معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى ومدى توافرها في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعـــــداد

د/ نايل يوسف سيف

كلية التربية – جامعة الوادي الجديد

كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى ومدى توافرها في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د/ نايل يوسف سيف [١]

مستخلص:

تدريبات الاتصال مقوم مهم من مقومات تعليم اللغة؛ فهي توفر مجالاً رحباً يمكِّن المتعلم من الممارسة الفعلية للغة عن طريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة. واستدعت دراسة موثوقية محتوى التواصل ظهور اتجاهات ومداخل تعليمية حديثة كان المدخل الاتصالي ملهماً أساسياً في ظهورها، بل اعتبرت امتداداً له، وهدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء أحد هذه الاتجاهات وهو اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى، وتقويم تدريبات الاتصال المتضمنة في بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء هذه المعايير. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد قائمة معايير بناء التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى، وتضمنت القائمة عشرة معايير موزعة على ثلاثة محاور رئيسة. واتبع الباحث أسلوب دلفاي في الوصول إلى الشكل النهائي للقائمة، والذي تم استخدامه في إعداد بطاقات وصف المؤشرات التي تحقق هذه المعايير، كما قام الباحث بإعداد مقياس متدرج لتحليل التدريبات الاتصالية في ضوء بطاقات وصف مؤشرات الأداء، ولغرض تقنين المقياس المتدرج، قام الباحث بالتعاون مع إحدى الزميلات المتخصصات في مناهج وطرق تدريس اللغة

[١] **د/ نايل يوسف سيف:** كلية التربية – جامعة الوادي الجديد، وكلية التربية والآداب – جامعة تبوك.

العربية باستخدامه في تحليل خمس وحدات من كتابي المستوى الأول من سلسلة "العربية بين يديك"، ثم استخدم الباحث المقياس المتدرج في تحليل كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها (عينة الدراسة) بهدف تحديد تدريبات الاتصال المتضمنة وتقويمها. وكشفت نتائج التحليل عن توافر (٤٠٦) تدريبا اتصاليا في الكتب عينة الدراسة وبلغت نسبة التدريبات الاتصالية (١٩.٨%) من إجمالي التدريبات اللغوية، كما أن التدريبات الاتصالية التي تم استخراجها وتحليلها قد راعت بمستوى مقبول بلغ (٤٦%) من مؤشرات تحقق معايير بناء التدريبات الاتصالية التي تم تحليها، في حين أنها لم تراعِ مطلقاُ(صفر) مؤشرات تحقق معايير أخرى تتعلق بتوظيف التكنولوجيا. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات تتعلق بتطوير مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة، واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

أولاً– خلفية الدراسة وأهميتها:

المقدمة:

لم يكن لمجال تعليم اللغة الأجنبية أن يصبح بما هو عليه الآن بدون الاسهامات المتميزة التي أضافها المدخل الاتصالي؛ فقد ظلت أصول ومبادئ هذا المدخل مصدراً أساسياً لإلهام الكثير من الباحثين والقائمين على تعليم اللغات خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي؛ بل يمكن القول: "إنها أصبحت أكثر إلهاما في القرن الحادي والعشرين" (Richards, 2002,p.5)؛ حيث "ازادت الحاجة إلى القدرة على التواصل ومواكبة التقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" (Johee Son,2013,p.1). ويهدف المدخل الاتصالي بصفة أساسية إلى إعداد وتنفيذ البرامج والاستراتيجيات وطرائق التدريس التي تدعم تطوير قدرات المتعلمين اللغوية من خلال مشاركتهم في مواقف تواصلية واقعية. (Savignon,2002,p.10)

وترجع بداية التفكير المنهجي حول المدخل الاتصالي وتناوله بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات معينة، ويوظف إجراءات محددة – إلى الستينيات من القرن الماضي حين بدأ علماء اللغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبية عندهم. وتم توجه النقد بشكل أساسي لأسلوب تعليم اللغات في ضوء المواقف، وصادف هذا ظهور نقد مماثل في أمريكا، لكنه كان موجهاً للطريقة السمعية الشفوية، ومن هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانيات الوظيفية والاتصالية للغة وأبرزوا الحاجة إلى الكفاءة الاتصالية (Communicative Proficiency) (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦، ص٤١).

ومع بداية السبعينيات من القرن العشرين زادت الحاجة إلى توظيف المدخل الاتصالي، وكان ذلك بمثابة تحول كبير في تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية، حيث اجتمع فريق من الخبراء للنظر في إمكانية تنظيم مقررات لتعليم اللغات في ضوء نظام الساعات المعتمدة، والذي يراعي حاجات الدارسين ومن بينها الحاجات الاتصالية (Konstantyuk,2003,p.199).

وفي عام ١٩٧٢ وبعد أن قدم ولكنز (Wilkins) تعريفه الوظيفي الاتصالي للغة، صاغ هيمز (Hymes) – في دراسة له– مصطلح الكفاية الاتصالية Communicative Competence في مقابل مصطلح الكفاية اللغوية Linguistic Competence الذي صاغه تشومسكي. (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦،

ص٤٣)، وفي الدراسة نفسها قدم هيمز وصفا لطبيعة الحدث اللغوي وأوضح الكثير من المتغيرات والعوامل التي تعتمد عليها قدرة الدارسين على صياغة معنى خلال مواقف التحدث، سواء كانت تلك المواقف فردية أم جماعية، رسمية أم غير رسمية، وأن مستوى صياغة النص ومستوى الكلمات والجمل فيه غير كافيين لصياغة مواقف اتصالية واضحة، وأنه لن تتم عملية فهم صحيحة للجمل والتراكيب مالم يتم التعرف على السياق والمواقف الاجتماعية التي اعتاد أهل اللغة استخدام مثل هذه التراكيب فيها (Rings,2000,p.182).

والكفاية الاتصالية – كما يعرفها هيمز– هي مصطلح يشير إلى قدرة الفرد على أن ينقل رسالة، أو يوصل معنى معيناً، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦، ص٤٣). وعندما ظهر هذا المصطلح اعتقد بعض العلماء أنه سوف يحظى باهتمام الباحثين لسنوات قليلة، ولم يخطر ببالهم أن الاهتمام به سوف يظل على المستوى نفسه منذ ذلك الحين وحتى الآن، ومع ظهور نظريات تتعلق بكفايات الاتصال على يد كل من (Canal& Swain,1980) و(Bachman,1990) و(Bachman& Palmer,1996) تم النظر إلى تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية على أنه تعليم وظيفي واجتماعي، وليس فقط تعليم للقواعد والتراكيب، وبدأ الاهتمام ينصب على تنمية قدرات المتعلمين على توظيف ذلك التعلم والسيطرة عليه (Son ,2013,P.1).

ولتنمية الكفاية الاتصالية بوصفها الهدف الأساسي للمدخل الاتصالي ظهرت أنواع متعددة من التدريبات الاتصالية (Communicative Drills) التي تهدف إلى إعداد المتعلمين للتواصل ذي المعنى(Littlewood,1981,p.16)، وكان الهدف منها التدريب على توظيف مواقف حياتية واقعية وحقيقية وضرورية للتواصل. ويرى موني، أن تدريبات الاتصال أو ما يُسَمَّى بالممارسة الاتصالية، تركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي (الخولي، ١٩٨، ص١٠٤)؛ إذ يُتوقع استخدام الدارسين للغة في حياتهم العملية والمهنية؛ حيث تقدم طرقا وفرصا للمتعلمين لخوض غمار استخدام اللغة المتعلمة داخل الفصل ليتمكنوا بعد ذلك من الاتصال الفعلي.

وقد ترتب على تنوع مواقف الاتصال وطرقه – تعدد طرائق تعليمه وتدريباته "فلم تكن هناك طريقة واحدة جامدة لذلك" (Brown2001,p.302) ولكنها كانت جميعها تهدف إلى إعداد المتعلمين "للتواصل ذي المعنى" (Littlewood, 1981, p.16)، بوصفه أحد أهم الأسباب التي تحفز المتعلمين وتساعدهم في تحقيق رغبتهم في التواصل باللغة المستهدفة، واستدعى ذلك أن تدور التدريبات الاتصالية حول موضوعات تهم المتعلمين وتمثل معنى بالنسبة لهم، واستدعى أيضاً أن يتم التركيز على السياق الذي يتم فيه عرض التدريب الاتصالي؛ "فالسياق الموثوق يعد أهم المقومات التي تعطي المعنى وتحقق الوظيفية والتفاعلية لدى المتعلمين" .(Cassia,2016,P.3)

ولما كانت التفاعلية العامل المشترك بين جميع نظريات الكفاية الاتصالية، ولأن الأغراض التواصلية للغة تشجع المعلمين على خلق فرص للتفاعل داخل الفصل، وتوظف هذه الفرص في التغلب على الملل والإجهاد والإحباط الذي قد يصيب المتعلمين ويهدد نمو خبراتهم التعليمية – كل ذلك استلزم أن يتم الاختيار المناسب لمحتوى التدريبات الاتصالية على مبادئ ومعايير موثوقة تجعل المتعلمين يؤدون بشكل أفضل عند أدائهم لهذه التدريبات.

واستدعت دراسة موثوقية محتوى التواصل" ظهورمداخل تعليمية جديدة اعتبر المدخل الاتصالي امتداداً لها؛ فهي تشاركه المبادئ الأساسية ولكنها تقدم تفسيرات فلسفية أكثر للمواقف والممارسات التعليمية وبطرق متنوعة؛ فمن رحم المدخل الاتصالي خرج المدخل الوظيفي The Functional Approach أو مدخل الفكرة The Notional Approach وهو أحد المداخل التي ترتبط بالمدخل الاتصالي ويهدف إلى تحقيق التواصل الوظيفي في تعليم اللغة، وأيضا خرج المدخل الموقفي أو مدخل المواقف وهو يعنى بتعليم اللغة من خلال حوارات ونصوص تمثل مواقف اجتماعية، يفترض أن يمر بها متعلم اللغة لتحقيق أهدافه في الحياة، وقد عرف تعليم اللغة الأجنبية من خلال هذه المواقف منذ منتصف القرن العشرين، ثم ظهر مدخل تنفيذ المهام، الذي اكتسب أهمية كبيرة في مجال مناهج وطرق تعليم اللغات. (Richards& Rodgers, 2001,p.2).

وعلى الرغم من تعدد أنواع التدريبات الاتصالية المبنية على الأنواع المتتالية من المداخل التعليمية التي هدفت إلى معالجة قضية موثوقية المحتوى، إلا أنها جميعا واجهت نقداً متزايداً يتعلق – في مجمله – بالمعايير التي يتم في

ضوئها اختيار هذا المحتوى، ومدى قدرته على إكساب المتعلمين القدرة على التفاعل باللغة.

وقد حدد كل من: (الناقة، ١٩٨٣)، و(طعيمة، ١٩٨٣) الأسس العامة لإعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في أربعة جوانب هي: الأسس النفسية والأسس التربوية والأسس اللغوية والأسس الثقافية، وبالنسبة للمحتوى فقد ذكر (طعيمة والناقة) أنه ينبغي أن يعبر بشكل صادق عن الثقافة العربية الإسلامية بشكل عام، ثم صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الوطن العربي بشكل خاص، وينبغي كذلك أن تتنوع المادة التعليمية بحيث تغطي ميادين فكرية وثقافية متعددة.

كما أشارت (Spada,2007) في دراستها عن المدخل الاتصالي في تعليم اللغة إلى أن تحقيق التوازن بين القواعد والمعنى من جانب والمحتوى من جانب آخر– أحد أهم الأصول التي يجب مراعاتها عند توظيف المدخل الاتصالي، ويرى (كامراتا) أن التعليم القائم على المحتوى (Content Based Instruction) "يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدخل الاتصال بل إنه يندرج على رأس قائمة مناهجه" (Cammarata,2006,p.x)، ويرى (دالتون بف) أن تعليم اللغة القائم على المحتوى يهدف إلى اتقان مهارات اللغة وتراكيبها في وجود سياق ومحتوى صادق يتم فيه تعلم وممارسة هذه المهارات، وأن مهارات اللغة والمحتوى – الذي تتم من خلاله ممارسة تلك المهارات –هما عاملان مهمان لتحقيق عملية التعلم، وأن تعليم اللغة يمكن تعزيزه باستمرار من خلال التكامل بين هذين العاملين".(Dalton-Puffer, 2011,p.182).

وترى موهان أن التعليم القائم على المحتوى يرتكز على التكامل بين قاعدتين أساسيتين" الأولى: أن اللغة وسيلة للتعبير عن محتوى (معنى) ما، والثانية: أن اللغة نظام يعكس ما نحتاج التعبير عنه، وأن تعليم اللغة يتم من خلال تكامل هاتين القاعدتين" (Mohan,1986,p.1)، وهذا يعني أنه في ظل هاتين القاعدتين فإن التواصل ذي المضمون الموثوق فيه – والذي يمثل معنى للمتعلمين – يصبح هو الهدف الذي نسعى لتحقيقه وهو الوسيلة في الوقت ذاته؛ وهو بذلك يؤثر في الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وفي باقي عناصر برامج تعليم اللغة.

وعلى الرغم من الاتفاق بين الباحثين على أهمية التعليم القائم على المحتوى إلا أن طبيعة ونوع المحتوى والعلاقة بين المحتوى واللغة وكيفية تكاملهما ودرجة هذا التكامل، ووسائل توظيف المحتوى والتعبير عنه، وهل هذا المحتوى هو محتوى أكاديمي أم غير أكاديمي، مازالت محل اختلاف وتشعب لدى كل من المعلمين والباحثين على حد سواء. هذه القضايا "تمثل جوهر التعليم القائم على المحتوى" (Konstantyuk,2003,p.200)

الشعور بمشكلة الدراسة:

هناك عدة أمور دعمت الشعور بمشكلة الدراسة؛ يمكن توضيحها كالآتي:

١- المشكلات التي يواجهها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها أثناء تنفيذ تدريبات الاتصال.

شارك الباحث في تدريس برنامج الدبلوم في اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب المنح يجامعة تبوك، كما شارك في تنفيذ عدة دورات تدريبية في برنامج تعليم اللغة العربية لأعضاء هيئة التدريس الناطقين بغيرها بجامعة تبوك، وأثناء تنفيذ البرامج والدورات، تمت ملاحظة بعض المشكلات المتعلقة بالمحتوى؛ من أهمها:

- ضعف قناعة المعلمين المشاركين بجدوى تدريبات الاتصال، ونقدهم لها على اعتبار أنها لاتتصل كثيراً بواقع ممارسة اللغة، وأن موضوعاتها تقليدية وقديمة.
- أن كثيرا من نصوص المحادثة المتضمنة أتي مبتورا من السياق، وأنها أحيانا تكون غير مفهومة، وأن الهدف من تنفيذها غير واضح بالنسبة للمعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء.
- شكى عديد من المعلمين من أن المفردات والمضمون ضعيف ولا يتصل بالنواحي التفاعلية التي هي مجال الاتصال بين المتعلمين وأساتذتهم وزملائهم في المستوى الجامعي.
- أن كثيرا من المتعلمين يملون من تكرار مثل هذه التدريبات، ولا يقبلون على المشاركة في تنفيذها، وبعضهم لا يستكمل دراسة البرنامج نظرا لضعف الفائدة المرجوة منه.

وتتفق الملاحظات السابقة مع ما أكدته دراسة موريس من أنه: في ضوء مدخل الاتصال ينبغي العناية بكافة أشكال الاتصال اللغوي والتركيز على أهمية

الممارسة والتدريب وضرورة إشراك المتعلم في الموقف اللغوي وعدم التعامل معه كمتلقٍ وحسب، وإنما كمرسل ومشارك، مع الاهتمامتم بتبادل الأدوار مع المعلم، ودور المعلم ينبغي أن يكون موجها وميسرا في أحيان كثيرة، وهذا يتطلب حذقا ومهارة خاصة من المعلم في طرق التدريس ومهارة إدارة الصف (Givón,1997,P.27)

٢- توصيات الدراسات السابقة بضرورة تطوير المحتوى الاتصالي في كتب تعليم اللغات الأجنبية.

