جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم

The Role of Project-Based Learning in Teaching Conversational Skill for Non-native Arabic Speakers from the Teachers' Perspectives

إعداد

رانية "محمد سمير" النتشة

إشراف

د. عثمان منصور

قدّمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصّص المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كليّة الآداب والعلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2023

تفويض

أنا **رانية "محمد سمير" يوسف النتشة**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًّا وإلكترونيًّا للمكتبات، والمنظمّات، أو الهيئات والمؤسّسات المعنيّة بالأبحاث والدراسات العلميّة عند طلبها.

الاسم: رانية "محمد سمير" يوسف النتشة

التّاريخ: 2023\01\07

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم.

للباحثة: رانية "محمد سمير" النتشة

وأُجيزت بتاريخ: 2023\01\07

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. عثمان ناصر منصور	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. إلهام علي الشلبي	عضوًا داخليًا الجامعة ورئيسا	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. محمد عبد الوهاب حمزة	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د إبراهيم أحمد الشرع	عضوًا خارجيًا	الجامعة الأردنية	

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، والحمد لله الذي وفقني لإتمام رسالتي الماجستير.

أتقدّم بالشكر الجزيل لمشرفي **الدكتور عثمان منصور**، الذي أشرف على إنجاز رسالتي وكان له الدور الأكبر في التوجيه والإرشاد وتقديم النصح خطوة بخطوة، شكراً جزيلًا على كل الوقت والجهد الذي بذله معي لإنجاز هذا الرسالة، ولما قدمه لي من توجيهات وملاحظات قيّمة كان لها كبير الأثر في إنجاز رسالتي بهذه الصورة.

كما أتقدّم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة وهم: الأستاذذة الدكتورة **إلهام الشلبي**، والأستاذ الدكتور **محمد حمزة**، والأستاذ الدكتور **إبراهيم الشرع**، على جهدهم ووقتهم في قراءة رسالتي وتقديم الملاحظات والتوجيهات والآراء التي أسهمت في إثرائها وتقويم ما جاء فيها، فشكرًا جزيلًا لهم وبارك الله في جهودهم.

وأتقدّم بجزيل الشكر لمدرستي الغالية **مدرسة كينغز أكاديمي** والتي كانت داعمة لي خلال هذه المسيرة العلمية، وأخص بالذكر **مكتبة كينغز أكاديمي مكتبة آل مكتوم** وجميع العاملين فيها لما قدموه من جهد من خلال تزويدي بالمصادر والمراجع اللازمة.

شكرًا لكم جميعًا، وبارك الله في جهودكم، وأسأل الله العظيم أن يتقبل منا هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، والصلاة والسلام على نبينا أشرف المرسلين.

الإهداء

إلى من كان مصدر عز وفخر لي في هذه الحياة .. **والدي العزيز** حفظه الله ورعاه

إلى **أمّي الغالية** .. التي كانت مصدر الإلهام والكفاح أطال الله في عمرها

إلى **زوجي الحبيب ورفيق دربي** ..الذي تعجز الكلمات عن شكره فقد كان دومًا وما زال سندًا لي وداعمًا في كل أوقات دراستي

إلى ابني الغالي **عمر** وابنتي الغالية **ريم**

إلى **إخوتي وأخواتي** .. من كانوا دائما سندي وقوتي متفانين في دعمهم وعطائهم اللامتناهي

وأخص بالذكر المرشد والملهم والداعم لي دائمًا وأبدًا **الدكتور العزيز أحمد صنوبر** الذي لم يبخل أبدا في تقديم المشورة والنصح والإرشاد

وإلى كلّ أحبائي وأصدقائي وزملائي وأفراد عائلتي ومن لهم فضل علي

إليكم جميعًا أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الأشكال..... ي
قائمة الملحقات.....ك
الملخّص باللغة العربية .....ل
الملخص باللغة الإنجليزية ..... م
الفصل الأوّل :خلفيّة الدراسة وأهميّتها.....1
المقدّمة 1
مشكلة الدراسة 5
أهداف الدراسة وأسئلتها 7
أهميّة الدراسة 7
حدود الدراسة 8
محدّدات الدراسة 9
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....9
الفصل الثاني :الأدب النظري والدراسات السابقة..... 12
أوّلاً: الأدب النظري..... 12
الدراسات السابقة ذات الصلة 28
التعقيب على الدراسات السابقة..... 31
الفصل الثالث :الطريقة والإجراءات 34
منهج الدراسة 34
مجتمع الدراسة 34

عيّنة الدراسة 34
أداة الدراسة 35
صدق أداة الدراسة 36
ثبات أداة الدراسة 38
متغيرات الدراسة 39
المعالجة الإحصائية 40
إجراءات الدراسة 40
الفصل الرابع :نتائج الدراسة 42
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 42
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 50
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 56
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول 56
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 62
التوصيات 65
المقترحات 66
قائمة المراجع 67
أولاً: القرآن الكريم 67
ثانياً: المراجع العربية 67
ثالثاً: المراجع الأجنبية 73
قائمة الملحقات 76

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة	35
2-3	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال وبين الفقرات والدرجة الكلية	37
3-3	معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكليّة	38
4-3	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة	39
5-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازليًا	42
6-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الطّلاقة اللغوية مرتبة تنازليًا	43
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال توظيف المفردات والقواعد مرتبة تنازليًا	45
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الأفكار والمضمون مرتبة تنازليًا	46
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال المهارات والثقافية والاجتماعية مرتبة تنازليًا	47
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال مهار التواصل غير اللفظي مرتبة تنازليًا	48
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقا ولمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)	50
12-4	تحليل التباين الثلاثي (*Three Way ANOVA*) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)	51
13-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	52

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
	من وجهة نظر معلميهم على مجالات الاستبانة وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)	
4-14	تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقًا لمتغيرات الدراسة	53

قائمة الأشكال

رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
1	تكامل مهارات اللغة الأربع	15
2	خطوات تنفيذ المشروع بالترتيب	28

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة محكي أداة الدراسة	76
2	الاستبانة بصورتها النهائية	77

دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم

إعداد: رانية "محمد سمير" النتشة

إشراف: الدكتور عثمان ناصر منصور

الملخّص

هدفت الدراسة التعرّف إلى دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (148) معلّمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في محافظة العاصمة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (34) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلّم القائم على المشاريع ينمي مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وبدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام التعلم القائم على المشاريع في صفوف اللغة العربية .

الكلمات المفتاحية: مهارة المحادثة، التعلم القائم على المشاريع، متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها.

The Role of Project-Based Learning in teaching conversational Skill for non-native Arabic Speakers from the Teachers' Perspectives

Prepared by: Rania M. Sameer Yousef Al-Natsheh

Supervised by: Prof. Othman Mansour

Abstract

This study aims to investigate the role of Project Based Learning (PBL) in teaching Arabic as a second language from teachers' perspective which promote the speaking skills for non-native Arabic speakers. The study used the survey descriptive approach. The data of this study was collected quantitatively using questionnaire consisted of (34) paraghraphs that constructed by the researcher. The Questionnaire consisted of five major fields: Accuracy, the use of vocabulary and grammar, the content and the thoughts, social skills, and non-verbal skills. The sample of the stsudy consisted of (148) male and female teachers for non-native Arabic speakers in the vity of Amman. The result of the study is that the project-based learning improves conversational skills in teaching Arabic as a second language from their teacher's perspectives and . Finally, the study recommends that the teachers use of PBL in teaching Arabic for non-native speakers.

Keywords: Speaking Skills, Project-Based Learning and non-Native Speakers

الفصل الأوّل
خلفيّة الدراسة وأهميّتها

المقدّمة

شهدت السنوات الماضية اهتمامًا كبيرًا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نتيجة الإقبال المتزايد على تعليمها وتعلّمها، إذ احتلّت اللغة العربية مكانة رفيعة بين اللغات في العالم، وبرز هذا الانتشار في الدول العربية والأجنبية على حدّ سواء، وانتشرت العديد من المعاهد والمؤسسات التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وازداد الاهتمام بالبحث في طرائق وأساليب حديثة تركز على متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وميولهم وحاجاتهم، وتواكب التطور التكنولوجي الهائل في القرن الواحد والعشرين.

وبرز الاهتمام بتعليم مهارات اللغة العربية الأربع وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، فضلًا عن الجانب الثقافي والذي يعدّ جزءًا مهمًّا من تعلّم أي لغة، ولكن الأصل في تعلّم اللغة العربية هو مهارة المحادثة، أو ما يسميها البعض مهارة الكلام أو مهارة التحدّث، فهناك العديد من متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يتقنون قواعدها وقراءتها وكتابتها، ولكنهم لا يستطيعون الخوض في حوارات يومية بسيطة، لذلك وجب التركيز على مهارة المحادثة، كونها وسيلة التواصل الأوّلية التي تساعد متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المشاركة في الحوارات المألوفة القائمة بداية من حفظ العبارات واستخدام الجمل المحفوظة، وصولًا إلى الطلاقة اللغوية (كامي، 2014).

ويرى الفوزان (2015) أن بعض التربويين ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يستخدمون اللغة الوسيطة من أجل إيصال المعلومات ومعاني المفردات للمتعلّمين بكل يسر وسهولة، إلا أن

البعض يرى أن استخدامها يضعف الهدف الرئيس من تعلّم اللغة العربية وهو التواصل والكلام، أما البعض الآخر فيركزون على طريقة التدريس المباشرة والطريقة السمعية والشفوية.

ويؤكد فريق آخر أن تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها كأيّ لغة أجنبية يجب أن يبدأ بتعلّم قواعدها النحويّة، إلى جانب حفظ المفردات المهمة التي يحتاجها المتعلّم، وهي الطريقة المعروفة بطريقة القواعد والترجمة، إلا أن هذه الطريقة لم تكن كافية في بناء مهارة المتعلمين اللغوية خاصة مهارة المحادثة، ولم تساعد المتعلّم على التواصل بينه وبين الناطقين باللغة الهدف (أبو عمشة والزهواني، 2020).

وتقسّم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مهارتين استقباليتين وهما الاستماع والقراءة، ومهارتين إنتاجيتين هما المحادثة والكتابة، وجاء التركيز على مهارة المحادثة باعتبارها المدخل الشفوي للتواصل، حيث أن اكتساب متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمفردات يحفزه على توظيفها واستخدامها في جمل وحوارات حياتيّة مألوفة، تساعده على حفظها واسترجاعها في وقت لاحق مما يعزز مهارة التواصل بين هؤلاء المتعلّمين وأهل اللغة العربية (الفوزان، 2015).

وأكّد علي (2009) على أهميّة مهارة المحادثة، وأن الهدف الأساسيّ من دراسة اللغة العربيّة هو التواصل والاتصال بين الأفراد والجماعات وأهل اللغة، والهدف الأبرز لتعلّم اللغة العربية هو أن يتمكّن متعلّمو العربية الناطقون بغيرها من التواصل شفويا مع الناطقين باللغة العربيّة بسهولة ووضوح .

ومن المهم جدًا الالتفات إلى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أحدث طرائق التدريس الحديثة التي تفيد المتعلمين في تحقيق أهدافهم، وتمكن المعلمين من الاستفادة من هذه الطرائق في

إغناء مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطويرها وفق ما يتناسب مع القرن الواحد والعشرين، المليء بمختلف أنواع المعرفة (أبو عمشة، 2015).

وفي ذات السياق برزت العديد من استراتيجيات وطرائق التدريس التي تولي مهارة المحادثة اهتمامًا خاصًّا، نتيجة الدور الذي يقوم به معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقسم هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة أقسام؛ طرائق واستراتيجيات قائمة على جهد المعلّم وحده وما يقدّمه لمتعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطرائق واستراتيجيات أخرى تقوم على الجهد المشترك الذي يقوم به المعلّم جنبًا إلى جنب مع متعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بحيث يكونان شريكان في هذه العملية، وطرائق واستراتيجيات أخرى تعنى بالجهد الذاتي الذي يقوم به متعلّم اللغة العربية من أجل ممارسة واستخدام اللغة العربية أكثر خارج الحصّة الصفيّة، وتعتمد هذه الاستراتيجيات على مجهوده الشخصي (الصاعدي وعلي،2021).

وفي هذه الدراسة جاء التركيز على إحدى طرائق التدريس التي يشترك فيها المعلّم والمتعلّم في العمليّة التعليميّة، بحيث يكون دور المعلّم فاعلاً وميسّرا ومرشدًا، ويكون دور المتعلّم إيجابيًا ونشطًا ومشاركًا في التخطيط والتنفيذ والحوار والمناقشة وهي استراتيجية التعلّم القائم على المشاريع (أبو عمشة وآخرزن، 2021).

وتعدّ استراتيجية التعلّم القائم على المشاريع من الطرائق الحديثة التي تساعد المعلّم على تحويل الغرفة الصفية من مجرد مكان يتلقى فيه المتعلّمون المعارف والمعلومات، إلى بيئة تفاعلية يمارس فيها المتعلم ما تلقاه في الغرفة الصفية، وللتعلّم القائم على المشاريع دور مهمّ في توجيه المتعلمين إلى البحث عن مختلف أنواع المعرفة، وتزويدهم بالمعارف التي يحتاجونها من أجل اتخاذ القرارات، كما أنّ لها دور كبير داخل الغرفة الصفيّة، فهي تجعل المتعلّمين أكثر التزاما في حضور الحصص،

كما أنها تثير دافعيّتهم للمشاركة الفاعلة، وتراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ فكلّ يعمل حسب مستواه واستيعابه للمعارف التي اكتسبها، فضلًا عن أنها بيئة تحفّز المتعلّمين على الابتكار والإبداع (Tavenner, 2019).

كما وتساهم استراتيجيّة التعلّم القائم على المشاريع كما يراها هارادا (Harada et al, 2008) في تقدّم المتعلّمين اللغويّ؛ لأنها تركّز على كل متعلّم بشكل فرديّ، فتسمح له باكتشاف اهتماماته؛ فالمشاريع لها صلة وثيقة بين الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلّمون، وبين حياتهم الأكاديميّة ومهاراتهم اللغويّة، كما أنّ التعلّم القائم على المشاريع يتيح فرصة للمتعلّمين خارج أسوار المدرسة بتطبيق أنشطة تفاعليّة تعكس ما تعلّموه داخل حدود الغرفة الصّفّية. كما تساعد الاستراتيجيّة المتعلّمين على تنمية مهارة المحادثة، بحيث يتفاعل المتعلّمون من خلال النقاشات الثريّة بينهم، والقيام بالبحث المكثّف في مصادر المعرفة المختلفة، وكتابة المسودة، والتفكير النّاقد الذي يشترك فيه المعلّم والمتعلّم جنبا إلى جنب من أجل التوصل إلى الأهداف المنشودة، والتي تم مناقشتها والاتفاق عليها (Tavenner, 2019).

وأكّد تشيو (Chiu, 2020) في هذا الصدد أن التعلّم القائم على المشاريع يعدّ تطبيقا للممارسات والقضايا والمواقف الحياتية المألوفة من خلال تطبيق بعض المهام البسيطة والمعقدة، من خلال العمل الفردي أو الجماعي على التخطيط والتنفيذ وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات بحيث يكون المتعلّم هو محور العمليّة التعليمية.

ويرى آرثر وآخرون (Arthur et. al, 2008) أن مهارة المحادثة تقوم أساسا على تبادل المعلومات وأطراف الحديث من خلال بيئة تعليمية آمنة، يتم فيها إجراء حوارات بسيطة ضمن موضوعات الدراسة الحالية لتسلط الضوء على دور التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارة

المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم، وتوضيح دورها في ربط ما يتلّقاه متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الغرفة الصفّية بالحياة العمليّة والمجتمع المحلّي، من أجل تطوير مهاراته وقدراته اللغوية التواصلية والشفهية في رحلة تعلّمه للغة العربيّة واكتسابها بمهاراتها الأربع عامة، ومهارة المحادثة خاصة.

