

أثر استعمال العرض الشفهي في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوه

د. مهى فهد أبو حمرة

كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى

سلطنة عُمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياس اتجاهاتهم نحوه؛ لذا استُعمل المنهج التجريبي على عينة مؤلفة من (17) متعلماً ومتعلمة للغة العربية من الناطقين بغيرها، من المستوى المبتدئ في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في بيروت، وصُممت المواد والأدوات الآتية: قائمة مهارات الكفاءات العملية ودروس العرض الشفهي، وبطاقة ملاحظة، لقياس تلك المهارات، واستبانة اتجاهات نحو العروض الشفهية. وأجري التأكد من صدقها وثباتها. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- حجم أثر مرتفع لاستعمال العروض الشفوية في تنمية الكفاءات العملية لدى عينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، تُعزى لمتغير استعمال العروض الشفهية، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي.

- إن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو العروض الشفهية كانت إيجابية في المجموع الكلي، وفي كل من مراحل (العرض، التفاعل مع المشاركين، التقويم)، في حين أنها اتجاهات محايدة في كل من مراحل (التخطيط للعرض، والبدء بالعرض).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات تُعزى لمتغير استعمال العروض الشفهية، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: العرض الشفهي، الكفاءة العملية، الاتجاهات، الناطقين بغير العربية.

مقدمة

تحاول معظم الدراسات الحديثة الإجابة عن أسئلة بحثية تتمحور حول الطرائق أو الاستراتيجيات الأفضل، لامتلاك متعلم اللغة الثانية القدرة على تنظيم أفكاره وترتيبها أثناء استعمال اللغة تواصلياً، وعن كيفية توظيفها، وإتاحة الفرص له للانخراط في مجتمعها اللغوي مع أبنائها، خاصة في بلادها الناطقة بها. وقد أوصى الهاشمي، بـ "تجريب استراتيجيات وأنماط محددة في تعليم اللغة العربية، وفقاً لمدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة" (الهاشمي، 2011: 15).

وفي السياق ذاته أكد غولدنبرغ على أننا ومن أجل دفع المتعلمين لتحقيق التواصل من خلال اللغة الانكليزية، فإن "جل ما يمكننا القيام به، هو تقديم مبادئ توجيهية على أساس انتهاج ممارسات فعالة، تؤدي إلى ممارسة الانكليزية من المتعلمين بدقة، فهم يحتاجون إلى معلمين يخططون لهم، لمساعدتهم على المشاركة بفعالية في أكثر التفاعلات المعقدة، التي ينطوي عليها مجال التواصل، وتشكل تحد لهم، وعلى وجه الخصوص المناقشات، المحاضرات، العمل الجماعي، وفيها يحتاج كلاً من المتحدث والمستمع إلى معرفة المفردات والتراكيب والهيكل اللغوية اللازمة للمعاني" (Goldenberg, 2008: 14).

ويعد العرض الشفهي من أهم استراتيجيات التعلم بالمهام، فتكليف المتعلمين بالعرض الشفهي، ومن ثم فتح المجال للأسئلة المفتوحة يمنحهم الفرصة للتعبير، في سياق ممارسة خاصة بهم" (Soto-Hinman, 2011: 21)، بالإضافة إلى أن ما يتبع العرض الشفهي من تبادل للأسئلة ووجهات النظر يمكننا من فهم ما يقوله المتعلم، وليس حول ما يمكنه قوله، ويودّ التحدّث حوله. وفي الوقت نفسه يزيد من قدرته على التواصل، بحيث تشمل تلك القدرة "على حد سواء الطلاقة والدقة في تحقيق الهدف، فاستعمال جمل كاملة، مع أدوات الربط اللازمة لها، تساعد المتعلم في المراحل الأولى من تعلم اللغة على التواصل، وتجعله أكثر خبرة، في الربط بين العناصر اللغوية: المورفولوجية، والنحوية، والمعجمية، والخطابية" (Netten & Germain, 2007: 4).

ويتمثل الهدف الرئيس لتعليم اللغات وتعلّمها للناطقين بغيرها على تنمية قدرة المتعلم على التواصل بها؛ لذا يعدّ تقديم العروض الشفهية مهماً لتحقيق ذلك الهدف، بوصفه امتداداً لمهاراته، خاصة وأنّ مقدم العرض لديه المعرفة حوله سواء اختاره بنفسه أو اختاره المعلم.

ويؤكد (Chivers & Shoolbred, 2007: 5) على أنّ "تقديم العرض هو تجربة تعليمية جيدة جداً" فهي تجربة يمدّ فيها المتحدثون جمهورهم بمعلومات غير واضحة لديهم أو غير معروفة.

ووفقاً لـ (Baker, 2000: 115) يعدّ "العرض الشفهي" محادثة رسمية، يتحدّث بها المتعلّم إلى مجموعة باعتبارها طبيعية، كما أنه مكون من اللغة المنطوقة والهدف منه التواصل.

وبما أنّ الخطاب هو وسيلة اتصال لغوي؛ هدفه التواصل بين المتحدث والمستمع؛ أي "نشاط متبادل بينهما، وتتوقف صيغته على غرضه الاجتماعي، فالخطاب تجربة دينامية تسهم فيه أطراف متعددة بوساطة التفاعل من أجل تحديد الأدوار: مؤلف، خطاب، قارئ، مستمع" (ميلز، 2004: 3).

وانطلاقاً من أن الناس يتعلمون اللغات من أجل التخاطب أو التواصل، إلا أنّ توقعات المتعلمين لقدرتهم على استعمال نماذج من الخطاب في عروضهم لن تكون نفسها. ولكن في العملية التعليمية التعلمية في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، يسهم في رسم أهداف لتحقيق تلك التوقعات للمتعلمين على اختلافها بتنمية القدرة التخاطبية؛ وذلك بدفعهم لتقديم عروض يجري فيها التدّرب على بعض مناحي الاستعمالات اللغوية الممكنة في التخاطب، وإلا فإنّ غياب تلك الأهداف قد يعدّ مؤشراً على الإخفاق في تعلّم اللغة من وجهة نظر الباحثة.

كما ويشير مصطلح "التخاطب" هنا، إلى أي نشاط لغوي يؤلّف فيه شخص رسالة يمكن فهمها واستقبالها من قبل شخص آخر، ويتضمن على سبيل المثال، الكتابة والقراءة بالإضافة إلى التفاعل الشفهي. أمّا الاهتمام بالأهداف

التربوية العامة في تعلم اللغات فكثيراً ما أهمل أو غُذِّ ثانوياً، وإذا ما وافقنا على هذا الوصف العام للأهداف، فإن هناك التزاماً واسع الانتشار لإرساء تعليم اللغة على فهمنا لماهية السمات الأساسية للتخاطب اللغوي وعلى معرفتنا لكيفية اكتساب الكفاءة التخاطبية في اللغة الثانية. كما إن هذا الالتزام العام هو الذي أدى إلى وصف الكثير من تعليم اللغات الحديثة بـ "التخاطبي أو التواصل" إلا أننا نكتشف عند مناقشة ماهية الاستتبعات العملية لهذا الالتزام العام، أن الناس قد تناولوا الموضوع بطرق مختلفة، وأنه توجد فروقات كبيرة بين وجهات النظر أو مواضع التوكيد " (ولكنز، 1421هـ: 765-766).

وبهذا ترى الباحثة العرض الشفهي في تعليم اللغات وتعلّمها، هو أداء لخطاب شفهي بوعي يُبنى من المتعلّم بمساعدة المعلم، بعد محفز لإنجازه، يُظهر فيه المتعلم سيطرته المعرفية على الخطاب، بامتلاك وسائله الخطابية و اللغوية الوظيفية في آن واحد معاً، ولا يقصد حفظه عن ظهر قلب، كي يكون قادراً على الإقناع به. كما أن هذا الخطاب سوف يتسع ويثري في مرحلة التفاعل مع المشاركين، وهو انطلاق اللغة الهدف المتعلّمة من ذات المتعلم المنتج له بشكل إرادي، إلى متعلّم متلق، ليتبدلا الأدوار، وليشكّلا بتلقائية دائرة مطردة من التواصل - ذات، آخر وبالعكس - بين الزملاء المشاركين عمادها الحوار باستعمال اللغة الهدف 'المتعلّمة'.