يرى دوبي أن الدراسات والبحوث السابقة في مجال تعليم اللغة الأجنبية قد ركزت بشكل أساسي على التعليم اللغوي عوضاً عن التركيز على المحتوى اللغوي؛ فهي لم تتناول بالدراسة تعليم اللغة كممارسة اجتماعية وثقافية وأكاديمية، ولكنها ركزت على اكتساب المعرفة عن اللغة وتراكيبها (Dupuy,2000,p.206)، فنحن في حاجة لدراسة تعليم اللغة من منظور اجتماعي وثقافي وأكاديمي وذلك بالتفكير بطرق مختلفة في المحتوى المناسب لتعليم وتعلم اللغة.

ويشير كل من (Lozanov,1979) و(Rivers,1981;1987) و(Nunan, 1988; 1999;1991) و (Omaggio,1993) و(Brown,2001) إلى أن غياب المحتوى التعليمي الذي يمكن من خلاله تطبيق مداخل تعليم اللغة وطرائق التدريس الحديثة يعد من أكبر الصعوبات التي تواجه القائمين على تعليم اللغات الأجنبية؛ وأن هناك ضعفاً في النصوص والمواد اللغوية التي تدعم توظيف مدخل الاتصال على وجه الخصوص، بما يؤثر سلبا على تعلم اللغة وفي كثير من الحالات يثبط الدارسين ويثنيهم عن استكمال دراستهم.

كما أظهرت دراسة "جراب" و"ستولر" أن الكفاية الاتصالية الشفهية لدى الناطقين بغير اللغة الانجليزية تعتمد كثيرا على طبيعة المحتوى الذي تقدم اللغة من خلاله، وعدد الطلاب في الفصل وأسلوب المعلم في تقديم مادته، وخاصة أسلوب الحوار (Grabe & Stoller,1997).

٣-قلة الدراسات المتعلقة بتوظيف التعليم القائم على المحتوى في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووجود بعض الجوانب التي مازالت تحتاج إلى مزيد من الدراسة.

إن التعليم القائم على المحتوى هو أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وعلى الرغم من أهميته ما تزال هناك مشكلات تتعلق بتعريف هذا الاتجاه، وكيفية توظيفه في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة ومجال تعليم اللغة العربية بصفة خاصة؛ فنظرا لتعدد أنواع المحتوى ودرجات وأشكال ومستويات دمجه وتكامله مع أهداف تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية فقد تعددت واختلفت المداخل المبنية على هذا الاتجاه وأيضا المصطلحات المستخدمة للتعبير عن هذه المداخل ،وفقا لتعدد واختلاف السياقات وبؤر الاهتمام ودرجات التكامل؛ ومن تللك المداخل: مدخل التعلم القائم على تكامل المحتوى مع اللغة (CLIL)، ومدخل تعليم اللغة الإنجليزية من خلال المحتوى (TETC) ومدخل تعليم اللغة القائم على المحتوى (CBLI) (Brinton&Wesche,2003,P.107)

وفي محاولة للوصول إلى رؤية موحدة للمداخل المتنوعة المبنية على اتجاه التعليم القائم على المحتوى اقترحت Cammarata مدخلا شاملا أطلقت عليه مدخل المناهج (Curricular Approach Cammarata,2009,p561)، وعلى نفس النهج اقترح كل من Coyle وHood وMarsh مصطلحا جديدا هو المدخل التعليمي ثنائي التركيز (a dual-focused educational approach) استنادا إلى تركيزه بطرق مختلفة وبدرجات متفاوتة على مجموعة من الأهداف اللغوية وأهداف تحصيل المضمون في مجال تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية (Coyle&Marsh,2010,p.1).

وعلى الرغم من إجراء عديد من الدراسات الحديثة حول هذا الاتجاه في مجال تعليم اللغات الأجنبية، لم يجد الباحث سوى عدد قليل من الدراسات العربية التي تناولت معايير التعليم القائم على المحتوى، ومن هذه الدراسات مايلي:

دراسة (العصيلي، ٢٠٠٥) والتي تناولت هذا الاتجاه على اعتبار أنه أحد المناهج المعاصرة التي تحكم تنظيم المواد التعليمية والمقررات الدراسية في ميدان تعليم اللغة الأجنبية. ودراسة (شيشمبا، وعلي، ٢٠٠١)، ودراسة (الزيان، ٢٠١١)، ودراسة (جاسم، (٢٠١٢) التي أوضحت أن هناك اتجاهين في ميدان تعليم اللغة الأجنبية اكتسبا مؤخرا شهرة واسعة نظرا لاتساقهما مع النظريات الحديثة وقدرتهما على مساعدة الطلبة في تعلم اللغة الأجنبية بوتيرة أسرع وبشكل أفضل. هذان الاتجاهان هما: اتجاه المنهج القائم على المهام واتجاه التدريس المستند على المضمون، واستهدفت دراسة الوزان، والعساف (٢٠١٧) تسليط الضوء علي أحد

المداخل المهمة في تعليم اللغات الأجنبية، وهو منهج المحتوى" "Content" Based lnstruction الذي يقوم علي تحقيق التوازن بين اللغة والمحتوى. ويتم ذلك باستعراض مفهومه في حقل تعليم اللغة الثانية، وبيان أنواعه، والتركيز علي أحد نماذجه علي اعتبار أنه الحل المنطقي للمشكلة التى يواجهها بعض الطلبة في عدم مقدرتهم علي تطوير كفايتهم اللغوية للانخراط في البرامج الأكاديمية الجامعية. وتم خلال هذا البحث تقديم برنامج تطبيقي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بناء علي نموذج العزل (Sheltered Content lnstuction) وهو أحد نماذج منهج المحتوى، بالإضافة إلي رصد مواقف معلمي اللغة العربية كلغة ثانية من توظيفه في المراكز والجامعات الأردنية.

كما هدفت دراسة صبير(٢٠١٤) إلى تقديم تصور واضح في الإطار النظري لمحتوى تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما هدفت هذه الدراسة إلى تقديم محتوى مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، مرتبة مواد البرنامج حسب الأولوية، والأهمية، وكانت الأداة الرئيسة التي استخدمتها الدراسة هي استبانة تكونت من أربعة محاور تعاملت مع معايير اختيار المحتوى، وحاجات المتعلمين، وسبل تطوير برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، والمعلومات الأساسية للدارسين، وقدمت الاستبانة لمجموعة من الخبراء في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، وتم تحليل الاستبانة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية، وشارك في الاستجابة للاستبانة تسعة وعشرون خبيراً من الجنسين، وتوزعت جنسياتهم بين مصريين، وسودانيين، وسعوديين وتفاوتت خبراتهم، وكان منهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها ضرورة التفريق بين تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وتعليمها لأغراض أكاديمية خاصة، وضرورة التركيز على اللغويات متمثلة في القواعد، والمعجميات، والاساليب، والتركيز كذلك على المهارات، وأساليب الخطاب الملائمة لهذه الانشطة.وأخيرا فقد قدمت الدراسة مقترحاً لمحتوى برامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية بعد أن ناقشت معايير اختيار المحتوى نظرياً.

وألقت دراسة حمد (٢٠١٤) الضوء على مدى تطبيق أسس اختيار المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، ويقصد بالمحتوى اللغوي كل ما يتعلق بالجانب اللغوي من أصوات ومفردات وتراكيب، فاللغة أولا نظام تتكون منه الأشكال (الكلمة)، وهو يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب، وهذه النظم الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى، لذلك عندما يشرع برنامج ما من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عملية تحديد ما يود أن يختار من المحتوى اللغوي يحتاج إلى تحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة، وقد تناول الباحث تحليل المحتوى اللغوي في السلسلة، واتضح من التحليل أن السلسلة تحمل معظم مواصفات الكتاب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، وأنها تركز عموما على تعليم اللغة بدلا من تحليليها ووصفها، وأنها تخلو من الأخطاء اللغوية خلوا عاليا، رغم عدم خلوها من الأخطاء الطباعية.

ونظرا لاختلاف التناول لهذا الاتجاه في مجال تعليم اللغة العربية رأى الباحث أن هناك حاجة لتناول أشمل في التعريف بهذا الاتجاه والمداخل المبنية عليه وكيفية توظيفه في أحد المجالات التطبيقية، وهو مجال تدريبات الاتصال.

إن البحث عن المحتوى الموثوق أو المحتوى غير المصطنع في مجال تعليم اللغة الأجنبية جعل بعض الباحثين يذهب إلى أن المضمون الأكاديمي والمحتوى العلمي هو أقوى الأنواع، وأعلاها من حيث مستوى اللغة وأصدقها لتعليم اللغة الأجنبية، في حين أن مفهوم صدق المحتوى يناسب بشكل أفضل المحتوى الاتصالي، الذي يتطلب صدقا في المعنى والوظيفة والموقف والسياق الذي يتم الاتصال من خلاله وأيضا المهمة التي تقوم عليها عملية الاتصال.

وقد أفاد الباحث كثيرا من هذه الدراسات السابقة في إدارك صورة أشمل عن اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى وأيضا في بناء أدوات البحث وتطبيقها.

– تحديد مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطورات المتسارعة التي شهدها ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وعلى الرغم من أهمية المدخل الاتصالي وحتمية التدريبات الاتصالية إلا أن العديد من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصادرة عن مراكز ومعاهد وكليات متخصصة في هذا المجال لا تسير وفق معايير واضحة فيما يتعلق بإعداد تدريبات الاتصال؛ حيث تقدم كل جهة كتبها من وجهة نظرها خاصة فيما

يتعلق بالمحتوى الاتصالي، وأن هذا المحتوى مازال بعيداً عن التطورات الحادثة في مجال إعداد المواد التعليمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية، الأمر الذي نتج عنه ضعف في مهارات المتعلمين ونفور بعضهم وإعراضه عن استكمال دراسته للغة العربية.

كما أن معظم الدراسات التي تناولت نقد هذه التدريبات أشارت إلى أن محتوى المواقف يهتم بالبنى الشكلية للغة المتعلمة من خلال الأنماط التركيبية المصطنعة وبخاصة تلك التدريبات الموقفية التي يدور كل حوار فيها حول موقف معين يفترض أن يمر به المتعلم في بيئة اللغة الهدف، كما أن التدريبات الموقفية مازالت تعتمد على مدخل الأنماط اللغوية والمدخل الشكلي في اختيار القواعد والتراكيب اللغوية وترتيبها وتقديمها (العصيلي، ٢٠٠٥، ص٣٧٠). ومن هنا تظهر حاجة ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى فهم أشمل لتدريبات الاتصال من خلال تحديد معايير بناء هذه التدريبات في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى، وقياس مدى توافرها في كتب ومحتوى البرامج الحالية، كما أن هناك حاجة إلى مراعاة مثل هذه المعايير عند بناء الكتب والبرامج المستقبلية، أو عند إعادة طباعة الحالي منها؛ بما يزيد من فائدتها للمتعلمين ويساعدهم على استخدام اللغة بشكل أكثر تفاعلاً ووظيفية.

- تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى؟

٢- ما المؤشرات التي يجب توافرها لتحقيق معايير بناء تدريبات الاتصال في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى؟

٣- مامدى توافر مؤشرات الأداء التي تحقق معايير بناء تدريبات الاتصال - في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى - في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (محل الدراسة الحالية)؟

- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد معايير بناء التدريبات الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى.
٢- تحديد مؤشرات الأداء التي تحقق معايير بناء التدريبات الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى
٣- إعداد مقياس متدرج لتقييم التدريبات الاتصالية في ضوء معايير بناء التدريبات الاتصالية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٤- تقييم تدريبات الاتصال المتضمنة في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (محل الدراسة) وتحديد مدى مراعاتها لمعايير بناء التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى.

- أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في المجالات الآتية:

١- تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بقائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى، قد تساعد في تطوير كتب تعليم هذه اللغة.
٢- تقديم مقياس متدرج لتقييم التدريبات الاتصالية في ضوء معايير التعليم القائم على المحتوى يمكن الإفادة منه عند بناء التدريبات الاتصالية.
٣- تقديم صورة واقعية عن موقع بعض كتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية من مفاهيم المدخل القائم على المحتوى، بما يدعم اتخاذ القرار عند المفاضلة في اختيارها كمحتوى تعليمي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٤- فتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية حول التعليم القائم على المحتوى وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية.

- أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

١-قائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى.
٢-بطاقة وصف المؤشرات الدالة على تحقيق معايير بناء تدريبات الاتصال في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء أتجاه التعليم القائم على المحتوى.

٣-مقياس متدرج لتقييم التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى.

- عينة الدراسة:

تم تطبيق مقياس متدرج لتقييم التدريبات الاتصالية على عينة مقصودة مكونة من جميع كتب سلسلة: "العربية بين يديك "، وهي أحد مشاريع برنامج "**العربية للجميع**" بالمملكة العربية السعودية، الإصدار الثاني طبعة ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م، وهي تشمل ثمانية كتب قسمت إلى أربعة مستويات (فصول دراسية) تعليمية، وقد اختار الباحث هذه السلسلة لأنها السلسلة هي المعتمدة في برنامج الدبلوم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة تبوك محل عمل الباحث في المملكة العربية السعودية، وحرص الباحث على أن تضم العينة جميع المستويات اللغوية لهذه السلسلة.

- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لأنه المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات التي تهدف إلى تحديد معايير بناء التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى، والوقوف على مدى توافر هذه المعايير في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام أسلوب التقدير المتدرج.

- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تدريبات الاتصال:

عرفت (شتوح) التدريب اللغوي بأنه: «كل نشاط منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التدريبات، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجعة» (شتوح، ٢٠١١م، ص٢٥)، كما عرفها (شحاتة) بأنها: «نشاط تعليمي أساسي لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وهي تعمل كمعزز للسلوك التعليمي الفعال، وتدعم الاستجابات الناجحة للطلاب» (شحاتة، ١٩٩٤م، ص٢٠٩).

وعرف (ريفر) تدريبات الاتصال بأنها: تدريبات مخطط لها موقفياً داخل الفصل أو من خلال نشاط من الأنشطة التي تدور حوله السؤال والإجابة" و (Rivers,1981,P 44).

ويمكن من خلال التعريفات استنتاج أن التدريبات الاتصالية: نشاط منظم، يهدف إلى تعليم اللغة وتعلمها، يندرج في منظومة معينة من التدريبات يتميز بعضها عن بعض، بحسب النظريات والمعايير التي قامت عليها، كتمارين المعنى، والتدريبات التواصلية، أو التدريبات النمطية.

ويعرف الباحث تدريبات الاتصال إجرائيا بأنها: تدريبات تعتمد على وجود تفاعل وتفاهم بين طرفين – مرسل ومستقبل – من خلال التبادل اللغوي الذي يؤدي إلى إشباع حاجة من حاجات الاتصال (الفهم أو التعبير) لدى المستمع والمتحدث أو القارئ والكاتب، ويتحقق هذا عن طريق مهارة لغوية غير نمطية في إطار مجالات الاتصال اللغوي.

التعليم القائم على المحتوى:

التعليم القائم على المحتوى (المضمون) يمثل اتجاها تعليميا زاد انتشاراً في ميدان تدريس اللغات الأجنبية عبر السنوات الأخيرة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدريس القائم على التواصل إذ يدرج على رأس قائمة مناهجه (Bekett,1996,p.12) وما يميز التعليم القائم على المحتوى(CBI: Content Based Instruction or CBLT: Content–Based Language Teaching) هو خلقه لسياق يتم فيه التعلم اللغوي وتطور المهارات اللغوية بشكل غير مباشر عن طريق دراسة موضوعات أكاديمية أو اجتماعية أو ثقافية..إلى أخره. وقد رافق حركة التطور لهذا المنهج تغيير جذري قامت به حركة الكفاءة في ميدان تدريس اللغات الأجنبية وما صنعته أثناء الخمسين سنة الأخيرة من مناهج تعليمية تسعى إلى تطوير قدرات المتعلم على التواصل في اللغة الأجنبية التي يدرسها بدلاً من فهمه الهيكلي لها. فظهر التعليم القائم على المحتوى نموذجاً تطبيقياً يعكس تحول نظري أشمل تم في ميدان تدريس اللغات من التركيز على الشكل والتركيب، أي من: "كيف يقال"، إلى التركيز على المضمون والتواصل، أي: "ماذا يقال" (Johnson,2001,p.172).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموعة الدراسات والبحوث التي تركز على دراسة المتغيرات المتعلقة بمحتوى برامج تعليم اللغة الأجنبية وتنمية المهارات

اللغوية بشكل يعتمد على صدق وموثوقية هذا المحتوى ويتضمن بصفة أساسية مجالات: مضمون الموقف والسياق، وصدق الأداء، وفرص التعلم.

