برنامج تدريبي وفقًا لنموذج فينك وفاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية

أ.د/ فايزة السيد عوض * د/ رحاب زناتي عبدالله **

المستخلص

هدف هذا البحث إلى إعداد برنامج تدريبي وفقًا لنموذج فينك والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية ولتحقيق هذا تم إعداد قائمة بمهارات تدريس الاستماع، تكونت من ثلاث مهارات رئيسة و٣٧ مهارة فرعية، وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات البحث، وفي حدود تلك القائمة تم إعداد البرنامج التدريبي والتأكد من صدقه كما تم إعداد اختبار لمهارات تدريس الاستماع وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي والتأكد من صدقهما وثباتهما، ثم طبق كل من الاختبار وبطاقة الملاحظة على مجموعة من الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية قبل وبعد تدريس البرنامج لهم.

ولقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين مجموعة البحث ، ودل على ذلك وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في اختبار مهارات تدريس الاستماع القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١).

الكلمات المفتاحية: نموذج فينك- مهارات تدريس الاستماع- الناطقين بغير العربية.

مقدمـــة:

أصبح تعلم اللغات الأجنبية بوجه عام معيارًا من معايير الثقافة لدى الأفراد والأمم، لذا فإن العديد من الدول تسعى إلى تعليم أبنائها لغة أجنبية، ومن أهم اللغات الأجنبية التي يطلبها المتعلمون خاصة إذا كانوا مسلمين اللغة العربية، فيسعون إليها سعيًا حثيثًا وذلك رغبة في فهم القرآن الكريم، والسنة النبوية بلغتهما الأصيلة؛ اللغة العربية.

ولقد بدأت الرغبة في تعلم العربية من الناطقين بغيرها منذ بداية انتشار الإسلام في البلاد الأعجمية، وكان التعلم وقتها بالممارسة والتعامل مع العرب المسلمين والمعايشة لهم، وهذا ما يسمى الآن التعليم بالغمر Language Immersion، وهذه الطريقة في تعلم اللغة تعتمد بشكل كبير على الجانب الشفهي وتهتم به، ولكن ذلك كان لضرورة التعامل مع العرب المسلمين في شتى شئون الحياة من بيع وشراء وعلم وعمل، ومع مرور الزمن، وتغير الأحوال، ووجود العديد من البلدان الأجنبية التي تقل فيها نسبة العرب، ومع رغبة أبنائها في تعلم العربية، ظهرت الحاجة الماسة إلى طرائق تدريس أخرى غير هذه الطريقة

* أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية البنات جامعة عين شمس
** أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية بنات أسيوط بجامعة الأزهر
البريد الالكتروني: rehabzanaty@azhar.edu.eg

التي لم تعد متاحة كما كانت، مما جعلهم يلجأون إلى طرائق تدريسية أخرى، خاصة المستخدمة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام.

فكان اللجوء إلى طريقة النحو والترجمة، والتي اهتمت كثيرًا بالقراءة والكتابة على حساب الاستماع والتحدث، مما جعل الانتقادات توجه إليها بقوة وعنف لأن الطالب ظل يمكث فيها سنوات عدة دون أن يستطيع فهم اللغة المسموعة من العرب أو التحدث بها. لذا ظهرت الطريقة السمعية الشفهية كرد فعل طبيعي لها، فركزت على تعلم اللغة عن طريق الاستماع، واهتمت بالاستماع والتحدث أكثر من القراءة والكتابة. وذلك إيمانًا منها بأهمية الاستماع. ومن وقتها فقد توالت المداخل التدريسية وطرائق التدريس التي تهتم بالمهارات الشفهية ومنها الاستماع، حتى أصبح أساسًا لا يمكن التقليل من شأنه في تعلم اللغة، بل إنه أصبح من أهم مهاراتها، وذلك لأسباب عدة منها:

- أنه المدخل الأساسي لتعلم أية كلمة، خاصة للمبتدئ في تعلم اللغة، فهو لن يستطيع تعلم الكلمة دون أن يستمع إليها جيدًا ويكررها بعد معلمه، وبهذا يبدأ تعلمها، ويستطيع الدخول إلى دنيا القراءة والكتابة، كما أنه بعد ذلك في أي مستوى لغوي يحتاج إلى الاستماع لمعلمه في الفصل كي يتعلم، فإن كان الاستماع به مشكلة فاته الكثير من معلمه، وأثر ذلك في اكتسابه اللغة، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع يحتل في اليوم الدراسي مساحة تماثل ضعفي التحدث تقريبًا، وتصل هذه المساحة إلى حوالي أربعة أو خمسة أضعاف ما تحتله القراءة والكتابة [١](Rivers: 1981). كما أشارت دراسة (Graham : 2008) إلى أن خمس عشرة دقيقة من زمن الحصة الدراسية يقضيها الطلاب في الكتابة، وهذا يعني أن بقية الوقت ينفق في الاستماع من خلال شرح المدرس وتحاوره مع تلاميذه، ومناقشته لهم، وهو ما يتطلب حسن الاستماع.
- الاستماع يحتل مساحة كبيرة من التعامل اليومي عند كل إنسان، حيث تعد مهارة الاستماع أكثر المهارات الأربع استخدامًا في الحياة، حيث تبلغ نسبة استخدامها ٤٥% من التواصل اليومي. (Celce-Murcia: 2001) ، كما توصل (Hunsaker: 1990) إلى أن أكثر من ٨٠٪ من التعلم البشري يحدث من خلال الاستماع.
- الاستماع لا غنى عنه لأي إنسان يريد التواصل مع العرب في بلادهم، سواء أكان في العمل أم العلم، أم حتى التواصل الحياتي في الطريق وقضاء الحوائج، أم حتى الثقافي عن طريق التلفاز والراديو والإنترنت بكل وسائله في التواصل الاجتماعي.
- نمو مهارات الاستماع يؤثر في تنمية باقي مهارات اللغة، ويؤثر بالإيجاب عليها فإن "الطلاب الذين تواجههم صعوبات في فهم الاستماع يلاقون صعوبات لغوية في فن القراءة، وفي المهام اللغوية الأخرى" (الناقة وحافظ: ٢٠٠٢) وذلك ما أثبتته الدراسات السابقة، ومنها دراسة Ho, S. H. : 2016) والتي اختبرت مستوى الطلاب في باقي المهارات من خلال اختبار الكفاءة (آيلتس)، حيث اختبروا قبل تنمية الاستماع لديهم، وبعد تنمية الاستماع لديهم، فتبين تأثر باقي المهارات (التحدث والقراءة والكتابة) تأثرًا إيجابيًا بتدريس الاستماع لهم. بل إن الدراسات السابقة أثبتت أن مهارتي القراءة والكتابة لا تكونان فعالتين ما لم توظف مهارتا الاستماع والمحادثة

[١] تم استخدام التوثيق حسب نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس APA في النص وفي قائمة المراجع، واقتصر المتن على اسم العائلة ثم سنة النشر بالنسبة للمراجع الأجنبية، غير أنه في المراجع العربية تم وضع اسم المؤلف واسم العائلة، ثم سنة النشر حفاظًا على الهوية الثقافية العربية والإسلامية.

توظيفًا مثمرًا (Johns& Breglund: 2006). وأكدت ذلك دراسة (Fandrich:2008) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين القراءة والاستماع لدى دراسي الإنجليزية كلغة ثانية. كما أشار (Kaplan:2007) إلى أن استعمال المعلم القراءة الجهرية، وبصوت عال وواضح لمدة خمس عشرة دقيقة في اليوم وثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة (١٢) أسبوعًا، يؤثر إيجابًا في قراءة التلاميذ، نتيجة استماعهم لما قرأه المعلم بصوت عال وواضح.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للاستماع، إلا أن البعض ما زال "ينظر إليه على أنه نشاط سلبي" (Richards & Renandya: 2010) فهم يرونه مجرد عملية "تلقٍ للمعنى من الرسائل المنطوقة سواء أكانت مصاحبة برسائل غير لفظية أم لا" (Brownell: 2002). وهذا طبعًا يتنافى مع الواقع الحقيقي لهذه المهارة، فهي إن كانت مهارة سلبية –كما يظنون- لتساوت فيها الأفهام، ولما احتاج الأشخاص إلى التركيز أو إعمال العقل وتوظيف الإستراتيجيات المختلفة للفهم بشكل أفضل، فالاستماع "عملية نشطة هادفة لفهم ما نسمعه" (Helgesen:2003)، كما أن مهارة الاستماع تعد جزءًا أساسيًا من مهارات التحدث، بل هي الدافع الرئيس له، فالمستمع إن لم يفهم الحديث لن يستطيع الرد عليه، فالاستماع وإن كان إنتاجه غير ظاهر لدى الآخرين، إلى أن إنتاجه أساس في إنتاج الحديث الظاهر للآخرين والمسموع لهم.

ولعل تلك النظرة السلبية للاستماع هي المسئولة عن قلة أبحاثه، وقلة الاهتمام به، سواء من الباحثين أم من واضعي المناهج أم من المعلمين مما تسبب في أن "متعلمي اللغة الثانية أصبحوا غالبًا ما يرون أن الاستماع أكثر مهارات اللغة صعوبة في التعلم (Hassan:2000; Graham:2003) ، و كذلك متعلمي العربية من الناطقين بغيرها نراهم يعانون من صعوبته، وهذا ما أكدته دراسات عديدة حاولت الاهتمام به سواء أكان ذلك بالتغلب على صعوباته أم بتنمية مهاراته ، منها (رحاب زناتي:٢٠١٥) التي أظهرت صعوبة الاستماع لدى طلاب المستوى المبتدئ مما جعلها اهتمت بتنمية مهاراته لديهم عبر الإنترنت باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، ودراسة (يحيى عريشي ١٤١١ : ٢٥٦) والتي أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإدراج فن الاستماع ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لتدريبهم على الإستراتيجيات الملائمة لتدريس الاستماع وتنمية مهاراته لدى الدارسين. ودراسة (هداية الشيخ: ٢٠١٢) والتي اهتمت بتنمية مهاراته لدى الناطقين بغير العربية عبر المدخل التواصلي، ودراسة (فوزي رحمضان: ٢٠١١) والتي هدفت إلى تعليم مهارة الاستماع للعربية لدى الناطقين بغيرها بأندونيسيا.

وعلى الرغم من وجود الدراسات التي تهتم بالاستماع إلا أنها ما زالت تعاني من القلة على مستوى تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، وهذا ما أوضحه ((Goh:1997: 361) حيث أكد وجود ندرة في الدراسات حول عملية الاستماع وطريقة تعلمه" ، وعلى مستوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أيضًا، وهذا ما دفع البحث الحالي إلى الاهتمام بتعليم الاستماع أملًا في حل مشكلة من مشكلاته، وتسهيل صعوبة من صعوباته.

ولعل من البدهي أن أحد الأسباب المهمة لصعوبات الاستماع، ومشكلات تعليمه هو المعلم وإعداده المناسب، فالمعلم هو المصدر الأول والأهم في هذه العملية التعليمية، ولا يخلو معلمو اللغات الأجنبية من صعوبات تقابلهم في تدريس الاستماع، ولقد أثبتت الدراسات صعوبة تدريس الاستماع على المعلمين، ومن ذلك دراسة .(Graham, Santos, & Vanderplank, 2011). التي أوضحت أن المعلين يجدون صعوبة في تدريس الاستماع، لكنهم قد يعبرون عن ذلك –في الاستبانات والمقابلات- في سياق يركز على

المتعلمين. كما أثبتت دراسة (Graham:2014) أن هناك فجوة بين اعتقادات المعلمين في أهمية تعليم الاستماع بفعالية أكبر لطلابهم، وأدائهم التدريسي لهم حيث يركزون في الأداء التدريسي على إكمال المهام أكثر من تدريب الطلاب.

