جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

نوقشت بتاريخ 17 جانفي 2009

مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص علم التدريس

إعداد الطالب:
خواجة بن عمر فقيه

تحت إشراف:
د.موسى بن إبراهيم حريزي

لجنة المناقشة:

أ.د.نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي جامعة ورقلة	رئيسا
د.موسى حريزي	أستاذ محاضر جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د.عبد الحميد خزار	أستاذ محاضر جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د.إسماعيل العيس	أستاذ محاضر المركز الجامعي الوادي	عضوا مناقشا

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

نوقشت بتاريخ 17 جانفي 2009

مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

دراسة ميدانية على المدرسين المرسمين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص علم التدريس

إعداد الطالب:
خواجة بن عمر فقيه

تحت إشراف:
د.موسى بن إبراهيم حريزي

لجنة المناقشة:

أ.د.نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي جامعة ورقلة	رئيسا
د.موسى حريزي	أستاذ محاضر جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د.عبد الحميد خزار	أستاذ محاضر جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د.إسماعيل العيس	أستاذ محاضر المركز الجامعي الوادي	عضوا مناقشا

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، فتساءلت عن المستوى العام لمستوى تطبيقها، واختبرت الفروق بين المدرسين حسب متغيرات مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية، والأقدمية، والتخرج في الجامعة أو في المعاهد التكنولوجية للتربية، والأداة المطبقة هي شبكة تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وكانت من إعداد الطالب، وطبقت على خمسة وثلاثين مدرسا من مدينة ورقلة؛ وكانت النتائج كالتالي:

أظهرت النتائج أن المستوى العام لعينة الدراسة في إجراءات تدريس مهارة التحدث منخفض، وأن الفروق بين ذوي المستويين المرتفع والمنخفض لإدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وكذا بين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وخريجي الجامعة، وبين ذوي سنوات الأقدمية الثلاث غير دالة إحصائيا عند جميعها.

الكلمات المفتاحية: الإجراءات التدريسية، مهارة التحدث باللغة الانجليزية، المقاربة التواصلية، مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين، مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، نمط التكوين، الأقدمية.

Abstract:

The present study aimed at exploring and investigating the level of procedures application of English speaking teaching on the basis the Communicative Approach by official teachers of fourth level at middle school, it hypothesizes the differences between teachers who have low and high level of understanding Communicative Approach language principles, and differences between teachers who graduated from technological institute of education and those who graduated from university, and the differences between groups of teachers according to seniority.

The findings showed that general application levels of study sample is low, and there are no differences between them according to: -understanding of the Communicative Approach principles. -graduating from the technological institute of education or from university. -Seniority.

Key words: instructional procedures, English speaking skill, communicative approach, official teachers of fourth level in the middle school, level of understanding of the language principles of communicative approach, formation pattern, seniority.

بسم الله الرحمن الرحيم

«يرفع الله الذين ءامنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات»

المجادلة 11

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ثم الصلاة على نبي الرحمة المهداة

إن كان هناك أحد يستحق الشكر والثناء بعد الله ورسوله فهو من ثنى بهما القرآن أمي وأبي بارك الله في أنفاسهما

والشكر موصول إلى الدكتور موسى بن إبراهيم حريزي الذي أشرف على هذا العمل ورعاه حتى أكمل بناءه

وإلى أساتذتي في الكلية وإلى كل الذين علموني جزاهم الله خير الجزاء وأخص الذين منهم الأستاذين دريد ثريا وعون علي

وإلى أخوالي وإخواني الذين أمدوني بأيادي المساعدة

وكل الأصدقاء والمحبين الذين ظلت ألسنتهم رطبة بالدعاء لي عن ظهر الغيب

ورقلة: 29 ربيع الثاني 1429هـ/5 ماي 2008م

خواجة بن عمر فقيه

ملخص الدراسة:

تعد اللغة الانجليزية اليوم من أهم مفاتيح العلم، بل هي من مكتسبات إنسان القرن الحادي والعشرين الذي يتفاعل مع واقعه؛ مع هذا نجد أن متعلمينا لا يزالون يعانون ضعفا في تحصيل هذه المادة، أم أننا سنخرج الأجيال القادمة ولا تمتلك وسائل التحصيل العلمي والتفاعل الايجابي مع الواقع العالمي المعيش؟ ولقد اهتمت هذه الدراسة بمعرفة مستوى تطبيق مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق مقاربة تعد أهم ما يعتمد عليه في تدريس اللغات الأجنبية وهي المقاربة التواصلية (Communicative Approach)، وهي التي ترى أن تعلم مهارة تحدث لغة لا يتم بدراسة قواعد نحوها وصرفها ونطقها وأنماط جملها فحسب.... وإنما بممارستها واستعمالها في المحادثات الفعلية ذات العلاقة باحتياجات المتعلم.

وتساءلت الدراسة عن مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسم لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية أثناء التدريس، وافترضت أن الفروق بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ذوي المستوى المرتفع في إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية وذوي المستوى المنخفض غير دالة إحصائيا، والفروق بين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وخريجي الجامعات كذلك ليست دالة إحصائيا، والفروق بين مستويات الأقدمية الثلاث: أقل من أو يساوي 5، ومن 6 إلى 10، و من 11 سنة فما أكثر غير دالة إحصائيا أيضا.

ولقد عمد الطالب إلى بناء أداتي الدراسة، لأنهما غير متوفرتين ـ حسب إطلاعه ـ فالأداة الأولى شبكة ملاحظة تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، أما الأداة الثانية فهي اختبار يقيس مستوى إدراكهم للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية. وقد طبقتا على عينة قوامها خمسة وثلاثون مدرسا، أختيروا بطريقة عمدية حسب ما جاء في الإشكالية، وأجريت الدراسة من شهر نوفمبر 2007 إلى غاية أفريل 2008، وتم حضور حصص المشاهدة بمعدل جلستين لكل مدرس.

ولقد تمت المعالجات الإحصائية باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار "ت" للعينات المستقلة، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية بواسطة برنامج "SPSS 16.0".

فدلت التحليلات الإحصائية على أن المستوى العام لعينة الدراسة في إجراءات تدريس مهارة التحدث منخفض، وأن الفروق بين ذوي المستويين المرتفع والمنخفض لإدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وكذا بين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وخريجي الجامعة، وبين ذوي سنوات الأقدمية الثلاث غير دالة إحصائيا عند جميعها.

الكلمات المفتاحية: الإجراءات التدريسية، مهارة التحدث باللغة الانجليزية، المقاربة التواصلية، مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين، مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، نمط التكوين، الأقدمية.

Abstract:

Currently, the English language is one of the most important keys to sciences in the world, which enables people to interact with the 21st world effectively; unfortunately, we find that our students have low achievement in this subject. The present study aims at exploring and investigating the level of procedures application of English speaking teaching on the basis the Communicative Approach by official teachers of fourth level at middle school, because English teaching is based on this approach, and its view is to let the learners try to use the language by themselves according to their needs without focusing on grammar or forms.

This study questioning the general level of teacher in applying the procedures, and hypothesizes that the difference between teachers who have low and high level of understanding Communicative Approach language principles, and difference between teachers who graduated from technological institute of education and those who graduated from university, and the difference between teachers who have less than 5 years of seniority and between those having 5 to 10 years and those having more than 10 years are not statistically significant.

I did not find the instruments needed to measure the study variables. So I built it by myself, the first instrument is a direct observation of the English speaking teaching procedures on basis the Communicative Approach, the second is a test to their understanding of the Communicative Approach principles. The sample of the study consisted of (35) official teachers, chosen intentionally from Ouargla city. The study lasted from November 2007 to April 2008, I attended tow sessions for each teacher.

For data analysis I used the Independent sample T-Test, one-way ANOVA, means, percentages. All these are used by SPSS 16.0 program. The findings of the study show that application levels of teaching English speaking on the basis the Communicative Approach by teachers of fourth level at middle school is low, and that there are no differences between the teachers who have high and low levels of understanding of communicative approach language principles, and between those who graduated from the technological institute of education and those who graduated from university, and between those who have less than 5 years of seniority, and those who have from 6 to 10 years of seniority, and who have more than 10 years.

Key words: instructional procedures, English speaking skill, communicative approach, official teachers of fourth level in the middle school, level of understanding of the language principles of communicative approach, formation pattern, seniority.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير..... أ
ملخص الدراسة (باللغة العربية)..... ب
ملخص الدراسة (باللغة الانجليزية)..... ج
فهرس المحتويات..... د
فهرس الجداول..... ح
فهرس الملاحق..... ط
مقدمة الدراسة..... ي

الباب النظري للدراسة

الفصل الأول

تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها

إشكالية الدراسة..... 2
تساؤلات الدراسة..... 4
فرضيات الدراسة..... 5
أهداف الدراسة..... 5
أهمية الدراسة..... 6
التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 8
حدود الدراسة..... 12
خلاصة الفصل الأول..... 13

الفصل الثانـي

الأسس النظرية لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

تمهيد..... 15
المقاربة التواصلية من منظور لغوي..... 15
تعريف المقاربة التواصلية..... 23
نقد المقاربة التواصلية..... 24
الحاجات التواصلية..... 25
التفاعل خلال الوضعية التعلمية التعليمية..... 29
الأنشطة التواصلية..... 30
أنواع الأنشطة التواصلية..... 39
خلاصة الفصل الثاني..... 46

الفصل الثالث

الإجراءات البيداغوجية لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

الإجراءات التدريسية..... 48
تقسيم المجموعات..... 57
أخطاء المتعلمين..... 65
اللغة الأم..... 70
الوسائل التعليمية..... 71
هيمنة المدرس على زمن نشاط مهارة التحدث..... 75
تنويع الأنشطة التواصلية..... 74
مرونة المدرس..... 77
خلاصة الفصل الثالث..... 79

الباب الميدانــي للدراسة

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسـة

تمهيد..... 81
منهج الدراسة..... 81
العينة..... 81
أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية..... 82
إجراءات الدراسة وظروفها..... 94
أساليب المعالجة الإحصائية..... 95
خلاصة الفصل الرابع..... 97

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة

تمهيد..... 99
تحليل نتائج التساؤل العام 99
تحليل نتائج الفرضية الأولى..... 101
تحليل نتائج الفرضية الثانية..... 103
تحليل نتائج الفرضية الثالثة..... 105

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج التساؤل العام..... 109
مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 113
مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 116
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 117
خلاصة الفصل السادس..... 120

خلاصة الدراسة..... 122
المقترحات والبدائل..... 124
قائمة المراجع..... 126
الملاحق..... 133

فهرس الجداول

الجدول رقم (1) يبين تخصصات الأساتذة محكمي الشبكة ودرجاتهم العلمية.....	83
الجدول رقم (2) يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول قياس البعدين للخاصية.....	84
الجدول رقم (3) يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول انتماء المؤشرات إلى الأبعاد.....	84
الجدول رقم (4) يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول انتماء المؤشرات الفرعية إلى المؤشرات.....	85
الجدول رقم (5) يبين المحتوى العام للشبكة.....	86
الجدول رقم (6) يبين سلم تحديد مستويات أداء أفراد العينة على بعدي الشبكة وإجراءاتها وعلى الأداء الكلي	88
الجدول رقم (7) يبين تخصصات الأساتذة محكمي الاختبار ودرجاتهم العلمية.....	90
الجدول رقم (8) يبين نسب آراء المحكمين في انتماء أبعاد الاختبار إلى الخاصية.....	91
الجدول رقم (9) يبين مدى انتماء بنود الاختبار إلى أبعادها.....	91
الجدول رقم (10) يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير إدراك مفاهيم المقاربة التواصلية	96
الجدول رقم (11) يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير نمط التكوين.....	96
الجدول رقم (12) يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير الأقدمية.....	97
الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجراءات العامة لتدريس مهارة التحدث.....	99
الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومستويات تطبيق المدرسين للإجراءات الفرعية....	100
الجدول رقم (15) يوضح اختبار "ت" لدلالة فرق متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية النشاط بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية (البعد الأول)	101
الجدول رقم (16) يوضح اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء النشاط بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك مفاهيم المقاربة التواصلية (البعد الثاني)	102
الجدول رقم (17) يوضح اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية (الدرجة الكلية)	103
الجدول رقم (18) نتائج اختبار "ت" لدلالة فرق متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تهيئة المدرس لوضعية النشاط بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (البعد الأول)	103
الجدول رقم (19) يبين نتائج اختبار دلالة الفرق في مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء النشاط بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (البعد الثاني)	104

الجدول رقم (20) يبين نتائج اختبار دلالة الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (الدرجة الكلية)	105
الجدول رقم (21) اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تهيئة المدرس لوضعية النشاط بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (البعد الأول)	106
الجدول رقم (22) اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات توجيه المدرس ومراقبته أداء المتعلمين أثناء التحدث بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (البعد الثاني)	106
الجدول رقم (23) اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (الدرجة الكلية)	107

فهرس الملاحق

الملحق رقم (1): الملاءمة والتداولية	134
الملحق رقم (2): الصيغ اللغوية والوظائف التواصلية	134
الملحق رقم (3): "Cue" الكلمة–المثير	134
الملحق رقم (4): مخطط توضيحي يبين تشعب عملية أجرأة إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية	136
الملحق رقم (5): شبكة ملاحظة إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية	138
الملحق رقم (6): الصورة النهائية لاختبار مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية	140

مقدمة الدراسة:

لقد ازداد شعور الكثير من الناس بأهمية اللغة الانجليزية طلابا وعاملين، فمنهم الذي يتوسل بها للتواصل في بيئة العمل، ومنهم الذي يتخذها وسيلة لطلب العلم وتحصيل المعلومة؛ والعلم اليوم يتطور أكثر ما يتطور على اللسان الإنجليزي على الخصوص، ولا ينتشر ـ في الغالب ـ إلاّ بلغته، فهي حاجة ملحة لطلاب العلم وفئات من الحرفيين والعاملين على السواء.

ويعدّ التمكن فيها من أولى الأدوات اللازمة للمتعلمين ـ بمختلف مستوياتهم من المتوسط إلى أعلى درجة علمية ـ وهي متطلب أساسي بجانب التمكن في المنهجية العلمية وإتقان أدواتها...

ورغم ذلك فإن بلادنا لا تزال تعاني من تدني التحصيل في اللغة الإنجليزية (بل اللغات الأجنبية عموما)، وانتشر اتجاه متدن نحوها، وغدا ذلك ثقافة سائدة بين المتعلمين، وهذا ينذر بخطر شديد على مستقبل الأجيال الصاعدة، إذ كيف نتصور جيلا من العلماء والمتخصصين لا يتمكن في أحد أهم الأدوات التي ترفع كفاءته العلمية، وتيسر تحصيله على المعلومة الجديدة، وإن الجاري اليوم هو انتظار الترجمات، والاعتماد على مكاتبها، وهذا وسيط يقضي على ميزة مهمة في الانفجار المعرفي، وهو سرعة انتشار المعلومة وتداولها عندنا، وبالتالي لن تصل إلى هذه الفئة إلا عندما يأتي عليها القدم.

وليس انتشار المدارس الخاصة بتدريس اللغات الأجنبية إلا دليلا على ضعف المنهاج التقليدي وإجراءاته لتنمية المهارات اللغوية، فهو منهاج لا تهدف ممارساته التدريسية إلى تنمية الكفاءات اللغوية أو ممارسة المعرفة، بل على تلقينها واستردادها في ظروف لا تتعلق بالاحتياجات الفعلية للمتعلمين، وحشت أذهانهم بكمّ هائل من القواعد والمعارف اللغوية، وهذا ما جعل المدرس يهيمن على جلّ الزمن المتاح للتعلم، وتقلّص بالتّبع زمن أداء المتعلمين.

ومهارة التحدث هي المهارة الأكثر صعوبة بين المهارات الأخرى للغات (Tunaboylu 1993: para 3) وعليها يقوم التفاعل الصفي في حصص اللغة الانجليزية التي لا يمكن أن تجري دون تواصل لفظي، خاصة وأن كلا المقاربتين بالكفاءات والتواصلية تعتمدان على التواصل بين المتعلمين، وبينهم وبين المدرس أثناء العملية التعليمية التعلمية؛ وليس هناك حصة لتدريس أي مهارة لا تستعمل مهارة التحدث، فمبادرات المتعلم واستفساراته ومشاركاته

في حصص مهارات القراءة والكتابة ضرورية لحصول التغذية الراجعة على الأقل، وبدونها يصعب على المدرس تقويم مدى تقدم المتعلم في إنماء تعلماته ومهارة التحدث خاصة.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول الإشكالية من جانب المدرس وهي مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، حيث مهّد لها **الفصل الأول** وطرح مكوناتها، وأبعادها، ومن ثمّ تساءلت عن المستوى العام وافترضت ما قد يفسر اختلاف مستويات تطبيقها حسب متغير إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ونمط التكوين، والأقدمية، في تساؤل عام وثلاث فرضيات، ومن ثمَّ أوضحت أهداف الدراسة وأهميتها، والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

ويؤطِّر **الفصل الثاني** للدراسة من الناحية النظرية، حيث عرض الأساس اللغوي الذي أسس لمقاربة تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وحدد مفهوم الكفاءة التواصلية وعلاقتها بمهارة التحدث، والانتقادات التي وجهت إليها، وما يترتب عليها من شروط تدريسية لتكوين وضعية تواصلية لأداء مهارة التحدث، كالحاجات والأنشطة التواصلية وطبيعة التفاعل خلالها.

ثم يفصِّل **الفصل الثالث** العناصر التدريسية التي تحتويها الوضعية أثناء تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية، وذلك من جهة المدرس والأدوار التي يجب أن يؤديها تجاه المتعلمين، كالتعامل مع أخطائهم، وتقسيمهم إلى مجموعات، والوسائل التعليمية المفيدة للغرض، وعرض أيضا لمرونته وأهمية تنويع الأنشطة والوسائل.

ويبين **الفصل الرابع** منهج الدراسة والعينة المختارة وكيفية معاينتها، حيث بلغ عددها خمسة وثلاثون مدرسا؛ ثم شرح طرق بناء الأداتين الأداة التي تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، والأخرى التي تقيس مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط للمفاهيم الغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وصدقهما وثباتهما، وطرق تصحيحهما، فإجراءات الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة باستعمال برنامج "SPSS 16.0".

أما **الفصل الخامس** فيعرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حسب التساؤل العام والفرضيات، وأسفرت النتائج عن قبول جميع الفرضيات، أي أن مستوى تطيق مدرسين

السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية منخفض.

مقدمة الدراسة:

لقد ازداد شعور الكثير من الناس بأهمية اللغة الانجليزية طلابا وعاملين، فمنهم الذي يتوسل بها للتواصل في بيئة العمل، ومنهم الذي يتخذها وسيلة لطلب العلم وتحصيل المعلومة؛ والعلم اليوم يتطور أكثر ما يتطور على اللسان الإنجليزي على الخصوص، ولا ينتشر ـ في الغالب ـ إلاّ بلغته، فهي حاجة ملحة لطلاب العلم وفئات من الحرفيين والعاملين على السواء.

ويعدّ التمكن فيها من أولى الأدوات اللازمة للمتعلمين ـ بمختلف مستوياتهم من المتوسط إلى أعلى درجة علمية ـ وهي متطلب أساسي بجانب التمكن في المنهجية العلمية وإتقان أدواتها...

ورغم ذلك فإن بلادنا لا تزال تعاني من تدني التحصيل في اللغة الإنجليزية (بل اللغات الأجنبية عموما)، وانتشر اتجاه متدن نحوها، وغدا ذلك ثقافة سائدة بين المتعلمين، وهذا ينذر بخطر شديد على مستقبل الأجيال الصاعدة، إذ كيف نتصور جيلا من العلماء والمتخصصين لا يتمكن في أحد أهم الأدوات التي ترفع كفاءته العلمية، وتيسر تحصيله على المعلومة الجديدة، وإن الجاري اليوم هو انتظار الترجمات، والاعتماد على مكاتبها، وهذا وسيط يقضي على ميزة مهمة في الانفجار المعرفي، وهو سرعة انتشار المعلومة وتداولها عندنا، وبالتالي لن تصل إلى هذه الفئة إلا عندما يأتي عليها القدم.

وليس انتشار المدارس الخاصة بتدريس اللغات الأجنبية إلا دليلا على ضعف المنهاج التقليدي وإجراءاته لتنمية المهارات اللغوية، فهو منهاج لا تهدف ممارساته التدريسية إلى تنمية الكفاءات اللغوية أو ممارسة المعرفة، بل على تلقينها واستردادها في ظروف لا تتعلق بالاحتياجات الفعلية للمتعلمين، وحشت أذهانهم بكمّ هائل من القواعد والمعارف اللغوية، وهذا ما جعل المدرس يهيمن على جلّ الزمن المتاح للتعلم، وتقلّص بالتّبع زمن أداء المتعلمين.

ومهارة التحدث هي المهارة الأكثر صعوبة بين المهارات الأخرى للغات (Tunaboylu 1993: para 3) وعليها يقوم التفاعل الصفي في حصص اللغة الانجليزية التي لا يمكن أن تجري دون تواصل لفظي، خاصة وأن كلا المقاربتين بالكفاءات والتواصلية تعتمدان على التواصل بين المتعلمين، وبينهم وبين المدرس أثناء العملية التعليمية التعلمية؛ وليس هناك حصة لتدريس أي مهارة لا تستعمل مهارة التحدث، فمبادرات المتعلم واستفساراته ومشاركاته

في حصص مهارات القراءة والكتابة ضرورية لحصول التغذية الراجعة على الأقل، وبدونها يصعب على المدرس تقويم مدى تقدم المتعلم في إنماء تعلماته ومهارة التحدث خاصة.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول الإشكالية من جانب المدرس وهي مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، حيث مهّد لها **الفصل الأول** وطرح مكوناتها، وأبعادها، ومن ثمّ تساءلت عن المستوى العام وافترضت ما قد يفسر اختلاف مستويات تطبيقها حسب متغير إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ونمط التكوين، والأقدمية، في تساؤل عام وثلاث فرضيات، ومن ثمَّ أوضحت أهداف الدراسة وأهميتها، والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

ويؤطِّر **الفصل الثاني** للدراسة من الناحية النظرية، حيث عرض الأساس اللغوي الذي أسس لمقاربة تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وحدد مفهوم الكفاءة التواصلية وعلاقتها بمهارة التحدث، والانتقادات التي وجهت إليها، وما يترتب عليها من شروط تدريسية لتكوين وضعية تواصلية لأداء مهارة التحدث، كالحاجات والأنشطة التواصلية وطبيعة التفاعل خلالها.

ثم يفصِّل **الفصل الثالث** العناصر التدريسية التي تحتويها الوضعية أثناء تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية، وذلك من جهة المدرس والأدوار التي يجب أن يؤديها تجاه المتعلمين، كالتعامل مع أخطائهم، وتقسيمهم إلى مجموعات، والوسائل التعليمية المفيدة للغرض، وعرض أيضا لمرونته وأهمية تنويع الأنشطة والوسائل.

ويبين **الفصل الرابع** منهج الدراسة والعينة المختارة وكيفية معاينتها، حيث بلغ عددها خمسة وثلاثون مدرسا؛ ثم شرح طرق بناء الأداتين الأداة التي تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، والأخرى التي تقيس مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط للمفاهيم الغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وصدقهما وثباتهما، وطرق تصحيحهما، فإجراءات الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة باستعمال برنامج "SPSS 16.0".

أما **الفصل الخامس** فيعرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حسب التساؤل العام والفرضيات، وأسفرت النتائج عن قبول جميع الفرضيات، أي أن مستوى تطيق مدرسين السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية منخفض.

البـاب النظـري للدراسـة

الفصـل الأول:
تحديد مشكلـة الدراسـة ومتغيراتـها

إشكاليـة الدراسـة

تساؤلات الدراسـة

فرضيات الدراسـة

أهداف الدراسـة

أهميـة الدراســة

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

حدود الدراســة

خلاصة الفصل الأول

1.1 إشكالية الدراسة:

لقد تقررت المقاربة التواصلية (Communicative Approach) في تدريس اللغة الإنجليزية، وهي أحدث مقاربة لتدريس اللغات الأجنبية عموما أولت أهمية كبيرة لقدرة المتعلم على توظيف اللغة والتواصل بها في الوضعيات المختلفة، وتبعا لذلك تغيرت إجراءات تدريسها ودور المدرس فيها، وهي ذات منشأ غربي لذلك أثبتت نجاحات هناك، بينما سجلت إخفاقات في مجتمعات أخرى، من ناحية المتعلمين والمدرسين أيضا؛ ويذكر ثورنبوري (2006) " Thornbury" أن عددا كبيرا من المدرسين يشتكي عدم قدرتهم على جعل المتعلمين يتقنون التواصل باللغة الانجليزية، وكيف يتصرفون حيال عجزهم (المتعلمين) عن توظيف مكتسباتهم اللغوية القبلية في الوضعيات المختلفة، رغم تحصيلهم المرتفع في القواعد اللغوية (p1).

ولقد تلمّست هذا العجز بنفسي عند بعض المدرسين أثناء دراستي في إحدى المدارس الخاصة باللغات الأجنبية (وأغلبهم موظفون في المدارس الرسمية كذلك)، حيث يتعاملون مع عدد قليل من الطلبة ويعجزون عن إثارة الآخرين للتعلم، ويصرون على تدريس موضوعات ينفر منها المتعلمون، وبمحتوى يفتقر إلى البعد الثقافي للمتعلم، ويعتمدون على نشاطات نمطية تقليدية غير مُنوَّعة، وإجراءات روتينية تشاهدها في معظم الحصص، ويستخدمون تقويما لا يتفق مع فلسفة المنهاج وأهدافه، وتجد المدرس يهتم في أنشطة مهارة التحدث على المتفوقين فقط ...

ثم إنه شاع بين الطلاب ـ كما في المقاربات التقليدية ـ أن إتقان الحديث باللغة الانجليزية يتطلب التمكن في نحوها وحفظ الكثير من الكلمات وفهم معانيها (vocabulary)، ولا يصدق هذا القول إلا على قلة منهم، وهم الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية. من هنا يأتي دور المعلم في إيجاد إجراءات تُعين المتعلمين على اختلاف مستوياتهم على توظيف حصيلتهم اللغوية في التواصل في مختلف الوضعيات، وبمختلف الصيغ المناسبة لتلك الوضعيات.

والاهتمام بممارسات المدرس وإجراءاته لا يعنى إلغاء الدور المحوري للمتعلم، بل إن الدراسة تهتم بتلك الإجراءات الأساسية الواجبة على المدرس كي ينقل المتعلمين من السلبية في الوضعية التعليمية ويجعلهم عناصرا فاعلة خلالها، يتحملون مسؤوليات تعلمهم، ويفصحون

عن مواطن ضعفهم، ويختارون ألوان الأنشطة الملبية لاحتياجاتهم، والمواضيع المتطلبة لإتمام النقص في تعلمهم وغير ذلك.

وفي هذا الصدد يذكر أهيلال (1993) " Ahellal " مقاومة المدرسين المغربيين لإجراءات المقاربة الجديدة، وميلهم إلى التركيز المفرط على قواعد اللغة كما في المناهج التقليدية، وأظهرت دراسة كارافاز دوكاس (1996) " Karavas-Doukas " أن المدرسين في اليونان لم يستطيعوا التدريس وفق هذه المقاربة، وأنهم خلطوا بين مفاهيمها (Deckert 2005: 12) كما نجد في دراسة "Le " أن المدرسين الفيتناميين يميلون إلى الإجراءات التقليدية المعتادة؛ وتشير نفس الدراسة أن المعلومات المتوفرة تدل أن أقسام اللغة الإنجليزية في الصين تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التواصلية (Heip 2005: pp2-3).

فنجاح أي منهاج يتوقف على العنصر البشري، وكيف يستجيب وفق مبادئه الأساسية للظروف الطارئة في الوضعيات التعليمية، ويتطلب مرونة من المدرس وقدرة على فهم المتعلمين لابتكار ما يناسبهم، وليس بالضرورة الإجراءات الحرفية التي تمليها المقاربة المعتمدة، كما في دراسة بنتر (2006) " Pinter " التي أوضحت كيف أن المتعلمين يقاومون الإجراءات المتوافقة مع المقاربة التواصلية (Communicative Approach)، ويتذمرون من طلب المدرس منهم ممارسة المهام التعليمية بأنفسهم، وهو ظرف يتطلب من المدرس قدرة على تكييف المنهاج وفق خصائص المتعلمين ليحقق أهدافه، وهي قدرة لا تتوفر ـ كما دلّت الدراسات الآنفة الذكر ـ لدى شرائح من المدرسين في غير البيئات الغربية.

وإن ما سبق يبرز للباحثين ضرورة استكشاف الواقع التدريسي لأداء مدرسي اللغة الانجليزية في ضوء المقاربة التواصلية الحديثة التطبيق في المدرسة الجزائرية، بغض النظر عن مرحلة التحضير والتخطيط للعملية التعليمية، فقد تُبين مرحلة التنفيذ للمدرس فجوات بين ما حضره وخطط له من أهداف، وبين ما ينفذه في واقع القسم؛ وما يؤثر على المتعلم مباشرة ليس ما حضره بقدر ما يؤثر عليه سلوكه المباشر عند تنفيذ الدرس، وأنماط تفاعله مع المتعلمين، وأسلوب التدريس... وغير ذلك من المتغيرات المتفاعلة؛ حيث يصعب على المدرس التكهن بسلوك المتعلمين أثناء التعليم، وفي هذا الصدد يقول أورايت وبايل (2000) " Allwright & Bailey" "ستكون المخرجات (...) نتيجة لتفاعل الإجراءات وحتما هي مختلفة عن أي تخطيط" (p23).

إن العملية التعليمية التعلمية جِدُّ معقدة، ومهما اعتنى المدرس بالتحضير فإن تنوع مستويات المتعلمين واختلاف احتياجاتهم، وتفاوت سرعات تعلمهم، واتجاهاتهم، وخلفياتهم الاجتماعية والمعرفية... يظل بها التحضير في فجوة من واقع التدريس ومتطلباته التطبيقية، ما لم يكن المدرس مرنا في الاستجابة للظروف التي تطرأ ومتكيفا معها، وذا خبرة في تنويع الأنشطة والأساليب لمختلف خصائص المتعلمين، وعلى ذلك النحو ممارسات المدرس وخبرته التي تؤثر على المخرجات التعليمية أيضا وبصورة مباشرة، فضلا عن التحضير الذي يظل تخطيطا مفترضا لتحقيق أهداف مأمولة، ويبقى نجاحه مرهونا بمعطيات الصف الدراسي وتفاعلاته، وهو الأمر الذي قد لا يمكن تحقيقه كلية.

إن المشكلات التي يعانيها المدرس تدعونا للاهتمام أكثر بما هو جار بالفعل في الصف الدراسي، وأن نتناول واقعه بالدراسة، بغض النظر عن التخطيط الذي لا بد أن يغفل عنصرا مَّا.

والإشكالية التي تعنى بها هذه الدراسة تحديدا هي:

ما مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية؟

ثم تتطرق إلى دراسة الفروق حسب متغيرات مستوى فهم المبادئ اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ونمط التكوين، والأقدمية.

2.1 تساؤلات الدراسة: تساؤلات الدراسة كالتالي:

1. ما مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة ؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين تعزى إلى الأقدمية؟

3.1 فرضيات الدراسة:

تمثلت فرضيات الدراسة فيما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين تعزى إلى الأقدمية.

4.1 أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1. وصف واستكشاف الواقع الفعلي لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية كمقاربة حديثة في المدرسة الجزائرية، بعد أن تعود المدرسون انتهاج طرق كان للمدرس فيها الدور الفاعل والمهيمن.

2. بناء أداة تقيس الإجراءات التي يختص بها تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية، والتي لا يمكن لشبكات الملاحظة العامة الأخرى أن تقيسها؛ ولإثراء مكتبة القياس التربوي بأدوات تمكننا من تقييم أداء المدرسين، ولتكون وسيلة تساعد المفتشين على أداء واجباتهم العلمية والمهنية، لأن غياب القياس في مجال التدريب التربوي يدل على العشوائية في العمل وعدم الاهتمام بمدى فعالية التكوينات التي تجرى، ويعتبر القياس وأدواته من أهم التقنيات المعاصرة لإنجاح أي عمل في أي اختصاص في العصر الحالي؛ ومن جهة أخرى فإن عدم توفر أداة تقيس المتغير الأساسي للدراسة ـ على حدود التي بحث فيها الطالب ـ قد يكون

مؤشرا على أن الموضوع لا يزال بكرا عندنا، وبناؤها وتزويد المفتشين والمدرسين بها يُعدّ مساهمة في تفعيل التكوين في هذه المادة.

3. إبراز الإجراءات التدريسية الضرورية التي يختَصُّ بها تدريس مهارة التحدث باللغة بالإنجليزية، فضلا عن الإجراءات العامة والمشتركة بين كل المواد.

5.1 أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

1.5.1أهمية تدريسية (تخصصية):

إن أول أهمية تذكر لبحوث استكشاف التدريس هي أنها تساهم في معرفة حقيقة ما يحدث في القسم، كما تساهم في تحسين التدريس نفسه، وحسب اطلاع الطالب فليس هناك دراسة تناولت إجراءات المدرسين في تدريس اللغة الإنجليزية، أو حتى في الفرنسية وفق هذه المقاربة؛ وإن تطبيقا جديدا كهذا يحتاج إلى متابعة من قبل المختصين لتقييمها وتقويمها، بذلك نسد خللا في المنظومة التربوية في تدريس هذه المادة، إذ تمضي الكثير من المناهج والتجارب التعليمية دون متابعتها متابعة علمية لكيفيات وظروف وصحة إجرائها وتطبيقها، كي توجه ممارساتها لتنسجم مع مبادئها الأساسية آخذة بعين الاعتبار خصائص المدرسين؛ وقد تقدم هذه الدراسة مؤشرات تقويمية لندوات التكوين المستمر التي يعقدها المفتشون والمدرسون، التي من خلالها يتعرفون على الأفكار والتطبيقات الجديدة، ليُقوِّم المدرس إجراءاته التدريسية، ويقدم لمصممي المناهج صورة لتفاعل المنهاج الجديد ذي المنشأ الغربي مع خصائص المدرس الجزائري والبيئة التربوية العربية عموما، لأن هناك دراسات تشير إلى عدم التوافق بين هذه المقاربة وخصائص المدرسين والمتعلمين في مناطق أخرى من العالم.

ولم تُولِي الدراسات الصفية أهمية كبيرة لأقسام اللغة من الوجهة البيداغوجية، ولم تدرس إجراءات التخطيط والتنفيذ من قبل مدرس اللغة وقراراته حول التدريس داخل الأقسام، أما الدراسات المنتشرة فقد تناولت أنماط التفاعلات الصفية الحاصلة بين المدرس والمتعلم (مبادرة المدرس وتقييمه، استجابة المتعلم ...) ، أما اللغوية منها فركزت عل تحليل الخطاب الصفي وما يتعلق باللغة ذاتها، وتأتي هذه الدراسات لتسدّ "الفراغ في فهمنا لتدريس اللغة" (Woods 1996: pp11-12)، وعندما بحثت عن دراسات سابقة في بعض جامعاتنا تكونت لدي نفس الملاحظة، وهو السبب الذي جعلني أمسك عن اعتمادها كدراسات سابقة.

أما الدراسات التدريسية المنتشرة عندنا ـ في حدود اطلاع الطالب ـ فلا نجد فيها الكثير عن تدريس اللغة الانجليزية، إلا ما تعلق بالاتجاه وبعض المتغيرات النفس تربوية الأخرى، أما بحث الإجراءات والسلوكات الفعلية ودراسة مدى نجاحها أو إخفاقها وتقويم جوانب القوة والضعف فلا نكاد نجد منها الكثير، وربما يرجع سبب قلة الدراسات التدريسية في هذه اللغة من قبل أخصائيين تربويين إلى حاجز اللغة نفسها، حيث أن أغلبية المراجع فيها مكتوبة باللغة الانجليزية، ثم إلى البعد اللغوي الذي تستقي منه مناهج تدريس اللغات بعضا من مبادئها ومفاهيمها الأساسية وهي النظريات اللغوية، فيزيد هذا الجانب الأخير المسألة تعقيدا آخر.

وتفيدنا هذه الدراسة بمدى تقبل المدرس الجزائري لهذه المقاربة، وتبين إلى أي مدى يؤهله تكوينه للاضطلاع بمتطلباتها التي تعتمد على تنشيط المتعلم وعلى أدوار توجيهية وإشرافية، قد تقتضي تعديلات كي تنسجم مع العوامل التربوية والثقافية والاجتماعية للمدرس، حيث أن اللغة الإنجليزية لغة أجنبية غير متداولة بين الناس في هذا المجتمع، ولا حتى في الأوراق الرسمية (كالفرنسية)، فقد يفرض هذا الواقع تعديلات على الطريقة كي تجعلها أكثر توافقا مع البيئة الجزائرية.

وتندرج هذه الدراسة تحت التعليمية الخاصة، حيث يمكن للأداة التي بناها الطالب أن تظهر الخصوصيات التدريسية المتعلقة بتدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية، والتي لا يمكن لشبكات عامة كشبكة فلاندرز (1965) أو الأزرق (2000) أن تظهر تلك الخصوصيات.

2.5.1 أهمية تربوية واجتماعية:

كما تأتي أهميتها من أهمية اللغة الانجليزية ذاتها، وضرورة فتح نوافذ جديدة ومتنوعة لإثراء الخبرة الشخصية للمتعلمين، تُعدِّد خياراتهم الفكرية والعلمية، وتمكِّن الجيل عامة في اللغة التي تجعله يفهم واقعه العالمي الحاضر العلمي والحضاري ويندمج فيه بفكره ووفقا لأصوله، لكي يتواصل معه أخذا وعطاء، وهي من ضرورات الإنسان المعاصر ليشهد أحداثها وليأخذ بأعباء الشهادة على الناس، فإذا كان تبليغ الدين إلى الآخر واجبا دينيا فإن تعلم لغته شرط لا يقوم إلا به، وبذلك تكتسي دوافع تعلمها صبغة دينية محركة.

وإن الإساءات المتكررة لمقدساتنا تفرض على ذوي الاختصاصات المختلفة إتقان هذه اللغة المفتاحة ليس للذود عن حماها فحسب، بل لاستعادة دور المبادرة والمشاركة في

الأحداث بتقديم الحلول التي لا يزال استكشافها بكرا، وإن الأمة التي تظل متفرجة على الواقع المعيش ومستهلكة فقط، هي ـ لا شك ـ تتأثر ولا تؤثر فتبقى تابعة للغير، وإتقان اللغة الانجليزية ييسر التواصل إرسالا واستقبالا، ويجعلنا نعيش القرية الصغيرة ولا ننعزل فيها، ومن الوسائل إلى ذلك أن ننشئ جيلا لا يعاني مشكلة اللغات الأجنبية في سن البحث العلمي، وفي الوقت الذي صار فيه ـ أحيانا ـ عدد مرتادي الانترنت مقياسا لتفاعل المجتمعات في القرية الصغيرة ومنه توقع فاعليتها، فإن إتقانها لم يعد خيارا، بل يصير مع مرور الوقت من ضرورات العصر الملحة، خاصة وأن المناهج التعليمية الجديدة تحث المتعلمين على تقصي المعرفة وتنمي فيهم المهارات البحثية، فكيف يتم ذلك والوسيلة إليه غير متوفرة.

ومنه فإن هذه الدراسة تأتي لتلبي احتياجات فعلية نتلمس ضروراتها ومتطلباتها من خلال الواقع العربي اليوم، ومن ثمة وجوب استجابة التربية لهذه المتطلب الهام.

6.1 التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

إن المفاهيم التي تناولتها الدراسة قد تأخذ عدة معان، لذلك فإن تحديد المقصود منها ضروري يرسم لها مساراتها الإجرائية التي تقصدها وتعنيها، وهي كالتالي:

إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية: هي الممارسات التي يؤديها مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم خلال مرحلة تنفيذ حصة مهارة التحدث باللغة الإنجليزية، حيث يهيئ وينظم الوضعية التعليمية قبل بدء المتعلمين ممارسة النشاط، ليعبروا عن أغراضهم التواصلية في الوضعية المناسبة لموضوع النشاط، ويوجه أداءهم للأدوار أثناء ممارسة نشاط مهارة التحدث.

البعد الأول: تهيئة المدرس لوضعية نشا مهارة التحدث: يقصد به ممارسات مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم قبل بدء المتعلم لنشاط مهارة التحدث، ليجعل بيئة القسم مناسبة للمتعلمين كي يمارسوا أنشطة تواصلية يتعلمون فيها التعبير عن أغراضهم، وتوفير المدرس للمؤشرات التالية هو ما يجعل بيئة القسم مهيأة لأداء نشاط مهارة التحدث: اختيار موضوع التحدث ـ تزويد المتعلمين بالمعلومات الرئيسية للموضوع ـ تزويدهم بالوسائل التعليمية ـ تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.

التعريفات الإجرائية لما تفرع من البعد الأول: تهيئة المدرس لوضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية:

أ. اختيار المدرس لموضوع نشاط التحدث:

•**طريقة اختيار المدرس لموضوع التحدث:** يناقش المدرس المتعلمين ويحاول أن يستخلص منهم موضوعا يميلون إليه؛ وإن اقتبسه من الكتاب المدرسي، أو اختار بنفسه فلا يعتبر إجراء مقبولا.

•**اختيار المدرس لموضوع مألوف لدى المتعلمين:** أن يكون الموضوع مما يتعامل معه المتعلمون في الحياة اليومية، ويعايشونه، ومن مؤشراته: احتواء الموضوع على أشياء وشخصيات مألوفة ويتعامل معها المتعلمون في واقع الحياة، كالبيت أو الشلة، أو الشراء من السوق .... وكذلك إذا قدم المتعلمون معلومات عن موضوع نشاط التحدث، اعتبرنا ذلك مؤشرا على أن المدرس اختار موضوعا مألوفا وذا علاقة بخبرة المتعلم.

ب.تزويد المدرس المتعلمين بالمعلومات الرئيسية عن الموضوع:

•**ذكر المدرس للأغراض التواصلية:** أن يذكر المدرس للمتعلمين الأغراض التواصلية التي سيتعلمون التعبير عنها، أو الغرض من إجراء النشاط؛ ويذكر المهمة التواصلية وهي الهدف النهائي الذي سيسعى المتعلمون لإنجازه باستعمال اللغة والتحدث بها كإجراء المقارنات، أو إعادة ترتيب غرفة الدرس؛ والفرق بين المهمة التواصلية والغرض التواصلي هو أن الأخير متعلق باللغة ذاتها، أما الأولى فمتعلقة بالهدف من استعمال اللغة؛ وبالمحتوى السلوكي للنشاط.

•**تزويد المدرس المتعلمين بأفكار مساعدة عن موضوع النشاط:** أن يعرِّف المدرس المتعلمين عن مضمون الحوار، ويحاورهم كي يستخلص منهم ما يعرفون عنه، ومن ذلك أن يذكر مكان إجراء الحوار، ومدة أدائه، ويجيب على الأسئلة المتعلقة بموضوع الحوار، ويعتبر أداء نشاطات مهارة الاستماع التي تسبق أداء نشاط مهارة التحدث ضمن هذا السلوك، بشرط أن تشتمل على معلومات ذات علاقة بموضوع نشاط التحدث.

•**تزويد المدرس المتعلمين بمعلومات عن الأدوار:** أن يذكر المدرس أو يستخلص من خلال نقاش المتعلمين ما سيقوم به صاحب كل دور، وعلاقته بالأدوار الأخرى، أو ما يفكر أو يشعر به (صاحب الدور)، ويوزع الأدوار على جميع المتعلمين أو يطلب منهم تخيل أنفسهم شخصيات معينة، ويعتبر أداء نشاطات مهارة الاستماع التي تسبق أداء نشاط مهارة التحدث ضمن هذا السلوك، إن اشتملت معلومات ذات علاقة بأدوار موضوع نشاط التحدث.

