أثر استراتيجية المناظرة في تحسين مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردنّ

د. محمد علي الخوالدة[i] أ.د.عماد توفيق السعدي[ii] عبد الرحمن طالب ياسين[iii]

تاريخ الاستلام 2021/2/26
تاريخ القبول 2021/6/13

ملخّص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة المناظرة في تحسين مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردنّ، وما إذا كان هناك فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى إلى متغيّر الجنس، والتفاعل بين استراتيجيّة التدريس، والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثون اختبارًا موقفيًّا في التحدّث، طُبّق على عيّنة تكوّنت من (40) دارسًا ودارسة لتخصّص اللغة العربيّة وآدابها بمستوى السنة الرابعة في جامعة اليرموك، أُختيروا بالطريقة المتيسّرة، قُسّموا إلى مجموعتين؛ (20) دارسًا ودارسة في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة، و(20) دارسًا ودارسة في المجموعة التجريبيّة درسوا باستراتيجيّة المناظرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات التحدّث مجتمعة ومنفردة تُعزى إلى استراتيجيّة التدريس، لصالح المجموعة التجريبيّة. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارة التحدّث تُعزى إلى متغيّر الجنس، والتفاعل بين استراتيجيّة التدريس والجنس. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون استخدام استراتيجيّة المناظرة في تدريس مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردنّ.

الكلمات المفتاحيّة: مهارة التحدّث، دارسو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها، استراتيجيّة المناظرة.

---

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك
[iii] وزارة التربية والتعليم الأردنية

The Effect of Debate Strategy on Improving Speaking Skill among Non- Native Arabic Students in Jordan

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of debate strategy on improving speaking skill among non-native Arabic students in Jordan, whether there were statistically significant differences due to gender, and the interaction between gender and the teaching strategy.To achieve the aims of the study, the researcher prepared a situational speaking test, applied to a sample of (40) non-native Arabic students purposefully selected from the fourth- year level and above enrolled in the Arabic language and literature specialization at Yarmouk University. The subjects of the study were divided into two groups; (20) male and female students in the control group studied by conventionalstrategy, and (20) male and female students in the experimental group studied by debate strategy. The results of the study showed that there were statistical significant differences in the speaking skills due to the teaching strategy, in favor of the experimental group. The results also showed that there were no statistically significant differences in speaking skill due to gender, and the interaction between the teaching strategy and gender. In light of the results of the study, the researcher recommends using the debate strategy in teaching speaking skill among non-native Arabic students in Jordan.

Keywords: Speaking Skill, Arabic Language for Non-native Studens, Debate Strategy.

خلفيّة الدراسة وأهميّتها

للغة مكانة كبيرة في حياة البشريّة؛ فهي وعاء المعرفة والعلوم، والحافظ الأمين لهما لفظًا وكتابة، وهي مفتاح التفكير، وبها يتواصل البشر، ويُعبّرون عن حاجاتهم، وبها تتراكم المعارف وصلاً من السلف إلى الخلف.

وتُعدّ اللغة العربية من اللغات العالميّة التي يسعى إلى تعلّمها كثير من الأفراد؛ الأمر الذي دفع بعض المؤسّسات التعليميّة لا سيّما الجامعات، تُدرج تعليمها في أقسامها الأكاديميّة؛ تلبية لرغبات طالبيها من الناطقين بغيرها لأغراض دينيّة، وأكاديميّة، واقتصاديّة، ودبلوماسيّة، وسياسيّة، وأمنيّة، وثقافيّة، واجتماعيّة، وعسكريّة (إيليغا والبسومي، 2014).

وللغة مهارات أربع تُمثّل أركانها الرئيسة: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة. وتُعدّ مهارة التحدّث من أبرز المهارات اللغويّة التي يستند إليها الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره في تواصله مع الآخرين، وتحقيق أغراضه الحياتيّة، وهي عمليّة أدائيّة معقّدة تضمّ مجموعة من العمليّات العقليّة التي تساعد في إنتاج المعنى .(Kuśnierek, 2015) ومهارة التحدّث عمليّة تفاعليّة لبناء المعنى وإيصاله على نحو يحقّق المشاركة الفاعلة بين المتحدّث والمستمع (Widiawati, Ratminingsih & Agustini, 2020).

ومهارة التحدّث من المهارات التي تتطلّب من المتعلّم القدرة على استخدام أصوات اللغة بصورة صحيحة، والتمكّن من الصيغ الصرفيّة، ونظام تركيب الكلمات، وحسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعيّ (رشيد، 2011). ويُعرّف مدكور (2007) مهارة التحدّث بأنّها عمليّة يجري من خلالها إنتاج الأصوات مصحوبة بتعبيرات الوجه تُسهم في عمليّة التفاعل مع المستمعين، وهي نظام متكامل يجري تعلّمه صوتيا ودلاليًّا؛ بقصد نقل الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس من المتحدّث إلى الآخرين.

ويرى المهتدي وأبو عمر والحسنات (2017) أنّ مهارة التحدّث مهارة إنتاجيّة تتضمّن حافزًا للمتحدّث، وموضوعًا للحديث؛ بهدف إيصال فكرة، أو رسالة، أو محتوى معيّن، يمارس فيها المعلّم والمتعلّم الحديث في مواقف الحوار والمناقشة المتنوّعة باستخدام اللغة السليمة.

ممّا سبق، يرى الباحثون أنّ مهارة التحدّث تدور حول قدرة المتحدّث على إيصال الأفكار، والآراء، والمشاعر، والأحاسيس بعبارات ودلالات مناسبة إلى الآخرين، مستخدمًا لغة فصيحة وسليمة ومعبّرة.

وتُمثّل مهارة التحدّث في الغالب الجزء العمليّ لتعلّم اللغة، والجزء الرئيس في منهاج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ويَعدّها القائمون على هذا الميدان من أهمّ أهداف تعليم اللغة الأجنبيّة والثانية؛ فبإتقانها يمارس المتعلّمون نشاطات حياتهم اليوميّة، ويقيمون الحوارات والنقاشات في المجالات المختلفة، ويتمكّنون من الاندماج في المجتمعات بسهولة أكبر (الناقة وطعيمة، 2003؛ عبد الماجد، 2019). وفي هذا الإطار، يُشير لامباناجول ومازالي (Lumbanagaol & Mazali, 2020) إلى أنّه من الضروريّ لمتعلّمي اللغة الأجنبيّة والثانية إتقان مهارة التحدّث؛ ليتمكّنوا من تبادل الأفكار، والمعلومات، والمشاعر، والأحاسيس مع الآخرين بلغات وثقافات متعددّة.

وتتلخّص أهداف تعليم مهارة التحدّث باللغة العربيّة للناطقين بغيرها في: تمكين المتعلّم من نطق الأصوات العربيّة بشكل سليم، وتمييزه الأصوات المتشابهة، والحركات القصيرة والطويلة، والتعبير مشافهة بصيغ نحويّة صحيحة، واستخدام العبارات المناسبة في ضوء فهمه الثقافة العربيّة، والقدرة على إعادة ترتيب الأفكار، وتوضيحها، وارتجال الحديث في قضيّة مُهمّة، والتواصل مع الناطقين بالعربيّة عبر وسائل الاتصال المختلفة (عبد الله، 2008؛ طعيمة، 2009؛ طعيمة ومدكور وهريدي، 2010).

وتندرج تحت مهارة التحدّث مهارات فرعيّة يمكن من خلالها الحُكم على أداء المتحدّث، ويختلف مستوى هذه المهارات باختلاف المتحدّثين. وقد أفاد الباحثون في الدراسة الحاليّة من مهارات التحدّث ومؤشّراتها الواردة في دراسات كلّ من (Hughes, 2003؛ مقابلة وإسماعيل، 2016؛ الخزاعلة، 2019)، التي تكوّنت من مهارات: (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة).

وتُعدّ الطلاقة مهارة أساسيّة من مهارات التحدّث؛ إذ لا يمكن أن يُقال عن شخص أنّه متحدّث متمكّن ما لم يكن طلِق اللسان، ويتحكّم في سرعة حديثه، ويحرص على فصاحة كلامه، ويصحّح الأخطاء التي يقع فيها تلقائيًّا (Gorsuch, 2011). وفي ميدان تعليم اللغة للناطقين بغيرها، يهتمّ الباحثون كثيرًا بارتجال الحديث وعفويته دون تعطّل، وتلكّؤ، وتردّد (De Jong, Steinel, Florigin, Schoonen & Hulstijn, 2013).