وتزداد مشكلات تدريس الاستماع للغات الأجنبية صعوبة وتعقيدًا إذا كان المعلم أجنبيًا؛ فقد تكون مهارة الاستماع لديه هو نفسه ليست عالية، أو قد تكون مهاراته جيدة في الاستماع لكنه يشعر بالقلق إزاء تدريسه، وهذا ما أثبتته إحدى الدراسات السابقة التي استهدفت الطالب المعلم، فجعلت هؤلاء الطلاب المعلمين يشاركون في مهام الاستماع كمتعلمين لا كمدرسين، فأبدوا شعورهم بالقلق، وفقدانهم الثقة في قدرتهم على الاستماع، وطالبوا بمزيد من الممارسة لمهارة الاستماع (Bekleyen : 2009).

وليس معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنأى عن مشكلة تدريس الاستماع بل إنهم يعانون من مشكلات في الإعداد التدريسي بشكل عام و منذ ذلك ما ذكره (فؤاد رواش: ٢٠١١): "منذ أكثر من خمسين عامًا، والشكوى من عدم توفر المعلم الجيد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستمرة، بل ومتزايدة" ، وهذا ما دفع الباحثين إلى الاهتمام بإعداد هذا المعلم، ومن ذلك (رحاب زناتي: ٢٠١٢) حيث أعدت معايير لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية.

وأساس المشكلات التي يقابلها المعلم في تدريس الاستماع يكمن في أمرين؛ الأول إعداده بالجامعة قبل التدريس، والثاني؛ تدريبه في أثناء الخدمة، ويهتم البحث الحالي بإعداده الجامعي، حيث لم تعثر الباحثتان على دراسة تهتم بتدريب الطالب المعلم على تدريس مهارات الاستماع للناطقين بغير العربية، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية.

ومشكلة الإعداد الجامعي للمعلم فيما يخص تدريس الاستماع، تتأثر تأثرًا كبيرًا بمنهج (طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها) وذلك لأن تصميم المنهج يؤثر كثيرًا على اختيار أهدافه، وطرائق تدريسه، واتجاهات الدارسين نحوه.

ولقد أثبتت الدراسات أن هناك فجوة بين ما يتعلمه المعلمون بطريقة نظرية، أو ما يقرؤونه في كتب إستراتيجيات التدريس وبين ما يمارسونه في فصولهم، ومن هذا ما أثبتته داسة (Fantahun:2003) من أن معلمي اللغة الإنجليزية في أثيوبيا لم يستخدموا إستراتيجيات تدريس فهم المسموع المنصوص عليها في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الحادي عشر، مما يعني أن مجرد معرفة المعلومة أو الإستراتيجية ليس كافيًا لاستخدامها.

كما كشفت الدراسات السابقة عن صعوبات عدة في تدريس الاستماع، منها ما أثبتته دراسة (Mai.M:2019,) من أن محاضري اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة باريا - فونج تاو واجهوا الكثير من التحديات في تدريس مهارات الاستماع. تضمنت دوافع الطلاب المنخفضة، والمفردات المحدودة ، وكثافة الفصل الكبيرة، ومهام الاستماع التي تبدو لديهم صعبة للغاية.

ومن خبرة الباحثتين في تدريس مادة (مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) ، فإن الطالب المعلم عندما يدرس هذه المادة يحفظ معلوماتها جيدًا لكنه وقت التطبيق في التربية العملية أو في التدريس المصغر يصعب عليه الأداء التدريسي المطبق لهذه المادة، فيصعب عليه إعداد الأنشطة التعليمية وتطبيق إجراءات التدريس لكل إستراتيجية من إستراتيجياته، ويصعب عليه اختيار المادة المسموعة المناسبة

للمستوى اللغوي للطالب، ويجعل حصته أشبه باختبار استماع تكرر على الطلاب ثلاث مرات، فتحول – حسب اعتقاده- بهذا التكرار إلى تدريب استماع.

ولعل السبب في هذه الصعوبات التي تقابل الطلاب المعلمين في هذا المنهج يرجع إلى طريقة تصميمه، فتصميم المناهج الجامعية يعتمد غالبًا على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى، ويعتمد على التعليم بالمحاضرة أكثر من التعلم النشط، ومن هنا ظهرت أهمية استخدام نموذج لتصميم المنهج يهتم بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية، فكان نموذج "فينك" وذلك لاهتمامه بأبعاد العملية التعليمية كاملة في التصميم، وهي: (البعد الأول: المعرفة الأساسية Foundational Knowledge ، ويهتم هذا البعد بالجانب المعرفي حيث المفاهيم الأساسية التي يجب الإلمام بها، أما البعد الثاني: التطبيق Application فهو يهتم بالمهارات و التفكير الناقد و التفكير الابتكاري و التفكير العلمي و إدارة المشروعات، أما الثالث: التكامل Integration ، فهو يهتم بالربط بين الأفكار والناس و بينها وبين مجالات الحياة المختلفة، أما الرابع: فهو البعد الإنساني Human Dimension ، وهو يتعلق بدراسة الفرد لذاته وللآخرين، أما الخامس: الاهتمام Caring ، فهو يهتم بتنمية المشاعر و الاهتمامات و القيم الجديدة، والبعد الأخير هو السادس: تعلم كيف تتعلم Learn How to Learn، ويختص بتعليم الطالب أن يصبح متعلما أفضل، و أن يبحث فيما يدرسه بالمادة الدراسية.

فأبعاد المنهج عند فينك تهتم كما هو ظاهر بإيجابية المتعلم في العملية التعليمية، وتنمية مهاراته بكافة أنواعها، وبل ودراسة ذاته، وتنميتها علميًا ومهاريًا أيضًا، مما جعله فعالًا في الجوانب المعرفية والمهارية والشخصية للمتعلم، كما أثبتت الدراسات السابقة، ومنها (نورا خلفان: ٢٠١١) والتي هدفت إلى تقصي أثر نموذج فينك Fink للتعلم النشط في تحصيل العلوم، وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، لكنها أثبتت وجود فروق في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا. أما دراسة (أحلام علي: ٢٠١٨) والتي هدفت إلى تعرف أثر أنموذج فينك في تحصيل مادة مبادئ علم النفس لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ودافعيتهن العقلية، فقد أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج فينك في التحصيل والدافعية العقلية على المجموعة الضابطة. وكذلك دراسة (أريج حسن: ٢٠١٨) والتي هدفت إلى معرفة أثر أنموذج فينك للتعلم النشط في التفكير الجانبي وتحصيل طلبة الصف الأول في قسم علوم الحاسبات، وأشارت النتائج إلي تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق أنموذج فينك علي طلبة المجموعة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية .

وعلى الرغم من أهمية نموذج فينك في التعليم بشكل عام، والجامعي بشكل خاص لما يتبناه من تنمية لكافة أبعاد العملية التعليمية، وعلى الرغم من صعوبة تدريس الاستماع على معلمي العربية للناطقين بغيرها، فإنه لا توجد دراسة –في حدود علم الباحثتين- تهتم بتنمية مهارات تدريس الاستماع لدى معلمي العربية للناطقين بغيرها، لا عربيًا ولا أجنبيًا، كما أن المجال يعاني من نقص الدراسات التي تهتم بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأجنبي رغم أنه الأكثر تعليمًا لها ببلاده، وإذا كان لديه أخطاء فقد تظل مع متعلميه لفترات طويلة، ومن هنا اهتم البحث الحالي باستخدام نموذج فينك لتنمية مهارات تدريس الاستماع للطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية، وللتصدي لهذه المشكلة، يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس " كيف يمكن إعداد برنامج تدريبي وفق نموذج فينك وفاعليته في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية".

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات تدريس الاستماع المناسبة للطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية؟

٢. ما مكونات البرنامج المعد وفق نموذج فينك لتدريب الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية على مهارات تدريس الاستماع (الأسس، والأهداف والمحتوى والإستراتيجيات والأنشطة، ووسائل التقويم)؟

٣. ما فاعلية البرنامج المعد وفق نموذج فينك لتدريب الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية على مهارات تدريس الاستماع ؟

مصطلحات البحث

الاستماع

عرفه طعيمة بأنه "عملية إنسانية مقصودة تهدف الى الفهم والتحليل والتفسير ثم البناء الذهني (طعيمة، ٢٠٠٠، ص١٤٣).

ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه: "عملية إرادية مقصودة تتم عن طريق الأذن، تتضمن الانتباه وتذكر فهم وتحليل النص العربي من قبل الناطق بغير العربية والتفاعل معه.

مهارات تدريس الاستماع

ويعرف البحث الحالي مهارات تدريس الاستماع بأنها: كفاءات ترتبط بتخطيط وتنفيذ درس الاستماع يتم تنميتها من خلال البرنامج المعد وفقًا لنموذج فينك وتقاس بالاختبار وبطاقة الملاحظة المعدان لهذا الغرض.

نموذج فينك

لتحديد مصطلح نموذج فينك يجب بداية تحديد مصطلح نموذج تصميم المنهج: وهو العملية التي تنظم الأفكار المتصلة بالمنهج، بحيث تكون قابلة للتنفيذ والاستعمال (عبد علي محمد حسن: ١٩٩٣: ٢٣٧)

ويعرف (سامي محمود عبدالله وآخرون: ٢٠٠٦) نموذج تصميم المنهج بأنه "تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب أن يشتمل عليها المنهج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه والإجراءات التي يجب أن تتبع للتأكد من فعاليته.

ونموذج فينك هو نموذج لتصميم المنهج، يعتمد على أبعاد ستة للأهداف، وثلاث خطوات لتصميم المنهج، هي المرحلة الأولى والوسطى والأخيرة.

ويعرفه البحث إجرائيًا بأنه تصور لتصميم برنامج لتنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية معتمدًا على أبعاد فينك الستة للأهداف، وخطواته الثلاث لتصميم المنهج.

حدود البحث

١. يقتصر البحث على تنمية بعض مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية، وذلك لأهميتها في تنمية المهارات اللغوية الأخرى للناطقين بغير العربية، فلا يتعداه لمهارات أخرى كالتحدث أو القراءة أو الكتابة.

٢. يقتصر البحث في تطبيقه على الطالب المعلم الناطق بغير العربية لحاجتهم الشديدة إليه، فلا يمتد إلى المصريين أو العرب.

٣. يقتصر البحث في تطبيقه على الطالب الأزهري، الملتحق بالدراسات العليا، وكلهم غير تربوي في أساسه، وهذه المادة اختيارية له.

٤. يطبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي، لأن مهارة الاستماع هي المهارة الأولى التي يجب أن يتعلم الطالب المعلم تدريسها.

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في استقراء الأدبيات التي تعرضت لتعليم الاستماع في اللغات الأجنبية، والتي تعرضت لنموذج فينك ليخرج منها بالإطار النظري و بأسس استخدام النموذج، وبإستراتيجيات تدريس الاستماع".

كما استخدم المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي لتطبيق البحث، واعتمد المنهج على تصميم المجموعة الواحدة، حيث تم قياس تحصيل الطلاب وأدائهم قبل التطبيق وبعده، ثم عمل المعالجة الإحصائية للخروج بالنتائج.

أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من أنه من البحوث القليلة التي تناولت نموذج فينك، كما أنه

-يقدم إطارًا نظريًا مختصرًا عن الاستماع، ونموذج فينك.

-يعد برنامجًا لتنمية مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية باستخدام نموذج فينك .

-يعد اختبارًا، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي لتقويم مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية.

يتوقع أن يفيد البحث كلا من:

- الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية، حيث يعد لهم برنامجًا يدربهم على مهارات تدريس الاستماع للطلاب الناطقين بغير العربية مما ييسر عليهم تدريسها في بلادهم.
- معدي المناهج الجامعية، خاصة المنوط بهم إعداد مقرر طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يعد البحث نواة لبحوث أخرى في مجال تطبيق النماذج ومهارات التدريس للمهارات اللغوية المختلفة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها.
- الطلاب الناطقين بغير العربية حيث ينعكس تدريب المعلمين عليهم فكلما زادت مهارات المعلم التدريسية زادت مهارات الطالب اللغوية.

الإطار النظري

يتناول هذا الإطار محورين الأول، الاستماع، حيث يتعرض لتعريفه، ومراحله، وأسسه، وصعوباته لدى الناطقين بغير العربية، ونصائح للمعلم للتعلم على صعوبات تدريسه، ومداخله، وإستراتيجيات تعلمه، أما المحور الثاني فهو عن نموذج فينك، حيث يتناول تعريفه، وخطوات تصميم المنهج في ضوئه، وأبعاد تصنيف فينك.

