتياجات الدارسين حين يكون هناك تجانس بينهم.
- 3- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) أساسًا لتصنيف وتحديد مستويات اللغة، وتوصيف القدرات والمهارات اللغوية، وما ينصح بتقديمه في كلّ مستوى.

4- وجود برنامج تكميلي مسائي داعم وموازٍ للبرنامج الدراسي الصباحي، حيث يقوم البرنامج المسائي بتعزيز وتنمية القدرات اللغوية للدارسين، ويساعدهم على فهم قيم وعادات وتقاليد المجتمع مما يسهل عليهم التعامل مع أفرادهم.

ويهدف البرنامج المقدم للمتعلّمين إلى:

1- تعريف الدارس باللغة العربية أصواتاً ومفردات وتراكيب، معرفةً تمكّنه من استعمالها استعمالاً صحيحاً.

2- تطوير كفاءة الدارس في مهارات اللغة العربية قراءةً وتحدثاً واستماعاً، بصورةٍ متوازنةٍ.

3- تهيئة الدارس لاستعمال اللغة العربية في سياقات اجتماعية تواصلية طبيعية.

4- إتاحة الفرصة له لتوظيف اللغة العربية، واستعمالها في المواقف الحياتية العامة الحقيقية.

رابعاً: طبيعة دورات اللغة العربية

تقسّم كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية دورات تعليم اللغة العربية، تبعاً لطبيعة المتعلّمين، ومدى احتياجهم لتعلّم اللغة العربية، ويتمثل في الآتي:

1- دورات اللغة العربية المكثفة:

تمتد دورات اللغة العربية المكثفة لثمانية أسابيع، وهي الأكثر مُلاءمةً للدارسين الأجانب، وتوفّر الخيار الأفضل لمختلف الرغبات؛ لذا فإنّ الخطة وضعت للدورات المكثفة على النحو الآتي:

أ) المستويات:

اعتمدت الخطة على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، وذلك في تصنيف مستويات اللغة إلى ستة مستويات، وفي كل مستوى يدرّس مهارات لغوية محدّدة وفق قدرات المتعلّمين.

جدول(2) مستويات اللغة وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

اسم المستوى	المستوى في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)
المستوى الأول (المبتدئ المنخفض)	A1 الاستعمال الأساسي للغة
المستوى الثاني (المبتدئ المرتفع)	A2 الاستعمال الأساسي للغة
المستوى الثالث (المتوسط المنخفض)	B1 الاستعمال الذاتي للغة
المستوى الرابع (المتوسط المرتفع)	B2 الاستعمال الذاتي للغة
المستوى الخامس (المتقدم المنخفض)	C1 الاستعمال الكفاء للغة
المستوى السادس (المتقدم المرتفع)	C2 الاستعمال الكفاء للغة

ب) الفترة الزمنية:

يتمّ تدريس كلّ مستوى من المستويات الستة في ثمانية أسابيع بعدد إجمالي (160) ساعة دراسية لكل مستوى.

ج) المقررات الدراسية:

تتوزّع الـ (160) ساعة دراسية على الفصحى المعاصرة (120) ساعة، والإعلام (20) ساعة، والثقافة واللهجة العمانية (20) ساعة.

د) تحديد المستوى:

لإلحاق الدارس بهذا البرنامج يتمّ تحديد مستواه وفق اختبار تحديد المستوى المتبع لدى الكلية.

2- دورات اللغة العربية للأغراض الخاصة:

تقوم الكلية بتصميم دورات اللغة العربية للأغراض الخاصة (أطباء، مهندسين، عسكريين، دبلوماسيين، أكاديميين، وغيرهم) بناءً على احتياجات الدارسين، ومتطلبات المؤسسة التابعين لها، ويتضمن ذلك الأهداف، والمحتوى، وعدد الساعات الدراسية، والبرنامج الثقافي التكميلي، مع مراعاة الخطوط العريضة لخطة البرنامج المذكورة سابقاً.

3- دورات اللغة العربية الطويلة:

تقوم الكلية إمكانية عقد دورات طويلة بحسب الإمكانيات المتاحة في الكلية، وتكون تبعاً للمستويات المعتمدة لديها.

حيث يتم تدريس كل مستوى في فصل دراسي كامل (16) أسبوعاً دراسياً، بعدد إجمالي (320) ساعة دراسية، وينطبق على كل مستوى في الدورة الطويلة جميع ما ينطبق على المستويات في خطة البرنامج المذكورة سابقاً.

4- دورات اللغة العربية المجزأة:

يمكن عقد دورات اللغة العربية القصيرة، وذلك حسب الإمكانيات المتاحة للكلية، وذلك بتجزئة كل مستوى من المستويات الستة إلى مستويين، وتنطبق شروط الالتحاق والقبول والانسحاب ومتطلبات اجتياز الدورة المذكورة سابقاً على الملتحقين بدورات اللغة العربية المجزأة. (مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، د.ت)

الدراسات السابقة

اطّلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، حيث لم يجد الباحث دراسات وثيقة الصلة بالموضوع؛ لأن معظم الدراسات السابقة تضمنت مسألة المحتوى السمعي وتوظيف مهارة الاستماع فقط، كما أن الدراسات التي تتناول المحتوى السمعي البصري نادرة، ويعرض الباحث بعض ما توافر منها مما له صلة بالموضوع:

1- دراسات ذات الصلة بالموضوع.

2- تعقيب على الدراسات السابقة.

1-1 الدراسات العربية ذات الصلة بالموضوع

دراسة بركات(2016) وعنوانها: أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهدفت إلى دراسة العناصر اللغوية (الأصوات، المفردات، الجمل) في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وسرد الأدبيات وآراء العلماء في عرض المحتوى والمادة العلمية، وأشار الباحث إلى ما سلكه مؤلفو ثلاث سلاسل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين ما هو قديم زمانياً (العربية للناشئين) وما هو حديث نسبياً (العربية بين يديك، وسلسلة جامعة إفريقيا العالمية). وأضاف سلسلة القواعد العربية الميسرة في عرض النحو والتراكيب وبيان أساليب عرض محتواها والمقارنة فيما بينها.

ومنها دراسة الفاعوري، وأبو عوض(2012) وعنوانها: أثر استعمال الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، وهدفت إلى بيان أثر استعمال الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، ومدى فهمهم للمفردات والعبارات المرفقة بالصورة، ورسوخها في أذهانهم باستعمالها في سياقاتها الطبيعية، وأجرى الباحثان اختباراً على عينة الدراسة الضابطة والتجريبية، وقد تكونت عينة بحثهما من طلاب اللغة العربية الناطقين بغير العربية، بالمعهد الدولي في الجامعة الأردنية من المستوى الثاني، وعددهم (16) طالباً وطالبة. واستُعملت الصور في تعليم اللغة العربية للعينة التجريبية، بالإضافة إلى حضور فيلم قصير عن طبيعة الأعراس الشعبية في الأردن معزراً بالصور الداعمة لتوضيح بعض المفردات والجمل الصعبة الجديدة الواردة في النص. ومن النتائج التي توصلوا إليها: أن الطلبة الذين درسوا نص (عرس شعبي) مرفقاً بالصور كانت لديهم القدرة على فهم النص ومضمونه،

وتعلّم مفرداته، وعباراته، وجملته، وفهمها بسياقها الواقعي بطريقة أفضل وأسرع من الطلبة الذين درسوا النص مجردًا من الصور.

ودراسة الرابعة، والحباشنة (2015)، وعنوانها: أثر استعمال الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها: سعت إلى التعرف على أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث، وتحسين التحصيل لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، واستعمل الباحثان المنهج الوصفي، واعتمدت أداة الدراسة على عينة من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الخامس، بمركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتألفت من (47) طالبًا وطالبة، وأعدّ الباحثان اختبارًا تحصيليًا في التحدث، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التي درست بأسلوب الدراما التعليمية.

هدفت دراسة السيد (2014)، وعنوانها: استعمال التعلّم المزيّج في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحو التعلّم المزيّج: إلى قياس فاعلية استعمال التعلّم المزيّج - الذي يمزج بين طريقة التدريس المعتادة والتعلّم الإلكتروني - في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، واستعمل الباحث منهجا البحث الوصفي والتجريبي؛ إذ استعمل المنهج الوصفي في عرض الدراسات والأدبيات، بينما استعمل المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة للكشف عن فاعلية استعمال التعلّم المزيّج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى متعلّمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التعلّم المزيّج، وطبق أداتين: الأولى: اختبار الاستيعاب الاستماعي، والثانية: مقياس الاتجاه نحو استعمال التعلّم المزيّج، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الأداء القبلي والبعدي، مما يؤكد فاعلية استعمال التعلّم المزيّج في مهارات الاستيعاب الاستماعي في الاختبار ككل.

وهدفت دراسة السيد (2014)، وعنوانها: مراحل مقترحة لقراءة النصّ البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: إلى اقتراح مراحل قراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا في كتب القراءة - لمتعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها -؛ بهدف تنمية الثقافة البصرية لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وإيضاح مفهوم النصّ البصري، وكيفية قراءته، واستعمل الباحث المنهج الوصفي، مبررًا ذلك بوجود مشكلة في برامج تعليم اللغة العربية بأنها لا تعنى بقراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا، بالإضافة إلى تهميش النصّ البصري وانتهى الباحث

إلى وضع مجموعة من مراحل منهجية مقترحة ومتدرجة ذات مسميات عربية هي: التأمل ، حوار ذاتي، الاستيعاب، التعبير، والنقد، مبرزًا أصلها اللغوي والاصطلاحي، والعمليات الإجرائية الخاصة بكل مرحلة من المراحل المقترحة، مع الإتيان بأنموذج تطبيقي مأخوذ من بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وكشفت دراسة عفانه (2013)، وعنوانها: أثر التدريس وفق نمطي التعلّم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الزرقاء: الصف الرابع الأساسي نموذجًا: أثر التدريس وفق نمطي التعلّم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة قصدية من مجتمع الدراسة (85) طالبة، وقد درست المجموعة التجريبية الأولى بالنمط السمعي، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية بالنمط البصري، وتم التأكد من تكافؤ أفراد العينة من خلال تطبيق اختبار (t-test)، وطوّرت الباحثة أداة خاصة، واعتمدت مقياسًا جاهزًا لقياس دافعية الطالبات للإنجاز، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز تبعًا لمتغير نمطي التعلّم (السمعي، البصري)، وكانت الفروق في المجموعة التجريبية الأولى لصالح الطالبات السمعيات اللائي درسن بالنمط السمعي، وفي المجموعة التجريبية الثانية لصالح الطالبات اللائي درسن بالنمط البصري.

ودراسة الشهري (2012)، وعنوانها: استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلّات اللغة العربية غير الناطقات بها: هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات المتبعة في مهارة فهم المسموع لمتعلّات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى في مدارس منارات الرياض العالمية، ومعرفة الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة المتوسطة، ومدى اتفاقها أو اختلافها مع الاستراتيجيات المتبعة في المرحلة الثانوية في فهم المسموع، واستعملت الباحثة المنهج المسحي الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة متعلّات اللغة العربية غير الناطقات لها في مدارس منارات الرياض العالمية، ومن نتائج الدراسة أن استعمال جميع مفردات عينة الدراسة لاستراتيجيات الاستماع لا يرقى إلى الدرجة العالية، وإنما بمستوى متوسط، كما أوضحت أن الاستراتيجية التي حصلت على درجة استعمال كثيرة والوحيدة من وجهة نظر جميع مفردات العينة هي استراتيجية الصور.

وهدفت دراسة هداية(2012)، وعنوانها: استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلية لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: إلى تحديد مهارات الفهم السمعي التي يمكن تنميتها في ضوء المدخل التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وتحديد خطوات وإجراءات الاستراتيجية التدريسية المقترحة التي تعدّ في ضوء المدخل التواصلية لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى الدارسين، والتحقق من أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم السمعي (الحرفي – التفسيري – الاستنتاجي – التقويمي – المهارات ككل) لدى الدارسين، حيث عمد الباحث إلى تطبيق اختبار فهم المسموع وفق المدخل التواصلية القبلي والبعدي على الدارسين وتطبيق مهارات الفهم السمعي، وأثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة حيث ازدادت مهارات الدارسين الاستماعية، مما مكّنه من التفاعل الإيجابي مع المواقف التواصلية المختلفة؛ وذلك لأنهم أصبحوا يتعلّمون مهارات الفهم السمعي من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم. ومن ثمّ صار لما يتعلّمونه معنى وقيمة لديهم، مما زاد من دافعيتهم وإقبالهم على التعلّم والمشاركة الإيجابية في الدرس الاستماعي.

2-1 الدراسات الأجنبية ذات الصلة بالموضوع

أجرى واري (Ware, 1998) دراسة ، عنوانها مقارنة استعمال الصوت فقط مقابل تعليم اللغة السمعية والبصرية الثاني في السنة الأولى على مستوى الجامعات الاسبانية

Acomparison of audio-only versus audio-visual second language instruction in first-year university-level Spanish

هدفت الدراسة إلى التحقق من استعمال أنشطة مختبر اللغة الصوتية فقط واستعمال أنشطة مختبر اللغة المسموعة والمرئية؛ لمعرفة إذا كانت أكثر فائدة لمساعدة الطلاب في السنة الأولى على التعليم بلغة أجنبية في المستوى الجامعي لبناء مهارات القراءة والاستماع في لغتهم الثانية الاسبانية، وقد أجريت الدراسة خلال فصل دراسي واحد في جامعة تكساس للتكنولوجيا حيث قسّم المشاركون في التجربة بشكل طبيعي إلى مجموعتين مجموعة الصباح، ومجموعة بعد الظهر. وتلقّت المجموعة الصباحية تعلّم اللغة بالمختبر الصوتي فقط، في حين قدّم لمجموعة بعد الظهر أنشطة سمعية وبصرية، وتمّ عمل امتحان الفهم لهما كما تمّ العمل بنظام التبادل بين المجموعتين خلال النصف الأول من الفصل الدراسي.

وظهرت نتائج التجربة أن الأنشطة الصوتية لها فعالية لبناء مهارات القراءة باللغة الأسبانية، بينما الأنشطة السمعية والبصرية كانت أكثر فعالية في الجمع بين الاستماع والقراءة، وتوضح استطلاعات تفضيل الطلاب أنهم يفضلون تعلّم اللغة مع استعمال أنشطة مختبر اللغة السمعية والبصرية.

وسعت دراسة نيلي، وساسون (Nely & Suzanne, 2015)، وعنوانها الترجمة السمعية البصرية كأداة لتعليم اللغة الإنجليزية للطلاب الناطقين بالفرنسية في الكاميرون

Audiovisual translation as a tool for teaching English Language to French-speaking students in Cameroon

إلى التحقق فيما إذا كان يمكن أن تؤدي عملية الترجمة إلى اللغة الإنجليزية إلى تحسين مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الناطقين بالفرنسية في الكاميرون .

وشمل ذلك تعريض الطلاب الناطقين بالفرنسية لفيلم دون ترجمات على مدى أسبوعين، حيث شاهدوا الفيلم ست مرات، وبعد ذلك شاهدوا الفيلم نفسه مع ترجمة باللغة الإنجليزية خلال الفترة نفسها، وقبل التمرين خضع الطلاب لاختبار تشخيصي كان يهدف إلى تقييم مستوى اللغة الإنجليزية التي كانت عنصرًا أساسيًا في ترجمة الفيلم، ثم خضع الطلاب للاختبارات السابقة بعد مشاهدة الفيلم بدون الترجمة ومعها على التوالي، وأظهر تحليل نتائج هذه الاختبارات باستعمال الأساليب الإحصائية (Anova & t-test) تحسّنًا في عناصرها اللغوية، وهي: الفهم، المفردات، تكوين الكلمة، بنية الجملة، الكلام الصوتي، المعنى، والاستعمال تبعًا للسياق. وازداد متوسط متوسط التحسن من (9.5 - 20) في الاختبار القبلي، و في الاختبار البعدي من (12.0 - 20)، مما يؤكد حقيقة أن الطلاب يمكن أن يتحسنوا بشكل فعّال عند تعلّم اللغة من خلال استعمال الترجمة الشفهية داخل الحدود، والتي يمكن اعتبارها مهمة أداة الترجمة السمعية البصرية.

وقد ثبت أن التعرض المستمر لكتابة الشعارات البيئية سيساعد الطلاب الناطقين بالفرنسية في الكاميرون على تحسين مهاراتهم في القراءة والاستماع والتحدث والكتابة والتعرف على الكلمات واكتساب المفردات باللغة الإنجليزية، ويتضح من هذه النتائج أن الترجمة الشفهية كان لها أثر إيجابي كبير على هؤلاء المتعلّمين.

وأظهرت دراسة بحراني وتام شو (BAHRANI & Tam Shu, 2012)، وعنوانها:
الأخبار السمعية البصرية، والرسوم، والأفلام كمصادر لإدخال اللغة الأصيلة وتعزيز إجادة اللغة
**Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language
input and language proficiency enhancement**

أنه يمكن دمج مختلف البرامج السمعية والبصرية كمصادر حقيقية لإدخال اللغة المحتملة للحصول على اللغة الثانية، وتماشياً مع هذا الرأي، يهدف البحث الحالي إلى اكتشاف فعالية التعرض للأخبار والرسوم الكرتونية (المتحركة) والأفلام في كونها ثلاثة أنواع مختلفة من البرامج السمعية البصرية الأصيلة في تحسين إجادة اللغة لمتعلمي اللغة المنخفضي المستوى، ولتحقيق هذه الغاية، تم اختيار (60) متعلماً من ذوي المستوى المنخفض على أساس اختبار إجادة اللغة، وتم تعيينهم في ثلاث مجموعات على أنها المجموعة الأولى والثانية والثالثة عشوائياً، وخلال الدراسة التي استمرت (10) أسابيع، تعرضت أول مجموعة من المشاركين لعينة مختارة من المواد السمعية البصرية من الأخبار، والمجموعة الثانية تعرضت لعينة مختارة من المواد السمعية البصرية من الرسوم الكرتونية، والمجموعة الثالثة تعرضت لعينة مختارة من المواد السمعية البصرية من مختلف الأفلام، وفي نهاية الدراسة، تم إعطاء عينة أخرى لاختبار إجادة اللغة لجميع المجموعات الثلاث لمعرفة المجموعة التي يمكن أن تكتسب تحسينات كبيرة في إجادة اللغة، وكانت نتائج الاختبار البعدي تدل على حقيقة أن المجموعة الأولى (الأخبار) فشلت في تحسين كفاءتها اللغوية، وعلى النقيض من ذلك، يمكن للمجموعتين الثانية (الرسوم الكرتونية) والثالثة (أفلام) تحسين إجادة لغتهم، وكان تحسين المشاركين في مجموعة الرسوم المتحركة أكثر أهمية من مجموعة الفيلم.

وأظهرت النتائج أن البرامج السمعية البصرية عمومًا مصدر كبير لإدخال اللغة لأغراض التدريس، ويبدو أن تحفيز المتعلمين لاستيعاب مدخلات اللغة بشكل أفضل يكون له تأثير كبير على تحسين اللغة.

تعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها

بعد العرض السابق لعدد من الدراسات السابقة نجد ما يأتي:

- 1) تناولت بعض الدراسات السابقة الجانب السمعي فقط، فكانت بعض نتائجها تركز على أهمية اتباع استراتيجيات الاستماع، وقياس أثره في تعلّم اللغة الثانية، وفهم المسموع. ومن الدراسات التي استهدفت الجانب السمعي مع الصور فقط دراسة (الشهري، 2012).

- (2) وتناولت بعض الدراسات موقفاً واحداً من مواقف المحتوى السمعي البصري سواء أكانت مواقف أو برامج تعليمية مختلفاً بعضها عن الآخر أو جزءاً من مواقف الدراسة الحالية.
- ومن الدراسات التي استهدفت جزءاً من محور الفهم مستمعاً ومشاهداً دراسة (بركات، 2016) إلا أنها اقتصرَت على السرد والحوار والصور دون تناول بقية مواقف المحتوى السمعي البصري، ولم تتناول المحور الثاني محور التلقي السمعي البصري كما في الدراسة الحالية.
- ومن الدراسات التي اهتمت بمواقف استعمال الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين دراسة (الربابعة، والحباشنة، 2015)، وترتبط هذه الدراسة في موقف يشابهه في الدراسة الحالية في موقف مشاهدة الأفلام.
- (3) تناولت بعض الدراسات المحتوى البصري وحده دون ارتباطه بالمحتوى السمعي، ومن الدراسات التي اهتمت بذلك دراسة (الفاعوري، 2012). ودراسة (الهداية، 2012).
- ومنها ما اهتمت بالجانب الصوري دون الجانب السمعي والربط بين الحاستين دراسة (السيد، 2014).
- (4) أكدت نتائج الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة فيما يتعلق بالأفلام المصحوبة بالترجمة المباشرة بما يوظف حاستي السمع والبصر كما في دراسة نيلي وساسون (Nely&Suzanne، 2015).
- ومدى إسهام الأنشطة السمعية البصرية في تعلّم اللغة في مختبر اللغة سواء السمعية فقط، أو السمعية البصرية، ومقارنتها بالأنشطة اللغوية السمعية والبصرية كما في دراسة واري (Ware، 1998).
- (5) أثبتت الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة لدى عينة من المتعلمين، سواء أكان ذلك في اللغة الانجليزية، كما في دراسة بحراني، وتام شو (Bahrani& Tamshu، 2012).
- أو كان ذلك في اللغة العربية في توضيح أثر التدريس وفق نمطي التعلّم السمعي البصري، وتوظيف التقنية كما في دراسة (عفانة، 2013)، ودراسة (السيد، 2014).
- (6) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في كونها تتناول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين. إضافة إلى أنها تركز على المحتوى السمعي البصري كافة، وليس على الجانب السمعي فقط شأن الدراسات السابقة، وكذلك توضح المهارات اللازمة في المحتوى السمعي البصري

لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياسها تبعاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

وقد اعتمدت بعض الدراسات الجانب النظري فقط في وضع أدبيات الدراسة، ورصد المقترحات لدور الثقافة البصرية، ومدى اتباع تعلم اللغة العربية لها أسوة باللغات الأجنبية كما في دراسة (السيد، 2014).

واعتمد البعض الآخر تناول الجانب التطبيقي لعينة المتعلمين إلا أنها اقتصر على بعض مواقف المحتوى السمعي فقط، أو البصري فقط كما في دراسة (الفاعوري، 2012)، كما أن الدراسات التي تناولت المحتوى السمعي البصري لم تتناول كافة المواقف السمعية البصرية كما في الدراسة الحالية، بل اقتصر على بعض المواقف مثل: السرد والحوار والصور كما في دراسة (بركات، 2016). والدراما التعليمية كما في دراسة (الربابعة والحباشنة، 2015)، والأخبار التلفزيونية والرسوم الكرتونية (المتحركة) والأفلام كما في دراسة بحراني، وتام شو (Bahrani & Tamshu، 2012).

أما الدراسة الحالية فتختلف عن الدراسات السابقة في أنها قد تكون أول دراسة عربية هدفت إلى تأطير المحتوى السمعي البصري في احتوائه بكل جوانبه - عدا المسرح الذي لم ير تطبيقه في المؤسسات والمعاهد - ودرجة إسهامه في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بالاستناد إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تحديد المهارات التي يشتمل عليها هذا المحتوى (السمعي البصري)؛ ليكون تعلم اللغة وفق نمط لغوي وثقافي وتواصل.

وفي هذا تكمن جدتها كونها تتناول حاستي السمع والبصر في تكوين المحتوى اللغوي، وليس أخذ جانب دون الآخر؛ مما يسهل للبحث العلمي إعداد البرامج والأنشطة السمعية البصرية التي تسهم في تعلم اللغة العربية عامة وتعلمها بوصفها لغة ثانية خاصة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد قائمة مهارات المحتوى السمعي البصري، وتصميم أدوات الدراسة، ورصد ما يتعلق بالدراسة الحالية من خلال الاطلاع على تلك الدراسات، وهو ما مكنه من إخراج هذه الدراسة بهذه الصورة.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة

يعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة، الذي يبحث وصف المحتوى السمعي البصري محل البحث، وقياس درجة إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والمتعلّمين؛ وذلك من خلال جمع البيانات من عينة الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعلميهم بكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان بمحافظة الداخلية بولاية منح، واقتصرت عينة الدراسة على كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فقط؛ للأسباب الآتية:

_ ممارسة مساق التدريب العملي فيها، وتوظيف مواقف المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

_ اعتمادها للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

_ توفر العينة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

_ وجود أكثر عدد للعينة عن غيرها من مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بسلطنة عمان، وخاصة في المستوى المتوسط.

عينة الدراسة

- **عينة الدراسة من المعلمين:** تمثلت عينة الدراسة بجميع أفراد مجتمع البحث الأصلي من المعلمين بكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والبالغ عددهم تسعة معلمين، منهم (5) ذكور و (4) من الإناث، وتعد هذه العينة عينة مقصودة سحبت بطريقة العينة المتيسرة (العينة العرضية)، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد المتوفرين لديه، والذين يبدون تعاونًا مع الباحث الذي يشعر بأنهم لن يرفضوا الاشتراك في العينة، وهذا العدد قليل؛ نظرًا لأنه

العدد الكلي للمجتمع الأصلي المتوفر من المعلمين في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان بمحافظة الداخلية بولاية منح.

- **عينة الدراسة من المتعلمين:** في المستوى المتوسط B1، B2، والبالغ عددهم (31) واحدًا وثلاثين متعلّمًا، من العدد المتوفر من الدفعة الدراسية للعام الدراسي 2016/2017. والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة:

جدول(3) توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمتعلمين حسب متغيرات الدراسة

العينة	المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المعلمون	المؤهل العلمي	بكالوريوس	6	66.66%
		دراسات عليا	3	33.33%
		الكلي	9	100%
	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	5	55.55%
		من 10 سنوات وأكثر	4	44.44%
		الكلي	9	100%
	الجنس	الذكور	5	55.55%
		الإناث	4	44.44%
		الكلي	9	100%
المتعلمون	دوافع التعلم	أكاديمية	16	51.61%
		هواية يرغب فيها	4	12.90%
		وظيفة	5	16.12%
		أخرى	6	19.35%
		الكلي	31	100%
	عدد سنوات الدراسة	أقل من 3 سنوات	21	67.74%
		من 3 إلى أقل من 6 سنوات	6	19.35%
		من 6 سنوات وأكثر	4	12.90%
		الكلي	31	100%
	الجنس	الذكور	16	53.33%
		الإناث	15	48.38%
		الكلي	31	100%

تصميم أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صُممت الأدوات الآتية:

أولاً: قائمة مهارات المحتوى السمعي البصري:

أعدّ الباحث قائمة مهارات المحتوى السمعي البصري للمستوى المتوسط انظر الملحق رقم(1)؛ وفقاً للإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمحتوى السمعي البصري ومهاراته، التي تدخل في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- اعتماد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية؛ لتحديد مهارات المحتوى السمعي البصري، والمؤشرات الدالة على كل مهارة من المهارات مثل: دراسة الربابعة والحباشنة (2015)، ودراسة هداية(2012)، ودراسة الشهري(2012).

