مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية

- دراسة ميدانية-

أ/ فقيه خواجة

Abstract:

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

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

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

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

المقدمة:

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

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

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

والاهتمام بممارسات المدرس وإجراءاته لا يعنى إلغاء الدور المحوري للمتعلم، بل إن الدراسة تهتم بتلك الإجراءات الأساسية الواجبة على المدرس كي ينقل المتعلمين من السلبية في الوضعية التعليمية ويجعلهم عناصر فاعلة خلالها، يتحملون مسؤوليات تعلمهم، ويفصحون عن مواطن ضعفهم، ويختارون ألوان الأنشطة الملبية لاحتياجاتهم، والمواضيع المتطلبة لإتمام النقص في تعلمهم وغير ذلك.

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

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

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

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

إشكالية الدراسة:

جدير بالذكر أن الدراسات ذات العلاقة بالاشكالية المطروحة شحيحة غير شافية، إلا ما تعلق بعموم المقاربة التواصلية على قلتها أيضا (حسب الجهد)، لكن واقع مستوى اللغة الانجليزية لدى المتعلمين يدعونا إلى تناولها بالبحث، فاهتمت هذه الدراسة بالاجراءات التي ينتهجها المدرس في الصف الدراسي، اهتماما بما هو جار بالفعل أثناء عملية التدريس وبمدى انسجامه مع المبادئ النظرية لتعلم اللغات، بغض النظر عن التخطيط الذي لا بد أن يغفل عنصرا مًّا، أو أن يتغير حسب ظروف القسم.

وتحديدا فإن الإشكالية التي تعنى بها هذه الدراسة هي:

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

وترتبت عليها التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين تعزى إلى الأقدمية؟

فرضيات الدراسة:

بعد الإطلاع على دراسات أجريت على مدرسي اللغة الانجليزية ومواد أخرى، أكد بعضها الفروق بين المدرسين بينما أثبتت دراسات أخرى غير ذلك، حسب متغيرات فهم المقاربة التواصلية ونمط التكوين، والأقدمية ومنه استخلص الطالب فرضيات الدراسة منها: دوبن وأولشتين (2000) "Dubin & Olshtain " وهارمر (2004) " Harmer ".

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية ومنخفضي مستوى إدراكها.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين تعزى إلى الأقدمية.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1. وصف الواقع الفعلي لتدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية كمقاربة حديثة في المدرسة الجزائرية، بعد أن تعود المدرسون انتهاج طرق كان للمدرس فيها الدور الفاعل والمهيمن.
2. بناء أداة تقيس الإجراءات التي يختص بها تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية، والتي لا يمكن لشبكات الملاحظة العامة الأخرى أن تقيسها؛ ولإثراء مكتبة القياس التربوي بأدوات تمكن من تقييم أداء المدرسين.
3. إبراز الإجراءات التدريسية الضرورية التي يختَصُّ بها تدريس مهارة التحدث باللغة بالإنجليزية، وليس فقط الإجراءات العامة والمشتركة بين جميع المواد.

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

لم تُولِ الكثير من الدراسات الصفية أهمية كبيرة لأقسام اللغة الأجنبية من الوجهة البيداغوجية، ولم تدرس إجراءات التخطيط والتنفيذ من قبل مدرس اللغة وقراراته حول التدريس داخل الأقسام، أما الدراسات الأخرى فقد تناولت أنماط التفاعلات الصفية الحاصلة بين المدرس والمتعلم (كمبادرة المدرس، وتقييمه، واستجابة المتعلم ...) أما اللغوية منها فركزت عل تحليل الخطاب الصفي وما يتعلق باللغة ذاتها، وتأتي هذه الدراسات لتسدّ "الفراغ في فهمنا لتدريس اللغة" (Woods 1996: pp11-12)، وعندما بحثت عن دراسات سابقة في بعض الجامعات الجزائرية تكونت لدي نفس الملاحظة.

أما الدراسات البيداغوجية المنتشرة عندنا . في حدود اطلاع الباحث فلا نجد فيها الكثير عن تدريس اللغة الانجليزية، إلا ما تعلق بالاتجاه وبعض المتغيرات النفس تربوية الأخرى، أما بحث الإجراءات والسلوكات التدريسية الفعلية وتقويمها فلا نكاد نجد منها الكثير، وربما يرجع سبب ذلك إلى حاجز اللغة نفسها، حيث أن أغلبية المراجع فيها مكتوبة باللغة الانجليزية. كمت تظهر هذه الدراسة الخصوصيات التدريسية المتعلقة بتدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية، والتي لا يمكن لشبكات عامة كشبكة فلاندرز (1965) أو الأزرق (2000) أن تظهر تلك الخصوصيات.

