The Effect of Non Classroom Activities on Improving the Speaking Skills of the Non-native Speakers of Arabic as a Second Language at Al al-Bayt University

Maha K. Abu Alteen[(1)*] **Hmoud M. Olimat[(2)]**

(1) Graduate Student at, Al al-Bayt University, Jordan.

(2) Professor, College of Education, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Received: 13/03/2024
Accepted: 20/04/2024
Published: 30/12/2024

* ***Corresponding Author:***
abualteenmaha188@gmail.com

DOI:https://doi.org/10.59759/educational.v3i4.836

Abstract

This study aimed at identifying the effect of non classroom activities on improving the Arabic speaking skills of son-native speakers at Al al-Bayt University. The population of the study consisted of all students from non-Arabic speaking countries who are at their advanced level, and they are (57) students. They were randomly distributed, where section (A) represented the experiemnatl group, gro section (B) represented the control Group. In order to achieve the objectives of the study, the researchers developed a test on speaking skills which consisted of (16) items distributed on (6) domains, where the validity and reliability were verified. The researchers prepared a verifed training program based on non classromm activities. The results showed statistically significant differences at the level of (α=0.05) between the average performance of the two groups: Experimental and control on the speaking test and in favor of the experimental group which studied in accordance with non classroom activities. It was shown that there was an impact of non classroom activities on improving the speaking skills of non-native speakers of Arabic as a second language. The researchers recommended employing non classroom activities in teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: Non Classroom Activities, Speaking Skills, Students of the Arabic Language for Non-Native Speakers.

A Special Issue on the Conference on Learning and Teaching in the Digital Age.

أثر الأنشطة اللاصفية في تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت

مها خليل أبو التين[١] حمود محمد العليمات[٢]

(١) طالبة دراسات عليا، جامعة آل البيت، الأردن.

(٢) أستاذ، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الأنشطة اللاصفية في تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت. تكوّن أفراد الدراسة من جميع الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتقدم، والبالغ عددهم (٥٧) طالبًا وطالبة، جرى توزيعهم بطريقة عشوائية، حيث مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثان اختبارًا في مهارات التحدث، يتكون من سؤالين جرى التحقق من دلالات صدقه، وكذلك بطاقة تصحيح مهارات التحدث التي تكونت من (١٦) فقرة موزعة على (٧) مجالات، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها. كما أعدَّ الباحثان البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة اللاصفية، جرى التحقق من صدقه. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على اختبار التحدث، لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق الأنشطة اللاصفية؛ حيث تبين وجود أثر للأنشطة اللاصفية في تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أوصى الباحثان بتوظيف الأنشطة اللاصفية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحيّة: الأنشطة اللاصفية، مهارات التحدث، دارسو اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مقدمة

في ظلّ عالمية اللغة العربية، ومكانتها الدينية والاجتماعية، تشهد إقبالًا متزايدًا على تعلمها من غير الناطقين بها. وهذا الإقبال شكّل تحديات معاصرة فرضتها العولمة والتطور التكنولوجي، الأمر الذي أدّى إلى ازدياد اهتمام التربويين بإصلاح طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحسين مخرجات التعلم ونواتجه بما يتوافق مع متطلبات التنمية والحداثة ومواكبة المستجدات في شتى المجالات، المعاصرة والمستقبلية. وهذا الأمر بدوره سيطوّر الموارد البشرية بوصفها محور العملية التعليمية والتعلمية وعمادها. ويجب أن ينصبّ هذا التطوير على جميع مهارات اللغة العربية، باعتبارها مصدر التفكير وأداته، وهي في ذات الوقت الوسيلة للنمو العقلي للمتعلم. وهذا يتطلب

السعي لتوظيف استراتيجيات وبرامج تدريسية حديثة، تتواءم مع مقتضيات العصر وتطوره، حيث أصبحت اللغة العربية للناطقين بغيرها وسيلة الاتصال والتواصل، ولقضاء حوائجهم في المواقف الحياتية، وإقامة العلاقات الاجتماعية مع من حولهم. إضافة إلى أنّها وسيلتهم للتعليم والتعلم في فروع المعرفة المختلفة.

وقد ذكر ديوي (٢٠١٠) أن اللغة ليست مجرد تعبير عن المشاعر والأفكار، وإنما هي وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع الواحد، وما يحيط به أيضًا. وإن للغة وظيفة اجتماعية؛ فمن المعلوم أن الإنسان اجتماعي بطبعه، ولا غنى له عن الاتصال والتواصل مع مجتمعه، واللغة هي أهم أدوات التواصل.

ولا يمكن الإنكار أن تعلم لغات الأمم الأخرى يُعد مفتاحًا للاطلاع على منجزاتها ومعارفها وحضارتها وثقافتها. وخاصة في ظل التقدم الهائل في وسائل الاتصال والتواصل الذي جعل العالم كله قرية صغيرة؛ فلا يمكن لأمة أن تعيش بمعزل عن الأمم الأخرى. لذلك أصبح تعليم اللغات الأخرى وتعلمها ضرورة ملحة في حياة البشر، إضافة إلى ما فرضه التطور التكنولوجي من إمكانات وقدرات سهلت عملية التواصل مع أشخاص في أماكن أخرى يتحدثون لغات مختلفة (Riwnisti 2009).

واللغة العربية ليست بمنأى عن هذا الواقع، فيلحظ إقبال متزايد من الأفراد غير العرب على تعلمها بسبب الدافع الديني ليتمكنوا من قراءة القرآن الكريم وأداء الشعائر الإسلامية. ولا يقف تعلم اللغة العربية عند البعد الديني، فبعض الدارسين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية لقضاء حوائجهم وسعيًا وراء وظيفة أو رغبة في قضاء وقت ممتع كالسياحة في بلد الناطقين باللغة العربية، أو لدافع اقتصادي كالتواصل مع الشركات العربية والتعامل مع التجار العرب والبنوك العربية (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣). مما أدى إلى اتساع نطاق تعلمها في المعاهد التعليمية، فأصبحت اللغة العربية هي اللغة الثانية التي تدرس إجباريًا في معظم البلدان الإسلامية، وهي اللغة الرابعة من بين أهم اللغات العالمية التي يتم تعلمها في كثير من البلدان الأوروبية (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠).

ويضيف حجاب (٢٠٠٠) أن التحدث من أهم المهارات الأساسية التي يسعى كل فرد إلى إتقانها عند تعلم أي لغة ثانية غير اللغة الأم. وتتضح أهمية اكتساب مهارة التحدث في أنها تحدد مدى قدرة الفرد على التفاعل مع المواقف الإيجابية عند اتصاله مع الآخرين من غير أبناء جلدته. ويتكون موقف التحدث من المتحدث الذي يحاول نقل فكرة معينة، أو طرح رأي محدد، أو موضوع بعينه، وهو الطرف المعني بالحديث، والمستمع له، والبيئة المحيطة بموقف التحدث.

وعليه فإنّ التواصل اللغوي الشفوي يعتمد على مهارة التحدث بشكل أساسي؛ فمن خلالها تُوظَّف العمليات العليا، كالربط، والاستدعاء، والتفسير والتحليل، والأهم من ذلك أنّ للغة ميدان التواصل اللغوي مع النظر إلى تعليمها بصورة تطبيقية عملية. لذا يتطلب الحوار من الطالب أن يكون متقنًا لهذه المهارة حتى تمكنه من التواصل مع الآخرين بطلاقة (قورة، ٢٠١١).

وتعد مهارة التحدث من أهم وسائل التواصل اللغوي بين البشر، وأكثرها استخدامًا في الحياة اليومية؛ فلا بد من ممارسة اللغة مشافهةً في مواقف حية وطبيعية، موجهة بالأنشطة التي تدفعهم لاستخدام اللغة في البيئة التي يقيمون فيها ويتفاعلون بها مع أبنائها؛ في البيوت والمدارس والجامعات والمراكز التجارية، والتعايش معها حتى تتحقق الفائدة (جونسون، ٢٠٠٥).

