واقع تطبيق المنحى التواصلي من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الاساسية في الأردن

دراسة تحليلية

إعداد

ماجدة عبدالمجيد توفيق طهبوب

المشرف

الدكتور تركي ذياب

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في

المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آذار ١٩٩٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٣/ ٣ / ١٩٩٨

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور تركي ذياب ، رئيساً أستاذ مساعد اللغويات التطبيقية/ الجامعة الأردنية	.....
الدكتور أمين الكخن ، عضواً أستاذ مشارك المناهج والتدريس/ الجامعة الأردنية	.....
الدكتور جهاد حمدان ، عضواً أستاذ مساعد اللغويات والصوتيات/ الجامعة الأردنية	.....
الدكتور حسين عبدالفتاح ، عضواً أستاذ مشارك المناهج والتدريس/ جامعة اليرموك	.....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى

نور ونسرين ولين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

شكر وتقدير

لايسعني بعد استكمال هذه الدراسة إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وكثير العرفان إلى الدكتور تركي ذياب لما أبداه من تجاوب مثمر وتفاعل بناء في اجراء هذه الدراسة، فقد كان لارشاداته وتوجيهاته الفضل الأكبر في انجاز هذا العمل.

وأتقدم بشكري وتقديري، إلى رئيس قسم المناهج الدكتور أمين الكخن لقبوله عضوية لجنة المناقشة وكذلك إلى الدكتور جهاد حمدان والدكتور حسين عبدالفتاح لقبولهما عضوية لجنة المناقشة. وإلى جميع أساتذتي اعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني على ما قدمه من نصح ومشورة. وإلى جميع السادة والسيدات من مسؤولين وزملاء في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة على تجاوبهم في تيسير مهمتي في الملاحظة الصفية وعلى كل ما أبدوه من دعم وتجاوب لهذه الدراسة.

وأخيراً، أتوجه بكل الشكر والتقدير لزوجي وجميع أفراد عائلتي على تشجيعهم المستمر ورعايتهم اللامحدودة.

الباحثة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة.....	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
مقدمة	١
مبررات الدراسة	٢
مشكلة الدراسة	٥
تعريفات الدراسة	٦
محددات الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٧
الفصل الثاني: خلفية الدراسة	٩
تطور تعليم اللغة التواصلي	٩
المنهجية التواصلية في تعليم اللغة	١٠
المؤثرات التي ساهمت في توضيح مفهوم "إستعمال اللغة"	١١
طبيعة التعلم التواصلي.....	١٣
الوظائف اللغوية لهاليدي	١٦
أهداف تعليم اللغة التواصلي	١٨
نوع المنهاج المستخدم في تعليم اللغة التواصلي.....	٢٠
دور المعلم	٢٦
دور المتعلم	٢٨
دور المواد التعليمية	٢٨
الإجراءات والطرائق المستخدمة	٣٠
الفصل الثالث: الدراسات السابقة.....	٣٦
تقسيم سلسلة بترا	٣٦
دراسات متعلقة بفهم المعلمين/ المعلمات لسلسلة بترا	٤٠
دراسات متعلقة ببرامج تدريب معلمي/ معلمات اللغة الإنجليزية	٤١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دراسات متعلقة بفاعلية طرائق التدريس التواصلية ٤٢

الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات ٤٧

مجتمع الدراسة ٤٧
عينة الدراسة ٤٧
أدوات الدراسة ٤٧
صدق قائمة الرصد ٥٠
ثبات قائمة الرصد ٥٠
اجراءات الدراسة ٥١
تصميم الدراسة ٥٢
التحليل الإحصائي ٥٢

الفصل الخامس: نتائج الدراسة .....

نتائج الدراسة ٥٤

الفصل السادس: ملخص النتائج والتوصيات ٥٤

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية ٧٧
قائمة المراجع باللغة العربية ٨٣
الملاحق ٨٤
الملخص باللغة الإنجليزية ٩٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

رقم الجدول	إسم الجدول	الصفحة
١	وصف تحليلي لمدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي.....	٥٥
٢	المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والإنحراف المعياري للممارسات الصفية مصنفة حسب الأبعاد النظرية للمنحى التواصلي ومرتبة حسب المتوسط الحسابي لفعالية الممارسات الممثلة لها	٥٦
٣	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بفهم طبيعة اللغة..	٥٧
٤	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بتطوير المقدرة التواصلية	٥٨
٥	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم	٥٩
٦	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالادارة الصفية....	٦٠
٧	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالنشاطات التواصلية	٦١
٨	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي...	٦٢
٩	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الفروق الفردية	٦٣
١٠	وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم...	٦٤
١١	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بفهم طبيعة اللغة حسب مستوى فعالية الممارسات	٦٥
١٢	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بتطوير المقدرة التواصلية حسب مستوى فعالية الممارسات	٦٥
١٣	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم حسب مستوى فعالية الممارسات	٦٦
١٤	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالادارة الصفية حسب مستوى فعالية الممارسات.....	٦٦
١٥	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالنشاطات التواصلية حسب مستوى فعالية الممارسات.....	٦٧
١٦	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي حسب مستوى فعالية الممارسات	٦٧
١٧	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الفروق الفردية حسب مستوى فعالية الممارسات.....	٦٨
١٨	وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم حسب فعالية الممارسات	٦٨

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الأشكال

رقم الشكل	إسم الشكل	الصفحة
١	نموذج مانبي Munby لتطوير منهاج تواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية	٢٥
٢	نموذج لينلوود في تعليم اللغة التواصلي	٣٠
٣	نموذج هارمر في تقديم وعرض اللغة	٣١

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الملاحق

رقم الملحق	إسم الملحق	الصفحة
١	قائمة الرصد باللغة الإنجليزية	٨٤
٢	قائمة الرصد باللغة العربية	٨٥
٣	قائمة بأسماء المدارس المستخدمة في الدراسة	٨٧
٤	سجل المشاهدة	٨٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملخص

واقع تطبيق المنحى التواصلي من قبل معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن: "دراسة تحليلية"

إعداد

ماجدة عبدالمجيد توفيق طهبوب

إشراف

الدكتور تركي ذياب

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تطبيق المنحى التواصلي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية.

وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تطبيق المنحى التواصلي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

وبشكل أكثر تحديداً هدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين:

١ – ما مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية؟

٢ – ما المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تطبيق المنحى التواصلي في تعلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المدارس التابعة لمديرية عمان الكبرى وعددهم (٨٠٨) معلمين ومعلمات. أما عينة الدراسة فقد تكونت من ٢٤ معلماً ومعلمة منهم تسعة معلمين وخمس عشرة معلمة من إحدى عشرة مدرسة، تم اختيارهم عشوائياً من مناطق مختلفة من العاصمة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وللاجابة عن سؤالي الدراسة، فقد تم استخدام قائمة رصد صممت لملاحظة مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي، بالاضافة إلى مقابلات مع معلمي اللغة الإنجليزية لمعرفة المعيقات التي تواجههم في تطبيق المنحى التواصلي.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والإنحراف المعياري لوصف مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية، وذلك بعد وصف كل ممارسة احصائياً برصد تكرارها حسب مستوى فعالية الممارسة وحساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مستوى فعالية.

وقد كشفت الدراسة عن عدم توفر الحد الأدنى من تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية، كما كشفت عن حاجة المعلمين الماسة إلى تدريب مكثف على تطبيق المنحى التواصلي وإعداد مواد تعليمية.

وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين بحيث تأخذ بحاجات المعلمين النظرية والعملية بعين الإعتبار، وإجراء تعديلات على الكتب المستخدمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية لتجسير الفجوة بين الكتب والمنهاج المقرر، وبإجراء دراسات مقارنة بين واقع تطبيق المنحى التواصلي في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية واستقصاء أثر ذلك على تحصيل الطلبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

إن ما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية هائلة، حفز الدول النامية إلى نقلها ومحاولة استيعابها لتتمكن من مواكبة التطورات العلمية والمعرفية، وأوجب تطوير النظام التربوي للتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والثقافية وتمكينه من استيعاب المستجدات التي تطرأ على مختلف قطاعات المجتمع.

وتتطلب عملية التطوير التربوي دراسة المدخلات والعناصر والفعاليات التي تدخل في العملية التربوية، والتعرف إلى مستوى العمليات التي تحكم المدخلات وتنظمها في إطار التفاعل ما بين عناصرها المختلفة، كما تقتضي جمع المعلومات التي تساعد في تشخيص مواطن القوة والضعف في كل فعالية من فعاليات العملية التربوية.

وبالرغم من أن العملية التربوية عملية معقدة يتوقف نجاحها على العديد من العوامل، مثل المناهج المدرسية، والإمكانيات، والوسائل المادية، والظروف الإجتماعية المحيطة بالطلبة، إلا أن المعلم يعتبر مفتاح هذه العملية، والمحرك الأساسي لها. وستبقى أي خطة عاجزة وقاصرة مهما بلغت من دقة الصياغة وعكست من عمق التفكير، ما لم يتوفر المعلم المؤهل القادر على توظيف كل العوامل من أجل تنظيم الخبرات التعليمية داخل الصفوف الدراسية، وخلق البيئة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم وإخراجها إلى حيز الوجود.

لكل هذا، أصبح من الضروري تحديد حاجات المعلمين من حيث الكفاءات المهنية والعمق العلمي والتربوي في المجالات النظرية أو التدريبية أو العلمية وتطوير برامج تدريب المعلمين لرفع كفاءاتهم بإستخدام أساليب جديدة أكثر فعالية وأكثر تحقيقا للأهداف المتطورة، فتوفير المعلم الجيد يعد التزاماً نحو الناشئين ونحو مهنة التعليم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مبررات الدراسة:

تأثر دور المعلم بتغير النظرة إلى أهداف التعليم ومَناهجه، وإلى معنى عملية التدريس، وإلى طبيعتها، وأهدافها والاتجاهات العامة لها، فحين كانت أهداف التدريس هي النقل المعرفي الذي يقوم على أساس تلقين مجموعة من الحقائق مع عدم العناية كثيراً بالعلاقات بين هذه الحقائق أو بالاتجاهات التي ينبغي تنميتها عند المتعلمين، لم يكن هذا يتطلب الكثير من المعلم.

لكن عندما تغيرت النظرة إلى عملية التدريس، وأصبحت تعتبر تنظيما لعملية التعلم، يوجه فيها الإهتمام إلى حاجات المتعلمين المختلفة، مما يضمن تأكيد فكرة تفريد التعليم ومحاولة التكيف مع الأفراد. ظهرت أهمية توافر مهارات معينة لدى المعلم لم تكن محل تفكير من قبل، لتمكنه من القيام بهذا الدور المتطور بأبعاده الثقافية والإجتماعية والنفسية. وتطبيق تعليم اللغة التواصلي Communicative Language Teaching مثال على النقلة النوعية في التدريس، اذ يتطلب من المعلم تغييراً في الطرائق والممارسات والسلوكيات التعليمية للانتقال من تعليم قواعد اللغة التقليدي والتأكيد على الدقة في الأداء إلى تقديم مادة يمكن فهمها من خلال التفاعل والتأكيد على الطلاقة.

وللمنحى التواصلي خصوصية تميزه عن غيره من طرق تعليم اللغة الإنجليزية، فمرتكزاته النظرية وفيرة تساعد على اشتقاق اجراءات صفية متنوعة تلائم البيئات التربوية المختلفة وتفي بحاجات الطلبة حسب مستوياتهم التعليمية واهتماماتهم. وتقع على كاهل المعلمين مسئولية استخدام المنحى بالطريقة الصحيحة لتحقيق اهداف تعليم اللغة التواصلي عن طريق جعل المقدرة التواصلية هدفاً للتعليم. وتطوير اجراءات لتعليم المهارات اللغوية الأربع وللتعبير عن الاعتماد المتبادل بين اللغة والتواصل.

وقد يواجه المعلمون صعوبات تعيق تطبيق المنحى التواصلي "Communicative Approach" اذا لم تتوفر لديهم المقدرة اللغوية والمقدرة التواصلية العاليتين والتدريب الملائم على تطبيقه. وقد تكون الصعوبات كبيرة، لايمكن تجاوزها من المعلمين، اذا لم يرافق استخدام المنحى التواصلي منهاج لتعليم اللغة الإنجليزية مبني على أسس فلسفية ونفسية واجتماعية وتربوية تنسجم مع المرتكزات النظرية للمنحى التواصلي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فالمنحى التواصلي الذي لقي رواجاً وقبولاً عالمياً وخاصة منذ أواسط السبعينات لاستجابته لحاجة المتطلعين إلى منهجية انسانية "Humanistic Approach" في التعليم والذين يؤكدون منهجية مركزية- المتعلم في العملية التعليمية "Learner-Centered Approach" يتطلب منهاجاً مبنياً على هذه الأسس. وفي حال عدم وجود هذا المنهاج، يجب تدريب المعلمين على تكييف المنهاج المتوفر مع متطلبات المنحى التواصلي باعداد مواد تعليمية مساندة وتطوير نشاطات ملائمة.

ومن المفترض أن يستخدم معلمو اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية المنحى التواصلي في تدريس سلسلة "بترا" (Progress in English Through Relevant Activities)، المطورة ما بين ١٩٨٥ -١٩٩٠ والمنظمة تنظيماً وظائفياً – مفاهيمياً Functional - Notional Syllabus لتحل محل السلسلة القديمة New Living English for Jordan المنظمة تنظيماً تراكيبياً وتعتمد الطريقة السمعية الشفوية في التدريس، والتي لم تعد الطريقة الأكثر فعالية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد بُني تأليف سلسلة "بترا" على الخطوط العريضة لمنهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الإلزامية عام ١٩٨٤ الذي صيغ بالارتكاز على الأسس الفلسفية، والمعرفية، والنفسية المنبثقة من فلسفة التربية والتعليم الواردةفي قانون التربية والتعليم لعام ١٩٦٤ (مشاريع الخطوط العريضة: ١٩٨٨).

ولكن بعد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام ١٩٨٧ واستجابة لتوصياته، أعيدت صياغة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية على أسس فلسفية ومعرفية ونفسية يصبح معها تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية ضرورياً لتحقيق أهداف فلسفة التربية والتعليم.

وينبثق الأساس الفلسفي لمنهاج اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي كما وافق عليه مجلس التربية والتعليم بقراره رقم ٨٩/١٠ بتاريخ ١٩٨٩/٤/١٢ من فلسفة التربية وأهدافها كما وردت في قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨ وينطلق من مبادئ التأكيد على مقومات الشخصية الوطنية والقومية والانفتاح على الثقافات العالمية الأخرى، والتفاعل مع المجتمع الدولي على أساس العدل، والمساواة، والحرية، والإحترام المتبادل، والمشاركة الايجابية في صنع الحضارة العالمية وتطويرها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وينبثق الأساس المعرفي من مفهوم ان اللغة اداة تخاطب وتواصل اجتماعي، وعليه فإن تعلم اللغة الإنجليزية يتطلب استيعاب نظمها من خلال توافر مواقف تعليمية شبيهة بالواقع الإجتماعي الذي تستخدم فيه وبحيث يكتسب المتعلم المهارات الأساسية من اصغاء ومحادثة وقراءة وكتابة بطريقة متكاملة ويوظفها في التواصل مع الآخرين. وينطلق الأساس النفسي من حاجات الطالب الأساسية في مراحل نموه المختلفة وميوله واستعداداته وقدراته واتجاهاته، وينبثق من الإتجاهات الحديثة لعملية تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها (منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة: ١٩٩٠).

ويتطلب هذا التجديد النظري الفكري وعياً به والماماً من المعلمين لإحداث تجديدا فاعلاً في تدريس اللغة الإنجليزية ولتحقيق مستوىً أفضل من التحصيل عند الطلبة.

لكن، ما يشهده الواقع، وما تعايشه الباحثة، وهي مدرسة لغة إنجليزية للمرحلتين الثانوية والأساسية، وما مرت به من تجربة أثناء الدورات التدريبية لإستخدام المناهج الجديدة للمرحلتين الثانوية والأساسية يشير إلى عدم إحاطة معلمي اللغة الإنجليزية – وخاصةً معلمي المرحلة الأساسية– بهذا التجديد وعدم المامهم بالمبادئ النظرية التي يستند عليها المنحي التواصلي وهو الأكثر رواجاً في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية.

وقد أظهرت مجموعة الدراسات التقييمية لكتب سلسلة بترا PETRA خللاً في فهم المعلمين لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنهاج وفي وعيهم لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي.

وبناءً عليه، فإن هذه الدراسة تسعى للتحقق من مدى تطبيق المنحى التواصلي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الاساسية في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة:

تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى تطبيق المنحى التواصلي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية؟.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأكثر تحديداً في الإجابة عن السؤالين الفرعيين:

١ – ما مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية؟

٢ – ما المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

تعريفات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة بعض المصطلحات وقد تم تعريفها كالآتي:

١-منحى

مجموعة النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وكيفية تعلم اللغات

(ريتشاردز وآخرون: Richards et al: 1992).

٢-المنحى التواصلي / تعليم اللغة التواصلي

هو منحى لتعليم اللغة الثانية او الأجنبية يؤكد على ان الهدف من تعليم اللغة هو تطوير المقدرة التواصلية(ريتشاردز وآخرون: Richards et al: 1992).

٣- المقدرة التواصلية

المقدرة على توظيف معرفة اللغة إجتماعياً من خلال التفاعل والمشاركة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٤- إستعمال اللغة

توظيف اللغة في التواصل.

٥- الإستخدام الإبداعي للغة

استعمال اللغة بحرية وتلقائية بتوجيه من الطالب ذاتياً.

٦- فجوة المعلومات

يتم التواصل بين الأفراد لتحقيق هدف من إستعمال اللغة في الحصول على معلومة هي المقصودة من التواصل فإذا كان مستعمل اللغة مثلاً يعرف مسبقا جواب سؤاله معرفةً يقينية فإن هذا الإستعمال لا يعتبر تواصلياً لعدم توفر فجوة المعلومات.

٧- التذوت

تحول معرفة اللغة إلى مركب الشعور أو اللاشعور عند المتعلم.

٨- تمثيل الأدوار

نشاط صفي شبيه بالمسرحية، يلعب الطلاب أدوار عدة مشاركين في موقف معين ويمثل كل طالب ما يمكن أن يحصل تماماً في مثل دوره للتدرب على توظيف اللغة في المواقف الحياتية الحقيقية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فمثلاً: للتدرب على طلب النصيحة وعرضها، يمثل الطلاب موقفاً يشارك فيه عدة أشخاص يشكو أحدهم من ضعف اللغة الإنجليزية ويعرض عليه الآخرون نصائحهم لتحسين لغته إلى أن يقتنع.

٩- ممارسة صفية

سلوك المعلم الناتج عن تفاعله مع الطلبة والمواد التعليمية

محددات الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بما يأتي:

أولاً: عدم توفر مصطلحات عربية قياسية لبعض المفاهيم اللغوية مما تطلب ترجمتها بالتعاون مع الدكتور المشرف على هذه الدراسة. وقد تم ذكر المصطلحات الأجنبية بعد ترجمتها.

ثانياً: اقتصار عينة الدراسة على ٢٤ معلماً ومعلمة تمشياً مع الزمن المخصص للدراسة.

أهمية الدراسة:

ان ظاهرة تدني مستوى اللغة الإنجليزية ليست بحاجة إلى دليل أقوى من تصريح جلالة الملك في خطابه الملقى في مؤتمر التطوير التربوي بتاريخ ١٩٨٧/٩/٦ م:

"كما لاحظنا التداعي الواضح في مستوى اللغة القومية واللغة الإنجليزية، وهو أمر يؤسف له، ففي الحالة الأولى تقويض لأهم مقومات ذاتنا الحضارية، وفي الثانية....

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ايصـاد لنوافذ التفـاعل مـع العـالم الخـارجي". (المؤتمـر الوطنـي الأول للتطويـر الـتربوي رسالة المعلم: ١٩٨٨، ص١٧).

ان أي محاولـة لتفسير سـبب تدنـي مستوى الغـة الإنجليزيـة لـدى الطلبـة تتطلـب دراسـة عنصـر أو أكـثر مـن عنـاصر عمليـة التعليم والتعلم: الطلبـة والمعلمين والمـواد التعليمية: بواسطة الاختبارات، والمشـاهدة والاستبيانات. ولمـا كـان مـن الصعـب دراسـة العناصر الثلاثة دراسة واحدة، فإن هذه الدراسة ستتناول دراسة العنصر الثاني وهـو أداء المعلمين، وبالتحديد ملاحظة السـلوك التواصلـي لمعلمـي / معلمـات اللغـة الإنجليزيـة فـي المرحلة الأساسية للوقوف على نقاط القوة والضعف، وتشـخيص معيقـات تطبيـق المنحـى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية، ووضعها بيـن أيـدي المسـؤولين عـن برامـج تدريـب المعلمين، لعلها بذلك تساهم في إثراء هذه البرامج، ومن ثم النهوض بالعملية التربوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

خلفية الدراسة

تطور تعليم اللغة التواصلي:

عكس تغير طرق تعليم اللغات عبر التاريخ التغير في نوع المقدرة اللغوية المطلوبة، والتغير في النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وطبيعة التعلم. فقد استمر استخدام تعليم اللغة المواقفي "Situational Language Teaching" وطريقة التعلم السمعية الشفوية "Audio-Lingual Method" في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية / اجنبية، الى أن وجهت الانتقادات الى النظرية البنائية في اللغة "Structuralism" والنظرية السلوكية في تعليم اللغة "Behaviourism"، وهما النظريتان اللتان تقوم عليهما الطريقة السمعية الشفوية وتعليم اللغة المواقفي.

وكان للانتقادات التي وجهها تشومسكي "Chomsky" الى النظرية البنائية في اللغة دور في إعادة النظر وتقييم المسلمات النظرية التي ترتكز عليها الطريقتان السمعية الشفوية وتعليم اللغة المواقفي. فقد أوضح تشومسكي ان النظريات البنائية المتداولة آنذاك لم تكن قادرة على تفسير الخصائص الأساسية للغة - ويعني تشومسكي التميز وإبداع جمل جديدة لم تكن من قبل.(تشومسكي: Chomsky, 1965, pp. 25-26)

يعتقد تشومسكي أن نظرية اللغة تتعلق أساساً بمتكلم / مستمع في مجتمع لغة متجانس تماماً، يعرف اللغة على الوجه الأكمل، ولم يتأثر بمؤثرات -غير متعلقة بقواعد اللغة- مثل محدودية الذاكرة او المشوشات او تشتت الإنتباه وعدم المتابعة أو الأخطاء سواء أكانت عشوائية أو خصائصية في تطبيق معرفته باللغة في أداء مواقفي. (تشومسكي: Chomsky:1965, p.3).