المعايير:

تتعدد التعريفات لمصطلح المعيار، فقد عرفها المهتمون بالمجال التربوي من زواياكثيرة، ومن أمثلة هذه التعريفات:

- تعريف (جين هجتون) الذي عرف المعايير بأنها:" تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذى يجب أن يكون ماثلاً بوضوح فى جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي، وهذه الجوانب تشمل: الفلسفة التى ينطلق منها البرنامج، والهيئة التعليمية، والطلاب، والإدارة، والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية للمعلم". (Houghton, 1996,p.42)
- ويعرف (رتشاردسون (المعايير بأنها:" تلك الأشياء التى تؤسس بواسطة السلطات، أو الأعراف والتقاليد السائدة، أو الموافقة العامة عليها، كنموذج ومثال يجب أن يتبع. أو هى تلك المستويات المحددة لدرجة الجودة المطلوبة والكافية لغرض ما. (Edelfelt, R & Raths, J: 1998,p.2)
- وتعرف وزارة التربية والتعليم المعايير بأنها:" عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معين". (وزارة التربية والتعليم: ٢٠٠٣، ص ١٦١)
- ويعرف كمال عبد الحميد زيتون المعيار بأنه:" تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم". (زيتون: ٢٠٠٤، ص١١٥)

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها: عبارات عامة تصف ما يجب أن تكون عليه تدريبات الاتصال المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى في مجالات: مضمون الموقف والسياق، وصدق الأداء، وفرص التعلم.

التوافـــر:

يعرفه رشدي طعيمة بأنه: مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بظاهرة أو مادة علمية معينة ودراسة البيانات بأسلوب علمي للتأكد

من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة (طعيمة، ١٩٨٥، ص٧).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه:

مجموعة من إجرءات التقويم يتم من خلالها تحليل التدريبات الاتصالية والبحث في مضمون هذه التدريبات عن فئات تحليل (مؤشرات) محددة سلفاً، وتظهر نتائج التقويم تكرارات ومستوى ظهور فئات التحليل في تلك التدريبات.

ثانيا– الإطار النظري والدراسات السابقة:

تم تقسيم الإطار النظري والدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور هي: التدريبات الاتصالية، واتجاه التعليم القائم على المحتوى، ومعايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى.

١–التدريبات الاتصالية:

يمكن القول إن تدريبات الاتصال هي الشق الفاعل من التدريبات اللغوية الواردة في أي كتاب تعليمي، فهي تؤدي دوراً مهماً في عملية تعليم اللغة؛ حيث تساعد على استثارة تفكير المتعلمين، وحثهم على القيام بعمليات التفكير المختلفة، وقد ذهب (طعيمة وآخرون) إلى أن تعلم اللغة ليس إلا تكوين عادات وفقا لنظام لغوي وقواعد معينة، كما ذكر أيضاً أن العادات لا تثبت عند الإنسان إلا بكثرة الممارسة؛ فتعلم اللغة العربية يهدف في المقام الأول إلى إكساب الدارسين مجموعة من المهارات اللغوية، إلى الدرجة التي تجعلهم يفكرون بالعربية، ويستعملونها استعمالاً صحيحاً يقرب من مستوى (اللغة الفصيحة)، والتدريبات اللغوية من أهم أشكال النشاط التربوي التي تستهدف تثبيت هذه المهارة على المستوى الإدراكي والمستوى النفس حركي، كما أن من شأن هذه التدريبات تهذيب المهارات اللغوية المكتسبة، أي حذف ما قد يعلق بها من شوائب في التعلم، وما يبدو فيها من خطأ في أشكال الأداء، وما يتسرب إليها من أنماط اللغة (الفصيحة) التي تعود الدارس عليها (طعيمة، وآخرون، ٢٠١٠، ص ٦٢٦).

وترى (سعيدي) أن التدريب اللغوي بصفة عامة، يعتبر قاعدة بيداغوجية؛ لأنه يسمح للمتعلم بأن يمتلك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، بحيث يدرك النماذج الرئيسة التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني الذي يراد تدريسه، ولذلك فإننا نجد نفراً غير قليل من الباحثين في المجال التربوي واللساني، يسعون إلى البحث عن الطرق المفيدة لتطوير وترقية التدريب اللغوي، مع تحديد مراميه

التعليمية والبيداغوجية، وكذلك ضبط إجراءاته المتعددة، وذلك بتبسيط العراقيل التي قد تعوق طريق المتعلم، متفادياً في ذلك الخطأ اللغوي الذي يعتبر حاجزا لتطور العملية التحصيلية في ميدان تعليم اللغات (سعيدي، ٢٠٠٦م، ص٣١).

وتتنوع التدريبات اللغوية بتنوع المهارات اللغوية والوظائف التي تؤديها اللغة؛ حيث يذكر (طعيمة، وآخرون) أنه «ثمة حقيقتان تفرضان تنوع (التدريبات) اللغوية: أولهما تنوع المهارات اللغوية، وثانيهما تباين قدرات الدارسين »... ورأى أن النوعين الشائعي الاستعمال في كتب تعليم اللغة هما: تدريبات الأنماط والقواعد – وهي ما يأخذ تعريف التدريبات البنيوية في بعض البحوث – بالإضافة إلى التدريبات الاتصالية (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ٦٢٨).

وقسم (الفوزان) التدريبات اللغوية الحديثة إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي: التدريبات الآلية أو ما يسمى بتدريبات الأنماط (التدريبات البنيوية)، وتدريبات المعنى، والتدريبات الاتصالية، ويقوم هذا التقسيم على المعايير الآتية:

١- السلوك النهائي المتوقع من الدارس.
٢- درجة التحكم في الاستجابة.
٣- الأسلوب التعليمي المستخدم في التدريب.
٤- معيار اختيار الاستجابة (الفوزان، ٢٠٠٧م، ص٦٢).

وتنبع أهمية هذه التدريبات من غرض التمكن من اللغة وقواعدها وهذا لا يعني أن يكون تدريب الاتصال للمستويات المتقدمة فقط، بل يجب اعتباره من الدروس الأولى، ولكن يجب مراعاة ذخيرة المتعلم وما درسه من قواعد حتى لا ينزلق إلى متاهات التعبير الحر التي تقود إلى فرط تعميم القاعدة.

ورغم تأكيد أهمية التدريبات الآلية في توضيح تشكيل اللغة، إلا أنه –كما سبق القول– لا تؤدي إلى الاستخدام اللغوي مما يجعل تدريب الاتصال في غاية الأهمية؛ وعلى سبيل المثال: المبني للمجهول يتم تعلمه من خلال الرؤية والسماع في الاستخدام، وهذا يتطلب وروده مرات عديدة لتركيز الانتباه حول كيفية استعماله والتغييرات التي تطرأ عليه، ويكون ذلك بإعطاء المتعلمين الفرصة لاستخدامه، وهذا أمر ينطبق على كل أنماط القواعد وبصورة أخَص في قواعد الصرف التي يصعب التعمق في إيراد مصطلحاتها، حيث يكون التركيز على الاستعمال والتوظيف (Birch,2005,P229).

وفي محاولة لإبراز أهمية التدريبات الاتصالية، جعلت "Rivers" استنتاج القاعدة أحد عناصر أنموذجها الذي وضعته للاتصال، واعتبرت إدراك القاعدة اللغوية إحدى العمليات الأساسية فيه، ولم تُفرِّق بين النشاط والتدريب (Practice, Drill, Exercise) الذي يهدف إلى تمكين المتعلم من القاعدة من خلال الاستعمال، وهي ترى أن الدارس الذي لا يتدرب على التفاعل ويكتفي بالاتصال المصنوع، يصعب عليه الدخول في اتصال حقيقي على عكس الدارسين الذين تدربوا نفسياً وعملياً وفق أنشطة موجهة (Rivers,1987,P. 72). وتصرح Wilga Rivers قائلةً: "هذه التدريبات في غاية الأهمية حيث تثبت أن المتعلم قد جَسَّد القاعدة بصورة فاعلة، من ثم تحكم فيها عند الحديث دون شعور أو وعي بها" (Rivers,1987,P. 73).

كما لاحظ المعلمون أنه لكي يتم الاتصال بشكل فعال لابد من امتلاك قدر مناسب من المفردات والتراكيب والأبنية والقواعد اللغوية السليمة، ومن هنا ظهرت التدريبات الاتصالية الوظيفية التي تقوم على أسس المدخل الوظيفي أو مدخل الفكرة، وهو أحد المداخل التي نشأت من رحم المدخل الاتصالي على يد مجموعة من اللغويين الاجتماعيين في بريطانيا، وتعتمد التدريبات الاتصالية الوظيفية وفق هذا المدخل على تصنيف الموضوعات حسب المعاني والاستعمالات الوظيفية إلى مجموعتين الأولى: المعاني أو الأفكار، كالزمان والمكان والكمية ونحو ذلك، والثانية: الوظائف كالتحية والقبول والالتماس والاعتذار، وكل معنى أو وظيفة يمكن أن يعبر عنها بأكثر من شكل أو بنية. (Brown,2001,P.306)

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لتدريبات الاتصال الوظيفية، إلا أنه أثناء تنفيذها ظهرت مشكلات ميدانية متعددة قللت من أهميتها في المساهمة في بناء لغة المتعلمين؛ وعلى سبيل المثال: كانت الوظائف التي تم بناء التدريبات عليها عبارة عن أنماط جاهزة وعبارات محفوظة لأداء وظائف محددة كالشكر والاعتذار والتحية والمجاملة والطلب والرفض أو القبول وغيرها، وقد حالت مثل هذه الأنماط الجاهزة والعبارات المحفوظة دون تنمية قدرة المتعلمين على فهم النصوص الكاملة أو استعمال اللغة بطلاقة وتفاعلية (يس، ودوكه، ٢٠١١).

وبعد موجة النقد التي وجهت إلى تدريبات الاتصال الوظيفية – التي بدت وكأنها لا تختلف كثيرا عن التدريبات النمطية – ظهرت تدريبات الاتصال التي تعتمدعلى المواقف، ومن أشهر أمثلتها: تدريبات الحوارات القصيرة وتدريبات

النصوص التي تمثل الحياة الاجتماعية التي يفترض أن يمر بها المتعلمون... وغيرهما، وقد زاع سيط تدريبات المواقف منذ خمسينيات القرن العشرين وظهرت عدة مداخل تدريسية وطرق تدريس عملت على توظيف هذه التدريبات، وتنوعت هذه المداخل والطرق بحيث لم تكن تستند إلى نظرية تعليمية أو لغوية معينة، وعلى سبيل المثال: كان من بين الطرق التي وظفت تدريبات المواقف طرقاً تعتمد على النظرية السلوكية، وأخرى تعتمد على النظرية المعرفية، وثالثة تعتمد على نظرية الدخل اللغوي لستيفن كراشن... وهكذا (العصيلي، ٢٠٠٥، ص٣٧١).

ويعتقد بعض الباحثين أن هذه التدريبات لها مميزات لا تتوافر في غيرها من التدريبات الاتصالية الأخرى؛ فالمواقف اللغوية في نظرهم هي الوسيلة التي تنمي الكفاءة الاتصالية لدى المتعلم وربما تساعده على فهم ثقافة اللغة، كما أن الحوارات التي تمثل هذه المواقف وسيلة لكسر حاجز اللغة وتشويق المتعلمين وتشجيعهم على مواصلة التعلم، وأن المتعلم قادر على تحليل ما تعلمه في الحوار، وفهم قواعده، ثم تطبيقه في مواقف الاتصال، لكن معظم الدراسات التي تناولت نقد هذه التدريبات أشارت إلى أن محتوى المواقف يهتم بالبنى الشكلية للغة المتعلمة من خلال الانماط التركيبية المصطنعة وبخاصة تلك التدريبات الموقفية التي تعتمد على الطريقة السمعية الشفهية التي يدور كل حوار فيها على موقف معين يفترض أن يمر به المتعلم في بيئة اللغة الهدف (العصيلي، ٢٠٠٥، ص٣٧٠)

وكردة فعل تجاه ممارسات تعليم اللغة المعتمدة على المعلم والمتمحورة حول الشكل اللغوي ظهر مفهوم "المَهمة" وتطور لدى الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية والتربويين اللغويين خلال العقدين الأخيرين من القرن المنصرم، واستقطب تعليم اللغة القائم على المَهمة اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، ومصممي المناهج، والتربويين، ومؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمي اللغات في مختلف أنحاء العالم (Bogaert, etal., 2006,P.107).

ويقرر بعض الباحثين(Boston, etal.,2002,P.203) أنه في الثمانينيات من القرن المنصرم بدأ مفهوم "المَهمة" يحل محل مفهوم "النشاط التواصلي". ويذكر (براندن) أنه في منتصف الثمانينات من القرن المنصرم دعا لونج (Long, 1985) وبرافو (Prabhu, 1990) وكتاب آخرون إلى اعتماد مدخلٍ في تعليم

اللغة يُعطى فيه المتعلمون مهمات وظيفية تسمح لهم بالتركيز بشكل أساسي على تبادل المعنى واستخدام اللغة للأغراض الحقيقية غير التي تظهر في موقف التعليم اللغوي. ومع بدايات القرن الحادي والعشرين ظهرت مؤلفات متكاملة – مثل: Bygate, et.al., 2001; Ellis, 2003; Lee& Valdman, 2000; Nunan, 2005– تجمع ما كتب وألف في مجال تعليم اللغات وتعلمها القائم على المَهمة وتؤطر لكيفية استخدامه في تعزيز تعلم اللغات(Branden ,2006).

وكغيرها من أنواع التدريبات الاتصالية السابقة واحهت التدريبات التي تقويم على المهمة نقدا متزايداً تمثل في أن تعليم اللغة من خلال المهام يختزل اللغة في عدد محدود من المهام ويحصرها في أنواع محددة من الأنشطة الاتصالية الكتابية أو الشفوية والتي قد لا تشمل كل مايحتاج إليه المتعلم عند ممارسة اللغة الأجنبية خارج موطنها.

وعلى الرغم من تعدد أنواع التدريبات الاتصالية المبنية على الأنواع المتتالية من المداخل التعليمية وعلى الرغم من الدور الكبير الذي أداه كل نوع من أنواع تلك التدريبات في تطوير مجال تعليم اللغة إلا أن ما يمكن ملاحظته هو :أن النقطة الأساسية والعامل المشترك الذي ظهر في الانتقادات الموجهة إليها جميعا هو قضية معالجة موثوقية المحتوى؛ فجميع أنواع هذه التدريبات واجه نقداً متزايداً يتعلق في مجمله بالأسس التي يتم في ضوئها اختيار محتوى التدريب، ومدى مناسبته وقدرته على إكساب المتعلمين مهارات التفاعل باللغة.

٢– اتجاه التعليم القائم على المحتوى:

يؤصل بعض الباحثين للتعليم القائم على المحتوى من خلال ربط نشأته بفكرة التعليم في البيئة الطبيعية، وهي فكرة قديمة قدم الإنسانية نفسها، ويرجع البعض نشأة فكرة تعليم اللغة –على وجه الخصوص– في بيئتها الطبيعية وفق فكرة المحتوى وما اعتاد العرب أن يفعلوه قديما من إرسال أبناءهم لاكتساب اللغة العربية من أصحاب السليقة في البوادي (العصيلي،٢٠٠٥، ص٣٧٩)، وكيف أن العرب استمرت في فكرة تعليم اللغة من خلال محتوى العلوم الشرعية والعربية بعد الفتح الاسلامي في كثير من البلاد التي دخلها الاسلام، وكيف كان ابن خدون صاحب فكرة تعليم اللغة بالسليقة هو أول من قنن هذه الفكرة في مجال تعليم اللغات؛ حينما أشار إلى أنه: إذا لجأ هؤلاء الداخلون في اللسان العربي إلى تحصيل الملكة مما أسماه القوانين المسطرة في الكتب، فإنهم لا يحصلون على

إجادة اللسان (الكفاية الاتصالية) بل يحصلون على أحكامه فقط (الكفاية اللغوية)، أما إذا لجأ هؤلاء الأعاجم لتحصيل الملكة بالتعلم من كلام العرب، شعراً ونثراً، فإنهم يحصلون على هذه الملكة، لكنها ـ كما يقول ابن خلدون ـ تجئ ناقصة أو مخدوشة، لأنه قد سبق لهم ملكة أخرى للغاتهم الأصلية، وهذه تعوق تمام الملكة الجديدة، فيفترقون في ذلك عن العرب الأصلاء(طعيمة والناقة ،٢٠٠٦، ص ٣٩).