إن التحدث وسيلة لتلبية المطالب الاجتماعية والحياتية للناطقين بغير العربية؛ فهو يعمل على زيادة المخزون اللغوي لدى الطلبة، ويوظفونه لاكتساب المعارف والمهارات المتنوعة، فضلًا عن مساعدته لهم في التدرب على النطق السليم، وإبداء الرأي، ونقد آراء الآخرين وتقلبها، وإجادة النطق، والارتجال، وحسن الأداء (Riwnisti 2009).

ويؤكد عطا (٢٠٠٦) أهمية مهارة المحادثة في العملية التعليمية، باعتبارها فنًا إيجابيًا ومتميزًا في تقدم المتعلم في تعلمه وتميزه لغويًا، وأنها مظهر الفهم ووسيلة الإفهام، خاصة أنها أكثر أهمية وأسبق من مهارة الكتابة؛ فهي تلازم الناس جميعهم ويستخدمونها للتعبير عما يجول في خواطرهم من أفكار.

وفي ذات الإطار أشارت (Florez, 2009) إلى أنّ مهارة التحدث من أكثر المهارات استخدامًا داخل الصف وخارجه، ومن أهم العوامل الحاسمة في السياق اللغوي. فمن أهم مقومات أداء الطالب نوعية مهارة التحدث لديه، فمن يمتلك الكفاية اللغوية في مهارة التحدث فإن ذلك ينعكس على جودة تعلمه، أما من يعاني من ضعف في هذه المهارة سيزداد مستوى الإحباط لديه؛ مما ينعكس على رغبته في تعلم اللغة الثانية.

وتستمد مهارة التحدث أيضًا أهميتها في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، كونها من ضروريات الاتصال اللغوي للمتعلم، وتحقيق وظيفة الفهم والإفهام؛ لأنها تمثل الأساس لمعظم الأنشطة اللغوية التي يقوم بها المتعلم. ذلك أن أكثر ما يستخدم من أساليب التعليم في قاعات الدراسة يعتمد على التحدث والحوار؛ أي الأداء الشفوي للغة، كون التحدث الشفوي يمثل نشاطًا إنسانيًا يقوم به الصغير والكبير، والمتعلم، ويوفر للمتعلم أكبر فرصة للتفاعل مع المجتمع (طاهر، ٢٠١٠).

من جانب آخر، فإن مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي في العملية الاتصالية، لما لها من دور في تحقيق الاتصال بالآخرين، وفهم آرائهم، والتعامل معهم بأسلوب يمكنه من التقدم والاستمرار في حياته التعليمية، والعملية، وإنشاء العلاقات الاجتماعية، والحفاظ عليها والعمل على نموها وتوسيعها. ويستخدم أيضًا في تبادل المعلومات بين الأفراد، أو بين المعلم وتلاميذه في حجرة الصف (Richards, 2008؛ عليمات، ٢٠٠١؛ Zahoor et al., 2017) وعليه، يمكن النظر إلى اكتساب القدرة على التحدث على أنه أكثر صعوبة لدى بعض المتعلمين من المهارات الأخرى؛ لوجود العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التحدث مثل: العمر، والدافع، أو السياق لمحتوى اللغة المراد تعليمها للطلاب.(Pawlak & Waniek, 2015)

إن أهمية مهارة التحدث للناطقين بغير العربية تكمن في الاتصال اللغوي الواضح السليم، وتحقيق الفهم للمحتوى الدراسي وفي التواصل مع المجتمع المحلي. فالناطقون بغير اللغة العربية يستخدمون التحدث أكثر من أي مهارة أخرى في الممارسة اللغوية واستخدامها (مدكور، ٢٠١٠). مما تقدم، يرى الباحثان أن استخدام مهارة التحدث لها أهمية كبيرة خصوصًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أبرزها: أنها عملية التواصل مع الآخرين والتعبير عن الحاجات والأفكار والمشاعر، كذلك أثرها الاجتماعي والنفسي في تقوية ثقة الطالب بنفسه، وإكسابه القدرة على الطلاقة في التعبير، والاستقلال في الرأي، والتهذيب الوجداني والشعور، وممارسة التخيل والابتكار، والتعود على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

إنّ متعلم مهارة التحدث من الناطقين بغير العربية قد يواجه صعوبات عدة وقد أشارت إليها دراسات متعددة مثل: خليل (٢٠٢٠)، والرقاد (٢٠١٨)، من أهمها: التأثر بمخارج الحروف الأصلية في لغتهم الأم، والتي قد تشكل عائقًا عند نطقها، بالإضافة إلى مجموعة من الأصوات التي تشكل عائقًا كبيرًا في تعلمها كأصوات /ح/ ع/ ق/ هـ. ويتخلل هذه المسألة بعض المظاهر الصوتية التي تؤدي إلى نفور بعض متعلمي اللغة العربية؛ نتيجة للصعوبات التي تواجههم فيما يتعلق بطبيعة اللغة العربية، كظاهرة الصوائت القصيرة والطويلة، وعدم قدرة الطلبة على التمييز بين الفتحة والألف، أو الضمة والواو، أو الكسرة والياء، وظاهرة التنوين في تشابهها مع حرف النون، وظاهرة التشابه الصوتي بين صوت الألف الممدودة والمقصورة، وظاهرة التفخيم والترقيق، وتسهيل وتخفيف بعض الأصوات العربية، والخلط فيها بين الصوت المنطوق والشكل المكتوب. وصعوبة التمييز بين التاء

والهاء والتاء المربوطة والمفتوحة، وضعف التمييز بين "أل التعريف" الشمسية والقمرية، وظاهرة كتابة الهمزة ولفظها. فيصعب على الدارس الأجنبي التمييز بينها أحيانًا.

ومن الصعوبات التي تواجه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الازدواجية بين العامية والفصحى ونظام بناء الجملة في اللغة العربية وعلم النحو وتعدد المصطلحات النحوية، وصعوبة فهمها لدى الدارسين بغيرها، والضمائر وأنواعها، ونظم الكتابة العربية. هناك حروف تكتب ولا تنطق، وحروف تنطق ولا تكتب، وتعدد شكل رسم الحرف العربي حسب موقعه في الكلمة، والخلط بين الحركات وحروف العلة، واللغة المجازية كالتشبيهات والاستعارات، ونظام الحركات في اللغة العربية (الرقاد، ٢٠١٨).

ويضيف الناقة وطعيمة (٢٠٠٣) أن من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تركيز معاهد تعليم اللغة العربية على الجانب النظري والقواعد، والاقتصار على الكتاب المقرر، وعدم ربطها بمواقف اتصالية يمارسها الطلبة للنهوض بمستواهم في مهارات التحدث، وعدم استخدام المواقف الحياتية اليومية والاكتفاء بالموضوعات التي حدد تدريسها في الكتاب. علمًا أن عدم مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية واللاصفية يقلل من ثقتهم بأنفسهم، ولا ينمي جرأتهم في التحدث، ويشعرهم بالخوف والقلق أثناء التحدث. فالصفة الغالبة في التدريس هي اتباع الأساليب التقليدية، والتي يغلب عليها الحفظ والاستظهار. فاتباع أساليب تدريس تقليدية لا يلبي حاجة الطلبة مما يعيق وصول المتعلم إلى الطلاقة التعبيرية أو اللغة المنشودة.

وقد أكد عبد الله (٢٠١٥) أن أهم تحديات تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية: استمرار الأنماط التقليدية في التدريس، وعدم وجود أي من أساليب الحداثة، وأكد على أهمية الوسائل التعليمية في إيصال المعلومة، وخاصة في مراحل تعليم اللغة الأساسية. وأن أكثر متعلمي اللغة باعتبارها لغة ثانية لا يولون أهمية للأنشطة التعليمية والتعلمية، وممارسة اللغة في مناشط الحياة من خلال المواقف اللاصفية الحية.