مشكلة الدراسة

مع تزايد الإقبال على تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أصبحت الحاجة ملحّة لتلبية متطلباتهم لتعلم اللغة، وذلك من خلال استخدام طرائق تدريس حديثة، تساهم في تعليمهم بشكل أسرع وتشبع ميولهم وتلبي احتياجاتهم. وقد أشار الخزاعلة وآخرون (2011) إلى أهمية استخدام طرائق تدريس فعّالة حسب الموقف التعليمي، والمهارة المراد التركيز عليها، واستعدادات المتعلمين وميولهم واختلاف الفئة العمرية داخل الموقف التدريسي الواحد، والاهتمام بإثارة دافعية المتعلّمين وتحفيزهم.

وقد أوصت العديد من الدراسات الاهتمام بمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها دراسة (الصاعدي وعلي، 2021) التي أوصت باستخدام طرائق تدريس حديثة يهتم بها المعلّم في المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، ومهارة المحادثة بشكل خاصّ، واختيار الطرائق التي يتم فيها تفاعل المتعلمين بشكل فردي أو جماعي، يتم من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين، وحثهم على استخدام اللغة العربية فقط داخل الغرفة الصفية وخارجها، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والتواصل والمناقشة والتدريب على المحادثة، والانغماس مع أفراد المجتمع المحلّي باستخدام اللغة العربية وتجنب استخدام اللغة الوسيطة.

كما أوصت دراسة حسني (2020) بأهميّة استخدام طرائق تدريس حديثة تركز على تفعيل مهارة المحادثة داخل الغرفة الصفية، وتسعى إلى تحويلها إلى بيئة تفاعلية، بحيث يناقش فيها المتعلّم

ويحاور زملاءه باستخدام اللغة الهدف. كما أوصت دراسة هنداوي (2022) بضرورة البحث في استراتيجيات تقوم على تفعيل مهارة المحادثة وتوظيفها ضمن الضوابط العلمية وهي التدرج والتنوع والتراكم، فضلًا عن تفعيل استراتيجيات وطرائق أخرى تقوم على تفعيل التكنولوجيا، وألا يقتصر تطبيق هذه الاستراتيجية في الغرفة الصفية، وإنما تحث المتعلمين على استخدام اللغة العربية وممارستها في الحياة العامة.

ومن خبرة الباحثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لوحظ أنّ بعض المعلّمين ما زالوا يستخدمون طرائق التدريس الاعتيادية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما كان له الأثر في بطء تعلّمهم وتقدّمهم اللغوي، ووجود ضعف لديهم خاصة في مهارة المحادثة، وبالتالي انعكس سلبًا على مهاراتهم اللغوية وأدى إلى ضعف فيها.

كما أجرت الباحثة مقابلة مع مجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والذين أشاروا إلى ضعف المتعلمين في مهارة المحادثة مقارنة بمهارة الكتابة، وفي ذات السياق تمّ تكليف بعض المتعلمين وبشكل عشوائي بكتابة موضوع محدد، فكانت كتابتهم منظمة ومترابطة الأفكار، ولكن عندما تم تكليفهم بالحديث عن الموضوع نفسه، ظهرت الكثير من الأخطاء وعدم ترابط الأفكار ووضوحها، والكثير من حالات الصمت والتردد.

انطلاقًا مما سبق، ومن خلال الاطلاع على توصية (الصاعدي وعلي،2021) ودراسة (حسني، 2020)، تبيّن أن هناك ضعفًا لدى متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في تعلّم بعض مهارات اللغة العربية، وتحديدًا مهارة المحادثة، واستنادًا إلى ذلك، جاءت الدراسة الحاليّة في محاولة للكشف عن دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحاليّة إلى تعرّف دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السّؤال الأوّل: ما دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمّي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم؟

السّؤال الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=005) في دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمّي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم تعزى إلى متغيّرات (الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة)؟

أهميّة الدراسة

تمثّلت أهميّة الدّراسة في جانبين هما:

الأهميّة النظريّة

تتمثّل الأهميّة النظريّة في الدراسة الحالية من خلال توفير أدب نظريّ يبيّن دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهمّيتها في تحقيق التقدّم اللغوي من خلال توظيف كلّ ما تعلّموه داخل الغرفة الصّفية، ونأمل أن تشكّل إضافة جديدة للدراسات العربيّة المتعلّقة باستخدام طرائق تدريس حديثة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، كما يتوقّع لها أن تسهم في إثراء المكتبة التربوية العربية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقديم طرائق تدريس حديثة تثير اهتمام المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء.

الأهمية التطبيقيّة

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توضيح الخطوات التفصيلية للمعلّمين من أجل استخدام التعلّم القائم على المشاريع، وبيان خطوات تطبيقه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنه من المؤمل أن تشكّل مرجعًا لطلبة الدراسات العليا والباحثين لإجراء دراسات مستقبلية، كذلك قد تساعد في توعية معلمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها بأهمية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع ودورها المتوقع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد تفيد في توجيه القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاستخدام طرائق تدريس متنوّعة وحديثة، وتأمل هذه الدراسة أن توجه القائمين على مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتركيز على مهارة المحادثة، لإدراج أنشطة صفيّة وأخرى بيتيّة تركز على المحادثة باللغة العربية، كما يتوقّع لها أن تفيد المصممين في تطوير وتحسين مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة

تحدّدت هذه الدراسة بما يأتي:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الحدّ المكاني: اقتصرت الدراسة على المؤسّسات والمعاهد والمراكز التي تُعنى بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في محافظة العاصمة عمّان.

الحدّ الزماني: تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الأوّل للعام الدراسيّ 2022\2023.

محدّدات الدراسة

تتحدّد نتائج الدراسة الحاليّة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، ودقة وموضوعيّة استجابة أفراد عيّنة الدراسة المتمثّلة في معلمي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على فقرات الاستبانة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تتضمّن الدراسة عديدًا من المصطلحات التي تمّ تعريفها اصطلاحيًّا وإجرائيًّا على النحو الآتي:

التعلم القائم على المشاريع

يعرّف بأنّه استراتيجية تقوم على مجموعة من المهمات المعقدّة التي تعتمد على التحدّيات والأسئلة والقضايا، التي يشترك المتعلّمون في تصميمها، وحلّها وتنفيذها، واتخاذ القرارات المناسبة أثناء تطبيقها، كما أنها عبارة عن نشاط استقصائي يقوم به المتعلّم، أو مجموعة من المتعلّمين، والتي تتيح لهم فرصة العمل بشكل تلقائي نسبيّ خلال فترة محدّدة من الزمن (Stanley, 2012) .

وتُعرّف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع إجرائيًّا بأنّها: أحد الاستراتيجيات الحديثة في طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي يقوم المتعلمون من خلالها بتطبيق ما تعلموه في صفوف اللغة العربية ضمن مشاريع فردية أو جماعية يتم تطبيقها ضمن مدة زمنية محددة، وتكون تحت إشراف المعلم، بحيث يتم فيها ربط المعرفة النظرية بالتطبيق، ويتم من خلالها اكتساب العلوم والمعارف التي تحقق الأهداف التي وضعت لتحقيقها، بحيث يقوم المتعلمون باستخدام ما تعلموه في مواقف حياتية مألوفة تسهم في تنمية محادثتهم باللغة العربية من خلال البحث، والحوار والمناقشة والعرض وغيرها.

مهارة المحادثة

"وتعرّف على أنها "مهارة الكلام، وهي لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنيّة، واللّغة في الأساس هي الكلام" (الفوزان،2015، ص. 79).

وتُعرّف مهارة المحادثة إجرائيًّا بأنها: المهارة الأساسيّة التي يسعى متعلّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لتعلّمها وإتقانها، حيث أنّها لغة التخاطب بين المتعلّم وأهل اللّغة التي يدرسها المتعلم، وهي وسيلة التواصل الشفهي، ومن خلالها يستطيع المتعلم التعبير عمّا يجول في خاطره، وعن حاجاته ومتطلّباته، وتعدّ مهارة إنتاجية تمثل الجانب التطبيقي لتعلم اللغة العربية واكتسابها.

متعلّمو اللغة العربية الناطقون بغيرها

"هم جميع المتعلّمين الذين يرغبون في دراسة لغة ثانية أو لغة أجنبية ويلتحقون بالمؤسسات التعليمية التي تدرّس ذلك، فضلًا عن المدارس والجامعات الخاصة والحكومية لأغراض مختلفة" (أبو عمشة، 2015، ص.19).

وعرّف الفوزان (2015) متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أنه كلّ متعلم للغة العربية من غير أهلها، ويحتاج إلى دراسة أصوات اللغة والتعرف على مفرداتها، ودراسة معانيها، وكيفية استعمال هذه المفردات في سياقها وتراكيبها اللغوية، ويحتاج أن يتعلّم كيفية قراءتها وفهمها عند سماعها، وكيفية استخدامها في كلامه، فهو بشكل أساسي يحتاج إلى تعلّم عناصر اللغة الأساسية وهي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، فضلًا عن مهارات اللغة الأربعة وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

ويُعرّف متعلّمو اللغة العربية للناطقين بغيرها إجرائيًّا: بأنهم جميع المتعلّمين الأجانب الذين يدرسون اللغة العربية كلغة أجنبية باختلاف خلفياتهم الدينية والثقافية، فمنهم طالب عربي مسلم وهم

أبناء المهاجرين العرب في أوروبا وأمريكا وآسيا، والبعض الآخر غير عربي مسلم وهم المتعلّمون المسلمون من بلدان أفريقية وغير عربية وآسيوية، وهناك طالب غير عربي وغير مسلم وهو كل طالب من أوروبا وأمريكا وآسيا وغيرها من البلدان غير الإسلامية، بحيث يكون على بعد عن الثقافة العربية ومعتقداتها الدينية ويريد دراستها لأغراض متعددة.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمّن هذا الفصل عرضًا للأدب النظري المتعلّق بالتعلّم القائم على المشاريع ومهارة المحادثة لمتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة.

أوّلاً: الأدب النظري

تناول الأدب النّظري الموضوعات الآتية: مهارة المحادثة، وتعريفها، وأهميّتها وتكاملها مع باقي المهارات، وأهدافها، كما تناول التعلّم القائم على المشاريع وتعريفه، وأهدافه، وخصائص المشروع الجيّد، وأنواعه، ومميّزاته، ومعايير يجب توافرها في المشروع الجيد، فضلًا عن خطوات تنفيذه.

مهارة المحادثة

تعدّ مهارة المحادثة إحدى المهارات اللغوية الأربع للغة العربية وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وهي مهارة إنتاجية تقوم على استخدام حوارات بسيطة وعبارات محفوظة في مستوياتها الأولى، يستخدمها المتعلّم مع غيره من المتعلّمين، أو مع أهل اللغة الناطقين بها، وحتى يتعلّم المتعلّم مهارة المحادثة، وجب عليه ألا يبقى صامتًا، ومن الطبيعي أن يقع المتعلّم في بعض الأخطاء اللغوية، ومنها يتعلّم ويتطور ويتحسن مستواه اللغوي (المحمود، 2014).

كما أن المحادثة هي لغة التفاهم والحوار والتواصل مع الآخرين وتفاعل المتعلّم مع الوسط الذي يعيش فيه، وهي وسيط التواصل اللغوي الذي يكتسب المتعلّم من خلالها التعبير عمّا يريد، وما يجول في نفسه وخاطره من أحاسيس ومشاعر وأفكار (التميمي ويعقوب ،2015).

وتعرّف كلمة مهارة كما وردت في المعجم الوسيط من الجذر الثلاثي (م، هـ، ر) على أنها إحكام الشيء، أي صار فيه الشخص حاذقًا ومتمكّنًا، ويقال: مهر في العلم ومهر في الصناعة وغيرها.

أمّا مفهوم المهارة اصطلاحيًا كما ذكره عبد المجيد (2015): هي الأداء المتقن الذي يقوم فيه المتعلّم نتيجة اكتسابه لشيء ما، ويصل المتعلّم إلى الأداء المتقن من خلال الممارسة والتدريب، وارتكاب الأخطاء والتعلّم منها، حتى يصل إلى الأداء المتقن القائم على الفهم والتدريب والممارسة.

أما كلمة محادثة فهي من الجذر الثلاثي (ح، د، ث) أي تكلّم مع شخص، وتحدّث إليه، وهو كلّ ما يتحدّث به الشخص من حديث وكلام وأخبار.

ويعرّف عبد الباري (2011) مهارة المحادثة بأنها: المظهر الحقيقي لتعلّم أي لغة باعتبارها وسيلة التواصل والتخاطب بين المتعلّم وأفراد الجماعة اللغوية، والتي تمكنه من الاتصال معهم وبناء علاقات اجتماعية ونقل المعلومات والأفكار والخبرات بينه وبين الآخرين تساهم في عملية تفاعله مع المستمعين .

وعرّفها نايت (Knight, 2016) بأنها تبادل أطراف الحديث بين شخصين أو أكثر باستخدام لغة واضحة ومفهومة، يعبّر فيها المتحدّث عما يود قوله للطرف الآخر من أجل التواصل في الحياة والمواقف الحياتية المختلفة.

وهي المهارة الرئيسة لتعلّم أي لغة من خلالها يتم التواصل الشفهي بين الناس، يستطيع من خلالها الشخص إيصال أفكاره الذهنية مشافهة من خلال ما يقوله، وهي أحد صور استعمال اللغة ويتم اكتسابها من خلال الاستعمال والممارسة (المحمود، 2014).

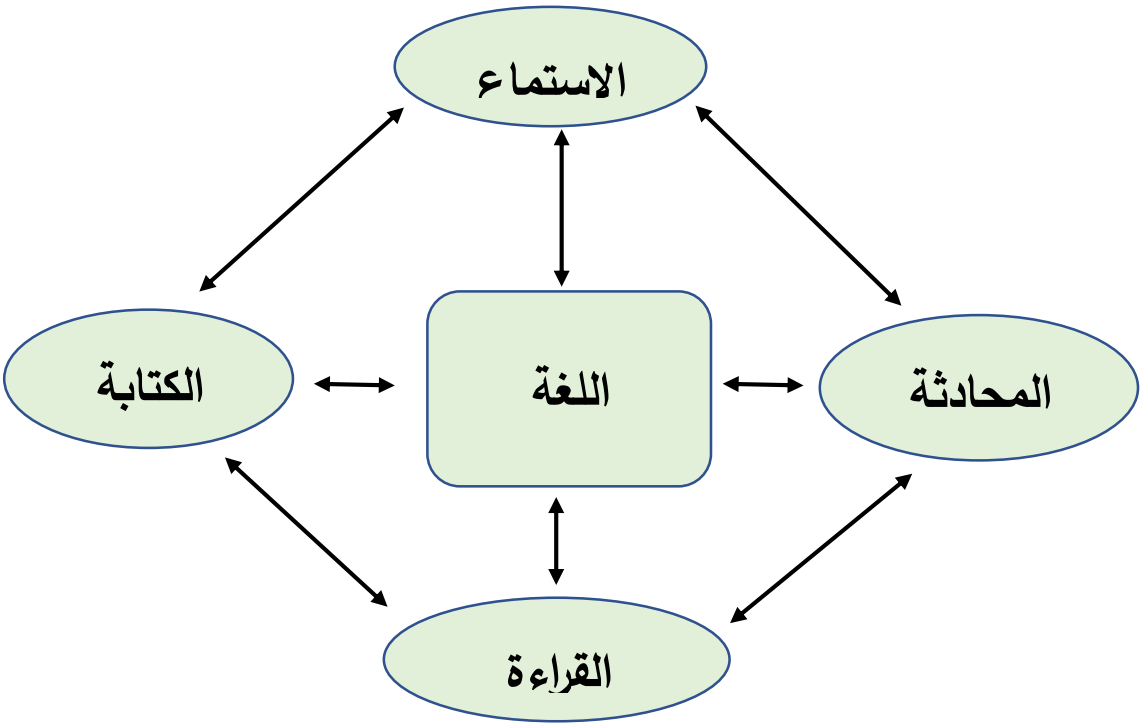
وتعدّ مهارة المحادثة من المهارات الأساسية في تعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولها ارتباط وثيق بكيفية التواصل مع الأفراد والجماعات، وهي لون من ألوان النشاط اللغوي الذي يقوم به الإنسان للتواصل في الحياة اليومية ومن خلالها يكتسب المتعلّم آداب المخاطبة واحترام الآخرين (أبو الوفا،2022).