ويشير جيرمان ونيتان لي إلى أنّ " التعلّم عن طريق الفم بطريقة التحضير يناقض الفكرة القائلة: إن الخطأ في تعلّم اللغة الثانية لامفر منه، بل هنا يجري تجنب الخطأ (Germain & Netten, 2005: 10).

أنواع العرض الشفوي: يقسم العرض الشفهي وفقاً للهدف منه إلى (Chivers & Shoolbred, 2007: 2,5).

1 - عرض شفهي بالمعلومات: يتمثل هدف هذا العرض في جعل الجمهور يتعلّم شيئاً جديداً من خلال تقديم الكثير من المعلومات لهم في فترة زمنية محدودة، وعلاوة على ذلك، في هذا النوع من العرض يستعمل المتحدثون

خطاباً فيه معلومات لشرح مفهوم، وإرشاد الجمهور، وإظهار عملية أو وصف حدث في بيئة أكاديمية؛ بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتحدثين اختيار الموضوع بأنفسهم. وعلاوة على ذلك، يجيبون على أسئلة الجمهور حول موضوعهم.

2 - العرض المقنع: هدفه التأثير على الجمهور في تفكيرهم حول موضوع ما. وعادة ما يُستعمل لجعل الجمهور يقوم ببعض ردود الفعل أو المناقشة مع مقدم العرض حول هذا الموضوع، ويشترط أن يكون محتوى الموضوع غنياً، من حيث المحتوى ويقدم بطريقة واضحة باستعمال الأداء الصوتي في أثناء النطق. وبالإضافة إلى ذلك، يجب على المتحدثين محاولة لإظهار الجمهور أن لديهم الثقة. كما يمكن للمتحدثين إظهار بعض المشاعر عندما يكون ذلك ضرورياً.

خصائص العرض الشفوي الفعال: يرى (Chivers & Shoolbred, 2007: 21-22) أنه من أجل إعداد وتسليم العرض، هناك بعض الخصائص المهمة التي تجعله فاعلاً؛ هي:

- التخطيط الدقيق والإعداد المسبق.
- إدارة جيدة للوقت.
- المحتوى ذات صلة ومثير للاهتمام.
- مهارات التواصل الجيد.
- الاستعمال المناسب للتكنولوجيات المتاحة.
- مسح تعرّفي للوثائق الداعمة.
- مشاركة مناسبة من الجمهور.

هيكل العرض الشفوي: يقرر (Storz et al., 2002: 5) ثلاثة أجزاء للعرض النموذجي هي:

1 - المقدمة: هي أهم جزء من العرض، لجذب انتباه الجمهور، في البلدان

الإنجليزية عندما يرغب المتكلم في جذب انتباه الجمهور في بعض الأحيان يبدوون بنكتة أو بيان يشكل مفاجأة للجمهور، ويثيرون اهتمامهم، وهنا على المتحدثين أن يمتلكوا الذكاء الكافي للطريقة التي تساعد على جذب انتباه الجمهور، مثل:

- تحية للجمهور: لا بد من قول شيء مثل: مرحبا، سيداتي وسادتي، صباح الخير.
- تقديم الذات: عندما يقدم المتحدث نفسه، بأن يقول على سبيل المثال: مساء الخير، أيها السيدات والسادة، اسمحوا لي أن أعرض نفسي، ليس فقط لتحديد أنفسهم، ولكن هذا قد يساعد الجمهور على معرفة علاقته مع هذا الموضوع.
- إعطاء العنوان وتقديم الموضوع: فمن الضروري للمتحدثين بعد بدء أي عرض، لإعلام الجمهور حول عنوان العرض والتفاصيل هي بالضبط التي سوف نتحدث عنها.

- إعطاء الهدف الخاص بك: والهدف الرئيسي من تقديم عرض شفهي هو إعطاء معلومات حول موضوع معين؛ لذلك يجب على المتحدثين أن يجعلوا الجمهور على معرفة بكل ما يقولونه، من أجل إنشاء وفهم الرسالة التي يريدون توضيحها (Storz et al., 2002: 7). وفي العرض الأكاديمي يكون من الأهمية بمكان أن تبدأ ببيان أهداف الخطاب وجوهر الموضوع.

- الإعلان عن مخططك: يجب أن يكون الجمهور على دراية بمخطط المتحدثين، لمعرفة ما سيأتي. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي للمتحدثين استعمال الشكل النحوي نفسه في جميع مراحل العرض.

2 - جسم المحتوى: يعطي المعلومات ذات الصلة بالموضوع بشكل رئيس، ويراعي فيها:

- الكمية: وينبغي أن يركز المتحدث على النوعية بدلاً من المعلومات التي يعطيها للجمهور.
- التسلسل: وينبغي أن تقدم المعلومات بطريقة منظمة، بطرح النقاط العامة إلى الحديث عن النقاط المحددة.

- ربط الأفكار: ينبغي للمتحدث أن يربط بين معلوماته ومعلومات الجمهور، وهذا سيساعد الجمهور على تحقيق مزيد من الفهم. كما يمكن للمتحدثين استعمال الأمثلة، لتوضيح المعلومات.

3 - استنتاج أو ختام العرض: من الأهمية بمكان إعلام الجمهور أن العرض قد انتهى.

ووفقاً لـ (Storz et al., 2002: 1) "ينبغي أن تشمل نهاية أو ختام حديثك أربعة أجزاء: تذكير موجز بما حاولت إظهاره في خطابك، وكيف حاولت القيام بذلك، إبداء تعليقات أو فتح نقاش". وفي نهاية العرض، يحاول مقدم العرض الإجابة على جميع أسئلة الجماهير.

مزايا العرض الشفهي: إن مهارة العرض الشفهي الفعال ضرورية في التعليم والحياة الاجتماعية والمهنية.

يقول (Chivers & Shoolbred, 2007: 4) "هناك العديد من الأسباب التي تدفع المتعلمين إلى تقديم عرض، منها:

- إعطاء معلومات بطريقة رسمية.
- تطوير القدرة على التواصل مع الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يصبح تعلم اللغة الإنجليزية أسهل وأكثر فعالية لهم.
- تطوير قدراتهم على التحدث إلى الجمهور، هو واحد من أكبر الفوائد التي سوف يحصلون عليها أكثر من أي وقت مضى.
- يساعدهم على جمع المعلومات والاستفسار عنها وتنظيمها وبناءها.
- في العرض الشفوي، يستعملون جميع المهارات الأربع بطريقة متكاملة الطبيعية.

الكفاءة العملية (البراجماتية):

"تتعلق بإحاطة متعلم اللغة بالمبادئ التي يجري وفقاً لها؛ (الإطار المرجعي الأوروبي، 2008: 137-138):

أ - تنظيم وتركيب الأخبار وترتيبها (كفاءة الخطاب).

ب - استعمال الأخبار للقيام بالوظائف الاتصالية (الكفاءة الوظيفية).

ت - تصنيف الأخبار وفقاً للنماذج التفاعلية ونماذج المعاملات (كفاءة النماذج).

أولاً - كفاءة الخطاب: تتمثل في قدرة متعلمي اللغة على تكوين متتالية من الجمل، بالشكل الذي يسمح بوجود فقرات متماسكة من النص، وتوجد مقاييس تدريجية للعناصر التالية من كفاءة الخطاب: (المرونة فيما يتعلق بظروف الموقف التواصل وتغيير المتحدث، وتطور الموضوع، والتماسك والترابط).

ثانياً - الكفاءة الوظيفية: أي القدرة على استعمال الخطاب الشفهي والنصوص المكتوبة في العملية التواصلية؛ لأهداف وظيفية محددة. وتشمل:

أ - الوظائف الجزئية:

1 - نقل المعلومات المتخصصة والسؤال عنها.

2 - التعبير عن وجهات النظر والاستفسار عنها.

3 - الإقناع: الاقتراحات، الرجاء، التحذير، النصح، التشجيع، طلب المساعدة، الدعوات، العروض.

4 - الأفعال الروتينية الاجتماعية: جذب الانتباه، مخاطبة شخص وتحيته، التعريف بشخص، يودع الآخرين قبل الانصراف.