•**تقديم المدرس تعليمات أداء النشاط للمتعلمين:** هي التعليمات التي تبين للمتعلمين كيفية أداء النشاط، ومنه أن يقدم نموذجا عن كيفية أداء النشاط مع أحدهم، ويطلب منهم إغلاق الكتب أو السبورة التي تشتمل على نص الحوار ليكون الأداء من الأذهان، أو يطلب من جميع المتعلمين أداء الحوار في نفس الوقت.

ج.تزويد المدرس المتعلمين بالوسائل التعليمية:

•**تقديم المدرس الوسائل التعليمية للمتعلمين:** أن يقدم المدرس للمتعلمين بطاقة معلومات أو رسومات أو صورا أو يدون الكلمات المفتاحية للحوار على السبورة؛ أو يستعمل تعبيرات الوجه أو حركات اليدين، أو أي وسيلة أخرى... "body language" حيث تساعدهم على توضيح مهماتهم لأداء نشاط الحوار، ويبين دورها وكيفية استعمالها في نشاط التحدث.

د. تقسيم المدرس للمتعلمين:

•**شكل جلوس المتعلمين:** أن يقسم المدرس المتعلمين إلى مجموعات أو أزواج لأداء نشاط التحدث، ويغير من وضعية الطاولات وشكل ترتيبها كي يتقابلوا وجها لوجه إذا كانت المجموعة فيها أكثر من اثنين، وليس شرطا أن يغير ترتيبها إذا قسمهم إلى أزواج، وأن يغير طريقة جلوسهم كيفما تناسب أداء نشاط التحدث.

•**توزيع المدرس للأدوار على المتعلمين:** أن يحدد المدرس لكل متعلم دورا كي يمارسه، أو يطلب منهم اختيارها بأنفسهم، وألا يبقى أي متعلم بدون دور يؤديه.

البعد الثاني: توجيه المدرس ومراقبة أداء المتعلمين أثناء ممارسة نشاط التحدث: يقصد به أن يؤدي مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم الدور التوجيهي لأداء المتعلمين أثناء نشاط التحدث، حيث يزودهم بالتعليمات التي تساعدهم وتشجعهم على أداء أدوارهم، ويغير أداءهم للأنشطة، كما يراقب أداءهم أثناء ذلك.

التعريفات الإجرائية لما تفرع من البعد الثاني: توجيه المدرس ومراقبة أداء المتعلمين أثناء أدائهم نشاط مهارة التحدث:

أ. تزويد المدرس المتعلمين بتعليمات تساعد على أداء الأدوار:

• **إجابة المدرس على أسئلة المتعلمين:** أن يجيب المدرس على الأسئلة التي يبادر بها المتعلمون أثناء أداء نشاط مهارة التحدث، وإن بادر المدرس بسؤال صنفنا هذا السلوك ضمن (تسجيل الأخطاء: لا يقاطع المتعلمين بشيء: غير موجود)، ولا يسجل ضمن الإجابة على أسئلة المتعلمين.

• **تعزيز المدرس لأداء المتعلمين:** هي كل تعزيز لفظي إيجابي من قبل المدرس أثناء أداء المتعلمين لنشاط التحدث كالامتداح "حسن" أو "جيد" أو "نعم" أو "أه"، أو أي تعزيز إيجابي غير لفظي أثناء أدائهم لنشاط التحدث كهزّ الرأس أو الابتسام مع هزّ الرأس، وكل ما يشجعهم على مواصلة الأداء.

ب.مراقبة المدرس لأداء المتعلمين:

• **تسجيل المدرس لأخطاء المتعلمين:** إن أخطأ متعلم يسجل المدرس غلطه، دون أن يتدخل، ولا يشير بحركة أو قول إلى حدوث الخطأ، ولا يطلب مساعدة من أحد المتعلمين، ورغم أن تسجيل الأخطاء دليل على استماع المدرس إلى المجموعات (الإجراء الموالي) إلا أنه يصنف ضمن هذا النوع من السلوك، وليس ضمن "استماع المدرس إلى المجموعات".

• **استماع المدرس إلى المجموعات:** أن يتنقل المدرس بين المجموعات أو الأزواج، ويقف عند كل مجموعة ويستمع ويلاحظ أداء المتعلمين.

ج.تغيير المدرس لأدوار المتعلمين وتنويع النشاط:

• **تغيير الأداء وتكرار النشاط:** أن يطلب منهم أن يتبادلوا الأدوار، ويكرروا أداء نشاط مهارة التحدث.

• **تنويع المدرس لأنشطة مهارة التحدث:** وهو أن يغير المدرس من أسلوب نشاط مهارة التحدث كأن ينتقل من الحوار إلى أسلوب الأناشيد مثلا، كما يغير موضوع نشاط مهارة التحدث.

مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية: هو درجة تطبيق مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية أثناء حصة تدريسها على الشبكة التي أعدها الطالب لغرض قياسها؛ حيث يُصنفون على أساس الدرجة الكلية إلى مستوى منخفض (0-26)، ومستوى متوسط (27-54) ومستوى عال (55-82).

مستوى فهم المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية: يعبر عنه بدرجة اختيار مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم للبدائل التي تتوافق مع المقاربة التواصلية كإجابات صحيحة لبنود الاختبار الذي أعده الطالب لقياسه، والأبعاد التالية تمثل المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية: إدراك الطبيعة التواصلية للغة، إدراك بعد الكفاءة الاجتماعية كجزء من الكفاءة التواصلية، وإدراك الكفاءة القواعدية كجزء من الكفاءة التواصلية، وإدراك مفهوم الأغراض التواصلية.

نمط التكوين: هو كون المدرس تخرج في المعاهد التكنولوجية للتربية بعد دراسة نظرية وتدريبات ميدانية تحت إشراف مدرس مطبق (محمد بوعلاق 1999: 15)، أو أنه توظف في التدريس بمقتضى حصوله على شهادة الليسانس في اللغة الإنجليزية من الجامعة مباشرة بدون تكوين ميداني بيداغوجي.

الأقدمية: هو عدد سنوات تدريس مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، أقل من أو يساوي خمس سنوات (5)، ومن ست (6) إلى عشر سنوات (10)، ومن أحد عشر سنة (11) فما أكثر.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين بمدينة ورقلة، وهي بذلك تستثني المدرسين المستخلفين والمرسمين الذين لا يُدرِّسون السنة الرابعة خلال فترة الدراسة، وهذا قد يحدّ من إمكانية تعميم النتائج؛ إلا أن عينة الدراسة تشتمل على مدرسين متنوعين كما هو الحال خارج الحدود المكانية للدراسة فمنهم متخرجون في المعهد التكنولوجي للتربية، ومنهم حاملو شهادات جامعية؛ واستخدمت الدراسة أداتين كانتا من إعداد الطالب، الأولى شبكة ملاحظة تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية إلا أنها تفتقر إلى أنواع أخرى من الصدق والثبات تعذر إجراؤها، أما الثانية فاختبار يقيس مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وكما هو واضح يقتصر هذا الاختبار على المفاهيم الأساسية فقط؛ وجرت في إطار زمني يمتد من شهر نوفمبر 2007 إلى شهر أفريل 2008؛ وتنحصر في إشكالية محدودة هي مستوى تطبيق الإجراءات ولا تتطرق إلى

التفاعلات الصفية خلال هذه المادة أو مرحلتي التخطيط أو التقويم، أو إلى الجوانب اللغوية التي ليست من اختصاص الطالب، وليست هدفا لهذه الدراسة.

8.1 خلاصة الفصل الأول:

لقد تبين في هذا الفصل ضرورة بحث هذه الإشكالية، فهناك ضرورات تتعلق بأهمية اللغة الانجليزية ذاتها كأحد أهم مفاتيح العلم منذ الحرب العالمية الثانية، ولا تزال أهميتها تزداد فرضا لنفسها يوما بعد يوم، وضرورات تتعلق بأهمية بحث تعليميتها من الناحية التدريسية، إذ أن معظم الدراسات المتوافرة أنجزها مختصون في اللغة الانجليزية، تناولوا فيها أمورا تتعلق بها، مع قلة دراسة المتغيرات التدريسية من جهتها، كما عرض للأهمية الحضارية والعلمية للغة ذاتها؛ ومن ثم تحديد الإشكالية المقصودة بالدراسة وهي عن مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية.

الفصـل الثانــي:
الأسس النظرية لإجـراءات تدريس مـهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

تمـهيـد

المقاربة التواصلية من منظور لغوي

تعريف المقاربة التواصلية

نقد المقاربة التواصليـة

الحاجـات التواصليــة

التفاعل خلال الوضعية التعلمية التعليمية

الأنشطـة التواصليــة

أنواع الأنشطة التواصلية

خلاصة الفصل الثانــي

تمهيد:

برزت المقاربة التواصلية منذ بداية السبعينات، وانتشرت حولها الكتب والمؤلفات من قبل الكثير من الباحثين أمثال (... ;Hymes 1972; Littlewood 2000) وانتشرت فور ذلك وطبقت واستخلص من مبادئها مختلف المناهج المعتمدة على وجهات النظر المختلفة، ويذكر كوك (2003)" Cook " أنها لا تزال إلى اليوم هي الأساس المعتمد، وقد تسمى أيضا بالتدريس التواصلي للغة "communicative language teaching" (p36) ويبدو أنه اسم للتطبيقات التدريسية للمقاربة التواصلية التي هي عبارة عن مبادئ وأساسيات، ومن خلال تواريخ الدراسات الحديثة التي ستَرِد في الصفحات المقبلة سيتضح أنها لا تزال إلى اليوم الأساس النظري لتدريس اللغة الانجليزية.

1.2 المقاربة التواصلية من منظور لغوي:

1.1.2 تعريف المقاربة: (Approach)

يعرفها ريتشاردس ورودجرز (1985) " Richards & Rodgers " "هي تلك الافتراضات والتصورات والنظريات حول طبيعة اللغة وتعلمها، وكذا المبادئ النظرية التي يقوم عليها منهاج معين" (pp17-19).

ويعرفها ريتشاردس وشميت (2002) " Richards & Schmidt " أنها "النظرية والفلسفة والمبادئ التي تتضمن تطبيقات تعليمية" إلى أن يقول أنها تتضمن "مختلف النظريات حول طبيعة اللغة، وكيفية تعلمها (المقاربة)، حيث تقدم مختلف الطرق لتعليمها" (pp29-30).

وتتضمن أي مقاربة حسب ريتشاردس ورودجرز (1995) " Richards & Rodgers " "اعتبار الكفاءة في اللغة، واعتبار الوحدات الأساسية لبنية اللغة"، أي وحدات بناء المنهاج التواصلي كالأغراض التواصلية، والمهام، والقواعد اللغوية؛ أما أنتوني (cited in Woods 1996) فهي عنده "مجموعة الافتراضات ذات العلاقة بطبيعة اللغة وبطبيعة تعلمها وتدريسها" (p185).

ويلاحظ أن المقاربة مفهوم مجرد يهتم بأسس تدريس اللغات الأجنبية ومبادئها، التي تتفق مع النظرة إلى اللغة وتنسجم معها، وتتضمن بعدا تدريسيا مهما حيث تحدد شروط تعلم اللغة الأجنبية كممارستها، وطبيعة المخرجات التعليمية وهي الكفاءة التواصلية وليس إتقان

القواعد مثلا، وعليها ينبني تحديد الوحدات التدريسية التي يركز عليها المدرس كالأغراض والمهام التواصلية، ومنطلقات المناهج وهي الحاجات التواصلية، لذا فإن الحديث عن المحتوى وأدوار المتعلم والمدرس... لا يتم في هذا المستوى، وإنما في مستوى الحديث عن المنهاج التواصلي، في إطار متغيرات كالمستوى التعليمي، وكون اللغة المتعلمة ثانية أو أجنبية وغيره.

2.1.2 طبيعة اللغة من منظوري لغوي:

ابتكر تشومسكي " Chomsky " نوعا من القواعد التي إذا أتقنها المتعلم استطاع أن يكوّن عددا غير منته من الجمل في اللغة المتعلمة، وهو ما سماه بالكفاءة اللغوية (linguistic competence) أي المعرفة بالنظام اللغوي وقواعده والقدرة على إنتاج الجمل وفهمها، وهي قدرة فطرية غير مكتسبة، وسمى القدرة على استخدامها بالأداء اللغوي(linguistic performance) حيث يتأثر بالعوامل النفسية كالدافعية ومحدودية الذاكرة (Munby 1998: 7) مفترضا أن الفرد يولد مستبطنا في جيناته البنى اللغوية (Chierchia 1999: 541) وعرفت باسم النظرية التحويلية أو التوليدية.

واعترض عليه هايمز (1972) " Hymes " بأنها قواعد تصف اللغة ككائن مستقل بذاته (خرما وحجاج 1988: ص ص 169–170)، مقطوع الصلة عن سياقه الاجتماعي الذي تأخذ فيه دلالاتها، "والتركيز عليها وعلى الجمل المتنوعة المستنبطة هو منهج عقيم" (Richards & Rodgers 1995: 70) يملأ أذهان المتعلمين بعدد هائل من القواعد والأنماط والتراكيب، لكن دون أن يقدروا بالضرورة على توظيفها في التواصل بفعالية.

ومن خلال هذا النقد جاء برؤية بديلة، مفادها أن اللغة أداة للتواصل، تظهر دلالتها وقيمتها عند تعبير الأفراد بها عن حاجاتهم وأغراضهم ضمن سياقات الحياة اليومية، فلبّ التواصل عنده هو استعمال اللغة للطلب أو الشكر أو المدح أو القبول أو الرفض أو الدعوة أو الترجي أو الشكوى أو السؤال أو الأمر أو الإذن أو التوبيخ ... وتلك هي المهمة الأساسية للغة ككائن اجتماعي، وسطه الفعلي هو المجتمع.

وبنية اللغة تعكس بنيتها التواصلية والتفاعلية بين الأفراد، كوظيفة هي الأولى والأهم (Richards & Rodgers 1995: 71).

لكن يُحفظ لتشومسكي النقلة النوعية التي أحدثها في فهم وتفسير تعلم اللغات، حيث يعدّ أول من انتقد النظرة التقليدية لتعلمها، كما يذكر ستريكلاند (2001) " Strickland "، وذلك عندما انتقد النظرة السلوكية القائمة على مثير ـ استجابة، وقال بالنظرة المعرفية في تعلم أي لغة، وهو أساس لا يزال معمولا به إلى تاريخنا هذا.

3.1.2 الكفاءة التواصلية: (Communicative Competence)

لقد أقرّ هايمز بالكفاءة اللغوية، التي تُعنى بإتقان قواعد اللغة، لكنه أخذ على تشومسكي إغفاله **القدرة** على استعمال اللغة في التفاعلات الاجتماعية، ذلك أن المعرفة بالنظام اللغوي (القواعد النحوية والصوتية والإملائية والمفردات...) لا تجعل المتعلم ـ بالضرورة ـ قادرا على التواصل واستعمال اللغة بفعالية؛ ويدعم رأيه الكثير من المدرسين حين اشتكوا من عدم قدرة المتعلمين على استخدام ما تعلموه للتواصل، رغم تحصيلهم المرتفع في القواعد اللغوية (Thornbury 2006: 1)، فالطفل حسبه لا يكتسب اللغة كجمل أو معارف لغوية فقط، بل أيضا كتعابير مناسبة لمواقف اجتماعية دون أخرى (نايف خرما وعلي حجاج 1988: 171)وقال بالكفاءة التواصلية التي تتضمن كلا المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها، ويتعلقان بأبعاد الكفاءة التواصلية التالية:

أ. الإمكان القواعدي: (Formally Possible) وهي قدرة المتحدث على تركيب جمل صحيحة وممكنة من حيث القواعد، وهو تماما ما عنى به تشومسكي بالكفاءة اللغوية. وتهتم المقاربة التواصلية بتدريس القواعد النحوية، لكن بطريقة تواصلية ضمنية، لا منعزلة عن أبعادها وسياقاتها النفسية والاجتماعية وعن كيفية التعبير بها عن المعاني، وهذه تماما حال الطفل، يتعلم النظام اللغوي وفي الوقت ذاته يمارسه في سياقه، فيربط تعبيرا مَّا بموقف بعينه، وبشعور وأشخاص معينين، دون أن يوجه انتباهه إلى طرق تركيب الجملة وبنيتها كموضوع للتفكير، كما في المقاربات التقليدية.

ب. الإمكان العملي: في ظل الوسائل المكملة: العوامل النفس ـ لغوية كحجم الذاكرة، والدافعية للتواصل.

ج. الملاءمة: أو المقبولية الاجتماعية (Appropriateness) وهي قدرة المتحدث على اختيار الصيغة المناسبة للتعبير عن غرض تواصلي مَّا وفق عناصر السياق الاجتماعي، كنمط العلاقة بين المتخاطبين (سلطوية، أخوية، صداقة ...) وقناة الحوار (وجها لوجه أم

عبر التلفون مثلا)، وطبيعة الموضوع، والمشاعر المتبادلة (Harmer 1985: 14) وعموما هو "تعلم أساليب وقواعد استخدام اللغة في المجتمع" (نايف خرما وعلي حجاج 1988: 168).

د. التداولية: قد تقبل صيغة مَّا من الناحية القواعدية، لكن الناطقين بتلك اللغة لا يتواصلون بها ولا يتداولونها في أحاديثهم، فهي غير جارية ولا مستعملة في أي مجال (الحياة اليومية، الكتابة العلمية...) (Harmer 2004 :14; Munby 1998: 15).

ولدى ودّوسون " Widdowson " رؤية قريبة من رؤية هايمز حيث أن اللغة ظاهرة نفسية ذات طبيعة معرفية، تتم على مستوى العقل لكنها تتخذ شكلا سلوكيا خارجيا، يستجيب لتعقد الوظائف الاجتماعية للإنسان (Widdowson 2003: pp13-14) ويؤكد على أن تنعكس الوظيفة الداخلية للصيغة (القصد أو المعنى المراد بيانه) في الوظيفة الخارجية لها (المعنى الظاهر والمفهوم من العبارة)، ويقصد به أن تدل العبارة دلالة واضحة على المعنى الذي يُقصد إيصاله " إن الكفاءة (التواصلية) ليست فقط معرفة مجردة، بل هي أيضا القدرة على استعمال اللغة حسب المُتواضَع عليه (أو المتفق عليه convention) " وهو الأساليب والقواعد الاجتماعية (Widdowson 2003: 28).

أما هاليداي " Halliday " فلديه نظرة اجتماعية أخرى حيث أن الأغراض التواصلية هي ما يجعل اللغة فاعلة وقابلة للتواصل (Munby 1998: 12).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرقا بين التداولية والملاءمة، فالأولى تعني أن العبارة صحيحة التركيب اللغوي، لكن الناطقين بتلك اللغة لا يتداولونها ولا يتواصلون بها، أما الملاءمة فإن العبارة متداولة ومستعملة عند أهل تلك اللغة لكن المسألة هنا حول **مناسبتها** لمتغيرات وضعية بعينها.(أنظر الملحق رقم (1)).

ويقترح كانال وسواين " Canale & Swain " في (Richards & Rodgers 1995) تحليلا بديلا عن تحليل هايمز للكفاءة التواصلية:

أ. الكفاءة القواعدية: وتشمل الجانب الصوتي، والإملائي، واختزان رصيد من المفردات، وتركيب الجمل، والنحو، والصرف .... وكل ما هو متعلق بالنظام اللغوي (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 16)، وهذا المفهوم يتفق مع الكفاءة اللغوية لـ هايمز وتشومسكي.

ب. الكفاءة اللسانية-الاجتماعية: (Sociolinguistic Competence) وتعنى بالقواعد الاجتماعية لاستعمال اللغة وتوظيفها في التواصل، وتتطلب فهم السياق الاجتماعي الذي يجري فيه التواصل، والأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين المتحدثين، والمعارف المشتركة، والغرض التواصلي من التفاعل الحاصل (Hiep 2005: 4; Brown 2000: 247).

ج. كفاءة الخطاب:(Discourse Competence) وهي القدرة على فهم الرسالة التواصلية في إطار علاقتها بسياق النص أو الحديث المتبادل (Hiep 2005: 4) وكيفية تناول المتحدث لدوره في الكلام، وكيف يندمج خلال التفاعلات اللفظية (Thornbury 2006: pp14-15).

د. الكفاءة الإستراتيجية: (Strategic Competence) حسب براون (2000) " Brown " يعرفها كانال وسواين " Canale & Swain " بأنها الاستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي يعوض بها المتخاطبون عجزهم عن إتمام التواصل بسبب متغيرات متعلقة بالسياق أو نقص في الكفاءة التواصلية ذاتها، إنها كفاءة تحفظ للتواصل استمراره، والمتحدث "يمكن أن يتلافى نقص حصيلته بالاستراتيجيات التواصلية كإعادة صياغة المعنى، أو ضرب الأمثلة" كي يكون التواصل ناجحا (Littlewood 2000: 65)، ومن ذلك استعمال كلمات وجمل تمنح تفكير المتحدث وذاكرته وقتا إضافيا ليتذكر الأفكار اللاحقة (كالقول: آآ، ما أقصده هو أني، هل تتفق معي؟ ما رأيك؟) إلا أن الإكثار منها قد يجعل الخطاب مملا؛ والفرد لا يتواصل بواسطة الكلمات فقط، بل أيضا يستعمل حركات الجسم التي تُتِمّ المعنى وتزيده وضوحا، كالتلويح باليدين، أو إرسال العينين بطريقة معينة وتثبيتهما، وقد تكون أكثر أهمية من اللغة الملفوظة (Cook 2003: 50)، ففي إطار العلاقة السيئة بين المواطن والشرطي مثلا، لو تلطّف الأول في العبارة مع وجه عبوس وهزّ لليدين، لربما فسر الشرطي الكلام بالنظر إلى تلك الإشارات والحركات ولم يلتفت إلى الكلام اللين، ولم يعتبر ذلك احتراما له.

أما هايب (2005) " Hiep " فيعرفها بأنها "إستراتيجيات مستعملة لتفعيل التواصل كمعرفة كيفية المبادأة في الكلام، وإنهائه، وتعديل الحوار وإبقائه متواصلا" (p4).

ويعرفها قراس وسلنكر (2001) " Grass & Selinker " بقوله "كثيرا ما يواجه المتعلمون ضرورة التعبير عن مفهوم أو فكرة باللغة (الأجنبية) لكن لا يجدون الرصيد اللغوي الكافي، عندها يتوجب استعمال الاستراتيجيات التواصلية، (...) التي هي محاولة التعبير عن المعاني

عندما يواجه صعوبة في استعمال اللغة (الأجنبية) " كتقريب المعنى، أو التجنب، أو استعمال الكلمات المفتاحية (p241).

إن الإمكان القواعدي لهايمز هو نفسه الكفاءة القواعدية لدى كانال وسواين، وتتضمنان كل ما يتعلق باللغة كنظام من الرموز والقواعد؛ ويتفقان أيضا في الملاءمة والكفاءة اللسانية-الاجتماعية؛ وينفرد هايمز بالتداولية والإمكان العملي، حيث تعنى الأولى بما هو متعارف عليه من العبارات والصيغ، وكذلك بتاريخ اللغة المتعلمة وما تبقى من الألفاظ والأنماط المستعملة، فما كان متداولا في عصر من العصور قد لا يكون في غيره، أما الإمكان العملي فمتعلق بالحالة النفسية، أما كانال وسواين فيضيفان بدلا عنهما كفاءة الخطاب والكفاءة الإستراتيجية، وتعنى الأولى بإدراك الفرد للبنى المختلفة لأنواع الخطاب (مقابلة، نص، نشرة أخبار... وكل أشكال اللغة المكتوبة والمنطوقة) والقدرة على الإتيان بها بفعالية وإيصال كل نوع منها بكفاءة، والثانية بمكملات تجعل اللغة أكثر فهما، وتزيد فعالية التواصل.

وبالتالي فإن الكفاءة التواصلية عند هايمز هي أضيق مجالا مما هي عند كانال وسواين، حيث أن التواصل عند الأول يحدث بين الأفراد فقط، أما عند الأخيرين فالتواصل يحدث أيضا بين القارئ والنص، ونشرة الأخبار والمستمع،... كما أنهما اهتما بالتواصل غير اللفظي واعتباره جزءا أساسيا من الكفاءة التواصلية وأفردا له مصطلحا خاصا، وهذه إضافة مهمة لا نجدها لدى هايمز؛ ويبدو أن التداولية عنده جاءت كرد فعل على القواعد التحويلية لتشومسكي التي تُولِّد عددا لا منتهيا من الجمل، ومنه قد يبتكر المتعلم أنماطا وصيغا لا تخالف قواعد تلك اللغة لكن أهلها في الوقت الحالي لا يتواصلون بها، فسنّ هايمز هذا العنصر ليستثني به الجمل الفاضلة وغير المستعملة وغير المنتهية (والمُستغنَى عنها) التي ابتكرتها قواعد تشومسكي التوليدية، ومن الواضح أن التداولية ليست عنصرا في تحليل كانال وسواين، ذلك أن المتعلم أصلا لا يتعلم القواعد التوليدية كي يحتاج إلى مفهوم التداولية لينتقي الأنماط المعروفة من غيرها، وهذا يبرر ما ذهبت إليه في أن التداولية مرتبطة بالقواعد التحويلية لتشومسكي.

ورغم أن الفضل يعود إلى هايمز في ربط اللغة بسياق التواصل والعوامل الاجتماعية، إلا أن سلس-مورسيا وألشتاين يذكران أن التحليل المعتمد في تدريس اللغة الانجليزية هو تحليل كانال وسواين (Celce-Murcia & Olshtain 2000: 16) لأنها أوسع مجالا من تحليل هايمز كما ذكرت.

ويرى هارمر (2004) " Harmer " ـ محاولا تحديد عناصر الكفاءة التواصلية ـ أن استعمال اللغة يتحدد وفقا لأربعة عوامل: الغرض، الملاءمة، استعمال اللغة كأداة للتخاطب، والنوع.

أ. **الغرض:** هو المعنى الذي يقصد توصيله إلى ذهن المستمع.

ب. الملاءمة: تحدد حسب العوامل التالية:

- المكان: يختلف حديث المرء من المكتبة التي تتطلب الانتقال إلى حيث مكان المستمع والتحدث إليه بهدوء، بينما في البيت أو السوق أو النادي قد يرفع المرء صوته دون حاجة إلى تقريب المسافة.
- المشاركون: إن الأشخاص الذين يشاركون في الحديث يؤثرون على المتحدث في اختيار العبارة المناسبة إن كان أبا، أو صديقا، أو أستاذا، أو إبنا.
- الجنس: تختلف لغة الذكور بعض الشيء عن لغة الإناث التي تزخر بالصفات المعبرة عن العاطفة الجياشة، كما أنهن يملن إلى النطق السليم للكلمات مقارنة بالذكور (ميلا منهن إلى تنميق الكلام)، ومفرداتهم تختلف بعض الشيء عن مفردات الإناث، فهن يعرفن من الألوان وتدريجاتها ما لا يعرفه الرجال، وهم أيضا يعرفون عن أمور تصليح السيارات ومفاتيحها وغياراتها ما لا يعرفه النساء (نايف خرما 1978: ص ص 195-196).
- قناة التواصل: يتأثر التواصل بوسيلة التخاطب، عبر الهاتف أو وجها لوجه، وبمدى القرب أو البعد، وهل يخاطب المتحدث المستمعين عن طريق مباشر، أو عبر الراديو، وهل يتلقى منهم التغذية الراجعة، أو لا...
- الموضوع: تختلف اللغة المستعملة في المواضيع المتسمة بالبهجة والسرور كالأعراس والأعياد، عمّا إذا كنا نتحدث عن مواضيع مأساوية كالمآتم أو الكوارث الطبيعية... حيث الفرق في المفردات والنبرات سيكون واضحا جدا، فاللغة مفهوم اجتماعي كما أنها قدرة معرفية تتأثر بالحالة النفسية للمتحدث.

ج. استعمال اللغة كأداة للتخاطب: وهو كيفية تناول مشارك لدوره، وكيف تتداخل مشاركاتهم، وكيف يوظفون السكتات القصيرة بين العبارات (Harmer 2004: pp23-25).

د. النوع: تتعدد مظاهر الخطاب وأشكاله كالقصة، أو الفكاهة، أو النقاش العلمي، أو الحوار العابر كسؤال غريب عن وجهة ما، أو مقابلات التوظيف، أو التعليق على مباراة

كرة القدم... ولكل منها بنية خاصة وطريقة في الأداء تتأثر بالغرض العام منها، وبنوعية المشاركين والعلاقة بينهم، وإلى أي مدى قد خُطط للحديث (Thornbury 2006: 14).

كذلك المكانة الاجتماعية للمتحدث ـ إضافة إلى العناصر التي ذكرها هارمر ـ تؤثر على العبارات المختارة والطريقة التي يُتواصل بها، فالعالم الموقر من قبل المجتمع، قد يجد غضاضة أو يستحي أن يرفع صوته في السوق وهو يحدث شخصا بعيدا عنه، أما العامة فهو عندهم أمر عادي معظم الأحيان.

ولو أعدنا تجميع هذه العوامل لحصلنا على ما سماه هايمز وهاليداي وكوك وغيرهم بالملاءمة (appropriateness) والسياق الذي يكتنف استعمال اللغة، حيث أنها تحدد فهم الغرض وإنتاجه، بينما هارمر جعل الغرض التواصلي جزء ضمن السياق، وليس ناتجا عنه، وعموما فإن تحليله هو نفس تحليل كانال وسواين، إلا أنه زاد عناصرها تفصيلا.

ويختصر دوبن وأولشتين (2000) " Dubin & Olshtain " مفهوم الكفاءة التواصلية بقولهما "ماذا ستقول، ولمن، وكيف يمكن أن يقال بطريقة مناسبة حسب السياق المعطى" .(p70)

4.1.2 تعريف الغرض التواصلي: يستعمل في الدراسات الأجنبية بلفظ وظيفة (function) وأحيانا يقترن بلفظ الغرض (purpose) ويُعرَّف به؛ لأن المتحدث ـ وفقا لعناصر السياق ـ يحدد المعنى الذي سيوصله إلى المستمع والذي تكوَّن في نفسه وذهنه (مثلا: يريد أحمد من جابر أن يزيد صوت التلفاز)، ثم وفقا لخبرته بتلك اللغة وإدراكه للأسلوب الأليق والمتفق أو المُتواضَع عليه اجتماعيا، يختار أحمد ويحدد الصيغة التي تؤدي وظيفةَ بيانِ وإظهارِ المعنى الذي يريد إيصاله (فمثلا يقول أحمد: إن صوت التلفاز منخفض)؛ فمعلوم لدى جابر أن الصوت منخفض، ولن يستغرب إخباره بهذه المعلومة الواضحة، وسيفهم جابر أن **المقصود والغرض** من هذه العبارة هو **طلب** زيادة صوت التلفاز، وليس **إخباره** بأن الصوت منخفض؛ لذلك أُفضل مصطلح الغرض كمفهوم يعبر عن المضمون النفسي لمصطلح الوظيفة، وهو تَشكُّل **المعنى** المراد في نفس المتحدث وفقا لمعالجات معرفية وسياقية، على الوظيفة كمفهوم لغوي يقصد به العمل الذي تؤديه وتمارسه **الصيغة** المستعملة للتواصل، فالطلب هو غرض تواصلي بالنظر إلى **مقصود المتحدث** ونِيّتِه (مضمون نفسي)، وهو وظيفة تواصلية بالنظر إلى **عمل الصيغة** اللغوية المستعملة في حمل المعنى المراد توصيله إلى المستمع (وظيفة لغوية).

خاصة وأن المقاربة التواصلية تقول بالتركيز على المعاني التي يريد المتعلم التعبير عنها وليس بالتركيز على الصيغ اللغوية، وهذا ينسجم مع اختياري لمصطلح الغرض على مصطلح الوظيفة، وتركيز المناهج على الوظيفة التواصلية يعني التركيز على **وظيفة صيغة لغوية ما،** أما التركيز على الغرض التواصلي (المعاني والمقاصد التي يريد التعبير عنها) فإنه يجعلنا نعود إلى المتعلم ونركز على مقصوده والمعاني التي يريد إيصالها، كما أن هذا ينسجم مع مبدأ محورية المتعلم، فتكون نقطة انطلاقة الدروس والمناهج هو خبرة المتعلم وشعوره ليتعلم التعبير عنها باللغة الإنجليزية.

والتعديل البيداغوجي الذي أدخل على المقاربة التواصلية يشير إلى أن الاهتمام بالوظائف التواصلية يجر المدرس إلى تحديد عدد من الصيغ التي يمكن أن تعبر عنها، وهذا أمر إدَّعت المقاربة التواصلية اجتنابه، ليجيء بعدها التركيز على المهمة التواصلية (Task-based) التي تقول بالتركيز فقط على المعاني المختلفة والمتعددة التي يود المتعلم التعبير عنها بغض النظر عن الوظائف التواصلية المحدودة التي تتضمن بدورها صيغا محدودة؛ إن هذا التعديل يدعم أيضا اختياري لمصطلح الغرض التواصلي على الوظيفة التواصلية التي تجعلنا نركز فقط على أغراض المتعلم وما يود التعبير عنه، وليس على وظائف محددة نخبره في بداية الحصة أنه سيتعلم التعبير عنها.

ولو تأملنا الأمثلة التي يقدمها هارمر للتفريق بين مصطلحي الغرض والوظيفة لأدركنا أنه يريد بذلك التفريق بين المضمون النفسي للوظيفة التواصلية ومضمونها اللغوي، والغرض عنده هو أكثر دقة من الوظيفة.

ولقد ركّز ودّوسون (2003) " Widdowson " على هذا الجانب (المضمون النفسي والوظيفة اللغوية) إلا أنه لم يخصص لكل منها مصطلحا خاصا، بل إنه أكّد على ضرورة إفصاح الصيغة اللغوية بوضوح عن قصد المتحدث وغرضه (p28) (مراعيا القواعد الاجتماعية في اختيار الصيغة كما سبق الشرح في موضعه).

وتعرف أيضا بأنها "الوظائف أساسا هي الأغراض التي نحققها بواسطة اللغة... ففي حين أن الصيغ هي مظهر اللغة، فإن الوظائف هي حقيقة هذه الصيغ" حيث أنها لا تظهر ولا تفهم مباشرة من خلال الصيغة (Richards 1995: pp248-250) .

والصيغة اللغوية قد تؤدِّي مختلف الأغراض التواصلية، والغرض الواحد قد يُؤَدَّى بمختلف الصيغ اللغوية، حسب السياق الذي يعدّ محددا رئيسا للغرض التواصلي، فليس هناك عبارة خاصة بكل غرض، بل نفس العبارة يختلف معناها من سياق اجتماعي إلى آخر (Littlewood 2000: 5; Harmer 2004: 24) (انظر الملحق رقم 2)) .

2.2 تعريف المقاربة التواصلية: هي مقاربة تجعل الكفاءة التواصلية هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبية، والمهمة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة والدروس، وتؤكد على ضرورة استعمال كل متعلم للغة لغرض التواصل بها خلال وضعية ذات معنى تواصل فعلي أصيل؛ والطلاقة مقدمة على الصحة اللغوية من حيث الأهمية كاستراتيجية تعليمية لتنمية الكفاءة التواصلية، لذا فإن المحاولات المتكررة للمتعلم ذات أهمية بيداغوجية ليدمج بين الطلاقة والصحة اللغوية في ذات الوقت أثناء نشاط التواصل.

3.2 نقد المقاربة التواصلية: ينتقد نايف خرما وعلي حجاج (1988) المقاربة التواصلية في النقاط التالية:

أ. إن تركيز المقاربة التواصلية على استخدام اللغة لا يعني أنها الأمثل، فقد يستطيع المتعلم عندما يتقدم في تعلم النظام اللغوي أن يتقن استخدامها للتواصل، بالتالي ليس هناك ضرورة لتعلم الأغراض التواصلية والاستراتيجيات الاجتماعية التي هي عالمية في غالب اللغات.

ب. تركيزها على الأغراض المرتبطة بسياقاتها الاجتماعية، إنما هو تركز على الحضارة الغربية ومجتمعها، وهو أمر لا يمكن أن نوفره للمتعلم في العالم العربي.

ج. وجعلها لكفاءة الناطق الأصلي مقياسا وغاية نقارب إليها كفاءة المتعلم، هو أمر مستحيل في الغالب وغير مرغوب فيه، إلا لمن أراد الانتماء إلى تلك الحضارة، ولدى المتعلم أغراض مخصوصة ومعلومة من تعلمها.

د. تتطلب مدرسا عالي الكفاءة، وهو أمر لا يتيسر لأغلب مدرسينا، إلا إذا عاشوا لفترات في تلك المجتمعات (ص ص 175-176).

والتركيز على الطلاقة على حساب الصحة اللغوية، واشتراط المقبولية وتسييق تعلم اللغة، وإلزام المتعلم كي يتقن الحديث وفق العرف أو الاتفاق (convention) في التعبير وفق مجتمع اللغة المتعلمة كل هذه القيود والشروط ستجعل المتعلم يرفضها، والمقاربة التواصلية بذلك تُضيِّق على تعلم التواصل من حيث أرادت أن تُثرِيَه وتطوره، ومع ذلك فنجاحها رهن بأسباب أخرى غير هذه؛ كما أن التركيز على المعنى من البداية يؤدي إلى ارتكاب أخطاء في

استعمال اللغة، قد ترسخ كجزء من مهارة المتعلم وتكون عائقا يصعب عليه تحسين وتجويد استعماله للغة (Cook 2003: pp38-39).

أما عن رفض دور فهم المتعلم لثقافة اللغة المتعلمة فقد استجدت مبررات أخرى تأتي من تبعات علاقة السائد والمسود بين الشرق والغرب، وضرورة فك رباط التبعية لهم، ومن المهم أن ندرك الدواعي والظروف الاجتماعية والنفسية التي أنتجت العلوم والتي تأتي من الغرب ونستهلكها خاصة الإنسانية منها، وإن كان هذا الأمر خارج عن موضوعنا إلا أن فهم الثقافة الأخرى له مبررات تجعلنا نعود إليها بالدراسة والفهم.

المهمة التواصلية: يرى ويليس وويليس أن المقاربة التواصلية لم تحقق أساسا مهما في التطبيقات التدريسية، فعند بناء منهاج تواصلي يحدد المصمم قائمة من الأغراض والمفاهيم لتستحوذ على تركيز المتعلم خلال الأنشطة، بدلا عن القواعد وعناصر اللغة؛ إلا أن واقع الأمر بخلاف ذلك، فبعد هذه المرحلة يحدد المدرس محتوى تلك الأغراض التواصلية والمفاهيم كمحتوى قواعدي لا كمعاني وأفكار متعلقة بحاجات المتعلم، فالمناهج التواصلية لا تزال في جوهرها ترتكز على تحفيظ المتعلمين سلسلة من الأنماط اللغوية (Willis & Willis 2002: 174).

إن المهمة من أهم الإصلاحات التدريسية التي أدخلت على المقاربة التواصلية حيث أنها الإضافة التي ستجعل المتعلم يحول تركيزه على القواعد والصيغ إلى محاولة التعبير عن المعاني والأغراض التواصلية التي يقصد التعبير عنها؛ لكن التركيز على المعنى دون اللغة ونظامها قد يرسخ في أذهان المتعلمين أخطاء يكون من الصعب تصحيحها وتغييرها لاحقا لأنها تكون قد رسخت.

ونلاحظ أن تطوير المقاربة التواصلية وتحسين أدائها بالمهمة التواصلية كان لغرض تعميق مفهوم التركيز على المعنى أثناء الأنشطة، لذا فهو تغيير استراتيجي في بيداغوجيتها أي على مستوى التطبيقات التدريسية وليس على مستوى المفاهيم النظرية للمقاربة التواصلية.

4.2 الحاجات التواصلية:

"إن تعريف وتحديد الحاجات اللغوية يمثل المرحلة الأولى والمُهمة لجعل إجراءات تدريس اللغة تواصلية" (Richterich 1980 cited in Hstern 2001: 259).

والحاجة التواصلية هي أن يشعر المتعلم بحاجة ضرورية إلى التواصل باللغة الإنجليزية مع أطراف أخرى في سياقات واسعة، وهذا يجعل تعلمها ذا معنى ومبررا لدى المتعلم، لكن هذا غير متوفر لمتعلم اللغة الانجليزية في بلادنا، فهي ليست جزءا من ثقافته، لذا فإن مفهوم الحاجة كعامل داخلي ينقصه عنصر ضروري وحيوي فيه وهو انبعاثه من شعور داخلي ملح.

خاصة والمنهاج المتبع يؤكد ضرورة علاقة المحتوى بالسياق الاجتماعي للمتعلم، ليتمكن من نقل أثر التعلم وتعميمه، وفي بيئتنا العربية فإن هذه الفرصة بالكاد منعدمة، فليس هناك فرص لاستعمال هذه اللغة، وبالتالي فإن الاحتمال الأرجح هو نسيان التعلم، وقد أوضحت دراسة جواهر الدبوس (2002) " Jawaher Al- Dabbous " أن المتعلمين الراشدين الذين أنهوا دراسة اللغة الانجليزية أضاعوا كمّا هائلا من المفردات بسبب عدم استعمالها (خمول المفردات)، مقارنة بالمتعلمين المزاولين للدراسة، إذن فالمشكلة المطروحة هنا ليست فقط ارتباط المحتوى التعليمي بالسياق الاجتماعي الحاضر للمتعلم، بل أيضا ارتباط المحتوى اللغوي كرصيد المفردات بالاستعمالات الآنية والمستقبلية للغة الانجليزية.

وإنما جاءت ضرورة تعلمها لأنها اللغة التي ينتشر بها العلم، وهي ضرورية لأغراض علمية وحضارية لاستيعاب العلوم الحديثة، وتلك حاجة يقصُر فهم تلميذ السنة الرابعة المتوسط عن إدراك أبعادها وتأثيرها على مستقبله، فالحاجة إليها موجودة لكن شعور المتعلمين بها هو الشرط الذي نستشكل تحقيقه، لأنها لغة أجنبية يصعب الحديث فيها عن حاجة تواصلية فعلية، كما في وضعيات الحياة كالمطعم، أو المتجر، أو الإدارة ... الخ، أما بالنسبة لمن يحيا في بيئة تتحدث الإنجليزية كلغة ثانية فيجدها ضرورة اجتماعية، ومبررات تعليمها وتعلمها حقيقية وأصيلة غير مصطنعة.

وبالنسبة للمتعلمين فإن تعلم اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة طبيعي في نظرهم، فقط لأنها تُتَعلّمُ بدءا من هذا المستوى، فهي مجرد مادة دراسية محددة المكان، ينتهي زمن تعلمها مباشرة بعد مغادرة حجرة الدراسة، وهي للحصول على علامة جيدة أو لمجرد اجتياز الامتحان، مما يجعلها حاجة مؤقتة غير أصيلة، فلو كان الأمر بالنسبة لطلبة مقبلين على دراسة تخصص علمي أو مهنة محددة، لكانت هناك حاجة حقيقية للتعلم، فيسهل على المدرس ومصمم البرنامج على السواء استخلاص أغراض وحاجات مناسبة.

والإنجليزية المقصودة في المرحلة المتوسطة هي الإنجليزية العامة، وهذا قد يخفف من حدة مشكلة تنوع احتياجات المتعلمين التي تتطلب من المدرس مرونة كبيرة وقدرة فائقة على تلبيتها ما يجعلها متقاربة، لكن غياب الاحتياجات الفعلية يُفقِد التعلم معناه وغايته، ويخفض دافعية المتعلمين، ويتوقع ليتلوود (2000) " Littlewood " أن يزداد المتعلمون اندماجا في الوضعيات ذات العلاقة بالتفاعلات الصفية، أو الشلّة، أو بما يعايشونه بالفعل في الحياة (p63)، ورغم ذلك تبقى هذه الاحتياجات آنية مصطنعة لأن المتعلم لا يحتاج فعلا إلى استعمال اللغة الإنجليزية كي يتفاعل بها في مثل هذه الوضعيات، أما سالتر (1972) "Salter" فيحدّ معنى الحاجة التواصلية بحدود الوضعية التعلمية، رغم أن مفهوم التعلم يرتبط بالسياق الاجتماعي واحتياجات المتعلم الحياتية، ويقول بأن الحاجة التواصلية تتولد ويشعر بها المتعلم عندما ندمجه في مهمة حيث تجعله يفكر في صياغة الصيغ اللغوية، وتنقله من إدراك معاني الكلمات إلى تركيبها في جمل (p388).