وترتبط مهارة المحادثة ارتباطًا وثيقًا بتعلّم المهارات اللغوية الأخرى، والعلاقة فيما بينها علاقة تكاملية يرتبط تعلّم كلّ مهارة بالمهارة الأخرى، من أجل اكتساب اللغة، فأما عن علاقة مهارة المحادثة بمهارة الاستماع؛ فهي علاقة ترابط وتكامل، وتأتي مهارة المحادثة في المرتبة الثانية بعد مهارة الاستماع، فمن خلال الاستماع يدرك المتعلّم هدف المتحدّث مما يود قوله، ويدرك المعنى المراد، ويفهم أفكاره، ويساعده على تعلّم مفردات وتراكيب وحفظها أكثر، كما أن الاستماع يساهم في تحسين نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، ويساعده على توظيفها في سياقها الصحيح (جيلالي، 2018).

أما عن علاقة مهارة المحادثة بالقراءة فتعدّ مهارة القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وهي أهم مجالات النشاط اللغوي الذي يقوم المتعلّمون بممارسته من خلال التواصل اللغوي، ولها دور كبير في تحقيق التواصل اللغوي خلال الحصّة الصفية بين المتعلّم والنص ومن ثم بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم، فالقراءة العميقة المبنية على الفهم، تؤدي إلى النقاش الفاعل وممارسة الحوار والتفاعل (السيد، 2017).

وتتضح علاقة المحادثة والكتابة بأن كلاهما تعدّ مهارة إنتاجية بامتياز، فبينما تعدّ مهارة المحادثة مهارة منطوقة، تحقق التواصل الفعّال بين المتعلّمين، إلا أن مهارة الكتابة تعتمد على المفردات والتراكيب والعبارات المكتوبة، فهي مهارة تقوم على إحداث التواصل الفعّال بين ترجمة أفكار المتعلّم والتعبير عمّا يجول في خاطره كتابيا (الفوزان، 2015).

وقد ذكر جعفر(2021) أن مهارات اللغة العربية تقسّم إلى مهارات استقبالية وهي: مهارة الاستماع والقراءة، ومهارت إنتاجية وهي: المحادثة والكتابة، وأكّد على أن العلاقة بينها علاقة تكاملية مرتبطة ببعضها البعض ارتباطًا وثيقًا، وهذا ما يوضحه الشكل (1):



الشكل رقم 1: تكامل مهارات اللغة الأربع

وتتلخّص أهميّة مهارة المحادثة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عدّة أمور كما ذكرها (سعادة وآخرون، 2014؛ Harada, et al, 2008) بأنها تمثّل الحصيلة التطبيقية والجزء العملي لدى متعلّمي اللغة، وتعدّ الوعاء الفكري للمتعلّمين والصورة المسموعة للغة، كما أنها تساعد المتعلّمين على الاندماج مع الأفراد والتواصل معهم وتنمية قدراتهم اللغويّة، وتمكنهم من تبادل الأفكار والخبرات والآراء والمشاعر والاتجاهات بين المتعلّم والمعلّم والمتعلّمين أنفسهم، كما أنها تمثّل الغاية المنشودة من دراسة اللغة وهي وسيلة الإفهام والتفاهم بين المتعلّمين؛ فضلًا عن تحقيق الهدف الاتصالي بين متعلّمي اللغة، وتوظيف ما تعلّمه المتعلّم في بقيّة المهارات في المحادثة مما يساعد على تثبيت

المعلومات التي تعلّمها والاحتفاظ بها لوقت أطول، أضف إلى ذلك أهميّتها في مساعدة المتعلّم عن التعبير فيما يجول في باله من أفكار وأحاسيس ومشاعر، وتمكّنه من خلالها التعبير شفهيا في المواقف الحياتية ومجالاتها من بيع وشراء، واجتماعات ومناسبات، ومناقشة قضايا، وحلّ المشكلات، كما يعبّر فيها المتعلم عن ذاتيّته، ومن خلالها يتمكّن من الكشف عن قدرته اللغوية ومخزونه اللغوي.

ويؤكد عبد الباري (2011) على ضرورة إيلاء مهارة المحادثة اهتمامًا بالغًا نظرًا لأهميتها، فهي الجانب الوظيفي في التعلّم، و تمكّن المتعلّمين من التعبير عن ذاتهم من خلال المواقف التعليمية التي يتمّ عرضها في الحصص الصفية والتي تحاكي الواقع، وتمثل مواقف حياتية مصطنعة مشابهة للمواقف الطبيعية.

وتعدّ مهارة المحادثة أحد المهارات اللغوية المكتسبة عند تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحقق المهارات اللغوية فيما بينها التكامل اللغوي لتحقيق المهمّة الاتصالية بين متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمثلًا لو ذهب شخص إلى عيادة الطبيب، فسيشرح لموظفة الاستقبال سبب زيارته (مهارة المحادثة)، وسترد عليه بأخذ بعض المعلومات منه لتفتح له ملفًّا وسيستمع إليها (مهارة الاستماع)، ومن ثم ستقدّم له بطاقة ليملأها بمعلومات عن نفسه بحيث يقوم بقراءة ما جاء فيها (مهارة القراءة)، ومن ثم الإجابة عما جاء فيها من أسئلة (مهارة الكتابة)، فالعلاقة بين مهارات اللغة العربية الأربع تكاملية تحقق الكفاية الاتصالية التي يهدف متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحقيقها (زاير وداخل، 2016).

وفي ذات السياق فإن تعليم مهارة المحادثة في برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها: أنها تساعد المتعلّم على نطق الكلمات نطقًا سليمًا، وكذلك نطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة نطقًا سليمًا، وتمكّنه من تمييّز الفرق بين الحركات الطويلة

والقصيرة، ويصبح قادرًا على التعبير عن أفكاره وما يجول بخاطره بشكل واضح ومفهوم، ويختار الألفاظ والتراكيب والعبارات المناسبة للموقف، كما تمكّنه من توسيع دائرة تفكيره وتمكنه من التعبير عن وجهة نظره بوضوح، ولمهارة المحادثة دور كبير في تنمية الثقة بالنفس والجرأة عند المحادثة لدى متعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتمكّنه من التفكير والتحدّث باللغة العربية بسرعة مناسبة، فضلًا عن دورها في تقبّله لرأي الآخرين واحترام آرائهم، ويصبح المتعلّم أكثر قدرة على توظيف ما تعلمه خارج الغرفة الصفية، وتساهم في تنمية الطلاقة اللغوية لدى المتعلم (كامي، 2014 ؛ الشيخ، 2018).

وقد ذكر عفيفي (2012) أن هناك العديد من الصعوبات والتحدّيات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبعضها يتعلق بالمتعلمين أنفسهم، وبعضها يتعلق بالمعلم، والبعض الآخر يتعلق بالمناهج الدراسية.

أما الصاعدي (2021) فأشار إلى أن بعض المعوّقات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تتعلق بالمتعلم نفسه ومنها: صعوبة نطق بعض الحروف العربية، وشعور بعض المتعلمين بالخجل من المشاركة الصفية خوفا من الوقوع في الأخطاء، فضلًا عن أن استخدامهم للغة العربية يقتصر فقط داخل الغرفة الصفية، وعدم ممارسة اللغة في الحياة اليومية، كما أن هناك بعض المتعلمين لا يحرصون على تنمية حصيلتهم اللغوية، كما أن استخدامهم للغتهم الأم أو ما يسمى باللغة الوسيطة يعطل تفعيل اللغة العربية لديهم، فضلًا عن غياب بعض المتعلمين المتكرر عن دروس اللغة العربية وعدم أداء الواجبات المنزلية، وعدم تخصيص وقت يومي للمتعلم من أجل دراسة اللغة العربية وممارستها خارج الحصة الصفية.

ويضيف رمضان (2017) بعض المعوّقات التي تتعلّق بالمعلم، ومنها: اعتماد بعض المعلمين على ما جاء في الكتاب المقرر فقط، وعدم وجود معلمين متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فليس كل ناطق باللغة العربية يمكنه أن يدرّسها، كما أنه ليس كل معلم لغة عربية للعرب قادر على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهناك بعض المعلمين الذين لا يهتمون بتبادل الخبرات مع زملائهم، ولا يستخدمون طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة في التدريس، كما أن عدم ربط اللغة العربية بواقع المتعليمن والحياة الواقعية يشكل عائقًا أمامهم في استخدام اللغة العربية وتفعيل مهارة المحادثة، فضلًا عن أن بعض المعلمين لا يراعون الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف مستوياتهم.

وأشار الحلاق (2018) إلى أن هناك صعوبة أخرى تتعلق بالمعلم وهي: استخدام بعض المعلمين اللغة الوسيطة أثناء التدريس، واستسهالهم لاستخدامها في الإجابة عن اسفسارات المتعلمين، كما أنه يفتقر إلى مهارت ضبط وإدارة الصف، وتحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم، وأحيانًا استخدام البعض اللهجات العامية في التدريس.

كما أضاف النجار (2019) صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي وهي: افتقار الكتب والمقررات الدراسية إلى الأهداف المعرفية وعدم وضوحها، فضلًا عن عدم مراعاة الكتب المقررة لحاجات متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وميولهم وعدم تلبيتها لرغباتهم، وعدم مراعاة أنشطتها للتكامل بين المهارات اللغوية الأربعة، كما أن المحتوى اللغوي يفتقر إلى عنصر الجذب والتشويق، وقلة الأنشطة التي تركز على مهارة المحادثة، كما أن بعض الكتب تفتقر إلى التدرج وربط المعرفة النظرية بالتطبيق.

وذكرت حميدة (2022) صعوبات أخرى تتعلق بالمنهج الدراسي وهي أن معظم واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها من غير المتخصصين في المجال، فلا يتم فيه مراعاة حالات المتعلمين النفسية والاجتماعية، مما يؤثر على عمليات الفهم والإدراك لديهم، وبعضها الآخر لا يركز على العمليات العقلية العليا وإنما يركز فقط على عمليات التفكير الدنيا.

أما المعوقات والصعوبات التي تتعلق بالبيئة التعليمية كما أوردها غروري (2022) فهي اكتظاظ عدد المتعلمين في الصفوف مما يقلل فرصة التحدث لدي متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقلة الوسائل التعليمية، فضلًا عن قلة الكتب التعليمية المتوفرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كالقصص وغيرها. وكذلك قلّة الأنشطة اللاصفية التي تُعنى بتفعيل مهارة المحادثة، وتفاوت مستويات المتعلمين في الصف الواحد، وعدم وجود مكتبة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن قلة الإمكانات المادية لبعض البيئات التعليمية يشكل عائقًا أمام بعض المؤسسات والمعاهد بإثراء المكتبة بمصادر المعرفة والوسائل التعليمية التي من دورها أن تسهم في إثراء العملية التعليمية (أحمد، 2018).

التعلّم القائم على المشاريع

تختلف طرائق التعليم والتعلّم بين ما كانت عليه في الماضي وما وصلت إليه في الوقت الحاضر، فكانت تتم طريقة تدريس المتعلّمين إما بتقديم المعلومات جاهزة لهم، أو من خلال تدريسهم المهارات اللغوية وتدريبهم عليها. إلا أن الاختلاف الجوهريّ بين هذه الطرائق وبين التعلّم القائم على المشاريع هو أن المتعلّمين يكتشفون بأنفسهم عمليّة التعلّم، حيث أن المعلم يقوم بتزويد المتعلّمين بآليّة عمل المشروع، والمحاور الرئيسة اللازم استخدامها، والمصادر التي سيستخدمها، ويتابع عمله من خلال التوجيه والإرشاد(Stanley, 2012).

ويعدّ التعلّم القائم على المشاريع أحد النماذج التعليميّة الفعّالة، والتي تتطلّب من المتعلّمين حلّ مشكلات واقعية أو تحاكي الواقع، من خلال استقصاء المتعلّم والبحث في مصادر المعرفة المختلفة، فالمتعلّم هو الباحث والمتقصي والمحلّل للأحداث ومتخذ القرار والموثّق والمنفّذ لما تعلمه داخل الغرفة الصفية، ومن خلال التعلم القائم على المشاريع يقوم المتعلم بتوظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات داخل المدرسة، وربطها بالحياة الواقعية (العفون، 2012).

وتقوم فلسفة التعلم القائم على المشاريع على أن المتعلّم هو محور العملية التعليمية ومركز الاهتمام في الغرفة الصفيّة، والمدرسة جزء أساسي من المجتمع المحلي والحياة الواقعية؛ لذلك يجب على المعلّم ربط المعرفة بين النظرية والتطبيق، كما أن التعلّم يعطي ثماره من خلال العمل والتطبيق، وهذه النوع من التعلّم يقوم أساسا على تحضير المتعلمين للحياة العملية (حسنين، 2007).

وعرّفه اسماعيل (Esmaiel, 2006) على أنا إحدى استراتيجيات التعليم المبتكرة التي تعتمد على جهد المتعلّم بشكل أساسي، بحيث يقوم المتعلّم بالبحث عن حلول للمشكلات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالحياة الواقعية، وتتيح للمتعلّم فرصة العمل بشكل مستقل أو شكل جماعي من أجل بناء معارفهم الخاصة.

ويعرّفه لارمر وآخرون (Larmer et al., 2009) بأنه: التعلّم الذي يقوم به المتعلّم بمفرده أو أن يعمل المتعلمون في مجموعات من أجل حلّ المشاكل الصعبة التي تواجههم، استنادًا لما تعلّموه داخل الغرفة الصفيّة، وغالبا ما يشترك المعلمّ والمتعلم في كيفية القيام بذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر متنوّعة، ومناقشتها وتحليلها بحيث يكون تعلمهم مرتبطًا بمواقف حقيقية، ودور المعلم هو التوجيه والإرشاد.

وعرّفه السيد (2017) على أنه أحد استراتيجيات التعلم الحديثة التي تقوم على مبدأ التعلم الذاتي الذي يكون فيه المتعلم هو محور العملية التعليمية، وذلك من خلال توفير ما يلزم المتعلم من مواد تعلميمة ووسائل بحث متنوعة، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، ويتم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تطبيق هذه الاستراتيجية.

والتعلّم القائم على المشاريع كما عرفّه بوس ولارمر (Boss & Larmer, 2018) بأنه مجموعة من المهام المنظمة التي يشترك فيها المعلّم والمتعلّم من خلال التعلّم النشط، والذي يشجع فيه المعلّم المتعلمين على البحث والتساؤل والاستفسار من خلال الاشتراك مع متعلّمين آخرين، بحيث يكون فيه لكلّ طالب دور حسب قدراته ومهارته من أجل تحقيق هدف واضح ومحدد، بحيث يكون فيه المعلم موجهًا ومرشدًا.

ويتطلب القرن الواحد والعشرين مهارات مختلفة عما كانت عليه في الماضي، حيث أن المتعلم أصبح شريكًا في العملية التعلمية وأصبح دوره لا يقتصر على الحفظ الذي ينتهي بنسيان ما حفظه المتعلم بعد الامتحان، ولذلك جاء التعلّم القائم على المشاريع من أجل إشراك الطالب في تطبيق المعرفة التي تعلّمها من خلال مقدرته على حلّ المشكلات، وقد أشارت مؤسسة بوك للتعليم إلى العديد من الأهداف التي تحققها التعلم القائم على المشاريع (Stanley, 2012):

- زيادة التحصيل الأكاديمي من خلال ممارسة الطلبة للمستويات العليا في التفكير وذلك من خلال البحث والاستقصاء وحل المشكلات والتفسير والاستنتاج والتطبيق وغيرها.
- تحقيق نتائج أكثر فاعلية من الطرائق التقليدية من خلال ممارسة الطالب للمهارات التواصلية المختلفة.