٤٩٤٠٠٢

كان لتأكيد نظرية تشومسكي في اللغة على وصف القدرات المجردة Abstract Abilities التي يملكها متحدثو اللغة والتي تمكنهم من صياغة جمل صحيحة -اي المقدرة اللغوية- ردود فعل متفاوتة وانتقادات من علماء اللغة، كان أهمها انتقادات هايمز

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

"Hymes" الذي يرى ان مفهوم المقدرة اللغوية "Linguistic Competence" لايفسر اللغة رهن الاستعمال او الوظائف التواصلية للغة وان نظرية اللغة يجب تصورها كجزء من نظرية أعم تدمج التواصل والثقافة (ريشاردز ورودجرز :Richards and Rodgers 1986) .

ولقد أحدثت نظرية المقدرة التواصلية تأثيراً هائلاً في حقل تعليم وتعلم اللغة الثانية. وترتكز هذه النظرية إلى الإفتراض بأن معرفة اللغة يتضمن اكثر بكثير من معرفة احكام القواعد، أي المقدرة اللغوية. ولفت هايمز Hymes الانتباه إلى اهمية معرفة احكام استعمال اللغة، أي المقدرة التواصلية، ووجهة النظر هذه تم تبنيها بحماس وأدت إلى تطورات عدة في طبيعة النظرية اللغوية وطبيعة التطبيق.

المنهجية التواصلية في تعليم اللغة:

Communicative Methodology in Language Teaching

تبلورت المنهجية التواصلية في تعليم اللغة نتيجة ردود فعل واستجابات العلماء في الميادين ذات العلاقة على انتقادات هايمز للمقدرة اللغوية كما اوضحها تشومسكي. فبينما يجمع علماء اللغة على تعريف اللغة على أنها نظام رمزي اصطلاحي يتعلق بالتواصل والتعاون بين الأفراد (برمفت: Brumfit: 1984) يضع تشومسكي تعريفا أكثر شكلية للغة: "اللغة نظام (محدود أو غير محدود) من الجمل المحدودة في طولها والمبنية من نظام محدود من العناصر"... وهذا التعريف تعريف بلغة بنائية وليست لغة وظيفية. إلا أن الطريقة التي نسب فيها تشومسكي عملية تكوين المقدرة اللغوية (Linguistic Competence) إلى التنفيذ الواقعي للافعال اللغوية أي الأداء (Performance) حفزت بعض علماء اللغة على التفكير في العلاقة بين البنائية والوظيفية كمصطلحين مرادفين للمقدرة والأداء. (برمفت : Brumfit, 1984, pp. 23-24)

وقد تفاوتت ردود الفعل التي احدثتها فكرة التمييز بين المقدرة والأداء من رفض تام إلى قبول كامل من أصحاب مذهب القواعد التحويلية التوليدية – Transformational Generative Grammar الى قبول فكرة التمييز بين المقدرة والأداء مع توسيع مدى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المقدرة ليشمل كل القوانين التي تصف المعرفة باللغة واستعمالها وهي وجهة النظر التي أدت إلى المقدرة التواصلية.

المؤثرات التي ساهمت في توضيح مفهوم "استعمال اللغة" *Language use*

لقد ساهمت عدة مؤثرات في توضيح مفهوم استعمال اللغة وفيما يلي عرض لأهمها:

أولاً: الانثروبولوجيا: من خلال محاولة هايمز (Hymes: 1971) تحري الطرق التي تحدد العبارات المناسبة لسياق اجتماعي محدد. ومن ثم الوصف الانثروبولوجي للأحداث الكلامية (Speech - Event) وتفاعل عناصرها مع بعضها وهي:

المشاركون: Participants

والسياق: Setting

والمشهد: Scene

وشكل الرسالة (اللغوية): Form of message

والموضوع: Topic

والهدف: Purpose

واختيار الرموز: Choice of Code

وقد أدى هذا الوصف الانثروبولوجي إلى اعتبار مفهوم المقدرة التواصلية (Communicative Competence) رد فعل معارض لمفهوم المقدرة اللغوية (Linguistic Competence) لتشومسكي.

وقد استخدم كثير من علماء اللغة التطبيقية والمهتمين بها الفئات التي أدرجها هايمز في وصفه الانثروبولوجي في محاولة فهم استعمال اللغة (Language Use) اضافة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إلى ما يتضمنه الوصف من إمكانية حصول أنواع مختلفة من المقدرة التواصلية وإمكانية حصول أنواع مختلفة من التفاعل.

ثانياً: علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics: ساهم لابوف (Labov: 1972) في دراسة العلاقة بين التخاطب الإجتماعي والأنماط اللغوية لاشتقاق أحكام قائمة على الاحتمالية، أي التباين اللغوي المنوط بالسياق الذي يساعد في فهم ما يفعله الناس باللغة أي الاستعمال.أنظر (برمفت:1986 ;Brumfit).

ثالثاً: علم النفس الإجتماعي Social Psychology: اوضح برجر (Berger: 1979) الطرق التي تستخدم فيها استراتيجيات لغوية لتطوير التفاهم المتبادل. كما أوضح داي (Day: 1977) كيف تتطور الاتجاهات اللغوية والإدراك اللغوي مبكراً بحيث يصبح لمتحدثي اللغة من مجموعات الأكثرية أو الأقلية إدراك لمفهوم الخروج أو الإلتزام وهي مفاهيم يجب الأخذ بها عند تعلم اللغة أو استعمالها.أنظر (برمفت: 1986 :Brumfit).

رابعاً: كما ساهمت بعض النظريات والتصورات اللغوية في مفهوم إستعمال اللغة، وتشمل أولاً: نظرية الفعل الكلامي (Speech act theory) لأوستن وسيرل (Austin: 1962) (Searle: 1969) فاللغة باعتقاد سيرل سلسلة من الأفعال الكلامية وليست مجموعة من الجمل. وثانياً: المبدأ التعاوني Co-operative principle لجرايس (Grice: 1975) الذي يضع من خلال مجموعة من الحقائق والمبادئ قائمة من الافتراضات التنبؤية حول طبيعة المحادثة تساعد المشاركين في المحادثة على فهم بعضهم بعضاً. وثالثاً: المعنى الإحتمالي Meaning Potential لهاليدي (Halliday: 1973) فقد حاول هاليدي ان يضيف بعداً نظرياً آخر في استعمال اللغة، من خلال الربط المنظم للاسلوب الممكن لسلوك متوفر لمشارك في موقف إجتماعي من جهة وبالخيارات المتوفرة من النظام اللغوي البنائي من جهة أخرى وقد نهج هاليدي منهجية انثروبولوجية في دراسته، وللبعد الذي أضافه فوائد تطبيقية في التعليم. ورابعاً: مستعمل اللغة Language User يرى برمفت (Brumfit: 1984) ان أي نموذج لغة/نظرية لغة يعتمد للتعليم يجب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ان يكون قادراً على ملاحظة حاجة المتعلمين إلى تطوير مقدرة لاستعمال اللغة المستهدفة بمرونة كافية تمكنهم من التعبير عن أنفسهم إلى الحد الذي يرغبون فيه، وبثبات كاف ضمن نموذج اصطلاحي ملائم Appropriate Conventional Model ليكونوا تواصليين ماهرين. فمستعمل اللغة يعتمد على قدرته في الاستجابة إلى تحديات لغوية جديدة تتحداه كلما قابل مجموعة من الناس، ولن تكون هذه الممارسات لغوية بحته، ولمعرفة احتمالات ارتباطاتها يجب اشتقاق التوقعات من التركيب اللغوي واللفظ والمفردات ومعاني المفردات والأحكام الوظيفية وكذلك الثقافة، ولن تضح معرفة اللغة إلا من خلال القدرة على الدخول في مفاوضات بين المتحادثين. فاللغة عملية توصل إلى تفاهم، إلى الحد المرغوب به إجتماعياً. (برمفت: Brumfit, 1984, pp. 28-30)

طبيعة التعلم التواصلي:

تعتقد ريفرز (Rivers: 1983) ان المستجدات في علم النفس وعلم نفس اللغة مثل اكتساب اللغة Language Aquisition والتعلم المعرفي Cognitive-Code Learning واستقصاء العوامل النفسية المؤثرة في تعلم اللغة، لها دور في تطور تعليم اللغة التواصلي. لكن بمقارنة ما كتب عن الأبعاد التواصلية للغة بما كتب عن طبيعة تعلم اللغة التواصلي فقليل ولم يصل إلى درجة طرح نظرية في التعلم للمناقشة، ويصف ريتشارد ورودجرز (Richards and Rodgers: 1986) ما كتب في هذا المجال باقتراحات منهجية عامة لتعليم اللغة التواصلي.

وبالرغم من الجدل القائم حول بعض جوانب تعليم اللغة التواصلي، فإن هناك اجماعاً، في نظر سبادا وفروهلتش (Spada and Frohlich: 1995) على ان الطرق السابقة في تدريس اللغة الأجنبية والتي تركز على تقديم وعرض قوانين القواعد اللغوية بعزلة عن السياق، والحفظ غيباً والصم، والتركيز على تصحيح الأخطاء الفوري والدقة في الأداء، لم تعد طرقاً ناجحة في تدريس اللغة الأجنبية. ووجهة النظر السائدة هي ان التدريس الذي يؤكد على اعطاء المتعلمين فرصاً لنقل أفكارهم والتعبير عن وظائف

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومقاصد لغوية (Functions and Intentions) أكثر تنوعاً، ويؤكد على تفاعل التلاميذ بطرق أكثر طبيعية وتلقائية وعفوية – من الممكن ان يحقق تعلماً أكثر نجاحاً.

وتعتقد كل من سبادا وفروهلتش ان كراشن (Krashen) ساهم في تعليم اللغة التواصلي، فقد حاول –بناء على نتائج دراسته البحثية لاكتساب اللغة الثانية – ان يبرهن أن تعلم اللغة الثانية شبيه بتعلم اللغة الأولى، وأن هنالك حاجة إلى جهود لخلق بيئة في صفوف تعلم اللغة الثانية تكون شبيهة بظروف اكتساب اللغة الأولى. فقد افترض كراشن (Krashen) ان تعريض متعلمي اللغة الثانية إلى مدخل لغوي قابل للفهم Comprehensible Input ومنحهم الفرصة للتركيز على المعنى والرسالة Meaning and Message وليس على التراكيب القواعدية والدقة، سيساعدهم على اكتساب اللغة الثانية بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الناس لغتهم الأم.

سبق كراشن (Krashen) في افتراض مدخل لغوي كل من كمبول وبالمر (Kimball and Palmer: 1978) اللذين اعتقدا أن المدخل المناسب "Proper Intake" هو عنصر أساسي في عملية تعلم اللغة لتحقيق التواصل الحر، لكن غالباً ما يهمل هذا العنصر، وينسب بالمر وكمبول فشل التلاميذ في استخدام ما يتعلمونه في غرفة الصف في التواصل الحر إلى التركيز على المخرجات (Production) من خلال التمارين والتدريبات والتكرارات التي تتطلب تحليل المعنى الظاهري للعبارات، مما يؤدي بالتلاميذ إلى فقدان فرصة تحليل المعنى الضمني للعبارات والاستجابة الملائمة.

ويعرف كمبول وبالمر المدخل المناسب Proper Intake بالمدخل الذي يتطلب الاصغاء وتفسير المعنى الضمني بالطريقة نفسها التي تتبع في التواصل العادي. وبناءً على هذا التصور فقد قاما بتطوير استراتيجيات تهدف إلى لتطوير المقدرة التواصلية.

ولسامبسون (Sampson: 1977) آراء مشابهة لآراء كراشن في اكتساب اللغة الثانية. تعتقد سامبسون أن المبادئ الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو كلغة ثانية هي واحدة وأن الاختلافات القائمة تكمن في منهجية التعلم. وتضع سامبسون قائمة بالمبادئ الاساسية المشتركة في تعلم اللغة تشمل:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١ – اللغة نظام يمكن وصفه في مجموعات من القوانين.

٢ – تنقسم هذه القوانين إلى قوانين تنظم بناء المكونات وقوانين تنظم بناء التراكيب.

٣ – يتم التعلم بشكل تدريجي.

٤ – يتأثر التعلم بعدة عوامل منها أثر اللغة الأولى –اذا كان هناك لغة أولى– وأسلوب التعليم وبيئة التعلم... الخ.

٥ – ثنائية اللغة وثنائية اللهجة تختلف في عدة أبعاد –كالمهارات والمقدرات المطلوبة.

٦ – يختلف المتعلمون في استراتيجيات تعلم اللغة واكتسابها.

اما الاختلافات المنهجية بين تعليم اللغة الأولى واللغة الثانية فهي:

١ – أولوية الطلاقة أو اتقان التراكيب.

٢ – دور المعلم كمنظم للفعاليات او نموذج للكلام.

٣ – تعليم التراكيب اللغوية حسب حاجات المتعلم وقدراته أو حسب تسلسلها.

٤ – أولوية معرفة الوظائف اللغوية Functions أو التراكيب اللغوية Structures.

تعتقد سامبسون أن الاختلافات في منهجية تعليم اللغة الثانية عن منهجية تعليم اللغة الأولى هي العقبة الرئيسية في تطوير المقدرة التواصلية. وتقترح اعطاء الوظائف اللغوية الأولوية في تعليم اللغة الثانية للخروج من هذه المعضلة، لأن الوظائف اللغوية هي التي تربط بين الجوانب المعرفية والإجتماعية واللغوية للتواصل، وتقترح سامبسون تبني نهج جوان جاف (Joan Jough, 1973-1974) في تعليم اللغة الثانية والذي يعطي الوظائف الأولوية في التدريس أنظر (سامبسون: Sampson: 1977).

ويمكن الاستفادة من اقتراحات هاليدي (Halliday: 1973) النظرية في الوظائف اللغوية حيث طور هاليدي نظرية حول الوظائف اللغوية مبنية على ملاحظة طفله في استعمال اللغة وعلى اعتبارات نظرية –للوظائف اللغوية– تتضمن على التوالي النظريات اللغوية في طبيعتها ثم النظريات الوظيفية للغة وعلم الألفاظ والدلالات ثم تلك النظريات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

غير اللغوية في طبيعتها مثل نظريات علم الإجتماع والتي تتضمن مفاهيم انتقال الثقافة وعمليات التكيف الإجتماعي. وبأخذ هذه العوامل بعين الإعتبار اقترح هاليدي (Halliday: 1975) مجموعة من الوظائف التي تفسر لغة طفل صغير كإفتراض مبدئي لنهج وظيفي لتطوير اللغة مبكراً.

الوظائف اللغوية لهاليدي حسب تسلسلها:

١ – الوظيفة الوسيلية The Instrumental Function: استعمال اللغة للحصول على اشياء.

٢ – الوظيفة التنظيمية The Regulatory Function: استعمال اللغة لضبط سلوك الآخرين.

٣ – الوظيفة التفاعلية The Interactional Function: استعمال اللغة للتفاعل مع الآخرين.

٤ – الوظيفة الشخصية The Personal Function: استعمال اللغة للتعبير عن المشاعر والنوايا والمقاصد.

٥ – الوظيفة الإستكشافية The Heuristic Function: استعمال اللغة للتعلم والاستكشاف.

٦ – الوظيفة التخيلية The Imaginative Function:استعمال اللغة لخلق عالم من الخيال.

٧ – الوظيفة الإخبارية The Informative Function:استعمال اللغة لتوصيل المعلومات.

وأوضح ولز (Wells: 1981) بعداً آخر لاكتساب اللغة وهو تأثير تفاعل الطفل مع بيئته من خلال دعم ومساعدة الكبار. أما لوك (Lock: 1978) فبين مرحلتين من مراحل اكتساب اللغة لدى الأطفال: الأولى وهي مرحلة استعمال الكلمات ضمن اطار مقدرة تواصلية مكتسبة حيث تستعمل الكلمات المألوفة بدل الإيماءات او الكلمات غير الملائمة، والثانية وهي مرحلة الاستعمال الإبداعي لما يتكون للطفل من مخزون لغوي حيث يوظفه في تنفيذ الوظائف اللغوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما برمفت (Brumfit: 1984) فيعتقد ان العلاقة الوثيقة بين اللغة والعلاقات الإجتماعية تنطبق على تطور اللغة الأولى وتطور اللغة الثانية، وأنه لاتوجد فروق أساسية بين تعلم الكبار وتعلم الصغار. ومن الأمور التي تساعد الكبار في تعلم اللغة ان لديهم استراتيجيات تذكر فعالة، ولديهم مخزون واسع من الخبرات واسع، ويستطيعون الاستفادة من التخمين في معرفة معاني المفردات، ويستطيعون معالجة المعلومات بطريقة أسرع، ولديهم خبرات أوسع عن العالم وهي ميزات يحاول الصغار الاستفادة منها متى استطاعوا.

وقد حاولت سافينون (Savignon: 1983) وصف نظريات "عملية تعلم اللغة" الملائمة للمنحى التواصلي، وبعد إجراء دراسة مسحية شاملة لأدب البحث التربوي المتعلق باكتساب اللغة الثانية كمصدر لنظريات التعلم، حددت المتغيرات اللغوية – والاجتماعية – والمعرفية– والفروق الفردية كمتغيرات اساسية في اكتساب اللغة. وفي محاولة أكثر تقدماً، حاول كل من جونسن ولتلوود (Johnson: 1984) and (Littlewood: 1984) وصف "نموذج التعلم المهاري" "Skill - learning model" كنظرية تعلم ملائمة لتعلم اللغة التواصلي – وبناءً على هذه النظرية، فإن اكتساب المقدرة التواصلية لتعلم اللغة هو نوع من التطور المهاري. وهذا يتضمن الجانب المعرفي والجانب السلوكي. حيث يتم تذوت الأنظمة اللغوية –الجانب المعرفي– لابداع سلوكات ملائمة. وتستمد هذه الأنظمة اللغوية من أحكام القواعد وإجراءات اختيار المفردات والتقاليد الاجتماعية التي تنظم الكلام. اما الجانب السلوكي فيتضمن التحويل التلقائي لهذه الأنظمة بحيث تتحول إلى أداء طليق Fluent performance في الحياة الواقعية، ويتم ذلك من خلال ممارسة تحويل الأنظمة إلى أداء.

ويعتقد ريتشاردز ورودجرز (Richard and Rodgers) ان العناصر التي تشكل الأساس النظري لنظرية تعلم يمكن تتبعها في بعض ممارسات تعليم اللغة التواصلي Communicative Language Teaching وهي مبادئ تتعلق بالظروف المطلوبة لتحفيز التعلم أكثر من ارتباطها بعملية التعلم وهي:

العنصر الأول: ويمكن وصفه بمبدأ التواصل Communicative Principle فالنشاطات التي تتضمن تواصلاً حقيقياً تحفز التعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العنصر الثاني: مبدأ تنفيذ المهام Task Principle فالنشاطات التي تستخدم لتنفيذ مهمة ذات هدف تحفز التعلم.

العنصر الثالث: مبدأ وجود معنى The Meaning Principle فالنشاطات ذات المعنى للمتعلم تدعم عملية التعلم.

وبالتالي فإن نشاطات التعلم يجب أن تنتقى بناء على قابليتها **للتعلم** في إستخدام حقيقي ذي معنى وليس ممارسة ميكانيكية للنماذج / الأنماط اللغوية. أنظر (ريتشاردز وروجز: Richards and Rodgerr, 1986, pp. 71-72).

يمكن الاستنتاج مما تقدم من آراء ومعتقدات حول استعمال اللغة وطبيعة التعلم التواصلي ان زخم المشاركة النظرية من العلماء في الميادين ذات العلاقة أثرى النظرية التواصلية إلى درجة لايمكن معها توحيد طريقة التعليم التواصلي بل يمكن اشتقاق عدة طرائق واستراتيجيات للتعليم والتعلم حسب وجهة النظر في تطبيق تعليم اللغة التواصلي. وبناء عليه فإن تعليم اللغة التواصلي يعتبر منحى (approach) ولتوضيح الصورة الكاملة "للمنحى التواصلي" لابد من تناول وجهات النظر المختلفة عن:

- الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة.
- نوع المنهاج المستخدم.
- دور المعلم – دور المتعلم– دور المواد التعليمية.
- الطرائق والإجراءات المستخدمة.

أهداف تعليم اللغة التواصلي العامة والخاصة:

يهدف تعليم اللغة التواصلي إلى تطوير المقدرة التواصلية لدى المتعلمين. والمقدرة التواصلية Communicative Competence هي المقدرة على توضيح معرفة اللغة اجتماعياً من خلال التفاعل والمشاركة. ولقد حلل كانيل وسوين (Canale and Swain: 1980) المقدرة التواصلية إلى أربعة أبعاد من المقدرة التواصلية:

١ – ***مقدرة لغوية Linguistic Competence*** وتعني معرفة أحكام قواعد اللغة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢ – ***مقدرة تخاطبية إجتماعية Sociolinguistic Competence*** وتعني معرفة قوانين الثقافة الإجتماعية – أي ملائمة استخدام اللغة للسياقات الاجتماعية المختلفة.

٣ – ***مقدرة خطابية Discourse Competence*** وتعني المقدرة على تكوين نص شفوي أو كتابي مترابط منطقياً، وكذلك المقدرة على ادارة الحديث مثل تبادل الأدوار وافتتاح أو اختتام المحادثة.

٤ – ***مقدرة إستراتيجية Strategic Competence*** وتعني القدرة على تجاوز وإصلاح أي خلل في التواصل باستعمال استراتيجيات مختلفة.

وقد أكد العديد من علماء الانثروبولوجيا وعلم الإجتماع مثل بولستن (Paulston:1978) وجاكوبسن (Jacobson: 1976) على تطوير مقدرة التخاطب الإجتماعي كعنصر مهم من عناصر المقدرة التواصلية لما يسببه خرق قوانين التخاطب الإجتماعي من إزعاج لمتحدثي اللغة المستهدفة.

وبحث بيفو (Piepho: 1981) مستويات الأهداف التالية في تعليم اللغة التواصلي:

١ – ***مستوى تكاملي ومضمون An Integrative and Content Level:*** اللغة وسيلة للتعبير.

٢ – ***مستوى لغوي وسيلي A Linguistic and Instrumental level:*** اللغة كنظام رمزي وموضوع تعلم.

٣ – ***مستوى انفعالي من السلوك والعلاقات البينية An Affective Level of Interpersonal Relationships and Conduct*** اللغة وسيلة للتعبير عن القيم والأحكام على النفس وعلى الآخرين.

٤ – ***مستوى حاجات التعلم الفردي A level of Individual Learning Needs:*** تعلم علاجي قائم على تحليل الأخطاء.