وهناك الكثير من الأدوات التي تمد المدرس باحتياجات المتعلم كتحليل السياقات التي سيندمج فيها مستقبلا، أو عقد المقابلات، أو إجراء الملاحظات، أو الاستبيانات، وقد يستمدها من المتعلم نفسه، لكنه في هذه المرحلة لا يدرك دائما احتياجاته، وقد يخطئ في تحديدها إذا اهتم بجانب دون آخر؛ والإجراء الذي يعتمد على تحليل الوضعيات المستهدفة لا يمدنا سوى بحاجات تلك الوضعية، ولا يمدنا بما ينبغي تعلمه كي نصل بالمتعلم إلى تلك الكفاءة التي تشمل المتطلبات القبلية المرحلية (Hutchinson & Waters 1987: pp58-60).

لذا على المدرس أن يربط المحتوى الذي يختاره باحتياجات المتعلم الآنية ويوفِّق بينها، وأن يتحكم في الأنماط اللغوية والكلمات المتضمنة في الأنشطة، لئلا تنخفض دافعيته؛ وتوفُر الحد الأدنى من القواعد وبعض الكلمات ضروري لأي نشاط تحدث سواء كانت الانجليزية لغة أجنبية أو ثانية، لذلك تقدم المقاربة التواصلية مهارة الاستماع على أي مهارة، لغرض تخزين بعض الرصيد اللغوي كحد أدنى للاندماج في أنشطة مهارة التحدث.

وتفيد الحاجات التواصلية المدرس بـ: الوضعيات التي يمكن للمتعلم أن يندمج فيها، والأنشطة اللغوية والمواضيع التي يميل إليها، والأغراض التواصلية والمفاهيم التي يحتاجون التعبير عنها (Littlewood 2000: 82).

وفي غياب الحاجة التواصلية كحاجة نفسية ملحة، فإن الراجح أن تظل دافعية المتعلم منخفضة، وحسب دورني " Dörnyei " فإن اختلاق شروط محفزة للتعلم قد ترفع الدافعية لاستعمال اللغة في وضعيات القسم، ويقصد به أن تكون وضعية التعلم ممتعة تدعم التعلم وتشجعه، ومن ذلك حديث المدرس عن قيمة وأهميته وتوقعاته حول نجاحهم، ويجعلهم يفكرون بإيجابية حول قدرتهم على الأداء، خاصة إذا فتح لهم المجال ليقترحوا النشاطات المرغوبة، وهذا لن يرفع دافعيتهم فحسب بل سيمنحهم شعورا بالاحترام والتقدير، ومن شأن ذلك أن يغير تصورات المتعلم عن ذاته وقدرته على الأداء، وتتوقف دافعية المتعلم على ثلاثة أشياء:

اتجاههم نحو المدرس الذي يرفع الدافعية، ووضعية اللغة في السياق الاجتماعي للمتعلم وانتشار اللغة فيه، والمستعمر والاتجاه نحوه، وإتقان الأبوين للغة يرفع أيضا اتجاه الأبناء نحوها (Pinter 2006: pp36-37).

وحسب بايرن (1994) " Byrne " يلزم أن يركز المدرس على الدوام على إبراز نجاحاتهم وما أنجزوه لتظل دافعيتهم مرتفعة، ويحفزهم على التعلم، ومن الوسائل التي ينصح إتباعها أن يعيد تمثيل نفس النشاط ليتبين ذلك عيانا (p11)، لكن هذا التكرار لا يدل دائما على التمكن بل قد يشير إلى مجرد حفظ فقرات الحوار، أما الأدلة على أن القدرة قد نمت بهذا النشاط فلا نستطيع الجزم بذلك، خاصة وأن اللغة ليست عادات تتكرر، بقدر ما هي معالجة معرفية لشتى المعارف اللغوية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، وإنتاجها (التلفظ بها) بشكل يليق الوضعية وعناصرها.

إن إحضار وسائل تعليمية مثيرة وشيقة إلى القسم وسيلة فعالة ترفع دافعية المتعلم كأشرطة الرسوم المتحركة والألعاب، وهذا لعنصري المتعة والتشويق فيها، اللذان يعوضان افتقار المتعلم إلى الشعور بالحاجة وزوال المبرر الدافع إلى التعلم.

وهنا قد يسوغ لنا الحديث عن ضرورة تشكيل المدرس لوضعيات فعلية لاستعمال اللغة الإنجليزية في المحيط المدرسي، كالنوادي العلمية والأدبية، والمسابقات، والمجلات الحائطية، وعرض المسرحيات، ومراسلة بعضهم البعض باللغة الإنجليزية ورقيا ورقميا أو مع متعلمين خارج المدرسة، أوتوظيف ألعاب الكمبيوتر التعليمية.... كأنشطة لا صفية من شأنها أن تضع المتعلم في وضعية يشعر بإلحاح الوضعية وضرورة اكتساب اللغة الإنجليزية واستعمالها للتخاطب؛ خاصة وأننا بصدد الحديث عن تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وليست كلغة

ثانية، أو تعلمها لأغراض خاصة أو أكاديمية، وهي حالات لا يستشكل فيها على المدرس ومصممي المناهج تحديد الحاجات التواصلية، لأن السياق المتوقع واضح ومحدد؛ ويمكن أن يتخذ المدرس تلك الأنشطة غير الصفية فرصة وتعويضا للسياق الذي لا يجده متعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وراء جدران المؤسسات التعليمية.

5.2 التفاعل خلال الوضعية التعلمية التعليمية:

إن تعليم اللغة يعتمد على مبدأ أن المتعلم يجب أن يكون مشاركا في وضعيات من واقع الحياة، بما تحمله من وقائع وأحداث، كشرط يفعّل عملية التعلم، وسيثير هذا اهتمامه، ويجعله يستخدم اللغة كخبرة شخصية عندما يتعامل بها بشكل مباشر في الوضعية التعلمية، واندماجه في وضعية يتفاعل فيها مع الغير يعطي مدخلات اللغة المستعملة معنى، ويُعمِل عملياته المعرفية لفهمها وتعلمها إرسالا واستقبالا، لأن الإنسان يأخذ في استكشاف محيطه منذ أن يولد حيث "نتعلم اللغة من خلال استعمالها لنتفاعل بها مع الآخرين تفاعلا ذا معنى"، والوضعية تحقق المبدأ الذي أكّد عليه فيقوتسكي وهو أن لا نعزل ما نتعلمه كمهارات ومعارف بل يجب أن يُؤخَذ كُلاً كما هو (Hstern 2001: pp261-262; Williams & Burden 2001: pp38-39)، ويتفق الكثير من الباحثين على ذلك حيث أن تعلم اللغة من خلال موضوع ذي علاقة بخبرة المتعلمين يجعل المعرفة أرسخ في الذاكرة طويلة المدى، ويزيد نشاطهم، بل إنهم سيميلون إلى التحدث عن معارفهم وخبراتهم (MacWhinney 2001: pp69-90; Pinter (2006: pp22-23). "إن التفاعل التواصلي يشجع العلاقات التعاونية بين التلاميذ، ويمنحهم فرصة لتبادل حديث ذي معنى" كلعب الأدوار الذي يمثل حدثا تعلميا أو وضعية تعليمية تعطى معنى للحديث المتبادل بينهم (Freeman 2000: 127).

وقد درست وونق فيرمور لغة المدرس كمدخلات لغوية وقدرته على تسييق اللغة أثناء العملية التعليمية (to contextualize) وأشارت إلى أن المدرس إن سيّق الدرس الجديد في خبرة سابقة، واستطاع المتعلم تذكر تلك التعلمات، فإن الخبرة السابقة هي سياق يفسر فهم وتعلم العناصر اللغوية المتعلمة الجديدة (John-Steiner & Mahn 2003: pp134-135).

وللاندماج في الوضعية أثر كبير على تعلم اللغة وكيفيات استعمالها، فالتواجد ضمنها يحثّ على استعمالها، والتي تعبر بدورها عن اللغة التي نحاول تعلمها، وهي الوسيلة الأكثر فعالية لمعرفة الفروق في استعمال اللغة (الملاءمة)؛ ويتوقف نجاح التفاعل فيها على درجة

العلاقة بين المشاركين فيها، والشعور بالانتماء إلى المجموعة والاندماج فيها، وكون النشاط التفاعلي له مهمة وغرض (Willams & Burden 2001: pp188-196).

وتسييق تعلم اللغة يقوم على فكرة أن الوضعية ذات العلاقة بالمتعلم يربط في ذهنه اللغة المتعلمة بمعانيها واستعمالاتها المختلفة، ويشجعه على إظهار الاهتمام وتضعه في وضعية حقيقية، ويتضمن دمج أدوات حقيقية ووسائل تعلمية، حيث تكون هذه الأدوات مألوفة لدى المتعلم وجزءا من خبرته اليومية ما يجعل التدريس أكثر فاعلية وفائدة ويدمج المتعلم أكثر في النشاط.

وإن فائدة أي تعلم وقفٌ على "تحديد المواقف ذات المغزى الحقيقي لتلك الحقائق" (مجدي إبراهيم 2004: 164)، والطفل يستعمل اللغة لفهم الوضعية التي يتفاعل فيها، وليتغلب على صعوباتها، فيستبطن معاني الكلمات لتظهر في سلوكه اللاحق، وفي وضعيات مختلفة.

6.2 الأنشطة التواصلية:

رافق التغير في النظر إلى اللغة تغيير في ممارسة النشاط اللغوي، حيث يتم التركيز في مقاربتنا على كيفية التعبير عن الأغراض التواصلية وأداء مهامها لا على القواعد اللغوية، ومن الناحية التدريسية فإن وسيلة ذلك هي ممارسة المتعلم لها في أنشطة تواصلية، خلال وضعية تستحضر المكونات الفعلية لموضوع الحوار كما في واقع المتعلم، ويحفزه ليوظف مكتسباته اللغوية، وفق الغرض المقصود والمهمة المطلوبة. وتستند فكرة الأنشطة التواصلية إلى نظرية هايمز حيث يربط الكفاءة التواصلية بالحاجة الفعلية لاستعمال اللغة، وعليه يلزم المدرس أن يمنح المتعلمين فرصا وافرة للتحدث باللغة الانجليزية في القسم، وليعبروا عن تلك الحاجات الفعلية (Willis & Willis 2002: 174).

1.5.2 تعريف الأنشطة التواصلية:

"هو مصطلح واسع المعنى يصف عموم ما يحدث في القسم" (Harmer 1985: 228). وهو إثارة خبرة المتعلم وتهيئته بالمعلومات الأساسية، وبالوسائل المساعدة، حيث يوظف خبراته ويستغل حصيلته اللغوية ليتفاعل بها مع أقرانه خلال المجموعات، في سبيل إنجاز المهمة التواصلية.

2.5.2 خصائص الأنشطة التواصلية:

حسب موراو (1983) " Morrow " يتميز النشاط التواصلي بثلاث خصائص إذا لم تتوفر فيه سيفقد قيمته التواصلية:

التباين المعرفي: (Information Gap) معلوم أن التواصل الحقيقي بين الأفراد يتم عندما يريد المتحدث أن يفعل المستمع شيئا، أو أن يوصل إليه معلومة...؛ والمستمع بدوره يصغي إلى المتكلم لحاجة يريدها أو تلبية لرغبة المتكلم، كذلك استعمال اللغة لغرض التعلم يفيد المتعلمين عندما تتوفر فيه هذه الخاصية (Baw 2002: pp44-45) .

ويسمى أيضا بـ "النشاط ذو الإتجاهين" ويعني أن التواصل يتم بتبادل معلومات بين طرفين، لا يعلم كل واحد منهما ما يعلمه الآخر، وبعبارة أخرى لكل طرف جزء من المعلومات حول موضوع الحوار، ويكون الهدف من التواصل هو سد ذلك التباين أو تلك الفجوة في معرفة المعلومات، وأي نشاط يتم فيه تبادل معرفةٍ معلومةٍ لدى الطرف الآخر لا يعد نشاطا تواصليا حقيقيا، لأن المتحاورين سيفقدون الحاجة الفعلية إلى الإطلاع على ما لدى الآخر.

وإن توافرت للنشاط هذه الخاصية زادت رغبة المتعلمين في أداء النشاط، وجعله حقيقيا وأكثر أصالة (Harmer 1985: 85)، أي ذا علاقة بحاجة المتعلم، حيث تثير فيهم العمليات المعرفية المتطلبة لتوصيل المعاني، كاختيار الكلمات والصيغ المناسبة والقدرة على تعديل العبارات وفق الوضعية أثناء الحديث، وذلك يجعل اللغة الملفوظة مفهومة لدى المستمع، كما أن تعديل المتعلم لها يمنحه قدرة على التحدث وعلى صياغة المعنى وإعادة صياغته كيفما يناسب المستمع (Woods 1996: 10)، وتستعمل هذه العمليات عندما لا يتوقع المتحدث مراد المستمع ولم يخطط للرّدّ له، عندها يرتجل المعاني فيصوغها وفق قدراته ومستوى مهاراته، وحسب عناصر الوضعية.

الاختيارية: (Choice) يعني أن اللغة لا يمكن تعلمها بتكرار الأنماط والقواعد وتقليد العبارات الشائعة، بل بمنح المتعلم فرصا فعلية تتمتع بخيارات متعددة لتحديد المعاني والأفكار وتوظيف اللغة للتواصل (Hstern 2001: 260)، أي أن يكون للمتحاور حرية اختيار الصيغة التي تعبر عن أغراضه التي يختارها حسب احتياجه، وكلما ارتفعت درجة هذه الحرية كان النشاط تواصليا أكثر، ويبتدئ في مراحله الابتدائية بالتدرب الأصم (drilling)، وتزداد درجة التطبيق الواعي بزيادة الاختيارية إلى النشاط الحر المبدع؛ ويتطلب التعبير ذو المعنى حرية

فعلية في اختيار الأفكار والصيغة المناسبة للتعبير وهذا ما ينعدم في التطبيقات الصماء (Willis 1996: 46).

التغذية الراجعة: (Feedback) عندمايخاطب شخص طرفاآخر، فإن الأول يقيّم مدى فهم الطرف الثاني للرسالة التواصلية من خلال استجابته، ويقرر أن المعنى قد فُهِم أو لا (Johnson & Morrow 1983: pp62-63)، وهذه تغذية راجعة لا يخلو منها أي تواصل فعّال، لأنها تزيد ديناميكية التفاعل اللفظي.

ويضيف ثورنبوري (2006) " Thornbury " خصائص أخرى:

أ. يجب أن يكون الدافع إلى ممارسة النشاط هو تحقيق هدف باستعمال اللغة.

ب. وأن يتسم بالأصالة، ويقصد به أن تكون الوضعية التعليمية وعناصرها حقيقية وذات صلة بحاجات المتعلم والسياقات التي سيوظف فيها اللغة الانجليزية.

ج. وتحقيق شرط العفوية يبطل إمكانية التنبؤ بالمخرجات، أو باللغة التي سيستعملها المتعلم.

ويبتدئ النشاط بتعريف المتعلمين بالغرض من ممارسته، ويتأكد المدرس من أنهم فهموا، ثم يقدم لهم نموذجا عمليا لما هو مطلوب منهم، كأن يمثل هو وبعض من المتعلمين النشاط المراد؛ وفي المستويات التعليمية الدنيا يمارس نشاط من النوع المقيد أو المحدود (controlled) الذي لا يتطلب مرونة لغوية عالية.

3.5.2 مراتب الأنشطة التواصلية: هي مراتب أو مستويات أكثر منها أنواعا، لأن المتعلم يتدرج فيها من النشاط المقيد إلى النشاط المفتوح أو الحر حسب رصيده وقدراته.

أ. الأنشطة المقيدة: هو النشاط الذي تكون المدخلات التعليمية فيه محددة من قبل المدرس، يختار محتواه وموضوعه ووضعيته ولا يستطيع المتعلم أن يخرج عنها، ويشتمل على غرض تواصلي واحد ونمط لغوي واحد، والكلمات المتضمنة تكون حسب مستوى المتعلمين؛ ولا يعتبر نشاطا تواصليا حقيقيا، لافتقاره إلى الحرية الحقيقية في اختيار المعاني والصيغ التي سيتواصل بها، نظرا لأنهم مبتدئون لا يجدون الخبرة اللغوية الكافية التي تعبر عن أغراضهم، والمدرس أو الكتاب المدرسي هو من يزودهم بتلك الأنماط والجمل.

خصائص الأنشطة المقيدة:

تكرار الأنماط: إن الغرض من الأنشطة المقيدة هو تزويد المتعلمين المبتدئين بأنماط لغوية معينة، والتدرب على قواعد نحوية ما، لإنماء رصيدهم اللغوي. ويقول كوك (1994) "Cook" أن التكرار في النشاط ممتع وفعال وذو قيمة، ويُشعر المتعلم بالإندماج في نشاط أصيل حقيقي (Harmer 1985: 76)، ولا تبدو وجهة النظر هذه معقولة إذ أن النشاط الأصيل يتصف بمرونة عالية في مهارة التحدث، وهذا مستوى لما يصل إليه المتعلم المبتدئ بعد.

تحديد الاستجابة الصحيحة سلفا: تَعتبر المقاربة التواصلية ارتكاب الأخطاء عاملا مهما وطبيعيا في تعلم اللغة، وانتقدت المقاربة السمعية البصرية في اعتمادها التطبيقات الصماء اعتقادا أن كثرة الأخطاء وتكرارها يعني استمرارها، ووفقا للمدرسة السلوكية التي تعتمدها كأساس نفسي فإن تكرار الخطأ سيعززه كسلوك، لذلك تعد التطبيقات الصماء تمرينات أساسية تمنع إشراط سلوك الخطأ وتعزيزه، ومنعا لأي فرصة للوقوع فيها فإن المدرس سلفا يحدد المثير المناسب للاستجابة الصحيحة.

ضآلة استغلال خبرات المتعلمين: إن تحديد الاستجابة الصحيحة سلفا قبل بدء النشاط يعني تحديد شروط خارجية للتعلم تمنع المتعلم من توظيف خبراته، إلا ما يراه المدرس مناسبا لمستواهم.

ب. النشاط المفتوح: أو الحر وهو النشاط الذي يكون من اختيار المتعلمين أنفسهم، من حيث الموضوع والمحتوى، والمهام والأغراض التواصلية، والوضعية... وفيه يتمتعون بحرية اختيار معانيهم، ولا تستطيع عناصر العملية التفاعلية التنبؤ بمحتوى الحوار، لذا هو نشاط يتطلب قدرة تواصلية ومرونة عاليتي المستوى، ورصيدا لغويا غنيا بالأنماط والكلمات اللازمة، وقدرة على التخيل، وإنتاج كلمات مناسبة للوضعيات المختلفة؛ وقد يسمى بالنشاط المبدع لأن المتعلم يبتدع المعاني في حينها حسب استجابة الأطراف الأخرى، ويتحمل مسؤولية سيرورة نشاط الحوار ومجرياته.

خصائص النشاط المفتوح:

التركيز على المعنى: بمعنى أن اكتساب مهارة التحدث إنما يتم بتحويل تركيز المتعلم إلى المعاني والأغراض التي يود التعبير عنها لا إلى الأنماط والتعبيرات والكلمات المختلفة كما في الأنشطة المقيدة (Brumfit 1994 ; Murphy 1995) لكن لدى كانال وسواين (1980) " Canale & Swain "، وريتشاردس (1985) " Richards "، وفريمان (1990) "Freeman "،

وسكيهان (1996) " Skehan "، وليتلوود (2000) " Littlewood " وغيرهم نظرة مختلفة يرون فيها أن أهمية الطلاقة والاهتمام بالمعنى لا يمكن أن يطغى على أهمية الكفاءة اللغوية، حيث التمكن في النظام اللغوي يمنح المتعلم أيضا مرونة وطلاقة وعفوية في اختيار أي الصيغ أكثر مناسبة للوضعية؛ ومن جهة أخرى فهناك دراسات تشير إلى أن الاهتمام الكبير بالقواعد قد يبني للمتعلم قدرة على بناء الجمل وتحليلها واكتشاف الأخطاء فيها لكن دون أن يقدروا على توظيفها للتحدث (منها Yi 2003 para 2-3; Thornbury 2006: 1)، وهذا التناقض في النتائج يبرره أن الذين نمت مهارة التحدث لديهم من خلال التركيز فقط على القواعد اللغوية، قد تكون قدراتهم المعرفية ومهاراتهم الاجتماعية عالية، بينما لم تستطع مجموعة أخرى من المتعلمين أن ينموها بالتركيز على القواعد اللغوية.

وإن التقليل من أهمية التمكن في القواعد اللغوية لا يعني ألا نوجه انتباه المتعلم إليها، أو أنها مهملة في المناهج التواصلية، فبالاضافة إلى التمكن في القواعد يحتاج المتعلم إلى قدرة ومعرفة أخرى كي يتواصل بفعالية، وتلك الصيغ والقواعد ينبغي تعلمها في الوضعيات ذات المعنى والمرتبطة بها بدل أن نجعلها هدفا بحد ذاتها (Cook 2003: 37) منعزلا عن استعمالاته الحقيقية وتوظيفاته الفعلية كما في واقع الحياة، وهذا من أهم التغييرات المستحدثة في المقاربة التواصلية، على عكس المقاربة التقليدية التي تقدم التمكن في النظام اللغوي وتأخر القدرة على استعماله.

لكن هذا ادعاء لم يتحقق فعليا، كما تشير الكثير من الدراسات على ما يذكر (Willis & Willis 1996: 46).

اعتماده على رصيد لغوي ثري وغني: إن انفتاح النشاط كي يشمل مختلف الأغراض والمعلومات المتبادلة... الخ، يُصعب إمكانية التنبؤ بالصيغ اللغوية وتخمين رصيد الكلمات المطلوب، لما قد يطرأ من متطلبات أداء النقاشات وحل المشكلات...

اشتماله على استراتيجيات معرفية: وتلك الآنية في ارتجال المعاني والأنماط تتطلب قدرة معرفية أساسية على تنظيم العبارات والتخطيط لكيفية إيصالها، وتتطلب توظيف استراتيجيات معرفية مساعدة لتعويض نقص الحصيلة اللغوية كالعجز عن إيجاد الكلمة أو النمط المناسب للتعبير (Bygate 2000: 14)، وأثناء نشاط التحدث لا يحاول المتعلم فهم الرسالة التواصلية فقط، بل إنه يُعمِل تفكيره على المستوى اللغوي لإيجاد الكلمات والصيغ

المناسبة للمستمع والهدف من إجراء الحوار، وفي نفس الوقت على المستوى النفسي إذ يخطط لطرق توصيلها إلى فهم المستمع، ويرتب الأفكار، مستعملا النبرات الصوتية، والإيماءات المعبرة ...

التعليمات: إن التعليمات التي يقدمها المدرس مهمة لصيرورة النشاط حيث أن المتعلم يجهل في الغالب الخطوة اللاحقة في النشاط، خاصة إذا كانت ألعابا أو حلا للمشكلات التي تتطلب تعليمات على طول النشاط ومراحله، وهي تضمن عدم التدخل المباشر للمدرس، لكن لا تعطي سوى حجما ضئيلا من الاستقلالية للمتعلم إن كثرت، إذ لا يفكر إلا في تنفيذ تعليمات النشاط، والتقيد بها يلغي خبرته وما يود بالفعل أداءه، وبالتالي فهي " تقلل من قيمة التعلم" (Pressley & Roehrig et al 2003: 155)، لكنها تظل تقنية لا بد منها تقود وتوجه نشاط المتعلم نحو الهدف، وقد يزيد فعاليتها أن يبرر لهم المدرس فائدتها والغاية منها، ويتطلب منه أن يضع إستراتيجية ليُقوّم المتعلمون نشاطهم ذاتيا، ويوجهوا وعيهم وإدراكهم للأداء كيف كان، وكيف جرى، وما تأثير التعليمات على تنفيذ المهمة الأساسية، وما الإستراتيجيات التي وظفها لتنفيذ المهمة، وهذا لزيادة الوعي بتلك المعلومات. ومن أولى التعليمات المهمة أن يذكرهم بنظام التعاون وأهميته في تنفيذ المهمة (مصطفى بن حبيلس 2000: 52).

إن هذه الأنواع تستجيب لمستويات المتعلمين المختلفة، فالمبتدئ لا يناسب مستواه الحوارُ المبدع الذي يفتقد فيه إلى الرصيد الذي يوظفه للتعبير عن أفكاره، والنوع المقيد والمحدود يناسبه أكثر حيث يقتصر على مثير ـ استجابة.

شروط نجاح النشاط الحر:

يذكر دوبن وأولشتين (2000) " Dubin & Olshtain " خصائص أخرى للأنشطة التواصلية:

1. أنها أنشطة مجملة: أي تدرس اللغة ككل مترابط، ولا تدرس عناصره متفرقة.
2. أنشطة معرفية حيث تُعْمِلُ في المتعلم عملياته المعرفية.
3. أنشطة إبداعية تقدم للمتعلم الفرص الممكنة للتعبير عن نفسه بنفسه (p95).

ويتوقف نجاح نشاط لعب الأدوار حسب مورفي (1995) " Murphy " على عنصرين يمكن تعميمهما على كل الأنشطة هما:

1. عدم اشتماله على عائق ثقافي يمنع المتعلمين من أداء أدوارهم، ولا بد من أخذها بعين الاعتبار عند توزيع الأدوار (p36)، وهو من أعقد القضايا التي تواجه تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، حيث يفترض ألا يتضمن عناصر من الثقافة الغربية، لكن الدول المؤيدة لهذه الفكرة تعيش ازدواجية حيث تتضمن الكتب المدرسية عناصر من الثقافة الغربية (McKay 2004: pp10-12).

وأصل هذه المشكلة يأتي من حيث كون اللغة نشاط اجتماعي يعبر عن ثقافة أمة ما، ولا يمكن الفصل بينهما بل إنها لب اللغة ونواتها، وسيقود مثل هذا الطرح إلى أن يجعل المدرس الثقافة الإنجليزية هدفا تعليميا (Cook 2003: 105) وتعلم الثقافة الأجنبية أمر صعب حتى على المهاجرين إلى البلاد الأجنبية لغرض الدراسة ثم مكثوا هناك؛ وفي الوقت الذي لا يمكن أن نجعل المتعلم يدرك ثقافة اللغة المتعلمة ويتعلمها كالمتحدث الأصلي لها (بل والمستهجن أصلا لأن هذا قد يقود إلى نوع من الاستنساخ وخاصة إذا لم يدرك المتعلم ويعي الفروقات بينهما ومبرراتها، كما أن هذا ضد الحكمة الإلهية في اختلاف الألسن بين بني آدم) فإن الهدف من تدريس محتوى الثقافات الأجنبية لغرض التعارف كما يقول بايرام " Byram " فضلا عن أنها أقل قابلية للتعلم مقارنة باللغة (Lantolf 2000: 29).

ويذهب الكثير من الباحثين إلى أن المتعلمين يميلون إلى الأنشطة التي فيها تفاعل ونشاط في مواضيع وسياقات ألفوها في حياتهم اليومية، وأنه ما من سبيل لتعلم اللغة إلا أن يحاولوا بأنفسهم استعمالها خلال تلك الوضعيات (Wilhoit 1994: 33; Savignon 2002: 4; ..... Pinter 2006: 30) ويقصد به اختيار وضعية مما ألفه المتعلمون في البيئة الاجتماعية التي ينتمون إليها، فلا يمكن أن يحاول المدرس دمج متعلمين من بيئة صحراوية في وضعية لتسلق الجبال أو لصيد السمك أو التزحلق على الثلج...

إن تضمين الوضعية عوامل ثقافية غير مألوفة، لا يمكّن المدرس من تحديد سبب ضعف المتعلم في استعمال اللغة، فهل يجد المتعلم المعاني والأفكار للتعبير لكن يعجز عن إيجاد الكلمات والأنماط الجملية المعبرة عنها، أو أنه أصلا لا يجد المعاني والأفكار التي يود التعبير عنها والمتعلقة بالوضعية غير المألوفة، فضلا عن المعاني التي يجب التركيز عليها

أثناء التواصل؛ وهي تتضمن كلمات ليست جزءا من خبرة المتعلم ولا من مفردات قاموسه الشخصي، وبالتالي ستكون المهمة التعليمية أكثر تعقيدا وتركيبا، فهو لن يتعلم مجرد كلمة جديدة باللغة الإنجليزية، إنما أيضا مفهوما وتوظيفا جديدين لذلك المفهوم، حتى وإن استوعبه فإن توظيفاته ستؤول إلى النسيان، وسيجد صعوبة في دمجها بخبرته السابقة.

وفي نشاط لعب الأدوار (كما سيتضح) يتطلب تقمص شخصية معينة ضمن وضعية ما معرفة وتصورا لمهام تلك الشخصية في واقع الحياة كعلاقته بالأشخاص والأمكنة الأخرى، وكيف يتصرف حيال أمور معينة... وفي حالة اختيار وضعية بها عائق ثقافي فإن تقمص تلك الأدوار سيكون صعبا على المتعلمين إذا لم تكن جزءا من ثقافته، وقد يفسر ـ خطأ ـ العجز في هذه الحالة ضعفا في القدرة التواصلية، أو خجلا من قبل المتعلمين؛ كما أن الإستراتيجيات المعرفية المساعدة ستفشل في إيصال المعاني، لأن الأساسية منها غير موظفة أصلا.

2.أن يمارس المتعلمون المعرفة اللغوية، على أسلوب التعلم النشط الذي يتضمن التفاعل والتواصل بين عناصر الوضعية التعلمية التعليمية، وفيه يجدون متعة التعلم في جو اجتماعي تعاوني يفعِّل وينشِّط كل مشارك فيها.

أما مصطفى بن حبيلس (2000) فيذكر خصائص بيداغوجية أخرى: وهي أن تقبل المهمة أكثر من جواب وحيد، ولا يمكن إنجازها فرديا، ولا تستهلك وقتا أكبر مما لو مورست فرديا، وألا تتسم بالسهولة المرتفعة، ولا تعتمد على الذاكرة (p52).

ويذكر سكوت ويترابورج (2003) " Scott & Ytreberg " خصائص أخرى:

1.يتم التركيز فيها على المحتوى والرسائل التواصلية لا على اللغة بحد ذاتها، رغم أن النشاط يحدّ اللغة المستعملة.

2.بها تواصل أصيل رغم أن الوضعية مفتعلة.

3.يتمكن المدرس خلالها من اختبار مدى قدرة المتعلم على استعمال اللغة في الوضعيات الفعلية، وهو ما لا يمكن معرفته في النشاطات المقيدة.

4.تركز النشاطات الحرة على الطلاقة أكثر من تركيزها على الصحة اللغوية.

5.تناقص رقابة المدرس على المتعلمين لكن عليه أن يتأكد أن أرصدتهم اللغوية كافية لأداء المهمة.

6.يجب ألا تكون البيئة النفسية للقسم تنافسية بل "كل المتعلمين ناجحون".

7.يكثر فيها استعمال اللعب (p42).

من ميزات النشاط التواصلي أن التعلم فيه تعاوني بين المتعلمين، وبينهم وبين المدرس، حيث تتبادل الخبرات ويجدون فرصة للتعبير عن أفكارهم وأغراضهم أثناء تعلم بعضهم من بعض لغرض إنجاز المهمة التواصلية، التي لا تتم إلا بتبادل كل منهم للحديث، وهذا من شأنه أن يشجعهم على المشاركة والتفاعل ويشعرهم بالأمن، ويرتفع مستوى اتجاههم نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وليست الغاية من النشاط أن يستعمل الصيغ بالدقة القواعدية اللازمة بقدر ما يجب أن يتعلم توظيفها للتعبير عن أغراضه الخاصة بطلاقة وسلاسة، لذا يهيئ المدرس بعض الأدوات المساعدة كالصور والوسائل الأخرى والكلمات المساعدة (أو المذكرة) كي يتدخل بها أثناء إجراء النشاط كمذكرات للمتعلم بالمعاني والصيغ إذا نسيها أثناء إجراء الحوار، لئلا يتدخل بطريقة مباشرة.

ويذكر ودوورد (2005) " Woodward " شروطا أخرى أوسع تؤثر على فعالية النشاط كالسياق المدرسي (ثقافة المدرسة والأخلاقيات المتفق عليها في القسم، والنظام التربوي..) ، والوسائل التعليمية المستعملة، وتنظيم بيئة القسم الفيزيائية، وطريقة التصحيح وتوقيته، وطبيعة دور كل من المتعلم والمدرس، وأن يختلف النشاط ويتنوع حسبهما، كذلك العمليات المعرفية التي يستثيرها النشاط، ودرجة الصعوبة، وتنويع الأنشطة، وتحضير مجموعة منها للتنويع (pp165-169).

أما سبرات (1986) " Spratt " فيذكر الفرق بين التطبيق الأصم والنشاط التواصلي حيث أن الأول يحدده المدرس ويشتمل على مثيرات من نوع الكلمة (cue) ويقلده المتعلمون جماعيا أو فرديا ويفتقد إلى الأصالة، بينما النشاط التواصلي يحدده المتعلم بنفسه حسب خصائصه ومكتسباته. (أنظر الملحق رقم (3))

7.2 أنواع الأنشطة التواصلية:

هي كثيرة بالقدر الذي يمكن أن يبدع المدرس في ابتكارها، وفق الخصائص والشروط المذكورة أعلاه، ولا يمكن حصرها، وما هذه الأنواع إلا أمثلة مشهورة ومتكررة لدى معظم المناهج التواصلية، وبعضها مقتبس من السمعية البصرية.

1.6.2 التطبيق الأصم: (Drilling) ويعتبر أهم نوع في التطبيقات المقيدة.

التطبيق المقيد هو "تطبيق يقوم على تكرار مادة لغوية ضمن شروط تقلل احتمال ارتكاب الأخطاء، ويأخذ ـ بصفة خاصة ـ صورة التطبيق الأصم" (Thornbury 2006: 63).

وللتطبيقات الصماء مراتب يتدرج فيها المتعلم من التكرار الحرفي (الأصم) إلى التواصل الفعلي على أن يشمل قاعدة تشرح الصيغة أو النمط التعبيري المكرر، ثم يتبعه التطبيق على ثلاث مراتب: الآلي، ذو المعني، التواصلي (Paulston & Bruder 1976: 4).

فالآلي: يتميز برقابة ومحدودية كلية لنشاط المتعلم "حيث لا يوجد سوى طريقة وحيدة للاستجابة الصحيحة" والهدف الأساسي منه حفظ أنماط تعبيرية مع منع احتمال الوقوع في الخطأ، لكن دون ربطها بأغراض تواصلية معينة، ومن أهدافه أيضا "تزويد المتعلمين ببعض المهارات المتطلبة للتواصل" (Littlewood 2000: pp3-8)، وهذا هو المستوى المدخلي لتدريس اللغة الإنجليزية عموما، حيث يقلد المتعلمون حوارا أو قصة (فكرة مسيقة) ما (drill) عادة ما يكون مدونا في الكتاب المدرسي أويقدمه المدرس، باستعمال المثير ـ الكلمة (cue).

أما ذو المعنى: (Meaningful Drill) فتظل رقابة المدرس بارزة فيه لكن بأقل شدة، حيث يوجد جواب صحيح، ويكون المتعلم مزودا بالمعلومة الضرورية ليتمكن من الاستجابة.

وتعد محاولة لتكوين عادات لغوية مثل التطبيق الآلي، مع فارق أن التطبيق الآلي ينعدم فيه التحليل القواعدي للأنماط المكررة إلا مقارنتها بالأنماط المكررة الأخرى، وتستحيل هذه الخاصية في التطبيق ذي المعنى، بل إن أداءه يعتمد على فهم الجانب القواعدي، على أن يتقدم الأداء بعض التحليل القواعدي للأنماط التي ستكرر، ووجه الشبه بينهما هو أن سلوك الاستجابة متوقع سلفا، وليس للمتعلم حرية اختيار المعاني والمعلومات التي سيشارك بها في النشاط.

أما التواصلي: (Communicative Drill) فيضيف المتعلم فيه معلومات جديدة حول موضوع النشاط، ويكتسب مهارات جديدة تمكنه من نقل أثر تعلمها إلى الوضعيات المختلفة، ونجد هذا النوع عندما تتوفر للمتعلم الحرية لقول ما يريده بنفسه، لذا لا يمكن توقع سلوكه؛ إلا أن المدرسين الذي حاولوا تطبيق هذا النوع من النشاط أقروا بوجود درجة من الرقابة لا على الكلمات، ولكن على الأنماط التعبيرية المستخدمة للتعبير، ويعود السبب إلى أن المتعلمين يسترجعون ما تعلموه ويكرروه، دون أن يحاولون ابتكار أساليب جديدة في التعبير، وبهذا تنزل

رتبة هذا النوع إلى رتبة التطبيق ذي المعنى؛ وتطبيق هذا النوع من النشاط غير متيسر لكثير من المستويات المتقدمة، ويعد الأكثر صعوبة مقارنة بالنشاطين الآخرين والأكثر استهلاكا للوقت، كما لا يمكن اعتباره من نوع التواصل الفعلي للرقابة المفروضة على سلوك المتعلم كما سبق (Paulston & Bruder 1976: pp4-10).

وتعد التطبيقات الصماء أسهل النشاطات بالنسبة للمدرس من حيث التحضير والتنفيذ، لأن درجة تفاعل المتعلمين فيه ضئيلة، وبالتالي تقل أعباء مسؤولياته، حيث الشرح النظري والتمثيل للقواعد والتكرار الجماعي والفردي للأنماط هي الإجراءات الغالبة فيه.

ورغم انتقاد التواصليين للمقاربة السمعية البصرية في التطبيق الأصم إلا أنهم اعتمدوه في المراحل الابتدائية لتعليم اللغة الانجليزية، واعتبروه محاكاة سطحية قد تكون فيه بعض الفائدة، شرط أن يُسيَّق ويكون ذا معنى؛ فمن إيجابياته أنه ينمي ثقة المتعلم بنفسه، ويهذب مخارج الحروف الخاصة باللغة الانجليزية، واستخدام النبرات...، وبتركيزه على قواعد اللغة فإنه أيضا يزيد فهمه للنظام اللغوي، ويمكنه من اختزان رصيد من الكلمات والأنماط في الذاكرة البعيدة المدى (Pinter 2006: 50; Wilhoit 1994: 33; Byrne 1994: 3)، إلا أنه يمرن المتعلم على حفظ الأنماط كتدريبات عقلية وليس باعتبارها معاني للتواصل، والإكثار منها ينمي القدرة على حل التمارين المعقدة الصعبة فقط، وعند محاولة استعمال اللغة للتحدث يشعر المتعلم بالعجز عن إيجاد التعابير المناسبة لأغراضه، لأن ما تعلمه كان أنماطا لم تُسيَّق، وبالتالي لم ترتبط باستعمالاتها الفعلية، وقد يظهر هذا العجز في التحدث بنفس الأنماط والكلمات المجهزة والمحفوظة غير مرتبطة بتفكير المتعلم؛ لذا فتحدث الانجليزية بطلاقة يعد أمرا صعبا للغاية في هذه الحالة، ويتطلب من المدرس أن يتدرج بهم خطوة فخطوة إلى التلقائية في التعبير بالتخفيف من رقابته وتحديده لمحتويات النشاطات ويدع لهم فرصة كي يوظفوا خبراتهم وفق أساليبهم الخاصة (Dobson 1981: 4).

وينتقد ثورنبوري (2006) " Thornbury " التطبيق المقيد حيث لا ينمي مهارة التحدث إلا حسب شروط خارجية تقلل فرص ارتكاب الأخطاء، وهو ضبط وتنظيم خارجين مصدرهما المدرس، وقال بالتنظيم الذاتي (وهو توجيه المتعلم لعملياته المعرفية والوجدانية نحو تحقيق هدف أكاديمي (Phye 2004: 519)) الذي يظهر مدى نماء المهارة وتمكن المتعلم منها، وتسمح بارتكاب الأخطاء التي تعد سلوكا طبيعيا في سبيل تعلم أية مهارة، ويكون ثورنبوري بذلك قد جعل التحكم الذاتي وسيلة معرفية ونفسية داخلية لتعلم مهارة التحدث، بعد أن كانت

تخضع لشرط وظرف خارجي، إلا أن انتقاده هذا لا يعني التقليل من قيمة التطبيق الأصم بل يقر بفوائدها كما ذكرت أعلاه (p64).

تماما كمبدأ بياجيه حيث يقول بأن التعلم المناسب هو الذي يحدث بإعمال المتعلم لعملياته المعرفية وتنظيمه الواعي للمدخلات الجديدة كمُتغيرات تتضاف إلى بناه السابقة؛ وتحديد المدرس لهذه المدخلات سيكون وفق خبرته وتصوراته، دون أن يبنيها المتعلم بنفسه، وبالتالي فإن تلك العلاقة المفقودة بين البنى السابقة للمتعلم والمحتوى الذي حدده المدرس سيقلل من قدرة المتعلم على تنظيمها ذاتيا، باعتباره (أي المحتوى حسب تصورات المدرس) مثيرات خارجية كأحد مصادر المعرفة اللغوية لكن لا يمكنها أن تمنح المتعلم القدرة المعرفية لإنتاج اللغة.

ويرى ويليامز وبوردن أنها ضرورية في المراحل المبكرة لتعلم أي لغة أجنبية، تماما كما في المقاربة السمعية البصرية، وهي غير مناسبة للأنشطة التواصلية الفعلية، ولكن على المدرس أن يوجّه انتباه المتعلم إلى نقطة محدّدة، لأن هذا أرسخ للمعلومات في الذاكرة وأحرى بأن يركز انتباهه على هدف محدد (Williams & Burden 2001: 16).

2.6.2 الأناشيد التعليمية:

تعتبر النوع الثاني للتطبيقات المقيدة المحدودة من حيث شيوع استخدامها في المناهج التواصلية، ولها نفس فوائد التطبيق الأصم حيث أن المتعلم في المراحل الابتدائية يفتقر إلى رصيد لغوي من الألفاظ والتعبيرات، والأغاني والأناشيد تزوده بذلك الرصيد اللازم، إذا اتسمت بالمتعة، وكانت مقاطعها أنغاما ذات وقع جميل تجذب المتعلمين.

وهي أسهل حفظا، وأبقى في الذهن من التطبيق الأصم، لكن يجب أن تشتمل على مقاطع متكررة قصيرة (Thornbury 2006: 66)، ويمكن أن يختار المدرس من اللغة الأم أغنية أو حكاية مفضلة لدى المتعلمين ويترجمها إلى اللغة الإنجليزية (Linse 2006: 38).

وإن تضمنت حوارا أو مقارنة يقسم المتعلمين حسب الشخصيات المتحاورة في الأنشودة، أو يكررونها جماعيا، وسيضفي هذا الإجراء على النشاط بهجة ومتعة، تزيد دافعية المتعلم وفائدته من هذا النشاط.

وحسب دبسون فهي تحسن مهارة الاستماع، ويمكن للمدرس أن يسأل المتعلمين وينشئ قائمة من الأناشيد المرغوبة، فإن اختارها بنفسه يراعي فيها ألا تشتمل على كلمات غير مألوفة

أو قليلة الاستعمال؛ وأثناء تدريسها يمكن أن يدرب من يتمتع منهم بصوت ندي ليقوم بدور التنشيط، مراعيا سرعة النطق والنغمات ومقاطعها ليقدر المتعلمون على تتبعها وتعلمها، ومما يزيد فعاليتها التعليمية أن يشرح المدرس معاني مقاطعها، وأن يكرروها جماعيا ليصحح نطق كلماتها وتنغيم مقاطعها، بعد أن يستمعوا إليها لبعض المرات، وإن كانت لها مناسبة أو تاريخ ما يناقش المتعلمين في سياق تأليفها، ويستحسن أن لا تنتهي بانتهاء الحصة بل أن يتيح لهم فرصة لإنشادها من حين إلى آخر، وسيمنحهم هذا الإجراء شعور التمكن في اللغة ومزيدا من الدافعية كي يتعلموا غيرها (Dobson 1981: pp92-95).

ونلاحظ أنها نشاط ينمي حصيلة المتعلم اللغوية في شروط غير التي في الحوار ولعب الأدوار، لذلك فهي أكثر تقييدا ومحدودية، أي أن المتعلم لا يجد فرصة ليضيف إليها شيئا من خبرته، ورغم ذلك تظل نشاطا فعالا إن أحسن المدرس استغلالها، وأرفق الكلمات الجديدة والصعبة حركات وإيماءات تدل على معانيها، أوصاحب إنشادها تمثيل أحداثها.