- الاحتفاظ بالمعلومات لوقت أطول على المدى البعيد وتطوير مهارة استرجاع المعلومات.
- تحضّر المتعلمين على المدى البعيد إلى شرح المفاهيم بطرق تعليمية حديثة أنجع من الطرائق الاعتيادية.
- تساعد المتعلمين من ذوي التحصيل المتدني على المشاركة الفاعلة.
- تساعد المتعلمين على استخدام مهارات القرن الواحد والعشرين كالاتصال والتواصل والاستقلالية والبحث والاستقصاء والتفكير الناقد.
- الإبداع والابتكار في عرض الأفكار الجديدة بما يخدم ما تعلمه المتعلّم في الغرفة الصفية.
- زيادة الدافعية وذلك لأنها تلبي رغبات وميول المتعلمين وتجيب عن تساؤلاتهم.
- زيادة الاستقلالية في بناء المعرفة حيث أنها تجعل المتعلّم مسؤولًا أكثر عن تعلمه، وتصقل لديه مهارات مختلفة من أجل الحصول على المعارف المختلفة دون الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة .

وهناك العديد من الخصائص المهمة التي يجب توافرها عند تطبيق التعلم القائم على المشاريع، والتي يجب ألّا يتجاهلها المعلّم، والتي تعدّ أساسا لنجاح تطبيق هذه الاستراتيجية ونذكر منها (Scott, 2016):

وضوح الأهداف والأهميّة: فيجب على المعلّم أن يسأل نفسه بعض الأسئلة عندما يطلب من المتعلمين العمل على أي مشروع منها: هل هذا المشروع مهمّ على المستوى الشخصي للمتعلم؟ وهل يستحقّ الوقت والجهد الذي سيبذله؟ وما الذي سيحققه المتعلّم عند القيام بهذا المشروع؟ وهل سيكون العمل على هذا المشروع مثمرا ويحقق التقدم اللغوي؟

توافر الوقت الكافي: فالوقت الكافي الذي يمنحه المعلم للمتعلمين مهم جدًا، من أجل التفكير والبحث والتخطيط والتصحيح والتعديل والتنفيذ، كما أنه من المهم أن يكون هناك وقت كاف للعمل على المشروع داخل الغرفة الصفية وتحت إشراف المعلم، ووقتا آخر خارج أسوار المدرسة.

ربط المشروع بالحياة الواقعية: من المهم أن يهدف المشروع إلى ربط المشروع بما تعلمه المتعلّم بالحياة الواقعية والمجتمع المحلي، حيث أن المشروع يقوم على شيء قد يتعرض له المتعلّم في المستقبل، كأن يكون متعلقا بمشكلة حياتية أو مسألة من الحياة العملية لضمان الاحتفاظ بما سيقوم المتعلّم بتطبيقه لأطول وقت ممكن.

التواصل: المشاريع الجيّدة هي التي تبني علاقات ممتازة بين المتعلّمين، وذلك من خلال العمل على المشاريع الجماعية، أو التي توثق العلاقة بين المعلم والمتعلم نفسه من خلال التواصل والتوجيه والإرشاد، فالتعلم التعاوني هو جزء لا يتجزأ من التعلم القائم على المشاريع.

توافر مصادر المعرفة: المتعلمون بحاجة إلى توجيه من المعلم إلى مصادر المعرفة والحصول على المعلومات، كما أنه من اللازم أن يكون هناك مصادر للبحث عن الموضوع الذي يختاره المعلم، وتوافر الكتب وشبكة الإنترنت والمواد اللازمة والضرورية لتنفيذ المشروع.

مشاركة المشروع: فمن اللازم أن يكون هناك إمكانية لمشاركة المشروع الذي قام به المتعلمون مع زملائهم في الصف، وذلك من خلال عرضه على شكل فيديو، إو إحضاره إلى الغرفة الصفية، وذلك يحفز المتعلمون ويشجعهم، على الإبداع والابتكار والمنافسة فيما بينهم من أجل إنجاز أفضل ما لديهم.

ويضيف ستانلي (Stanley, 2012) العديد من ا لخصائص الأخرى التي يجب توافرها في أي مشروع وهي: أن يكون المشروع من اختيار المتعلمين أنفسهم، وأن يكون

العنوان على شكل سؤال مفتوح النهاية بحيث يختار المتعلم ما يناسبه، وأن يركز على المتعلمين وأن يكون دور المعلم ثانويًا، وأن يقوم المتعلمون بإدارة أوقاتهم بأنفسهم، وأن يخلق تحدّيًا لكل متعلم حسب مستواه.

وتختلف المشاريع التي يقوم بها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث عدد المتعلمين المشتركين في عمل هذا المشروع، حسب ما يراه (حسنين،2007) ومنها:

المشاريع الفردية: المشاريع التي يقوم بها المتعلّم بنفسه، دون أن يشترك مع أحد من زملائه، وتكون تحت إشراف المعلّم.

المشاريع الثنائية: المشاريع التي يقوم فيها المعلّم بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات ثنائية، تشترك فيها كل مجموعة بالاهتمامات والميول والقدرات، والتي تساعدهم على تطبيق المشروع ضمن قدراتهم ورغباتهم.

مشاريع المجموعات الصغيرة: المشاريع التي يقوم فيها المعلّم بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة، إذ يتمّ تقسيم العمل فيما بينهم كلّ حسب اهتمامه ومستواه اللغوي، ويتعاونون فيما بينهم ل تقديم عمل صفّي واحد.

مشاريع كلّ الصف: المشاريع التي يتوقّع من الصف بأكمله أن يقدّم مشروعا واحدا، مثال: المسرحيّات.

ويتمتع المشروع الجيّد بتوافر عدّة معايير عند تطبيق استراتيجيّة التعلّم القائم على المشاريع، وإذا لم تتوافر جميعها، قد لا يكون المعلّم طبّق هذه الاستراتيجية تطبيقاً صحيحاً، وهي (Satainly, 2012): أن يكون عنوان المشروع من اختيار المتعلمين، فيقدّم المعلّم عنوانًا عامًّا للمتعلمين ويترك لهم حرية الاختيار، وأن يحتوي المشروع

على سؤال مفتوح بحيث يكمن دور المتعلّمين في البحث والاستقصاء، كما يجب أن يرتبط المشروع بمشكلة حقيقية، وأن يرتبط بالحياة الواقعية والمجتمع المحلي، وكذلك أن يقتصر دور المعلّم على التوجيه والإرشاد والمتابعة؛ أضف إلى ذلك أن يقود المتعلّم عملية البحث بنفسه أو مع أفراد مجموعته إذا كان المشروع عملًا جماعيًا؛ فالمشروع عمل تشاركي سواء كان بين المتعلّم والمعلّم، أو بين المعلّمين أنفسهم، فضلًا عن أنه يجب أن يكون المشروع مرغوبًا لدى المتعلمين، ويلبي احتياجاتهم ورغباتهم، وأن يكون محدّد الأهداف من قبل المعلّم، وأن يقوم المتعلّم بإدارة الوقت اللازم لتنفيذ المشروع تحت إشراف المعلّم.

خطوات تنفيذ المشاريع

ذكر لارمر وآخرون (Larmer et al., 2009) أن المشروع الجيّد يجب أن يمرّ بعدّة مراحل بدءاً من التخطيط له وانتهاء بتقديمه أمام الصف وتقييمه من قبل المعلم والمتعلمين جميعًا ومن ثم تقديم التغذية الراجعة، فلا بدّ أن يقوم المتعلمون باختيار فكرة المشروع، ومن ثم يقومون بوضع خطة تفصيلية، يتبعها تنفيذ ما تم التخطيط له، وتأتي المرحلة الأخيرة وهي عرض المشروع أمام الصف من أجل تقويمه وتقديم التغذية الراجعة.

وتتمثل خطوات تنفيذ المشاريع فيما يأتي:

اختيار المشروع وتحديد فكرته: فقد ذكر (الشربيني، 2009) أنه يتوجب على المعلّم أن يقوم بتوفير عدّة خيارات للمتعلّمين من أجل أن يختار كل منهم ما يتناسب مع قدراته وميوله، ويتيح له حريّة الاختيار، ويجب على المعلّم أن يراعي عدّة شروط منها: أن يثير دافعية المتعلمين على العمل سواء أكان المشروع فرديًا أو بشكل جماعي، وأن يحفز المتعلمين على

العمل في هذا المشروع وابتكار طرق جديدة، والبحث المستمر عن كل ما يتعلق به. فضلًا عن أن المشروع يجب أن يكون مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بما تلقّاه المتعلم داخل الغرفة الصفية والمواقف الحياتية التي يتعرض لها المتعلم، كما يجب أن تكون فكرة المشروع قابلة للتنفيذ ضمن الموارد المتاحة لهم داخل مدرستهم (Rooij, 2009).

التخطيط للمشروع: وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلمون مع معلميهم بالتخطيط للمشروع الذي سيقومون به، ويضعون الأهداف المراد تحقيقها، ويقدّمون خطّة تفصيلية للمعلم لكيفية تنفيذ هذا المشروع، بحيث يقوم المعلّم بتوجيههم وإرشادهم دون فرض أي خطة يراها مناسبة (أبو شريخ، 2008). وهناك بعض الأمور المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمشروعي وهي: تحديد الأهداف والنتاجات المتوقع من المتعلمين تحقيقها بعد الانتهاء من المشروع، وتحديد نوع المشروع فيما إذا كان فرديًا أو جماعيًا، كما يتم تحديد دور كل متعلم في حال كان المشروع جماعيًا، وتحديد جدول زمني لكل مرحلة بحيث يتم إنجاز هذا المشروع على الوقت المحدد(Robert et al., 2008) . ومن الضروري أن يوافق المعلّم على فكرة المشروع التي يختارها المتعلمون، وطريقة تنفيذه والخطة التفصيلية الموضوعة له، وذلك من أجل تجنب أي عقبات قد تواجه المتعلمين أثناء التنفيذ وقد تعطّل عليهم تنفيذه (عواد وزامل، 2010).

تنفيذ المشروع: أشار جاكسون (Jackson, 2009) إلى المرحلة الثالثة من خطوات المشروع وهي التنفيذ؛ بحيث يبدأ المتعلمون بتنفيذ المشروع وهو العمل الفعلي والذي يبدأ بالبحث عن المشكلة وتحليلها، وتحديد الأساليب والوسائل المناسبة أثناء تنفيذ هذا المشروع، بحيث يقتصر دور المعلم على متابعة ما يقوم به المتعلمون، والإشراف على عملهم وتوجيه النصح والإرشاد لهم، وتقديم المساعدة في حال مواجهته بعض الصعوبات، أما دور المتعلم فهو الذي يقوم

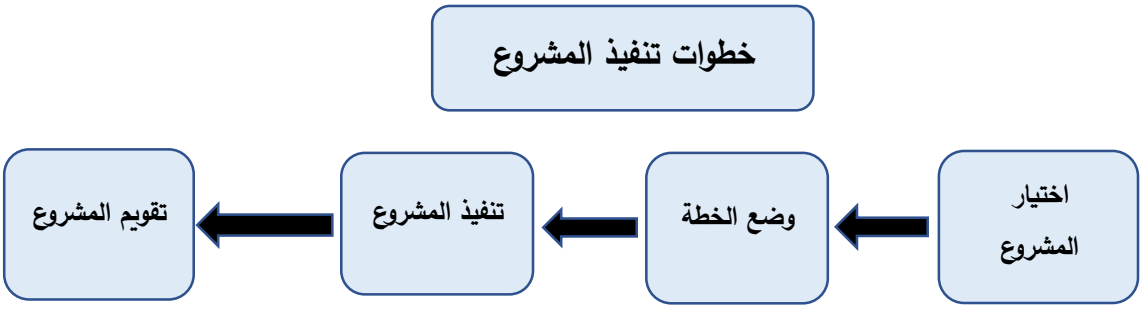
بتنفيذ المشروع من خلال وضع خطة مفصلة من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها، والالتزام بالمخطط الزمني الذي تم تحديده لاحقًا والبحث عن مصادر المعرفة، وتطبيق ما تلقوه في الحصة الصفية، وتوثيق المشروع، وعرضه أمام زملائهم ومن ثم مناقشة المشروع وكل ذلك تحت إشراف معلمهم.

تقويم المشروع: هو عملية مستمرة ينبغي أن تبدأ عند بدء التخطيط للمشروع وتنتهي بانتهائه، بحيث يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للمتعلمين في جميع مراحل المشروع، لضمان تحقيق الأهداف المطلوبة وتوجيه المتعلمين ومساعدتهم على تخطي الصعوبات التي قد تواجههم (أبو قرقوب وآخرون، 2011).

وذكر بودي والخزاعلة (2012) أن عملية التقويم قد تكون بشكل فردي: بحيث يقوم كل متعلم بتقييم مشروع زميله، وتقديم التغذية الراجعة له، أو بشكل جماعي بحيث يشترك جميع المتعلمين مع معلمهم في عملية التقويم بحيث يتناقشون جميعًا في نقاط القوة ونقاط الضعف للمشروع وتقديم التغذية الراجعة لهم.

وذكرت انتصار(2018) أن المناقشة تكون من خلال: مناقشة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، والإيجابيات التي تمتع بها المشروع، فضلًا عن الالتزام بالوقت المحدد، والالتزام بالمحاور التي تم تحديدها سابقا، والاستعانة بمصادر البحث المختلفة وتوثيق هذه المصادر وذلك من أجل تجنب الوقوع في هذه الأخطاء في المشاريع القادمة.

ويوضح الشكل (2) مراحل التعلم القائم على المشاريع:



الشكل رقم 2: خطوات تنفيذ المشروع بالترتيب

الدراسات السابقة ذات الصلة

اطّلعت الباحثة على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

هدفت دراسة وهبة وآخرون (Wahbeh et al, 2021) إلى تسليط الضوء على دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الطلبة في تعلم اللغة العربية والمهارات الحياتية في فلسطين، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة بواقع (30) طالبا و (50) طالبة من طلبة الصف السادس، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي التحليلي، وتمثّلت أدوات الدراسة في المقابلة والملاحظة وتحليل البيانات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن التعلّم القائم على المشاريع يسمح للمتعلمين باستخدام اللغة ضمن مجموعات صغيرة ودون خوف وتردد، ويساهم في إيجاد جو مريح للمتعلم ويثير دافعيته من أجل النقاش والحوار مع زملائه، كما توصلت إلى دور التعلم القائم على المشاريع في تعزيز العمل الجماعي واحترام الرأي والرأي الآخر، كما أنها عززت ثقة الطلبة بأنفسهم في استخدام اللغة وساهمت في تعلّمهم من أقرانهم.

وأجرت سيريسرامانجون (Sirisramangokon, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى طلاب الجامعة من خلال العروض التقديمية،

واعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عدد من طلبة إحدى الجامعات في تايلاند وعددهم (31) طالبا في السنة الثانية، كما تم جمع المعلومات عن طريق المقابلات مع الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين استخدموا استراتيجية التعلم القائم على المشاريع اكتسبوا ثقة أكبر عند التحدث في العروض التقديمية، وأظهر الطلبة إيجابية كبيرة تجاه استخدام هذه الاستراتيجية، وساعدتهم على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا من خلال العمل الجماعي مع زملائهم.

وسعت دراسة محمد (2020) إلى التعرّف على أثر استخدام طريقة التعلّم القائم على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدّث والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في امتحان مهارات التحدث والكتابة لطلبة الصف السادس الابتدائي، ودليل المعلم، ودليل الطالب، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة التعلم القائمة على المشاريع في تنمية كلّ من مهارتي المحادثة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية، حيث ارتفعت درجة طلبة المجموعة التجريبية ارتفاعا كبيرا بعد تطبيق هذه الاستراتيجية عليهم، وأظهرت نتائجهم نتائج متفوقة.