٥ – ***مستوى تربوي عام يشمل الأهداف غير اللغوية A General Educational Level of Extra Linguistic Goals:*** تعلم اللغة ضمن منهاج المدرسة العام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتمثل هذه المستويات الأهداف العامة لتعليم اللغة كلغة ثانية. أما الأهداف الخاصة –لصف معين مثلاً– فيجب أن تخضع لمزيد من التفصيل بناءً على حاجات المتعلمين – ومن الممكن ان تخصص الحاجات في مجال المهارات الأربع. والأهداف التعليمية لأي مساق دراسي أو منهاج تعكس الجوانب التفصيلية للمقدرة التواصلية المتعلقة بمستوى كفاءة المتعلمين وحاجاتهم.

وقد بين فان إك (Van Ek: 1975) المجالات التفصيلية لأهداف تعليم اللغة الإنجليزية بحيث يشمل :

١ – السياق الذي ستستخدم فيه اللغة والمواضيع التي سوف تطرق.

٢ – النشاطات اللغوية التي سينهمك فيها المتعلم.

٣ – الوظائف اللغوية المطلوب تحقيقها.

٤ – وصف لما سيفعله المتعلم مع كل موضوع.

٥ – المفاهيم العامة والخاصة التي سيتعامل معها المتعلم.

٦ – التراكيب اللغوية التي سيستعملها المتعلم.

٧ – مستوى المهارة التي سيكون المتعلم قادراً على أدائها.

وبهذا التخصيص من الاهداف فإن Van Ek يكون قد مهد لتطوير منهاج تواصلي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

نوع المنهاج المستخدم في تعليم اللغة التواصلي:

من الأمور الأساسية في تعليم اللغة التواصلي، طبيعة المنهاج المستخدم. وكان أول منهاج طور لتعليم اللغة التواصلي، هو المنهاج المفاهيمي Notinal Syllabus لويلكنز (Wilkins: 1976) حيث فصل فيه:

أ. الفئات القواعدية الدلالية Semantic Grammtical Categories مثل مفاهيم التكرار والحركة والتسلسل... الخ.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ب. والفئات الوظيفية Functional Categories التي يحتاج المتعلمون إلى التعبير عنها مثل الإعتذار والطلب والإستفسار... الخ.

ثم جاء المجلس الأوروبي The Council of Europe فدمج التحليل المفاهيمي التواصلي لويلكنز (Wilkins) في مصنف تفصيلي لمستوى أول من منهاج تواصلي بني على الأهداف التي وضعها Van Ek والتي تم ذكرها أعلاه. وكان لهذا المنهاج Threshold Level English لفان اك والكسندر (Van Ek and Alexander: 1980) تأثير كبير على تصميم برامج تعليم اللغة الإنجليزية في اوروبا.

وقد ساهم عدد من المهتمين في إثراء المناهج التواصلية مثل سترن (Stern: 1992) الذي وضح أثر التحليل الوظائفي في إثراء المنحى التواصلي لغويا في أربعة أمور وهي:

أ. ربط الكلام بسياق Contextualization

ويعني ذلك ضرورة استعمال العبارات Utterances في سياق، مما يستلزم تحديد السياق Setting الذي تحصل فيه العبارات. وهكذا يوصف التواصل (١) بلغة التفاعل بين المشاركين interaction between participants (٢) والسياق setting، (٣)والاحداث الكلامية speech events وكنتيجة طبيعية لهذه المحاولة في تهيئة سياق للعبارات، فإن التمارين اللغوية يجب ان تعرض من خلال سياق، فعلى سبيل المثال – يطلب المعلم من المتعلمين وضع تصور– لسياق بناء على الأحداث التي يقرأونها أو يسمعونها.

ب. تحديد دور المشارك Definition of participant role

حيث يندمج المتعلمون في تمثيل الأدوار role play التي تتطلب ان يتقمصوا أدواراً معينة فيها، فعلى سبيل المثال تصمم النشاطات والتمارين بطريقة تساعد المتعلمين على تحديد علاقات الدور بين المخاطب والمخاطب. وبالتالي فإن تحديد أدوار المشاركين يتضمن الوعي بالتباين اللغوي والمعايير الاجتماعية. وبذلك يصبح لدى المتعلمين وعي بملائمة العبارات اللفظية للموقف التواصلي المراد.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ج. التأكيد على المعنى Emphasis on Semantics

يؤكد تعليم اللغة التواصلي على أهمية المعنى وقصد المتكلم أو الكاتب. وقد تحدثت سافغنون (Savignon: 1972) عن تمارين اللغة التي تشجع المتعلمين على تبادل الأفكار حول مواضيع ذات اهتمام مشترك. وبعد استخدام اوستن (Austin: 1970) لمفهوم "Illocutionary Force" للعبارات، تكون اهتمام بالمعنى المقصود intended meaning للعبارة بعيداً عن المعنى الاخباري propositional meaning فمثلاً، عبارة "الجو بارد" لها دلالة أو معنى مختلف عن معناها الحرفي لتصبح طلباً لإغلاق النافذة مثلا.

د. التأكيد على الخطاب Emphasis on discourse

حفز منهج تحليل اللغة كوحدة متكاملة من خلال الإنتقال من الجمل المنفردة إلى التعبير الكامل حفز مصممي المناهج ومؤلفي المواد التعليمية إلى محاولة تحديد ملامح التعبير والمتعلقة بما وصفه سوين (Swain) بالمقدرة الخطابية. بحيث تؤكد المواد التواصلية على التنظيم البلاغي للتعبير سواءاً كان مكتوباً أو شفوياً. فمثلاً بعض النشاطات التواصلية تؤكد على تطوير استراتيجيات المحادثة الفعالة للمتعلمين كالـ Gambits وهي الكلمات او اشباه الجمل التي تستخدم في المحادثة كمؤشر للدلالة على الوظيفة اللغوية المراد التعبير عنها مثل (In my opinion). انظر (سترن: Stren, 1992, pp. 170-175).

وتتنوع التنظيمات المناهجية التواصلية تبعاً للمستوى التواصلي المطلوب، وقد اورد ريتشاردز ورودجرز ثمانية تنظيمات هي:

١ – تراكيب ووظائف	sturctures plus functions
٢ – لولبي وظيفي حول محور تراكيبي	functional spiral around a structural core
٣ – تراكيبي وظيفي وسيلي	structural, functional, instrumental
٤ – وظائفي	functional
٥ – مفاهيمي	notional
٦ – تفاعلي	interactional
٧ – مهامي	task-based
٨ – تنظيم محوري حول حاجات المتعلم	learner generated

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويلحظ هنا تفاوت المنهج التواصلي من تأكيد على المعنى والتواصل إلى التوازن بين المعنى ودراسة القواعد إلى دراسة القواعد في إطار تواصلي.

أما الأسس التربوية التي يقوم عليها المنهاج التواصلي فيضعها برمفت وفنوكتشيارو (Brumfit and Finocchiaro: 1983) في الخصائص التالية للمنحى التواصلي.

أولاً: انتقال التعلم لايتم دائماً بشكل تلقائي، ويمكن مساعدة المتعلمين على ملاحظة العناصر المشتركة للتعابير التواصلية والمفاهيم، وكذلك القوانين المتكررة التي تتضمنها التراكيب القواعدية، والظهور المتلازم المسموح به للأصوات والكلمات من خلال أمثلة ومهام تعليمية متعددة. ولتعذر تعليم اللغة ككل كامل فيجب شحن التلاميذ بالقوة الكامنة والدافع لمواصلة تعلمهم ومحاولة نقل التعابير التواصلية والقواعد والمفاهيم التي يتم تعلمها في موقف ثقافي اجتماعي إلى مواقف أخرى مشابهة.

ثانياً: ينصح بالتنظيم المنهاجي اللولبي أو الدروانـي، ففي هذا المنحى، يتبع تسلسل منطقي ثابت في دراسة المواضيع الثقافية الإجتماعية، والفئات التراكيبية، والوظيفية اللغوية. ويزداد مستوى التعمق مع المستويات التالية في التعلم. ويتم مراجعة وتذكر المادة التي سبق تعلمها لتتداخل مع المادة الجديدة للتعلم.

ثالثاً: التأكيد على خصائص الوحدات الوظيفية، المفاهيمية وذلك بتقسيم المنهاج الى وحدات ثم تقسم هذه الوحدات تقسم إلى دروس تعليمية، على أن تشكل الوظائف اللغوية التي يحتاج أو يرغب المتعلم أن يعبر عنها في موقف اجتماعي نواة كل وحدة وتخدم كنقطة ارتكاز تدور حولها العبارات التواصلية والحوار ونصوص القراءة والتراكيب والمفاهيم ذات الصلة. فالوظائف التواصلية والموقف الاجتماعي تشكلان نقطة البداية، اما المفردات والمفاهيم فتتمركز حول موضوع ووظيفة أو أكثر لجعل التواصل الفوري ممكناً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

رابعاً: يتبع نهج لولبي في عرض نفس الوظيفة أو الوظائف المشابهة في مواقف اجتماعية مختلفة. أنظر (برمفت وفينوكتشيارو: Brumfit and Finocchiaro, 1983. p. 35).

وقد وصف برمفت وفنوكتشيارو (Brumfit and Finocchiaro: 1983)الأسس النفسية التي يقوم عليها المنحى التواصلي والمتعلقة بالمحتوى اللغوي والثقافي وطرق التعليم المقترحة كالآتي:

١ - اعتبار تحليل حاجات المتعلمين الفورية والمستقبلية أول خطوة ملازمة وحيوية لتخطيط المنهاج. وذلك بناء على مبدأ أن التعلم ينتج عندما يكون محتوى الوحدة والبرنامج التعليمي مرتبطان بحاجات المتعلمين وخبراتهم.

٢ - وجوب تعزيز الدافعية بنوعيها: الوسيلية Instrumental والإندماجية Integrative في درس اللغة، وعدم اعتبارهما كنتاج نهائي لعملية التعلم، فالنجاح المتحقق من خلال العلامات المرتفعة في دراسة اللغة يؤدي إلى دافعية إندماجية. وهذا قائم على مبدأ أن دافعية التلاميذ ذات أهمية اساسية في اكتساب المعرفة والمهارات.

٣ - وجوب إعادة تعليم نفس التراكيب والتعبيرات التواصلية والمفردات كلما سنحت الفرصة في موقف ملائم... وهذا قائم على مبدأ ان التعلم يتركز أو يتأصل عندما يكون تعلم اللغة وممارستها ذا معنى وهدف في استعمال حقيقي في موقف حياتي حقيقي او موقف حياتي مصطنع (تمثيلي). وكلما زاد الارتباط بين التعابير التواصلية والمفاهيم والمواقف المختلفة كلما زاد التذكر أو الاستدعاء.

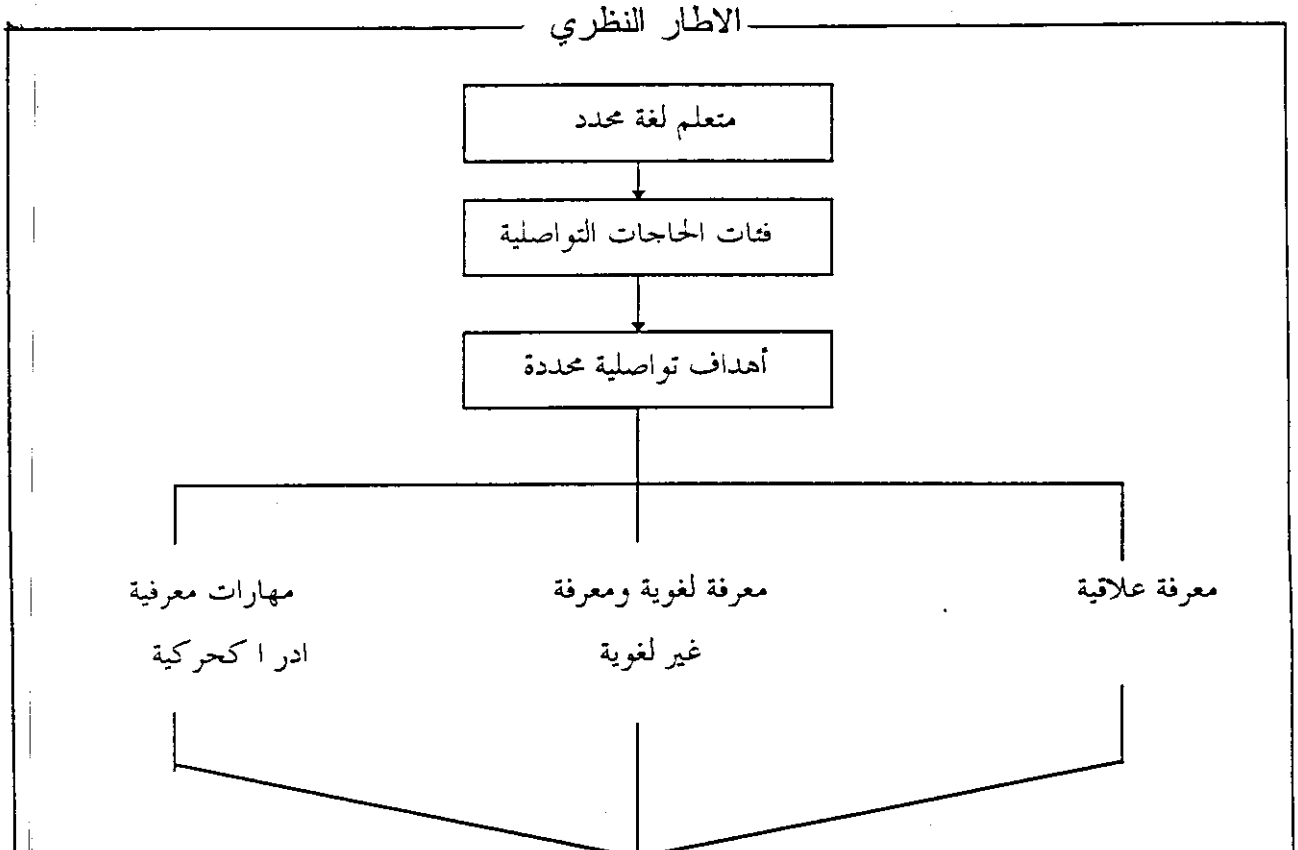
٤ - يجب أن يكون المتعلمون مشاركين فعالين في عملية التعلم، فبالاعتماد على استراتيجيات التعلم التي أتم المتعلمون تطويرها منذ الطفولة فإنهم سيكونوا قادرين على إعادة هيكلة ما يتعلمونه بطريقتهم الخاصة. والمنهجية التواصلية تعزز ذلك.

٥ - عند تصميم النشاطات الصفية يجب أخذ أنماط التعلم المختلفة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بعين الإعتبار لأن المتعلمين تختلف استعداداتهم التعليمية، وتتفاوت سرعتهم في التعلم. وهذا قائم على مبدأ الوعي بأن الأفراد يتفاوتون في سرعة تعلمهم ويختلفون في نمط تعلمهم واستراتيجياتهم لكسب المعرفة. أنظر(برمفت وفينوكتشيارو: Brumfit and Finocchiaro, 1983. p. 33).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نموذج منهاج تواصلي

صمم جون مانبي (Munby: 1978) نموذجاً لتطوير منهاج لغة تواصلي، بحيث يبدأ النموذج بحاجات المتعلم التواصلية (كمدخلات) وينتهي بالمقدرة التواصلية المطلوبة (كمخرجات). ويوضح مانبي النموذج في الشكل التالي:



الاطار النظري

نموذج -١-

وهو نموذج قادر على إدخال جميع متغيرات عملية التعلم في تصميم المنهاج.

ولمزيد من التوضيح، يجب تناول وجهات النظر المختلفة عن دور المعلم ودور المتعلم ودور المواد التعليمية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دور المعلم:

يفترض تعليم اللغة التواصلي أدواراً متعددة للمعلم، وتحدد أولوية كل دور بناءً على وجهة النظر في تبني تعليم اللغة التواصلي في عملية تعليم اللغة.

فبرين وكاندلين (Breen and Candlin: 1980) يصنفان دورين رئيسين للمعلم ثم عدة أدوار ثانوية؛ أما الدوران الرئيسان فهما (١) ميسر/راعي facilitator لعملية التواصل بين الأطراف المشاركة من جهة وبين المشاركين والنشاطات والمواد من جهة أخرى. (٢) ومشارك مستقل في مجموعة التعلم والتعليم وهو دور ملازم للدور الأول ومشتق منه. أما الأدوار الثانوية والناتجة من الدورين الرئيسين فهي: (١) منظم لمصادر التعلم وكمصدر للتعلم (٢) ومرشد أثناء النشاطات (٣) وباحث ومتعلم يساهم بما لديه من معرفة وقدرات وخبرات عن طبيعة التعلم والقدرات التنظيمية.

أما ريتشاردز ورودجرز (Richards and Rodgers: 1986) فيضيفان ثلاثة أدوار للمعلم وهي:

(١) محلل للحاجات needs analyst حيث يتحمل معلم اللغة التواصلي مسؤولية تقرير حاجات المتعلمين اللغوية والاستجابة لها – سواء تم تقرير الحاجات على مستوى الحصة الدراسية أو من خلال الدراسة المنظمة الرسمية بوساطة أدوات تشخيص الحاجات ومنها أداة سافينون (Savignon: 1983).

(٢) مرشد counselor: كما في تعلم اللغة المجتمعي Community Language Learning : حيث يتوقع من المعلم ان يكون مثالاً للمشارك الفعال الذي همه تصعيد الانسجام بين قصد المتكلم وتفسير السامع من خلال اعادة صياغة الكلام Paraphrase أو التأكيد Confirmation والتغذية الراجعة Feedback.

(٣) منظم للعمل الجماعي Group process manager: فنشاطات واجراءات تعلم اللغة التواصلي تتطلب من المعلم أن يتكسب مهارات ادارة صفية أقل مركزية، ومسؤولية المعلم أن ينظم الصف بطريقة مناسبة للتواصل والنشاطات التواصلية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأن يعـزز الطلاقـة Fluency. أنظـر (ريتشـاردز وروجـرز: Richards and Rodgers, 1986, pp. 77-79)

وتصف لارسـن-فريمـان (Larsen-Freeman: 1986) ثلاثـة أدوار للمعلـم خـلال النشاطات التواصلية:

أولاً: مرشد an advisor يجيب عن الأسئلة،

وثانياً: مـــراقب monitor يـــراقب الأداء،

وثالثاً: يـــكـــون مشاركـــاً co-communicator ينهمـــك فـــي النشـــاطات التواصليـــة مـــع التلاميذ.

ويربط ليتلوود (Littlewood: 1981) بين أهمية تخلي المعلم عن دوره التقليدي في البحث عن الأخطاء وتصحيحها وبين تحديد دور يناسب تعليم اللغة التواصلي. وذلك لأن تطور المقدرة التواصلية يحصل من خلال عمليات داخل المتعلم، ويستطيع المعلـم أن يقدم أنواعاً من الحوافز والخبرة التي تتطلبها هذه العمليات، ولكنه لايسـتطيع التحكم بهـا. ويذكر ليتلوود ان هناك دليلاً على أنـه مهمـا فعل المعلم ليؤثر علـى مسـار التقدم، فـإن المتعلـم يحـاول اتبـاع تسلسـل تعلمـي مقـرر بواسـطة عملياتـه الطبيعيـة (منهـاج داخلـي). وبمقارنة تعلم اللغة الثانية الذي يحصل في البيئة الطبيعية يمكن ملاحظة ان هذه العمليـات تعمل بدون تدخل معلم ما دامت البيئة تعطي حافزاً وخبرة، وأكثرها ضرورة فهو اعطـاء سبب للتواصل.

ويؤكد ليتلوود على أهمية دور المعلم في الصف لأن الصف بيئة مصطنعة، ومالم ينظم بهدف فإنه يتعذر تعريض المتعلمين لقدر كـاف مـن اللغـة الأجنبيـة أو حـافز ملائـم للتواصل بها، ولذلك فإن على المعلم أن يخضع سلوكه لحاجـات المتعلمين. وهـذا يتطلـب الاقرار بأن التعلم لايحصل نتيجـة التدريـس المباشـر، بـل أن هنـالك جوانـب للتعلـم أكـثر فعالية، وما على المعلم إلا أن يبادر بنشاط ويترك المجال للتلاميذ للتعلم.

ويورد طرودي وجهة نظر فيغوتسكي علـى أنهـا أكـثر وضوحـاً مـن وجهـة نظـر ليتلوود (Littlewood) في مساعدة المتعلم على التفاعل مع السـياق الإجتمـاعي: إذ يعتـبر

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فايغوتسكي عملية التعليم والتعلم الصفية محاكاة لما بدأه الطفل من تعلم في البيت بمساعدة والديه. فالبيت هو السياق الاجتماعي الأمثل للتعلم حيث يأخذ الوالدان دور الوسيط mediators في تعلم الطفل للغة من خلال تفاعلهما اللفظي وغير اللفظي مما يؤثر على العمليات المعرفية العليا. وفي الصف يجب أن يأخذ المعلم دور الوسيط mediator لمساعدة الطفل على التفاعل الإجتماعي من خلال تهيئة بيئة اجتماعية محفزة على التفاعل وهذا يتطلب من المعلم أن يتخلى عن دور المعلم التقليدي في البحث عن الأخطاء وتصحيحها، والتي من الممكن أن تعيق التفاعل وبالتالي التعلم.

ويصنف فايغوتسكي Vygotsky مرحلتين لتعلم الطفل أولهما مرحلة التفاعل الاجتماعي والثانية مرحلة التذوت / او مرحلة العمليات المعرفية العليا. وحتى تتم الثانية فلابد من اجتياز المرحلة الأولى بنجاح.

وقد شبه بعض التربويين والباحثين مثل روجوف وجاردنر وجرينفيلد دور المعلم كوسيط mediator بفن تثبيت السقالات scaffolding لما يتطلبه الدور من مهارة في تكييف المساعدة المقدمة للتلاميذ حسب احتياجاتهم بحيث تخف تدريجياً ثم تتلاشى ليصبح المعلم والمتعلم شريكين في عملية التعلم والتعليم(طرودي: Troudi: 1996).

دور المتعلم:

يصف برين وكاندلين (Breen and Candlin: 1980) دور المتعلم كمفاوض – بين نفسه وبين عملية التعلم وموضوع التعلم حيث ينطلق ويتفاعل مع دوره كمفاوض فعال ضمن المجموعة وضمن الإجراءات والنشاطات الصفية التي تتخذها المجموعة. وهذا يعني أن المتعلم يكسب بقدر ما يساهم أي أنه يتعلم بالتعاون المتبادل. وهذا يعني ضمنياً أن مساهمة المتعلمين في الحصة أكبر من مساهمة المعلم.