وتعتمد مهارات اللغة الأربع كثيرًا على الحصيلة اللغويّة لدى متعلّم اللغة، لا سيّما في المراحل الأولى؛ إذ يحتاج إلى قدر كاف من الكلمات شائعة الاستعمال ليتمكّن من النجاح في فهم اللغة، واستخدامها (Nation & Waring, 1997). وتأتي مهارة بناء الجملة مكمّلة للقدرة على استخدام المفردات؛ فلا يستقيم الحديث إلاّ إذا وُظّفت في جمل مفيدة وفقًا للقواعد النحويّة، وحريٌّ بمتعلّمي

اللغة الأجنبيّة والثانية إتقان التراكيب اللغويّة حتّى لا يتأثّروا بلغتهم الأم (مدكور وهريدي، 2006). وغالبًا ما تكون الأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة الناطقون بغيرها ناتجة عن تأثير اللغة الأم؛ فتتداخل حروفها بحروف اللغة الهدف، ويسوء أداء المتحدّث، ويتعسّر الفهم لدى المخاطب (Wardhaugh, 1993). ويعتمد التدّرب على استخدام الحركات الجسديّة على شخصيّة المتعلّم، شأنها شأن أيّ تعلّم (Albardiaz, Stokell & Gavriel, 2014). وتتوافق الحركات الجسديّة مع المبادئ التي تعمل على استخدام الصوت والجسد لإيصال المعلومة إلى الآخرين، ولا غنى عنها للمتحدثّين؛ لذا لا بدّ أن يكونوا على دراية باستخدامها (Caliskan & Yesil, 2005).

ويواجه متعلّمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها صعوبات في اكتساب مهاراتها اللغويّة استماعًا، وتحدّثًا، وقراءة، وكتابة (إيليغا والبسومي، 2014). وفي هذا الإطار، يؤكّد الناقة وطعيمة (2003) أن عددًا كبيرًا من متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها يُقبل على تعلّم اللغة، وهدفه الأكبر التمكّن من التحدّث بها، ولكنْ يُلحظ أنّ هذه المهارة لا تحظى بالاهتمام الكافي؛ إذ ينظر إليها بوصفها جزءًا ثانويًّا من اللغة يمكن أن ينمو ويتحقّق تلقائيًّا مع تقدّم المتعلّم في تعلّم اللغة.

ويرى الباحثون أنّ تعليم مهارة التحدّث للمتعلمين الناطقين بغيرها حقّق تقدمًّا كبيرًا في السنوات الأخيرة، إلاّ أنّ هؤلاء المتعلّمين ما يزالون يواجهون صعوبة في تعلّمها، وهو ما يدفع الباحثين إلى مزيد من الجهود في تطوير استراتيجيات التدريس، وطرائقه، وتجريبها. ومن هذه الاستراتيجيّات، استراتيجيّة المناظرة التي ترتبط بالأداء اللغويّ في أرقى مستوياته من فصاحة، وبيان، وبلاغة؛ فهي تهدف إلى تنمية مهارة الإقناع المنطقيّ، واستخدام الحُجّة والبرهان للتدليل على صحّة الفكرة، ولا تخرج عن إطار الموضوعيّة؛ إذ تُعدّ المناظرة فرصة ليس لتنمية مهارة التحدّث فحسب، وإنّما لتنمية المهارات اللغويّة مجتمعة أيضًا (علي وعلي، 2011)

ويرى فارس وعوض الله (2013) أنّ للمناظرة دورًا مهمًا في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ فالهدف من تدريس فنون المناظرة هو تزويد المتعلّم بحصيلة لغويّة وثقافيّة مبدئية، تمكّنه من امتلاك مهارات التواصل الأساسيّة في اللغة العربيّة، مثل: مهارات التحدّث العامّة والرسميّة، والحوار والنقاش، والتفكير الجدليّ، والقراءة الفاعلة، والاستماع المثمر، ثم التطوير التلقائيّ لمهاراتهم الكتابيّة، والإنشاء التأليفيّ المتماسك، مع التركيز على أساليب التخاطب والإقناع المنطقيّ، فضلاً عن ربط المتعلّم الناطق بغير العربيّة بالأحداث الجارية والراهنة في وطنه والعالم، وربطه بالثقافة العربيّة من خلال مناقشة مشاريع التناظر الفكريّة المختلفة، التي يجري فيها تطبيق القواعد النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة المدروسة.

وتُعرّف المناظرة بأنّها: نوع من المحاورة يشترك فيها اثنان أو أكثر، يتّخذ كلّ منهما موقفًا معينًّا يدافع عنه بالأدلّة والبراهين، محاولاً تأييد رأيه والدفاع عنه، وإبطال الرأي الآخر بالحُجّة، وتفنيد مزاعمه، وهي نشاط لغويّ يركّز على الجانب الشفويّ، تجري وقائعه على هيئة منافسة بين فريقين في مسابقة رسميّة معتمدة (فارس وعوض الله، 2013). ويرى سلامي (2014) أنّ المناظرة شكل من أشكال الخطاب العامّ، وهي مواجهة بلاغيّة بين متحدّثين اثنين أو أكثر حول قضيّة معينّة ضمن وقت محدّد، تجري في جلسة عامّة تُقدَّم فيها حجج مُتَعارضة أو مُتصادمة، وغالباً ما تنتهي بتصويت الجمهور، أو لجنة تحكيم لترجيح كفَّة أحد الطرفين. ويرى موليانى (Mulyani, 2018) أنّ المناظرة نشاط يتضمّن الحجاج والنقاش بين طرفين أو أكثر سواء أكانوا أفرادًا أم جماعات؛ لتحديد التعارضات والاختلافات بينهما، ومناقشتها.

ممّا سبق، يرى الباحثون أنّ المناظرة مواجهة لغويّة فكريّة بين فريقين لتأييد قرار اتّخذه مجلس افتراضيّ، أو معارضته، يتولّى الطرف المؤيّد مَهمّة بناء الحجج والبراهين، فيما يتولّى الطرف الآخر مَهمّة هدمها، ويتركّز جهد الجميع على الإقناع والحجاج، ويُحدّد الفائز بحصر عمليّات الهدم، والبناء، وتقييم الأساليب والأداءات اللغويّة للمتناظرين.

وتسير المناظرة بعدد من الإجراءات والخطوات تبدأ بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعة من الفِرَق، يتكوّن كل فريق من أربعة أعضاء، يختار المعلّم فريقين لكلّ مناظرة، ويعطيهما مقولة (قضيّة) تجري حولها المناظرة، ويُعيّن وقتًا محددًا للتحضير، يبدأ من (20) دقيقة، وقد يصل إلى أسبوع أو أكثر حسب مستوى المتعلّمين، ويهيّئ قاعة المناظرة؛ بحيث يجلس الفريقان المتناظران بشكل متقابل، ويُخصّص مكان مناسب للجنة التحكيم، وتُعقد المناظرة بعد انتهاء فترة التحضير، ويخصّص لكل متناظر وقت معيّن يحدّد حسب مستوى المتعلّمين، ويترأّس المعلم لجنة التحكيم، ويُعلن عن الفائز، ويُقدّم التغذية الراجعة للمشاركين، ويفتح باب الحوار بعد المناظرة (النوافعة، ومحاسيس، والبداية، والشواهين، وحداد، والمطيري، 2019).

ويبدو أنّ استخدام استراتيجيّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث لدى الناطقين بغير اللغة العربيّة قليل إذا ما قورن باللغات الأجنبيّة، ويستعرض هذا الجزء الدراسات التي تناولت توظيف استراتيجيّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث؛ فجاءت دراسة الراسخ (2012) في إندونيسيا للكشف عن فعاليّة المناظرة في تعليم مهارة الكلام باللغة العربيّة بالمدرسة الثانويّة بمعهد الإصلاح "لامونجان". استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ بنظام المجموعة الواحدة. تكوّنت عيّنة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسيّ أُختيروا بالطريقة القصديّة، طُبّق عليهم اختبار قبليّ وبعديّ في مهارة

الكلام، والمقابلة، والاستبانة، أظهرت نتائجها أنّ لاستخدام المناظرة فعاليّة في تنمية مهارة الكلام باللغة العربيّة لدى الطلبة.

وفي المملكة العربيّة السعوديّة، أجرت الشدوخيّ (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث حول بعض القضايا المجتمعيّة لدى طالبات اللغة الإنجليزيّة بالمستوى السادس في جامعة القصيم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخُدمت بطاقة ملاحظة لتقييم أداء الطالبات في مهارة التحدّث، طُبّقت على (60) طالبة من طالبات اللغة الإنجليزيّة، قُسّمنَ إلى مجموعتين؛ (30) طالبة في المجموعة التجريبيّة درسنَ بالمناظرة، و(30) طالبة في المجموعة الضابطة درسنَ بالمناقشة الجماعيّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالّ إحصائيًّا في مهارة التحدّث في القضايا المجتمعيّة، يُعزى إلى طريقة التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة.