وقد توصل الباحثون إلى وجود صعوبات متعددة يواجهها الطلبة في التحدث مثل: الخوف من ارتكاب الأخطاء وليس لديهم فكرة عن النطق السليم والقواعد النحوية التي عليهم أن يستخدموها، إضافة إلى أنهم غير واثقين بما فيه الكفاية للتعبير عن أفكارهم والمشاعر المترددة بسبب عدم امتلاكهم الكلمات والمفردات، ثم إنهم يشعرون بالملل أيضًا في تعلم اللغة، لأن الأنشطة التعليمية التدريبية مقدمة بطريقة تقليدية، وعلاوة على ذلك فإنهم لا يمكنهم أيضًا التحدث كما يريدون لأنه منظم من قبل المعلم (Ranta, Ummi & Aramadi, 2016).

ومن صعوبات تدريس التحدث تركيز المعلمين على مهارتي القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي التحدث والاستماع، وتكليف المعلمين الطلبة التحدث في موضوعات بعيدة عن واقعهم، والازدواجية بين لغة الشارع التي يستخدمونها لقضاء حوائجهم (عقيل، ٢٠١٨).

وهذا ما لاحظه الباحثان أثناء تطبيق الدراسة فتارةً يتكلم الطلبة اللغة الأنجليزية وتارة اللغة الأصلية (اللغة الماليزية) وآخرى اللهجة العامية وتارة باللغة الفصيحة.

وعلى الرغم من أهمية اكتساب مهارة التحدث في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن الطلبة يعانون من ضعف واضح في هذه المهارة، وعزا عبد النبي (٢٠٢٣) هذا الضعف اللغوي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية لعوامل كثيرة منها: ما يتعلق بالمعاهد وما تتبعه من استراتيجيات وبرامج تقليدية بعيدة عن حاجات الطلاب وميولهم ولا تناسب روح العصر. ومنها ما يتعلق بالمعلمين الذين تكون لغتهم غير سليمة أثناء التدريس، ومنها ما يتعلق بالطلبة أنفسهم فلا يجيدون الحديث باللغة العربية ويخلطون بينها وبين لغتهم الأم.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات ضعف اللغوي العام في مهارات اللغة العربية لدى الطلبة دراسي اللغة العربية من غير الناطيقين بها، وخصوصا مهارة التحدث باعتبارها الجانب العملي لقياس درجة تمكن هؤلاء الطلبة من اللغة العربية، ومنها دراسة: ربابعة،(٢٠٢٢)؛ والراشدي(٢٠١٦)؛ كاتبي(٢٠١٣)؛ ودراسة منصور (٢٠١١).

وفي هذا السياق تشير بعض الدراسات (Park, 2009; Rugasken & Haris, 2009; Walker & Tedick, 2000) إلى تحسن مهارات التحدث لدى المشاركين في مواقف مختلفة، والتفاعل والاحتكاك فيما بينهم وبين أبناء اللغة الأم، وبالتالي يتحقق التواصل اللغوي الحقيقي، مصحوبًا برغبة حقيقية لدى المشاركين في استخدام اللغة الجديدة نتيجة التفاهم والتفاعل والتعايش والتواصل مع أبناء اللغة المتعلمة، والذي بدوره يؤدي إلى سرعة اكتساب اللغة الجديدة والتفاعل معها.

وربما تعدّ الأنشطة اللاصفية من الركائز الأساسية لمعالجة ضعف مهارة التحدث للناطقين بغير العربية لربطها بين النظرية والتطبيق العملي من جانب، وإشباع حاجات الطلبة بتقديم ما يتوافق مع ميولهم واتجاهاتهم من جانب آخر. فالأنشطة اللاصفية تعد وسيلة لتطبيق كثير من مهارات التحدث إذا ما أُحسن تنفيذها، وأُجيد تنظيمها، وأُتقنت خططها، علاوة على ذلك فإنّ لهذه الأنشطة آثار إيجابية كثيرة منها: تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة كالحاجة إلى تحقيق

الذات والتقدير بعد التحدث، وتساعده على التخلص من بعض المشكلات مثل القلق والتردد والخوف أثناء التحدث، كما تجعل الطلبة أكثر فاعلية لمواجهة المواقف التعليمية والتفاعل معها والتعبير عن آرائهم بكل حرية (خليفة، ٢٠١٦).

ولعل من الحلول الناجحة التي تواصل إليها الباحثان لمعالجة ضعف مهارة التحدث عند الناطقين بغير العربية، توظيف الأنشطة اللاصفية وممارسة التحدث في مواقف تواصلية طبيعية وحقيقية والتفاعل والتحاور مع أهل اللغة مباشرة؛ مما يتيح لهم مجالًا كافيًا للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم.

ويقصد بالأنشطة اللاصفية بأنها الأنشطة التي ينفذها الطالب خارج الصف الدراسي، وتكسبه معرفة حقيقية كالتعلم من خلال الزيارات الميدانية والرحلات العلمية ومرافق المدرسة والمشاريع (Dyment,2005)، كما أنه عملية تعلمية تحدث من خلال تطبيق الخبرات والتجارب التي تتم غالبًا داخل الصف الدراسي وتطبيقها خارجه، من خلال الخروج من أبواب الصف للتركيز على العلاقات الحقيقية بين الطلبة ومصادر التعلم الطبيعية (Fägerstam, 2012).

ومن جهة أخرى لا يجب النظر إلى التعلم خارج الغرفة الصفية على أنه شيء بديل للتعلم داخل الغرفة الصفية، بل على العكس من ذلك فهو جزء مُكمل له، ويمكن أن يستخدم هذا النوع من التعلم في جميع المناهج الدراسية؛ لأنه يعد أحد المداخل العملية في التعليم مثل الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمواقف الوظيفية، وعلى الرغم من قِدم هذا المصطلح في البيئات الغربية التي اهتمت بدراسة طبيعة وآليات وضوابط التعلم خارج الصف وتأثيره على العديد من المتغيرات التربوية والسيكيولوجيه منذ بضعة عقود إلّا أنه من المصطلحات الحديثة في البيئة التعليمية العربية (السيد ٢٠١٧؛ Wagner, Gordon, 2010).

وعليه فإن للأنشطة اللاصفية أهمية كبرى في اكتساب مهارة التحدث؛ فهي جزء مهم من أي برنامج ناجح لتعليم اللغة العربية لغير الناطيقين بها، وإحدى العناصر المهمة في بناء شخصية المتعلم وصقل خبراته بما يفوق أثر التعلم في الغرفة الصفية، وفي ذات الوقت تزيد دافعيته لاكتساب اللغة وتجعله نشيطًا متفاعلًا مع الخبرات اللغوية، كذلك تجعله يمارس اللغة العربية في مواقف حقيقية طبيعية، بعيدا عن المواقف المصنوعة داخل الغرفة الصفية، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة: أبو هنتش (٢٠٢٠)، وسلمان (٢٠١٩)، وعرفة (٢٠١٠)، أن ممارسة الأنشطة اللاصفية يفوق أثره، التعلم داخل الغرفة الصفية.

على الرغم من أهمية الأنشطة اللاصفية في اكتساب مهارة التحدث للناطقين بغير العربية إلا أن تطبيقها يواجه صعوبات وتحديات كثيرة من أهمها: وتتمثل في عدم توفر الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفية للناطقين بغير العربية، وعدم وجود حوافز مادية أو حتى معنوية للطلبة، وقلة الإمكانات المادية ونقص التجهيزات والأدوات الخاصة بكل نشاط، وعدم تخصيص ميزانية لدعم هذه الأنشطة (مرعي، ٢٠١٥).

