تعليم مهارة الكلام بالمدخل البنائي

إعداد: سوكينق علي منصور

البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق

Email:

Abstract

Conversation is one of four inportance skills, it`s dominant as the way of communication in our life. Beside that, concrite parameter, told some one fluently in Arabic if they can speak Arabic well. This matter look from question of researchers for university studentys, "why ability of their Arabic is not expected?" Otherwise this research is focused of this problem.

The population of this research is Special Arabic Program (PKBA) student by using D-2 class as the example (middle class). It`s 33 students, from data known the weaknes of students in speaking arabic, because of low motivation, no priority, lack of vocabularies, and related themes to speak Arabic for them. This research focus on getting the descriptive of their skill ability to speak Arabic before and after constructive theory.

This research is experement research by using one group pre-test – post-test, without control class. By experement the researcher obserbed directly to learning process then did pre –est, and then aplied by constructive theory and the research end it by post-test. The results of both of the is the main data of this research as analysis process by using "t" test to know the significant.

The result of pre-test and post-test known that conversation skill learning process by using constructive theory is very signivicant. Where "t" hitung = 9.337 % > "t" tabel = 2. 04 %. Believable 97.5 %. Hypothesis of this research is conversation skill of university student of Special Arabic Program(PKPBA) will increase if they construct or build the knowledge the skill by them selves.

There is development 89.90 % from all of conversation skills. Vocal is 3.42 %, Vocabulary is 13.00 %, election is 13.57 %, structure sentence is 5.14 %, norm language is 7.73 %, fluently is 5.93 %, Intonation is 8.65 %, comprehension is 17.83 %, Intelectual activity is 7.11 %, and brave or motivation is 7.51 %. From those skills, the dominant thing is the content of understanding, idiomatic choice, and vocabulary. This three items are very important to speak Arabic.

الكلمات الأساسية: *تعليم مهارة الكلام ، المدخل البنائي.*

أ. المقدمة

الحمد لله الذي جعل القرآن لسانا عربيا مبينا، والصلاة والسلام على من حمله ونشره وعلى سائر الناس هدى وفرقا.

وبعد، فإن من أهم قضية اجتماعية شغلت المفكرين المسلمين في مختلف الأزمان والأماكن قضية اللغة العربية، لشأنها كأساس البناء النفسي والثقافي والحضاري للأمة المسلمة خاصة وغيرها عامة.

نعم، فقد كثرت المحاولة والجهود التي بذلوها المجتهدون لتنمية كفاءة الطلبة في اللغة العربية منهجيا كان أم طريقيا. بيد أن بعد مرور سنوات بأن هناك مشكلات من شأنها أن تعر قل برامجها. وبأمن النظر إلى تلك المشكلات فيجد أن مصدرها ينحصر في ثلاثة أمور، الأول: نظام المدرسة نفسها ومنهجها الدراسي، والثاني: الكفاءة اللغوية للمدارسين ومدى جودتهم في تطبيق المنهج المقرر، والثالث: الكفاءة اللغوية للطلبة ورغباتهم في دراستها. (عبد الحافظ زيد. ٢٠٠٧: ٦٩-٧٢)

أما المشكلات التي تبدو من ناحية نظام المدرسة ومنهجها الدراسي ما يأتي: (١) عدم قدرة المدرس على خلق مناخ لغوي طيب للطلبة والمدرسين في المدرسة لعدة أسباب. (٢) اهتمام المدرسة بالمواد العربية أقل من اهتمامها بغيرها، وذلك يتصور من خلال حصص الدراسة والميزانية المخصصة لشراء الكتب العربية للطلبة. فالطلبة لا يجيدون تشجيعا من المدرسة لتعلم هذه اللغة. (٣) اهتمام المدرسة في تعلم اللغة ينحصر في تعليم علوم اللغة، مثل النحو والصرف، مع أن اللغة من العلوم التي لابد من تطبيقها وهي تكتسب من خلال ممارسة طويلة. (٤) إمكانات المدرسة محدودة، مع أن تعليم اللغة العربية يحتاج إلى عدة وسائل، تسهل الطلبة في اكتساب المهارة اللغوية، مثل المعمل والكتب. (٥) تصفية الطلبة المرشحين ليست على أساس لغوي، وفي الوقت نفسه، إن المدرسة تستخدم كتبا تعتبر بمثابة الجزء المكمل للكتب في المرحلة الإبتدائية والإعدادية. وفي هذه الظروف لابد للمدرسة

ان تعقد دورة لغوية للطلبة الذين لم يتمكنوا من دراسة اللغة العربية في المرحلة السابقة. (٦) الحصص المتاحة لتعلم اللغة العربية وللنشاط الصفي قليلة بالمقارنة مع المواد الأخرى. (٧) المدرسة لاتعقد الامتحان التصنيفي، فيصعب على المدرس تدريس الطلبة لتفاوت قدراتهم اللغوية.