أمّا إيمان (Iman, 2017) فقد أجرت دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المناظرة في تحسين مهارات التفكير الناقد، والتحدّث باللغة الإنجليزيّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في إندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخُدم اختبار موقفيّ في التحدّث، ومقياس مهارات التفكير الناقد. تكوّنت عيّنة الدراسة من (48) طالبًا وطالبة اُختيروا قصديًّا من طلبة الصف العاشر الأساسيّ في المدرسة الإسلاميّة، قُسّموا إلى مجموعتين؛ (24) طالبًا في المجموعة الضابطة، درسوا بالمناظرة، و(24) طالبًا في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات التفكير الناقد، والتحدّث، تُعزى إلى طريقة التدريس، لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة.

وجاءت دراسة فؤاد (Fuad, 2018) للكشف عن أثر المناظرة في تحسين مهارة التحدّث باللغة الإنجليزيّة لدى الطلبة الجامعيّين في إندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخُدم اختبار موقفيّ في التحدّث يتضمّن مهارات: الطلاقة، والفهم، والمفردات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (20) طالبًا من طلبة مستوى السنة الثانية في إحدى الجامعات الأندونيسيّة، قُسّموا إلى مجموعتين؛ (10) طلبة في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة، و(10) طلبة في المجموعة التجريبية درسوا بالمناظرة. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبيّة حقّقوا نتائج أفضل في الاختبار البعديّ في مهارة التحدّث مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة.

وأجرى ويردننقسه (Werdiningsih, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المناظرة في تنمية مهارة التحدّث باللغة الإنجليزيّة في إندونيسيا. تكونت عيّنة الدراسة من (34) طالبًا بالمستوى الخامس في قسم اللغة الإنجليزيّة في الجامعة المحمديّة درسوا بالمناظرة، وخضعوا

لاختبار قبليّ وبعديّ في مهارات التحدّث (الطلاقة، واللفظ، والمفردات والقواعد). أظهرت نتائج الدراسة أثرًا إيجابيًّا للمناظرة في الأداء البعديّ للطلبة في مهارات التحدّث المستهدفة.

وأجرى ليزو (Laisouw, 2019) في إندونيسيا دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث لدى طلبة قسم اللغة الإنجليزيّة في جامعة "راها تيرنات". تكوّنت عيّنة الدراسة من (30) طالبًا، درسوا بالمناظرة، طُبّق عليهم اختبار قبليّ وبعديّ في مهارة التحدّث. أظهرت نتائج الدراسة فاعليّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث لدى الطلبة في مهارات: (الطلاقة، واللفظ، والتواصل)، فضلاً عن تنمية دوافعهم، وثقتهم بأنفسهم.

وجاءت دراسة خضريّة (Khudriah, 2020) للكشف عن أثر المناظرة في تنمية مهارة التحدّث باللغة الإنجليزيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في إندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم اختبار موقفيّ في التحدّث. تكوّنت عيّنة الدراسة من (50) طالبًا من طلبة الصف الحادي عشر في إحدى المدن الأندونيسيّة، قُسّموا إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتياديّة، ومجموعة تجريبيّة درست بالمناظرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دالّ إحصائيًّا في تنمية مهارة التحدّث يُعزى إلى طريقة التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة.

أمّا دراسة ويدياتي وراتمينينقسه وأغوستيني (Widiawati, Ratminingsih & Agustini, 2020)، فقد هدفت إلى الكشف عن أثر المناظرة في تنمية كفاية التحدّث لدى طلبة الصف الحادي عشر في إحدى المدارس الأندونيسيّة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (70) طالبًا، قُسّموا إلى مجموعتين؛ (36) طالبًا في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتياديّة، و(34) طالبًا في المجموعة التجريبية درسوا بالمناظرة، طُبّق عليهم اختبار موقفيّ في مهارة التحدّث. أظهرت نتائج الدراسة أنّ للمناظرة أثرًا إيجابيًا في تنمية كفاية التحدّث لدى الطلبة.

ومؤخّرًا، أجرى لامباناجول ومازالي (Lumbanagaol & Mazali, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المناظرة في تنمية مهارات التحدّث (طرح الأسئلة، وتقديم الاستجابات والتفسيرات) لدى دارسي اللغة الإنجليزيّة لغة أجنبيّة في إندونيسيا. تكوّنت عيّنة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة اُختيروا قصديًّا من طلبة قسم اللغة الإنجليزيّة في جامعة "بوتنسي أوتاما". ولتحقيق أهداف الدراسة، استخُدم أسلوب البحث الإجرائيّ على مدار ثلاث دورات، جُمعت فيها البيانات باستخدام بطاقة الملاحظة، والملاحظات الميدانيّة. ولمعالجة البيانات المتحصّل عليها، اُستُخدم التحليل الوصفيّ لتفسير مدى تحقّق المؤشّرات في كل دورة، ووصف عمليّة التدريس والتعلّم باستخدام المناظرة في

تنمية مهارات التحدّث لدى الدارسين. أظهرت نتائج الدراسة أنّ للمناظرة أثرًا إيجابيًّا في تنمية مهارات التحدّث المستهدفة (طرح الأسئلة، وتقديم الاستجابات والتفسيرات).

يُلحظ من الدراسات السابقة أنّها هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث والتواصل الشفويّ لدى متعلّمي اللغة العربيّة والإنجليزيّة، وأنّها أُجريت في (ماليزيا، وإندونيسيا، والمملكة العربية السعوديّة). وقد أفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وتأكيد أهميّتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة، إلاّ أنّها انمازت عنها في كشفها عن أثر استراتيجيّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في الأردنّ، وهي الدراسة الأولى في حدود اطلاع الباحثين في هذا الميدان.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لحظ أحد الباحثين ضعفًا في مهارة التحدّث لدى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربيّة من خلال احتكاكه بهم في مسابقات المناظرة التي يشرف عليها في جامعة اليرموك، ومقابلته مجموعة من المدرسين ومشرفي المعاهد في هذا الميدان. وقد لحظ هذا الضعف أيضًا عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، تمثّل في المشاركة الخجولة لبعض الدارسين في محاضراتهم، وقلّة استخدامهم اللغة العربيّة في النشاطات الطلابيّة، وضعف تعاملهم واحتكاكهم مع الطلبة العرب.

وقد قرّرت بعض الكليّات عدم دمج الطلبة الناطقين بغير اللغة العربيّة مع الطلبة العرب في بعض المساقات؛ بهدف تسهيل تعلّمهم، ولكنّ هذا الإجراء في واقع الأمر جعلهم أكثر عزلة؛ ممّا أدّى إلى صعوبة تعلّمهم اللغة العربيّة، وضعفهم بها (مقابلة وإسماعيل، 2016).

وتؤكّد الدراسات الصعوبات التي يواجهها متعلّمو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها في تعلّم مهارة التحدّث، وممارستها؛ فقد أظهرت دراسة أحمد (2011) ضعف الطلبة الآسيويّين في الجامعة الإسلاميّة العالميّة في مهارة التحدّث الذي مردّه ضعف الثقة بالنفس، والشعور بالخجل، والخوف من الوقوع في الخطأ، وقلّة استخدام اللغة العربيّة بشكل يوميّ، والبيئة غير المشجّعة للتحدّث بالعربيّة.

ومع أهميّة مهارة التحدّث لمتعلّمي اللغة الثانية؛ إلاّ أنّها من أكثر المهارات التي يواجهون صعوبة في تعلّمها، واكتسابها، وممارستها؛ فما يتعلّمونه داخل قاعة الدرس لا يمكنهم توظيفه في حوار مع صديق، أو قضاء حاجاتهم المختلفة (عبد الماجد، 2019)؛ لذلك، حاول بعض الباحثين تقديم

استراتيجيّات للتغلّب على ضعف هؤلاء المتعلّمين في مهارة التحدّث، ومن هذه الاستراتيجيّات، استراتيجيّة المناظرة. وبشكل أكثر تحديدًا، حاولت الدراسة الحاليّة الإجابة عن السؤال الآتي: "**هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة في مهارات التحدّث مجتمعة ومنفردة تُعزى إلى استراتيجيّة التدريس (المناظرة، الاعتياديّة)، والجنس، والتفاعل بينهما؟**".