3.6.2 قص الحكايات:

جميع المتعلمين بمختلف مستوياتهم يجدون متعة في قص الحكايات والاستماع إليها، ويجدها الكثير من الباحثين تقنية فعالة لتعلم عنصر لغوي جديد، ويرى ميكسون وتيمو (2006) " Mixon & Temu " أن تكون من خلال ثقافة المتعلمين وتراثهم الشعبي؛ وقد تستعمل القصص والحكايات الشعبية والأساطير المنتشرة في ثقافة المتعلم كبديل عن قلة الوسائل التعليمية (غني عن القول أن توظيفها كتقنية تعليمية لا يعني ترسيخ تلك المفاهيم البالية، بل لا بد للمدرس أن يميز الخرافي منها عن الواقعي) حيث أن عنصر التشويق والتصوير الفني الذين تتمتع بهما يثيران خيال المتعلم وفضوله وتصوراته حول نتائج الأحداث وحصول الحركات والأفعال .... والمعرفة السابقة للقصة باللغة الأم من شأنها أن تيسر فهمها باللغة الإنجليزية وترفع تقديرهم للذات (Mixon & Temu 2006: pp14-15).

ويفترض أولر " Oller " أن سيكون من السهل تعلم اللغة إذا كانت القطعة اللغوية المتعلمة (حوارا أو نصا) ذات بنية منطقية وجمل مترابطة، "فيسهل على المتعلم تتبع القصة خطوة بخطوة ويستطيع تذكرها بيسر لبنيتها المنطقية، وبذلك يقل الاعتماد الكبير على الذاكرة" (Csabay 2006: 24).

ومن ذلك النكتة المضحكة، لكن قد لا يفهمها متعلمو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لصعوبة فهمها أو لانتمائها إلى بيئة أجنبية، لأن المضحكات تختلف من مجتمع إلى آخر، فالتندر بمظهر الإنسان يعتبر جرأة على كرامة الشخص عند الترك؛ كما أن الإكثار منها غير مرغوب فيه (Dobson 1981: 90).

4.6.2 لعب الأدوار:

هو محاكاة المتعلمين لوضعيات يعايشونها، أو يطلب منهم المدرس افتراضها كواقع حقيقي حيث يتقمص كل منهم دورا مناسبا له.

ويعرفه بيدجن (2003) " Pigeon " هو "افتراض واقع، حيث يجلس الأفراد حول طاولة ويرغبون أن يتمثلوا شخصيات (تماما كما في الأفلام) " والأفعال والأقوال التي يمثلونها هي من بنات خيالهم، حيث لا حدود لما يمكن تخيله من شخصيات أو أشياء (p5).

أما شافتد (1967) " Shafted " فيعرفه بأنه" التمثيل العفوي لأدوار معينة، ويمارس (المتعلم) السلوك المطلوب حسب الوضعية المفترضة" ويتضمن الحوار ثلاث عناصر تؤكد عليها المقاربة التواصلية هي: الوضعية، والدور، والتعبير المفيد ذو المعنى (Dubin & Olshtain 2000: 136).

ويعرفه ثومبسن (2004) " Thompson " بأنه "شكل من أشكال قصّ الحكايات بطريقة متفاعلة وفق قواعد تحكم اللعب، وتقيّم الأداء" إن لعب الأدوار ليس تقنية جديدة على المتعلم فقد أَلِف الصغار أن يمثلوا دور الشرطي والسارق، والبائع والمشتري (p17) أو علي بابا واللصوص الأربعين ...

وله شروط لا بد منها كي يحقق أهدافه التعليمية تتمثل في ضرورة أن يوضح المدرس الغرض التواصلي ويقدم معلومات عامة حول الموضوع والأدوار والوضعية، وأن يقسم المتعلمين إلى مجموعات، ويسلمهم الأدوات المساعدة، أو أن يتصوروا أنفسهم في وضعية بسيطة مما يحدث خارج القسم كلقاء صديق في الشارع، وقد يطلب منهم تقمص أدوار وممارستها كما لو كانت حقيقية، ويتواصلون بآرائهم بما ينسجم مع شخصيتهم في ذلك الموقف لا بما يمليه المدرس (Littlewood 2000: pp49-50; Freeman 1990: 43)، وعند ويليس وويلس قد يتحول

لعب الأدوار إلى مجرد استعراض دون أن يشتمل استعمال حقيقي للغة، إلا إذا نشط المتعلمون واستعملوا اللغة لتحقيق مهمة تواصلية (Willis & Willis 2002: 177).

وحسب كرانمر (1986) " Cranmer " فإن لعب الأدوار يليق للنشاطات التي يكون الغرض منها تعلم الطلاقة اللغوية أما التطبيق الأصم فمناسب لتعلم الصحة اللغوية (p3).

وكي يزداد فهم المتعلمين للغة المتعلمة يستحسن أن لا يعاد تمثيل نفس الأدوار، كي ينتقلوا من مرحلة الحفظ والتكرار إلى الممارسة الواعية لاستعمال اللغة بالطرق المختلفة للتعبير عن الأغراض.

إن لعب الأدوار تقنية مهمة جدا لأنها وسيلة مناسبة تجعل المتعلم يندمج في وضعية أصلية ليستعمل اللغة ويتواصل بها، وتدفعه إلى ابتداع المعاني ومنه تعلم التحدث باللغة، ويذكر جونز "Jones" خمسة إيجابيات لها:

1. لعب الأدوار يثير دافعية المتعلمين حين يشعرون أن الحوار هادف وحقيقي غير مصطنع، ويمارسون الأدوار التي كلفوا بها حسب تخيلهم وتصورهم الشخصي للدور وبالتالي يكونون مخيرين في المعاني التي يبتدعونها ويتواصلون بها.
2. تحسين الطلاقة: حيث أن الفكرة الأساسية المعتمدة هي أن تعلم اللغة يكون بأدائها وممارستها، والوضعية تقيم الرابط المنطقي بين الحاجة التواصلية ودواعي استعمال اللغة، ويوجه ذهن المتعلم إلى التركيز على التفاعل ضمن الوضعية بدل التركيز على اللغة ذاتها.
3. إدماج عدة مهارات: حيث يتعلم توظيف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما أنه ينمي مهارات اجتماعية وشخصية.
4. المشاركة النشطة: حيث التفاعل مع الزملاء، بل إن الأسلوب الأنجع المعتمد في النظم التربوية الناجحة اليوم هو الأساليب التفاعلية النشطة.
5. يخفف التوتر المصاحب لتعلم اللغة في بعض الأحيان، حيث لا تصحح الأخطاء التي تهزّ ثقة المتعلم بنفسه، وتُحوِّل انتباهه إلى اللغة ذاتها؛ ولا يقيِّم المدرس أثناء النشاط مستوى مهارته ولا يقوِّمه، لكي يقلل من مخاوفه تجاه ارتكاب أخطاء لغوية (Jones 1982 cited in Hyland 1993).

وعند ستيفن (1980) " Steven " فهو يرفع الدافعية أيضا ويزيد تقدير الذات ويثير علاقات حميمة بين المتعلمين، وأن هناك علاقة بين تقدير الذات والتفوق في المهارة الشفوية.

إن لعب الأدوار يزود المدرس بتغذية راجعة حول تمكن المتعلمين من الأنماط والقواعد الجديدة وقدرتهم على توظيف الكلمات، ويوظف المدرسون التمثيليات الهزلية كوسيلة لتعلم مهارة التحدث، حيث تضفي على التعلم جوا من المتعة والمرح والنشاط تماما كالألعاب، ولها فوائد أخرى، فإذا تمتعت القصة أو نص التمثيلية ببنية منطقية سهل عليهم تذكرها، وقل الاعتماد على الذاكرة، أما كونها تقدم للمتعلمين في وضعية فهذا غير كاف؛ ووضوح الهدف النهائي من القصة يجعل المتعلم أكثر اندماجا وتشوقا لما سيحدث أوكيف ستبدو النهاية في القطع اللاحقة "وسيتذكر الكلمات والعبارات والصيغ النحوية بسهولة أكثر" كما أن التمثيليات الهزلية تسهل تعلم الكلمات (Csabay 2006 para14).

ويمنح المتعلم أكبر وقت لاستعمال اللغة، وفيه تفاعل يشعر المتعلمين بانخفاض رقابة المدرس وسلطته عليهم للحرية التي تتوفر فيه، كما يمنح المدرس فرصة الانشغال بالمتعلمين ذوي الصعوبات فرادى فرادى.

إن اعتماد الخيال عنصر بارز ومهم في نشاط لعب الأدوار، لذلك يعتبر فرصة للمتعلم ليعبر عن نفسه، بل ويستطيع بالتفاعل مع تخيلات الأقران أن يغذي خبرته، ورغم أن الخيال قدرة مساعدة في عموم مجال الإبداع العلمي، إلا أن نسبة من المتعلمين محدودو الخيال، وربما لو كان للنشاط علاقة بخبرتهم، وكانت الوضعية أقرب ما تكون من السياق الواقعي الحقيقي والفعلي، لزادت نسبة التفاعل والمشاركة.

ومن ايجابياته أيضا أنه يخفف تهيّب المتعلم من استعمال اللغة، حيث أن من دواعي إحجام المتعلمين عن التحدث بها ثقلها في لسان العربي والأمازيغي، لاختلاف نطق الحروف ومخارجها بين اللغتين.

8.2 خلاصة الفصل الثاني:

تعرضت هذا الفصل إلى المفاهيم اللغوية التي تأسس لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية على أساس المقاربة التواصلية، وهي مفهوم اللغة من هذه الوجهة، ومفهوم الكفاءة التواصلية ثم استخلصت منها مهارة التحدث وعلاقتها بها، وكذا النقد والتعديلات التدريسية التي أجريت عليها، ومن ثم إلى الحاجات التواصلية التي هي المنطلق في تدريس هذه المهارة، والوضعية التعلمية التعليمية لها، وأنواع الأنشطة التواصلية المقيدة والمفتوحة، والأنواع التي

يمكن أن تتدرج فيها، حسب درجة تقييد المدرس لمحتوى النشاط وأغراضه والمهام التواصلية المتضمنة فيها.

الفصل الثالث:

الإجراءات البيداغوجية لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

تمهيد

الإجراءات التدريسية

تقسيم المجموعات

أخطاء المتعلمين

اللغـــة الأم

الوسائل التعليمية

هيمنة المدرس على زمن نشاط مهارة التحدث

تنويع الأنشطة التواصلية

مرونـــة المدرس

خلاصة الفصل الثالث

1.3 الإجراءات التدريسية:

إن العملية التدريسية ظاهرة معقدة لا تتأثر بالسلوك التدريسي فحسب، بل أيضا بالاتجاهات الشخصية للمدرس وعاداته، وتوقعاته حول المتعلمين (Brumfit 1994: 59) وبخلفيته حول فلسفة المنهاج المتبع، ونظرته إلى طبيعة اللغة، حيث أنها أداة للتواصل والتفاعل بين الأفراد، وليست نظاما من القواعد اللازم إتقانه، وهذه النظرة تلزم المدرس أن يوفر الشروط اللازمة لتنمية مهارة التحدث، فيضع المتعلمين في سياق يتفاعلون فيه مع بعضهم، حيث يوظفون اللغة ويتواصلون بها من تلقاء أنفسهم، ويزودهم بالأدوات التي تساعدهم على ذلك.

وحسب الكثير من الباحثين فإن فهم المقاربة التواصلية يزيد فاعلية تنفيذ الإجراءات التدريسية وفقها، ومنها دراسة كارافاز دوكاس (1996) " Karavas-Doukas " في اليونان التي ردّت فشلها في تحقيق أهدافها إلى عدم فهم المدرس لطبيعة المقاربة التواصلية، وأن الوسائل التعلمية المصممّة للأنشطة التواصلية يستخدمها المدرسون ضمن ممارساتهم وليست سلوكا ضمن نشاط المتعلمين (Deckert 2005: 12)؛ إلا أن كلا من كلينساسر وساتو "Sato & Kleinsasser " وجدا أن المدرس يعتمد في فهمها على خبرته ومفاهيمه السابقة ومن خلال تفاعله مع السياقات المحلية أكثر مما يستمده من دراسته الأكاديمية للمقاربة؛ ويذكر لي " Le" أن المدرسين الفيتناميين يتقبلون المقاربة التواصلية لكن بعد عودتهم إلى الأقسام وفي السياقات التعليمية ينتكسون إلى إجراءاتهم التقليدية المعتادة؛ ويضيف أن المدرسين في الصين ـ رغم دراستهم لها ـ إلا أن المعلومات المتوفرة تشير إلى أن أقسام اللغة الإنجليزية تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التواصلية (Heip 2005: pp2-3).

وقد أشارت دراسة عبد المجيد (2006) " Abd Al-Magid " أن الاتجاه الإيجابي للمدرس نحو المقاربة يزيد من فعالية التدريس وفقها، وتكمن المشكلة في كيفية تعديل وأقلمة المنهاج وفق حاجيات المتعلمين، ووضعياتهم المختلفة؛ وتغيير المدرسين لقيمهم وتصوراتهم لطبيعة اللغة التي لا تتفق كثيرا مع النظرة التواصلية (Lightbown & Spada (2000: 59).

إن الفهم المتقن للخلفية النظرية لأي عمل قد يرفع جودة أدائه، وإذا لم يفهم المدرسون طبيعة المقاربة التواصلية فإنهم سينجذبون ـ على الأرجح ـ بسهولة وتلقائية إلى الإجراءات التي ألفوا انتهاجها في المناهج القديمة التي مرنوا عليها؛ وتلك المعرفة النظرية ستمنحهم قدرة

على التمييز بين الإجراء المقبول وغير المتوافق، ومنه فقد يعزى فشل المقاربة في تحقيق غاياتها النظرية إلى متغير الفهم عند المدرس، أما عن الميل العفوي للمدرسين المذكورين في الدراسات أعلاه فإنه يدل على عدم وعي المدرس بسلوكه، لذا لا بد من تلقي تكوين مناسب عليها، يخضع خلاله لتقييم الخبراء، وتناقش الإجراءات المتبعة، ما يزيد الوعي بالسلوك أثناء التدريس، وليس هناك تدريب على سلوكات بعينها، وإنما على كيفية تنفيذ أو إبداع أساليب وإجراءات تستجيب لخصائص المتعلمين المختلفة.

وإجراءات المدرس تتأثر ـ أيضا ـ باعتقاداته وبقيمه الشخصية أكثر مما تتأثر بتخطيطه للدروس، وهي تتشكل منذ نشأته الأولى؛ أما معتقداته حول طبيعة التعلم والتعليم والأساليب المناسبة لأنماط المتعلمين تتشكل حين دخوله المدرسة حسب ونشتاين "
Weinstien " فالمدرس إن فسر انخفاض دافعية المتعلم بأنه رفض للتعلم أو لذات المدرس، فإنه تفسير قد يكون أول خطوة يرسمها لفشل سينهي المسار الدراسي للمتعلم حسب قلاسر "
Glasser " والمدرس الذي يفسر رفض المتعلم للنشاط على أنه مقاومة أو عناد، وليس اختلافا بين حاجاته وما يُطلب منه، سيجد أساليب الإلزام كالعقاب بدلا عن الطرق الإرشادية المساعدة إجراءا مناسبا لهذا المتعلم، وهذا سيكوِّن لديه اتجاها سلبيا نحو تعلم اللغة الانجليزية؛ والمدرس الذي يتصور المتعلم وعاء للمعرفة يجب ملؤه، سيعتمد أسلوبه على إصدار التعليمات وسرد المعلومات، ما يعكس تصورا تقليديا للمتعلم؛ والمدرس الذي يرى المتعلم شريكا له في العملية، فإن طرقه ستكون تعاونية تشاركية بدءا من اتخاذ القرارات؛ لذا فإن وعي المدرس بما يقوم به أثناء التدريس مهم جدا، وهو أنجع وسيلة ليكتشف معتقداته حول نفسه وحول التدريس، ولمعرفة إلى أي حد تنعكس معتقداته الإيجابية في إجراءاته الفعلية (Williams & Burden 2001: pp53-59).

وإذا كان المدرس يعتقد ويتصور أن تعلم اللغة يكون بدراسة نظامها فإنا نتوقع أن يركز في دروسه على القواعد اللغوية، أما إن آمن بمبدأ "تعلم كيف تتعلم" فإن تعليم الإستراتيجيات والمهارات التعلمية سيكون الإجراء المتبع على الأرجح، وما يحتاجه المدرس هو التحديد الدقيق لمهمته، ولكيفية أدائها (Woods 1996: 189).

ويمكننا أن نستنتج أن تصورات المدرس ونظرته إلى اللغة ولطبيعة تعلمها ولدوره ودور المتعلم تحدد نمط الإجراءات والتفاعلات التي سيتبعها، كما تحدد أهمية نشاط التحدث ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى بالنسبة إليه.

1.1.3 الإجراءات التدريسية وأدوار المدرس قبل أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث:

إن المدرس في المراحل التحضيرية لنشاط مهارة التحدث يعتبر مصدرا للمعرفة اللغوية ولتنمية رصيد الكلمات، وقد يتطلب الشرحُ التواصلَ معهم بأنماط وكلمات غير معهودة، لذا عليه الاستعانة بالإشارات حتى تُيسر للمتعلمين فهم اللغة المسموعة، والغرض هو فهم التعليمات ومضمون الحوار المطلوب، وليس فهم الكلمات بعينها، وقد أظهرت دراسة كابريرا ومارتنيز " Cabrera & Martinez " (cited in Pinter 2006) أن المتعلمين يفهمون لغة المدرس المقترنة باستراتيجيات الشرح (الإشارات والتكرار، وتوظيف اللغة الأم)، ويستطيعون استذكارها بسهولة؛ كذلك توظيف المعرفة السابقة للمتعلمين يجعل لغة المدرس وتعليماته مفهومة ويبقيهم مندمجين، لأجل ذلك يعتبرونه مصدرا للمعرفة اللغوية (pp45-49)؛ ويعتبر الاستماع إلى حديث المدرس قبل بداية النشاط إجراء غاية في الأهمية لأن مهارة الاستماع مقدمة على مهارة التحدث، وقد أفاد التواصليون هذا الإجراء من الطرق التي يكتسب بها الطفل اللغة، وهو ما يسمونه بالتعرض للغة والاستماع إلى الكبار يتحدثون بها قبل أن يحاول التحدث بها واستعمالها، والكتاب المدرسي للسنة الرابعة المتوسط يعمل بهذا الإجراء ويقدم حصة مهارة الاستماع على حصة مهارة التحدث، هذا ولأن الإنسان يستمع إلى اللغة أكثر مما يتحدث بها أو يقرؤها أو يكتبها.

ذكر الغرض التواصلي: يذكر سبنسر أن عددا من الدراسات قارنت بين متعلمين أُعلِموا بالهدف التعليمي وآخرين لم يُعلَموا به، فأثبت خمسة منها فروقا بين المجموعتين، وخمسة أخرى لم تثبت فروقا تذكر، ويقول انجل " Engel " بأن يكون المتعلمون على وعي بالهدف التعليمي، وأن يقرؤوه حتى يتحقق أثره الإيجابي (سبنسر 2002: 79).

وحين يحدد المدرس غرضا تواصليا كهدف أساسي للنشاط يتعين على المتعلمين إتقانه، فإنهم أيضا يضعون لأنفسهم ـ حسب تصورهم لمتطلبات التمكن في مهارة التحدث ـ أهدافا ليحققوها من خلال ممارسة النشاط، فيهتم بعضهم بتنمية رصيد الكلمات، وبعضهم بحفظ الأنماط والتعابير أو بكيفيات النطق الصحيح ... لذلك من المهم أن يعرف المدرس أولويات

المتعلمين في التعلم وما يرون أنه أكثر فائدة بالنسبة إليهم، ليكون أكثر دراية بتوقعاتهم واهتماماتهم، إذ كلما تقاربت أهداف المدرس وأهداف المتعلم توقعنا زيادة فائدة التعلم (Williams & Burden 2001: 205). لذا فإن نجاح نشاط مهارة التحدث لا يتوقف على دقة الأهداف المحددة ووضوحها فحسب، بل على توجيه المدرس لاهتمام المتعلمين نحوها وجعلها موضع تركيزهم، لكن إذا استطاع أن يغير ترتيب أولوياتهم وتصورهم لمتطلبات إتقان هذه مهارة.

والمدرس نفسه يفسر حاجة المتعلم إلى مهارة التحدث حسب ما يراه ضروريا له، وحسب تقديره لمستوى قدراته على الفهم والأداء ولمعارفه السابقة المتطلبة لإتمام المهام (Woods 1996: 143).

فأولا يوضح المدرس للمتعلمين الغرض التواصلي من أداء نشاط التحدث، ويعرف الشخصيات المشاركة، وأدوارها، ويقدم ملخصا عن الحوار موضوع النشاط و"يزيد التحصيل (...) عندما يُزوَّد المتعلمون (...) بالأفكار الأساسية والملخصات" (John-Steiner & Mahn 2003: 154) ، ثم ينقله على السبورة أو يدوِّن كلماته المفتاحية فقط، ويقسمهم إلى مجموعات أو أثلاث أو أزواج، وخلال تطبيق النشاط ينتقل من مجموعة إلى أخرى ليراقب أداءهم، ويجيب عن الأسئلة، دون أن يتدخل إلا بطلب منهم.

تحديد المهمة التواصلية: المهمة التعليمية هي ما يجب على المتعلم إنجازه من خلال أداء نشاط مهارة التحدث، ويوظف اللغة لتحقيقها، والافتراض الأساسي لاعتماد المهمة في التدريس التواصلي هو أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما نجعل المتعلم يتفاعل من خلال تبادل المعاني، حيث لها دور فاعل في جعل المتعلم يعني ما يقوله ويشعر بحاجة فعلية لقوله، وبشكل آلي سيجعله التركيز على أداء المهمة يركز على المعنى لا على الصيغ والعبارات، وهذا سيمنح المتعلم حرية اختيار المعاني ومنه الصيغ التي يختارها بنفسه، حسب مقتضى الوضعية التعلمية وما يطرأ فيها (Willis 1996: pp53-55)، وهذه من أهم خصائص التواصل الفعلي (التباين المعرفي) ليكون حوارا هادفا وأصيلا.

وتقوم المهمة التواصلية على انتظام النشاط حول مهمة لا تتحقق إلا باستعمال اللغة والتفاعل بها "وأساس مفهوم المهمة التواصلية هو تبادل المعاني"، وهو "النشاط الذي يتمحور على الهدف حيث يستعمل المتعلم اللغة لتحقيق نتيجة واقعية، وبعبارة أخرى أن يستعمل

المتعلم حصيلته اللغوية كي يحل مشكلة أو لغزا، أو يتشارك خبرة مع آخرين ويقارنها" ويعرفها نونان " Nunan " كعنصر من العملية التعلمية التعليمية تُدمِج المتعلم لفهم اللغة وممارستها وإنتاجها والتفاعل بها موجها تركيزه إلى المعانى لا إلى الصيغ؛ والهدف منها هو دفع المتعلم كي يبتكر المعاني التي سيستعملها بشكل تلقائي وفعال ضمن الوضعية التعلمية، وسيوظف كل متعلم مختلف الاستراتيجيات والصيغ اللغوية في سبيل إنجاز المهمة التواصلية، وبالتركيز على المعاني سيطور المتعلم ما يتعلق باللغة ذاتها؛ لكن خلال ذلك قد يجهل المتعلم الصياغات الخاطئة التي يرتكبها، لذا تشير دراسات إلى ضرورة التركيز على شيء من القواعد لكي يطور المتعلم استراتجيات أكثر فعالية كي ينجز المهام التواصلية، ولكي لا تنمو اللغة بأخطاء ملازمة للمهارات اللغوية (Willis 2002: 176).

إن المهمة التعليمية تعود بنا إلى الطريقة التعلمية التي دعا إليها فيقوتسكي، حيث يرى أن التعلم الفعال هو أن نتعلم الأشياء كما هي مركبة ومعقدة في واقع الحياة؛ وتوجيه انتباه المتعلم إلى أداء المهام التواصلية بغض النظر عن مستواه اللغوي وقدراته يذكرنا بالطفل حين يكافح ويوظف قدراته الضعيفة ليتواصل مع الأفراد، وهي أشبه بوضعية المتعلم حيث أن متطلبات الوضعية التعلمية لا يمكن لمدرس أن يحددها قبل أن يحين النشاط ذاته.

بناء علاقة ودية بين عناصر وضعية نشاط مهارة التحدث: ذلك شرط ضروري في النشاطات التي تعتمد على التفاعل، لتأمين جو سليم وآمن حتى تتشجع جميع أنماط المتعلمين خاصة منخفضي الدافعية والثقة بالنفس، وإلا فإن عوائق نفسية كتلك ستجعل مهمة المدرس مستحيلة (أمل الأحمد 2002: 113)، ويمكن لعلاقة المدرس بالمتعلمين أن تزيد التعلم أوتخفضه، لذا قد تكون العلاقة بينهما حجر الأساس لنجاح التعلم، ولزيادة التفاعل والدافعية لتعلم اللغة الانجليزية عموما، وهذه المهمة تزيد تعقد العملية التعليمية على المدرس إذ يجب عليه أن يرضي جميع المتعلمين على اختلاف أمزجتهم ورغباتهم، وهذا أمر قد لا يتيسر كثيرا، فقد يكون محبوبا عند البعض ومقبولا لدى الآخرين، ومنبوذا لدى البعض الآخر؛ وتقسيم القسم إلى مجموعات منسجمة قد يخفف من هذه المشكلة ويحضر لكل مجموعة النشاط الذي يتناسب مع ميولهم، وهذا يتطلب عملا إضافيا آخر وهو استكشاف ميولهم وهواياتهم وأساليبهم الخاصة منذ بداية السنة.

تقديم نموذج: قد يجهل المتعلمون طريقة تنفيذ النشاط الثنائي أو الجماعي نظرا لضآلة خبراتهم التعلمية، ويقدم المدرس لهم نموذجا عمليا يمثله أمامهم ويشاهدوه قبل أن يبدؤوا في الأداء (Rivera 2006: 34)، وغيره كثير ممن يقول بذلك.

تنمية الاستقلالية في التعلم: "تعرف الاستقلالية بأنها القابلية لتحمل أعباء التعلم، وفهم غاياته وإجراءاته، والقدرة على تكوين بيئة تعلمية من خلال مصادرها المتوفرة" وفي سبيل تنميتها تقوم مسؤولية المدرس على تنمية الدافعية وإبقاءها في حد يسمح بالتعلم، ولا تجعله يحدّ تعلّمه للغة الإنجليزية بوجوده في القسم فحسب، بل أن يدفعه ويقترح عليه أنشطة يقوم بها خارج المدرسة (Le 2005: 6) لكن البدائل التي اقترحها " Le " كقراءة الصحف، والقصص، والكتب، واستغلال الانترنت، والاستماع إلى الأخبار لا يتوافر منها في بيئتنا إلا القليل كالأفلام (مع اعتبار المخاطر الأخلاقية والثقافية التي تحملها) التي تشتمل على العوائق الثقافية وهو الشرط الذي أكدّ عليه كي يتفاعل المتعلمون خلال النشاط.

تزويدهم بالاستراتيجيات التعويضية: وهي تلك التي تعوض افتقارهم وعجزهم في إيجاد الكلمات والصيغ المعبرة عن أغراضهم التواصلية، وتزويد المتعلمين بها ضروري ليتعلموا كيف يعتمدون على قدراتهم ويَستَقِلُّون بمحاولاتهم وجهودهم، وبدونها قد يعتمد المتعلم على المدرس فتنخفض الفاعلية التواصلية لنشاط مهارة التحدث، ويقلل من أدواره المحورية الفاعلة، ويزيد هيمنة المدرس على زمن النشاط، وهي استراتيجيات تمنع التدخل المباشر للمدرس، ويحفظ له دوره التوجيهي؛ وإن اضطر إلى التدخل فهناك استراتيجيات كثيرة ينتهجها ليبقي على استقلالية المتعلم حتى حين يقدم له المساعدة منها: استعمال القاموس، أو تقديم كلمات مفتاحية، أو يستعمل الإماءة أوالإشارة (Brown 2000: pp127-132) والوسائل العملية لتنمية الاستقلالية حسب لي " Le " هي تزويد المتعلمين بالأهداف التعلمية، ويعرفهم بالإستراتيجيات التي تمكنهم من تحقيق كل هدف، ويطوّر مخطّطا لتنفيذ الدرس وتحقيق المهام، ويدفعهم إلى التفكير في إجراءات تعلمهم، كما يعرفهم بمصادر التعلم الممكنة الاستعمال.

وكثيرا ما يحاول المدرس دفع المتعلمين إلى استعمال اللغة والتحدث بها، لكن المتعلمين يكتفون بأجوبة مقتضبة على الأسئلة، وهذا يقلل من التفاعل في النشاط، ويقترح أيزكويردو (2004) " Izquierdo " إجراءات يتخذها المدرس وسائل بديلة تزيد من حديث المتعلمين وزمن استعمالهم للغة:

1.إعادة الصياغة: ويقصد به إعادة صياغة المتعلم لفكرة ما بأسلوبه الخاصة، وهو إجراء بديل عن النقل أوالاقتباس المباشر من حديث المدرس أومتعلم آخر؛ ورغم التكرار الذي يحتويه إلا أن المتعلم يستخدم حصيلة مفرداته بحثا عن المرادفات والأضداد، وعن تراكيب مخالفة تؤدي نفس المعنى، ويثير العمليات المعرفية لتكوين صيغ وعبارات جديدة، وبهذا تظهر المهارات اللغوية للمتعلم في الفكرة المعادة.

2.الكلام التقريري: وهو أن يُسأل المتعلم كي يقرر حالا كأن يصف حال القسم، أو يخبر عمّا قاله المدرس أو متعلم آخر.

3.صياغة سؤال: لصياغة الأسئلة طريقة خاصة في ترتيب الكلمات، لذا فإنه إجراء صعب، وصياغة الأسئلة عادة ما يكون من طرف المدرس، فيحرم المتعلم من هذه الفرصة.

4.إثبات الفهم: وهو أن يسأل المدرس المتعلمين "ماذا فهموا" وقد يعبروا عنه بإحدى الطرق التالية: أن يعيدوا صياغة الفكرة كما قيلت، أو يعيدوا صياغتها، أو يلخصوها (pp21-22).

فإذا عجز المتعلم عن المشاركة، يمنحه المدرس فرصة لاستعمال استراتيجيات بديلة، أو أن يغير المعنى الذي يريد من خلال خبرتهم، وقد يخاطر المدرس إذا بادر المتعلمين بجمل أو كلمات من عنده (Harmer 2001: 60) لأنه سيأخذ المتعلم بعيدا عن تسلسل أفكاره، أو ربما اقترح عليه شيئا لا يمُتّ بصلة إلى خبرته إلا خبرة المدرس، المهم ألا يتدخل ويقطع عن المتعلمين محاولاتهم؛ وهناك عدة إجراءات تكميلية غير التي ذكرها أيزكويردو يتدخل بها المدرس لمساعدة المتعلمين، كعدم فهم كلمة أو جملة جديدة فيقترح ردمان (1997) " Redman " ترجمة الكلمة غير المفهومة أو تعريفها وشرحها باللغة الانجليزية، أو استعمال المرادفات أو الأضداد، أو استعمال الصور (p8).

2.1.3 الإجراءات التدريسية وأدوار المدرس أثناء أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة ينشط فيها المتعلمون أكثر من المدرس، لأنها الفرصة التي يحشد فيها معارفه ومهاراته لتنفيذ المهام التواصلية لإتقان مهارة التحدث، ومن أهم ما فيها:

عند حدوث خطأ نحوي أو لفظي: كما سبق فإن هدف النشاط التواصلي ليس الأداء المتقن للقواعد اللغوية، وإنما أن يتواصل بطلاقة وسلاسة، لذا على المدرس أن يدع المتعلمين يعبرون عن أنفسهم كما فهموا وتعلموا، ويسجل الأخطاء الملاحظة، ويترك تصحيحها لما بعد

النشاط، لأنهم يبذلون جهدا معرفيا ليتواصلوا بكفاءة ويبنوا جملا صحيحة، فيكون تدخل المدرس للتصحيح أو لغيره (دون طلب منهم) إحباطا لجهود التعلم، وقطعا للإجراءات المعرفية المتسلسلة؛ ويمكن استخلاص قائمة من الأخطاء المتكررة واعتبارها حاجات ملحة يبني عليها النشاطات المقبلة، وهناك من يعتمد هذه الطريقة لاستكشاف الحاجات الوظيفية، أقصد بها تلك التي يخطئها المتعلم، ويحتاج إلى إتقانها كي يحسن أداءها.

لذا فالأخطاء النحوية محتملة ومتوقعة في هذه المرحلة خاصة بالنسبة للمتعلم المبتدئ، والحد الأدنى من الحصيلة اللغوية من كلمات وقواعد لا بد منها كمعرفة الابتداء بالاسم، والفعل، والصفة والموصوف، والنفي، وصيغ الأسئلة (Richards 1985: 85).

المحافظة على سلاسة النشاط: قبل أن يبتدئ النشاط على المدرس أن يتأكد أن المتعلمين قد فهموا المهمة، وأدوارهم، ليضمن سلاسة الأداء وانسيابه، وعليه أن ينتبه لمن قد يستعمل نفس الأنماط والكلمات للتعبير عن الأغراض المختلفة، لأن هذا مؤشر على ضعف في مهارة التحدث وعدم نموها، وهذا يتوقف على التحضير الجيد والتحكم في الكلمات التي يتضمنها الحوار واختيار المألوف منها بمقدار، وفي الأنماط الجملية المتضمنة في الحوار ليتخذ معه البدائل المناسبة.

المتعلمون غير المشاركين: إن الأنشطة التواصلية تتطلب من المدرس مرونة عالية وقدرة سريعة للاستجابة للظروف الطارئة والمعرقلة لممارسة نشاط التحدث، ومنه تحضير بطاقات كبدائل أو غيرها من الوسائل التعليمية ليستعملها مع ذوي المستويات المتدنية لتبسط المهمة، ويوظف عددا أقل من المفردات، وعبارات أكثر اختصار حسب طبيعة المهمة ومضمونها؛ ووجود متعلمين غير مشاركين يشير إلى أن المدرس ينتهج طريقة روتينية غير مرنة، أو أن الأنشطة المحضرة غير متنوعة، وأن أسلوبه غير منوع ولا يتوافق مع أساليب المتعلمين المختلفة، وعلى كل لا يمكن إلقاء كل اللوم على المدرس فقد يكون للعوامل الأسرية والاجتماعية والثقافية أثرها على هذا السلوك، فعندما انتقل شومان (Allwright & cited in) Bailey 2000 إلى تونس لم يستطع أن يُدرس على الاستراتيجيات التي كان يفضلها في إيران إذ كان المتعلمون يتوقعون أن التعلم يتم بالإنصات إلى المدرس وليس بالتحدث والتواصل معه كما كان يفعل في إيران (p145).

أو قد يصادفون كما هائلا من المدخلات اللغوية الجديدة ولا يقدرون على استيعابها، ما يشعرهم بالإحباط وانخفاض الدافعية، لذا على المدرس أن يتأكد من أن متطلبات النشاط تتوافر لدى المتعلمين، وقد يكون سبب ذلك هو الخوف من ارتكاب الأخطاء رغم امتلاكهم للرصيد الكافي، ودور المدرس هو حثهم وتشجيعهم على التحدث وإقناعهم أن كل من في القسم يمكن أن يرتكب الأخطاء، وأنها دليل على أن قدرته على التحدث تنمو، وقد يعود السبب إلى سيطرة أحد أفراد المجموعة على زمام الحديث (Dobson 1981: 10)، لذا فإن تقسيم الأدوار مهم جدا، حيث سيتيح فرصا عادلة لكل المتعلمين بالمشاركة.

تعزيز الذات لدى المتعلمين أثناء النشاط: إن تعزيز المتعلمين إيجابيا أثناء نشاط التحدث يكسبهم تصورا إيجابيا حول ذواتهم، ويدفعهم للاستمرار في استعمال اللغة والتفاعل، ويحفز ذاكرتهم وحصيلتهم اللغوية، ونظرا لاشتمال القسم أحيانا على متعلمين ذوي خبرة تعلمية ونفسية سلبيتين، فإن من المهام الأساسية للمدرس "تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتأكيد ذواتهم، وذلك من خلال إبراز نجاحاتهم والجوانب الإيجابية لديهم، والإعلان عنها بحضور ذويهم وزملائهم" (أمل الأحمد 2002: 113).

توجيه المتعلمين وإرشادهم وتزويدهم بالتعليمات: في بداية النشاط حتى إذا شرعوا فيه أدّوْه دون حاجة إلى العودة إلى المدرس ليستمدوا منه ما يجب القيام به، لأن خاصية أساسية تهدف المقاربة التواصلية إلى تنميتها تكوينيا مع الكفاءة التواصلية وهي الطلاقة في التحدث، وتوقف النشاط ومخاطبة المتعلمين يعتبر مقاطعة لمحاولاتهم.

وإنما يحضر بدائل عن الأنشطة التي قد لا تقدر طائفة من المتعلمين على ممارسته كالمتخلفين دراسيا، حيث يقدم لهم أنشطة أقل صعوبة. وتقديم التعليمات أولا بأول لا يتفق مع تنمية الطلاقة التواصلية، وسيكون وسيلة يستند بها المتعلم على المدرس ويلغي بذلك خبرته ويقل الجهد المبذول، كما أنه لا يناسب عمل المجموعات لأن كل مجموعة لها سرعتها التعلمية الخاصة بها.

2.3 تقسيم المجموعات:

يأتي تقسيم المجموعات في سياق تخفيف سلطة المدرس، وفي إطار الأسلوب غير المباشر في تدريس القسم وتنظيمه، وبني على اعتقاد أن سيطرة المدرس وإجراءاته المهيمنة على العملية التعلمية التعليمية تحبط التعلم (Brumfit 1994: 71).

ويرى الكثير من الباحثين (Widdowson 1978: 206; Healh 1998: 130;.....) أن مهارة التحدث تنمو عندما يمنح المتعلم فرصا للتحدث باللغة خلال المجموعات، وهذا أسلوب يقلص من سيطرة المدرس على زمن التعلم، وتفعل دوره كمساعد وموجّه، لأن التدريس الجماعي مع الوقت الضيق يقلل من حظّ كل متعلم في استعمال اللغة للتحدث، وتوظيف اللغة من قبل كل متعلم أمر ترتكز عليه المقاربة التواصلية.

1.2.3 شروط نجاح العمل في مجموعات: ويتوقف نجاح نشاط المجموعات على عوامل أهمها: حجم المجموعة والغرض.

حجم المجموعة: إن هدف تقسيم المتعلمين إلى مجموعات هو منح الفرص المتعددة لكل متعلم كي يوظف اللغة للأغراض المتنوعة، لذا يجب أن يكون عدد المشاركين في النشاط الواحد قليلا، وحسب سالتر (1972: 18) " Salter " يكون من (3) إلى (4) أما سعادة وآخرون (2006) فيقولون بما دون السبعة، وإن كثر فإن الخجولين والذين تدنى تقديرهم لذواتهم ستقل مشاركتهم ويتخذون مشاركة المتفوقين تغطية لخجلهم وإحجامهم (ص137) .

الغرض: وهو المهمة التي يتمثّل المتعلمون أدوارها وينتظمون لتحقيقها، وسيكون لها أيضا تأثير على تحديد عدد المشاركين.

أما هادفيلد " Hadfield " في (Williams & Burden 2001) فيذكر شروطا أخرى وهي:

1. أن يضفي المتعلمون على أنفسهم معنى الجماعة الواحدة.
2. أن يكون الجو ايجابيا ومشجعا، ويشعرهم بالثقة والقبول في المجموعة وبالأمان كي يعبروا على أنفسهم.
3. ويستمعوا لبعضهم البعض، ويجد كل منهم فرصة للمشاركة.
4. أن تؤدّى المهام تشاركيا.
5. أن يتعاطفوا ويتفهّموا وجهات نظرهم، وإن لم يتفقوا حولها (ص195).

ويضيف سعادة وآخرون (2006) عاملا آخر:

حرية التنقل وتحريك المقاعد: "من بين أهم عناصر العمل الناجح لأسلوب المجموعات الصغيرة" (ص134) حيث تساعد أشكال الجلوس الدائرية أو المستطيلة على التفاعل المباشر، وتسهل تبادل الأدوات المستعملة في الحوارات والألعاب.

ولترتيب المقاعد والطاولات وجو القسم ومناخه أثر على عمل المجموعات، فتفاعلها وتماسكها يزيد حين يتقارب أعضاؤها من حيث المكان (Dörnyei & Murphey 2004: pp77-79; Woodward 2005: 166)، وإن المسافة لتعبر عن درجة الألفة والتفاعل بين المتعلمين والتقبل لبعضهم البعض.

ومن أسس تقسيم المجموعات أيضا عوامل مهمة، يتعين تحديدها حسب طبيعة المهمة والوضعية والأدوار المختارة، كاشتمال النشاط على الملاحظين للأداء، والممارسين الفعليين (McCarthy 2000: 126) وهناك العديد من أسس التقسيم، منها:

1. الحرية في اختيار الشريك: لا يتدخل المدرس في تقسيمهم، ويدع لهم حرية الاختيار بأنفسهم، ومن شأن هذا أن يزيد الانسجام بين أفراد المجموعات و يضفي عليها جوا مريحا وممتعا للتفاعل والتواصل، وهي صفة إيجابية تسهل ممارسة نشاط التحدث، وتيسر استمرار المتعلمين في أداء المهمة التعلمية.

ويُتوقع أن يميل كل متعلم إلى قرينه الموافق؛ لكن هارمر ومصطفى بن حبيلس ينتقدان هذا الإجراء لأنه يعزل المتعلمين الأقل شعبية و"لأنه مدعاة للعبث أكثر منه للعلم الجاد" (بن حبيلس 2000: 56) إلا أن هذا يتوقف على شخصية المدرس وعلى الثقافة التربوية السائدة.

2. حسب قدراتهم وميولهم: وهو تقسيم على أساس القدرات المتقاربة، وهو أيضا من النوع الذي يوفر عنصر الانسجام في المجموعة، وقد يوكل إليهم المدرس مسؤولية تخطيط النشاط وتنفيذه، وخلالها يحاول كل منافس أن يبدع في جانب من المهمة، ويمكن أن يجعل أساس التقسيم الهوايات المشتركة، أو الموضوعات المرغوب فيها ... (جودت سعادة وآخرون 2006: 135) أو أي عنصر يحقق الانسجام والتوافق بين أعضاء المجموعة الواحدة؛ ولا بد للمدرس أن يحدّد دور كل مشارك والمهمة المطلوبة منه لتكون الوضعية أكثر تنظيما، لأن عنصر التنافس في النشاط قد يثير المتعلمين لتنازع الأدوار، وبالتالي يتوفر في النشاط عنصر التنظيم والتنافس والتكامل في أداء الأدوار.

ويناسب أيضا المتعلمين الذين يعانون من سمات نفسية سلبية كالخجل وانخفاض تقدير الذات حيث يدمجون في مجموعات، ويتوقع أن ترتفع دافعيهم وتقديرهم للذات وتنمي علاقاتهم عندما يجدون أنفسهم مع نظائر من مستواهم؛ إلا بالنسبة لذوي القدرات المعرفية المتدنية نظرا لافتقارهم إلى مهارات الإنجاز وقدراته، فإن بن حبيلس (2000: 55) يعتبره إجراءا غير مناسب لهذه الفئة.

3. متعددة القدرات والمستويات: إن الصفة البارزة في هذا النوع من التقسيم هو التباين وعدم الانسجام بين أعضاء المجموعة الواحدة من حيث القدرات، إلا أنها حسب سواين ولابكين " Swain & Lapkin " وسعادة وآخرون تثير جوا من التحدي والتشجيع، ويمكن للمدرس أن يستثمر هذه الصفة في تقسيم الأدوار حسب ميل كل مشارك وقدراته، لتتكامل في أداء المهمة المطلوبة، ويميل بن حبيلس (2000) إلى نفس الرأي ويضيف أن نمزج فيها أعضاءا من كلا الجنسين أيضا لتزداد درجة التفاعل، ومنه أن نمزج بين مزدوجي اللغة حيث "من لا يفهم لغة التدريس يحتاج زميلا مزدوج اللغة يترجم له" (ص ص 55-56).