- وضع صورة أولية لقائمة مهارات المحتوى السمعي البصري والمؤشرات اللازمة للمستوى المتوسط لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد حاول الباحث أن يكون المحتوى السمعي البصري المضمن القائمة منسجماً مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

- تصنيف المحتوى السمعي البصري إلى محورين، يتضمن كل محور عدداً من المواقف السمعية البصرية، ويشتمل كل موقف على مهارات مشتقة منه لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضع مؤشرات دالة على كل مهارة، بحيث تكون بصورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس. انظر الملحق رقم(1)

وذلك وفقاً للتفصيل الآتي:

1. المحتوى السمعي البصري وتضمن محورين، هما:

1.1. محور الفهم مشاهداً ومستمعاً: وتضمن هذا المحور ثلاثة من المواقف السمعية البصرية، وهي:

- التجمعات العلنية.
- المحاضرات.
- الرحلات والعروض الترفيهية.

واشتمل كل موقف من هذه المواقف على المهارات المرتبطة به، لتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي (الفهم العام، الفهم الانتقائي، الفهم التفصيلي، الاستنتاج واستخلاص النتائج، والتقويم) واشتُقت مؤشرات إجرائية مرتبطة بكل مهارة من المهارات، على شكل عبارات محددة قابلة للملاحظة والقياس. انظر الملحق رقم(1).

2.1. محور التلقي السمعي البصري: تضمن هذا المحور موقفين، هما:

- مشاهدة برنامج تلفزيوني.
- مشاهدة فيلم.

واشتمل كل موقف من هذه المواقف على المهارات المرتبطة به، لتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي (الفهم العام، الفهم الانتقائي، الفهم التفصيلي، الاستنتاج واستخلاص النتائج، والتقويم) واشتُقت مؤشرات إجرائية مرتبطة بكل مهارة من المهارات، على شكل عبارات محددة قابلة للملاحظة والقياس. انظر الملحق رقم(1).

ثانيًا: استبانة الدراسة:

قام الباحث بتصميم الاستبانة معتمدًا قائمة المهارات السمعية البصرية، وذلك وفقًا للخطوات الآتية:

1- الهدف من الاستبانة: حُدّد الهدف الرئيس من الاستبانة بمعرفة درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2- التصميم الأولي للاستبانة: تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين:

- القسم الأول:

يشمل مقدمة الاستبانة التي تضمنت تحديد هدف الاستبانة، والحثّ على التعاون مع الباحث، وبيان آلية الإجابة عنها بعد قراءتها، والتأكيد على سرّية المعلومات التي يعطيها أفراد العينة؛ لأن غايتها البحث العلمي فقط، وتدوين البيانات الشخصية لأفراد العينة. انظر الملحقين للاستبانة المعلمين رقم (4)، والمتعلمين رقم (5).

- القسم الثاني: ويتضمن بنود الاستبانة:

صُنِفَتْ بنود الاستبانة وعددها (72) اثنان وسبعون بندًا مغلقًا موزعةً، حسب محوري قائمة المحتوى السمعي البصري، والمواقف السمعية البصرية، ومهارات تعلّم اللغة العربية، وحُسِبَ المتوسط الفرضي للاستبانة بشكل عام لكل محور من محاورها وذلك بضرب الدرجة الحياضية(3) في عدد بنود كل محور، وعدد بنود الاستبانة، كما حسب أعلى درجة للاستبانة بضرب الدرجة

الكلية (5) في عدد بنود كل محور وعدد بنود الاستبانة . والجدول (4) يبين مجالات الاستبانة وعدد البنود والمتوسط الفرضي وأعلى درجة في كل محور:

جدول(4) محاور استبانة إسهام المحتوى السمعي البصري وعدد البنود في كل محور

محور المحتوى السمعي البصري	الموقف السمعي البصري	عدد المؤشرات في الموقف	أدنى درجة	المتوسط الفرضي	أعلى درجة
الفهم مشاهدًا ومستمعًا	التجمعات العلنية.	20	20	60	100
	المحاضرات.	13	13	39	65
	الرحلات والعروض الترفيهية	12	12	36	60
	المجموع	45	45	135	225
التلقي السمعي البصري	مشاهدة برنامج تلفزيوني	15	15	45	75
	مشاهدة فيلم	12	12	36	60
	المجموع	27	27	81	135
الاستبانة ككل	المجموع	72	72	216	360

- جاءت المؤشرات المشتقة من مهارات تعلّم اللغة العربية على شكل عبارة مباشرة توصل إلى الاستجابة بشكل مباشر، وبصيغة واضحة وسهلة.

- اختار الباحث الشكل المغلق للاستبانة المعتمد على اختيار الإجابة من خمسة تقديرات، وطُلب من المعلمين والمتعلمين إبداء رأيهم في كلّ عبارة من عبارات الاستبانة؛ لتقدير درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب سلّم خماسي الدرجات، أعلى درجة فيه (5) تقابل كبيرة جدًا، و(4) تقابل كبيرة، و(3) تقابل متوسطة، و(2) تقابل ضعيفة، و (1) تقابل ضعيفة جدًا.

ولحساب متوسط الوزن النسبي؛ لتحديد درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، حُسِبَ طول الفئة، فأُعْطِيَتْ كلّ درجة من درجات التقدير قيمًا متدرجة، وذلك كمعيار للحكم على درجة الإسهام عليها، مستعملًا القانون الآتي:

طول الفئة = $\frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$

$$0.8 = \frac{1-5}{5} = \text{طول الفئة}$$

(درويش ورحمة، 2012، 75)

والجدول (5) يبين فئات الاستجابة لدرجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

جدول (5) معيار الحكم على درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

درجة الاحتياج التدريبي	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
ضعيفة جدًا	1	من 1.8 - 1
ضعيفة	2	2.60 - 1.81
متوسطة	3	3.40 - 2.61
كبيرة	4	4.20 - 3.41
كبيرة جدًا	5	5 - 4.21

3- التحقق من صدق الاستبانة:

يشير مصطلح الصدق عمومًا "إلى ما إذا كانت الأداة تقيس فعليًا ما أعدت لقياسه أو ما أردنا نحن أن نقيسه بها" (مخائيل، 2012، 255). وللتحقق من صدق الاستبانة اتبع الباحث الطرائق الآتية:

1.3. الصدق الظاهري: Face Validity

ويتم التوصل إليه من حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة، و بما أنّ هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية؛ لذا يُعطى الاختبار لأكثر من مُحكّم، و يمكن تقييم درجة الصدق الظاهري للاختبار من التوافق بين آراء المحكمين (عودة، 1998، 157).

بعد أن أُعدَّت الاستبانة البالغ عدد بنودها (76) بندًا بصورتها الأولية انظر الملحق رقم(2). عُرِضَتْ على مجموعة من المحكمين المختصين والبالغ عددهم (10) محكمين انظر الملحق رقم(3)؛ لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقراتها في قياس درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية، وقد قام الباحث بحساب النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على كل

عبارة من العبارات، وعدت العبارة صادقة إذا حصلت على نسبة اتفاق (80%) من نسبة عدد المحكمين، وكانت النتيجة بأن النسب المئوية لاتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة قد تراوحت بين (80% إلى 90%)، إضافة إلى أن المحكمين قدّموا مجموعة من الملاحظات، والجدول الآتي يبيّن التعديلات التي أجريت على الاستبانة وفقاً لملاحظات المحكمين:

جدول (6) جدول تعديل عبارات الاستبانة

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها، وبلغة قياسية.	بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها.
توظيف مفردات لغوية جديدة.	توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار.
شرح وتفسير الموقف بلغة صحيحة، مستعملاً ألفاظاً استمع إليها في الموقف.	شرح الموقف وتفسيره بلغة صحيحة، مستعملاً ألفاظاً استمع إليها في الموقف.
يقارن بين الموقف وموقف آخر اختبره.	المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه.
ييدي رفضه وقبوله للموقف مستعملاً أدلة من الموقف.	إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه.
التمييز بين ماله وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه.	تحديد النقاط الرئيسة المتعلقة بمجال تخصصه.
ييدي رفضه وقبوله للموقف مستعملاً أدلة من الموقف.	إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه.
توظيف الأحداث الدائرة في الموقف (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً).	توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً).
تقديم أنواعاً مختلفة المضمون مثل: مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية.	القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل: مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية.
إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى.	إبداء الرأي في أحداث مختلفة متضمنة.
تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم	تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية.

وقد قام الباحث بتعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين وتم حذف أربعة بنود؛ نظراً لأن معظم المحكمين وجدوا بعض عباراتها مكررة في بنود أخرى، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق النهائي. انظر الملحقين لاستبانة المعلمين رقم (4)، والمتعلمين رقم (5).

2.3. الصدق الذاتي Self validity:

ويُعرف الصدق الذاتي بأنه "صدق الدرجات، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاستبانة" (أحمد، 2007، 133)، إذ إنه يؤكّد تجانس البنود ضمن الأداة، مما يعزّز صدق

$$\sqrt{\text{معامل الثبات}} = \text{الصدق الذاتي}$$

وحُسِبَ الصدق الذاتي بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (15) فرداً وهي العينة ذاتها التي طبقت عليهم أداة الدراسة استطلاعياً لحساب الصدق والثبات، وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة 0.85 حسب طريقة الإعادة، وبذلك يكون الصدق الذاتي للاستبانة على الشكل الآتي: $\sqrt{0.85} = 0.92$ وهو معامل صدق صالح للتطبيق النهائي.

3.3. الصدق التحليلي Analyses validity:

يُعدّ تحليل البنود أحد أنواع الصدق الداخلي، "ويستخدم كإجراء إحصائي لعزل أنواع معينة من البنود أو حذفها، ويتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية على المقياس الفرعي، إذ تحذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة". (عبد الخالق، 2005، 140)، وللتحقق من هذا النوع من الصدق طُبِّقَت الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج حدود عينة الدراسة الأصلية بلغ عددها (15) فرداً منهم (10) متعلّمين من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، و(5) من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك على الشكل الآتي:

1. حساب معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للموقف السمعي البصري بالدرجة الكلية للمحتوى السمعي البصري: والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمحتوى السمعي البصري

الموقف السمعي البصري	درجة الارتباط مع مجال الفهم مشاهداً ومستمعاً	الموقف السمعي البصري	درجة الارتباط مع مجال التلقي السمعي البصري
التجمعات العننية	0.90	مشاهدة برنامج تلفزيوني	0.93
المحاضرات	0.94	مشاهدة فيلم	0.92
الرحلات والعروض الترفيهية	0.86		

يتبين من الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمحتوى السمعي البصري للاستبانة تراوحت بين (0.86 و 0.94)، وهذا يدل على أن فقرات الاستبانة متسقة داخلياً؛ "لأن معامل الارتباط المناسب للتطبيق النهائي هو (0.80) فأكثر ويعد معامل الارتباط (الاتساق) مرتفعاً إذا بلغ (0.80 فأكثر)، ومتوسطاً إذا تراوح بين (0.60- 0.70)، ومنخفضاً إذا كان أقل من ذلك" (عبد الخالق، 2005، 141). وهذا يدل على أن جميع معاملات الارتباط لمحاوَر الاستبانة صالحة للتطبيق النهائي.

2. حساب ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) ارتباط درجة كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحتوى السمعي البصري	الارتباط بالدرجة الكلية
الفهم مشاهدًا ومستمعًا	0.92
التلقي السمعي البصري	0.89

3. حساب درجة ارتباط كل عبارة بدرجة الموقف السمعي البصري الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9) ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للموقف والدرجة الكلية للاستبانة *

رقم العبارة	1 م	2 ك	رقم العبارة	1 م	2 ك	رقم العبارة	1 م	2 ك	رقم العبارة	1 م	2 ك	رقم العبارة	1 م	2 ك
1	0.64	0.68	21	0.81	0.67	34	0.80	0.61	46	0.85	0.79	61	0.65	0.55
2	0.80	0.74	22	0.80	0.79	35	0.70	0.69	47	0.79	0.71	62	0.79	0.73
3	0.79	0.61	23	0.78	0.63	36	0.92	0.52	48	0.81	0.69	63	0.79	0.69
4	0.46	0.30	24	0.72	0.72	37	0.81	0.61	49	0.72	0.71	64	0.59	0.56
5	0.75	0.68	25	0.87	0.77	38	0.70	0.69	50	0.84	0.78	65	0.74	0.63
6	0.81	0.83	26	0.93	0.82	39	0.64	0.41	51	0.78	0.78	66	0.81	0.73
7	0.47	0.28	27	0.84	0.77	40	0.73	0.84	52	0.77	0.78	67	0.31	0.46
8	0.57	0.35	28	0.82	0.80	41	0.78	0.75	53	0.78	0.79	68	0.72	0.72
9	0.73	0.56	29	0.85	0.75	42	0.62	0.37	54	0.79	0.80	69	0.60	0.49
10	0.63	0.49	30	0.88	0.81	43	0.34	0.25	55	0.78	0.76	70	0.75	0.72
11	0.81	0.77	31	0.68	0.67	44	0.55	0.65	56	0.50	0.32	71	0.81	0.73
12	0.83	0.64	32	0.91	0.87	45	0.48	0.66	57	0.64	0.59	72	0.74	0.69
13	0.83	0.81	33	0.84	0.89				58	0.76	0.65			
14	0.77	0.84							59	0.72	0.75			
15	0.71	0.73							60	0.36	0.75			

		0.74	0.82	16
		.0	0.79	17
		55	0.59	18
		0.69	0.78	19
		0.75	0.81	20

*حيث يشير الرمز (ر1 م) إلى ارتباط العبارة بالموقف الذي تنتمي إليه، والرمز (ر2 ك) إلى الارتباط بالدرجة الكلية.

ويتبين من الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه قد تراوح بين (0.31، و0.93)، وجميعها معامل ارتباط مقبولة إحصائياً؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وصدقها لقياس ما وضعت لأجله، "فالارتباطات العالية، بين مجموع الدرجات الكلية للاستبانة، والأبعاد الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدل أن الاستبانة منطقية ومتجانسة في قياس السمة المقيسة". (Gronuld, 1971, p.12)

4. ثبات الاستبانة:

يقصد بمعامل ثبات الاختبار "بأن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف مرتين متتاليتين وبفارق زمني، ويتم حساب ثبات الاختبار إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوصون في المرة الأولى وبين الدرجات التي حصلوا عليها في المرة الثانية". (زيتون، 2005، 573)، ولحساب معامل ثبات الاستبانة، اعتمد الباحث طرائق مختلفة لحساب الثبات؛ وذلك توجهاً للدقة والموضوعية، والتأكد فيما إذا كانت الاستبانة صالحة للتطبيق النهائي؛ إذ إن كل طريقة من الطرائق تقيس الثبات من زاوية محددة وبطريقة مختلفة، فمنها ما يقيس الثبات وفق الزمن كطريقة الإعادة، ومنها ما يقيس ثبات الاتساق داخل البنود كطريقة الشطر النصف، ومنها ما يكون القياس فيه وفق تقسيم كل بند على حدة كألpha كرونباخ Cronbach Alpha، وهذه الطرائق هي:

1.4. طريقة الإعادة:

أُجري تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (15) خمسة عشر فرداً منهم (10) عشرة متعلمين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، و(5) خمسة معلمين، وذلك بتاريخ 20/ فبراير/ 2017م. ثم أُعيد تطبيق الاستبانة على العينة ذاتها بعد مرور (15) خمسة عشر يوماً، وذلك بتاريخ 5/ مارس/ 2017م. وتمّ حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني باستعمال معامل بيرسون للارتباط، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (10) معامل ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة

المحور	معامل الارتباط بيرسون
التجمعات العننية	0.820**
المحاضرات	0.768**
الرحلات والعروض الترفيهية	0.631*
الفهم مشاهدًا ومستمعًا	0.789**
مشاهدة برنامج تلفزيوني	0.869**
مشاهدة فيلم	0.689**
التلقي السمعي البصري	0.826**
الثبات الكلي	0.854**

.**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed.)

.*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed.)

وقد بلغ معامل الثبات (0.854) وهذا يعطي مؤشرًا جيدًا إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ ويجعله صالحًا للتطبيق النهائي.

2.4. طريقة التجزئة النصفية:

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاستبانة مرة واحدة، ثم تجزئتها إلى جزأين متقارنين أو متكافئين، واعتبار كل من الجزأين يشتمل على عينة منفصلة من المفردات، ويحصل المفحوص على درجة في كل من الجزأين، ويتم الحصول على الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة باستعمال معامل ارتباط بيرسون؛ "ونظرًا لأن القيمة الناتجة من حساب معامل بيرسون تعكس التناظر بين مجموعتين من الدرجات المستمدة من نصف الاختبار فقط، لذلك ينبغي إجراء التعديل على هذه القيمة بتطبيق صيغة أخرى، مثل: سبيرمان- براون أو جتمان على القيمة الناتجة لإيجاد القيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبار كله". (علام، 2009، 235)

ولحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتقسيم عبارات الاستبانة (من خلال نتائج التطبيق الأول للاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها) إلى نصفين، يضم النصف الأول عبارات الاستبانة ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني عبارات الاستبانة ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسِبَتْ درجة الثبات الكلي وثبات كل محور من محاور الاستبانة حسب معامل الارتباط سبيرمان Spearman ، وجتمان Gettman بين النصفين الأول والثاني، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول (11):

جدول(11) معامل ثبات الاستبانة بطريقة الشطر النصفي

معامل ارتباط جتمان	معامل ارتباط سبيرمان	محاور الاستبانة
0.88	0.89	التجمعات العننية
0.84	0.91	المحاضرات
0.86	0.87	الرحلات والعروض الترفيهية
0.89	0.88	الفهم مشاهداً ومستمعاً
0.91	0.94	مشاهدة برنامج تلفزيوني
0.94	0.83	مشاهدة فيلم
0.86	0.88	التلقي السمعي البصري
0.91	0.92	الثبات الكلي

يتبين من الجدول (11) أن قيم معامل ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل قيم مقبولة إحصائياً، ويدل ذلك على ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق؛ إذ يرى (ليكرت) أن "معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون ما بين (0.62) و (0.90)". (إبراهيم وآخرون، 1989، 228)

3.4. حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

حُسِبَ ثبات الاستبانة باستعمال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية وفقاً لدرجاتهم في التطبيق الأول، فبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) (0.90)، وهذا ما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق. والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12) معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	معامل ألفا كرونباخ
التجمعات العننية	0.90
المحاضرات	0.91
الرحلات والعروض الترفيهية	0.88
الفهم مشاهداً ومستمعاً	0.87
مشاهدة برنامج تلفزيوني	0.93
مشاهدة فيلم	0.90
التلقي السمعي البصري	0.89
الثبات الكلي	0.90

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات التابعة: آراء المعلمين والمتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

2. المتغيرات المستقلة:

- الجنس (ذكور، إناث)

- المؤهل العلمي للمعلمين: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)

- سنوات الخبرة في التعليم للمعلمين: وله ثلاثة مستويات (أقل من 3 سنوات، من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات وأكثر).

- عدد سنوات تعلّم اللغة العربية للمتعلّمين.

- دوافع تعلّم اللغة العربية للمتعلّمين: ولها أربعة مستويات (أكاديمية، هواية، وظيفية، دوافع أخرى).

الأساليب الإحصائية المستعملة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1. حساب طول الفئة: قُسمت استجابات المعلمين والمتعلمين إلى خمس فئات حسب مستويات مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (ضعيفة جدًا، ضعيفة، بدرجة متوسطة، كبيرة، كبيرة جدًا)؛ وذلك لوضع معيار يتم الحكم في ضوءه على درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. معامل الارتباط بيرسون (K.Pearson): استُعمل معامل ارتباط بيرسون (K.Pearson) من خلال:

- حساب ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في المرة الأولى للتطبيق الاستطلاعي، وفي المرة الثانية.

- استخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة، وتتراوح قيمتها بين (-1) و(+1)، وتكون درجة العلاقة قويّة كلما اقترب معامل الارتباط من -1 و +1، وتشير الإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المتغيرات؛ إذ تنبئ الإشارة الموجبة لمعامل الارتباط بوجود علاقة موجبة أو طردية، في حين أنّ الإشارة السالبة تنبئ بوجود علاقة سالبة أو عكسية: أي أنّ الزيادة على متغير تقابلها زيادة على المتغير الآخر، وانخفاضها في متغير يقابلها انخفاض في المتغير الآخر، أما العلاقة السالبة فتعني أنّ المتغيرين يسيران باتجاهين متضادين، فزيادة الدرجات على أحد المتغيرين يقابلها انخفاض في المتغير الآخر والعكس بالعكس.

- استُعملَ المعيار الآتي؛ لتحديد قوة معامل الارتباط كما تم اعتماده للحكم على درجة ارتباط كل عبارة في الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور (فهمي، 2005، 537-539):

جدول رقم(13): قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له

مدى معامل الارتباط	قوة معامل الارتباط
1+ أو 1-	تام
من 0.80 إلى 0.99	عال جداً
من 0.60 إلى 0.79	عال
من 0.40 إلى 0.59	متوسط
من 0.20 إلى 0.39	ضعيف
من 0.01 إلى 0.19	ضعيف جداً
صفر	لا توجد علاقة خطية

3. معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان (Gettman & Spearman) لحساب الثبات بطريقة الشطر النصفى، و لتصحيح معامل ثبات الاستبانة.

4. معامل الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها

مقدمة

يَعْرِضُ الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها بعد المعالجات الإحصائية التي قام بها باستعمال البرنامج SPSS، للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته. وتجدر الإشارة إلى أن الإجابة عن أسئلة الدراسة تضمنت وصفًا تحليليًا للمحتوى السمعي البصري، والمواقف السمعية البصرية، ومهاراته، ومؤشرات الدالة على كل مهارة، وترتيبها ترتيبًا تنازليًا تبعًا لإجابات العينة سواء للمعلمين أو المتعلمين، بالإضافة إلى تعزيز نتائج الدراسة بوصفٍ لبعض النتائج الكمية المستخرجة من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وفُسرَت النتائج وفقًا لترتيب المهارات الأعلى رتبة، وأيضًا لمؤشرات (عبارات) الاستبانة؛ نظرًا لما يخدم الدراسة، ويستعمل الباحث لفظة (مؤشرات) ويقصد بها عبارات الاستبانة، واستُعملَت الأساليب الإحصائية الآتية في الدراسة:

أولاً: الأساليب الإحصائية المستعملة للإجابة عن أسئلة الدراسة

1. الإحصاء الوصفي (مقاييس النزعة المركزية والتشتت): وتضمن الأساليب الإحصائية الآتية:
- **المتوسطات الحسابية:** وذلك لحساب متوسطات درجات إجابات المعلمين والمتعلمين على مؤشرات (عبارات) الاستبانة، وفق تدرجات المقياس الخماسي، إذ أُعطي لكل استجابة درجة حسب فئات الاستجابة (انظر إلى الجدول 5)، وقد اختصرها الباحث بـ (درجات المعلمين أو المتعلمين).

- **الانحراف المعياري:** يُعدُّ الانحراف المعياري القيمة الأكثر استعمالاً من بين مقاييس التشتت الإحصائي؛ لقياس مدى انحراف القيمة عن متوسطها الحسابي أو تبعثرها أو تشتتها، ويتأثر الانحراف المعياري بالقيم المتباعدة أو المتطرفة عن متوسطها الحسابي، بمعنى أنَّ التشتت الذي نعبر عنه بالانحراف المعياري ينسب إلى المتوسط الحسابي: أي أن الوسط الحسابي فقط لا يكفي لتعريف مجموعة البيانات تعريفاً دقيقاً؛ بل نحتاج لمعيار إضافي يوضح مدى تشتت هذه البيانات حول المتوسط، ولذلك اقترح الإحصائيون إدخال مفهوم الانحراف المعياري الذي يعبر عن مدى تشتت البيانات.

- **النسب المئوية:** حُسِبَت النسب المئوية لمتوسطات درجات استجابات المعلمين والمتعلمين على محاور ومؤشرات الاستبانة؛ وذلك لتدعيم النتائج التي توصل إليها من خلال المتوسط والانحراف المعياري، ويُقصد بعبارة (النسبة المئوية لدرجاتهم) في أثناء التحليل النسبة المئوية لمتوسطات درجات إجابات المعلمين أو المتعلمين على عبارات الاستبانة وفق المقياس الخماسي، وسيختصر الباحث على مدار البحث في تحليل النتائج وتفسيرها باستعمال لفظة (لدرجاتهم).

- **الترتيب التنازلي:** قام الباحث بترتيب محوري المحتوى السمعي البصري، والمهارات، ومؤشرات (عبارات) الاستبانة ترتيباً تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية؛ وذلك بتخصيص عمود خاص في كل جدول باسم (الرتبة) موضحاً الرتبة برقم دال عليها، وموضحاً الترتيب التنازلي للمحورين، والمهارات، والمؤشرات (العبارات) من خلال التفسير، ولكن حرص الباحث أن يكون ترتيب المحورين، والمهارات، والمؤشرات (العبارات) كما وردت في الاستبانة بصورتها النهائية كما تم تطبيقها على المعلمين والمتعلمين، مراعيًا التسلسل المنطقي لها.

2. الاختبارات الإحصائية المستعملة للتحقق من فرضيات البحث:

- **اختبار (ت) t-test للعينتين المستقلتين (independent samples test)** لتحليل الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأيضاً لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية حسب متغير الجنس، ويقصد بالعينتين المستقلتين (عينة الذكور وعينة الإناث) أو المتغير المستقل الذي له مستويان فقط.

- **اختبار مان ويتني Man-Whitney U** اللابارامتري، لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المستقلتين والذي يكافئ (t-test للعينتين المستقلتين) الذي سبق الإشارة إليه، وهو اختبار مناسب للعينات الصغيرة المستقلة (عينة المعلمين نظراً لصغر حجم العينة).

- **اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)** لتحليل الفروق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية، ودوافع تعلمها (أو المتغيرات المستقلة التي لها أكثر من مستويين).

- **اختبار شيفيه (Scheffe)** للمقارنات البعدية الخاصة بمتوسطات درجات المتعلمين حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية، ويستعمل هذا الاختبار عندما تكون نتيجة اختبار تحليل

التباين الأحادي دالة إحصائية؛ وذلك لتحديد مستويات المتغير التي ظهرت بينها الفروق الإحصائية.