وتظهر أيضا المشكلات من ناحية كفاءة المدرسين اللغوية ومدى جودتهم في تطبيق المنهج المقرر، منها: (١) عدم استيعاب المدرس على المواد الدراسية نتيجة التغييرات الكثيرة في المنهج الدراسي، بالإضافة إلى التغييرات المستمرة التي تطرأ على الكتب المقررة للتدريس. (٢) اهتمام المدرس بالمادة ضعيف لأسباب كثيرة، منها: تراكم وظائفه وعدم رغبته في تدريس اللغة العربية وكثرة المواد التي يدرسها في المدرسة وتنوعها واكتفاءه بالمعلومات السابقة في تدريسه فيؤدى إلى ظهور الملل في نفسه. (٣) المدرس غير مدرب على تدريس اللغة الأجنبية، فيعلمها بطريقة عشوائية ليس لها أدنى صلة بتعليم اللغة فتؤدي إلى عدم رغبة الطلبة في متابعة الدروس. (٤) المدرس لايحضِّر درسه قبل تعليمه، فيدخل الفصل من غير أي إعداد. (٥) المدرس لايستخدم التشويقات في تدريسه فيشعر الطلبة بالملل وعدم الرغبة في تعلم اللغة العربية.

فالمشكلات المتعلقة بقدرة الطلبة اللغوية ورغبتهم في تعلمها هي: (١) تفاوت المستوى اللغوي العربي بين الطلاب الذين تم قبولهم في السنة الدراسية الجديدة، وذلك لأن المدرسة لا تعقد لهم امتحان القبول على أساس لغوي. (٢) قدرة الطلبة المرشحين تنحصر في كفاءة واحدة من الكفاءات اللغوية الأربعة. وكان أكثرهم يجيدون القراءة أو الكتابة أو كليهما، وهم قليلون. (٣) الطلبة انتابهم اليأس من تعلم اللغة العربية لمعرفتهم أن القواعد العربية من أصعب القواعد اللغوية وأغناها في العالم. وقد يسمع ذلك الخبر من المدرس نفسه. (٤) عدم رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية لأسباب كثيرة، منها اعتبارهم أن اللغة الإنجليزية- مثلا- أهم من اللغة العربية، أو أنهم لا يحبون مادة اللغة العربية لسبب ما، أو لأن المدرس لا يجعل

تعلم اللغة العربية مشوقا، أو لأن الطلبة عرفوا المواد التي يدرسونها مسبقا فيملون من سماع شروح المدرس.

ويؤيد ذلك، السؤال الذي طرحه الملاحظون ومعلمو اللغة العربية في المستوى الجامعي "لماذا تعليم اللغة العربية- حتى طوال اليوم- لم يكن يصل إلى هدف مرجو؟"، فقد كانت إجابته في ميادين التطبيق لتعليم اللغة العربية، هناك ثلاثة أسباب: وهي (١) أن نتيجة قدرة الطلاب وكفاءتهم المتخرجة من المستوى المتوسطة والعالية لم تزل ناقصة ولم تبلغ إلى المعيار المقرر، (٢) فمن الامتحان التقابلي للجامعة تظهر أن نتيجتهم - بوصف العام – لم تكن كافية، رغم أن بعض من نتيجتهم تصل إلى درجة الامتياز، وعلى الأكثر هم الذين متخرجون من المعاهد أو المدرسة الإسلامية الخاصة، (٣) وللأسف، يرى كثير من الطلاب-غيره من طلاب شعبة اللغة العربية- أن اللغة العربية شيئ مكروه، لعملية تدريسها المملة والمصعبة بوجود التكاليف حيث يحفظ النصوص اللغوية ومفرداتها وقواعدها وما أشبه تلك. (Radyah Zainudin dkk. 2001: xxi-xxii)

مما سبق ذكره الباحث كما لو أن المشكلات فقد كانت في أي نواح التدريس، وليس المحاولة الممكنة لعلاج تلك المشكلات إلا محاولة كلية وخاصة في عملية التدريس حيث يبحث عن طريقة واستيراتجية فعالة مشوقة جذابة حتى ترتقي قدرة الطلاب وتتمكن نحو المهارات اللغوية الأربعة (مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة) (محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة. ٢٠٠٣: ٢٧)، وهذه ليس سهلة بل يحتاج إلى جهد كبير ومستمر ومنظم.

كان الباحث في هذا الصدد يميل إلى ما قاله بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م) على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي، من خلال تنظيم المتعلم للمعلومات المتناثرة في البيئة أو غيرها، والإستفادة من ذلك كله في فهم ما يلاحظه وتحليله وتفسيره. أي أن بياجيه يعترف بضرورة التوازن: فيهتم بالعوامل الداخلية للمتعلم ولا يهمل -في الوقت نفسه- دور العوامل الخارجية.

وعلاقتها باكتساب اللغة، يرى بياجيه أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأن اللغة بحد ذاتها لاتولد العمليات الفكرية، بل إن اللغة- في نظره- لا يمكن استعمالها استعمالا كاملا ما لم تكون العمليات الفكرية، لأن العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية. وبقول آخر، فإن بياجيه يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي. (عبد العزيز بن ابراهم العصيلي. ١٩٩٩م: ٦٦)

رأى دولي Dulay وبرت Burt أيضا أن عملية ابتكارية في اكتساب اللغة هي تنظيم المادة اللغوية أو المدخل اللغوي عند الدارسين بطرائق التي لا تعتمد على الطبيعيات الخارجية فحسب، أو بعبارة أخرى أن العملية الابتكارية للبناء اللغوي واكتسابه هي عملية إعادة البناء (Rekonstruksi) نحو عناصر اللغوية تدريجيا التي تعتمد على أصوات يسمعها الدارسون. وفي هذا الحال كان الدارسون يجعلو رموزا للافتراضات المتعلقة بنظام اللغة التي اكتسبوها. (Roekhan (Nurhadi. 1990: 27-28

فعلا، من الملاحظة المذكورة لكان أداء تعليم اللغة الثانية أن يهتم عملية طبيعية في اكتساب اللغة التي هي مماثلة من قدرات الإنسان. وبناء على ما سبق ذكره كله، ولتصليح مظاهره ولعلاج مشكلاته فمدخل جديد أمر ضروري، ومن ثم يرى الباحث أن المدخل البنائي كإحدى المداخل الأنسب في تعليم اللغة العربية حيث تتجه عملية التنظيم والبناء إلى كفاءة الطلبة اللغوية.