5 - بناء الخطاب: الافتتاحية، تغيير المتحدث، الانتهاء.....

6 - التصويبات: التصحيح الذاتي.

ب - الوظائف الكلية: هي تصنيفات للاستعمال الوظيفي للخطب الشفهية أو النصوص المكتوبة التي تتكون من مجموعة من الجمل مثل: الوصف، الشرح، الحكي، التعليق، التفسير، التحليل، الشرح، العرض، الأمر، سياق البراهين، محاولة الإقناع

ت - نماذج التفاعل: تشمل الكفاءة الوظيفية المعرفة بالنماذج (نماذج التفاعل الاجتماعي) التي تعد أساساً للعملية التواصلية، مثل: نماذج تبادل الحديث الشفهي وكذلك القدرة على تطبيق هذه النماذج.

ومن العوامل الخاصة بالجودة التي تحدد النجاح الوظيفي لمستخدمي اللغة أو المتعلمين:

أ - الطلاقة: أي القدرة على النطق السليم ومواصلة الكلام والوصول إلى بر الأمان عند وصول الحديث لحالة من الركود.

ب - دقة التعبير أي القدرة على صياغة الأفكار والمضامين بالطريقة التي تجعل المقصود من الحديث واضحاً؛ (الإطار المرجعي الأوربي، 2008، 140-141).

وقد أكدت مجموعة من الدراسات السابقة على أهمية العرض الشفهي ومنها "دراسة (Li & Lie-na, 2012) التي سعت إلى تقصي أثر تقويم الأقران عبر الإنترنت لعروض زملائهم باللغة الإنكليزية. استعمل الباحثان المنهج الوصفي. شملت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة (50) من الذكور، و(50) من الإناث، في جامعة التكنولوجيا بالصين. صُممت أربع مهام للعروض حول المواضيع الآتية: التحدث عن الفيلم المفضل لهم، والتحدث عن تعلم اللغة الإنكليزية، والموسيقى الصينية، والغذاء (الأنشطة التي تسهم في تكوين صحة جيدة). ومن ثم تعرض بالفيديو وترسل من المعلم عبر موقع التواصل الشبائي ف. ف. استعملت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أنَّ معظم الطلاب لديهم مواقف إيجابية تجاه تقويم زملائهم لعروضهم، وقد حفزهم على مراجعة عروضهم، وتقويم أنفسهم بطريقة موضوعية. إلا أنهم لم يفضلوا توجيه نصائح كثيرة لهم، وخاصة أنهم شاركوا بشكل كامل، في تحسين مهارات عروضهم بأنفسهم. كما أنَّ الشبكة وفرت لهم بيئة مريحة، لتبادل الأفكار والإدلاء بتعليقاتهم، وزادت من قابليتهم للتعلم من بعضهم بعضاً، والتقويم عبر الشبكة مناسب لثقافتهم (حفظ ماء الوجه).

وهدف دراسة (Zitouni, 2013) إلى تعرّف أثر العروض الشفهية على أداء الطلبة في اللغة الإنكليزية، ومعرفة اتجاهات الطلبة نحو استعمال العروض

الشفهية في الفصول الدراسية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من أربعين طالباً وطالبة، من السنة الثانية، في قسم اللغة الإنكليزية، واثنان عشر معلماً ومعلمة. واستعملت أدوات هي: استبانة، وبطاقة ملاحظة للمتعلمين، ومقابلة للمعلمين. بيّنت النتائج أنّ 70 (27%) من الطلبة وجدوا أنّ العرض الشفهي يشجعهم على تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث، والحصول على مفردات جديدة، وممارسة النطق الصحيح. أمّا الذين لم يحبوا العرض الشفهي؛ لأنهم لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم، ولكنها تبقى استراتيجية جيدة لهم. و75% من العينة لديهم اتجاه ايجابي حول قدرتهم على تقديم العرض الشفهي، ويفضلون اختيارهم لعروضهم التي يحبونها؛ لأنها تحمسهم، 15% ليس في وسعهم تقديم عروضهم، و42.5% يشعرون بالخوف من تقديمهم العرض الشفهي، 12.05% يستعملون الوسائل البصرية في عروضهم.

ودراسة (Nouh et al., 2015) التي سعت إلى تعرف تصورات المتعلمين للغة الإنكليزية حول الصعوبات التي يواجهونها في العرض الشفهي، بوصفه شكلاً من أشكال التقويم. ولتحقيق ذلك استعمل الباحثون المنهج الوصفي. تكونت العينة من 500 من الإناث المسجلين في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، لمدة أربع سنوات، في كلية التربية: الكويت. وكانت أداتا الدراسة استبانة للمعلمين، ومقابلة للمدرّبين. ومن النتائج أنّ تصورات الطلبة حول الصعوبات، هي: 39.9% من العينة قالوا: يشعرون بالكراهية للعروض الشفهية أحياناً، و22.5% دائماً، و 14.5% في كثير من الأحيان. وعدد كبير منهم يشعرون بالحرّج والقلق، في أثناء تقديمهم لعروضهم. أمّا 14.5% من العينة فيشعرون بأنهم أكثر أماناً، في حال لديهم أوراق كتبت عليها ملاحظاتهم، كما أنّها ساهمت في الحد من قلقهم، و66.5% يشعرون بالارتياح في حال القراءة جهرياً لعروضهم، و44.5% يفضلون رؤية عروض زملائهم قبل تقديمهم لعروضهم، و 65.5% رأوا أنّ مقاطعة المعلم لعروضهم بالأسئلة والانتقادات أثّرت سلبياً على أدائهم، و44.4% قالت: إنّ النقص في دورات متخصصة لتطوير مهاراتهم في العرض الشفهي، هي السبب وراء انخفاض أدائهم. و12.20% لديهم صعوبات لغوية في: الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والحصول على المعرفة اللازمة للعرض.

وهدفَت دراسة (Chen, 2015) إلى استكشاف الروابط بين قلق الطلاب الذين يتحدثون بلغة إسل وأداء العرض، والعوامل التي تسبب القلق الشفهي في أثناء العروض، واستراتيجيات لتنظيم قلق الطلاب في العروض. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب إسل الصينية المسجلين في برنامج إنتو في جامعة مارشال قدم كل منهما عرضين في فصول التحدث، واستُعملت دراسة الحالة منهجاً للدراسة، وقد جرى جمع البيانات من عرضين باستعمال مصادر البيانات: استبيان ما قبل المهمة، وإجراء مقابلات بعد انتهاء المهمة، والمراقبة، وتقييمات المعلمين. كشفت النتائج أن جميع المشاركين يشعرون بالقلق في أثناء العروض الشفهية في الفصول الدراسية، وصُنِفَ قلق المتحدثين في العروض بوصفها عوامل ذاتية وموضوعية، مثل: الكفاءة في اللغة الإنجليزية، ووقت إعداد المهمة، تجارب العرض، مواضيع العرض، اهتمام الجمهور، وأن المشاركين يميلون إلى اعتماد استراتيجيات التكيف قصيرة الأجل وطويلة الأجل في عروضهما للتقليل من القلق، مثل توقف الحشو والإعداد الجيد، وأدت هذه النتائج إلى إلقاء بعض الرؤى التربوية وتصاميم مهمة العرض، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب للتغلب على قلقهم في أثناء أدائهم الشفهي.

وتناولت دراسة (Sotoudehanama & Hashamdar, 2016) الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين الإيرانيين في العرض الشفهي مقابل المناقشة الحرة في التحدث باللغة الإنكليزية بإدراك ومهارة. استعمل الباحثان المنهج التجريبي، والاختبار، والمقابلة أداتان لدراستهما. وبلغت العينة (44) متعلماً من معهد اللغة لتعليم اللغة الإنكليزية في طهران. وكشفت النتائج في الاختبار عن فروق كبيرة، لصالح العينة التي درست العرض الشفهي. أمّا المقابلة، فكشفت عن أن هناك عيوباً في كل من العرض الشفهي والتعبير الحر، ويُستحسن تدريسهما بوصفهما نشاطين متكاملين.

يلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت العرض الشفهي من جوانب عدة، فبينما تناولت دراسة (Li & Lei-na, 2012) تقويم الطلبة فيه، نجد أن دراسة (Nouh et al., 2015) سعت إلى تعرف صعوبات العرض الشفهي، وحاولت دراسة

(Zitouni, 2013) تعرّف أثر العروض الشفهية على أداء الطلبة في اللغة الإنكليزية، وانطلاقاً من ذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بنقاط عدة منها: محاولتها تعرف أثر استعمال العرض الشفهي في الكفاءة العملية للمتعلمين؛ وبالتالي فإن العرض الشفهي هو المتغير المستقل المراد قياس أثره في متغير آخر باستعمال المنهج التجريبي، ومن جهة تميزت الدراسة بالمتغير التابع المحدد وهو الكفاءة العملية؛ إذ - بحدود علم الباحثة - لم تتناول أي من الدراسات السابقة هذا المتغير بتلك الصورة، كما أن الدراسة الحالية قد جرت على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومن هنا فهي تتميز عن باقي الدراسات التي تناولت متعلمي اللغة الانكليزية من غير الناطقين بها من جهة أخرى.

انطلاقاً مما سبق واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة تأتي الدراسة الحالية باعتبارها محاولة لكشف أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ورغبة من الباحثة بالتوصل لنتائج دقيقة حول ذلك، باعتبارها عملت مدرسة للغة العربية للناطقين بغيرها لسنوات عديدة، بما يسهم في تطوير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها.

مشكلة الدراسة

تتميز الجهود المبذولة في منح الفرص للمتعلم للمشاركة والتفاعل من المعلمين، ببصمة شخصية. ومن خلال عمل الباحثة في الميدان لسنوات عديدة، وجدت أنّ الواقع الفعلي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قلماً يتبنى استراتيجية أو طريقة واحدة متبعة في منح المتعلمين فرصاً لاستعمال اللغة العربية داخل القاعة الدراسية. ولايزال عدد كبير من المعلمين يلجؤون بحذر إلى تكليف المتعلمين، ولاسيما في المستويات المبتدئة بمهام ذات طابع شفهي. ونرى المتعلمين يقضون وقتهم بين القواميس لاستخراج الكلمات ووضعها في قوائم، وإن أعطي فرصة فسوف تكون في حدود الاستجواب. بيد أنه لاتزال لديهم رغبة مشتركة بينهم، بالتحدّث عما يختارونه وإيرادتهم. بعيداً عن المهام التي يقررها المعلم؛ بالإضافة إلى عدم وجود درس مستقل للعرض الشفهي في المعاهد ذات الشأن

بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد الأخرى في دمشق وبيروت، بل كانت تقتصر على التعبير الشفهي، وهذا يختلف من العرض الشفهي، باستثناء المعهد الفرنسي للشرق الأدنى في دمشق وبيروت وعمان، ومع ذلك إذا كانت لديهم فرصة لممارسة العرض، فهم يكلفون بموضوع ما ويكتبون عنه، ثم يعرضونه من دون أن يكون هناك أي تغذية راجعة لما قدموه، والاكتفاء فقط بما يطرحونه أمام زملائهم ومن ثم يعودون إلى أماكنهم. وهنا يمكن القول بأنّ منحهم فرصة للتحدث باستعمال العرض الشفهي مطبقة، بوصفها تجربة جزئية، ذات فراغات توضيحية وتطبيقية لخطواتها.

وقد أكدت دراسة زيتوني أن 37% من الطلبة اقترحوا أن "تقدم لهم الخطوط العريضة، لمهمة العرض الشفوي، وأن يختاروا الموضوع الذي سوف يتحدثون عنه بأنفسهم. كما أن لدى المعلمين القدرة على توجيه أداء خطواتهم؛ لأنهم كانوا في حيرة عن كيفية إنجاز عروضهم" (Zitouni, 2001: 28).

ومن جهة أولى فإننا لا نستطيع أن نفصل بين ما نقرّر تعليمه لمتعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها وبين ما يريد أن ينقله لنا بها، فكثير من المتعلمين يريدون أن يقدموا لنا معرفتهم بثقافتنا، من خلال تقديم عروضهم ويقدمون وجهات نظرهم حول المجتمع الذين يتعلمون فيه اللغة. ومن جهة ثانية يرى بعض المتعلمين أنّ العروض المقدمة من المعلمين "غير أصيلة ومصطنعة" (BÜYÜKYAVUZ, 2014: 192).

وإيماناً من الباحثة بأنّ "ميزة اللغة البشرية تكمن في أن من ينطق بها هم أشخاص موجودون (هنا والآن)، ولا يكتفون بالتعبير عن مضمون تمثيلي، بل يقدمون وجهة نظرهم في هذا المضمون؛ فهم "يتسمون بالإدراك، ووعي الإدراك الداخلي، وإظهاره في صورة علامات لغوية" (الزدجالي، 2015: 28)، وبأن أهمية العروض الشفهية، في فصول تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها؛ بناء على تجربتها في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، بعد تكليفها بالمقرر من عام 2011 ولغاية 2015، يعدّ تجربة غنية ومحفزة لقطبي العملية التعليمية التعليمية، قامت

لتأكيد إحساسها بالمشكلة، بإجراء دراسة استطلاعية، لتحديد رضا المتعلمين عن آلية تطبيق العروض الشفهية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت؛ إذ قامت بإجراء مقابلات مع (5) من متعلمي اللغة العربية الناطقين، وأثبتت نتائج الدراسة عدم رضا المتعلمين عن طريقة استعمال معلمهم للعروض الشفهية، ويتطلعون إلى أن تساهم في تحقيق أغراضهم الخاصة من تعلم اللغة العربية، كما أبدوا رغبتهم بتجريب طريقة أو أسلوب جديدين، لتطبيق العروض الشفهية.

من هنا قرّرت الباحثة سبر مشكلة بحثها، بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استعمال العرض الشفهي في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما اتجاهاتهم نحوه؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من النقاط الآتية:

- 1 - تُقدم تصوراً لطريقة استعمال العروض الشفهية، بحيث تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 2 - تُعد خطوة في سبيل حث المعلمين على التمييز بين العرض الشفهي والتعبير الشفهي في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها.
- 3 - تُسلط الضوء على أهمية العرض الشفهي، في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 4 - يُمكن أن يساهم الكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو مهمة العرض الشفهي، في تطوير تلك المهمة باعتبارها تغذية راجعة ضرورية لهم، كما تُساهم في فهم حاجات المتعلمين للغة العربية.
- 5 - قد تُساهم في تعرّف معارف المتعلمين اللغوية باعتبار أن العرض مهمّة، وأداة تقويم لأداء المتعلم شفهيّاً.
- 6 - تُعد أول دراسة تجري في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، بحدود علم الباحثة.

أهداف الدراسة

تحقق الدراسة الأهداف الآتية:

- 1 - تحديد مهارات ومؤشرات الكفاءة العملية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ A2.
- 2 - تقديم آلية لاستعمال العروض الشفهية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3 - تحديد أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 4 - تعرف اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال العروض الشفوية.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما مهارات ومؤشرات الكفاءة العملية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ A2؟
- 2 - ما آلية استعمال العروض الشفهية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 3 - ما أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 4 - ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال العروض الشفوية؟

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: استعمال العروض الشفهية في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها.

المتغيرات التابعة:

- 1 - الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2 - اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها مستوى A2 نحو العروض الشفهية.

منهج الدراسة

استعمل المنهج التجريبي من خلال تطبيق دروس العرض الشفهي على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستوى A2 وقياس أثرها في تنمية الكفاءة العملية في تعلّم اللغة العربية، عن طريق مقارنة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، بالإضافة إلى تعرف اتجاهات العينة نحو العروض الشفهية من خلال المقارنة بين الفروق في اتجاهاتهم بين التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في لبنان.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2015م.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ في المعهد الذي يعادل المستوى A2 في الإطار المرجعي الأوروبي للغات.
- الحدود العملية: اقتصرَت الدراسة على استعمال العروض الشفهية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياس أثرها في الكفاءة العملية المتفرعة إلى كفاءة الخطاب والكفاءة اللغوية فقط، بالإضافة إلى تعرف اتجاهات العينة نحو استعمال العروض الشفهية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

الأثر: يُعرّف بأنه مقدار التغير الناتج من تدخل المتغير المستقل في المتغير التابع (فهيم، 2005: 485-486).