وقد عُرضت نتائج الدراسة حسب أسئلتها كالآتي:

ثانيًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين ؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين تجاه مؤشرات الاستبانة، في كل محور من محاورها، وكل موقف من مواقفها؛ لتحديد درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة، انظر الجدول (5) في الفصل الثالث معيار الحكم على درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وجاءت النتائج كما يأتي:

أولاً: المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا:

1. التجمعات العينية:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المعلمين في موقف التجمعات العينية، لكل مهارة من المهارات الخمس على حدة، وهي على التوالي: (الفهم العام، الفهم الانتقائي، الفهم التفصيلي، الاستنتاج واستخلاص النتائج، التقويم)، ثم وُضِعَ رقم الرتبة تنازليًا أمام كل مهارة، فجاءت النتائج، كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقًا لكل مهارة على

حدة من المهارات المحددة في موقف التجمعات العينية

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات موقف التجمعات العينية
5	63.4%	متوسطة	.661	3.17	الفهم العام
4	66%	متوسطة	.309	3.30	الفهم الانتقائي
2	66.6%	متوسطة	.277	3.33	الفهم التفصيلي
1	67.6%	متوسطة	.494	3.38	الاستنتاج واستخلاص النتائج
3	66.6%	متوسطة	.500	3.33	التقويم
4	63.4%	متوسطة	.260	3.30	التجمعات العينية بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول درجة إسهام التجمعات العلنية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم قد بلغ (3.30)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.260)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة متوسطة)، وهذا يعني أنَّ التجمعات العلنية تُسهم بدرجة متوسطة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ إدراك المعلمين لأهمية موقف التجمعات العلنية (اللقاءات والشريك اللغوي)، والدور الذي تلعبه في التواصل التعليمي والثقافي وتعلّم اللغة؛ إذ تتيح التجمعات العلنية الفرصة لتعرف آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها على شكل حوار ونقاش بين طرفين من الناس أو مجموعة مع أخرى ، وأن الاتصال يفسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش". (العرنوسي، 2014، 24).

_ السياسات الإيجابية لكلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي توظّف الشريك اللغوي؛ إذ يتم الإعلان للذين يرغبون القيام بهذه المهمة من الطلبة العمانيين؛ وبهذا فإنّ أداء هذه المهمة ناجم عن اختيار إرادي وواعٍ، الأمر الذي يُسهم في تقديم المعرفة ضمن تواصل حقيقي بين الطلبة العمانيين، ومتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

_ تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2012) التي أشارت إلى أنَّ مهارة فهم المسموع دون الجانب البصري تسهم بدرجة متوسطة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنّ هذه المهارة _فهم المسموع_ إذا ما زوّدت بالجانب البصري تعطي المتعلم مهارات معرفية في تعلّم اللغة العربية؛ إذ تمكّنه من التواصل اللغوي مع الآخرين.

أمّا فيما يتعلق بدرجة إسهام التجمعات العلنية حسب كل مهارة من المهارات على حدة، التي يوضّحها الجدول (14)، فجاءت مرتبة تنازلياً وفقاً للآتي:

- مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين؛ إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (67.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.38)، وبلغ الانحراف المعياري (0.494)؛ وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.33)، وبلغ الانحراف المعياري (0.277)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.33)، وبلغ الانحراف المعياري (0.500)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.30)، وبلغ الانحراف المعياري (0.309)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (63.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.17)، وبلغ الانحراف المعياري (0.661)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن أن يُعزى مجيء مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج أعلى رتبة في المهارات إلى:
_ توافق طبيعة التجمعات العلنية مع اهتمامات وميول المتعلمين، فضلاً عن مصاحبتها للإيماءات، وحركة الجسد، والوجه، واليدين؛ إذ أشارت أبو حمرة إلى أنها "تعدّ دعمًا بصريًا يُسهّم في التمكن من تفسير الرسالة." (أبو حمرة، 2015، 130)
_ حصر اللقاء بشريك لغوي واحد؛ قد يقود المتعلم إلى الاهتمام بتفاصيل موضوع ما، واستخلاص نتائجه وصولاً إلى الاستنتاج والتقويم، وتجاوز الفهم العام، وهذا ما يفسر وقوع متوسطه أقل من المتوسطات الأخرى .

أمّا فيما يتعلق باستجابات المعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات موقف التجمعات العلنية، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (15) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة في موقف التجمعات العلنية.

المحور الأول: الفهم مشاهداً ومستمعاً										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات موقف التجمعات العلنية
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
6	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	.707	3.33	1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء)
		0	44.4	44.4	11.1	0	%			
12	متوسطة	0	2	5	2	0	ك	.707	3.00	2. فهم المحتوى تبعاً للغة خطاب المتحدث (النبر والتنغيم، الحركات الطويلة والقصيرة)
		0	22.2	55.6	22.2	0	%			
4	كبيرة	0	4	5	0	0	ك	.527	3.44	3. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها.
		0	44.4	55.6	0	0	%			
4	كبيرة	0	4	5	0	0	ك	.527	3.44	4. توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار.
		0	44.4	55.6	0	0	%			
11	متوسطة	0	1	7	1	0	ك	.500	3.00	5. شرح الموقف وتفسيره الذي استمع إليه بلغة وألفاظ صحيحة.
		0	11.1	77.8	11.1	0	%			
1	كبيرة	0	6	3	0	0	ك	.500	3.67	6. تحديد طبيعة الموضوع المطروح
		0	66.7	33.3	0	0	%			
5	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.33	7. توجيه أسئلة إلى محاضر.
		0	33.3	66.7	0	0	%			
8	متوسطة	0	2	7	0	0	ك	.441	3.22	8. التمييز بين الحقيقة والخيال
		0	22.2	77.8	0	0	%			
9	متوسطة	0	2	6	1	0	ك	.601	3.11	9. التمييز بين الحقيقة والرأي
		0	22.2	66.7	11.1	0	%			
8	متوسطة	0	2	7	0	0	ك	.441	3.22	10. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له
		0	22.2	77.8	0	0	%			
3	كبيرة	1	5	2	1	0	ك	.866	3.67	11. الربط بين الصورة والكلام
		11.1	55.6	22.2	11.1	0	%			
10	متوسطة	1	0	7	1	0	ك	.782	3.11	12. المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه.
		11.1	0	77.8	11.1	0	%			
5	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.33	13. تحديد النقاط الرئيسة في أثناء حضوره الحوار
		0	33.3	66.7	0	0	%			
6	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	.707	3.33	14. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفاً في الحوار.
		0	44.4	44.4	11.1	0	%			
7	متوسطة	2	1	4	2	0	ك	1.118	3.33	15. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		22.2	11.1	44.4	22.2	0	%			
2	كبيرة	2	2	5	0	0	ك	.766	3.67	16. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها
		22.2	22.2	55.6	0	0	%			
8	متوسطة	0	2	7	0	0	ك	.441	3.22	17. المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف.
		0	22.2	77.8	0	0	%			
5	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.33	18. تحديد السلبيات والإيجابيات في الموقف بدقة.
		0	33.3	66.7	0	0	%			
6	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	.707	3.33	19. تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقاً لنبرة صوته
		0	44.4	44.4	11.1	0	%			
6	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	.707	3.33	20. إبداء الرفض أو القبول للموقف

		0	44.4	44.4	11.1	0	%	مستعملا أدلة فيه		
4	متوسطة	6	58	104	12	0	مج	.260	3.30	التجمعات العنلية بشكل عام
		3.3 %	32.2 %	57.7 %	6.66 %	0	180			

يتضح من الجدول (15) أنَّ درجات المعلمين في مؤشرات موقف التجمعات العنلية، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (درجة متوسطة، وكبيرة)؛ إذ وقعت المؤشرات (6، 16، 11، 3، 4) ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسط حسابي، وقد حظيت بموافقة (55.6%، 44.6%، 66.7%) من إجمالي عدد المعلمين البالغ (9) معلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ يجد المعلمون أنَّ أيَّ موضوع من الموضوعات ينبغي لفهمه والتمكّن منه، أن يُحدّد فيه طبيعة الموضوع وبيان معلومات محددة ومتعارفة حوله، ومن ثمَّ يُحدّد السبب والنتيجة في المواقف المتضمنة الموضوع.

_ أن الربط بين الصورة والكلام يسهم في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المواقف السمعية البصرية؛ وهذا ما يؤكده الناقّة بأنَّ "ارتباط الصورة بالصوت يقلّل كثيراً من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم؛ فالمعنى واللفظ هنا يرتبطان ارتباطاً مباشراً دون حاجة لتدخل من اللغة الأم". (الناقّة، 1985، 165)

_ تتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات (2016) التي أثبتت أنَّ الطلبة الذين درسوا النص - عرس شعبي - مرفقاً بالصور كانت لديهم القدرة على فهم النص ومضمونه، وتعلّم مفرداته، وعباراته، وجمله وفهمها بسياقها الواقعي بطريقة أفضل، وأسرع من الطلبة الذين درسوا النص مجرداً من الصور.

بينما جاءت درجات المعلمين في المؤشرات الأخرى جميعها ضمن مستوى (درجة متوسطة)، وحصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.00، و 3.33)، كما يتبيّن أنَّ نسبة (6.66%) من عدد المعلمين كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة، وأنَّ نسبة 57.77% من عدد المعلمين كانت استجاباتهم في فئة درجة متوسطة، بينما كانت نسبة الذين وقعت استجاباتهم ضمن فئة كبيرة (32.33%) أما فئة كبيرة جداً فلم تتجاوز (3.33%) من مجموع التكرارات البالغ (180)، وهذا يدلّ على أنّه قد يكون هناك قصور لدى بعض المعلمين في إدراك أهمية بعض المهارات المهمة في فهم المحتوى السمعي البصري، مثل المؤشرات (1، 2، 5).

2. المحاضرات

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة، ضمن موقف المحاضرات، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف المحاضرات.

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات موقف المحاضرات
1	74.4%	كبيرة	.507	3.72	الفهم العام
4	66.6%	متوسطة	.289	3.33	الفهم الانتقائي
3	69.6%	كبيرة	.412	3.48	الفهم التفصيلي
2	69.6%	كبيرة	.377	3.48	الاستنتاج واستخلاص النتائج
5	60.8%	متوسطة	.250	3.04	التقويم
3	68.2%	كبيرة	.162	3.41	المحاضرات بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول درجة إسهام المحاضرات في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.41)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.162)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة كبيرة). وهذا يدل على أن المحاضرات تسهم بدرجة كبيرة في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي:

_ احتواء المحاضرات على الألفاظ التي بدورها تُثَمِّي الثروة اللغوية لدى المتعلِّم من حيث حضوره واستثماره للمحاضرات من خلال مشاركته واستفادته لمحتواها سمعياً وبصرياً، بالإضافة إلى أنَّ "منزلة المفردات في الخطاب تتجاوز الدلالة والمفردة والوظيفة النحوية البسيطة إلى وظيفة إنتاجية واستقبالية تسهم في بيان ملامح الخطاب وطرق فهمه واستقباله". (العناتي، 2010، 103).

_ الإعلان عن المحاضرات مُسبقاً، قد يمكِّن المتعلِّم من البحث عن موضوعها قبل حضورها، ويؤكد العناتي أنَّها "مجال معرفي حاضر في كلِّ زمان ومكان، ويمارسه الناس يومياً في معظم فعاليات حياتهم، وأظهر الأدلة على ذلك التعقيبات الصحافية والتحليلات التي تبثها الفضائيات يومياً، سواءً سياسية أم ثقافية أم اجتماعية أم عسكرية". (العناتي، 2010، 93)

_ تتيح المحاضرات مجالاً للمتعلِّم في التحدُّث لدحض فكرة ما، أو الدفاع عنها؛ الأمر الذي يساعده على تذكُّر التعبيرات، والأساليب المستعملة بها، ولاسيَّما أنَّ التحدُّث يترك له فرصة للحوار، ويحقِّق التواصل اللغوي مع الطرف الآخر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عفانة (2013) التي أشارت إلى أنَّ التدريس وفقاً لنمطي التعلُّم السمعي والبصري له أثر في تنمية الأداء التعبيري الشفوي، والدافعية للإنجاز في التعلُّم للغة.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات، فجاءت كما هي موضحة في الجدول السابق (16) على الشكل الآتي:

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (74.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.72)، وبلغ الانحراف المعياري (0.507)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري (0.377)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري (0.412)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.33)، وبلغ الانحراف المعياري (0.289)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (60.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.04)، وبلغ الانحراف المعياري (0.250)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى:

_ اهتمام المتعلم في المحاضرات بالفهم العام للموضوع المطروح، بعيداً عن التركيز على القواعد النحوية التي قد يخضع لها أثناء انتظامه في الدروس، وإدراك المعلمين للنظريات الحديثة التي تسعى إلى أن المعلم عليه أن يُنمّي لدى المتعلمين المهارات "القائمة على الفهم التام للاستعمال التداولي للغة المتعلمة". (أبو عمشة، 2014، 39)

_ ضيق الوقت المتاح في المحاضرات لمناقشة المتعلم لمهارة الاستنتاج والفهم التفصيلي والانتقائي والتقويم، فعلى الرغم من أهميتها إلا أنها لم تحصل على المرتبة الأولى.

أما فيما يتعلق باستجابات المعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف المحاضرات، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول(17) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة في موقف المحاضرات.

المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات موقف المحاضرات
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
1	كبيرة	1	6	2	0	0	ك	.601	3.89	21. فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المؤلف الواضح
		11.1	66.7	22.2	0	0	%			
3	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	22. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.
		0	55.6	44.4	0	0	%			
8	متوسطة	0	0	9	0	0	ك	.000	3.00	23. التمييز بين الألفاظ المتشابهة في المحاضرة مثل: اقتناع، اقتناع- العضو، العدو
		0	0	100.0	0	0	%			
3	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	24. توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة
		0	55.6	44.4	0	0	%			
5	كبيرة	0	4	5	0	0	ك	.527	3.44	25. التمييز بين ما له وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه
		0	44.4	55.6	0	0	%			
6	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.37	26. تحديد النقاط الرئيسة المتعلقة بمجال تخصصه
		0	33.3	66.7	0	0	%			
3	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	27. ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها.
		0	55.6	44.4	0	0	%			
3	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	28. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها المحاضر.
		0	55.6	44.4	0	0	%			
7	متوسطة	0	3	5	1	0	ك	.667	3.22	29. ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة
		0	33.3	55.6	11.1	0	%			
2	كبيرة	0	6	3	0	0	ك	.500	3.67	30. استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة
		0	66.7	33.3	0	0	%			
4	كبيرة	1	3	5	0	0	ك	.726	3.56	31. صياغة عنوان معبر عن الموضوع
		11.1	33.3	55.6	0	0	%			
9	متوسطة	0	1	7	1	0	ك	.500	3.00	32. القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى
		0	11.1	77.8	11.1	0	%			
8	متوسطة	0	0	9	0	0	ك	.000	3.00	33. تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها
		0	0	100.0	0	0	%			
3	كبيرة	2	46	67	2	0	مج	.162	3.41	المحاضرات
		1.70 %	39.31 %	57.26 %	1.70 %	0	117			

يتضح من الجدول (17) أنَّ درجات المعلمين في مؤشرات موقف المحاضرات، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ وقعت المؤشرات (21، 23، 23، 30، 31، 27، 28، 24، 25) ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسط حسابي، والتي حظيت بموافقة (66.7 % ، 44.6 % ، 66.7 %) من إجمالي عدد المعلمين البالغ (9) معلمين.

بينما تراوحت درجات المعلمين في المؤشرات الأخرى جميعها ضمن مستوى (بدرجة متوسطة) وحصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.00، و 3.37)، كما يتبين أنَّ نسبة (57.26%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة متوسطة، وأن نسبة (39.31 %) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة كبيرة، بينما كانت نسبة الذين وقعت استجاباتهم ضمن فئة كبيرة جدًا (1.70%) من مجموع التكرارات البالغ (117).

وقد تعود هذه النتيجة إلى الآتي:

_ (إنَّ المعلمين يجدون متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها يبحث دائماً عن الموضوعات المألوفة، والجديدة ثقافياً)، هذا التفسير أُخذَ من مؤشر 21، 22 من الاستبانة.

_ توظيف المتعلّم لثقافته أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه؛ إذ "تعكس مستوى عاليًا جدًا من الدافع الشخصي لتحصيل لغة ما تمثل شعوبها له قيمة اتصالية؛ وذلك من أجل تسهيل عملية اتصاله بهذه الشعوب". (طعيمة، والناقعة، 2006، 114)

3.الرحلات والعروض الترفيهية

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة لدرجات المعلمين وفقًا لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة ضمن موقف الرحلات والعروض الترفيهية، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقًا لكل مهارة على حدة من مهارات موقف الرحلات والعروض الترفيهية

المرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف الرحلات والعروض الترفيهية
3	75.6%	كبيرة	.618	3.78	الفهم العام
2	75.6%	كبيرة	.363	3.78	الفهم الانتقائي
5	69.6%	كبيرة	.377	3.48	الفهم التفصيلي
1	75.6%	كبيرة	.333	3.78	الاستنتاج واستخلاص النتائج
4	73.4%	كبيرة	.433	3.67	التقويم
1	74%	كبيرة	.243	3.70	الرحلات والعروض الترفيهية بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول درجة إسهام الرحلات والعروض الترفيهية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.70)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.243)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة كبيرة).

وهذا يعني أنَّ الرحلات والعروض الترفيهية تسهم بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أن الرحلات والعروض الترفيهية تُسهم في انغماس المتعلّمين في المجتمع بتجولهم في (الأسواق _ المتاحف _ الطبيعة ... الخ)، ويشير شيك وآخرون إنّها " تقسح مجالاً كبيراً لزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، وتعرّف أفكار وثقافة بعضهم، فهي تعطي فرصة للتبادل الثقافي بينهم". (شيك وآخرون، 2011، 129)

_ اشتغال الرحلات والعروض الترفيهية على الجِدّة والتشويق، ويمكن القول: إنّها متنفس لغوي تواصل، يتحاورون من خلالها مع بعضهم بعضاً فـ "يخرجون من الحوار بمعانٍ جديدة". (طعيمة، والناقعة، 2006، 205)

_ احتواء الرحلات والعروض الترفيهية على أسئلة مفتوحة؛ تدفع المتعلّم إلى التحدّث ومواصلة الحوار بوساطة أسئلة (لماذا، وكيف، وأين ... الخ).

_ تضمين الرحلات والعروض الترفيهية مخططاً سابقاً يُزوّد به المتعلّم؛ مما يساعده على البحث والاطلاع القبلي، والتزوّد بمعجم لغوي من المفردات والمصطلحات اللغوية "ذي حمولة ثقافية وحضارية لبلد ما أو مجتمع معين، يعبر عن نشاط يومي قوامه الرحلة والسفر، يشمل على العبارات التي تقي بحاجاته الاستعمالية من عبارات التحية، وأسماء الأماكن، والأعلام، والأطعمة، والرموز الأثرية والدينية". (هوام، 2014، 736)

_ تتفق هذه النتيجة مع دراسة هداية (2012) التي أشارت إلى أنّ استراتيجية تنمية مهارات الفهم السمعي تسهم بدرجة كبيرة في مهارات المتعلّمين الاستماعية؛ مما يمكّنهم من التفاعل الإيجابي مع المواقف التواصلية المختلفة، وأصبحوا يتعلّمون من خلال مواقف حقيقية يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم؛ وبالتالي صار لما يتعلّمونه معنى وقيمة لديهم؛ لإمكانية تحقيق هذه المهارات في الرحلات والعروض الترفيهية من خلال استماع بعضهم البعض، واستماعهم للشرح.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبيّن الآتي:

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (75.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.78)، وبلغ الانحراف المعياري (0.333)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (75.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.78)، وبلغ الانحراف المعياري (0.363)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم العام** والعبارات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (75.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.78)، وبلغ الانحراف المعياري (0.618)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (73.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، وبلغ الانحراف المعياري (0.433)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري (0.377)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

جاءت جميع مهارات الرحلات والعروض الترفيهية بدرجة كبيرة، و يمكن تفسير ذلك بالآتي:

__ تمكين الرحلات والعروض الترفيهية المتعلم من الانغماس اللغوي بصورة حيّة مباشرة في التواصل اللغوي والحضاري (القيم الثقافية _ الاجتماعية). ويؤكد الناقة أن الرحلات "تجعل المتعلم يعايش الناس والصور، وسيشارك نفسه في مواقف حقيقية حيّة متحركة". (الناقة، 1985، 166)

__ توليد ثقة أكبر لدى المتعلم في الرحلات والعروض الترفيهية؛ إذ يبدي رأيه في وصف ما شاهده من خلال الأنشطة المتضمنة بحرية تامة؛ إذ إن "التعلم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكّر السمعي مع الاستعمال الشفوي، ولا شك أن البصر مع السمع مع الحديث والاستعمال تؤكد القدرة على الكلام". (الناقة، 1985، 165)

__ استعمال المعينات وتدوين النقاط التي سيُتحدّث عنها؛ تساعد المتعلم على زيادة قدرته على الفهم والإنتاج، وتطوير مهاراتهم التفسيرية للمستمع إليه والمرئي.

__ تمكين الرحلات والعروض الترفيهية المتعلم من تعلّم اللغة في بيئة مشوّقة، ومواقف حقيقية تواصلية للغة.

أما فيما يتعلق باستجابات المعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية، فالجدول الآتي يبيّن النتائج:

الجدول (19) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.

المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات الرحلات والعروض الترفيهية
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
2	كبيرة	2	4	3	0	0	ك	.782	3.89	34. تخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض
		22.2	44.4	33.3	0	0	%			
5	كبيرة	0	6	3	0	0	ك	.500	3.67	35. القدرة على فهم الموضوع المطروح.
		0	66.7	33.3	0	0	%			
3	كبيرة	0	7	2	0	0	ك	.441	3.78	36. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
		0	77.8	22.2	0	0	%			
3	كبيرة	0	7	2	0	0	ك	.441	3.78	37. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف
		0	77.8	22.2	0	0	%			
7	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.33	38. فهم التفاصيل فيما يقال
		0	33.3	66.7	0	0	%			
3	كبيرة	0	7	2	0	0	ك	.441	3.78	39. وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها.
		0	77.8	22.2	0	0	%			
7	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	.500	3.33	40. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث
		0	33.3	66.7	0	0	%			
6	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	41. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض
		0	55.6	44.4	0	0	%			
1	كبيرة	1	7	1	0	0	ك	.500	4.00	42. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض
		11.1	77.8	11.1	0	0	%			
4	كبيرة	2	3	4	0	0	ك	.833	3.78	43. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		22.2	33.3	44.4	0	0	%			
6	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	44. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم
		0	55.6	44.4	0	0	%			
3	كبيرة	0	7	2	0	0	ك	.441	3.78	45. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستمعلا أدلة فيه
		0	77.8	22.2	0	0	%			
1	كبيرة	5	64	39	0	0	مج	.243	3.70	الرحلات والعروض الترفيهية
		4.62 %	59.25 %	36.11 %	0	0	108			

يتبين من الجدول (19) أنَّ درجات المعلمين في مؤشرات موقف الرحلات والعروض الترفيهية، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (42، 34، 36، 37، 45) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسط حسابي، والتي حظيت بموافقة (59.25%) من إجمالي عدد المعلمين البالغ (9) معلمين.

بينما جاء المؤشران (38، 40) ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، وحصلت على متوسط حسابي (3.33)، كما يتبين أن نسبة (36.11%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة متوسطة، وأنَّ نسبة 4.62% من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة كبيرة جدًا من مجموع التكرارات البالغ (108). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

— إنَّ المعلمين يجدون المتعلّم يصف ما يشاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها والعروض الترفيهية، فيعتمد على انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف، وإعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوبه، وإدراك دلالة الألفاظ في العرض من خلال الربط بين الصورة المشاهدة والصوت.

— تتفق هذه النتيجة مع دراسة الربابعة، والحباشنة (2015) التي أوضحت أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارة التحدث، وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا له علاقة بما تشمله الرحلات والعروض الترفيهية من تقديم العديد من البرامج؛ مما يسهم في تنمية الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثانيًا: المحور الثاني: التلقي السمعي البصري

1. مشاهدة برنامج تلفزيوني

جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقًا لكل مهارة على

حدة من المهارات المحددة في مشاهدة برنامج تلفزيوني

المرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف مشاهدة برنامج تلفزيوني
1	68.4	كبيرة	.433	3.42	الفهم العام
5	58.8	متوسطة	.527	2.94	الفهم الانتقائي
2	66.6	متوسطة	.441	3.33	الفهم التفصيلي
3	66	متوسطة	.611	3.30	الاستنتاج واستخلاص النتائج
4	64.4	متوسطة	.471	3.22	التقويم
5	64.8	متوسطة	.365	3.24	مشاهدة برنامج تلفزيوني بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول درجة إسهام مشاهدة برنامج تلفزيوني في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.24)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.365)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (درجة متوسطة)، وهذا يعني أنَّ مشاهدة برنامج تلفزيوني يسهم بدرجة متوسطة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ قد يرى المعلمون أنَّه ليس لديهم وقت كافٍ لتعليم اللغة عن طريق المشاهدة والاستماع لبرامج تلفزيونية، بل هي مجرد وسيلة؛ لتنمية مهارة الاستماع لمرة واحدة في الأسبوع تقريبًا، والمؤطر لدى كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحت مسمى حصة الإعلام _ كما تمَّ الإشارة إليه في الإطار النظري تبعًا لبرامج كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها _؛ الأمر الذي لم يجعل مشاهدة برنامج تلفزيوني تحصل على درجة إسهام كبيرة في تعلّم اللغة العربية.

_ قد يرى المعلمون أنَّ المتعلمين يرغبون في تعلّم اللغة العربية من مواقف تعليمية تعليمية حيّة؛ لأن البرامج التلفزيونية يستطيع أن يرجع إليها المتعلم في أي وقت.

_ احتواء البرامج التلفزيونية (مسلسلات، برامج ألعاب،...الخ) على اللهجة؛ مما يُصعب مهمة أداء دورها في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول (20) يوضح الآتي:

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (68.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.42)، وبلغ الانحراف المعياري (0.433)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.33)، وبلغ الانحراف المعياري (0.441)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.30)،

وبلغ الانحراف المعياري (0.611)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

– **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (64.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.22)، وبلغ الانحراف المعياري (0.471)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

– **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (58.8%) كما بلغ المتوسط الحسابي (2.94) وبلغ الانحراف المعياري (0.527) وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

– احتمالية وجود قصور في تنظيم الوقت لتنمية المهارات؛ إذ حصلت مهارات الفهم العام، والمؤشرات المندرجة تحتها على المرتبة الأولى، في حين جاءت المهارات، مثل: التقويم، والفهم الانتقائي متأخرة، وهذا الفارق يدلنا على أن إدارة الوقت تختلف من مهارة لأخرى في تحقيق أهدافها المرجوة.

