



**[THE EFFECT OF USING THE THINKING OUT LOUD STRATEGY TO IMPROVE
SPEAKING SKILLS I HAVE ARABIC LANGUAGE LEARNERS IN MALAYSIA]**

أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث
لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا

SITI SALWA MOHD NOR¹

¹Pusat Pengajian Bahasa Arab, Fakulti Bahasa dan Komunikasi,
Universiti Sultan Zainal Abidin, Kampus Gong Badak, Terengganu, Malaysia

*Corresponding author: salwamnoor@unisza.edu.my

Received Date: 9 Januari 2018 • Accepted Date: 9 Mei 2018

Abstract

This study aimed to identify the effect of using thinking aloud strategy to improve speaking skill among learners of Arabic language in Malaysia. To achieve the objectives of the study, several Arabic language learners from University Sultan Zainal Abidin (UniSZA) in Malaysia have been chosen to participate in this study. The study sample consists of (30) students, they are then divided into two groups; the first experimental group consists of (15) students studied the Arabic language using the thinking aloud strategy, and the control group consists of (15) students studied using traditional method of teaching. A test has been used in this study; the test speaking skills (pre and post). Results of the study indicate significant differences at ($\alpha=0.05$) due to the instruction strategy used in favour of those taught through thinking aloud strategy in the speaking test.

Keywords: thinking aloud strategy, speaking skills, Arabic learners

المخلص

تركز هذه الدراسة على معرفة أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة متعلمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا ليكونوا ميداناً لتجربة الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين؛ تكونت المجموعة الأولى من (15) طالباً وطالبة درسوا مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال، وتكونت المجموعة الضابطة من (15) طالباً وطالبة درسوا المادة

بالطريقة الاعتيادية. واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التحدث (القبلي والبعدي). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التفكير بصوت عال في اختبار مهارات التحدث.

كلمات مفتاحية: استراتيجية التفكير بصوت عال، مهارات التحدث، متعلمو اللغة العربية

Cite as: Siti Salwa Mohd Nor. 2018. Athar istikhdam al-tafkir bi sawt 'al fi tahsin maharat al-tahaddath lada muta'allimi al-Lughah al-'Arabiyyah fi Malizyya. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari* 18 (1): 71-93.

المقدمة

إنّ اللغة العربية لغة ثرية بمفرداتها وتراكيبها وأوزانها، ودقيقة وواسعة في نظامها، وهي رمز لوحدة عالم الإسلام وحضارته وحملت راية الإسلام إلى العالم إلى حد كبير. وهي لغة موسيقية شاعرة ذات الجمال في الوزن والقافية، والبدیع والبيان، والمعاني، كما أنّها لغة متميزة من الناحية الصوتية إذ تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، وتمتيز من الناحية الكتابة إذ لها قواعد خاصة في أسلوب الكتابة وفن الإملاء.

وتتضح أهمية تعليم اللغة العربية البالغة ومهاراتها الأربع في كونها لغة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة. ووعياً بهذا، فقد اتخذت ماليزيا والتي ينص دستورها على أن الإسلام هو الدين الرسمي للدولة مبادرة القيام بإدخال منهج اللغة العربية ضمن مناهجها التعليمية في جميع مراحل الدراسة. وبالنتيجة تم تقديم منهج اللغة العربية للمتعلمين في المدارس والجامعات في أنحاء الدولة (Ku Fatahiyah et al. 2014).

وبالإضافة إلى ذلك، تسمح وزارة التربية والتعليم العالي في ماليزيا للجامعات التي لها الإدارة الذاتية بتقديم تخصص اللغة العربية وآدابها للمتعلمين الراغبين في دراستها في البرامج الدراسية المختلفة من مرحلة البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة (Kamarul Shukri & Mohd Hazli 2008). ويهدف منهج تعليم اللغة العربية في ماليزيا إلى تمكين المتعلمين من مهارات اللغة العربية الأربع من الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (Zawawi et al. 2011). وإن تعلم لغة أجنبية يقوم على تطوير المهارات اللغوية الأربع لدى متعلميها، وتضم هذه المهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث. وعلى الرغم من أنّ جميع المهارات الأربع تعد مهمة، فمن الضروري الاهتمام الأكثر بتعليم التعبير الشفوي وتعلمه لأنّه أصعب مهارة للتعلم والاكساب.

التحدث ومفهومه

التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، ويسمى أيضاً بالتعبير الشفوي، وهو الأكثر استعمالاً في حياة الفرد من التعبير الكتابي. فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم. هو مرآة النفس وذلك لكونه يعبر به الإنسان عما يجول في أفكاره، وخواطره، وشعوره شفويًا (عاشور والحوامدة 2014). وتبرز شخصية الإنسان، ومستوى ثقافته، ولغته في تعبره الشفوي، وهو الذي يعكس مستوى الفهم والوضوح لدى المتحدث. وقد قال اللغويون "إنّ الكلام هو اللغة" لأنّه الشكل الرئيس للتواصل بالنسبة للإنسان (السيد 1998). وهو ثاني الفنون اللغوية من حيث الاكتساب بعد فن الاستماع، حيث إنّ الطفل أو المتعلم لا يستطيع أن يتحدث إلا في ضوء ما سمعه من قبل، وفي الوقت نفسه فإنّ التحدث هو المهارة الأكثر صعوبة في الإتقان في تعلم اللغة (Bailey 2005)، وذلك لأنّه يستوجب إنتاج التعبير الشفوي من قبل المتكلم مباشرة في ضوء تغير موقف التواصل اللغوي.

قد تعددت تعريفات التحدث ومنها ما يشير إليه الناقّة وحافظ (2002:173) بأنّه: "مزيج من العناصر العديدة، وهي التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في الكلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالحدث إذن هو فن نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين".

بينما يرى مذكور (2010:151) أنّ التحدث هو: "القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء".

ويشير الجعافرة (2014:101) إلى أنّ المحادثة "هي مدى قدرة الشخص على اكتساب المواقف الإيجابية عند اتصاله بالآخرين، ويتكون موقف الحديث دائماً من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة معينة أو طرح رأي محدد أو موضوع بعينه وهو الطرف المعنى بالحديث، والمستمع له، ثم الظروف المحيطة بموقف الحديث سواء كانت هذه الظروف مادية أو معنوية".

وعرف عاشور والحوامدة (2014:201) التحدث بأنّه "أداة الاتصال السريع بين الأفراد، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، إذ يعتبر التحدث مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجداني الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويًا، وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة، وأجمل الألفاظ المعبرة، وأرقى التشبيهات والصور".