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: التغير الحاصل في الكفاءة العملية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واتجاهاتهم؛ نتيجة استعمال العروض الشفهية في تعلمهم للغة العربية، ويقاس باستعمال مربع إيتا، ووفقاً لمعيار يحدد درجته التي تتراوح بين الأثر (المرتفع والمتوسط والضعيف).

العرض الشفهي، ويعرفه كوبتا بأنه "ذو بنية محكمة ومنظمة، ويهدف إلى رفع قضايا محدّدة للنقاش، ويمكنه أن يُحمّس، ويُقنع، ويكون أكثر تأثيراً من أي شكل آخر من التواصل" (Barfty, 2005: 91).

الكفاءة العملية: تعني إحاطة متعلم اللغة بالمبادئ التي يجري وفقاً لها تنظيم وتركيب الأخبار وترتيبها (كفاءة الخطاب)، واستعمال الأخبار للقيام بالوظائف الاتصالية (الكفاءة الوظيفية)، وتصنيف الأخبار وفقاً للنماذج التفاعلية ونماذج المعاملات (كفاءة النماذج) (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، 2008: 137)

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموع الدرجات التي يحصل عليها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها في بطاقة الملاحظة المخصصة لقياس الكفاءة العملية والمتفرعة إلى كفاءة الخطاب، والكفاءة الوظيفية.

الاتجاه: "رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل" (محاميد، 2003: 67) وهو "تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي (موضوع الاتجاه) واستجابة الأفراد له (سلوكات)، وهي إلى حد ما ذاتية لا سبيل لملاحظتها أو مشاهدتها بشكل مباشر" (Berrg et al., 2003: 17).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها في استبانة الاتجاهات نحو العروض الشفهية والمصممة لهذا الغرض.

متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها: هم المتعلمون غير العرب الذين يلتحقون في الدورة السنوية لتعليم اللغة العربية التي ينظمها المعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت، وهم المتعلمون ذوو المستوى المبتدئ في المعهد، الذي يعادل مستوى A2 في الإطار المرجعي الأوروبي للغات.

المجتمع الأصلي للبحث وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى من المستوى المبتدئ الذي يعادل (A2) في الإطار المرجعي الأوروبي، و عددهم (17) متعلماً ومتعلمة للعام الدراسي 2015م يتوزعون في شعبتين، وقد جرى تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي.

مواد الدراسة

قامت الباحثة بتصميم المواد الآتية:

1 - قائمة مهارات الكفاءة العملية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: وأُعدت وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: الذي يتمثل في تحديد مهارات الكفاءة العملية اللازم إتقانها من قبل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلقة بالكفاءة العملية، ولا سيما الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
- تحديد مستوى المتعلمين بالمستوى المبتدئ في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد الكفاءة العملية بكفاءة الخطاب والكفاءة الوظيفية.
- اشتقاق مهارات الكفاءة العملية لكل من كفاءة الخطاب والكفاءة الوظيفية بما يتوافق مع مستوى المتعلمين.
- إعداد قائمة أولية تتضمن محورين و (6) مهارات رئيسة، و(30) مهارة فرعية.
- التأكد من صدق القائمة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، لإبداء آرائهم حول مدى قدرتها على تحقيق الهدف المحدد منها ومدى شموليتها، ووضوحها وسلامتها اللغوية، كما طُلب منهم إضافة أو حذف

ما يروونه مناسباً من المهارات، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة بما يتناسب وأهداف الدراسة.

– وُضعت القائمة بصورتها النهائية والمكونة من محورين و(6) مهارات رئيسية و(25) مهارة فرعية للكفاءة العملية.

جدول رقم (1)

عدد وتوزع المهارات الفرعية للكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية

المحور	المهارات الرئيسية	عدد المهارات الفرعية في كل مهارة رئيسية
كفاءة الخطاب	المرونة	3
	تغيير المتحدث	5
	تطور الموضوع	3
الكفاءة الوظيفية	التماسك والترابط	6
	الطلاقة	4
	الدقة	4
	مجموع	25

دروس العرض الشفهي

أُعدت وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف الرئيس منها: تهدف دروس العرض الشفهي إلى تنمية الكفاءة العملية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتعديل اتجاهاتهم نحوها.
- تحديد الأهداف الخاصة: قامت الباحثة باشتقاق مجموعة من الأهداف الخاصة، وفقاً لمستوى المتعلمين وطبيعة العروض الشفهية.
- تحديد خطوات تطبيق العروض الشفهية من المتعلمين.
- تحديد زمن تنفيذ الدروس: حصة واحدة أسبوعياً يقوم خلالها اثنان من المتعلمين بتقديم عرضهما أمام زملائهم كل على حدة.

- التأكيد من صدق دروس العرض الشفهي: عُرضت على مجموعة محكمين متخصصين، لإبداء آرائهم في مدى الدقة العلمية لمراحل العرض الشفهي وآلية تطبيقه مع المتعلمين، ومناسبته للهدف المحدد منه والمستوى المبتدئ A2.. وقد أُجريت التعديلات اللازمة بما ينسجم وأغراض الدراسة.
- التجربة الاستطلاعية لدروس العرض الشفهي أُجريت على (3) من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستوى الأعلى (خارج عينة الدراسة)؛ بهدف تعرف الصعوبات المحتمل مواجهتها عند تطبيق المراحل، ومحاولة تلفيها قبل التطبيق النهائي. وبذلك أصبحت دروس العرض الشفهي في صورتها النهائية.

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتصميم الأدوات الآتية:

بطاقة الملاحظة لقياس الكفاءات العملية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: وأعدت وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف منها: يتمثل في تحديد أثر العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية في تعلّم اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ.
- تضمين قائمة المهارات السابقة في بطاقة الملاحظة بعد تحويل المهارات إلى عبارات قابلة للملاحظة والقياس، وتكونت من قسمين: قسم يضم صفحة البيانات وقسم يتكون من العبارات السلوكية، التي تمثل مؤشرات سلوكية، لتمكّن المتعلم من المهارة الرئيسة التي تتبع لها، وقد أعطي لكل مؤشر سلوكي وزن متدرج وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، لقياس درجة التمكن وفقاً للآتي: (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، متدنية جداً)، وإعطائها التقديرات الرقمية الآتية على التوالي: (1-2-3-4-5).

- التأكيد من صدق البطاقة بعرضها على المحكمين للتحقق من صلاحيتها للهدف المحدد منها، ومدى قابلية كل مؤشر سلوكي للملاحظة، ومناسبة المقياس المعتمد للهدف المحدد. وقد تم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر قابلية للملاحظة.

- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة للتأكد من ثباتها؛ إذ لوحظ (6) عروض شفوية لـ (6) متعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها في المعهد بالمستوى الأعلى (من خارج عينة الدراسة)، من الباحثة وزميل لها يعمل مدرساً في المعهد، ثم حُسب معامل الثبات باستعمال معادلة (Cooper) لاتفاق الملاحظين، و كانت النتيجة (81.4%) وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة.

- وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من: (محررين رئيسين)، و(6) مهارات رئيسية، و(25) مؤشراً سلوكياً.

استبانة الاتجاهات نحو العروض الشفهية؛ قامت الباحثة بتصميمها وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاستبانة: قياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو العرض الشفهي.

- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة حول موضوع الاتجاهات بشكل عام.

- تحديد أبعاد الاتجاه نحو العرض الشفهي في ضوء أدبيات الدراسة النظرية والدراسات السابقة وفي ضوء خبرة الباحثة العملية، وهذه الأبعاد هي: التخطيط للعرض، البدء بالعرض، التفاعل مع المشاركين، التقويم.

- صياغة الفقرات الخاصة بكل بعد من الأبعاد السابقة مع مراعاة القواعد اللازمة في صياغة بنود مقاييس الاتجاهات بشكل عام، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (40) فقرة. تتوزع بين الصيغة الإيجابية والسلبية.