التعريفات الإجرائية:

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

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

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

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

أ. اختيار المدرس لموضوع نشاط التحدث:

- **طريقة اختيار المدرس لموضوع التحدث:** يناقش المدرس المتعلمين ويحاول أن يستخلص منهم موضوعا يميلون إليه؛ وإن اقتبسه من الكتاب المدرسي، أو اختار بنفسه فلا يعتبر إجراء مقبولا.
- **اختيار المدرس لموضوع مألوف لدى المتعلمين:** أن يكون الموضوع مما يتعامل معه المتعلمون في الحياة اليومية، ويعايشونه، ومن مؤشراته: احتواء الموضوع على أشياء وشخصيات مألوفة ويتعامل معها المتعلمون في واقع الحياة، كالبيت أو الشلة، أو الشراء من السوق .... وكذلك إذا قدم المتعلمون معلومات عن موضوع نشاط التحدث، اعتبرنا ذلك مؤشرا على أن المدرس اختار موضوعا مألوفا وذا علاقة بخبرة المتعلم.

ب. تزويد المدرس المتعلمين بالمعلومات الرئيسية عن الموضوع:

- **ذكر المدرس للأغراض التواصلية:** أن يذكر المدرس للمتعلمين الأغراض التواصلية التي سيتعلمون التعبير عنها، أو الغرض من إجراء النشاط؛ ويذكر المهمة التواصلية وهي الهدف النهائي الذي سيسعى المتعلمون لإنجازه باستعمال اللغة والتحدث بها كإجراء المقارنات، أو إعادة ترتيب غرفة الدرس؛ والفرق بين المهمة التواصلية والغرض التواصلي هو أن الأخير متعلق باللغة ذاتها، أما الأولى فمتعلقة بالهدف من استعمال اللغة؛ وبالمحتوى السلوكي للنشاط.
- **تزويد المدرس المتعلمين بأفكار مساعدة عن موضوع النشاط:** أن يعرِّف المدرس المتعلمين عن مضمون الحوار، ويحاورهم كي يستخلص منهم ما يعرفون عنه، ومن ذلك أن يذكر مكان إجراء الحوار، ومدة أدائه، ويجيب على الأسئلة المتعلقة بموضوع الحوار، ويعتبر أداء نشاطات مهارة الاستماع التي تسبق أداء نشاط مهارة التحدث ضمن هذا السلوك، بشرط أن تشتمل على معلومات ذات علاقة بموضوع نشاط التحدث.
- **تزويد المدرس المتعلمين بمعلومات عن الأدوار:** أن يذكر المدرس أو يستخلص من خلال نقاش المتعلمين ما سيقوم به صاحب كل دور، وعلاقته بالأدوار الأخرى، أو ما يفكر أو يشعر به (صاحب الدور)، ويوزع الأدوار على

جميع المتعلمين أو يطلب منهم تخيل أنفسهم شخصيات معينة، ويعتبر أداء نشاطات مهارة الاستماع التي تسبق أداء نشاط مهارة التحدث ضمن هذا السلوك، إن اشتملت معلومات ذات علاقة بأدوار موضوع نشاط التحدث.

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

ج. تزويد المدرس المتعلمين بالوسائل التعليمية:

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

د. تقسيم المدرس للمتعلمين:

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

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

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

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

أ. تزويد المدرس المتعلمين بتعليمات تساعد على أداء الأدوار:

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

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

ب. مراقبة المدرس لأداء المتعلمين:

- **تسجيل المدرس لأخطاء المتعلمين:** إن أخطأ متعلم يسجل المدرس غلطه، دون أن يتدخل، ولا يشير بحركة أو قول إلى حدوث الخطأ، ولا يطلب مساعدة من أحد المتعلمين، ورغم أن تسجيل الأخطاء دليل على استماع المدرس إلى

المجموعات (الإجراء الموالي) إلا أنه يصنف ضمن هذا النوع من السلوك، وليس ضمن (استماع المدرس إلى المجموعات).

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

ج. تغيير المدرس لأدوار المتعلمين وتنويع النشاط:

- **تغيير الأداء وتكرار النشاط:** أن يطلب منهم أن يتبادلوا الأدوار، ويكرروا أداء نشاط مهارة التحدث.
- **تنويع المدرس لأنشطة مهارة التحدث:** وهو أن يغير المدرس من أسلوب نشاط مهارة التحدث كأن ينتقل من الحوار إلى أسلوب الأناشيد مثلا، كما يغير موضوع نشاط مهارة التحدث.

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

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

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

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

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين بمدينة ورقلة، فمنهم متخرجون في المعهد التكنولوجي للتربية، وآخرون حاملو شهادات جامعية؛ واستخدمت الدراسة أداتين كانتا من إعداد الباحث، الأولى بطاقة ملاحظة تقيس مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، أما الثانية فاختبار يقيس مستوى إدراك مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وطبقتا في إطار زمني امتد من شهر نوفمبر 2007 إلى شهر أفريل 2008.