وهذه الدراسة ستعرض حول طريقة دراسية واستراتيجيتها معا بالمدخل البنائي في مهارة الكلام.

ب.مفهوم المدخل البنائي في مجال التعليم

تعد النظرية البنائية (Constructivist Theories Of Learning) نظرية جديدة في مجال التعليم، التي أنشأها بياجيه في أواسط القرن العشرين. (Wina Sanjaya. 2007: 123) وراءت هذه النظرية أن الطلبة يلزم عليهم أن يحوّلواعلى إيجاد الأخبار والمعلومات المتنوعة بأنفسهم، ثم يقوم بمراجعة الأخبار والمعلومات الجديدة

بالقواعد القديمة ويغيرواها بالقواعد الجديدة إذا كانت غير مناسبة. ودور الطلبة اذن، الوصول إلى الفهم الدقيق حول معارفهم ومعلوماتهم وتطبيقها في نشاطهم الدراسية. ويمكن هذا بطريقة حلّ المشكلات التي يواجهواها حتى يستفيدوا مما فعلوا. (Trianto. 2007: 13)

كما ترى النظرية البنائية أن المعلومات يبنيها الإنسان تتدرج قليلا فقليلا ثم يطوّرها و يوسّعها خلال سياق محدود. فالمعلومات ليست مجموعة من الوقائع أوالمفاهيم أوالقواعد الجاهزة والثابتة كي يأخذها الإنسان ويحفظها على ظهر قلبه، بل لابد للإنسان من أن يبني المعلومات ويفسرها عن طريق خبراته الحقيقة. ولذلك، كان المعلومات التي يبنيها الإنسان تتصف بصفة مؤقة وغير كاملة وتامة. وكلما اُمتحِنت هذه المعرفة بخبرات جديدة ترسخت هذه المعرفة في ذهن الإنسان. (Roekhan Nurhadi. 1990: 33)

ذهب بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م) للإنسان نظام معرفيّ في عقله كمثل العلب العقلانية وفيها الأخبار والمعلومات المتنوعة. ولكل فرد يتعدد تفسيره وتحليله لنفس الخبرة، ويحفظها في تلك العلب العقلانية المتعددة. ولكل خبرات جديدة ترتبط بتلك العلب العقلانية في عقل الإنسان.

اعتمادا على ذلك، قسم بياجيه إلى أن النظام المعرفيّ ينمو في حالتين: الأولى بوسيلة الإندماج (asimilasi)، وهو يُبنى النظام المعرفي الجديد على أساس النظام القديم. والثاني،بوسائل الراحة (akomodasi) وهي تعديل النظام المعرفي القديم إلى حد ممكن حتى يسمح لها وجود المعلومات والمعارف الجديدة. (Trianto. 2007: 13)

وبالنسبة إلى تنمية إدراك الإنسان (Teori perkembangan kognitif) يرى بياجيه في نظريته البنائية، أن تنمية الإدراك ليست هي إلا عملية ابتكارية حيث يبنى الطلبة نظام المعنى والفهم نحو معلوماتهم ومعارفهم الحقيقية من خبراتهم

ومعاشراتهم. فلكل فرد في مرحلة نموه منذ ولادته حتى مرحلة النضج، تنقسم إلى أربع مراحل(Trianto. 2007: 14)، وهي:

مرحلة النمو	السنّ/ العمر	القدرات
القوة الحسيّة	منذ الولادة – السنة الثانية من العمر	تشكيل مفاهم "الأشياء الثابتة" وتنمية التدريجية من السلوك التأمليّة إلى السلوك الهادفة
قبل التأثير	٢-٧، سنة	تنمية القدرة لاستخدام الرموز ليعبر ما حوله
التأثير الحقيقيّ	٧ – ١١، سنة	تحسين القدرة في التفكير المنطيقيّ، وظهرت القدرة الجديدة وفيها القدرة لاستخدام عمل التأثير الآخر، وتميل عملية التفكير إلى ألا تتمركز وليس تتمركز. ولاتحدد الأنانية في حل المشكلة.
التأثير الشكليّ	١١ - مرحلة النضج	ويمكن التفكير تجريديّ (abstrak) ورمزيّ، والاستطاعة لحل المشكلة بوسيلة التجربة المنظمة

نظرا إلى الجدول السابق، ففي امداد ١١ – ١٥ من العمر مثلا، يكون الطلبة في مرحلة تنمية التأثير الشكليّ وهي مرحلة الشباب. ومن أهم ما في هذه المرحلة أن يهتم المدرس بتنمية الجوانب من قدرة الطلبة، حيث يقوم الطلبة مقام الانتقال من استحدام التأثير الحقيقيّ إلى تطبيق التأثير الشكليّ في عملية التفكير. وحينئذ أخذ الطلبة يعرفون أن فكرتهم محدودة ومع ذلك هم يتعارفون

المفاهم الخارجية من نفسهم. لذلك عند بياجيه أن تنمية إدراك الشخص - على الأكثر- تتعلق بأي مدى يستفيد الطلبة إلى خبراتهم ويعاشرون بأحوال بيئاتهم.