– السرعة في التحدث من الإنسان في أي برنامج تلفزيوني قد تؤدي إلى حذف بعض الأصوات؛ مما يصعب تحديد الأفكار التفصيلية، أو انتقائها، لإصدار الحكم على الأفكار المطروحة في الرسالة المستمع إليها والمشاهدة.

أما فيما يتعلق باستجابات المعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (21) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني.

المحور الثاني: التلقي السمعي البصري

الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات مشاهدة برنامج تلفزيوني
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
7	متوسطة	0	3	5	1	0	ك	.667	3.22	46. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري
		0	33.3	55.6	11.1	0	%			
1	كبيرة	0	6	3	0	0	ك	.500	3.67	47. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني
		0	66.7	33.3	0	0	%			
3	متوسطة	2	1	5	1	0	ك	1.014	3.44	48. إدراك اللغة المنطوقة في المواقف المثيرة.

		22.2	11.1	55.6	11.1	0	%			
4	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	500	3.33	49. توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً)
		0	33.3	66.7	00	0	%			
12	متوسطة	0	0	7	2	0	ك	441	2.78	50. القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية
		0	0	77.8	22.2	0	%			
9	متوسطة	1	0	7	1	0	ك	782	3.11	51. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		11.1	0	77.8	11.1	0	%			
5	متوسطة	1	1	7	0	0	ك	707	3.33	52. التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في المشهد التلفزيوني
		11.1	11.1	77.8	0	0	%			
2	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	527	3.56	53. تحديد طبيعة الموضوع المطروح.
		0	55.6	44.4	0	0	%			
10	متوسطة	0	4	2	3	0	ك	928	3.11	54. توظيف لغة الجسد (الايماءات – الحركات) في شرح المستمع إليه .
		0	44.4	22.2	33.3	0	%			
8	متوسطة	0	2	6	1	0	ك	601	3.11	55. ربط الكلمات المكتوبة على الشريط بالموقف المرئي.
		0	22.2	66.7	11.1	0	%			
4	متوسطة	0	3	6	0	0	ك	500	3.33	56. توظيف أفكار جديدة من المحتوى في الحياة اليومية.
		0	33.3	66.7	0	0	%			
3	كبيرة	2	2	3	2	0	ك	1.130	3.44	57. بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة.
		22.2	22.2	33.3	22.2	0	%			
6	متوسطة	1	2	5	1	0	ك	866	3.33	58. إبداء وجهة نظر معينة تجاه معلومات من أحداث.
		11.1	22.2	55.6	11.1	0	%			
5	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	707	3.33	59. إبداء الرأي في أحداث مختلفة متضمنة في المحتوى.
		0	44.4	44.4	11.1	0	%			
11	متوسطة	0	2	5	2	0	ك	707	3.00	60. محاكاة النطق الصحيح لبعض المفردات بشكل صحيح
		0	22.2	55.6	22.2	0	%			
5	متوسطة	7	38	75	15	0	مج	365	3.24	مشاهدة برنامج تلفزيوني
		5.15 %	28.1 %	55.55 %	11.11 %	0	135			

يتبين من الجدول (21) أنَّ درجات المعلمين في مؤشرات موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني، حسب المتوسط الحسابي تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (47، 53، 57) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة) لحصولها على أعلى متوسط حسابي، وحظيت بموافقة (66.7%، 55.6%، 22.2%) من إجمالي عدد المعلمين البالغ (9) معلمين. بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا المحور ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، وحصلت على متوسط حسابي يتراوح بين (3.33، 2.78)، كما يتبين أن نسبة (11.11%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة، وأنَّ نسبة (55.55%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة متوسطة، و نسبة (28.11%) وقعت ضمن فئة كبيرة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة جدًا، لم تتجاوز (5.15%) من مجموع التكرارات البالغ (135) في هذا المحور.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أن تحديد الفكرة العامة للمشهد، ثم تكرارها أسهم في بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة من المتعلمين، التي قد يكون المتعلم على علم مُسبق بها.

_ تتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2014)، التي أثبتت فاعلية التعلم المزيج - الذي يمزج بين طريقة التدريس المعتادة والتعلم الإلكتروني - في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وفهمهم العام لمواقف التلقي السمعي البصري.

2. مشاهدة فيلم

جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة فيلم

المرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف مشاهدة فيلم
5	62.2%	متوسطة	.577	3.11	الفهم العام
2	73.4%	كبيرة	.559	3.67	الفهم الانتقائي
4	64.4%	متوسطة	.712	3.22	الفهم التفصيلي
3	73.4%	كبيرة	.577	3.67	الاستنتاج واستخلاص النتائج
1	74.4%	كبيرة	.972	3.72	التقويم
2	69.6%	كبيرة	.504	3.48	مشاهدة فيلم بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين حول درجة إسهام مشاهدة الأفلام في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.48)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.504)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة كبيرة)، وهذا يعني أنَّ مشاهدة الفيلم يسهم بدرجة كبيرة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

_ أنَّ الأفلام تعكس مواقف واقعية حيّة، تثير المتعلم نحو معرفة الموضوع؛ مما يولد لديه الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

_ وضوح الرسالة للمتعم في الفيلم؛ نظراً لما يتضمنه من تقنيات بصرية، بالإضافة إلى الإيماءات التي يؤديها الممثلون، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه في أثناء التحدث؛ لأنَّ "ما فاته سمعياً قد يكون قابلاً للإدراك بصرياً". (أبو حمرة، 2014، 85)

_ إفساح المجال لتبادل آراء المتعلمين في موضوعات الفيلم، والانتقال والربط بين موقف وآخر فيه.

_ الواقعية التي تتضمنها الوثيقة السمعية البصرية، مثل: الفيلم؛ وذلك بنقلها المتعلم إلى " أجواء المواقف التي يصورها الفيلم، وكأنه يعيشها بنفسه". (القاسمي، 1978، 22)

_تتفق هذه النتيجة مع دراسة الفاعوري، وأبو عوض(2012)، ودراسة نيلي وساسون (Nely& Suzanne, 2015)، ودراسة بحراني وتام (BAHRANI & Tam, 2012)، التي أثبتت أن استعمال المادة السمعية والبصرية، ومن بينها الفيلم يسهم في تسهيل تعليم اللغة الهدف، وتعلمها بشكل أفضل، ويكون لها أثر في تحسين اللغة.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبين مجيئها وفقاً للآتي:

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (74.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.72)، وبلغ الانحراف المعياري (0.972)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (73.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، وبلغ الانحراف المعياري (0.559)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (73.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.67)، وبلغ الانحراف المعياري (0.577)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (64.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.22)، وبلغ الانحراف المعياري (0.712)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (62.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.11)، وبلغ

الانحراف المعياري (0.577)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

— أن استعمال الأفلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يُعدُّ وسيلة تثير قدرات المتعلمين في تنمية مهارة التقويم أثناء التحدث عن الفيلم، ولا سيما أنها مهمة للعينة لعدم تجانسها من حيث الجنسية والكفاءة اللغوية؛ بدليل حصولها على المرتبة الأولى. وهذا ما تؤكدُه أبو حمرة بقولها: "إنَّ التعلُّم عن طريق الوسائل السمعية والمرئية، يُنمِّي لدى المتعلِّم مهارة التقويم، و إصدار الأحكام باللغة المتعلَّمة". (أبو حمرة، 2014، 84)

أما فيما يتعلق باستجابات المعلمين وفق كل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف مشاهدة فيلم، فالجدول الآتي يبيِّن النتائج:

الجدول (23) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة فيلم.

المحور الثاني: التلقي السمعي البصري										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات مشاهدة فيلم
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
7	متوسطة	0	2	7	0	0	ك	.441	3.22	61. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري
		0	22.2	77.8	0	0	%			
8	متوسطة	0	3	4	2	0	ك	.782	3.11	62. تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الادراك الحسي للموقف .
		0	33.3	44.4	22.2	0	%			
9	متوسطة	0	2	5	2	0	ك	.707	3.00	63. تحديد صفات ما يدور في المحتوى.
		0	22.2	55.6	22.2	0	%			
4	كبيرة	1	5	2	1	0	ك	.866	3.67	64. إدراك الكلمات الجديدة.
		11.1	55.6	22.2	11.1	0	%			
3	كبيرة	0	6	3	0	0	ك	.500	3.67	65. ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته).
		0	66.7	33.3	0	0	%			
6	متوسطة	0	4	4	1	0	ك	.707	3.33	66. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.
		0	44.4	44.4	11.1	0	%			
8	متوسطة	0	3	4	2	0	ك	.782	3.11	67. توظيف أفكار جديدة من المحتوى .
		0	33.3	44.4	22.2	0	%			
4	كبيرة	1	5	2	1	0	ك	.866	3.67	68. تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية في الفيلم الذي يشاهده .
		11.1	55.6	22.2	11.1	0	%			
5	كبيرة	0	5	4	0	0	ك	.527	3.56	69. تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم العام (مدير، معلم، مفكر، عامل)
		0	55.6	44.4	0	0	%			

2	كبيرة	1	5	3	0	0	ك	.667	3.78	70. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.
		11.1	55.6	33.3	0	0	%			
1	كبيرة	2	4	3	0	0	ك	.782	3.89	71. إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى.
		22.2	44.4	33.3	0	0	%			
6	كبيرة	2	3	3	0	1	ك	1.236	3.56	72. إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى
		22.2	33.3	33.3	0	11.1	%			
2	كبيرة	7	47	44	9	1	مج	.504	3.48	مشاهدة فيلم
		6.4	43.5	40.70	8.33	0.92	108			
		%	%	%	%	%				
1	متوسطة	الترتيب 2						.402	3.36	المحور الثاني التلقي السمعي البصري
	كبيرة							.240	3.41	الاستبانة ككل

يتبين من الجدول (23) أنّ درجات المعلمين في مؤشرات موقف مشاهدة فيلم، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، حيث جاءت المؤشرات (71، 70، 65، 64، 68) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسط حسابي.

بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، وحصلت على متوسط حسابي يتراوح بين (3.33، 3.00)، كما يتبين أن نسبة (0.92%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة جداً، وأن نسبة (8.33 %) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة ضعيفة، ونسبة (40.70%) وقعت ضمن فئة بدرجة متوسطة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة (43.5%)، بينما لم تتجاوز نسبة من كانت إجاباتهم في فئة كبيرة جداً (6.4%) من مجموع التكرارات البالغ (108) في هذا المحور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

_ أنّ موضوع الفيلم قد يلامس جوانب ترتبط بشخصية المتعلم، فمنها ما يرتبط بمشاعره وأحاسيسه الوجدانية، ومنها ما يرتبط بعقله؛ مما يدفعه إلى التركيز وإدراك الكلمات الجديدة، رابطاً الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة، ومُحدِّداً الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية في الفيلم الذي يشاهده.

_مساحة الحرية التي يتركها المعلم للمتعلم قد تكون كافية؛ لإبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في الفيلم، وتوظيفه لثقافته أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.

ثالثاً: ترتيب محاور الاستبانة للمعلمين ككل:

يتبين من خلال النتائج السابقة أن ترتيب محاور الاستبانة لإجابات المعلمين جاءت مرتبة تنازلياً حسب الرتبة والمتوسط الحسابي، كما هي في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير والرتبة لدرجات المعلمين في محاور الاستبانة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور الاستبانة
4	63.4%	متوسطة	0.260	3.30	التجمعات العننية
3	68.2%	كبيرة	0.162	3.41	المحاضرات
1	74%	كبيرة	0.243	3.70	الرحلات والعروض الترفيهية
1	69.4%	كبيرة	0.155	3.47	المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا
5	64.8%	متوسطة	0.365	3.24	مشاهدة برنامج تلفزيوني
2	69.6%	كبيرة	.504	3.48	مشاهدة فيلم
2	67.2%	متوسطة	.402	3.36	المحور الثاني: التلقي السمعي البصري
	68.2%	كبيرة	.240	3.41	الاستبانة ككل

يتبين من الجدول أنَّ المحتوى السمعي البصري بشكل عام يسهم بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين على الاستبانة ككل (3.41)، وهذا المتوسط يقع ضمن فئة بدرجة كبيرة. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أنَّ المعلمين من خلال خبرتهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وجدوا المحتوى السمعي البصري يمكن استعماله في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لكونه "يعتمد على العرض البصري مع التذكر السمعي مع الاستعمال الشفوي، ولا شك أن البصر مع السمع مع الحديث والاستعمال تؤكد القدرة على الكلام". (الناقة، 1985، 165)

_ اشتمال المحتوى السمعي البصري على الرموز الصوتية والبصرية والحركية من أفعال وإشارات، وهي بحدّ ذاتها مهمة في عملية التواصل اللغوي.

يتبين من الجدول (24) أنَّ المحور الأول (الفهم مشاهدًا ومستمعًا) يسهم بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ وقعت استجابات المعلمين فيه ضمن فئة (بدرجة كبيرة)، وهذا يعني أن المحتوى السمعي البصري المتعلق بهذا المحور:

_ يُعدُّ من المواقف السمعية البصرية الحية التي يكون المتعلّم وجّهًا لوجه مع أصحاب اللغة.
_ يُعدُّ مفردة أساسية من مفردات المسابقات المدرجة في خطة البرنامج في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

_ توفرّ الإمكانات في هذا الجانب (التجمعات العلنية_ الشريك اللغوي _ المحاضرات_ الرحلات والعروض الترفيهية، والأنشطة المسائية).

_ حاجة تعلّم اللغة إلى "ممارسة حيّة لها واستعمالات حياتية، ومعايشة لمواقف أداء لغوي من تلك التي يحتاجها الدارسون منها ما يقوم على المناقشات، والحوارات، ولعب الأدوار، والتمثيل، والرحلات، ومواقف الاتصال المختلفة ".(طعيمة، والناق، 2006، 129)

كما يتبيّن من الجدول(24) أنّ المحور الثاني (التلقي السمعي البصري) من وجهة نظر المعلمين يسهم بدرجة متوسطة في تعلّم اللغة العربية، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الآتي:
_ طبيعة المحتوى السمعي البصري في هذا الجانب؛ من حيث توفيره لمقتضى الموقف الصفّي.
_ نقص الإمكانات المتاحة التي تساعد المتعلّمين في مشاهدة البرامج التلفزيونية والأفلام، مثل: توفير قاعات مهيّئة لعرض الأفلام.

_ استعمال المشهد التلفزيوني داعمًا لأنشطة حصة الإعلام (الاستماع)، وليس مستقلاً.
_ تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عفانة (2013) التي أشارت إلى أهمية التعلّم السمعي البصري، ودراسة هداية (2012)، التي أثبتت أنّ البرامج السمعية البصرية عمومًا تعدّ مصدرًا مهمًا من مصادر تعلّم اللغات الأجنبية، وتسهم في تسهيل تعليم اللغة العربية، وتعلّمها بوصفها لغة ثانية.
أما حسب كل موقف من مواقف المحتوى السمعي البصري، فقد جاءت مرتبة تنازليًا على الشكل الآتي:

- موقف الرحلات والعروض الترفيهية من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (74%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.70)، وبلغ الانحراف المعياري(0.243)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة، من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- موقف مشاهدة فيلم من محور التلقي السمعي البصري في المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري(0.504)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- موقف المحاضرات من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (68.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.41)، وبلغ الانحراف المعياري(0.162)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- موقف التجمعات العلنية من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المعلمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (63.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.30)، وبلغ الانحراف المعياري (0.260)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني من محور التلقي السمعي البصري في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المعلمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (64.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.24)، وبلغ الانحراف المعياري (0.365)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

_ مجيء موقف الرحلات والعروض الترفيهية في المرتبة الأولى؛ يعود إلى تمكين هذا الموقف المتعلّمين من إيجاد التواصل اللغوي والحضاري مع المجتمع اللغوي الأصلي.

بالإضافة إلى ما يلاحظه المعلمون من تجاوب المتعلّمين في هذا المجال؛ لغنى البرنامج _ الذي تنظمه كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لهم _ بالأنشطة المتنوعة؛ مما يسهم في زيادة التفاعل بين المتعلّمين، وإلى الإثراء المعرفي في تبادل الآراء بينهم وبين الطرف الآخر، وهذا يزيد تفاعلهم واستعمالهم للغة.

_ ومجيء مشاهدة الفيلم في المرتبة الثانية، والمحاضرات في المرتبة الثالثة، هذا لا يقلّ من أهميتهما؛ إذ جاءا بدرجة كبيرة، خاصة وأنّ مشاهدة الفيلم مدخل أصيل من مُدخلات التعلّم، وقد يدرك المعلمون أهميته في مساعدة المتعلّم على الاندماج بثقافة المجتمع خارج القاعة الدراسية. والمحاضرات هي بمثابة تقويم لمهارات الاستماع والتحدّث للمتعلّمين من المعلمين المتابعين لمداخلاتهم، ومشاركاتهم أثناء المحاضرة.

_ أما مجيء التجمعات العلنية في المرتبة الرابعة، ومشاهدة برنامج تلفزيوني في المرتبة الخامسة، وكلاهما ضمن فئة الدرجة المتوسطة؛ فقد يعود إلى قلق المعلمين من تداخل الفصحى بالعامية؛ إذ يجري التركيز على الفصحى في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. ما درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المتعلّمين تجاه مؤشرات الاستبانة، وفي كل محور من محاورها، وكل موقف من مواقفها؛ لتحديد درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين حسب فئات تدرج المقياس الخماسي في الاستبانة. انظر الجدول (5) معيار الحكم على درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد جاءت النتائج كما يأتي:

أولاً: المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا:

1. التجمعات العنلية:

يتضمن هذا الموقف السمعي البصري خمس مهارات هي (الفهم العام، الفهم الانتقائي، الفهم التفصيلي، الاستنتاج واستخلاص النتائج، التقويم)؛ لذلك حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لدرجات المتعلّمين وفقًا لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة ضمن موقف التجمعات العنلية، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلّمين وفقًا لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف التجمعات العنلية

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف التجمعات العنلية
1	76.2%	كبيرة	.628	3.81	الفهم العام
2	72.4%	كبيرة	.637	3.62	الفهم الانتقائي
3	72.2%	كبيرة	.536	3.61	الفهم التفصيلي
5	64.6%	متوسطة	.657	3.23	الاستنتاج واستخلاص النتائج
4	69.2%	كبيرة	.692	3.46	التقويم
2	71%	كبيرة	.521	3.55	التجمعات العنلية بشكل عام

يتبيّن من الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لدرجات المتعلّمين حول درجة إسهام التجمعات العنلية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام وقع ضمن فئة (بدرجة كبيرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لما يأتي:

_ تُعدُّ فرصة للمتعلّمين للاندماج في مجتمع اللغة العربية، وللمشاركة الإيجابية في المجالات الاجتماعية التي قد يصادفونها خارج القاعة الدراسية؛ ممّا يزيد من استعدادهم نحو تعلّم اللغة العربية.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة في التجمعات العلنية، فالجدول السابق يبين مجيئها وفقاً للآتي:

– **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (76.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.81)، وبلغ الانحراف المعياري (0.628)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (72.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.62)، وبلغ الانحراف المعياري (0.637)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (72.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.61)، وبلغ الانحراف المعياري (0.536)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة التقويم** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.46)، وبلغ الانحراف المعياري (0.692)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (64.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.23)، وبلغ الانحراف المعياري (0.657)، وبالنظر إلى الجدول (2) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

– مجيء مهارات الفهم العام، والفهم التفصيلي، والتقويم، والعبارات المدرجة في فئة بدرجة كبيرة؛ قد يعود إلى الجو الديمقراطي السائد أثناء تلك التجمعات، الذي يسمح لهم بمناقشة الموضوعات التي تلبي حاجاتهم المعرفية من تعلم اللغة العربية، وتزيد ثقتهم بأنفسهم بأنهم قادرون على استعمال اللغة أثناء الانغماس في هذه التجمعات.

أما فيما يتعلق باستجابات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف التجمعات العلنية، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول(26) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف التجمعات العلية.

المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا

الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات التجمعات العلية
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
4	كبيرة	7	9	15	0	0	ك	.815	3.74	1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء)
		22.6	29.0	48.4	0	0	%			
1	كبيرة	6	15	10	0	0	ك	.718	3.87	2. فهم المحتوى تبعاً للغة خطاب المتحدث (النبر والتغيم، الحركات الطويلة والقصيرة)
		19.4	48.4	32.3	0	0	%			
8	كبيرة	5	9	17	0	0	ك	.761	3.61	3. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها.
		16.1	29.0	54.8	0	0	%			
5	كبيرة	9	8	11	3	0	ك	.999	3.74	4. توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار.
		29.0	25.8	35.5	9.7	0	%			
10	كبيرة	4	9	17	1	0	ك	.769	3.52	5. شرح الموقف وتفسيره الذي استمع إليه بلغة وألفاظ صحيحة.
		12.9	29.0	54.8	3.2	0	%			
13	كبيرة	2	10	18	1	0	ك	.672	3.42	6. تحديد طبيعة الموضوع المطروح
		6.5	32.3	58.1	3.2	0	%			
9	كبيرة	5	12	9	5	0	ك	.961	3.55	7. توجيه أسئلة إلى محاضر.
		16.1	38.7	29.0	16.1	0	%			
2	كبيرة	6	15	10	0	0	ك	.618	3.87	8. التمييز بين الحقيقة والخيال
		19.4	48.4	32.3	0	0	%			
3	كبيرة	4	17	9	1	0	ك	.717	3.77	9. التمييز بين الحقيقة والرأي
		12.9	54.8	29.0	3.2	0	%			
7	كبيرة	2	15	14	0	0	ك	.615	3.61	10. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له
		6.5	48.4	45.2	0	0	%			
6	كبيرة	6	13	9	3	0	ك	.902	3.71	11. الربط بين الصورة والكلام
		19.4	41.9	29.0	9.7	0	%			
15	متوسطة	4	6	17	4	0	ك	.871	3.32	12. المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه.
		12.9	19.4	54.8	12.9	0	%			
16	متوسطة	2	10	14	5	0	ك	.824	3.29	13. تحديد النقاط الرئيسية في أثناء حضوره الحوار
		6.5	32.3	45.2	16.1	0	%			
18	متوسطة	2	8	14	7	0	ك	.860	3.16	14. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفاً في الحوار.
		6.5	25.8	45.2	22.6	0	%			
19	متوسطة	3	1	20	7	0	ك	.816	3.00	15. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		9.7	3.2	64.5	22.6	0	%			
12	كبيرة	2	10	19	0	0	ك	.624	3.45	16. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها
		6.5	32.3	61.3	0	0	%			
17	متوسطة	3	7	16	5	0	ك	.855	3.26	17. المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف.
		9.7	22.6	51.6	16.1	0	%			
11	كبيرة	3	13	11	4	0	ك	.851	3.48	18. تحديد السلبيات والإيجابيات في الموقف بدقة.

		9.7	41.9	35.5	12.9	0	%			
10	كبيرة	5	8	16	2	0	ك	.851	3.52	19. تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقاً لنبرة صوته
		16.1	25.8	51.6	6.5	0	%			
14	متوسطة	3	8	18	2	0	ك	.761	3.39	20. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه
		9.7	25.8	58.1	6.5	0	%			
2	كبيرة	83	203	284	49	0	مج	.521	3.55	التجمعات العلنية بشكل عام
		13.4	32.7	45.8	7.91	0	619			

يتبين من الجدول (26) أنَّ درجات المتعلمين في مؤشرات موقف التجمعات العلنية، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (درجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (2، 8، 9، 1، 4، 11، 10) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسط حسابي.

بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا الموقف ضمن مستوى (درجة متوسطة)، وحصلت على متوسط حسابي يتراوح بين (3.16، 3.39)، كما يتبين أن نسبة (7.91%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة، وأن نسبة (45.8%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة درجة متوسطة، ونسبة (32.7%) وقعت ضمن فئة درجة كبيرة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة جداً (13.4%) من مجموع التكرارات البالغ (619) في هذا المحور. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى:

— أنَّ المتعلم يحرص على فهم المحتوى للتجمعات العلنية، ويكون أكثر وعياً بطريقة استعمال اللغة، وأكثر تفاعلاً ومشاركةً في العملية التعليمية التعلمية؛ ليحقق الهدف من تعلمه للغة العربية وهو التواصل مع الآخر.

2. المحاضرات

حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية، والرتبة لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف المحاضرات، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على

حدة من المهارات المحددة في موقف المحاضرات

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات موقف المحاضرات
1	69.6%	كبيرة	.508	3.48	الفهم العام
5	65.8%	متوسطة	.515	3.29	الفهم الانتقائي
3	68.2%	كبيرة	.556	3.41	الفهم التفصيلي

4	65.8%	متوسطة	.469	3.29	الاستنتاج واستخلاص النتائج
2	69.6%	كبيرة	.652	3.48	التقويم
4	67.8%	متوسطة	.425	3.39	المحاضرات بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين حول درجة إسهام المحاضرات في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.39)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.425)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة متوسطة)، وهذا يعني أن المحاضرات تسهم بدرجة متوسطة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

- _ اتباع الأسلوب المباشر في طرح الموضوعات.
- _ إنَّ موقف المحاضرة لا يتخللها تفسير وتوضيح في الحال أثناء إلقاء المحاضر، لما يغمض فهمه للمتعلِّمين؛ بل قد تكون خالية تمامًا من وسائل الإيضاح.
- _ موضوع المحاضرة جديد لهم، وعلى الرغم من معرفته في الإعلان عنه مُسبقًا إلا أنه قد لا يقع ضمن اهتماماتهم الشخصية.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبيِّن مجيئها وفقًا للآتي:

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلِّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري (0.508)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلِّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.48)، وبلغ الانحراف المعياري (0.652)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلِّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (68.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.41)، وبلغ الانحراف المعياري (0.556)، وبالنظر إلى الجدول (2) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (65.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.29)، وبلغ الانحراف المعياري (0.469)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

– مهارة الفهم الانتقائي والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (65.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.29)، وبلغ الانحراف المعياري (0.515)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

– مجيء مهارة الفهم العام والمؤشرات المندرجة تحتها في المرتبة الأولى؛ لأنها تُعدُّ مهارةً موجهةً لمسار العملية التعليمية التعلمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فوضوح موضوع المحاضرة للإدارة التعليمية، والاهتمام بمرجعية المحاضر الثقافية والعلمية، قد لا يكون بالدرجة نفسها للمتعلمين.