المحور الأول: الاستماع

تعريفه

يُنظر إلى الاستماع من الناحية النظرية على أنه عملية يركز فيها الأفراد على مساحة محددة من المدخلات السمعية ، وبناء معنى من المقاطع، وربط ما يسمعونه بالمعرفة الحالية (O'Malley Chamot& Kupper :1989). ولقد عرفه طعيمة بأنه "عملية إنسانية مقصودة تهدف الى الفهم والتحليل والتفسير ثم البناء الذهني. (طعيمة، ٢٠٠٠، ص١٤٣)

مراحله

يرى (Nunan: 2011) أن عملية الاستماع لها ست مراحل هي (السماع، فالانتباه، فالفهم، فالتذكر، فالتقويم، فالاستجابة) ويتفق البحث الحالي معه في بعض هذه المراحل، حيث يرى أنها (السماع، فالانتباه، فالفهم، فالاستجابة) والفهم يشمل كل مراحل الفهم والتي تختلف من شخص لآخر، فمنهم من يقتصر على التذكر حيث الفهم الحرفي، ومنهم من يمتد إلى الفهم التفسيري، أو الناقد أو الإبداعي، وبناء على الفهم تصدر الاستجابة والتي قد تكون خاطئة نتيجة للفهم الخاطئ، وقد تكون قاصرة أو ضعيفة نتيجة لقصر الفهم وضعفه.

أسس تدريس الاستماع (فايزة عوض:٢٠٠٩: ٨١، ٨٢)

يمكن تصنيف أسس تعليم الاستماع إلى أسس عامة وترتبط بـ:

-طبيعة فن الاستماع ومهاراته وعناصره ومجالاته.

-طبيعة وخصائص المتلقي للرسالة المسموعة.

-قيم المجتمع ومعاييره وأهدافه التربوية حيث يتم تعليم الاستماع.

ومن الأسس العامة لتعليم مهارات الاستماع ما يلي:

- مراعاة الوظيفية واختيار مجالات وأنشطة استماعية مناسبة لحاجات المتعلمين ومتطلباتهم الحيوية.
- مراعاة التوزان في تعليم مهارات الاستماع بحيث لا تطغى مهارات على مهارات أخرى أو مجالات على مجالات أخرى فلا يركز منهج الاستماع على تعليم مهارات الفهم الناقد أو الإبداعي ويهمل سائر المهارات ولا يركز على المجالات الوظيفية ويهمل الإبداعية.
- مراعاة التكامل في مهارات الاستماع مع سائر فنون الاستماع الأفقي مع محتوى ومهارات المواد الدراسية الأخرى.
- التركيز على الممارسة والتدريب المنظم والمستمر على مهارات الاستماع ومجالاته المتنوعة.
- التنوع في مجالات الاستماع بحيث تجمع وتنوع بين الوظيفية والإبداعية كما تتنوع
- في المجالات الفرعية (القصة- المسرحية- الطرفة- القرآن- الحديث- الخطبة- مواد إذاعية وتلفزيونية- محاضرة- تعليمات- كيفية عمل شيء ما..)

الأسس النوعية وترتبط بمكونات الاستماع، وهي:

المرسل:

ويراعى أن يكون على درجة عالية من الكفاءة اللغوية، لديه الكفاءات الشخصية التي تعينه على تقديم وتنفيذ درس استماع فعال يحقق أهدافه، فينبغي أن يكون واضح الصوت، سليم النطق. يلقي أو يتحدث بالسرعة المناسبة، يميز بين مواقف الوصل والوقف. ويتمثل المعنى مراعيًا النبر والتنغيم المناسبين، وينوع في صوته تبعًا للحالة الشعورية في الرسالة المسموعة إضافة إلى توظيفه للجانب الملمحي المناسب للأداء من ملامح الوجه وإشارات اليدين بما يخدم المعنى وأن يوظف الصوت والصمت لخدمة هذا الهدف فضلًا عن قوة الشخصية واللباقة في إدارة الموقف التعليمي.

المستقبل أو المتلقي:

ومن أهم الأسس التي تتعلق بالمتلقي (المتعلم) ما يلي:

- أن يتمتع بحالة جسمية وذهنية ونفسية تمكنه من التلقي السليم للرسالة ومن الانتباه والتركيز وإرهاف السمع لمصدر الرسالة ومضمونها فضلًا عن أن يكون لديه الرغبة والدافع للاستماع والمتابعة. وهذه العوامل تسهم في تحقيق نجاح درس الاستماع وتحقيق أهدافه.

الرسالة

وهي لا تقل في الأهمية عن المتلقي والمرسل في تحقيق الأهداف التي يرمى إليها درس الاستماع فينبغي أن يراعى في الرسالة عنصر الوضوح والتشويق، والملاءمة لحاجات المتلقي ومتطلبات المادة والمجتمع وقدرات المتلقين على فهمها ومتابعة محتواها، وأن تجمع بين جودة الفكرة، وطرافة الموضوع وجمال الأسلوب، وسلامة العرض، أفكارها متسلسلة، وتخاطب مشاعر وقلوب المستمعين فتكون على درجة جيدة من الإقناع وجاذبية العرض أي يراعي فيها ما يمكن تسميته بمسموعية الرسالة فتخلو من اللغويات الغامضة والمتكلفة بالإضافة إلى العوامل سالفة الذكر.

البيئة الفيزيقية

فيقصد بها اختيار المكان والزمان المناسبين لدرس الاستماع بمعنى اختيار المكان والزمان المناسبين لدرس الاستماع بمعنى اختيار مكان يهيئ المتعلمين لدرس الاستماع بعيدًا عن الضوضاء ومصادر تشتيت الانتباه مثل اشتمال البيئة اللاصفية على مجموعة كبيرة من المحتويات والصور أو مرور أشخاص كثيرين بها أو بجوارها أو قربها من مصادر إزعاج من أي نوع، وأن يراعي في درس الاستماع اختيار الوقت الذي يكون فيه ذهن المتعلمين في حالة من الانتباه والدافعية للاستماع وعلى المعلم دور مهم في تهيئة المتعلمين لدرس الاستماع بإزالة أسباب القلق والإزعاج وتهيئة الحجرة للدرس أو معمل اللغة في حالة توفر ذلك وأن يرسي قواعد الاستماع ويوجه لتنظيم المكان بصورة تعين على التواصل اللغوي الجيد.

صعوبات الاستماع لدى الناطقين بغير العربية

يختلف الاستماع لدى الناطقين بغير العربية عن الاستماع لدى العرب في درجة صعوبته، فصعوبة الاستماع لدى العرب مهما بلغت فهي بسيطة جدًا بالنسبة للناطقين بغير العربية، ذلك لأن سبب الصعوبة لدى العرب قد يكون لقلة الانتباه، أو لوجود بعض المعوقات الفيزيقية، وعند وجود صعوبات في الاستماع لدى العرب فهي إلى حد ما في المهارات الأعلى في درجات فهم المسموع، لكنه غالبًا يدرك المعنى العام للنص المسموع وبنسبة كبيرة، وبصعوبات قليلة، ويرجع ذلك إلى قلة مشكلات المفردات والتراكيب لديه كما يرجع إلى كثرة تدريبه الواعي واللاواعي على الاستماع، فهي لغته التي يستمع إليها منذ كان جنينًا في بطن أمه، فساعات استماعه إليها يصعب عدها وحصرها، وذلك يختلف كثيرًا عن الناطق بغير العربية الذي لم يتعامل مع اللغة إلا ساعات سواء قلت أو زادت إلى ألف وأربعمائة كما في معظم اللغات، أو وصلت إلى الألفين كما تتطلب العربية، فالأمر أوله وآخره محكوم بالساعات، وشتان ما بين هذا التدريب وذاك.

ولصعوبة الاستماع لدى الناطقين بغير العربية أسباب عدة، أهمها:

١. طبيعة عملية الاستماع، فهو (مهارة فورية) له فترة وقت محددة قد لا تناسب المستمع- لكنها لا تقبل الإعادة أو تكرار المحاولة، بعكس المادة المقروءة التي يمكن إعادة قراءتها أو التركيز على جزء منها على حساب وقت الجزء الباقي أو ما شابه من الإستراتيجيات المساعدة في الفهم والتي قد لا تتوافر في مواقف الاستماع الحياتية، وأكيد لن تتوافر في امتحانات الاستماع. "فبعد انتهاء عملية الاستماع لا يبقى سوى انطباع ضعيف في عقل المتعلم" .(Vandergrift, 2004).

٢. طبيعة الرسالة المسموعة وطريقة أدائها، فقد يزداد الاستماع صعوبة عندما يتحدث المتكلم بسرعة أكثر من اللازم أو بانفعالات تنعكس على المستمع بالسلب، أو يكون بكلامه بعض التردد أو الحشو أو عدم ترتيب الكلام ، أم ظروف لغوية، كأن يتضمن النص كلمات عامية أو تعبيرات اصطلاحية لا يدركها المستمع، كما يتأثر ("بموضوع النص، وطوله، ونوعه، وكثافته المعجمية).

٣. طبيعة الظروف المحيطة بالعملية، فالاستماع يتأثر تأثرًا كبيرًا بالظروف المحيطة بها، سواء أكانت ظروف فيزيقية، كالضوضاء مثلًا والتي تؤثر فيه بالسلب، أم ظروف نفسية كخوف المستمع أو قلقه أو انشغاله بشيء آخر يقلل تركيزه، أم ظروف المتحدث نفسه ويشير

(Buck:2001:31) إلى أن "الفهم يتأثر بمجموعة واسعة من المتغيرات ، ومن المحتمل أن أي خاصية مميزة للمتحدث أو الموقف أو المستمع يمكن أن تؤثر على فهم الرسالة."

٤. عدم كفاية المعرفة اللغوية، سواء أكانت مفردات أم تراكيب، أم قلة المعرفة بالدلالة الاجتماعية للتركيب أو المحتوى الثقافي للغة العربية التي يستمعون إليها.

٥. عدم مناسبة النص المسموع للمستوى اللغوي للطلاب، وهذه مشكلة يقع فيها العديد المعلمين لاضطرارهم إلى البحث عن النصوص بأنفسهم، فيختارون النص المرتبط بالموضوع الذي يدرسونه بغض النظر عن مناسبته للمستوى اللغوي للطلاب أم لا، وهذه مشكلة كبرى لأنه إن كان أقل من مستوى الطلاب دفعهم للملل، وإن كان أعلى أثر في ثقتهم بأنفسهم وقلل دافعيتهم لتعلم اللغة.

٦. قلة اهتمام المعلمين به، وقلة تدريبهم للطلاب عليه، فتدريب الطلاب –إن وجد- قاصر على بعض الوقت داخل الفصل الدراسي، ويصعب عليه فعل ذلك خارج الفصل لقلة المصادر المسموعة المصممة بالفصحى، والتي يمكن استخدامها في هذه التدريبات، بل إن المعلمين في القراءة الجهرية والتي تعد تدريبًا بشكل غير مباشر على الاستماع لا يهتمون كثيرًا بالجانب الصوتي، فقد أثبتت دراسة (الحلاق و المخزومي: ٢٠١٢) أن كثيرًا من المعلمين يهتمون بالجانب التعبيري الحركي في القراءة الجهرية أكثر من الجانب الصوتي. فإذا أضيفت قلة التدريبات، مع قلة الوقت المخصص لتعلم اللغة بشكل عام، والاستماع بشكل خاص تكون النتيجة صعوبة مضاعفة للاستماع، كل هذا يجعل "فهم المسموع عملية معقدة وديناميكية" (Walker:2014).