وتضمين هذه النظرية في مجال التعليم هو(Trianto. 2007: 16-17):

(١). التركيز إلى التفكير وعملية التنمية نحو سلوك الطلبة، وليس التركيز إلى منتجات التعليم فقط. – وبجانب الاهتمام إلى الإجابة الصحيحة من الطلبة- ينبغي للمدرسين أن يفهموا جيدا عملية التعليم التي أخدها الطلبة حتى يصلوا إلى تلك الإجابة.

(٢). الاهتمام الدقيق بما فعل الطلبة من الأفعال المبادرة واشتراكهم في الأنشطة التعليمية. وللمدرسين ألاّ يقدموا المعرفة والعلوم بشكلها الجاهزة، بل أن يدافعوا إلى الطلبة ليجدوا تلك المعرفة بأنفسهم بطريقة المعاشرة والمعاملة بأحوال بيئاتهم.

(٣). وعلى المدرسين أن يستعفوا عديدة قدرة الفرد في تنميتها. لأن الطلبة- في هذه النظرية- رغم أنهم في مختلف التنمية ولكنهم يقضون إلى تنظيم التنمية الواحدة.

ج. مفهوم التدريس على أساس المشكلة (Problem Based Instruction)

قد عُرِف التدريس على أساس المشكلة منذ عصر جون دوى (John Dewey)، وعنده أن التدريس على أساس المشكلة هو التفاعل بين المؤثرات والاستجابات. وبعبارة أخرى العلاقة بين طريق التدريس وبيئته معا، حيث أعطت البيئة المدخلة التأثيرية إلى الطلبة بوجود المشكلة واستعانتها بينما نظام أعصاب المخ تحول وتفسرها حتى يمكن للطلبة أن يبحثوا عن حلها. استعارا مما قال برونر (Bruner) أن محاولة الطلبة بنفوسهم إلى أن يبحثوا عن حلّ مشكلاتهم سينتج المعلومات والمعارف النافعة ذو معنى. (Trianto. 2007: 67-68)

يعد التدريس على أساس المشكلة من أستراتجيات التعليم. وهو مجموعة الأنشطة التعليمية التي ترتكز إلى عملية حلّ المشكلات التي تواجهها الطلبة. ولها

ثلاثة خصائص، وهي: *الأول*، على أنه من مجموعات الأنشطة التعليمية، وذلك في تضمينه وجود أنشطة الطلبة، حيث لاينحصر الطلبة على أن يسمعوا ويكتبوا ويحفظوا الدرس فحسب، بل أن يجتهد الطلبة في عملية التفكير والاتصال ويبحثوا عن البيانات وتحليلها ويقوموا بخلاصتها. *الثاني*، كان هدف تلك الأنشطة التعليمية هو لحلّ المشكلة. فالمشكلة هنا إذن رأس عملية التعليم. بدون المشكلة فصارت عملية التعليم عابثة. *والثالث*، ولحل المشكلات يقوم الطلبة بعملية التفكير العلمية. وهي عملية استنتاجية واستقرائية. (Wina Sanjaya. 2007: 214)

ولتضمين هذا التدريس لابد للمدرسين أن يختاروا المواد التي فيها مشكلة، إما كانت من نصوص الكتاب أم من المصادر الأخرى مثل المظاهر والقضايا الحلية. وهذه الإستراتيجية يمكن تطبيقها بالمواقف الأتية: (Wina Sanjaya. 2007: 215)

١. إذا كان المدرس يريد أن يكون طلبته لاينحصروا على مذاكرة الدرس فقط، بل أن يفهموا ويتمكنوا على الدرس بتمام التمكّن.
٢. إذا كان المدرس يقصد أن ينمي نظام تفكير الطلبة حيث يقوموا الطلبة بتحليل الأحوال الجديدة، ويعرفوا الإختلاف بين الوقائع والرأي، وينموا قدراتهم في التقرير موضوعيا.
٣. إذا كان المدرس يريد أن يجعل تحدّا عقليا لتنمية قدرة الطلبة في حلّ المشكلات.
٤. إذا كان المدرس يريد أن يدافع طلبته إلى ان يكون ذا مسؤولية أكبر في تعليمهم.
٥. إذا كان المدرس يريد أن يكون طلبته يستطيعون أن يفهموا العلاقة بين ما يتعلموه من وقائع حياتهم.

أما خصائص المواد التي يقدمها المدرسون كما تلي: (Wina Sanjaya. 2007: 216)

١. أن تكون المادة المختارة مادة تتضمن على إشاعة متعارضة (conflict issue) الصادرة من وسائل الأخبار أو مسجل فيديو وغيرها.
٢. أن تكون المادة المختارة مادة عادية ومألوفة عند سمع الطلبة حتى يستطيع الطلبة أن يشتركوا بعضهم بعضا.
٣. أن تكون المادة المختارة مادة عامية المتعلقة بأمور المجتمع، وهذا لأجل الاستفادة منها.
٤. أن تكون المادة المختارة مادة مطابقة بأهداف المنهج التعليمي وكفاءة الطلبة.
٥. أن تكون المادة المختارة مناسبة بتشويق الطلبة ونفوذهم حتى يحتاجوا ويجذبوا إليها.