الإطار النظري:

حسب الكثير من الباحثين فإن فهم المقاربة التواصلية يزيد فاعلية تنفيذ الإجراءات التدريسية وفقها، ومنها دراسة كارافاز دوكاس (1996) " Karavas-Doukas " في اليونان التي ردّت فشلها في تحقيق أهدافها إلى عدم فهم

المدرس لطبيعة المقاربة التواصلية، وأن الوسائل التعلمية المصممّة للأنشطة التواصلية يستخدمها المدرسون ضمن ممارساتهم وليست سلوكا ضمن نشاط المتعلمين (Deckert 2005: 12)؛ إلا أن كلا من كلينساسر وساتو " Kleinsasser & Sato " وجدا أن المدرس يعتمد في فهمها على خبرته ومفاهيمه السابقة ومن خلال تفاعله مع السياقات المحلية أكثر مما يستمده من دراسته الأكاديمية للمقاربة؛ ويذكر لي " Le " أن المدرسين الفيتناميين يتقبلون المقاربة التواصلية لكن بعد عودتهم إلى الأقسام وفي السياقات التعليمية ينتكسون إلى إجراءاتهم التقليدية المعتادة؛ ويضيف أن المدرسين في الصين . رغم دراستهم لها . إلا أن المعلومات المتوفرة تشير إلى أن أقسام اللغة الإنجليزية تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التواصلية (cited in Heip 2005: pp2-3) .

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

إن الفهم المتقن للخلفية النظرية لأي عمل قد يرفع جودة أدائه، وإذا لم يفهم المدرسون طبيعة المقاربة التواصلية فإنهم سينجذبون . على الأرجح . بسهولة وتلقائية إلى الإجراءات التي ألفوا انتهاجها في المناهج القديمة التي مرنوا عليها؛ وتلك المعرفة النظرية ستمنحهم قدرة على التمييز بين الإجراء المقبول وغير المتوافق، ومنه فقد يعزى فشل المقاربة في تحقيق غاياتها النظرية إلى متغير الفهم عند المدرس، أما عن الميل العفوي للمدرسين المذكورين في الدراسات أعلاه فإنه يدل على عدم وعي المدرس بسلوكه، لذا لا بد من تلقي تكوين مناسب عليها، يخضع خلاله لتقييم الخبراء، وتناقش الإجراءات المتبعة، ما يزيد الوعي بالسلوك أثناء التدريس، وليس هناك تدريب على سلوكات بعينها، وإنما على كيفية تنفيذ أو إبداع أساليب وإجراءات تستجيب لخصائص المتعلمين المختلفة.

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

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

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

الإجراءات التدريسية وأدوار المدرس قبل أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث:

ذكر الغرض التواصلي: يذكر سبنسر أن عددا من الدراسات قارنت بين متعلمين أُعلِموا بالهدف التعليمي وآخرين لم يُعلَموا به، فأثبت خمسة منها فروقا بين المجموعتين، وخمسة أخرى لم تثبت فروقا تذكر، ويقول انجل " Engel" بأن يكون المتعلمون على وعي بالهدف التعليمي، وأن يقرؤوه حتى يتحقق أثره الإيجابي (سبنسر 2002: 79). وحين يحدد المدرس غرضا تواصليا كهدف أساسي للنشاط يتعين على المتعلمين إتقانه، فإنهم أيضا يضعون لأنفسهم . حسب تصورهم لمتطلبات التمكن في مهارة التحدث . أهدافا ليحققوها من خلال ممارسة النشاط، فيهتم بعضهم بتنمية رصيد الكلمات، وبعضهم بحفظ الأنماط والتعابير أو بكيفيات النطق الصحيح ... لذلك من المهم أن يعرف المدرس أولويات المتعلمين في التعلم وما يرون أنه أكثر فائدة بالنسبة إليهم، ليكون أكثر دراية بتوقعاتهم واهتماماتهم، إذ كلما تقاربت أهداف المدرس وأهداف المتعلم توقعنا زيادة فائدة التعلم (Williams & Burden 2001: 205). لذا فإن نجاح نشاط مهارة التحدث لا يتوقف على دقة الأهداف المحددة ووضوحها فحسب، بل على توجيه المدرس لاهتمام المتعلمين نحوها وجعلها موضع تركيزهم، لكن إذا استطاع أن يغير ترتيب أولوياتهم وتصورهم لمتطلبات إتقان هذه مهارة.