وتشير دراسة كل من (Valeo,2010)، و(Snow- ,1991)، و(هداية، ٢٠٠٩) إلى أن التعليم القائم على المحتوى هو مصطلح شمولي يندرج تحته مدى واسعا من نماذج التعليم والتدريس والتي يمكن من خلالها تدريس اللغة الأجنبية من خلال التركيز على محتوى لموضوعات معينة أكثر من التركيز على مبنى اللغة نفسها، وعلى سبيل المثال يمكن تعليم اللغة من خلال موضوعات مثل الدراسات الاجتماعية وعلم النفس والجغرافيا والتاريخ والعلوم الاسلامية...و قد شكلت هذه الفكرة الخلفية النظرية للعديد من نماذج التدريس المستخدمة في تعليم اللغة للكبار والصغار في مواقف تعليمية متنوعة، ومن خلال مراجعة هذه الدراسات تم استخلاص أهم العوامل ساهمت في نشأة هذا الاتجاه وتطوره وهي كالآتي:

أ-الحاجة إلى التكامل بين المحتوى واللغة:

قد يكون من المفيد أن يتم تعريف المحتوى قبل تعريف كامل المصطلح؛ وعند تعريف المحتوى نلاحظ ان هناك نعريفات متعددة لهذا المصطلح: فالبعض يرى أن المحتوى يعني كل ماهو أكاديمي بحت، والبعض الآخر يرى أنه ليس شرطا أن يكون المحتوى أكاديميا، وأنه من الممكن أن يكون أي موضوع يتصل باهتمامات المتعلمين، ويرى فريق ثالث أن المحتوى يشمل كل ماهو أكاديمي، وأيضا كل ما هو غير أكاديمي وأن المعيار في ذلك هو أن يتصل هذا المحتوى ويساهم في تعليم الدارسين (Valeo,2010).

وكما يذكر (ميت) فإن المحتوى في البرامج القائمة على مدخل المحتوى تمثل المضمون الذي يمثل متطلبا معرفيا لحدوث عملية التعلم، كما أنها تمثل المحتوى الثقافي والاجتماعي الذي يمتد إلى أبعد من مجرد تعلم معنى الكلمات وقواعد اللغة المستهدفة (Met,1999,p.34)، وعن تفسير ماذا نقصد بالمضمون الذي يمتد إلى أبعد من مجرد تعلم معاني الكلمات وقواعد اللغة المستهدفة، وكيف

يتحقق ذلك في المنهج القائم على المحتوى ؟ فقد ذكرت (سنو) "أنه في التعليم القائم على المحتوى يتم دمج مضمون التعلم مع أهداف تدريس اللغة، وبشكل أكثر تحديدا فإن التعليم القائم على المحتوى يشير إلى الدراسة المتزامنة للغة ووالمضمون في آن معا من حيث دراسة الشكل والتراكيب، وكذلك التتابع وتسلسل عرض المعنى من خلال المحتوى الذي يعكس هذه اللغة ويتضمنها"(Snow ,1991,p462).

ويستخلص مما سبق أنه عند تناول فكرة التكامل بين المحتوى واللغة يمكن التفريق بين صوتين أساسيتين:

الصورة الأولى: ويقصد بها تزويد الدارس بالمفردات والتراكيب والمصطلحات التي يستطيع من خلالها استخدام اللغة لأغراض خاصة أو دراسة أكاديمية معينة، حيث توظف الامكانات اللغوية من مفردات ومصطلحات ومهارات لدراسة مجال معين هذه الصورة هي تعلم اللغة من أجل أغراض خاصة.

الصورة الثانية: ويقصد بها أن تعلم اللغة نفسه يكتسب من خلال محتوى لغوي أصيل وواقعي يمكن من خلاله استثارة إمكانات النظام اللغوي عند الفرد، وعلى خلاف الموقف في الصورة الأولى يوظف المحتوى ويستخدم لتعلم واتقان اللغة.

إن هذا التصور حول تعليم اللغة القائم على المحتوى يزيل التمييز التصنيفي بين اللغة والمحتوى، فلا يجوز أن نفصل بين مهارات اللغة وقواعدها وبين السياق الذي يتم فيه تعليم هذه المهارات والقواعد أو العكس، وبالتالي فإن" دمجهما والتكامل بينهما عند بناء برامج وكتب تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية أمر ضروري ولا غنى عنه" (Lyster&Ballinger,2011,p.12)

لقد بات جليا أن تعليم اللغة لن يتم في غياب رغبة المتعلمين في التعاون ومناقشة المحتوى.(Savignon,2005,p.640) وأصبح واضحا أن المقاربة بين القواعد من جهة والمعنى السليم من جهة أخرى أثناء تعليم مواقف التواصل غير كافية لتحقيق اتصال ناجح وأن كثيرا من المتعليمن يعزفون عن المشاركة والمناقشة والتعاون بسبب بعد المحتوى عن اهتماماتهم وعن الهذف الذي اختاروه لتعلم اللغة، ومن هنا تنبه القائمون على تعليم اللغة إلى ضرورة دخول متغير ثالث في المعادلة هو محتوى التواصل بالإضافة إلى القواعد والمعنى.

ب- نتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بتدريس الموضوعات الأكاديمية باللغة الأجنبية

تأثر ظهور وتطور اتجاه التعليم القائم على المحتوى بنتائج الدراسات والبحوث التي أهتمت بتدريس الموضوعات الأكاديمية في المدارس والجامعات، وفي هذا السياق فقد كان لدراسة (Cummins ,2000) دور كبير في لفت الانتباه إلى العلاقة بين تعلم المحتوى المعرفي ومستوى الكفاءة اللغوية للمتعلمين، وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى الصعوبات الأكاديمية التي تواجه المتعلمين على الرغم من ارتفاع مستوى كفاءتهم اللغوية ممن يجدون صعوبة في التحصيل الأكاديمي في المراحل الدراسية المختلفة، ولحل هذه المشكلة يقترح Cummins نموذجا للكفاءة يتضمن كل من مهارات الاتصال الشخصي في سياقها الاجتماعي، وأيضا المهارات اللغوية الأكاديمية اللازمة للنجاح والتحصيل الأكاديمي.

وأوضح في دراسته أنه لكي يمكن مساعدة المتعلمين أكاديميا لابد من أن تراعي البرامج كيفية تحقيق التكامل بين اللغة والمحتوى داخل الفصل من خلال التدريبات والأنشطة التي تقدم للمتعلمين، وتمشيا مع ماسبق قدم Cummins إطارا لتحقيق التكامل بين اللغة والمحتوى عن طريق تحديد درجة تدعيم السياق والمتطلبات المعرفية في التدريبات والأنشطة التعليمية؛ فعند التركيز بدرجة أكبر على السياق والمحتوى يكون من الأسهل للمتعلمين أن يتفاعلوا ويتحدثوا باستفاضة وباستخدام عدد أكبر من الأفكار، بينما عند التركيز بدرجة أقل على المحتوى تكون لدى المتعلمين فرصة أكبر للتركيز على القواعد والجوانب اللغوية والتعمق فيها.

ج-ظهور مشكلات في تعليم اللغة ترتبط بالمحتوى:

ساهم في ظهور اتجاه التعليم القائم على المحتوى ما لاحظه معلمو اللغات الأجنبية من أن طلابهم قد يمتلكون فهماً رصيناً لقواعد اللغة وتراكيبها بينما لا يجدي ذلك نفعاً عند الممارسة الواقعية والتواصل الفعلي في مواقف الاتصال الواقعية، وكيف أن معلمي اللغة ومطوري برامج تعليمها قد وجدوا أن المحتوى اللغوي المناسب يحفز المتعليمن ويعطي معنى للتعلم ويبني على خبراتهم السابقة (Snow & Brinton,1997)

وهناك العديد من برامج تعليم اللغة الأجنبية التي نفذت في الكليات والجامعات وبرامج التعليم المستمر وذلك من خلال التركيز على مضمون مجال بعينه كإطار وسياق لتعليم اللغة، وكان لنجاح هذه البرامج أثر كبير في النظر إلى معايير التعليم القائم على المحتوى باعتباره بيداجوجيا فاعلة في مجال تعليم اللغة لدى كل من المعلمين والباحثين على حد سواء (Brinton, Snow, & Wesche, 2003; Crandall & Kaufman, 2005; Snow & Brinton, 1997; Stoller, 2004; Wesche & Skehan, 2002). وقد تعددت الدراسات التي أثبتت فاعلية التعليم القائم على المحتوى في زيادة الكفاءة اللغوية لدى المتعليمن وأيضا التحصيل الأكاديمي(Burger, Wesche, & Migneron, 1997; Swain ,2000; Turnbull, Lapkin, & Hart, 2001; Van de (Craen, Mondt, Allain, & Gao, 2007

ونظرا للنتائج الناجحة فليس من المستغرب أن تتسع قاعدة توظيف اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى وبحيث تتعدد محاولات تكييفه وتوظيفه في سياقات تعليمية متنوعة، تتباين في إجراءاتها ولكنها تتفق في أنها تقوم كلها على معايير تقدم من خلالها. لكن يبقى أيضاً الاختلاف قائماً بين الباحثين والقائمين على إعداد برامج تعليم اللغة الاجنبية ومعلميها حول هذه المعايير، وعلى سبيل المثال: يحاول الكل إيجاد نقطة اتزان بين المحتوى واللغة، ونتيجة تعدد المحاولات ظهرت نماذج متنوعة تعكس محاولات الباحثين لتحقيق هذا الهدف مثل دراسة (Brinton etal,2003) ودراسة (Lightbown& Spada,2006).

د- ظهور الاختلاف حول موضوعات المحتوى في برامج تعليم اللغة:

عند الحديث عن طبيعة المحتوى الذي يتم تعليم اللغة من خلاله نجد أن الباحثين الغربيين ينقسمون في ذلك إلى فريقين؛ فهناك فريق يرى أن بداية تطبيق فكرة تعليم اللغة القائم على المحتوى كانت في السبعينيات من القرن الماضي؛ حينما ظهر توجه ينادي بالاهتمام بمهارات اللغة القومية في كل المقررات والتكامل بين تعليم اللغة وتعليم جميع المقررات الأخرى كالعلوم والتاريخ والجغرافيا خاصة في المرحلة الابتدائية. (Cammarata, L. (2006,p.17) وهم يرون بذلك تضمين المحتوى الدراسي المدرسي جوانب لغوية تساعد في تعليم اللغة.

وعلى الجانب الآخر هناك من يرى أن بداية التركيز على تطبيق فكرة تعليم اللغة القائم على المحتوى كانت في التسعينيات من القرن العشرين، وفق ما ثبت

من فحص الدراسات التي أجريت في الجامعات الأوروبية والمتعلقة بتعليم ثنائيي اللغة أو تدريب معلميهم؛ فقد تبين أن هذه الدراسات سعت بشكل عام لإقامة علاقة قوية جداً بين المحتوى واللغة، وذلك من خلال اعتماد مداخل كثيرة تهدف جميعها إلى تعليمهما معاً وفي آن واحد؛ ومن هذه المداخل: التعليم المعتمد على المحتوى (Content Based Instruction) ، واللغة المدعومة بالمحتوى (Language Supported Subject Learning)، والغمر (Immersion) وتعليم المواد عبر اللغات الأجنبية Teaching Subject throw a Foreign (Language)(Bogaert, etal., 2006,P.107)

وفي عام ١٩٩٦م وأمام تعدد المداخل ووحدة الهدف تم تحديد واعتماد مصطلح واحد من اللجنة الأوروبية للتعليم وهذا المصطلح هو "التعليم التكاملي للغة والمحتوى" (Content and Language Integrated Learning (CLIL)") وأصبح هذا المصطلح "مستخدماً في أوروبا بشكل موسع ليشير إلى الأشكال المختلفة لتعليم اللغة المعتمد على المحتوى (Van de (Craen, Mondt, Allain, & Gao, 2007)"

ويرى الباحث فيما يخص طبيعة المحتوى الذي يتم تعليم اللغة من خلاله أن الأمر يبدو وكأننا أمام فريقين على طرفي طريق واحد، وكل منهما يتوجه نحو الآخر ونحو الهدف نفسه، وهما حتما سيلتقيان في نقطة ما على هذا الطريق قد تتوسطه أو تنحاز إلى أحد الجانبين بقدر ما، وأن فكرة التكامل بين المحتوى واللغة لم تقتصر على مجال تعليم اللغة دون غيره؛ فهي فكرة مشتركة بين كثير من مجالات العلوم الانسانية؛ وعلى سبيل المثال أشارت نتائج بعض الدراسات في مجال علم النفس المعرفي إلى أن المدخلات ذات المعنى تؤدي إلى معالجة عقلية أقوى وأعمق وتسهل معها عمليات الاستدعاء والتذكر. (Anderson&Reder,1979)، وفي مجال نظريات التعلم يرى العلماء أن المحتوى الذي يحظى باهتمام المتعلمين يساعد بشكل أكبر في دمجهم في عمليات التعلم وتشجيعهم وتطوير خبراتهم.(Tobias,1994)

وأنه على الرغم من أن فكرة التكامل بين اللغة والمحتوى تمثل أساساً من الأسس المهمة التي تقوم عليها معايير التعليم القائم على المحتوى لكنها مازالت مثار اختلاف بين الباحثين خاصة فيما يتعلق بكيفية تحقيق هذا التكامل ومستواه،

كما أن هناك أسساً أخرى يقوم عليها هذا الاتجاه ترتبط بالنظريات اللغوية النفسية والاجتماعية لتعليم اللغة والتي ظهرت في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن العشرين، وما انبثق منها من اتجاهات وآراء حول اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية واللغة الأجنبية، وتلك التي تهتم بالدخل اللغوي الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة الهدف من خلال مواد لغوية حقيقية، مقدمة في سياقات اتصالية طبيعية وتفاعلية، وما قد تشمله من مجالات شخصية أو أكاديمية، وبحيث تهتم بخبرات المتعلم السابقة وكيفية ربطها بالمعلومات الجديدة التي تقدم له، وتساعدة على تحقيق مبدأ التواصل والتفاعل باللغة (العصيلي،٢٠٠٥، ص٣٨٣).

وخلاصة القول إن توظيف معايير التعليم القائم على المحتوى أصبح ضرورة لضمان كسب ثقة المتعلمين وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة، ولضمان الموثوقية والتفاعلية أثناء عملية التعلم، أما موضوعات المحتوى التي تتكامل معها الجوانب اللغوية فإنه لا يمكن حصرها في المجالات والموضوعات الأكاديمية أو المدرسية، بل يجب تنويعها بتنوع مجالات استخدام اللغة المتعلمة، وبكلمات أدق يمكن تنويعها بتنوع مخرجات التعلم اللغوي التي يهدف البرنامج إلى تحقيقها، ومن هنا رأى الباحث ضرورة تحديد معايير يمكن من خلالها توظيف النتائج الإيجابية لاتجاه تعليم القائم على المحتوى في بناء تدريبات الاتصال بوصفه أحد المجالات الحيوية في تعليم اللغة.

٣–معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاة التعليم القائم على المحتوى

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التى أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير فى التعليم، واتخاذها كحركة إصلاح للنظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلم؛ إذ أن فكرة المعايير وتحديد مستويات أداء مقبولة ومقررات أكاديمية لكل الطلاب ليست فكرة جديدة على التعليم الأمريكي، فهي لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذى أعدته إحدى اللجان الأمريكية الهامة وهي لجنة العشرة (The Committee of Ten) عام ١٨٩٤م، والذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلاب.