د. مراحل التدريس على أساس المشكلة

بيّن جون دوي- كمتأهل في مجال التربية- أن التدريس على أساس المشكلة يقوم على ست خطوات ويسمى هذه الخطوات بطريقة حل المشاكل (Problem Solving) وهي: (١) تحديد المشكلة، على الطلبة أن يجيدوا المشكلة التي يواجهوها. (٢) تحليل المشكلة، على الطلبة أن يلاحظوا المشكلة من أي جوانب النظر كانت (٣) تحديد الفروض، على الطلبة أن يبحثوا عن الحلول الممكنة لحل المشكلة حسب استطاعتهم (٤) تجميع البيانات، على الطلبة أن يبحثوا عن المعلومات والمعارف ويوصفواها لحل تلك المشكلة (٥) إختبار الفروض، على الطلبة أن يلخصوا فروضهم هل يمكن قبولها أم تخلي عنها (٦) تقديم التزكية أو التوصية لحل تلك المشكلة، على الطلبة أن يوصفوا التزكية أو التوصية التي يقوم بها مما يناسب بنتيجة البحث (Wina Sanjaya. 2007: 217).

بخلاف ما أصدر جون دوي قدّم دفيد جونسون David Jhonson خمس خطوات- بالنسبة إلى أنشطة الفرقة – لهذا التدريس، وهي: (١) تعريف المشكلة، أن يحددوا الطلبة نحو مسألة خاصة ومن الحوادث الخاصة يضمن فيها المشكلة من نزاع أواختلاف حتى تكون واضحة عليهم. ففي هذه يمكن للمدرسين أن

يقدموا المناظر من إشاعات يومية حارة يجذب إليها الطلبة لحلها. (٢) ملاحظة المشكلة، أن يلاحظوا الطلبة ما أسباب تلك المشكلة، وأن يحللوا الطلبة العناصر والعوامل التي تدفع إلى حل تلك المشكلة والتي تحرم على إقامته. (٣) تحديد امكانيات الاستراتيجية التي يقوم بها الطلبة، أن يقوموا الطلبة بالتقرير والتثبيت مما فعل من المواقف المأخوذة لحل تلك المشكلة بطريقة المناقشة والمشاورة في فرقتهم. (٤) استخدام الإستراتيجية المختارة وتطبيقها لحل تلك المشكلة. (٥) التقويم، أن يقوم الطلبة بالتقويم، عملية العمل كانت أم نتيجته. فتقويم العمل هو تقويم الأنشطات التعليمية كلها، أما تقويم نتيجة العمل هو التقويم في العواقب والآثار بعد تطبيق تلك الإستيراتيجية(Wina Sanjaya. 2007: 218).

وها هي من الخطوات التي قدمها المتأهلون. والهدف من هذا التدريس لتزويد قدرة الطلبة وتنميتها إلى مواقفهم العلمية. لذلك يمكن إجراء هذا التعليم - بصفة عامة – يعتمد على الخطوات التالية (Wina Sanjaya. 2007: 218-220):

١. الإحساس على وجود المشكلة

تطبيقا لهذا التدريس لابد أن يبدأ بالإحساس على وجود المشكلة. والمشكلة يحتاج إلى حلها. وفي هذه المرحلة أن يشرف المدرسون طلبتهم إلى أن يحسّ الطلبة الثغرات والتناقض والنزاعات في بيئتهم أو مجتمهم. ومن كفاءتهم المرجوة هنا يستطيع الطلبة أن يعرفوا تلك الثغرات والتناقض من المظاهر الموجودة. وربما كان الطلبة في عملهم يلتحقوا الثغرات والتناقض أكثر من واحد وينبغي للمدرسين أن يحبذوا واحدة لائقة منها.

٢. تحديد المشكلات

من مادة الدراسة المدروسة يبحثوا الطلبة عن تلك الثغرات والتناقض، ثم يركزواها إلى مسألة ما التي تكون موضوعا أساسيافي بحثهم. ومن كفاءة الطلبة المرجوة هي أن يتمكنوا في تثبيت أية المشكلة الرئيسية وتقريرها، باستفادة معلوماتهم يقوم الطلبة بعملية البحث والتخصيص والتحليل نحو

المشكلة التي تواجههوا حتى يستطيعوا أن يحددوا المشكلة الرئيسية الواضحة.

٣. تحديد الفروض

بما أنه عملية فكرية -استقرائيا كان أم استنباطيا-، فتحديد الفروض أمر مهمّ. ومن كفاءة الطلبة المرجوة في هذه المرحلة هي يستطيع الطلبة أن يحاسبوا عواقب المشكلة التي يطلب منها حلولها. ويرجى للطلبة أن يقوموا بالطرائق الممكنة لحل تلك المشكلة.

٤. تجميع البيانات

بما أنه من عملية علمية فالبيانات المطلوبة أمر مهمّ. وليس عملية التفكير عملية خيالية إنما هي عملية تعتمد على الخبرات. وللوصول إلى هذا التفكير العلمي أن يقوم الطلبة بجمع البيانات المناسبة. وبهذه العملية يتمكن الطلبة لتجميع البيانات واختيارها وجمعها وتقديمها بأحسن التقديم.