تحديد المهمة التواصلية: المهمة التعليمية هي ما يجب على المتعلم إنجازه من خلال أداء نشاط مهارة التحدث، ويوظف اللغة لتحقيقها، والافتراض الأساسي لاعتماد المهمة في التدريس التواصلي هو أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما نجعل المتعلم يتفاعل من خلال تبادل المعاني، حيث لها دور فاعل في جعل المتعلم يعني ما يقوله ويشعر بحاجة فعلية لقوله، وبشكل آلي سيجعله التركيز على أداء المهمة يركز على المعنى لا على الصيغ والعبارات، وهذا سيمنح المتعلم حرية اختيار المعاني ومنه الصيغ التي يختارها بنفسه، حسب مقتضى الوضعية التعلمية وما يطرأ فيها (Willis 1996: pp53–55)، وهذه من أهم خصائص التواصل الفعلي (التباين المعرفي) ليكون حوارا هادفا وأصيلا. وتقوم المهمة التواصلية على انتظام النشاط حول مهمة لا تتحقق إلا باستعمال اللغة والتفاعل بها "وأساس مفهوم المهمة التواصلية هو تبادل المعاني"، وهو "النشاط الذي يتمحور على الهدف حيث يستعمل المتعلم اللغة لتحقيق نتيجة واقعية، وبعبارة أخرى أن يستعمل المتعلم حصيلته اللغوية كي يحل مشكلة أو لغزا، أو يتشارك خبرة مع آخرين ويقارنها" ويعرفها نونان " Nunan " كعنصر من العملية التعلمية التعليمية تُدمِج المتعلم لفهم اللغة وممارستها وإنتاجها والتفاعل بها موجها تركيزه إلى المعانى لا إلى الصيغ؛ والهدف منها هو دفع المتعلم كي يبتكر المعاني التي سيستعملها بشكل تلقائي وفعال ضمن الوضعية التعلمية، وسيوظف كل متعلم مختلف الاستراتيجيات والصيغ اللغوية في سبيل إنجاز المهمة التواصلية، وبالتركيز على المعاني سيطور المتعلم ما يتعلق باللغة ذاتها؛ لكن خلال ذلك قد يجهل المتعلم الصياغات الخاطئة التي يرتكبها، لذا تشير دراسات إلى ضرورة التركيز على شيء من القواعد لكي يطور المتعلم استراتجيات أكثر فعالية كي ينجز المهام التواصلية، ولكي لا تنمو اللغة بأخطاء ملازمة للمهارات اللغوية (Willis 2002: 176).

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

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

الإجراءات التدريسية وأدوار المدرس أثناء أداء المتعلمين لنشاط مهارة التحدث:

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

المحافظة على سلاسة النشاط: قبل أن يبتدئ النشاط على المدرس أن يتأكد أن المتعلمين قد فهموا المهمة، وأدوارهم، ليضمن سلاسة الأداء وانسيابه، وعليه أن ينتبه لمن قد يستعمل نفس الأنماط والكلمات للتعبير عن الأغراض المختلفة، لأن هذا مؤشر على ضعف في مهارة التحدث وعدم نموها، وهذا يتوقف على التحضير الجيد والتحكم في الكلمات التي يتضمنها الحوار واختيار المألوف منها بمقدار، وفي الأنماط الجملية المتضمنة في الحوار ليتخذ معه البدائل المناسبة. توجيه المتعلمين وإرشادهم وتزويدهم بالتعليمات: في بداية النشاط حتى إذا شرعوا فيه أدّوْه دون حاجة إلى العودة إلى المدرس ليستمدوا منه ما يجب القيام به، لأن خاصية أساسية تهدف المقاربة التواصلية إلى تنميتها تكوينيا مع الكفاءة التواصلية وهي الطلاقة في التحدث، وتوقف النشاط ومخاطبة المتعلمين يعتبر مقاطعة لمحاولاتهم.

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

تقسيم المجموعات: يأتي تقسيم المجموعات في سياق تخفيف سلطة المدرس، وفي إطار الأسلوب غير المباشر في تدريس القسم وتنظيمه، وبني على اعتقاد أن سيطرة المدرس وإجراءاته المهيمنة على العملية التعلمية التعليمية تحبط التعلم (Brumfit 1994: 71). ويرى الكثير من الباحثين (Widdowson 1978: 206; Healh 1998: 130;.....) أن مهارة التحدث تنمو عندما يمنح المتعلم فرصا للتحدث خلال المجموعات، وهذا أسلوب يقلص من سيطرة المدرس على زمن التعلم، وتفعل دوره كمساعد وموجّه، لأن التدريس الجماعي مع الوقت الضيق يقلل من حظّ كل متعلم في استعمال اللغة للتحدث، وتوظيف اللغة من قبل كل متعلم أمر ترتكز عليه المقاربة التواصلية.

أخطاء المتعلمين: تهتم المقاربة التواصلية بتنمية الطلاقة التواصلية لدى المتعلمين، وتعتبر إيصال المعنى إلى المخاطب أولى من صحة بناء الصيغة بناء لغويا صحيحا، وإن أخطأ المتعلم في لفظ أو تركيب أو قاعدة كانت تلك

الأخطاء مخرجات طبيعية وخطوة إيجابية في نمو مهارة التحدث، تنتج من محاولة استخدام اللغة لذا لا يجب نقدها، ولا يُوقف المدرس نشاط التحدث لأجل التصحيح كي لا يقطع عليهم إحدى أهم مميزات الكفاءة التواصلية وهي السلاسة والطلاقة في التعبير، وهي أهم من ميزة صحة التركيب اللغوي (Freeman 2000: 127; DÖrnyei & Murphey 2004: 101).