٧. قلة اهتمام مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها بتعليم مهارة الاستماع، وقلة المصادر السمعية، فالعديد من الكتب ليس معه أسطوانة تعليمية بها نصوص مسموعة، ولم يخصص موقعًا على الإنترنت للنصوص المسموعة، بل إن المعلمين الذين يرغبون في تنمية الاستماع عند طلابهم، تقابلهم صعوبة شديدة في توجيههم لنصوص أخرى، وذلك لقلة هذه النصوص التي تهتم بتعليم الاستماع، بل وقلة النصوص التي تلتزم بالعربية الفصحى. ولقد لفت OFSTED (مكتب المعايير في التعليم ، ٢٠١١) الانتباه إلى أوجه القصور في تدريس وتعلم الاستماع وسلط الضوء على عدم استخدام مواد الاستماع الأصيلة ، والاعتماد المفرط على الكتب المدرسية المواد ، وضعف تطوير استراتيجيات تعلم اللغة (OFSTED :2011)

٨. استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة العربية، وهذه المشكلة منتشرة في العديد من الدول الأجنبية التي تعلم العربية في مدارسها ومعاهدها، فهي تلجأ إلى اللغة الأم لأنها الأسرع ولأنها الأسهل في التدريس عليهم وعلى طلابهم، وبالتالي يقل الاستماع إلى اللغة أكثر وأكثر، وتزداد غربة مهارة الاستماع عليهم، وتتضاعف صعوبتها. وأوضحت ذلك نتائج دراسة (Adnan.M , Mohamad.S& Mamat.A: 2014) حيث توصلت إلى أن المعلمين ما زالوا يستخدمون اللغة الأم في شرح المفاهيم النحوية الصعبة، لأنها تجعل الطلاب يفهمونها بسهولة، وكذلك يستخدمونها في ترجمة الكلمات غير المألوفة لدى طلابهم.

هذه الأسباب السابقة هي التي جعلت المتعلمين يرون أن الاستماع أكثر المهارات صعوبة ويصعب إحراز تقدم فيها عند تعلم اللغات الأجنبية المعاصرة (Graham, 2006)، مما يدعو إلى أهمية البحوث التي تستهدف تنمية مهارات تدريس المعلمين لهذه المهارة.

مبادئ للمعلم للتغلب على صعوبة تدريس الاستماع

لتعليم أية مهارة لغوية ، من المهم جدًا أن يتبع المعلمون مبادئ تعليم تلك المهارة بنجاح ومنهجية، ويقترح (Forseth 1:996: 72 .) بعض المبادئ لتعليم مهارات الاستماع، منها.

أولاً: يجب على المعلمين استخدام النصوص الأصلية وتقديمها بشكل طبيعي وواقعي مع بعض الأصوات أو المقاطعات في الخلفية، كما يجب أن يقدم أنواعًا صوتية ولهجات مختلفة، وهذا ما يؤكده (Richards 2005): من وجوب استناد مواد الاستماع إلى مجموعة واسعة من النصوص الأصلية ، بما في ذلك المونولوجيات والحوارات. وذلك لأن مواد الاستماع في الحياة الواقعية تساعد المستمعين على تحفيزهم بشدة للوصول إلى أهداف التواصل، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية وأصيلة، كما أنه من المهم جدًا اليوم الاهتمام بالوسائط المتعددة عبر شبكة الإنترنت كما يقدم اليوتيوب والبودكاست والمدونات المختلفة.

ثانياً: من الأفضل للمعلمين تضمين أنواع مختلفة من النصوص مثل المحادثات / الحوارات ، والطرائف ، والمحاضرات ، ونشرات الأخبار ، والأغاني و السرد لجعل الطلاب يعتادون على الاستماع إلى أجزاء مختلفة من الكلام وتجنب الملل.

ثالثًا، يجب على المعلمين تحديد غرض محدد لمهمة الاستماع؛ فيجب أن تكون المهمة مصممة لممارسة مهارة أو أكثر من المهارات الفرعية (القشط الفهم الكلي ...).

رابعًا: الاهتمام بعرض المفردات التي تعد ضرورية لفهم الفكرة الرئيسية للنص قبل عرض النص، فقد أثبتت دراسة (Zhang, P. and Graham, S. :2019) أن التركيز على المفردات بعد الاستماع ينمي المفردات، أما التركيز عليها قبل المفردات ينمي فهم المسموع، في حين أوضحت دراسة Hennebry, (Rogers, Macaro, & Murphy : 2013) . أهمية المفردات بعد الاستماع.

خامسًا: يمكن للمدرسين السماح للطلاب بالاستماع إلى النص أكثر من مرة؛ ففي كثير من الأحيان لن يفهم المستمعون المعنى الكامل في المرة الأولى.

وأخيرًا، وفقًا لروست (Rost : 1994) كان من الأفضل لمدرسي اللغة تزويد المتعلمين بأنواع مختلفة من الدعم لمساعدتهم على تطوير مهارة الاستماع، يتضمن ذلك التحدث إلى المتعلمين باللغة المستهدفة، وزيادة وعيهم بأساليب الاستماع والاستراتيجيات الخاصة بهم وتوفير مجموعة من المواد وأنماط التحدث وحالات الاستماع.

أهم مداخل تعليم الاستماع

هناك اتجاهات جديدة في تعليم الاستماع، منها ما يعتمد على (فهم المسموع)، ومنها ما يعتمد (إستراتيجيات الاستماع) ومنها ما يعتمد على (المهارات الفرعية للاستماع)

المدخل الأول: مدخل الفهم Comprehension Approach (CA)

فهو أحد أشهر "المداخل المستخدمة الآن في تدريس الاستماع"(Field : 2008) وهذه الطريقة تعتمد على كثرة تعرض الطلاب للنصوص المسموعة، وفيها يشغل المعلم التسجيل أو القرص المضغوط CD، ويعطي الطلاب فرصة لإجابة الأسئلة التابعة للنص، دون أن يعلمهم الإستراتيجيات أو المهارات، ولعل هذا هو السبب في أنها تسمى عند البعض بمدخل الاختبار الموجه :(Sobouti & Amiri, 2014) وهذا المدخل هو الشائع في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويترتب عليه أن المعلم لا يعرف نقاط ضعف الطلاب بالتحديد، والطلاب لا يعرفون مدى تقدمهم في الاستماع ومهاراته، ويرى أصحاب هذا المدخل أن الاستماع يجب أن يمارس بشكل كلي وطبيعي دون تقسيمه إلى مكونات أصغر أو تدخل فيه (Ridgway:2000)

المدخل الثاني: المعتمد على المهارات الفرعية:

أما المدخل المعتمد على المهارات الفرعية ففيه، يقسم المعلم المهارة التي يحتاجها الطالب لتعلم الاستماع إلى مهارات فرعية ويستهدف مهارة في كل درس (Field : 2008:98) وقبل أن يبدأ الدرس يجب أن يوعي المتعلمين بهذه المهارة، وأهم هذه المهارات ما يلي:

١. القدرة على تخمين معاني الكلمات غير المألوفة من السياق.
٢. تحديد الفكرة الرئيسة (لب الموضوع).
٣. فهم الأجزاء المترابطة من الكلام المسموع.
٤. الاستماع للحصول على معلومات محددة وتفاصيل مهمة.
٥. التعرف على وظائف النبر والتنغيم في اللغة المنطوقة.
٦. الاستماع للتمييز بين الأصوات المتشابهة.
٧. الاستماع للكلمات الرئيسة.
٨. التعرف على الموضوع.
٩. عمل الاستدلالات وفهم الغرض من المتحدث.

ولقد أثبتت دراسة (Nguyen:2018) أن الدمج بين تدريس المهارات الفرعية تدريسًا صريحًا، وتدريس إستراتيجيات الاستماع له فعالية في تنمية إستراتيجيات الاستماع ومهاراته لدى الطلاب، مما ساعدهم في اكتساب اللغة الأجنبية.

المدخل الثالث: المدخل المعتمد على (إستراتيجيات الاستماع)Strategy Approach

أما المدخل المعتمد على (إستراتيجيات الاستماع)Strategy Approach فهو يدرس إستراتيجيات تعلم الاستماع تدريسًا صريحًا في درس الاستماع .(Field, 2000) ويقصد بالإستراتيجية "إجراءات محددة

يتخذها المتعلم لجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة وأكثر فعالية وأكثر قابلية للانتقال إلى الوضع الجديد"(Oxford :1990, p.8)

وذلك تطبيقًا لتوصيات الدراسات، ومنها دراسة (Bao :2017) التي أوضحت أنه ينبغي للمعلمين بذل جهد لمساعدة الطلاب على تعزيز الوعي باستراتيجيات تعلم الاستماع ، وفيما يلي أنواع إستراتيجيات تعلم الاستماع.

إستراتيجيات تعلم الاستماع

- **الإستراتيجيات المعرفية،** وتتضمن الإستراتيجيات التي يتخذها العقل لفهم النص المسموع، ومنها الاستنتاج، والتلخيص، والاستنباط، واستخراج الفكرة الرئيسة، وتحديد الأفكار الفرعية.

- **إستراتيجيات ما وراء المعرفة،** أو الاستراتيجيات وراء المعرفية ، وهي "أنشطة عقلية لتوجيه تعلم اللغة" (Vandergrift: 1997: 391) ، تنقسم إلى أربعة أنواع من الاستراتيجيات الفرعية: التخطيط والتنظيم والتقييم وتحديد المشكلات.

- **الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية** ، هي تلك الأنشطة المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين سواء أكانوا زملاءه المتعلمين أو أبناء اللغة المستهدفة، والتحكم في الجانب العاطفي لتعلم اللغة، ومنها التعاون، التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال.

ولقد أضافت (Oxford:2002:7) بعض الإستراتيجيات مثل:

- **الإستراتيجيات التذكرية** (memory strategies) وهي التي تعتمد على التخزين والاسترجاع (storage and Retrieval) ، مثل التصنيف في مجموعات، حيث يصنف المسموع في وحدات ذات معنى ويسهل استراجعها، مثل تجميع الأفعال أو الأسماء، ومنها التداعي والتفصيل /Associating) (elaborating حيث يربط المتعلم المعلومة الجديدة في اللغة بأخرى موجودة في الذاكرة، مثلًا يربط كلمة (جيد) في العربية بكلمة (good) في الإنجليزية، مما يساعده على تذكرها. ومثل (استخدام الكلمات الجديدة) سواء أكان هذا الاستخدام في جمل منطوقة أو مكتوبة مما يؤكد لديه المعنى، ويساعد على تذكر الكلمة المسموعة.

- **الإستراتيجية التعويضية** (Compensation Strategies)، والتي يستطيع فيه الدارس تعويض القصور الموجود في إمكاناته المعرفية لاستخدام اللغة مثل التخمين، أو استخدام الإشارات ولغة الجسد حيث يعد إستراتيجية مهمة للدارس بشرط أن تعتمد على تلميحات لغوية.

المحور الثاني: نموذج فينك

على الرغم من أهمية إعداد المعلمين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن إعدادهم النظامي في مجتمعاتنا العربية، والمقصود به ذاك الإعداد الذي يتم من خلال الجامعات سواء أكان ذلك في مرحلة التعليم الجامعي أم الدراسات العليا للحصول على دبلومة في التربية، كل هذا ما زال يتم باستخدام طرائق التدريس التقليدية، مثل المحاضرة، أو المناقشة، حتى من استخدم العروض التقديمية لطلابه كوسيلة مساعدة، استخدمها بديلة عن السبورة والقلم، فهي ما زالت قائمة على طريقة المحاضرة أو

المناقشة، وليس هذا هو حال بلداننا العربية فقط، فيبدو أن هذا هو الحال مع معظم أساتذة الجامعات، فقد ذكر "دي فينك" أن ذلك ما ورد في نتائج أحد الدراسات التي أجريت في ١٨٠٠ كلية و التي أظهرت أن نسبة تتراوح بين ٧٣% و ٨٣% من القائمين بالتدريس بالجامعة أكدوا أن خيارهم الأول إلقاء المحاضرات، و بالتالي نتج عن ذلك قصور في:

١. احتفاظ الطلاب بالمعلومات بعد انتهاء المقرر.

٢. تنمية القدرة على نقل أثر التدريب للاستفادة مما درسه الطلاب في مواقف جديدة .

٣. تنمية مهارة التفكير و القدرة على حل المشكلات.