وفى عام ١٩١٨م تم تشكيل الجمعية القومية للتربية The National Education) Association) وقاد العمل فيها مجموعة من المربين التقدميين، الذين أنكروا عمل لجنة العشرة، وأصدروا تقريرهم عن" المبادئ الأساسية (The Cardinal Principles)"، والذي طالب بضرورة تنظيم التعليم الثانوي من أجل

تعليم أفضل فى القرن العشرين، وكذلك اعتماد الموضوعات الجديدة على الاهتمامات الحياتية الحاضرة للتلاميذ. (Jeffrey, J: 2005)

إلا أن هناك كثير من الباحثين فى المجال التربوي يرى أن بداية حركة المعايير التربوية الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير" أمة فى خطر" Nation At Risk الذى نشر عام ١٩٨٣، وسبب تغييراً كبيراً فى خطابات الإصلاح التعليمي، وكذلك القلق الشديد للمجتمع الأمريكي على المستقبل ونوعية التعليم السائد، ومدى المصداقية فى هذا النوع من التعليم، إذ أنه يرى أن المؤسسات التعليمية أضعف من مواجهة الخطر الذى يواجه الأمة، وذلك بسبب الإهمال الشديد لهذه المؤسسات. (Marzano, R: 1998,p.1)

وعلى أية حال فقد أصبح الإصلاح القائم على المعايير (Standards Based Reform) بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التى تؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب. (Edsource Online: 2005)

وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير فى التعليم، وانتشرت بقوة فى الآونة الأخيرة، حتى إنه يكاد أن يطلق على هذا العقد، عقد المعايير (Era of Standard). (زيتون، ٢٠٠٤، ص ١١٥)

وعلى ذلك يمكن النظر إلى التربية القائمة على المعايير على أنها حركة إصلاح تربوي معاصر تبلورت . إلى حد كبير . أفكارها، وبدأ الأخذ بها يؤتى ثماره فى الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية، وبرامج إعداد المعلمين، وأدوات التقويم. (فضل الله، وسالم: ٢٠٠٤، ص٨٥٥)

مؤشرات تحقق المعايير:

يعرف المؤشر(Indicator) في قاموس المورد بأنه: الدليل الذي يستخدم لإظهار حالة أو تمييز شيء ما، وبصفة عامة هناك أربعة أنواع رئيسية للمؤشرات، تتضمن أربعة أنواع رئيسية للمعلومات أو البيانات، وهي (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، ويمكن تعريفها كالتالي:

١- مؤشرات السياق:

السياق هو الموقف الذي يحدث فيه عملية التعلم، وهناك أربع مستويات للسياق في حاجة إلي أخذهم الاعتبار عند استخدام المؤشرات التعليمية، وهي (المتعلم: من حيث إمكانياته المعرفية وقدراته، الفصل الدراسي: ويؤخذ في الاعتبار التفاعل بين المعلم والمتعلم ووقت التدريس ومستوي التكنولوجيا في الفصل وجداول الفصل، المدرسة: نوعية الطلاب الملتحقين وكيفية مقارنة أداء المدرسة بالمدارس الآخري....إلخ، المجتمع: يؤخذ في الاعتبار خصائص المجتمع من حيث الوضع الاقتصادي والاجتماعي ومدي توفير رأس المال في المجتمع).

٢- مؤشرات المدخلات:

وهي التي تتعلق بالموارد البشرية والمادية والمالية الداخلة لنظام التعليم، والتي بتفاعلها مع بعضها من خلال عمليات داخلية متشابكة ومركبة تتحقق أهداف التعليم في شكل مخرجات(النواتج النهائية) لنظام التعليم، أو أي من مستوياته المختلفة.

٣- مؤشرات العمليات:

إن مؤشرات العمليات: هي عبارة عن التفاعل بين المواد التي تقع في منتصف التفاعل بين المخلات والمخرجات.

٤- مؤشرات المخرجات:

وهي المؤشرات المرتبطة بالناتج النهائي للنظام التعليمي، مثال: تحصيل التلاميذ، وهذه المؤشرات تعكس بعض المؤشرات المبدئية لنظام المحاسبية.

مجالات المعايير:

تتعدد مجالات المعاييربصفة عامة ومنها:معايير المحتوى ومعايير الأداء، ومعايير فرص التعلم، وفيما يتعلق بمعايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء مدخل تعليم اللغة القائم على المحتوى؛ فإنه يتضح للباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة أنهبالقدر نفسه الذي تتباين فيه الرؤى والمقترحات حول اتجاه التعليم القائم على المحتوى – تتنوع أيضاً الممارسات المتعلقة بتصميم البرامج التعليمية وتنفيذ الدروس داخل الفصل وفق هذا الاتجاه؛ خاصة في تقدير درجة التركيز على المحتوى المقدم في برامج تعليم اللغة ، ومن خلال دراسة هذا الاتجاه يمكن ملاحظة أن هناك العديد من الجوانب التي يمكن أن تفيد منها تدريبات الاتصال

خاصة في ظل تنوع مجالات تدريبات الاتصال وموضوعاتها وأشكالها بتنوع مجالات الاتصال اللغوي، كما أن هناك موضوعات تمت دراستها في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى ويمكن أن يفيد منها مصممو ومعدو التدريبات الاتصالية؛ منها ما مستوى التكامل بين اللغة والمحتوى؟، وصدق المحتوى ودقة السياق، وبيئة الاتصال ودقة السياق، وتدعيم جوانب الكفاية الاتصالية، ووظيفية المحتوى وتدعيم نواتج التعلم؛ وفيما يلي تفصيل لهذه الجوانب:

وفيما يلي شرح لهذه المعايير وكيفية تحقيقها في تدريبات الاتصال في ضوء مدخل تعليم اللغة القائم على المحتوى:

معايير المحتوى:

- هى أدلة لتصميم البرامج التعليمية أو أدلة لفحص الجودة، وتوضيح للمهارات والمفاهيم التى يتم تدريسها، وذلك باعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج.
- وكذلك هى وصف لما يفترض أن يدرسه المعلمين، وما يفترض أن يتعلمه الطلاب، وهذا الوصف محدد وواضح للمعرفة والمهارات التى ينبغي تدريسها للطلاب.

معايير مضمون تدريبات الاتصال:

هناك إجماع على أن تحقيق التوازن المطلوب بين المضمون وتعليم اللغة الذي يفترضه هذا الاتجاه تحدٍ في غاية الأهمية. (Stoller, 2004) فإذا أهملت الأغراض اللغوية في ظل التركيز على المضمون فقد يسفر ذلك عن التحجر اللغوي عند نفس المتعلم الذي يزيد علماً في الموضوع المدروس ويفتقد التفاعلية (Johnson & Swain 1997,P.P 172-173). لذلك أصبحت مسألة كيفية إدخال عناصر التعليم القائم على الشكل والتركيب في منهج التعليم القائم على المحتوى لب اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة.

صدق المحتوى ودقة السياق اللغوي

تتعلق جودة المواقف الاتصالية بقدرتها على أن تساهم في فهم العلاقة بين أطراف المحادثة أو المتحدثين، وكيف تعكس المحادثة مستوى فهمهم للمعنى ومستوى إلمامهم بثقافة أهل اللغة، وكيف يفسر المستمع لتلك المحادثة المعنى بناءً على فهمه لوظائف الكلمات والجمل المستخدمة في الحوار وأيضا مدى وضوح هدف التحدث، وغير ذلك من المتغيرات التي تعكس كيف يمارس الدارس

مواقف التواصل وكيف يوظفها توظيفاً صحيحاً في أدائه اللغوي في مواقف حقيقية.

إن فهم سيناريو موقف الاتصال والمعاني المتضمنة وكيف أن هذا السيناريو والفهم للمعنى يكون محل التزام من قبل من ينفذون الموقف الاتصالي – هي التي تساهم في إعطاء المصداقية للمواقف الاتصالية، كما أنها تساهم أيضا في فهم المعنى العميق لمحتوى الاتصال وتوظيف السياق في تحصيل المعانى المقصودة والاستعارات والكنايات التي قد يتضمنها هذا المحتوى (Rings, 2000,p.2)

إن تقويم محتوى الموقف الاتصالي يعتمد على مراعاة البعد الاجتماعي وأيضا السيناريو بالإضافة إلى الجوانب اللغوية بما يمكن المتحدثين من تكوين موقف اتصالي مناسب لطبيعة اللغة وسياقها الاجتماعي والثقافي؛ فكما أن متحدثي اللغة من أهلها لديهم الكثير من المتغيرات والأدوات (بالإضافة إلى القواعد والكلمات) التي تمكنهم من فهم وإنتاج المعنى وتفسيره وتساعدهم على تحقيق استجابات مبتكرة أثناء التحدث؛ فإن متعلمي اللغة الأجنبية يستحقون أيضا اكتساب هذه الأدوات وتوظيفها بما يساعدهم على فهم وتلقي اللغة وأيضا اكتسابها بشكل أفضل وأكثر واقعية.

وكما يرى ولكنز وسافجنون، يحتاج إلى شرطين كي يتم، أولهما الصواب اللغوي، وثانيهما الصواب الاجتماعي.(طعيمة والناقة، ٢٠٠٦.، ص٤١)

معايير الأداء:

وهي تحدد البيئة التى ينبغي أن تبرهن على اكتساب المعرفة والمهارة المتضمنة فى معايير المحتوى وتعتبر ذات علاقة بما ينبغي للطلاب أن يكونوا قادرين على فعله، وهي تضع خطة متصلة لمستويات الأداء، والأنواع المقبولة من الأدلة التى تحدد ما إذا تم مقابلة معايير المحتوى أم لا. كما أنها تجعل معايير المحتوى إجرائية وعملية.

معاير أداء التدريبات الاتصالية:

إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة.. بين اللغة والمجتمع.. فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث بين أفراد وفي سياق اجتماعي معين. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي

بين طرفي الاتصال، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه، وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى.

إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية يمر بمراحل متدرجة وفي كل مرحلة يكتسب الفرد شيئاً.. ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، فليس هناك من يملكها وانما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ.. من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوي دليلاً على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضاً لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكر قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد، الناطق بلغات أخرى، خصائص التراكيب التي يستعملها موظفاً لها في سياق اجتماعي.. معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها. (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ص ٢٥)

وربما لاحاجة للقول بأن النموذج التقليدي لتدريس مضمون موضوع ما مثل التاريخ أو الأدب أو علم الاجتماع عن طريق المحاضرة ليس بوسعه أن يفسح مجالاً يستطيع المتعلم فيه أن يحقق التقدم اللازم على مستويات اللغة والفكر والتعبير ليرفع مستوى الكفاءة اللغوية من مستوى إلى آخر. إنما يحتاج مثل هذا التقدم إلى سياق غني وحي يمتلئ بفرص الكلام والأنشطة التي تشجع المتعلم على التساؤل وإعادة القراءة والاستماع إلى أصوات مختلفة وصياغة وجهة نظر شخصية في الموضوع المطروح ثم التعبير عنها ودعمها إزاء من يعارضه الرأي.

معايير فرص التعلم:

هى تلك المعايير التى تحدد درجة توفر البرامج، وأعضاء هيئة التدريس، والمصادر المتنوعة التى توفرها المدرسة والنظام التعليمي، لكي يتمكن الطلاب من تعلم المحتوى ومقابلة معايير الأداء المطلوبة.

معايير فرص التعلم في تدريبات الاتصال

من أهم ما يميز التعليم القائم على المحتوى (CBI: Content Based Instruction or CBLT: Content–Based Language Teaching) هو خلقه لسياق يتم فيه التعلم اللغوي وتطور المهارات اللغوية بشكل غير مباشر عن طريق دراسة موضوعات أكاديمية مثل التاريخ أو الجغرافيا أو الأدب أو علم الاجتماع إلى أخره. فقد رافق حركة التطور لهذا المنهج تغيير جذري قامت به

حركة الكفاءة في ميدان تدريس اللغات الأجنبية وما صنعته أثناء الخمسين سنة الأخيرة من مناهج تعليمية تسعى إلى تطوير قدرات المتعلم على التواصل في اللغة الأجنبية التي يدرسها بدلاً من فهمه الهيكلي لها. فظهر التعليم القائم على المحتوى نموذجاً تطبيقياً يعكس تحول نظري أشمل تم في ميدان تدريس اللغات من التركيز على الشكل والتركيب، أي "كيف يقال"، إلى التركيز على المضمون والتواصل، أي "ماذا يقال.(Johnson,2001,P.172) "

إن أكبر الإيجابيات هي الطريقة الطبيعية والعفوية التي يتم بها تطوير المهارات اللغوية الأربعة، أي الكلام والاستماع والكتابة والقراءة في صف قائم على المحتوى بمقابل صف لغوي تقليدي حيث تعتمد عملية بناء المهارات هذه على خلق سياقات مصطنعة إلى حد كبير.(Stoller,2004) إذ يوفر الصف القائم على المحتوى للمتعلم فرصاً لقراءة نصوص أصلية وللقيام بتحليلها ومناقشتها والتعاون مع زملائه ومعلمه ومن ثم يرد عليها بأفكاره الخاصة بشكل شفهي أو بشكل مكتوب تتعامل مع الموضوع المطروح؛ تؤدي هذه العملية إلى تفكير أعمق باللغة لأنها تثير اهتمام المتعلم فيما يدرسة نتيجة لتعامله الشخصي معه ولذلك تزيد حماسته ليتعلم اللغة بشكل ملحوظ.(Anderson, 1991) .

وقد أفاد الباحث من خلال إعداد الإطار النظري بمحاوره الثلاثة السابقة في تكوين نظرة شاملة عن اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى، حيث أسهمت الدراسات السابقة – الأجنبية بصفة خاصة – في إثراء الدراسة الحالية بكافة محاورها، كما تمت الإفادة من هذا الإطار النظري في بناء جميع أدوات الدراسة كما سوف يأتي، وأيضا في مناقشة النتائج، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تختلف في تناولها لاتجاه التعليم القائم على المحتوى من حيث الكشف عن كيفية الإفادة من هذا الاتجاه وتوظيفه في بناء تدريبات الاتصال، وهي علاقة فريدة حاولت الدراسة الحالية استجلاءها من خلال تتبع أثر المدخل الاتصالي في ما لحقه من مداخل واتجاهات حديثة لتعليم اللغة الأجنبية، وهي نقطة لم يسبق لأي دراسة التركيز عليها على حد علم واطلاع الباحث.

ثالثاً– بناء أدوات الدراسة وضبطها:

شملت أدوات الدراسة قائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء التعليم القائم على المحتوى، وبطاقة وصف المؤشرات الدالة على تحقق معايير بناء تدريبات الاتصال ومقياس تقدير متدرج لتقييم تدريبات الاتصال المتضمنة في

كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء قائمة الأسس المقترحة، وفيما يلي خطوات إعداد وتقنين هذه الأدوات:

١- قائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى:

مرَّ إعداد القائمة بالخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من القائمة: تحدد هدف القائمة في صياغة المعايير التي يجب توافرها في تدريبات الاتصال في ضوءا اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى.

ب-اختيار مصادر بناء القائمة: تمثلت مصادر بناء القائمة السابقة في الإطار النظري والدرسات السابقة المتضمنة في الدراسة الحالية.

ج- تصميم الصورة المبدئية: توصلت الدراسة من خلال المصادر السابقة إلى عدد من معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى، وقد تم تصنيف هذه المعايير إلى ثلاثة محاور رئيسة هي: معايير المحتوى، ومعايير الأداء، ومعايير فرص التعلم. وأعيد النظر في المعايير وتصنيفها حسب المحاور الثلاثة، بعد ذلك تم وضع المجالات والمعايير التي يتضمنها كل مجال في قائمة مبدئية.

د- ضبط القائمة: صُدِّرت القائمة المبدئية لمعايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية التعامل مع بنودها، كما تم تخيص عمود لكتابة المعايير وفق مجالاتها الثلاثة مع تقديم شرح مبسط لمضممون كل معيار، وبعد ذلك تم تخيص ثلاثة أعمدة لاستجابة المحمين (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) ثم عُرِضَتْ القائمة بهذه الصورة على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١)؛ بهدف معرفة مدى ملاءمة القائمة للغرض منها من حيث الشكل وطريقة التنظيم واستيفاء المعايير، هذا بالإضافة إلى وضوح اللغة التي صيغت بها القائمة، والاتساق بين المعايير وفئاتها.كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا لتحقيق هدف القائمة، وقد اتفق المحكمون على إضافة وحذف ودمج بعض الكلمات والعبارات ونقل أحد المعايير من مجال لآخر، وأقرت الدراسة الحالية

بعضاً من هذه التعديلات خاصة فيما يتعلق بإعادة تسكين المعايير في مجالاتها المختلفة. وكذلك إضافة المعايير المتعلقة باستخدام التقنية في تدريبات الاتصال للقائمة بناء على اقتراح السادة المحكمين، وحذف أحد معايير محور الأداء.