دور المواد التعليمية:

تلعب المواد التعليمية دوراً اساسياً في تعزيز استعمال اللغة التواصلي. وقد صنف ريتشاردز ورودجرز المواد التعليمية إلى ثلاثة أنواع:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: مواد كتب مدرسية:

تتنوع الكتب المدرسية المستخدمة لتعليم اللغة التواصلي فبعضها قريب من الكتب المبنية حول منهاج تراكيبي، و البعض مختلف تماماً – حيث يصف جدول محتوياتها تنظيماً وتسلسلاً لممارسة اللغة. ومن الكتب التواصلية **Communicate** لـ (Morrow and Johnson: 1979) وهو كتاب يتضمن حوافز بصرية visual cues وحوافز مسجلة taped cues وصور وأجزاء جمل لتحفيز المحادثة. وكذلك كتاب **Pair Work** لـ (Wateyn- Jones 1981) ويتضمن نموذجين من النصوص للعمل الثنائي، وكل منهما يحتوي معلومات مختلفة للمشاركة في تمثيل الأدوار role - play ونشاطات ثنائية أخرى. ويعتبر ريتشاردز وروجرز كتاب اللغة الإنجليزية المستخدم في المدارس الحكومية في ماليزيا **English Language Syllabus** مثالاً على الإبتعاد عن الكتب التقليدية، حيث تتضمن الوحدة الدراسية من ذلك الكتاب ما يلي:

١ – موضوع theme ٢ – وتحليل المهمة task analysis

٣ – ووصف لسياق الممارسة a practice situation description بما في ذلك ذكر الحافز stimulus presentation وأسئلة الفهم وتمارين اعادة صياغة الجمل paraphrase exercises. أنظر (ريتشاردز وروجرز: Richard, and Rodgers: 1986).

ثانياً: مواد تنفيذ مهام:

كالألعاب وتمثيليات الأدوار والنشاطات التواصلية لتنفيذ مهام، وهي إما أن تكون في رزمة أو كراس أو بطاقات. وللنشاطات الثنائية يوجد عادة مجموعتين من المواد لزوج من الطلاب، وكل من المجموعتين يحتوي معلومات مختلفة.

ثالثاً: مواد حقيقية

وذلك باستخدام مواد حقيقية authenitc من الحياة في غرفة الصف. ومن هذه المواد الإرشادات او الرموز او المجلات والإعلانات والجرائد والرسومات البيانية وأية مصادر بصرية ممكنة مثل الخرائط والصور والنماذج والرموز والجداول والمخططات وكذلك المجسمات والنماذج المصنوعة من البلاستيك.

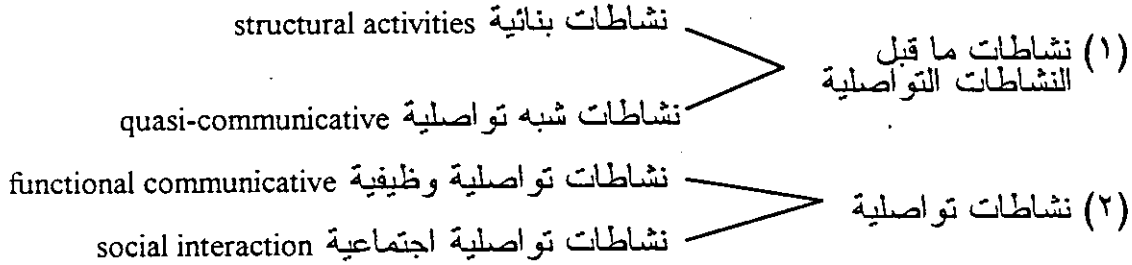
All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإجراءات والطرائق المستخدمة:

نظراً لإمكانية تطبيق المبادئ التواصلية في تعليم أية مهارة لأي مستوى، وبسبب التنوع الواسع للنشاطات الصفية وأنواع التمارين المختلفة التي تناولها البحث التربوي لتعليم اللغة التواصلي، لايمكن وصف إجراءات صفية نموذجية typical classroom procedures لحصة قائمة على تعليم اللغة التواصلي.

ويمكن وصف الملامح الرئيسية للنشاطات التواصلية – بلغة لارسن – فريمان (Larsen-Freeeman: 1986) بامتثالها للخصائص الثلاث: فجوة المعلومات information gap والاختيار choice والتغذية الراجعة feedback.

وقدوضح ليتلوود (Littlewood) نموذجاً اجرائياً يوضح خطوات التعلم التواصلي:



نموذج -٢-

أما هارمر (Harmar: 1983) فأوضح مستوى أكثر تفصيلاً من الإجراءات الصفية حيث قسمها إلى ثلاث مراحل:

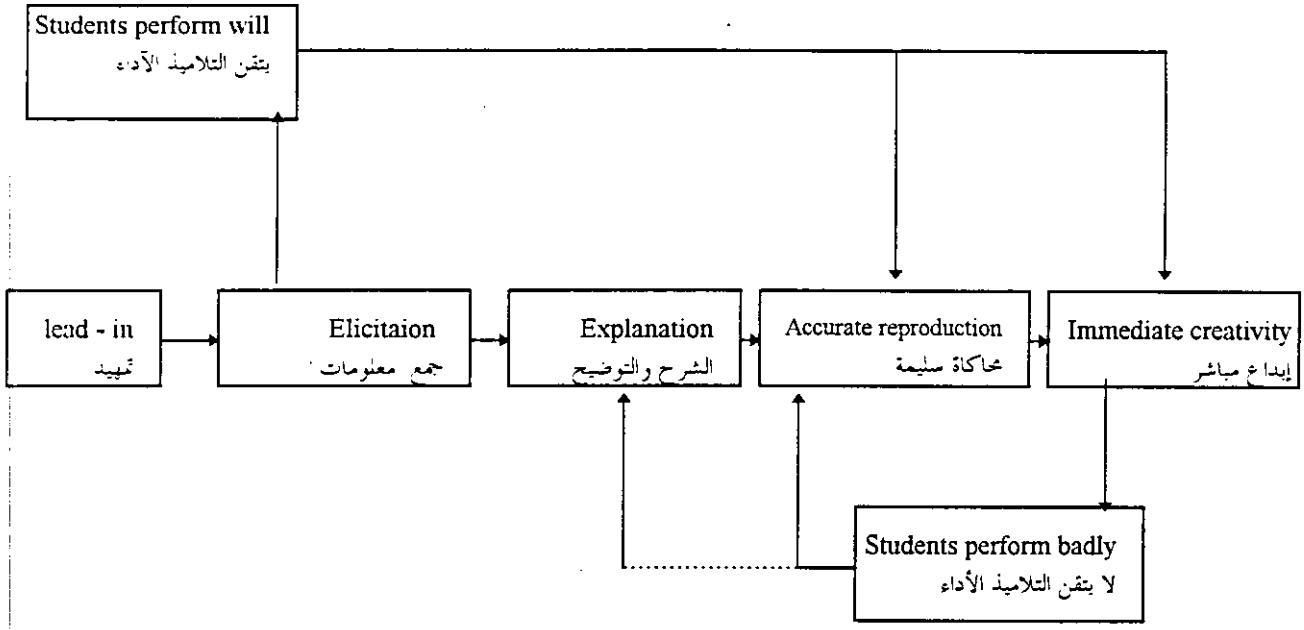
١ – العرض والتقديم introducing and presentation

٢ – التدريب والممارسة practice

٣ – الإبداع – النشاطات التواصلية communicative activities

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولما كانت المرحلة الأولى مرحلة منظمة يتحكم المعلم فيها فقد وضع هارمر نموذجاً توضيحياً يوضح الخطوات الفرعية كالتالي:



نموذج -٣ -

أما المرحلة الثانية فتتناول عدة طرائق techniques مصممة لتدريب الطلبة على ممارسة بعض العناصر او الجوانب اللغوية. وتتفاوت في مستواها التواصلي، وأهم هذه الطرائق:

١ - نشاطات تجسير فجوة المعلومات information gap activities.

٢ - ألعاب لغوية games.

٣ - تحدث عن النفس أوعن ابعاد مكانية personalisation and localisation واشتراك في حديث اجتماعي.

٤ - نشاطات شفوية مثل - أحب ولا أحب likes and dislikes

٥ - نشاطات كتابية مثل - استكمال جمل.

- كتابة حول الذات / وصف لنشاطات شخصية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- كتابة موازية / لمعلومات معطاة.

- كتابة لمجلة الصف / مجلة الحائط.

- كتابة تعليمات او ارشادات.

٦ - نشاطات على فهم وممارسة الترابط المنطقي والبنائي في التعبير.

٧ - تعبير الشفوي.

اما النشاطات التواصلية الإبداعية فتشمل:

١ - التوصل إلى اتفاق reaching a consensus: حول مواضيع مختلفة كتنظيم رحلة أو مناقشة قضية قيمية أو نص قرائي.

٢ - تنفيذ تعليمات relaying instruction

٣ - ألعاب تواصلية communication games

٤ - حل مشكلة problem solving

٥ - مبادلات شخصية interpersonal exchange

٦ - تأليف قصة شفوياً.

٧ - محاكاة وتمثيل الأدوار.

٨ - الكتابة التواصلية الإبداعية مثل تنفيذ التعليمات وتبادل الرسائل وتأليف لعب لغوية وكتابة قصص وكتابة اعلانات وتقارير والكتابة الحرة والكتابة التي تؤكد على الطلاقة.

واعتبر الكثير من المهتمين بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تمثيل الأدوار نشاطا تواصلياً مثالياً لتطوير المقدرة التواصلية بأبعادها الأربع - كما ذكرت سابقا- وللتأكيد على مهارة التخاطب الاجتماعي خاصة، لما لهذا البعد من اهمية في التواصل الحقيقي في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المواقف الحياتية. ومن هؤلاء كمبول وبالمر (Kimball and Palmer, 1978) وسكارسلا (Scarcella, 1978).

أما جرين (Green: 1975) فتتبنى نظرية توضيح القيم (Values Clarification Theory) للويس راث (Louis Rath) وشروحات سايمون لتطوير استراتيجيات توضيح القيم كإستراتيجيات فعالة في تدريس اللغة الثانية. وتعتقد جرين أن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وثيقة، وأن تعلم اللغة يستلزم تعلم الثقافة. بل أن اللغة وسيلة التعرف إلى الإختلافات الثقافية، أما بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الممارسة. وأن فشل الفرد في توصيل افكاره وحاجاته وعزله عن المجموعة المستهدفة هو مصدر معرفته الأكيدة بوجود هذه الإختلافات، اما نجاح الفرد بالتواصل مع المجموعة المستهدفة فيقوي شعوره بالاندماج والتآلف وبالتالي توسيع الحدود الثقافية.

وتقترح جرين توظيف "نظرية توضيح القيم"، القائمة على مبدأ أن ما نفعله مقرر بمبادئنا ومعتقداتنا، كوسيلة لتقرير المواد الدراسية، فمادة الدراسة تقرر بمعتقد القيمة عن تلك المادة. ويتطلب هذا من المعلم:

١ – استعداده لاختبار قيمه.

٢ – تقبله للأراء المختلفة.

٣ – تشجيع جو من الصدق والإحترام.

٤ – ان يكون مستمعاً جيداً.

٥ – كما يتطلب من المعلم ان يشعر تلاميذه أنه لايعرف كل شيء عن أي شيء وأنه يرحب باستقبال آراء التلاميذ كمدخلات معرفية – أي كجزء من معرفته عن العالم.

وفي رأي جرين أن خصائص الصف الذي يؤكد توضيح القيم، هي نفس الخصائص التي تعزز الحماس لمادة الدرس، وتؤدي إلى تواصل أفضل بين المعلم والطلبة من جهة، وبين التلاميذ مع بعضهم من جهة أخرى، وهما المعياران الأساسيان لتحفيز الطلبة لتعلم اللغة الأجنبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعملية توضيح القيم هي:

١ – تقدير السلوك والمعتقدات Prizing.

٢ – اختيار السلوك والمعتقدات Choosing.

٣ – تفعيل هذه المعتقدات Acting on.

وبناء عليه، ترى جرين أنه يجب اعطاء التلاميذ فرصة الاختيار – ثم تعزيز الإختيار– وعدم اجبارهم على تقبل وجهات نظر المؤلف، بل العمل على اكتشاف وجهة النظر التي يرونها من منظورهم الشخصي، وإتاحة الفرصة لتبادل وجهات النظر والآراء لأن تأييد الرأي العام له دور هام في تشكيل القيم.

ويمكن إثراء غرفة الصف بالنشاطات التواصلية الإبداعية، وفقاً لاحتياجات التلاميذ ورغباتهم، وهنالك الكثير من الكتب التي توفر مواداً للنشاطات التواصلية مثل كتاب **Communicative Ideas** لنورمان وزملائه (Norman, et. al: 1986).

مما سبق من دراسات يمكننا تحديد المبادئ النظرية التي يرتكز إليها المنحى التواصلي بما يلي:–

١– يهدف تعليم اللغة التواصلي إلى تطوير المقدرة التواصلية عند المتعلمين.

٢– يتطلب تطوير المقدرة التواصلية معرفة بعض الجوانب الثقافية لمتحدثي اللغة المستهدفة.

٣– يتطلب تطوير المقدرة التواصلية تعلم التراكيب والدلالات والوظائف اللغوية.

٤– يتطلب تعلم التراكيب معرفة الوظائف اللغوية المختلفة لكل تركيب.

٥– يتطلب تعلم الوظائف معرفة كل التراكيب المتوفرة لتنفيذ الوظيفة اللغوية.

٦– تعطى الأولوية لتعليم الوظائف اللغوية على التراكيب اللغوية.

٧– يجب التدرج في تعليم التراكيب اللغوية حسب صعوبتها.

٨– يجب أن تتكون لدى المتعلم قدرةً على إنتقاء التراكيب الملائمة لسياق إجتماعي محدد وللمشاركين في الحديث.

٩– يجب أن تتكون لدى المتعلم قدرةً على التفاوض على الدلالات مع من يشاركه الحديث، ومحاولة إصلاح ما يقع من خلل إثناء المحادثة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١٠- مهمة المعلم الأساسية هي تيسير تعلم المتعلمين. ويقع عليه مسؤولية تنظيم النشاطات الصفية وتهيئة مواقف تشجع على التواصل.

١١- يتطلب تعليم اللغة التواصلي مرونة من المعلم في الإدارة الصفية ليكيف دوره مع النشاط الصفي فيتبنى دور المرشد أحياناً ودور المراقب أحياناً أخرى وإذا إقتضى الأمر يشارك المتعلمين نشاطاتهم التواصلية.

١٢- يتطلب تعليم اللغة التواصلي من المتعلمين أن يكونوا تواصليين ماهرين مهما كانت قدرتهم اللغوية لأن تعلم التواصل يأتي بالتواصل.

١٣- تقع على كاهل المتعلمين مسؤولية تعلمهم وعليهم إشغال معظم وقت الحصة الصفية.

١٤- يجب برمجة كل ما يدور في الصف بقصد التواصل.

١٥- يتم التواصل بين المتعلمين من خلال النشاطات التواصلية مثل الألعاب وتمثيل الأدوار وحل المشكلات.

١٦- التواصل الحقيقي يكون هادفاً وعليه فإن النشاطات التواصلية تتصف بفجوة المعلومات وحرية الإختيار والتغذية الراجعة.

١٧- يعتبر إستخدام مواد لغوية حقيقية ضرورياً لإعطاء المتعلمين فرصة لفهم اللغة كما يستعملها المتحدثون الأصليون للغة.

١٨- يعطي العمل في مجموعات صغيرة فرصةً قصوىللتفاعل والتفاوض بين المتعلمين.

١٩- يجب على المعلم تهيئة الصف للتفاعل بين المتعلمين سواء كان العمل في مجموعات صغيرة أو أزواج أو صف كامل.

٢٠- تزداد دافعية المتعلمين إذا تكون لديهم شعور بانهم يستعملون اللغة في شيء مفيد.

٢١- إعطاء المتعلمين فرصةً للتعبير عن أفكارهم وآراهم يساعدهم على تذوق اللغة ويشعرهم بالطمأنينة.

٢٢- يتعامل المتعلمون مع اللغة من خلال نصوص متكاملة أو أحاديث لتعلم أساليب الترابط اللغوي والبلاغي.

٢٣- يتعامل المتعلمون مع المهارات اللغوية الأربع منذ البداية.

٢٤- يمارس المتعلمون التفاوض على الدلالات والمعاني مع النصوص المكتوبة كما يمارسونه في المحادثة.

٢٥- يتضمن التفاوض على المعنى محاولة التعرف على المعاني الضمنية واستنتاج قصد الكاتب.

٢٦- اللغة المستهدفة هي لغة التواصل الصفي.

٢٧- يمكن إستخدام اللغة الأم إذا وجد مبرر لذلك.

٢٨- تحقق النشاطات التعليمية تعلماً أفضل إذا تفهم المتعلمون المهام المناطة اليهم والهدف من هذه النشاطات.

٢٩- يجب أن تأخذ الطلاقة والدقة بعين الإعتبار عند تقييم المتعلمين.

٣٠- تحتمل الأخطاء الصيغية مالم تعيق التواصل فهي نتاج طبيعي للتعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مراجعة الدراسات المتعلقة بسلسلة "بترا" وبرامج تدريب معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن ودراسات أخرى عن تعليم اللغة التواصلي.

أولاً: تقييم سلسلة بترا:

أجرى الجراح (١٩٨٧) دراسة تقيمية للجزأين الأول والثاني من سلسلة "بترا" للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٠ معلما و ٤٠ خبيراً من موجهي اللغة الانجليزية وأساتذة الجامعات وخريجي الجامعة من حملة دبلوم تعليم اللغة الانجليزية كلغة اجنبية. وطور "الجراح" أداة تقييم مبنية على مواصفات الكتاب المدرسي الجيد تتكون من إحدى عشرة فئة هي: الأسس والمبادئ، والأهداف، ومهارات اللغة، والمفردات، والقواعد، والمحتوى، وطرق التدريس، وعوامل فنية، وكراس الخط، ودليل المعلم، وجوانب عامة لسلسة "بترا" وقد احتوت أداة التقييم أي الإستبانة على ٧٠ سؤالاً من نوع نعم أو لا يليه مقياس مدرج من ٥ فئات.

ومع أن كتب بترا نالت استجابات ايجابية بما يتعلق بالفئات الإحدى عشرة، إلا أن الدراسة أظهرت عدداً من السلبيات، اذ أظهر المشاركون في الدراسة عدم رضى على استبعادهم عن عملية تطوير الكتب المدرسية، واعتبروا أن كتب بترا لاتحتوي مقدمة واضحة وأن التعليمات غير واضحة وغير كافية. كما أن حجم الكتب لايتناسب مع المدة المخصصة للتدريس.

وما يهمنا من هذه الدراسة أن الباحث أوصى بتدريب المعلمين ليتمكنوا من التعامل مع الكتب وتنفيذ التدريبات بشكل سليم.

وتوصل المصطفى (١٩٨٨) إلى نتائج مشابهة لنتائج دراسة الجراح من خلال دراسته التقييمية للجزء الثالث من سلسلة "بترا"، الذي يستخدم في الصف السابع. وقد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تألفت عينة الدراسة من ٢٩ معلماً ومعلمة و ٦٦٦ طالباً وطالبة، واستخدم استبانة من ٨٧ فقرة – نموذج ليكرت– حول نفس الفئات التي اعتمدها الجراح في دراسته السابقة الذكر، استبانة لجمع المعلومات من التلاميذ، تكونت من ٢٤ فقرة تدور حول الوسائل التعليمية والمفردات والتراكيب والتمارين وجوانب عامة من الكتب.

وقد انحصر الاختلاف بين نتائج دراسة الجراح ودراسة المصطفى في نقطتين هما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الاناث والذكور على فقرات (الأسس والمبادئ والمفردات وجوانب عامة)، وعدم وضوح العبارات المسجلة على شريط التسجيل، وكذلك أن طول العبارات غير ملائم وأوصى المصطفى بإجراء المزيد من الدراسات التقييمية للكتب المستخدمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية لتقديم مرتكزات تعليمية متكاملة للتطوير المستقبلي في كتب تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

وإستجابةً للتوصية السابقة فقد استخدم صالح (١٩٩٠) نفس الأداة التي طورها المصطفى (١٩٨٨) لتقييم الجزء الرابع من سلسلة "بترا" والذي يستخدم في الصف الثامن. وقد تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات وهي ٤٥ معلما و١٠ مدربين يدربون معلمي اللغة الانجليزية أثناء الخدمة على تدريس سلسلة "بترا" و ٣ موجهين و ٢٦ صفاً دراسياً. وأظهرت نتائج الدراسة استجابات ايجابية من المشاركين والمشاركات على فقرات الاستبانة باستثناء عدم وضوح مقدمة الكتب للمعلمين والتلاميذ وهي بذلك تنوه إلى عدم كفاية المعلمين للتعامل مع الكتب المقررة..

وقد أوصى صالح بإجراء دراسات تقييمية في مناطق أخرى من المملكة وخاصة عمان، لاعتقاده أنها تختلف عن محافظة إربد والتي تم اجراء الدراسات الثلاث فيها.

ثم أجرى مؤمن (١٩٩٢) دراسة تقييمية في عمان لتقييم الجزأين الرابع والخامس من سلسلة "بترا" للصفين الثامن والتاسع. تكونت عينة الدراسة من ١٨٠ معلما ومعلمة بنسب متساوية من الذكور والإناث يعلمون الصفين السابع والثامن. وقد طور مؤمن أداة تقييم مبنية على أسس اللغة ومعايير التعليم التي تقرر مواصفات الكتب المدرسية الجيدة. وتألفت أداة التقييم أي الاستبانة من ٨١ فقرة من نوع اسئلة نعم أم لا، يلي كل سؤال مقياس مدرج من ٥ فئات: دائماً – غالباً– عموماً– أحياناً – نادراً. وتم تقييم الجوانب

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التالية: المبادئ والأسس والأهداف، والمواضيع، والقيم، والتراكيب والوظائف، والمفردات، والمهارات الأربع، وكتاب التلميذ، وكراس العمل، والقراءة الإضافية، والوسائل السمعية البصرية، ودليل المعلم والهيكل العام للكتاب.

وكشفت نتائج الدراسة عن استجابة المشاركين الايجابية على فقرات الإستبانة المتعلقة بالفلسفة (الأسس والمبادئ) والأهداف والمهارات اللغوية والقواعد والتراكيب اللغوية والمفردات والمحتوى وكتاب الطالب وكراس التدريبات اللغوية ودليل المعلم والوسائل التعليمية والمواصفات العامة للكتب.