أهميّة الدراسة

تأتي أهميّة الدراسة في كونها من الدراسات النادرة – في حدود اطلاع الباحثين– التي اهتمّت بالكشف عن أثر استراتيجيّة المناظرة في تحسين مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتتّفق مع ما يدعو إليه علماء اللغة والتربية حاليًّا بضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسيّة، وبنائها، وتقديمها باستراتيجيّات تدريسيّة حديثة تُسهم في تحسين التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين في المواقف التعليميّة. ومن شأن هذه الدراسة لفت أنظار القائمين على تأليف مناهج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى استخدام طرائق التدريس الحديثة، ومنها المناظرة. وتُعدّ هذه الدراسة وفقًا لما توصّلت إليه من نتائج مؤشّرًا إيجابيًّا لإجراء دراسات أخرى للكشف عن أثر استراتيجيّة المناظرة في تحسين المهارات اللغويّة الأخرى لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها.

حدود الدراسة ومحدّداتها

اقتصرت الدراسة الحاليّة على دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسيّ الأوّل من العام 2021/2020. وترتبط نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة (الاختبار الموقفيّ لمهارة التحدّث)، وما تحقّق لها من مؤشّرات صدق وثبات، وبإجراءات تطبيق الدراسة إلكترونيًا عبر منصة "Zoom".

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائيّة الآتية:

مهارة التحدّث: عمليّة يجري من خلالها إنتاج الأصوات مصحوبة بتعبيرات الوجه تُسهم في عمليّة التفاعل مع المستمعين، وهي نظام متكامل يجري تعلمه صوتيًّا ودلاليًّا؛ بقصد نقل الأفكار

والمشاعر والأحاسيس من المتحدّث إلى الآخرين (مدكور، 2007). وتُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي حصل عليها دارسو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها على الاختبار الموقفيّ لمهارات التحدّث (الطلاقة، والتواصل، وبناء الجملة، واستخدام المفردات، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة) الذي أُعدّ خصّيصًا لهذا الغرض، ويتّصف بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

استراتيجيّة المناظرة: محاورة في الكلام بين شخصين يختلفان في وجهات النظر، يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله، وإبطال رأي الآخر، مع رغبة كلّ منها في إظهار الحقّ (الشنقيطي، 2005). ويعرّفها الباحثون إجرائيًّا بأنّها: استراتيجيّة تعليميّة لتنمية مهارة التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، تقوم على طرح المعلّم قضيّة جدليّة، وتقسيم المتعلّمين إلى فريقين، فريق يؤيّد القضيّة، وآخر يعارضها، ويحاول كلّ منهما إثبات رأيه بالحجّة والبرهان، ويجري الاستعداد للمناظرة مسبقًا، وتكون وفق أسس محدّدة، ويحدّد الفائز من خلال لجنة تحكيم مختصة.

دارسو اللغة العربيّة الناطقون بغيرها: هم طلبة السنة الرابعة الناطقون بغير اللغة العربيّة الملتحقون بتخصّص اللغة العربيّة وآدابها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسيّ الأوّل من العام 2021/2020.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ بتصميم المجموعتين المتكافئتين: ضابطة وتجريبيّة، واختبار قبليّ وبعديّ؛ لملاءمته أغراض هذه الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثون اختبارًا شفويًّا موقفيًّا يقيس مهارات التحدّث الست المستهدفة (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة). اشتمل الاختبار على خمسة أسئلة تُمثّل عددًا من المواقف التي يعتادها الدارسون في حياتهم اليوميّة، وطُلب إليهم اختيار سؤالين للإجابة عنهما. وأُتّبع في إعداد الاختبار الإجراءات الآتية:

- الاطّلاع على الأدب التربويّ ذي الصلة بمهارة التحدّث بشكل عام، ومهارة التحدّث باللغة الأجنبيّة والثانية بشكل خاص.
- الإفادة من المهارات والمعايير الواردة في الدراسات ذات الصلة (Hughes, 2003؛ مقابلة وإسماعيل، 2016؛ الخزاعلة، 2019)، وعرضها على مجموعة من المحكّمين؛ للتأكّد من مدى ملاءمتها اللغة العربيّة لغة ثانية، وجرى إعادة ترتيب تقديرات معاييرها من الأعلى إلى الأدنى، بالإفادة من معايير المجلس الوطني الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL).
- اختيار المواقف الحياتيّة التي تتناسب وأفراد الدراسة.
- بناء أسئلة الاختبار في ضوء المواقف الحياتيّة التي يعتادها الدارسون، يختارون منها موضوعين يتحدّثون في كلّ منهما مدة خمس دقائق.
- تصميم بطاقة ملاحظة ذات تدريج خماسيّ لمهارات التحدّث ومؤشّراتها السلوكيّة الدالّة عليها، بحيث تكون أقلّ درجة (1)، وأعلى درجة (5)، والدرجة الدنيا للاختبار (6)، والدرجة القصوى (30) درجة.

صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار، عُرض على (13) محكّمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة، والمتخصّصين في المجلس الوطنيّ الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL). وطُلب إليهم إبداء آرائهم في اختبار التحدّث، ومهاراته المستهدفة من حيث: مدى مناسبتها اللغة العربيّة لغة ثانية، ومدى ملاءمة أسئلة الاختبار لمستوى الدارسين، ومدى كفاية المدة الزمنيّة المقترحة، وأيّ ملاحظات أو مقترحات أخرى يرونها مناسبة.

وقد أُخِذ بملاحظات المحكّمين التي تضمّنت تطوير استراتيجية السؤال؛ إذ أصبح جميع الأسئلة يتضّمن مَهمّتين بعد أن كان بعضها يتضّمن مَهمّة واحدة، وتعديل الوقت المخصص للاختبار؛ فقد خُصّص خمس دقائق لكل سؤال من السؤالين اللذين سيتحدّث حولهما الدارس بعد أن كان الوقت المخصص عشر دقائق للسؤالين معًا غير موزّعة بالتساوي عليهما. وفي معايير مهارة التحدّث، حُددّت وظيفة واحدة لكلّ معيار، وحُدّد مفهوم المعايير بدقّة حتّى يتسنّى وضع المؤشّرات المناسبة لها؛ فحُدّد مفهوم الطلاقة بالسلاسة والسرعة المناسبة مع عدم التلكّؤ، والتكرار والتعطّل، وحُدّد مفهوم التواصل بإيصال المعنى كاملًا بما فيه من معلومات وأفكار ومشاعر، وحُدّد مفهوم استخدام

المفردات باستخدام المفردات الغزيرة والدقيقة التي تناسب الموقف التعليميّ، وحُدّد مفهوم بناء الجملة باستخدام الجمل البسيطة والمركبة والمعقّدة، وحُدّد مفهوم الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة بالتحدّث بلكنة أصحاب اللغة الناطقين بها، وحُدّد مفهوم الحركات الجسديّة، باستخدام الحركات الجسديّة المناسبة للموقف التعليميّ، ومن ثم جرى تدريج المعايير من الأعلى إلى الأدنى وفقًا لمعايير المجلس الوطنيّ الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL).

ثبات الاختبار (الملاحظيْن)

للتحقّق من ثبات الاختبار، طُبّق بصورته النهائيّة على عيّنة استطلاعيّة بلغ عددها (20) دارسًا ودارسة من داخل مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، وقُدّرت درجاتهم الفرعية والكلّيّة في ضوء المهارات الفرعيّة والمؤشّرات السلوكيّة الدالّة على مهارة التحدّث، وهي: (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة)؛ إذ لوحظ أداؤهم في الاختبار من أحد الباحثين، وآخر يحمل درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وفقًا لمعايير مهارات التحدّث الفرعيّة وتقديراتها بصورة منفردة، وذلك بعد مشاهدة المواقف والاستماع لها بعناية، وحُسبت معاملات التوافق بينهما، وتراوحت بين (0.702–0.812) للمهارات الست منفردة، و(0.820) للمقياس ككّل، وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتّع بدرجة مقبولة من الثبات لقياس مهارات التحدّث لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها (عودة، 2014).

إعداد دليل المعلّم

لتنفيذ إجراءات الدراسة، أعدّ الباحثون دليلاً للاسترشاد به في تنفيذ إجراءات استراتيجيّة المناظرة في أثناء تطبيق الدراسة، وقد احتوى الدليل على إطارين نظريّ وتطبيقيّ. تضمّن الإطار النظريّ التعريف بالمناظرة من حيث: مفهومها، وأهدافها، وأنواعها، ومبادئها التربوية، وإجراءات التعلّم والتعليم فيها، وأدوار المعلّم والدارسين، والجدولة الزمنية لتنفيذ الاستراتيجيّة في الدراسة في كلّ جلسة. وتضمّن الإطار التطبيقيّ عشر جلسات تدريبيّة، في كلّ جلسة تُعرض قضية للمناظرة وفق الترتيب الآتي: عنوان الجلسة، ومهاراتها المستهدفة، ومدتها، ونوع المناظرة، ونشاط كسر الجمود، وتقديم المعلم، وإجراءات التنفيذ، ودور المعلّم والدارسين، والجوانب المقترحة، والتقويم الختاميّ.