وتتضمن مهارات التحدث العديد من العمليات الفرعية، وهي تشمل الجانب العاطفي (النفسي)، والجانب العقلي (المعرفي)، والجانب المهاري (الأدائي) الذي يتمثل في إخراج الأصوات والكلمات التي يريد المتكلم التعبير عنها، والجانب الإشاري من مجموعة من الإيماءات أو التعبيرات الجسمية مثل تركيز العين على من يحادثه أو الإشارة

باليد (عبد الباري 2011). ويرى لافي (2006) بأنّ التحدث فن لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية هي الصوت، واللغة، والتفكير، والأداء.

والتحدث ليس عملية بسيطة، حيث إنّ المتحدث لا بد أن يكون لديه دافع للتحدث باللغة الهدف، وإما أن يكون الدافع داخلياً نابعاً من الفرد ذاته أو خارجياً نابعاً من حاجاته للإجابة أو الاستفسار عن أسئلة موجهة له. ويرى جودمان (Goodman 2006) أن تعلم اللغة يتضمن جانبين، أولهما الجانب الشخصي، وثانيهما الجانب الاجتماعي؛ فالأول ينبثق من داخل الإنسان أو ذاته ويتشكل بحسب حاجته للتواصل والتفاعل مع الآخرين، والثاني مكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع، فاللغة تكتسب عندما يتعلمها الإنسان من خلال سياق الحديث الحقيقي الواقعي.

من خلال العرض السابق لمفهوم التحدث يمكن تعريفه بأنه عملية نقل المتحدث الأفكار والمعلومات، والخبرات، والمشاعر، والأحاسيس، وغيرها بلغة شفوية معينة إلى المستمع أو المخاطب، نقلاً يقع منهم موقع الاستقبال، والقبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة مع طلاقة، وانسياب في النطق، وصحة في التعبير، وسلامة في الأداء. والجدير بالذكر، أن مهارات التحدث لا تنمو تلقائياً لدى متعلم اللغة الأجنبية بل هي فن ومهارة تتطلب التعلم، والتدريب، والممارسة المستمرة.

مهارات التحدث

إنّ للتحدث العديد من المهارات أو ممكن تسميتها بأسماء أخرى ومن أمثلتها الأبعاد أو الخصائص أو العناصر أو المكونات أو الجوانب أو المؤشرات أو المكونات أو الركائز الأساسية التي تمثل مهارات التحدث، ويمكن إيضاح هذه المهارات حسب تصنيفات العلماء التربويين كما يلي:

1. يتكون التحدث من ثلاثة جوانب وهي النطق، والمفردات، والقواعد النحوية (الناقة، 1985).
2. يشمل التحدث عدة مهارات تمثل مؤشرات في أداة قياس (SOLOM) في تقدير مهارات التحدث باللغة الثانية، وهي الفهم، والطلاقة، والمفردات، والنطق، والقواعد النحوية (Gottlieb 2000).
3. تشمل عملية التحدث النطق، والنحو الشفوي (Luoma 2004).
4. مهارات التحدث هي القدرة على صياغة نتائجها، وتحديد هدف الحديث، والتعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، ومراعاة لمقام في اختيار المفردات، والتعبير بحسب السياق والموقف، والقدرة على نطق الأصوات نطقاً عربياً صحيحاً وواضحاً، والمشاركة في الحوار والنقاش الجماعي (زهرا و طعيمة والأشول والشيخ ومخلوف وقنديل وأبوزنادة وجاد وزكي 2007).
5. تحوي عملية التحدث خمسة مكونات هي النطق، والمفردات، والقواعد النحوية، والدقة، والطلاقة، والبراعة،

والترابط (Itkonen 2010).

6. تتكون مهارات التحدث من الأبعاد المختلفة (عبد الباري 2011)، ويمكن تصنيفها إلى ما يأتي:
 - الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي (النطقي)، والجانب الملمحي، والجانب القاعدي، وجانب آداب الحديث.
 - الأفكار، والمفردات، والنطق، والطلاقة، والدقة، والنحو، والإشارات الجسمية.
 - النطق، والطلاقة، والمفردات، والدقة، والشمولية، والمحتوى (الأفكار)، والفهم.
 - إتمام المهمة، والفهم، والطلاقة، والنطق، والمفردات، والصحة اللغوية.
7. تصنيف مهارات التعبير الشفوي ومؤشراتها كما صنفها الفيومي (2012) كما في الآتية:
 - مهارات الأداء المعنوي، وتتضمن التعبير عن الموضوع المحدد، والتعبير عن الموضوع بأفكار واضحة، والتدليل بالحجج والبراهين.
 - مهارات الأداء اللغوي، وتتضمن القدرة على استخدام الألفاظ اللغوية المناسبة المتخصصة، وتوظيف أساليب الكلام في صياغة العبارات صياغة فنية، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً صحيحاً من حيث البنية الصرفية، وضبط الكلمات ضبطاً نحوياً صحيحاً.
 - مهارات الأداء الصوتي، وتتضمن طلاقة اللسان في النطق بالألفاظ والعبارات، وتنغيم نبرة الصوت بما يتفق والمعنى اللغوي، ووضوح الصوت عند التحدث، والسرعة المناسبة للمستمعين في أثناء الحديث.
 - مهارات الأداء الحركي والتعبري، وتتضمن توظيف حركات جسمية دالة تتلاءم مع الحديث، واجتهاد في جذب انتباه المستمع، والتحدث بشكل مترابط ومتواصل.
8. أشار الحوامدة والسعدي (2015) إلى أن عملية التواصل الشفوي تقوم على مكونات أساسية، هي:
 - الجانب الفكري، ويتضمن الاستهلال بمقدمة مشوقة، وتقديم حلول ومقترحات، والتعبير عن الفكرة بوضوح، وترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً، وتوليد فكرة من أخرى، واستخلاص النتائج.
 - الجانب اللغوي، ويتضمن استخدام كلمات مناسبة للسياق، والتعبير بكلمات محددة الدلالة، واستخدام جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة للجمل، واستخدام جمل تعبر عن المعنى، وتوظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى.
 - الجانب الصوتي، ويتضمن الحديث بصوت واضح، وبثقة في النفس دون ارتباك، واستخدام طبقة صوتية مناسبة، والتحدث بالسرعة المناسبة، ومراعاة مواطن الفصل والوصل، والتمييز بين الظواهر الصوتية.
 - الجانب الملمحي، ويتضمن تحريك أعضاء الجسم وفق المعنى، واستخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه، واستخدام الإيماءات المناسبة، ومواجهة المستمعين وتحريك النظر في جميع الأركان، واستخدام حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه المستمعين.