٥. اختبار الفروض

انطلاقا من البيانات الموجودة وصل الطلبة إلى تقرير أي فروض تمكن قبولها وتخليها.

٦. تثبيت الحلول

وهذه مرحلة آخرة في عملية التدريس على أساس المشكلة. فكفاءة الطلبة المرجواة أن يتمكن الطلبة أن يختاروا أية خلول مناسبة وما يتعلق بها من عواقب العمل.

٥. منهج البحث

بناء على أن المدخل البنائي مدخلا جديدا في مجال التعليم، ويعد استيراتيجته على أساس المشكلة أكثرها تطبق لأجل ترقية معلومات الطلبة ومعارفهم، فيقوم الباحث هذا الصدد بتجريبتها في تعليم مهارة الكلام. والبحث التجربي هو نوع من البحث الذي يستخدم التجربة في اختيار فرض معين يقرر

علاقة بين عاملين أو متغيرين (جابر عبد الحميد وأحمد خير كاظم. ١٩٧٨: ٢٠٠). ولتنظيم تنفيذه يقوم الباحث بالتصميمات التالية.

١. أسلوب البحث

وهناك عدة أقسام للبحث التجربي، فقد قسم ناظر على التجربة المطلقة وهي طريقة لتخمين نحو الملاحظة الكاملة بنتيجتها ذوي الموثوق العالي(reliability) ، وهذا يتطلب إلى التكرار. والتجربة المقارنة وهي بمقارنة وجهتين بعد وجود التغيير وآثاره نحو مجتمع البحث. ومن ناحية طريقة التجربة فهناك التجربة حقيقية(true experimental) وهي تجربة لملاحظة السبب وعاقبته بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتجربة نسبية (quasi experimental) وهي تجربة بطريقة ضبط العوامل في مجموعة واحدة (Moh. Nazir. 2003: 72-73). وهذه هي التجربة الأخيرة التي استخدمها الباحث في بحثه.

ولهذالبحث التجربي تصميمات تتفاوت في مزاياها ونواحي قصورها. وهي: (١) طرق المجموعة الواحدة (One Group Method). يجري هذا النوع على مجموعة واحدة من الأفراد التي سيستحدمها الباحث فيما بعد. (٢) طرق المجموعة المتكافئة (Equivalent Group) وهي التصميم التجريبي التي تتضمن أكثر من مجموعة. (٣) طرق تدوير المجموعات أو الطرق التبادلية (Rotational Method)، (جابر عبد الحميد وأحمد خير كاظم. ١٩٧٨: ٢٠٨)

ومن الخطوات الإجرائية لتصميم المجموعة الواحدة هي كما يلي (جابر عبد الحميد وأحمد خير كاظم. ١٩٧٨: ٢٠٩):

١. يجري اختبار قبلي على المجموعة وذلك قبل ادخال المتغير المستقل في التجربة.
٢. يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه. ويهدف هذا الاستخدام إلى أحداث تغيرات معينة في المتغير التابع يمكن ملاحظتها وقياسها.
٣. يجري اختبار بعدي لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

٤. يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي ثم تختبر دلالة هذا الفرق احصائها.

وهذه هي ما يسمى بأسلوب الاختبار القبلي والبعدي في مجموعة واحدة (One-Group Pretest-Posttest). وهناك أيضا أسلوب الاختبار القبلي فقط في مجموعة واحدة (One-Group Posttest)، يعني بادخال المتغير التجريبي مباشرة، بدون الاختبار القبلي (Moch. Ainin. 2007: 81). وسيأخذ الباحث في هذا البحث الأسلوب الأول وهو أسلوب الاختبار القبلي وبعدي في مجموعة واحدة (One-Group Pretest-Posttest)

جدول تصميم التجربة بأسلوب الاختبار القبلي وبعدي في مجموعة واحدة

موضع التجربة	الإختبار القبلي	عملية التجربة	الاختبارالبعدي
R	O	X	O

٢. تحليل البيانات

ولتحليل البيانات يستخدم الباحث بأسلوب الإحصاء الاستدلالي، حيث يقوم الباحث بالرموز *"t-test"* الأتية(Suharsimi Arikunto. 1998: 300) :

$$t = \frac{Md}{\sqrt{\frac{\sum x^2 d}{N(N-1)}}}$$

المعاني:

Md = المتوسط من نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي

xd = انحراف كل المجتمع (d-Md)

$\sum x^2d$ = مجموعة تضعيف الانحراف

N = حجم العينة

أما النواحي التي سيعالجها المدخل البنائي في مهارة الكلام ستضح بمقارنة نتيجة عناصر مهارة الكلام بين الاختبار القبلي والبعدي بوسيلة المعدل المئوي:

$$P = \frac{d}{\sum x1} \times 100$$

المعاني:

P = المعدل المئوي

$\sum x1$ = مجموعة النتائج من عناصر مهارة الكلام في الاختبار القبلي

d = الانحراف من نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي

٣. الخطوات لعملية البحث التجريبي

وهذه العمليات يقوم الباحث بتنفيذها في الخطوات الأتية:

١. قام الباحث الملاحظة في عملية تعلم مهارة الكلام وتعليمها
٢. وبعد أن حصل الباحث على البيانات الكافية ونال النتيجة من عملية تعليم مهارة الكلام بدأ الباحث بتقرير المدخل الجديد في تعليمها وهي المدخل البنائي
٣. صمم الباحث الخطوات الجلية لعملية تعليم مهارة الكلام -بذلك المدخل- مع المدرس
٤. تطبيق تدريس مهارة الكلام بالمدخل البنائي
٥. وفي أثناء التدريس قام الباحث بالملاحظة العميقة خلال مواقف الطلبة وعملهم
٦. بعد تدريس مهارة الكلام بالمدخل البنائي، قام الباحث بالاختبار البعدي
٧. ثم التحليل للوصول إلى نتيجة البحث

وبالنسبة إلى ما فعل الطلبة في أثناء دراستهم كما يلي:

١. قام الطلبة مع المدرس بدراسة المادة "الشباب ومشكلته" من الوحدة الثانية عشرة في كتاب "العربية بين يديك" مجلد الثاني. وهذا لأجل المثير إلى نفوسهم وفكرتهم، على أن هذا الموضوع مهمّ لهم

٢. ثم بدأ الطلبة يأخذون بتعرّف المشكلة التي تكون في بيئتهم وتحديدها، ويلاحظونها من أي جوانب النظر كانت بطريق المشاورة والمناقشة مع فرقتهم، ثم يقدمون الفروض حيث يعرضون الحلول من مشكلاتهم

٣. تجميع البيانات، يبحثوا الطلبة عن المعلومات والمعارف من أصدقائهم بطريقة المقابلة.

٤. تجميع البيانات، يبحثوا الطلبة عن المعلومات والمعارف بطريقة المقابلة من المخبر(informan) وهو المشرفون والمشرفات والمربيون والمربيات و الأساتذة أو من له مسؤولية لهذا الأمر.

٥. يقوم الطلبة بالمشاورة والمناقشة مع فرقتهم حول نتيجة ما من المقابلة، وليستكملوا نقصانها فيما بعد

٦. يقوم الطلبة بالمناقشة أمام الفصل حسب فرقتهم واحدا فواحدا

٧. اختبار الفروض، على الطلبة أن يلخصوا من فروضهم، هل يمكن قبولها أم تخلي عنها

٨. تقديم التزكية أو التوصية لحل تلك المشكلة، على الطلبة أن يعرضوا التزكية أو التوصية مما يقومون به الذي يناسب بنتيجة البحث

٩. الاختبار البعدي

٤. عرض البيانات وتحليلها

وبعد أن وزع الباحث الاستبانة فعرف الباحث أن ٢٢طالبا أو ٦٦,٦٦٪ هم يقولون أن الاستعاب لمهارة الكلام وفرصتها ناقصة، و٧ طلاب أو٢١,٢١٪ يكتفوابها ،و٤ طلاب أو ١٢,١٢ ٪ يعتقونها. أما ما يتعلق بمشكلاتهم في تعلم مهارة الكلام وهي ٤٥٪ هم يقولون أن المفردات تصعب عليهم، و٣٥٪ أن نقصان الممارسة والتطبيق هي التي من مشكلاتهم الرئيسية، و١٠٪ أن أسلوب الكلمات يصعب عليهم، و١٠٪ الباقية يواجهون بأمور القواعد. وبالنسبة إلي المواد الدراسية لمهارة الكلام فوضح أن ٧٠٪ هم يتفقون إلي أن المواد المدروسة لابد لها ان تكون

مطابقة بمواقف الطلبة وأحوالهم مثل الأعمال اليومية الجامعية. أما ٣٠٪ الباقية يعتنقون بما ورد من المواد المدروسة في الكتاب العربية بين يديك.

واذا نُظر من ناحية خلفياتهم الدراسية بأن معظمهم متخرجون من المدرسة العالية الإسلامية حكوميا كانت أم أهليا، ويبلغ عددهم ٢٩ شخصا أو ٨٧،٨٧٪ ، و٤ الباقية منهم أو ١٢،١٢٪ من المدرسة العالية الحكومية، ولكنهم قد تعلموا اللغة العربية من قبل رغم في مدة قصيرة. فمن الوضوح أن كلهم يريدون أن يكونوا ماهرين في اللغة العربية حيث يتكلموا اللغة العربية بجيد وطلاقة، رغم أنهم كلهم ليسوا من شعبة اللغة العربية بل بعض منهم يتعلمون في كلية العلوم والتيكنولوجيا.

٥. اجراء البحث التجريبي

انطلاقا من هذا العمل ومن الاستبانات التي وزعها الباحث حول موقف الطلبة نحو مهارة الكلام فتبدو أن تعليم مهارة الكلام لم تصل إلى الكفاة المرجوة التي تناسب بالهدف قرره البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية ومن أسبابها: ١) قلة ممارسة أو نقصان الفرصة لمهارة الكلام،و٢) المادة الدراسية بوصفها العامة لم تكن مناسبة بأحوال الطلبة وموقفهم. بدأ الباحث يأخذ عملية البحث ويقدم المدخل التعليمي البنائي على أساس المشكلة بتنفيذ الخطوات حسب مراحل التدريس الثلثة:

١ - مرحلة التدريس الأولى

- قام الطلبة مع المدرس بدراسة المادة "الشباب ومشكلته" من الوحدة الثانية عشرة من الكتاب "العربية بين يديك" المجلد الثاني. وهذا لأجل المثير إلي نفوس الطلبة وفكرتهم، بأن هذا الموضوع مهمّ لهم ولتزويد فهم الموضوع والمفردات والتعبيرات.