وأجرت رحمواتي (2018) دراسة هدفت إلى التعريف بأهميّة التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكلام، وكانت عينة الدراسة (30) طالبة كوّنت المجموعتين الضابطة والتجريبيّة بواقع (15) طالبة لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي فضلًا عن المنهج المسحي الوصفي، واعتمدت الدراسة الاختبار والملاحظة والاستبانة والمقابلة كأدوات لهذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرق كبير بين أداء الطلبة في المجموعة الضابطة والتي تلقت التعلم بالطريقة الاعتيادية،

وبين المجموعة التجريبية التي تلقت تعليمها عن طريق التعلم القائم على المشاريع، حيث أظهرت نتائج المجموعة التجريبية تحسنا ملحوظا على أداء الطلبة، وأكّدت الدراسة على أن التعلّم القائم على المشروع أنجع من الطرائق التقليدية وأكثر فاعلية في تحفيز المتعلّمين، وإكسابهم ثقة بأنفسهم عند التحدث باللغة العربية.

وأجرت قطيشات (2017) دراسة هدفت إلى التعرّف على دور التعلّم القائم على المشاريع في تحسين مهارة المحادثة لدى طلبة الصف التاسع في مدينة عمّان، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من الصف التاسع، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكوّنت من (30) طالبًا وطالبة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (30) طالبًا وطالبة، وتم عمل مقابلات مع الطلبة لتحديد مستوياتهم في المحادثة ضمن محاور عدّة تشمل: الطلاقة والمفردات والقواعد والنطق، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التعلم القائم على المشاريع أظهر تحسنًا واضحًا في مستويات الطلبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما أن التعلم القائم على المشاريع أظهر توجهًا إيجابيًا لدى الطلبة نحو التعلم، وزاد من دافعيتهم لاستخدام اللغة العربية.

في حين هدفت دراست ديوي (Dwei, 2016) إلى قياس فاعلية التعلم القائم على المشاريع بجميع مراحله في تنمية مهارة المحادثة لدى طلبة الصف الحادي عشر في أندونيسيا، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا وطالبة، وتم استخدام المنهج المسحي والوصفي، وذلك من خلال جمع البيانات وتوزيع الاستبانة، والملاحظات وجمع اختبارات الطلبة وتحليل نتائجها، وأظهرت نتائج الطلبة الذين أجابوا على الاستبانة إيجابية نحو استخدام هذه الاستراتيجية، وأنهم اكتسبوا ثقة أكبر عند التحدث أمام زملائهم، وأظهرت هذه الاستراتيجية فاعلية التعلم القائم على المشاريع في إثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم.

وأجرى روشمحواتي (Rochmahwati, 2016) دراسة هدفت إلى التعريف بدور التعلم القائم على المشاريع وفاعليته في تدريس صفوف اللغات الأجنبية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، إذا تم تطبيق الاستبانة على طلبة اللغة الإنجليزية في مدينة فونوروغو في أندونيسيا، والبالغ عددهم (70) طالبًا، كما اتبعت الدراسة الملاحظة والمقابلات إلى جانب الاستبانة، وأظهرت نتائج هذه الاستبانة أن للتعلم القائم على المشاريع تأثير إيجابي على استجابات الطلبة، أكدوا فيه أن التعلم القائم على المشاريع يساعدهم في ترقية مهارة المحادثة ويكسبهم جرأة عن التحدث أمام زملائهم، كما أكدوا على أنه يحفزهم على التحدث ويكسر حاجز الخوف والتردد.

وأجرى زاو (Zhao, 2014) دراسة هدفت إلى التعريف بدور التعلّم القائم على المشاريع في تدريس اللغة الصينية كلغة أجنبية في إحدى المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق الدراسة على صفين مختلفين من الصف الحادي عشر، إذا تم تطبيق التعلّم القائم على المشاريع على الطلبة وعددهم (18) طالبًا وطالبة لمدّة سنة أكاديمية كاملة، من أجل التعرّف على فاعلية التعلّم القائم على المشاريع من وجهة نظر الطلبة والمعلّمين. وتم جمع البيانات عن طريق استخدام المقابلة، والاستبانة، ونتائج الطلبة، والملاحظة الصفية، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعلّم القائم على المشاريع في تدريس اللغة الصينية كلغة أجنبية وأهميتها في تنمية مهارات الطلبة اللغوية فضلًا عن البعد الثقافي، كما توصلت إلى أهمية التعلّم القائم على المشاريع في تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم، ودمجهم في الثقافة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها قد ناقشت التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم مختلف اللغات التي يتم تدريسها كلغة ثانية، فضلًا عن أن هذه الدراسات

قد تمت في مجتمعات مختلفة ذات حجم وطبيعة مختلفة، وهناك عدة متغيرات تناولتها كل دراسة، واستخدمت هذه الدراسات عينات وأساليب جمع البيانات وتحليلها من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسات المختلفة.

إذ تشابهت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة رحمواتي (2018) التي هدفت إلى التعريف بأهميّة التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكلام، فضلًا عن دراسة قطيشات (2017) التي هدفت إلى التعرّف على دور التعلّم القائم على المشاريع في تحسين مهارة المحادثة لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمّان، ودراسة ديوي (Dwei, 2016) والتي هدفت إلى قياس فاعلية التعلم القائم على المشاريع بجميع مراحله في تنمية مهارة المحادثة لدى طلبة الصف الحادي عشر في أندونيسيا، ودراسة زاو (Zhao, 2014) دراسة التي هدفت إلى التعريف بدور التعلّم القائم على المشاريع في تدريس اللغة الصينية كلغة أجنبية في إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية.

كما تشابهت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة (Dwei, 2016). فضلًا عن دراسة (Sirisramangokon, 2021). إلا إنها اختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي مثل دراسة محمد (2020)، ودراسة رحمواتي (2018)، ودراسة قطيشات (2017)، ودراسة زاو (Zhao, 2014).

تشابهت الدراسة مع دراسة (Sirisramangokon, 2021)، ودراسة (Dwei, 2016) ودراسة (Rochahwati, 2016) التي اعتمدت جميعها أداة الاستبانة من أجل جميع البيانات وتحليلها. في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها لأداة الدراسة مثل دراسة وهبة وآخرون (Wahbeh et al, 2021) التي استخدمت المقابلة والملاحظة وتحليل البيانات.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت موضوع التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، في ضوء بعض المتغيرات وتسليط الضوء على استراتيجية التعلّم القائم على المشاريع وهو– على حد علم الباحثة– موضوع جديد لم يتم تناوله بعد في هذا المجال بما يختص في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها وباللغة العربية.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتضمّن هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، إذ يحتوي على وصف أداة الدراسة، وكيف تمّ تطويرها، والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءت تطبيقها، كما تمّ تحديد متغيّرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي اتّبعت في تحليل البيانات وصولا إلى النتائج.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحاليّة المنهج الوصفي المسحي، لكونه ملائما لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في محافظة العاصمة عمّان العاملين في المؤسسات والمعاهد والمراكز التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022\2023، والبالغ عددهم (240) معلّما ومعلّمة، حسب إحصائيّات وزارة التربية والتعليم ووزارة الصناعة والتجارة لعام 2022.

عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (148) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في محافظة العاصمة عمان، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بالرجوع إلى جداول تحديد

العينة الذي أعدّه كريجسي ومورغان (Krejcie and Morgan, 1970). والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقا لمتغيراتها:

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	%29.1
	أنثى	105	%70.9
	المجموع	148	%100
التخصص	الإنساني	93	%62.8
	العلمي	55	%37.2
	المجموع	148	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	38	%25.7
	5- أقل من 10	35	%23.6
	10 سنوات فأكثر	75	%50.7
	المجموع	148	100

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلتها تم تطوير استبانة للكشف عن دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بالرجوع للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة بني عيسى (2021) ودراسة قطيشات (Qtaishat, 2017)، وتكوّنت الاستبانة بصورتها الأولية من (37) فقرة ، موزّعة على خمسة مجالات هي: مجال الطلاقة اللغوية، ويتكوّن من (9) فقرات، ومجال توظيف المفردات والقواعد، ويتكوّن من(7) فقرات، ومجال الأفكار والمضمون، ويتكوّن من (8) فقرات، فضلًا عن مجال المهارات الاجتماعية، ويتكوّن من (7) فقرات، وأخيرًا مجال التواصل غير اللفظي، ويتكوّن من (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من الصدق بطريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم (10) محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، في جامعة الشرق الأوسط والجامعة الأردنية وغيرهم من ذوي الكفاءة والخبرة (ملحق (2))، وذلك للتأكّد من ملاءمة فقرات الاستبانة للمحاور المنتمية إليها، وصياغتها اللغوية، ووضوح الفقرات، وتوافق الفقرات مع المجالات المطروحة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات المقترحة على فقرات الاستبانة كالصياغة اللغوية، وإضافة بعض الفقرات، وحذف أخرى، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (34) فقرة موزعة على خمسة مجالات (ملحق (3))، كالآتي:

- مجال الطلاقة اللغوية، ويتكوّن من 10 فقرات، من(1–10).
- مجال توظيف المفردات والقواعد، ويتكوّن من 6 فقرات، من(11–16).
- مجال الأفكار والمضمون، ويتكوّن من 7 فقرات، من(17–23).
- مجال المهارات الاجتماعية، ويتكوّن من 5 فقرات، من(24–28).
- مجال التواصل غير اللفظي، ويتكوّن من 6 فقرات، من(29–34).

صدق البناء

تمّ التحقق من صدق البناء وذلك بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلّمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خارج عينة الدراسة، وتمّ

حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والاستبانة الكلية كما يوضح الجدول (2):

الجدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال وبين الفقرات والدرجة الكلية

الطلاقة اللغوية			توظيف المفردات والقواعد			الأفكار والمضمون			المهارات الاجتماعية			التواصل غير اللفظي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.62	0.61	11	0.65	0.58	17	0.66	0.71	24	0.76	0.56	29	0.74	0.56
2	0.80	0.59	12	0.82	0.47	18	0.66	0.49	25	0.87	0.69	30	0.89	0.78
3	0.71	0.71	13	0.82	0.54	19	0.67	0.63	26	0.90	0.74	31	0.93	0.83
4	0.54	0.72	14	0.87	0.67	20	0.82	0.47	27	0.78	0.78	32	0.87	0.76
5	0.52	0.61	15	0.81	0.65	21	0.76	0.60	28	0.84	0.69	33	0.80	0.75
6	0.66	0.59	16	0.70	0.57	22	0.69	0.77				34	0.81	0.68
7	0.53	0.60				23	0.80	0.50						
8	0.75	0.58												
9	0.85	0.74												
10	0.76	0.66												

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات ومجال **الطلاقة اللغوية** تراوحت بين (0.52–0.85)، وبين الفقرات والاستبانة ككل تراوحت بين (0.58– 0.74)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجال **توظيف المفردات والقواعد** بين (0.65–0.87)، وبين الفقرات والاستبانة ككل تراوحت بين (0.47–0.67)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجال **الأفكار والمضمون** بين (0.66–0.82) وبين الفقرات والاستبانة ككل بين (0.47–0.77). وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجال **المهارات الاجتماعية** بين (0.76–0.90)، وتراوحت بين الفقرات والاستبانة ككل (0.56–0.78). وأخيرا تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومجال **التواصل غير اللفظي** بين (0.74–0.93)، وبين الفقرات والاستبانة ككل (0.56–0.83) وهي قيم

مقبولة إحصائيا، مما يشير إلى صدق الاستبانة وقابليتها للتطبيق على عينة الدراسة، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الصدق (عودة، 2010).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية، كما يوضح الجدول (3):

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكليّة

المجال	معامل الارتباط
الطلاقة اللغوية	0.85**
توظيف المفردات والقواعد	0.74**
الأفكار والمضمون	0.85**
المهارات الاجتماعية	0.84**
التواصل غير اللفظي	0.87**
الكلي	0.83**

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أن معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.74–0.87) وهي قيم مقبولة إحصائيا، أي أن الاستبانة تتمتع بصدق مقبول يجعلها صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) معلّما ومعلّمة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب الثبات باستخدام طريقة معامل كرونباخ ألفا لجميع مجالات الاستبانة، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	ألفاكرونباخ
1	الطلاقة اللغوية	0.87
2	توظيف المفردات والقواعد	0.86
3	الأفكار والمضمون	0.82
4	المهارات الاجتماعية	0.92
5	التواصل غير اللفظي	0.92

يُلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.82–0.92) وهي قيم مقبولة إحصائيا، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول مما يجعلها قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولًا: المتغيرات التصنيفية وتتمثل في:

- الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى.
- التخصص وله فئتان: إنساني وعلمي
- سنوات الخبرة وله ثلاث فئات: (1– أقل من 5 سنوات)، (5 – أقل من 10 سنوات)،(10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: المتغير التابع ويتمثل في

دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولفحص الفروق التي تعزى إلى متغير الجنس و التخصص إلى سنوات الخبرة فقد تم استخدام اختبار تحليل التبياين الثلاثي (Three-Way ANOVA)، كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.
- الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والموضوعات المشابهة لها.
- تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها.
- تطوير الاستبانة بصورتها الأولية وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين لغايات تحكيمها.

- التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها ومن جاهزيتها للتطبيق.
- الحصول على كتاب تسهل مهمة، موجّه من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة الصناعة والتجارة من أجل الحصول على إحصائيات عدد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدينة عمان (ملحق (4)).
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونيا من خلال إرسالها عبر رابط إلكتروني باستخدام (google forms)، وأشارت الباحثة إلى ضرورة الإجابة عن الاستبانة بكل موضوعية ومصداقية وإنها ستستخدم لغايات البحث العلمي وسيتم التعامل معها بسرية تامة.
- جمع الاستبانات، والتأكد منها لغايات التحليل الإحصائي.
- استخراج النتائج، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.
- وضع المقترحات والتّوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

واتسهيل الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، تمّ اعتماد طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها الدراسات السابقة، وكثير من المحكمين، والتي تأتي وفقًا للمعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للتدريج – الحد الأدنى للتدريج = (5−1)= (4) = 1,33

عدد المستويات المطلوبة 3 3

وبذلك تكون فئات الحكم على الفقرات وفقًا للمتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

- درجة منخفضة من (1.00−2.33).
- درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).
- درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وذلك من خلال الإجابة بالترتيب على أسئلتها وفق الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لكل مجال بمفرده وللاستبانة الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول(5):

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازليًا

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة	1	4.23	0.62	مرتفعة
5	التواصل غير اللفظي	2	4.19	0.60	مرتفعة
1	الطّلاقة اللغوية	3	4.15	0.48	مرتفعة
2	توظيف المفردات والقواعد	4	4.13	0.59	مرتفعة
3	الأفكار والمضمون	5	4.12	0.60	مرتفعة
الكلي			4.16	0.50	مرتفعة

يتّضح من الجدول (5) أن دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، جاء بدرجة مرتفعة، اذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.16) وبانحراف معياري (0.50)، وحاز مجال "المهارات الاجتماعية والثقافية" للمحادثة

على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.23)، وبانحراف معياري (0.62) وبدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال "التواصل غير اللفظي" بمتوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.60) في المرتبة الثانية، ودرجة مرتفعة، أما مجال "الطّلاقة اللغوية" جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.15) وبانحراف معياري (0.48)، وبدرجة مرتفعة، ثم مجال توظيف "المفردات والقواعد" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.59)، ودرجة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال الأفكار والمضمون بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.60) ودرجة مرتفعة.