٤. تحقيق نتائج إيجابية في المجال الوجداني مثل استثارة دافعية الخريجين نحو مزيد من التعلم أو تغيير الاتجاهات. (دعدور: ٢٠١٢)

وإن كانت طرائق التدريس التقليدية مقبولة في بعض المواد النظرية في الكليات لسبب أو لآخر، فإنها مع مقررات مادة "طرق التدريس" تكون مثار تساؤلات من الطلاب أنفسهم، مؤداها، "إذا كانت هذه الطرائق التي يحدثنا عنها المعلم جيدة، وواقعية فلماذا لا يستخدمها؟" مما يفقد المعلم والطرائق ثقة الطلاب في قدرة المعلم على تنفيذها، أو إمكانية تنفيذها في الواقع وجدواه.

وتكون نتيجة هذا النوع من التعليم الجامعي ما نراه في معلمينا الخريجين من أنهم يحفظون أسماء طرائق التدريس وإجراءاتها ولكنهم لا يستخدمونها بل قد لا يستطيعون استخدامها، وإن فعلوا ذلك في التدريس المصغر أو في التربية العملية، وهذا قليل، إلا أنهم عند ممارسة المهنة بالفعل لا يفعلون ذلك، وتظهر الفجوة التي نراها في التدريس بين النظرية والتطبيق، والتي تسببت في أن معظم طرائق التدريس ما زالت تقليدية ليس في الجامعة فقط بل في فصول التعليم، وخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا ما لاحظته الباحثتان من خبرتهما الطويلة في متابعة طلاب وطالبات التربية العملية، والمعلمين في معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

لذا فقد اهتم بعض التربويين بالتعليم الجامعي، ومشكلاته، وتصميم مقرراته، وطرائق تدريسه، ومنهم "دي فينك" الذي أعد نموذجًا لتصميم مقررات التعليم الجامعي، يعين الأستاذ الجامعي على تصميمه بطريقة تؤدي إلى التعليم المفيد، أو التعليم القيم **SIGNIFICANT LEARNING** .

والتعليم القيم هو الذي يحدث تغييرًا في السلوك، وفي الأفعال، واختيارات الإنسان في مستقبله واتجاهاته وشخصيته. ويعرفه فينك Fink (2003) فقد رأى أن التعليم المفيد (القيم) يتحقق عندما يدرك الطلاب أهدافهم، وتوقعاتهم، والتغييرات التي قد تحدث لهم، وهذا يتطلب من المعلمين أن يبحثوا فيما وراء ما يتعلمه الطلاب، فيبحثوا عن كيفية تعلمهم، وما الذي له معنى وأهمية في حياتهم، وكيف يطبقونه، ويستخدمونه في مواقف جديدة، وينشئوا أفكارًا جديدة بطرائق مبتكرة.

ولأن التعليم القيم (ذا المغزى) أمر يغير في الشخصية الإنسانية بكافة أبعادها، وهو ما يرجوه كل التربويين، فإنه يحتاج إلى خطوات كثيرة في التخطيط له، وفي تصميم مقرراته، وهذه الخطوات وضحها فينك فيما يلي:

خطوات تصميم المنهج في تصميم دي فينك

المرحلة الأولى: بناء العناصر الأولية

١.تحديد العناصر المهمة المؤثرة في الموقف التعليمي، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات (عدد الطلبة، توقعاتهم، طبيعة المحتوى التعليمي، خصائص الطلبة، خصائص المعلم).

٢.تحديد أهداف التعلم الرئيسة (المعرفة الأساسية، التطبيق، التكامل، البعد الإنساني، الاهتمام بالمشاعر والمصالح والقيم، تعلم كيفية التعلم).

٣.صياغة الإجراءات المناسبة للتغذية الراجعة والتقويم، مثل إجراءات التقويم التكويني، وإعطاء فرصة للتقويم الذاتي.

٤.اختيار أنشطة التعليم و التعلم الفعالة، ويقصد بها الأنشطة التي تعمل على تحقيق أهداف التعلم السابق تحديدها بالأبعاد الستة .

٥.التأكد من أن المكونات الأساسية تتكامل فيما بينها (أهداف التعلم، وإستراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم).

المرحلة الوسطى: تجميع العناصر في كل متماسك

٦.إنشاء مخطط للمقرر، حيث تحدد الموضوعات الرئيسة، ودروس كل موضوع منها، بما فيه من مفاهيم أو قضايا، وترتيبها في تسلل معين بحيث يزداد التعلم كلما تقدم الطلبة من خلال هذا التسلسل.

٧.اختيار (أو تصميم) إستراتيجية للتدريس.

٨.الدمج بين مخطط المقرر وإستراتيجيات التعليم وصولا لرسم خطة شاملة للأنشطة التعليمية.

المرحلة الأخيرة: إتمام بقية الأعمال المهمة

٩.وضع قواعد لتنظيم الدرجات المدرسية.

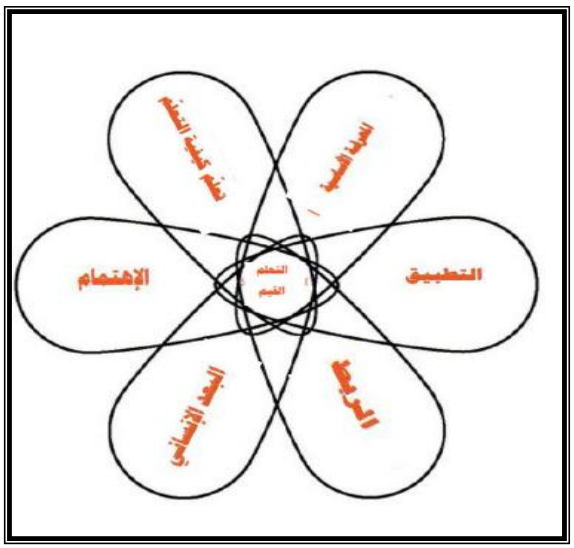
١٠.وضع تصور للتغلب على المشكلات الوارد حدوثها.

١١.تدوين محتوى المقرر (شاملًا مواعيد التدريس، ومواعيد الامتحانات، وقت أداء الأنشطة الصفية واللاصفية، ومصادر التعلم).

١٢.وضع آليات لتقويم المقرر والأداء التدريسي. (Fink: 2003:257- 264)

أبعاد تصنيف دي فينك

تعددت أبعاد تصنيف فينك فوصلت ستة أبعاد هي (المعرفة الأساسية، التطبيق، الربط، البعد الإنساني، الاهتمام، تعلم كيفية التعلم)، ويوضحها الشكل التالي



(شكل (١) أبعاد نموذج فينك) (فينك: ٢٠٠٨: ١٢)

أولا: المعرفة الأساسية Foundational Knowledge

وتختص بقدرة الطالب على فهم المفاهيم ذات الصلة بالمادة الدراسية والتي تعتبر ضرورية لبقية أنواع التعلم بدرجة تجعل الطالب قادرًا على التفسير والتنبؤ وما شابه ذلك (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف.

وفي مهارات تدريس الاستماع كانت هذه المهارات مثل تعريف الاستماع، وأهميته، وأنواعه، ومعوقاته، وتعريف أهداف التدريس، وأسس صياغة الهدف السليم، وغيرها من الأساسيات.

ثانيا: التطبيق Application

ويختص بالتفكير الناقد حيث تحليل القضايا والمواقف ونقدها، و التفكير الابتكاري، حيث طرح أفكار أو منتجات أو وجهات نظر جديدة، و التفكير العلمي، حيث القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وإدارة المشروعات، حيث القدرة على تنسيق الأدوار، وتنظيم المهام المختلفة للمشروع، ومهارات الأداء: حيث تنمية القدرات مثل اللغة الأجنبية و مهارات التواصل و استخدام التقنيات وممارسة الرياضة و الفنون الجميلة. (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف

ولقد راعى البرنامج ذلك في معالجته لكثير من الموضوعات، حيث درب الطلاب على تحليل النصوص لمعرفة ما إذا كانت تناسب الاستماع أم لا، وكيفية تعديلها إذا كانت لا تناسب، كما دربهم على ابتكار أنشطة عديدة تحقق الهدف التعليمي الواحد، واقتراح حلول لمشكلات الاستماع التي يتم اكتشافها عند الطلاب باختلاف جنسياتهم حتى وإن كان الكتاب المستخدم في تعليم اللغة لا يراعيها.

ثالثا: التكامل Integration

ويختص بالربط بين الأفكار و بين الناس و بين مجالات الحياة المختلفة، بحيث يتمكن الطالب من عمل روابط جديدة، وهو بهذا يحاول تنمية التعلم البينمعرفي (البيني): حيث عمل روابط بين فروع المعارف المختلفة أو وجهات النظر المتباينة، والتعلم في مجموعات، حيث توفير فرص للتفاعل بين فصائل مختلفة

من البشر، والتعلم في الحياة (و في العمل): حيث الربط بين مجالات الحياة المختلفة. (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف.

ولقد راعى البرنامج ذلك في ربطه بين المواد الأخرى ونصوص الاستماع، فبين ما الذي لا يصلح اختياره كنص استماع منها لأن معلوماته قد تكون معروفة مسبقًا لدى الطلاب أو محفوظة كبعض الأحاديث الشهيرة، أو غير ذلك، كما ربط لهم بين ما يتعلمونه وبين المشكلات التي تقابلهم في العمل (التدريس) وكيف تتنوع باختلاف الجنسيات، وباختلاف مكان التدريس، وكيف يتعاملون مع هذه المشكلات في كل ظرف من الظروف بشكل مختلف عن غيره.

رابعا: البعد الإنسانى Human Dimension

ويختص بدراسة المتعلم لذاته وللآخرين، فهو يساعده على رسم تصور لذاته، ويهتم بتنمية الأخلاقيات وبناء الشخصية، وما يجب أن تكون عليه، كما يساعد المتعلم أن يتفهم أسباب قيام الآخرين بسلوك ما، ودوافعهم للقيام بذلك، مما يؤهل لإدراك كيفية التفاعل بشكل أفضل مع الآخرين، كما أنه يهتم بتنمية الاستقلالية: حيث تعلم كيفية تحديد المسئوليات الشخصية و كيفية الالتزام بها في الحياة، كما أنه يهتم ببناء الحساسية الثقافية اللازمة لتفاعل الفرد مع الآخرين من الخلفيات الثقافية الأخرى. وأخيرًا فإن هذا البعد يهتم بتنمية مهارات القيادة الفعالة. (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف.

ولقد اهتم البرنامج بهذه المهارات حيث اهتم بالتعلم التعاوني في أثناء المحاضرات، وتعلم القرين، وعرض مشكلات كل ثقافة من الثقافات بخصوص بعض المحتويات، وكيفية تعامل أهل الثقافة معها، وكيفية توصيل الثقافة الإسلامية في دروس الاستماع بشكل لا يتعارض مع الثقافات الأخرى، كما أنه حرص على تلقي النقد من المتدربين على أدائهم التدريسي في التدريس المصغر، وحرص على أن يكون بأسلوب لائق، ويبدأ بالجوانب الإيجابية، ويختم بها، أما الجوانب السلبية فيستخدم فيها كنت أفضل لو فعل كذا، أو أقترح لو فعل كذا، أو ما رأيكم لو فعل كذا، كي يحافظ على العلاقة الإنسانية الطيبة بينه وبين زملائه بجنسياتهم المختلفة.

البعد الخامس: الاهتمام Caring

ويختص بتنمية مشاعر واهتمامات وقيم جديدة لدى الطلاب، وذلك لأن الطلاب عندما يهتمون بما يتعلمونه فإنهم حينئذ يمتلكون الطاقة اللازمة التي تمكنهم من تعلم المزيد حول ما يدرسونه، و يتحول ما يدرسونه إلى مكون أساسي من مكونات حياتهم اليومية، ودون هذه الطاقة لن يكون التعلم مفيدا، ولكي يتم ذلك فإن هذا البعد يهتم بتنمية رغبة الطالب في الحصول على تقديرات مرتفعة وأن يدرج بين الأوائل، وكذلك تنمية الإعجاب بمادة معينة أو بنشاط بعينه: على سبيل المثال تنمية الاهتمام بمراقبة سلوك الطيور أو قراءة التاريخ أو الاستمتاع بالموسيقى.، كما يهتم هذا البعد بتدريب المتعلمين على السعي وراء العيش في حياة أفضل: على سبيل المثال اتخاذ قرار بدراسة العادات السبع (عند كوفي) للناس الأكثر فعالية، و الالتزام باتباع تلك العادات. (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف.