- ثم بدأ الطلبة أن يأخذوا تعرّف المشكلة المتعلقة بهذا الموضوع التي تكون في بيئتهم وتحديدها، ويلاحظونها من أي جوانب النظر كانت ويقوموا هذا العمل بالمشاورة والمناقشة مع فرقتهم، ثم أن يقدموا الفروض، حيث يبحثوا عن الحلول لحل مشكلتهم.

٢ - مرحلة التدريس الثانية

- تجميع البيانات، يبحث الطلبة عن المعلومات والمعارف بطريقة المقابلة من المخبر(informan) وهو الطلبة في فصل ب-٤، حيث يستعرفوا آراءهم عن القضية التي قد قرروها.
- يستجمع الطلبة المعلومات والمعارف بطريقة المقابلة من المخبر(informan) وهو المشرفون والمشرفات المربيون والمربيات و الأساتذة أو من له مسؤولية لهذا الأمر.
- يقوم الطلبة بالمشاورة والمناقشة مع فرقتهم حول نتيجة ما من المقابلة، ليستكملوا نقصانها فيما بعد. ونتيجة كل العمل السابق جمّعها الطلبة في مقالة قصيرة.

٣ - مرحلة التدريس الثالثة

- يقدم الطلبة المقالة بالمناقشة أمام الفصل حسب فرقتم، حيث يعرض الطلبة نتيجة ما من عملياتهم الدراسية بالمدخل البنائي
- إختبار الفروض، على الطلبة أن يلخصوا من فروضهم هل يمكن قبولها أم تخلي عنها
- تقديم التزكية أو التوصية لحل تلك المشكلة، على الطلبة أن يوصفوا التزكية أو التوصية التي يقوم بها مما يناسب بنتيجة بحثهم.
- الاختبار النهائي

٦. البيانـات وتحليلها

وبعد أن قـام الباحـث بعمليـة التعليم بالمـدخل البنـائي علـى اسـاس المشـكلة فيحصل الباحث على نتيجتها. وكانت هـذه النتيجـة بيانـات رئيسـية لتحليل فعالـة التعلـيم بالمـدخل البنـائي. وهـي نتيجـة مهـارة الكـلام للاختبـار القبلـي والاختبـار البعدي.

٧. نتيجة البحث

إن النتيجة التي وصل إليها الباحث في هـذه الدراسـة –اعتمـادا علـى النتـائج التي حصل عليها الطـلاب في الاختبـار القبلـي والاختبـار البعـدي- فقـرر الباحـث أن مدخل التعليم البنـائي علـى أسـاس المشـكلة فعـال لترقيـة مهـارة الكـلام ومسـتفيد بدرجـة المغـزى الكـبير. أمـا بنسـبة عناصـرها فتكـون مختلفـة، فتبلـغ نتيجـة فهـم الموضوع إلى ١٧,٨٣٪ ، والتعبير ١٣,٥٧٪، والمفردات ١٣,٠٠٪. وبعبـارة أخـرى أن هـذا مـدخل التعلـيم مطـابق بعمليـة التـدريس الـتي تهـذف إلى ترقيـة العناصـر الثلاثـة المـذكورة. وبصـورة عامـة فقـد كـان هـذا التعلـيم بالمـدخل البنـائي علـى أسـاس المشكلة لمهارة الكـلام تصل إلى درجة فعالية بالمعدل المئوية ٨٩,٩٠٪. وكـل هـذه الأدلة تعدّ من مزايا هذا المدخل البنائي.

قائمة المصادر والمراجع

جابر عبـد الحميـد وأحمـد خيـر كـاظم، *مناهج البحـث في التربية وعلـم النفسـي*، الطبعة الثانية مصر، دار النهضة العربية ١٩٧٨

رشدي أحمد طعيمة : *تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه*، منشـورات المنظمة الإسـلامسة للتربية والعلوم و الثقافة – إيسيكو -، الرباط، ١٩٨٩

عبد الحافظ زيد، *مشـكلات تعليم اللغة العربية في المدرسـة الثانوية بإندونيسـيا*، في المؤتمر الدولي : اللغة العربية والأدب الإسلامي منهجا وتطويرا، باندونـدج ٢٣-٢٥ أغستوس ٢٠٠٨

عبد العزيز بن إبراهم العصيلي، *النظاريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية*، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٩م

محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو- ٢٠٠٣

Ainin Moch., *Metodologi Penelitian Bahasa Arab*, Malang, Hilal Pustaka 2007

Arikunto Suharsimi, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan*, Jakarta, Rineka Cipta, 1998

Nazir Moh., *Metode Penelitian*, Jakarta, Galia Indonesia, cet. ke-5, 2003

Roekhan Nurhadi, *Dimensi-Dimensi Dalam Belajar Bahasa Kedua*, Bandung, Sinar Baru, 1990

Sanjaya Wina, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan***,** Prenada Media Group, Jakarta, cet. ke-3, 2007

Trianto, *Model-Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktif*, Prestasi Pustaka, Jakarta, 2007

Tim penulis (Radyah Zainudin, Bisri Imam, Hasan Saifullah, Sumanta) *Metodologi & Strategi Alternatif Pembelajaran Bahasa Arab*, Yogyakarta, Pustaka Rihlah Group, 2001