وفي ضوء التصنيفات السابقة لمهارات التحدث ترى الباحثة أنّ هناك اتفاق بين جميع الباحثين في أمر واحد وهو أنّ أهم مهارات التحدث والتي تمثل مؤشرات قدرة المتعلم في التحدث هي الجانب الصوتي (النطق، والطلاقة)، والجانب اللغوي (المفردات والصرف، والقواعد النحوية) والجانب الفكري (التفكير)، والجانب الملمحي (الفهم، والأداء). ومعرفة كل هذه الجوانب تساعد المعلمين في إعداد وبناء جيد لقوائم تقدير مهارات التحدث في اللغة الثانية أو الأجنبية، لكي تقيس القوائم ما يجب قياسه، إذ تكون القوائم صالحة لتعميم استعمالها في مواقف تعليمية جديدة، مع عينات مختلفة.

استراتيجية التفكير بصوت عال ومفهومها

التفكير بصوت عال استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تعليم القراءة. وتطور البحث حول التفكير بصوت عال منذ عام 1960، واختلف الباحثون في التفكير بصوت عال، فمنهم من اعتبره أداة بحث لاستقصاء العمليات المتضمنة في التفكير، وحل المشكلات، والاستيعاب القرائي.

وفي الثمانينيات من القرن العشرين، عُد التفكير بصوت عال كطريقة لنمذجة الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون، لاستيعاب النص للمتعلمين من أجل مساعدتهم على تحسين تفكيرهم، واستيعابهم القرائي. وفي التسعينيات من القرن العشرين، أصبح التفكير بصوت عال مقبولا كعنصر متكامل أو استراتيجية ونالت اهتماماً أكثر كمظهر للتفاعل الاجتماعي، وخصوصاً كمظهر للمسابقات في السياق الاجتماعي التي صممت لتعليم الاستيعاب القرائي (قطامي 2013).

وفي هذه الاستراتيجية يتعلم المتعلمون كيف يراقبون استيعابهم عن طريق قيامهم بطرح الأسئلة على أنفسهم حول ما قاموا بقراءته، وما الذي فهموه، وما هي الفكرة الرئيسة في الفقرة التي انتهوا فيها (عمرو والناطور 2006). ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية كوسيلة تساعد المعلمين على فهم العمليات الذهنية والاستراتيجيات المستخدمة لدى المتعلم القارئ في أثناء عملية القراءة. وهذا النوع من المعلومات لا يمكن الوصول إليها مباشرة من خلال الملاحظات أو المقابلات، بل يمكن استدلالها عن طريق تحليل القراءة الشفوية، وهي تعد عنصراً مهماً من عناصر تحليل القراءة الشفوية (Serafini 2010).

ويشير حمود (2013) إلى أنّ استراتيجية التفكير بصوت عال تعد إحدى استراتيجيات التدريس التي تساعد المتعلم في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها. وهي أيضاً تساعد القراء في التفكير عن كيفية بناء المعنى لما يقرؤون (Beers 2003).

بالإضافة إلى ذلك، تعد استراتيجية التفكير بصوت عال أداة وطريقة لاستقصاء المعالجة المعرفية خلال القراءة، وهو أداة لتدريس مهارة القراءة وطريقة لتدريسها باندماج المتعلم والمعلم بجهود أكثر تعاونية وحوارية وتبادلية للتفاعل مع النص، ومع بعض من أجل بناء المعنى من النص (قطامي 2013).

وتعرف استراتيجية التفكير بصوت عال كإحدى الطرائق التي يعبر فيها الشخص عن أفكاره في أثناء التفكير في قضية أو مشكلة (Beyer 1987). وهي طريقة من خلالها يتمكن المتعلمون من رؤية كيفية التفكير الخبير في الموضوع، وتعد أيضًا دعوة المتعلمين للتفكير بصوت عال طريقة ممتازة لمساعدتهم على أن يكونوا ما وراء معرفيين بصورة أكبر، ومساعدتهم على تحديد استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها، وأن يصبح لديهم وعي باستراتيجيات التفكير التي تخص الآخرين.

وعرفت استراتيجية التفكير بصوت عال بأنها طريقة تتضمن التعبير اللساني عن عمليات التفكير لدى الشخص في أثناء أداء مهمة حل المشكلة (Ericsson & Simon 1993). وهناك من ينظر إلى استراتيجية التفكير بصوت عال كتقنية بموجبها يعبر المتعلمون عن أفكارهم شفويًا في أثناء عملية القراءة (Keene & Zimmerman 1997). فالتفكير بصوت عال تقنية تزيد من قدرة المتعلم على الحكم والتوجه الذاتي الناتج من الفرد ذاته في كلا من الجوانب الأكاديمية والاجتماعية (Park 2004).

أما كويرو (Coiro 2011) فتري بأنها الطريقة التي يعبر بها المتعلمون عن أفكارهم لفظيًا عندما يقرؤون، وبالتالي يظهرون الاستراتيجيات التي يستخدمونها لفهم النص. وتعد استراتيجية التفكير بصوت عال استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تقوم على وصف - تدريب وسيط شفوي - المتعلمين تفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في أداء المهمة وحل المشكلة (Harris & Hodges 1995).

وأورد حمود (2013) أن الهدف من هذه الاستراتيجية هو تجسيد عمليات تفكير المتعلم في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يذكر المتعلم المفكر بصوت مرتفع كل المشاعر، والأحاسيس، والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما. ويتم ذلك من خلال متعلمين، حيث يتحدث أحد المتعلمين عن القضية ويصف عملياته في التفكير حين أن زميله يستمع إليه ويوجه له الأسئلة من أجل مساعدته على توضيح الأفكار.

وتعتمد هذه الاستراتيجية على قراءة المتعلمين لما يدور في تفكيرهم بصوت مسموع أمام الآخرين، فهي تقوم على مساعدتهم على تنظيم أفكارهم وتحسينها وجعل المتعلمين يفكرون بصوت عال أثناء حل مشكلات ما. إذ أنّ التحدث عن التفكير على درجة عالية من الأهمية لأنه يساعد المتعلمين على معرفة مفردات التفكير بدلاً من التجول العشوائي في الأفكار دون الوصول إلى طريق التفكير الصواب. إضافة إلى أنّها تساعد المتعلمين على الاستمتاع؛ نتيجة إنتاج التفكير والوصول للأفكار المطلوبة وتوضيح اختياراتهم وفق تفكيرهم (Papaleontiou 2003). لذا، يمكن القول أنّ استراتيجية التفكير بصوت عال هي تعبير المتعلم عما يدور في باله من الأفكار، والأحاسيس، والمشاعر جهرًا ومسموعًا في أثناء حل قضية ومشكلة ما بغية فهم المقروء.