ومن هذه الصعوبات كذلك ضعف مساهمة الطلبة الناطقين بغير العربية في التخطيط للأنشطة اللاصفية، التي قد تعود لكثرة الواجبات، والاختبارات لدى الطلبة، وكثرة أعداد الطلبة، والتي تعيق تطبيق الأنشطة اللاصفية؛ للتواصل مع أبناء اللغة؛ مما قد يرهق الطالب، ويمنعه من المشاركة في النشاط، وأيضًا كثرة التعليمات الموجهة للطلبة، والتي تزيد من المتطلبات المعرفية، وهو ما يشكل عبئًا إضافيا على الطلبة، اهتمامهم بلغهم الأم أكثر من اهتمامهم باللغة الجديدة، استخدام المتعلم للمترجم الفوري (المعجم الإلكتروني) على هواتفهم النقالة، للوصول إلى معاني المفردات الجديدة التي تصادفهم أثناء تطبيق المواقف اللاصفية مع أبناء اللغة (محمود، ٢٠١٦).

ويؤكد الجهني (٢٠١٨) أن ضعف الإعداد التربوي للمعلمين والقائمين على تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المركز؛ قلل من تفعيل الأنشطة اللاصفية، وتقديمها بشكل مناسب لاحتياجات الطلبة، واعتقاد المعلمين بأن التعليم يعتمد على التعلم داخل الصفوف الدراسية فقط، وزيادة الأعباء الموكلة على عاتق المعلم، وشيوع النظرة الخاطئة عن الأنشطة اللاصفية بأنها مضيعة للوقت وعامل من عوامل انخفاض المستوى التحصيلي للمتعلمين باعتباره عملًا هامشيًا.

وفي ذات السياق أكد (mark,2019) أن المؤسسات التعليمية التي تدريس اللغة لغير الناطيقين تتحمل جزء كبير من صعوبات تنفيذ الأنشطة اللاصفية، ومن أهمها عدم تخصيص هذه المؤسسات أماكن مناسبه مجهزة لإقامة الأنشطة؛ أو أنّ بعضها تقليدي غير جاذب للطلبة وتفتقد للتطوير وفقًا لحاجات الطلبة، إضافة إلى قلة المراجع، والكتب المخصصة للأنشطة اللاصفية، كذلك ضعف الميزانية المخصصة لها، وطول زمن تطبيق الأنشطة اللاصفية، ونظرة أبناء اللغة للمتعلمين، وعدم جدية التعامل معهم، وتباطؤ المؤسسة التعليمية في توفير مستلزمات تطبيق الأنشطة اللاصفية.

وعلى الرغم من هذا الواقع إلا أن الدراسات مثل دراسة: طعيمة (٢٠٠٢) ودراسة العدوان (٢٠٠٥) ودراسة (Bakir, 2007) ودراسة (Rosni, 2012) ودراسة المالكي (٢٠١٢) ودراسة العساف

(٢٠١٥). أثبت أنّ من أفضل طرائق تعليم التحدث للناطقين بغير اللغة الأم، أن نُعرضهم لمواقف تفاعلية تدفعهم إلى استعمال اللغة عن طريق أنشطة الحوار والمناقشة وسرد القصص، والمقابلات وغيرها.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتحد مشكلة الدراسة الحالية بأن هناك ضعفًا في مهارة التحدث فيالمستوى المتقدم لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتؤكد التربية الحديثة ضرورة الأهتمام في الجانب العملي التطبيقي في تدريس التحدث بوصفه وسيلة فاعلة لاكتساب مهارات التحدث.

وفي ضوء المسوغات الواردة في المقدمة الدراسة والتي أكدت أهمية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين وأهمية استخدامها لها في تواصلهم مع أبناء اللغة العربية في التجمعات التي يعيشون بها وفي ضوء ضعف هؤلاء الطلبة في المهارات الاتصالية خاصّةً مهارة التحدث والذي أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة: (ربابعة، ٢٠٢٢؛ الراشدي، ٢٠١٦؛ كاتبي، ٢٠١٣؛ منصور، ٢٠١١).

وعليه قد عزت نتائج العديد من الدراسات هذا الضعف في جانب كبير منه ومن هذه الدراسات: دراسة حسين (٢٠٢٠) وأبو هنتش (٢٠٢٠) وسعيد (٢٠١٨) وصبحي (٢٠١٦) إلى طرائق التدريس المستخدمة والتي تتمحور في حدود الغرفة الصفية وعدم الخروج إلى الميدان في تطبيق حقيقي لما تم دراسته داخل غرفة الصف على الرغم من أهمية ممارسة مثل هذه الأنشطة في رفع كفاءة الطلبة غير الناطقين في اكتساب اللغة والتحدث بها ولقد اثبتت نتائج الدراسات أهمية هذه الأنشطة في اكتساب مهارات اللغة وخاصةً مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية ومنها (دراسة الرقاد، ٢٠١٨).

وفي هذا الإطار قد لمست الباحثة هذا الضعف لدى الطلبة الناطقين بغير العربية من خلال التواصل معهم في مرحلة البكالوريوس أثناء المحاضرات الجامعية، وأكد هذا الضعف مدرسو الطلبة غير الناطقين باللغة العربية والذين أفادوا بأنه لا يوجد تطبيق عملي ميداني مباشر لما يتم تعلمه داخل الغرفة الصفية وتأتي الدراسة الحالية استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي أوصت باستخدام استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الدراسات؛ دراسة طعيمة (٢٠٠٢) ودراسة العدوان (٢٠٠٥) ودراسة باكر (Bakir, 2007) ودراسة الروسني (Rosni, 2012) ودراسة المالكي (٢٠١٢) ودراسة العساف (٢٠١٥). وبناء عليه انبثقت فكرة الدراسة وهي محاولة للكشف عن أثر الأنشطة اللاصفية في تحسين مهارت التحدث لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد أجابت الدراسة عن السؤالالرئيس الآتي ما أثر الأنشطة اللاصفية في

تحسين مهارت التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت والذي ينبثق عنه السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتي الدراسه على اختبار التحدث البعدي تعزى إلى طريقة التدريس (الأنشطة اللاصفية والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في مساعدة المعلمين بالوقوف على المستجدات والاستراتيجيات القائمة على الأنشطة اللاصفية فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، وستكون هذه الدراسة نواة لأبحاث مستقبلية تتبنى اتجاهات حديثة في توظيف واستخدام الاستراتيجيات القائمة على الانشطة اللاصفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقيين على وجه التحديد، والاستفادة من الأدب النظري الذي ضمته الدراسة.

الأهمية التطبيقية: تزويد متخذي القرار بأهمية الأنشطة اللاصفية وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المراكز التي تدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والحد من الضعف اللغوي في مهاراة التحدث في اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال المواقف الحياتيه التي سيتعرضون لها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

وتعرف إجرائياً: هي جميع الإجراءات التعليمية التي يمكن أن يمارسها طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسون في جامعة آل البيت في المستوى المتقدم خارج الغرفة الصفية وفي مواقف تفاعلية حقيقة تُمثّل بالزيارات الميدانية لعديد من المرافق داخل الجامعة مثل المكتبة والمطعم والعيادة..... ويتم ذلك كله تحت اشراف مباشر من مدرس المساق والباحثة.

وتعرف إجرائياً: مجموعة من المهارات اللفظية التي يستخدمها الناطقين بغير اللغة العربيةأثناء تواصلهم مع الآخرين في مواقف تواصله حقيقية وتقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب على اختبار التحدث المعد لهذه الغاية.

دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها: هم الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في

جامعة آل البيت، ويحملون الجنسية الماليزية وهم من المستوى المتقدم الذين يدرسون في مركز اللغات التابع لجامعة آل البيت على الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج الدراسة بالمحددات الاتية:

- **الحد الزماني:** طُبقت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.
- **الحد المكاني:** طُبقت هذه الدراسة في مركز اللغات التابع لجامعة آل البيت.
- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وعددهم (٥٧) طالبًا وطالبة، الذين يدرسون في مركز اللغات التابع لجامعة آل البيت.
- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة على المادة التعليمية في البرنامج التعليمي القائم على الأنشطة اللاصفية.

المحددات: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء صدق أداتها وثباتها، والجدية التي أبداها أفراد هذه الدراسة من خلال الاجابة عن فقرات اختبار التحدث، ودقة مدرسة اللغة العربية في تنفيذ البرنامج المعد لذلك.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدّراسة هو المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، لمناسبته لأهداف الدّراسة الحالية؛ ولأنه يضمن الدقة العلميّة للبحث، في الإجابة عما طرحته مشكلّة الدّراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من جميع الطلبة الناطقين بغير العربية في المستوى المتقدم الذين يدرسون في جامعة آل البيت والبالغ عددهم (٥٧) طالبا منهم (٢٩) طالبًا يدرسون في الشعبة (أ) و(٢٨) طالبًا يدرسون في الشعبة (ب)، جرى اختبارهم بطريقة قصدية؛ وذلك لقربهم من مكان عمل الباحثان، ولتوافر مكانية التطبيق داخل الجامعة، ونظرًا لعدم وجود طلبة غيرهم في جامعة آل البيت، ولصعوبة اختيار أي مجموعات في أماكن أخرى لما يطلبه الأمر من تأمين وسائط نقل ولنقلهم إلى اماكن ممارسة الأنشطة اللاصفية وقد اختيرت الشعبة (أ) بشكل عشوائي لتكون مجموعة تجريبية في

حين كانت الشعبة (ب) مجموعة ضابطة.

أداتا الدراسة

أولًا: بطاقة تصحيح اختبار مهارات التحدث

حتى يتمكن الباحثان من قياس مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير العربية اتبعت الإجراءات الأتية:

- تحديد مهارات التحدث الخاصة بدارسي اللغة الناطقين بغيرها وذلك من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات مثل دراسة ربابعة (٢٠٢٢)، ودراسة أبو هنتش (٢٠٢٠).
- توصل الباحثان وبصورة أولية إلى تحديد (١٦) مهارة للتحدث، موزعة على سبعة مجالات هي: (الطلاقة، التواصل، استخدام المفردات، بناء الجمل، الابتعاد عن الكلمات الأجنبية، استخدام الحركات الجسدية، التعبير عن الأفكار بالمستوى اللغوي والصوتي والفكري).
- وقد اشتلمت البطاقة على تدريج ثلاثي بحيث تأخذ الممارسة الكبيرة (٣) درجات، والمتوسطة (٢) درجة، والقليلة (١) درجة وبذلك تكون أعلى درجة (٤٨)، وأقل درجة هي (١٦).

ثانيًا: صدق بطاقة تصحيح مهارات التحدث

جرى التحقق من دلالات صدق بطاقة تصحيح مهارات التحدث، بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (١٤) محكما الملحق(١)، وطلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات من حيث المعنى وسهولة الفهم وسلامة الصياغة العلمية واللغوية، ومناسبة الفئة المستهدفة وقياسها لأبعاد مهارات التحدث وأي ملحوظات، أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على إجماع ما يزيد ع (٨٠%) منهم؛ وقد تمحورت التعديلات المطلوبة في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مثل: (تلوين الصوت بما يتناسب وأساليب الكلام المستخدمة أصبحت يراعي نبرات الصوت بما يتناسب وأساليب الكلام)، (وتوظيف الإيمائات والحركات الجسدية المصاحبة للكلام إلى توظيف لغة الجسد بما يتناسب مع التحدث)، (والتواصل البصري مع المستمع أصبحت يتواصل بصريًا مع المستمع)؛ وجرى تعديل الصياغة لبعض الفقرات مثل (يتواصل بصريا مع المستمع، التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية، تنغيم الأصوات بما يتناسب مع الأساليب اللغوية المستخدمة،

يراعي نبرات الصوت)، لتصبح أكثر وضوحا وقابلية للقياس، وبذلك استقرت بطاقة التصحيح بصورتها النهائية على (١٦) فقرة، موزعة على سبعة محاور هي: الطلاقة، التواصل، استخدام المفردات، بناء جملة، الابتعاد عن الكلمات الأجنبية، استخدم الحركات الجسدية، التعبير عن الأفكار؛ أنظر الملحق (٣).

ثالثًا: ثبات بطاقة تصحيح مهارات التحدث

جرى التحقق من ثبات بطاقة تصحيح من خلال ثبات المصححين، حيث قام الباحثان بتدريب اطالبة ممن يدرسن في درجة الماجستير في جامعة آل البيت على كيفية استخدام البطاقة حيث قامت الباحثة وزميلاتها بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية التي تكونت من(١٥) طالبًا وطالبة ممن يدرسون في جامعة الزرقاء الخاصة، وقد لجأت الباحثان لهذه العينة نظرًا لعدم وجود شعب أخرى في المستوى ذاته في جامعة آل البيت لإجراء ثبات التصحي، وكذلك لتشابه ظروف الطلبة في كلتا الجامعتين، وكذلك لتشابه جنسية الطلبة الذين كان معظمهم من الجنسية الماليزية، ورُصد الطلبة أثناء التحدث وقد جرى حساب معامل الاتفاق بين الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة هولستي، والذي بلغ (٨٠%) ويعد ذلك مؤشرًا على ثبات بطاقة الملاحظة.

اختبار التحدث

حتى يتمكن الباحثان من بناء اختبار التحدث اطلعا على دراسات متعددة مثل دراسة السيد وشحاتة ورسلان (٢٠٢٣)، ودراسة صبحي (٢٠١٦)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٣)، ودراسة الربابعة (٢٠٢٢)، (Lamscard & Kerdol, 2015) وقد تكون اختبار التحدث في صورته الأولية من سؤالين السؤال الأول يتطلب وصف صورة تقدم للطلبة تكون هذا السؤال من ثلاث صور الأولى صورة مطعم، والثانية صورة لطالبة في المكتبة، والثالثة صورة لطبيبة تفحص مريضًا، أما السؤال الثاني كان سؤالًا حواريًا تكون من فقرتين الفقرة الأولى تنص على موقف تواصلي بين الطالب ومسؤول السكن الطلابي، والفقرة الثانية تنص على تقمص دور طالب لدور الطبيب والثاني لدور المريض والملحق (٢) يوضح ذلك.

صدق اختبار التحدث

للتحقق من صدق اختبار التحدث تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها العاملين في الجامعات الأردنية ملحق (١)، بهدف

التحقق من صدق المحتوى، من حيث صياغته ومناسبته لمستوى الطلبة، ومدى ملائمته للغرض الذي أعد من أجله، وتم الأخذ بملاحظتهم بعين الاعتبار، حيث تألف الاختبار في صورته الأولية من سؤالين، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، جرى تعديل بعض الصور لتناسب أفراد الدراسة وصياغة بعض الأسئلة لتتوافق مع مستويات الطلبة وقدراتهم، لتكون أكثر وضوحا للطالب وملونة، وبذلك استقر اخبار التحدث على سؤالين الملحق (٢) يوضح ذلك.

البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة اللاصفية

اعتمدت الباحثان في بناء برنامج الأنشطة اللاصفية على مصادر عدة منها:

١- كتب تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها.