فمتى كان المتعلم قادرًا على الفهم العام يتمكّن من التدرّج في المهارات التي حصلت على المراتب الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

أما فيما يتعلق باستجابات المتعلمين وفقًا لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف المحاضرات، فالجدول الآتي يبيّن مجيئها وفقًا للآتي:

الجدول (28) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين في كل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف المحاضرات.

المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا

الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات المحاضرات
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
1	كبيرة	3	14	14	0	0	ك	.661	3.65	21. فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المؤلف الواضح
		9.7	45.2	45.2	0	0	%			
8	متوسطة	1	10	18	2	0	ك	.653	3.32	22. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.
		3.2	32.3	58.1	6.5	0	%			
12	متوسطة	1	6	20	4	0	ك	.670	3.13	23. التمييز بين الألفاظ المتشابهة في المحاضرة مثل: اقتناء، اقتناع- العضو، العدو
		3.2	19.4	64.5	12.9	0	%			
9	متوسطة	2	9	17	3	0	ك	.748	3.32	24. توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة
		6.5	29.0	54.8	9.7	0	%			
3	كبيرة	0	14	16	1	0	ك	.564	3.42	25. التمييز بين ما له وما ليس له علاقة

		0	45.2	51.6	3.2	0	%			بالموضوع في مجال تخصصه
4	كبيرة	0	15	14	2	0	ك	.620	3.42	26. تحديد النقاط الرئيسة المتعلقة بمجال تخصصه
		0	48.4	45.2	6.5	0	%			
		0	17	10	4	0	ك			
5	كبيرة	0	17	10	4	0	ك	.720	3.42	27. ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها.
		0	54.8	32.3	12.9	0	%			
		0	15	13	3	0	ك			
6	متوسطة	0	15	13	3	0	ك	.667	3.39	28. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
		0	48.4	41.9	9.7	0	%			
		0	14	14	2	1	ك			
10	متوسطة	0	14	14	2	1	ك	.748	3.32	29. ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة
		0	45.2	45.2	6.5	3.2	%			
		0	13	16	2	0	ك			
7	متوسطة	0	13	16	2	0	ك	.608	3.35	30. استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة
		0	41.9	51.6	6.5	0	%			
		0	8	21	2	0	ك			
11	متوسطة	0	8	21	2	0	ك	.543	3.19	31. صياغة عنوان معبر عن الموضوع
		0	25.8	67.7	6.5	0	%			
		2	15	12	2	0	ك			
2	كبيرة	2	15	12	2	0	ك	.723	3.55	32. القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى
		6.5	48.4	38.7	6.5	0	%			
		1	14	13	3	0	ك			
5	كبيرة	1	14	13	3	0	ك	.720	3.42	33. تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها
		3.2	45.2	41.9	9.7	0	%			
		10	164	198	30	1	مج			
4	متوسطة	4.48	40.6	49.13	7.44	0.25	403	.425	3.39	المحاضرات

يتبين من الجدول (28) أنَّ درجات المتعلمين في مؤشرات موقف المحاضرات، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (21، 32، 25، 26، 27، 33) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة) لحصولها على أعلى متوسط حسابي، بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا الموقف ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، كما يتبين أنَّ نسبة (0.25%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة جدًا، وأنَّ نسبة (7.44 %) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة ضعيفة، و نسبة (49.13%) وقعت ضمن فئة بدرجة متوسطة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة (40.6%)، ونسبة الذين وقعت إجاباتهم ضمن فئة بدرجة كبيرة جدًا كانت (4.48%) من مجموع التكرارات البالغ (403) في هذا الموقف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ أنَّ المتعلم هدفه معرفة المعنى العام للموضوع المطروح في المحاضرة، وقد أكدَّ الناقَة أنَّ المتعلم هدفه "التركيز على المعنى في الكلام، والانتقال من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكوّن من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمتراطة". (الناقَة، 1985، 169)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات (2016)، التي أوضحت تفعيل (الأصوات، والمفردات، والجمال) في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لكونها تساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معرفة المعنى العام للموضوع.

3. الرحلات والعروض الترفيهية

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتبة لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية، فجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية

المرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف الرحلات والعروض الترفيهية
3	73%	كبيرة	.551	3.65	الفهم العام
2	73%	كبيرة	.520	3.65	الفهم الانتقائي
1	75%	كبيرة	.626	3.75	الفهم التفصيلي
4	65.4%	متوسطة	.554	3.27	الاستنتاج واستخلاص النتائج
5	65.4%	متوسطة	.589	3.27	التقويم
3	70.4%	كبيرة	.444	3.52	الرحلات والعروض الترفيهية بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين حول درجة إسهام الرحلات والعروض الترفيهية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.52)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.444)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (درجة كبيرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ أنَّ الرحلات والعروض الترفيهية من الأنشطة التفاعلية الممتعة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كونها "ممارسة حيّة لها، واستعمالات حياتية، ومعايشة لمواقف أداء لغوي يحتاجها المتعلمون، ويقبلون على تعلّم اللغة من أجل النجاح في أدائها." (طعيمة، والناقة، 2006، 129)

_ إفساح الرحلات والعروض الترفيهية المجال للمتعلمين لتبادل الآراء حول المعرفة المُتَحَصِّلَة بشكل فعّال، ويؤكد بحراني وتام شو Bahrani&Tam Shu أنَّ الرحلات "تتيح للمتعلم الانغماس اللغوي والربط بين عالم القاعات الدراسية والعالم الحقيقي خارج إطار القاعات الدراسية". (Bahrani&Tam Shu, 2012, 57)

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبيّن مجيئها بما يأتي:

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (75%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.75)، وبلغ الانحراف المعياري (0.626)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (73%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.65)، وبلغ الانحراف المعياري (0.520)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (73%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.65)، وبلغ الانحراف المعياري (0.551)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (65.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.27)، وبلغ الانحراف المعياري (0.554)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (65.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.27)، وبلغ الانحراف المعياري (0.589)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى:

_ وضع المتعلّمين في مواقف حيّة يرونها، ويقومون بها لتعلّم اللغة يدفعهم إلى رؤية الأشياء من قرب، ومن ثمّ سيهتمّون بفهم التفاصيل، وانتقائهم ما يثير انتباههم، وصولاً إلى الفهم العام للموقف والاستنتاج، وكل هذا يفسح "مجالاً كبيراً لزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب". (شيك وآخرون، 2011، 129)

_ إعطاء الرحلات فرصة التبادل الثقافي الكافية؛ مما يعمل على إيجاد التواصل اللغوي والحضاري مع المجتمع اللغوي الأصلي.

أما فيما يتعلق باستجابات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (30) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.

المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات الرحلات والعروض الترفيهية
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
6	كبيرة	5	10	14	2	0	ك	.848	3.58	34. تخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض
		16.1	32.3	45.2	6.5	0	%			
4	كبيرة	0	22	9	0	0	ك	.461	3.71	35. القدرة على فهم الموضوع المطروح.
		0	71.0	29.0	0	0	%			
7	كبيرة	1	15	15	0	0	ك	.568	3.55	36. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.
		3.2	48.4	48.4	0	0	%			
2	كبيرة	4	17	8	2	0	ك	.773	3.74	37. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف
		12.9	54.8	25.8	6.5	0	%			
1	كبيرة	8	11	10	2	0	ك	.910	3.81	38. فهم التفاصيل فيما يقال
		25.8	35.5	32.3	6.5	0	%			
3	كبيرة	8	8	14	1	0	ك	.893	3.74	39. وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها.
		25.8	25.8	45.2	3.2	0	%			
5	كبيرة	3	16	12	0	0	ك	.643	3.71	40. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث
		9.7	51.6	38.7	0	0	%			
9	متوسطة	2	9	17	3	0	ك	.748	3.32	41. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض
		6.5	29.0	54.8	9.7	0	%			
8	كبيرة	1	14	13	3	0	ك	.720	3.42	42. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض
		3.2	45.2	41.9	9.7	0	%			
11	متوسطة	1	5	20	5	0	ك	.680	3.06	43. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		3.2	16.1	64.5	16.1	0	%			
10	متوسطة	1	6	20	4	0	ك	.670	3.13	44. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم
		3.2	19.4	64.5	12.9	0	%			
8	كبيرة	2	11	16	2	0	ك	.720	3.42	45. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملًا أدلة فيه
		6.5	35.5	51.6	6.5	0	%			
3	كبيرة	36	144	168	24	0	مج	.444	3.52	الرحلات والعروض الترفيهية
		9.67	38.7	45.169	6.451	0	372			
1	كبيرة							.432	3.49	المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا

يتبين من الجدول (30) أنَّ درجات المتعلمين في مؤشرات موقف الرحلات والعروض الترفيهية، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (درجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت

المؤشرات (38، 37، 39، 35، 40، 42، 45) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسطات حسابية تراوحت بين (3.81، 3.42)، بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا المحور ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، كما يتبين أن نسبة (6.451%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة، وأن نسبة (45.169%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة متوسطة، ونسبة (38.7%) وقعت ضمن فئة بدرجة كبيرة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة جدًا (9.67%) من مجموع التكرارات البالغ (372) في هذا الموقف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ إن الرحلات والعروض الترفيهية تتضمن جملة من الأنشطة المتنوعة التي ساعدت على استثارة الدافعية نحو التعلم، وتخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض.
_ إن الرحلات والعروض الترفيهية تُعزز لدى المتعلم القدرة على فهم الموضوع المطروح، وانتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف، متوصلاً إلى فهم التفاصيل فيما يقال.

ثانيًا: المحور الثاني: التلقي السمعي البصري

1. مشاهدة برنامج تلفزيوني: جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقًا لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني

المهارات لموقف مشاهدة برنامج تلفزيوني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	النسبة المئوية	الرتبة
الفهم العام	3.25	.465	متوسطة	65%	4
الفهم الانتقائي	3.21	.559	متوسطة	64.2%	5
الفهم التفصيلي	3.52	.583	كبيرة	70.4%	1
الاستنتاج واستخلاص النتائج	3.46	.562	كبيرة	69.2%	2
التقويم	3.31	.523	متوسطة	66.2%	3
مشاهدة برنامج تلفزيوني بشكل عام	3.35	.459	متوسطة	67%	5

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين حول درجة إسهام مشاهدة برنامج تلفزيوني في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.35)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.459)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة متوسطة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

__ أن المتعلمين قد يكونوا لم يتدربوا بشكل كافٍ على تعلّم اللغة العربية من خلال برنامج تلفزيوني، على الرغم من أنها أصبحت وسيلة متوفرة تلبّي الاحتياجات الثقافية للمتعلّم، ويراها ضرورة "لتمكينه من التواصل مع المتكلمين الأصليين بهذه اللغة" (جعفر، 2013، 151).

__ اختلاط اللغة الفصحى بالعامية في البرامج التلفزيونية؛ يُقلّل لدى المتعلّمين مشاهدتها بهدف تعلّم اللغة العربية.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها حسب كل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبيّن مجيئها وفقاً لما يأتي:

- **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (70.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، وبلغ الانحراف المعياري (0.583)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (69.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.46)، وبلغ الانحراف المعياري (0.562)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلّمين إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (66.2%) كما بلغ المتوسط الحسابي (3.31) وبلغ الانحراف المعياري (0.523) وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (65%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.25)، وبلغ الانحراف المعياري (0.465)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (64.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (2.21)، وبلغ الانحراف المعياري (0.559)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

ـ أن لدى المتعلمين رغبة شديدة في الفهم التفصيلي لما يَحْدُثُ في برنامج ما، ويعدّون مشاهدة برنامج تلفزيوني وسيلة مهمة؛ لتنمية مهارات الاستنتاج والتقويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها.

أما فيما يتعلق باستجابات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (32) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني.

المحور الثاني: التلقي السمعي البصري										
الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات مشاهدة برنامج تلفزيوني
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا				
14	متوسطة	0	9	18	4	0	ك	.638	3.16	46. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري
		0	29.0	58.1	12.9	0	%			
15	متوسطة	0	7	20	4	0	ك	.597	3.10	47. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني
		0	22.6	64.5	12.9	0	%			
12	متوسطة	2	8	16	5	0	ك	.805	3.23	48. إدراك اللغة المنطوقة في المواقف المثيرة.
		6.5	25.8	51.6	16.1	0	%			
2	كبيرة	0	18	11	2	0	ك	.626	3.52	49. توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً)
		0	58.1	35.5	6.5	0	%			
11	متوسطة	0	11	16	4	0	ك	.669	3.23	50. القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية
		0	35.5	51.6	12.9	0	%			
13	متوسطة	2	6	19	4	0	ك	.749	3.19	51. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له
		6.5	19.4	61.3	12.9	0	%			
8	متوسطة	2	10	15	4	0	ك	.791	3.32	52. التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في المشهد التلفزيوني
		6.5	32.3	48.4	12.9	0	%			
7	متوسطة	2	9	18	2	0	ك	.709	3.35	53. تحديد طبيعة الموضوع المطروح.
		6.5	29.0	58.1	6.5	0	%			
1	كبيرة	9	10	11	1	0	ك	.885	3.87	54. توظيف لغة الجسد (الايماءات – الحركات) في شرح المستمع إليه .
		29.0	32.3	35.5	3.2	0	%			
5	كبيرة	6	5	16	4	0	ك	.958	3.42	55. ربط الكلمات المكتوبة على الشريط بالموقف المرئي.
		19.4	16.1	51.6	12.9	0	%			
4	كبيرة	1	13	15	2	0	ك	.672	3.42	56. توظيف أفكار جديدة من المحتوى في الحياة اليومية.
		3.2	41.9	48.4	6.5	0	%			
3	كبيرة	5	8	17	1	0	ك	.810	3.55	57. بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة.
		16.1	25.8	54.8	3.2	0	%			

9	متوسطة	0	10	19	2	0	ك	.575	3.26	58. إبداء وجهة نظر معينة تجاه معلومات من أحداث.
		0	32.3	61.3	6.5	0	%			
6	كبيرة	2	14	10	5	0	ك	.848	3.42	59. إبداء الرأي في أحداث مختلفة متضمنة في المحتوى.
		6.5	45.2	32.3	16.1	0	%			
10	متوسطة	0	12	15	4	0	ك	.682	3.26	60. محاكاة النطق الصحيح لبعض المفردات بشكل صحيح.
		0	38.7	48.4	12.9	0	%			
	متوسطة	31	150	236	48	0	مج	.459	3.35	مشاهدة برنامج تلفزيوني
		6.66	32.25	50.75	10.32	0	465			

يتبين من الجدول (32) أنَّ درجات المتعلمين في مؤشرات موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (54، 49، 57، 56، 55، 59)، في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسطات حسابية تراوحت بين (3.42، 3.87).

بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا الموقف ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، وتراوحت متوسطاتها بين (3.35، 3.10)، كما يتبين أنَّ نسبة (10.32%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة، وأنَّ نسبة 50.75% من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة متوسطة، و نسبة (32.25%) وقعت ضمن فئة بدرجة كبيرة، بينما كانت نسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة جدًا (6.66%) من مجموع التكرارات البالغ (465) في هذا الموقف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

— أنَّ توظيف لغة الجسد يُسهم في مساعدة المتعلمين من ذوي الكفاءة اللغوية المختلفة على فهم المحتوى السمعي البصري كلّ حسب رأيه على حدة، مع إعطائهم فرصة متوازنة للتحدث لتوظيف مخزونهم اللغوي، بصرف النظر عن مدى التوافق والاختلاف في وجهات النظر، وهذا يؤدي إلى تحديد أوجه الاختلاف والتشابه في الأفكار المعروضة بشكل فعال.

2. مشاهدة فيلم

جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لدرجات المتعلمين وفقًا لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة في موقف مشاهدة فيلم

المرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المهارات لموقف مشاهدة فيلم
4	70.4%	كبيرة	.508	3.52	الفهم العام
3	70.6%	كبيرة	.642	3.53	الفهم الانتقائي
5	68%	متوسطة	.611	3.40	الفهم التفصيلي
1	74.8%	كبيرة	.682	3.74	الاستنتاج واستخلاص النتائج
2	71.2%	كبيرة	.616	3.56	التقويم
1	71%	كبيرة	.416	3.55	مشاهدة فيلم بشكل عام

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين حول درجة إسهام مشاهدة الأفلام في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم بشكل عام قد بلغ (3.55)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.416)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة (بدرجة كبيرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ محاكاة الأفلام لقصص واقعية تزيد من المعرفة الثقافية للمتعلّمين، علماً بأنَّ كل مَنْ يحتكُّ بهؤلاء المتعلّمين يجد أنَّ مشاهدة الأفلام جزء من ثقافتهم منذ نشأتهم؛ ومن ثمَّ يعدّونها واسطة بين اللغة المتعلّمة - اللغة العربية - والواقع المحيط بهم، ويحفّزهم للاندماج به وتحقيق الهدف من تعلّم اللغة والتحدّث بها، والاندماج في مجتمعتها.

_ أن وجود الأفلام المترجمة المكتوبة بلغة المتعلّم الأصلية، مثل: الإنجليزية، وصوتاً باللغة العربية؛ يساعد المتعلّم في معرفة المعنى وفهم الأحداث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من بحراني وتام شو (BAHRANI & Tam Shu, 2012)، ودراسة نيلي وسوزان (Nely & Suzanne, 2015)، التي أكدت أنَّ توظيف حاستي السمع والبصر في موقف الأفلام أكثر فاعلية في تعلّم اللغة الثانية، فضلاً عن توظيف الترجمة الكتابية التي تتفق مع اللغة، وهذا يزيد من فهم المتعلم أثناء التعلم.

أما فيما يتعلق بدرجة إسهامها وفقاً لكل مهارة على حدة من المهارات المحددة، فالجدول السابق يبيّن مجيئها وفقاً لما يأتي:

- **مهارة الاستنتاج واستخلاص النتائج** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (74.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.74)، وبلغ الانحراف المعياري (0.682)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة التقويم** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (71.2%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.56)، وبلغ الانحراف المعياري (0.616)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أنَّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **مهارة الفهم الانتقائي** والمؤشرات المندرجة ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلّمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (70.6%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.53)، وبلغ الانحراف

المعياري (0.642)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة الفهم العام** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (70.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، وبلغ الانحراف المعياري (0.508)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

– **مهارة الفهم التفصيلي** والمؤشرات المدرجة ضمنها في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلمين، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (68%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.40)، وبلغ الانحراف المعياري (0.611)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أن الأفلام من حيث موضوعها، والأحداث، والأماكن التي تجري فيها، والبعد النفسي والاجتماعي للشخصيات المرئية كلها تسمح بمشاركة المتعلمين للوصول إلى استنتاجات غنية على اختلاف ثقافتهم؛ وتسهم في تحفيز التحدث حولها، وصولاً إلى فهم عام قد يكون مشتركاً حول ما يطرحه فيلم ما.

_ أن الأفلام وسيلة مهمة لإثارة دافعية المتعلمين لاستعمال اللغة العربية، وتوظيف خبراتهم السابقة من مشاهدتهم لأفلام سابقة، فقد يجري النقاش حول مسألة الإخراج لحدث ما مقارنة بإخراجه في أفلام أخرى بأعوام سابقة.

أما فيما يتعلق باستجابات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من المؤشرات المحددة في موقف مشاهدة فيلم، فالجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (34) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة حسب المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين وفقاً لكل مؤشر على حدة من مؤشرات الاستبانة المحددة في موقف مشاهدة فيلم.

المحور الثاني: التلقي السمعي البصري

الرتبة	التقدير	مستويات الاستجابة					التكرار والنسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مؤشرات مشاهدة فيلم
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
4	كبيرة	3	16	11	1	0	ك	.702	3.68	61. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري
		9.7	51.6	35.5	3.2	0	%			
8	كبيرة	3	11	15	2	0	ك	.769	3.48	62. تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الإدراك الحسي للموقف.
		9.7	35.5	48.4	6.5	0	%			

10	متوسطة	0	13	17	1	0	ك	.558	3.39	63. تحديد صفات ما يدور في المحتوى.
		0	41.9	54.8	3.2	0	%			
3	كبيرة	6	11	14	0	0	ك	.773	3.74	64. إدراك الكلمات الجديدة.
		19.4	35.5	45.2	0	0	%			
12	متوسطة	3	7	17	4		ك	.824	3.29	65. ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته).
		9.7	22.6	54.8	12.9	0	%			
11	متوسطة	1	9	20	1	0	ك	.599	3.32	66. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.
		3.2	29.0	64.5	3.2	0	%			
9	كبيرة	3	12	13	3	0	ك	.811	3.48	67. توظيف أفكار جديدة من المحتوى .
		9.7	38.7	41.9	9.7	0	%			
1	كبيرة	5	16	10	0	0	ك	.688	3.84	68. تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية في الفيلم الذي يشاهده .
		16.1	51.6	32.3	0	0	%			
2	كبيرة	6	14	11	0	0	ك	.735	3.84	69. تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم العام (مدير، معلم ، مفكر، عامل)
		19.4	45.2	35.5	0	0	%			
6	كبيرة	6	8	14	3	0	ك	.925	3.55	70. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.
		19.4	25.8	45.2	9.7	0	%			
5	كبيرة	2	17	10	2	0	ك	.715	3.61	71. إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى
		6.5	54.8	32.3	6.5	0	%			
7	كبيرة	0	20	8	2	1	ك	.769	3.52	72. إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى
		0	64.5	25.8	6.5	3.2	%			
1	كبيرة	38	154	160	19	1	مج	.416	3.55	مشاهدة فيلم
		10.22	41.40	43.01	5.11	0.27	372			
2	كبيرة							.423	3.45	المحور الثاني: التلقي السمعي البصري
	كبيرة							.412	3.47	الاستبانة ككل

يتبين من الجدول (34) أنَّ درجات المتعلمين في مؤشرات موقف مشاهدة فيلم، حسب المتوسط الحسابي، تراوحت بين مستوى (بدرجة متوسطة، وكبيرة)، إذ جاءت المؤشرات (68، 69، 61، 64) في المراتب الأولى، ووقعت ضمن مستوى (كبيرة)؛ لحصولها على أعلى متوسطات حسابية تراوحت بين (3.84، 3.48).

بينما جاءت المؤشرات الأخرى جميعها من هذا الموقف ضمن مستوى (بدرجة متوسطة)، وتراوحت متوسطاتها بين (3.39، 3.29)، كما يتبين أنَّ نسبة (0.27%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة ضعيفة جداً، وأنَّ نسبة (5.11%) من العينة كانت استجاباتهم في فئة بدرجة ضعيفة، ونسبة (43.01%) وقعت ضمن فئة بدرجة متوسطة، ونسبة من وقعت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة (41.40%)، بينما لم تتجاوز نسبة من كانت إجاباتهم ضمن فئة كبيرة جداً (10.22%) من مجموع التكرارات البالغ (372) في هذا الموقف.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى:

_ السعي نحو تطوير الكفاءة الاجتماعية والتداولية؛ إذ إنَّ التصنيف الاجتماعي للناس والحالة الشعورية من الأمور المهمة في التعامل معهم في مجتمع اللغة المتعلّمة. بالإضافة إلى أنَّ المفردات الجديدة في سياق مرغوب عبر الفيلم مهم للمتعلمين؛ كي يتمكنوا من التعبير عن أحداث الفيلم بصورة سليمة، مع الأخذ بالاعتبار بأنَّ ما تحتويه الأفلام من ثروة لغوية، وأساليب تعبيرية يوفر "الوصول العميق للمقومات الثقافية، والحضارية، وتسهم في زيادة الثقة نحو التفكير، والتحدّث". (stephens,2006,6)

بالإضافة إلى أنَّ "الصورة واللون والتفاصيل الدقيقة والحركة؛ تجعل من الفيلم صوراً ناطقةً بالحياة لها من الأثر على المشاهد، وبذلك تزداد قيمتها التعليمية والتربوية ازدياداً هائلاً". (خرما، 1978، 14)

رابعاً: ترتيب محاور الاستبانة للمتعلمين ككل:

يتبيّن من خلال النتائج السابقة أن ترتيب محاور الاستبانة لإجابات المتعلمين جاء مرتباً تنازلياً حسب الرتبة، والمتوسط الحسابي كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير والرتبة لدرجات المتعلمين في محاور الاستبانة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الرتبة	النسبة المئوية	التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور الاستبانة
2	71%	كبيرة	0.521	3.55	التجمعات العننية
4	67.8%	متوسطة	0.452	3.39	المحاضرات
3	70.4	كبيرة	0.444	3.52	الرحلات والعروض الترفيهية
1	69.8%	كبيرة	0.432	3.49	المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا
5	67%	متوسطة	0.459	3.35	مشاهدة برنامج تلفزيوني
1	71	كبيرة	0.416	3.55	مشاهدة فيلم
2	69%	كبيرة	0.423	3.45	المحور الثاني: التلقي السمعي البصري
	69.4	كبيرة	0.412	3.47	الاستبانة ككل

يتبيّن من الجدول (35) أنَّ المحتوى السمعي البصري بشكل عام يسهم بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين على الاستبانة ككل (3.47)، وهذا المتوسط يقع ضمن فئة بدرجة كبيرة. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى ما يأتي:

تلاؤم المحور الأول - الفهم مشاهدًا ومستمعًا - مع اهتمامات متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وميولهم يساعدهم على تعميق معرفتهم باللغة المتعلّمة ضمن نشاط مرغوب لديهم، وفيه مُدخلات واقعية عن ثقافة اللغة، قد يواجهونها في حياتهم اليومية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بحراني، وتام شو Bahrani & Tamshu (2012) التي أشارت إلى أن تحفيز المتعلّمين لاستيعاب مدخلات اللغة بشكل أفضل يكون لها تأثير كبير على تحسين اللغة.

أما حسب كل موقف من المواقف، فقد جاء الترتيب على الشكل الآتي:

- **موقف مشاهدة فيلم** من محور التلقي السمعي البصري في المرتبة الأولى من وجهة نظر المتعلّمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (71%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.55)، وبلغ الانحراف المعياري (0.416)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **موقف التجمعات العلنية** من محور الفهم مستمعًا ومشاهدًا في المرتبة الثانية من وجهة نظر المتعلّمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (71%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.55)، وبلغ الانحراف المعياري (0.521)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **موقف الرحلات والعروض الترفيهية** من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا ضمنها في المرتبة الثالثة من وجهة نظر المتعلّمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (70.4%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.52)، وبلغ الانحراف المعياري (0.444)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة كبيرة.