استراتيجية التفكير بصوت عال وخطواتها

توجد صور عديدة من خطوات استراتيجية التفكير بصوت عال، ومن هذه الخطوات، كما أشار إليها باير (Beyer

(1987):

1. يحدد المعلم مهارة التفكير التي يقوم بتوضيحها بالأمثلة قبل فوات الأوان، وقصر تعليقاته فقط على تلك التي تدعم المهارة.
2. يشرح المعلم ما سيقوم بفعله قبل القيام به، والتأكد من فهم المتعلمين الغرض من التفكير بصوت عال.
3. في حالة التفكير بصوت عال في أثناء قراءة أحد النصوص من نوع ما، يستخدم المعلم طرقاً لمساعدة المتعلمين على فهم الفرق بين ما يحدث في أثناء قراءته وفي أثناء تفكيره. يمكن المعلم إدارة رأسه في اتجاه مختلف. بعض المعلمين ينظرون إلى الفضاء أو يضعون أصابعهم على ذقونهم لتوضيح أنهم يفكرون ولا يقرؤون.

بينما أشار ولهام (Wilhelm 2001) إلى أنّ استراتيجيات التفكير بصوت عال تسير بالخطوات الآتية:

1. يمثل المعلم التفكير بصوت عال؛ ويستمع إليه المتعلمون.
2. يفكر المعلم بصوت عال؛ ويساعده المتعلمون.
3. يقوم المتعلمون بتطبيق التفكير بصوت عال في مجموعة كبيرة؛ ويراقبهم المعلم والمتعلمون الآخرون مع المساعدة.
4. يقوم المتعلمون بالتفكير بصوت عال في مجموعات صغيرة؛ ويراقبهم المعلم والمتعلمون الآخرون مع المساعدة.
5. يفكر المتعلم بصوت عال فردياً؛ ويساعده المتعلمون الآخرون.
6. يفكر المتعلم بصوت عال فردياً؛ ويساعده المتعلمون الآخرون مع المقارنة بالآخرين.
7. يقوم المعلم أو المتعلمون بالتفكير بصوت عال؛ ويسجلون ملاحظات التفكير في المذكرات أو المدونات، ثم مشاركتها مع الآخرين.

بينما حمود (2013) يقترح أن يقوم المتعلم باتباع خطوات استراتيجية التفكير بصوت عال كما يلي:

1. قراءة النص وفهم المشكلة.
2. تحديد المعطيات المطلوبة في صورة رمزية.
3. تحديد العملية المستخدمة.
4. توضيح المطلوب من العملية المستخدمة.
5. تنفيذ العمليات العلمية.
6. مراجعة خطوات الحل.

7. تفسير الحل.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلم اتباع الخطوات التي أوردتها (حمود 2013) بشكل مفصل، وهي تطبيق استراتيجية التفكير بصوت عال في حل مشكلات:

1. ترجمة التفكير والتصورات الخاصة إلى كلمات، والقيام بتسميعها بصوت عال.
2. التحدث بصوت عال عن الخطوات التي تُمرر بها في أثناء حل المشكلات، والتذكر أنه لا يوجد تفكير أو خطوة غير مهمة إلى الحد الذي يجعل شخصا لا يتكلم.
3. التحدث بصوت عال بكل تفكير في الداخل قبل البدء في حل المشكلات مثل: ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟ حتى لحظة التخمين تكون مهمة التحدث عنها بصوت عال مثل: "ما أفضل طريقة لحل هذه المشكلة؟ أعتقد أنني يجب أن أستخدم الصيغة التي استخدمناها من قبل... وهكذا".
4. التحدث بصوت عال قبل حل المشكلة، وفي أثناء عملية حل المشكلة، مع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خططا لما فُعل، وما سيُفعل، ومتى تقام بإجراءات معينة، ولماذا تُستخدم خطوات بعينها ولا تُستخدم خطوات أخرى.

أما الهلوسة أشار إلى أنّ خطوات استراتيجية التفكير بصوت عال تتضمن ما يلي قطامي (2013)، هي:

1. تحديد النص الذي سيقوم المتعلمون بقراءته.
2. تحديد الاستراتيجيات التي يجب أن ينظر إليها المتعلمون عند استخدام عملية التفكير بصوت عال، وتزويد المتعلمين بهذه الاستراتيجيات وتوضيحها لهم.
3. بعد عدة تجارب لنمذجة الاستراتيجيات، وذلك بقراءة سطر أو سطرين ثم التوقف للتفكير بصوت عال، أعطهم الفرصة لطرح أسئلة.
4. ترك المتعلمين يطبقون استراتيجيات التفكير بصوت عال فرديًا، عند قراءة النص قراءة صامتة (ما الذي يدور حوله النص؟ بعد النظر إلى العنوان. ما الصور التي أتخيلها؟ هل التنبؤات الأصلية تثبت لتكون صحيحة عند الاستمرار في القراءة؟).

وبالتالي، يمكن الإشارة إلى بعض الأسئلة قد يستخدمها المتعلم عندما يفكر بصوت عال يظهر من خلالها عمليات تفكيره (Park 2004) وهي أن يسأل المتعلم نفسه:

1. ما مشكلتي؟ أو ماذا سأعمل؟
2. ما خطتي؟ أو كيف أنا أعمل هذا؟
3. هل استخدمت الخطة؟
4. كيف عملت؟

ويرى سيرافيني (Serafini 2010) أنّ المعلم يطرح على المتعلم عدة أسئلة بهدف استثارة تفكير المتعلم واستجابته في أثناء القراءة، وتشجيعه على مشاركة عمليات تفكيره بصوت عال ومسموع ومن مثلها:

1. ماذا يلاحظ حتى الآن؟
2. ما هي الأشياء في الصور أو الرسوم التي أمام عينك؟
3. ماذا يحدث في القصة حتى الآن؟
4. ماذا يدور في ذهنك وأنت تقرأ؟
5. ما هو المهم في القصة حتى الآن؟
6. في رأيك، ما هي العلاقة الموجودة بين النص والصور؟

وأورد قطامي (2013) عددًا من الاستراتيجيات المستخدمة خلال عملية التفكير بصوت عال وهي تحديد المشكلة، وتثبيت المشكلة، وتصوير المشكلة، والتنبؤ بما سيحدث، وعمل مقارنات، وعمل تعليقات، والاستنتاج.