ولا يتفق هارمر (2004) " Harmer " مع هذا الرأي حيث أن تقسيمهم حسب تقارب القدرات سيجعل منخفضي التحصيل في حاجة إلى مساعدة المدرس أكثر من غيرهم، وبالتالي لن يستفيدوا كثيرا من عمل المجموعات (p121) .

ويشير جاكوبس وهول (1994) " Jacobs & Hall " إلى أن المزج بين المستويات المختلفة في المجموعة إجراء مفيد، ليتعلم المتعلمون من بعضهم، والاختيار العشوائي للمشاركين إجراء سريع يختصر الوقت، ويبعث برسالة إلى المتعلمين أن الجميع قادر على أداء المهمة الموكلة إليه، وأن ليس هناك من هو أقل قدرة من زميله، وأنهم قادرون على التعلم من بعضهم البعض. والعمل ضمن المجموعات نوع من التعلم الجماعي والتعاوني، لذا فهو يهيئ وضعية يتبادل فيها المتعلمون المساعدة مع أقرانهم، ويحفزهم على المشاركة النشطة والفعالة، ويجعل منها فرصة مناسبة للمتعلمين كي يزداد زمن أدائهم وتوظيفهم اللغة والتعبير عن أغراضهم، فتتناقص هيمنة المدرس وحديثه في القسم، ويثير عمل المجموعات جوا مريحا ونفسيا آمنا يرفع دافعية المتعلمين للمناقشة والحديث (p2).

ويمنح أكبر عدد من المتعلمين فرصا أكثر للتفاعل ولتوظيف خبراتهم السابقة وحرية في كيفية توظيفها بعفوية، كما أنه ينمي فيهم مهارات التعلم التعاوني، والتواصل في المجموعات

والتجاوب اللفظي الحاصل خلالها يفيد بتغذية راجعة تعزز أداءهم وتجعلهم يدركون أن اللغة ليست التمكن في القواعد أو حفظها فحسب، بل النجاح في إيصال الرسالة المقصودة ويرفع التحصيل، وحسب دراسة شاو " Shaw " فإن نجاح نشاط المجموعات مشروط بتماسك المجموعات ومدى الثقة المتبادلة، والتقدير العالي للذات (Schaetzel & He (2003: 16)، ومن خلالها يقيم المدرس مدى تقدم المتعلمين في تعلم مهارة التحدث، وهي فرصة له ليلاحظ متعلميه ويستكشف خصائصهم وأساليب تفاعلهم، والمجموعات المنسجمة والمتنافرة، ليعدل أسلوب تقسيمهم في المستقبل، وليكتشف الموضوعات المرغوبة لديهم.

والعمل في مجموعات تمنح المتعلم فرصة الانفتاح والتفاعل، حيث يتعذر ذلك مع مجموع القسم، وهو سياق يدمج اللغة في علاقتها الطبيعية مع السلوك الاجتماعي، وهذا ما ينسجم مع النظرة التواصلية إلى اللغة (Brumfit 1994: 74).

ومع ذلك قد يشعر المدرس بعدم الرضا عن عمل المجموعات لأنه أسلوب يخفي عنه مدى تقدم التعلم، ولأنه يستهلك الكثير من الوقت (Byrne 1994: 78) والشيء الذي قد يخفى عليه هو مدى تقدم كل فرد على حدا، لكن تقدم عمل المجموعة ككل ومدى اكتسابهم لمهارات العمل الجماعي سيكون ظاهرا غير خفي، لذلك لا يكتفي بتقييم مثل هذا النوع من العمل تقييما جماعيا، إنما هناك دائما ما يختبر فيه المتعلم منفردا؛ أما التقدم في مهارة التحدث فهي أيضا سلوك ظاهر وأفضل وسيلة لتقييمها هو عمل المجموعات، وإنما لا بد من الانتباه إلى استعمال المتعلم لنفس التعبيرات والكلمات أوما يدل على ضعف في نماء المهارة.

ومن إيجابياته أنه يشعر المتعلم بالتحرر من رقابة المدرس، وتُقلص من دوره المهيمن، وتمنح المتعلمين وقتا أكبر للتعبير عن أنفسهم بأساليبهم الخاصة، ويمكّنهم من اكتساب "مهارات التواصل والمناقشة والاتجاهات والقيم (...) ويزيد من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية" وقد تفشل المجموعات النشطة في تنفيذ المهمة التعليمية إذا لم يخطط لها المدرس، ولم يوضح الأهداف التعليمية للمتعلمين، ولم يتابع أداءهم خلال النشاط، أو إذا لم يقدم التعليمات والتوجيهات المطلوبة لإتمام المهمة، أو إذا فشل في توزيع الأدوار ولم يحددها بدقة وسيطر على النشاط مجموعة معلومة من المتفوقين، وحرم البقية من المشاركة (سعادة وآخرون 2006: ص ص 139-140).

ومن سلبياته أن المتعلم منخفض الدافعية يظل على وتيرته التعلمية بل قد يجدها فرصة لتشتيت انتباهه (Byrne 1994: 78).

ويتوقع الطالب أن تعترض المدرس مشكلات في تطبيق هذه التقنية في القسم، لأن المتعلمين لم يتعودوا على مهارات التعلم الجماعي، بل لم يتعودوا تنفيذ المهام أو الاعتماد على أنفسهم، وقد يواجه مشكلات نظامية، تحول دون تقدم أنشطة مهارة التحدث؛ لذلك فإن مهمة المدرس ستكون شاقة ولا بد من التحضير المتقن الآخذ بعين الاعتبار أن المتعلمين لم يتعودوا على هذا النوع من التعلم.

وتقسيم المجموعات على أساس الصداقة يجعل المجموعة تقترب في معناها إلى المجموعة الفعلية الحقيقية، لأن العناصر التي ذكرها دورني ومورفاي (2004) Dörnyei & Murphey" " عن هرمان ودورني متوافرة فيه كالتفاعل بين أعضائها وإدراك كل متعلم لنفسه كعضو متميز، وعليه نوع من الالتزام ويتشارك هدفا يجمعه مع الآخرين، واستمرارها مدة من الزمن تزيد عن الدقائق المعدودة (p13).

2.2.3 تدريس القسم جماعيا:

لهذا النوع إيجابياته حيث يتلقى المعلومات أكبر عدد من المتعلمين في نفس الوقت، لكن تنوع شخصيات المتعلمين وأساليب تعلمهم ... يتطلب استخدام مختلف الأساليب والطرق لتناسب أكبر عدد منهم وهذا أمر لا يتحقق دائما رغم جهود المدرس كما يقول محمد الدريج (1991). وتلحّ المقاربة التواصلية على ممارسة كل متعلم للغة كي ينمي كفاءته، وفي هذا الأسلوب من التدريس فإن هذه الفرص ستقل، وتنعدم عند المتعلمين الخجولين ومنخفضي الدافعية وذوي الصعوبات.

إلا أنه يمنح المتعلمين شعورا بالمساواة لدى المدرس، ولا يتحقق هذا إلا إذا اتخذ المدرس إجراءات تتسم بالعدالة والفرص المتكافئة ومنحهم أهمية متساوية أو متقاربة، كمحاولة تغطية كل أنحاء القسم بنظراته، وعدم إهمال غير المتفوقين، وتغيير أمكنة وقوفه أثناء الشرح وغيره؛ ويرتبط هذا بتصورات المدرس حول نفسه ومدى قدرته على تنشيط المتعلمين، وتنويع أساليب التدريس في نفس الحصة.

إن التدريس الجماعي ينمي إحساس المتعلمين بالانتماء إلى المجموعة ويزيد من ولائهم لها، وينمي مشاعر المتعة والسعادة المشتركة، ويناسب الدور الرقابي للمدرس لتقديم الشروح والتعليمات (Harmer 2004: 114).

ويليق وقوف المدرس أمام الصفوف التقليدية للمتعلمين إذا كان الحوار بينه وبينهم، (Dörnyei & Murphey 2004: 80) كوضعية شرح القواعد والكلمات الجديدة وتقديم الأنماط، لكن هذا لا يغني عن اعتماد التدريس الفردي (كما سيتضح في موضعه) كما أن التفاعل فيها فقط بين المدرس والمتعلم، وبهذا يظل المدرس في قلب النشاط التواصلي بدل المتعلم.

وتجبر جميع المتعلمين على أداء نفس المهمة في ذات الوقت وبنفس السرعة، على تفاوت الفروق الفردية بينهم، وتقل فيه فرص جل المتعلمين ليعبروا عن أفكارهم الخاصة إلا المتفوقين، كما أن الخوف من الفشل في أداء المهام ومن سخرية الأقران ستؤدي إلى نفس سلوك الإحجام. إن التعليم الجماعي لا يشجع المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه، كما ينسجم مع المهام التلقينية للمعارف أكثر من المهام الإرشادية والتوجيهية للمدرس، والمهام المحورية للمتعلم، والأهم من كل ذلك أنها لا تليق أنشطة مهارة التحدث لأن الحوار بين مجموعة من عشرين أو ثلاثين متعلما سيكون صعبا جدا (Harmer 2004: 115)، ولربما نجم عنه مشاكل صفية، تفقد المدرس قدرته على إدارة صفه والتحكم فيه.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار ضيق الوقت، واكتظاظ المنهاج أحيانا فإن المدرس يضطر إلى المحاضرة والتلقين وطرح الأسئلة، ليتجنب (هدر) الوقت، فكيف يستطيع التفكير أصلا في اعتماد أساليب المجموعات، وسيجد التدريس الجماعي أكثر ملائمة لهذه الظروف، لأنه سيجنبه محاسبة الإدارة له على عدم إتمام المنهاج.

وعادة ما لا يتم تدريس القسم جماعيا إلا ونجد أن للمدرس الدور المحوري في التدريس، أما إذا أراد أن يقلل من تلك المحورية فعليه اعتماد طريقة التقسيم إلى مجموعات (Wilhoit 1994: 32)، ولقد استطاع المدرس الإسرائيلي أن يخفض نسبة التعلم الجماعي إلى (10%) من زمن التعلم في القسم الأول للغة الانجليزية، وهي إحدى تطبيقات المقاربة التواصلية التي طورت وفقا لخصائص المتعلم الإسرائيلي (Bechler 1980: 129).

3.2.3 نشاط المجموعات: (Groups Work)

يشترك عمل المجموعات في إيجابياته مع عمل الأزواج، وحسب هارمر (2004) " Harmer" فإن المدرس يلجأ إليه ـ استحسانا ـ عندما تكون الأزواج غير كافية لتنفيذ المهمة .(p117)

وعلى عكس نشاط الأزواج فإن المشكلات في العلاقات ستقل، وستزيد درجة التفاعل وتبادل الآراء والمساهمات المشتركة، وستثير المتعلم لاستخدام الكثير من مهارات التعلم التعاوني والمناقشات أكثر مما هي في الأزواج، كما أنه يستقل عن قرارات المدرس؛ وقد يعمّ الضجيجُ القسم، لذا يشعر الكثير من المدرسين بعدم السيطرة عليه(Harmer 2004: 117).

وبأنهم لا يتمكنون من معرفة حقيقة كل ما يحدث في المجموعات، فهم يعتبرونه أسلوبا مخل بنظام القسم، ويمنح المتعلم فرصة الاستقلال ليتحلل من قيد المدرس، ومن واجب إنجاز المهمة التعليمية. لكنها تنمي فيه روح المبادرة والتفاعل مع العناصر المتاحة بالأسلوب الملائم، والاعتماد على ذاته وقدراته، فيختبر صحة تفكيره، ومدى قدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتُمكنه من إحداث تغييرات واقتراح حلول يثري اختبارُها خبرتَه ومعارفه وتصوراته لواقع الحياة.

ويعد شكل الدائرة أنسب الأشكال لأنه لا يساعد المتعلمين على التمركز على المدرس أو على قرين ذي شعبية دون آخر، فيسهل فيه الاندماج والتفاعل المباشر؛ وإن عددا من الدراسات أثبتت أن الجلوس الذي يتقابل فيه المتعلمون هو أكثر تنشيطا للمتعلمين من الجلوس التقليدي، أما الجلوس على شكل الحرف (U) فيسمح بالتواصل اللفظي وغير اللفظي بين المتعلمين ويزيده، ويمكن للمدرس أن يجعل صدر هذا الشكل كموضع يجتذب منه انتباه المتعلمين إليه (Dörnyei & Murphey 2004 : pp81-82).

ولدى كثير من الثقافات يعني التدريس أن يقف المدرس أمام المتعلمين (Harmer 2004: 114) ليسرد المعلومات، لذا فإن نجاح نشاط المجموعات في توظيفه كأسلوب في التدريس قد يتوقف على تصور المتعلم لدوره تلقيني أو تعاوني تشاركي، وعلى التقنيات التي يستخدمها لتحفيز المتعلمين وتنشيطهم لأداء المهمة التعلمية.

وفي الدراسة السابقة عن إسرائيل كان عدد أفراد المجموعات فيها يتراوح بين الأربعة والخمسة وكانت التعليمات تعطى باللغة الأم، وكل المجموعات كانت مكلفة بنفس المهمة، ثم

بعد ذلك يخصص لكل واحدة مهمتها حسب خصائص عناصرها، وقد زاد هذا الإجراء من فعالية أسلوب المجموعات (Bechler 1980: 129).

4.2.3 الأزواج النشطة: (Peers Work)

يتعلم المتعلم من قرينه أكثر مما يتعلم من مدرسه، وهذا المعنى شهير وقديم، حيث تزداد فرص التحدث لكل متعلم (لأن المقاربة التواصلية تقول بوجوب منح المتعلم فرصا أكثر لاستخدام اللغة) ويتفاعل مع زميله باستقلالية وحرية، وتمكن المدرس من متابعة مجموعة في نفس الوقت الذي ينشغل فيه المتعلمون الآخرون بمهامهم، ويثير التعلم الجماعي، ويجعل مسؤولية التعلم مسؤولية مشتركة بينهما ويتبادلان خلالها المساعدات، كما أنها طريقة سريعة وسهلة التنظيم (Harmer 2004: 116).

وقد تتسبب في الضجيج لذلك يرفضها بعض المدرسين لعدم قدرتهم على السيطرة على الأزواج، كما أن المتعلمين قد ينحرفون عن الهدف المحدد، وقد يركنون إلى اللغة الأم إذا صعبت المهمة، أو يسلكون سلوكا غير مقبول (Harmer 2004 :116) وكل ذلك في غفلة عن المدرس رغم حرصه؛ فأثناء عمل المجموعات يتحول دوره إلى المراقب الذي يلاحظ أدائهم والأساليب والإستراتيجيات التي يعتمدونها، والأخطاء التي يرتكبونها، ويسجلها في شبكات أو جداول تعد لهذا الغرض أثناء مرحلة التحضير للدرس.

5.2.3 العمل الفردي:

يعد من أكثر أشكال النشاط انتشارا، ويعطي فرصة للمتعلم كي يتعلم حسب سرعته وبالطريقة التي تناسبه، ويوظف المهارات التي تعلمها، ويكون قادرا على تقييم تقدمه بنفسه، وهذا الأسلوب فرصة لتنمية مهارات الاستقلالية في التعلم والاعتماد على الذات في تنفيذ المهام، وهو مقارنة بالأنواع الأخرى أكثر هدوءا وتنظيما، ويمَكِّن المدرس من الاستجابة للفروق الفردية للمتعلمين كل حسب سرعته وأسلوبه وميوله، وبالتالي قد تتطلب من المتعلم جهدا أقل وتحضيرا أكبر من قبل المدرس، حيث العمل الفردي يتطلب من المدرس تحضير نشاطات متنوعة ووسائل مختلفة كيفما تناسب كل فئة حسب خصائصها، لذلك فهي تستهلك الكثير من الوقت مقارنة بالتعلم الجماعي، ولا تتمتع بكثير من إيجابيات التعلم الجماعي (Harmer 2004: pp115-116).

لكنه يحتوي على فرص قليلة للتفاعل، ويجد المدرس صعوبة في ملاحظة حقيقية المسار التعليمي لكل متعلم خلال النشاط؛ وإنهاء بعض المتفوقين لمهامهم قبل الوقت يسبب للمدرس مشكلات صفية، بل قد يوحي إلى ذوي الصعوبات في التعلم بتأخرهم ويعزز فيهم تصورا سلبيا نحو ذواتهم، وقدرتهم على التفوق والإنجاز.

وكان الغرض من سلوكه في دراسة باشلر لتطوير (عادات) الاستقلالية في التعلم بواسطة الحرية في اختيار النشاط، ولإتاحة الفرصة للمتعلمين كي يختاروا لأنفسهم النشاطات التي يرون أنها تناسبهم، وللعمل فرديا أو مع الأقران، وليقوموا بما يجدونه ممتعا، وقد يوظفون القصص والأغاني والأشرطة والمجلات لغرض الإثراء والمتعة، وخلال ذلك يولي المدرس مزيدا من العناية للمتعلمين الذين هم بحاجة إلى نشاطات ووسائل مختلفة، والعمل الفردي هو فرصة للمتفوقين كي يخصص لهم المدرس نشاطات أكثر إثارة وتحديا لقدراتهم (Bechler 1980: pp130-131).

3.3 أخطاء المتعلمين:

تهتم المقاربة التواصلية بتنمية الطلاقة التواصلية لدى المتعلمين، وتعتبر إيصال المعنى إلى المخاطب أولى من صحة بناء الصيغة بناء لغويا صحيحا، وإن أخطأ المتعلم في لفظ أوتركيب أوقاعدة كانت تلك الأخطاء مخرجات طبيعية وخطوة إيجابية في نمو مهارة التحدث، تنتج من محاولة استخدام اللغة لذا لا يجب نقدها، ولا يُوقف المدرس نشاط التحدث لأجل التصحيح كي لا يقطع عليهم إحدى أهم مميزات الكفاءة التواصلية وهي السلاسة والطلاقة في التعبير، وهي أهم من ميزة صحة التركيب اللغوي (Dörnyei & Freeman 2000: 127; Murphey 2004: 101).

ويعتبر برامفت (1994) " Brumfit " تدخل المدرس سلوكا غير مناسب، يعيق تلقائية المتعلم وفعاليته في التعبير عن أفكاره والإفصاح عن شعوره كما أن الأخطاء جزء طبيعي وذو قيمة في تعلم اللغة (p122)، وتصمم الدروس التواصلية بطريقة تسمح بظهورها، على عكس المناهج التقليدية التي تحيط نشاط المتعلم بشروط تمنع ارتكابها، وتعتبرها دليلا على سوء التعلم، أما المقاربة التواصلية فتسمح بظهورها.

1.3.3 تأجيل تصحيح الخطأ (التوقيت): وإحدى أهم وظائف المدرس أثناء النشاط تسجيل أخطاء المتعلمين، ويرجئ تصحيحها إلى ما بعد النشاط، لكن تأجيل تصحيحها يعطي

معنى للمتعلمين بصحتها، فيدمجونها في حصيلتهم على خطئها، وإن إطالة الفترة الزمنية بين وقوع الخطأ وتصحيحه يقلل من أثر التصحيح؛ إلا أن تصحيحها حين وقوعها سيستغرق معظم وقت الحصة، وسيخفِّض رغبة المتعلمين لاختبار أنفسهم ومحاولة التعلم (Wajnryb 2000: 103) والمتعلمون يحاولون الاندماج في نشاط التحدث برصيد قليل من اللغة الإنجليزية ووقوعهم في الخطأ إذن أمر طبيعي، بل إنه دليل على أن محاولاتهم تسير بهم نحو نمو قدرتهم على التحدث (Dobson 1981: 12).

2.3.3 أنواع الخطأ: قسم إيدج (1989) " Edge " أخطاء المتعلمين إلى أنواع ثلاث:

1. الهفوة أو الزلة (slip): "وهو خطأ يمكن للمتعلمين تصحيحه بأنفسهم إذا تبين لهم"، ويعني أنه خطأ ناتج عن النسيان، أو عن عدم تركيز الانتباه أثناء الأداء.
2. خطأ الجهل (error): "هو الخطأ الذي لا يمكن للمتعلم تصحيحه بنفسه، ويحتاج إلى شرح وتوضيح".
3. خطأ المحاولة (attempt) : نجد هذا النوع من الخطأ "عندما يحاول المتعلم التعبير عن شيء، لكن لا يجد الطريقة الصحيحة لذلك" (Harmer 2004: 99)، فينشئ التعبيرات بالتخمين أو بالاقتباس من لغته الأم.

ويذكر لونق " Long " أن المدرس مخير بين ثلاث طرق:

1. إعلام المتعلم بارتكاب الخطأ.
2. أوتحديد موقع الخطأ.
3. أوالإشارة إلى عين الخطأ (Allwright & Bailey 2000: 105).

والأسلوب الأول منسجم مع التدريس الحديث الذي يقول بممارسته بطريقة غير مباشرة، ويتعين دور المدرس في أن يسلك إجراءات توجه المتعلم وتساعده على اكتشاف الخطأ بنفسه، بأن يطلب منه مراجعة تطبيق القواعد على الجمل والفقرات التي أخرجها، أو أن يعقد مقارنات بين الصحيح والخطأ.. ويدع المتعلم يبذل جهده الذاتي لتصحيحه، وخلال عمل المتعلم يراقب المدرس الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي أدّت إلى الخطأ، وهذا الأسلوب يعوِّد المتعلم تقويم مهامه التعلمية ونقدها بنفسه بعد إنجازها، ويعزز استقلاليته وثقته بنفسه، ويمكن اعتبار الأساليب الثلاث المذكورة سلما يتدرج فيه المدرس قبل أن يضطر إلى التصريح بعين الخطأ أو تصحيحه مباشرة.

3.3.3 طرق تصحيح المدرس لأخطاء المتعلمين: لأخطاء التعلم تفسيرات على أساسها يختار المدرس الإجراء المناسب، فليس كل إجراء مناسب لأي متعلم وفي أي وقت، وليس تصحيح أخطاء التعلم لجعل المتعلم يتقن القاعدة أو الدرس فقط.

التصحيح الذاتي: إن وقوع المتعلم في الخطأ يعكس التخزين أو المعالجة المعرفية الخاطئة للغة، ويقتضي التدريس الحديث من المدرس ألا يسارع إلى تصحيح أخطاء المتعلم بنفسه بل أن يحفزه لاكتشافه، وخلال هذه المحاولة قد تتبين للمدرس الأسباب التي أدت إليه، وبالتالي يشمل التصحيح أيضا البنية المعرفية التي تعالج اللغة وتخزنها، ويقترح هارمر أساليبا تتوافق والأدوار غير المباشرة للمدرس تتمثل في تكرار العبارة التي تشتمل على الخطأ، وتكرار الجزء الخاطئ فقط، والسؤال أو إخباره بوجود خطأ، والشرح، والتلميح بكلمة، وتناسب هذه الإجراءات لتصحيح ما سماه إيدج بخطأ الزلة، التي يمكن للمتعلم اكتشافها بنفسه (Harmer 2004: pp106-107) وقد أدرج ضمنها إجراء وهو إعادة صياغة الخطأ بصيغته الصحيحة، إلا أنه إجراء تلقيني مباشر ليس فيه مساعدة أو تحفيز لجهد المتعلم.

ويرى تود (2002) " Todd " أن التصحيح الذاتي ضروري لأنه ينمي استقلالية المتعلم في استعمال اللغة، ويزيد دافعيته، ويخفف على المدرس مهامه، لكن أغلب مدرسي الانجليزية في تايلاند لديهم اتجاه سلبي نحوه، لأنه ـ في نظرهم ـ ذاتي لا يمكن اعتماده في التعلم، ويسمح بالغش، ويعكس تصور المتعلم عن ذاته أكثر مما يعكس أداءه وقدراته الحقيقية (p17). وقد يكون سبب هذا التفسير آتيا من حيث أنه يخفي على المدرس الأساليب والاستراتيجيات التي يعالج بها المتعلم خطأه.

وله فائدة أخرى هي أنه يمرن المتعلم على فحص تفكيره وملاحظة أدائه بنفسه، وهذه العمليات المعرفية تمكنه من إعادة توجيه أدائه، لأنه أسلوب لا يكشف الأخطاء فحسب بل أيضا الإجراءات الخاطئة التي سببتها.

وقول تود بأن التصحيح الذاتي يخفف على المدرس الأعباء يبدو صحيحا للوهلة الأولى، لأن المتعلم هو من يحاول إيجاد الخطأ وتصحيحه، وبالتالي يقل عمل المدرس، لكن كثيرا ما يعجز المتعلم عن القيام بذلك بنفسه، ومساعدة المدرس لجعل المتعلم يكتشف الخطأ بنفسه يتطلب منه اتخاذ عدة استراتيجيات بديلة تناسب أسلوب ومستوى كل متعلم كي يقوم بمهمة اكتشاف الخطأ بنفسه، خاصة وأن هذا النوع من التصحيح عمل فردي، فقد ينقص المتعلمَ

متطلبٌ مهمٌ لإكمال المهمة، أو أنه يجهل الطريقة الصحيحة لذلك، أو أن أسلوب المدرس لا يتوافق مع أسلوبه، أو أن انتباهه سريع التشتت، أو يعاني من مشكلة اجتماعية، أو صفية .... وكل هذه الأسباب تتطلب من المدرس تنويع أساليب الشرح، وسوق أمثلة مختلفة، وأن يستكشف كيف يفهم المتعلم أخطاءه.

لذا فإن تصحيح الأخطاء أسهل في المناهج التقليدية مما هي عليه في الحديثة، لأن مسؤوليات المدرس ستزداد من مجرد التصحيح التلقيني المباشر إلى توجيه المتعلم وإثارة تفكيره، وإذا لم ينجح ذلك فلا بد للمدرس ألا يسارع إلى التصريح المباشر، بل عليه انتهاج بدائل أخرى؛ والمدرس الفعال هو الذي يكتشف أسباب الوقوع في الخطأ، ليمكِّن المتعلم مستقبلا من تفاديه، فقد تعود إلى تداخل بين بنية اللغة المتعلمة واللغة الأم ... ما يجعل مهمة المدرس أكثر صعوبة، لأن إثارة المتعلم وتوجيهه ومساعدته لا يتطلب مجرد السرد أو التلقين.

التصحيح الخارجي: حسب تصنيف إيدج السابق فإن هذا النوع من التصحيح يختص بخطأي الجهل والمحاولة حيث لا يستطيع المتعلم تصحيحهما بنفسه، ويكون في حاجة إلى مساعدة المدرس، ويتمثل اقتراح هارمر في هذه الحالة بالتدرج وذلك بتعيين محل الخطأ، ثم بعد ذلك يقدم الصيغة الصحيحة، أو يصحح تصحيحا مباشرا، وإذا اقتضى الحال يشرح القاعدة المتعلقة بالخطأ، بعد ذلك يطلب من المتعلم إعادة الجملة الصحيحة. إن تصحيح الأقران إجراء بيداغوجي جيد، لكن لا يكون كذلك إلا في بيئة تعاونية (Harmer 2004: 107).

ولقد اتبع لورو (1994) " Louro " طريقة قدم فيها للمتعلمين بطاقات تحتوي أخطاء راسخة "fossil" ارتكبوها من قبل، وأخطاء محتملة حسب خبرته السابقة، وبإتِّباع تصحيح الأزواج وفي غضون ثلاثة أسابيع لم يتمكن بعض المتعلمين من التحسن لكنهم وعوها وأدركوها كأخطاء، وخلال السداسي تحسن أداءهم في جميع الأخطاء التي كتبت في البطاقة، كما أن تحديدهم للأخطاء بطريقة الأزواج كان أكثر متعة بالنسبة إليهم، وسبب هذه النتائج "الجيدة" هو أنه:

1. تعامل مع الأخطاء كنتائج طبيعية أثناء محاولة التعلم، ما جعلهم يتقبلونها كعنصر تعليمي ضروري وطبيعي.
2. نمّى اتجاها إيجابيا نحو تصحيح الأقران، وتصحيح المدرس.
3. نمّى اتجاها إيجابيا نحو قدراتهم.

4. يشرح للمتعلم أسباب وقوعه في الخطأ.
5. يقدم لهم المساعدات الفردية.
6. يمازحهم في أخطائهم دون سخرية، في جو ودّي تعاوني (p38).

وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح تحجر ورسوخ الخطأ "fossilization" يدل على الأخطاء الثابتة والراسخة التي يستحيل أن تتغير، لذلك فإن بعض الباحثين يفضل مصطلح " stabilization " أي أنه خطأ مستقر وثابت إلى حين، ويمكن تغييره وتصحيحه كما يشير (Rechards & Schmidt 2002: 211) ودراسة لورو تدعم هذه الفكرة.

4.3.3 مصادر الخطأ: حسب هارمر (2004) " Harmer "، وبراون (2000) " Brown " هي كالتالي:

التداخل بين أنظمة اللغة: قبل أن يتمكن المتعلم في اللغة المتعلمة، قد يعتقد تماثل نظام لغته الأم واللغة المتعلمة، فينقل قواعدا من لغته ويُكوِّن بها أنماطا جملية في اللغة المتعلمة، وهذا يُحدث خطأ التداخل بين اللغتين كنظامين، أو انتقال أثر تعلم النظام بين اللغتين (interlingual transfer).

التداخل في نظام اللغة: (Intralingual) ومصدر هذا النوع من الخطأ هو اللغة المتعلمة ذاتها، إذ يتعلم المتعلمون القواعد لكن لا يدركون حدود تعميمها على الكلمات والأنماط الأخرى، فمثلا تُحول بعض الأفعال المضارعة إلى الماضي بإضافة (ed) إلى آخر الفعل، فيعمِّم المتعلمون هذه القاعدة على جميع الأفعال فيقولون مثلا ذهب (go*ed*) وصحيحه (went)، وهذا ما يسمى بالتعميم الخاطئ أو المفرط (overgeneralization) وهو أيضا خطأ يقع فيه الأطفال عند محاولة تعلم اللغة الأم (Brown 2000: 224; Harmer 2004: 100).

ولقد ظهر هذا التداخل عند الطلبة الصينيين الذين درسوا اللغة الانجليزية لستة سنوات منذ سن الثانية عشر، ومع ذلك فقد تكررت فيهم الأخطاء التالية: تركيب الجمل الانجليزية على النمط الصيني، وإخفاق في فهم وإدراك العناصر الثقافية التي تؤثر على الكفاءة التواصلية، وافتقروا أيضا إلى الكفاءة في التعبير عن أغراضهم حسب السياقات المختلفة (Xiaohong 1994: 31).

وقد يعود إلى تعقد النظام اللغوي ذاته، كاستعمال حرف الـ"s" في تصريف بعض الأفعال المضارعة مع ضمائر الغائب (she, he, it)، وهو صعب على معظم المتعلمين، وكذا

صعوبات النطق ومخارج الأصوات الانجليزية؛ ويردّ دوبن وأولشتين أسبابها إلى خلل في تحديد محل الخطأ، وفي الحل الذي يفترضه المتعلم بناء عليه (p75).

وليس للمدرس أن يصحح كل الأخطاء، وأثناء ذلك يراقب أداء المتعلمين ويسجل أخطاءهم، ويقف في مكان يسمح برؤيتهم (Harmer 2004: 123) ويتوقف هذا على اعتقاد المدرس حيث بينت دراسة أنكر (2000) " Ancker " أن المدرسين الذين لا يصححون كل الأخطاء كان لهدف حفظ دافعية المتعلم مرتفعة ولتعزيز ثقته بنفسه، ويعتقدون أيضا أن كثرة التصحيح تُكرِّه المتعلم في المدرس، وتُربِكه وتنمي فيه شعورا بالعجز عن الاستعمال الكفء للغة، كما أنه يستهلك الكثير من الوقت، ولا يستطيع المتعلم دمجها كلها في معارفه؛ أما المدرسون الذين يصححونها فكان لغرض تصحيح النطق الصحيح للغة الانجليزية، ويعتقدون أنه من المهم أن يعلم المتعلم ما خطأه وما صوابه، ولا يجب عليه أن يخاف من ارتكاب الأخطاء.

4.3 اللغة الأم:

استعمال اللغة الأم في تدريس اللغات الأجنبية قديم جدا، فقد كان إجراءا أساسيا في المنهاج التقليدي القواعد- ترجمة (Grammar-Translation) (Wilhoit 1994: 33) حيث كانت قدرة المتعلم على الترجمة من اللغة المتعلمة إلى اللغة الأم والعكس دليلا على التمكن في اللغة، ثم عُدّت إجراءا تدريسيا خاطئا في المقاربة السمعية البصرية.

ويجد الكثير من المتعلمين استعمال اللغة الأم وسيلة سهلة ومختصرة لفهم المعاني والكلمات الجديدة في اللغة الانجليزية خاصة المبتدئين منهم، وقد أشارت دراسة آرد وهامبورق " Ard & Homburg " أن وجود كلمات من نفس أصل اللغة الاسبانية الأم واللغة الانجليزية المتعلمة رفع حصيلة مفردات الطلبة الاسبانيين مقارنة بالطلبة العرب؛ لذا فمعرفة المفردات المشتركة تساعد المدرس على أن يسلك مختلف الإجراءات الميسرة والمسهلة؛ كمقارنة المدرس - الذي يتمكن في لغة المتعلم - بينها وبين اللغة الانجليزية؛ والنظام اللغوي الأم الذي استبطنه المتعلم خلال طفولته سيؤخر تنظيم المعرفة اللغوية الجديدة، لاختلافه مع نظام اللغة المتعلمة، ما يعرقل تعلم أوجه الاختلاف بينهما، فالأطفال العرب يمضون وقتا طويلا كي يتعلموا توظيف فعل الكينونة المساعد (to be) لأن اللغة العربية لا تستعين بفعل للربط بين المبتدأ والخبر كما لاحظ زوبل " Zobl "، أما أوجه الاتفاق بينهما فإنها تيسر إتقان ما تشاكل بينهما من قواعد (Grass & Selinker 2001: pp120-125).

وتَبيَّن من دراسة تانق (2002) " Tang " أن المدرسين في الصين يستعملون اللغة الأم لشرح الكلمات الصعبة أو الخاصة بالثقافة الصينية، ويستعينون بها عند عجز المتعلم عن فهم الشروحات والأمثلة باللغة الانجليزية، ولتقديم التعليمات، ولجلب انتباه المتعلمين، وانتهى ـ حسب رأي المدرسين ـ إلى أن لها دورا مساعدا وتعزيزيا، وأنها وسيلة فعالة تختصر الوقت، وتزيد مشاركات المتعلمين، وأن نسبة عالية منهم تؤيد استعمال اللغة الأم لشرح القواعد والكلمات الصعبة ولشرح كيفية استعمال العبارات والجمل لأنها فعالة وتسهل الفهم، وأن خلو شرح الكلمات من الترجمة يسيء فهم المعاني الصحيحة، وما هي ـ في نظرهم ـ إلا وسيلة لتعلم اللغة.

إلا أن استعمالها في القسم ينقص من فرص تحدث الانجليزية والاستماع إليها، لذا يفضل الاقتصاد فيها بقدر الحاجة فقط، ويستعاض عنها لتمثيل المعاني بالصور، وغيرها من البدائل التي جاء بها ريدمان (1997) " Redman " (أنظر ص 53)، على أن تكون البديل الأخير الذي ينتهجه المدرس بعد تجريب الإشارات واستعمال الصور والرسم على السبورة؛ وإن كان موضوع نشاط مهارة التحدث ذا علاقة بخبرة المتعلم الشخصية فإن الأرجح أن يسهل عليه فهم الكلمات الجديدة واستعمالاتها لأنها بذلك ستكون مُسيَّقة، وسيكتشف معانيها من خلال علاقتها بالسياق العام للموضوع.

5.3 الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها أدوات ومواد يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعلم والتعليم، وهي تختصر الوقت والجهد، وتفيد في توضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريب المتعلمين على المهارات ... بشكل يغنيه عن الإكثار من استعمال الألفاظ والرموز، ويُذكر تعريف أشمل "هي ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني إلى الدارسين" ويشمل الحركات والإيماءات التي تساعد المدرس على التعامل مع أكبر عدد من المتعلمين، وتزيد من سرعة تمثل المعرفة، و"تنمي المحصول اللفظي عند (المتعلمين) عن طريق إيضاح المعاني وزيادة حصيلتها" (المركز الوطني للوثائق التربوية 2000: ص ص 53-60).

إن مهمة الوسائل التعليمية هي إثارة التواصل والتفاعل بين المتعلمين كمثيرات مساعدة لاستعمال اللغة لتوضيح طريقة أداء النشاط قبل تقسيم المجموعات، وإحضار الأدوات التي تتطلبها الوضعية إلى القسم يجعل الأداء حقيقيا (Salter 1972: 18).

وهذا يتطلب الاختيار الحسن للوسيلة المناسبة بتجهيز من المدرس، ومن شروط نجاح أداء دورها أن تعرف للطلاب ويوضح الغرض من استعمالها في النشاط، وكيف ستسهل التواصل والتفاعل بينهم (محمد أرزقي 2002: 2) .

وإن قدَّم المدرس المفردات الجديدة مرفوقة بما يمثلها من الأشياء، ساعد المتعلمين على تذكر الكلمات ومعانيها، بل والوضعيات والسياقات التي تمثلت خلالها تلك الكلمات (Linse 2006: 38)؛ وكونها مرسومة وملونة تجذب انتباه المتعلمين كما أنها تحسن الكفاءة التواصلية (Csabay 2006: 25).

إن للوسائل التعليمية دورا مهما حيث تعتبر من أهم مصادر التعلم في حصص تعلم اللغة الإنجليزية، وتجعل المتعلم يتفاعل معها أكثر، خاصة وأنها لغة أجنبية بمعنى أن تعرض المتعلمين لها سماعا وتحدثا وكتابة وقراءة خارج القسم يكاد ينعدم، لذا فإن الكتب والقصص والأشرطة والأفلام التعلمية وسائل ضرورية يتلقى المتعلم من خلالها المزيد من أشكال اللغة المسموعة والمقروءة.

واختلاف المتعلمين في أساليب التعلم من بصري (visual) وسمعي (auditory) ... وتنويع الوسائل المساعدة من شأنه أن يجعل محتوى النشاط أكثر توافقا مع مختلف المتعلمين، وبالتالي يزيد تفاعلهم ودافعيتهم للاندماج فيه.

فالبصري يحتاج إلى أن يرى المهمة المطلوبة منه والوسائل التي سيستعملها، قبل أن يندمج في النشاط، ونفس المهمة قد لا تليق لمعظم المتعلمين، فالمنطقي الرياضي ينسجم مع شروحات القواعد اللغوية وتعقيداتها، بينما لا تليق للبصري أو الحركي اللذين يتعلمان برؤية الأشياء وممارستها (Harmer 2001: pp46-47).

ورغم ذلك فإن للوسائل التعليمية مساوئا نذكر منها أنها قد تشتت انتباه المتعلمين عن التركيز مع المدرس، إضافة إلا أن المدرسين يخشون إتلافها فتخصم من رواتبهم، وتتطلب الإعداد المسبق وربطها بالدرس لذا هم ينفرون من استخدامها (المركز الوطني للوثائق التربوية 2000: 60) هذا إن توفرت وكانت مناسبة.

السبورة: هي من أقدم الوسائل التعليمية، وتساعد مدرس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في كتابة الكلمات أو الأشكال المفتاحية لنشاط التحدث، ويستعمل الرسم عليها كبديل لاستعمال اللغة الأم لشرح الكلمات الصعبة والجديدة؛ ووظائفها متعددة غير محصورة.

البطاقات: (Cards) وهناك البطاقات التي تساعد المتعلم في تنفذ المهام التعليمية، وإن كانت من النوع المكتوب فقط، ويمكن أن تحتوي التعليمات ومراحل أداء النشاط وكل ما يتعلق بالأدوار، دون أن يفصل المدرس فيها (بن حبيلس 2000: 52) أو الكلمات المفتاحية التي تذكر بالمعنى العام أو المرحلة الموالية، ويشترط مورا أن تكون هذه الكلمات ذات علاقة ببعضها (Mora 1994: 36)، وتعتبر وسائل مُعينة للمدرس في أداء أدواره غير المباشرة، حيث يستعين بها في توجيه المتعلمين وتذكيرهم بواسطة الصور والرسومات بدل التدخل اللفظي المباشر، فعوض أن يصوغ تعبيرا أو يصدر تعليمة يمكن أن يظهر صورة أو يكتب كلمة أو يومئ أو يشير ليجعل المتعلم يفهم ويستعمل اللغة.

البطاقات المصورة: (Pictorials) وبها قد يستغني المدرس عن الكلمات بالصور والرسومات التي تشكل أحداث قصة مترابطة يتطلب من المتعلم إتمامها مثلا، ويمكن أن يعتمدها بديلا يبين تعبيرات ومشاعر معينة يصعب على المدرس تفسيرها أو شرحها شفويا؛ ويمكن أن تسيق تعلم اللغة بما يمكن أن تحتويها من تصوير للوضعيات التعليمية وتمثيلها، والبطاقات عموما تناسب تعلم الوصف والحوارات والمناقشات الشفوية كمثيرات للأفكار؛ وهناك العديد من أنواعها وتوظيفاتها لكن لا تناسب ما نحن بصدده.

الإشارات والإيماءات: (Gestures) إن تقنية الإشارات مهمة عند حديث المدرس لأنها تيسر للمتعلم فهم لغته الشفوية، ويمكن توظيفها خلال قص الحكايات أو الألعاب أو الأغاني، لشرح الكلمات الجديدة لتزيد المعنى وضوحا، كما أنها تساعد على تذكر الكلمات والمعاني المتعلمة.

وحسب هارمر هي إجراء فعال وسريع لكن يجب أن يستعمل بحذر حسب الوضعية (Harmer 2004: pp65-67) ويظل أسلوبا يعتمد على شخصية المدرس وأسلوبه الشخصي في الحديث.

الأدوات الحقيقية: (Realia) إن إحضار الأدوات والأشياء الفعلية المذكورة في الحوار يزيد فعالية التعلم، ويخفف من مشكلة خمول أو نسيان الكلمات المتعلمة الجديدة، لأن الاسم

سيرافق مسماه الحقيقي، وسيتعلم كيفيات توظيفه ضمن الوضعيات، كما أن استعمالها أثناء الحوار يزيده تشويقا وإثارة "خاصة إذا تنوعت لدى كل مجموعة" (Dobson 1981: 69).

إن توظيف الوسائل التعليمية مرتبط بالخلفية الإدارية، وإدراك أهميتها في تيسير تعلم اللغة الانجليزية، والمبالغ المالية المخصصة لبنائها أو شرائها فمن المفروض أن يُرفق المنهاجُ بنماذج وأشكال يستعين بها المدرس في تنشيط التعلم.

الأفلام التعليمية: تعتبر من أكثر الوسائل فعالية خاصة إذا كانت كرتونية، نظرا لعنصر التشويق فيها وإمكان إعادة المشاهد لتركيز الانتباه على عنصر محدد أو تكرار المسموع، وهي وسيلة ناجعة لمعظم الطلاب لأن عنصر اللون الجذاب والصوت الممتع يجلب الانتباه ويجعل تعلم المفاهيم اللغوية الجديدة والصعبة سهلة التعلم؛ وتنويع أنشطة مهارة التحدث بها قد يخفف من مشكلة عدم وجود حاجات تواصلية فعلية، وإن لم يندمج المتعلم في نشاط التحدث لحاجة تواصلية فعلية سيندمج فيها لغرض المتعة، كما تغني كثيرا عن استعمال القواميس وسؤال المدرس، لأن الصور المتحركة فيها تعبر عن نفسها بنفسها، خاصة إذا صحبها كتابة اللغة المسموعة، لذلك تستهدف تنمية أكثر من مهارة واحدة (الاستماع والكتابة، والقراءة).

لكن لا يجب أن يقتصر النشاط على الاستماع إليها ومشاهدتها فقط، بل أن توظف لتنمية مهارة التحدث، ومن ذلك أن تعاد ممارسة المشاهدات في أدوار، وكي لا تكون مجرد تكرارات، فيمكن للمدرس أن يناقش محتواها ويشجعهم على إبداء آرائهم حولها، وكذلك من حيث الإخراج، ويستعمل البطاقات أو خبرات المتعلمين لإعادة تمثيلها وفقا لتصوراتهم، ويكون المدرس بذلك يدمجهم في وضعيات نشاط مهارة التحدث (نشاط المناقشات وتبادل الآراء)، والنشاط بعد مشاهدة الفيلم التعليمي يعوض التغذية الراجعة التي لا تتميز بها هذه الأفلام.