وفيما يتعلق بمجالات الاستبانة، جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول: الطلاقة اللغوية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، والدرجة لجميع فقرات مجال "الطلاقة اللغوية"، كما يتّضح في الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الطّلاقة اللغوية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	يمنح المتعلّم الثقة بالنفس عند التحدّث.	4.40	0.65	مرتفعة
2	9	يقلل من الارتباك لدى المتعلّم عند التحدّث.	4.24	0.70	مرتفعة
3	6	يمكّن المتعلّم من صياغة الجمل وتركيبها بشكل صحيح.	4.20	0.61	مرتفعة
4	1	يساعد المتعلم على التحدّث بشكل تلقائي دون تردد.	4.19	0.67	مرتفعة
4	4	يمكّن المتعلّم من استخدام إعادة الصياغة وطلب التوضيح من الآخرين.	4.19	0.68	مرتفعة
6	8	يمكّن المتعلّم من استخدام اللغة بوضوح.	4.11	0.66	مرتفعة
7	10	يطوّر لدى المتعلّم نطق الكلمات بصورة سليمة.	4.10	0.77	مرتفعة

8	7	يمكّن المتعلّم من استخدام اللغة بالسرعة المناسبة."	4.07	0.65	مرتفعة
9	5	يقلّل من حدوث الأخطاء اللغوية لدى المتعلّم أثناء التحدّث.	4.06	0.80	مرتفعة
10	2	يحدّ من فترات صمت المتعلّم أثناء التحدّث.	3.93	0.77	مرتفعة
الكلي			4.15	0.48	مرتفعة

يتّضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الطّلاقة ككل بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.48)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.93–4.40).

وجاءت الفقرة (3): "يمنح المتعلّم الثقة بالنفس عند التحدّث"، في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (4.40) وبانحراف معياري (0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (9): "يقلل من الارتباك لدى المتعلّم عند التحدّث"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وبانحراف معياري (0.70)، ودرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (5): "يقلّل من حدوث الأخطاء اللغوية لدى المتعلّم أثناء التحدّث"، بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبانحراف معياري (0.80) ودرجة مرتفعة، و في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2): "يحدّ من فترات صمت المتعلّم أثناء التحدّث"، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبانحراف معياري (0.77) ودرجة مرتفعة.

المجال الثاني: توظيف المفردات والقواعد

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، والدرجة لجميع فقرات مجال "توظيف المفردات والقواعد"، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال توظيف المفردات والقواعد مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يساعد المتعلّم على تثبيت حفظ الكلمات والعبارات التي تعلّمها.	4.21	0.75	مرتفعة
2	5	يمكّن المتعلّم من استرجاع ما تعلّمه من مفردات في المستويات السابقة.	4.19	0.71	مرتفعة
3	2	يساعد المتعلّم على استخدام المفردات الجديدة المكتسبة في سياقات تعبّر عن معناها.	4.18	0.68	مرتفعة
4	4	يمكّن المتعلّم من توظيف المفردات التي تعلّمها توظيفًا صحيحًا.	4.14	0.73	مرتفعة
5	6	يمكّن المتعلّم من بناء جمل صحيحة."	4.07	0.70	مرتفعة
6	3	ينمّي لدى المتعلّم القدرة على تركيب الجمل قواعديًا بصورة صحيحة."	4.00	0.73	مرتفعة
الكلي			**4.13**	**0.59**	**مرتفعة**

يتّضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال توظيف المفردات والقواعد ككل بلغ (4.13) وبانحراف معياري (0.59)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.00–4.21).

وجاءت الفقرة (1): "يساعد المتعلّم على تثبيت حفظ الكلمات والعبارات التي تعلّمها"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21) وبانحراف معياري (0.75)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة رقم (5): "يمكّن المتعلّم من استرجاع ما تعلّمه من مفردات في المستويات السابقة"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وبانحراف معياري (0.71) وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (6): "يمكّن المتعلّم من بناء جمل صحيحة"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وبانحراف

معياري (0.70) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (3): "ينمّي لدى المتعلّم القدرة على تركيب الجمل قواعديًا بصورة صحيحة"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وبانحراف معياري (0.73) ودرجة مرتفعة.

المجال الثالث: الأفكار والمضمون

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، والدرجة لجميع فقرات مجال "الأفكار والمضمون"، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الأفكار والمضمون مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يمكّن المتعلّم من التعبير الشفوي عن أفكاره.	4.20	0.70	مرتفعة
2	2	يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره وفق مضمون الأهداف المحددة.	4.17	0.66	مرتفعة
3	1	يمكّن المتعلّم من صياغة أفكاره باللغة الهدف ويجنّبه الترجمة الحرفية لأفكاره.	4.16	0.72	مرتفعة
4	5	يساعد المتعلّم على تلخيص الأفكار الرئيسة بطريقته الخاصّة.	4.15	0.66	مرتفعة
5	4	يمكّن المتعلّم من ربط الجمل بعضها ببعض وفق المضمون المطلوب.	4.08	0.71	مرتفعة
6	3	يسهم في ترتيب أفكار المتعلم ترتيبًا منطقيًا بشكل مترابط ومتين.	4.05	0.77	مرتفعة
7	7	يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره زمنيًا ترتيبًا صحيحًا.	4.03	0.80	مرتفعة
الكلي			4.12	0.60	مرتفعة

يتّضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال الأفكار والمضمون ككل بلغ (4.12) وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.20-4.03).

وجاءت الفقرة (6): "يمكّن المتعلّم من التعبير الشفوي عن أفكاره"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبانحراف معياري (0.70)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): "يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره وفق مضمون الأهداف المحددة"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وبانحراف معياري (0.66)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (3): "يسهم في ترتيب أفكار المتعلم ترتيبًا منطقيًا بشكل مترابط ومتين"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (7): "يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره زمنيًا ترتيبًا صحيحًا"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبانحراف معياري (0.80) وبدرجة مرتفعة.

المجال الرابع: المهارات الاجتماعية والثقافية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، والدرجة لجميع فقرات مجال "المهارات الاجتماعية والثقافية"، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال المهارات الثقافية والاجتماعية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	يحفّز المتعلّم لمشاركة تجاربه الشخصية وإبداء رأيه.	4.28	0.69	مرتفعة
2	1	يكسب المتعلّم الجرأة عند مناقشة زملائه باللغة العربية.	4.28	0.73	مرتفعة
3	5	يقلّل من خوف المتعلّم وخجله أثناء التحدّث.	4.27	0.69	مرتفعة
4	2	ينمّي لدى المتعلّم عادات الإصغاء الجيّد للآخرين.	4.19	0.79	مرتفعة
5	3	يثير دافعيّة المتعلم من أجل التحدّث.	4.15	0.80	مرتفعة
الكلي			4.23	0.62	مرتفعة

يتّضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال "المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة" ككل بلغ (4.23) وبانحراف معياري (0.62)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.15-4.28).

وجاءت الفقرتان (4): "يحفّز المتعلّم لمشاركة تجاربه الشخصية وإبداء رأيه"، والفقرة (1): "يكسب المتعلّم الجرأة عند مناقشة زملائه باللغة العربية"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.28) لكليهما، وبانحراف معياري (0.69، 0.73) على التوالي، وبدرجة مرتفعة لكليهما، كما جاءت الفقرة (5): "يقلّل من خوف المتعلّم وخجله أثناء التحدّث"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): "ينمّي لدى المتعلّم عادات الإصغاء الجيّد للآخرين"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (3): "يثير دافعيّة المتعلم من أجل التحدّث"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.80) ودرجة مرتفعة.

المجال الخامس: مجال التواصل غير اللفظي

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، والدرجة لجميع فقرات مجال "مهارات التواصل غير اللفظي"، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال مهارات التواصل غير اللفظي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يساعد المتعلّم على استخدام التواصل البصري في التعبير.	4.29	0.67	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	2	يمكّن المتعلّم من استخدام تعابير الوجه بما يتناسب مع المضمون.	4.23	0.72	مرتفعة
3	4	يساعد المتعلم على استخدام حركاته وإيماءاته وإشاراته في التعبير عن المعنى.	4.22	0.66	مرتفعة
4	3	يمكن المتعلّم من استخدام نبرة صوت تعبّر عمّا يمكن أن يقوله.	4.17	0.66	مرتفعة
5	6	يساعد المتعلّم على الوقوف أمام زملائه ومعلّمه وقفة مناسبة ومعتدلة.	4.15	0.72	مرتفعة
6	5	يساعد المتعلّم على مراعاة مواضع الوصل والوقف أثناء التحدّث.	4.06	0.77	مرتفعة
الكلي			4.19	0.60	مرتفعة

يتّضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال التواصل غير اللفظي ككل بلغ (4.19) وبانحراف معياري (0.60)، وبدرجة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.06–4.29).

وجاءت الفقرة (1): "يساعد المتعلّم على استخدام التواصل البصري في التعبير"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وبانحراف معياري (0.67)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): "يمكّن المتعلّم من استخدام تعابير الوجه بما يتناسب مع المضمون"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وبانحراف معياري (0.72)، وبدرجة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (6): "يساعد المتعلّم على الوقوف أمام زملائه ومعلّمه وقفة مناسبة ومعتدلة"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (5): "يساعد المتعلّم على مراعاة مواضع الوصل والوقف أثناء التحدّث"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معليمهم تعزى إلى متغيرات (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)؟

وللكشف عن دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة ككل، وفقًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (11):

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم ككل وفقًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	43	4.10	0.79
	أنثى	105	4.18	0.37
التخصص	علمي	55	4.25	0.43
	انساني	93	4.11	0.53
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	38	4.08	0.70
	5 – أقلّ من10 سنوات	35	4.16	0.48
	10 سنة فأكثر	75	4.20	0.37
الكلي		148	4.16	0.50

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين

المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α =0.05)، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لاستجاباتهم، وذلك كما في الجدول (12):

الجدول (12)

تحليل التباين الثلاثي (*Three Way ANOVA*) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.13	1	0.13	0.51	0.48
التخصص	0.52	1	0.52	2.08	0.15
سنوات الخبرة	0.33	2	0.16	0.64	0.53
الخطأ	26.23	136	0.25		
المجموع	27.17	148			

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α =0.05)**

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) في المتوسطات الحسابية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم على الاستبانة الكلية تبعا لجميع متغيرات الدراسة **(الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة)**، استناداً الى قيم ف المحسوبة والبالغة (0.51، 2.08، 0.64) على التوالي، وبمستوى دلالة (0.48، 0.15، 0.53) على التوالي.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا على مجالات الاستبانة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات، وفقًا لتلك المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (13):

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم على مجالات الاستبانة وفقا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	الاحصائي	م1	م2	م3	م4	م5
الجنس	ذكر	العدد	43	43	43	43	43
		المتوسط الحسابي الحسابيالحسابي	4.11	4.13	4.01	4.14	4.12
		الانحراف المعياري	0.70	0.89	0.97	0.95	0.88
	أنثى	العدد	105	105	105	105	105
		المتوسط الحسابي	4.16	4.13	4.16	4.26	4.21
		الانحراف المعياري	0.39	0.45	0.42	0.46	0.48
التخصص	علمي	العدد	55	55	55	55	55
		المتوسط الحسابي	4.25	4.20	4.23	4.32	4.24
		الانحراف المعياري	0.53	0.49	0.46	0.52	0.45
	انساني	العدد	93	93	93	93	93
		المتوسط الحسابي	4.10	4.09	4.06	4.18	4.15
		الانحراف المعياري	0.45	0.63	0.66	0.66	0.67
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	العدد	38	38	38	38	38
		المتوسط الحسابي	4.10	4.04	4.05	4.06	4.10
		الانحراف المعياري	0.66	0.77	0.75	0.80	0.79
	5 – أقلّ من10 سنوات	العدد	35	35	35	35	35
		المتوسط الحسابي	4.12	4.26	4.12	4.18	4.14
		الانحراف المعياري	0.40	0.58	0.73	0.65	0.56
	10 سنوات فأكثر	العدد	75	75	75	75	75
		المتوسط الحسابي	4.19	4.12	4.16	4.34	4.25
		الانحراف المعياري	0.40	0.47	0.44	0.47	0.50

(م1: الطّلاقة، م2: توظيف المفردات والقواعد، م3: الأفكار والمضمون، م4: المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة، م5: التواصل غير اللفظي)

تشير نتائج الجدول (13) الى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم على مجالات الاستبانة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*)، والجدول (14) يوضح ذلك:

الجدول (14)

تحليل التباين المتعدد (*MANOVA*) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	م1	0.05	1	0.05	0.23	0.64
	م2	0.03	1	0.03	0.09	0.77
	م3	0.47	1	0.47	1.31	0.26
	م4	0.17	1	0.17	0.45	0.50
	م5	0.11	1	0.11	0.30	0.58
التخصص	م1	0.59	1	0.59	2.53	0.12
	م2	0.35	1	0.35	1.02	0.32
	م3	0.81	1	0.81	2.25	0.14
	م4	0.66	1	0.66	1.77	0.19
	م5	0.26	1	0.26	0.71	0.40
سنوات الخبرة	م1	0.18	2	0.09	0.39	0.68
	م2	0.68	2	0.34	0.98	0.38
	م3	0.23	2	0.12	0.32	0.72
	م4	1.55	2	0.77	2.07	0.13
	م5	0.41	2	0.21	0.56	0.57
الخطأ	م1	24.20	136	0.23		
	م2	36.09	136	0.35		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	م3	37.37	136	0.36		
	م4	38.97	136	0.38		
	م5	38.01	136	0.37		
المجموع	م1	25.01	148			
	م2	37.08	148			
	م3	38.79	148			
	م4	41.35	148			
	م5	38.82	148			

(م1: الطّلاقة، م2: توظيف المفردات والقواعد، م3: الأفكار والمضمون، م4: المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة، م5: التواصل غير اللفظي)

* ذات دلالة إحصائية عند المستوى **(α =0.05)**

تشير نتائج الجدول (14) إلى ما يلي:

- فيما يتعلق بمتغير الجنس تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (الطّلاقة، توظيف المفردات والقواعد، الأفكار والمضمون، المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة، التواصل غير اللفظي) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، استناداً الى قيم ف المحسوبة (0.23، 0.09، 1.31، 0.45، 0.30) على التوالي، وبمستوى دلاله بلغ (0.64، 0.77، 0.26، 0.50، 0.58) على التوالي.
- فيما يتعلق بمتغيرات التخصص تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (الطّلاقة، توظيف المفردات والقواعد، الأفكار والمضمون، المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة، التواصل غير اللفظي) لدور التعلّم القائم على

المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، استناداً الى قيم ف المحسوبة (2.53، 1.02، 2.25، 1.77، 0.71) على التوالي، وبمستوى دلاله بلغ (0.12، 0.32، 0.14، 0.19، 0.40) على التوالي.

- فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) في جميع المجالات (الطّلاقة، توظيف المفردات والقواعد، الأفكار والمضمون، المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة، التواصل غير اللفظي) لدور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم، استناداً الى قيم ف المحسوبة (0.39، 0.98، 0.32، 2.07، 0.56) على التوالي، وبمستوى دلالة بلغ (0.68، 0.38، 0.72، 0.13، 0.57) على التوالي.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يشمل هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها، ويتضمن أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يلي بيان لذلك.

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: ما دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمّي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.16)، وجاء مجال المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة ، بمتوسط حسابي (4.23)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الأفكار والمضمون بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.12).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التعلم القائم على المشاريع لها دور فاعل في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة في مجال المهارات الاجتماعية للمتعلمين والتي تساهم في إكساب المتعلّم الجرأة عند مناقشة زملائه باللغة العربية، ومنحه الثقة بالنفس عند استخدامها، فضلًا عن أنها تنمّي لدى المتعلّم عادات الإصغاء الجيّد للآخرين، و تثير دافعيّته من أجل التحدّث، وتحفّزه لمشاركة تجاربه الشخصية وإبداء رأيه، كما أنها تقلل من خوفه وخجله أثناء التحدّث.