بناءً على ما سبق، فإنّ تحقيق انهماك المعلمين في استراتيجية التفكير بصوت عال بغية تحسين مهاراتهم التحدث والقراءة الجهرية، يتطلب مشاركة المعلم والمتعلم في محاكاة الخطوات الأساسية الآتية :

1. ينمذج المعلم استراتيجيات التفكير بصوت عال أمام المتعلمين خلال قراءة النص بهدف نمذجة طريقة تطبيقها لأنّه عادة لا يكون المتعلمون متأكدين كيف يبدؤون عملية النمذجة، والهدف الثاني استثارة مشاركة المعلمين في النشاطات الاستراتيجية (Sahebkhair & Aidinlou 2014).
2. يتحدث المتعلمون بصوت عال عن الخطوات التي يمرون بها في أثناء القراءة، حيث إنّ أحدهم يتحدث ويصف عملياته الفكرية وزميله يستمع إليه ويسأل أسئلة تساعد في إيضاح التفكير، ويفكر حول تفكير زميله، وهذا يساعد في تطوير مهارات الاتصال والتأمل الذاتي واستجواب المفاهيم (قطامي، 2013).

وجدير بالذكر أنّه ليس من السهل تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت عال خاصة عند القراءة في اللغة الثانية

أو الأجنبية. ولكن مع حسن الإعداد والتخطيط الجيد من قبل المعلم، والتعاون من قبل المتعلمين في الصف ستكون عملية تنفيذها سهلة وفعالة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الدحام (2009) بأن التخطيط الجيد يعد مفتاحًا للتدريس الجيد فهو أشبه بالرسم المعماري بالنسبة للمهندس، يحتوي على إرشادات، وتوجيهات، وتفصيلات يجب أن لا تترك للذاكرة أو لمهارة المدرس، وأما المتابعة فأتمها تعطي خطأ مستمرًا من التعزيز ومن مراقبة أثر التدريس وفاعلية أنشطته. ولم تقف الباحثة في حدود اطلاعها وعلمها على البحوث والدراسات السابقة تناولت أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث. لذا، تعد الدراسة الحالية دراسة رائدة تستخدم استراتيجية التفكير بصوت عال كاستراتيجية تدريسية جديدة لتنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. وعلى الرغم من عدم وجود الدراسات السابقة تناولت هذا المحور، وقد استفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة التي تمحورت حول أثر استخدام الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة في تحسين مهارات التحدث، ومنها دراسة Murad (2009) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليم اللغة المستند على المهام (Task-based language teaching - TBLT) على تطوير مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين واتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة باختيار عينة الدراسة من المتعلمين في الصف الحادي عشر (الصف الثاني الثانوي)، حيث أجريت هذه الدراسة خلال فترة ثلاثة أشهر (من شهر يناير إلى مارس) من العام الدراسي 2009/2008. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار قبلي في مهارات التحدث واختبار بعدي لقياس أثر البرنامج التعليمي على تنمية مهارة تفاعل المتعلمين الاجتماعي، والبرنامج المستند على المهام، ووزعت استبانة تألفت من أربعة أبعاد تهدف إلى معرفة اتجاهات المتعلمين قبل وبعد تنفيذ البرنامج. وكانت نتائج الدراسة من أهمها ما يلي: أولاً، ينمي برنامج (TBLT) بشكل كبير مهارات التحدث لدى المتعلمين، وثانياً، يحسن برنامج (TBLT) مهارات التحدث لدى الطالبات أكثر من الطلاب.

وأجرى الفيومي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أنشطة الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي درسوا في مدرستين من مدارس الذكور. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، درست التعبير الشفوي من خلال ممارسة أنشطة الاتصال اللغوي. وضمت (36) طالباً، وضابطة درست التعبير الشفوي بالطريقة الاعتيادية وضمت (36) طالباً. ولأغراض من هذه الدراسة، قام الباحث بإعداد محتوى للنشاطات اللغوية وتنظيمه. وللإجابة عن سؤال الدراسة أعد الباحث اختباراً لقياس أثر الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التعبير الشفوي بفروق دالة إحصائية تعزى إلى فعالية النشاطات اللغوية في تدريس موضوعات التعبير الشفوي.

بينما قامت نور أنيدا ومسراة وروحيان (Noor Anida et al. 2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجيات تعزيز مهارات التحدث في اللغة العربية من خلال أنشطة العمل الجماعي. وقد تم جمع البيانات من

خلال مقابلات شبه منظمة مع خمسة طلاب البكالوريوس، ومناقشات جماعية، وملاحظات مباشرة على (20) طالباً في جامعة ماليزيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أنشطة العمل الجماعي لها تأثير حاسم على مهارات التحدث بلغة أجنبية، كما أنّها تساعد على زيادة مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين الذين يعانون من الخجل والخوف من التحدث باللغة العربية أمام أقرانه. وهي استراتيجية التعليم والتعلم الفعالة لتطوير مهارات التحدث لدى المتعلمين، ولكنها تعتمد على كيفية تنفيذ المعلمين أنشطة العمل الجماعي في تعليم وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من ضعف متعلمي اللغة العربية في الجامعات الماليزية في مهارات اللغة العربية، إذ أثبتت العديد من الدراسات هذا الضعف، إذ أشارت نتائجها إلى أنّ متعلمي اللغة العربية في ماليزيا ما زالوا يعانون ضعفاً في معظم مهارات اللغة العربية الأربع (Al-Muslim & Zamri 2012; Rosni 2012; Ghazali 2012; Mastura 2012; Adnan & Muhammad Firdaus 2014; Nadwah & Nadhilah 2014; Kaseh 2012).

وفي ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها في ماليزيا، يرى بعض الباحثين المحليين أنّ عدم اتباع معلمي اللغة العربية في الجامعات الماليزية لاستراتيجيات التدريس الفعالة في تحسين مهارات اللغة العربية يؤدي إلى عجز المتعلمين في تلك المهارات اللغوية (Zawawi et al. 2011; Sueraya 2013; Nadwah & Nadhilah, 2014; Lina Malini 2014; Kamarul Shukri 2014).

وقد أرجع ضعف المتعلمين في امتلاك مهارات التحدث إلى العديد من الأسباب، لعل من أهمها ضعف المنهج والمحتوى، وغياب الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة التعليمية التي تحفز على ممارسة مهارات التحدث بأشكالها المختلفة، وعدم استخدام المعلمين مداخل تدريسية مناسبة لتنمية مهارات التحدث (الحري 2010؛ البجة 2000).