وللتحقّق من صدق الدليل، عُرض على عدد من المحكّمين المتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ طُلب إليهم إبداء ملاحظاتهم إزاءه شكلاً ومضمونًا، وقد أخذ الباحثون بملحوظات الأساتذة المحكّمين التي تضمّنت زيادة عدد الجلسات التدريبيّة لتصبح عشر جلسات، وزيادة الوقت المخصّص لكلّ جلسة، وتحديد أدوار المعلم والدارسين بدقّة، وتعديل بعض الصياغات اللغويّة.

إجراءات التعلّم والتعليم في استراتيجيّة المناظرة

تُنفّذ استراتيجية المناظرة في تعليم التحدّث وفق الإجراءات الآتية (Quinn, 2009):

- يُقسّم المعلّم الطلبة إلى مجموعة من الفرق، يتكوّن كلّ فريق من أربعة أعضاء.
- يختار المعلّم قضيّة (موضوعًا)، ويُخبر جميع الفِرَق بها.
- يُحدّد المعلّم الفِرَق المؤيّدة للقضيّة والفِرَق المعارضة.
- يُدير المعلّم نقاشًا بين جميع الطلبة يطرح من خلاله عددًا من الأسئلة في صُلب القضيّة مدار التناول.
- يُعطي المعلّم للفريقين وقتًا محدّدًا للتحضير، يبدأ من (20) دقيقة، وقد يصل إلى أسبوع أو أكثر حسب مستوى الطلبة.
- يُجهّز المعلّم بمساعدة الطلبة قاعة المناظرة؛ بحيث يجلس الفريقان المتناظران بشكل متقابل، ويُخصّص مكان مناسب للجنة التحكيم.
- تُعقد المناظرة بعد انتهاء فترة التحضير، ويخصّص لكل متناظر وقت معيّن يُحدّد حسب مستوى الطلبة.
- يقوم كل متناظر بمجموعة من المَهمّات: تحيّة الجمهور، والتعريف بنفسه، وموقفه من القضيّة، وتقديم الحجج والبراهين، وتدعيم حججه بالأدلّة، وتفنيد حجج الخصم، وتلخيص مجمل حديثه.
- يترأّس المعلّم لجنة التحكيم، ويُعلن عن الفائز، ويقدّم التغذية الراجعة للمشاركين، ويفتح باب الحوار بعد المناظرة.

إجراءات التعلّم والتعليم وفق الاستراتيجية الاعتياديّة (المناقشة الجماعيّة)

- يختار المعلّم موضوعًا، ويُعلم جميع الطلبة مسبقًا به ليتسنّى لهم التحضير.
- يشرح المعلّم العنوان، ويمهّد له.

- يعرض المعلّم أهم المحاور الخاصة بالموضوع بإثارة بعض الأسئلة.
- يفتح المعلّم المجال للطلبة لمناقشة كل فكرة بشكل مستفيض، ويحرص على مشاركتهم جميعًا.
- يناقش المعلّم أخطاء الطلبة، ويصوّبها.
- يتلقّى المعلّم التغذية الراجعة من الطلبة أنفسهم.

إجراءات تطبيق التجربة

طُبقّت التجربة وفق الإجراءات الآتية:

- إعداد قائمة معايير تقييم مهارة التحدّث لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها بالإفادة من الدراسات السابقة، وعرضها على مجموعة من المحكّمين للتحقق من صدقها.
- الحصول على موافقة جامعة اليرموك لتطبيق الدراسة على دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها.
- اختيار أفراد الدراسة من الدارسين الناطقين بغير اللغة العربيّة الملتحقين ببرنامج بكالوريوس اللغة العربيّة وآدابها في جامعة اليرموك.
- إعداد دليل المعلّم لتنفيذ استراتيجيّة المناظرة لطلبة المجموعة التجريبيّة.
- إعداد الاختبار الموقفيّ لمهارة التحدّث، والتحقّق من صدقه وثباته.
- توزيع أفراد الدراسة إلى المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تحديد المعلّم المسؤول عن تنفيذ استراتيجيّة المناظرة، وهو أحد الباحثين، يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة وآدابها، ومدرّب معتمد على استراتيجيّة المناظرة، وحاصل على شهادة المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة (ACTFL).
- تحديد المدّة الزمنيّة لتطبيق التجربة من 2020/11/15 – 2021/1/10 إلكترونيًّا عبر منصة (Zoom).
- تطبيق الاختبار القبليّ لمهارة التحدّث على أفراد الدراسة، والاحتفاظ بدرجاتهم لمقارنتها مع نتائج التطبيق البعديّ لاحقًا.
- البدء بتنفيذ التجربة بتطبيق الطريقة الاعتياديّة على أفراد المجموعة الضابطة، واستراتيجيّة المناظرة على أفراد المجموعة التجريبيّة.
- تطبيق الاختبار البعديّ لمهارة التحدّث، ومقارنة نتائجه بالتطبيق القبليّ تمهيدًا للمعالجة الإحصائيّة.

- تصحيح اختبار التحدّث وفق معايير التصحيح وإجراءاته، ورصد الدرجات.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة؛ لاستخلاص النتائج، وتقديم أبرز التوصيات.

إجراءات التكافؤ

للتحقّق من تكافؤ مجموعتيّ الدراسة لأدائهما في اختبار التحدّث في المهارات الست مدار التناول، استُخدم اختبار (t–test) لعيّنتين مستقلّتين للمقارنة بين متوسّطيّ أدائهما في الاختبار القبليّ، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): نتائج اختبار (t-test) للتحقّق من تكافؤ مجموعتيّ الدراسة

المتغيّر التابع	المجموعة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الإحصائيّ (t)	درجات الحريّة	الدلالة الإحصائيّة
الطلاقة	الضابطة	2.950	.605	1.840	38	.074
	التجريبيّة	2.600	.598			
التواصل	الضابطة	2.825	.467	.620	38	.539
	التجريبيّة	2.725	.550			
استخدام المفردات	الضابطة	2.750	.380	.852	38	.400
	التجريبيّة	2.625	.535			
بناء الجملة	الضابطة	2.600	.447	.405	38	.688
	التجريبيّة	2.525	.697			
الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	الضابطة	2.675	.438	1.941	38	.060
	التجريبيّة	2.375	.535			
استخدام الحركات الجسديّة	الضابطة	2.650	.401	1.533	38	.134
	التجريبية	2.425	.520			
الكليّ	الضابطة	16.450	2.051	1.639	38	.109
	التجريبيّة	15.275	2.463			

يُلحظ من الجدول (1) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسّطيّ أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الاختبار القبليّ لمهارات التحدّث الست، وهذا يشير إلى تكافؤ مجموعتيّ الدراسة في مهارات التحدّث الست مجتمعة ومنفردة.

متغيّرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية: المتغيّر المستقلّ (1) استراتيجيّة التدريس، ولها مستويان: استراتيجيّة المناظرة، والاستراتيجيّة الاعتياديّة، (2) الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى. والمتغيّر التابع: أداء أفراد الدراسة على الاختبار الموقفيّ لمهارات التحدّث مجتمعة ومنفردة.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار التحدّث، واستُخدم تحليل التباين المصاحب متعدّد المتغيّرات (Two-way MANCOVA)، وتحليل التباين الثنائيّ المصاحب (Two-way ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة التحدّث تُعزى إلى استراتيجيّة التدريس (المناظرة، الاعتياديّة)، والجنس، والتفاعل بينهما؟ جرى الإجابة عن هذا السؤال كالآتي:

أولاً: حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في مهارات التحدّث مجتمعة وفقًا لمتغيّريّ استراتيجيّة التدريس والجنس، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في مهارات التحدّث مجتمعة وفقًا لمتغيّريّ استراتيجيّة التدريس والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الضابطة	ذكور	9	15.500	1.953	17.722	1.922
	إناث	11	17.227	1.862	19.318	1.901
	الكليّ	20	16.450	2.051	18.600	2.030
التجريبيّة	ذكور	9	16.000	2.179	26.389	1.364
	إناث	11	14.682	2.620	26.091	.995
	الكليّ	20	15.275	2.463	26.225	1.153
الكليّ	ذكور	18	15.750	2.024	22.056	4.743
	إناث	22	15.955	2.572	22.705	3.769
	الكليّ	40	15.863	2.315	22.413	4.191