إن المقاربة التواصلية تقول بأن اللغة تكتسب بعد عملية إدخال للغة قبل إنتاجها أو إخراجها، أي أن الاستماع مقدم على التحدث، والاستماع إلى الأفلام التعليمية والأشرطة المسموعة ينمّي رصيدا لغويا للمتعلم ويمكنه من توظيفه لتنمية مهارة التحدث.

6.3 هيمنة المدرس على زمن نشاط مهارة التحدث:

لقد توصل ديكرت (2005) " Deckert " في دراسته إلى أن المشكلة الأكثر تكرارا عند المدرسين هي هيمنة نشاطهم على نشاط المتعلمين، إذ أنهم يميلون إلى الشرح المفرط

للموضوع توافقا وانسجاما مع ميلهم إلى الاعتماد على العادات التدريسية التقليدية المقاومة للإجراءات التواصلية رغم معرفته بها.

إلا أن السبب قد لا يعود إلى المدرس نفسه، فلتوقعات المتعلم من المدرس أثرها البالغ على سلوك المدرس ـ كما سبق ـ وكما يوضح بنتر (2006) " Pinter " أن المتعلمين الأجانب يتعجبون من سؤال مدرس اللغة لهم عمّا يريدون أن يدرسوا وما لا يريدون، وكانوا يظنّون أن المدرس يفترض به أن يكون عارفا بذلك؛ أما في مصر فيتصور المتعلمون دور مدرس اللغة في قراءة النص وشرح كلماته وقواعده النحوية، ويضجرون ولا يشعرون بالرضا عندما يطلب منهم القيام بتلك المهام بأنفسهم؛ أما في اليابان فيشعر المتعلمون أن المدرس غير جدّي ولا محضر ويجهل دوره كمدرس عندما يطلب منهم الاعتماد على أنفسهم في تنفيذ المهام التعلمية .(p108)

وقد يعود السبب إلى العوامل الثقافية والتربوية كالطلبة الفيتناميين الذين يحجمون عن التواصل وتوظيف رصيدهم اللغوي خلال الأنشطة التواصلية لعوامل ثقافية وللتربية السلبية التي تلقوها، حيث يرون أن المدرس هو الذي يجسد المعرفة، وأن سلطته في القسم تُحرم على المتعلمين التعبير عن آرائهم (Le 2005: 2). ويذكر هارمر أن بعض المدرسين البريطانيين والأمريكيين وفدوا إلى دول أخرى ودَّرسوا فيها الانجليزية، وكانوا يرددون "ليس لدى المتعلمين ما يقولونه"، والمشكلة ليس في ضعف الذكاء أو المعرفة أو القدرة الإبداعية، بل في الثقافة التربوية (Harmer 2004: 94; Williams & Burden 2001: 192)، التي تعلموا فيها أدوار التلقي والاستماع، لذلك ضعفت فيهم الاستقلالية والمثابرة في التعلم بأنفسهم؛ ويتحدد دور المدرس في هذه الحالة بأن يسلك حلولا مختلفة ليغير اتجاهاتهم وتصورات المتعلمين حول الأساليب الأنسب للتعلم، ويستخدم مختلف الطرق والأنشطة التي تجعلهم ينشطون ويتفاعلون، ومنها أن يثيرهم للحديث عن أنفسهم وخبراتهم اليومية وهواياتهم ونجاحاتهم، ويوظف الألعاب والألغاز الشيقة التي لا تنفذ إلا باستعمال مهارة التحدث.

7.3 تنويع الأنشطة التواصلية:

إن رفع دافعية المتعلمين من أهم مسؤوليات المدرس والأدوار التي يجب أن يحققها، وتنويع الأنشطة يلبي هذا الاحتياج، ويحفظ تركيزهم على الموضوع، ويزيد اندماجهم في عملية التعلم؛ كما أن تنويع أشكاله كالمجموعات والأزواج وإحداث توازن في اتجاه العلاقة بين

المدرس والمتعلمين يضفي على التعلم متعة، وشرط ذلك الربط بين الأنشطة التعلمية من حيث المحتوى واللغة المستعملة لأنها تعزز فهم اللغة الجديدة؛ وعدم توفر هذا الشرط يجعل النشاط مشتت العناصر، ويفقد المتعلمين انتباههم وتركيزهم على الدرس (Shin 2006 para 7-8).

والانتقال من نشاط إلى آخر يمنح المتعلمين حيوية، حيث أن مجرد الاستماع وطول الجلوس على المقعد والانحصار بينه وبين الطاولة يبعث على الملل والشرود عن مهماتهم، ولقد غدا تنويع الأنشطة من أهم عناصر التعلم النشط، حيث يستجيب لخصائص المتعلمين ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة ويجعلهم يراوحون بين دور المستمع ودور المتحدث وهكذا يزيد تفاعلهم واستعمالهم للغة.

وليس أداء النشاط على نفس الوتيرة إجراءا بيداغوجيا فعالا، فقد لا يجذب انتباه المتعلمين (Harmer 1985: 39) لأن الروتين يفقد النشاط بعض أهم مميزاته "الحيوية" و"التفاعلية" وكونه "ذو معنى"، وليس للمدرس أن يحفظ طريقة ذات قالب محدد يُلزم نفسه إتباعها دائما، وإن كان هذا مما يحفظ النظام كما يقول بن حبيلس (2000) "الروتنة (..) ميكانيزم (..) هام لإدامة النظام داخل القسم، وتسمح بحفظ وتيرة العمل عند حدوث التشويش، لأن التلاميذ يعرفون حينئذ ما يفعلون" وما السلوك المسموح به في القسم، ويؤكد الفكرة بقوله "وعلى هذا الأساس تتأكد أهمية غرس المكررات منذ الأسابيع الأولى (..) والحفاظ عليها إلى نهاية المسار الدراسي" (ص38) .

إن تحديد السلوك المسموح به في القسم مهم جدا، لكن لا أن تحدد "وتيرة العمل" على حدّ قول بن حبيلس (2000) فليس لجميع الأنشطة نفس "الوتيرة" أو الطريقة أو الشكل، فكل من حل المشكلات، والحوار، والألعاب، وقص الحكايات، وتمثيلها... مختلف عن الآخر في الطريقة و"الوتيرة" أيضا، بل إن نفس النشاط يختلف أداءه حسب الموضوع والمهمة وعدد المشاركين اللازم للأداء، خاصة وأن الكثير من الباحثين الذين كتبوا حول المقاربة التواصلية يؤكّدون على أن تقترب الوضعية التعلمية لتعلم اللغة (مثلا حوارا أسريا) في شكلها ومضمونها إلى السياق الاجتماعي كما يحدث في واقع الحياة، فالتناقض واضح صريح بين الحفاظ على نفس "وتيرة العمل" وبين الحيوية والتفاعلية وتنويع مختلف الأنشطة وتنوع أدوار المتعلم والمدرس كخصائص أساسية في التعلم النشط.

8.3 مرونة المدرس:

تعنى مرونة المدرس سلوكه وقدرته على تحسس حاجة المتعلمين للتغيير، كما تعني ألا يتشبث بقراراته وأن يتخلى عما حضَّره للمتعلمين إذا ألزمته ظروف القسم، لذا عليه أن يَتحضَّر ليتكيَّف مع أي ظرف يطرأ ويغير تخطيطه للدرس حسب الوضعية التي يواجهها في القسم (Harmer 1985: 39).

إن تعقد المتغيرات التي تحكم الوضعية التعليمية التعلمية وتغيرها المستمر، لا يتيح تحديد إجراءات ثابتة واجبة الإتباع، فهي ليست عملية يسيرها طرف وحيد بل هي عملية تشاركية، تتفاعل فيها الخبرات التدريسية للمدرس والتعلمية للمتعلم، وتصوراتهما وطبيعة العلاقة بينهما، والمخرجات المتوقعة، واتجاههما نحو المادة، والزمن المخصص للحصة، وطبيعة المنهاج، والسياسة المتبعة في المدرسة... وغير ذلك من العوامل التربوية والإدارية والثقافية ... التي تجعل تحضير سلوكات أو وضعيات تفاعلية جاهزة تنميطا لذلك التنوع في شخصيات المتعلمين، وتجاهلا لخبراتهم ... ويعرقل بالتالي نمو مهارة التحدث، إذ لن يجد المتعلم لتلك القوالب الجاهزة صلة بخبراته وخلفياته، ما يجعل الإجراءات التدريسية سلوكا تدريسيا منعزلا، لا يتفاعل مع العناصر الأخرى وأهمها المتعلم، ويختلق وضعية ذات بعدين غير متفاعلين، أحدهما خاص بالمدرس يتمثل العملية التدريسية حسب خبراته وتصوراته عن طبيعة التعلم، واتجاهاته، وقيمه، وانتمائه الثقافي، ونمط تكوينه التربوي والعلمي، وبعد ثان خاص بالمتعلم وفضلا عن خصائصه، فلديه حاجات قد تظهر في سلوك الإحجام عن المشاركة، أو تشتت الذهن، أو المشاكسة ... ما يدل على وجود شرخ وانفصال بين المدرس والمتعلم، وعزلة أهداف المدرس عن حاجات المتعلم ضمن وضعية يفترض أن يندمجا فيها، ما يجعلنا نستشكل وجود وضعية تعلمية تعليمية بالفعل.

إن اختلاف شخصيات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والتربوية والنفسية.... يضع المدرس في موقف يتطلب التفكير في كل متعلم على حدا، دون أن يقدر على تلبية حاجاتهم جميعا، حينها يقف موقف العاجز ولا يشعر بالرضا والارتياح رغم جهوده الجبارة، وتبقى المرونة هي الخاصية الأكثر تطلبا لأجل انسجام إجراءات المدرس مع هذا التنوع (محمد الدريج 1991: 18 ;Williams & Burden 2001: 192...).

والمفاهيم الحديثة لطبيعة التعلم تتطلب من المدرس الاستجابة للمتغيرات التي تتفاعل خلال العملية التعلمية التعليمية، والتقيد بالمنهاج الرسمي يعتبر جمودا وتجاهلا لتنوع خبرات المتعلمين ولطبيعة تفاعل متغيرات الوضعية ولديناميكية جماعة القسم، لذا فإن المهم هو التقيد

بفلسفة المقاربة التواصلية لا بتعليمات المنهاج وحدوده، التي تعتبر مذكرة يستأنس بها المدرس لتنفيذ نشاطاته، فإذا جهل المدرس تلك المبادئ وقع لا محالة في التقيد الأعمى، وافتقر سلوكه التدريسي إلى المرونة اللازمة، وليس من الضروري أن يلتزم المدرسون ألوانا معينة من الأنشطة، ففي الهند والصين كما يقول هايب وجد هاليداي أن الأنشطة التي تكون بمعية المدرس أو التي تُرفق بنصوص هي أكثر فاعلية من الأنشطة التي راجت مع المقاربة التواصلية في الغرب، كالأزواج والمجموعات، وأنشطة تكميل المعلومات ...

إن المرونة تزيد من فاعلية دور المدرس حيث يمكنه أن يمارس بعض أدواره التقليدية التي لا يمكن التخلي عنها خاصة في مجتمع اهتزت فيه صورة المدرس كثيرا، واستشعر المتعلم أن سندا كالقانون وغيره يدعم خروجه على المدرس، وعليه أن يكون مشاركا وموجها في ذات الوقت، وصديقا ييسر التعلم ويسيطر على نظام القسم.

وتعدد أساليب التعلم وأنماط التفكير يزيد من صعوبة مهمة المدرس فأي نوع من الأساليب عليه أن يركز؟ ووفقا لأي نمط عليه أن يصمم المدرس؟

وهنا تتمثل المهمة الأولى للمدرس في جمع معلومات عن الخاصية الغالبة على كل متعلم، حتى يتسنى تحضير نشاطات متنوعة ومناسبة، ويجمع المتعلمين في مجموعات متقاربة حسب خصائصهم الفردية، أو يصنفهم حسب طرق استجابتهم للنشاطات، وهذا لن يجعل المدرس يستجيب لحاجات كل المتعلمين فقط، بل سيناسب معظمهم أيضا (Harmer 2001: pp49-50).

9.3 خلاصة الفصل الثالث:

تعرض هذا الفصل لتدريس مهارة التحدث من الوجهة التدريسية المحضة، حيث تناول الإجراءات والأنشطة التي يستخدمها المدرس، ويُدمج المتعلمين فيها ليمارسوا اللغة، ودرجات ضبط المدرس لمحتوياتها، وتطرق أيضا للوسائل التعليمية التي تساعد المدرس على أداء مهامه، والأسلوب الذي يمنح المتعلم فرصا أكثر ووقتا أطول ليستعمل اللغة بنفسه، وبعض الصعوبات التي قد تصادفه مع حلول مقتبسة ومقترحة، ومن أهمها أخطاء المتعلمين، وهذه العناصر تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية لمهارة التحدث ولم تتطرق لما هو خارج عن هذه الحدود.

البـاب الميدانــي للدراسة

الفصـل الرابـع:
الإجـراءات الميـدانيـة للدراسـة

تمهيـــد

منـهج الدراسـة

العينـــة

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

إجراءات الدراسة وظروفها

أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصـة الفصل الرابـع

تمهيد:

عرض الفصل السابق الإجراءات التي ينتهجها المدرس في القسم لتدريس مهارة التحدث وفق المقاربة التواصلية وبعض الحلول التي يسلكها في حالات عجز المتعلمين عن أداء أنشطة مهارة التحدث، وكل ذلك من الناحية النظرية؛ ويهدف هذا الفصل إلى عرض منهج الدراسة، والعينة المختارة وخصائصها وكيفية معاينتها، وأدوات جمع البيانات ومراحل بنائها، وإجراءات الدراسة الأساسية وظروف تطبيقها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات مع تبرير استخدامها دون غيرها من الأساليب الأخرى.

1.4 منهج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان مدرسو السنة الرابعة المتوسط المرسمون ينتهجون إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفقا للمقاربة التواصلية، والمنهج المناسب لهذا الهدف هو المنهج الوصفي الاستكشافي، لأن الهدف هو معرفة الأداء الفعلي للمدرس كما هو في واقع القسم أثناء تدريس مهارة التحدث وتحديد مستوى تطبيقهم لها وفق المقاربة التواصلية؛ لأنه لم تسبقها دراسات تستند إليها فرض الفروض، ولن تتوقف الدراسة عند هذا الحد، بل إنها ستكمم الملاحظات المحصل عليها، لتحليلها واختبار مدى صحة الفرضيات ومن ثمة تفسير النتائج.

2.4 العينة:

1.2.4 عينة الدراسة الاستطلاعية: شملت عينة الدراسة الاستطلاعية مدرسي اللغة الانجليزية للسنوات المتقدمة (الأولى والثانية والثالثة) باعتبارهم قد درَّسوا السنة الرابعة المتوسط أو أنهم سيدرسونها مستقبلا، ولكونهم يحملون نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية، فهم خريجو المعاهد التكنولوجية للتربية، وخريجو الجامعة، أُختيروا قصديا بهذه الصفات المذكورة، من متوسطات ولا ية ورقلة، حيث بلغ عددهم خمسين.

والهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد مدى ملاءمة شبكة ملاحظة إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، والتحقق من خصائصها السيكومترية، ومن مدى دقة صياغتها؛ وكذا دراسة اختبار مستوى فهم أفراد العينة للمفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية من الناحية السيكومترية واللغوية.

2.2.4 عينة الدراسة الأساسية: تمت الدراسة في مدينة ورقلة (بلديات ورقلة، الرويسات، عين البيضاء، سيدي خويلد، حاسي بن عبد الله، أنقوسة)، على عينة اختيرت بالطريقة القصدية بصفتهم أساتذة اللغة الانجليزية للسنة الرابعة المتوسط ومرسمون غير مستخلفين ولا متعاقدين أو متربصين، ومتخرجون في المعاهد التكنولوجية للتربية أو في الجامعة، وكان متوسط أقدميتهم (17.8) سنة، وبلغ حجم العينة خمسة وثلاثين (35)، اثنين وعشرين (22) منهم تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية، وثلاثة عشر (13) تخرجوا في الجامعة.

3.4 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

اشتملت الدراسة على متغيرين تطلب قياسهما بناء أداتين مختلفتين، حيث لم يعثر الطالب على بديلين جاهزين، فكانت الضرورة ملحة ليبنيهما بنفسه.

1.3.4 بناء شبكة ملاحظة تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية:

لم يعثر الطالب على أداة مناسبة لقياس الغرض المراد، تتضمن الإجراءات المنسجمة مع المقاربة التواصلية؛ أما الأدوات المتوفرة كشبكة فلاندرز (1965) وشبكة الأزرق (2000)، فتخلوان من كثير من الإجراءات التدريسية التي يجب أن تكون حاضرة في سلوك المدرس أثناء تدريس هذه المهارة، ما يجب أن تقيسه الشبكة المناسبة، حيث أن تدريس مهارة التحدث باللغات الأجنبية في العموم يمتاز بخصوصيات لا يمكن للشبكات المتاحة أن تقيس إجراءاتها، كالأغراض والمهام التواصلية، وطرق التصحيح وغيرها؛ لذلك عمد الطالب بنفسه إلى بنائها.

تهدف هذه الأداة إلى معرفة وتحديد مستويات تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية خلال مرحلة تنفيذها، كما يطبقونها في الواقع الفعلي لتدريسها، لذلك فإن الأداة المناسبة لهذا الغرض هي شبكة نسجل فيها ما نلاحظ المدرس يؤديه مباشرة في القسم أثناء تدريس مهارة التحدث من إجراءات تواصلية.

1.1.3.4 مصادر محتوى شبكة الملاحظة:

لقد تم استخلاص محتويات الشبكة من خلال أدبيات تدريس اللغة الانجليزية عموما، وتدريس مهارة التحدث خصوصا، وأذكر منها:

- Littlewood, W. (2000). Communicative language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching, (pp.52-62), London: Heinemann.
- Doff, A. (1995). Trainer's handbook: Teach English, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). Approaches and methods in language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

2.1.3.4 صدق شبكة الملاحظة:

صدق المحكمين: اشتملت وثائق التحكيم على طلب آراء المحكمين، وعلى توضيح الغرض من بناء الشبكة، وخصائص العينة التي ستلاحظ، كما تضمنت التعريفات الإجرائية للخاصية وللمؤشرات وللمؤشرات الفرعية، ونظرا لتشعب وتفرع الخاصية المراد قياسها، فقد صمّمت شكلا توضيحيا يلخص تلك التشعبات ليسهل على المحكم الانتقال من الخاصية إلى ما يتفرع منها وليتمكن من إرجاع كل فقرة إلى ما تفرعت منه (أنظر الملحق رقم (4)). وتمثلت جوانب التحكيم فيما يلي (وفقا لنموذج نادية مصطفى الزقاي):

- مدى انتماء الأبعاد إلى الخاصية المراد قياسها.
- مدى انتماء المؤشرات إلى الأبعاد.
- مدى انتماء المؤشرات الفرعية إلى المؤشرات.
- مدى انتماء السلوكات الملاحظة إلى المؤشرات الفرعية.

الأساتذة المحكمون:

الجدول رقم (1)

يبين تخصصات الأساتذة محكمي الشبكة ودرجاتهم العلمية

الرقم	المحكّم	التخصص	اللغة	الدرجة
1	الشايب محمد الساسي	علم النفس التربوي	.	دكتوراه
2	Mintia Rivanina	Teaching English as a foreign language	English	Master
3	Musihullah	Teaching English as a foreign language	English	Master
4	دريد ثريا	لسانيات وتعليمية اللغة الإنجليزية	إنجليزية	ماجستير
5	حنّي شفيقة	تعليمية اللغات الأجنبية	انجليزية	ماجستير

6	بيوض عبد العزيز	تعليمية اللغات الأجنبية	انجليزية	ماجستير
7	بوسعدة قاسم	علم النفس المدرسي	.	ماجستير
8	عون علي	علوم التربية	.	ماجستير

أ. **نتائج التحكيم:** لقد تم تحكيم أساتذة متخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية، ومختصين في التربية وعلم النفس، وطلب منهم أن يبدوا آراءهم بالقبول أو طلب التعديل أو الرفض، أو تنتمي إلى أبعاد أو مؤشرات أخرى، أن يقترحوا ما يرونه مناسبا، أو أن يعلقوا على المحتوى؛ واعتبرت اتفاق ثلثي المحكمين نسبة راجحة للعمل برأيهم.

●مدى انتماء الأبعاد إلى الخاصية:

الجدول رقم (2)

يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول قياس البعدين للخاصية

البعـد	يقيس	لا يقيس	يعدل
تهيئة المدرس لوضعية نشاط مهارة التحدث	8/8	0/8	0/8
توجيه المدرس ومراقبة المتعلمين أثناء أداء نشاط مهارة التحدث	8/8	0/8	0/8

يتضح من الجدول أن المحكمين يجمعون على أن بعدي الشبكة مناسبان ويقيسان إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية.

●مدى انتماء المؤشرات إلى الأبعاد:

الجدول رقم (3)

يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول انتماء المؤشرات إلى الأبعاد

البعد	المؤشر	ينتمي	لا ينتمي	ينتمي إلى بعد آخر	يعدل
تهيئة المدرس لوضعية نشاط مهارة التحدث	اختيار المدرس لموضوع التحدث		0/8		
	التزويد بالمعلومات الرئيسية		0/8		
	تزويد المتعلمين بالوسائل		0/8		

	تقسيم المدرس للمتعلمين				1/8
توجيه المدرس ومراقبة المتعلمين أثناء أداء نشاط مهارة التحدث	التزويد بتعليمات مساعدة				1/8
	مراقبة المدرس لأداء المتعلمين				
	تغيير المدرس لأداء المتعلمين وتنويع الأنشطة	8/8	0/8	0/8	0/8

- **مدى انتماء المؤشرات الفرعية إلى المؤشرات:**

الجدول رقم (4)

يبين نسب اتفاق واختلاف المحكمين حول انتماء المؤشرات الفرعية إلى المؤشرات

المؤشر	المؤشر الفرعي	يقيس	لا يقيس	يقيس مؤشرا آخر
اختيار المدرس لموضوع نشاط مهارة التحدث	طريقة اختيار المدرس للموضوع		0/8	0/8
	ألفة المتعلم بموضوع التحدث			0/8
تزويد المدرس المتعلمين بالمعلومات الرئيسية عن موضوع نشاط التحدث	ذكر الأغراض التواصلية		0/8	0/8
	تزويدهم بمعلومات مساعدة عن موضوع النشاط		0/8	0/8
	تزويدهم بمعلومات عن الأدوار	8/8	0/8	0/8
	تزويد المدرس لهم بتعليمات الأداء	7/8		0/8
تزويد المتعلمين بالوسائل	توظيف الوسائل التعليمية	7/8	0/8	1/8
	توظيف الأدوات ذات العلاقة بالموضوع		1/8	0/8
تقسيم المتعلمين	شكل جلوس المتعلمين		0/8	0/8
	توزيع المدرس للأدوار على المتعلمين	8/8	0/8	0/8
تزويدهم بتعليمات تساعد على الأداء	إجابة المدرس على أسئلة المتعلمين	8/8	0/8	0/8
	تعزيز المدرس لأداء المتعلمين		0/8	0/8

مراقبة المدرس لأداء المتعلمين	تسجيل أخطاء المتعلمين		$\frac{0}{8}$	$\frac{0}{8}$
	الاستماع إلى المجموعات		$\frac{0}{8}$	$\frac{0}{8}$
تغيير المدرس لأداء المتعلمين وتنويع الأنشطة	تكرار النشاط وتغيير الأدوار		$\frac{0}{8}$	$\frac{0}{8}$
	تنويع المدرس لأنشطة المتعلمين		$\frac{0}{8}$	$\frac{0}{8}$

أما عن السلوكات الملاحظة فقد اقترح محكمون تعديلات على صياغتها، ولم يتفق أكثر من الثلث على رفض أي منها، وكانت أعلى نسبة للقبول هي $\left(\frac{8}{8}\right)$ أي كل المحكمين الثمانية، وأعلى نسبة للتعديل وللرفض كانت $\left(\frac{1}{8}\right)$ أي واحد من ثمانية محكمين، ثم اعتبرت ملاحظات المحكمين وعدلت الشبكة في ضوئها، ولم ينقص من الخاصية وما تفرع منها أي فقرة (أنظر الملحق رقم (5)) وتمثل المحتوى العام للشبكة كالتالي:

الجدول رقم (5)
يبين المحتوى العام للشبكة

الأبعاد	المؤشرات	المؤشرات الفرعية	السلوكات
تهيئة المدرس لوضعية مهارة التحدث	4	10	30
توجيه المدرس ومراقبة أداء المتعلمين	3	6	11

ويلاحظ أن محتوى بعد تهيئة المدرس لوضعية مهارة التحدث أزيد من محتوى بعد توجيهه ومراقبته أداء المتعلمين لأن الأخيرة هي من أدوار المتعلمين، كما أن المرحلة الأولى (البعد الأول) بها سلوكات هي من أداء المتعلمين، لكن استدللت بها على ما ينبغي على المدرس أن يوفره من شروط وإجراءات.

3.1.3.4 ثبات شبكة الملاحظة:

عندما نستعمل الملاحظة كأداة لجمع المعلومات، فإن الباحث يحتاج ليتأكد من أن تفسير الملاحظ للسلوكات لايختلف كثيرا على مستواه بشكل دال وكبير باختلاف زمن إجراء الملاحظة " intera-observer agreement "؛ فإذا تحققنا من ذلك عندها نحسب معامل اتفاق تفسيرات السلوكات الملاحظة بين المشاهدين أو الملاحظين، أي ألا تختلف وأن تتسق وتتفق من شخص إلى آخر بدرجة دالة لنفس السلوكات " inter-observer agreement ".

(Allwright & Bailey 2000: 46)

واخترت ملاحظين دارسين للغة الإنجليزية، وأجرينا تدريبات أوضحت فيها الخلفية اللغوية والبيداغوجية للشبكة، وشرحت كل سلوك تضمنته، ومنحتهم مدة زمنية كي يتفحصوا محتواها ويتأملوه، وطرحا أسئلة أجبت عليها، مركزا على الفروق بين السلوكات الملاحظة، ونبهت إلى التداخل الذي قد يحدث بينها وأوضحته؛ ثم خصصت لكل منهما طاولة، لأضمن الاستقلالية في تقدير السلوك؛ وشاهدا حصتين لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية لتلاميذ السنة الرابعة المتوسط، والكاميرا مثبتة على المدرس والمتعلمين، وكانت النتائج كالتالي:

أ.**الثبات الداخلي لنفس الملاحظ على شبكة الملاحظة:** " intera-observer agreement"

لقد كان الفارق الزمني بين مشاهدة نفس الحصة أسبوعا كاملا لكل ملاحظ، وكانت النتائج كالتالي:

الملاحظ الأول: عدد مرات الاتفاق: (33)

عدد مرات الاختلاف:(8) مجموع عدد المرات: (41)

0

الملاحظ الثاني: عدد مرات الاتفاق: (32)

عدد مرات الاختلاف:(9) مجموع عدد المرات: (41)

0

ب. **الثبات بين الملاحظين على شبكة الملاحظة:** "inter-observer agreement"

عدد مرات الاتفاق: (31)

عدد مرات الاختلاف:(10) مجموع عدد المرات: (41)

0

إن نسب الاتفاق على مستوى كل ملاحظ تعتبر مقبولة حيث كانت لدى الأول (0.80) وعند الثاني (0.78)، وبعد التأكد من استقرار تقديرات كل ملاحظ من فترة زمنية إلى أخرى، أمكن لنا أن نقيس نسبة الاتفاق بينهما، وبلغت (0.75) وهي أيضا نسبة مقبولة، تعزي إلى تقارب تقديراتهما بقدر هذه النسبة؛ وبالتالي فإن الشبكة جاهزة وصالحة لإجراء الملاحظات، وتتمتع بالصدق والثبات ووضوح المحتوى وتمايزه، ويمكن اعتمادها في جمع بيانات الدراسة.

4.1.3.4 تصحيح الشبكة: يقدر محتوى الشبكة على مقياس "موجود" و "موجود إلى حد ما" و "غير موجود" ودرجاته (0،1،2) على التوالي في جميع السلوكات الملاحظة، وتعتبر درجة الاثنين والثمانين (82) هي الدرجة القصوى على الأداء، والصفر الاعتباري هو الدرجة الدنيا، حيث يُصنفون على أساس الدرجة الكلية إلى مستوى منخفض (0-26)، ومستوى متوسط (27-54) ومستوى عال (55-82).

ونظرا لأن الدراسة ستحدد مستوى أداء المدرسين على بعدي الشبكة وعلى إجراءاتها، فإننا سنستعين بالنسب المئوية على النحو التالي:

الجدول رقم (6)

يبين سلم تحديد مستويات أداء أفراد العينة على بعدي الشبكة وإجراءاتها وعلى الأداء الكلي

المستوى	النسبة المئوية	الإجراءات الفرعية	الدرجة الكلية	الدرجة على التوجيه والمراقبة	الدرجة على تهيئة الوضعية
منخفض	%33.99_% 0	%33.99_% 0	26 ـ 0	7.33 ـ 0	20 ـ 0
متوسط	%66.99_%34	%66.99_%34	54 ـ 27	14.66 ـ 7.34	40 ـ 21
مرتفع	%100_%67	%100_%67	82 ـ 55	22 ـ 14.67	60 ـ 41

2.3.4 بناء اختبار إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية:

غرض هذا الاختبار هو تحديد درجة فهم مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وقد استخلصتها بعد تفحص مراجع منها:

• Littlewood, W. (2000). Communicative language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

• Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1998). The communicative approach to language teaching, Oxford: Oxford University Press.

• Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). Approaches and methods in language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

• Brumfit, C. (1994). Communicative methodology in language teaching (9th ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

1.2.3.4 أبعاد اختبار إدراك المفاهيم الأساسية المقاربة التواصلية: بعد دراسة مطولة لهذه المراجع وغيرها، استخلصت الأبعاد التالية كمفاهيم لغوية أساسية للمقاربة التواصلية، مع أبعادها مراعيا أوزانها:

•إدراك الطبيعة التواصلية للغة.	(2) أربعة عشر بندا
•إدراك بعد الكفاءة الاجتماعية كجزء من الكفاءة التواصلية.	(1) عشرة بنود
•إدراك بعد الكفاءة القواعدية كجزء من الكفاءة التواصلية.	(1) ثمانية بنود
•إدراك مفهوم الأغراض التواصلية.	(1) ثمانية بنود

2.2.3.4 الصدق:

عرض الاختبار على محكمين، ثم طبقت صورته الأولية على مدرسي اللغة الانجليزية الذين لا يدرسون السنوات الرابعة المتوسط باعتبارهم قد درّسوها، وإن لم يكونوا فإنهم ـ على الأرجح ـ سيدرِّسونها في المستقبل، واشتمل في صورته الأولية على أربعين بندا، لكل منها ثلاث بدائل، حيث أن الأول هو الصحيح والبديلين الآخرين خاطئان، وهذا تسهيلا لعملية التحكيم فقط، وتضمن معلومات حول متغيري الأقدمية، ونمط التكوين، وطلبت منهم أن يشيروا إلى أي بند أو بديل يجدونه غامضا، كما ناقشته بشكل مباشر مع مدرسَيْن للغة الانجليزية لنفس الغرض.

أ.**صدق المحكمين:** إن محتوى الاختبار مستقى من المقاربة التواصلية، ويجب التأكد من أن محتواه بالفعل مستقى منها، لذا فإن نوعا من الصدق مناسب في هذه الحالة وهو صدق انتماء محتوى الاختبار إلى المقاربة التواصلية، ونظرا إلى أنه لغوي بحت فقد اختار الطالب محكمين متخصصين في اللغات الأجنبية (الانجليزية والفرنسية) أو تعليميتها كي يحكموا على محتواه.

واشتملت وثائق التحكيم أساسا على طلب إبداء آرائهم حول انتماء محتوى الاختبار إلى المقاربة التواصلية، وأرفقت ذلك بتوضيح الغرض من بنائه والتعريفات الإجرائية اللازمة، وخصائص العينة المقصودة.

الأساتذة المحكمون:

الجدول رقم (7)

يبين تخصصات الأساتذة محكمي الاختبار ودرجاتهم العلمية

الرقم	المحكّم	التخصص	اللغة	الدرجة
1	خنور صالح	اللسانيات الاجتماعية	فرنسية	دكتوراه
2	دحو فضيل	تعليمية اللغة الفرنسية	فرنسية	دكتوراه
3	دريد ثريا	لسانيات وتعليمية اللغة الإنجليزية	انجليزية	ماجستير
4	حنّي شفيقة	تعليمية اللغات الأجنبية	انجليزية	ماجستير
5	معلّم باية	الأسلوبية المقارنة	انجليزية	ماجستير
6	بيوض عبد العزيز	تعليمية اللغات الأجنبية	انجليزية	ماجستير
7	فتيتة بلقاسم	لسانيات وصوتيات	فرنسية	ماجستير
8	سعدون فريدة	لسانيات وتعليمية اللغة الانجليزية	انجليزية	ماجستير

أ. **جوانب التحكيم:** حددت جوانب التحكيم وفقا لنموذج العسّاف (1995)، وطلبت من الأساتذة المحكمين إبداء الموافقة أو الرفض أو طلب التعديل للأبعاد، والبنود، والبدائل، واشتملت الوثيقة على فراغات لكتابة المقترحات، والتعليقات إن وجدت؛ واعتبرت نسبة ثلثي المحكمين موجبا للأخذ برأيهم، وكانت جوانب التحكيم كالتالي:

- مدى انتماء الأبعاد إلى الخاصية المراد قياسها، كمفاهيم أساسية للمقاربة التواصلية.
- مدى انتماء البنود إلى أبعادها.
- ملاءمة البدائل، وكون البديل الأول صحيحا والبديلين الآخرين خاطئين.

ب. نتائج التحكيم: لم يحكم الأساتذة على محتوى الاختبار على انفراد، بل طلبت منهم حضور جلسات التحكيم لاستفسار رفضهم أو طلبهم تعديل عنصرا ما، ليتضح للطالب مكمن الخطأ بالضبط، ولمراقبة إجابتهم على جميع الجداول، وأيضا كي يطلب اقتراحاتهم، وكان كل محكم يفحص الاختبار والطالب يملأ الجداول بناء على نص رأيه وصريحه، واستغرقت أطول جلسة ساعة وربعا (1:15 سا) وأقصرها حوالي خمسة وأربعين دقيقة (0:45 سا).

واللافت للنظر أثناء جلسات التحكيم، أنها لم تكن مجرد قراءة وملء لجداول التحكيم، بل تخللتها نقاشات لمحتوى الاختبار، وهذه الجدية إيجابية من قبل المحكمين تدعم صدق المحتوى، وتجعلنا نطمئن أكثر إلى آرائهم.

•مدى انتماء الأبعاد إلى الخاصية المقاسة كمفاهيم أساسية للمقاربة التواصلية:

الجدول رقم (8)

يبين نسب آراء المحكمين في انتماء أبعاد الاختبار إلى الخاصية

الرقم	البعـــد	نسبة الاتفاق	نسبة الاختلاف	نسبة التعديل
1	إدراك أن طبيعة اللغة طبيعة تواصلية	8/8	0/8	0/8
2	إدراك القواعد الاجتماعية كجزء من الكفاءة التواصلية	8/8	0/8	0/8
3	إدراك الكفاءة القواعدية كجزء من الكفاءة التواصلية	8/8	0/8	0/8
4	إدراك مفهوم الأغراض التواصلية			

يوضّح الجدول أن نسبة اتفاق المحكمين على انتماء الأبعاد إلى الخاصية مرتفعة جدا، وليس هناك من رفض أيا منها، إلا تعديلا وحيدا في عبارة البعد الأخير.

•مدى انتماء البنود إلى أبعادها: وافق كل المحكمين على انتماء البنود إلى أبعادها إلا البنود التالية:

الجدول رقم (9)

يبين مدى انتماء بنود الاختبار إلى أبعادها

التعليق على البند	عدد البنود	النسبة
التعديل	39/37/27/21/18	
	34	
الرفض	35/13/8	

ونلاحظ أنه لا يوجد بند اتفق على تعديله أو حذفه أكثر من محكم، إلا البند الرابع والثلاثين؛ وهي نسب عالية لانتماء البنود إلى الأبعاد، ولم أعمل بأي منها إلا ما تعلق بالبند

(21) الذي أوصي بذكر السياق الذي قيلت فيه العبارة لأنه رأي منطقي ومنسجم مع المقاربة التواصلية.

•**كون البديل الأول صحيحا والبديلين الأخيرين خاطئين:** جعل الطالب البديل الأول هو الصحيح، والبديلين الأخيرين خاطئين، على هذا الترتيب المتعمد تسهيلا لعملية التحكيم فقط، ووافقت الأغلبية على كل البنود، ولم أغير منها شيئا إلا تعديلين متعلقين بالصياغة أخذتهما بعين الاعتبار، الأول متعلق بتخفيف اللفظ: "صحيح" بـ "صح" والآخر "خاطئ " بـ "خطأ"؛ ويمكننا بذلك أن نحكم على أن الاختبار يتصف بصدق منطقي عال.

ب. **صدق المقارنة الطرفية:** بعد إجراء التعديلات التي اقترحها الأساتذة المحكمون، أعدت ترتيب البنود وبدائلها ترتيبا عشوائيا، لتطبيق الاختبار كي أحصل على نوع آخر من الصدق.

تدرس الفرضية الأولى الفروق بين المدرسين على أساس مستوى فهمهم للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، لذا فإن الاختبار يتطلب أن يكون قادرا على التمييز بين المستوى المنخفض والمرتفع للمدرسين في فهمهم للمقاربة التواصلية؛ وبالتالي فإن نوعا آخر من الصدق لا بد أن يتوفر في الاختبار، وهو صدق المقارنة الطرفية؛ ففرغت النتائج في برنامج "SPSS" وصححتها آليا (أنظر خطوات التصحيح في ص 90ـ 5.2.3.4)، ثم رتبتها ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية على الاختبار، وأهملت ذوي الدرجات الوسطى وأبقيت ذوي الدرجات المتطرفة (54%) أي سبعة وعشرين بالمائة (27%) لكل مجموعة، بعدها اختبرت الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في كل بند باختبار ت، وكانت النتائج دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في ثلاثة وعشرين بندا من أصل أربعين (أنظر الاختبار في الملحق رقم (6)).

وحسب صلاح الدين علام (2002) فإن هذا النوع من الصدق لا يعبر عن صدق بنوده في قياس المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية فحسب، بل أيضا على قدرة البنود على التمييز بين مستويات إدراك مدرسي السنة الرابعة المرسمين لها، وهو الصدق التمييزي أي حساسية البنود للفروق الفردية بين أفراد العينة في الخاصية المقاسة، وبالتالي فإن الاختبار مناسب لغرضه وهو تصنيف أفراد العينة إلى مستويين مرتفع ومنخفض في إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ومنسجم مع فرضيته.

3.2.3.4 ثبات الاختبار:

أ.**ثبات التجزئة النصفية للاختبار:** إن هذا الاختبار اختبار قوة لا يقيس سرعة استجابة العينة، وبالتالي فإن ثبات التجزئة النصفية مناسب له؛ وقسمت الاختبار إلى مجموعتين اشتملت الأولى على البنود الزوجية والمجموعة الثانية على البنود الفردية.

وكان معامل الارتباط بين نصفيه (0.84)، ومنه فإن معامل الثبات بعد تصحيحه بصيغة سبيرمان- براون هو (0.91)، ويعتبر تقديرا عاليا.

ومعلوم أن برنامج " SPSS " يقدم معامل جوثمان للتجزئة النصفية عندما نطلب منه حساب التجزئة النصفية للبنود الفردية والزوجية، وقد بلغ (0.91) وهو أيضا تقدير عال الثبات.

ب.**ثبات إعادة الاختبار:** تفاديا لتأثير الذاكرة فقد طبقت الاختبار وأعدت تطبيقه بعد مرور شهر ونصف، وهي مدة كافية لهذا الغرض، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.90) عند مستوى الدلالة (0.01) لذلك يقبل ويجعلنا نطمئن إلى ثبات الاختبار.

4.2.3.4 الصورة النهائية للاختبار: لم يترتب عن صدق المحكمين أي حذف لأي بند، إلا عن صدق المقارنة الطرفية حيث حذفت سبعة عشر بندا لا تميز بين مستويي إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية وهي البنود التي لا تخدم الغرض من الاختبار، وأصبحت الصورة النهائية للاختبار كالتالي: (أنظر الملحق رقم (6))

البعد الأول: إدراك أن طبيعة اللغة طبيعة تواصلية: 2 ـ 5 ـ 7 ـ 9 ـ 11 ـ 20.

البعد الثاني: إدراك القواعد الاجتماعية كجزء من الكفاءة التواصلية: 1 ـ 4 ـ 6 ـ 8 ـ 10 ـ 14 ـ 16.

البعد الثالث: إدراك الكفاءة القواعدية كجزء من الكفاءة التواصلية: 13 ـ 17 ـ 19 ـ 22.

البعد الرابع: إدراك مفهوم الأغراض التواصلية: 3 ـ 12 ـ 18 ـ 15 ـ 21 ـ 23.

5.2.3.4 تصحيح الاختبار: تحتوى كل بنود الاختبار على ثلاث بدائل واحد منها صحيح والآخرين خاطئين، وتصحح على فئات ثلاث على التصنيف التالي:

البنود التي تصحح (واحد، صفر، صفر): 2 ـ 4 ـ 6 ـ 8 ـ 12 ـ 15 ـ 16 ـ 18 ـ 22.

البنود التي تصحح (صفر، واحد، صفر): 1 ـ 7 ـ 10 ـ 14 ـ 17 ـ 19 ـ 21.

البنود التي تصحح (صفر، صفر، واحد): 3 ـ 5 ـ 9 ـ 11 ـ 13 ـ 20 ـ 23.

وتم تصحيحه بطريقة آلية في برنامج " SPSS 16.0 "، بعد أن فرغت البيانات في شكل حروف (A, B, C) لكل بديل الأول فالثاني فالثالث على الترتيب ولكل بند، عرضها البرنامج في شكل بيانات من نوع (string) ثم حولتها إلى أرقام من نوع (string) حسب فئات التصحيح الثلاث المذكورة أعلاه، وحولت كل بنود فئة مرة واحدة، ثم تحصلت على أرقام لكن من نوع (string) وأصبحت بذلك جاهزة كي أحولها إلى بيانات رقمية (numeric) قابلة للجمع، بعدها جمعت حاصل كل البنود لكل فرد وهو درجته على الاختبار، وكل خطوة أجريتها ألحقها بالمراجعة قبل تنفيذها، وهكذا تم التصحيح الآلي للاختبار.

وأدنى درجة حصلت عليها العينة الاستطلاعية في الاختبار هي (1) وأعلاها (19) بمتوسط بلغ (8)، لذلك اعتبرت كل مدرس يحصل على درجة تفوق (8) مرتفع مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ومن حصل على درجة أقل منها أو تساويها عددته ذا مستوى منخفض.

4.4 إجراءات الدراسة الأساسية وظروفها:

طلبت من مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين حضور حصص لمهارة التحدث باللغة الانجليزية، وأخبرتهم أن الغرض هو ملاحظة أداء المتعلمين وتفاعلاتهم أثناءها، منعا لما قد يؤثر على سلوكهم التدريسي، وحضرت حصتين لكل مدرس، والمشاهدة الواحدة هي تمام نشاطات مهارة التحدث التي يطبقها المدرس للقسم الواحد، بمعنى أنه إن أكملت حضور ساعة ولم يكمل المدرس بعد أنشطة تدريس مهارة التحدث لنفس القسم ولنفس الملف حضرت الحصة الموالية لإتمام المشاهدة الواحدة، وغالبا ما لا تتتابع المشاهدتان إلا قليلا؛ وقد يمتد الفاصل الزمني بين المشاهدتين إلى الشهر، نظرا للإضرابات والعطل التي تخللت فترة الدراسة الأساسية، وقد لا تتم الحصة في الوقت المتفق عليه لأن الأستاذ لم يُتمَّ بعد الحصة التي سبقت حصة مهارة التحدث، فتتأجَّل الحصة لوقت لاحق؛ وقد امتدت من يوم 17 نوفمبر 2007 لغاية 15 شهر أفريل 2008، وحصة مهارة التحدث تجري لكل قسم حوالي مرة كل شهر أو تزيد، وكل هذه الظروف جعلت عينة الدراسة صغيرة بهذا الحجم، رغم طول مدة التطبيق (خمسة أشهر تقريبا).