ويعتبر برامفت (1994) " Brumfit " تدخل المدرس سلوكا غير مناسب، يعيق تلقائية المتعلم وفعاليته في التعبير عن أفكاره والإفصاح عن شعوره كما أن الأخطاء جزء طبيعي وذو قيمة في تعلم اللغة (p122).

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

ويرى لونق " Long " أن المدرس مخير بين ثلاث طرق عند تصحيح الأخطاء:

إعلام المتعلم بارتكاب الخطأ؛ أو أوتحديد موقع الخطأ؛ أو الإشارة إلى عين الخطأ (Allwright & Bailey 2000: 105).

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

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

وتَبيَّن من دراسة تانق (2002) " Tang " أن المدرسين في الصين يستعملون اللغة الأم لشرح الكلمات الصعبة أو الخاصة بالثقافة الصينية، ويستعينون بها عند عجز المتعلم عن فهم الشروحات والأمثلة باللغة الانجليزية، ولتقديم التعليمات، ولجلب انتباه المتعلمين، وانتهى . حسب رأي المدرسين . إلى أن لها دورا مساعدا وتعزيزيا، وأنها وسيلة فعالة تختصر الوقت، وتزيد مشاركات المتعلمين، وأن نسبة عالية منهم تؤيد استعمال اللغة الأم لشرح القواعد والكلمات

الصعبة ولشرح كيفية استعمال العبارات والجمل لأنها فعالة وتسهل الفهم، وأن خلو شرح الكلمات من الترجمة يسيء فهم المعاني الصحيحة، وما هي . في نظرهم . إلا وسيلة لتعلم اللغة. إلا أن استعمالها في القسم ينقص من فرص تحدث الانجليزية والاستماع إليها، لذا يفضل الاقتصاد فيها بقدر الحاجة فقط، ويستعاض عنها لتمثيل المعاني بالصور، وغيرها من البدائل التي جاء بها ريدمان (1997) " Redman " (الرسوم والإشارات والمخططات..)، على أن تكون البديل الأخير الذي ينتهجه المدرس بعد تجريب الإشارات واستعمال الصور والرسم على السبورة؛ وإن كان موضوع نشاط مهارة التحدث ذا علاقة بخبرة المتعلم الشخصية فإن الأرجح أن يسهل عليه فهم الكلمات الجديدة واستعمالاتها لأنها بذلك ستكون مُسيَّقة، وسيكتشف معانيها من خلال علاقتها بالسياق العام للموضوع.

هيمنة المدرس على زمن نشاط مهارة التحدث: لقد توصل ديكرت (2005) " Deckert " في دراسته إلى أن المشكلة الأكثر تكرارا عند المدرسين هي هيمنة نشاطهم على نشاط المتعلمين، إذ أنهم يميلون إلى الشرح المفرط للموضوع توافقا وانسجاما مع ميلهم إلى الاعتماد على العادات التدريسية التقليدية المقاومة للإجراءات التواصلية رغم معرفته بها؛ إلا أن السبب قد لا يعود إلى المدرس نفسه، فلتوقعات المتعلم من المدرس أثرها البالغ على سلوك المدرس . كما سبق . وكما يوضح بنتر (2006) " Pinter " أن المتعلمين الأجانب يتعجبون من سؤال مدرس اللغة لهم عمّا يريدون أن يدرسوا وما لا يريدون، وكانوا يظنّون أن المدرس يفترض به أن يكون عارفا بذلك؛ أما في مصر فيتصور المتعلمون دور مدرس اللغة في قراءة النص وشرح كلماته وقواعده النحوية، ويضجرون ولا يشعرون بالرضا عندما يطلب منهم القيام بتلك المهام بأنفسهم؛ أما في اليابان فيشعر المتعلمون أن المدرس غير جدّي ولا محضر ويجهل دوره كمدرس عندما يطلب منهم الاعتماد على أنفسهم في تنفيذ المهام التعلمية (p108).

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

الإجراءات الميدانية:

منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ينتهجون إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفقا للمقاربة التواصلية، والمنهج المناسب لهذا الهدف هو المنهج الوصفي، لأن الهدف هو معرفة الأداء الفعلي للمدرس كما هو في واقع القسم أثناء التدريس الفعلي.

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

أدوات الدارسة: قيس متغيري الدراسة بأداتين مختلفتين، حيث لم يعثر الباحث على بديلين جاهزين، فكانت الضرورة ملحة ليصممهما بنفسه.