وقد يعود السبب في ذلك إلى وعي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا يعني أنهم يواكبون استراتيجيات التعليم الحديثة، كما

تشير هذه النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين قد يلتحقون في الدروات التدريبية التي تبحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما تقدمه من استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية بشكل عام، وفي تنمية مهارة المحادثة بشكل خاص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وهبة وآخرون (Wahbeh et al, 2021) والتي أظهرت أن التعلّم القائم على المشاريع يسمح للمتعلمين باستخدام اللغة العربية في جو مريح دون خوف أو تردد ضمن مجموعات صغيرة، ويثير دافعيتهم من أجل النقاش والحوار مع زملائهم، خاصة بما يتعلق في المهارات الاجتماعية، حيث تساهم هذه الاستراتيجية في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتكسبهم الجرأة في النقاش والحوار.

وهذا ما أكد عليه (Stanley, 2012) بأن التعلم القائم على المشاريع يثير دافعية المتعلمين؛ وذلك لأنها تلبي رغباتهم وتجيب عن تساؤلاتهم، كما أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم ومن رغبتهم في المشاركة.

أما مجالات الاستبانة فجاءت نتائجها كما يأتي:

المجال الأول: الطلاقة اللغوية

أشارت النتائج المتعلقة بمجال "الطلاقة اللغوية" إلى أن الفقرة (3): "يمنح المعلم الثقة بالنفس عند التحدث" جاءت بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية التعلم القائم على المشاريع في منح المتعلمين الثقة بالتحدث أمام زملائهم وكسر حاجز الخوف.

وهذا ما أكد عليه آرثر وآخرون (Arthur et. al, 2008) حيث أن مهارة المحادثة تقوم على إيجاد بيئة تعليمية آمنة يقوم بها المتعلمون بتبادل أطراف الحديث باللغة العربية، من خلال حوارات

بسيطة ضمن موضوعات مألوفة للمتعلّم، وهذا يمنحه الثقة بالنفس عند استخدام اللغة من خلال استخدامه لما تعلمه داخل الغرفة الصفية، ومع زملائه في مجموعات صغيرة.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الطالب يكون أكثر ثقة عندما يتحدث مع زملائه، وهذا يعطيه ثقة في النفس وعدم الخوف من ارتكاب الأخطاء، كما أن التعلم القائم على المشاريع يسمح له أن يسأل ويستفسر عن استخدام اللغة قبل أن يقوم بتقديم ما أنتجه أمام زملائه، مما يمنحه الثقة بالنفس عند الحديث مع زملائه.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة (2): "يحدّ من فترات صمت المتعلّم أثناء التحدّث"، جاءت بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وربما يعود السبب في ذلك أن متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زال يفكر بلغته الأم، ومن ثم يقوم بترجمة أفكاره إلى اللغة العربية، مما يتطلب منه أحيانا أخذ بعض الوقت لترجمة أفكاره، وهذا ما ذكره الفوزان (2015) أن بعض التربويين والمعلمين ما زالو يستخدمون اللغة الوسيطة في تقديم المعلومات، وهذا يساهم في بطء تقدم المتعلمين، ويضعف التواصل والكلام ويتسبب في إيجاد فترات صمت عند استخدامهم.

المجال الثاني: توظيف المفردات والقواعد

بيّنت النتائج المتعلقة بمجال "توظيف المفردات والقواعد" إلى أن الفقرة (1): "يساعد المتعلّم على تثبيت حفظ الكلمات والعبارات التي تعلّمها"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وقد تعزى النتيجة إلى أن التعلم القائم على المشاريع، يجعل الطالب يبحث عن الكلمة ويوظفها في سياقها، ويسأل عن طريقة استخدامها إن لم يكن واثقًا من ذلك، مما يساعده على تذكرها وتوظيفها في سياقها الصحيح، وهذا يساعد المتعلم على تثبيت الكلمات، وتمكنه من استخدامها في سياقات مختلفة استخداما صحيحا.

وأكد جيلالي (2018) على أن التعلم القائم على المشاريع يساهم في تنمية مهارة المحادثة من خلال تعلم المفردات، وحفظها، واستخدامها في سياقاتها الصحيحة، كما أنه يساهم في تحسين نطق المتعلم لهذه الكلمات، وتوظيفها حسب السياق ضمن حوارات مألوفة.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة (3): "ينمّي لدى المتعلّم القدرة على تركيب الجمل قواعديًا بصورة صحيحة""، جاءت بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف استخدام قواعد اللغة العربية عن اللغات اللاتينية واللغات الأجنبية الأخرى، مما يجعل توظيف القواعد تحديا أمام الطلبة، إلا أن التعلم القائم على المشاريع يساعد على تحسين توظيف القواعد توظيفا صحيحا، خاصة عند العمل الجماعي الذي يسمح للمتعلم بالنقاش مع زميله والبحث عن الإجابة الصحيحة، مما يؤدي إلى تركيب الجملة تركيبا صحيحا.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك أن المتعلم أثناء العمل على المشروع، يقوم بمراجعة كيفية استخدام المفردات استخداما صحيحا، وكذلك كيفية توظيفها في سياقها الصحيح، ويقوم بتوجيه أسئلته واستفساراته إلى زملائه، ويناقشون بعضهم البعض، ويسألون معلمهم للتأكد من توظيفها في سياقاتها الصحيحة.

المجال الثالث: الأفكار والمضمون

بينت النتائج المتعلقة بمجال "الأفكار والمضمون" إلى الفقرة (6): "يمكّن المتعلّم من التعبير الشفوي عن أفكاره"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتعلم يبدأ باستخدام مهارة المحادثة من خلال عبارات محفوظة يستخدمها للتعبير عن أفكاره، ومن ثم يبدأ بصياغة أفكاره من خلال استخدام المفردات التي تعلمها، وأشار الفوزان (2015) إلى

أن المتعلم يقوم بترجمة أفكاره والتعبير عما يجول في خاطره من خلال استخدام العبارات والتراكيب والمفردات التي تعلمها، والتي تمكنه من إحداث التواصل الفعال.

كما بينت النتائج أن الفقرة (7): "يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره زمنيًا ترتيبًا صحيحًا"، وبدرجة مرتفعة، إلا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، وقد يكون السبب أن المتعلم يسعى دائما إلى ترتيب أفكاره، وما يريد قوله زمنيا، إلا أن الحديث بشكل تلقائي وعفوي، قد يجعله يترجم أفكاره دون التفكير بما يريد قوله، ومع ذلك فإن المرور بمرحلة البحث والاستقصاء من خلال العمل الفرديي والجماعي تساعده على ترتيب الأفكار ومراعاة تسلسلها ضمن سياقاتها الصحيحة.

وتعزو الباحثة في ذلك أن التعلم القائم على المشاريع يسمح للمتعلم بأن يضع النقاط الرئيسة على دفتره، ويتيح له فرصة ترتيب أفكاره بمساعدة زملائه، فيستطيع أن يكتب مسودة لما يريد قوله، ويتمكن من الحذف والإضافة والتعديل.

المجال الرابع: المهارات الاجتماعية والثقافية

وذكر (Tavenner, 2019) أن المتعلم عندما يكون محور العملية التعليمية، يتيح له فرصة استخدام اللغة من خلال الأنشطة التفاعلية المقدمة له، والنقاشات الثرية التي تحدث بين المتعلم وزملائه، وبينه وبين المعلم جنبا إلى جنب.

وأكد آرثر وآخرون (Arthur et. al, 2008) على أن البيئة التعليمية الآمنة تشجع المتعلمين على تبادل أطراف الحديث، وإجراءات حوارات بسيطة ضمن موضوعات مألوفة للمتعلم، وهذا يحفزه على مشاركة تجاربه الشخصية وإبداء رأية.

وقد يعزى السبب في ذلك أن التعلم القائم على المشاريع يساعد المتعلم على اختيار موضوع يلبي رغباته، ويعرف نفسه متمكنا من الحديث فيه، ويمتلك الحصيلة اللغوية التي تمكنه من الخوض فيه، وكل هذا له دور بارز في إكسابه الجرأة عند مناقشة زملائه وإبداء رأيه.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة (3): "يثير دافعيّة المتعلم من أجل التحدّث"، جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن بعض المتعلمين يسيطر عليهم الخوف من الوقوع في الأخطاء مما يقلل من دافعيتهم نحو المشاركة في التحدث، إلا أنها جاءت أيضا بدرجة مرتفعة، وهذا ما أكد عليه الخزاعلة وآخرون (2011) أن هذه الاستراتيجية تثير دافعية المتعلمين من أجل التحدث ترتبط ارتباطا وثيقا باحتياجاتهم، وتتماشى مع استعدادهم وميولهم.

المجال الخامس: مهارات التواصل غير اللفظي

بينت نتائج الدراسة أن الفقرة (1): "يساعد المتعلّم على استخدام التواصل البصري في التعبير"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مجال المهارات الجتماعية والثقافية يرتبط ارتباط وثيقا بمجال مهارات التواصل غير اللفظي، حيث أن إكساب المتعلم الجرأة عند المحادثة، والثقة عند التحدث، يساهم في مساعدته على استخدام التواصل البصري، ويسهم التعلم القائم على المشاريع في كسر حاجز الخوف من استخدام اللغة العربية.

وأكد (Stanley, 2012) على أن المتعلمين ذوو التحصيل المتدني يتمكنون من المشاركة الفاعلة، وتزيد من صقل المهارات المختلفة لديهم، منها مهارات التواصل غير اللفظي والتي تمكنه من استخدام التواصل البصري.

كما بينت النتائج أن الفقرة (5): "يساعد المتعلّم على مراعاة مواضع الوصل والوقف أثناء التحدّث"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وقد تعزى النتيجة إلى أن المتعلم عندما يتحدث بشكل عفوي وتلقائي، قد لا ينتبه أحيانا إلى نهايات الجمل، كما أن ترجمة أفكاره في بعض الأحيان قد تطلب منه وقتا قصيرا من أجل استرجاع المفردات والتراكيب، وهذه مرحلة لاحقة يسهم التعلم القائم على المشاريع في تنميتها ولكنها تتطلب بعض الوقت لإتقانها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيرات (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)؟

تم تناول متغيرات الدراسة كما يأتي:

أ. الجنس

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لدور التعلم القائم على المشاريع وتنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم في مجالات الاستبانة، والاستبانة الكلية، تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على اختلاف الجنس (ذكر، أنثى) لديهم نفس التصوّر حول استراتيجية التعلّم القائم على المشاريع ودوره في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن لديهم الاهتمام نفسه في استخدام استراتيجيات حديثة تراعي الفروق الفردية وتقوم بربط الخبرة النظرية بالتطبيق العملي سواء كانوا ذكورا أم إناثا.

ب. التخصّص

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم على جميع مجالات الاستبانة، والاستبانة الكلية تعزى لمتغير التخصص.

وقد يعود سبب ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتلقون دورات تدريبية تُعنى بإعدادهم وتدريبهم قبل الالتحاق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعزو الباحثة ذلك أيضًا، إلى أن التخصص ليس له علاقة بمواكبة المعلم لأحدث الطرائق التدريسية سواء كان معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ممن كان تخصصهم التخصص الإنساني أو العلمي، فالتطور المهني غالبًا ما يعتمد على المعلم نفسه، والتدريب الذاتي والبحث الذي يقوم به معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالمعلمون جميعهم وبغض النظر عن تخصصهم لديهم الرغبة نفسها والاهتمام باستخدام استراتيجيات فاعلة في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحقيق الطلاقة اللغوية، وتوظيف المفردات والقواعد توظيفا صحيحا، وترابط الأفكار والمضمون، فضلًا عن تحسين مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التواصل غير اللفظي لدى هؤلاء المتعلمين.

ج. عدد سنوات الخبرة

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين تبعا لعدد سنوات الخبرة لجميع مجالات الاستبانة، والاستبانة الكلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خبرة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، زادت وعيهم بضرورة الخروج عن المألوف في التدريس واتباع طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة، تتماشى مع

متعلمي القرن الواحد والعشرين وتلبي احتياجاتهم، وقد يرجع ذلك إلى أنهم التحقوا في دورات تدريبية تقوم على التعريف باستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة، كمان أن المؤسسات والمعاهد التي يعملون بها، تقوم على تدريبهم وإعدادهم أثناء الخدمة مما كان له أكبر الأثر في نموهم المهني والذي يعود بالنفع الإيجابي على متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن خبرة المعلمين مهما كانت متواضعة فإنها تجعل المعلم قادرا على استخدام طرائق تدريس حديثة تنعكس إيجابا على أداء المتعلّمين وتنمية مهارة المحادثة لديهم. وهذا يؤكد حرص المؤسسات التعليمية والمعاهد على متابعة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقييم أدائهم باستمرار، من أجل تقديم الدورات التدريبية التي تعزز مواطن القوة لديهم، وتقدم لهم كل ما هو جديد وحديث لدعم العملية التعليمية.

كما أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يسعون دائما لاستخدام أفضل الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التعليم من أجل جذب انتباه الطلبة، وتحقيق نتاجات تعليمية أفضل، كما أن اختلاف خبرات المعلمين يتيح الفرصة أمامهم للاستفادة من زملائهم وتبادل الخبرات التدريسية معهم، بحيث يستفيد المعلم الجديد من المعلم صاحب الخبرة، وهذا أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ولم تتفق نتائج هذه الدراسة أو تختلف مع دراسات أخرى من حيث المتغيرات، وذلك لأن الدراسات جميعها التي اطلعت عليها الباحثة كانت تقيس أثر التعلم القائم على المشاريع، وهي دراسات تجريبية تعتمد على أداء الطلبة، أو أنها كانت دراسات وصفية مسحية من وجهة نظر المتعلمين وليس المعلمين، وتميزت الدراسة الحالية بأنها تبحث في دور التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وأنها كانت باللغة العربية من قبل أحد معلمي اللغة العربية الناطقين بها، فمعظم

الدراسات التي تبحث في الموضوع كانت إما دراسات بلغات أجنبية، أو أنها دراسات من قبل متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- الاستمرار بتدريب جميع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل الالتحاق بالمهنة، وتقديم دورات تدريبية على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة.
- توعية معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية مهارة المحادثة في تحقيق التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام التعلم القائم على المشاريع في حصص اللغة العربية سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو الجماعي.
- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على الخروج عن المألوف وتجربة استخدام استراتيجيات لم يسبق لهم استخدامها.
- توفير كل ما يلزم لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من أدوات ومستلزمات وتقنيات من أجل استخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع وتفعيل استخدامها.

المقترحات

- إجراء دراسات أخرى مماثلة لمعرفة دور التعلم القائم على المشاريع في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسات مماثلة تبحث في دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الاستماع والقراءة والكتابة.
- تصميم برنامج تدريبي يتضمن استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة تتضمن المهارت اللغوية الأربعة ودور التعلّم القائم على المشاريع في تنميتها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع باستخدام متغيرات أخرى ومن وجهة نظر المتعلمين.
- تصميم برنامج تدريبي يقوم على تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية

أبو شريخ، شاهر (2008). *استراتيجيات التدريس*، (ط1)، دار المعتز للنشر والتوزيع.

أبو عمشة، خالد (2015). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التّطبيقيّة*، (ط1)، دار كنوز المعرفة.

أبو عمشة، خالد، والزهواني، علال (2020). *تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، مداخل، استراتيجيّات، معايير*. (ط1). عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة.

أبو عمشة، خالد، وأبو الوفا، السيد عزّت، والصيفي، محمد، والمودني، المصطفى، والعماري، محمد، والحياني، محمود (2021). *تعليمية العربية للناطقين بغيرها في ضوء طرائق التعلّم النّشط: الدراما والتلعيب أنموذجا*. (ط1). عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة.

أبو الوفا، السيّد عزّت (2022). *المهارات اللغويّة سبيلا إلى هندسة التواصل اللغوي الفعّال في تعليميّة اللغة. القدرة التواصليّة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها– قضايا وإشكالات. المنتدى الأوروبي للوسطية*، بلجيكا.