٢- الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

*** أهداف الأنشطة اللاصفية.**

تهدف الأنشطة اللاصفية إلى تنمية مهارة التحدث ومهاراتها الفرعية لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، وتتحدد الأهداف للأنشطة اللاصفية بالآتي: تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطلبة، التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، التحدث بطلاقة في المواقف التي يتعرض لها، توظيف لغة الجسد والإيمائات اثناء التحدث، تلوين الأداء الصوتي حسب الموقف، توظيف المفردات التي اكتسب في الأنشطة اللاصفية في تحدثة، نطق الأصوات والحروف من مخارجها الصحيحة، التحدث بسرعة مناسبة تناسب مستوى الطلبة، التعبير عن أفكاره بشكل واضح ومفهوم.

*** محتوى الأنشطة اللاصفية:**

تتمثل محتوى الأنشطة والذي يشتمل على مجموعة من المواقف وهي: الموقف الأول في المكتبة، الموقف الثاني في البنك، الموقف الثالث في المطعم.، الموقف الرابع في عيادة الجامعة، الموقف الخامس في السكن الجامعي.

*** خطوات تنفيذ الأنشطة اللاصفية:**

قام الباحثان باختيار مواقف عملية لتنفيذ الأنشطة اللاصفية على النحو الآتي:

١- **التدريس المباشر**: لقاء الطلبة في القاعة الدراسية ويقوم المعلم بطرح المفردات وتوظيفها في

جملٍ مفيدة، ثم يطلب من الطلبة توظيف المفردات في جمل أخرى، ثم يقوم المعلم بسرد الموقف الحواري للطلبة وتعريف الطلبة بالزيارة اللاصفية التي سيقومون بها.

٢- الأنشطة اللاصفية خارج الغرفة الصفية: اصطحاب الطلبة إلى الموقف العملي (اللاصفي) وإجراء حوار حي مع صاحب العلاقة ويتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات أو يقوم الطالب بشكل فردي بطرح الأسئلة المناسبة وذلك حسب الموقف الذي تعرض له.

٣- التقويم (الموقف البعدي): بعد العودة من الموقف العملي اللاصفي في الغرفة الصفية يتم مناقشة الطلبة في الموقف الذي تعرض له وسيتم طرح مجموعة من الأسئلة حول الموقف وفي الختام يناقش الطّلبة المشاركون في المفردات، وتوظيفها في جمل مفيدة.

صدق الأنشطة اللاصفية

للتأكد من صدق المادة التعليمية جرى عرضها في صورتها الأولية على مجموعه من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين ملحق (١)، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم حول الأنشطة اللاصفية من حيث سلامة الصياغة وملائمتها لتحقيق الأهداف التي وضعت لها، ومناسبتها للتطبيق العملي، وقد تنوعت الملاحظات بين إعادة صياغة بعض الفقرات وترتيبها، بالإضافة إلى توضيح بعض أدوار الطلبة أثناء العمل على المهمات، وتغيير بعض الصور التي تناسب أفراد الدراسة، وتم الأخذ بالملاحظات وتم تعديل الأنشطة اللاصفية بناء على ذلك.

تكافؤ المجموعتين

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاختبار التحدث لدرجات أفراد الدراسة على اختبار التحدث القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين متوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار التحدث القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	تجريبية	29	25.21	9.20	1.327	55	0.190
	ضابطة	28	24.22	8.19			

العلامة القصوى*= ٤٨

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى إلى المجموعة في الدرجة الكلية لاختبار التحدث لدرجات طلاب جامعة ال البيت القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين في اختبار التحدث.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بإتباع الإجراءات الآتية:

مسح الدّراسات والبحوث السّابقة المتعلّقة بالأساليب والإستراتيجيّات المستخدمة في التّعلّم المعرفي والدّراسات المتعلّقة المتعلقة بالأنشطة اللاصفية، وإعداد الإطار النَّظريّ للدراسة وفقا لذلك المسح، أعد الباحثان دليلًا للمعلم في الموضوعات الّتي ستدرس للمجموعة التجريبية وفق الأنشطة اللاصفية، للطلبة الناطقين بغير باللغة العربية للفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م، والتحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، إعداد أداة الدراسة والمتمثلة باختبار التحد، جرى التأكد من صدقه، وإعداد بطاقة تصحيح اختبار مهارات التحدث، الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة ال البيت ملحق (٦)، اختيار العينة بالطريقة القصدية من الطلبة غير الناطقين باللغة العربية، الدارسين في جامعة آل البيت، تطبيق أداة الدراسة على طلاب العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (١٥) طالبا من غير الناطقين باللغة العربية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها في جامعة الزرقاء الخاصة، بتاريخ ٢٠٢٣/٩/١٧، وحساب ثبات بطاقة تصحيح الاختبار، تطبيق اختبار التحدث، قبليا على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتم

ذلك في الفترة ما بين يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣/١٠/١٠) وحتى يوم (٢٠٢٣/١١/١٦)، وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (١٤) محاضرة وبواقع ٩٠ دقيقة إرشادات عامة حول تطبيق الدراسة سبقت الدراسة وذلك في يومي ٢٠٢٣/١٠/١٠ الموافق (٢٠٢٣)، تطبيق اختبار التحدث، بعديا على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وذلك في الفترة ما بين يومي الأحد الموافق (١٩/١١/ ٢٠٢٣)، وحتى يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣/١١/٢١)، تحليل البيانات إحصائيا واستخراج النتائج ومناقشتها، تقديم التوصيات والمقترحات بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: الانشطة اللاصفية، الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة: مهارات التحدث لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية.

المعالجة الإحصائية

جرى استخدام المعالجات الإحصائية الاتية في الإجابة عن سؤال الدراسة:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، ومربع إيتا (Eta Square)، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة على سؤالها.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتي: التجريبية والضابطة في اختبار التحدث تعزى لطريقة التدريس (الأنشطة اللاصفية والطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة للناطقين بغير اللغة العربية على اختبار التحدث في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (الانشطة اللاصفية، الاعتيادية) والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في مهارة التحدث مجتمعة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (الانشطة اللاصفية، الاعتيادية)

المجموعة	التحدث قبلي		التحدث بعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية (الانشطة اللاصفية)	25.21	9.20	44.03	3.20
الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	24.14	8.19	29.21	4.08

العلامة القصوى*= ٤٨

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للاختبار تبعا لاختلافطريقة التدريس (الانشطة اللاصفية، الطريقة الاعتيادية)، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحدث، كما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) للدرجة الكلية على اختبارالتحدثبين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبلي	3.675	1	3.675	0.271	0.605	
المجموعة	2994.823	1	2994.823	220.928	0.000	0.804
الخطأ	732.005	54	13.556			
المجموع	**3864.561**	**56**				

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحدث البعدي ككل، وفقاً لطريقة التدريس (الانشطة اللاصفية، الاعتيادية)، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، فقد تم حساب المتوسطات

الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية وفقاً لطريقة التدريس على القياس البعدي لاختبار التحدث، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤)

الأوساط الحسابية المعدلة لأداء طلبة جامعة ال البيت لغير الناطقين باللغة العربية على القياس البعدي لاختبار التحدث والخطأ المعياري له وفقًالطريقة التدريس.