بطاقة ملاحظة تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية: اعتمدت الدراسة في استخلاص محتوى البطاقة على مصادر أهمها: ليتلوود (2000) "Littlewood"، ويليس (1996) "Willis "، و دوف (1995) "Doff"، وريتشاردز ورودجرز (1995) " Richards & Rodgers ".

اشتملت البطاقة على بعدين: تهيئة وضعية نشاط مهارة التحدث وتفرع إلى ثلاثين سلوكا ملاحظا، والتوجيه والمراقبة وتشعب إلى أحد عشر فقرة؛ ولقد كان صدق المحكمين عاليا جدا بنسبة 90%؛ أما عن ثباتها فقيس ثبات الملاحظ الواحد " intera–observer agreement " تأكدا من أن تفسيره للسلوكات لا يختلف كثيرا على مستوى نفس الملاحظ بشكل دال وكبير باختلاف زمن إجراء الملاحظة؛ بعدها حُسب معامل اتفاق تفسيرات السلوكات الملاحظة بين المشاهدين أو الملاحظين المختلفين، أي ألا تختلف وأن تتسق وتتفق من شخص إلى آخر بدرجة دالة لنفس السلوكات " inter–observer agreement " (Allwright & Bailey 2000: 46)، وانحصرت نسب إنفاق على مستوى نفس الملاحظ بين مرات متعددة 0.80 و0.78، أما نسبة الاتفاق بين الملاحظين فبلغت 0.75، وهي نسب مقبولة وتدل على صلاحية الأداة لجمع المعلومات. يقدر محتوى البطاقة على مقياس "موجود" و "موجود إلى حد ما" و "غير موجود" ودرجاته (2،1،0) على التوالي في جميع السلوكات الملاحظة، وتعتبر درجة الاثنين والثمانين (82) هي الدرجة القصوى على الأداء، والصفر الاعتباري هو الدرجة الدنيا، حيث يُصنفون على أساس الدرجة الكلية إلى مستوى منخفض (0–26)، ومستوى متوسط (27–54) ومستوى عال (55–82).

ونظرا لأن الدراسة ترمي إلى تحديد مستوى أداء المدرسين على بعدي البطاقة وعلى إجراءاتها، فإننا سنستعين بالنسب المئوية على النحو التالي:

الجدول رقم (1)يبين سلم تحديد مستويات أداء أفراد العينة على بعدي البطاقة وإجراءاتها وعلى الأداء الكلي

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

بناء اختبار إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية:

غرض هذا الاختبار هو تحديد درجة فهم مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين للمفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية، وقد استخلصتها بعد تفحص مراجع منها: ليتلوود (2000) "Littlewood"، وبرومفيت وجونسون (1998) "Brumfit & Johnson" وريتشاردز ورودجرز (1995) " Richards & Rodgers "، وبرومفيت (1994) "Brumfit".

وبعد مراجعتها استخصلت الأبعاد التالية مع أوزانها ثم عدد فقراتها:

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

عرضت الأداة على خبراء في تعليمية اللغات الأجنبية فطلب بعضهم تعديل تسع الفقرات فارتفعت نسبة الإتفاق من 70% إلى 95% (لم يُكتف بالنسبة الأولى 70% ولم تعتمد في الدراسة نظرا لوجاهة النقد الذي وجه للفقرات التسع)؛ وبما أن الأداة تهدف إلى التمييز بين مستوى فهوم أفراد العينة فإن صدق المقارنة الطرفية مناسب لهذا النوع من الاختبار، وكانت قيمة ت (4.42) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وحسب صلاح الدين علام (2002) فإن هذا النوع من الصدق لا يعبر عن صدق بنوده في قياس المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية فحسب، بل أيضا على قدرة البنود على التمييز بين مستويات فهم وإدراك مدرسي السنة الرابعة المرسمين لها؛ واختُبر ثباته باستخدام التجزئة النصفية فكان معامل الارتباط بين نصفيه (0.84)، ومنه فإن معامل الثبات بعد تصحيحه بصيغة سبيرمان-براون هو (0.91)، كما اختبر أيضا باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.90) عند مستوى الدلالة (0.01) لذلك يقبل ويجعلنا نطمئن إلى خصائصه السيكومترية.

أساليب التحليل الإحصائي: عولجت نتائج الدراسة باستخدام نظام الـ SPSS 16.0

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية؛ اختبار ت لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

الجدول رقم (2)المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجراءات العامة لتدريس مهارة التحدث

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

يتضح من الجدول رقم (2) المتعلق بالتساؤل العام حول مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، أنه بلغ (17.42) على الدرجة الكلية ويقابلها (21.24%) من الإجراءات الكلية للبطاقة وهي نسبة ضعيفة جدا، ولو عدنا إلى سلم مستويات تصنيف الدرجات على البطاقة (أنظر الجدول رقم (1))، لو جدنا أنه ينتمي إلى المستوى المنخفض لتطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، وبالتالي فإن مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية منخفض.