ولقد كان تحقيق هذا البعد في البرنامج هو الأصعب، وذلك لأن كل الطلاب كانوا من تخصصات أخرى غير تربوية، وكلهم معتاد على طريقة المحاضرة في التعلم، وكلهم تقريبًا تعلم اللغة في بلده دون تعلم يذكر

لمهارة الاستماع، فأصبحوا في اللاشعور يعتقدون بأن تعلم اللغة قد يستغني عن هذه المهارة وكلهم يعتقد بصعوبة تدريسها كما يعتقد صعوبة تعلمها.

وهذا أمر شائع لدى متعلمي اللغات الأجنبية، مثبت في العديد من الدراسات، ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التقليل من قلق الطلاب وتوفير بيئة صفية أقل توتراً قد يمكّن المدرسين وبرامج اللغة العربية من مساعدة الطلاب على تحسين كفاءتهم في فهم الاستماع بالإضافة إلى أدائهم الكلي للدورة. (ELKHAFAIFI: 2005).

لذا فقد عمل البحث على تخفيف المشاعر السلبية الموجود لديهم بمناقشتهم في المشكلات التي تعرضوا لها في بداية قدومهم إلى مصر بسبب نقص قدرة الاستماع رغم تعلمهم للقراءة والكتابة، وناقشهم البحث في جدوى أن يستمعوا إلى آيات قرآنية في بلدهم بها بعض الكلمات التي يفهمونها، وكيف يؤثر ذلك في نفسية المتعلم المبتدئ أو المتوسط، كما استدرجهم التطبيق إلى التعلم بالمهام في صورة جماعية في مهام بسيطة أولًا، وبعد ذلك مهام شائقة مثل تصميم لعبة تعليمية أو ما شابه، مما أثار دافعيتهم لتعلم المقرر، واقتناعهم بأهميته، وأهمية الطرائق الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

البعد السادس: تعلم كيف تتعلم Learn How to Learn

ويختص بتعليم الطالب أن يبحث فيما يدرسه بالمادة، و أن يصبح مسئولا عن قراراته في التعلم، حتى يتمكن من الاستمرار في تعلم المزيد مستقبلًا بنجاح. وذلك بتنمية مهارات البحث ومهارات البناء المعرفي، وتنمية التعلم المنظم ذاتيًا، حيث وضع الخطط و تصميم جداول الأعمال ومتابعتها، ومراقبة الذات في التعلم . (فينك: ٢٠٠٨) بتصرف.

ولقد اهتم البحث الحالي بهذا الجانب بشكل كبير، في طلب البحث عن أشياء كثيرة في كتب تعليم الناطقين بغير العربية، بحيث تزداد خبرتهم بالمجال، ويتمكنوا من مقارنة الكتب ببعضها، ولكي يستطيعوا الوصول إلى أي معلومة يريدونها ويحتاجها طلابهم من الكتاب المشتمل عليها.

وبالتأمل في أبعاد نموذج فينك الستة نجد أنها تغطي الأسس الأربعة للبرنامج فالأساس المعرفي يوضحه البعد المعرفي للنموذج، والأساس الفكري يظهر بوضح في البعد الثاني (التطبيق) حيث يهتم بمهارات التفكير، كما نجده في البعد الثالث (التكامل) حيث ربط الأفكار والمعارف بعضها ببعض، وربطها بالحياة أيضًا، أما الأساس النفسي فيظهر واضحًا في البعد الرابع (الإنساني) والبعد السادس (تعلم كيف تتعلم)، أما الأساس الأخير وهو الأساس الاجتماعي فيظهر واضحًا في البعد الخامس (الاهتمام)، ولقد راعى البرنامج هذه الأسس الأربعة، ويظهر ذلك جليًا في أهدافه وفقًا لنموذج فينك (جدول٢) .

المعالجة الميدانية للبحث

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا لمجتمع وعينة البحث، ومنهجه وأدوات البحث وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

المجتمع والعينة

يستهدف البحث الطلاب المعلمين للغة العربية للناطقين بغيرها من الطلاب الناطقين بغير العربية، لذا فقد تم تطبيق البحث على الطلاب المعلمين بكلية العلوم الإسلامية للوافدين بجامعة الأزهر،

وهم جميعًا من جنسيات غير عربية. وبلغ عدد الطلاب واحدًا وسبعين طالبًا وطالبة، من خمس عشرة جنسية، هي: نيجيريا (٣١)، سنغافورة (٤)، تركيا (٣)، الهند(٢)، جامبيا (١)، ماليزيا (١)، تايلاند (٣)، أوزبكستان (١)، بوركينا فاسو (٣)، أفغانستان (١)، أندونيسيا (١٢)، تشاد (١)، الصين (١)، بنجلاديش (٦)، أثوبيا (١).

وهم جميعًا في الدراسات العليا بأقسام اللغة العربية (اللغويات، والأدب والنقد، والبلاغة والنقد) وأصول الدين (التفسير وعلوم القرآن، والحديث وعلومه، العقيدة) والشريعة (الفقه العام، والفقه المقارن، وأصول الفقه) ويقرر لهم مواد اختيارية بجانب مواد التخصص ومن هذه المواد مادة (طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغير العربية) والتي تم تطبيق البرنامج على طلابها.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي في جمع البيانات عن مهارات تدريس الاستماع، وتحديدها في قائمة مستقلة، ونموذج فينك واستخدامه في تصميم المناهج، وأثر ذلك على طرائق التدريس. كما استخدم المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي حيث طبق البرنامج على المجموعة التجريبية، ولقد استخدم البحث تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تطبيق الاختبار قبل البرنامج، ثم تطبيق البرنامج، ثم الاختبار البعدي.

أدوات البحث

استخدم البحث الأدوات الآتية:

١- قائمة بمهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية

٢- اختبار مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية.

٣- بطاقة ملاحظة لأداء الطالب المعلم في مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية.

٤- برنامج طرق تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية باستخدام نموذج فينك.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: أدوات البحث، وثانيًا: تطبيق البحث، وثالثًا: نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أدوات البحث ومواده

١- الأداة الأولى: قائمة بمهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية، ولقد تكونت الصورة المبدئية للقائمة من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسم الباحثتين، وبياناتهما للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ومقدمة، وتضمنت تعريفًا بالقائمة والغرض منها، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المهارة، وأمامها خمس خانات، أربع منها تسأل عن مدى أهمية المهارة لدى الطالب المعلم من خلال اختيار (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) والخانة الأخيرة (ملاحظات).

وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين[٢] المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وتم ضبط القائمة بناءً عليها، حتى أصبحت القائمة في الصورة النهائية، وعددها:

ست وثلاثون مهارة، مقسمة (مهارات التخطيط خمس مهارات)، ومهارات التنفيذ وعددها اثنتا عشرة مهارة، ومهارات استخدام الوسائل التعليمية وعددها سبع مهارات، ومهارات التقويم وعددها اثنتا عشرة مهارة. ولقد تم اعتماد كل المهارات لأن نسبة الاتفاق عليها تجاوزت الثمانين بالمائة.
ملحق (٢).

٢- الأداة الثانية: اختبار مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية

هدف الاختبار إلى قياس مستوى الطالب المعلم في مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية، ولقد تم إعداده بالخطوات التالية:

(أ) تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:
استهدف الاختبار بعض **مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية، حيث اقتصر على المهارات التي يمكن قياسها بالاختبار ولا تحتاج إلى بطاقة ملاحظة أداء، وبلغ عددها (٢٠)، مهارة، موزعة كما بالجدول التالي:**

جدول رقم (١) المهارات التي يقيسها الاختبار وفقًا لنموذج فينك

البعد التعليمي عند فينك	مهارات تدريس الاستماع في البعد التعليمي التي يمكن قياسها بالاختبار ولا تحتاج بطاقة ملاحظة	نسبة المهارات
البعد المعرفي	١. يحدد بعض التعريفات المرتبطة بالاستماع، مثل (السمع والاستماع والإنصات والتدبر). ٢. يبين بعض المفاهيم الأساسية في الاستماع مثل (أسسه، محاذير، أنواعه...) ٣. يعدد أهداف الاستماع لكل مستوى من المستويات اللغوية. ٤. يميز بين إستراتيجيات فهم المسموع من أعلى إلى أسفل وإستراتيجياته من أسفل إلى أعلى. ٥. يذكر أسس اختيار نص الاستماع.	٢٥%
البعد التطبيقي	٦. يصوغ أهدافًا إجرائية تحقق مهارات فهم المسموع. ٧. ينوع الأهداف لتحقق مهارات فهم المسموع وتمييز المسموع. ٨. يحلل نص استماع ليحدد ما إذا كان مناسبًا للمستوى اللغوي أم لا. ٩. يعد خطة تقسم الدرس إلى خطوات محددة بزمن. ١٠. يعد أوراق عمل توضح الأسئلة والأنشطة المستخدمة بالدرس. ١١. ينوع في أساليب التدريس بحيث يشمل إستراتيجيات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى . ١٢. يستخدم إستراتيجيتين على الأقل في تنفيذ الدرس ١٣. يمهد للدرس بنشاط مناسب يشترك فيه كل الطلاب بشكل فردي أو ثنائي أو جماعي. ١٤. يوضح الاختلافات بين استعمالات المفردات متقاربة المعاني في الدرس. ١٥. يعد تقويمًا يقيس مدى تحقق أهداف الدرس الموضوعة. ١٦. يصوغ أسئلة التقويم بحيث تقيس مستويات الفهم المختلفة.	٧٠%

[٢] ملحق رقم (١)

	١٧. يكلف الطلاب بواجبات استماع منزلية ١٨. يكلف الطلاب بتكليفات يعرضونها شفهيًا أمام زملائهم. ١٩. .يراعي أخطاء الطلاب السابقة في تدريبات جديدة لمعالجتها	
البعد التكاملي	٢٠. يدمج بين أنشطة الاستماع وبعض أنشطة التحدث والكتابة التي تخدم الدرس.	٥%

(ب) صياغة مفردات الاختبار

صيغت مفردات الاختبار بشكل يتناسب مع نموذج فينك، حيث كان معظمها بأسلوب المهمة التعليمية المطلوبة من الطلاب، وكانت المهمة الواحدة تقيس أكثر من مهارة، وبعضها كان يقيس أكثر من بعد، وذلك ليتناسب مع طبيعة نموذج فينك الذي يركز على التعلم النشط، والمهمات التعليمية، فتكون الاختبار من خمسة أسئلة كلها مقالية، لأن الأسئلة الموضوعية لا تقيس المهارات التي يستهدفها نموذج فينك.

(ج) عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين.

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من السادة المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا من حيث مناسبة الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وإضافة ما يرونه مناسبًا، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار، والاطمئنان إلى قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة الأسئلة، وتم إجراؤها بناء على آرائهم. (ملحق رقم ٣)

(د) ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيقه مرتين على عينة من الطلاب المعلمين بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين، يبلغ عددها خمسة وعشرين طالبًا، وكانت المرة الأولى بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٦ والمرة الثانية بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٢٠، ثم تم عمل ارتباط بيرسون وبلغ (٨٤,.)

الأداة الثالثة:بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالب المعلم

هدفت الأداة لقياس أداء الطلاب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية.

تصميم الأداة

قسمت البطاقة إلى محاور، وهي (مهارات تنفيذ الدرس وعددها اثنتا عشرة مهارة، مهارات استخدام الوسائل وعددها سبع مهارات، مهارات تقويم الاستماع وعددها اثنتا عشرة مهارة)

وأمام كل محور أربع خانات، لوضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة لمستوى الطالب في المهارة (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) وخانة إضافية للملاحظات، وتم عرض البطاقة على السادة المحكمين، وأجمعوا على شمولها ودقة أدائها للقياس. ملحق رقم (٤)

وعلى الرغم من أن بعض هذه المهارات تم قياسه في الاختبار الورقي إلا أنه كان ينبغي قياسه ببطاقة ملاحظة الأداء، والعكس، وذلك طبقًا لما نادى به نموذج فينك حيث إن المهارة قد يكون لها بعد (معرفي)

وبعد آخر (تطبيق) وبعد ثالث (اهتمام) حيث الجانب الاجتماعي مثلًا، و هذا التعدد في الأبعاد يعد محاولة لحل مشكلة الفصل بين حفظ المعلومة وتطبيقها (أو بمعنى آخر الفصل بين النظرية والتطبيق وهذا ما تعاني منها جامعاتنا)، كما أنه يساعد على التأكد من أن المعلومة المطبقة مستندة إلى بناء معرفي قوي.