ونظراً لهذا التعقيد، تتجلى أهمية تعليم تلك المهارة تعليمًا مقصودًا مباشرًا. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من البحوث والدراسات السابقة احتياج معلمي اللغة الأجنبية إلى استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة بهدف مساعدة المتعلمين في ممارسة مهارات التحدث بشكل خاص، وإرشاد المتعلمين إلى مصادر للحصول على المعلومات، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس (مذكور 2010). واستناداً إلى هذه المبررات، فقد سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن "أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا".

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية

التفكير بصوت عال، والطريقة الاعتيادية؟

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المتغيرات التي تحمل تعريفات إجرائية محددة، وهي:

- أ. استراتيجية التفكير بصوت عال: هي الاستراتيجية التي تكشف عن أفكار المتعلم الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها، فهي تتيح متعلمي اللغة العربية الفرصة ليسمعوا تفكيرهم، ولتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم. وللإستراتيجية خطوات عديدة وهي تحديد المشكلة المورودة في النص، وتثبيتها، وتصويرها، والتنبؤ بما سيتحدث المؤلف في سطر متتال بعد قراءة السطر الأول، وعمل مقارنات، وعمل تعليقات، والاستنتاج عما يدور النص حوله شفويًا.
- ب. مهارة التحدث: هي قدرة المتعلمين المتحدثين على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، وتتضمن المهارة نقل فكرة أو رأي إلى المتحدث إليه عند التحدث في اللغة العربية. وتقاس هذه المهارة من خلال الاختبار الذي أعدته الدراسة الحالية، حيث تناولت الدراسة على ثلاث مهارات للتحدث وهي الأداء الفكري المعنوي، والأداء اللغوي، والأداء الصوتي.
- ج. متعلمو اللغة العربية: هم الطلبة في السنة الدراسية الأولى الذين يتعلمون مادة اللغة العربية بوصفها مادة إجبارية بتخصص الدراسات الإسلامية في جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي وهو عبارة عن "استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى" (الكيلاي والشريفين، 2016). ولما كان هدف الدراسة معرفة أثر متغير مستقل (استراتيجية التفكير بصوت عال) على متغير تابع (مهارات التحدث)، كان هذا المنهج يناسب الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها المحددة.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة قصديًا من متعلمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا، وذلك لوجود مركز اللغات الذي يتوافر فيه ست شعب لتدريس اللغة العربية، ولتعاون إدارة المركز مع الباحثة. وتم اختيار شعبتين

بالتعيين العشوائي. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (30) طالبًا وطالبة، موزعين على مجموعات الدراسة بواقع (15) طالبًا وطالبة في كل مجموعة.

أدوات الدراسة

اختبار التحدث : بناء اختبار التحدث، ومؤشرات التحدث، وتصحيح الاختبار، ثبات الاختبار، صدق الاختبار.

لإعداد اختبار التحدث قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المختلفة التي تناولت ماهية مهارات التحدث ومؤشرات أدائها وفق دراسة الفيومي (2012)، واتباع المعايير المعتمدة في اختيار موضوع اختبار التحدث، حيث يتناسب الموضوع مع طبيعة اختبار التحدث وخصائص المتعلم النمائية، والمعرفية، والاجتماعية وفق ما ورد في دراسة الحوامدة والسعدي (2015) ودراسة الفيومي (2012). وتحتوي قائمة التقدير ثلاث مهارات للتحدث و(11) مؤشرًا لأدائها، فهي:

أولاً: مهارات الأداء الفكري المعنوي، وتتمثل في:

- أ. أن يعبر المتعلم عن الموضوع المحدد بأفكار متسلسلة.
- ب. أن يعبر المتعلم عن الموضوع بأفكار واضحة.
- ج. أن يدلل المتعلم على كلامه بالحجج والبراهين.

ثانيًا: مهارات الأداء اللغوي، وتتمثل في:

- أ. أن يستخدم المتعلم الألفاظ اللغوية المناسبة للموضوع.
- ب. أن يوظف المتعلم أساليب الكلام في صياغة العبارات صياغة فنية.
- ج. أن ينطق المتعلم الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية.
- د. أن يضبط المتعلم الكلمات ضبطًا نحويًا صحيحًا.

ثالثًا: مهارات الأداء الصوتي، وتتمثل في:

- أ. أن يمتلك المتعلم طلاقة اللسان في النطق بالألفاظ والعبارات.
- ب. أن يستخدم المتعلم تنغيم نبرة الصوت بما يتفق والمعنى اللغوي.
- ج. أن يتأكد المتعلم من وضوح صوته عند التحدث.
- د. أن يتأكد من السرعة المناسبة في أثناء الحديث.

ولتصحيح الاختبار ورصد مستوى أداء المتعلمين لمهارات التحدث صُمم سجل تقويمي (سلم تقديري عددي) يستخدم ميزان التقدير الرقمي باتباع النظام الثلاثي. وتم تصحيح الاختبار من خلال وضع المقيم علامة مناسبة لأداء المتعلم في مهارات التحدث، بحيث تأخذ علامة صفر للأداء المبتدئ، وعلامة واحدة لأداء المتوسط، وعلامتين لأداء المتقدم. واحتوى هذا السجل اسم المتعلم، وتخصصه، وعمره، وتاريخ الاختبار، ومهارات التحدث المراد قياسها في أثناء التحدث.

ورصدت الباحثة درجة كلية لكل مهارة من مهارات التحدث الثلاث ومؤشراتها. فالدرجة الكلية لكل المهارات تمثل مجموع الدرجات العليا للمهارات الإحدى عشرة، بحيث تتراوح الدرجة الكلية لكل مهارات التحدث بين (0 – 22).

صدق الاختبار

للتحقق من صدق محتوى الاختبار ومناسبته في صورته الأولية من ثلاثة موضوعات وثمانية عشر سؤالاً فرعياً، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في التخصص وله دراية بموضوع المنهج التعليمي واللغة العربية، وكان عددهم سبعة محكمين (الملحق م)؛ وطلب إليهم إبداء الرأي فيه من حيث مدى ملائمة الاختبار لمستوى متعلمي مركز اللغات، ومدى وضوح لغة الاختبار، وسلامة صوغها اللغوي، ومناسبة عددها، ومقدار الصعوبة في الأسئلة، ومدى تمثيلها لمهارات التحدث التي وضعت من أجل قياسها.

وقد تناول المحكمون مضمون المقياس بالتعديل، والحذف، والإضافة، وأجريت التعديلات المقترحة واللازمة حتى خرجت الأداة بصورتها النهائية، وهي حذف موضوعين من ثلاثة موضوعات مقترحة، والبقاء على موضوع واحد هو (الجامعة التي أدرس فيها) لاختبار التحدث.