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

تتفق نتيجة هذا التساؤل مع نتائج دراسة " Le " التي أشارت إلى أن أقسام اللغة الانجليزية تقليدية أكثر منها متوافقة مع المقاربة التواصلية (ذكره Heip 2005: 3) وتدل على سيطرة المدرس على جل حصة مهارة التحدث وانتهاجه للإجراءات التقليدية حيث يستغرق وقتا للحديث أكثر من المدة المخصصة، أو يفتقر إلى المهارات التواصلية، فيركز كثيرا على القواعد اللغوية، مهملا إتاحة الفرص الفعلية للمتعلم كي يستعمل اللغة بنفسه ويتحدث بها، ومنه قد نستنتج أن المدرسين يعتقدون أن العامل الذي يحقق أهداف هذه الحصة وينمي مهارة التحدث لدى المتعلمين هي تخزين أكبر كم من المعارف اللغوية وفهمها وهو مناف للمقاربة التواصلية.

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

الجدول رقم (3) يوضح اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين المدرسين مرتفعي ومنخفضي مستوى إدراك المفاهيم الأساسية للمقاربة التواصلية (الدرجة الكلية)

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

يبين الجدول رقم (3) الخاص بالفرضية الأولى أن متوسط إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية لدى مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين مرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية بلغ (16.73) بانحراف معياري (8.71)، أما متوسط إجراءات تدريسها لدى منخفضي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية فقيمته (17.95) وبانحراف معياري قدره (7.36) ودلّ اختبار الفرق

الظاهر بين المتوسطين أنه فرق غير دال إحصائيا، لأن مستوى الدلالة المحصل هو (0.65) وهو أكبر من مستوى الدلالة الذي اختبرنا عنده الفرق (0.01)، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الأولى للدراسة.

ولا تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة كارافازدوكاس (1996) "Karavas–Doukas" التي تشير إلى أن مستوى فهم عينة دراسته للمقاربة التواصلية يفسر انخفاض أدائهم على المقاربة التواصلية، وانخفض في هذه الدراسة متوسط مستوى تطبيق مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين لإجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية حيث بلغ (16.73) لمرتفعي مستوى إدراك المفاهيم اللغوية الأساسية للمقاربة التواصلية و(17.95) لمنخفضي مستوى إدراكها وكلاهما ينتمي إلى المستوى المنخفض (0–20).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلينساسر وساتو "Kleinsasser & Sato " (ذكر في Heip 2005) حيث أن المدرسين يستمدون فهمهم للمقاربة التواصلية من خلال خبرتهم بعموم التدريس، ويدرسون مهارة التحدث حسب ما يرونه مناسبا، سواء التركيز على قواعد اللغة، أو إجرائها كتمارين كتابية، أو غيره. والمدرس إن لم يجد المعرفة التي تساعد على تجاوز الوضعيات وحل المشكلات التدريسية لجأ إلى "معتقداته" (Woods 1996: 192).

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

الجدول رقم (4)نتائج اختبار دلالة الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير نمط التكوين (الدرجة الكلية)

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

يوضح الجدول رقم (4) الخاص بالفرضية الثانية أن متوسط إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين المتخرجين في المعاهد التكنولوجية للتربية بلغ (17.75) بانحراف معياري قدره (7.92) أما لدى المتخرجين في الجامعة فقد بلغ (16.88) بانحراف معياري (8.07)؛ وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بلغ مستوى الدلالة (0.76) وهو أكبر من المستوى الذين اختبرنا عنده الفرق (0.01)، ما يجعلنا نستدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين الذين تخرجوا في المعاهد التكنولوجية للتربية والذين تخرجوا في الجامعة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو قبول للفرضية الصفرية الثانية للدراسة، وهذا الفرق غير دال أيضا عند (0.01) على بعدي البطاقة.

يبدو أن كلا الصنفين لا يتلقون تكوينا تدريسيا أو نفسيا حتى، وبالتالي يُقدمون على التدريس وفقا لتصوراتهم الشخصية حول الخصائص النفسية للمتعلمين ومتطلبات تدريس مهارة التحدث، التي لا تستند إلى أساس علمي تدريسي حسب وودز (Woods 1996: 192) وعلى الأرجح فإن تلك الخبرات تكونت لديهم منذ تتلمذهم في المراحل السابقة للجامعة وأثناء الجامعة أيضا (Williams & Burden 2001: pp53–59) وتشير نتيجة هذه الفرضية إلى عدم

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

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

الجدول رقم (5)اختبار الفرق في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث بين أفراد العينة حسب متغير الأقدمية (الدرجة الكلية)

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

يبين الجدول رقم (5) المتعلق بالفرضية الثالثة أن لا فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي السنة الرابعة المتوسط المرسمين ذوي خبرات أقل من خمس سنوات أو يساويها، وذوي خبرات أكبر من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات أو يساويها، وذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الانجليزية وفق المقاربة التواصلية، لأننا حصلنا على مستوى دلالة (0.78) وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد (0.01) ويتمثل القرار الإحصائي في قبول الفرضية الصفرية الثالثة للدراسة.