وعند الملاحظة للقياس القبلي والبعدي، كانت توضع علامة الصواب أمام الخانة المناسبة، ثم تم تحويل التقدير الموجود بالخانة إلى أرقام كما يلي (ضعيف=١) (مقبول=٢) (جيد=٣) (ممتاز=٤). ثم حساب الدرجات في الإحصاء.

المادة التعليمية: البرنامج التدريبي المصمم بنموذج فينك

مر إعداد البرنامج التدريبي طبقًا لنموذج فينك بمراحل ثلاث:

المرحلة الأولى: بناء العناصر الأولية

١.تحديد العناصر المهمة المؤثرة في الموقف التعليمي، والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات (عدد الطلبة، توقعاتهم، طبيعة المحتوى التعليمي به شق نظري وشق عملي، خصائص الطلبة (ناطقون بغير العربية، ثقافات مختلفة، جنسيات مختلفة، خلفية معرفية مختلفة) خصائص المعلم، أكاديمي متخصص.

٢.تحديد أهداف التعلم الرئيسة وتوزيعها على الأبعاد الستة (المعرفة الأساسية، التطبيق، التكامل، البعد الإنساني، الاهتمام بالمشاعر والمصالح والقيم، تعلم كيفية التعلم) كما بالجدول التالي.

جدول رقم (٢) أبعاد نموذج فينك، والأهداف الخاصة بكل بعد في البرنامج

أبعاد نموذج فينك	أهداف المادة التعليمية الخاصة بكل بعد:
البعد الأول: المعرفة الأساسية Foundational Knowledge ويستهدف تذكر وفهم المادة (المعرفة الأساسية)، حيث المعلومات الأساسية (مثل الحقائق، المصطلحات، التركيبات، المفاهيم، المبادئ والعلاقات، ..إلخ) .	١. يحدد تعريف الاستماع، والفرق بينه وبين السمع والإنصات والتدبر. ٢. يبين أسس الاستماع. ٣. يذكر محاذير الاستماع. ٤. يعدد أهداف الاستماع لكل مستوى من المستويات اللغوية. ٥. يميز بين إستراتيجيات فهم المسموع من أعلى إلى أسفل وإستراتيجياته من أسفل إلى أعلى. ٦. يذكر أسس اختيار نص الاستماع.
البعد الثاني: التطبيق Application ويستهدف تطبيق المادة التعليمية، وتنمية أنواع التفكير والمهارات اللازمة لهم.	٧. يصوغ أهدافًا إجرائية تحقق مهارات فهم المسموع. ٨. ينوع الأهداف لتحقق مهارات فهم المسموع وتمييز المسموع. ٩. يحلل نص استماع ليحدد ما إذا كان مناسبًا للمستوى اللغوي أم لا. ١٠. يعد خطة تقسم الدرس إلى خطوات محددة بزمن. ١١. يعد أوراق عمل توضح الأسئلة والأنشطة المستخدمة بالدرس. ١٢. ينوع في أساليب التدريس بحيث يشمل إستراتيجيات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى . ١٣. يستخدم إستراتيجيتين على الأقل في تنفيذ الدرس ١٤. يعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في التحضير.

	١٥. يمهد للدرس بنشاط مناسب يشترك فيه كل الطلاب بشكل فردي أو ثنائي أو جماعي. ١٦. يوضح الاختلافات بين استعمالات المفردات متقاربة المعاني في الدرس. ١٧. يعد تقويمًا يقيس مدى تحقق أهداف الدرس الموضوعة. ١٨. يصوغ أسئلة التقويم بحيث تقيس مستويات الفهم المختلفة. ١٩. يستخدم ملف الإنجاز في التقويم. ٢٠. يتابع أعمال التلاميذ الصفية والبيتية . ٢١. يكلف الطلاب بواجبات استماع منزلية ٢٢. يكلف الطلاب بتكليفات يعرضونها شفهيًا أمام زملائهم. ٢٣. يحلل واجبات الطلاب وتكليفاتهم لتحديد نقاط الضعف فيها. ٢٤. يراعي أخطاء الطلاب السابقة في تدريبات جديدة لمعالجتها
البعد الثالث: التكامل Integration ويستهدف ربط المادة بالحياة اليومية للمتعلم ، وبالمهارات الأخرى أو المواد الأخرى.	٢٥. يمهد للدرس بنشاط يستدعي بعض المفردات المستخدمة فيه (صورة، فيديو، قصة، ...). ٢٦. يدمج بين أنشطة الاستماع وبعض أنشطة التحدث والكتابة التي تخدم الدرس. ٢٧. يستخدم الصور أو الأشياء العينية في الأنشطة المستخدمة بالموضوع. ٢٨. يستخدم الحاسب الآلي أو المختبر لعرض النص المسجل (الآلي).
رابعا: البعد الإنساني Human Dimension ويستهدف التنمية الذاتية للمتعلم ومهارات التواصل مع الآخرين	٢٩. يجيب عن استفسارات الطلاب . ٣٠. يتفاعل مع الطلاب في أثناء الحصة . ٣١. يلتزم بالتحدث باللغة العربية الفصيحة في أثناء الدرس. ٣٢. يلتزم بالمفردات العربية الفصيحة في التفاعل مع الطلاب في أثناء تنفيذ الأنشطة. ٣٣. ينظم عمله السبوري بشكل ييسر الفهم على الطلاب. ٣٤. يستخدم الألوان في الكتابة على السبورة، وفي تشكيل الكلمات التي قد تحدث لبسًا. ٣٥. ينوع في التقويم الذاتي أو تقويم الزميل أو تقويم المجموعة.
البعد الخامس: الاهتمام Caring ويستهدف أن يكون المتعلم قادرًا على تغيير مواقفه واهتماماته ، فتتناول ما له علاقة بالمشاعر والميول.	٣٦. يحتفظ بابتسامته ونشاطه لفترة طويلة في الدرس. ٣٧. يرسم الخرائط الذهنية لينظم أفكار الموضوع بعد النشاط المساعد على ذلك. ٣٨. يستخدم أساليب تعزيز وعقاب تحافظ على حب الطلاب له. ٣٩. يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية .
البعد السادس: تعلم كيف تتعلم Learn How to Learn ويستهدف أن يكون المتعلم قادرًا على أن يكون متعلمًا مستقلًا لذا فهو يعنى بالأهداف المتعلقة بكيفية التعلم، أو التعلم المستدام، تعلم مدى الحياة	٤٠. يستخدم المواقع الإليكترونية بشبكة الويب للحصول على الصور، والأفلام والنصوص المسموعة. ٤١. يتواصل مع مجموعة من زملائه للمساعدة في إعداد الوسائل التعليمية. ٤٢. يختار نص استماع مناسب لتحقيق أهداف الدرس. ٤٣. يستخرج تقويمات متعددة لدرسه من كتب متنوعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

٣. صياغة الإجراءات المناسبة للتغذية الراجعة والتقويم، مثل إجراءات التقويم التكويني، وإعطاء فرصة للتقويم الذاتي (تغذية راجعة يومية لكل نشاط أو مهمة تعليمية، و **تقويم تكويني** بتكليف المعلمين بتخطيط للدروس، وتصميم لأنشطة مختلفة، وعمل التكليفات المتعددة، بها فرصة للتقويم الذاتي وتقويم القرين، وتقويم المجموعات. وأخير **وتقويم نهائي،** ويتم باختبار، وملاحظة الأداء.

٤.اختيار أنشطة التعليم و التعلم الفعالة، ويقصد بها الأنشطة التي تعمل على تحقيق أهداف التعلم السابق تحديدها بالأبعاد الستة (عروض تقديمية، تعلم تعاوني، ورش عمل، عصف ذهني، خرائط مفاهيم، تدريس مصغر).

٥.التأكد من أن المكونات الأساسية تتكامل فيما بينها (أهداف التعلم، وإستراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم). بعمل مصفوفة فيها الأهداف، والنشاط المستخدم لتنفيذه، وطريقة تقويمه. (ملحق رقم ٥)

المرحلة الوسطى: تجميع العناصر في كل متماسك

٦.إنشاء مخطط للمقرر، حيث تحدد الموضوعات الرئيسة، ودروس كل موضوع منها، بما فيه من مفاهيم أو قضايا، وترتيبها في تسلل معين بحيث يزداد التعلم كلما تقدم الطلبة من خلال هذا تسلسل.

٧.اختيار (أو تصميم) استراتيجية للتدريس.

٨.الدمج بين مخطط المقرر واستراتيجيات التعليم وصولا لرسم خطة شاملة للأنشطة التعليمية. (بداية ملحق البرنامج)

المرحلة الأخيرة: إتمام بقية الأعمال المهمة

٩.وضع قواعد لتنظيم الدرجات المدرسية، وكانت للتقويم تكويني، (ثلاثون) درجة من التقويم.

وللتقويم النهائي العملي ببطاقة الملاحظة، (ثلاثون) درجة، والنظري بالاختبار (أربعون درجة)

١٠.وضع تصور للتغلب على المشكلات الوارد حدوثها، مثل توفير أوراق العمل، والداتا شو، وتحفيز الطلاب، وتشجيعهم على التحدث أمام زملائهم، وتقبلهم النقد.

١١.تدوين محتوى المقرر (شاملًا مواعيد التدريس، ومواعيد الامتحانات، وقت أداء الأنشطة الصفية واللاصفية، ومصادر التعلم).

١٢. وضع آليات لتقويم المقرر والأداء التدريسي. (إعداد الاختبار، وبطاقة الملاحظة) .

الإطار الزمني لتطبيق البحث:

طبق البحث على طلاب الدراسات العليا بكلية العلوم الإسلامية للوافدين، وكانت مدة التدريب، أربعًا وعشرين ساعة في اثني عشر لقاءً، مدة اللقاء الواحد ساعتان، واللقاء مرة واحدة أسبوعيًا.

وبدأ التدريب يوم ٢٠١٩/١٢/١ وانتهى١/ ٢٠٢٠/٣ مع مراعاة أسبوعي إجازة نصف العام.

تحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو: ما مهارات تدريس الاستماع المناسبة للطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية، تم عمل قائمة بالمهارات، والتحكيم عليها، وتوصل البحث إلى المهارات بشكل نهائي (ملحق رقم٢).

للإجابة عن السؤال الثاني، ما البرنامج المعد وفق نموذج فينك لتدريب الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية على مهارات تدريس الاستماع؟ أعد البحث البرنامج متبعًا خطوات فينك لتصميم المقرر الجامعي (ملحق رقم٤).

للإجابة عن السؤال البحثي: ما فاعلية البرنامج المعد وفق نموذج فينك لتدريب الطلاب المعلمين الناطقين بغير العربية على مهارات تدريس الاستماع ؟ تم حساب درجات الطلاب وفروق متوسطاتها بين التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار، وفي درجات بطاقة ملاحظة الأداء، وذلك على النحو التالي:

أولاً: فروق المتوسطات فى درجات الاختبار

بعد جمع درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي، وحساب فروق متوسطاتها باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة، وذلك باستخدام برنامج SPSS ، وذلك باختيار ، (Analyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (paired - Sample T Test) فظهر الجدول بالشكل التالي:

جدول رقم (٣)
دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى
القياس القبلي	٢٥	٢.٤٨	١.٦٦	٢٤	٣٤.٢١٠	(٠.٠١)
القياس البعدي	٢٥	٢٥.٨٤	٢.٧٠			

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) تساوي (٣٤.٢١٠)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي، مما يدل على فاعلية نموذج فينك في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطالب المعلم الناطق بغير العربية، ويتفق هذا مع نتائج دراسة (نورا خلفان:٢٠١١) التي أثبتت فعالية نموذج (فينك) في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا.