- **موقف المحاضرات** من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا في المرتبة الرابعة من وجهة نظر المتعلّمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (67.8%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.39)، وبلغ الانحراف المعياري (0.425)، وبالنظر إلى الجدول (2) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

- **موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني** من محور التلقي السمعي البصري في المرتبة الخامسة والأخيرة من وجهة نظر المتعلّمين من حيث إسهامه في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ بلغت النسبة المئوية لدرجاتهم (67%)، كما بلغ المتوسط الحسابي (3.35)، وبلغ الانحراف المعياري (0.459)، وبالنظر إلى الجدول (5) يتبيّن أنّ هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة بدرجة متوسطة.

ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أنّ توظيف التقدّم التقني المعرفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، "بوصفها عاملاً من العوامل التي تخلق بيئة تعليمية تفاعلية، وتسهم في تطوير قدرات متعلّم اللغة الهدف على استعمالها". (أبو حمرة، 2014، 84).

إضافة إلى أنّ رسالة الأفلام التي تحملها تكون واضحة، وبهذه الصورة "تفسح مشاهدة الفيلم في صفوف تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، المجال لتبادل الآراء، وتساعد على تعرّف الدلالات الرمزية للمجتمع من خلال خضوع المتعلّم لتجربة واقعية". (أبو حمرة، 2014، 85)

_ أنّ التجمعات العلنية مصدر للتشويق في إبداء ميول المتعلّم ورغبته في الحوار والمناقشة مع الطرف الآخر، ويساعد التواصل "مع الأفراد والمجتمعات على نقل الثقافات والعادات والتقاليد واللغات من وإلى المجتمعات الأخرى". (العنوسى، 2014، 24)

_ قد يكون موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني مقتطعاً جزءاً يغطي موضوع الاستماع (حصة الإعلام في الكلية) وفي فترة زمنية قصيرة، بينما تكون الأفلام ذات موضوع متكامل وفي فترة زمنية طويلة.

السؤال الثاني: هل هناك فروق بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار فرضيات البحث الآتية:

1. الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية أجرى الباحث اختبار مان ويتني Man-Whitney اللابارامتري للعينتين المستقلتين، لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين (الذكور والإناث) اللتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي؛ نظراً لصغر حجم العينة (9) معلمين، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من الذكور والإناث، وتحديد رتبة كل فرد، ثم حساب متوسط الرتب للمجموعتين، والمجموعة التي تكون متوسط رتبها هي الأعلى تكون الفروق لمصلحتها، والجدول (36) الآتي يبيّن قيم اختبار مان ويتني Man-Whitney لدرجات المعلمين:

جدول (36) قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين من الذكور والإناث حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية

المجموعة	المحور	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	المتوسط الحسابي	مان وويتني U	قيمة الدلالة	القرار
الذكور	التجمعات العننية	5	5.30	26.50	.369	66.44	8.500	.712	غير دال
الإناث		4	4.63	18.50					
الذكور	المحاضرات	5	4.80	24.00	.247	44.33	9.000	.805	غير دال
الإناث		4	5.25	21.00					
الذكور	الرحلات والعروض الترفيهية	5	4.90	24.50	.124	44.22	9.500	.902	غير دال
الإناث		4	5.13	20.50					
الذكور	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	5	5.40	27.00	.490	155.00	8.000	.624	غير دال
الإناث		4	4.50	18.00					
الذكور	مشاهدة برنامج تلفزيوني	5	3.90	19.50	1.353	49.11	4.500	.176	غير دال
الإناث		4	6.38	25.50					
الذكور	مشاهدة فيلم	5	4.10	20.50	1.112	41.56	5.500	.266	غير دال
الإناث		4	6.13	24.50					
الذكور	التلقي السمعي البصري	5	4.00	20.00	1.225	90.67	5.000	.221	غير دال
الإناث		4	6.25	25.00					
الذكور	الاستبانة ككل	5	4.30	21.50	.861	245.67	6.500	.389	غير دال
الإناث		4	5.88	23.50					

يتبين من الجدول (36) الآتي:

- في موقف التجمعات العننية: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الذكور أعلى من متوسط رتب الإناث، ولكن قيمة الدلالة (0.712) أكبر من (0.05)، كما تشير قيمة مان وويتني إلى عدد المرات التي يسبق فيها الذكور الإناث، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الموقف.

- في موقف المحاضرات: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.805) أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الموقف.

- في موقف الرحلات والعروض الترفيهية: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.902) أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الموقف.

- في المحور الأول: الفهم مشاهدًا ومستمعًا: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الذكور أعلى من متوسط رتب الإناث، ولكن قيمة الدلالة (0.624) أكبر من (0.05)، وهذا يدلُّ على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا المحور.

- في موقف مشاهدة برنامج تلفزيوني: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.176) أكبر من (0.05)، وهذا يدلُّ على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الموقف.

- في موقف مشاهدة فيلم: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.266) أكبر من (0.05)، وهذا يدلُّ على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا الموقف.

- في المحور الثاني: التلقي السمعي البصري: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.221) أكبر من (0.05)، وهذا يدلُّ على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في هذا المحور.

- في الاستبانة ككل: يظهر من الجدول أنَّ متوسط رتب الإناث أعلى من متوسط رتب الذكور، ولكن قيمة الدلالة (0.389) أكبر من (0.05)، كما تشير قيمة مان وويتني Man-Whitney إلى عدد المرات التي يسبق فيها الإناث الذكور و Z، هي الدرجة المعيارية المرتبطة بقيمة الدلالة، وهذا يدلُّ على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث؛ مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ أنَّ عمل كلا الجنسين من المعلمين في المكان نفسه، وهذا يعني خضوعهم لورشات عمل، ودورات تأهيلية موحدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعلُّمها.

2. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية أجرى الباحث اختبار مان وويتني Man-Whitney اللابارامتري؛ لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المستقلتين (بكالوريوس، ودراسات عليا)؛ نظرًا لصغر حجم العينة (9) معلمين، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من المعلمين الذين يحملون مؤهل البكالوريوس، والمعلمين الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، وتحديد رتبة كل

فرد، ثم حساب متوسط الرتب للمجموعتين، والجدول الآتي يبيّن قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدرجات المعلمين:

جدول (37) قيم اختبار مان وويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية

المجموعة	المحور	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	المتوسط الحسابي	مان وويتني U	قيمة الدلالة	القرار
بكالوريوس دراسات عليا	التجمعات العلنية	6	5.25	31.50	-389-	66.44	7.500	.697	غير دال
		3	4.50	13.50					
بكالوريوس دراسات عليا	المحاضرات	6	5.42	32.50	-651-	44.33	6.500	.515	غير دال
		3	4.17	12.50					
بكالوريوس دراسات عليا	الرحلات والعروض الترفيهية	6	4.50	27.00	-781-	44.22	6.000	.435	غير دال
		3	6.00	18.00					
بكالوريوس دراسات عليا	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	6	5.00	30.00	.000	155.00	9.000	1.000	غير دال
		3	5.00	15.00					
بكالوريوس دراسات عليا	مشاهدة برنامج تلفزيوني	6	5.33	32.00	-519-	49.11	7.000	.604	غير دال
		3	4.33	13.00					
بكالوريوس دراسات عليا	مشاهدة فيلم	6	5.50	33.00	-781-	41.56	6.000	.435	غير دال
		3	4.00	12.00					
بكالوريوس دراسات عليا	التلقي السمعي البصري	6	5.50	33.00	-775-	90.67	6.000	.439	غير دال
		3	4.00	12.00					
بكالوريوس دراسات عليا	الاستبانة ككل	6	5.42	32.50	-648-	245.67	6.500	.517	غير دال
		3	4.17	12.50					

يتبيّن من الجدول (37) أنّ قيمة الدلالة في الاستبانة ككل قد بلغت (0.517)، وهي أكبر من (0.05)، كما يظهر من الجدول أنّ قيمة الدلالة في كل محور من محاور الاستبانة أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي؛ مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي:

— توظيف كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للبرامج والأنشطة في مخطط موحّد من المعلمين؛ الأمر الذي خلق حالة من التعاون فيما بينهم في تفعيل تلك الأنشطة، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلميّة.

3. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة. لاختبار هذه الفرضية أجرى الباحث اختبار مان ويتني Man-Whitney اللابارامتري، لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المستقلتين (سنوات الخبرة من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات ، ومن 5 سنوات فأكثر)، نظرًا لصغر حجم العينة (9) معلمين، وذلك من خلال ترتيب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من المعلمين حسب سنوات الخبرة، وتحديد رتبة كل فرد، ثم حساب متوسط الرتب للمجموعتين، والجدول الآتي يبين قيم اختبار مان ويتني Man-Whitney لدرجات المعلمين:

جدول (38) قيم اختبار مان ويتني Man-Whitney لدلالة الفرق بين درجات المعلمين حسب متغير عدد سنوات الخبرة حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية

المجموعة	المحور	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	المتوسط الحسابي	مان ويتني U	قيمة الدلالة	القرار
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	التجمعات العننية	5	4.00	20.00	-1.230	66.44	5.000	.219	غير دال
		4	6.25	25.00					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	المحاضرات	5	4.40	22.00	-.741	44.33	7.000	.459	غير دال
		4	5.75	23.00					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	الرحلات والعروض الترفيهية	5	4.40	22.00	-.741	44.22	7.000	.459	غير دال
		4	5.75	23.00					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	5	3.80	19.00	-1.470	155.00	4.000	.142	غير دال
		4	6.50	26.00					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	مشاهدة برنامج تلفزيوني	5	5.70	28.50	-.861	49.11	6.500	.389	غير دال
		4	4.13	16.50					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	مشاهدة فيلم	5	5.10	25.50	-.124	41.56	9.500	.902	غير دال
		4	4.88	19.50					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	التلقي السمعي البصري	5	5.20	26.00	-.245	90.67	9.000	.806	غير دال
		4	4.75	19.00					
من 3 إلى أقل من 5 سنوات	الاستبانة ككل	5	5.00	25.00	.000	245.67	10.000	1.000	غير دال
		4	5.00	20.00					

يتبين من الجدول (38) أنّ قيمة الدلالة في الاستبانة ككل قد بلغت (1.000) وهي أكبر من (0.05) ، كما يظهر من الجدول أنّ قيمة الدلالة في كل محور من محاور الاستبانة أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين حسب متغير عدد سنوات الخبرة؛ مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ اعتماد المنهج التواصل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المعلمين جميعهم؛ لتنمية المهارات اللغوية الأربع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

_ وجود المعلمين في المكان نفسه، وتواصلهم المستمر حول أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعلّمها أثناء تحضيرهم للدروس.

_ الحسّ الجمعي حول مسؤولية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها، يتجاوز الفروق في عدد سنوات الخبرة. ويساعد على التوافق بينهم حول محتوى التعليم، وطرائق تعليمه.

السؤال الثالث: هل هناك فروق بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغيرات (الجنس، الدوافع، عدد سنوات تعلّم اللغة العربية)؟ للإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضيات الآتية:

4. الفرضية الرابعة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية، استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المتعلّمين من الذكور والإناث، في الاستبانة بشكل عام وفي كل محور من محاورها، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (39) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى

السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية حسب متغير الجنس

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التجمعات العنئية	الذكور	16	70.38	11.372	.046	29	.964	غير دالة
	الإناث	15	70.20	9.858				
المحاضرات	الذكور	16	44.56	6.175	.689	29	.496	غير دالة
	الإناث	15	43.20	4.678				
الرحلات والعروض الترفيهية	الذكور	16	44.13	4.815	2.182	29	.037	دالة
	الإناث	15	40.13	5.370				
الفهم مشاهدًا ومستمعًا	الذكور	16	159.06	21.120	.775	29	.445	غير دالة

				18.396	153.53	15	الإناث	
غير دالة	.341	29	.967	7.108	51.44	16	الذكور	مشاهدة برنامج تلفزيوني
				6.497	49.07	15	الإناث	
غير دالة	.191	29	1.338	5.377	43.88	16	الذكور	مشاهدة فيلم
				4.257	41.53	15	الإناث	
غير دالة	.255	29	.952	12.213	95.31	16	الذكور	التلقي السمعي البصري
				10.225	90.60	15	الإناث	
غير دالة	.349	29	1.161	32.445	254.38	16	الذكور	الاستبانة ككل
				26.968	244.13	15	الإناث	

يتبين من الجدول (39) أنَّ قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري ككل قد بلغت (1.161) عند درجات الحرية (29)، وتبين أنَّ قيمة الدلالة قد بلغت (0.349) وهي أكبر من (0.05)؛ لذلك فالفرق غير دال إحصائيًا، مما يدلُّ على قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس، وذلك في الاستبانة ككل وفي كل محور من محاورها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ أنَّ اختيار المتعلمين لتعلُّم اللغة العربية هو اختيار إرادي لكلا الجنسين، ويهدف إلى التحدُّث باللغة العربية، والتواصل مع أبنائها؛ من ثَمَّ يؤدي إلى التوافق في آرائهم حول أي مدخل من شأنه أن يساعدهم على تطوير مهاراتهم، ولا سيَّما المحتوى السمعي البصري بما يتضمَّن من وثائق حقيقية غير مصطنعة.

_ سعي كلا الجنسين لتعرِّف ثقافة اللغة العربية، من خلال ما يحمله المحتوى السمعي البصري من دلالات، ورموز لغوية، وثقافية متعددة؛ تفتح الباب لممارسة اللغة بشكل تلقائي، بعيد عن التمارين النمطية.

_ تضمين المحتوى السمعي البصري في مواقفه المتعددة المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها للناطقين بغيرها بصرف النظر عن جنس المتعلِّم قد يسهم في تكوين اتجاهات واحدة للمتعلِّمين، وتظهر حرية تعليم اللغة وتعلُّمها بخصوص الجنس.

بينما يظهر الجدول أنَّ قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في موقف الرحلات والعروض الترفيهية قد بلغت

(2.182) عند درجات الحرية (29)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (0.037)، وهي أصغر من (0.05)؛ لذلك فالفرق دال إحصائياً، مما يدل على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في موقف الرحلات والعروض الترفيهية حسب متغير الجنس، وهذا الفرق لمصلحة الذكور.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي:

_ أن الذكور أكثر انفتاحاً في تواصلهم مع مجتمع اللغة العربية المتعلمة من الإناث اللواتي يتواصلن مع المجتمع نفسه، ولكن بحذر وخجل، وهو ما ينعكس على أدائهن اللغوي في مناقشة الموضوعات المطروحة في محور الرحلات والعروض الترفيهية، وقد يرجع هذا إلى طبيعة الثقافة الاجتماعية لعينة الدراسة التي كانت في تطبيق الاستبانة، و لو أجريت الدراسة على عينة من خلفيات ثقافية أخرى قد تتغير النتيجة.

_ أن المرافقين للرحلات غالباً ما يكونون من المعلمين الذكور حسب إدلاء معلمي كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا أدى إلى تأثير متغير الجنس في هذا المحور، وقد يعود هذا لأن ظروف المعلمات لا تسمح بمرافقة المتعلمين خارج وقت العمل الرسمي للكلية.

5. الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلم لدى المتعلمين.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المتعلمين في الاستبانة ككل، وفي كل محور من محاورها، ثم استُعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول (40) الآتي:

جدول (40) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين

حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حسب متغير دوافع التعلم

مستويات متغير دوافع التعلم	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أكاديمي	16	التجمعات العلنية	72.81	9.607	بين المجموعات	863.750	3	287.917	3.190	.040	دالة
هواية	4		78.50	14.708	داخل المجموعات	2436.638	27	90.246			
وظيفة	5		64.40	8.264	الكلية	3300.387	30				
أخرى	6		63.00	5.099							
الكلية	31		70.29	10.489							
أكاديمي	16	المحاضرات	45.00	4.747	بين المجموعات	107.076	3	35.692	1.227	.319	غير دالة
هواية	4		44.00	5.715	داخل المجموعات	785.633	27	29.098			
وظيفة	5		44.80	6.140	الكلية	892.710	30				
أخرى	6		40.17	6.306							
الكلية	31		43.90	5.455							
أكاديمي	16	الرحلات والعروض الترفيهية	42.50	5.562	بين المجموعات	56.205	3	18.735	.618	.609	غير دالة
هواية	4		44.50	5.260	داخل المجموعات	818.633	27	30.320			
وظيفة	5		42.20	5.167	الكلية	874.839	30				
أخرى	6		39.83	5.742							
الكلية	31		42.19	5.400							
أكاديمي	16	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	160.31	18.267	بين المجموعات	1896.717	3	632.239	1.747	.181	غير دالة
هواية	4		167.00	25.586	داخل المجموعات	9768.638	27	361.801			
وظيفة	5		151.40	18.929	الكلية	11665.35	30				
أخرى	6		143.00	16.529							
الكلية	31		156.39	19.719							
أكاديمي	16	مشاهدة برنامج تلفزيوني	52.56	5.428	بين المجموعات	320.316	3	106.772	2.689	.066	غير دالة
هواية	4		53.00	6.683	داخل المجموعات	1072.071	27	39.706			
وظيفة	5		45.20	6.496	الكلية	1392.387	30				
أخرى	6		46.67	8.091							
الكلية	31		50.29	6.813							
أكاديمي	16	مشاهدة فيلم	43.06	3.890	بين المجموعات	84.615	3	28.205	1.180	.336	غير دالة
هواية	4		46.25	5.123	داخل المجموعات	645.321	27	23.901			
وظيفة	5		41.20	4.817	الكلية	729.935	30				
أخرى	6		40.83	7.026							
الكلية	31		42.74	4.933							

غير دالة	.159	1.868	221.923	3	665.768	بين المجموعات	9.018	95.63	التلقي السمعي البصري	16	أكاديمي
							11.730	99.25		4	هواية
			118.785	27	3207.200	داخل المجموعات	10.597	86.40		5	وظيفة
				30	3872.968	الكلي	15.003	87.50		6	أخرى
							11.362	93.03		31	الكلي
غير دالة	.156	1.884	1545.18	3	4635.561	بين المجموعات	26.408	255.94	الاستبانة ككل	16	أكاديمي
							35.566	266.25		4	هواية
			820.296	27	22147.98	داخل المجموعات	27.950	237.80		5	وظيفة
				30	26783.54	الكلي	30.879	230.50		6	أخرى
							29.880	249.42		31	الكلي

يتّضح من الجدول (40) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين على الاستبانة ككل، وفي كل محور من محاورها حسب متغير دوافع التعلّم، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف f (1.884)، وبلغت قيمة الدلالة (0.156) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلّم لدى المتعلمين.

بينما يظهر الجدول أن قيمة الإحصائي ف في موقف التجمعات العلنية قد بلغت (3.190)، وبلغت قيمة الدلالة (0.040) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدلّ على أنّ هناك فروقًا دالة إحصائيًا في موقف التجمعات العلنية من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا. ولأنّ متغير دوافع التعلّم متعدّد المستويات، استعمل الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية لمستويات متغير دوافع التعلّم، وذلك في موقف التجمعات العلنية؛ لتعرّف هذه الفروق، كما هو في الجدول (41) الآتي:

جدول (41) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة بمتوسطات درجات المتعلمين في موقف التجمعات العلنية حسب متغير دوافع تعلّم اللغة العربية

المقارنات المتعددة بين مستويات المتغير		الفرق بين المتوسطين	قيمة الدلالة
هواية	أكاديمي	5.688	.767
	وظيفة	14.100	.205
	أخرى	15.500	.049
وظيفة	أكاديمي	-8.412-	.410
	أخرى	1.400	.996

يتبيّن من الجدول أنّ الفروقات الإحصائية كانت بين مستويي (هواية ودوافع أخرى)؛ وهذه الفروق كانت لمصلحة من كانت دوافعهم لتعلم اللغة العربية (هواية) كما دلت النتائج؛ وذلك لأن متوسطات درجات (هواية) كانت أعلى من متوسطات من كانت لديهم دوافع أخرى.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أنّ المحتوى السمعي البصري، يُسهم في رفع الوعي باللغة العربية وثقافتها لدى المتعلمين جميعهم، بصرف النظر عن دوافعهم.

_ إضافة إلى أنه يسمح بتنمية المهارات اللغوية لديهم، وسدّ حاجاتهم من تعلّمها على اختلاف دوافعهم.

_ أمّا أن تكون الفروق لمصلحة من كانت دوافعهم هواية في موقف التجمعات العلنية فقط. فهذا لا ينعكس من قيمة اتجاهات من لديهم دوافع أخرى؛ بل تسليط الضوء على الحاجات الضرورية لمن لديهم هواية بتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، للمحتوى السمعي البصري وهذه تعدّ نتيجة مهمّة من نتائج الدراسة الحالية.

6. الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية .

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المتعلمين في الاستبانة ككل، وفي كل محور من محاورها، ثم استُعمل اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة تفصيلاً في الجدول الآتي:

جدول (42) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية

مستويات متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أقل من 3 سنوات	21	التجمعات العنئية	68.57	10.457	بين المجموعات	258.494	2	129.247	1.190	.319	غير دالة
			76.00	12.570	داخل المجموعات	3041.893	28	108.639			
			70.75	4.646	الكلي	3300.387	30				
			70.29	10.489							
من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	6	المحاضرات	46.50	3.146	داخل المجموعات	776.643	28	27.737	2.092	.142	غير دالة
من 5 سنوات فأكثر	4		47.00	1.633	الكلي	892.710	30				
الكلي	31		43.90	5.455							
أقل من 3 سنوات	21		الرحلات والعروض الترفيهية	40.29	5.188	بين المجموعات	258.553	2			
		45.00		3.688	داخل المجموعات	616.286	28	22.010			
		48.00		1.826	الكلي	874.839	30				
		42.19		5.400							
من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	6	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	167.50	18.992	داخل المجموعات	10057.393	28	359.193	2.238	.125	غير دالة
من 5 سنوات فأكثر	4		165.75	7.136	الكلي	11665.355	30				
الكلي	31		156.39	19.719							
أقل من 3 سنوات	21		مشاهدة برنامج تلفزيوني	48.86	7.052	بين المجموعات	134.316	2			
		53.50		4.324	داخل المجموعات	1258.071	28	44.931			

				30	1392.387	الكلي	7.528	53.00		4	من 5 سنوات فأكثر
							6.813	50.29		31	الكلي
غير دالة	.188	1.775	41.075	2	82.150	بين المجموعات	5.362	41.62	مشاهدة فيلم	21	أقل من 3 سنوات
			23.135	28	647.786	داخل المجموعات	3.430	45.17		6	من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات
				30	729.935	الكلي	2.160	45.00		4	من 5 سنوات فأكثر
							4.933	42.74		31	الكلي
غير دالة	.195	1.732	213.198	2	426.396	بين المجموعات	12.061	90.48	التلقي السمعي البصري	21	أقل من 3 سنوات
			123.092	28	3446.571	داخل المجموعات	7.367	98.67		6	من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات
				30	3872.968	الكلي	9.416	98.00		4	من 5 سنوات فأكثر
							11.362	93.03		31	الكلي
غير دالة	.126	2.237	1845.078	2	3690.156	بين المجموعات	30.755	241.90	الاستبانة ككل	21	أقل من 3 سنوات
			824.764	28	23093.393	داخل المجموعات	26.057	266.17		6	من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات
				30	26783.548	الكلي	16.132	263.75		4	من 5 سنوات فأكثر
							29.880	249.42		31	الكلي

يتضح من الجدول (42) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات إجابات المتعلمين على الاستبانة ككل، وفي كل محور من محاورها حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية ، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (2.237)، وبلغت قيمة الدلالة (0.126) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدعو قبول إلى الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية .

بينما يظهر الجدول أن قيمة الإحصائي ف في موقف الرحلات والعروض الترفيهية قد بلغت (5.873)، وبلغت قيمة الدلالة (0.007) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في موقف الرحلات والعروض الترفيهية من محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا.

ولأن متغير عدد سنوات تعلم اللغة العربية متعدد المستويات، استعمل الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية

لمستويات متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية، وذلك في موقف الرحلات والعروض الترفيهية لتعرّف هذه الفروق، كما هو في الجدول الآتي:

جدول (43) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية الخاصة بمتوسطات درجات المتعلمين في موقف الرحلات والعروض الترفيهية حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية

المقارنات المتعددة بين مستويات المتغير		الفرق بين المتوسطين	قيمة الدلالة
أقل من 3 سنوات	من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	-4.714	.113
	من 5 سنوات فأكثر	-7.714 *	.020
من 3 سنوات إلى أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات فأكثر	-3.000	.617

يتبين من الجدول أنّ الفروقات الإحصائية كانت بين مستويي (أقل من 3 سنوات و من 5 سنوات فأكثر)، وذلك لمصلحة من كانت عدد سنوات تعلّم اللغة العربية تبدأ من 5 سنوات وأكثر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

_ أهمية محور الفهم مشاهدًا ومستمعًا للمتعلّمين جميعهم؛ إذ يمكن أن يعود بالفائدة على تعلّمهم اللغة العربية، وهذه الفائدة لا ترتبط بعدد سنوات الدراسة للتعلم؛ بل بجودة المحتوى للفهم مشاهدًا ومستمعًا، وبتوظيفه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعلّمها.

_ أمّا أن تكون الفروق لمصلحة مَنْ يتعلّم اللغة لخمس سنوات فأكثر؛ فهذه مهارة إيجابية تؤكد أهمية تبني المحتوى السمعي البصري من القائمين على العملية التعليمية التعليمية لتعليم اللغة العربية، وتعلّمها للناطقين بغيرها؛ إذ يفتح المجال لممارسة مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين والتحليل والتركيب والتقويم؛ بهدف التعمّق أكثر في اللغة العربية وثقافتها.

السؤال الرابع: هل هناك فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

للإجابة عن هذا السؤال أُخْتُبِرَت الفرضية الآتية:

الفرضية السابعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لاختبار هذه الفرضية، اسْتُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين ودرجات المتعلمين على الاستبانة ككل ، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق، للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول (44) قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلمين حول درجة إسهام المحتوى

السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المجموعة	المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
المعلمون	الفهم مشاهدًا ومستمعًا	9	155.00	7.450	.205	38	.838	غير دال
المتعلمون		31	156.39	19.719				
المعلمون	التلقي السمعي البصري	9	90.67	10.512	.558	38	.580	غير دال
المتعلمون		31	93.03	11.362				
المعلمون	الاستبانة ككل	9	245.67	14.300	.362	38	.719	غير دال
المتعلمون		31	249.42	29.880				

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المعلمين والمتعلمين قد بلغت (0.362) عند درجات الحرية (38)، وتبيّن أنّ قيمة الدلالة قد بلغت (0.719) وهي أكبر من (0.05)؛ لذلك فالفرق غير دال إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمتعلمين، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد تعود هذه النتيجة إلى الآتي:

_ أن المحتوى السمعي البصري بمواقفه المتنوعة، يعتمد المدخل التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها؛ الأمر الذي "يتيح الفرصة لمتعلم اللغة أن يتعرض بصورة مباشرة، وطبيعية لمواقف تواصلية، يستطيع من خلالها ممارسة اللغة والتواصل بها مع أطراف متعددة". (هداية، 2015، 156)

_ إيجاد المحتوى السمعي البصري بيئة تعليمية تعلمية مناسبة؛ إذ يستطيع متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية التفاعل مع أطراف الموقف التواصلية في صورة طبيعية تضاهي الواقع الذي تعرض له المتعلم، فما يحدث من "نقاش وحوار يكون لدى هؤلاء المتعلمين محصولاً لغوياً وذخيرة لغوية تعينهم على التواصل الجيد، وتلبية احتياجاتهم اللغوية الفعلية في هذه المواقف". (هداية، 2015، 189)

_ أن المحتوى السمعي البصري بمواقفه المتنوعة يعدّ معجماً لغوياً متعددًا في جوانب ثقافية وحضارية، تعكس حاجات المتعلمين وميولهم؛ مما يسهّل لديهم التواصل اللغوي والتفاعل مع أصحاب اللغة العربية في المجتمع الأصلي للمعلمين والمتعلمين في آنٍ معاً.