وللتأكد من صدق قائمة تقدير مهارات التحدث ومؤشراتها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص وله دراية بموضوع اللغة والتقويم؛ حيث استفادت الدراسة الحالية من آرائهم ومقترحاتهم في قائمة التقدير

من حيث تحديد ما هو مناسب وغير مناسب للمتعلمين موضوع التقويم، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً من وجهة نظرهم. وقامت الباحثة بإجراء عدة تعديلات من إضافة المؤشرات السلوكية الأكثر دقة لكل مهارة من مهارات التحدث الرئيسة، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية المشار إليها. وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (11) مهارة موزعة على ثلاث مهارات أو جوانب رئيسة للتحدث، هي الجانب الفكري المعنوي وكان عدد مؤشرته ثلاثة مؤشرات، والجانب اللغوي وكان عدد مؤشرته أربعة مؤشرات، والجانب الصوتي وكان عدد مؤشرته أربعة مؤشرات.

ثبات الاختبار

تم حساب معامل ثبات قائمة التقدير ويقصد به ثبات نتائجها، فتم التحقق منه من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (12) طالباً وطالبة من الذين يتعلمون اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2016/2015) في مركز اللغات. ولقد تم اختيارهم من شعبة خارج الشعبتين التجريبية والضابطة من متعلمي اللغة العربية؛ إذ كلف معلم لتقويم طلبة العينة الاستطلاعية وفق قائمة التقدير المحددة. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من الثبات الاتساق الداخلي لقائمة التقدير؛ ويبين الجدول (1) معامل كرونباخ ألفا للقائمة ولكل جانب من جوانب التحدث التي يتضمنها.

الجدول (1) معامل ثبات كرونباخ ألفا لقائمة تقدير مهارات التحدث

معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	جوانب التحدث
.894	3	الجانب الفكري المعنوي
.847	4	الجانب اللغوي
.941	4	الجانب الصوتي
.945	المجموع الكلي	

يوضح الجدول (1) قيم الثبات الاتساق الداخلي لبيانات قائمة التقدير باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بالرجوع إلى بيانات العينة الاستطلاعية، ويلاحظ أنّ قيمة الثبات الكلية بلغت (0.945)، ولجوانبه تتراوح بين (0.847-0.941)، وتعد قيمة ثبات مرتفعة نسبياً على اعتبار أنّ قيم ثبات ألفا تدرج من صفر إلى واحد، وبذلك يكون المقياس صالحاً للتطبيق على أفراد الدراسة ومقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

تكونت متغيرات الدراسة من المتغيرات الآتية:

- أ. المتغيرات المستقلة، ولها مستويان: التدريس باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال، والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.
- ب. المتغيرات التابعة، ولها مستوى واحد: مهارات التحدث.

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي حيث طبق الاختبار القبلي لمجموعتين قبل التجربة، ومن ثم جرى تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال، وفي المقابل جرى تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية لمدة سبعة أسابيع. وبعد الانتهاء من التطبيق، وزع الاختبار البعدي مباشرة على أفراد الدراسة لقياس أدائهم في مهارات التحدث. ويمكن توضيح التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

EG 1	O1	X1	O1
CG	O1	-	O1

حيث:

- (EG 1) المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التفكير بصوت عال.
 (CG) المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.
 (O1) اختبار التحدث القبلي لجميع المجموعات.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفرق بين المتوسط الكلي للمجموعة التجريبية وبين المتوسط الكلي للمجموعة الضابطة على قائمة التقدير لاختباري مهارات التحدث والقراءة الجهرية.

عرض النتائج

السؤال الأول: النتائج المتعلقة بالسؤال الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التفكير بصوت عال، والطريقة الاعتيادية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التحدث في المجموعة التجريبية الثانية التي درست مادة اللغة العربية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين في المجموعة الضابطة، ويوضح الجدول (2) هذه النتائج.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (التفكير بصوت عال) والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التحدث

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الخطأ
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
	العدد	الحسابي	العدد	الحسابي	المعيار
التجريبية	15	6.87	5.083	8.93	8.649
الضابطة	15	6.13	3.461	6.20	6.484

العلامة القصوى للاختبار = 22

يظهر من النتائج المعروضة في الجدول (2) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي لمهارات التحدث بلغ (6.87) بانحراف معياري مقداره (5.083)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (6.13) على الاختبار ذاته بانحراف معياري مقداره (3.461). إذ تشير النتائج إلى وجود فرق طفيف في متوسط الأداء على الاختبار القبلي لمهارات التحدث في المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبلغ متوسط المعدل لدرجات المجموعة التجريبية على الاختبار ذاته بعد التعليم (الاختبار البعدي) (8.649) بانحراف معياري مقداره (7.40)، في حين بلغ متوسط المعدل لدرجات المجموعة الضابطة على الاختبار نفسه بعد التعليم (الاختبار البعدي) (6.484) بانحراف معياري مقداره (7.40). ويتضح أنّ ثمة فرقاً طفيفاً بين المتوسطين

الحسابيين المعدلين لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات التحدث حسب متغير الدراسة المستقل (استراتيجية التدريس).

وبعبارة أخرى، إنّ أداء المجموعة التجريبية التي درست اللغة العربية وفق استراتيجية التفكير بصوت عال كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي.

وللكشف عن الفرق بين المتوسط الكلي للمجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التفكير بصوت عال، والمتوسط الكلي للمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية في تعلم اللغة العربية على نتائج اختبار مهارة التحدث البعدي، مع مصاحبة نتائج الاختبار القبلي وضبطها، تم توظيف تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات المتعلمين في المجموعتين التجريبية (التفكير بصوت عال) والضابطة على اختبار مهارات التحدث البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الاختبار القبلي	318.212	1	318.212	38.855	.000	
المجموعة	34.883	1	34.883	4.259	.049*	.136
الخطأ	221.121	27	8.190			
الكلي	2313.000	30				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) $n=30$

تشير البيانات في الجدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في أداء المتعلمين على اختبار مهارات التحدث البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة ف (4.259) وبدرجات الحرية (27)، بدلالة إحصائية (0.049). لذا يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات أداء متعلمي اللغة العربية عينة الدراسة في مهارات التحدث التي تُعزى إلى استراتيجية التفكير بصوت عال والطريقة الاعتيادية. وهذا يعني أن المتغير المستقل (استراتيجية التفكير بصوت عال) له أثر أكثر فاعلية في المتغير التابع (مهارات التحدث).