- تصحيح الأداة: اعتمدت الاستبانة على سلم إجابات متدرج ذي خمسة بدائل (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ إذ أعطيت البدائل السابقة على الترتيب الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1) ويجري عكس التدرج في الفقرات السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة على الاستبانة هي (161) وأدنى درجة (61).

- صدق الأداة: أجري التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، لإبداء آرائهم حول مناسبتها للهدف منها، ووضوح الصياغة اللغوية

ومدى شمولها لأبعاد العرض الشفهي، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

- كما طُبقت الاستبانة على عدد من المتعلمين من خارج العينة النهائية للبحث، للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة ولحساب الثبات.
- ثبات الأداة: أُجري التأكد من ثبات الأداة بطريقتين؛ هما: معامل الثبات ألفا كرونباخ، والثبات بالتجزئة النصفية وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول رقم (2)

عدد فقرات أبعاد الاستبانة ومعاملات الثبات

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	التخطيط للعرض	8	0.80	0.84
2	البدء بالعرض	5	0.79	0.80
3	مرحلة العرض	5	0.88	0.85
4	التفاعل مع المشاركين	13	0.79	0.81
5	التقويم	6	0.85	0.79
	الكلي	37	0.81	0.87

وفي ضوء دلالات الصق والثبات أصبحت استبانة الاتجاهات في صورتها النهائية.

إجراءات الدراسة

اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها.
- مراجعة الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- إعداد قائمة مهارات الكفاءة العملية لتعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها، من المستوى A2 والتأكد من صدقها.

- تضمين قائمة المهارات التي أُعدت في بطاقة ملاحظة، لقياسها لدى عينة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.
- تصميم دروس العرض الشفهي لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المستوى المبتدئ A2، والتأكد من صدقها وتجربتها استطلاعياً.
- تصميم استبانة الاتجاهات نحو العروض العملية والتأكد من صدقها وثباتها.
- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة من الباحثة.
- التطبيق القبلي لاستبانة الاتجاهات نحو العروض الشفهية.
- تطبيق دروس العرض الشفهي من عينة الدراسة وبإشراف الباحثة.
- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.
- التطبيق البعدي لاستبانة الاتجاهات.
- تفرغ البيانات وتحليلها إحصائياً لاستخلاص النتائج وتفسيرها.
- مناقشة النتائج وتقديم مقترحات في ضوءها.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني: تمت الإجابة عن هذين السؤالين ضمن إجراءات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءات العملية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ للإجابة عن هذا السؤال استعملت الباحثة مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، (قوة الأثر)، ويحسب بالعلاقة:

$$\frac{T^2}{df + T^2} = \eta^2$$

η^2 إيتا مربع T^2 : قيمة (t-test) للتربيع df: درجة الحرية

وقد استعمل المقياس الآتي لتفسير قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع؛ (فهيمى، 2005: 485-486):

جدول رقم (3)
معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
60% فأكثر	أثر مرتفع للمتغير المستقل (علاقة قوية)
من (50%) إلى (60%)	أثر متوسط للمتغير المستقل (علاقة متوسطة)
أقل من (50%)	أثر ضعيف للمتغير المستقل (علاقة ضعيفة)

كما اختبرت الفرضية الأولى للإجابة عن هذا السؤال: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المتعلقة بالكفاءة العملية لتعلم اللغة العربية، تعزى لمتغير استعمال العروض الشفهية.

لاختبار هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test) الذي يُستعمل، لمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة الواحدة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق العروض الشفهية وبعد تطبيقها (قبلياً وبعدياً). ولا سيما أن الباحثة تأكدت من التوزيع الطبيعي لنتائج عينة الدراسة.

والجدول الآتي يوضح نتائج حساب حجم الأثر ونتائج اختبار الفرضية السابقة:

الجدول رقم (4)

قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي
لبطاقة الملاحظة

المهارات	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي							
المرونة	7.29	10.82	3.529	2.267	6.419	16	.000	دالة	0.72
تغيير المحدث	11.94	16.94	5.000	2.525	8.165	16	.000	دالة	0.80
تطور الموضوع	7.41	10.00	2.588	1.278	8.353	16	.000	دالة	0.81
التماسك والترابط	15.12	19.82	4.706	2.312	8.392	16	.000	دالة	0.81

تابع / الجدول رقم (4)

قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي
لبطاقة الملاحظة

المهارات	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي							
مج محور اول	41.76	57.59	15.824	4.319	15.106	16	.000	دالة	0.93
الطلاقة	9.94	14.41	4.471	1.736	10.616	16	.000	دالة	0.87
الدقة	10.18	14.35	4.176	2.455	7.013	16	.000	دالة	0.75
مج محور ثاني	20.12	28.76	8.647	2.999	11.889	16	.000	دالة	0.89
المجموع الكلي	61.88	86.35	24.471	5.198	19.412	16	.000	دالة	0.95

من الملاحظ أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند درجة حرية (16) في بطاقة الملاحظة ككل وفي كل محور من محاور الكفاءة العملية وفي كل مهارة من مهاراتها الفرعية. وعليه نرفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة الملاحظة المتعلقة بالكفاءة العملية لتعلم اللغة العربية، تعزى لمتغير استعمال العروض الشفهية. وبمراجعة المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق هي لصالح المتعلمين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، مما يؤكد أثر استعمال العروض الشفهية في تنمية الكفاءة العملية في تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. وبهدف تعرف حجم هذا الأثر استعمل (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) في بطاقة الملاحظة الكلية وفي محاورها ومهاراتها الفرعية، ويوضح الجدول رقم (4) أن حجم الأثر في المجموع الكلي بلغ (0.95)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع/ وفقاً للمعيار الموضح، في الجدول رقم (3)، كما يُلاحظ أنه مرتفع أيضاً في كل المهارات الفرعية وفي كل من المحورين (كفاءة الخطاب والكفاءة الوظيفية)؛ وبالتالي فإن استعمال العروض الشفهية (المتغير المستقل) تؤثر تأثيراً مرتفعاً في الكفاءة العملية لمتعلمي اللغة العربية (المتغير التابع).

يمكن تفسير هذه النتيجة بناء على أن العرض يأتي من جانب أنه يسمح للمتعلم ببناء معرفة لغوية مستقلة عن تلك المأخوذة في النصوص الأخرى، كما يكون فرصة له لممارستها من جانب آخر. وبهذا تشكل القاعة الدراسية المكان الذي يقوم به بتجربة ممارسة اللغة العربية من خلال سيطرته معرفياً على محتوى الخطاب الذي يقدمه؛ وذلك بامتلاكه الجانب المعرفي والعملي والوظيفي والاجتماعي للخطاب، بوساطة خطة العرض التي قد أسست لضبط ما يود قوله وشكلت له مراحل متكاملة ومتراصة أسهمت في استرساله في استعمال اللغة العربية، على وجه الخصوص القائمة التي أُرُفد به من التعبيرات اللازمة لربط خطابه في أثناء العرض وبها استطاع أن يجيب في عرضه باستعمال اللغة العربية عن الأسئلة الآتية: من أنا؟ ماذا سأقول؟ لمن سأوجه بالقول؟ كيف سأقول؟ كيف أجري مداخلة؟. بالمقابل هناك نقطة هامة جداً في العرض الشفهي وأسهمت في تنمية الكفاءة العملية لدى المتعلمين وهي أن "المتعلم في أثناء تقديم العرض يجب أن يمتلك سيطرة غير واعية على أكبر قسم ممكن من آليات اللغة، بحيث يمكن إعطاء الاهتمام الواعي بشكل كامل تقريباً لمحتوى التخاطب بدلاً من شكله، أي يحتاج لأن يكون طليقاً ودقيقاً في استعمال اللغة" (ولكنز، 1421هـ: 763).