وفي ضوء استجابة أفراد العينة المشاركين في الجولة الأولى تمت صياغة القائمة المكونة من عشرة معايير موزعة على ثلاثة مجالات لبناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى – وظف الباحث أسلوب دلفاي للوصول إلى معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى التي يتم الإجماع عليها من قبل العينة (١) وهي عينة مقصودة من المتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرق تعليمها للناطقين بغيرها، الذين شاركوا في جولات تمرير المعايير، والذين أبدوا حماساً في المشاركة.

وأسلوب دلفاي هو نوع من الحكم الجماعي الذي يشترك فيه عدد من الخبراء والمتخصصين – لا يقل عددهم عن عشرة – في مجال موضوع ما أو قضية بحثية معينة (الشخيبي، ٢٠٠٠، ١٧٣). وقد استخدم الباحث أسلوب دلفاي لأن نتائجه النهائية تعكس بعناية فكر ورأي جمعي على عكس الاستبانة التي غالبا ما تعكس رأياً فردياً (Borg and Gall, 1983, p. 414)

وبلغ عدد المشاركين في الجولة الأولى من جولات صياغة المعايير والحكم عليها (١٥) من المتخصصين في اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها ممن يعملون في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذلك بقسم اللغة العربية بجامعة تبوك، وقد اعتبر الباحث أن الجولة الأولى هي جولة تحكيم وصياغة، وبعد ذلك تم تمرير المعايير لثلاث جوالات أخرى، وقد انتظم في الجولات الثلاث الأخيرة (١٢) ممتخصصا فقط.

وتم تمرير القائمة المحكمة لثلاث جولات بعد الجولة الأولى تنفيذاً لإجراءات أسلوب دلفاي. تم إرفاق نسب الاتفاق بين أفراد العينة بعد انتهاء الجولة الثالثة لجميع المشاركين للاطلاع عليها وتأكيد أهمية كل معيار من المعايير، وبالتالي إبداء الرأي للمرة الرابعة والأخيرة ليتم الحكم على المعايير في الجولة النهائية للقائمة.

في الجولة النهائية للقائمة جاءت نسب الاتفاق ٩٠% فأكثر لجميع المعايير.

جدول (١) يبين نسب اتفاق المتخصصين في الجولات الثلاث حول معايير بناء تدريبات الاتصال في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى.

مجالات المعايير	المعايير	نسب اتفاق المتخصصين			
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة	متوسط نسب الاتفاق
معايير محتوى تدريبات الاتصال	يتسم مضمون تدريبات الاتصال بالصدق والواقعية.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	تراعي تدريبات الاتصال التكامل بين المحتوى والجوانب اللغوية.	٩٠%	٩٠%	٩٠%	٩٠%
	تتنوع موضوعات الاتصال والوسائل التي تقدم من خلالها تدريبات الاتصال.	٩٠%	٨٠%	٩٠%	٩٠%
معايير أداء تدريبات الاتصال	تراعي التدريبات أبعاد ومكونات بيئة الاتصال.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	يتضح من خلال التدريبات سمات وأدوار وطبيعة أطراف الاتصال.	١٠٠%	٩٠%	٩٠%	٩٠%
	تراعي التدريبات أبعاد الكفاية الاتصالية.	٨٠%	٩٠%	٩٠%	٩٠%
	تدعم تدريبات الاتصال فرص المشاركة والارتجال.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
معايير فرص التعلم	تعزز تدريبات الاتصال توظيف نتائج التعلم.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	تتضمن تدريبات الاتصال التركيز على ظواهر وجوانب لغوية متنوعة.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	توفر تدريبات الاتصال فرصا لتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في تنفيذها.	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%

وبذلك تكون قائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في صورتها النهائية تتكون من عشرة معايير موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي: معايير المحتوى وعددها (ثلاثة) معايير، ومعايير الأداء، وعددها (أربعة) معايير، ومعايير فرص التعلم وعددها (ثلاثة) معايير(ملحق ٢). **وبإعداد هذه القائمة يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة.**

٢-بطاقة وصف المؤشرات الدالة على تحقق معايير بناء تدريبات الاتصال:

أ- **الهدف من البطاقة:** هدفت البطاقة إلى وصف المؤشرات الدالة على تحقق كل معيار من معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى، وتم تحديد هذه المؤشرات بالتعاون مع الخبراء

والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه البطاقة على نظام الترميز المسبق (Priori Coding) (رشدي طعيمة ،٢٠٠٨،ص ٤٣١)، حيث تم تحديد فئات التحليل لكل معيار من قائمة المعايير التي تم التوصل إليها سابقا– قبل البدء في وصف المؤشرات، وذلك في ضوء مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية، ثم استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية (ملحق ١).

ب– **مصادر بناء البطاقات:** تمثلت مصادر بناء البطاقات فيما يلي:

- قائمة معايير بناء تدريبات الاتصال في ضوء مدخل تعليم اللغة القائم على المحتوى.
- الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة للدراسة الحالية

ج– **الصورة المبدئية:** اختارت الدراسة الحالية أن تأتي الصورة المبدئية حيث تكونت البطاقة من عمودين وأحد عشر صفاً؛ تم تخصيص الصف الأول كاملا لعنوان البطاقة ورقمها ثم تم استقطاع الثلث الأيمن من جميع الصفوف لتخيص العمود الأول الذي كتبت فيه العناوين التي تصف المؤشر، في حين تم تخصيص ثلثي الصفوف للعمود الثاني والذي تم تخصيصه لكتابة التفاصيل أمام كل عنوان في العمود الأول، وفيما يلي شكل البطاقة والعناوين المتضمنة في العمود الأول تباعا حسب تسلسل الصفوف داخل هذا العمود، وأيضا وصف للمقصود بكل عنوان.

جدول (٢) يبين شكل بطاقة وصف مؤشر الأداء

بطاقة مؤشر الأداء	
مجال المعيار	
المعيار	
مؤشر الأداء	
وصف مؤشر الأداء	
قطبية المؤشر	
طريقة حساب المؤشر	
وحدة التحليل	
تكرار القياس	
العلاقة مع مؤشرات أخرى	

ويلاحظ من خلال بطاقة وصف المؤشرات حسب النموذج المقترح والموحد لجميع المؤشرات؛ حيث تم استكمال البيانات التعريفية بالبطاقة حتى يسهل استخدامها في تقدير مدى تحقق كل مؤشر وهي تتضمن:

- **مجال المعيار:** ويقصد به أحد المجالات الثلاثة التي تم تحديها للمعايير في قائمة معايير بناء.
- **المعيار:** نص المعيار؛ حيث يتم كتابة المعيار الذي ينتمي إليه المؤشر الحالي.
- **مؤشر الأداء:** حيث يتم كتابة نص المؤشر.
- **وصف مؤشر الأداء:** تقديم وصف مبسط حول نص المؤشر.
- قطبية المؤشر: يقصد بها حالته من حيث السلبية أو الإيجاب عند حساب قيمته الرقمية.
- **طريقة حساب المؤشر:** ويقصد بها هل يتم حساب بالتكرار أو الجمع أم النسبة.
- **وحدة التحليل:** ويقصد بها حجم المضمون الذي يجب أن يتحقق من خلاله المؤشر.
- **تكرار القياس:** ويقصد به هل يتم احتساب التكرار كل درس أم كل وحدة أم من خلال الكتاب كاملا.
- العلاقة مع مؤشرات أخرى: ويقصد بها هل المؤشر الحالي له علاقة بتحقق مؤشرات أخرى من حيث التكامل أو التعارض أو الاكتفاء بأحدها.

وبعد الانتهاء من إعداد البطاقات وتعبئتها قام الباحث بعرضها على مجموعة الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية(ملحق ١) بغرض التعرف على صدقها الظاهري، وأبدى جميعهم أعجابهم بهذه البطاقة لما توفره من بيانات دقيقة تساعد في تطبيق معايير بناء تدريبات الاتصال، وقد طلب الباحث من المحكمين تحديد ما يلي:

- مدى شمول البطاقات للمؤشرات الدالة على تحقيق المعايير.
- مدى مناسبة المؤشرات المرتبطة بكل معيار.
- وضوح الصياغة اللغوية للمؤشرات.

وقد أفاد الباحث من آراء المحكمين في تعديل أو حذف بعض المؤشرات، كما أضاف الباحث بناء على رغبة المحكمين عمودا لترقيم البيانات المتضمنة في البطاقة، وعدل في وصف بيانات بعض المؤشرات غير الواضحة.

جدول (٣) يبين عدد بطاقات وصف مؤشرات الأداء

مجالات المعايير	المعايير	عدد بطاقات وصف مؤشرات الأداء
معايير محتوى تدريبات الاتصال	يتسم مضمون تدريبات الاتصال بالصدق والواقعية.	١١
	تراعي تدريبات الاتصال التكامل بين المحتوى والجوانب اللغوية.	
	تتنوع موضوعات الاتصال والوسائل التي تقدم من خلالها تدريبات الاتصال.	
معايير أداء تدريبات الاتصال	تراعي التدريبات أبعاد ومكونات بيئة الاتصال.	١٥
	يتضح من خلال التدريبات سمات وأدوار وطبيعة أطراف الاتصال.	
	تراعي التدريبات أبعاد الكفاية الاتصالية.	
	تدعم تدريبات الاتصال فرص المشاركة والارتجال.	
معايير فرص التعلم	تعزز تدريبات الاتصال تحقيق نواتج التعلم.	١٤
	تتضمن تدريبات الاتصال التركيز على ظواهر وجوانب لغوية متنوعة.	
	توفر تدريبات الاتصال فرصا لتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في تنفيذها.	
الإجمالي		**٤٠**

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أنه تم تخيص بطاقة لوصف كل مؤشر، وأن توزيع عدد المؤشرات على مجالات المعايير كان متوازنا؛ إذ بلغ عدد مؤشرات المجال الأول – محتوى تدريبات الاتصال – (١١) مؤشرا، وبلغ إجمالي عدد مؤشرات المجال الثاني – أداء تدريبات الاتصال– (١٥) مؤشرا، في حين بلغ إجمالي عدد مؤشرات المجال الثالث – فرص التعلم – (١٤) مؤشرا.

وبإعداد بطاقات وصف المؤشرات الدالة على تحقق معايير بناء تدريبات الاتصال يكون الباحث قد أجاب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة.

٣–مقياس تقدير متدرج لتقييم تدريبات الاتصال في ضوء معايير بناء تدريبات الاتصال:

أ–**الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى تقييم تدريبات الاتصال المتضمنة في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عينة الدراسة) في ضوء معايير ومؤشرات بناء تدريبات الاتصال التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

ب- **تحديد محكات التقييم:** قام الباحث بصياغة ووصف المؤشرات التي تعبر عن توافر معايير بناء التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه التعليم القائم على المحتوى، والتي تمثل محكات التقييم، وقد تمت صياغة هذه المؤشرات في صورة عبارات تتضمن أفعالا قابلة للقياس وبحيث تكون الاجابة عنها من خلال اختيار مستوى من مستويات التوافر المتدرج، وقد حرص الباحث على دقة صياغة هذه العبارات، وبلغ عدد المؤشرات (٤٠) مؤشراً.

ج- **اختيار نوع التدرج وطريقة التسجيل:**ينقسم المشتغلون بدراسات التقدير المتدرج في هذا الصدد إلى قسمين: قسم شمولي، وقسم تحليلي ، وقد اختارت الدراسة الحالية القسم التحليلي لأنه يتناسب بشكل أكبر مع التدريبات المستهدف تقييمها وكذلك يتناسب مع هدف الدراسة الحالية.

د- **تحديد مستويات توافر المؤشرات والمعايير:** تم تحديد مستويات التوافر كالتالي:

جدول (٤) يبين تقدير مستويات التوافر.

المستوى	متوافر بدرجة كبيرة جدا	متوافر بدرجة كبيرة	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة ضعيفة	غير متوافر
الدرجة	٤	٣	٢	١	صفر

حيث يتم الاستعانة في تقدير مستوى التوافر لكل مؤشر ببطاقة وصف هذا المؤشر التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وقد تم وصف كل مستوى من مستويات التوافر كالتالي:

غير متوافر: أي لا يتحقق المؤشر نهائياً وفق الوصف المقدم في بطاقة المؤشر حول العبارة التي تمثل نص المؤشر، وذلك في وحدة التحليل؛ أي حجم المضمون الذي يجب أن يتم البحث عن المؤشر خلاله.

متوافر بدرجة ضعيفة: أي يتحقق المؤشر بشكل ضمني داخل التدريب الاتصالي وفق الوصف المقدم في بطاقة المؤشر حول العبارة التي تمثل نص المؤشر، ودون إشارة صريحة إلى ذلك في وحدة التحليل؛ أي حجم المضمون الذي يجب أن يتم البحث عن المؤشر خلاله، مع مراعاة قطبية المؤشر عند رصد القيمة (١) وعلاقته مع المؤشرات الأخرى كما ورد في بطاقة الوصف.

متوافر بدرجة متوسطة: أي يتحقق المؤشر بشكل صريح داخل التدريب الاتصالي وفق الوصف المقدم في بطاقة المؤشر حول العبارة التي تمثل نص المؤشر، مع

صعوبة التدليل على المؤشر في وحدة التحليل؛ أي حجم المضمون الذي يجب أن يتم البحث عن المؤشر خلاله، مع مراعاة قطبية المؤشر عند رصد القيمة (٢) وعلاقته مع المؤشرات الأخرى كما ورد في بطاقة الوصف.

متوافر بدرجة كبيرة: أي يتحقق المؤشر بشكل صريح داخل التدريب الاتصالي وفق الوصف المقدم في بطاقة المؤشر حول العبارة التي تمثل نص المؤشر، مع وجود إشارة صريحة إلى ذلك في وحدة التحليل؛ أي حجم المضمون الذي يجب أن يتم البحث عن المؤشر خلاله، مع مراعاة قطبية المؤشر عند رصد القيمة (٣) وعلاقته مع المؤشرات الأخرى كما ورد في بطاقة الوصف.

متوافر بدرجة كبيرة جدا: أي يتحقق المؤشر بشكل صريح داخل التدريب الاتصالي ووجود تعليمات تنص على ذلك عند تنفيذه، وفق الوصف المقدم في بطاقة المؤشر حول العبارة التي تمثل نص المؤشر، مع سهولة التدليل عليه ووجود إشارة صريحة إلى ذلك في وحدة التحليل؛ أي حجم المضمون الذي يجب أن يتم البحث عن المؤشر خلاله، مع مراعاة قطبية المؤشر عند رصد القيمة (٤) وعلاقته مع المؤشرات الأخرى كما ورد في بطاقة الوصف.

هـ- **الصورة المبدئية للمقياس:** اختارت الدراسة الحالية أن تأتي الصورة المبدئية للمقياس المتدرج في عدد من الصفحات التي تشتمل على مجموعة المؤشرات التي تمثل كل معيار، وعلى المقيم أن يضع علامة (✓) أو دائرة حول الدرجة التي تمثل مستوى التوافر وفق مستويات التدرج المشار إليه في (د) وذلك أمام كل عبارة من العبارات التي تمثل المؤشرات.

و- **ضبط المقياس:** صُدِّر المقياس بخطاب يوضح الهدف منه، وكيفية التعامل مع بنوده، ثم عُرِض بعد ذلك على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين (ملحق١)، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة المقياس للغرض منه من: حيث الشكل وطريقة التنظيم، واستيفاء العبارات للمؤشرات الدالة على تحقق المعايير، وكذلك مدى الاتساق بين االمؤشرات والمعايير من ناحية، وصياغة العبارات المعبرة عنها من ناحية أخرى، كما طُلِبَ من السادة المحكمين إضافة ما يرونه من مقترحات وإضافات وآراء أخرى قد تفيد في بناء المقياس، وقد اتفق المحكمون على بعض التعديلات في شكل المقياس ووصف فئات التحقق، وأقرت الدراسة الحالية بعض هذه التعديلات، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد حرص على مقابلة بعض المحكمين والحديث

معهم، مما سهل توضيح وجهة نظر المقياس، وساعد على تحقيق القدر الأكبر من الإفادة من آرائهم.

ز- **صدق وثبات مقياس التقدير المتدرج:** بعد أنْ تمَّ تحكيم مقياس التقدير المتدرج صورته المبدئية، قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين كما سبقت الإشارة، ثم قام بتطبيق المقياس بنفسه، وبالتعاون مع إحدى الزميلات المتخصصات في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (٢) كل حده، باستخدام المقياس في تحليل خمس وحدات من الكتاب الأول من سلسلة العربية بين يديك، وذلك للتأكد من ثباته من خلال حساب معامل الارتباط بين نتائج التحليلين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) يبين متوسط قيم معامل الأرتباط لأبعاد المقياس المتدرج، وقيمة معامل الارتباط الكلي بين نتئج تقدير الباحثين.