5.4 أساليب المعالجة الإحصائية:

هدفت الدراسة عند اختبار الفرضيات والتحقق منها لتحديد دلالة الفروقات في مستوى تطبيق المدرسين للإجراءات الفرعية لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية حسب المتغيرات المحددة، وتم هذا باستخدام برنامج " SPSS 16.0 " حيث صححت الاختبار وأجريت جميع المعالجات الإحصائية آليا.

وبالنسبة لتفسير نتائج اختبار التجانس واختباري اعتدالية التوزيع فإني سأفسرها بالنظر إلى مستوى الدالة الذي تعرضه جداول الـ " SPSS 16.0 " وأقارنها بمستوى الدلالة (0.01) فإن كان الذي يعرضه البرنامج أكبر من (0.01) كان الفرق غير دال واعتبرت التجانس متحققا والتوزيعين معتدلين (رجاء أبو علام 2006: 102 و 135).

أساليب تحليل نتائج التساؤل العام: استخدمت المتوسط الحسابي والنسبة المئوية وذلك لتحديد وتصنيف مستويات تطبيق كل إجراء ضمن المستوى المرتفع أو المتوسط أو المنخفض، للإجابة عن التساؤل الاستكشافي العام؛ واستعنت بالنسب المئوية رغم استخراج المتوسط الحسابي لأنها تبين نسبة تطبيق كل إجراء أو إجراء فرعي من النسبة العامة له، وهي قراءة لا يمكن استخلاصها من خلال المتوسطات الحسابية التي لا تصلح للمقارنة، كما أن النسبة المئوية ستمكننا من معرفة أي الإجراءات أكثر تطبيقا من غيرها من الإجراءات الأخرى بين المدرسين، وهذه المعلومة أيضا لا يمكن استشفافها من المتوسطات الحسابية.

أسلوب تحليل نتائج الفرضية الأولى: لاختبار دلالة الفرق بين المدرسين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها في مستوى تطبيقهم لإجراءات تدريس مهارة التحدث، استخدمت اختبار "ت" لدلالة الفروق بين العينتين المستقلتين، والجدول التالي يبين مدى تحقق شروط تطبيقه:

الجدول رقم (10)

يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير إدراك مفاهيم المقاربة التواصلية

العينة	العدد	الفرق	مستوى دلالة اختبار التجانس Levene's	مستوى دلالة اختبار اعتدالية التوزيع	
				Shapiro	Kolmogo
الذين يدركون	15	5	0.24	0.16	0.10
الذين لا يدركون	20			0.30	0.20

يتضح من الجدول رقم (10) أن عدد كل عينة مقبول إذ يزيد على الخمسة عشر (حسب رجاء أبو علام 2006: 108؛ وفؤاد البهي السيد 1978: 335) أو يساويه، ولم يكن الفرق بينهما كبيرا؛ أما شرط التجانس فدلّ اختبار ليفينس "Levene's" على أن الفرق بين المجموعتين غير دال حيث أن مستوى الدلالة المبين في الجدول (0.24) أكبر من (0.01) ويدل هذا على التجانس بين المجموعتين، وكذا اختبار الإعتدالية لـ " Kolmogorov-Smirnova " و" Shapiro-Wilk " فقد كانت مستويات الدلالة التي عرضها البرنامج لكلا المجموعتين أكبر من (0.01) ومنه فإن الفرق غير دال بين المجموعتين ما يعني اعتدالية التوزيعين؛ وبذلك فجميع شروط اختبار " Independent-sample T Test " متوفرة ويمكن باستخدامه اختبار الفرضية الأولى.

أسلوب تحليل نتائج الفرضية الثانية:

ولتحليل نتائج الفرضية الثانية استخدمت أيضا اختبار ت للعينتين المستقلتين، لاختبار دلالة الفرق حسب نمط التكوين، والجدول التالي يبين مدى تحقق شروط تطبيقه:

الجدول رقم (11)

يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير نمط التكوين

نمط التكوين	العدد	الفرق	مستوى دلالة اختبار التجانس Levene's	مستوى دلالة اختبار اعتدالية التوزيع	
				Shapiro	Kolmogo
خريجو المعاهد	22	9	0.69	0.21	0.20
خريجو الجامعة	13			0.46	0.04

يتبين من الجدول رقم (11) أن عدد كل مجموعة مقبول، وأن الفرق بينهما غير كبير، أما شرطا التجانس واعتدالية التوزيع فهما متحققان إذ تزيد كل مستويات الدلالة التي يعرضها البرنامج على (0.01) وبذلك فجميع شروط اختبار "Independent-sample T Test" متوفرة ويمكن باستخدامه اختبار الفروق بين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وخريجي الجامعة للفرضية الثانية.

أسلوب تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

أما اختبار دلالة الفروق بين فئات الأقدمية الثلاث في التدريس فقد تم اجراؤه بتحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يظهر مدى تحقق شروطه:

الجدول رقم (12)

يبين مدى تحقق شروط اختبار ت للعينات المستقلة حسب متغير الأقدمية

مستوى دلالة اختبار اعتدالية التوزيع		مستوى دلالة اختبار التجانس Levene's	الأقدمية
Kolmogo	Shapiro		
0.20	0.76	0.83	[5 - 0]
0.20	0.62		[10-6]
0.07	0.03		- 11]

يوضح الجدول رقم (12) أن جميع مستويات الدلالة التي يقدمها الجدول بالنسبة للتجانس واعتدالية التوزيع كلها غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01) إذن فشروطه متحققة ونستطيع تطبيق تحليل التباين لاختبار الفروق بين مستويات الأقدمية للفرضية الثالثة.

6.4 خلاصة الفصل الرابع:

بين هذا الفصل منهج الدراسة المتبع وهو المنهج الوصفي الاستكشافي، وكذا العينة وكيفية معاينتها إذ كانت الطريقة القصدية وبلغ عددها خمسة وثلاثين، ثم مراحل بناء أداتي الدراسة شبكة الملاحظة واختبار مستوى الإدراك، وخصائصهما السيكومترية، وطرق تصحيحهما، فاعتمدت على صدق المحتوى والثبات الداخلي والبيني لشبكة الملاحظة، وصدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية وثبات التجزئة النصفية وثبات الاختبار وإعادة الاختبار، ومن ثم إجراءات الدراسة الأساسية وظروف تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستعملة هي اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي وعرض لشروط تطبيقها وتحقق منها، وكذا المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية، كل ذلك باستخدام برنامج " SPSS 16.0 ".

الفصل الخامس:
تحليـل نتائـج الدراسـة

تمهيد

تحليل نتائج التساؤل العام

تحليل نتائج الفرضية الأولى

تحليل نتائج الفرضية الثانية

تحليل نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد:

يعرض هذا الفصل نتائج التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي، الذي يصف العينة في مستوى تطبيقها لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية حسب خصائصها، مستخدما المتوسط الحسابي والنسب المئوية لمعرفة مستويات تطبيقهم لها، ثم يختبر الفرضيات التي تحتمل فروقا وهذا باستخدام اختبار "ت" أو تحليل التباين الأحادي، ثم يقارن مستوى الدلالة المحصل بمستوى الدلالة لرفض الفرضية الصفرية والذي حددناه سلفا قبل إجراء التحليل وهو (0.01) وحسب محمود أبو علام (2006) سنقرر أن الفروق غير دالة إحصائيا إذا كان مستوى الدلالة المحصل أكبر من مستوى الدلالة المحدد سلفا (0.01) قبل إجراء التحليل فنقبل الفرض الصفري، وإلا قررنا أن الفروق دالة إحصائيا ونستعيض بالفرضية البديلة عن الفرضية الصفرية.

تحليل نتائج التساؤل العام: وهو " ما مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية ؟ ".

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجراءات العامة لتدريس مهارة التحدث

البعد	المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق إجراءات المرحلة	النسبة المئوية %	مستوى تطبيق الإجراءات
تهيئة المدرس لوضعية نشاط التحدث	14.20	23.66	منخفض
توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء النشاط	3.22	14.63	منخفض
الدرجة الكلية على الشبكة	17.42	21.24	منخفض

يتضح من الجدول رقم (13) المتعلق بالتساؤل العام حول مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، أنه بلغ (17.42) على الدرجة الكلية ويقابلها (21.24%) من الإجراءات الكلية للشبكة وهي نسبة قليلة جدا، ولو عدنا إلى سلم مستويات تصنيف الدرجات على الشبكة (أنظر ص85ـالجدول رقم(6))، لو جدنا أنه ينتمي إلى المستوى المنخفض لتطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وبالتالي فإن مستوى تطبيق

مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية منخفض.

ولو تفحصنا متوسط مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين على بعدي الشبكة لوجدنا أنه بلغ (14.20) على بعد تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث ويقابله (23.66%) وينتمي أيضا إلى المستوى المنخفض لتطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث، أما متوسطهم على بعد توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أداء مهارة التحدث فكان (3.22) ويقابله (14.63%) وهو كذلك منخفض؛ ورغم أن النسبة المئوية لتهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث أكبر من النسبة المئوية لتوجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أداء نشاط مهارة التحدث إلا أنها تظل منخفضة على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية أيضا.

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومستويات تطبيق المدرسين للإجراءات الفرعية

المرحلة	الرقم	إجراءات تدريس مهارة التحدث وفق المقاربة التواصلية	المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق الإجراء	النسبة المئوية%	مستوى تطبيق الإجراء
مرحلة تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث	1	طريقة اختيار الموضوع	1.22	20.47	منخفض
	2	ألفة المتعلم بالموضوع	3.58	59.76	متوسط
	3	ذكر الأغراض التواصلية	1.75	43.92	متوسط
	4	التزويد بمعلومات مساعدة عن موضوع النشاط	2.31	38.57	متوسط
	5	تزويدهم بمعلومات عن الأدوار	0.93	15.47	منخفض
	6	تزويدهم بتعليمات الأداء	0.45	5.71	منخفض
	7	توظيف الوسائل التعليمية	0.91	22.85	منخفض
	8	توظيف الأدوات ذات العلاقة بالموضوع	0.08	1.42	منخفض
	9	شكل جلوس المتعلمين	0.91	15.23	منخفض
	10	توزيع الأدوار على المتعلمين	2.01	25.17	منخفض
وه	11	الإجابة على الأسئلة	0.17	8.57	منخفض

	12	تعزيز أداء المتعلمين	0.21	5.35	منخفض
	13	تكرار النشاط وتغيير الأدوار	1.40	35	متوسط
	14	الاستماع إلى المجموعات	0.08	2.14	منخفض
	15	تسجيل أخطاء المتعلمين	1.35	33.92	منخفض
	16	تنويع أنشطة مهارة التحدث	0.00	0	منخفض

يعرض الجدول رقم (14) الإجراءات الفرعية حسب ورودها في الشبكة، ويبين أن في مرحلة تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث ثلاثة إجراءات منها مستوى تطبيقها متوسط وتراوحت بين [38.57 - 59.76]، وأن سبعة إجراءات من نفس المرحلة مستوى تطبيقها منخفض وتراوحت بين [1.42 - 25.17]؛ أما إجراءات مرحلة توجيه ومراقبة أداء المتعلمين أثناء نشاط التحدث فإجراء واحد فقط ذو مستوى متوسط وهو "تكرار النشاط وتغيير الأدوار" (35)، أما بقية الإجراءات الأخرى فكلها منخفضة مستوى التطبيق وتراوحت نسبها بين [0 - 33.92].

تحليل نتائج الفرضية الأولى: وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها".

الجدول رقم (15)

يوضح اختبار "ت" لدلالة فرق متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية النشاط بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية (البعد الأول)

مستوى الإدراك	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مستوى عال	15	%42.8	13.83	7.04	33	- 0.29	0.77
مستوى منخفض	20	%57.2	14.47	5.96			

يوضح الجدول رقم (15) أن متوسط المدرسين عاليي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية في مستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية يساوي (13.83) بانحراف معياري قدره (7.04)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة

الانجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى منخفضي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية (14.47) بانحراف معياري بلغ (5.96)، وبعد اختبار الفرق الظاهر بين المتوسطين بلغ مستوى الدلالة المحصل عند درجة الحرية (ن-2=33) القيمة (0.77) وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01) ومنه نستدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين منخفضي ومرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

الجدول رقم (16)

يوضح اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء النشاط بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك مفاهيم المقاربة التواصلية (البعد الثاني)

مستوى الإدراك	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مستوى عال	15	%42.8	2.90	2.75	33	- 0.73	0.47
مستوى منخفض	20	%57.2	3.47	1.90			

يتضح من الجدول رقم (16) أن متوسط مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية بلغ (2.90) بانحراف معياري (2.75) في حين بلغ متوسط نفس الإجراءات عند منخفضي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية (3.47) وانحراف معياري (1.90)، وعند تمحيص الفرق الملاحظ باختبار "ت" بلغ مستوى الدلالة المحصل (0.47) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01) وتدل هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أداء نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

الجدول رقم (17)

يوضح اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية (الدرجة الكلية)

مستوى الإدراك	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مستوى عال	15	%42.8	16.73	8.71	33	- 0.44	0.65
مستوى منخفض	20	%57.2	17.95	7.36			

يبين الجدول رقم (17) الخاص بالفرضية الأولى أن متوسط إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية بلغ (16.73) بانحراف معياري (8.71)، أما متوسط إجراءات تدريسها لدى منخفضي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية فقيمته (17.95) وبانحراف معياري قدره (7.36) ودلّ اختبار الفرق الظاهر بين المتوسطين أنه فرق غير دال إحصائيا، لأن مستوى الدلالة المحصل هو (0.65) وهو أكبر من مستوى الدلالة الذي اختبرنا عنده الفرق (0.01)، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الأولى للدراسة، على مستوى إجراءات المرحلتين والإجراءات الكلية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

تحليل نتائج الفرضية الثانية: وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة".

الجدول رقم (18)

نتائج اختبار "ت" لدلالة فرق متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تهيئة المدرس لوضعية النشاط بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (البعد الأول)

نمط التكوين	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المعهد	22	%62.8	14.29	6.24	0.11	0.91
الجامعة	13	%37.2	14.03	6.79		

يتبين من الجدول رقم (18) أن متوسط إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية لدى مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين خريجي المعاهد التكنولوجية

للتربية بلغ (14.29) بانحراف معياري (6.24) وبلغ عند خريجي الجامعة (14.03) بانحراف معياري (6.79) وعند اختبار هذا الفرق عند مستوى الدلالة (0.01) حصلنا على مستوى دلالة (0.91) وهو الأكبر ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والمدرسين الذين تخرجوا في الجامعة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

الجدول رقم (19)

يبين نتائج اختبار دلالة الفرق في مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء النشاط بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (البعد الثاني)

نمط التكوين	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المعهد	22	%62.8	3.45	2.58	0.83	0.40
الجامعة	13	%37.2	2.84	1.71		

ويبين الجدول رقم (19) أن متوسط مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية لدى مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية كان (3.45) بانحراف معياري بلغ (2.58) وبلغ عند المدرسين الذين تخرجوا في الجامعة (2.84) بانحراف معياري (1.71) وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.40) وهو أكبر من مستوى الدلالة الذين اختبرنا عنده الفرق وهو (0.01) ما يجعلنا نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية والذين تخرجوا في الجامعة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01).

الجدول رقم (20)

يبين نتائج اختبار دلالة الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (الدرجة الكلية)

نمط التكوين	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المعهد	22	%62.8	17.75	7.92	0.31	0.76
الجامعة	13	%37.2	16.88	8.07		

يوضح الجدول رقم (20) الخاص بالفرضية الثانية أن متوسط إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين المتخرجين في المعاهد التكنولوجية للتربية بلغ (17.75) بانحراف معياري قدره (7.92) أما لدى المتخرجين في الجامعة فقد بلغ (16.88) بانحراف معياري (8.07)؛ وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بلغ مستوى الدلالة (0.76) وهو أكبر من المستوى الذين اختبرنا عنده الفرق (0.01)، ما يجعلنا نستدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو قبول للفرضية الصفرية الثانية للدراسة، وهذا الفرق غير دال أيضا عند (0.01) على بعدي الشبكة.

تحليل نتائج الفرضية الثالثة: تنص على أن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية تعزى إلى الأقدمية".

الجدول رقم (21)

اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تهيئة المدرس لوضعية النشاط بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (البعد الأول)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	28.40	2	14.20	0.338	0.71
داخل المجموعات	1345.69	32	42.05		
الكلي	1374.10	34			

يُظهر الجدول رقم (21) أن توجد لا فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ذوي خبرات أقل من خمس سنوات أو يساويها، وذوي خبرات أكبر من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات أو يساويها، وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات، ذلك أننا حصلنا على مستوى دلالة (0.71) وهي أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01).

الجدول رقم (22)

اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات توجيه المدرس ومراقبته أداء المتعلمين أثناء التحدث بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (البعد الثاني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.75	2	0.87	0.159	0.85
داخل المجموعات	176.41	32	5.51		
الكلي	178.17	34			

يتضح من الجدول رقم (22) أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم نشاط مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ذوي خبرات أقل من خمس سنوات أو يساويها، وذوي خبرات أكبر من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات أو يساويها،

وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات، لأننا حصلنا على مستوى دلالة (0.85) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01).

الجدول رقم (23)

اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (الدرجة الكلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	31.98	2	15.99	0.247	0.78
داخل المجموعات	2075.09	32	64.84		
الكلي	2107.071	34			

يبين الجدول رقم (23) المتعلق بالفرضية الثالثة أن لا فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ذوي خبرات أقل من خمس سنوات أو يساويها، وذوي خبرات أكبر من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات أو يساويها، وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، لأننا حصلنا على مستوى دلالة (0.78) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01) ويتمثل القرار الإحصائي في قبول الفرضية الصفرية الثالثة للدراسة.

الفصـل السـادس:
منـاقشة نتائـج الدراسـة

تفسير نتائج التساؤل العام

تفسير نتائج الفرضية الأولى

تفسير نتائج الفرضية الثانية

تفسير نتائج الفرضية الثالثة

خلاصة الفصل السادس

تفسير نتائج التساؤل العام:

طرحت الدراسة تساؤلا عاما وكان منطوقه "ما مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية" ولقد أسفر تحليل النتائج بأنه منخفض في الدرجة الكلية وفي البعدين، حيث بلغ متوسط مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية (17.42)، و(14.20) لمستوى تطبيق إجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث، و(3.22) لمستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة أداء المتعلمين أثناء نشاط مهارة التحدث، ولو رجعنا إلى الجدول رقم (6) (ص86) لتصنيف المستويات لوجدنا أن كل هذه المتوسطات منخفضة (0-20).

إن هذا الانخفاض في المستوى العام وفي كلا البعدين، رغم أن المنهاج مبني على أسس المقاربة التواصلية يدل على أنها مجهولة لديهم كمعارف، وأنهم لا يزالون يسلكون إجراءات تقليدية لا تنسجم في أسسها مع المقاربة التواصلية، إن في مرحلة تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث، أو في مرحلة توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط مهارة التحدث، ولم تشتمل الشبكة إلا على ما هو ضروري من الإجراءات التي يقوم عليها تنمية هذه المهارة، وغيابها باعتبارها أساسية قد يعني أن مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين يدرِّسُون أي شيء إلا مهارة التحدث، كمهارة الكتابة أو تمارين ملأ الفراغات كالتي في المناهج التقليدية بطريقة كتابية على الكراريس، ما يجعلها تنحرف عن الهدف منها وهو تنمية مهارة التحدث (لأن معظم أنشطة مهارة التحدث المدوّنة في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة المتوسط بها فراغات يملأها المتعلم أثناء أداء النشاط من خلال خبراته).

فلو تأملنا محتوى الشبكة لوجدنا أن مستوى تطبيق إجراء "توزيع الأدوار على المتعلمين" كان منخفضا (25.17%) وكذا مستويي تطبيق إجراء "تزويدهم بمعلومات عن الأدوار" (15.47%) وإجراء "تزويدهم بتعليمات أداء الأدوار" (5.71%) وبغير هذا الإجراء يستحيل تصور نشاط لمهارة التحدث، وغياب هذا الإجراء أو ضعف مستوى تطبيقه يجعلنا نحتمل أنه تحول إلى نشاط لمهارة الكتابة أو مهارة القراءة؛ وربما انخفاض النسبة المئوية لتوزيع الأدوار وما يتعلق بها هو ما جعل مستوى تطبيق إجراء "شكل جلوس المتعلمين" منخفضا (15.23%) فَبِما أن الأدوار غير موزعة وغير واضحة، فلماذا إذن على المدرس أن يغير شكل جلوس المتعلمين بالشكل الذي يجعله مناسبا لتمثيل أدوار غير موجودة ولا موزعة

أصلا؛ ثم إن انخفاض مستوى تطبيق إجراء "توظيف الوسائل التعليمية" (22.85%) قد يؤكد أن نشاط مهارة التحدث لا يمارس وإنما يتحول إلى أنشطة مهارة الكتابة أو القراءة، أو هو شرح مطول لقواعد نحوية أو صوتية (لأن من ضمن نشاطي الاستماع والتحدث في منهاج السنة الرابعة المتوسط ما يركز على النطق وبعضه يعتمد على القواعد أو الأنماط التعبيرية) فإذا تلاه تطبيق كان كتابة على الكراريس وليس أداء شفويا كممارسة لمهارة التحدث، ويغلب عليه الشرح الطويل من قبل المدرس، دون أن يُمنح المتعلمون فرصا لممارسة اللغة واستعمالها، كذلك الانخفاض الشديد لمستوى تطبيق إجراء "توظيف الأدوات ذات العلاقة بالموضوع" (1.42%) وكلاهما يعنيان أن المدرسين يخاطبون المتعلمين ويقدمون لهم المفاهيم بغير تمثيل لها بالوسائل التوضيحية ولا يحضرون الأدوات التي تعبر عن الألفاظ وتجسد معانيها المتعلقة بالموضوع، فلغة المدرس ـ على الأرجح ـ ستظل لغة غير مفهومة ولن يستطيع المتعلمون تتبعها أو التفاعل معها، وقد يتسبب هذا الغموض في تشتيت المتعلمين عن سيرورة الحصة، وفي تدني الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية عموما، ولن يتمكنوا من تلقى المعلومات الضرورية لأداء نشاط مهارة التحدث، وهذا العنصر لوحده بإمكانه أن يجعل مرحلة تهيئة الوضعية غير ناجحة، خاصة إذا أضفنا أن مستوى تطبيق إجراء "طريقة اختيار الموضوع" (20.47%) منخفضة ما يعني أن اختيار موضوع نشاط مهارة التحدث من اختيار المدرس، ولا يشرك المتعلمين في اختياره حسب ميولهم، وإذا أضفنا إليه تدني مستوى تطبيق إجرائي "توظيف الأدوات ذات العلاقة بالموضوع" و"توظيف الوسائل التعليمية" فإن هذا الوضع سيزيد شرود المتعلمين عن حصة مهارة التحدث ويزيد مللهم ويخفّض دافعيتهم نحو تعلمها.

ورغم أن مستوى تطبيق إجراء "طريقة اختيار الموضوع" منخفض إلا أن مستوى تطبيق إجراء "ألفة المتعلم بالموضوع" متوسط (59.76%) ويعني أن مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين يراعون ـ بقدر متوسط ـ في اختيار الموضوع أن يكون مألوفا ومعروفا لدى متعلميهم.

وكانت مستويات تطبيقهم للمهام التوجيهية والإرشادية أثناء أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث منخفضة، وبما أن المدرسين لم يهيئوا المتعلمين تهيئة مناسبة، فإن أداءهم في المرحلة الثانية سيظل تلقينيا لأن المتعلم غير مزود بالمعلومات الضرورية لأداء نشاط التحدث ولم يحدَّد دوره ولم يزود بالوسائل التي تساعده على أداء تلك الأدوار باستقلالية عن

المدرس، إذن فالوضعية ستدفع المدرس دوما إلى التدخل أثناء أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث، لأن المتعلم لا يدري ما الذي سيقوم به، وكثرة الأخطاء الناجمة عن عدم التحضير الجيد للمتعلمين جعلت المدرس مجبرا على انتهاج التصحيح الفوري لأن أداء المتعلمين لن يستمر وسيستحيل بدون التدخلات المتكررة للمدرس وبالتالي لن تكون هناك ضرورة لتسجيل أخطائهم، فانخفض مستوى تطبيق هذا الإجراء (33.92%).

وانخفاض مستوى تطبيق إجراءات توجيه ومراقبة المتعلمين أثناء أدائهم لنشاط مهارة التحدث كان نتيجة منطقية لانخفاض مستوى تطبيقهم لإجراءات تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث، ولن يكون المدرس موجها ومرشدا ما لم يهيئ المتعلمين ليؤدُّوا النشاط بأنفسهم مستقلين عنه، وإلا تحولت الأدوار التوجيهية إلى أدوار تلقينية خطوة بخطوة أثناء نشاط التحدث، لأن تلك التدخلات المتكررة (انخفاض مستوى تطبيق إجراء "تسجيل أخطاء المتعلمين" (33.92%)) قد قضى على أهم هدف لهذه المرحلة (الثانية) وهي منح فرص كافية للمتعلمين كي يستعملوا اللغة بأنفسهم، وتدخل المدرس المتكرر قلل من هذه الفرصة.

إذن فليست هناك تهيئة لنشاط مهارة التحدث، ولا يمارس تواصليا من قبل المدرس والمتعلمين لأن الهدف من هذا النشاط غير واضح، وبالتالي فإن المدرسين لا يمتلكون تصورا عمليا ومهارات لكيفيات تطبيقه؛ وبما أن المنهاج تواصلي يعتمد أكثر ما يعتمد على تنشيط المتعلمين خاصة في مرحلة التوجيه والمراقبة، فإن الأرجح أن المدرس هو الفاعل الأساسي في حصص تدريس مهارة التحدث بدلا عن المتعلم، وقد يعود هذا إلى الاعتقاد اللاشعوري للمدرس بضرورة السيطرة على الوضعية التعليمية، لذلك يميل إلى أن يهيمن نشاطه وسلوكه على الزمن المتاح للتعلم وبذلك تظهر الطريقة التقليدية بدل الجديدة.

إن انخفاض مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية يعني أن أدوار مدرس السنة الرابعة المتوسط تلقينية تعتمد الإلقاء والسرد والشرح النظري لمحتوى حصة مهارة التحدث، وبالتالي لا يحصل المتعلم على فرصة للتفاعل مع أقرانه، ويهيمن على الزمن المتاح لنشاط التحدث، والمدة الزمنية التي يستغرقها في الحديث هي أكبر من الزمن الذي يمنحه للمتعلمين (ضآلة الزمن الأكاديمي)؛ والمدرس بذلك لا يمارس مهامه التوجيهية المساعدة للمتعلم على رفع مهارة التحدث، ما يعني أن عينة الدراسة وإن وعت المقاربة التواصلية فإن الإجراءات المنتهجة هي تقليدية تتنافى مع متطلبات المقاربة التواصلية وإجراءاتها وغاياتها، ونتيجة هذا التساؤل تتفق مع نتائج دراسة " Le " في

الصين التي أشارت إلى أن أقسام اللغة الانجليزية تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التواصلية (Heip 2005: 3).

وسيطرة المدرس على جل حصة مهارة التحدث وانتهاجه للإجراءات التقليدية قد يكون مؤشرا على أن المدرس يجهل أهداف هذه حصة مهارة التحدث، فيركز كثيرا على الصيغ اللغوية أو ما يتعلق بالقواعد اللغوية، مهملا إتاحة الفرص الفعلية للمتعلم كي يستعمل اللغة بنفسه ويتحدث بها، ومنه قد نستنتج أن المدرسين يعتقدون أن العامل الذي يحقق أهداف هذه الحصة وينمي مهارة التحدث لدى المتعلمين هي تخزين أكبر كم من المعارف اللغوية وفهمها.

وأن المدرس يتحمل المسؤولية الكاملة لتنفيذ الحصة والمتعلم بدوره يقوم بالدور السلبي وهو الاستماع والتلقي فقط، ويتعلق الأمر بالعقد التعليمي الذي لا يتعلق بالجانب النظامي للقسم فحسب، بل يجب أيضا أن يعلم كل طرف ما الذي سيحققه وما المهام الواجبة عليه، وعلى المدرس أن يتعرف على احتياجات المتعلمين وتوقعاتهم، ويجب للمتعلم بدوره أن يُعلمه المدرس عن الأهداف التي سيحققها وتتوقع منه.

وما يذكره هارمر عن المدرسين البريطانيين والأمريكيين الذين كانوا يرددون "ليس لدى المتعلمين ما يقولونه" عندما درَّسوا في مجتمعات مختلفة (منها تونس)، يشير إلى أن الأدوار التوجيهية والإرشادية للمدرس الذي لم يألفها لا يمكن أن ينتقل إليها بشكل مفاجئ بسبب خصائص المتعلم، لأن بين تصور المتعلمين لأدوار المدرس وما يتوقعون منه أثناء التدريس من جهة، وبينها وبين الأدوار الجديدة المتطلبة من قبل المقاربة التواصلية بونا شاسعا، فهي تتطلب من المتعلم الاستقلالية في التفكير والسلوك وهي التي حرم منها منذ نشأته (والأرجح في بيئته الاجتماعية عموما) حتى غدا عنده أن الاعتماد على المدرس وإتباعه فيما يقول ويؤمر به من المسلمات والبديهيات، بل هي عنده الأسلوب الفعال للتعلم ومن خصائص المتعلم المثالي؛ وبالنسبة للمدرس الذي ألف السرد والتلقين سيكون من الصعب جدا أن نطلب منه الانتقال إلى الأدوار التوجيهية والإرشادية، لأنها تتطلب أن يكتسب نظرة إيجابية نحو حرية المتعلم في التحدث، وتوظيف خبرته وآرائه الخاصة، ومنه ألا يعتبر خروج المتعلم عن مألوف أفكار المدرس والمتعلمين الآخرين شذوذا عن النمط السائد، كما تتطلب منه أن يتهيأ بالأساليب التي يتخذها ليساعد المتعلم على التحدث واستعمال اللغة بنفسه عند عجز أحدهم، والإنقاص من تدريس القسم جماعيا والإكثار من نشاط الأزواج والمجموعات، فأن يغير المدرس دوره فجأة من الأدوار التقليدية المهيمنة إلى الأدوار التوجيهية الجديدة سيكون من

الصعب جدا إن لم يكن مستحيلا، لذلك لا بد من تهيئة المدرسين وتدريبهم لينسجم الأداء مع ما هو مطلوب منهم.

ورغم مرور أربع سنوات على المقاربة التواصلية في المدارس الجزائرية، لا يزال واقع تدريس مهارة التحدث فيها منخفضا وغير مرض، بالرغم من أنها المهارة التي لها الأولوية في المناهج التواصلية، وإخفاقهم في تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث قد يكون مؤشرا على عدم نجاح هذه المقاربة في تحقيق الأهداف الأخرى، نظرا لأنها محورية في تدريس اللغة الإنجليزية، حيث يعتمد تنمية المهارات الأخرى عليها، وعليه فإن الراجح أن التواصل الصفي بين المتعلمين وبينهم وبين المدرس غير فعال.

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تمثل منطوق الفرضية الأولى في أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها"، ويوضح الجدول رقم (17) أن الفرق بين المتوسطين غير دال عند (0.01) حيث بلغ مستوى الدلالة المحصل (0.65) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد لاختبار الفرضية (0.01) فكان القرار الإحصائي قبول الفرضية الصفرية الأولى التي توقعتها الدراسة، أي أن كون المدرس عالي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية أو منخفضه، لا يشكل فارقا يؤثر على مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، ما يعني أنهم ينتمون إلى نفس المجتمع الإحصائي لذلك لم تختلف مجموعتا مستويي المتغير المستقل في المتغير التابع اختلافا دالا.

ولا تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كارافازـدوكاس (1996) "Karavas-Doukas" في اليونان التي تشير إلى أن مستوى فهم عينة دراسته للمقاربة التواصلية يفسر انخفاض أدائهم على المقاربة التواصلية، وانخفض في هذه الدراسة متوسط مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية حيث بلغ (16.73) لمرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية

للمقاربة التواصلية و(17.95) لمنخفضي مستوى إدراكها وكلاهما ينتمي إلى المستوى المنخفض (0-20).

والحد الذي فصلنا به بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية كان (8) وقد حددناه بالنسبة لمستوى الإدراك العام لعينة الدراسة الاستطلاعية وهو أقل من نصف الدرجة القصوى على الأداة (النظري) (11.5) لذا قد يعود عدم وجود الفرق في إجراءات تدريس مهارة التحدث وفق المقاربة التواصلية إلى أن مستوى مجتمع الدراسة منخفض في الأصل كما يشير المتوسط (8).

وقد طلبت منهم أن يجيبوا على الاختبار وفق ما يرونه مناسبا لتدريس اللغة الانجليزية، أي المدرس الذي لم يطلع على المقاربة التواصلية سيجيب حسب ما يراه صحيحا ومتوافقا مع طريقته في التدريس، وفي هذه الحالة فإنه يمكن القول أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة كلينساسر وساتو "Kleinsasser & Sato " (في هايب 2005) حيث أن المدرسين يستمدون فهمهم للمقاربة التواصلية من خلال خبرتهم بعموم التدريس، ويدرسون مهارة التحدث حسب ما يرونه مناسبا، سواء التركيز على قواعد اللغة، أو إجرائها كتمارين كتابية، أو غيره.

لذلك تنمي بعض برامج التكوين وعي المدرس بسلوكه وإجراءاته أثناء التدريس أي توجيه تفكيره وتركيزه نحو كيفيات أدائه للإجراءات التدريسية، وإبقاء ذهنه متيقظا ومنفتحا لمعرفة كيفيات أدائه في لحظات التدريس ذاتها "reflection-in-action" (Williams & Burden 2001: 54) ويبدو أن مدرسي السنة الرابعة المتوسط مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية تنقصهم هذه القدرة وهو أنهم لا يَعُون ولا يشعرون كيف يستل سلوكهم التدريسي وينتهجون إجراءات غير متفقة مع مفاهيم المقاربة التواصلية التي يتصورونها، وقد يعود إلى أن المتعلمين لا يستجيبون لطريقة المدرس ولا يتفاعلون معها مثلما أظهرت دراسة بنتر (2006) " Pinter " حيث أن المتعلمين المصريين يتوقعون أن المدرس هو صاحب المسؤولية الكاملة أثناء العملية التعليمية التعلمية يشرح القواعد والكلمات الصعبة .. وأن أدوارهم تتلخص في الاستماع والتلقي فقط، وأن العينات الأخرى التي أجرى عليها دراسته تبين أن المتعلمين ينزعجون عندما يكلفهم المدرس بالمهام أو عندما يسألهم أن يبادروا بشيء؛ إذن قد يكون سلوك المتعلم قد أجبر مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم كي ينتهج إجراءات متناقضة مع مفاهيم المقاربة التواصلية التي يؤمن بها، وهذا يعني أن فهم

المدرس لها فهم نظري بما أنه لم يستطع تكييفها مع خصائص المتعلمين، وهذا مبدأ أساسي أي أن يكون المدرس مرنا في التدريس وفق المقاربة التواصلية، كما يعني أنه يفتقر إلى الإجراءات البديلة حيث يتخذها وسائل لتفعيل المتعلمين وإثارتهم للتعلم، لذلك لم يشكل مستوى الإدراك العالي أو المنخفض فارقا عمليا بين المدرسين.

والمدرس إن لم يجد المعرفة التي تساعد على تجاوز الوضعيات وحل المشكلات التدريسية لجأ إلى "معتقداته" (Woods 1996: 192).

ويردُّ هارمر (2004) " Harmer " سبب إخفاق المدرس في هذه الحالة إلى الثقافة التربوية ومنها المعتقدات السائدة في مجتمع حول التعلم والتدريس والطرق المثالية التي يتصورونها لنجاح العمليتين، وهي هنا سلوك المتعلم الذي يفترض أنه على المدرس تقديم المعلومات، وأن يستحوذ على أكبر مدة للشرح والتحدث إليهم بينما هم يسمعون، ويذكر نتائج دراسة أن المدرس الأرجنتيني يعاني من عجز متعلمي المرحلة الابتدائية عن المشاركة والتفاعل، ويفسر ذلك بأن المدرسين يتبعون إجراءات وتقنيات لم يستوعبوها ولم يدركوا أسسها النظرية، لذلك هم يصرون على الإتباع الحرفي لها رغم مقاومة المتعلمين لها (Harmer 2004: pp94-95).

إن التحول الجديد نحو المقاربة التواصلية، في الوقت الذي لا توفر الإدارة التربوية متطلباتها من تدريب نظري وميداني، ودراسة مدى مناسبتها للمدرس (والمتعلم) عندنا، ليشير إلى أن هذا التحول ما هو إلا انبهار أو مجرد إتباع للأفكار الجديدة، وليس نابعا عن دراسة علمية لاحتياجات المدرس (والمتعلم) وللمشكلات التي أوجدناها بالتفاعل مع المقاربة السابقة، أو تشخيص لمواطن الضعف والقوة في تكوين المدرس وأدواره المنوطة به، ومن هنا تأتي أسباب فشل المقاربة التواصلية في بلادنا (والبلاد العربية الأخرى على ما يذكر خرما) في كونها نقلا وتطبيقا يتجاهل خصوصيات المدرس (والمتعلم) عندنا وخلفياته التربوية والاجتماعية.

تفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة

الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة، ويدل الجدول رقم (20) أن الفرق بين متوسط المدرسين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية (17.75) ومتوسط المدرسين الذين تخرجوا في الجامعة (16.88) غير دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، وكان القرار الإحصائي قبول الفرضية الصفرية الثانية التي توقعتها الدراسة، وبالتالي فإن نمط التكوين لا يفسر ارتفاع أو انخفاض مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وهم ينتمون إلى نفس المجتمع الإحصائي ما يعني أن كون المدرس متخرج في المعهد التكنولوجي أو في الجامعة لا يحدث فرقا يميز بينهم في أداءاتهم التدريسية.

ورغم أن خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية تلقوا تكوينا تربويا ونفسيا وميدانيا على طرق التدريس وأساليبه وتدربوا على التدريس أثناء فترة التكوين قبل الانتقال النهائي إلى الميدان، إلا أن هذا لم يجعل إجراءاتهم المنتهجة لتدريس مهارة التحدث متوافقة مع المقاربة التواصلية مقارنة بخريجي الجامعة ذوي التكوين النظري البحت، فالتكوين الجامعي كما هو معروف تكوين نظري يقوم على السرد والمحاضرة في الغالب، وعلى أسلوب طرح الأسئلة والإجابة عنها أثناء المحاضرة وعند الامتحان، وهذا يعني أنهم لا يمارسون ما يدرسون، ذلك أنه تكوين يهدف إلى تخريج دارسين للإنجليزية وآدابها وعلومها وفنونها وأنظمتها وحضارتها، وباحثين في مواضيعها وفي المتغيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية ونظريات نشوئها....، ويهيئونهم بالأدوات المنهجية لدراسة اللغة، وهذا بعيد كل البعد عن المفاهيم التدريسية والنفسية لتعليم اللغة الإنجليزية وتعليمها، فضلا عن أن المقياس المتعلق بتعليمية اللغة الانجليزية ومن ضمنها المقاربة التواصلية لا يدرس إلا في سنة التخرج (السنة الرابعة)، ولا تتوفر للطالب الجامعي فرص لتجريب المقاربات والمناهج المتلقاة، ولا يتلقون تكوينا تدريسيا أو نفسيا حتى، وبالتالي يُقدمون على التدريس وفقا لتصوراتهم الشخصية حول الخصائص النفسية للمتعلمين ومتطلبات تدريس مهارة التحدث، التي لا تستند إلى أساس علمي تدريسي حسب وودز (Woods 1996: 192) وعلى الأرجح فإن تلك الخبرات تكونت لديهم منذ تتلمذهم في المراحل السابقة للجامعة وأثناء الجامعة أيضا (Williams & Burden 2001: pp53-59) وبالتالي فإن المدرس حين لا يجد المعرفة المناسبة للوضعية التدريسية يستمد الإجراء الذي يراه مناسبا من خلال خبرته السابقة كمتعلم، وسيعتمد على قدراته

الشخصية، وهي تختلف من شخص إلى آخر؛ إذن فخريجو الجامعة لم يتكونوا ليدرِّسوا وبمعنى أدق لم يتكونوا ليعلِّموا، ولا يملكون التأهيل العملي والميداني كغيرهم من خريجي المعاهد التكنولوجية.

ونتيجة هذه الفرضية تعني وتشير إلى عدم فعالية برامج التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، وعدم مناسبة التكوين الجامعي لتخريج مدرسين كفوئين باعتبار الأداء منخفضا لدى النمطين، ونعني من كل هذا أن المدرس لم ينسجم مع المقاربة التواصلية وإجراءاتها العملية، وهنا نجد اتفاقا مع دراسة ديكرت (2005) " Deckert " التي ترى أن المدرسين ألفوا الإجراءات التقليدية، وهذه الخبرة منعتهم من تقبل الأفكار الجديدة.

إن الانتقال من مستوى الجامعة إلى المستوى المتوسط خاصة لمن لم يألف التدريس لا بد وأنه أمر صعب عليه، حيث يقدم خريج الجامعة بكم هائل من المعارف اللغوية وبما أنه تعود أسلوب المحاضرة فإنه على الأرجح يميل إلى إلقاء تلك المعارف الكثيرة عند تدريسه، ونظرا لعدم تمكنه في الأساليب التدريسية وطرقها فإن أسلوب المحاضرة قد غلب على إجراءاته، لذلك لم تتفق مع المقاربة التواصلية.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية أيضا مع دراسة " Le " من حيث أن المدرسين يميلون أثناء التدريس إلى الإجراءات التي ألفوا انتهاجها في المناهج السابقة، والصعوبة التي يجدها في تقبل المقاربة التواصلية كان سببا خفّض مستوى تطبيقهم لها؛ كما أن تكوين المعاهد التكنولوجية لا يتعرض لها بل يركز على الأسس النفسية والتربوية للتدريس وبعض من المقاييس التي تحسن مستوى الكفاءات اللغوية للمدرس (الاستماع ـ التحدث ـ القراءة ـ الكتابة).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توقعت الفرضية الثالثة أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين تعزى إلى الأقدمية، ويظهر الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الأقدمية (أقل من 5) و([5، 10]) و(من 10 فما أكثر) وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، فكان القرار الإحصائي قبول الفرضية الصفرية الثالثة للدراسة، وبالتالي فإن متغير الأقدمية ليس له علاقة بمستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة

التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ولا يفسره، وأن زيادة سنوات التدريس لا تزيد خبرة المدرس في تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، فالمدرس الذي ألف التدريس لسنوات طويلة على الطريقة التقليدية لم يتغير أداؤه وفقا للمقاربة التواصلية الجديدة، ويتساوى من حيث الأداء مع المدرس الحديث في مهنة تدريس (مهارة التحدث) الذي ليست له أقدمية طويلة.

ورغم أن المدرسين ذوي أقدمية تزيد عن العشر سنوات شاركوا في ندوات بيداغوجية أكثر من المدرسين الأقل من عشر سنوات إلا أن ذلك لم يظهر أثرا فارقا في مستويات تطبيقهم للإجراءات مقارنة بذوي الخبرة الأقل في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وهذه الفروق غير الدالة مؤشر على عدم فعالية تلك الندوات ومحتوياتها وطرق أدائها، لأنها ندوات نظرية فقط لا يتدرب فيها المدرس على الأفكار الجديدة.