كما أظهرت الدراسة عدداً من النقاط السلبية مثل: عدم تناسب طول نصوص القراءة والإستيعاب في كتاب الطالب مع الزمن المخصص لها، وصعوبة إستخدام بطاقات الأدوار، وعدم تنوع النشاطات الكتابية، وعدم اشتمال كتب القراءة الإضافية على مواضيع علمية بشكل كاف. كما أظهرت الدراسة نقصاً في تعليم القيم. يرجع الباحث هذا النقص إلى تقديم القيم ضمنياً في نصوص القراءة وعدم وجود ارشادات في دليل المعلم لتعليم القيم. وذلك على الرغم من وجود نص صريح على استخدام نظرية توضيح القيم في منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لعام ١٩٩٠.

وأوصى مؤمن بعقد دورات للمعلمين تتناول أساليب التدريس الخاصة بمنهاج "بترا" وإجراء المزيد من الدراسات في المناطق المختلفة من الأردن، وإجراء دراسات تتعلق بتقييم الطلبة لهذه الكتب.

وعلى الرغم من بعض الإختلافات المنهجية والإجرائية بين الدراسات الأربع إلا أنها تشترك في تأكيد التناقض الداخلي لنتائج الدراسات، فالدراسات الأربع أظهرت تقديرا ايجابياً للمبررات النظرية rationale وكذلك للأهداف objectives مع أن هذين العنصرين لم يذكرا في مقدمة الكتب. وفي الوقت نفسه، يعبر المعلمون المشاركون في الدراسة عن تقديرهم السلبي لمقدمات الكتب لعدم وضوحها وعدم وضوح التعليمات في الكتب. اذ من الصعب الاعتقاد بأن يكون المعلمون قادرين على اشتقاق الأهداف من خلال المحتوى في حين أنهم بحاجة إلى توضيح التعليمات والى مقدمات أكثر تفصيلاً.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لقد أضافت آخر الدراسات التقييمية لمواد "بترا" التعليمية، معلومات تقييمية عن مواد "بترا" التعليمية وعن العناصر الفعالة في تفعيل هذه المواد.

فقد أجرى خليل وقطان (١٩٩٤) دراسة تقييمية لمواد "بترا" التعليمية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر شملت كتاب المعلم، وكتاب التلميذ، وكراس العمل، والقراءة الاضافية وبطاقات الأدوار، والأشرطة المسجلة، وصور الحائط. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥٥ معلماً ومعلمة يمثلون ٩٢١ معلماً ومعلمة يعلمون اللغة الإنجليزية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الضفة الغربية، وكذلك من ٥ موجهين للغة الإنجليزية ومن الباحثين أنفسهما.

وقد طور الباحثان ٤ أدوات لجمع المعلومات التقييمية، هي: استبانة لجمع المعلومات التقييمية من المعلمين والمعلمات، ومقابلات مع موجهي اللغة الإنجليزية، واستبانة الباحثين، وتحليل المحتوى.

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من المعلمين ظنوا خطأ أن دليل المعلم يحتوي على الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة الإنجليزية، وظنوا خطأ كذلك أن دليل المعلم يحدد المهارات الفرعية المرتبطة بالمواد التعليمية، أي المحتوى، وذلك عكس ما توصل إليه الباحثان. وقد اتضح أن أكثر من نصف المعلمين والمعلمات يجهلون الأهداف الموضوعة من وزارة التربية والتعليم لتعليم اللغة الإنجليزية. وأن نسبة عالية من المعلمين والمعلمات لايستخدمون دليل المعلم بانتظام وكذلك لايوظفون بطاقات الأدوار وصور الحائط والأشرطة المسجلة.

كما أظهرت الدراسة أن المعلمين والمعلمات ظنوا خطأ أن سلسلة "بترا" تؤكد على تعليم التراكيب وليس على الوظائف اللغوية، وهذا عكس ما توصل إليه الباحثان فالكتب تركز على الوظائف وليس على التراكيب. وهناك نسبة عالية من المعلمين والمعلمات أظهر تناقضاً بين فهم المهارات الفرعية والمواد المرتبطة بها. كما أظهرت الدراسة أن هنالك تناقضاً بين تقييم سلسلة بترا من قبل الموجهين والمعلمين من حيث تأكيدها على المقدرة التواصلية. وأن هنالك تناقضاً بين تقييم الفئتين المذكورتين للنشاطات الكتابية على وجه الخصوص، اذ اعتقد المعلمون والمعلمات خطأ انها تؤكد على الإبداع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وأظهر تحليل المحتوى عدم توازن بين النشاطات الموجهة والنشاطات الإبداعية لمهارتي الحديث والكتابة. كما أظهر عدم توازن بين الأسئلة المباشرة / الإخبارية والأسئلة الإستدلالية المتعلقة بنصوص القراءة، كما أظهر تحليل المحتوى تجاهلاً للنشاطات الكتابية الإبداعية، وأظهر وجود تدريبات لغوية لاتتعلق بأي من الاهداف الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم.

فأوصى الباحثان بالعمل على رفع مستوى المعلمين الأكاديمي والمهني، وبإعداد مواد تعليمية لتغطية النقص الذي أظهره تحليل المحتوى، حيث وجدت أهداف بدون محتوى تعليمي في سلسلة "بترا".

ثانياً: الدراسات المتعلقة بفهم المعلمين / المعلمات لسلسلة "بترا":

اجرت أبو زغلان (١٩٨٩) دراسة لوصف مدى فهم معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للخصائص الرئيسية لمنهاج "بترا"، ولمعرفة اذا كان الفهم يختلف باختلاف المؤهل الأكاديمي او الخبرة او التدريب أو الجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية يمثلون معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مديرية التربية لعمان الكبرى. وقد طورت الباحثة استبانة لجمع المعلومات تتكون من ٤٣ فقرة تتعلق بالخصائص الأساسية لمنهاج بترا، وقد غطت الفقرات ببعدين، حيث يتعلق البعد الأول بتوجيه المنهاج ويتضمن طبيعة اللغة وطبيعة التعلم، ويتعلق البعد الثاني بتصميم المنهاج ويتضمن اهداف المنهاج والمحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات المعلمين والمعلمات لفهم خصائص سلسلة "بترا" كانت مقبولة باستثناء فهم الخصائص المتعلقة بفرضيات تعلم اللغة الأجنبية، فقد كانت متدنية.

وقد أوصت الباحثة بإجراء دراسة عن طريق إستخدام المشاهدة الصفية كأداة لقياس فهم معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لخصائص منهاج "بترا" في المواقف التعليمية التعلمية. كما أوصت بتنظيم برامج لتدريب المعلمين والمعلمات تتضمن مواد متعلقة بالفرضيات النظرية التي يقوم عليها تعليم اللغة الإنجليزية في الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثالثاً: الدراسات المتعلقة ببرامج تدريب معلمي / معلمات اللغة الإنجليزية:

أظهرت نتائج دراسة إبراهيم (١٩٧٥) لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن ان معظم معلمي اللغة الانجليزية غير مؤهلين لوظائفهم. وأوصى الباحث بأن يتضمن برنامج التدريب نوعين من النشاطات، الأول: تحسين كفاءة المعلمين اللغوية، وثانيا: تحسين الكفاءة المهنية، وذلك لأن المعلم هو العامل الأهم في نجاح أو رسوب التلاميذ.

كذلك أظهرت نتائج دراسة هاريسن وآخرون (Harrison et al: 1975) أن حاجات معلمي اللغة الانجليزية تتألف من صنفين: لغوية ومهنية. وأن معلم اللغة الانجليزية سيبقى غير فعال اذا كانت لغته الإنجليزية ضعيفة مهما تدرب. وفي المقابل، فإن معلم اللغة الإنجليزية مهما كانت كفايته اللغوية سيبقى غير فعال في وظيفته اذا لم يتدرب على ما يلائم وظيفته. وعليه فإن برامج تدريب المعلمين يجب أن تأخذ النقطتين بعين الإعتبار.

وعلى الرغم من أن الدراستين السابقتين إجريتا قبل تطوير المناهج المستخدمة حالياً إلا أنها تشارك الدراسات الحديثة بعض النقاط فقد سجلت نتائج دراسة عبدالرحمن (١٩٩٠) عدداً من حاجات المعلمين التدريبية وهي:

١ – زيادة مدة الدورات التدريبية.

٢ – تخصيص عدد أكبر من الحصص للتعليم المصغر "micro - teaching" وللحصص التطبيقية.

٣ – تخصيص مدة أطول للتدريب على بناء اختبارات.

٤ – توفير نوعية أفضل من المدربين – واعطاء حوافز للمشاركين مدربين ومتدربين.

٥ – توفير دورات تدريبية خلال العام الدراسي لتدريب الملتحقين الجدد بالتعليم على استخدام الكتب قبل مباشرة العمل.

٦ – المزج بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي أثناء التدريب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٧ – عقد دورات تدريبية بشكل منتظم.

٨ – مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وحاجاتهم التدريبية.

وأوصى عبدالرحمن بإجراء دراسات مماثلة في أنحاء المملكة للتأكد من كفاية الدورات التدريبية، ودراسة اتجاهات المدربين نحو برامج تدريب المدربين التي تعقد في العاصمة، وإجراء دراسة باستخدام قائمة رصد معيارية لملاحظة المواقف التعليمية التعلمية للمشاركة في تحسين دورات التدريب المستقبلية.

رابعاً: الدراسات المتعلقة بفاعلية طرائق التدريس التواصلية:

إستجابةً لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي ومحاولةً للتحقق من الطرق الفاعلة في تدريس اللغة الإنجليزية، قامت أبو مغلي (١٩٩٠) بدراسة إختبار فاعلية الأسلوب التواصلي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث. فاختارت الباحثة لهذا الغرض عينتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، تكونت العينتان من مائة طالبة وزعت بالتساوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث إتبعت طريقة الأزواج المتكافئة في التوزيع. وأعطيت الطالبات إختباراً قبلياً شمل الوحدات من (١–١٠) من كتاب (New Living English For Jordan, Book 5) والذي كان يستعمل آنذاك (١٩٨٨–١٩٨٩). وكان متوسط علامات المجموعة التجريبية ومتوسط علامات المجموعة الضابطة متقارباً.

قامت الباحثة بتطوير الوحدات (١١،١٢،١٣) بحيث تتلائم مع الأسلوب التواصلي، ودرست المجموعة التجريبية الوحدات المطورة وفق الأسلوب التواصلي ودرست المجموعة الضابطة الوحدات كما وردت في الكتاب المذكور أعلاه وفق الاسلوب السمعي الشفوي. ثم أعطيت الطالبات إمتحاناً بعدياً شمل الوحدات (١١،١٢،١٣) فأظهرت نتائج الإمتحان فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أعزته أبومغلي لأثر تطبيق الأسلوب التواصلي في تدريس المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ومما يجدر ذكره أن الوحدات المطورة لا تختلف من حيث المحتوى عن محتوى سلسلةِ بترا، ولابد أن وعي الباحثة بمبادئ المنحي التواصلي كان له أكبر الاثر في إنجاح التجربة بتطبيق المنحى التواصلي داخل غرفة الصف.

ثم أجرت النمرات (١٩٩٥) دراسة لاستقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى. وقد استخدمت الدراسة عينتين احداهما ضابطة والأخرى تجريبية. تكونت العينتان معاً من ٢٠٠ طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس عمان الكبرى الحكومية. وقد تم توزيع افراد عينة الدراسة عشوائياً الى مجموعتين: احداهما استخدمت الألعاب اللغوية في تعلم المفردات وسميت المجموعة التجريبية، والأخرى تعلمت المفردات باستخدام طريقة "بترا" الاعتيادية في تعلم المفردات وسميت المجموعة الضابطة. وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار قبلي وبعدي لقياس التحصيل.

وقد أرجعت الباحثة عدم قدرة الطلبة على توظيف ما تعلموه داخل غرفة الصف في ظروف عادية ومشابهة إلى قلة حصيلتهم اللغوية من المفردات المناسبة لتلك الظروف والمواقف. وبناء على ذلك طورت الباحثة سبع ألعاب لغوية لتدريس المفردات واستخدامها في التجربة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل افراد عينة الدراسة التجريبية على الجزء الأول من الاختبار البعدي المتعلق (بالتهجئة) وكذلك على الجزء الثاني من الاختبار البعدي المتعلق (بالمعنى) تعزى إلى استخدام الألعاب اللغوية في تدريس المفردات.

وأوصت الدراسة بما يلي:

١ – ايجاد ألعاب لغوية متنوعة في منهاج اللغة الإنجليزية وخاصة في تدريس المفردات.

٢ – تدريب معلمي اللغة الإنجليزية على كيفية تطوير ألعاب خاصة بطلابهم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٣ – استخدام الألعاب اللغوية في فروع اللغة الإنجليزية الأخرى من محادثة ولفظ وتراكيب لغوية.

٤ – استخدام الألعاب اللغوية في المباحث الدراسية الأخرى.

٥ – اجراء المزيد من الدراسات المشابهة لهذه الدراسة تتعلق باستخدام الألعاب اللغوية في فروع اللغة الإنجليزية الأخرى مثل التراكيب اللغوية والقراءة واللفظ.

وتوصلت عطيات (١٩٩٥) من دراستها لاستقصاء اثر استخدام "التدريس بمساعدة الكمبيوتر" على تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية واستدعائها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي إلى أن طلبة المجموعة التجريبية قد تفوقوا على طلبة المجموعة الضابطة في مجال تحصيل المفردات فقط. فأرجعت الباحثة عوامل التفوق إلى :

١ – التغذية الراجعة.

٢ – الدافعية واتجاهات الطلبة.

٣ – التكرار من خلال التمارين المتنوعة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تقديم المفردات كان من خلال سياق وكذلك التدرب على إستعمالها.

واشارت نتائج الدراسة التي قامت بها رامز (١٩٩٣) والتي هدفت إلى استقصاء اثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارتي التواصل الشفوية في اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية إلى أن طلبة المجموعة التجريبية الذين استخدموا الألعاب اللغوية قد تفوقوا على طلبة المجموعة الضابطة الذين استخدموا الطريقة الاعتيادية.

كما أظهرت نتائج دراسة دودين (١٩٩٤)، لاستقصاء اثر استخدام الدراما على تطوير المهارات الشفوية، وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دراسات متعلقة بعملية تعليم اللغة التواصلي:

تكون لدى المهتمين بتعليم اللغة التواصلي قناعة بأن الطرق التقليدية في دراسة اثر استخدام طرائق واستراتيجيات تعليمية تعلمية بواسطة قياس نواتج التعلم لم تعد كافية لاعتماد طرائق معينة في التدريس، وأنه لابد من استخدام أدوات اكثر كفاءة في تفسير نواتج التعلم وتكون قادرة على تبرير وتوظيف اجراءات صعبة كطرائق فاعلة.

وقد طورت أدوات الملاحظة الصفية كأدوات قادرة على رصد ما يدور في غرفة الصف، من هذه الأدوات "FOCUS"[1] التي طورها فينسلو Faneslow عام ١٩٧٧ (Faneslow:1977) واستخدم لها لغة فنية technical تتكون من مصطلحات اجرائية غير تقييمية، تساعد في تعلم عملية التدريس من خلال تحليل المشاهدة و "COLT"[٢] والذي تم تطويره ما بين الأعوام ١٩٨٠-١٩٩٥ من قبل سبادا وفروهلتش (Spada and Frohlich) بهدف وصف الاجراءات الصفية واختبار علاقتها بنواتج التعلم. وفي نفس الوقت يكون قادراً على ملاحظة مدى انسجام الاجراءات الصفية مع الأسس النظرية والمبادئ المشتقة منها (Spada and Frohilich: 1995).

وقد تم استخدام "COLT" كبرنامج ملاحظة معياري من عدد من الباحثين؛ ففي دراسة فاندرجرفت (Vandergrift: 1992) لاستقصاء جدوى استراتيجيات استيعاب المحادثة في تعلم اللغة، استخدم برنامج مشاهدة تعلم اللغة التواصلي "COLT" وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط الكم المرتفع من استراتيجيات "الترجمة" بغياب مواد لغوية حقيقية وقلة التأكيد على الاستماع الشامل والاستماع بهدف المعنى.

كما استخدم "COLT" من قبل سوا (Suwa: 1994) لدراسة مدى التزام النشاطات الصفية بالأهداف الموضوعة لتشجيع مهارات التواصل باللغة المستهدفة، وافتراض ما يلي:

١ – تكثيف نشاطات المحادثة والاستماع في الصفوف.

---

[1] إختصار Foci for Observing Communications Used in Setting

[٢] إختصار Communicative Orientation of Language Teaching, Observation Scheme Coding Conventions & Applications

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢ – التأكيد على المفردات والمجاملات الاجتماعية الأساسية والتأكيد على التراكيب.

٣ – تقديم المادة اللغوية من خلال سياق.

٤ – التفاعل الصفي المطلوب هو تفاعل الصف كمجموعة واحدة – نظراً لكبر حجم الصفوف استثنى العمل التعاوني للمجموعات.

٥ – تقييم الإستيعاب من خلال عرض اسئلة.

٦ – استخدام اللغة الأم في الإدارة الصفية فقط.

٧ – استخدام الألعاب ونشاطات شبه تعليمية لمدة نصف الزمن المخصص لتحويل حماس المتعلمين الصغار إلى دافعية لاستعمال اللغة المستهدفة وبالتالي اكتساب اللغة المستهدفة من خلال التواصل.

تكونت عينة الدراسة من سبعة عشر صفاً دراسياً من الصف الثالث وحتى الصف السادس، وقد استخدم برنامج "COLT" المعدل لأغراض الدراسة فأظهرت نتائج الدراسة تقيد الصفوف بالتفاعل الصفي الكامل والتأكيد على التراكيب والمحادثة وأدب التخاطب الإجتماعي وتأكيد مهارتي الاستماع والمحادثة، واستخدام مواد تعليمية مناسبة للألعاب مثل البطاقات والمواد الحقيقية ومواد مطورة من "Sesame Street" والكتب الجاهزة. كما أظهرت الدراسة ارتفاع التفاعل الصفي وسرعة الأداء في الصفوف التي قامت فيها المعلمات / المعلمين بإعداد المواد التعليمية (الألعاب) بأنفسهم كما أظهرت ان توضيح الألعاب المعدة من المعلمين كان باعثاً لارتفاع التفاعل.

ومع أن " COLT" أداة معدة للملاحظة الصفية وقد تم إستخدامها من عدة بحاثة، إلا أنه يتعذر استخدامها لهذه الدراسة، فهي مخصصة لملاحظة التفاصيل الدقيقة لتعليم اللغة التواصلي والمفترض تطبيقه كاملاً في الصفوف الملاحظة. ولما كانت هذه الدراسة هي الاولى من نوعها في المملكة الأردنية الهاشمية – على حد علم الباحثة – فإنها تتطلع إلى وصف شامل وإستكشاف سريع لواقع تطبيق المنحى التواصلي. ولذلك قامت الباحثة بالإستفادة من الفئات الكلية المدرجة في الأداة دون الإلتزام بطريقة التحليل ذاتها والتي تعتمد الزمن متغيراً أساسياً في عملية التحليل.

ويتوقع من هذه الدراسة وصف واقع تطبيق المنحى التواصلي وصفا شاملا للوقوف على نقاط القوة والتأكد من نقاط الضعف التي أظهرتها الدراسات السابقة ومحاولة إستكشاف أي نقاط ضعف أخرى.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل اختيار عينة الدراسة، وتصميم أدوات الدراسة، واجراءات اختبار الصدق والثبات، واجراءات جمع المعلومات، وتحليل المعلومات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة العاصمة. وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات التقريبي للمرحلة الأساسية (٨٠٨) منهم (٤٠٣) معلماً أو (٤٠٥) معلمة، يعلمون (١٤٩٦١٩) طالباً وطالبة منهم (٧٣٢٢٣) طالباً و (٧٦٣٩٦) طالبة. موزعين على (٤٣٨٣) صفاً دراسياً، وذلك حسب سجلات مديرية التربية والتعليم لمحافظة العاصمة للعام الدراسي ١٩٩٦م/١٩٩٧م,

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة العاصمة. ويمثل هذا العدد ما نسبته (٣٪) من مجتمع الدراسة. وقد تم اختيار المعلمين والمعلمات من خلال الاختيار العشوائي الطبقي لـ (١١) مدرسة أساسية موزعة في أنحاء محافظة العاصمة، منها (٨) مدارس إناث و (٣) مدارس ذكور.

أدوات الدراسة:

تم تطوير أداتين لجمع المعلومات هما ١ – قائمة رصد Checklist ٢– مقابلة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاداة الأولى: قائمة الرصد

طورت الباحثة قائمة رصد لملاحظة مدى تمثل معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية، وقدتم تطوير قائمة الرصد (checklist) من خلال مراجعة أدب البحث التربوي المتعلق بالمنحى التواصلي، وبالاسترشاد بالخبرات السابقة في الملاحظة الصفية وتحليل الممارسات الصفية في تعليم اللغة التواصلي ومنها خبرة:

١ – لارسن – فريمان (Larsen - Freeman: 1986).

٢ – ريتشاردز ورودجرز (Richards and Rodgers: 1986).

٣ – سبادا وفروهلتش (Spada and Frohilich: 1995).