م	أبعاد المقياس	عدد المؤشرات الدالة على كل بعد	متوسط قيمة معامل الارتباط لمضامين كل أساس
١	يتسم مضمون تدريبات الاتصال بالصدق والواقعية.	٣	٠.٨٠
٢	تراعي تدريبات الاتصال التكامل بين المحتوى والجوانب اللغوية.	٣	.٠.٨٤
٣	تتنوع موضوعات الاتصال لتشمل الاتصال الفهي والتحريري	٥	٠.٧٨
٤	تراعي التدريبات أبعاد ومكونات بيئة الاتصال.	٥	٠.٧٢
٥	يتضح من خلال التدريبات سمات وأدوار وطبيعة أطراف الاتصال.	٢	٠.٧٧
٦	تراعي التدريبات أبعاد الكفاية الاتصالية.	٤	٠.٧٨
٧	تدعم تدريبات الاتصال فرص المشاركة والارتجال.	٤	٠.٨٨
٨	تعزز تدريبات الاتصال تحقيق نواتج التعلم.	٥	٠.٧١
٩	تتضمن تدريبات الاتصال التركيز على ظواهر وجوانب لغوية متنوعة.	٦	٠.٧٣
١٠	توفر تدريبات الاتصال فرصاً لتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في تنفيذها.	٣	٠.٧٨
	قيمة معامل الارتباط الكلي للمقياس		٠.٧٦

[٢] الزميلة هي الأستاذة الدكتورة مريم بنت محمد الأحمدي – أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية والآداب – جامعة تبوك.

ويتضح من الجدول أن المقياس بصفة عامة يتمتع بمصداقية جيدة حيث بلغت قيمة (ر) لإجمالي المقياس (٠.٧٦) وهي قيمة مرتفعة نسبيًا ومقبولة في الدراسة الحالية.

رابعاً – استخلاص وتفسير النتائج:

تم من خلال محور إعداد أدوات الدراسة الإجابة عن التساؤلين الأول والثاني، وفيما يلي الإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة والذي نصه: ما مدى توافر أسس ومضامين بتاء التدريبات الاتصالية في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى؟

قام الباحث بتطبيق مقياس التقدير المتدرج على عينة الدراسة – التي سبق وصفها وذكرمبررات اختيارها – والمكونة من ثمانية كتب (كتابين لكل مستوى)، حيث تم تطبيق المحاور الثلاثة للمقياس المتدرج على جميع الكتب، وفيما يلي توضيح لعدد ونسبة التدريبات الاتصالية إلى إجمالي عدد التدريبات المتضمنة في الكتب عينة الدراسة.

جدول (٦) يبين عدد ونسبة التدريبات الاتصالية إلى إجمالي عدد التدريبات المتضمنة في الكتب عينة الدراسة

الكتب عينة الدراسة / وصف التدريبات	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	الإجالي
إجمالي عدد التدريبات المتضمنة في كتابي كل مستوى	٤٨٠	٤٨٠	٥٤٤	٥٤٤	٢٠٤٨
عدد تدريبات الاتصال في كتابي كل مستوى	٢٤	٨٨	١٤٢	١٥٢	٤٠٦
نسبة تدريبات الاتصال إلى إجمالي التدريبات	%٦.٨	%١٩.٦	%٢٦.١	%٢٧.٩	%١٩.٨

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد التدريبات اللغوية بصفة عامة متساويه في كتب المستويين الأول والثاني من ناحية وكتب المستويين الثالث والرابع من ناحية أخرى، وإن كانت نوعيتها وأهدافها مختلفة بطبيعة الحال، كما أن عدد ونسبة تدريبات الاتصال جاءت في كتابي المستوى الأول (٦.٨%) وهي نسبة منخفضة، قد تبررها طبيعة المستوى التعليمي حيث يفتقد الطلاب في هذا

المستوى الأولي القدرة على التواصل والتفاعل وبالتالي هم في حاجة إلى التركيز على الجوانب التحصيلية في اللغة، وهي جوانب تناسبها التدريبات النمطية وليس التدريبات الاتصالية، ثم نلاحظ وجود تحسن في عدد ونسبة تدريبات الاتصال في كتابي المستوى الثاني (١٩.٦%) وهي نسبة جيدة خاصة أن االمستوى الثاني يتطلب الاستمرار في التحصيل اللغوي جنبا إلى جنب مع تنمية الجوانب الاتصالية.

أما في المستويين الثالث والرابع فقد ارتفع عدد ونسبة تدريبات الاتصال لتحقق (٢٦.١%)، و(٢٧.٩%) على الترتيب، وهي نسب جيدة خاصة إذا لاحظنا أن نوعية التدريبات الاتصالية قد أصبحت تتطلب عمقا أكثر في الممارسة اللغوية والتفاعل في هذين المستويين.

وفيما يلي يتم استعراض نتائج توافر معايير بناء تدريبات الاتصال في كل مجال من المجالات الثلاثة حسب المقياس المتدرج وبطاقة وصف المؤشرات لكل معيار.

١-مدى توافر معايير محتوى تدريبات الاتصال:

تم حساب التكرار ومتوسط درجة التوافر لكل مؤشر من المؤشرات التي تحقق معايير محتوى تدريبات الاتصال وقد بلغ عدد المعايير المتعلقة بهذا المحور ثلاثة معايير وتضمنت هذه المعايير أحد عشر مؤشراً ويلاحظ أن العدد الإجمالي لتدريبات الاتصال التي تم رصدها في الكتب عينة الدراسة وفق التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية بلغ ٢٢، و٦٤، و١٢٢، و١٣٢ في كتب المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع على التوالي.

جدول (٧) يبين مدى توافر معايير محتوى تدريبات الاتصال
في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى في كتب عينة الدراسة

المعايير	المؤشرات	مدى توافر المؤشرات في الكتب عينة الدراسة							
		المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
		عدد التدريبات الاتصالية ٢٤		عدد التدريبات الاتصالية ٨٨		عدد التدريبات الاتصالية ١٤٢		عدد التدريبات الاتصالية ١٥٢	
		التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر
يتسم مضمون التدريبات بالصدق والواقعية	١–وضوح المدخل الانفعالي الذي يميز محتوى التدريب الاتصالي (جد – مزاح –شكوى – تعارف...)	٢٤	٢	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٢–التدريب ليس به معلومات غير ضرورية أو يمكن استنتاجها.	١٥	٢	٦٢	٣	٩٢	٣	١١٠	٣
	٣–يتطلب التدريب أن يتسم مضمون استجابات الطلاب بالواقعية وأن تتناول معلومات إيجابية.	٢٤	٣	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
تراعي التدريبات التكامل بين المحتوى والجوانب اللغوية	٤–يتطلب التدريب تقديم محتوى يوازن بين تعلم الجوانب اللغوية والجوانب التحصيلية والثقافية	٢٤	٢	٨٨	٢	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٥–يتطلب التدريب من المتعلمين ممارسة اللغة.	٢٤	٢	٨٨	٣	١٤٢	٤	١٥٢	٤
	٦–يتضح من خلال التدريب مستوى ممارسة المهارات اللغوية هل هو متخصص وعميق أم أنه عام.	٢٤	٣	٨٨	٣	٤٢	٣	٨٤	٤
تتنوع مهارات وموضوعات الاتصال لتشمل الاتصال الشفهي والتحريري	٧–يتطلب تنفيذ تدريبات الاتصال توظيف مهارات لغوية متنوعة.	٤	٢	٤٣	٣	٤٠	٤	٦٤	٤
	٨–يوجد تقسيم لمحتوى التدريبات الاتصالية ومخرجاتها إلى مستويات متدرجة من حيث السهولة والصعوبة.	٢٤	٣	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٩–يتضح من خلال التدريب عدد أطراف الاتصال وبعض سمات شخصياتهم.	٢٤	٣	٦٣	٢	٩٢	٣	٨٣	٣
	١٠وضوح نوعية الموقف الاتصالي هل هو مقتطع أم أنه يعبر عن موقف اتصالي متكامل.	صفر	صفر	صفر	صفر	٢٤	٣	٦٤	٣
	١١–يتطلب تنفيذ التدريب الاتصالي استخدام مفردات متنوعة ومبررة في الوقت نفسه.	١٢	٢	٤١	٣	١٠٦	٣	٨٦	٣

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيم التكرار للمؤشرات الدالة على تحقق المعيار الأول وخاصة المؤشر الأول وأيضا التناسب الطردي بين ارتفاع متوسط درجة التوافر لمؤشرات المعيار بارتفاع المستوى الدراسي الذي تمثله الكتب عينة الدراسة، كما يلاحظ أيضا ارتفاع قيم تكرار جميع المؤشرات الدالة على تحقق المعيار الثاني، وكذلك ارتفاع متوسط درجة التوافر لجميع المؤشرات وبجميع الكتب عينة الدراسة. وبالنسبة للمعيار الثالث فيلاحظ عدم تحقق المؤشر المتعلق بوضوح نوعية الموقف الاتصالي هل هو مقتطع أم أنه يعبر عن موقف اتصالي متكامل في كتب المستويين الأول والثاني في حين تحققت باقي المؤشرات بدرجات تكرار كبيرة وبمتوسط درجة توافر عالية في جميع الكتب عينة الدراسة. وبذلك يكون المعيار الثاني المتعلق بمراعاة تراعي التدريبات التكامل بين المحتوى والجوانب اللغوية هو أعلى معايير هذا المجال تحققاً في جميع الكتب عينة الدراسة.

وتتفق النتائج مع توصيات الدراسات السابقة مثل دراسة كل من : (Cammarata, 2006) و(جاسم، ٢٠١٢)، ويرى الباحث أن نتائج المحور الأول من محاور معايير بناء تدريبات الاتصال قد تحقق بشكل مرضي من وجهة نظر الدراسة الحالية، وإن كانت مستويات التوافر جاءت بصفة عامة بصورة متوسطة، وأيضا قلة عدد التدريبات الاتصالية في كتابي المستوى الأول، لكن ثمة ملاحظة تتعلق بنوعية المحتوى المقدم حيث أنه من خلال التحليل تبين للباحث أنه محتوى تقليدي قد يناسب جميع متطلبات الممارسة اللغوية الحياتية في خارج أسوار الجامعة.

٢- مدى توافر معايير أداء تدريبات الاتصال::

تم حساب التكرار ومتوسط درجة التوافر لكل مؤشر من المؤشرات التي تحقق معايير أداء تدريبات الاتصال وقد بلغ عدد المعايير المتعلقة بهذا المحور أربعة معايير وتضمنت هذه المعايير خمسة عشر مؤشراً، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) يبين مدى توافر معايير أداء تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى في كتب عينة الدراسة

المعايير	المؤشرات	مدى توافر المؤشرات في الكتب عينة الدراسة							
		المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
		عدد التدريبات الاتصالية ٢٤		عدد التدريبات الاتصالية ٨٨		عدد التدريبات الاتصالية ١٤٢		عدد التدريبات الاتصالية ٨٨	
		التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر
تراعي التدريبات أبعاد ومكونات بيئة الاتصال.	١٢-وضوح السياق الاجتماعي والثقافي للموقف الاتصالي.	٢٤	٢	٨٨	٣	١٤٢	٤	١٥٢	٤
	١٣-وضوح العاطفة المصاحبة للموقف الاتصالي	صفر	صفر	٢٢	٢	٣٥	٢	٥٢	٢
	١٤-يتضح من خلال التدريب الزمان والمكان الذي يجري فيه الاتصال	١٢	٢	٢٣	٢	٢٢	٣	٢٤	٣
	١٥-يتطلب التدريب دقة في تفاصيل وصف محتوى الاتصال.	صفر	صفر	٦٤	٣	٨٣	٣	٧٤	٢
	١٦-يتناسب موضوع ومحتوى الاتصال مع السياق الثقافي لخلفية أطراف الاتصال.	٢٠	٢	٨٨	٢	١٤٢	٣	١٥٢	٣
يتضح من خلال التدريبات سمات وأدوار	١٧-يتضح من خلال التدريب نوع الموقف الاتصالي هل هو أخوي أم رسمي؟ إبداعي أم وظيفي؟	٢٤	٣	٨٨	٢	١٤٢	٣	١٥٢	٢
	١٨-يتضح من خلال التدريب سمات شخصية المشاركين وطبائعهم الظاهرة من خلال المحتوى.	٢٤	٣	٥٠	٣	٤٢	٣	٣١	٣
تراعي التدريبات أبعاد الكفاية الاتصالية.	١٩-يتضمن التدريب كلمات أو عبارات تتطلب التفكير أو الاستدلال أو الاستنتاج	٢	٣	٤٣	٢	٨٢	٣	٨٨	٢
	٢٠-يتضمن التدريب كلمات أو عبارات نمطية.	٢	٣	١٢	٣	٣٦	٣	٤١	٣
	٢١-يوظف التدريب عمليات معرفية تساعد على توظيف اللغة في سياق اجتماعي.	١٢	٣	٤٢	٢	٣٨	٢	٧٨	٢
	٢٢-يوظف التدريب إجراءات وعمليات تدعم فهم اللغة.	١٥	٣	٥٣	٣	١١٢	٣	١٢١	٣
تدعم تدريبات الاتصال فرص المشاركة والارتجال.	٢٣-يركز التدريب الاتصالي على أداء المتعلم نفسه.	٢٤	٣	٨٨	٤	١٤٢	٤	١٥٢	٤
	٢٤-يتطلب التدريب شرح موضوع الاتصال.	٦	٣	٢٢	٣	٨٠	٣	٨٣	٣
	٢٥-يضمن التدريب توزيعا عادلا للمحتوى الاتصالي بين أطراف الاتصال.	٢٤	٢	٥٤	٣	٤٤	٣	٤٢	٣
	٢٦-يتطلب التدريب قيام المتعلمين بتحليل مضمون الاتصال	صفر	صفر	صفر	صفر	١٦	٣	٣٧	٣

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيم التكرار للمؤشرات الدالة على تحقق المعيار الرابع وخاصة المؤشر الأول وأيضا التناسب الطردي بين ارتفاع متوسط درجة التوافر لمؤشرات المعيار بارتفاع المستوى الدراسي الذي تمثله الكتب عينة الدراسة، كما يلاحظ أيضا عدم تحقق بعض المؤشرات في كتابي المستوى الأول، مثل المؤشر المتعلق بوضوح العاطفة المصاحبة للموقف الاتصالي، والمؤشر المتعلق – بدقة التفاصيل في وصف محتوى الاتصال، والمؤشر المتعلق بقيام المتعلمين بتحليل مضمون الاتصال، ويلاحظ أيضا ارتفاع قيم تكرار جميع المؤشرات الدالة على تحقق المعيار الخامس، وكذلك ارتفاع متوسط درجة التوافر لجميع المؤشرات وبجميع الكتب عينة الدراسة. كما يتضح أن المعيار الخامس المتعلق باتضاح أدوار المشاركين في التدريب الاتصالي هو أعلى معايير هذا المجال تحققاً في جميع الكتب عينة الدراسة.

ويرى الباحث أن النتائج السابقة تشير إلى أن درجة تحقق معايير أداء تدريبات الاتصال في الكتب عينة الدراسة قدجاءت بدرجة متوسطة، وأن ما ينقص في تحقق هذه المعايير هو جانب التفاعلية في أداء المتعلمين، حيث ركزنت معظم التدريبات الاتصالية – على تفاوت نسبها في الكتب – على الحوار الثنائي وفي بعض الأحيان القليلة على المناقشة الجماعية؛ مما أضعف نسبة توافر معايير الأداء إلى حد ما وفق تصور الدراسة الحالية.