طريقة التدريس	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الانشطة اللاصفية	43.99	0.69
اعتيادية	29.26	0.70

يلاحظ من الجدول (٤) وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية (الانشطة اللاصفية، والطريقة الاعتيادية) حيث بلغ الوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٣٩.٠٣)، بينما بلغ الوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٢٩.٢٦)، وهنا نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام طريقة (الأنشطة اللاصفية)، ولإيجاد أثر التدريس باستخدام طريقة (الأنشطة اللاصفية) في اختبار التحدث ككل تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) والذي يظهر في الجدول (٤)، ووجد أنه يساوي (٠.٨٠٤) وهي قيمة ذات أثر حجم (كبير جداً) (Cohen, 1977)، وهذا يعني أن (80.4%) من التباين المفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي عائد إلى التدريس باستخدام طريقة (الأنشطة اللاصفية)، وان ما نسبته (29.6%) يعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة آل البيت على اختبار التحدث لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام الأنشطة اللاصفية. وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعية تدريس مهارة التحدث من خلال الأنشطة اللاصفية الذي ساعد على تحفيز الطلبة وتشويقهم لمتابعة التعلم من خلال عرض الأنشطة اللاصفية وتدريباتها بأساليب مختلفة. ومن جانب آخر عملت الأنشطة اللاصفية على التوافق مع قدرات كل طالب، وهذا ساعد على أقبالهم على التعلم وزيادة دافعيتهم نحو تعلم اللغة

العربية. ويعزو الباحثان النتيجة إلى طريقة التدريس باستخدام الأنشطة اللاصفية حيث هيأ التعلم لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت وفق قدراتهم وإمكاناتهم بحيث حققت للطلبة تقدماً في اتقان مهارة التحدث بما يتوافق مع ميولهم ورغباتهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من حسنين (٢٠٢١)، وشبيب ومحمد (٢٠٢١)، وأبو هنتش (٢٠٢٠) الذين أشاروا إلى فاعلية الأنشطة اللاصفية. وتعزى النتيجة كذلك إلى الأسلوب المشوق لاستخدام الأنشطة اللاصفية التي عمل تنويع طرق التدريس باستخدام الوسائط المتعددة مثل الحركات والأصوات وعدم شعور دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة آل البيت بالملل والروتين أثناء عملية التعلم، وللأنشطة اللاصفية التي تم تصميمها وتنفيذها بشكل الصحيح بما يناسب احتياجات الطلبة بما يتوافق مع أهداف التعلم، إذا تم توظيف هذه الأنشطة بشكل مناسب وفعال لتطوير قدرات التحدث بها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الأنشطة اللاصفية التي اشتملت على متغيرات وعوامل أسهمت في مساعدة أفراد الدراسة على نّمو والتحسّن في مهارات التحدث، ولعلّ أبرز هذه العوامل الأنشطة المصاحبة والإثرائية المتنوّعة القائمة على الزيارات ولعب الأدوار والحوارات؛ ممّا أتاح لأفراد المجموعة التجريبية ممّارسة مهارات التحدث مع أبناء اللغة العربية بشكل عملي وطبيعيّ خارج الغرفة الصفيّة، والتّي عملت على إثراء الفاعلية الذهنية لدى المتعلمين، والعمل بروح الفريق الواحد بأجواء مريحة، وتسجيل المفردات الجديدة على دفاترهم الخاصة، وممارستها في أحاديثهم المتبادلة، والتعرف إلى أخطائهم، وتصحيحها من بعضهم بعضًا مباشرة، وإقبالهم على المشاركة الفاعلة؛ لإنجاز المهام والأدوار، بحرية وثقة بالنفس دون خوف أو تردد، في مواقف حياتهم واقعية محيطة بالطلبة؛ مما أدى إلى شعور طلبة المجموعة التّجريبية بالمتعة والفرح أثناء ممّارسة الأنشطة اللاصفية والزيارات، وبالتالي زيارة دافعيتهم لاكتساب اللغة العربية وتتفق الدراسة مع خليل (٢٠٢٠)، وصبحي (٢٠١٦)، ولمسكارد وكيردبول (Lamscard & Kerdol, 2015).

وتُعزى هذه النتيجة إلى تأثير استخدام الأنشطة اللاصفية كطريقة تدريس، حيث لها تأثير كبير على تعلم اللغة العربية وتحسين قدرات التحدث لدى الطلبة غير الناطقين بها. كان التأثير الإيجابي ناتجًا عن المشاركة الفعالة للطلبة في الأنشطة اللاصفية، وتفاعلهم مع اللغة العربية في

مواقف تعلمية واقعية، وتحفيزهم على تطبيق المهارات اللغوية في مواقف حياتهم اليومية. ويُسهم هذا التفاعل والتعاون في الأنشطة اللاصفية في تطوير وتنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لديهم. وعندما يتعلم الطلبة اللغة العربية من خلال الأنشطة اللاصفية، فإنهم يتعلمون كيفية التفاعل مع الناطقين بالعربية والتعبير عن أنفسهم بطريقة طبيعية ومهنية، مثل المحادثات اليومية والأعمال المشتركة. هذا يشجعهم على تطبيق المهارات اللغوية المكتسبة في الحياة العملية والاجتماعية.

ويمكن أن يُعزى الأثر الأكبر في تحسين مهارات التحدث إلى الأنشطة اللاصفية التي وفرت أجواءً من التفاعلات والحوارات بين المشاركين من الطلبة والبيئة المحيطة، مما أسهم في تحسين هذه المهارة لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ كون اللغة العربية كانت لغة التواصل الحقيقي بين الطلبة وأبناء اللغة في كل شؤونهم وزياراتهم ولقاءاتهم وحواراتهم في المكتبة، البنك، العيادة، المطعم، والسكن الجامعي. ونتيجة لهذه الممارسات وتعريض الطلبة المشاركين لمواقف حياتية واقعية لممارسة اللغة مع الناطقين بها، أصبحوا يمتلكون ثروة لغوية مناسبة ومفردات جديدة، ويستطيعون توظيفها أثناء التحدث مع الموظفين، وتوظيفها في جمل مفيدة. فأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم في التحدث باللغة العربية بشكل متصل، والتعبير عن أنفسهم تعبيرًا واضحًا ومفهومًا في مواقف الحديث البسيطة، ومواجهة الآخرين في جميع الأوقات والأماكن، دون حرج أو تردد. وتتفق هذه النتيجة مع كل من ربابعة (٢٠٢٠)، وأبو هنتش (٢٠٢٠)، وخليل (٢٠٢٠).

وقد أسهمت الأنشطة اللاصفية في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلبة، ووفرت محيطًا ملائمًا لاكتساب اللغة عبر محيطها الاجتماعي كما يشير مهنا (٢٠١٩). وظهر هذا التحسن واضحًا وجليًا في مهارة التحدث نتيجة توظيف التواصل مع الناطقين بالعربية في معظم المواقف التي قام الطلبة المشاركون بممارستها، مما أكسبهم مهارات التحدث بسهولة.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه ويلسون (٢٠٠٩) من أن مهارة التحدث تعتمد على التكيف الثقافي والتعايش والانخراط في ثقافة اللغة، بلغة تتسم ببساطة التراكيب والمفردات في المعنى والمبنى، وأن إتقانها يعتمد على مدى تكيف الفرد مع اللغة الجديدة. وأنه كلما قل البعد الاجتماعي والنفسي بين متعلم اللغة الأجنبية ومتحدثي هذه اللغة وثقافتها، زادت درجة تعلمها، على اعتبار أن البيئة هي العامل الأكثر أهمية في عملية اكتساب اللغة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يأتي :

- دمج الأنشطة اللاصفية في المناهج الدراسية، بحيث تدمج الأنشطة اللاصفية كجزء لا يتجزأ من المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها
- عقد دورات وورش تدريبية لمدرسي اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها متخصصة في توظيف الأنشطة اللاصفية في تدريس مهارات اللغة بشكل عام، ومهارة التحدث بشكل خاص.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث شبه التجريبية باستخدام الأنشطة اللاصفية وأثرها في تحسين مهارات اللغة العربية الأخرى.