وتتفق هذه النتيجة مع ما قاله (King, 2002) من أن العرض الشفوي هو نشاط يركز على المتعلم وينفذ بشكل رئيس في الفصول الدراسية بهدف تحسين كفاءة المتعلمين. كما تثبت هذه النتيجة ما أشار إليه (Miles, 2009) من أن غرض المتعلمين الرئيس لحضور دروس العرض الشفوي هو تحسين أدائهم الشفهي، والحصول على الثقة أثناء التحدث، وتحدي أنفسهم للحديث أكثر من ذلك. وهذا الاتفاق أو التأكيد مع الدراسات السابقة يعدّ تأكيداً على حاجة المتعلم إلى أن يكون ليس فقط متلقياً للمعلومات، بل يشارك بتقديمها والدراسة عنها في مجال تعليم اللغة وتعلّمها للناطقين بغيرها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال العروض الشفوية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المتعلمين على فقرات الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية، لاتجاهات المتعلمين نحو المجالات الفرعية والمجال الكلي للاستبانة:

هذا وقد اعتمدت الباحثة على معيار للحكم على اتجاهات المتعلمين نحو العروض الشفهية، كالآتي:

اتجاه سلبي (1 - 2.25) اتجاه محايد (2.26 - 3.25) اتجاه إيجابي (3.26 - 5).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين أفراد العينة على التطبيق البعدي لاستبانة الاتجاهات

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط مقسوماً على عدد البنود	الاتجاه
التخطيط للعرض	8	25.53	2.401	3.19	محايد
البدء بالعرض	5	16.18	1.667	3.23	محايد
مرحلة العرض	5	16.53	1.908	3.30	إيجابي
التفاعل مع المشاركين	13	42.94	6.505	3.30	إيجابي
التقويم	6	21.71	2.085	3.61	إيجابي
الكلي	37	122.88	8.587	3.32	إيجابي

يتضح من الجدول السابق أن متوسط إجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل بلغت (3.32)، مما يدل وفقاً للمعيار السابق على أن المتعلمين عينة الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية نحو العروض الشفهية، كما يلاحظ أن تلك الاتجاهات إيجابية أيضاً في كل من (مرحلة العرض، التفاعل مع المشاركين، التقويم)، في حين أنها محايدة في كل من (التخطيط للعرض، والبدء بالعرض). ولم توجد اتجاهات سلبية لدى المتعلمين نحو العروض الشفهية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تكامل مراحل العرض، من حيث الوضوح

للمتعلمين، وهذا لا يعني أن وضوح التخطيط للعرض والبدء به لا يمر بصعوبة أو خوف لبناء خطابه في العرض - تصريح المتعلمين في العينة بذلك -، بل يعني أن الصعوبة والخوف يمكن تجاوزهما بشكل إيجابي وفعل؛ بدليل الاتجاهات الإيجابية في المراحل اللاحقة، فهما لا يلبث أن يتلشيا مع تقديم العرض والخوض في مناقشة مع الزملاء أو التفاعل معهم، وهذا يتفق مع ما قاله (Chivers & Shoolbred, 2007: 31)؛ إذ يشير إلى أن العديد من الطلاب يشعرون "بالتوتر الشديد حول تقديم العرض" وأن الطلاب قد يكون لديهم خوف من تقديم عرض شفهي لأنهم ليس لديهم تجربة سابقة، وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعضهم لا يملكون الثقة في قدراتهم. ولكن ذلك قد يتلشى مع الخوض في التجربة الأولى لهم. وهذا ما يوضحه الجدول السابق؛ إذ تظهر النتائج الاتجاهات الإيجابية لعينة الدراسة نحو المراحل المتقدمة من العرض (العرض، التفاعل مع المشاركين، التقويم).

كما يظهر الجدول اتجاهات إيجابية للعينة نحو المجموع الكلي للاستبانة الاتجاهات وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Zitouni, 2013) التي أثبتت أن 75% من العينة لديهم اتجاه إيجابي حول قدرتهم على تقديم العرض الشفهي. ويمكن القول: أن الاتفاق في الدراستين مؤشر على تنمية مهارة توظيف الخبرات السابقة التي لا تقتصر على اللغوية فقط، بل المعرفية التي تنظمها المعرفة اللغوية باللغة المتعلمة. وهنا يمكن القول أيضاً: إن مدركات المتعلمين حقيقية وواقعية وليست مصطنعة عبر أنشطة ذات محتوى قد يسهم في تطوير قدراتهم باللغة المتعلمة.

نتائج اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات نحو العروض الشفهية تعزى لمتغير استعمال العروض الشفهية.

لاختبار هذه الفرضية استعمل اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، الذي يستعمل لمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة الواحدة في استبانة الاتجاهات قبل تطبيق العروض الشفهية وبعد تطبيقها (قبلياً وبعدياً)،

لا سيما وأن الباحثة تأكدت من التوزيع الطبيعي لنتائج عينة الدراسة. والجدول التالي يوضح نتائج اختبار الفرضية السابقة.

جدول رقم (6)

قيم ت (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبانة الاتجاهات

المهارات	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي						
التخطيط	20.47	25.53	-59.5-	2.839	-7.347-	16	.000	دالة
البدء بالعرض	12.24	16.18	-3.941-	2.772	-5.862-	16	.000	دالة
العرض	12.82	16.53	-3.706-	2.085	-7.330-	16	.000	دالة
التفاعل مع المشاركين	23.65	42.94	-19.294-	7.025	-11.325-	16	.000	دالة
التقويم	13.65	21.71	-59.8-	3.051	-10.891-	16	.000	دالة
المجموع الكلي	82.82	122.88	-40.059-	8.181	-20.188-	16	.000	دالة

يُظهر الجدول السابق أن قيمة (ت) في المجموع الكلي لاستبانة الاتجاهات وفي كل بُعد من أبعادها هي قيمة دالة إحصائية، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. وبمراجعة المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول نفسه نجد أن الفروق هي لصالح المتعلمين في التطبيق البعدي لاستبانة الاتجاهات. وهذا يعني أن استعمال العروض الشفهية أسهمت في تغيير اتجاهات المتعلمين نحوها، بشكل إيجابي.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة مع الأخذ بعين الاعتبار أن الغاية الرئيسة من التعلم وفقاً للعروض الشفهية هو مساعدة المتعلمين على رفض الخوف من النطق أو التحدث أمام آخرين والوقوع في أخطاء، باستعمال اللغة المتعلمة؛ أي أن خوض تجربة العروض الشفهية من قبل المتعلمين يكسر الهالة الكبيرة للعرض في نفوسهم، كما أن الثقة بالنفس التي يكتسبونها بعد تقديم العروض تجعلهم

يعدلون من اتجاهاتهم نحو العروض، ويتحمسون نحو تجربة ذلك مرة ثانية، ولاسيما أن إعطائهم أداء دور فيه مسؤولية وحرية لطرح أفكارهم سيؤدي إلى ازدياد ذخيرتهم اللغوية باتساع المعاني المعبر عنها وتداولها في مرحلة التفاعل يؤكد قناعتهم بأهمية العروض في تنمية الكفاءة العملية لديهم. بالإضافة إلى أن الباحثة ترى من خلال ملاحظاتها للتطبيق، أن درس العرض شكل لديهم نقلة حاسمة لأداء الوظيفة الاجتماعية للغة من خلال التفاعل والتقويم الذاتي للمتعلم وتقويم زملائه له، وهما سمة المجتمعات الإنسانية مسند تنميتها للمعلم لدى المتعلمين بصرف النظر عن ماهية التعلم؛ وذلك بتكامل الجوانب المعرفية والإرادية والرغوية للمتعلم في أثناء العملية التعليمية التعلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lee & Park, 2008) التي كشفت أن معظم المشاركين رأوا العروض الشفوية على أنها أنشطة مثيرة للاهتمام أدت إلى تعلم مفردات جديدة وتعابير باللغة الإنجليزية، وأنهم فضلوا الصفوف مع العروض الشفهية على محاضرة المعلمين تماماً. وترى الباحثة أن هذا الاتفاق في الدراسات يؤكد حرص المتعلمين على بيان حاجاتهم لطرائق واستراتيجيات فاعلة، التي من شأنها الدفع باتجاه انتقال القائمين على العملية التعليمية التعليمية في ميدان تعليم اللغات وتعلمها للناطقين بغيرها عموماً، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها خصوصاً من الجانب التنظيري إلى اتخاذ الخطوات الفعلية والجادة وخاصة ما أشير إليه في مشكلة الدراسة أن مثل هذه الاستراتيجية شبه غائبة في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها في المؤسسات ذات الصلة بتعليمها وتعلمها.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة ما يأتي:

- استعمال العروض الشفهية في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها.
- استفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الآلية التي اعتمدتها الباحثة، في تنفيذ العروض الشفوية، بما يسهم في تنمية الكفاءة العملية للمتعلمين في تعلم اللغة العربية، ويعدل من اتجاهات المتعلمين نحو استعمالها.

- تطوير مناهج للناطقين بغيرها، بحيث يكون فيها اهتمام أكبر بالعروض الشفوية سواء في الأهداف أو المحتوى أو الطرائق والوسائل المستعملة.
- اعتماد أساليب تقويم تتناسب مع أهداف المتعلمين وأغراضهم من تعلّم اللغة العربية.
- إجراء بحث يتناول أثر استعمال العروض الشفوية في تنمية الكفاءة اللغوية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- إجراء بحث مسحي يتناول آراء المتعلمين حول الطرائق التي يفضلون استعمالها في تعلم اللغة العربية.

The Effect of the Use of Oral Presentation in Developing the Practical Efficiency in Learning the Arabic Language Among Non-native Speakers and Their Attitudes Towards it

Dr. Maha F. Abou Hamra

College of Arts & Sciences - University of Nizwa
Sultanate of Oman

Abstract

The study aims at exploring the effect of the use of oral presentations in developing the practical efficiency in learning the Arabic language for non-native speakers and their attitudes towards it. Therefore, the experimental method was used on a sample of (17) non- native learners of Arabic, from the beginner level at the French Institute for the Near East in Beirut. The following tools were developed and used: oral presentation classes, a list of practical skills, and an observation checklist to measure those skills, and a questionnaire of attitudes towards oral presentations.

Findings showed:

- High effect of the use of oral presentations in the development of practical efficiency in the sample of the study in the total and in each of its sub-skills
- There are statistically significant differences between the average scores of students in the study sample in the pre and post application of the observation card regarding the practical efficiency of learning Arabic, due to the use of oral presentation.
- The attitudes of the sample of the study towards the oral presentations in the post-application are positive in the total score, and in each of the stages (presentation, interaction with participants, evaluation), while neutral attitudes in each of the stages (planning for presentation,).
- There are statistically significant differences between the average scores of the learners in the pre and post applications to identify their attitudes towards oral presentations due to the main variable of the use of verbal presentations, in favor of post application.

Key Words: Oral Presentation, Practical Efficiency, Attitudes, Non-Arabic Speakers.

المراجع

- الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (2008). ترجمة: علا عادل عبد الله وآخرون، مراجعة: علا عبد الجواد. القاهرة: دار الياس للطباعة والنشر.
- الزنجالي، سعود بن عبد الله (2015). العموم والخصوص في أصول الفقه، دراسة سيمائية تداولية [أطروحة دكتوراه]. مسقط. جامعة السلطان قابوس.
- فهمي، محمد شامل (2005). الإحصاء بلا معاناة.. المفاهيم مع التطبيقات باستعمال برنامج SPSS. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- ماكولوف، ويليام (2009). فن التحدث والإقناع، ط3. ترجمة: وفيق مازن. القاهرة: دار المعارف.
- محاميد، شاكرا (2003). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المدى للنشر.
- ميلز، سارة (2004). الخطاب، ترجمة: يوسف بغول. جامعة متنوري، قسنطينة: منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات.
- الهاشمي، عبدالله (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة: أسسه النظرية والتطبيقية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغات 22-24 أبريل 2011. مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا "تنمية المهارات الدقيقة لدارسي اللغات".
- ولكنز، ديفيد (1421هـ). اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها. الموسوعة اللغوية. تحرير ن. ي. كولنج، ترجمة: محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان. الرياض: جامعة الملك سعود.

Al-Hashemi, Abdullah (2011). The task-based approach to language learning and teaching: its theoretical and applied foundations (in Arabic). Research presented to the second international conference on languages 22-24 April 2011. The Language Center of the International Islamic University in Malaysia "developing the precise skills of language learners.

- Al-Nouh, A., Abdul-Kareem, M.& Taqi, H. (2015). EFL College Students' Perceptions of the Difficulties in Oral Presentation as a Form of Assessment. *International Journal of Higher Education*, 4(1),163-150.
- Al-Zajjali, Saud bin Abdullah (2015). The General and the specific in the principles of jurisprudence, a semantic deliberative study (in Arabic). PhD thesis. Muscat. Sultan Qaboos University.
- Baker, A. (2000). *Improve your Communication Skill*. Kogan Page.
- Berg, C.; Bergendahl, V., Lundberg, B. & Tibell, L. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, 25, 351-3.
- Barféty, M. & Beaujouin, P. (2005). *Expression oral, Niveau 2*, Paris: CLE International
- BÜYÜKYAVUZ, O. (2014). Alternatif Bir Değerlendirme Snav Olarak Branşla İlgili Sözlü Sunum. Muğla Sitki Koçman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Say 32, 2014 Bahar, 181-193.
- Chen, Yusi (2015). ESL Students' Language Anxiety in In-Class Oral Presentations. Marshall University In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in English, Retrieved from:2015 <http://mds.marshall.edu/etd>
- Chivers, B. & Shoolbred, M. (2007). *A Student's Guide to Presentation Making your Count*. Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE Publications.
- European General Framework of Reference for Languages. (2008). Translation: Ola Adel Abdullah and others, review: Ola Abdel Gawad (in Arabic). Cairo: Dar Elias for Printing and Publishing.
- Fahmi, Mohamed Shamel (2005). *Statistics without suffering: concepts with applications using SPSS* (in Arabic). Riyadh: Institute of Public Administration.
- Germain, C. & Netten, J. (2005). *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une*. Babylonia 2/05: Griot in Mal L2
- Goldenberg, C. (2008, Summer). Teaching English language learners: What the research does - and does not - say. *American Educator* [A1], 32(2), 8-44.

- King, J. (2002). Preparing EFL Learner For Oral Presentation. Dong Hina *Journal of Humanistic Studies*, 104-114.
- Lee, E., & Park, M. (2008). Student presentation as a means of learning English for upper intermediate to advanced level students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(1), 47-60.
- Li, L. & Lei-na, L. (2012). On-line Peer Assessment of Chinese Students' Oral Presentation in English. *Sino-US English Teaching*, ISSN 1539-8072, 9 (3), 1005-1009.
- Maculov, William (2009). *The art of speaking and persuading* (in Arabic). I.3. Translation: Wafik Mazen. Cairo: Dar Al-Maaref.
- Mahameed, Shaker (2003). *Social Psychology* (in Arabic). Amman, Jordan: Al-Mada Publishing House
- Miles, R. (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 103-110.
- Mills, Sarah (2004). *The Discourse*. Translation: Youssef Baghoul (in Arabic), University of Montessori, Constantine: Publications of the Translation Centre in Literature and Linguistics.
- Netten, J. & Germain, C. (2007). Learning to communicate effectively through intensive instruction in French. In M. Dooly & D. Eastment (Eds.), *Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Soto-Hinman, I. (2011). Increasing academic oral-language development: Using English language learning shadowing in classrooms. *Teaching Language Learning*, 18(2), 21[A1]-23.
- Sotoudehnama, E., Hashamdar, M. (2016). *Oral Presentation vs. Free Discussion: Iranian Intermediate EFL Learners' Speaking Proficiency and Perception*. University of Isfahan. ISSN (Online): 2322-5343. 5(2), 211 - 236.
- Storz, C. & The English Language Teachers (2002). *Oral presentation skills: a practical guide*. Institute National de Telecommunications.
- Wilkenz, David (1421 AH). Second languages how to learn and learn (in Arabic). In N. Y. Colling, (ed.), *Encyclopedia of Language*. Translation:

Muhyiddin Hamidi and Abdullah Al-Humaidan. Riyadh: King Saud University.

Zitouni, N. (2013). The Use of Students' Oral Presentations enhancing Speaking Skill in the English Language Classroom. The Case Study of Second Year Students at the Department of English in Biskra University. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master Degree in Sciences of Language. Algeria: University of Biskra. Oral Presentations, Retrieved from: 2015 <http://twp.duke.edu/uploads/media>