ومع دراسة (أحلام علي:٢٠١٨) والتي أثبتت فعالية نموذج فينك في التحصيل والدافعية العقلية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. وكذلك دراسة (أريج حسن: ٢٠١٨) والتي أثبتت أثره في نموذج فينك في تنمية التفكير الجانبي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول في كلية الحاسبات.

ثانيًا: فروق المتوسطات فى درجات بطاقة الملاحظة

بعد جمع درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي، وحساب فروق متوسطاتها باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة، وذلك باستخدام برنامج SPSS ، وذلك باختيار ، (Analyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (paired - Sample T Test) فظهر الجدول بالشكل التالي:

جدول رقم(٣)
دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة أداء مهارات تدريس الاستماع للناطقين بغير العربية

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى
القياس القبلي	٢٥	٣٥.٧٦	٣.٤١	٢٤	٣٤.٤٥	(٠.٠١)
القياس البعدي	٢٥	٧٩.٩٢	٦.٤٦			

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) تساوي (٣٤.٤٥) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي، مما يدل على فعالية نموذج فينك في تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطالب المعلم الناطق بغير العربية، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج فينك .

التوصيات والمقترحات

يوصي البحث باستخدام نموذج فينك في تصميم المقررات الجامعية لاعتماده على التعلم القيم الذي يغير في السلوك والأداء بالفعل، كما يوصي بتنمية مهارات تدريس الاستماع وتنمية تدريس مهارات اللغة الباقية بالتفصيل. يقترح البحث ما يلي:

استخدام نموذج فينك في تنمية تدريس مهارات التحدث لدى معلمي العربية للناطقين بغيرها.

- إعداد برنامج لتنمية مهارات تدريس التحدث لدى معلمي العربية للناطقين بغيرها وفق نموذج فينك.
- إعداد برنامج لتنمية مهارات تدريس القراءة لدى معلمي العربية للناطقين بغيرها وفق نموذج فينك.
- إعداد برنامج لتنمية مهارات تدريس الكتابة لدى معلمي العربية للناطقين بغيرها وفق نموذج فينك.
- استخدام نموذج فينك في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحلام جميل علي. (٢٠١٨) أثر أنموذج فينك في تحصيل مادة مبادئ علم النفس لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ودافعيتهن العقلية، ***مجلة الأستاذ***، جامعة بغداد، كلية التربية، ج٣، ع٢٢٧.

- أريج خضر حسن. (٢٠١٨)، أثر أنموذج فينك للتعلم النشط في التفكير الجانبي وتحصيل طلبة قسم الحاسبات في مادة الرياضيات، ***مجلة الأستاذ***، جامعة بغداد، كلية التربية، ج٣، ع٢٢٤.

- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠)، ***الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها***، ط٢، دار الفكر العربي.

- روبيكا أكسفورد (٢٠٠٢)، **إستراتيجيات التعلم**، ترجمة السيد محمد دعدور، المكتبة المصرية القاهرة.

- سامي محمود عبدالله، خالد فاروق الهواري، خلف الديب عثمان، عطية السيد عطية، سعد فتحي شاور (٢٠٠٦). ***المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويره١***، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- عبد علي محمد حسن (١٩٩٣) ***المنهج الدراسي***، الطبعة الأولى، المنامة، دار الثقافة.

- فايزة السيد عوض (٢٠٠٩)، ***مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية***، الجزيرة للطباعة والنشر

-السيد محمد دعدور.(٢٠١٢). دراسة تحليلية لكتاب دى فينك تصميم خبرات مفيدة للتعلم، ***مجلة دراسات فى المناهج و طرق التدريس*** العدد ١٨٥ (ص ص ٢٥-٤٩).

-رحاب زناتي (٢٠١٢)، تفاعل طلاب كلية اللغة العربية بالجامعة الإلكترونية مع عناصر العملية التعليمية في مادة النحو وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، دراسة مقارنة بين الطلاب الناطقين بالعربية والناطقين، ***مجلة البحث في التربية***، كلية البنات، جامعة عين شمس، ع١٣.

-رحاب زناتي (٢٠١٥)، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام" ***مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب***، بإسطنبول ٢٤-٢٥ أبريل.

-علي الحلاق، وناصر المخزومي (٢٠١٢)، درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية***، ٢٨(٤) ص ص ٤٢٣-٤٤٥

-فؤاد رواش (٢٠١١)، "واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الميزان"، ***مجلة الدراسات اللغوية والأدبية***، السنة الثانية، العدد الخاص، لسانيات تطبيقية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

-فوزي رحمضان (٢٠١١)، برنامج مقترح لتعليم مهارة الاستماع للغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة ميدانية بجامعة الرانيري الإسلامية الحكومية اتشية- إندونيسيا، ماجيستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

-فينك، ل.د (٢٠٠٨) ***نحو تكوين خبرات في التعليم المفيد، منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية***، مكتبة العبيكان، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

-محمد السيد (٢٠٠٧)، برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، ***مجلة القراءة والمعرفة***، العدد ٦٣.

-محمد بو نجمة (٢٠٠٩) تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFl نماذج تطبيقية، ***المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها***، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

-محمود كامل الناقة، و وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢). ***تعليم اللغة العربية في التعليم العام –مداخله وفنياته***، القاهرة، جامعة عين شمس.

-نورا بنت محمد خلفان. (٢٠١١). أثر نموذج فينك (Fink) للتعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ماجيستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

-هداية هداية الشيخ (٢٠١٢)، إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٢٤، ص ص ١٥-٩٥.***

-يحيى عريشي (١٤١١) مهارة الاستماع وطرق قياسها وتنميتها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الأول والثاني، رسالة ماجيستير "غير منشورة" معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة الإمام محمد بن سعود .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adnan.M , Mohamad.S& Mamat.A.(2014). Why teachers use Bahasa in the Arabic language classroom? *IIUM Journal of Educational Studies* .V.2. N.2 ,pp 46-55.

Bao, X.(2017). A Study on Listening Strategies Instructed by Teachers and Strategies Used by Students, *International Journal of English Linguistics;* Vol. 7, No. 2; 2017

Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. System, 37, 664–675. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010

Brownell, J. (2002). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (2nd Edition). Boston: Allynand Bacon.

Buck, G. (2001), Assessing Listening, Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a second or foreign language. Heinle&Heinle:Boston

ELKHAFAIFI, H(2005), Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom, *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 2 , pp. 206-220

Fandrich.C.(2008).Reading and auditing" (listening comperhention) in secondary English as a second language students, *Dissertation abstracts international*. Vol59.No 2.

Fantahun, H. (2003). *An Investigation of Classroom Listening Comprehension Teaching Practices in Relation to the New English Course Books: Grade 11 in Focus*, Unpublished Master Thesis, Addis Ababa University, Ethiopia .

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom. Cambridge*: Cambridge University Press

Fink, L. D. (2002). A self-directed guide to designing courses for significant learning. Retrieved Jan 25, 2016, from http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink_Designing_Courses_2004.pdf.

Fink, L. D. (2003). CREATING SIGNIFICANT LEARNING EXPERIENCES, An Integrated Approach to Designing College Courses, Jossey-Bass. San Francisco

Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences. San Francisco, CA:

Fink, L. D. (2003). What is significant learning? Retrieved Jan 10, 2016, from http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/teachingLibrary/Course%20Design/signif_learning.pdf

Forseth, R. & C., Tạ Tiến Hùng & Nguyễn Văn Đỗ (1996), Methodology Handbook for English Teachers in Vietnam, English Language Institute America.

Goh, C., (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. ELT Journal, 51, 361- 369

Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension, Language Learning Journal, 28, 64-69. doi: 10.1080/09571730385200221

Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. System, 34, 165-182.

Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. Language Teaching Research, 15, 435-456.

Graham, S., Santos, D. and FrancisBrophy, E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. Teaching and Teacher Education, 40.pp 44-60.: https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.007 Available at http://centaur.reading

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.

Hassan, A. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. Language, *Culture and Curriculum*, 13, 137-153.

Helgesen, M. (2003). Teaching listening. In D. Nunan (Ed.), Practical English Language teaching. New York: McGraw-Hill.

Hennebry, M., Rogers, V., Macaro, E., & Murphy, V. (2013). Direct teaching of vocabulary after listening: is it worth the effort and what method is best? *The Language Learning Journal*, 45(3), 282–300.

Ho, S. H. (2016). The Effects of Listening Comprehension on ESL Learners' English Language Proficiency, *Malaysian Journal of ELT Research*, 12(2), 15-30.

Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking and listening* (2nd ed.). Englewood, CO: J. Morton Press

Johns, J., and Berglund, R. (2006). *Fluency: Strategies and Assessments.* Ed: 3rd, Newark, DE: International Reading Association, Jossey-Bass.

Kaplan, July Sobel & Tracey, Diana H: Teacher Read-Alouds at 2nd Grade with and without student companion texts: unexpected Findings online Submission, paper presented at the *Annual National Reading Conference* ,57 th , Austin, TX, Nov 28 Des 1; 2007,Er.

Mai.M(2019), Teaching Listening Skills for English Non-Majored Students at Ba Ria - Vung Tau University: Difficulties and Solutions, IOSR *Journal Of Humanities And Social Science*, Volume 24, Issue 4, Ser. 7 (April. 2019) 28-37.

Nguyen, H.(2018), Fostering Positive Listening Habits among EFL Learners through the Application of Listening Strategy and Sub-skill Instructions, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 268-279, March.

Nunan, D. (2110***).Designing Tasks for the Communicative Classroom***. Cambridge: CUP.

OFSTED (2011) Modern Languages. Achievement and challenge 2007–2010. Retrieved from http://www.ofsted.gov.uk/resources/modern-languages-achievement-andchallenge-2007-201.

O'Malley, J.M, Chamot, A.U & Kupper, L. (1989), "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 4, pp. 418-437.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newberry House.

Richards, J. C. (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36, 85-92. doi: 10.1177/0033688205053484

Richards, J.C. and Renandya, W.A. (Eds.). (2010). *Methodology in language teaching*. Cambridge: CUP.

Ridgway, T. (2000). Listening strategies- I beg your pardon? *ELT Journal*, 54 (2),179- 185.

Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press

Rost, M. (1994), *Listening*, London: Longman.

Sobouti, F. & Amiri, M. (2014). The impact of listening strategy instruction on the improvement of Iranian intermediate EFL learners' comprehension of news videotexts. *Academic Research International*, 5(2), 334-344.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual review of applied linguistics*, 24, 3-25.

Vandergrift, L., Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening.* New York:

Walker, N.(2014). *Listening: the Most Difficult Skill to Teach*. Encuentro, 23, 167-175..

Zhang, P. and Graham, S. (2019) Vocabulary learning through listening: comparing L2 explanations, teacher codeswitching, contrastive focus-on form and incidental learning. *Language Teaching Research*. Available at http://centaur.reading.ac.uk/81387/

A training Program according to Fink Model and it's effectiveness in developing teaching skills of listening to student teachers of Arabic language for non- speakers

Dr. Fayza Elsayed **Dr. Rehab Zanaty**

Abstract

A training program According to Fink Model and its Effectiveness in Developing listening teaching skills of Arabic language for speakers student teachers. This research aimed to prepare a training program according to Fink's Model and determine it's effectiveness in developing teaching skills of listening of Arabic language non speakers student teachers. To achieve this goal a list of a 3 main skills and 37 sub skills That appropriate for teaching listening of Arabic non speakers student teacher has been prepared in the light of reviewing previous research studies related literature and expert's opinion. Based on that list a training program according to Fink's model of active learning has been presented A test of listening teaching a skills and observation tool of teaching performance have been prepared. The validity and reliability of both tools have been confirmed and applied to a group of student teachers pre-post applying the training program. The findings showed the training program according to Fink's model was effective in developing listening teaching skills of Arabic non speakers student teachers. There was statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scored of pre-post test of student teacher (experimental group) for the favor of post applications. There was statistically significant difference at the level (0.01) between the mean scored of pre-post observation of student teacher (experimental group)for the favor of post application .

Key words: Fink's Model – listening teaching skills- Arabic non speakers