إن الممارسة الطويلة لمهنة أو أي مهارة يكسب صاحبها كفاءة وخبرة تزيد مع الوقت، وحسب ديوي فإن الخبرة المفيدة تستمر وتنمو وهي موصولة بالعلم الذي يجددها، ويجعل المدرس على الدوام مطلعا على الأفكار الجديدة، ويرشده إلى مواطن الضعف والقوة، ويزوده بتطبيقات واستراتيجيات جديدة وهذا يمنح تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية حيوية ونشاطا ويبدد روتين تدريسها، أما إذا اعتمد على مجرد الممارسة استمدت الأقدمية خبرتها العملية من واقع التدريس فقط وهو واقع يحمل قيما تضع مكانة العلم والتعلم وما اشتق منه، وتجعل المدرس ـ مجبرا ـ يقدم أولويات التعليم كمهنة على أولويات التعليم كرسالة، ولم يستفد من التوجهات النظرية ونتائج البحوث الجارية وتوجيهاتها، وهذا قد يفسر تدني مستويات مدرسي عينة الدراسة.

وعدم وجود فرق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الأقدمية قد يعزى إلى الروتين الذي يشعر به ذوو الخبرة الطويلة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الظروف التي تكتنف وظيفة المدرس الجزائري من حاجات متنامية وظروف معيشية غير مرضية وأجرة قليلة، مع ذلك كله يضيقه كثافة المنهاج والمشكلات التدريسية والإدارية .... الخ، وهي لا شك لها أثر على دافعية المدرس وفعاليته التدريسية، لذلك لم يتحفز لتطبيق إجراءات تناسب تدريس مهارة التحدث وتنميتها؛ خاصة وأنها سنة التحضير للشهادة والمدرس مطالب بأن يتم المنهاج في الأجل المحدد، وهذا العامل مدعاة له كي يركز فقط على إتمام (واجبه) في عين الإدارة وهو

أن يأتي على آخر المنهاج، بغض النظر عن مدى إتقانه، وهذا للعلاقة الإدارية التي تحكم ما بين المدرسين والمفتشين والمدراء.

واكتظاظ الصفوف المدرسية جعل المدرس يعتقد أن أسلوب نشاط المجموعات يثير مشكلات صفية وأنه فرصة للمتعلم كي يستقل بنفسه ليقوم بما يحلو له لا أن يؤدي المهمة التواصلية التي حددها المدرس؛ وهذا الظرف في القسم يشكل ضغطا نفسيا يجهد المدرس في تنظيم صفه، ما يجعله يستغني عن هذا الأسلوب الذي يعتبر الأسلوب الأنسب والأكثر توافقا مع مفاهيم المقاربة التواصلية لتدريس مهارة التحدث.

إن ظروف القسم هذه والعوامل المرتبطة بالمنهاج من شأنها أن تجعل الإجراءات التواصلية غير منتهجة لدى مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم، ويعدل عنها إلى ما يناسب عدد المتعلمين في القسم وكثافة المنهاج، ليكمله في الوقت المحدد لأن نشاط مهارة التحدث يستهلك وقتا أطول في تهيئة المتعلمين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة، ثم ليمنحهم فرصة أخرى ليمارسوها حسب خبراتهم، كل هذا يستغرق وقتا طويلا وقد يجعل المدرسين يختصرون بعض الإجراءات أو يلغونها ربحا للوقت، بل إنهم لا يقدمون للمتعلمين إلا نشاطين في الغالب رغم كثرتها في الكتاب وهذا العدد القليل لا يمارسه جميع المتعلمين بل البعض منهم فقط، لذلك نجد إجراءات المدرس ظرفية وآنية يركز اهتمامه فقط على تهيئة المتعلم لموقف الامتحان الكتابي، وفي هذه الحالة فإن المدرس سيسلك إجراءات يراها تتوافق مع مصلحة المتعلم في ضوء متطلبات النجاح وهي مصدر الإجراءات المناسبة لديه وليس متطلبات التمكن في مهارة التحدث، وبما أنه لن يمتحن فيها المتعلم فلماذا إذن (يضيع) الوقت في ممارسة مهارة غير متطلبة للنجاح والحصول على شهادة المرحلة المتوسطة.

وإن لطريقة التقييم التي حددتها الإدارة التربوية للمتعلمين كي ينتقلوا من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية أثرا واضحا على الإجراءات التواصلية التي يسلكها المدرس، إذ أن الامتحان يعتمد على الورقة والقلم فقط، وليست فيه فقرات تعتمد على مدى قدرة المتعلم على التحدث باللغة الانجليزية، وهذا دافع كاف (وعقلاني) يجعل المدرسين يراعون (مصلحة) المتعلم ويُحوّلون حصص مهارة التحدث إلى تطبيقات نحوية كتابية، بدلا من إتاحة الفرص المتعددة لاستعمالها والتحدث بها شفويا في أنشطة كلعب الأدوار والألعاب، والألغاز..، وهو سبب يجعل المدرسين باختلاف أقدميتهم يتخلون عن إنماء هذه المهارة، ومنه فإن انعدام الفرق

بين أصناف الأقدمية قد لا يعكس قلة خبرة فئات الأقدمية، وإنما يعكس مدى التأثر بالسياسة التقييمية التي تنتهجها المنظومة التربوية، وهو أمر خارج عن إمكانهم.

كما أن طول التدريس على الطرق التقليدية أورثهم انسجاما مع الإجراءات القديمة، ومنع ذلك من تقبل الجديد، ورغم أن المدرسين تلقوا تكوينا في الندوات إلا أن مستوياتهم بقيت منخفضة ما يشير إلى أن خبرتهم غير متصلة بالعلم ولا تستفيد من الندوات التي تقام.

وكل هذه العوامل أجبرت المدرسين باختلاف أقدمياتهم كي يتخلوا عن الإجراءات التواصلية لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية تماشيا مع هذه الظروف وتأقلما معها، لأنهم يجعلون هدفهم هو إتمام حصة مهارة التحدث في أوانها، بغض النظر عن مدى إتاحة الفرص المتعددة لكل متعلم كي يمارس اللغة بنفسه، لينتقل إلى غيرها.

إن توجه الإدارة التربوية إلى توظيف خريجي الجامعة، وهم يفتقرون إلى التدريب والتكوين البيداغوجي، قد يزيد مستويات تحصيل المتعلمين تدنيا في المستقبل، إلا إذا عدّلت مناهج تخريج طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعة كي تناسب تدريسها في المتوسطات.

خلاصة الفصل السادس:

توصل هذا الفصل إلى ما قد يكون الأسباب التي أدت إلى انخفاض مستوى تطبيق المدرسين المرسمين في السنة الرابعة المتوسط لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وهي متعددة ومعقدة شأنها شأن العملية التعليمية التعلمية عموما، فليست أقدمية المدرس ذات أثر ولا تضيف إلى خبرة المدرس رصيدا يميزه عن المدرس الأقل أقدمية، كما أن نمط التكوين هو أيضا غير فعال ولا مجد ويبدو أن كليهما نظري أو لا علاقة له بواقع المتعلمين، ولا يستجيب للمتطلبات الفعلية لتدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية؛ أما عن مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية فيبدو هو الآخر أنه لا يشكل فارقا ذا دلالة بين المستويين، وقد يعود السبب إلى أن عينة الدراسة الأساسية أصلا منخفضة مستوى الإدراك، لأن المتوسط الذي يفصل بين المجموعتين حدد وفقا لخصائص العينة الاستطلاعية؛ وعموما فإن المستوى العام على الشبكة وعلى بعديها منخفض.

خلاصة الدراسة:

توجهت الدراسة إلى استكشاف مستويات تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وتساءلت مستكشفة عن المستوى العام، وافترضت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم حسب متغير مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، ثم نمط التكوين، فالأقدمية؛ ولقياس متغيرات الدراسة بنى الطالب شبكة تقيس مستوى تطبيق مدرس السنة الرابعة المتوسط لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، واختبارا يقيس مستوى إدراكه للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية.

ولقد عرضت للمقاربة التواصلية التي هي الأساس النظري اللغوي لتدريس اللغات الأجنبية، ومن ثم انتقلت إلى أسسها التدريسية، وأثناء ذلك ركزت على ما يتعلق بتدريس اللغة الانجليزية عموما وعلى مهارة التحدث بها خصوصا؛ ثم بينت إجراءات الدراسة الميدانية من منهج وصفي استكشافي، وحجم العينة البالغ خمسة وثلاثين الذين اختيروا بطريقة عمدية قصدية بوصفهم مدرسين للسنة الرابعة المتوسط ومرسمين؛ وعرضت لأداتي الدراسة وكيفية بنائهما والمراحل التي تدرجت عليها للوصول إلى الصورة النهائية لكل منها، وخصائصهما السيكومترية، وهي صدق المحكمين لكلا الأداتين، والثبات الداخلي والبيني للشبكة الملاحظة، وصدق المقارنة الطرفية للاختبار، وكذا ثبات إعادة الاختبار ومعامل جوتمان، وثبات التجزئة النصفية؛ وقد اختبرت صحة الفرضيات باستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار "ت".

ولقد كانت نتيجة التساؤل العام أن مستويات المدرسين منخفضة في الإجراءات العامة وفي إجراءات كلا المرحتلين، واستنتجت من خلالها أن الإجراءات المتبعة لا تزال تقليدية ولم يتبن مدرس السنة الرابعة المتوسط المرسم الإجراءات التي تنسجم مع المقاربة التواصلية بعد، وأنه يعتمد على أسلوب الشرح والتلقين، ولا يمنح المتعلم فرصة لاستعمال اللغة والتحدث بها بنفسه، وبالتالي فإنه يهيمن على زمن التعلم، وحديثه يزيد على زمن تحدث المتعلم من حيث المدة، ومسؤولية تعلم مهارة التحدث باللغة الانجليزية لا تزال من محض مسؤولية المدرس ولا يُشرك المتعلم في تحملها، لأنه ألف التلقين والسرد، وإذا أخفقت المقاربة التواصلية في تنمية مهارة التحدث التي هي محورية وتحظى بالأولوية على الإطلاق، فإنا لا نتوقع أن يتصف القسم بتواصل لفظي عال بين المدرس والمتعلمين من جهة.

وبالنسبة للفرضية الأولى فقد تم قبولها أيضا ويعني أن المدرس سواء أدرك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية أو لم يدركها فإن مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية لا يرتفع أو ينخفض، ذلك أن المدرس دائما يميل إلى الإجراءات التي سبق وأن جربها من قبل ولم يتقبل إجراءات المقاربة الجديدة بعد، ورغم أن المنهاج جديد إلا أن المدرس يستمد ما ينبغي أن يكون من خلال خبرته؛ وإن فهم الذين تحصلوا على مستوى أعلى نظري، ولا يملكون تصورا عمليا لكيفيات وطرق أجرأته.

ولقد قبلت الفرضية الثانية أيضا حيث أن كون المدرس خريج المعاهد التكنولوجية أو خريج الجامعة لا يعكس فرقا، ونظرا إلى أن خريجي الجامعة درسوا المقاربة التواصلية إلا أن هذا لم يؤثر على تدريسهم لمهارة التدريس لأن تكوينهم نظري، ولم يتمرسوا في الإجراءات التي تجعلها قابلة للتطبيق، ولأنهم أصلا تكونوا لا ليمارسوا التدريس بل ليكونوا باحثين في اللغة وآدابها، كما أن الانتقال من الجامعة إلى مستوى المتوسط وبدون تدريب كان سببا يقف وراء هذه النتيجة؛ أما بالنسبة لخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية فهذا يدل على أن تكوينهم لم يساير الأفكار الجديدة في تدريس اللغات الأجنبية فالمقاربة التواصلية قد وجدت منذ السبعينات، كما أن تكوينهم كان هشا لأنه لم يساير ما هو جديد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

ولم تكن الفروق دالة أيضا بين أصناف المستويات الثلاث للأقدمية، ورغم أن طول ممارسة الشيء يورث صاحبه خبرة وتمكنا، إلا أننا لم نجد هذا في الخبرة التي تزيد على العشر سنوات، ويرجع هذا إلى الروتين الذي يخيم على نفوس مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين، نظرا لغياب التحفيزات ولسوء ظروف ممارسة مهنة التدريس من قلة الوسائل التعليمية، وضعف مناهج التكوين، كل ذلك يعلل هذا الانخفاض، ورغم الندوات الكثيرة التي تلقاها خاصة ذوو الأقدمية الطويلة إلا أنهم لم يكتسبوا الخبرة، لأنها ندوات نظرية لا تتاح فيها الفرصة للمدرس كي يتدرب على المهارات والأفكار الجديدة أمام أعين الخبراء لتغذى بالتوجيهات والتحسينات المناسبة لكل مدرس حسب خصائصه؛ كما قد يكون لعامل المتعلم نفسه تأثير على الإجراءات التي ينتهجها المدرس، لأنه تعود ألا يتحمل مسؤولية تعلمه ويعتمد على المدرس في تحصيل المعلومات، وتنفيذ تعليماته وأوامره، كما أن تصوره لتعلم مهارة التحدث يولي الأهمية الكبيرة للصحة اللغوية والتطبيقات النحوية والكتابية، وليس على ممارستها ومحاولة التعبير بها وفي وضعيات فعلية تستدعي استعمال اللغة للتحدث.

المقترحات والبدائل:

إذا كان الواقع كما وصفنا بعد تحليل النتائج وتفسيرها، ترى ما البدائل التي يمكن أن تغير من هذا الواقع المتأخر؟ :

تخصيص دورات تدريبية للمدرسين تشمل ما هو نظري متعلق بالأسس اللغوية لتدريس مهارة التحدث، وما هو عملي يتدرب عليه تدريبا ميدانيا، يراعي فيه خصائص المدرس، وأن تلغى التدريبات النصف يومية التي تجرى للمدرسين، وندرج بدلا عنها طريقة الأيام المغلقة، نبتعد فيها عن التدريب العام، أي التدريب على جميع الإجراءات التدريسية جملة واحدة، ليس حسب متطلبات المقاربة التواصلية فقط، بل أيضا حاجات المدرسين إلى مهارات ووسائل متنوعة، والنقائص التي تشوب تكوينهم، كنقص المعرفة النظرية والميدانية.

تدريب المدرس على استعمال البدائل المختلفة في الحصة الواحدة، كيفما تستجيب لتنوع خصائص المتعلمين، وتزويدهم ببنك من الأنشطة كالألعاب والأناشيد والألغاز المختلفة، وكذا تمكينهم من الوسائل التعليمية كالصور والبطاقات والحروف التركيبية والقصص التعليمية (المدروسة)، واعتماد الرحلات التعليمية، والنوادي التي تنشئ سياقا فعليا غير مصطنع لاستعمال اللغة الإنجليزية كلغة للتواصل ولتحقيق الحاجات الشخصية وتنفيذ المهام، ومنه أن تدرس مادة إضافية واحدة على الأقل باللغة الانجليزية كالعلوم أو الرياضيات أو غيرها، وكل هذه العوامل ستقدم مبررات كافية وستشعر المتعلم بالحاجة الحقيقية والفعلية لتعلم الحديث باللغة الإنجليزية، وقد تكون هذه الطريقة أحسن وسيلة لاكتراء وضعيات وسياقات فعلية وحقيقية تتطلب من المتعلم وتلح عليه أن يستعمل اللغة ويتعلمها، وأرى أن هذه النقطة الأخيرة في غاية الأهمية بل هي محور المشكلة والحل يكمن إلى حد بعيد فيها.

وكل هذه المقترحات وغيرها كثير بإمكان كل مدرس أن يبدع فيها، ومن شأنها أن تساعد المدرس على عدم انتهاج طريقة وحيدة الاتجاه والأسلوب في التدريس، لا تتوافق إلا مع قلة من المتعلمين. وأرى من الضروري دمج مهارة التحدث في التقييم العام للانتقال من المتوسط إلى الثانوي في مادة اللغة الانجليزية، والتخفيف من التركيز المفرط على النحو كما لفت انتباهي أثناء المشاهدات.

وبالنسبة للدارسين فإني أرى ضرورة دراسة متغيرات أخرى كمعتقدات المدرسين في التعلم والتدريس والمتعلمين فقد تبين خلال الدراسة أن لها دورا قويا وفعالا فالعملية التعليمية التعلمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

القواميس:

1. Richards, J. C., Schmidt, R., Kendricks, H., & Kim, Y. (2002). Dictionary of language teaching and applied linguistics,(3rd ed.). New York: Longman.

المراجع العربية:

2. إبراهيم، مجدي عزيز (2004): إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو علام، رجاء محمود (2006): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، القاهرة: دار النشر للجامعات.
4. الأحمد، أمل (2002): التعلم الذاتي في عصر المعلومات، بيروت: مؤسسة الرسالة.
5. آري، دونالد؛ جاكوبس، لوسي شيزر؛ رزفاي، أصغر(2004): مقدمة للبحث في التربية، ترجمة: سعد الحسيني، العين: دار الكتاب الجامعي.
6. الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، بيروت: دار الفكر العربي.
7. بركان، محمد أرزقي (2002): الوسائل التعليمية وبيداغوجيا التواصل، الأيام التربوية التكوينية، غرداية: مؤسسة الشيخ عمي سعيد.
8. بوعلاق، محمد (1999): الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته: دراسة نظرية وميدانية، البليدة: قصر الكتاب.
9. خرما، نايف (1978): أضواء على الدراسات اللغوية، سلسلة عالم المعرفة رقم 9 سبتمبر 1978، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
10. خرما، نايف و حجاج، علي (1988): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة رقم 126 يونيو 1988، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
11. الدريج، محمد (1991): تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
12. سبنسر، كين (2002): الأسس النفسية للتقنيات التربوية والوسائل التعليمية، ترجمة: علي منصور وإسماعيل الرفاعي، بيروت: دار الرسالة.
13. سعادة، جودت أحمد وآخرون (2006): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.
14. العساف، صالح بن حمد (1995): التقويم الذاتي للباحث في العلوم السلوكية: الكتاب الثالث، الرياض: مكتبة العبيكان.

المراجع الأجنبية:

15. Allwright, D., & Bailey, K. M. (2000). Focus on the language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
16. American Psychological Association. (2003). Publication manual of the American psychology association, (5th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

17. Arnold, J. (1999). Affect in language learning, Cambridge: Cambridge University Press.
18. Bechler, P. (1980). Teaching English as a foreign language in an agricultural boarding school in Israel – an individualized approach. In H. B. Altman & C. V. James (Eds.), Foreign language teaching: meeting individual needs, (pp.125-134), Oxford: Oxford University Press.
19. Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching, New York: Longman.
20. Brumfit, C. J. (1994). Communicative methodology in language teaching (9th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
21. Brumfit, C. J., & Johnson, K .(1998). The communicative approach to language teaching, Oxford: Oxford University Press.
22. Bygate, M. (2000). Speaking, Oxford: Oxford University Press.
23. Byrne, D. (1994). Teaching oral English, New York: Longman.
24. Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). Discourse and context in language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
25. Chaudron, C. (1998). Second language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
26. Cook, G. (2003). Applied linguistics, Oxford: Oxford University Press.
27. Corbett, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching, Cromwell Press LTD.
28. Cranmer, D. (1986). The teacher's role in the oral lesson-a reminder. In A. Matthews. M. Spratt & L. Dangerfield (Eds.), At the chalkface: Practical techniques in language teaching, (pp.1-4), London: The Bath Press.
29. Dobson, J. M. (1981). Effective techniques for English conversation groups, Washington, D.C: International Communication Agency.
30. Doff, A. (1995). Teach English. Cambridge: Cambridge University Press.
31. DÖrnyei, Z., & Murphey, Y. (2004). Group Dynamics in the language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
32. Dubin, F., & Olshtain, E. (2000). Course design, Cambridge: Cambridge University Press.
33. Edwards, M. (2003). Increasing your child's motivation to learn, Centre for Effective Parenting.
34. Freeman, D. L. (1990). Language teaching methods, Washington.
35. Freeman, D. L. (2000). Techniques and principle in language teaching, Oxford: Oxford University Press.
36. Gower, R., & Walters, S. (1983). Teaching Practice Handbook, Heinemann International.
37. Grass, S. M., & Selinker, L. (2001). Second language acquisition: An introductory course, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
38. Harmer, J. (1985). The practice of English language teaching, New York: Longman.
39. Harmer, J. (2004). The practice of English Language Teaching. (3rd ed.). New York: Longman.
40. Healh, I. A. (1998). Teaching English as a second language 98/99,
41. Hess, N. (2002). Teaching large multilevel classes, Cambridge: Cambridge University Press.

42. Hstern, H. (2001). Fundamental concepts of language teaching, (11th ed.). Oxford: Oxford University Press.
43. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centred approach, Cambridge: Cambridge University Press.
44. Johnson, K. & Morrow, K. (1983). Communication in the classroom, New York: Longman.
45. John-Steiner, & Mahn (2003). Sociocultural contexts for teaching & learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), Educational psychology, 7 (pp.125-152). New York: John Wiley & Sons, Inc
46. Lantolf, J. P. (2000). Second culture acquisition. In E. Hinkel (ed.), Culture in second language teaching and learning, (pp.28-46), Cambridge: Cambridge University Press.
47. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). How language are learned (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
48. Littlewood, W. (2000). Communicative language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
49. Lyons, J. (1985). Language & linguistics: An introduction, Cambridge: Cambridge University Press.
50. MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, The context, and The brain. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp.69-90), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
51. McCarthy, M. (1998). Spoken language & applied linguistic (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
52. McCarthy, M. (2000). Discourse analysis for language teachers (9th ed.). Cambridge: Cambridge, University Press.
53. Mckay, S. L., & Hrnberger, N. H. (1998). Sociolinguistic & language teaching (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
54. Munby, J. (1998). Communicative syllabus designs (12th ed.). Cambridge: Cambridge University Press..
55. Murphy, R. A., (1995). From practice to performance: A manual of teacher training workshop activities, v1, EPG international.
56. Nunan, D. (1989). Understanding language classroom, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
57. Paulston, C. B., & Bruder, M. N. (1976). Teaching English as a second language, Cambridge: Cambridge University Press.
58. Pecher, D., & Zwaan, R. A. (2005). Grounding cognition: The role of perception and action in memory, Language, and Thinking, Cambridge: Cambridge University Press.
59. Phye, G. D. (2004). Learning. In C. D. Spielberger (Ed.), Encyclopedia of applied psychology, (pp.519-526), Elselvier Academic Press.
60. Pigeon, T. (2003). Mythic variations: Create dynamic role-plying adventure without preparation, Word Mill Publishing.
61. Pinter, A. (2006). Teaching young Language learners, Oxford: Oxford University Press.
62. Pressley, M., Roehrig, A., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., & Mohan, L., et al. (2003). Teaching prosses in elementary & secondary education. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Educational psychology, 7 (8) (153-176), New York: John Wiley & Sons, Inc.

63. Read, C., & Matthews, A. (1986). Information-gap activities for oral/aural practice. In A. Matthews, M. Spratt & L. Dangerfield (Eds.), At the chalkface: practical techniques in language teaching, (pp.24-27), London: The bath press.
64. Redman, S. (1997). English vocabulary in use: Pre-intermediate & intermediate, Cambridge: Cambridge University Press.
65. Richards, J. C., & Lockhart, C. (1997). Reflection teaching in second language classrooms, Cambridge: Cambridge University Press.
66. Richards, J. C., & Nunan, D. (2000). Second language teacher education, Cambridge: Cambridge University Press.
67. Richards, J. C., & Rodgers, T. (1985). Method: Approach, Design, and Procedure. In J. C. Richards (Ed.), The context of language learning, (pp.16-31), Cambridge: Cambridge University Press.
68. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
69. Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. Oxford: Oxford university press.
70. Salter, M. (1972). Group work in modern languages, University of York.
71. Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (2003). Teaching English to children, (17th ed.). New York: Longman.
72. Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching (pp.17-30), London: Heinemann.
73. Spratt, M. (1986). The practice stage. In A. Matthews, M. Spratt & L. Dangerfield (Eds.), At the chalkface: practical techniques in language teaching, (pp.8-12), London: The Bath Press.
74. Spratt, M. (1996). English for the teacher: A language development course, Cambridge: Cambridge University Press.
75. Strickland, B. (2001). The gale encyclopedia of psychology, (2nd ed.). USA: Gale Group.
76. Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes thy generate: A step towards second language learning; Applied Linguistics, Vol 16/3 September 1995.
77. Thompson, J. M. (2004). Eric flint's 1632 resource guide and role playing game, Louisiana: Battlefield Press Inc.
78. Thornbury, S. (2006). How to teach speaking, New York: Longman.
79. Wajnryb, R. (2000). Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers, (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
80. Widdowson, H. G. (1978). Language teaching texts, Oxford: Oxford University Press.
81. Widdowson, H. G. (1990). Teaching language as communication (8th ed.). Oxford: Oxford University Press.
82. Widdowson, H. G. (1999). Aspects of language teaching (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
83. Widdowson, H. G. (2003). Linguistics (7th ed.). Oxford: Oxford University Press.
84. Williams, M., & Burden, R. (2001). Psychology for language teachers: A social constructivist approach, Cambridge: Cambridge University Press.

85. Willis, D. (1996). Accuracy and fluency and conformity. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching, (pp.44-51), London: Heinemann.
86. Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching, (pp.52-62), London: Heinemann.
87. Willis, D., & willis, J. (2002). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The cambridge guide to teaching English to speakers of other languages, (pp.173-179), Cambridge: Cambridge University Press.
88. Wilson, R. A., & Keil, F. C. (1999). The MIT encyclopedia of the cognitive sciences, Cambridge: Cambridge University Press.
89. Woods, D. (1996). Teacher cognition in language teaching: Beliefs, Decisions-Making, & Classroom practice, Cambridge: Cambridge University Press.
90. Woodward, T. (2005). Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.

المواقع الإلكترونية

91. Ahellal, M. (1993). Theory and practice in ELT: The teacher as mediator, English Teaching Forum, retrieved December 31, 2007, from http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no3/p42.htm.
92. Hyland, K. (1993). Language-Learning simulations, retrieved February 27, 2008, http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm .
93. Tunaboylu, O. (1991). Speaking through association, retrieved February 26, 2008, http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no2/p47.htm .

الدوريـات

العربيـة:

94. المركز الوطني للوثائق التربوية (1999): الكتاب السنوي 1999، الجزائر، مطبعة هومة.
95. بن حبيلس، مصطفى (2000): إدارة القسم وتنشيط الأفواج، في: الكتاب السنوي 2000، 2(ص ص 30–62)، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر العاصمة: مطبعة هومة.

الأجنبيـة:

96. Abd Al-Magid, M. A. (2006). The effect of teachers' attitudes on the effective implementation of the communicative approach in ESL classrooms. Abstract retrieved march 25, 2008, from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1338842531&sid=1&Fmt=2&clientId=39685&RQT=309&VName=PQD .
97. Baw, S. S. (2002). Transforming the whole class into gossiping groups, English Teaching Forum, 40(11)44-49.
98. Csabay, N. (2006). Using Comic Strips in Language Classes, English Teaching Forum, 44(6), 24-26.

99. Deckert, G. (2005). The communicative approach: addressing frequent failure, English Teaching Forum, 42(4), 12-17.
100. Hiep, P. H. (2005)." Imported'' communicative language teaching implications for local teachers. English Teaching Forum, 43(2), 2-9.
101. Huong, L. P. H. (2003). The meditational role of language teachers in sociocultural theory, English Teaching Forum, 41(6), 32-36.
102. Izquierdo, F. V. (2004). Reciprocal teaching: A useful tool in increasing student-talking time, English Teaching Forum, 42(7), 20-25.
103. Jacobs, G., & Hailhoitall, S (1994). Implementing cooperative learning, English Teaching Forum, 32(2)2-7.
104. Linse, C. (2006). Using favorite songs and poems with young learners, English Teaching Forum, 44(9)38-43.
105. Louro, H. (1994). Young fossil dictation-New error correction, English Teaching Forum, 32(12), 38.
106. McKay, S. L. (2004). Western culture & the teaching of English as an International language, English Teaching Forum, 42(5), 10-15.
107. Mixon, M., & Temu, P. (2006). First road to learning language through stories, English Teaching Forum, 44(3), 14-19.
108. Mora, E. (1994). Using cue cards to foster speaking and writing, English Teaching Forum, 32(10), 36-37.
109. Rivera, C. (2006). Communicative activities for middle school classrooms, English Teaching Forum, 44(8), 34-36.
110. Savignon, S. J. (2002) . Communicative curriculum design for the 21 st century, English Teaching Forum, 40(5), 2-7.
111. Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners, English Teaching Forum,44(2), 2-13.
112. Todd, R. W. (2002). Using self-assessment for evaluation, English Teaching Forum, 40(8)16-19.
113. Wilhoit, D. (1994). Enhancing Oral Skills: A practical and Systematic Practical and Systematic Approach, English Teaching Forum, 32(10), 32-36.
114. Xiaohong, D. (1994). Developing Oral Communicative Competence among English Majors at the Intermediate Level, English Teaching Forum, 32(9)31-33.

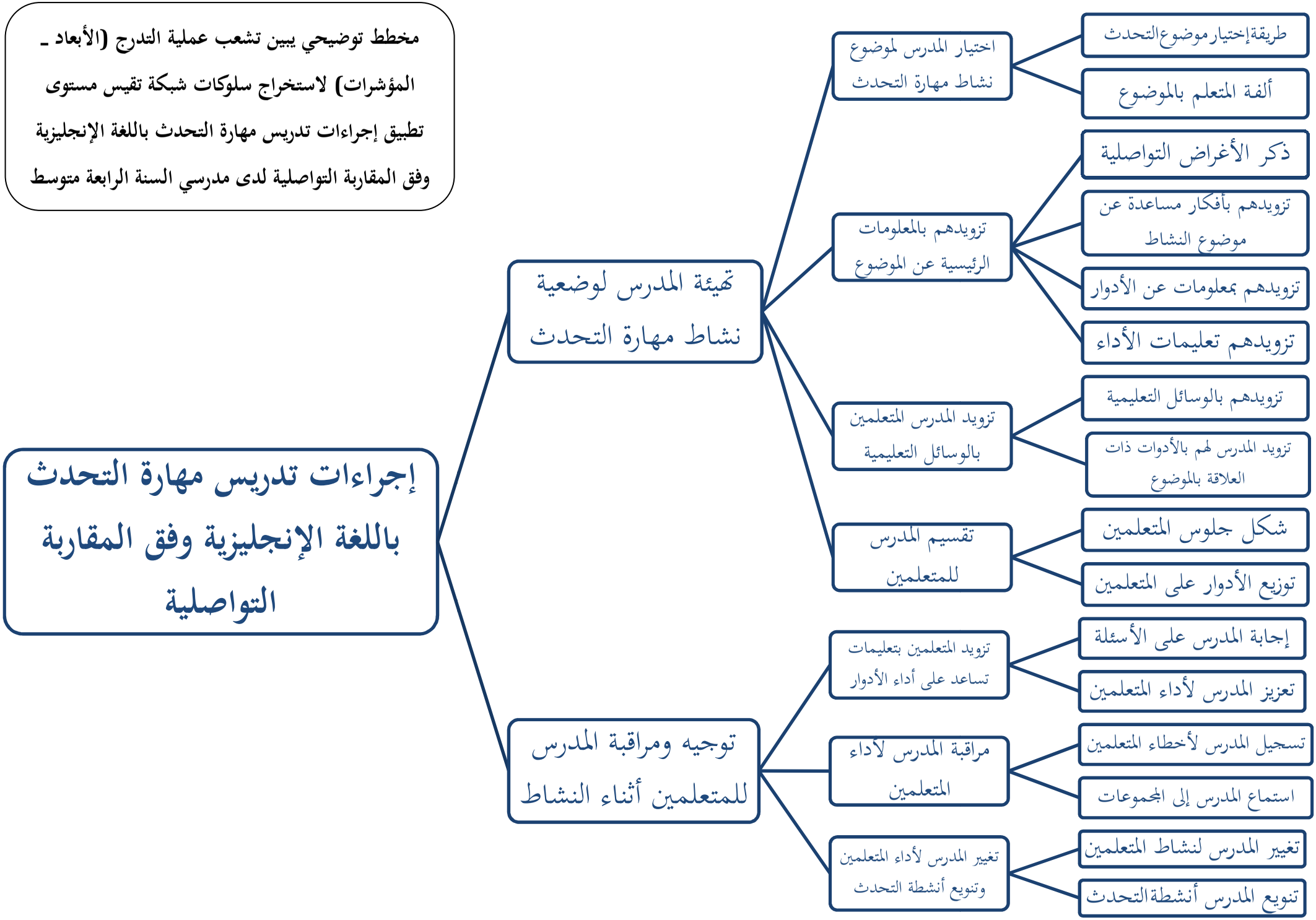
الدراسات والبحوث

115. AL-Dabbous, J. M. (2002). Acquisition of English for specific purposes (ESP) vocabulary in Arabic contexts: The delimitations of attrition, Journal of Educational And Psychological Sciences (7), retrieved January 30, 2007, from http://www.jeps.uob.edu.bh/English-pdf/3-4.pdf .
116. Ancker, W. (2000). Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice; retrieved January 12, 2007, from http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no4/p16.htm .
117. Tang, J. (2002). Using L1 in English classroom, English Teaching Forum, 40(11), 36-43.
118. Yi, Y. (2003). Bilingual education, Multicultural education, Language arts, Minority & ethnic groups, Sociology, abstract retrieved April 12, 2008, from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=764808711&sid=4&Fmt=2&clientId=39685& RQT=309&VName=PQD .

المرحلة	الرقم	الإجراءات	الصور السلوكية	موجود	إلى حد ما	غير موجود
المرحلة الأولى (تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث)	1	طريقة اختيار موضوع التحدث	يسأل المتعلمين عن موضوع يميلون إليه			
			يطلب من المتعلمين اقتراح موضوع			
			يقترح على المتعلمين موضوعا			
	2	ألفة المتعلم بموضوع نشاط التحدث	يحتوي الموضوع على أشياء من الحياة اليومية			
			يحتوي الموضوع على شخصيات من الحياة اليومية			
			يشارك المتعلمون بمعلومات عن الموضوع			
	3	يذكر الأغراض التواصلية	يذكر الغرض التواصلي من أداء النشاط			
			يذكر المهمة التواصلية التي سينفذها المتعلمون			
	4	تزويد المتعلمين بأفكار مساعدة عن موضوع النشاط	يسألهم كي يقدموا معلومات عن الموضوع			
			يقدم لهم معلومات عن موضوع الحوار			
			يذكر مكان الحوار			
	5	تزويد المتعلمين بمعلومات عن الأدوار	يذكر علاقة الدور بالدور الآخر			
			يذكر شعور صاحب الدور			
			يذكر ما يريد صاحب الدور القيام به			
	6	تزويد المتعلمين بتعليمات أداء الأدوار	يقدم مع تلميذ نموذجا عن أداء النشاط			
			يطلب من تلميذين أو أكثر تقديم نموذج لأداء النشاط			
			يخفي نص الحوار على المتعلمين			
			يطلب من المتعلمين أداء الحوار في نفس الوقت			
	7	توظيف الوسائل التعليمية	يستعمل الرسم أو البطاقات أو الصور			
			يستعمل إيماءات الوجه أو حركات اليدين			
	8	توظيف الأدوات ذات العلاقة بالموضوع	يقدم لهم الأدوات المذكورة في الحوار			
			يطلب منهم استخدام وتبادل الأدوات أثناء الحوار			
			يبين علاقة الأدوات بموضوع النشاط			
	9	تحديد شكل جلوس المتعلمين	يقسم التلاميذ إلى مجموعات			
			يقسم التلاميذ إلى أزواج			
			يغير شكل الجلوس كي يناسب أداء النشاط			
	10	توزيع الأدوار على المتعلمين	يخصص لكل متعلم دورا			
			يطلب منهم أداء الحوار مع ملء الفراغات فيه			
			يطلب منهم تخيل أنفسهم شخصيات غير مذكورة في الكتاب أو غيره			
			يمنحهم حرية اختيار الشريك أو الشركاء			

المرحلة الثانية (التوجيه، والمراقبة)	11	الإجابة على الأسئلة	يجيب على الأسئلة التي يبادر بها المتعلمون				
	12	تغيير الأدوار وتكرار النشاط	يطلب منهم استبدال الأدوار بينهم				
			يطلب منهم إعادة أدائه				
	13	تعزيز أداء المتعلمين	تعزيز لفظي				
			تعزيز غير لفظي				
	14	تسجيل أخطاء المتعلمين	يسجل الأخطاء عنده إن وجدت				
			لا يقاطع المتعلمين بشيء				
	15	الاستماع إلى المجموعات	يتنقل ويمشي بين المجموعات				
			يقف أمام كل مجموعة				
	16	تنويع الأنشطة	يغير موضوع نشاط التحدث				
			يغير نوع نشاط التحدث				

مخطط توضيحي يبين تشعب عملية التدرج (الأبعاد ـ المؤشرات) لاستخراج سلوكات شبكة تقيس مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى مدرسي السنة الرابعة متوسط



الملاحق

الملحق رقم (1):

الملاءمة والتداولية

عندما يجيب أحدهم على هاتف رنّ من مجهول، فإنه من غير المناسب أن يبادئ الحديث بقوله: ما اسمك؟ "what's your name?" رغم أنها **متداولة ومستعملة**، لأنها لا تناسب الوضعية التي استعملت فيه، لذا فهي غير مقبولة ولا مناسبة لها.

بل تكون عبارة أكثر تأدبا مثلا: هل لي أن أعلم من المتصل؟ "Can I know who call me?"

الملحق رقم (2):

الصيغ اللغوية والوظائف التواصلية

"أنا جائع" "I am hungry" لها وظائف تواصلية كثيرة حسب الوضعية، فعندما يعود الطفل من المدرسة ويقول "أنا جائع" ستفهم الأم أن الغرض منها هو **طلب اللمجة**، أما إن قالها سائل في الطريق فهم العابر أن الغرض منها هو **طلب المال والصدقة**، وإن قيلت من قبل الضيف المدعو بعد رأيته للأطباق ذات الألوان والروائح المتنوعة على الطاولة يقصد بها **مجاملة الطاهية على أذواقها ولذيذ طعامها**.

الملحق رقم (3):

"Cue" الكلمة-المثير

Teacher: The man is swimming.
Student: The man is swimming.
Teacher: running (cue)
Student: The man is running.
Teacher: blimping (cue)
Student: The man is blimping.
Teacher: trooling (cue)
Student: The man is trooling. Spratt (1986: 9)

واضح أنه ليس لـ" blimping, trooling " معان ويدرج المدرس هذه الكلمات ليتأكد من أن المتعلم يمارس النشاط مع الفهم، أو أنه يقلد الصيغة دون فهم المعنى.

الكلمة-المثير: (cues) الكلمة-المثير هي كلمة يقدمها المدرس ليصوغ المتعلم بها صيغة أو عبارة على النمط الذي حدده المدرس، وهو نموذج صحيح خال من الأخطاء يقدمه المدرس للمتعلم قصد تقليده حرفيا دون أن يحدث فيه تغييرا؛ وهي بذلك كلمة تثير المتعلم ليستجيب بطريقة آلية وفق صيغة أو تركيب يحدد سلفا، وما على المتعلم سوى أن ينشأ نماذجا مطابقة لها؛ وتسميتها مثيرا يلائم النظريات السلوكية التي تعتمدها أساسا نفسيا يفسر في ظلها الاعتماد على التكرار.

الملحق رقم (4):

مخطط توضيحي يبين تشعب عملية أجرأة إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

شبكة ملاحظة إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

الصورة النهائية لاختبار مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية

1. **حفظ الفرد للصيغ اللغوية والأنماط التعبيرية تجعله يستعملها بكفاءة تواصلية:**
   - ( ) إذا استطاع تطبيق القواعد خلال حديثه
   - ( ) خطأ
   - ( ) صح

2. **ما يقوله أحد المشاركين في حوار ما، هو:**
   - ( ) مجموعة من المعاني
   - ( ) مجموعة أصوات لغوية
   - ( ) مجموعة من التراكيب

3. **نقول عن الإنسان الذي يتحدث أنه يتواصل بكفاءة:**
   - ( ) عندما يستعمل جملا بسيطة وصحيحة التركيب
   - ( ) عندما ينطق الكلمات نطقا صحيحا
   - ( ) عندما يفهم المستمع قصده من الكلام

4. **عندما يتحدث إليَّ أحد وأفهم ما يريده مني يُسمَّى هذا:**
   - ( ) كفاءة اجتماعية
   - ( ) كفاءة لغوية
   - ( ) كفاءة نفسية

5. **تظهر القيمة الفعلية للغة:**
   - ( ) عندما تجعل المجتمعات تتطور
   - ( ) عندما تستعمل في تدوين العلم وكتابة التاريخ
   - ( ) عندما تستعمل في المجتمعات للتعبير عن الأفكار

6. **الحديث المتقطع الصحيح أحسن من الحديث المسترسل الذي يحتوي على أخطاء:**

( ) خطأ

( ) صح

( ) رأي صحيح إلى حد ما

7. **إذا نظرنا إلى بنية اللغة وجدناها:**

( ) مجموعة من الكلمات والجمل والقواعد

( ) وسيلة ليعبر الناس بها عن أنفسهم

( ) نظام متماسك من القواعد النحوية والصرفية والصوتية

8. **تتجلى قيمة اللغة:**

( ) في أنها نظام هادف له وظائف اجتماعية ونفسية

( ) تماسك قواعدها وصحتها ودقتها في تكوين وتصوير المعاني

( ) عندما نتعلمها في الصغر أحسن من تعلمها في الكبر

9. **يرى اللسانيون في الوقت الحالي إلى اللغة أنها:**

( ) مجموعة من الرموز المسموعة والمكتوبة

( ) كائن مستقل بذاته

( ) كائن اجتماعي

10. **أراد طفل من أحد أن يفتح له الباب، فهل يستعمل مع أخيه نفس العبارة التي يستعملها مع أبيه؟**

( ) قد يكون

( ) خطأ

( ) بالتأكيد

11. **نتعلم اللغة بـ:**

( ) بكثرة المطالعة

( ) حفظ القواعد والكلمات والعبارات

( ) بمحاولة التعبير بها عن أنفسنا

12. **قدرة الفرد على التعبير عن الوظائف "Functions" يقصد بها قدرته على:**

( ) أن يُوصِل إلى ذهن المستمع المعنى الذي يقصده ويعنيه

( ) تكوين جملة صحيحة القواعد

( ) تكوين جملة صحيحة النطق

13. **هناك فرق بين الكفاءة التواصلية والكفاءة القواعدية:**

( ) صح

( ) خطأ

( ) مفهومان متقاربان جدا

14. **أي من العوامل التالية يعتبر ضروريا لاكتساب الكفاءة التواصلية؟**

( ) القدرة على ترجمة الجمل الانجليزية إلى لغتي الأصلية

( ) فهم السياق الذي يجري فيه الحوار

( ) كَوْني مَرِحًا وفكاهيا

15. **للتمكن من القواعد اللغوية نفس أهمية التمكن من القواعد الاجتماعية للتعبير:**

( ) صح

( ) إلى حد بعيد جدا

( ) خطأ

16. **يعبر الإنسان عن شعوره وأفكاره حسب:**

( ) إدراكه عناصر السياق التي هو فيها

( ) إتقانه وفهمه الجيد للقواعد اللغوية

( ) حفظه لكثير من الصيغ اللغوية التي تعبر عن المشاعر

17. **الأولوية في الكفاءة التواصلية للطلاقة في الكلام وليس للتطبيق الصحيح للقواعد**

( ) خطأ

( ) صح

( ) نعم، شرط أن يسلم الكلام من الأخطاء

18. إن وظيفة تواصلية ما "Function" يمكن التعبير عنها بعبارات مختلفة:

( ) خطأ

( ) قول صحيح لكن ليس دائما

( ) صح

19. إتقان الفرد لـ grammar, vocabulary:

( ) كاف لاكتساب الكفاءة التواصلية

( ) غير كاف لاكتساب الكفاءة التواصلية

( ) كاف لكن إذا أتقن الـ "pronunciation"

20. اللغة هي:

( ) مجموعة من القواعد النحوية والصرفية والصوتية

( ) ما تعودنا التخاطب به (مجموعة عادات لفظية)

( ) شيء نشارك به الناس أفكارهم

21. إن عبارة ما تعبر عن وظائف تواصلية مختلفة "Functions":

( ) خطأ

( ) صح

( ) قول صحيح لكن ليس دائما

22. المهم في تعلم اللغة هو:

( ) الطلاقة اللغوية

( ) استعمالها السليم من الأخطاء

( ) التعبير الجميل الشيق

23. الفكرة الأساسية للوظائف " Functions " هي:

( ) الكلمات المعبرة عن المعنى

( ) الصيغة

( ) المعنى المقصود