يُلحظ من الجدول (2) وجود فرق ظاهريّ بين متوسّطيّ أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث مجتمعة، وبين متوسّطيّ أداء الذكور والإناث. ولاختبار الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة في أداء أفراد الدراسة البعديّ في مهارات التحدّث مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبليّ وفقًا لاستراتيجيّة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، أُستُخدم تحليل التباين الثنائيّ المصاحب (Two-way ANCOVA)، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائيّ المصاحب لاختبار الدلالة للفروق الظاهريّة في أداء أفراد الدراسة البعديّ في مهارات التحدّث مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبليّ وفقًا لاستراتيجيّة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	وسط المربّعات	الإحصائيّ **F**	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الأداء القبليّ	12.194	1	12.194	5.451	.025	.135
استراتيجيّة التدريس	596.413	1	596.413	266.610	.000	.884
الجنس	3.491	1	3.491	1.560	.220	.043
الاستراتيجيّة * الجنس	2.559	1	2.559	1.144	.292	.032
الخطأ	78.296	35	2.237	5.451	.025	.135
الكليّ المعدل	684.944	39				

يُلحظ من الجدول (3) وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسّطيّ أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث مجتمعة، يُعزى إلى استراتيجيّة التدريس، وعدم وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسّطيّ أداء المجموعتين الضابطة والتجريبيّة يُعزى إلى متغيّر الجنس، وإلى التفاعل بين متغيّريّ استراتيجيّة التدريس والجنس. وللمقارنة بين متوسّطيّ أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث مجتمعة، حُسب المتوسّطان الحسابيّان المعدّلان، والانحرافان المعياريّان، والخطآن المعياريّان وفقًا لاستراتيجيّة التدريس قبل ضبط الفروق القبليّة وبعده، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسّطان الحسابيّان والانحرافان المعياريّان والخطآن المعياريّان للمجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث مجتمعة قبل ضبط الفروق القبليّة وبعده

المتغيّر	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
مهارات التحدّث مجتمعة	الضابطة	18.600	2.030	18.387	.341
	التجريبيّة	26.225	1.153	26.379	.341

يُلحظ من جدول (4) وجود فرق بين أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبيّة. ووفقًا لنتائج تحليل التباين الثنائيّ المصاحب في الجدول (3)، فإنّ لاستراتيجيّة المناظرة أثرًا دالاً إحصائيًّا في تحسين أداء المجموعة التجريبيّة يُفسّر ما نسبته (88.4%) من تباين الأداء في مهارات التحدّث مجتمعة.

ثانيًا: حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ في مهارات التحدّث منفردة وفقًا لمتغيّريّ استراتيجيّة التدريس والجنس، والجدول (5) يبيّن ذلك.

الجدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ في مهارات التحدّث منفردة وفقًا لمتغيّريّ استراتيجيّة التدريس والجنس

المتغيّر	المجموعة	العدد	الاختبار القبليّ		الاختبار البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الطلاقة	الضابطة	20	2.950	.605	3.275	.550
	التجريبيّة	20	2.600	.598	4.425	.335
	ذكور	18	2.583	.575	3.833	.786
	إناث	22	2.932	.623	3.864	.710
التواصل	الضابطة	20	2.825	.467	3.075	.613
	التجريبيّة	20	2.725	.550	4.300	.410
	ذكور	18	2.778	.548	3.639	.904
	إناث	22	2.773	.481	3.727	.736
استخدام المفردات	الضابطة	20	2.750	.380	3.175	.520
	التجريبيّة	20	2.625	.535	4.400	.348
	ذكور	18	2.722	.352	3.639	.837
	إناث	22	2.659	.543	3.909	.684
بناء الجملة	الضابطة	20	2.600	.447	3.050	.484
	التجريبيّة	20	2.525	.697	4.450	.426
	ذكور	18	2.639	.614	3.611	.850
	إناث	22	2.500	.556	3.864	.834
الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	الضابطة	20	2.675	.436	3.025	.255
	التجريبيّة	20	2.375	.535	4.375	.393
	ذكور	18	2.556	.416	3.667	.874
	إناث	22	2.500	.577	3.727	.668
استخدام الحركات الجسديّة	الضابطة	20	2.650	.401	3.000	.280
	التجريبيّة	20	2.425	.520	4.275	.360
	ذكور	18	2.472	.436	3.667	.874
	إناث	22	2.591	.503	3.614	.596
الكليّ	الضابطة	20	2.950	.605	3.275	.550
	التجريبيّة	20	2.600	.598	4.425	.335
	ذكور	18	2.583	.575	3.833	.786
	إناث	22	2.932	.623	3.864	.710

يُلحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الأداء القبليّ والبعديّ في مهارات التحدّث الست منفردة (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة)، ووجود فرق ظاهريّ بين متوسطيّ أداء الذكور والإناث. ولاختبار الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعديّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ في مهارات التحدّث منفردة، وفقًا لاستراتيجيّة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، أُستُخدم تحليل التباين الثنائيّ متعدّد المتغيّرات، باستخدام اختبار ويلكس لامبدا، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار ويلكس لامبدا لأثر استراتيجيّة التدريس والجنس والتفاعل بينهما في مهارات التحدّث مجتمعة

المتغيّر	القيمة	قيمة F	درجة الحريّة	درجة حريّة الخطأ	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
استراتيجيّة التدريس	0.083	46.188	6	25	0.00	0.917
الجنس	0.833	0.836	6	25	0.554	0.167
استراتيجيّة التدريس* الجنس	0.831	0.846	6	25	0.547	0.169

يُلحظ من الجدول (6) وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس على مهارات التحدّث (مجتمعة)، وعدم وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّر الجنس، والتفاعل بين استراتيجيّة التدريس والجنس. ولاختبار الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة في أداء أفراد الدراسة البعديّ في مهارات التحدّث منفردة بعد ضبط أثر الأداء القبليّ، وفقًا لاستراتيجيّة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، تحليل التباين الثنائيّ المصاحب (Tests of between-subjects effects) ، والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائيّ المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة في أداء أفراد الدراسة البعديّ في مهارات التحدّث بعد ضبط أثر الأداء القبليّ وفقا لاستراتيجيّة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

التباين	مهارات التحدّث	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة ف	مربع إيتا
الطلاقة – قبليّ	الطلاقة	.002	1	.002	.007	.000
	التواصل	.006	1	.006	.023	.001
	استخدام المفردات	.051	1	.051	.301	.010
	بناء الجملة	.105	1	.105	.475	.016
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.277	1	.277	2.671	.082
	استخدام الحركات الجسديّة	.068	1	.068	.649	.021
التواصل– قبليّ	الطلاقة	.107	1	.107	.456	.015
	التواصل	.147	1	.147	.558	.018
	استخدام المفردات	.003	1	.003	.016	.001
	بناء الجملة	.035	1	.035	.159	.005
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.147	1	.147	1.420	.045
	استخدام الحركات الجسديّة	.069	1	.069	.651	.021
استخدام المفردات– قبليّ	الطلاقة	.306	1	.306	1.308	.042
	التواصل	.354	1	.354	1.339	.043
	استخدام المفردات	.232	1	.232	1.363	.043
	بناء الجملة	.138	1	.138	.626	.020
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.033	1	.033	.316	.010
	استخدام الحركات الجسديّة	.002	1	.002	.023	.001
بناء الجملة– قبليّ	الطلاقة	.042	1	.042	.178	.006
	التواصل	.001	1	.001	.003	.000
	استخدام المفردات	.048	1	.048	.282	.009
	بناء الجملة	.007	1	.007	.032	.001
	الابتعاد عن اللكنة	.060	1	.060	.577	.019