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

إقتراحات الدراسة:

تخصيص دورات تدريبية للمدرسين تشمل ما هو نظري متعلق بالأسس اللغوية لتدريس مهارة التحدث، وما هو عملي يتدرب عليه تدريبا ميدانيا، يراعي فيه خصائص المدرس.

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

دمج مهارة التحدث في التقييم العام للانتقال من المتوسط إلى الثانوي في مادة اللغة الانجليزية، والتخفيف من التركيز المفرط على القواعد كما لفت انتباه الباحث أثناء إجراء المشاهدات وحضورها في الأقسام الدراسية.

وبالنسبة للدارسين يقترح الباحث دراسة متغيرات أخرى كمعتقدات المدرسين في التعلم والتدريس والمتعلمين فقد تبين خلال الدراسة أن لها دورا قويا وفعالا في العملية التعليمية التعلمية، وكذا الخصائص النفسية والاجتماعية المؤثرة على المتعلم والمدرس على السواء.

المراجع العربية:

1. أبو علام، رجاء محمود (2006): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، بيروت، دار الفكر العربي.
3. بوعلاق، محمد (1999): الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، البليدة، قصر الكتاب.
4. سبنسر، كين (2002): الأسس النفسية للتقنيات التربوية والوسائل التعليمية، ترجمة: علي منصور و إسماعيل الرفاعي، بيروت: دار الرسالة.

المراجع الأجنبية:

5. Abd Al-Magid, M. A. (2006). The effect of teachers' attitudes on the effective implementation of the communicative approach in ESL classrooms. Abstract retrieved march 25, 2008, from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1338842 531&sid=1&Fmt=2&clientId=39685&RQT=309&VName=PQD .
6. Ahellal, M (1993) : theory and practice in ELT : The teacher as mediator, English teaching forum, retrieved from
7. Allwright, D & Bailey, K, M (2000): Focus on the language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
8. Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching, New York: Longman.
9. Brumfit, C. J. (1994). Communicative methodology in language teaching (9th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Brumfit, C. J., & Johnson, K .(1998). The communicative approach to language teaching, Oxford: Oxford University Press.
11. Deckert, G. (2005). The communicative approach: addressing frequent failure, English Teaching Forum, 42(4), 12-17.
12. Dobson, J. M. (1981). Effective techniques for English conversation groups, Washington, D.C: International Communication Agency.
13. Doff, A. (1995). Teach English. Cambridge: Cambridge University Press.
14. DÖrnyei, Z., & Murphey, Y. (2004). Group Dynamics in the language classroom, Cambridge: Cambridge University Press.
15. Dubin, F & Olshtain, E (2000): Course design, Cambridge: Cambridge University Press.
16. Harmer, J (1985): The practice of English language teaching, New York: Longman.
17. Harmer, J. (2004). The practice of English Language Teaching. (3rd ed.). New York: Longman.
18. Hiep, P , H (2005):" Imported'' communicative language teaching implications for local teachers. English teaching forum, 43(2), 2-9.
19. Izquierdo, F. V. (2004). Reciprocal teaching: A useful tool in increasing student-talking time, English Teaching Forum, 42(7), 20-25.
20. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). How language are learned (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
21. Littlewood, W. (2000). Communicative language teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
22. Pinter, A (2006): Teaching young Language learners, Oxford: Oxford University Press.
23. Redman, S. (1997). English vocabulary in use: Pre-intermediate & intermediate, Cambridge: Cambridge University Press.
24. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Rivera, C. (2006). Communicative activities for middle school classrooms, English Teaching Forum, 44(8), 34-36.
26. Thornbury, S (2006): How to teach speaking, New York: Longman.

27. Wajnryb, R. (2000). Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers, (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

28. Widdowson, H. G. (1978). Language teaching texts, Oxford: Oxford University Press. Freeman, D. L. (1990). Language teaching methods, Washington.

29. Wilhoit, D. (1994). Enhancing Oral Skills: A practical and Systematic Practical and Systematic Approach, English Teaching Forum, 32(10), 32-36.

30. Williams, M., & Burden, R. (2001). Psychology for language teachers: A social constructivist approach, Cambridge: Cambridge University Press.

31. Willis, D. (1996). Accuracy and fluency and conformity. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and change in language teaching, (pp.44-51), London: Heinemann.

32. Willis, D., & willis, J. (2002). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages, (pp.173-179), Cambridge: Cambridge University Press.

33. Woods, D (1996): Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decisions-making, & classroom practice, Cambridge: Cambridge University Press.