مناقشة النتائج

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مهارات التحدث بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التفكير بصوت عال، والطريقة الاعتيادية)؟
أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات أفراد الدراسة في مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير بصوت عال بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية. وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التفكير بصوت عال على المجموعة الضابطة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

- أ. استراتيجية التفكير بصوت عال وسيلة فعالة لإثارة دافعية التحدث، والتفاعل، والتواصل بين المتعلمين الذين يعتمدون في معظم دراستهم على كتاب مقرر في الصف، إذ اندمج المتعلم والمعلم بجهود أكثر تعاونية وحوارية وتبادلية للتفاعل مع النص من أجل بناء المعنى من النص المقروء. وهذا الأمر يتفق مع ما تنادي به النظرية البنائية المعرفية بأنّ التعلم هو تزويد المتعلمين بأدوات المعرفة ليكتسبوا المعرفة ذاتيًا، ويقوموا بتفسير الأحداث في ضوء خبراتهم السابقة.
- ب. إنّ التفكير من خصائص مهارة التحدث، إذ يتطلب من المتكلم أن يحدد تصوراتهِ العقلية، ويرتبها ترتيبًا منطقيًا، ويلقيها في شكل كلمات، وجمل، وأصوات.
- ج. تمنح استراتيجية التفكير بصوت عال الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم، وفهم الواقع لفظيًا، ولتوضيح عمليات التفكير لديهم، وتطويرها، وتحسينها عندما يقرؤون من أجل فهم النص.
- د. إنّ النشاط الصفّي الذي يشمل الأسئلة والمناقشة يثير تفكير المتعلمين وينمي مهاراتهم الاجتماعية.
- هـ. وعلى الرغم من صعوبة تطبيق استراتيجية التفكير بصوت عال إلا أنّها طريقة فريدة تدفع المتعلمين إلى إلقاء الكلام تلقائيًا عن متن النص في أثناء القراءة، مما انعكس ذلك على اختبار مهارات التحدث.
- و. يؤدي معلم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية دورًا أساسيًا في التدريس من خلال استراتيجية التفكير بصوت عال، فالتفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية من شأنه أن يعمل على خلق جو تعليمي يساعد في فهم المادة التعليمية وإتقان المهارات اللغوية المرجوة.

واتفقت النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في الدراسة الحالية مع رأي (قطامي 2013) ورأي (حمود 2013) اللذان يشيران إلى أثر استراتيجية التفكير بصوت عال في تنمية مهارات التحدث والتواصل لدى المتعلمين. وإنّما اتفقت مع رأي (Feuerstein et al. 2015) ورأي (عبد الباري 2011) اللذان ينصان على دور التفكير الموجب

في تحسين اللغة والتطور المعرفي لدى المتكلم.

الخاتمة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن التقديم بالتوصيات الآتي:

- أ. الحث على استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تدريس المواد العربية الأخرى بخصوص تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية.
- ب. الحاجة إلى التدريبات المستمرة والمكثفة في استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال إذا أراد المعلم تحقيق أقصى درجات الاستفادة من أثرها الإيجابي لتحسين مهارات التحدث لدى المتعلمين بشكل خاص.
- ج. عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية التفكير بصوت عال، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس المهارات اللغوية في المرحلة الجامعية.
- د. وضع دليل المعلم لتبصير المعلمين والمعلمات باستراتيجية التفكير بصوت عال وطرائق تطبيقها، وتدريبات عليها.
- هـ. إجراء مزيد من الدراسات المماثلة على عينات مختلفة، وتناول مهارات لغوية أخرى.

المراجع

- البجة، عبد الفتاح حسن. 2000. *أصول تدريس العربية بن النظرية والممارسة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف. 2014. *تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الحري، محمد 2010. فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- حمود، أحلام علي. 2013. استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. *مجلة الأستاذ*، كلية التربية ابن رشد / للعلوم الانسانية، جامعة بغداد، 1(206): 451-480.
- الحوامدة، محمد فؤاد والسعدي، عماد توفيق. 2015. فاعلية أناشيد الأطفال وأغانهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. *دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 4(1): 47-62.
- الدحام، محمد بن عبد الكريم. 2009. *التدريس في التعليم العالي: نظام التدريس (أساليب/نظم)*. المملكة العربية

- السعودية: جامعة الملك سعود، قسم الإدارة والتربية.
- زهران، حامد وطعيمة، رشدي والأشول، عادل والشيخ، محمد عبد الرؤوف ومخلوف، لطفي وقنديل، محمد وأبوزنادة، شايان وجاد، محمد لطفي وزكي، أمل. *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السيد، محمود. 1998. *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد. 2014. *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط 4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان. 2011. *مهارات التحدث العملية والأداء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عمرو، نئ محمود والناطور، ميادة محمد. 2006. أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *دراسات، العلوم التربوية*، 44(1): 113-133.
- الفيومي، خليل عبد الرحمن. 2012. أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(2): 484-451.
- قطامي، يوسف. 2013. *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكيلاي، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال. 2016. *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط 5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لافي، سعيد عبد الله. 2006. أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي*، جامعة عين شمس، دار الضيافة: القاهرة.
- مذكور، علي أحمد. 2010. *طرق تدريس اللغة العربية*. ط 2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الناقة، محمود كامل. 1985. *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الناقة، محمود كامل وحافظ، واحد السيد. 2002. *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنائه*. مصر: مطبعة الإخلاص للطباعة والنشر.
- Ghazali Yusri Abdul Rahman. 2012. Penilaian kemahiran lisan dalam kurikulum Bahasa Arab di Universiti Teknologi. Tesis Dr. Fal., Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Mastura Arshad & Kaseh Abu Bakar. 2012. Penggunaan strategi pembelajaran kemahiran bertutur Bahasa Arab: Kajian di Pusat Asasi UIAM. *Prosiding Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, hlm. 139-155).
- Noor Anida Awang, Misrah Hamisah Mohamed, & Ruhaizan Sulaiman. 2013. Enhancing Arabic speaking skills among Malay students through group work activities. *International Journal of Humanities and Social Science* 3(21): 212 -219.
- Bailey, K.M. 2005. *Speaking*. New York: McGraw-Hill.
- Beers, K. 2003. *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do*. Portsmouth: Heinemann.
- Beyer, B.K. 1987. *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sueraya Che Haron. 2013. The teaching methodology of Arabic speaking skills: Learners' perspectives. *International Education Studies* 6(2): 55-62.

Coiro, J. 2011. Talking about reading as thinking: Modelling the hidden complexities of online reading comprehension. *Theory into Practice* 50(2): 107-115