	الأجنبيّة					
	استخدام الحركات الجسديّة	.003	1	.003	.030	.001
الابتعاد عن اللكنة الأجنبية– قبليّ	الطلاقة	.060	1	.060	.259	.009
	التواصل	.024	1	.024	.090	.003
	استخدام المفردات	.040	1	.040	.233	.008
	بناء الجملة	.029	1	.029	.130	.004
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.070	1	.070	.679	.022
	استخدام الحركات الجسديّة	.107	1	.107	1.017	.033
استخدام الحركات الجسديّة– قبليّ	الطلاقة	.002	1	.002	.009	.000
	التواصل	.078	1	.078	.296	.010
	استخدام المفردات	.319	1	.319	1.872	.059
	بناء الجملة	.055	1	.055	.249	.008
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.016	1	.016	.154	.005
	استخدام الحركات الجسديّة	.024	1	.024	.228	.008
الاستراتيجيّة	الطلاقة	10.527	1	10.527	44.999	.600
	التواصل	13.336	1	13.336	50.483	.627
	استخدام المفردات	12.491	1	12.491	73.414	.710
	بناء الجملة	16.673	1	16.673	75.588	.716
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	15.043	1	15.043	145.078	.829
	استخدام الحركات الجسديّة	14.797	1	14.797	140.199	.824
الجنس	الطلاقة	.004	1	.004	.019	.001
	التواصل	.046	1	.046	.173	.006
	استخدام المفردات	.669	1	.669	3.933	.116
	بناء الجملة	.457	1	.457	2.070	.065
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.001	1	.001	.014	.000

	استخدام الحركات الجسديّة	.054	1	.054	.514	.017
الجنس * الاستراتيجيّة	الطلاقة	.035	1	.035	.151	.005
	التواصل	.197	1	.197	.745	.024
	استخدام المفردات	.086	1	.086	.508	.017
	بناء الجملة	.007	1	.007	.032	.001
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	.349	1	.349	3.369	.101
	استخدام الحركات الجسديّة	.330	1	.330	3.125	.094
الخطأ	الطلاقة	7.018	30	.234		
	التواصل	7.925	30	.264		
	استخدام المفردات	5.104	30	.170		
	بناء الجملة	6.617	30	.221		
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	3.111	30	.104		
	استخدام الحركات الجسديّة	3.166	30	.106		
المجموع المعدّل	الطلاقة	21.100	39			
	التواصل	25.344	39			
	استخدام المفردات	22.444	39			
	بناء الجملة	27.500	39			
	الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	22.400	39			
	استخدام الحركات الجسديّة	20.494	39			

يُلحظ من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسّطات أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث منفردة (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة)، تُعزى إلى استراتيجية التدريس، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث منفردة (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة،

واستخدام الحركات الجسديّة)، تُعزى إلى متغيّر الجنس، والتفاعل بين استراتيجيّة التدريس والجنس. وللمقارنة بين متوسّطيّ أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبليّة في مهارات التحدّث الست منفردة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة، والانحرافات المعياريّة، والأخطاء المعياريّة لأداء مجموعتيّ الدراسة في مهارات التحدّث الست منفردة، وفقًا لاستراتيجيّة التدريس قبل ضبط الفروق القبليّة وبعده، والجدول (8) يُبيّن ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأخطاء المعياريّة للمجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث الست قبل ضبط الفروق القبليّة وبعده

المتغيّر	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
الطلاقة	الضابطة	3.275	.545	3.270	.105
	التجريبيّة	4.425	.335	4.427	.105
التواصل	الضابطة	3.075	.613	3.058	.116
	التجريبيّة	4.300	.410	4.308	.116
استخدام المفردات	الضابطة	3.175	.520	3.154	.095
	التجريبيّة	4.400	.348	4.394	.095
بناء الجمل	الضابطة	3.050	.484	3.035	.101
	التجريبيّة	4.450	.426	4.439	.101
الابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة	الضابطة	3.025	.255	3.013	.073
	التجريبيّة	4.375	.393	4.381	.073
استخدام الحركات الجسديّة	الضابطة	3.000	.281	2.990	.071
	التجريبيّة	4.275	.380	4.290	.071

يُلحظ من الجدول (8) وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدّث الست لصالح المجموعة التجريبيّة. وبناءً على نتائج تحليل التباين الثنائيّ المصاحب متعدّد المتغيرات، فإنّ لاستراتيجيّة المناظرة أثرًا دالاً إحصائيًّا في تحسين أداء المجموعة التجريبيّة في مهارات التحدّث الست (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة).

ولإيجاد فاعلية استراتيجية التدريس في مهارات التحدّث الست، حُسب حجم الأثر باستخدام الإحصائيّ مربّع إيتا، ويبيّن الجدول (7) أنّ قيم مربّع إيتا لمهارات: (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة)، كانت: (0.60، 0.627، 0.710، 0.716، 0.829، 0.824)، على التوالي، وهذا يعني أنّ متغيّر استراتيجيّة التدريس يُفسّر ما نسبته (60%، 62.7%، 71%، 71.6%، 82.9%، 82.4%) من التباين في أداء المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات: (الطلاقة، والتواصل، واستخدام المفردات، وبناء الجملة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة، واستخدام الحركات الجسديّة) على التوالي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المناظرة بطبيعتها تُعطي المتحدّث وقتًا للحديث أكثر من الوقت المخصّص للمعلّم، ويتركّز دور المعلّم فيها على الإرشاد والتوجيه؛ بحيث يأخذ المتحدّث فيها وقته الكافي للحديث دون مقاطعة؛ فتتوزّع أدوار المتحدّثين بشكل منظم وبدقة عالية، دون تصحيح المعلّم أخطاءهم إلا بعد انتهائهم من الحديث، وهذه الطبيعة تتوافق مع أسس تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

ويرى الباحثون أنّ استراتيجيّة المناظرة تُمثّل شكلاً من أشكال التعليم غير المألوف؛ إذ تُقدّم الموضوعات بطريقة حواريّة تنافسيّة تدفع المشاركين للتفاعل معها، وبذل الجهد الكبير لإثبات ذواتهم فيها، فضلاً عن أنّها توفّر بيئة وأجواء حماسيّة غير تقليديّة من خلال وجود الجمهور، ولجان التحكيم، وطريقة جلوس المتناظرين، والبروتوكول التناظريّ، ومعدّات المناظرة من جرس، ومؤقّت، وغيرهما.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى النشاطات التعليميّة التي رافقت تنفيذ الاستراتيجيّة، وهي جزء من استراتيجيّة المناظرة المعتمدة في هذه الدراسة؛ إذ قُسّم المشاركون إلى خمس مجموعات، في كل مجموعة أربعة متناظرين، جرى متابعتهم بوساطة مدّرب مختص في مجال المناظرة. وحتّى يتسنّى للدارسين فرصة الاحتكاك المباشر بأهل اللغة الأصليّين لأطول وقت ممكن، حرص الباحثون على أن يكون جميع الميسّرين من الناطقين باللغة العربيّة، وأن تكون النقاشات جميعها باللغة العربيّة الفصحى. ومن أبرز النشاطات التي أثارت حماس الدارسين، وعززّت ثقتهم بأنفسهم تلك المنافسات التي أُقيمت بينهم وبين فرق عربيّة من جامعة النيلين في السودان، وجامعة اليرموك التي جرى عرض بعضها على وسائل التواصل الاجتماعيّ.

وما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه فارس وعوض الله (2013) في أنّ للمناظرة دورًا مهمًّا في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ فالهدف من تدريس فنون المناظرة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين

بغيرها هو تزويد المتدرب بحصيلة لغويّة وثقافيّة مبدئيّة، تمكّنه من امتلاك مهارات التواصل الأساسيّة في اللغة العربيّة، مثل: مهارات التحدّث العامّة والرسمية، والحوار والنقاش، والتفكير الجدليّ، والقراءة الفاعلة، والاستماع المثمرمع التركيز على أساليب التخاطب والإقناع المنطقيّ. أمّا تحسّن أداء الدارسين في مهارة الطلاقة، فقد يُعزى إلى طبيعة المناظرة التي تتطلّب السرعة والإتقان؛ فللمتناظر وقت محدّد لا بدّ أن ينهي فيه أفكاره جميعها بدرجة عالية من الإتقان، وكذلك فإن التلكّؤ، والتكرار، والتعطّل، وعدم ترابط الأفكار تقلّل من فرص المتناظر بالفوز، وهذا ما يدفعه لبذل قصارى جهده للتحدّث بطلاقة.

وقد يُعزى تحسّن مهارة التواصل لدى الدارسين أيضًا إلى طبيعة المناظرة التي تتطلّب قدرة عالية في إيصال المعنى بشكل كامل بما فيه من مشاعر وأفكار وتفاصيل ضرورية دون تشويش، فعُرْف المناظرة يفرض على المتناظر اعتبار الجمهور ولجنة التحكيم أطفالاً في عمر الخامسة؛ ليتسنّى له تبسيط المعنى، وإدماج المستمع بفحوى الحديث، ليستوعب المعنى كاملاً.

وقد يُعزى تحسّن مهارتيّ استخدام المفردات، وبناء الجملة لدى الدارسين إلى حاجتهم لاستخدام مفردات وبناء جمل للتعبير عن المواقف اللغويّة المتعدّدة التي يخضعون لها؛ فالمتناظر يحرص على إفهام موقفه للجمهور، ولجنة التحكيم، وحتى للفريق الخصم بأفضل صورة؛ ممّا يدفعه إلى وضع المفردة والجملة في السياق المناسب.