المراجع

المراجع باللغة العربيّة

- إبراهيم، عطا (٢٠٠٦)، **المرجع في تدريس اللغة العربية**، القاهرة: مركز الكتاب والنشر.
- ابن إسماعيل، محمد زيد (٢٠١٣). **بناء برنامج انغماس تعليمي تعلمي وقياس أثرة في تحسين مهارتي التحدث والكتابة بالعربية لدى الطلاب الماليزيين في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- أبو هنتش، أشرف (٢٠٢٠). تأثير الأنشطة اللاصفية في تنمية مهاراتالتحدث والتلخيص لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، (٣)، ٣٧٩-٣٩٩.
- الجهني، فايز (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية في اللغة العربية في ضوء متطلبات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكةالعربية السعودية. **مجلة الراسخون**، ٤(٢)، ٢٤٦٢- ٢٥٨٠.
- جونسون، دوما (٢٠٠٥). **مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الأجنبية**. ترجمة: علي أحمد شعبان، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- حجاب، محمد منير (٢٠٠٠). **مهارة التواصل للإعلاميين التربويين والدعاة**، مصر: جامعة جنوب الوادي.
- حسنين، رهام (٢٠٢١). **أثر المشاركة في الأنشطة اللاصفية على الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٧(١٠)١٥١-٢١٣.

- خليفة، حسن (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المهنية اللاصفية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٢(٢).
- خليل، عنيات عبد الحميد (٢٠٢٠). **فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "المستوى المتقدم"**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية / التابعة للمنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- الربابعة، إبراهيم حسن (٢٠٢٢). مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية (دراسة تطبيقية تقويمية). **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، ٢٣(٢)، ٥٠٦٥-٥٠٨٩.
- الرشيدي، حمد، والدحلان، كوثر (٢٠١٦). بناء الفصول الافتراضية في ضوء نظريات التربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة**، ٢٤(٣)، ٣٧٧-٣٩١.
- الرقاد، هناء (٢٠١٨). أثر الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميهم بمحافظة العاصمة عمان. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (١٥)، ١٣٠- ١٤٧.
- سعيد، حسين (٢٠١٨). أثر البرنامج القائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. **مجلة كلية التربية/ جامعة بني سويف**، ١٥(٨٣)، ٢٩٠-٣٥٠.
- سلمان، تسنيم أحمد (٢٠١٩). **دور مديري المدارس بحافظة الزرقاء في تفعيل الأنشطة اللاصفية وأثرها ذلك على العملية التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.
- السيد، حسن (٢٠١٧). تحديات تعليم اللغة العربية في التعليم العام. **مجلة حماسة**، ٢٦(٤)، ٤٨-٦٩.
- السيد، علي محمد وشحاته، حسن ورسلان، مصطفى (٢٠٢٣). استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المعكوس لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. **مجلة دراسات التعليم الجامعي**، (٥٩)، ٩٨-١١٠.
- شبيب، محمود ومحمد، أحمد (٢٠٢١)، الأنشطة اللاصفية كمنبئ بمستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية**– جامعة قنا، (٤٩)، ٢٤٩- ٣١٥.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٤). **النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- صبحي، حسن (٢٠١٦). **اثر استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي**. أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠). **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة. **ورقة مقدمة إلى ندوة دولية (اللغة العربية...إلى أين؟)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة**، بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية.
- طعيمة، رشدي ومناع، محمد (٢٠٠٠). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، عبد الحليم (٢٠١٥). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقيين بغيرها والمقترحات لحلها. **ورقة مقدمة إلى مؤتمر قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- عبد النبي، مروة (٢٠٢٣). استخدام إستراتيجية النمذجة في تدريس اللغة العربية لتنمية بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ٣٨(٢)، ٧٢٥- ٧٦٤.
- العدوان، حياة (٢٠٠٥). **فاعلية طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- عرفة، خضر حسنى (٢٠١٠). **دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العساف، نادية مصطفى (٢٠١٥). طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٤٢(١)، ١٩٤-٢٢٨.
- العقابي، سعد والهواملة، ماهر (٢٠١٧). واقع استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس

مقرر التربية الإسلامية في بغداد. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، ٢٣(١)، ٤٣٥-٤٨٤.

- عقيل، عائشة (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثاني الأبتدائي في دولة الكويت. **مجلة التربية الأردنية**، ٣(١)، ٢٦-٥٢.
- عليمات، إيمان (٢٠٠١): **أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- قورة، عليوالمرسي، وجيه وسنجي، سيد. (٢٠١١). **مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها**. جامعة الأزهر، القاهرة.
- كاتبي، هاديا (٢٠١٣). **عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، اللغة العربية في خطر، الجميع شركاء في حمايتها**، ١٠-٧ مايو، المجلس الدولي للغة العربيةدبي.
- المالكي، محمد (٢٠١٢). **فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على استراتيجية المقارنة لتعليماللغة العربية للناطقين بغيرها**. رسالة ماجستيرغيرمنشورة، الجامعة الأردنية.
- محمود، صبح حسن (٢٠١٦). **أثر استخدام استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في تحسين مهارة التواصل اللغوي**. أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- مرعي، معوض (٢٠١٥). معوقات ممارسة الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية بالريف المصري من وجهة نظر المعلمين مشرفي الأنشطة دراسة ميدانية. **المؤسسة العامة للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، ٤٩(١)، ٩٨- ١٣٧.
- منصور، إبراهيم (٢٠١١). **التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليا**. القاهرة: عالم الكتاب.
- مهنا، عياد (٢٠١٩). مفهوم الأنشطة اللاصفية وأهميتها. **مجلة أوراق ثقافية**، (٤).
- الناقة، محمود وطعيمة، رشدي (٢٠٠٣): **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة اسيسكو، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.

المراجع باللغة الإنجليزيّة

- Bakir, Muhammadul (2007). Teaching Arabic As A Second Language. **Jurnal Teknologi**, 46(3), 61-72.
- Dewey. J , (2010)translated by Dr. Al-Rahim. A. H, reviewed by Dr Nasir. M , exported by: Dr Al Yassin. M. H.: The School and Society.
- Dyment, J. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers an Opportunities. **International Research in Geographical and Environmental Education**, 14(1), 28-45.
- Fägerstam, E. (2012). **Space and Place Perspectives on outdoor teaching and Learning**. Sweden: Linköping University.
- Florz, M, C(٢٠٠٩). Improving Adult English Language Learners Speaking Skills, (Report NO.ED LE- 99-10) National Clearinghouse **for ESL Literacy Education**, Washington, DCL (ERIC Daumemt Reproduction Service on ED435204).
- Lamscard, P. & Kerdol, S. (2015**).** A study of Effect of Dramatic Activities on Improving English Communicative Speaking Skills of Grade 11th Students.**Candian Center of Science and Education**, 8(11), 69-78.
- Mark, F. (2019). Impact of Extracurriculurs on Academic Performance and School Perception. **The Excellence in Education Journal,** 8 (1), PP 64-90.
- Park, Eun-Soo. (2009). **Elementary Students' Perceptions About The Effect Of A Summer.**
- Pawlak, M. & Waniek, E-Klimczak (2015). **Issues in TeachingLearning and Testing Speaking in a second Languague, second Languague Learning and Teaching**, New York, NY: Springer.
- Ranta, S. Ummi, K. & Ari, A. (2016). **Using Communicative Games in Improving students Speaking Skillcanadah center of science and Education.** online Available.
- Richards, C, J. (2008): Teaching Listening and Speaking from Theory to practice Model To EFL Learners In Institutions Of Higher Learning. **English Language Teaching**, 4(1), 152-155.

- Riwnsisti. H.A. (2009). Proficiency- Oriented Analysis of computer-Assisted Language Learning. In Proce**edings the Work shop On Speech Technology In Language Learning (STILL)**, Stockholm, Sweden.
- Rosni, S. (2012). IsuPenmbelajaran Bahasa Arab. In **International Symposium on Arabic**.
- Wagner, C., Gordon, D. (2010). **Planning School Grounds forOutdoor Learning.** Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Wislon, N. (2009). **Impact of Extracurricular activities on Students,** Ph.D. dissertation, University of Wisconon-stout. USA.
- Zahoor, M. (2017). Development of Speaking Skills through Activity Bassed Leaming at the Elementary Level**. Eurasian Joumal of Educational Research**, (12), March.