_ تتفق هذه النتيجة مع ما يؤكد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات من أهمية تعلم اللغات تواصلية، وضرورة الاهتمام بالمهام الاتصالية في الموقف الصفّي، "الذي يجعله يتمتع بطبيعة تعليمية تعلمية، ولا سيما استنادها على مواقف واقعية حيّة، التي تلعب دوراً بارزاً في المناهج بصفة عامة، وفي المحتوى السمعي البصري بصفة خاصة، بالإضافة أنها تجعل المتعلمين أكثر استعداداً في استعمال اللغة الهدف في مواقف الاتصال اللغوي". (الإطار المرجعي الأوروبي، 2008، 170-171)

_ كما تتفق مع دراسة هداية (2012) التي أثبتت أنّ التعلم في ضوء المدخل التواصلية يُمكن المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع المواقف التواصلية الحقيقية، التي يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم.

الاستنتاجات

أكدت النتائج التي بينتها تحليل الفرضيات أنّ المحتوى السمعي البصري يُسهم بشكل عام بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين؛ إذ وقعت استجاباتهم ضمن فئة بدرجة كبيرة. وجاءت محاور الاستبانة مرتبة على الشكل الآتي (موقف الرحلات والعروض الترفيهية، مشاهدة فيلم، المحاضرات ، مشاهدة برنامج تلفزيوني ، التجمعات العننية).

- يسهم المحتوى السمعي البصري بشكل عام بدرجة كبيرة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلّمين، ووقعت استجاباتهم ضمن فئة بدرجة كبيرة. وجاءت محاور الاستبانة مرتبة على الشكل الآتي (مشاهدة فيلم، التجمعات العننية ،الرحلات والعروض الترفيهية، المحاضرات ، مشاهدة برنامج تلفزيوني).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها في موقف الرحلات والعروض الترفيهية حسب متغير الجنس، وهذا الفرق لمصلحة الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير دوافع التعلّم لدى المتعلّمين ككل. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في موقف التجمعات العننية وذلك لمصلحة من كانت دوافع تعلّم اللغة العربية هي: (هواية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات تعلّم اللغة العربية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في موقف الرحلات والعروض الترفيهية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلّمين حول درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويخلص الباحث من ذلك: أنّ المحتوى السمعي البصري يحتاج أن يولى اهتماماً في عصر أصبح فيه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها مسألة مهمة يسعى من خلالها القائمون على

العملية التعليمية التعلمية إلى إيجاد أفضل البرامج؛ لتعليمها تواصلًا عبر مهام وأنشطة تواصلية فاعلة، وقد يسهم المحتوى السمعي البصري في تحفيز إمكانيات المتعلم في تنمية مهاراته اللغوية كافة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- _ تفعيل دور المحتوى السمعي البصري في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، يقوم على
توظيف المواقف السمعية البصرية بما يتيح فرصة لممارسة المحتوى اللغوي في مواقف تواصلية.
- _ الاستفادة من المحتوى السمعي البصري وربطه بالوسائل السمعية البصرية، ومعامل اللغة
والأجهزة، والأساليب التكنولوجية، التي تساعد المتعلمين على تعلّم اللغة بشكل أكثر فعالية.
- _ بناء منهج يعتمد على المحتوى السمعي البصري في تعليم اللغة العربية، وتعلّمها في المستويات
كافة.

- _ اشتقاق المحتوى السمعي البصري من مواقف حقيقية تواصلية، تُمكن المتعلمين من التعرض لها؛
بهدف التفاعل اللغوي التواصل مع الآخرين.

- _ تحديد دوافع تعلّم اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مواقف المحتوى
السمعي البصري عامة، ومنْ كانت دوافعه هواية في موقف التجمعات العلنية خاصة.

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث الآتي:

- _ قياس فاعلية برنامج متكامل للمحتوى السمعي البصري لتعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين
بغيرها، يشتمل على المواقف السمعية البصرية ومهارات تعلّمها للمستويات كافة.
- _ إيجاد بيئة تعليمية تعليمية مناسبة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
لتوظيف المحتوى السمعي البصري.
- _ قياس إسهام الرحلات والعروض الترفيهية في تعلّم اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين
بغيرها على اختلاف ثقافتهم، وأجناسهم ذكوراً وإناثاً.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية

- القرآن الكريم، سورة النحل ، آية 78.
- ابراهيم، عاهد و آخرون (1989). مبادئ القياس و التقويم في التربية. دار عمار للنشر، عمان.
- ابراهيم، ميكائيل.(2011). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته. الطبعة الأولى. عضو مجلس النشر العلمي الماليزي.
- ابن عاشور، محمد.(1984). التحرير والتنوير. طبعة الدار التونسية للنشر. تونس
- ابن منظور، جمال الدين(1994).معجم لسان العرب.دار صادر .بيروت
- أبوحمر، مهي(2014). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق. سوريا.
- أبوعمشة، خالد حسين.(2014).تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية.دار جليس الزمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
- ادريس، نصر الدين.(2016). تعليم اللغة العربية في اندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة. مقال في موقع اللغة العربية صاحبة الجلالة.
- http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=3139 دخول الموقع الاثنين19سبتمبر2016م، الوقت 10:00ص
- آدم ، الصديق.(2016). أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . مجلة العربية للناطقين بغيرها . السودان، العدد العشرون .

- اسعيد، عليوان.(2003). الوسائل السمعية البصرية في تدريس العلوم الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 20 صفحة 59-68 جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.
- أشيتيوة، فوزي فايز ، وعليان، ربحي مصطفى.(2009). تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة. عمّان. دار صفاء.
- جاس، و سليمان.(2009). اكتساب اللغة الثانية (ترجمة ماجد الحمد). المملكة العربية السعودية: النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود.
- جعفر، سمير(2013) . مهارة الاستماع وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة علوم التربية. العدد 56. المغرب. الصفحة 147-152.
- الحاج، وفاء عثمان.(2013). فاعلية التعلّم الإيجابي عن طريق حاستي السمع والبصر في الموقف التدريسي بدلالات علمية تربوية من القرآن الكريم والسنة النبوية. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين . معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين . المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين . الأردن. المجلد 1 . الصفحات (515-552).
- <http://search.mandumah.com/Record/483747>
- حتاملة، موسى.(2006). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية .القسم الثاني. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. الأردن. المجلد 30، العدد70 الصفحة 69-121
- حسان، تمام.(1984). مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية. مجلة معهد اللغة العربية. جامعة أم القرى . السعودية . العدد 2
- حسين، مختار الطاهر.(2011). علم الأصوات التطبيقي تعليم النظام الصوتي للغة العربية. جامعة الملك سعود . الرياض .مركز بحوث معهد اللغة العربية.

- خرما، وحجاج.(1988) **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها**. عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت
- درويش، رمضان ورحمة، عزيزة .(2012). **الإحصاء الوصفي**. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق.
- دواير، فرانسيس، و مايك مور، ديفيد.(2007). **الثقافة البصرية والتعلّم البصري**. ترجمة نبيل جاد عزمي. الجمعية الأمريكية الدولية للثقافة البصرية"IVLA". مكتبة بيروت. القاهرة.
- الربابعة، والحباشنة. (2015). أثر استعمال الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث(التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. **دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية**. المجلد 42، العدد3.
- السبيعي، سعود.(2002_1423هـ). تلاؤم السمع والبصر في تعلّم اللغات. **مجلة الإعجاز العلمي**. العدد(12). موقع الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة.رابطة العالم الإسلامي
- <http://www.eajaz.org/index.php/component/content/article/70-Issue-XII/620-Compatibility-of-hearing-and-vision-in-learning-languages>
- السيد النجار، فكري عبدالمنعم.(2013). خصائص الخطاب اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. **المجلة العلمية عدد خاص بمؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تجارب وطموحات"**. دار زايد للثقافة الإسلامية. الجزء الأول.
- السيد، أسامة علي. (2014). مراحل مقترحة لقراءة النصّ البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات** . العدد 33 (2).

- السيد، أسامة.(2014) استعمال التعلّم المزيّج في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلّمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحو التعلّم المزيّج. أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، السعودية
- الشهري، غالية محمد(2012). استراتيجيات فهم المسموع لدى متعلمات اللغة العربية غير الناطقات بها. رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. معهد تعليم اللغة العربية. السعودية.
- شيك وآخرون، عبد الرحمن وآخرون. (2011). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته. الطبعة الأولى. عضو مجلس النشر العلمي الماليزي.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل.(2006). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات .منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة -إيسيسكو-.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد.(2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن، عمان: دار المسيرة.
- عبد الخالق، أحمد محمد. (2005). قياس الشخصية. الكويت: منشورات جامعة الكويت.
- العرنوسي، عويد (2014). التقنيات التربوية . كلية التربية الأساسية. جامعة بابل .العراق.
- عفانه، غفران بكر إبراهيم.(2013). أثر التدريس وفق نمطي التعلّم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الزرقاء: الصف الرابع الأساسي نموذجًا. رسالة ماجستير. الجامعة

الهاشمية .عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. الأردن.

<http://search.mandumah.com/Record/748676>

- علام، صلاح الدين محمود.(2009). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية.

ط2. عمان: دار المسيرة.

- علي، هداية هداية إبراهيم.(2012). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلية لتنمية

مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية

والاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. السعودية. العدد 24.

- العناتي، وليد. (2010). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها. مجلة

البصائر. المجلد 13، العدد 2. جامعة البترا: الأردن

- العياصرة، محمد. (2013). استعمال معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات

الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة النجاح للأبحاث .العلوم

الإنسانية . المجلد 27 العدد 11.

- الفاعوري، وأبو عوض.(2012). أثر استعمال الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين

بغيرها في الجامعة الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 39، العدد 2.

- فهمي، محمد شامل.(2005). الاحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستعمال

برنامج SPSS. الرياض: معهد الإدارة العامة.

- القاسمي، علي.(1978). الفيلم في تدريس اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. مجلة

تكنولوجيا التعليم. العدد 2 . المجلد 1 . الكويت .موقع دار المنظومة . تاريخ الدخول

2017/9/20 الوقت 8:50 صباحًا الرابط

<http://search.mandumah.com/Record/1759>

- قريرة، توفيق بن عزالدين. (2013). طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . المجلة العلمية عدد خاص بمؤتمر أبوظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تجارب وطموحات". دار زايد للثقافة الإسلامية. الجزء الأول.
- كلير، كرامش. (2010). اللغة والثقافة. ترجمة أحمد الشيمي. وزارة الثقافة والفنون والتراث: قطر الدوحة.
- مجلس أوروبا مجلس التعاون الثقافي. الاطار المرجعي الأوروبي العام للغات دراسة . تدريس . تقييم ،2008. مترجم
- مخايل، امطانيوس. (2012). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط6. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- مذكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق . دار الفكر العربي . القاهرة . مصر .
- مذكور، وطعيمة، هريدي.(2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. دار الفكر العربي. القاهرة.
- مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم.(د.ت). منشورات كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. سلطنة عمان.
- معجم المعاني الالكتروني تاريخ التنزيل 2017/4/16م. التوقيت 12:28م
<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-/ar/%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9%88%D9%89>
- معجم المعاني الالكتروني تاريخ التنزيل 2017/5/16م. التوقيت 11:38م

<http://www.almaany.com/ar/dict/ar->

[/ar/%D8%A5%D8%B3%D9%87%D8%A7%D9%85](http://www.almaany.com/ar/dict/ar-%D8%A5%D8%B3%D9%87%D8%A7%D9%85)

- المنذرية، شيخة بنت عبدالله. (2017). الاستثمار الاقتصادي المعرفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مؤتمر الاستثمار في الثقافة. المنعقد في 11-13 أبريل في مقر النادي الثقافي. سلطنة عمان.

- مؤنس، كاظم. (2008). خطاب الصورة الاتصالي وهذيان العولمة. عالم الكتب الحديثة. إربد. الأردن.

- ناصف، مصطفى. (1983) نظريات التعلم. دراسة مقارنة . سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت .عالم المعرفة ترجمة علي حسين حجاج

- الناقة، محمود. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (أسسه - مداخله - طرق تدريسه) . جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية. السعودية.

- نايف، خرما. (1978). الأفلام واستعمالاتها في تعليم اللغات الأجنبية. مجلة تكنولوجيا التعليم :الكويت. المجلد س(1). العدد(2). الصفحات 13-21. التحميل من موقع دار

المنظومة التوقيت 11:00م التاريخ 2017/9/25م

الرابط <http://search.mandumah.com/Record/1755>

- نزال، نبال نبيل(2014). أنظمة دلالية غير لفظية ودورها في تشكيل نظام لغوي للتواصل في القرآن الكريم. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. المجلد (10). العدد(1).

- الهاشمي، عبدالرحمن، والعزاوي، فائزة. (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان . الأردن

- هداية، هداية إبراهيم.(2015). المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية. أعمال المؤتمر الدولي الأول-اسطنبول. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب. الطبعة الأولى: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .الأردن.
- هداية، هداية إبراهيم.(2015). تصوّر مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلًا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. مجلة اللسانيات العربية. العدد 1. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- هوام، لويذة(2014).أثر السياحة في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها . المعجم السياحي أنموذجا. أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية. الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية.الجزء الثاني. الطبعة الأولى. مركز اللغات. الجامعة الأردنية 22-24/4/2014م
- يحيى، علي نصر.(2014).تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستعمال الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية. أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية. الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية.الجزء الأول. الطبعة الأولى. مركز اللغات. الجامعة الأردنية 22-24/4/2014م

- Anastasi, a. & Urbina, s. (1982) **Psychological testing (7th ed.)**.
prentice-hall, inc.
- Anne, B. (2009). **The Visual Literacy White Paper**, Adobe System ,Pty
Ltd, Australia, pp,1-12
- Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Informal language learning setting:
technology or social interaction? ***The Turkish Online Journal of
Educational Technology***, 11 (2), 142-149
- BAHRANI, T., & Tam Shu, S. I. M. (2012). Audiovisual news, cartoons,
and films as sources of authentic language input and language proficiency
enhancement. **TOJET : The Turkish Online Journal of Educational
Technology**, 11(4) Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/1288340600?accountid=143792>
- Christine Canning-Wilson.(2000). **Practical Aspects of Using Video
in the Foreign Language Classroom**. The Center of Excellence for
Research and Training, Higher Colleges of Technology (Abu Dhabi).
- Gronuld, N. E. (1971). **Measurement and Evaluation in Teaching
(second Ed.)**. New York: Macmillan.
- Ismail, C. (2006). **The Use Of Video As An Audio-Visual Material
In Foreign Language Teaching Classroom**. The Turkish Online
Journal of Educational Technology – TOJET October 2006 ISSN: 1303-
6521 volume 5 Issue 4 Article 9
- Kei, O& Ken, M.(2008). **Fusion and combination in audio-visual
integration**, Department of Computational Intelligence and System

Science, Tokyo Institute of Technology, 4259 Nagatsuta-cho, Midori-ku, Yokohama 226-8502, Japan. 464, 319–340

-Kim, R. S., Seitz, A. R., & Shams, L. (2008). Benefits of stimulus congruency for multisensory facilitation of visual learning. *PLoS One*, 3(1) doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0001532>

- Nely, N. T. R., & Suzanne, A. L. (2015). Audiovisual translation as a tool for teaching english language to french-speaking students in cameroon. *Journal of African Studies and Development*, 7(8), 200-206. doi:<http://dx.doi.org/10.5897/JASD2015.0355>

-Smith,D. (2004).**Introduction to Special Education:Teaching in Age of opportunity, buston: ally &bacon.**

. -Stephens, J. (2006). **Taeching culture and improving language skills through a cinematic lens: Acours on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum**, ADFL Bulletin.

- Ware, T. L. (1998). **A comparison of audio-only versus audio-visual second language instruction in first-year university-level spanish** (Order No. 9912808). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Literature & Language. (304453852). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304453852?accountid=143792>

- Zäske, R., Mühl, C., & Schweinberger, S. R. (2015). Benefits for voice learning caused by concurrent faces develop over time. *PLoS One*, 10(11) doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0143151>

الملاحق

الملحق (1) قائمة مهارات المحتوى السمعي البصري والمؤشرات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية.

الملحق (2) الاستبانة في صورتها الأولية.

الملحق (3) أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة.

الملحق (4) الاستبانة في صورتها النهائية للمعلمين.

الملحق (5) الاستبانة في صورتها النهائية للمتعلمين.

الملحق (6) رسالة الجامعة لتسهيل مهمة الباحث.

الملحق (7) إفادة خطية من مركز اللغات بجامعة اليرموك_الأردن.

الملحق (1)

قائمة المحتوى السمعي البصري والمهارات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية

قائمة المحتوى السمعي البصري والمهارات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية			
محوري المحتوى السمعي البصري	المواقف السمعية البصرية	مهارات تعلم اللغة	المؤشرات الخاصة بكل مهارة
الفهم مشاهداً ومستمعاً	التجمعات العنئية مثل (الشريك اللغوي - اللقاء وجهها لوجه)	الفهم العام	1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء).
			2. فهم المحتوى السمعي البصري تبعاً للغة خطاب المتحدث (النبر والتنغيم، الحركات الطويلة والقصيرة).
		الفهم الانتقائي	3. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها.
			4. توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار.
	الفهم التفصيلي		شرح الموقف وتفسيره بلغة صحيحة، مستعملاً ألفاظاً استمع إليها في الموقف.
			6. تحديد طبيعة الموضوع المطروح.
			7. توجيه أسئلة إلى محاضر.
			8. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له.
	الاستنتاج واستخلاص النتائج		9. الربط بين الصورة والكلام.
			10. المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه.
			11. تحديد النقاط الرئيسة لأحاديث طويلة في أثناء حضوره الحوار.
			12. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفاً في الحوار.
			13. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له.
			14. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها.

15.المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف.	التقويم		
16.تحديد السلبيات والايجابيات في الموقف السمعي البصري بدقة.			
17.تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقا لنبرة صوته.			
18.إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملا أدلة فيه.			
19.التمييز بين الحقيقة والخيال.			
20.التمييز بين الحقيقة والرأي.			
21.فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المؤلف الواضح.	الفهم العام	المحاضرات	
22.توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.			
23.التمييز بين الألفاظ المتشابهة مثل: اقتناء، اقتناع- العضو، العدو.	الفهم الانتقائي		
24.التمييز بين ما له وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه.			
25.توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة.			
26.تحديد النقاط الرئيسة المتعلقة بمجال تخصصه.	الفهم التفصيلي		
27.ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها.			
28.تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.			
29.ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة.	الاستنتاج واستخلاص النتائج		
30.استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة.			
31.صياغة عنوانًا معبرًا عن الموضوع.			
32.القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى.	التقويم		
33.تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها.			

الرحلات والعروض الترفيهية	الفهم العام	34. تخمين بعض معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض. 35. القدرة على فهم الموضوع المطروح.
	الفهم الانتقائي	36. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها. 37. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف السمعي البصري.
	الفهم التفصيلي	38. فهم التفاصيل فيما يقال. 39. القدرة على وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة السمعية البصرية فيها. 40. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث.
	الاستنتاج واستخلاص النتائج	41. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض. 42. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض. 43. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له.
	التقويم	44. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم. 45. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه.
مشاركة برنامج تلفزيوني	الفهم العام	46. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري. 47. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني. 48. إدراك اللغة المنطوقة في المحتوى في المواقف المثيرة. 49. توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً).
	الفهم الانتقائي	50. القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية. 51. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له.
التلقي السمعي البصري		

	الفهم التفصيلي	52. التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في المحتوى السمعي البصري المشاهد التلفزيوني.
		53. تحديد طبيعة الموضوع المطروح .
		54. توظيف لغة الجسد (الايماءات – الحركات) في شرح المستمع إليه .
	الاستنتاج واستخلاص النتائج	55. ربط الكلمات المكتوبة على الشريط بالموقف المرئي.
		56. توظيف أفكارًا جديدة من المحتوى في الحياة اليومية.
		57. بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات الموجودة في المحتوى.
	التقويم	58. إبداء وجهة نظر معينة تجاه معلومات من أحداث.
		59. إبداء الرأي في أحداث مختلفة.
		60. محاكاة النطق الصحيح لبعض مفردات المحتوى بشكل صحيح .
مشاهدة فيلم	الفهم العام	61. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري .
		62. تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الادراك الحسي للموقف .
		63. تحديد صفات ما يدور في المحتوى.
	الفهم الانتقائي	64. إدراك الكلمات الجديدة.
		65. ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته).
	الفهم التفصيلي	66. توظيف المتعلم لتقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.
		67. توظيف أفكار جديدة من المحتوى .
	الاستنتاج واستخلاص النتائج	68. تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية.
		69. تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم العام (مدير، معلم ، مفكر، عامل).
		70. توظيف المتعلم لتقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.
	التقويم	71. إبداء الرأي في أحداث للمحتوى.
		72. إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى.

ملحق (2)

الاستبانة في صورتها الأولية

قائمة المحتوى السمعي البصري والمؤشرات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الدكتور الفاضل /الدكتورة

الفاضلة..... المحكم المحترم

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحث بإعداد بحث علمي لنيل درجة الماجستير في (تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها) حول " درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين"

وكجزء من متطلبات هذه الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بالمحتوى السمعي البصري والمهارات المرتبطة بها لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

- تحليل محتوى منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحديد المحتوى السمعي البصري المتضمن فيه.

- الاعتماد على معايير الإطار المرجعي الأوروبي المرتبط بالمحتوى السمعي البصري. -اشتقاق مهارات دالة على تعلم اللغة العربية (الفهم العام، والانتقائي، والتفصيلي، والاستنتاج واستخلاص النتائج، والتقويم.

ومن هذه القائمة قام الباحث بتصميم استبانة تهدف إلى قياس درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين.

ولكي يستفيد من معلوماتكم القيمة وخبرتكم في هذا المجال، لذا يرجو من حضرتكم الاطلاع على هذه القائمة والاستبانة المرفقة، وإبداء الملاحظات عليها في الأمور الآتية:

- مدى شمولية المعلومات والمهارات الواردة في القائمة.
- مدى ارتباط المهارات بالمحتوى السمعي البصري والمحور المندرجة فيه.
- مدى الدقة والإجرائية للمؤشرات (العبارات) الدالة على كل مهارة فرعية.
- ما ترونه من حذف أو إضافة.

ولكم مني جزيل الشكر،،،

الباحث

رشيد الحضرمي 99459915

استبانة درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين

الزميل المتعلم/ المتعلمة

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف وجهة نظرك حول إسهام المحتوى السمعي البصري المتضمن في منهاج تعليم اللغة العربية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالرجاء منكم قراءة العبارات الواردة والإجابة عنها بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبر عن رأيك. علماً أن إجاباتكم عن هذه الأسئلة سرية ولغرض البحث العلمي فقط، يرجى الإجابة عنها بصدق. شاكرين حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

- 1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2- المؤهل العلمي: ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم ☐ دراسات عليا
- 3- سنوات الخبرة: ☐ أقل من 3 سنوات ☐ 3 إلى أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات وأكثر
4. المستوى الدراسي للمتعلمين: ☐ مبتدئ ☐ متوسط ☐ متقدم

الموقف	المؤشرات	العبارات	درجة الإسهام				
			غير موافق بشدة	غير موافق	بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة
تساعد التجمعات العلنية المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على:							
التجمعات العلنية	الفهم العام	1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء)					
		2. فهم المحتوى تبعا للغة خطاب المتحدث (النبر والتتغيم، الحركات الطويلة والقصيرة)					
	الفهم الانتقائي	3. فهم الكلمات ذات الموضوع المؤلف الواضح (متكررة بند23)					
		4. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها، وبلغة قياسية					
		5. بيان الحقيقة من الخيال (متكررة بند9)					
		6. توظيف مفردات لغوية جديدة					
		7. شرح وتفسير الموقف الذي استمع إليه بلغة وألفاظ صحيحة.					
	الفهم التفصيلي	8. تحديد طبيعة الموضوع المطروح					
		9. التمييز بين الحقيقة والخيال					
		10. التمييز بين الحقيقة والرأي					
		11. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له					
		12. الربط بين الصورة والكلام					
		13. يقارن بين الموقف وموقف آخر اختبره.					
	الاستنتاج واستخلاص النتائج	14. تحديد النقاط الرئيسية في أثناء حضوره الحوار					
		15. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفا في الحوار.					
		16. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له					
		17. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها					
		18. المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف.					
	التقويم	19. تحديد السلبيات والايجابيات في الموقف بدقة.					
		20. تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقا لنبرة صوته					

					21.بيدي رفضه وقبوله للموقف مستعملا أدلة من الموقف		
					22.توجيه أسئلة إلى محاضر .		