أحمد، علاء رمضان عبد الكريم (2018). التحديات والصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: جامعة القصيم أنموذجا، *مجلة كلية الآداب بجامعة بورسعيد*، 12 (1)، 447–478.

بني عيس، هبة نايف (2021). *تصورات معلمي العلوم لدور التعلم القائم على المشاريع والنماذج العلمية في تحسين التفكير الناقد ومهارات التواصل ودرجة تنفيذها في البيئة المدرسية*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). الأردن- جامعة اليرموك.

بودي، زكي والخزاعلة، محمد (2012). *استراتيجيات التدريس*. (ط1)، عمان- الأردن: دار زمزم للنشر والتوزيع.

التميمي، رافد صباح، ويعقوب، بلال إبراهيم (2015). *المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي*، (ط1). العراق.

جعفر، سمير (2021). حسن استثمار مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مقاربات حديثة في تعليمية العربية للناطقين بغيرها. *المنتدى الأوروبي للوسطية*، بلجيكا.

جيلالي، بن فريحة (2018). التكامل بين مهارتي الاستماع والمحادثة في التحصيل اللغوي- المرحلة التحضيرية أنموذجا. *دراسات معاصرة – مجلة علمية محكّمة* (3)، 58-64.

الحلّاق علي سامي (2018). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*، طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

حميدة، الشيماء شعبان عمران (2021). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة *كلية الآداب بقنا- جامعة جنوب الوادي*، 12 (255)، 294-316.

حسنين، حسين (2007). *التدريس باستخدام طريقة المشروع*، (ط1)، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع.

حسني، فاطمة(2020). الكفايات المهنية لمعلم (ة) اللغة العربية للناطقين بغيرها في القرن الواحد والعشرين . أبحاث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المنتدى الأوروبي للوسطية*، بلجيكا.

الخزاعلة، خالد، الخزاعلة، محمد، والزبون، منصور، والشوبكي، عساف، والسخني، حسين (2011). *طرائق التدريس الفعّال*. (ط1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

رحمواتي، ويويت (2018). فعالية استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروعات (Project –Based Learning) لترقية مهارة الكلام في تعليم اللغة العربية المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باجتان (رسالة ماجستير غير منشورة). *جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج*.

رمضان، هاني اسماعيل (2017). *تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية: الأهداف، الصعوبات، الاستراتيجيات*، المجلة التربوية بجامعة الكويت، 31 (123)، 247.

زاير، سعد، وداخل، سماء (2016). *المهارات اللّغوية بين التنظير والتطبيق*، (ط1)، الدار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع.

سعادة، جودت وعقل، فواز، وزامل، مجدي واشتيه، جميل وأبو قرقوب، هدى (2011). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. اعمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، محمود أحمد(2017). *طرائق تدريس اللغة العربية*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

السيد، ولاء عبد الفتاح (2017). *فاعلية استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل*

الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف ورمضان، هاني وغبان، مريم وإسماعيلي، يوسف وأبو عمشة، خالد وشعبان، مصطفى وبوعتور، طارق ومختاري، فاطمة وعلي، سعيد وبلبكاي، جمال والقواسمية، وردة (2018). *معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- معايير تقويم مهارة المحادثة*، اسطنبول: منشورات المنتدى العربي التركي.

الصاعدي، ماهر بن دخيل وعلي، عاصم شحدة (2021). طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في ضوء المعاصرة، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 12 (2)، 6-27.

الصاعدي، ماهر بن دخيل (2021). معوقات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: من وجهة نظر المعليمن، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1 (2)، 183-218.

الصاعدي، ماهر بن دخيل وعلي، عاصم شحدة (2021). طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في ضوء المعاصرة، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 12 (2)، 6-27.

عبد الباري، ماهر شعبان (2011). *مهارات التحدث: العملية والأداء*، (ط1)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، إياد (2015). *المهارات اللّغوية الأساسية*، عمّان، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

العفون، نادية حسين يونس (2012). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*، (ط1)، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عفيفي، اعتماد عبد الصادق (2012) *الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، جامعة الأزهر، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

علي، محمود محمد (2009). *تدريس مهارة الكلام بين النظريّة والتطبيق*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عواد، يوسف، وزامل، مجدي (2010). *التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة*، دار المناهج للنشر والتوزيع.

غروري، محمد والزومان، صالح (2016) *مشكلة ضعف التحدث باللغة العربية لدى الدارسين غير الناطقين بها في ماليزيا، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية*، الإمارات العربية المتحدة، ص 160-167.

الفوزان، عبد الرحمن (2015). *إضاءات لمعلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها*، (ط2)، الرياض، السعودية: دار العربيّة للجميع.

كامي، أبو ياسر (2014). *الصعوبات التي تواجه الناقين بغيرها في مهارة الكلام من استعمال اللغة الوسيطة في التدريس. أعمال امؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية*، مركز اللغات- الجامعة الأردنية 22-2014/4/24.

مصطفى، إبراهيم والزيّات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجّار، محمد. *المعجم الوسيط*، (ط2)، الرياض، المملكة العربية السعودية: المكتبة الإصلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، حجاج أحمد عبد الله (2020). استخدام طريقة التعلم القائم على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدث والتعبيرر الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة البحوث والنشر العملي*، 36 (2)، 343-396.

المحمود، محمود بن عبد الله (2014). *كيف تتعلّم لغة ثانية؟*، (ط1)، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار العربيّة للجميع.

المطوع، انتصار (2018). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير اناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، 32(2)، 169-227.

النجار، خالد محمد (2019). صعوبة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، *مجلة البحوث والنشر العملي*، 2 (4)، 289-353.

النهيبي، ماجدولين (2020). *دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (تخطيط-إنتاج-تقييم)*، (ط1)، الأردن: دار كنوز المعرفة.

هنداوي، أمينة بتول (2022). *استراتيجيات تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق*، (ط1)، الأردن: دار كنوز المعرفة.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

Arthur, L. & Alan, M. & Rob, N. (2008). *Conversation*. UK: Oxford University Press.

Boss, S. & Larmer, J. (2018). *Project Based Learning: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*. Alexandria, USA: Buck Institute for Education.

Chiau, C. (2020). Facilitating K-12 teachersin creating apps by visual programmingand project-bassed learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(01),* 103-118.

Dewil, H. (2016). Project Based Learning Teqniques To Improve Speaking skills. English Educational Journal, 7 (3). P. 341- 359. Retrived from: https://jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/4588/3961.

Esmaeil, Y. E (2006). Theory in practice: Constructivisim and the Technology of Instruction in an Aithentic Project-Based Computer Class. Texas: University of North Texas.

Harada, V.H & Kirio, C., Yamamoto, S. (2008). *Collaborating for Project-Based Learning*. Linworth Publishing, Inc.

Jackson, R.R (2009). *Never Work Harder Than Your Students & OTHER PRINCIPLES OF GREAT TEACHING*. Alexandria, Virginia USA: Assosiation for Supervision and Curriculum Development.

Knight, J. (2016). *Better Conversation- Coaching Ourselves And Each Other To Be More Credible, Caring, And Connected*. UK: Corwin A Sage Company.

Communication Skills (2004). USA: Fergusn Public company.

Larmer, J. & Boss, S., & Mergendoller, J. (2015). *Setting The Standered For Project Based Learning*. Alexandria, USA: Buck Institute for Education.

Larmer, J. & R., Davis M. J.(2009). *Project Based Learning (PBL) Starter Kit: To-the-Point Advice, Tools and Tips for Your First Project in Middle or High School.* Alexandria, USA: Buck Institute for Education.

Qtaishat, A. (2017). *The impact of an insructional program based on project based learning on the English Speaking skills on ninth grade Students in Amman and their atitude towards the program*. (unpublished masters dissertation). Jordan: University of Jordan.

Robert, G. & Blumenfeld, P. C & Marx, R.W. & Krajcik, J.S & Fishman, B.J.& Soloway, E. & Clay C. Standrized test outcomes for students engeged in inquiry-based scince curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in scince Teeaching, 45(8),* 922-939.

Rochmahwati, P. (2016). *Project-Based Learning to Raise Students' Speaking Ability:It's Effect And Implementation (A Max Method Research in Speeaking II subject At Stain Ponorog.* [unpublished masters dissertation]. Indonisia: Institute of Agama Islam Negeri Ponorogo.

Rooij, S. W. (2009). *Scafolding Project Based-Learning with the Project Managemnt body of knowledge. Journal* Computer & Education, 52(1): 210-219.

Scott, D.W (2016). *The Power of Project-Based Learning: Helping Studnets Develop Important Life Skills*. Rowman and Little Field.

Stanley, T.(2012). *Project-Based Learning for Gifted Students*. Prufrock Press Inc.

Sirisrimaangokorn, L. (2021). Improving EFL Undergraduate Learners' Speaking Skills Through Project-base Learning Using Presentation. Advances in Langugae and Literacy Studies, 12 (3), 66- 72. Retrived from: http://journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/6743/4674.

Tavenner, D. (2019). *Prepared What Kids Need for a Fulfilled Life* (1st ed). Penguin Random House.

Wahbeh, D., & Daher, W. (2021-07-06). *The Role of Project-Based Langugae Learning in Developing Student's Life Skills* [unpublished masters dissertation]. Palestine: Al-Nnajah National University.

Zhao, J. (2017-June). *Project Based Chinese as a Forign Language Instruction-A Teacher Research Approch.* Volum:49:2. University of Cincinnati: *Journal of the Chinese Langugae Teachers Association.*

قائمة الملحقات

الملحق رقم 1: قائمة بأسماء السادة المحكّمين

التسلسل	الاسم	التخصّص	الجامعة
1	د. أحمد صنوبر	مناهج وطرق تدريس	جامعة اسطنبول 29 مايو
2	د. شادن السلمان	مناهج وطرق تدريس	مدرسة كينغز أكاديمي
3	د. هاني عليّان	مناهج وطرق تدريس	مدرسة كينغز أكاديمي
4	د. علي حسين حوريّة	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الشرق الأوسط
5	د. خالد القضاة	اللغة العربية وآدابها	الجامعة الأردنية سابقا معهد مالك
6	د. آيات محمد المغربي	مناهج العلوم وأساليب تدريسها	جامعة الشرق الأوسط
7	د. محمد السمكري	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
8	د. محمد حمزة	مناهج عامّة وأساليب التدريس	جامعة الشرق الأوسط
9	د. فادي عودة	تكنولوجيا التعليم مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
10	د. خليل محمود السيعد	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط

الملحق رقم 2: الاستبانة بصورتها النهائية

جـــامـعـــة الـــشـرق الأوسـط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

دور التعلّم القائم على المشاريع في تنمية مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميهم

أخي المعلّم / أختي المعلّمة ..... المحترم/ المحترمة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: "دور التعلّم القائم على المشاريع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلّميهم"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط في عمّان/ الأردن.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلّق بموضوع الدراسة، أعدّت الباحثة أداة استبانة تكوّنت من 34 فقرة موزّعة على خمسة مجالات كما يأتي:

المجال الأوّل: الطلاقة اللغوية، ويتكوّن من 10 فقرات. المجال الثاني: توظيف المفردات والقواعد، ويتكوّن من 6 فقرات. المجال الثالث: الأفكار والمضمون، ويتكوّن من 7 فقرات. المجال الرابع: المهارات الاجتماعية والثقافية، ويتكوّن من 5 فقرات، المجال الخامس: التواصل غير اللفظي، ويتكوّن من 6 فقرات، مع العلم أن الإجابة على فقرات الاستبانة ستكون وفقا لمقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (5) موافق بشدّة، (4) موافق، (3) محايد، (2) غير موافق، (1) غير موافق بشدة.

أرجو من حضرتكم التكرّم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة من خلال اختيار التقييم المناسب لكل فقرة حسب رأيكم بصدق وموضوعية؛ حيث أنها لغايات البحث العلمي فقط، مع العلم أن جميع البيانات سيتمّ التعامل معها بسرّية تامّة.

وتفضّلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة: رانية النتشة المشرف الدّكتور: عثمان منصور

أوّلا: المعلومات الشخصية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علمي ☐ إنساني

عدد سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى أقلّ من10 سنوات

☐ 10 سنوات فأكثر

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: الطّلاقة **يمكن للتعلّم القائم على المشاريع أن:**						
1	يساعد المتعلم على التحدّث بشكل تلقائي دون تردد.					
2	يحدّ من فترات صمت المتعلّم أثناء التحدّث.					
3	يمنح المتعلّم الثقة بالنفس عند التحدّث.					
4	يمكّن المتعلّم من استخدام إعادة الصياغة وطلب التوضيح من الآخرين.					
5	يقلّل من حدوث الأخطاء اللغوية لدى المتعلّم أثناء التحدّث.					
6	يمكّن المتعلّم من صياغة الجمل وتركيبها بشكل صحيح.					
7	يمكّن المتعلّم من استخدام اللغة بالسرعة المناسبة.					
8	يمكّن المتعلّم من استخدام اللغة بوضوح.					
9	يقلل من الارتباك لدى المتعلّم عند التحدّث.					
10	يطوّر لدى المتعلّم نطق الكلمات بصورة سليمة.					
المجال الثاني: توظيف المفردات والقواعد **يمكن للتعلّم القائم على المشاريع أن:**						
11	يساعد المتعلّم على تثبيت حفظ الكلمات والعبارات التي تعلّمها.					
12	يساعد المتعلّم على استخدام المفردات الجديدة المكتسبة في سياقات تعبّر عن معناها.					
13	ينمّي لدى المتعلّم القدرة على تركيب الجمل قواعديًا بصورة صحيحة.					
14	يمكّن المتعلّم من توظيف المفردات التي تعلّمها توظيفًا صحيحًا.					
15	يمكّن المتعلّم من استرجاع ما تعلّمه من مفردات في المستويات السابقة.					
16	يمكّن المتعلّم من بناء جمل صحيحة.					
المجال الثالث: الأفكار والمضمون **يمكن للتعلّم القائم على المشاريع أن:**						
17	يمكّن المتعلّم من صياغة أفكاره باللغة الهدف ويجنّبه الترجمة الحرفية لأفكاره.					

18	يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره وفق مضمون الأهداف المحددة.					
19	يسهم في ترتيب أفكار المتعلم ترتيبًا منطقيًا بشكل مترابط ومتين.					
20	يمكّن المتعلّم من ربط الجمل بعضها ببعض وفق المضمون المطلوب.					
21	يساعد المتعلّم على تلخيص الأفكار الرئيسة بطريقته الخاصّة.					
22	يمكّن المتعلّم من التعبير الشفوي عن أفكاره.					
23	يمكّن المتعلم من ترتيب أفكاره زمنيًا ترتيبًا صحيحًا.					
المجال الرابع: المهارات الاجتماعية والثقافية للمحادثة **يمكن للتعلّم القائم على المشاريع أن:**						
24	يكسب المتعلّم الجرأة عند مناقشة زملائه باللغة العربية.					
25	ينمّي لدى المتعلّم عادات الإصغاء الجيّد للآخرين.					
26	يثير دافعيّة المتعلم من أجل التحدّث.					
27	يحفّز المتعلّم لمشاركة تجاربه الشخصية وإبداء رأيه.					
28	يقلّل من خوف المتعلّم وخجله أثناء التحدّث.					
المجال الخامس: التواصل غير اللفظي **يمكن للتعلّم القائم على المشاريع أن:**						
29	يساعد المتعلّم على استخدام التواصل البصري في التعبير.					
30	يمكّن المتعلّم من استخدام تعابير الوجه بما يتناسب مع المضمون.					
31	يمكن المتعلّم من استخدام نبرة صوت تعبّر عمّا يمكن أن يقوله.					
32	يساعد المتعلم على استخدام حركاته وإيماءاته وإشاراته في التعبير عن المعنى.					
33	يساعد المتعلّم على مراعاة مواضع الوصل والوقف أثناء التحدّث.					
34	يساعد المتعلّم على الوقوف أمام زملائه ومعلّمه وقفة مناسبة ومعتدلة.					