٣–مدى توافر معايير فرص التعلم من تدريبات الاتصال:

تم حساب التكرار ومتوسط درجة التوافر لكل مؤشر من المؤشرات التي تحقق معايير فرص التعلم من تدريبات الاتصال وقد بلغ عدد المعايير المتعلقة بهذا المحور ثلاثة معايير وتضمنت هذه المعايير أربعة عشر مؤشراً، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) يبين مدى توافر معايير فرص التعلم من تدريبات الاتصال في ضوء اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى في كتب عينة الدراسة

المعايير	المؤشرات	مدى توافر الأسس الفرعية في كتب عينة الدراسة							
		المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
		عدد التدريبات الاتصالية ٢٤		عدد التدريبات الاتصالية ٨٨		عدد التدريبات الاتصالية ١٤٢		عدد التدريبات الاتصالية ٨٨	
		التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر	التكرار	متوسط درجة التوافر
تعزز تدريبات الاتصال تحقيق نواتج التعلم.	٢٧-وضوح نواتج التعلم المستهدفة من التدريب.	٢٤	٣	٨٨	٤	١٤٢	٤	١٥٢	٤
	٢٨-مناسبة محتوى التدريب للهدف منه.	٢٤	٢	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٢٩-يتضمن التدريب أسئلة تتطلب تحويل الحوار إلى نص أو سيناريو من خلال إعادة بناء الموقف الاتصالي أو المشاركة في بناء المعنى.	٤	٣	١٨	٤	٨٤	٣	١٠٦	٤
	٣٠-يتطلب التدريب وصف محتوى الاتصال وسماته.	صفر	صفر	١٥	٣	٨٢	٢	١٠٢	٣
	٣١-يتضمن التدريب توظيفا أو تحليلا لغويا للمفردات والقواعد والأساليب.	صفر	صفر	٨	٤	٤٩	٣	٥١	٣
تتضمن تدريبات الاتصال التركيز على ظواهر وجوانب لغوية متنوعة.	٣٢-تنوع المفردات والتراكيب التي يتطلبها تنفيذ التدريب	٢٤	٣	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٣٣-تنوع الجملة الافتتاحية المستخدمة لتنفيذ التدريب	٤	٣	٢١	٤	٢٢	٤	٢٣	٣
	٣٤-شيوع الكلمات والعبارات ومناسبتها للموقف الاتصالي.	٢٤	٢	٨٨	٣	١٤٢	٣	١٥٢	٣
	٣٥-تنوع الأساليب المستخدمة في المحتوى الاتصالي من حيث الخبرية والإنشائية تنوع الضمائر المستخدمة في الموقف الاتصالي	١٢	٣	٥٤	٣	٦٢	٣	٧٧	٣
	٣٦-يتطلب التدريب تنوع الأفعال التي يتم توظيفها من حيث الزمن ومن حيث المبني للمعلوم والمبنى للمجهول.	صفر	صفر	١٢	٣	٨٦	٣	٦٢	٣
	٣٧-يتطلب تنفيذ التدريبات توظيف أساليب نحوية متنوعة (النفي والاستفهام والنداء...)	٣	٣	١٨	٤	٤٢	٣	٤١	٣
توفر تدريبات الاتصال فرصاً لتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في تنفيذها.	٣٨-يتضمن التدريب الاتصالي مثيرات ومدخلات سمعية أو بصرية تساعد على تنفيذ التدريب.	٢٤	٣	٦٤	٤	٨٦	٣	١٠٦	٣
	٣٩-توظيف بعض المواقع والمنصات التعليمية عبر شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
	٤٠-توظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في عرض المحتوى.	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر

ويشير الجدول السابق إلى تباين في مستوى توافر المؤشرات الدالة على تحقق معايير فرص التعلم، حيث يمكن ملاحظة أن بعض المؤشرات حصلت على القيمة الأدنى للتوافر (صفر) في حين حصل البعض الآخر على القيمة الأعلى (٤)، وقد يرجع ذلك إلى أن الفرص التعليمية إما أن تكون متوافرة بشكل مقصود خلال التدريبات أو لا تتوافر نهائياً، كما تبدو الملاحظة الرئيسية في الجدول السابق في عدم تحقق مؤشرين من المؤشرات المتعلقة بمعيار توفير فرص لتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في تنفيذ التدريبات الاتصاليةا، وهذين المؤشرين هما: توظيف بعض المواقع والمنصات التعليمية عبر شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي، وتوظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في عرض المحتوى؛ حيث لم يتحقق أي منها في أي من الكتب عينة الدراسة.

كما يلاحظ أيضا عدم تحقق بعض المؤشرات في كتابي المستوى الأول، مثل مؤشر: يتطلب التدريب وصف محتوى الاتصال وسماته، ومؤشر: يتضمن التدريب توظيفا أو تحليلا لغويا للمفردات والقواعد والأساليب، ومؤشر: يتطلب التدريب تنوع الأفعال التي يتم توظيفها من حيث الزمن ومن حيث المبني للمعلوم والمبني للمجهول. ويلاحظ من الجدول السابق التناسب الطردي بين ارتفاع متوسط درجة التوافر لمؤشرات المعيار بارتفاع المستوى الدراسي الذي تمثله الكتب عينة الدراسة، كما يلاحظ أيضا ارتفاع قيم تكرار جميع المؤشرات الدالة على تحقق المعيار التاسع: تتضمن تدريبات الاتصال التركيز على ظواهر وجوانب لغوية متنوعة، وكذلك ارتفاع متوسط درجة التوافر لجميع المؤشرات وبجميع الكتب عينة الدراسة. وبذلك يكون المعيار التاسع هو أعلى معايير هذا المجال تحققاً في جميع الكتب عينة الدراسة.

خامساً– التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية، ومنها اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى.
- تقييم التدريبات اللغوية بجميع أنواعها في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية، منها اتجاه تعليم اللغة القائم على المحتوى.

- مراعاة المعايير المتعلقة بتوظيف التقنيات والمستحدثات التكنولوجية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل معيار: توظيف بعض المواقع والمنصات التعليمية عبر شبكة الإنترنت في الموقف التعليمي، ومعيار: توظيف التطبيقات التكنولوجية المختلفة في عرض المحتوى.
- تطوير وتطبيق أداة "بطاقة وصف المؤشر" في الدراسات التي تتعلق بالمعايير التعليمية في المجالات المختلفة.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تنفيذ تدريبات الاتصال في ضوء قائمة المعايير المقترحة في الدراسة الحالية.

لاحظ الباحث أثناء إجراء هذا البحث أن هناك بعض الموضوعات والمشكلات التي تحتاج إلى البحث والدراسة، ويعد بحثها جهداً مفيداً لتطوير تعليم اللغة العربية، وتعد استكمالاً للبحث الحالي ومن هذه الموضوعات:

- إجراء دراسات موسعة حول "أنواع معايير بناء التدريبات اللغوية المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها".
- إجراء بحوث حول "الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تنفيذ التدريبات اللغوية المختلفة".
- إجراء بحوث حول "دور التدريبات اللغوية بأنواعها المختلفة في تنمية الأداء اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من أبنائها ومن الناطقين بغيرها".
- إجراء بحوث حول معايير بناء التدريبات اللغوية النمطية ومدى توافرها في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها.

المراجـــــع

أولاً– المراجع العربية:

جاسم، ب. ى. (٢٠١٢). التدريس المعتمد على المحتوى مقابل المنهج القائم على المهام فى تدريس اللغة الانجليزية القانونية: دراسة تجريبية .*مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية – الإمارات، مج٩، ع٣*، – 1 37

الخولي، م. ع. (١٩٨٨). قياس الثنائية اللغوية وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية .*اللسان العربي – المغرب، ع ٣١*، .96 – 77

طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦) ، تعليم اللغة اتصاليا: بين المناهج والإستراتيجيات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو؛ جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.

الزيان، م. م. (٢٠١١). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية "المطالعة والأدب والنقد" للصف الحادى عشر بفلسطين فى ضوء مدخل التواصل اللغوى .*أعمال مؤتمر: التواصل والحوار التربوى.. نحو مجتمع فلسطينى أفضل – الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين*، غزة: الجامعة الإسلامية – كلية التربية، ٤٦٥ – ٤٩٩.

سعيدي، نسيمة (٢٠٠٦ م): تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان: الجزائر.

شتوح، زهور.(٢٠١١). تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر– باتنة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، متاحة من خلال الرابط: http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc_details/3189

شحاتة، حسن سيد. (١٩٩٤). التدريبات اللغوية للمستوى الجامعي: دراسة تحليلية نقدية. المؤتمر السنوي الاول (التعليم الجامعي في مصر تحديات الواقع والمستقبل) – مصر، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، ٤٢٩ – ٤٥٦.

شيشمبا، س. ب.، وعلى، م. م. (٢٠٠١). المدخل القائم على المحتوى مقابل المدخل القائم على الكفاءات لإعداد المعلم .*مجلة مستقبليات* – مركز *مطبوعات اليونسكو* – مصر، مج٣١، ع٢ ، .288 – 277.

الصبيحي، أ. ب. ص. ب. م.، الأنصاري، ع. ب. م. ع.، وعثمان، ع. ح. ا. (٢٠١٣). تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.

صبير، ع. ع. (٢٠١٤). معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية .*مجلة العربية للناطقين بغيرها* – *معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية* – *السودان، ع١٨* ، .319 – 295

طعيمة، رشدى أحمد (١٩٨٥). دليل عملى فى إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد، مدكور، علي، وهريدي، إيمان (٢٠١٠) المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية بلغات أخرى، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي القاهرة.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٣). نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة العربية للدراسات اللغوية – السودان، مج ١، ع ٢، ٦١ – ١٠٠.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٤). الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية. ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي – السعودية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٦٦ – ١١٠.

العصيلي، ع. ب. إ. (٢٠٠٥). منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى .مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية –السعودية، ع ٤٦، .474 – 358.

علي، هداية إبراهيم. (٢٠٠٩). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– السعودية، الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، ٢٣– ٨٢.

الفوزان، عبدالرحمن. (٢٠٠٥). **دروس الدورات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مشروع العربية للجميع، الرياض.

مجدي علي حسين الحبشي، "مؤشرات الجودة كأداة لتجديد التعليم الجامعي– دراسة حالة لكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع٦٠، يوليه ٢٠٠٨.

محمد، م. ع. ف. (٢٠١٤). مدى تطبيق أسس اختيار المحتوى اللغوى لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: على سلسلة جامعة إفريقيا العالمية: دراسة تحليلية .*مجلة العربية للناطقين بغيرها– معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية – السودان، ع١٨*، .357 – 335

الناقة، محمود كامل (١٩٨٣). الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مواصفاته وخطة تأليفه .*المجلة العربية للدراسات اللغوية – السودان، مج ١، ع ٢*، .59 – 25 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/128840

علي، هداية هداية إبراهيم(٢٠١٥) **المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية، المؤتمر الدولي الأول"تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب "، اسطنبول.**

الوزان، خ. م.، والعساف، ن. م. (٢٠١٧). منهج المحتوى وتطبيقه فى المرحلة المتقدمة لأغراض أكاديمية فى حقل تعليم اللغة الثانية: وجات نظر المدرسين في المراكز والجامعات الأردنية .*دراسات –الجزائر، ع٥٨*، 116 .– 131.

يس، يس؛ دوكه، حسن (٢٠١١ م): قواعدُ اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة)الأنواع والمسميات والأنماط)، **مجلة العربية للناطقين بغيرها – السودان،** http://www.tawtheegonline.com/vb/showthread.php?t=32797 **متوافر بتاريخ ٢٠١٤/٢/١.**

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Anderson, Benedict R. O. G. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso, 1991.

Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1979). An elaborative processing explanation of depth of processing. In L. S. Cermak, & F. I. M Craik (Eds.), *Levels of processing in human memory* (pp. 385-403).

Birch, G. (2005). Balancing fluency, accuracy and complexity through task characteristics. In C. Edwards, & J. Willis (Eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 228-241). New York: Palgrave Macmillan.

Bogaert, N., Van Gorp, K., Bultynck, B., Lanssens, A., & Depauw,V. (2006). Task-based language teaching in science education and vocational training. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: from theory to practice* (pp.106- 128). Cambridge, England: Cambridge University Press

Boston: Heinle & Heinle. Wesche, M. B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics.* (pp. 207-228). New York: Oxford University Press

Branden ,K. Van den (Ed.), *Task-based language education: from theory to practice*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Brown, J.D. (2001). Pragmatics tests: Different purposes, different tests. In K. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 301-326

Brown, J.D. (2001). Pragmatics tests: Different purposes, different tests. In K. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 301-326.

Burger, S., Wesche, M., & Migneron, M. (1997). Late, late immersion: Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 65-84). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). (Eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing.* Essex, England: Pearson Education.

Cammarata, L. (2006). *Understanding and implementing content-based instruction: An exploration of foreign language teachers' lived experience* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota.

Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Foreign language teachers' learning experience with content-based instruction. *The Canadian Modern Language Review, 65*(4), 559-585. doi: 10.3138/ cmlr.65.4.559

Cassia, A. (2016). Saudi arabia in the german-speaking imagination: Identity, space and representation (Order No. 10110465). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1797442258). Retrieved from https://search-proquestcom.sdl.idm.oclc.org/docview/1797442258?accountid=142908

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

Crandall, J., & Kaufman, D. (2005). *Content-based instruction in primary and secondary school settings*. Alexandria,VA: TESOL

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*.Clevedon, UK: Multilingual Matters. Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second languageinstruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*,*31*,182-204.

Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals, 33*(2), 205-223.

Givón, T. (Ed.). (1997). *Conversation: cognitive, communicative and social perspectives*. Retrieved from https://ebookcentral-proquest-com.sdl.idm.oclc.org

Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), *The contentbased classroom: Perspectives on integrating language andcontent* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.

Konstantyuk, I. (2003). Communicative language teaching methodology and the teaching of ukrainian (Order No. MQ79970). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305293884). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/305293884?accountid=142908

Lee ,J. F. & A. Valdman (Eds.)(2000), *Form and meaning:Multiple perspectives* (pp. 43-68). Boston

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned.* New York, NY: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*Cambridge University Press, 32 East 57th Street, New York, NY 10022. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/63649949?accountid=142908

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 377-393).

Lozanov, Georgi. Suggestoloev and Outlines of Suggestonedv. New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1979.

Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, *15*(3), 279-288.

Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions. NFLC Report.* Washington, D.C.: National Foreign Language Center. Retrieved from http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html

Mohan, B. A. (1986). *Language and content.* Reading, MA: Addison–Wesley. Nunan, D. (2005). Important tasks of english education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, *7*(3)

Nunan, David, "Communicative tasks and the language curriculum". TESQL Quarterly.Vol.25, issue 2 , 1991a, pp.279-295.

Nunan, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. New York:Cambridge University Press, 1988.

Nunan, David. Second Language Teaching & Learning. Boston, Toronto: Heinle &Heinle Publishers, 1999.

Omaggio, Alice. Teaching Language in Context. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

Prabhu, N.S. "There is no best method - why?". TESOL Quarterly. Vol. 24,issue2,1990,pp.161-176.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.

Rings, L. (2000), Modifying First-Year Textbook Dialogues along a Hymesian Model of Meaning: A Theory of In-Depth Language Processing for the L2 Classroom. Foreign Language Annals, 33: 181-188. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb00910.x

Rivers, Wilga. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

Rivers, Wilga. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of ChicagoPress, 1981.

Rivers. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. 70-83.

Savignon, S. J., & Sysoyev. P. V. (2005). Cultures and Comparisons: Strategies for Learners. *Foreign Language Annals, 38(*3), 357-365.

Skehan, P. & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition andsecond language instruction*. (pp. 183-205).

Snow, M. A., & Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The content-based classroom:Perspectives on integrating language and content.* White Plain, NY:Longman.

Son, J. (2013). *Interactive dialogues in language software to develop speaking fluency: A study of preservice english teachers in korea* (Order No. 3589607). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1430497920). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1430497920?accountid=142908

Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *Kluwer handbook of English language teaching* (pp. 271-288). Amsterdam: Kluwer Publications.

Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 264–283.

Wesche, M. B., & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics.* (pp. 207-228). New York: Oxford University Press.

Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculumplanning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 264–283.

Johnson, R. K., & Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion education: International perspectives.* New York, NY: Cambridge UniversityPress.

Hoare, P., Kong, S., & Bell, J. (2008). Using language objectives to integrate language and content instruction: A case history of planning and implementation challenges. *Language and Education*, *22*, 187–205.

Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning.*Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 264–283.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford, UK: Oxford University Press.

Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *Canadian Modern Language Review, 58*(1), 9-26.

Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research, 64*(1), 37-54.

Valeo, Antonella. "The Integration of Language and Content: Form-Focused Instruction in a Content-Based Language Program University of Toronto (Canada), ProQuest Dissertations Publishing, 2010. NR72322.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works: An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers, 16*(3), 70-78.