الموقف السمعي البصري	المؤشرات	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة
تساعد المحاضرات المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على:							
المحاضرات	الفهم العام	23.فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المؤلف الواضح					
		24.توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.					
	الفهم الانتقائي	25.التمييز بين الألفاظ المتشابهة في المحاضرة مثل: اقتناء، اقتناع- العضو، العدو					
		26.التمييز بين ما له وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه					
	الفهم التفصيلي	27.تحديد النقاط الرئيسية المتعلقة بمجال تخصصه					
		28.ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها.					
		29.تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.					
	الاستنتاج والتلخيص	30.ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة					
		31.استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة					
		32.صياغة عنوانًا معبرًا عن الموضوع					
	التقويم	33.القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى					
		34.توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة					
		35.تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها					
تساعد الرحلات والعروض الترفيهية المتعلقة بالمحتوى السمعي البصري المتعلم على							
و.ف.و	العام	36.تخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض					

					37. القدرة على فهم الموضوع المطروح.			
					38. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.	الانتقائي الفهم		
					39. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف			
					40. الربط بين الصورة والكلام (متكررة بند45)			
					41. فهم التفاصيل فيما يقال	الفهم التفصيلي		
					42. وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها.			
					43. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث			
					44. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض	استنتاج واستخلاص النتائج		
					45. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض			
					46. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له			
					47. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم	التقويم		
					48. تمكين انغماس في المحيط الاجتماعي الحقيقي (محذوفة)			
					49. يبدي رفضه وقبوله للموقف مستعملاً أدلة من الموقف			
موافق بشدة	موافق	بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	العبارات	المؤشرات	الموقف السمعي البصري	
التلقي السمعي البصري								
تساعد البرامج التلفزيونية في المحتوى السمعي البصري المتعلم على								
					50. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري	الفهم العام	مشاهدة برنامج تلفزيوني	
					51. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني			
					52. إدراك اللغة المنطوقة في المواقف المثيرة.			
					53. توظيف الأحداث الدائرة في الموقف (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً)			
					54. تقديم أنواعاً مختلفة المضمون مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية	الفهم الانتقائي		
					55. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له			
					56. التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في المشهد التلفزيوني	الفهم		

					57.تحديد طبيعة الموضوع المطروح	التفصيلي	
					58.توظيف لغة الجسد (الايماءات - الحركات) في شرح المستمع إليه		
					59.ربط الكلمات المكتوبة على الشريط مع الموقف المرئي	الاستنتاج واستخلاص النتائج	
					60.توظيف أفكارًا جديدة من الموضوعات المعروضة		
					61.بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة		
					62.إبداء وجهة نظر معينة تجاه المحتوى من أحداث.	التقويم	
					63.إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى		
					64.محاكاة النطق الصحيح لبعض المفردات بشكل صحيح		
موافق بشدة	موافق	بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	العبارات	المؤشرات	الموقف السمي البصري
تساعد الأفلام الموجودة في المحتوى السمي البصري المتعلم على:							
					65.إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمي البصري	الفهم الانتقائي	مشاهدة فيلم
					66.تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الإدراك الحسي للموقف		
					67.تحديد صفات ما يدور في المحتوى .		
					68.إدراك الكلمات الجديدة	الفهم الانتقائي	
					69.ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته)		
					70.توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.	الفهم التفصيلي	
					71.توظيف أفكارًا جديدة من المحتوى .		
					72.تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعابير في الفيلم الذي يشاهده	الاستنتاج واستخلاص النتائج	
					73.تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم		

					العام (مدير ، معلم ، مفكر ، عامل)		
					74.توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.		
					75.إبداء الرأي في الأحداث للمحتوى .	التقويم	
					76.إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى .		

ملحق (3)

أسماء الأفاضل المحكمين لأداة الدراسة

1. د. سليمان بن سيف الغتامي، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.
2. د. فاطمة بنت يوسف البوسعيدية، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.
3. د. سيف العزري، معهد نورمجان لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سلطنة عمان
4. أ.د. محمد جمال صقر، جامعة السلطان قابوس، كلية الآداب ، اللغة العربية.
5. د. محمد الصقري، كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
6. د. فادي السهو، المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ifpo، ومعهد كلم الخاص، بيروت.
7. د. نهلة إبراهيم الجاك إبراهيم، جامعة السودان المفتوحة، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
8. د. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، الجامعة السعودية الالكترونية.
9. د. خالد أبو عمشة، معهد قاصد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأردن.
10. أ.د. كمال محمد جاه الخضر، كلية الألسن جامعة إفريقيا العالمية، السودان.

ملحق (4) الاستبانة في صورتها النهائية للمعلمين



جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

استبانة درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين

المحترم

المعلم / المعلمة

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف وجهة نظرك حول إسهام المحتوى السمعي البصري المتضمن في منهاج تعليم اللغة العربية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالرجاء منكم قراءة العبارات الواردة والإجابة عنها بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (√) في الحقل الذي يعبر عن رأيك. علمًا أن إجاباتكم عن هذه الأسئلة سرية ولغرض البحث العلمي فقط، يرجى الإجابة عنها بصدق. شاكرين حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية يرجى التفضل بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

3- سنوات الخبرة:

☐ أقل من 3 سنوات ☐ 3 إلى أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات فأكثر

الباحث / رشيد الحضرمي 99459915

rasheed.alhadrami@gamil.com

القسم الثاني: الرجاء التفضل بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم وضع إشارة (√) في المربع الذي يعبر عن رأيك:

الموقف	المؤشرات	العبارات	درجة الإسهام			
			ضعيفة جداً	ضعيفة	بدرجة متوسطة	كبيرة
أولاً: الفهم مشاهداً ومستمعاً						
تساعد التجمعات العلنية المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على:						
التجمعات العلنية مثل (الشريك اللغوي - اللقاء وجها لوجه)	الفهم العام	1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء). 2. فهم المحتوى تبعاً للغة خطاب المتحدث (النبر والتنعيم، الحركات الطويلة والقصيرة).				
	الفهم الانتقائي	3. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها. 4. توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار. 5. شرح الموقف وتفسيره الذي استمع إليه بلغة وألفاظ صحيحة.				
	الفهم التفصيلي	6. تحديد طبيعة الموضوع المطروح. 7. توجيه أسئلة إلى محاضر. 8. التمييز بين الحقيقة والخيال. 9. التمييز بين الحقيقة والرأي. 10. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له. 11. الربط بين الصورة والكلام. 12. المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه.				
	الاستنتاج واستخلاص النتائج	13. تحديد النقاط الرئيسة في أثناء حضوره الحوار. 14. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفاً في الحوار. 15. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له. 16. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها. 17. المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف.				
		18. تحديد السلبيات والإيجابيات في الموقف بدقة.				

					19. تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقاً لنبرة صوته.		
					20. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه.		

الموقف السمي البصري	المؤشرات	العبارات	ضعيفة جداً	ضعيفة	بدرجة متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
تساعد المحاضرات المتضمنة في المحتوى السمي البصري المتعلم على:							
المحاضرات	الفهم العام	21. فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المؤلف الواضح					
		22. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروف أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.					
	الفهم الانتقائي	23. التمييز بين الألفاظ المتشابهة في المحاضرة مثل: اقتناء، اقتناع- العضو، العدو.					
		24. توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة.					
		25. التمييز بين ما له وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه.					
	الفهم التفصيلي	26. تحديد النقاط الرئيسة المتعلقة بمجال تخصصه.					
		27. ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها.					
		28. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.					
	النتائج والاستنتاج	29. ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة.					
		30. استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة.					
		31. صياغة عنوان معبر عن الموضوع.					
	التقويم	32. القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى.					
		33. تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها.					
تساعد الرحلات والعروض الترفيهية المتضمنة في المحتوى السمي البصري المتعلم على:							
الرحلات والعروض الترفيهية	الفهم العام	34. تخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض.					
		35. القدرة على فهم الموضوع المطروح.					
	تقارير	36. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها.					

					37. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف.			
					38. فهم التفاصيل فيما يقال.	الفهم التفصيلي		
					39. وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها.			
					40. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث.			
					41. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض.	الاستنتاج واستخلاص النتائج		
					42. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض.			
					43. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له.			
					44. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم.	التقويم		
					45. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه.			
كبيرة جداً	كبيرة	بدرجة متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	العبارات	المؤشرات	الموقف السمعي البصري	
ثانياً: التلقي السمعي البصري								
تساعد البرامج التلفزيونية في المحتوى السمعي البصري المتعلم على								
					46. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري.	الفهم العام	مشاهدة برنامج تلفزيوني	
					47. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني.			
					48. إدراك اللغة المنطوقة في المواقف المثيرة.			
					49. توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً).			
					50. القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية.	الفهم الانتقائي		
					51. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له.			
					52. التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في المشهد التلفزيوني.	الفهم التفصيلي		
					53. تحديد طبيعة الموضوع المطروح.			
					54. توظيف لغة الجسد (الايماءات - الحركات) في شرح المستمع إليه.			
					55. ربط الكلمات المكتوبة على الشريط بالموقف المرئي.	الاستنتاج		

					واستخلاص النتائج		مشاهدة فيلم	
					56. توظيف أفكار جديدة من المحتوى في الحياة اليومية.			
					57. بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة.			
					58. إبداء وجهة نظر معينة تجاه معلومات من أحداث.			
					59. إبداء الرأي في أحداث مختلفة متضمنة في المحتوى.			
					60. محاكاة النطق الصحيح لبعض المفردات بشكل صحيح.			
كبيرة جداً	كبيرة	بدرجة متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	العبارات	المؤشرات		
تساعد الأفلام الموجودة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على:								
					61. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري.			الفهم العام
					62. تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الادراك الحسي للموقف.			
					63. تحديد صفات ما يدور في المحتوى.			
					64. إدراك الكلمات الجديدة.			الفهم الانتقائي
					65. ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته).			
					66. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته.		الفهم التفصيلي	
					67. توظيف أفكار جديدة من المحتوى .			
					68. تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية في الفيلم الذي يشاهده.		الاستنتاج واستخلاص النتائج	
					69. تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم العام (مدير، معلم، مفكر، عامل).			
					70. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده.			
					71. إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى.			
					72. إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى.		التقويم	

الملحق (5) الاستبانة في صورتها النهائية للمتعلمين



جامعة بابل
كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية

استبانة درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين

A survey on how far does the audiovisual content contributes to the learning of the Arabic language for other speakers from teachers and the perspective of learners

الزميل المتعلم/ المتعلمة

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف وجهة نظرك حول إسهام المحتوى السمعي البصري المتضمن في منهاج تعليم اللغة العربية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالرجاء منكم قراءة العبارات الواردة والإجابة عنها بصدق وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الحقل الذي يعبر عن رأيك علماً أن إجاباتكم عن هذه الأسئلة سرية ولغرض البحث العلمي فقط، يرجى الإجابة عنها بصدق. شاكرين حسن تعاونكم.
مع وافر الاحترام والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية يرجى التفضل بوضع إشارة (✓) في المربع المناسب:

1- الجنس Sex : ذكر ☐ male أنثى ☐ female

2- المؤهل العلمي Qualification :

☐ بكالوريوس Bachelor ☐ دبلوم Diploma ☐ دراسات عليا higher studies

3- سنوات الخبرة في التعليم years of study :

☐ أقل من 3 سنوات Less than 3 years ☐ 3 إلى 5 سنوات 3-5 years

☐ 5 سنوات فأكثر more than 5 years

4. مستوى المتعلمين الدراسي Level of study :-

☐ مبتدئ beginner ☐ متوسط intermediate ☐ متقدم advanced

5. الدافع التعليمي Purpose of study :

☐ أكاديمي academic ☐ هواية hobby

☐ الوظيفة profession ☐ أخرى otherالباحث / رشيد الحضرمي 99459915

rasheed.alhadrami@gamil.com

القسم الثاني: الرجاء التفضل بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم وضع إشارة (✓) في المربع الذي يعبر عن رأيك:

الموقف	العبارات	درجة الإسهام				
		كبيرة جداً Very high	كبيرة high	بدرجة متوسطة average	ضعيفة low	ضعيفة جداً Very low
		أولاً: الفهم مشاهداً ومستمعاً First: Live Comprehension				
		تساعد التجمعات العننية المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على: Public concourses included in audio-visual content help the learner to:				
التجمعات العننية مثل (الشريك اللغوي - اللقاء وجهاً لوجه) Public cocourses like (liguistic partner – face to face)						1. تمييز أساليب التواصل اللغوي مع الآخر (استفهام، نداء). Distinguish the linguistic communication technique (question, appeal)
						2. فهم المحتوى تبعاً للغة خطاب المتحدث (النبر والتتغيم، الحركات الطويلة والقصيرة). Understand the content according to the speaker (toning, short and long movement).
						3. بيان معلومات محددة حول موضوعات متعارف عليها. Explore specific information about known topics.
						4. توظيف مفردات لغوية جديدة في الموضوع المثار. Use new vocabs on the raised topic.
						5. شرح الموقف وتفسيره الذي استمع إليه بلغة وألفاظ صحيحة. Explain and interpret in the situation heard clearly and properly.
						6. تحديد طبيعة الموضوع المطروح. Determine the nature of the topic in hand.
						7. توجيه أسئلة إلى محاضر. Ask questions to the lecturer.
						8. التمييز بين الحقيقة والخيال. Distinguish between fact and fiction.

					9. التمييز بين الحقيقة والرأي. Distinguish between fact and opinion.
					10. تحديد القيمة من حيث أهمية الموضوع له. Determine the value of the subject to himself.
					11. الربط بين الصورة والكلام. Link between the image and speech.
					12. المقارنة بين الموقف الذي شاهده وموقف آخر استمع إليه. Compare between a viewed situation and another listened to.
					13. تحديد النقاط الرئيسية في أثناء حضوره الحوار. Determine the main points during a discussion.
					14. التمييز بين التعارض والاتفاق في الموقف إذا كان طرفاً في الحوار. Distinguish between the conflict and agreement when you are a party in the discussion.
					15. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له. Predict the results according to introductions.
					16. تحديد السبب والنتيجة في المواقف التي يتعرض لها. Determine the cause and effect in the situation exposed to.
					17. المقارنة بين ردود الفعل اللفظية والجسدية للموقف. Compare between physical and verbal reactions to a situation.
					18. تحديد السلبيات والإيجابيات في الموقف بدقة. Determine the advantages and disadvantages to a situation precisely.
					19. تحديد حالة المتحدث في المحتوى وفقاً لنبرة صوته. Determine the speaker's situation in the content according to his voice tone.
					20. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه. Express rejection or acceptance on a situation using evidence.

الموقف السمعي البصري	العبارات	ضعيفة جداً Very low	ضعيفة low	بدرجة متوسطة average	كبيرة high	كبيرة جداً Very high
	تساعد المحاضرات المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على: Lectures included in the audio-visual content help the learner to:					
المحاضرات Lectures	21. فهم الكلمات في المحاضرة ذات الموضوع المألوف الواضح. Understand the words in a lecture with a familiar clear topic.					
	22. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروض أمامه، بصورة تعكس اهتماماته. Implement his own culture –with interest– while discussion.					
	23. التمييز بين الألفاظ المتشابهة في المحاضرة مثل: اقتناء، اقتناع- العضو، العدو. Distinguish between homophones and homographs in a lecture.					
	24. توظيف المفردات الجديدة في أثناء المناقشة. Use new vocabs in a discussion.					
	25. التمييز بين ما له وما ليس له علاقة بالموضوع في مجال تخصصه. Distinguish between what is related and unrelated to a subject.					
	26. تحديد النقاط الرئيسية المتعلقة بمجال تخصصه. Determine the main points related to his major.					
	27. ذكر المعلومات الجديدة في المحاضرة المستمع إليها. Mention the new information from a lecture he heard.					
	28. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها. Note down the points he will talk about.					
	29. ترتيب الأفكار الواردة في المحاضرة المسموعة. Arrange the ideas mentioned in a lecture he heard.					

					30. استخلاص النتائج من المحاضرة المسموعة. Draw conclusion from a lecture he heard.	
					31. صياغة عنوانًا معبرًا عن الموضوع. Formulate a title for a text.	
					32. القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في المحتوى. Discern the strengths and weakness in a content.	
					33. تقديم حلول بديلة للمواقف التي يتعرض لها. Offer alternative solutions for positions he exposed to.	
تساعد الرحلات والعروض الترفيهية المتضمنة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على: Trips and public shows help the learner to:						
					34. تخمين معاني المفردات من خلال السياق اللغوي للمتحدث في العرض. Guess the meaning of words from the context of the speaker.	الرحلات والعروض الترفيهية Trips and entertainment
					35. القدرة على فهم الموضوع المطروح. Understand the subject exposed.	
					36. تدوين النقاط التي سيتحدث عنها. Note down the points he will talk about.	
					37. انتقاء المفردات التي يحتاجها للتواصل من خلال الموقف Select the vocabulary he will need to communicate through the situation.	
					38. فهم التفاصيل فيما يقال. Understand the details of what is said.	
					39. وصف ما شاهده في الرحلة من خلال الأنشطة المتضمنة فيها. Describe what he saw on the trip through the activities involved.	
					40. توصيف الصورة المرافقة لشرح المتحدث. Characterize the scene accompanying the speaker's talk.	

					41. الربط بين أجزاء النص المستمع إليه في العرض. Link the audio text parts together.	
					42. الربط بين الصوت والصورة في إدراك دلالة الألفاظ في العرض. Connect the audio with the image in understanding the meaning of the words in a presentation.	
					43. التنبؤ بالنتائج وفقاً للمقدمات المعروضة له. Predict the results according to introductions.	
					44. إعادة صياغة مضمون المحتوى بأسلوب المتعلم. Restructure the content in learner-style	
					45. إبداء الرفض أو القبول للموقف مستعملاً أدلة فيه. Express rejection or acceptance on a situation using evidence.	
كبير جداً	كبير	بدرجة متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	العبارات	الموقف السمعي البصري
ثانياً: التلقي السمعي البصري						
تساعد البرامج التلفزيونية في المحتوى السمعي البصري المتعلم على: TV programs in the audio visual content help the learner to:						
					46. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري. Realize the language codes spoken through audiovisual programs.	مشاهدة برنامج تلفزيوني Watching TV
					47. تحديد الفكرة العامة للمشهد التلفزيوني. Determine the general idea of the television program.	
					48. إدراك اللغة المنطوقة في المواقف المثيرة. Recognize the language used in hot situation.	
					49. توظيف الأحداث المشاهدة في الحياة اليومية (مثل: خبر عن ظاهرة، التلوث مثلاً). Get use of the seen events in his daily life.	
					50. القدرة على تقديم ما شاهده للآخرين مثل مشاهد تمثيلية خيالية، واقعية. Be able to present what he has seen to others such as realistic, fiction and non-fiction scenes.	

					51. التنبؤ بالنتائج وفقًا للمقدمات المعروضة له Predict the results according to introductions.
					52. التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في المشهد التلفزيوني. Distinguish between main and sub ideas in a TV show.
					53. تحديد طبيعة الموضوع المطروح. Determine the nature of the subject in hand.
					54. توظيف لغة الجسد (الايماءات - الحركات) في شرح المستمع إليه . Use the body language (gestures and movements) in an explanation listened to.
					55. ربط الكلمات المكتوبة على الشريط بالموقف المرئي. Link the subtitle to the scene shown program.
					56. توظيف أفكار جديدة من المحتوى في الحياة اليومية. Use new ideas from the TV in his daily life.
					57. بيان أوجه التشابه والاختلاف في المعلومات المعروضة. State the similarities and differences to the information presented.
					58. إبداء وجهة نظر معينة تجاه معلومات من أحداث. Express an opinion towards information from events.
					59. إبداء الرأي في أحداث مختلفة متضمنة في المحتوى. Express an opinion towards different events included in the content.
					60. محاكاة النطق الصحيح لبعض المفردات بشكل صحيح Simulate correct pronunciation of some vocabulary.
تساعد الأفلام الموجودة في المحتوى السمعي البصري المتعلم على: Films exist in audiovisual content help the learner to:					
					61. إدراك للرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي البصري. Realize the language codes spoken through audiovisual discrimination.
					62. تحديد المعنى العام للمحتوى من خلال الإدراك الحسي للموقف .

مشاهدة فيلم
Watching
مما

					Determine the general meaning of the content through the perception of the situation.
					63. تحديد صفات ما يدور في المحتوى. Realize what is going in the content (film).
					64. إدراك الكلمات الجديدة. Recognize the new words.
					65. ربط الأحداث الجديدة من الموقف بأحداث أخرى سابقة (الحديث عن فيلم يحاكي الموقف ذاته). Link the new events with other previous ones (a film that simulates the same situation).
					66. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للموقف المعروف أمامه، بصورة تعكس اهتماماته. Implement his own culture –with interest– while discussing the situation shown.
					67. توظيف أفكار جديدة من المحتوى . Use new ideas in the content (film).
					68. تحديد الحالة الشعورية لبعض الشخصيات وفقاً لتعبيراتهم اللغوية والجسدية في الفيلم الذي يشاهده . Determine the feelings and emotions of some characters according to their linguistic and physical expressions in the film he is watching.
					69. تحديد السمات الاجتماعية للشخصيات من خلال منظرهم العام (مدير ، معلم ، مفكر ، عامل). Determine the characters' occupations from their appearance (a director, a teacher, a worker, etc..)
					70. توظيف المتعلم لثقافته في أثناء نقاشه للفيلم الذي شاهده. Implement his own culture –with interest– while discussing the watched film.
					71. إبداء الرأي في الأحداث المتضمنة في المحتوى. Give an opinion on the events involved in the content (film).
					72. إبداء الرأي باستعمال عبارات من المحتوى. Give an opinion using expressions from the content (film).

الملحق (6)

رسالة الجامعة لتسهيل مهمة الباحث

University of Nizwa
College of Arts & Sciences
Office of Assistant Dean for
Graduate Studies & Scientific Research



جامعة نزوى
كلية العلوم والآداب
مكتب مساعد العميد
للدراسات العليا والبحث العلمي

الموافق: 22 نوفمبر 2016م

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

يقوم الطالب / رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي، طالب ماجستير تخصص تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها ورقمه الجامعي (08352804) بإعداد رسالة الماجستير بعنوان: "درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المتعلمين والمعلمين (دراسة ميدانية)" ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير، ولتطبيق بحثه يحتاج إلى الاطلاع على العديد من المصادر الأولية والمراجع والإحصائيات المتعلقة ببحثه وتطبيق الاستبانة التي أعدها؛ لذا نرجو تسهيل مهمته البحثية. شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم معنا.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام،،،



د/ محمود خالد جاسم
مساعد العميد للدراسات العليا
والبحث العلمي

أ.د/ سامر جميل رضوان
رئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية

الملحق (7)

إفادة خطية من مركز اللغات بجامعة اليرموك _الأردن_

الأستاذة الدكتورة / أمل نصير، مساعدة رئيس الجامعة ، ومديرة مركز اللغات الموقرة

تحية طيبة وبعد،

فقد راجعني الطالب / رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي، من جامعة نزوى في سلطنة عمان؛ للاطلاع على ما يقدمه برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات، وقد طلب إجراء حديث معي حول تدريس مهارة الاستماع والتحديات التي تواجه المعلمين والطلبة في التعامل معها، كما أبدى رغبة في معرفة الأنشطة اللامنهجية التي يوفرها المركز للطلبة، مرفقة ببعض الصور والإعلانات ذات الصلة ؛ بهدف استخدامها في دراسته.

أرجو التكرم بالموافقة على طلبه؛ فهذا من شأنه أن يؤكد دور المركز في تعليم العربية للناطقين بغيرها داخل الأردن وخارجه، كما أنه يعد شكلا من أشكال الترويج للبرنامج.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. هالة فايز الحمد

٢٠١٦ / ١١ / ٣٠



مواصلة
١٢/١١

Abstract

AL Hadhrami, Rasheed (2018), The Contribution of Audiovisual Content in Learning Arabic as a Foreign Language from the Teachers and Learners Point of View, Master Thesis, University of Nizwa, (Supervisor: Dr. Muhy Abu Hamrah).

The study aimed at measuring the contribution of audiovisual content in learning Arabic as a foreign language from the teachers and learners point of view.

The Audio-visual Content is a major pillar in the development of educational learning, but it has not received the sufficient attention required in the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers.

A descriptive, analytical and suitable approach was used in this study and a sample of nine (9) teachers and a thirty one (31) learners of Arabic as a foreign language at Sultan Qaboos College for teaching Arabic as a foreign language in Willayat Manah, A'Dakhiliya, Sultanate of Oman. That sample was limited to implement the teaching practice course as one of the curricula in the University. Also for that the college is adopting the common European Framework for learning languages and for the presence of the highest number of learners of Arabic as a foreign language in the intermediate level comparing to other institutes.

To achieve the Study Objectives, the audio-visual content was divided into two main areas: audio-visual understanding and audio-visual receiving. Each area included a number of audio-visual situations where each one includes skills derived from it to learn Arabic as a foreign language. And

each skill has an indicator for its achieving. A questionnaire consisted of seventy two (72) items

distributed in the main categories of audio-visual content, audio-visual situations, Arabic language skills and indicators and the verifications of its validity and persistence in appropriate ways.

The study has resulted to:

- Audiovisual content generally contributes significantly to the learning of Arabic as a foreign language from the teachers' point of view where their responses have been noticed largely within the category. The focus of the questionnaire was arranged as follows: (trips and entertainment shows situation, movie watching, lectures, TV show watching, and public gatherings).
- Audiovisual content generally contributes significantly to the learning of Arabic as a foreign language from the learners' point of view where their responses have been noticed largely within the category. The focus of the questionnaire was arranged as follows (watching film, public gatherings, trips and entertainment shows, lectures, and watching a television program).
- There is no statistically significant difference between teachers' average scores on the degree of contribution of audio-visual content in learning Arabic as a foreign language according to gender, qualification and experience.
- There is a statistically significant difference between learners' average scores on the degree of contribution of audio-visual content in learning Arabic as a foreign language in the situation of trips and entertainment shows according to gender which is for the benefit of males.

- There were no statistically significant differences between the average scores of learners on the degree of contribution of audio-visual content in learning Arabic as a foreign language according to the variable motives of learning among learners as a whole. While there were statistically significant differences in the situation of public gatherings for the benefit of those who were motivated to learn Arabic language as a hobby.
- There were no statistically significant differences between the average scores of learners on the degree of contribution of audio-visual content in learning Arabic as a foreign language according to the variable number of years in learning the Arabic language. While there were statistically significant differences in the situation of trips and entertainment shows.
- There were no statistically significant difference between the average scores of teachers and the average score of learners in the degree of contribution of audio-visual content in learning Arabic as a foreign language.

Key words:

Audio-visual content, language learning, non-Arabic speakers



University of Nizwa
College of Science and Arts
Education and Human Studies departments

**The Contribution of Audiovisual Content in Learning
Arabic as a Foreign Language from the Teachers and
Learners Point of View
(A Field Study)**

A Master Thesis submitted by:
Rasheed bin Naseer bin Mansoor AL Hadhrami
Major: Teaching Arabic to non-Arabic Speakers

Supervisors:
Dr. Muhy Abu Hamrah
Dr. Ghassan AL Shater Dr. Mohamed Ali Daqqa

Study Year
2018