وبناءً عليه، طورت قائمة رصد للسلوكات المتوقعة لمعلم اللغة الإنجليزية، والناتجة من تفاعله داخل الصف مع العنصرين الآخرين للعملية التعليمية، وهما الطلبة والمواد التعليمية التواصلية، واشتملت قائمة الرصد على ٣٣ فقرة تصف ثمانية (٨) أبعاد لعملية تعليم وتعلم اللغة التواصلي. وهذه الأبعاد مع الفقرات التي تصفها هي:

١ – فهم طبيعة اللغة	**ترتيب الفقرة**
– يوظف المعلم اللغة الانجليزية في الصف كأداة للتواصل	٢
– يناقش المعلم بعض الجوانب الثقافية كالممارسات غير اللفظية	١٨
٢ – تطوير المقدرة التواصلية:	
– يعلم من خلال سياق	٣
– يفاوض ويناقش المعنى (المقصود)	٤
– يناقش الوظائف اللغوية	٥
– يوضح القيمة التواصلية للتراكيب اللغوية	٦
– يهتم بالاستعمال الملائم للتراكيب	٧

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- يشرك التلاميذ في التفاوض على المعنى (المقصود) ٨
- يتجاوز مستوى العبارات المتقطعة الى مستوى التعبير المترابط منطقياً ولغوياً ١٩

٣ – عملية التعليم والتعلم:

- يستخدم مواد لغوية لها استخدام حقيقي ١
- يهيء الفرصة للتلاميذ لتطوير استراتيجيات لفهم اللغة المستعملة في المواقف الحياتية الواقعية ٩
- يوضح الهدف من النشاطات التعلمية ويحدد مهمة لكل نشاط ١٦
- يتجاوز مستوى العبارات المتقطعة الى مستوى التعبير المترابط لغوياً ومنطقياً ١٩
- يتبنى أسالبياً تكاملية لتطوير المهارات ٢٣

٤ – الأدارة الصفية:

- يلعب ادواراً تلائم الموقف التعليمي ١٠
- يحث التلاميذ على شغل الجزء الأكبر من وقت الحصة ١١
- يهيء مواقف تحفز على التواصل ١٧

٥ – النشاطات التواصلية:

- يستخدم الألعاب اللغوية ١٢
- يستخدم أنشطة حل المشكلات ١٣
- ينظم نشاط تمثيل الأدوار ١٤
- يستخدم نشاط تجسير فجوة المعلومات ١٥
- يحث التلاميذ على الاستخدام الإبداعي للغة ٢٠

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٦ – التفاعل الصفي:

– يزود التلاميذ بتغذية راجعة	٢٢
– يتطلع الى لفظ مقبول	٢٤
– يتطلع إلى نبرات معبرة	٢٥
– يتجاوز عن الأخطاء الصيغية	٢٦
– يحث على الطلاقة	٢٧

٧ – التعامل مع الفروق الفردية:

– يهيء للتلاميذ فرصاً لطرح أفكارهم	٢٨
– يهيء للتلاميذ فرصاً للتعبير عن رأيهم	٢٩
– يتبنى استراتيجيات ملائمة لأعمار التلاميذ	٣٠
– يتبنى استراتيجيات ملائمة لاهتمامات التلاميذ	٣١

٨ – تهيئة بيئة التعلم:

– يعزز التعلم	٢١
– يستخدم اللغة الأم عندما يكون ذلك ضرورياً	٣٢
– يحافظ على مستوى دافعية عالية	٣٣

ثم جدولت الفقرات وعددها (٣٣) فقرة في قائمة الرصد (ملحق ١).

صدق الأداة الأولى:

تم تحكيم قائمة الرصد من لجنة محكمين من أساتذة الجامعة الأردنية في كلية العلوم التربوية من قسم المناهج والتدريس وقسم الادارة التربوية، وتم تحكيمها كذلك من بعض مشرفي اللغة الإنجليزية ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية. وتم تعديل كتابة بعض الفقرات بناءً على توصيات وآراء المحكمين. وبعد ذلك تمت الإجراءات الخاصة بتطبيق الدراسة.

ثبات الأداة الأولى:

للتأكد من ثبات الأداة فقد تم استخدام الأداة، في خمس من الملاحظات الصفية، من قبل موجهة لغة انجليزية بالاضافة إلى استخدامها من قبل الباحثة والتي قامت بعملية الملاحظة كاملة. ثم حسب معامل الإرتباط بين نتائج مجموعتي الملاحظة فكانت كالتالي:

١ – معامل الإرتباط بمعادلة سبيرمان – براون = ٠,٩٥.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

٢ – معامل الإرتباط بالطريقة النصفية: معادلة كرونباخ الفا = ٠,٨٦.

الأداة الثانية: المقابلات

طورت الباحثة جدول مقابلة شفوية، غير رسمية، للتعرف إلى المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية. ودار جدول المقابلة حول موضوعين رئيسين:

١ – تنفيذ نشاطات تواصلية.

٢ – استخدام الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المساعدة.

وقد تم انتقاء هذين الموضوعين من خلال مراجعة الدراسات التقويمية لسلسلة "بترا" وتقويم برامج تدريب المعلمين. (أنظر الفصل الثالث).

اجراءات الدراسة:

تمت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٦/١٩٩٧، حسب الخطوات التالية:

١ – تم اختيار ٢٤ معلماً ومعلمة من خلال الاختيار العشوائي الطبقي لاحدى عشرة مدرسة موزعة في أنحاء العاصمة المختلفة مبينة في (الملحق رقم ٣).

٢ – قامت الباحثة بزيارة صفية لكل من المعلمين والمعلمات، ومن خلال الزيارة تمت مشاهدة حصة صفية كاملة وسجلت المشاهدة بالكامل في السجل المعد للمشاهدة (ملحق ٤).

٣ – ثم حللت الممارسات الصفية للمعلم أو المعلمة وصنفت كل ممارسة حسب مستوى الفعالية والذي قيم من خلال تفاعل التلاميذ ورصدت في قائمة الرصد، حيث تراوحت مستويات الفعالية من فعالية عالية –فعالية متوسطة– فعالية متدنية وقيمت احصائياً بثلاث نقاط – نقطتين– ونقطة واحدة للمتسويات الثلاث على التوالي. وفي حال تغيب الممارسة، فقد تم تسجيل القيمة الصفرية.

مثال توضيحي:–

يوضح المثال التالي الطريقة التي اتبعت في تحليل الملاحظة الصفية إلى قائمة الرصد (وقد تم إستخدام رقم الممارسة للإشارة إليها كما وردت في قائمة الرصد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ص٨٥) ثم حدد مستوى الفعالية من خلال تفاعل المعلم مع الطلبة وتفاعله مع المادة التعليمية.

وقائع الحصة مأخوذة من سجل الملاحظة	الممارسة التواصلية	مستوى الفعالية	ملاحظات
- دخلت المعلمة إلى الصف وألقت التحية باللغة العربية	٢	متغية	تجاهلت المعلمة اللغة الإنجليزية
- قامت بمراجعة تمرين قواعد أكدت فيه على صياغة Passive Vioce	٥	متغية	تجاهلت الوظائف اللغوية
- طلبت المعلمة إلى الطالبات تكوين جمل تحتوي Passive	٧	متدني	تجاهلت الإستخدام الملائم
- حاولت الطالبة الأولى فلم تنجح			
- تجاوبت ثلاث طالبات وكوّنّ جمل سليمة	٢٠	متدني	قلة من الطالبات تجاوبن
- إنتقلت المعلمة إلى نشاط آخر وأوضحت انها ستشرح جمل Conditionals type 2			
- كتبت المعلمة جملة على اللوح If I wew a bird, I would fly	١٦	متدني	أوضحت الهدف ناقصاً
	٣	متغية	تجاهلت المعلمة السياق الممكن
	١٩	متغية	كان بالإمكان إدارة حوار وعدم عزل الجملة بمفردها
- سألت المعلمة إن كان الفعل ممكناً أم لا			
- أجابت إحدى الطالبات أنه غير ممكن	٤	متدني	لم تناقش المعلمة سبب عدم الإماكنية تجاهلت المعلمة إستعمال هذا التركيب للتعبير عن الأمنيات wishes
- أكدت المعلمة على إستحالة الفعل	٥	متغية	تجاهلت المعلمة الوظائف اللغوية
- طلبت المعلمة من الطالبات تكوين جمل مشابهة	٦	متغية	تعليم التراكيب ليس تواصليا
	٣	متغية	لم يتم تحديد سياق
	٢٠	متغية	لم يتم إستخدام أي حوافز مثل الصور مثلاً

بعد ذلك تم تجميع النقاط التي أحرزتها كل ممارسة فمثلاً الممارسة رقم (١) سجلت متدنية في الملاحظة الأولى فأعطيت نقطة واحدة، وسجلت متغيبة في الملاحظة الثانية فأعطيت صفر، وسجلت مرتفعة في الملاحظة الثالثة فسجلت ٣.... الخ. وبتجميع النقاط للأربعة والعشرين ملاحظة وتقسيمها على عدد الملاحظات تم حساب المتوسط الحسابي لكل ممارسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وبعد انتهاء الحصة الصفية تم اجراء مقابلات مع المعلمين والمعلمات للتعرف على معيقات تنفيذ النشاطات التواصلية واستخدام الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المساعدة مثل بطاقات الأدوار.

تصميم الدراسة:

صممت الدراسة لوصف مدى تمثل معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي. وقد تم ذلك بتحليل الممارسات الصفية والملاحظة الى فقرات قائمة الرصد Checklist، ووصف الممارسات الصفية احصائياً حسب مستوى فعاليتها.

كذلك حللت المقابلات مع المعلمين والمعلمات من أجل تحديد المعيقات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تطبيق المنحى التواصلي. فالدراسة تحليلية وصفية.

التحليل الإحصائي:

تم حساب معامل الإرتباط بالطريقة النصفية وبإستخدام معادلة كرونباخ الفا، كما حسب بمعادلة سبيرمان – براون للتأكد من ثبات أداة التحليل.

كما تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والنسبة المئوية لمجموعة الممارسات الصفية الممثلة للمنحى التواصلي. ولكل بعد من أبعاد المنحى التواصلي. كما حسب تكرار كل ممارسة حسب مستوى فعاليتها والنسبة المئوية للمتوسط الحسابي الذي حسب من -٣- ثلاث نقاط.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى وصف مدى تطبيق المنحى التواصلي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، وذلك بالاجابة عن السؤالين:

١ – ما مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية؟

٢ – ما المعيقات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت قائمة رصد لملاحظة عينة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لوصف مدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية، ثم اجريت مقابلات مع المعلمين والمعلمات الذين تمت ملاحظتهم لمعرفة المعيقات التي تواجههم في تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية.

وللاجابة عن السؤال الأول تم تحليل البيانات المدونة في سجل الملاحظات الى ممارسات في قوائم الرصد، ثم وصفها احصائياً وذلك بحساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والانحراف المعياري، ويصف الجدول رقم (١) مدى تمثل معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي في ممارساتهم الصفية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم –١–

وصف تحليلي لمدى تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي

	عدد الممارسات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
التمثل الكلي للمنحى التواصلي	٣٣	٠,٩٦	٣٢٪	٠,٤٦

يوضح الجدول رقم –١– ان معدل تمثل معلمي اللغة الانجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي هو (٣٢٪) وأن المتوسط الحسابي لفعالية الممارسات الصفية هو ٠,٩٦ أي ما يقارب "١" وهي القيمة الاحصائية لفعالية متدنية. ويفسر الجدول رقم –٢– سبب تدني معدل التمثل الكلي للمنحى التواصلي، حيث يصف الجدول رقم –٢– المتوسط الحسابي والنسبة المئوية **والإنحراف** المعياري للممارسات الصفية مصنفة حسب الأبعاد النظرية الثمانية للمنحى التواصلي، ومرتبة حسب المتوسط الحسابي لفعالية الممارسات الممثلة لها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -٢-

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والإنحراف المعياري للممارسات الصفية مصنفة حسب الأبعاد النظرية للمنحى التواصلي ومرتبة حسب المتوسط الحسابي لفعالية الممارسات الممثلة لها

الفقرة	الأبعـــــــاد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
١	تهيئة بيئة التعلم	١,٣٩	٤٦ ٪	٠,٦٦
٢	التفاعل الصفي	١,٢١	٤٠ ٪	٠,٥٣
٣	التعامل مع الفروق الفردية	١,١٦	٣٨ ٪	٠,٨٥
٤	عملية التعليم والتعلم	١,١١	٣٧ ٪	٠,٥٩
٥	تطوير المقدرة التواصلية	١,٠٠	٣٣,٣٪	٠,٥٤
٦	الإدارة الصفية	٠,٩٦	٣٢ ٪	٠,٤٩
٧	فهم طبيعة اللغة	٠,٨٣	٢٧ ٪	٠,٥٢
٨	النشاطات التواصلية	١٥و٠	٥ ٪	٠,١٩

يوضح الجدول رقم -٢- ان بعد "النشاطات التواصلية" جاء في المرتبة الأخيرة حيث حقق أدنى معدل تمثل، إذ بلغ ٥٪، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة بعد "فهم طبيعة اللغة" اذ حقق معدل ٢٧٪. ويفسر الجدول رقم -٣- سبب تدني معدل بعد فهم طبيعة اللغة كما يفسر جدول رقم -٧- سبب تدني معدل النشاطات التواصلية. وعلى الرغم من تدني مستوى فعالية الممارسات الصفية الممثلة للمنحى التواصلي بشكل عام إلا أنه يفوق بعد "تهيئة بيئة التعلم" على الابعاد الاخرى، يمكن اعتباره مؤشراً جيداً نحو تعليم اللغة الانجليزية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتعطي الجداول من (٣-٨) وصفاً تفصيلياً للأبعاد الثمانية مع توضيح قيم المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والإنحراف المعياري لكل من الممارسات الصفية.

الجدول رقم -٣-

وصف تحليلي للممارسات الصفية المتعلقة بفهم طبيعة اللغة

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢	يوظف المعلم اللغة الإنجليزية كأداة للتواصل الصفي.	١,٥	٥٠ ٪	٠,٧٨
١٨	يناقش المعلم بعض الجوانب الثقافية كالممارسات غير اللفظية.	٠,١٦٧	٥,٦ ٪	٠,٥٢
	المعدل	٠,٨٣	٢٧ ٪	٠,٥٢

يظهر الجدول رقم -٣- شبه تغيب الممارسات الصفية المتعلقة بمناقشة الجوانب الثقافية للغة الإنجليزية، كما يظهر تدني مستوى استخدام اللغة الإنجليزية كأداة تواصل في غرفة الصف مما يعني وجود خلل في فهم طبيعة اللغة كأداة للتواصل، تدمج التواصل مع اللغة. وقد أشارت إلى هذا الخلل دراسة ابو زغلان (١٩٨٩) التي تناولت وصف مدى فهم معلمي اللغة الانجليزية للخصائص الرئيسية لمنهاج "بترا". وأظهرت دراسة مؤمن (١٩٩٠) نقص في تعليم القيم وعدم توفر ارشادات حول التعامل معها في دليل المعلم. وهذا النقص يتناقض مع الخطوط العريضة لمنهاج اللغة الانجليزية المعدل لعام ١٩٩٠ والتي تطرح نظرية توضيح القيم "Values Clarification Theory" كاستراتيجية فاعلة في هذا المجال. وقد لاحظت الباحثة استخدام اللغة العربية بدل الانجليزية في المجاملات الاجتماعية، وفي الإدارة الصفية، وفي التعزيز، وفي اعطاء التغذية الراجعة. ويمكن تفسير ذلك بارجاعه الى تدني مستوى مقدرة المعلمين اللغوية والتواصلية في اللغة الإنجليزية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم –٤–

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بتطوير المقدرة التواصلية

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٣	يعلم من خلال سياق	١,٤١٧	٪ ٤٧	٠,٨٣
٤	يفاوض ويناقش المعنى (المقصود)	١,١٢٥	٪ ٣٧	٠,٩٠
٥	يناقش الوظائف اللغوية	٠,٦٢٥	٪ ٢١	٠,٥٧٦
٦	يوضح القيمة التواصلية للتراكيب اللغوية	٠,٧٥	٪ ٢٥	٠,٦٠٨
٧	يهتم بالاستعمال الملائم للتراكيب	١,٢٠٨	٪ ٤٠	٠,٦٥٧
٨	يشرك الطلبة في التفاوض على المعنى(المقصود)	١,٠٤٢	٪ ٣٥	٠,٨٠٦
١٩	يتجاوز مستوى العبارات المتقطعة إلى مستوى التعبير المترابط منطقيا ولغويا	٠,٨٣٣	٪ ٢٨	٠,٩٦٣
	المعدل	١,٠٠	٪٣٣,٣	٠,٥٤

يظهر الجدول رقم (٤) تدني مستوى فعالية الممارسات المتعلقة بتطوير المقدرة التواصلية بشكل عام، كما يظهر التدني الشديد للممارسات الصفية المتعلقة بالوظائف اللغوية وتوضيح القيم التواصلية للتراكيب والإهتمام بالتعبير مما يظهر خللا في فهم المعلمين والمعلمات لأهداف تعليم اللغة التواصلي ومفهوم المقدرة التواصلية ومفهوم الوظائف اللغوية.

وقد أظهر بعض المعلمين أثناء مقابلتهم من الباحثة جهلاً بمفهوم الوظائف اللغوية وتوظيفها في تعليم اللغة. وأبدوا استياء من عدم اتساق الارشادات الموجهة اليهم في تدريس التراكيب اللغوية والقواعد من قبل الموجهين حيث تتعدد الآراء ويصعب تطبيقها، فالبعض ينصح باستخدام الاسلوب الاستقرائي والآخر ينصح باستخدام الاسلوب الاستنتاجي. كذلك فإن دليل المعلم –في نظرهم، لايؤكد على الوظائف اللغوية ويتجاهل ذكرها. والالتزام به، أي دليل المعلم، يعيق الابداع في التدريس. وهم بحاجة إلى دروس مشاهدة للاستفادة منها في التدريس. وترى الباحثة ان معلمي اللغة الانجليزية مازالوا متأثرين بالطريقة السمعية الشفوية "Audio - Lingual Method" وما تتطلبه من تكرار، وهم بذلك يوظفون المادة التعليمية لغير ما صممت له من اهداف، وفي ذلك هدر للزمن المخصص لنشاطات تعليمية تعلمية تتطلب استخدام اللغة الابداعي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -٥-

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
١	يستخدم موادا لغوية لها استخدام حقيقي	١,٦٦٧	٤٧ ٪	٠,٨٣
٩	يهيء الفرصة للطلبة لتطوير استراتيجيات لفهم اللغة المستعملة في المواقف الحياتية	٠,٧٩٢	٢٨ ٪	٠,٨٣٣
١٦	يوضح الهدف من النشاطات التعليمية ويحدد مهمة لكل نشاط	١,١٢٥	٣٧ ٪	١,٠٣٥
١٩	يتجاوز مستوى العبارات المتقطعة إلى مستوى التعبير المترابط لغويا ومنطقيا	٠,٨٣٣	٢٨ ٪	٠,٩٦٣
٢٣	يتبنى اساليبا تكاملية لتطوير المهارات	١,١٢٥	٣٧ ٪	٠,٦١٢
	المعدل	١,١١	٣٧ ٪	٠,٥٩

يظهر الجدول رقم -٥- تدني مستوى فعالية الممارسات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، وهي اذ تؤكد الاستنتاج السابق بعدم وضوع أهداف تعليم اللغة التواصلي لدى معلمي اللغة الانجليزية، فانها تؤكد حاجة المعلمين إلى ارشادات مفصلة لاستخدام المواد التعليمية والى تعليمات واضحة لتنفيذ التدريبات والانشطة. وقد اشارت كل من دراسة الجراح (١٩٨٧) ودراسة مؤمن (١٩٩٠) الى عدم رضى المعلمين عن مقدمات الكتب وعن التعليمات المختصة بالتدريبات والانشطة الواردة في سلسلة "بترا". وبالاضافة إلى وجود نقص في محتوى سلسلة "بترا" في المادة اللغوية المستخدمة في مواقف حياتية (خليل وقطان: ١٩٩٤)، وكذلك الاسئلة الاستدلالية والانشطة التي تتطلب من التلاميذ التعبير عن آرائهم، فإن بعض المعلمين يسيئون استخدام المواد المتوفرة لمساعدة التلاميذ على تطوير استراتيجيات لفهم اللغة المستخدمة في المواقف الحياتية ومن اهمها المواد اللغوية المسجلة على الاشرطة لجهل المعلمين بطريقة استخدامها وعدم قدرتهم على تحديد مهمة لنشاط الاستماع.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -٦-

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالإدارة الصفية

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
١٠	يلعب أدورا تلائم الموقف التعليمي	١	٪٣٣,٣	٠,٦٥٩
١١	يحث الطلبة على شغل الجزء الأكبر من وقت الحصة	١,٠٨٣	٪٣٦,١	٠,٤١٨
١٧	يهيء مواقف تحفز على التواصل	٠,٧٩٢	٪٢٨,٤	٠,٨٤٤
	المعدل	٠,٩٦	٪ ٣٢	٠,٤٩

يظهر الجدول رقم -٦- تدني مستوى فعالية الممارسات المتعلقة بالإدارة الصفية في درس اللغة الإنجليزية، فما زال المعلم يلعب دوراً واحداً مهما كان الموقف التعليمي أو النشاط الصفي، كذلك فإن المعلم يشغل معظم الدرس وغير قادر على تنظيم نشاطات صفية تمكن الطلبة على التفاعل والمشاركة الايجابية وبالتالي اشغال القسم الأكبر من وقت الدرس. فالإدارة الصفية تتصف بمركزية المعلم وليس المتعلم.

وقد لاحظت الباحثة ان معظم معلمي اللغة الانجليزية الذين تمت مشاهدتهم يطلبون الى الطلبة ممارسة العمل في مجموعات او العمل الثنائي، للاجابة عن اسئلة الاستيعاب او تمارين القواعد وهي نشاطات غير تواصلية تتغيب عنها الخصائص الاساسية للنشاطات التواصلية أي فجوة المعلومات والاختيار والتغذية الراجعة، ويستطيع الطالب تنفيذها بمفرده

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يظهر الجدول رقم –٧– تغيب النشاطات التواصلية الحقيقية من صفوف تعليم اللغة الانجليزية، على الرغم من اهميتها في تطوير المقدرة التواصلية لدى التلاميذ. ومع تغيب انشطة حل المشكلات من سلسلة "بترا" وندرة انشطة تجسير فجوة المعلومات والألعاب اللغوية فإن تمثيلية الأدوار تعتبر النشاط التواصلي الرئيسي في سلسلة بترا، الا ان تنفيذه يعتبر عبئاً على المعلمين، وقد أشارت دراسة مؤمن (١٩٩٢) الى صعوبة استخدام بطاقات الادوار من قبل المعلمين. وذكر معلمو اللغة الانجليزية عدة اسباب لعدم استخدام بطاقات الأدوار وتنظيم تمثيلية الأدوار منها تدني مستوى الطلبة في اللغة الانجليزية وارتفاع عدد الطلبة في الصف وضيق الوقت، كما اعتبرها البعض هدرا للوقت. وتعتقد الباحثة ان من عوائق استخدام بطاقات الأدوار وبالتالي تنفيذ تمثيل الأدوار الاهتمام المكثف بدقة الصيغ اللغوية مما يحول دون الاهتمام بالطلاقة وتطوير مقدرة التعبير ومقدرة التخاطب الاجتماعي.