وربّما يُعزى تحسّن مهارة اللكنة العربيّة، والابتعاد عن اللكنة الأجنبيّة لدى الدارسين إلى احتكاكهم بالناطقين باللغة العربية، سواء أكانوا ميسّرين للبرنامج، أم متناظرين خصومًا؛ ففي أثناء التطبيق عُقدت مجموعة من المناظرات بين المشاركين وبين طلبة عرب من جامعات أخرى.

وقد يُعزى تحسّن مهارة استخدام الحركات الجسديّة لدى الدارسين إلى طبيعة الأنموذج الآسيويّ في المناظرات المعتمد في هذه الدراسة الذي يوليها أهميّة كبيرة، ويعطيها (30%) من الدرجة، فضلاً عن أجواء الحماسة والتحدّي التي تدفع المتناظر لتعزيز أدائه بالحركات الجسديّة، ونبرة الصوت، وغيرهما من المهارات المكمّلة.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الراسخ، 2012؛ الشدوخي، Iman, 2017; Fuad, 2015 2018; Werdiningsih, 2018; Laisouw, 2019; Kudriah, 2020; Widiawati et al., 2020; Lubanagol & Mazali, 2020) التي أشار جميعها إلى فاعليّة استراتيجيّة المناظرة في تنمية مهارة التحدّث والتواصل الشفويّ باللغة العربيّة والإنجليزيّة لدى أفرادها.

وقد يُعزى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات التحدّث مجتمعة ومنفردة لدى دارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وفقًا لمتغيّر الجنس، والتفاعل بين الجنس، واستراتيجيّة التدريس إلى التكافؤ بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبيّة والضابطة، ووجود قدرات متجانسة ومتقاربة لديهما، وأنّهما يعيشان في بيئة ثقافيّة واجتماعيّة واقتصاديّة مشابهة، وأنّ الأجواء التعليميّة التي جرى في أثنائها تطبيق إجراءات استراتيجيّة المناظرة لدى أفراد المجموعة التجريبيّة لدى الجنسين كانت متقاربة، وأنّ كليهما أفاد من التدريب، وتفاعل معه، وتعلّم في ظروف متشابهة، زيادة على رغبة الدارسين في تعلّم شكل جديد من أشكال التعليم، وهذا يؤدّي إلى زيادة التجانس والتآلف والثبات النسبيّ في سلوكهم وقدراتهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتية:

1. استخدام استراتيجيّة المناظرة في تدريس مهارة التحدّث لدارسي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها، وتدريب المدرسين على استخدامها في تدريس مهارة التحدّث.
2. توجيه القائمين على تأليف كتب اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى ضرورة تضمين استراتيجيّة المناظرة فيها.
3. توجيه مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمشاركة في مسابقات المناظرة المختلفة، وإقامة مسابقات داخليّة خاصة في كلّ مركز.
4. إجراء دراسات أخرى مستقبليّة على عيّنات أخرى وتشتمل على متغّيرات أخرى لم تستخدم في الدراسة الحاليّة.

المراجع العربية:

أحمد، إسماعيل. (2011). اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التعلم والتكلم. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي حول اللغات بتنظيم من مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية المنعقد في ماليزيا في الفترة من 22–24 نيسان، 2011.

إيليغا، داود والبسومي، حسين. (2014). المحادثة في اللغة العربية: طرق تعليمها وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب. مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة، 10، 518–559.

الخزاعلة، سامي. (2019). أثر المدونة الصوتية في تحسين أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارتي الاستماع والتحدّث. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الراسخ، فخر. (2012). تطوير أسلوب المناظرة بالمدخل الفعّال في تعليم مهارة الكلام (بالتطبيق على المدرسة الثانوية الإسلامية بمعهد الإصلاح). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

رشيد، بلحبيب. (2011). مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي حول اللغات بتنظيم من مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية المنعقد في ماليزيا في الفترة من 22–24 نيسان، 2011.

سلامي، عبد اللطيف. (2014). المدخل إلى فن المناظرة. قطر: مكتبة 436.

الشدوخي، دلال. (2015). فاعلية المناظرة في تنمية مهارات التحدّث حول بعض القضايا المجتمعية لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الشنقيطي، محمد. (2005). آداب البحث والمناظرة. دمشق: دار القلم.

طعيمة، رشدي. (2009). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي ومدكور، علي وهريدي، إيمان. (2010). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الماجد، هلا. (2019). معوّقات تعلم اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع للناطقين بغيرها في إمارة دبي. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الثامن للغة العربية المنعقد في الإمارات العربية المتحدة في الفترة من 11–13 نيسان، 2019.

عبد الله، عمر. (2008). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

علي، محمود وعلي، محمد. (2011). دور نشاط المناظرة باللغة العربية في تنمية مهارات اللغة العربية. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي حول اللغات بتنظيم من مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية المنعقد في ماليزيا في الفترة من 22-24 نيسان، 2011.

عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

فارس، إبراهيم، وعوض الله، صالح. (2013). استخدام فن المناظرة في تعليم اللغات الثانية: المناظرة باللغة العربية نموذجا. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع بتنظيم من مركز مناظرات قطر في الفترة من 11-13 كانون الثاني، 2013.

مدكور،علي وهريدي، إيمان. (2006). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

مقابلة، نصر وإسماعيل، محمد. (2016). أثر برنامج انغماسي لغوي في تحسين مهارة التحدّث باللغة العربية لدى الطلاب الماليزيين في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 31 (1)، 280-324.

المهتدي، رهام وأبو عمر، ريما، والحسنات، حسن. (2017). درجة امتلاك طلبة الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 3 (1)، 97-108.

الناقة، محمود، وطعيمة، رشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أسيسكو)، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

النوافعة، سليمان ومحاسيس، سامي والبداية، علا والشواهين، "محمد لؤي" وحداد، مها والمطيري، أحمد. (2019). الدليل التدريبي لمبادرة المناظرات المدرسية. عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المراجع الأجنبية:

Albardiaz, R., Stokell, R., & Gavriel, J. (2014). Teaching exchange. Education for Primary Care, 25 (3), 164–170.

Caliskan, N., & Yesil, R. (2005). Body language in education process, Gazi University. Kirsehir Education Faculty Journal, 6 (1), 199–207.

De Jong, H., Steinel, P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, H. (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. Applied Psycholinguistics, 34 (5), 893–916.

Fuad, K. (2018). Using debate in teaching speaking to second year student of PBI UIN AR-Raniry banda Aceh. Master thesis (Raniry state Islamic University).

Gorsuch, G. (2011). Improving speaking fluency for international teaching assistants by increasing input. The Electronic Journal for English as A Second Language, 14 (4), 1-25.

Hughes, A. (2003). Testing for language teacher. 2ed Cambridge: Cambridge University Press.

Iman, J. (2017). Debate instruction in EFL classroom: Impacts on the critical thinking and speaking skill. International Journal of Instruction, 10 (4), 87-108.

Khudriah, K. (2020). The effect of debate strategy towards students speaking ability at the eleventh-grade students of Ma Al Urwatul Wutsqo Jombang. Ilmuna, 2 (2), 121-133.

Kuśnierek. A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. World Scientific News, 7, 73-111.

Laisouw, F. (2019). The effect of debate technique to students' speaking ability. LANGUA: Journal of Linguistics, Literature and Language Education, 2 (1), 15-22.

Lumbangaol, R., & Mazali, M. (2020). Improving students' speaking ability through debate technique. Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics, 7 (2), 163- 172.

Mulyani, I. (2018). Meningkatkan Kemampuan Berbicara dengan Metode Debat dalam Proses Pembelajaran Bahasa Inggris pada Peserta Didik Kelas VII C SMPN 4 Cianjur.

Jurnal JOEPALLT Journal of English Pedagogy, Linguistics, Literature, and Teaching, 6 (1), 1- 10.

Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Quinn, S. (2009). Debating in the world schools Style: A guide. International Debate Education Association (IDEA) New York – Amsterdam- Brussels.

Wardhaugh, R. (1993). An introduction to sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell.

Werdiningsih, I. (2018). The use of debate method to improve students' speaking skill. Journal of English Teaching, Literature and Applied Linguistics, 2 (2), 13-18.

Widiawati, P., Ratminingsih, N., & Agustini, D. (2020). The effect of debate technique towards eleventh grade students' speaking competency. Journal of Educational Research and Evaluation, 4 (3), 242-246.