الجدول رقم –٧–

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالنشاطات التواصلية

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
١٢	يستخدم الألعاب اللغوية	٠٠	٠٠	٠٠
١٣	يستخدم أنشطة حل المشكلات	٠٠	٠٠	٠٠
١٤	ينظم تمثيل الأدوار	٠٠	٠٠	٠٠
١٥	يستخدم نشاط تجسير فجوة المعلومات	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠	يحث الطلبة على الاستخدام الإبداعي للغة	٠,٧٥	٢٥ ٪	٠,٩٤٤
	المعدل	٠,١٥	٥ ٪	٠,١٩

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -٨-

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢٢	يزود الطلبة بتغذية راجعة.	١,٣٧٥	٤٨ ٪	٠,٦٤٧
٢٤	يتطلع إلى لفظ مقبول.	١,٢٥	٤١,٦٪	٠,٦٧٦
٢٥	يتطلع إلى نبرات معبرة.	١,٢٩٢	٤٣ ٪	٠,٦٩٠
٢٦	يتجاوز عن الأخطاء الصيغية.	٠,٩١٧	٣٠,٦٪	٠,٤٠٨
٢٧	يحث على الطلاقة.	١,٢٠٨	٤٠,٩٪	٠,٧١٢
	المعدل	١,٢١	٤٠ ٪	٠,٥٣

على الرغم من تدني مستوى فعالية الممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي، إلا أن متوسط مستوى فعالية الممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي مقارنة بالأبعاد الأخرى هو متوسط مرتفع. ويظهر من وصف الفقرة -٢٦- تدني مستوى فعالية أداء المعلمين في التعامل مع الأخطاء الصيغية. وقد لاحظت الباحثة حرص المعلمين على تصحيح الأخطاء الصيغية والأخطاء اللفظية بشكل مباشر وفوري وتعتقد ان هذا دليلا آخر على تأثر المعلمين بالطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة الانجليزية. ولما كان المنهاج لايتطلب استخدام الطريقة السمعية الشفوية في التعليم والتعلم فإن التمسك ببعض استراتيجياتها في التعليم قد يكون عائقاً للتعلم.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -٩-

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الفروق الفردية

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٢٨	يهيء للطلبة فرصاً لطرح أفكارهم.	١,١٦٧	٪ ٣٨,٩	٠,٩٦٣
٢٩	يهيء للطلبة فرصاً للتعبير عن رأيهم.	١,١٦٧	٪ ٣٨,٩	٠,٩٦٣
٣٠	يتبنى استراتيجيات ملائمة لاعمار الطلبة.	١,١٢٥	٪ ٣٧,٥	٠,٧٩٧
٣١	يتبنى استراتيجيات ملائمة لاهتمامات الطلبة.	١,١٦٧	٪ ٣٨,٩	٠,٨١٦
	المعدل	١,١٦	٪ ٣٨	٠,٨٥

يصف جدول رقم -٩- الممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الفروق الفردية، وهي متدنية بشكل عام ومتقاربة في قيم المتوسط الحسابي والنسب المئوية، وهي تمثل نسبة الطلبة الذين يتفاعلون ويشاركون في الدرس إلى المجموع العام من الطلبة وهذه النسبة تتجاوب مع المعلم بالاعداد المسبق للدرس والذي يعتبره معظم المعلمين شرطا للتفاعل الصفي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول رقم -١٠-

وصف تفصيلي للممارسات الصفية المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم

الفقرة	وصفها	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الإنحراف المعياري
٣١	يعزز التعلم.	١,٢٩٢	٪٤٣,١	٠,٧٥١
٣٢	يستخدم اللغة الأم عندما يكون ذلك ضرورياً.	١,٥٤٢	٪٥١,٤	٠,٧٢١
٣٣	يحافظ على مستوى دافعية عالية.	١,٣٣٣	٪٤٤,٤	٠,٧٦١
	المعدل	١,٣٩	٪ ٤٦	٠,٦٦

يصف جدول رقم -١٠- الممارسات الصفية المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم وعلى الرغم من تدني مستوى أداء المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم، إلا أن ارتفاع المتوسط الحسابي لهذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى يعتبر مؤشراً جيداً على اتجاه نحو بيئة التعلم والتلاميذ بشكل عام.

وتوضح الجداول من ١١-١٨ وصفاً تفصيلياً لتكرار الممارسات الصفية حسب مستوى الفعالية والنسبة المئوية لكل تكرار.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم -١١-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بفهم طبيعة اللغة

حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
٢	٢	٨,٣	١٠	٤١,٧	١٠	٤١,٧	٢	٨,٣	١,٥	٠,٧٨
١٨	٢١	٨٧,٥	٢	٨,٣	١	٤,٢	–	–	٠,١٦٧	٠,٤٨٢

يوضح الجدول تجاهل المعلمين بشكل عام للجوانب الثقافية في تعليم اللغة الإنجليزية.

جدول رقم -١٢-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بتطوير

المقدرة التواصلية حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
٣	٣	١٢,٥	١٠	٤١,٧	٩	٣٧,٥	٢	٨,٣	١,٤١٧	٠,٨٣
٤	٦	٢٥	١١	٤٥,٨	٥	٢٠,٨	٢	٨,٣	١,١٢٥	٠,٩٠
٥	١٠	٤١,٧	١٣	٥٤,٢	١	٤,٢	–	–	٠,٦٢٥	٠,٥٧٦
٦	٨	٣٣,٣	١٤	٥٨,٣	٢	٨,٣	–	–	٠,٧٥	٠,٦٠٨
٧	٣	١٢,٥	١٣	٥٤,٢	٨	٣٣,٣	–	–	١,٢٠٨	٠,٦٥٨
٨	٦	٢٥	١٢	٥٠	٥	٢٠,٨	١	٤,٢	١,٠٤٢	٠,٨٦
١٩	١١	٤٥,٨	٨	٣٣,٣	٣	١٢,٥	٢	٨,٣	٠,٨٣٣	٠,٩٦٣

يوضح الجدول رقم -١٢- تجاهل نصف عدد عينة الدراسة لتطوير مقدرة التعبير (فقرة ١٩) وتدني مستوى فعالية الممارسات الأخرى بشكل عام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم -١٣-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بعملية التعليم والتعلم حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
١	-	-	١٠	٤١,٧	١٢	٥٠	٢	٨,٣	١,٦٦٧	٠,٦٣٧
٩	١١	٤٥,٨	٧	٢٩,٢	٦	٢٥,٠	-	-	٠,٧٩٢	٠,٨٣٣
١٦	٨	٣٣,٣	٨	٣٣,٣	٥	٢٠,٨	٣	١٢,٥	١,١٢٥	١,٠٣٥
١٩	١١	٤٥,٨	٨	٣٣,٣	٣	١٢,٥	٢	٨,٣	٠,٨٣٣	٠,٩٦٣
٢٣	٢	٨,٣	١٨	٧٥	٣	١٢,٥	١	٤,٢	١,١٢٥	٠,٦١٢

يوضح الجدول رقم -١٣- تدني فعالية ممارسات نسبة عالية من المعلمين (٧٥٪) فيما يتعلق بتدريس المهارات الأربع بشكل متكامل (فقرة، ٢٣).

جدول رقم -١٤-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالإدارة الصفية حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
١٠	٤	١٦,٧	١٧	٧٠,٨	٢	٨,٣	١	٤,٢	١	٠,٦٥٩
١١	١	٤,٢	٢٠	٨٣,٣	٣	١٢,٥	-	-	١,٠٨٣	٠,٤٠٧
١٧	١١	٤٥,٨	٨	٣٣,٣	٤	١٦,٧	١	٤,٢	٠,٧٩٢	٠,٨٨٤

يوضح الجدول رقم -١٤- أن نسبة عالية من المعلمين ٨٣٪ تتصف بتدني مستوى فعالية ممارساتهم بما يتعلق بحث التلاميذ على شغل الجزء الأكبر من الحصة (فقرة ١١).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم -١٥-
وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالنشاطات التواصلية حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
١٢	٢٤	١٠٠	–	–	–	–	–	–	٠٠	
١٣	٢٤	١٠٠	–	–	–	–	–	–	٠٠	
١٤	٢٤	١٠٠	–	–	–	–	–	–	٠٠	
١٥	٢٤	١٠٠	–	–	–	–	–	–	٠٠	
٢٠	١٢	٥٠	٨	٣٣,٣	٢	٨,٣	٢	٨,٣	٠,٧٥	٠,٩٤٤

يوضح الجدول رقم -١٥- تغيب النشاطات التواصلية من الممارسات الصفية.

جدول رقم -١٦-
وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالتفاعل الصفي حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
٢٢	–	–	١٧	٧٠,٨	٥	٢٠,٨	٢	٨,٣	١,٣٧٥	٠,٦٤٧
٢٤	٢	٨,٣	١٥	٦٢,٥	٦	٢٥	١	٤,٢	١,٢٥	٠,٦٧٦
٢٥	٢	٨,٣	١٤	٥٨,٣	٧	٢٩,٢	١	٤,٢	١,٢٩٢	٠,٦٩٠
٢٦	٢	١٢,٥	٢٠	٨٣,٣	١	٤,٢	–	–	٠,٩١٧	٠,٤٠٨
٢٧	٢	١٢,٥	١٤	٥٨,٣	٦	٢٥	١	٤,٢	١,٢٠٨	٠,٧٢١

يوضح الجدول رقم -١٦- تدني فعالية الممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الأخطاء الصيغية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

جدول رقم -١٧-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بالتعامل مع الفروق الفردية حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
٢٨	٦	٢٥	١١	٤٥,٨	٤	١٦,٧	٣	١٢,٥	١,١٦٧	٠,٩٦٣
٢٩	٦	٢٥	١١	٤٥,٨	٤	١٦,٧	٣	١٢,٥	١,١٦٧	٠,٩٦٣
٣٠	٤	١٦,٧	١٥	٦٢,٥	٣	١٢,٥	٢	٨,٣	١,١٢٥	٠,٧٩٧
٣١	٤	١٦,٧	١٤	٥٨,٣	٤	١٦,٧	٢	٨,٣	١,١٦٧	٠,٨١٦

يوضح الجدول رقم -١٧- التكرار الأعلى من الممارسات المتدنية مستوى الفعالية مع تجاهل بعض المعلمين للفروق الفردية بين التلاميذ.

جدول رقم -١٨-

وصف تكرار الممارسات الصفية المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم حسب مستوى فعالية الممارسات

رقم الفقرة	تغيب الممارسة		ممارسة متدنية الفعالية		ممارسة متوسطة الفعالية		ممارسة مرتفعة الفعالية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
٢١	٢	٨,٣	١٥	٦٢,٥	٥	٢٠,٨	٢	٨,٣	١,٢٩٢	٠,٧٥١
٣٢	-	-	١٤	١٤	٧	٢٩,٢	٣	١٢,٥	١,٥٤٢	٠,٧٢١
٣٣	١	٤,٢	١٧	١٧	٣	١٢,٥	٣	١٢,٥	١,٣٣٣	٠,٧٦١

يوضح الجدول رقم -١٨- التكرار الأعلى من الممارسات المتدنية مستوى الفعالية مع تجاهل عدد ضئيل من المعلمين لتهيئة بيئة التعلم. كما يوضح الجدول استعمال اللغة العربية (فقرة: ٣٢) من جميع المعلمين وبتفاوت في مستوى الفعالية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نتائج المقابلات:

للاجابة عن السؤال الثاني من اسئلة الدراسة، خططت الباحثة لإجراء مقابلات غير رسمية مع المعلمين الذين تمت ملاحظتهم للتعرف على المعيقات التي تواجههم في تطبيق المنحى التواصلي والتي تتعلق بتنفيذ نشاطات تواصلية واستخدام المواد التعليمية المرافقة للمناهج ومن اهمها الأشرطة المسجلة وبطاقات الأدوار. و نتيجة للوعي المتزايد بظاهرة تدني مستوى اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية من المهتمين بالتربية والتعليم وخاصة مدراء المدارس ومعلمي اللغة الانجليزية، فقد لقيت هذه الدراسة تجاوبا وتفاعلاً فاق توقع الباحثة، وسهل مهمتها في التعرف على معيقات تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية. واعتبر بعض المعلمين قدوم الباحثة الى مواقع عملهم فرصة للتشاور ومناقشة طرائق تعليم اللغة الانجليزية.

ففي زيارة للباحثة بمرافقة موجهة اللغة الانجليزية لإحدى المدارس أبدت المعلمات تعطشاً للتشاور وسماع النصيحة وخاصة انهن لم يحضرن أي من الدورات التدريبية، ولم يحظين بزيارة توجيهية منذ بداية العام الدراسي على الأقل، واحداهن بدأت العمل للمرة الأولى كمعلمة بديلة. وعلى الرغم من تعاون المعلمات – كما ذكرن– في مناقشة طرق التدريس المدونة في دليل المعلم، فما زالت بعض الأمور غامضة والتعليمات غير واضحة، فهل يدرسن قواعد اللغة بالطريقة الاستقرائية أم بالطريقة الاستنتاجية؟ وما هي الطريقة المثلى لاستخدام الأشرطة المسجلة؟ ... فاذا كانت هذه بعض المشاكل التي تعاني منها بعض المعلمات، وهي أوليات في تعليم اللغة الانجليزية، فهل مثل هؤلاء المعلمات قادرات على تهيئة مواقف تعليمية تساعد التلاميذ على استعمال اللغة؟

وعلى النقيض من هذه المجموعة، هناك معلم يحضر لشهادة الماجستير في علم اللغة، فهو يتمتع بمقدرة لغوية وتواصلية عالية، لكن في إعتقادo أن تدني مستوى الطلبة يبرر له استخدام اللغة العربية واتباع الأساليب التقليدية في التدريس، أي الترجمة والتركيز على القواعد اعتقاداً منه انها اكثر فاعلية. فإذا كان ابتعاده عن تطبيق المنحى التواصلي في التعليم، هو رد فعل لعدم تطبيقه من الآخرين، فما المعيقات التي تحول دون تطبيق المحنى التواصلي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ترجع الباحثة عدم تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الانجليزية الى عدم وعي المعلمين بالمبادئ النظرية التي يرتكز عليها المنحى التواصلي والطرائق والاجراءات التي تحقق اهدافه. بالاضافة إلى تاثر المعلمين بالطريقة السمعية الشفوية و الطريقة التقليدية في التركيز على قواعد اللغة والترجمة.

وقد برر معلمو اللغة الانجليزية عدم تنفيذ النشاطات التواصلية بمجموعة المعيقات الآتية، علماً أنها ليست مرتبة حسب أهميتها:-

١ - عدد الوحدات الدراسية لايتناسب مع عدد حصص اللغة الانجليزية، وبالتالي يجب اختصار التدريبات والتمرينات المقررة لكل وحدة دراسية.

٢ - صعوبة تنفيذ تمثيل الأدوار، لأنها -في نظرهم- نشاط مثالي لايتناسب مع واقع الصفوف واذا كان لابد للمعلمين من تنفيذها فلابد من تدريبهم على ذلك وتنفيذها في دروس عملية من قبل الموجهيين.

٣ - تشكك في اساليب تدريس قواعد اللغة، وعدم وضوح الأسلوب المقترح في دليل المعلم - الاستقرائي ام الاستنتاجي-.

٤ - اغفال دليل المعلم للوظائف اللغوية.

٥ - عدم وضوح تعليمات وارشادات حل التمارين وتنفيذ التدريبات ونشاط الاستماع.

٦ - اعاقة دليل المعلم للابداع والتجديد.

٧ - عدم توفر اجهزة التسجيل، او عدم صلاحيتها ان توفرت وعدم وضوح الأشرطة المسجلة.

٨ - عدم توفر المواد التعليمية المرافقة للمنهاج مثل البطاقات وصور الحائط.

٩ - عدم التزام التلاميذ بالاعداد المسبق للدرس، التحضير.

١٠- اختلاف الارشادات والتعليمات من موجه إلى آخر، وعدم كفاية التدريب وعدم توفر حصص عملية في برامج التدريب.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

١١- تدني مستوى الطلبة في اللغة الانجليزية.

اضافة إلى ذلك فقد لاحظت الباحثة جهل المعلمين بطرق تصحيح الأخطاء فالتمارين الصفية هي دائماً تمارين موجهة نحو تحقيق الدقة "Accuracy" وتتغيب التمارين الموجه نحو الطلاقة "Fluency". كذلك تتغيب الفرص لاستعمال اللغة كما تستخدم في مواقف حياتية واقعية، حيث ما زال المعلمون يتأثرون بالطريقة السمعية الشفوية وما تتطلبه من تكرار، واللغة العربية هي أداة التواصل الرئيسية في غرفة الصف. وهذا يعزز ما أشارت إليه دراسة ابو زغلان (١٩٨٩) بأن مستوى فهم معلمي الانجليزية لافتراضات تعليم اللغة الأجنبية متدن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل السادس

ملخص النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن معدل تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي هي (٣٢٪)، وأن معدل تطابق الأداء مع السلوكات الممثلة لأبعاد عملية تعليم اللغة التواصلي كانت (٢٧٪) لبعد فهم طبيعة اللغة، و (٣٣,٣٪) لتطوير المقدرة التواصلية، و (٣٧٪) عملية التعليم والتعلم، و (٣٢٪) للإدارة الصفية، و (٥٪) للنشاطات التواصلية و (٤٠٪) للتفاعل الصفي و (٣٨٪) للتعامل مع الفروق الفردية و (٤٦٪) لتهيئة بيئة التعلم.

وبالنظر إلى هذه النتائج وبأخذ تغيب النشاطات التواصلية بعين الإعتبار، يمكن القول أنه لايتوفر الحد الأدنى من تمثل معلمي اللغة الإنجليزية لمجموعة المبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي.

ويعتبر الحد الأدنى لتطبيق المنحى التواصلي، أو كما يصفه هاوت (Howatt: 1984) بالمستوى الضعيف (Weak version)، هو التعلم لاستعمال اللغة Learning to use بينما يعتبر استعمال الانجليزية لتعلمها Using English to learn it المستوى المتقدم للمنحى التواصلي. ويتطلب التعلم لاستعمال اللغة تهيئة مواقف لاستعمال اللغة كما تستعمل في المواقف الحياتية الواقعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إبراهيم (١٩٧٥) التي اشارت إلى ان معظم معلمي اللغة الانجليزية غير مؤهلين لوظائفهم، وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه ابو زغلان(١٩٨٩) بأن مستوى فهم معلمي اللغة الانجليزية لافتراضات تعليم اللغة الأجنبية متدن.

وسجل عبدالرحمن (١٩٩٠) عدداً من الملاحظات السلبية على برامج تدريب المعلمين على استخدام كتب "بترا" مثل، عدم كفاية الزمن المخصص للتدريب، وعدم كفاية المدربين، وحاجة المعلمين إلى دروس توضيحية على استخدام الكتب والمواد

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعليمية المساعدة مثل بطاقات الادوار، وحاجة المعلمين إلى مشاغل في اعداد الامتحانات واعداد الخطة الفصلية وخطة التحضير اليومية.

وتدعم نتائج هذه الدراسة، دراسة خليل وقطان (Khalil & Kattan: 1994) التي كشفت ان معظم نشاطات المحادثة والاستماع هي نشاطات مقيدة ومحددة (Controlled and Guided)، وأن النشاطات القرائية تفتقر إلى الأسئلة الاستدلالية وأن معظم الاسئلة هي أسئلة مباشرة وتتناول الحقائق فقط، وأن النشاطات الكتابية الحرة والإبداعية غير موجودة تقريباً. إضافةً إلى ما كشفته الدراسة من جهلٍ لدى المعلمين يحول دون فهمهم للكتب – وخاصةً دليل المعلم.

كما أظهرت عدة دراسات عدم وضوح مقدمة الكتاب وعدم وضوح التعليمات، وعدم توفر طريقة لتعليم القيم، وعدم وضوح الأشرطة المسجلة، وعدم وضوح طريقة استخدام بطاقات الأدوار. مؤمن (Mu'men: 1990) والجراح (Al Jarrah: 1997) والمصطفى (Al-Mustafa: 1988).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بني هاني (Bani Hani: 1992) لاستقصاء مشاكل تعلم اللغة الانجليزية المتعلقة بالكتب المدرسية والنشاطات الصفية في المرحلة الثانوية. فمن حيث النشاطات الصفية، اظهرت الدراسة عدم استخدام المكتبة كمصدر معلومات عن منهجيةالتعليم وان النشاطات الصفية لم تصمم على اساس الاعداد الكبيرة من الطلاب، وانها لم تأخذ خلفية الطلاب بعين الإعتبار، ولم تحتو العاب مشوقة ولم تستعمل الوسائل المعينة البصرية بشكل فعال ولم توظف اللغة الأم بشكل فعال، وان الاعمال الكتابية لاتتناسب مع أعمار الطلبة واهتماماتهم وبيئاتهم.

فإذا بررت خطة التطوير التربوي لعام ١٩٨٧ تغيير الكتب المدرسية بعدة مبررات منها أن عملية اعداد المناهج وتطويرها كانت تفتقر إلى معايير محددة وواضحة وتفتقر إلى مشاركة المجتمع بطريقة فعالة، ووجود فجوة بين بعض الكتب المدرسية وبين المناهج التي قامت هذه الكتب على أساسها، وتركيز هذه الكتب على الجانب المعرفي، وعدم قدرتها على اكساب الطلبة القيم والاتجاهات المحددة في المنهاج، وقصورها عن مواكبة المستجدات في المعارف والعلوم التقنية بما يتناسب وطبيعة المرحلة التي يعيشها المجتمع الأردني،فإن بعض هذه المبررات تنطبق على سلسلة "بترا" لوجود فجوة بين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

منهاج خطط عام ١٩٨٤ على أساس فلسفة التربية والتعليم كما وردت في قانون (١٦) لعام ١٩٦٤، والذي بقي ساري المفعول حتى انعقاد مؤتمر التطوير التربوي لعام ١٩٨٧. وقد أظهرت نتائج الدراسات التقويمية لمواد وكتب "بترا" هذه الفجوة (خليل وقطان: ١٩٩٤).

ويتطلب تجسير الفجوة بين الكتب المستخدمة والمناهج المعتمدة والمقررة من وزارة التربية والتعليم أمرين: أولهما اجراء تعديلات على الكتب، وثانيهما: اعادة النظر في برامج تدريب المعلمين لمساعدتهم على تطبيق المنحى التواصلي في تعليم اللغة الإنجليزية، والأخذ بحاجاتهم بعين الإعتبار.

وفي ضوء ما تقدم توصي الباحثة بإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين مع الأخذ بحاجات المعلمين النظرية والعملية بعين الإعتبار، فمن الناحية النظرية يحتاج المعلم إلى معرفة المفاهيم الأساسية في تطوير منهاج لغة انجليزية كأهداف عامة وأهداف خاصة ومهارات ومهارات فرعية ومحتوى وطريقة تدريس وتقييم، كذلك يحتاج الى معرفة الأسس والمبادئ النظرية التي يستند عليها المنحى التواصلي كالنظرة الى طبيعة اللغة وطبيعة التعلم ونوع المقدرة المطلوبة والاختلافات المنهجية التي تميزه عن طرق تعليم اللغات الأخرى والتي تؤدي إلى تشكيل مجموعة من الممارسات الممثلة لهذا المنحى.

اما من الناحية العملية فمعلم اللغة الانجليزية يحتاج إلى تدريب على التخطيط لحصة دراسية بحيث يحقق تناول المهارات بشكل متكامل وبالتالي يحقق تطورا في المقدرة التواصلية لدى التلاميذ، كذلك فهو بحاجة إلى تدريب في الادارة الصفية وتنفيذ النشاطات التواصلية وخاصة نشاط الاستماع ونشاط تمثيلية الأدوار، حيث يتحاشى معظم المعلمين تنفيذ تمثيلية الأدوار ونشاط الاستماع باستخدام الأشرطة المسجلة، وفي الحالات القليلة التي يستخدمون فيها الأشرطة المسجلة فانهم يفشلون في استخدامها بفعالية لعدم قدرتهم على تحديد "مهمة" للتلاميذ قبل البدء بالاستماع.

كما يحتاج معلم اللغة الانجليزية إلى تدريب على اعداد مواد للنشاطات التواصلية ومواد للاختبارات والى تدريب للتعامل مع أخطاء التلاميذ الصيغية، فمعظم معلمي اللغة الانجليزية يولون اصطياد الأخطاء أهمية كبرى وهي في بعض الأحيان أخطاء زائفة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما توصي بتعديل كتب اللغة الانجليزية لتجسير الفجوة بين محتوى الكتب ومنهاج اللغة الانجليزية المطور لعام ١٩٩٠ مع مراعاة المستوى العام لمعلمي اللغة الانجليزية، ومن الممكن ان تتخذ التعديلات منحى ثنائياً يأخذ بحاجات المعلمين والتلاميذ التواصلية بعين الاعتبار، وذلك باضافة وحدات تمهيدية الى الجزء الأول من سلسلة الكتب المستخدمة حالياً، وبحيث تغطي هذه الوحدات التمهيدية اللغة المستخدمة في التواصل الصفي من قبل المعلم والتلاميذ بما في ذلك المجاملات الاجتماعية والارشادات والتعليمات للمساهمة في تهيئة بيئة تعلم شبيهة ببيئة تعلم اللغة الانجليزية كلغة أولى.

كذلك من الممكن اجراء تعديلات على تدريس قواعد اللغة بتصعيد اهمية الوظائف اللغوية بإضافة نشاطات تواصلية لاستعمال التراكيب والوظائف اللغوية وبحيث تتنوع النشاطات التواصلية وتتدرج في مدى الابداع لتلائم انماط التعلم المختلفة لدى التلاميذ وتتناسب مع الفروق الفردية للتلاميذ والمعلمين، وليكون المعلم قادراً من خلال التجربة على توظيف النشاطات الاكثر فعالية.

وفي نفس الوقت، يمكن توظيف مثل تلك النشاطات كتدريبات في العصف الذهني كخطوة نحو الكتابة الابداعية، حيث يتم اختيار احد المواضيع التي تتناولها النشاطات التواصلية كموضوع للكتابة.

ومن الأمور التي تحتاج إلى تعديل تناول القيم –المتضمنة في المحتوى– صراحة حيث يتوقع أن يؤدي ذلك إلى اثارة رغبة التلاميذ في الكلام وتطوير مقدرة الحديث والمقدرة على المتابعة والمشاركة. وينطبق ذلك ايضاً على مناقشة بعض الجوانب الثقافية لمتحدثي اللغة الانجليزية ومقارنتها بالجوانب الثقافية لمتحدثي اللغة العربية.

ولتجاوز الصعوبة التي يواجهها المعلمون في تنفيذ تمثيلية الأدوار تنصح الباحثة باتباع اقتراحات ريفرز (Rivers: 1983) لمعالجة فشل المعلمين غير المؤهلين وغير القادرين على تنفيذ تمثيل الأدوار بأن تنقل المهمة إلى التلاميذ بتنفيذ تمثيلية مبنية على النص القرائي المقرر عليهم كخطوة أولى، ثم يطلب اليهم تنفيذ تمثيل الأدوار من خلال تعليمات موجهة في الكتاب إلى أن يصلوا إلى مستوى يؤهلهم تنفيذ تمثيلية الأدوار بدون مساعدة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كذلك يمكن الإستفادة من تجربة ماثيوز (Mathews: 1983) في تطوير كتب اللغة الانجليزية المستخدمة في تايلاند باضافة ملاحق تتضمن تدريبات لتدريس المهارات بشكل متكامل وكذلك نشاطات شبه تواصلية ونشاطات تواصلية.

وتوصي الباحثة باجراء دراسات لاختبار فعالية طرائق واستراتيجيات المنحى التواصلي المختلفة في البيئة المحلية، مثل اختبار اثر التجاوز عن الأخطاء الصيغية الشفوية على تطوير المقدرة التواصلية وتحصيل التلاميذ، واختبار فعالية الألعاب اللغوية الجماعية (الصف الكامل)، واختبار فعالية نشاط حل المشكلات على تطوير المقدرة التواصلية وتحصيل التلاميذ. كذلك توصي بإجراء دراسات للمقارنة بين واقع تطبيق المنحى التواصلي في المدارس الخاصة والمدارس العامة واستقصاء اثر ذلك على تحصيل اللغة، حيث تتنوع طرق تعليم اللغة الانجليزية في المدارس الخاصة مما يتيح الفرصة لاختبار العديد من الفرضيات البحثية، مثل:

"يؤثر استخدام اسلوب حل المشكلات في تدريس اللغة الانجليزية على الكتابة الإبداعية".

وباختيار عينات من تلاميذ المدارس الخاصة والعامة يمكن اتخاذ قرارات في تطبيق المستوى المطلوب من المنحى التواصلي مبنية على نتائج البحث التجريبي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية

1 - Abdel Rahman, A. A. 1990. An Evaluation of Teacher's Perception of PETRA In service Teacher Training Program, Unpublished master's thesis. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

2 - Abu-Zaglan, Fawziyyeh, 1989. Teacher's of English Level of Understanding of the Main Characteristics of the PETRA Syllabus, Unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

3 - Al - Jarrah, Z.K. 1987. Analysis and Evaluation of the New TEFL Textbooks (PETRA) for the Fifth and Sixth Elementary Classes in Jordan, Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

4 - Atiyyat, I.A. 1995. The Effect of Computer Assisted Instruction upon Tenth Grade Studen's Mastering of English Vocabulary, Unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

5 - Bani - Hani, A.N. . 1992. Problems of Teaching English As A Foregin Language in Jordan Secondary Schools As Perceived by Teachers. Unpublished Master's thesis, Yarmouk University, Ibrid. Jordan.

6 - Berger, Charles R. 1979. Beyond initial interaction: uncertainty, understanding and the development of interpersonal relationships, in Brumfit, C. 1986. **Communicative Methodology in Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge.

7 - Breen, M. and C. N. Candline, 1980. The essentials of communicative curriculum in language teaching, **Applied Linguistics**, Vol.1.No.2, pp. 89-112.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

8 - Bumfit, Christopher, 1984. **Communicative Methodology in Language Teaching.** Cambridge University Press, Cambridge.

9 - Canale, M & M. Swain, 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, **Applied Linguistics**, Vol.1, No.1, pp. 1-47.

10 - Chomsky, N. 1965. **Aspects of the theory of Syntax**, MIT Press, Boston.

11- Coulthard, R. M. 1977. **An Introduction to Discourse Analysis**, Longman, London.

12- Dudin, N. A. 1994. The effect of using Drama in Teaching EFL on the Development of Oral Skills of Tenth Grade Students in Jordan, Unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

13- El-Mostafa, A. M. 1988. An Evaluation of TEFL Textbook (PETRA) for the first Preparatory Class in Jordan, Unpublished master's thesis, Yarmuk University, Irbid, Jordan.

14- Faneslow, J. F. 1977. Beyond RASHOMON- Conceptualizing and Describing the Teaching Act, **TESOL Quarterly**, Vol. II, No. 1, pp. 17-39.

15- Finocciaro, M. And C. Brumfit. 1983. **The Functional - Notional Approach: From Theory to Practice**, Oxford University Press, Oxford.

16- Green, K. 1975. "Values clarification theory in ESL and Bilingual Education, **TESOL Quarterly**, Vol. 9, No.2, pp. 155-164.

17- Halliday, M.A.K. 1973. **Explorations in the Functions of Language**, Edward Arnold, London.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

18- Halliday, M.A.K. 1975, **Learning How to Mean, Edward Arnold,** London.

19- Harmer, Jermy, 1983. **The Practice of English Language Teaching,** Longman, London.

20- Harrison, W. et al. 1975. **English Language Policy Survey of Jordan.** Center for Applied Linguistics U.S.A.

21- Howatt, A. P.R. 1984. **A History of English Language Teaching,** 2nd ed. Oxford University Press, Oxford.

22- Hymes, D. 1972. "Models of the Interaction of Language and Social life". In J. Gumperz and D. Hymes, (Eds): **Directions in sociolinguistics**, Rinehart and Winston, Holt, New York.

23- Ibrahim, M. H. 1975. The Training of English Teachers in Jordan. **English Language Policy Survey of Jordan,** Eds. Harrison et al. Center for Applied Linguistics. U.S.A.

24- Jacobson, R, 1976. Incorporating Sociolinguists Norms into an EFL Program, **TESOL Quarterly**, Vol. 10, No.4, pp. 411-422.

25- Kelly, L.G. 1969. **25 Centuries of Language Teaching,** Newbury House, Rowley, Massachusetts.

26- Khalil, Aziz & Jeanne Kattan, 1994. **An Evaluation Study of PETRA Materials Used ad the Eighth, Ninth and Tenth Grades in the West Bank Government Schools**, Bethlehem University, Bethlehem.

27- Kimball, M. C. & Palmer, A. S. 1978. "The Dialog Game: A Prototypical Activity for Providing Proper Intake in formal Instruction **TESOL Quarterly**, Vol. 12, No.1, pp. 17-25.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

28- Labov, W. 1972. **Sociolinguistic Patterns**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

29- Larsen - Freeman, D. 1986. **Techniques and Principles in Language Teaching**, Oxford University Press, Oxford.

30- Littlewood, W. 1981. **Communicative Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge.

31- Littlewood, W. 1984. **Foreign and Second Language Learning: Language Acquistion Research and Its Implications for the Calssroom**, Cambridge University Press, Cambridge.

32- Lock, A. J. 1978. **Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language**, Academic Press, New York.

33- Mathews, S. 1983. Worksheets For Imporve Your Reading, Aksorn Charoentat Press, BanGkok, Thailand.

34- Ministry of Education. 1984. **Compulsory Stage English Curriculum**, 1 st ed., Ministry of Education, Amman, Jordan.

35- Mu'men, G. 1992. Teacher's Evaluation of PETRA. The English Language Textbooks for the Seventh and Eighth Grades in Jordan. Unpublished Master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

36- Munby, J. 1978. **Communicative Syllabus Design**, Cambridge University Press, Cambridge.

37- Norman, D. Ulf Levihn & Jan Anders Hedenquist, 1986, **Communicative Ideas**, Language Teaching Publication, London.

38- Paulston, Christina, B. 1978. "Biculturalism: Some Reflections and speculations, **TESOL Quarterly**, Vol. 12, No.4, pp 369-380.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

39- Piepho, H. F. 1981. Establishing objectives in the teaching of English, In C. Candlin (ed.) **The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology**. Longman, London.

40- Rasheed, R. M. A. 1991. Communicative Comptence at the Secondary Stage in Public Schools, Unpublished Master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

41- Richards, J. C. and Rodgers Th.S. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge.

42- Richards, J. C., J. Platt and H. Platt, 1992. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**, 2nd ed. Longman, London.

43- Rivers, W. M. 1983, **Communicating Naturally in a Second Language**, Cambridge University Press, Cambridge.

44- Saleh, N. 1990: An Evaluation of the TEFL Textbook (PETRA) for the second Preparotory Class in Jordan, Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Ibrid, Jordan.

45- Sampson, Gloria, P. 1977. A Real Challange to ESL Methodology, **TESOL Quarterly**, Vol. 11, No.3, pp. 241-253.

46- Savignon, S. 1983. **Communicative Competence: Theory and Classroom** Practice, Addision. Wesley, Reading, Mass.

47- Scarcella, R. C. 1978. Socio - Drama for Social Interaction, **TESOL Quarterly**, Vol. 12, No.1, pp. 41-50.

48- Spada, N. and Frohlich, M. 1995. **Communicative Orientation of Language Teaching: Observation Scheme Coding Conventions & Applications**, 1 st ed. National Genter for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University, Sydney.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

49- Stern, H. H. 1992. **Issues and Options in Language Teaching**, Edited by Petrick Allen and Birgit Harley, Oxford University Press. Oxford.

50- Suwa, K. 1994. A Case Study of English teaching at Japanese elementary Schools, Unpblished Manuscript, Kyoto, Japan.

51- Troudi, Salah, 1996: "Foreign Language Teaching: A Critical View", **TESOL Arabia** News, Vol. 4, No.1, pp. 3-5.

52- Van EK, J. 1975. **The Throshold level**, Strasbourg, Council of Europe.

53- Van Ek, J. and L. g. Alexandra. 1980. **Threshold Level English**. Oxford, Pergamon.

54- Vandergrift, L. 1992. The Comprehension strategies of second language (French) listeners. Unpublished doctorial dissertation, University of Alberata, Edmonton.

55- Wells, G. 1981. **Learning Through Interaction**, Cambridge University Press, Cambridge.

56- Wilkins, D. A. 1976. **Notional Syllabuses**, Oxford University Press, Oxford.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة المراجع باللغة العربية

١ – أبو مغلي كريمان صبحي محمد، ١٩٩٠، اختبار فاعلية الأسلوب التواصلي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٢ – المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، رسالة المعلم، آب ١٩٨٨، العدد (٢، ٣) المجلد ٢٩، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

٣ – النمرات، مطيعة محمد أحمد، ١٩٩٥، اثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة الإنجليزية "بترا" على تحصيل المفردات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٤ – خطة تطوير المناهج والكتب المدرسية والمواد والبرامج التعليمية التي انبثقت عن المؤتمر الوطني للتطوير التربوي المنعقد في عمان: من (٦–٧) ايلول ١٩٨٧، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، عمان، الأردن.

٥ – رامز، رلى، ١٩٩٣، أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطلبة المبتدئين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٦ – مشاريع الخطوط العريضة لمناهج المباحث في مرحلة التعليم الأساسي، ملخص بانجازات الفرق الوطنية للمباحث الدراسية، ١٩٨٨، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، مديرية المناهج، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردني.

٧ – منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، ١٩٩٠، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق -١-

OBSERVATION CHECKLIST

Communicative Behaviours	Effectiveness		
	hardly effective	somewhat effective	highly effective
1. uses authentic language.			
2. utilizes L2 as a vehicle for communication.			
3. contextualizes new language items.			
4. negotiates meaning.			
5. discusses functions.			
6. treats forms communicatively.			
7. cares for appropriate use of forms.			
8. involves students in negotiating meaning.			
9. gives students opportunities to develop strategies for understanding authentic language.			
10. plays suitable roles.			
11. prompts students to occupy dominant proportion of lesson time. St.talk > T. talk.			
12. uses games .			
13. uses problem solving tasks.			
14. uses role- plays.			
15. uses information gab activities.			
16. clarifies the purpose of the activity.			
17. establishes situations likely to promote communication. e.g. pairwork. groupwork.			
18. discusses cultural issues such as nonverbal behaviours.			
19. goes beyond suprasentential level to discourse level.			
20. provokes students to use the language creatively.			
21. reinforces.			
22. gives feedback.			
23. adopts integrative skills methods.			
24. seeks comprehensible pronunciation.			
25. seeks comprehensible intonations.			
26. tolerates errors of form.			
27. promotes fluency.			
28. gives students opportunities to express their ideas.			
29. gives students opportunities to express their opinions.			
30. adapts strategies suitable for students age.			
31. adapts strategies suitable for students interests.			
32. uses L1 judiciously.			
33. maintains a motivating environment.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق -٢-

قائمة رصد للملاحظة الصفية

الممارسات التواصلية	الفعالية		
	فعالية مرتفعة	فعالية متوسطة	فعالية متدنية
١- يستخدم مواد لغوية لها استخدام حقيقي.			
٢- يوظف اللغة الإنجليزية كأداة تواصل.			
٣- يعلم من خلال سياق.			
٤- يفاوض ويناقش المعنى.			
٥- يناقش الوظائف اللغوية.			
٦- يوضح القيمة التواصلية للتراكيب اللغوية.			
٧- يهتم بالاستعمال الملائم للتراكيب.			
٨- يشرك التلاميذ في التفاوض على المعنى.			
٩- يهيء الفرصة للتلاميذ لتطوير استراتيجيات لفهم اللغة المستعملة في المواقف الحياتية الواقعية.			
١٠- يلعب ادواراً تلائم الموقف التعليمي.			
١١- يحث التلاميذ على شغل الجزء الأكبر من وقت الحصة.			
١٢- يستخدم الألعاب اللغوية.			
١٣- يستخدم انشطة حل المشكلات.			
١٤- ينظم نشاط تمثيل الأدوار.			
١٥- يستخدم انشطة تجسير فجوة المعلومات.			
١٦- يوضح الهدف من النشاطات التعليمية ويحدد مهمة لكل نشاط.			
١٧- يهيء مواقف تحفز على التواصل.			
١٨- يناقش بعض الجوانب الثقافية كالممارسات الغير لفظية.			
١٩- يتجاوز مستوى العبارات المتقطعة الى مستوى التعبير (المقال/النص) المترابط لغوياً ومنطقياً.			
٢٠- يحث التلاميذ على الاستخدام الإبداعي للغة.			
٢١- يعزز التعلم.			
٢٢- يزود التلاميذ بتغذية راجعة.			
٢٣- يتبنى اساليبا تكاملية لتطوير المهارات.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الممارسات التواصلية	الفعالية		
	فعالية مرتفعة	فعالية متوسطة	فعالية متدنية
٢٤- يتطلع إلى لفظ مقبول.			
٢٥- يتطلع إلى نبرات مقبولة.			
٢٦- يتجاوز عن الاخطاء الصيغية.			
٢٧- يحث على الطلاقة.			
٢٨- يهيء للتلاميذ فرصا لطرح أفكارهم.			
٢٩- يهيء للتلاميذ فرصا للتعبير عن رأيهم.			
٣٠- يتبنى استراتيجيات ملائمة لأعمار التلاميذ.			
٣١- يتبنى استراتيجيات ملائمة لاهتمامات التلاميذ.			
٣٢- يستخدم اللغة الأم عندما يكون ذلك ضرورياً.			
٣٣- يحافظ على مستوى دافعية عالية.			

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق -٣-

قائمة بأسماء المدارس المستخدمة في الدراسة

الرقم	التاريخ	المدرسة	الصف	الوحدة	الدرس	المعلم/ المعلمة
-١	١٩٩٦/١١/٤	آمنة بنت وهب/ أبو علندا	السابع	الثامنة	الأول	كلية مجتمع
-٢	١٩٩٦/١١/٤	========	السادس	السابعة	الرابع	كلية مجتمع
-٣	١٩٩٦/١١/٤	========	التاسع	التاساعة	الثاني	بكالوريوس
-٤	١٩٩٦/١١/١٢	صويلح الثانوية للبنات	العاشر	العاشرة	الأول	بكالوريوس
-٥	١٩٩٦/١١/١٦	أم منيع الأساسية	التاسع	العاشرة	الثاني	بكالوريوس
-٦	١٩٩٦/١١/٢٠	الجبيهة الثانوية	التاسع	١١	الثاني	بكالوريوس
-٧	١٩٩٦/١١/٢٠	الجبيهة الثانوية	السادس	العاشرة	الثالث	كلية مجتمع
-٨	١٩٩٦/١١/٢٤	وادي السير/ بنين	الخاس	التاسعة	الأول	كلية مجتمع
-٩	١٩٩٦/١١/٢٤	وادي السير/ بنين	السادس	التاسعة	الثالث	بكالوريوس
-١٠	١٩٩٦/١١/٢٤	وادي السير/ بنين	السابع	العاشرة	الثاني	كلية مجتمع
-١١	١٩٩٦/١١/٢٧	علي رضا الركابي/ بنين	التاسع	العاشرة	الثاني	كلية مجتمع
-١٢	١٩٩٦/١١/٢٧	علي رضا الركابي/ بنين	التاسع	العاشرة	الأول	بكالوريوس
-١٣	١٩٩٦/١١/٢٧	علي رضا الركابي/ بنين	السابع	١٢	الأول	بكالوريوس
-١٤	١٩٩٦/١١/٣٠	مدرسة الأميرة بسمة الثانوية	الثامن	التاسعة	الثاني	بكالوريوس
-١٥	١٩٩٦/١١/٣٠	مدرسة الأميرة بسمة الثانوية	الثامن	العاشرة	الثاني	بكالوريوس
-١٦	١٩٩٦/١٢/١	سيف الدولة الحمداني	السادس	الرابعة	الرابع	كلية مجتمع
-١٧	١٩٩٦/١٢/١	سيف الدولة الحمداني	التاسع	١٢	الثاني	بكالوريوس
-١٨	١٩٩٦/١٢/١	سيف الدولة الحمداني	الثامن	العاشرة	الرابع	كلية مجتمع

٤٩٤٠٠٢

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

-١٩	١٩٩٦/١٢/٣	ضاحية الرشيد الأساسية	التاسع	١٢	الثالث	كلية مجتمع
-٢٠	١٩٩٦/١٢/٣	ضاحية الرشيد الأساسية	السابع	قصة	الثالث	بكالوريوس
-٢١	١٩٩٦/١٢/٣	ضاحية الرشيد الأساسية	السادس	قصة	الثالث	بكالوريوس
-٢٢	١٩٩٦/١٢/٤	تلاع العلي الثانوية	التاسع	١٢	الاول	بكالوريوس
-٢٣	١٩٩٦/١٢/٧	مدرسة ام حبيبة الثانوية	العاشر	١٢	الثالث	بكالوريوس
-٢٤	١٩٩٦/١٢/٧	مدرسة أم حبيبة الثانوية	〃	التاسعة	الأول	بكالوريوس

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ملحق -٤-

OBSERVATION

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ABSTRACT

The Communicative Approach As Practiced By EFL Teachers for Basic Stage in Jordan Analytical Study

Researcher: Majeda Abdel-Majed Tahbob

Supervisor: Dr. Turki Diab

٤٩٤٠٠٢

This study is conducted to give an account of the Communicative Approach as practiced by English language Teachers for the basic stage at public schools in Jordan. For the purpose of the study, an observation checklist was developed to describe observed teaching behaviours in conformity with the underlying principles of The Communicative Approach; in addition to semi-structured interviews to elicit problems against the implementation of The Communicative Approach. The findings of the study indicate a low level of teaching behaviours effectiveness due to the absence of communicative activities.. On the basis of the findings, the researcher recommends urgent innovations in Teachers' Training Programs to bridge the gaps in teachers knowledge and skills, and to bridge the gap between PETRA series and the curriculum issued by the Ministry of Education.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit