

Alamri, S. (2024). A proposed program to Dedicate communicative competence in activities and exercises: The impact on developing understanding of communicative Arabic language teaching among students who are teachers of Arabic for non-native speakers, *Journal of Educational Science*, 11 (2), 207 - 242. 10.54643/1951-011-002-007

A proposed program to Dedicate communicative competence in activities and exercises: The impact on developing understanding of communicative Arabic language teaching among students who are teachers of Arabic for non-native speakers

Dr. Saleh Dhaifallah Alamri

Assistant professor of Applied Linguistics

Islamic University of Medina

saleh.a@iu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to enhance the conceptual understanding of the communicative competence among teachers of Arabic for non-native speakers and how to apply that on classroom activities and exercises, to do so, a program based on applying the communicative competence components on activities and exercises was prepared. The program included the following: First: a list of the four components of communicative competence: grammatical competence, social linguistic competence, discourse competence, and strategic competence. Second: A program based on communicative approach for teachers of Arabic for non-native speakers. Third: post-test to measure the effectiveness of the program. The program was applied to (17) teachers at the Higher Diploma of Arabic for non-native speakers at the Islamic University of Madinah, where the study adhered to the semi-experimental approach through one group. The results showed statistically differences of ($\alpha= 0.05$) in favor of the post-test, results also showed a variation in the positive ranks of the four basic competencies, reaching (12) in grammatical and strategic proficiency, while discourse proficiency obtained the least positive rank (9). Results are in favor of post-test, which confirms the effectiveness of the program. Based on previous results, the study reinforces

the importance of applying aspect of communicative language teaching in teacher preparation and training programs , and highlights the importance of focusing on the mechanisms of employing the communicative competence in the classroom activities and language exercises and providing teachers with lists of communicative competence components and their main skills.

Keywords: Communicative Competence , Teaching second language , Communicative approach.

العمرى، صالح. (2024). برنامج مقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين و أثره في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية ، 11 (2) ، 207 - 242 . 10.54643/1951-011-002-007

برنامج مقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين و أثره في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

د. صالح بن ضيف الله العمرى⁽¹⁾

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تنمية الاستيعاب المفاهيمي للكفاية الاتصالية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، لتحقيق ذلك الهدف تم إعداد برنامج مقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين. وقد اشتمل البرنامج على قائمة بمكونات الكفاية الاتصالية وعددها أربع كفايات رئيسية: الكفاية النحوية ، والكفاية اللغوية الاجتماعية ، وكفاية الخطاب ، والكفاية الاستراتيجية ، وكيفية توظيف تلك المكونات في الأنشطة والتمارين ، كما اشتمل البرنامج على اختبار تطبيقي لقياس فاعليته. حيث تم تطبيق البرنامج على (17) معلماً ببرنامج الدبلوم العالي لإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، والتزمت الدراسة بالمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة. أظهرت نتائج الدراسة فروقات ذات دلالة إحصائية بلغت ($\alpha = 0.05$) لصالح القياس البعدي ، كما أظهرت تفاوتاً في الرتب الموجبة للكفايات الأربع الأساسية ، بلغت (12) في الكفاية النحوية والاستراتيجية بينما حصلت كفاية الخطاب على الرتبة الموجبة الأقل (9) ، وكانت النتائج لصالح القياس البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج. بناء على ما سبق توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي لتعليم اللغة اتصالياً ببرامج إعداد وتدريب المعلمين ، وأهمية التركيز على آليات توظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين ، كما توصي الدراسة بضرورة إيجاد قوائم بمكونات الكفاية الاتصالية ومهاراتها لتكون مرجعاً عملياً للمعلمين ، وأهمية ربط الكفايات وتطبيقاتها بالواقع التعليمي وبالخبرات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: الكفاية الاتصالية ، تعليم اللغة الثانية ، المدخل الاتصالي لتعليم اللغة.

(1) أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، saleh.a@iu.edu.sa

مقدمة:

الاتصال اللغوي على اختلاف صورهِ يُعد أحد أهم المظاهر لطبيعة اللغة الإنسانية ، فهو الناقل للحضارات والمعارف والأفكار والخبرات والمشاعر. والاتصال من أهم النواتج التي يسعى متعلم اللغة الثانية إلى تحقيقها والتمكّن منها وإتقانها ، بل يصح القول بأن الهدف من تعليم اللغة الثانية وتعلمها هو اكتساب المتعلم المهارات اللازمة لإنجاح عملية التواصل مع الآخرين بشكل فعّال ، وبالتالي فإن اكتساب مهارات الاتصال وتحقيقها على أرض الواقع بنجاح تعد الشغل الشاغل لمتعلمي ومعلمي اللغة الثانية على حدٍ سواء.

باستعراض موجز للكفاية الاتصالية نجد أن الإشكالية نمت في كنف الاتجاهات البنوية التي كرّست العمل على جوهر اللغة بمنأى عن أنساقها الاجتماعية والثقافية ، مما هيأ الظروف لنشأة الاتجاهات اللغوية الاجتماعية التي تجعل من السياق الاجتماعي والثقافي رافداً مهماً في الدرس اللساني اللغوي. فبينما نجد أن تشومسكي عمل على نسق تجريدي لما يسمى بالكفاية اللغوية (Linguistic Competence) ضمن إطار التوليدية التحويلية ، ويروم في ذلك المعرفة الضمنية للمتحدث باللغة ، وفَرّق بين الكفاية اللغوية والأداء (Performance) على أساس استعمال تلك المعرفة بهدف التواصل ، يصف ديل هايمز في معرض انتقاده للكفاية اللغوية بأنها تأطير للمتاليات العامة البعيدة عن وصف الواقع اللغوي السلوكي والتطبيقي. من هذا المنطلق تطرّق هايمز إلى مصطلح الكفاية الاتصالية (Communicative Competence) ، في إشارة منه إلى أهمية القدرة على التواصل ضمن إطار تداولي موافق للقواعد اللغوية والاجتماعية على حد سواء ، لذا فإن الدوافع الكامنة خلف الكفاية الاتصالية يصح وصفها بردة فعلٍ للكفاية اللغوية لدى تشومسكي التي تحصر القدرة في معرفة اللغة وتراكيبها وأبنيّتها ، وبالمقابل ركزت الكفاية الاتصالية على الاتصال والتفاعل المؤثر الذي لا يعتمد على البعد اللغوي بحد ذاته ، بل يراعي أبعاد أخرى اجتماعية وثقافية ، (طعيمة والناقة ، 2006).

وقد أشارت دراسة عاشور (2023) إلى العديد من أوجه الاختلاف بين الكفاية اللغوية لدى تشومسكي ، والكفاية الاتصالية لدى هايمز ، حيث يمكن إيجاز بعضها فيما يلي:

1. أن الكفاية اللغوية تركز على المعرفة الضمنية للتراكيب اللغوية ، فيما تركز الكفاية الاتصالية على المعرفة بالتراكيب اللغوية على اعتبار استعمالها الاجتماعي.

2. أن معيار الصحة في الكفاية اللغوية مصدره القواعد اللغوية ، بينما في الكفاية الاتصالية يرتبط معيار الصحة بالموقف الاجتماعي والعلاقات التفاعلية بالإضافة إلى القواعد اللغوية.
3. أن الكفاية اللغوية ترى أن إنتاجية الجمل الصحيحة لا متناهية ، أما الكفاية الاتصالية فهي تمكن المتحدث من إنتاج عدد لا محدود من المواقف الاتصالية المناسبة والصحيحة ضمن إطارها الاجتماعي.
4. أن الكفاية اللغوية غريزية ، بينما الكفاية الاتصالية تكتسب بالتفاعل مع المجتمع.

وترى فيران (2020) أن المنهج القائم على الكفاية التواصلية أحدث تغييراً في منهجية تعليمية اللغة الثانية ، وخرج بها من محور القواعد النحوية إلى الاستعمال اللغوي الذي يطمح المتعلم بلوغه ، وذلك عبر إكسابه الكفايات والقدرات اللازمة التي تمكنه من توظيف معرفته اللغوية بشكل أمثل ، ومما لا شك فيه أن هذه المنهجية انعكست بشكل كبير على المادة التعليمية ودور المعلم في التدريس والمحتوى التعليمي والأنشطة والتمارين.

ومنذ سبعينيات القرن الماضي يجد المتتبع أن تعليم اللغة الإنجليزية للمتحدثين بلغات أخرى أو ما يسمى بـ (TESOL) بدأ يتخذ مساراً منهجياً يسعى من خلاله إلى التوافق بين المهارات اللغوية والقدرات الاتصالية ، ويبدو ذلك بشكل جلي لدى ويدسون (Widdowson , 1978) الذي يرى أن تبني المنهج الاتصالي في تعليم اللغة الثانية ازداد في حقبة السبعينيات من القرن الماضي ، وعلى الرغم من رواج تلك المنهجية وتبنيها بشكل كبير فإن ويدسون يرى أن تدريس اللغة وفق المنهج الاتصالي لن يحظى بالتقدم في موضوعاته إلا بقبول تبعات ممارسات التحول من طرائق تدريس الوحدات اللغوية المنعزلة إلى المنهج الاتصالي الشمولي في تعليم اللغة الثانية ، وما يولده من بحث ومناقشة لقضاياها المتداخلة والمعقدة.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق فإن التطبيق الفعّال للكفاية الاتصالية وعناصرها في تعليم اللغة اتصالياً لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة ، حيث يشير ويدسون (Widdowson , 1978) إلى أن أحد أهم القضايا في تعليم اللغة اتصالياً هي الفجوة الحاصلة بين التنظير المعرفي للكفاية الاتصالية وبيداغوجيا اللغة من جهة ، والتوظيف التطبيقي من قبل المعلمين لذلك ، ويوصي بأهمية معالجة ذلك عبر تكريس الدراسات في توظيف مكونات الكفاية الاتصالية تطبيقياً.

وترى دراسة أوهنو (Ohno , 2002) أن النظريات التي قامت على الكفاية الاتصالية وتعليم اللغة الثانية اتصالياً قد زودت الباحثين بكم كبير من المعرفة والفهم النظري ، وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من النماذج التطبيقية ، لمساعدة المعلمين في اختيار المنهجيات والوسائل التعليمية الملائمة.

وفيما توصلت دراسة أونس (Once , 2020) إلى التأثير الإيجابي للمنهج الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية ، فإنها توصي بضرورة اهتمام المعلمين بتطبيق تلك المنهجيات على المهارات اللغوية الأخرى للمتعلمين. لذا فإن المنهج الاتصالي في تعليم اللغة الثانية لا يهتم بالاتصال الشفهي فحسب بل يغطي المهارات اللغوية الأربع ومنها الكتابة ، حيث يهتم المنهج الاتصالي بتمكين المتعلم من توصيل الرسالة بصورتها المكتوبة كما هو الحال في عملية التواصل الشفهي ، وهو ما يشير إليه طعيمة والناقعة (2006) بتدفق المعلومات الطبيعي (Genuine information flow) مع مراعاة التماسك اللغوي والترابط المنطقي.

كما توصي دراسة عبد الحميد (2023) بضرورة اهتمام مخططي مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها بتنمية مهارات التواصل الشفوية لدى المتعلمين ، وضرورة عناية المعلمين بتحقيق الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك عبر تنمية المهارات أو القدرات الفرعية للكفاية التواصلية من خلال التطبيق العملي وخاصة لدى طلاب المستوى المتوسط ، كما توصي الدراسة بضرورة تزويد المعلمين بالتدريبات التطبيقية اللازمة.

بناء على سبق من توصيات ، ومن خلال الخبرة العملية للباحث في الدبلوم العالي لإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، عبر تدريس مادة تعليم اللغة اتصالياً ، لاحظ الباحث اهتماماً من الطلاب المعلمين بمكونات الكفاية الاتصالية وكيفية تطبيقها في تعليم اللغة اتصالياً ، وقد تمثل هذا الاهتمام في العديد من الأسئلة والاستفسارات عن تكييف الأنشطة التمارين اتصالياً ، كما أنه ومن خلال استطلاع آراء الطلاب معلمي اللغة العربية بعد الانتهاء من المنهج المقرر لمادة تعليم اللغة اتصالياً حول مدى إتقانهم الجوانب التطبيقية ، تبين للباحث أن مشكلة الدراسة تتمثل في أن نسبة كبيرة من الطلاب يرون أن المنهج المقرر يميل إلى التنظير لتعليم اللغة اتصالياً ورأى الطلاب أنهم لازالوا بحاجة إلى معرفة كيفية تطبيق تلك الجوانب النظرية والربط بين النظرية والواقع. من خلال الحيثيات السابقة نشأت مشكلة الدراسة التي تسعى للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج المقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية:

1. ما مكونات الكفاية الاتصالية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تعليم اللغة اتصاليًا؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المجموع الكلي لأداء الطلاب معلمي اللغة العربية في الاختبار القبلي والبعدي للبرنامج المقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلاب معلمي اللغة العربية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج المقترح بحسب الكفاية المرتبطة بالأسئلة (المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية، والكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية)؟

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

1. معرفة مكونات الكفاية الاتصالية المناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تعليم اللغة اتصاليًا.
2. معرفة واقع الاستيعاب المفاهيمي لمكونات الكفاية الاتصالية في تعليم اللغة العربية اتصاليًا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. قياس فاعلية البرنامج المقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
4. إبراز الجانب التطبيقي من خلال برنامج مقترح لتوظيف عناصر الكفاية الاتصالية واقعيًا في التمارين والأنشطة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

أهمية نظرية

1. تحديد مكونات الكفاية الاتصالية التي يقوم عليها المدخل الاتصالي ليتسنى لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تكييفها على الأنشطة والتمارين.
2. تناول هذه الدراسة الجانب التطبيقي للكفاية الاتصالية وعناصرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. ستبين هذه الدراسة أهمية الربط بين النظرية وآليات التطبيق العملي لتحقيق أفضل النتائج في تعليم اللغة العربية اتصاليًا.

أهمية عملية تطبيقية

1. ستوضح هذه الدراسة آليات تطبيق عناصر الكفاية الاتصالية في أنشطة وتمارين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. قد تساعد هذه الدراسة معلمي اللغة العربية على إتقان الجانب التطبيقي للمدخل الاتصالي لتعليم اللغة العربية.
3. قد تسهم الدراسة في جذب اهتمام المختصين للتركيز على الجانب التطبيقي للمدخل الاتصالي لتعليم اللغة واستيفاء دراسته كما هو الحال في الجانب النظري الصّرف.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الموضوعية: التزمت هذه الدراسة بقياس أثر توظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لتعليم اللغة العربية اتصاليًا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقد تم تحديد الكفايات بناء على نموذج كانال وسواين ، (Canale & Swian , 1980) .

- الحدود البشرية: طلاب الدبلوم العالي لإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعددهم (17) طالباً من المعلمين.
- الحدود المكانية والزمانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للعام 1444هـ.

مصطلحات الدراسة

الكفاية الاتصالية

عرّفت الكفاية الاتصالية لدى العديد من المختصين كما يلي:

حيث عرّفها هايمز (Hymes , 1972) بالقدرة على التواصل مع الإلمام بالقواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية في التواصل مع الآخرين.

ويعرفها ويدسون (Widdowson , 1978) بأنها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها قدرة متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها على تجاوز المعرفة بالبنية التجريدية للغة وتراكيبها إلى معرفة البعد التواصلية للغة ضمن إطارها الاجتماعي والثقافي من خلال برنامج مقترح يراعي الكفاية الاتصالية وتوظيف مكوناتها في الأنشطة والتمارين.

الاستيعاب المفاهيمي

عرفة جابر (2003) بأنه قدرة المتعلم على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية ، وتظهر في تفسير بعض أجزاء المادة ، والتوسع فيها ، ووضوح الأفكار ، وتطبيقها في مواقف جديدة وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه "قدرة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الإدراك ، والشرح ، والتفسير ، والتطبيق لمكونات الكفاية الاتصالية في أنشطة وتمارين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال برنامج مقترح يراعي تلك الأبعاد".

وقد جمع التعريف الإجرائي في إطار تعليم اللغة أهم مظاهر الاستيعاب المفاهيمي التي أشار إليها ويقىنز و ماكتيقي (Wiggins , & McTighe , 2011) ، ومنها:

- القدرة على الشرح والإيضاح (Explanation) ، ويقصد بذلك تمكّن المعلم من الشرح وتبسيط الفكرة وإيصالها بطريقة ميسرة ومعرفة الأسباب والمسببات المتعلقة بالمضمون وكيفية حدوثها.
- القدرة على التحليل والتفسير (Interpretation) ، ويقصد بذلك تمكّن المعلم من معرفة أهمية الموضوع بالنسبة له وأهميته كذلك بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية والقدرة على التحليل للتكيف مع الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ، وقدرته على الدخول في نقاش حول الفكرة وفحصها وإبداء وجهة نظره وتعليقاته.
- القدرة على التطبيق (Application) ، ويقصد بذلك قدرة المعلم على ترجمة تلك المعرفة إلى نتائج مثمرة ، تتمّ عن كفاءة المعلم وقدرته على التطوير والارتجال المبني على أسس معرفية في المواقف التي قد تطرأ على العملية التعليمية المستجدة.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

أولاً: أهمية الاتصال اللغوي ووظائفه:

- قسم هاليداي (Halliday , 1973) وظائف الاتصال اللغوي إلى سبع وظائف كما يلي:
1. الوظيفة النفعية (Instrumental function): لتحقيق الطلبات والرغبات والاحتياجات.
 2. الوظيفة التنظيمية (Regulatory function): لإصدار التعليمات والأوامر والإقناع أو الطلب.
 3. الوظيفة التفاعلية (Interactive function): لإبداء الأحاسيس والمشاعر لبناء العلاقات مع الآخرين.
 4. الوظيفة الشخصية (Personal function): للتعبير عن رأي الفرد أو هويته أو الاستعلام.
 5. الوظيفة الاستكشافية (Heuristic function): للتواصل والشرح والتعليل والإفهام.
 6. الوظيفة البيانية (Representational function): للتواصل اللغوي لنشر الأفكار وتبادل المعلومات.
 7. الوظيفة التخيلية (Imaginative function): للتواصل اللغوي بطابعه الأدبي الفني مثل السرد القصصي والروائي والتخيلي.

ثانياً: ملامح المدخل الاتصالي لتعليم اللغة وأهدافه:

استعرض العصيلي (2002) ملامح وأهداف المدخل الاتصالي في عدد من النقاط كما

يلي:

1. الاعتقاد بأن الاتصال الشفهي والكتابي هو الوظيفة الأساسية للغة لنقل المعرفة والحضارة.
2. التركيز على بناء الكفاية الاتصالية ، وأن البيئة والمعلم والمنهج التعليمي لا تكفي وحدها لتعزيزها.
3. أن تعلم اللغة الأجنبية يقوم على عملية ذهنية معقدة ليست مبنية على الحفظ والتكرار والتقليد.
4. الاهتمام بالقواعد الوظيفية ، والتنوع في طريقة عرضها للمتعلمين.
5. التركيز على الطلاقة اللغوية بدلاً عن الدقة الشكلية مع الأخذ بالاعتبار الصحة اللغوية.
6. الخلفية اللغوية والثقافية والاجتماعية للمتعلم تتحكم في العرض والتدرج للمحتوى التعليمي ، والتمارين والأنشطة المصاحبة.
7. التفاعل بين المعلم والمتعلم ، وبين المتعلم والكتاب ، وبين المتعلم وزملائه.
8. عدم التفاضل بين المهارات اللغوية الأربع ، بل التكامل سمة لها.
9. الاهتمام بالأنشطة الصفية والتعلم التعاوني وتكييفهما على المواقف اللغوية.
10. أهمية الوسائل التعليمية في المدخل الاتصالي.
11. محاكاة المواقف اللغوية الطبيعية في الصف الدراسي ، والبعد عن المواقف المصطنعة.

ثالثاً: الكفاية الاتصالية وعناصرها:

تكمن أهمية الكفاية الاتصالية في أنها ليست كل لا يتجزأ ، بل هي نتاج لتعاقد العديد من العناصر التي تؤدي في مجملها إلى تحقيق الكفاية الاتصالية ، وقد أشار هاييمز (1972) إلى أربعة عناصر أو كفايات تشكّل الأساس الذي تقوم عليه الكفاية الاتصالية ، وهي: الكفاية النحوية ، والكفاية السيكلوسانية/ اللغوية النفسية ، والكفاية الاجتماعية الثقافية والكفاية الاحتمالية.

وقد توالى الأطروحات المناقشة لعناصر الكفاية الاتصالية عبر العديد من الدراسات المهمة ، مما ساعد في صقل مفاهيمها على اختلاف مسميات تلك العناصر ، حيث يلحظ القارئ تغيراً طفيفاً في المصطلحات مع توافق محتواها مع تنظير هاييمز ، ويعد نموذج كانال وسواين (Canale , 1983) ، (Canale & Swian , 1980) المكوّن من أربع كفايات تشكّل مفهوم الكفاية الاتصالية أحد النماذج التي تناولتها الدراسات الحديثة على نطاق واسع ، انظر ، أشعري (2018) ، الدغيم (2019) ، عاشور (2023) ، عبدالله ونور (2022) ، مورسيا (Murcia , 2007) ، راين (Ryan , 2012) ، سيز ومارتين (Sáez , & Martín , 2020).

ووفقاً لنموذج كانال وسواين فإن الكفاية الاتصالية تتكون من أربع كفايات:

1. الكفاية النحوية (Grammatical competence).

وتتوافق في مضمونها مع الكفاية اللغوية لتشومسكي ، حيث يمكننا القول بأن هايمز تجاوز النطاق المحدود للكفاية اللغوية لدى تشومسكي الذي يميل لعزل تلك المعرفة عن التفاعل البشري إلى الاهتمام ببيئة الاتصال والظروف المصاحبة له واستدعاءاتها ، لذا فإن الكفاية اللغوية لدى هايمز تشتمل على جزئين مهمين هما: المعرفة اللغوية ، والقدرة على استخدام تلك المعرفة على مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وقد أشار مورسيا وآخرون (Murcia et al, 1995) إلى أنه من الأنسب أن يتم استبدال الكفاية النحوية بمصطلح الكفاية اللغوية (Linguistic competence) نظراً لتعدي مستوياتها إلى الجوانب الصوتية والصرفية والدلالية.

2. كفاية الخطاب (Discourse Competence).

ويقصد بذلك التمكن من تحليل مختلف صور التخاطب اللفظي والمكتوب ، وترتبط بالكفاية النحوية من ناحية فهم المتحدث بنية الكلام وأجزائه ، وقدرته على إيجاد العلاقات بين الأفكار الواردة ، وإذا كانت الكفاية النحوية تُعنى بالجمال والتراكيب فإن الكفاية الخطابية تنتقل إلى مستوى أعلى عبر إيجاد العلائق بين الجمل والفقرات ، ويمكن القول بأن الكفاية الخطابية تتشكل في مقدرة المتحدث على مراعاة التماسك اللغوي والترابط المنطقي ، فالتماسك (Coherence) ينقسم إلى قسمين ، أولاً: تماسك شكلي ، ويشمل البنية اللغوية والمعجمية ، مثل استعمال الضمائر ، والتكرار ، وحروف المعاني ، والترادف ، والتضاد. وثانياً: تماسك دلالي ، يهتم بالعلاقات الدلالية والمنطقية بين أجزاء النص داخلياً ، وعلاقة النص بالسياق الخارجي ، ومن ذلك مراعاة الترتيب المنطقي والزمني والوحدة الموضوعية واتباع الآليات المنهجية كعرض الأسباب ، والنتائج ، والإشكاليات والحلول.

3. الكفاية اللغوية الاجتماعية (Sociolinguistic competence).

وهي اندماج المتحدث في السياق الاجتماعي للغة الثانية عبر التفاعل والتواصل المقبول ، والتعبير المبني على القواعد الأدبية والثقافية للتخاطب ، ومراعاة المواقف الرسمية وغيرها ، والقواعد والأعراف المختلفة ، والعلاقة بين المتحدثين مثل الأصدقاء ، والزلاء ، والأسرة ، والغرباء ، ويدخل في ذلك السلوك اللغوي من انتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة ، والأساليب الملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة ، ويمكن وصف الكفاية اللغوية الاجتماعية بأنها الآلية المتحكم بعملية التواصل من حيث مناسبة الاستعمال.

4. الكفاية الاستراتيجية (Strategic Competence).

وتعني إجادة الفرد الأساليب التكميلية ، فهي مهارات فن الاتصال مع الآخرين لتعويض النقص الذي قد يعترى عملية الاتصال ، كالتقص في الكفاية اللغوية أو الخطابية أو الاجتماعية ، أو ما قد يعرض للمتحدث من نسيان أو تشتت ذهني للمستمع أو القارئ مما يستدعي استعمال الأساليب الكفيلة بالمحافظة على انتباه المتلقي وغيرها من الاستراتيجيات المهمة لاستهلال الحديث وختامه أو التحكم في مسار الحديث وتوجيهه بما يتم عملية الاتصال.

الدراسات السابقة

في مستهل تناوله لمفهوم الكفاية الاتصالية أكد هايمنز (Hymes , 1972) على البُعد الاجتماعي في إشارة منه لإيضاح التباين بين الكفاية الاتصالية والكفاية اللغوية عند تشومسكي ، فالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين يُعد مظهرًا إنتاجيًا إيجابيًا ، وهناك العديد من القواعد الاجتماعية التي لا يستقيم الكلام الصحيح لغويًا إلا بها ، وقد أشار هايمنز إلى مصطلحين مهمين في الكفاية الاتصالية ، أولاً: المناسبة (appropriateness) ، التي تستدعي الحكم على الجملة من خلال علاقتها بالخصائص السياقية والموقف الاتصالي ، وثانيًا: الفاعلية (Effectiveness) ، التي تعني تحقيق الهدف المراد من الاتصال ، وهذا لا يتأتى إلا بوجود المعرفة المشتركة بين طرفي الاتصال.

وقد كانت دراسة بانشمان (Bachman , 1982) من أوائل الدراسات التطبيقية التي هدفت إلى إيجاد نموذج لاختبار الكفاية الاتصالية التي نالت حظًا وافراً من الطرح النظري الذي امتد إلى بيداغوجيا اللغة الثانية ، حيث ركز النموذج على ثلاثة من عناصر الكفاية الاتصالية ، وهي: الكفاية النحوية وكفاية الخطاب/ البراغماتية والكفاية اللغوية الاجتماعية ، وأظهرت النتائج التي استهدفت (116) طالبًا من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، فاعلية نموذج الاختبار اللفظي والمكتوب في قياس نتائج المدخل الاتصالي في تعليم اللغة الثانية مما يعزز التحقق من فاعلية المدخل الاتصالي والعمل على تطوير أداء المعلمين في ظل وجود تلك المقاييس المعيارية التي يتم الاسترشاد بها تطبيقًا.

كما هدفت دراسة سيلسي مورسيا وآخرون (Celce-Murcia et al , 1995) إلى تكوين نموذج منهجي تطبيقي يتواءم مع تدريب المعلمين على المدخل الاتصالي لتعليم اللغة الثانية في ظل الاحتياج المتزايد لنماذج تحوي قوائم تفصيلية لمكونات الكفاية الاتصالية يمكن الرجوع إليها ،

وعلى الرغم من أن نموذج مورسيا يقوم بشكل أساسي على كفاية الخطاب نظراً لعلاقتها بالكفاية النحوية إلا أنه يؤخذ عليه التداخل في تفرعات الكفايات الناتجة عن كفاية الخطاب مما قد يعقد تطبيقها على المعلمين.

وفي دراسة لتطبيقات الكفاية الاتصالية في اللغة الثانية ، أشار أوينو (Ohno , 2002) إلى فاعلية نموذج رايفرس الذي يقوم على نوعين من الأنشطة: أنشطة اكتساب المهارات ، وأنشطة استعمال المهارات. حيث تركز أنشطة إكساب المهارات على تكوين المعارف والمفاهيم والإنتاج اللغوي المبني على تلك المعارف ، فيما تسهم أنشطة استعمال المهارات في تزويد المتعلم بالفرص المناسبة للانخراط في تفاعل اتصالي حقيقي وتتيح للمتعلم هامشاً كبيراً من الحرية في استعمال تلك المهارات وتحفيزه واسترساله في الاتصال اللغوي.

وفي استعراض وصفي لواقع المدخل الاتصالي في تعليم اللغة الثانية شددت سافجنون (Savignon , 2007) على أهمية الكفاية اللغوية الاجتماعية كمكون رئيسي للكفاية الاتصالية ، ومدى ارتباطها بالعوامل الثقافية لمجتمع اللغة الثانية ، فالجوانب اللغوية الاجتماعية تشكل تحدياً للعديد من معلمي اللغة الثانية وبالتالي فإن تضمينها في المناهج التعليمية بات ضرورة ملحة. ومع الانتشار الواسع للمدخل الاتصالي ترى سافجنون أن تدريب المعلمين لم يلق اهتماماً كافياً من الباحثين والمختصين مما أدى إلى تبني المعلمين بعض المبادرات التي تفتقر لمقومات الكفاية الاتصالية في طرق التدريس في ظل احتياج متزايد لدعم من صنّاع القرار كما هو الحال في التجربة اليابانية التي أعادت تصميم المناهج الوطنية بما يتواءم مع المبادئ الاتصالية في تعليم اللغة الثانية وإعداد وتدريب المعلمين لتفعيل الأنشطة والتمارين الاتصالية.

كما هدفت دراسة باكيثش وآخرون (Bakic-Tomic et al , 2015) إلى تقييم واقع معلمي اللغة الثانية والتحديات التي تواجههم ضمن المشروع الذي أقرته وزارة التعليم بক্রواتيا ، حيث يهدف المشروع إلى تأهيل وتدريب المعلمين ضمن إطار الكفاية الاتصالية وآلياتها في تعليم اللغة الثانية وفق المدخل الاتصالي ، وتوصلت الدراسة التي شملت (87) من معلمي اللغة الثانية إلى أن غالبيتهم لا يمتلكون الأساس المعرفي والمبادئ التطبيقية للمدخل الاتصالي ، وترجع الدراسة أن ذلك يعود إلى انتشار المنهجيات التقليدية في تعليم اللغة ، وقلة الوعي بأهمية المدخل الاتصالي في تعليم اللغة الثانية.

وهدفت دراسة خيراني (2016) إلى معرفة دور المعلم الناطق بالعربية في ترقية الكفاية الاتصالية لدى الطلاب الأجانب ، حيث تشير نتائج عينة الدراسة المكونة من (100) متعلم إلى أن المعلم الناطق بالعربية بحد ذاته لا يلعب دوراً مستقلاً في تعزيز الكفاية الاتصالية لدى المتعلمين ، بل يمكن القول بأن إلمام المعلم بالعناصر الأربع للكفاية الاتصالية وتطبيقها في بيئة تعليمية مناسبة مدعمة بالمناهج والوسائل التعليمية الحديثة يدفع الطالب إلى تعزيز دوره الاتصالي في اللغة. في هذا السياق ، يرى الغالبي (2012) أن دور المعلم في المدخل الاتصالي ينتقل من الصورة النمطية المتمثلة في شغل حيز قيادي وتحكّمي إلى دور يتمثل في تسهيل التواصل بين المتعلمين ، والتصحيح الفوري ، وتقديم التغذية الراجعة التي تطور من الكفاية الاتصالية لدى المتعلمين. وعلى الرغم من أن دور المعلم في المدخل الاتصالي لتعليم اللغة يبدو أقل هيمنة إلا أنه ذو أهمية أكبر ، فالمعلم يدير الأنشطة الاتصالية ، وينظم الموارد ، ويحفز المتعلم من خلال الأنشطة والتمارين. من جهة أخرى يشير أوكولي (Okoli, 2017) إلى أن المعلم في المدخل الاتصالي يجب أن يكون مبدعاً من خلال الأداء المتميز للأنشطة الصفية الاتصالية ، فاتصاله الفعّال مع المتعلمين لا يعمل على تعزيز الفهم لديهم فحسب ، بل يحمل في طياته مفاهيم ثقافية واجتماعية تساعد على بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلمين ، فعندما يعبر المعلم عن رأيه في موضوع ما فإن المتعلم يهتم بالأطر الخطائية والثقافية والاجتماعية التي تتبنى الفكرة بصورة مقنعة وتزيد التواصل الهادف.

وهدفت دراسة الحمود (2020) إلى التحقق من كفاية الاتصال لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ودورها في تعزيز الكفاية التواصلية للمتعلمين ، حيث شملت الدراسة الوصفية عينة من (112) من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وأشارت نتائج الدراسة ودوالها الإحصائية إلى أهمية الجانب التطبيقي للمدخل الاتصالي من خلال الأنشطة الصفية التي تُكسب المتعلم المرونة الكافية للتعامل مع الأنماط اللغوية المختلفة وتوظيفها في مختلف المواقف الاتصالية ، كما توصلت الدراسة إلى أن المدخل الاتصالي يساعد في اندماج المتعلمين في البيئة الأصلية للناطقين باللغة الهدف من خلال الاتصال المباشر بهم. وفي دراسة وصفية أخرى ، هدفت هاليان وآخرون (Halian, 2020) إلى قياس مستوى الكفاية الاتصالية وعناصرها لدى (93) من الطلاب معلمي اللغة الثانية ، وذلك من خلال البرنامج المهني لإعداد معلمي المستقبل بمعهد التعليم العالي الأوكراني ، حيث توصلت الدراسة إلى ضعف في مستوى الكفاية الاتصالية لدى 52 % من الطلاب المعلمين ، وبالتالي لم تتوصل الدراسة إلى فروق جوهرية بين طلاب السنة الأولى والسنة الثالثة من البرنامج ، وترى الدراسة أهمية تطوير القدرات الاتصالية لدى الطلاب المعلمين والتركيز على

الجانب النظري المعرفي، والعملي، والاستعانة بالمناهج المدمجة لتحقيق ذلك، كما تؤكد الدراسة أهمية وجود معايير يتم على أساسها التقييم المستمر لتطبيق الكفاية الاتصالية لدى الطلاب المعلمين.

وفي دراسة وصفية هدفت موشكالوفا وزاتشيفا (Moshkalova & Zhacheva, 2022) إلى معرفة وجهة نظر (10) من معلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية تجاه تعليم اللغة اتصاليًا بكازاخستان، وبالرغم من وجود المناهج المصممة وفق المدخل الاتصالي لتعليم اللغة الثانية إلا أن الدراسة أفادت أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون أنهم لازالوا باحتياج إلى تكثيف التأسيس النظري لاستيعاب الكفاية الاتصالية وعناصرها وتدريبهم على تطبيقها. في السياق ذاته يؤكد كرنياوان (Kurniawan, 2022) أن المدخل الاتصالي يتطلب جهدًا إضافيًا من معلمي اللغة الثانية وذلك بالاستعانة بالوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق المستهدفات، وتعزيز الكفاية الاتصالية لدى المتعلمين حتى في ظل غياب المناهج الدراسية الملائمة كما هو الحال في بعض المعاهد الدراسية، وهنا تبرز أهمية الخبرة والمواءمة بين الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم لتعزيز الكفاية الاتصالية لدى المتعلمين، وبين المناهج الدراسية التي لا تتوافق مع ذلك ضمن إطار أهدافها الرئيسية. كما يرى أحمدوفا وآخرون (Akhmedova et al, 2022) أن العناصر والكفايات التي تدخل ضمن مصطلح الكفاية الاتصالية منحت المدخل الاتصالي التكامل (Interdisciplinary Integration) الذي يمكن المعلم من مراعاة متطلبات الموقف ولعل ذلك من أهم أسباب انتشار المدخل الاتصالي في الآونة الأخيرة.

وهدف دراسة عاشور (2023) إلى تصميم نموذج يقيس الكفايات الاتصالية في الاختبارات اللغوية وتطبيقه على (24) نموذجًا من نماذج الاختبارات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى، حيث يتم قياس كفايات تحليل الخطاب والنحوية والاستراتيجية عبر قياس الكفاية الاتصالية في أسئلة الاختبار، مع الأخذ بالاعتبار طردية العلاقة بين الكفاية الاتصالية ومستوى الاختبار، فكلما تقدم مستوى متعلم اللغة زادت نسبة الأسئلة التي تقيس الكفاية الاتصالية، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط نسبة قياس كفايات تحليل الخطاب والنحوية والاستراتيجية في نماذج الاختبار بلغت 24.25 %، بينما وصلت نسبة قياس الكفاية اللغوية الاجتماعية إلى 39.75 %، كما توصلت الدراسة إلى أن النسبة المقبولة للاختبار المعزز للكفايات الاتصالية لدى المتعلمين تتراوح بين 20 - 40 % من مجموع أسئلة الاختبار.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب النظرية والوصفية ، وهي بلا شك أساس مهم يقوم عليه التخطيط الإجرائي للبرنامج التطبيقي لمكونات الكفاية الاتصالية ، حيث أسهمت الدراسات السابقة في تكوين المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح ، وأن يكون مراعيًا لمكونات الأربع للكفاية الاتصالية والتمكّن من تطبيقها بشكل مرن على الأنشطة والتمارين للمهارات اللغوية الأربع ، وذلك من أهم المخرجات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

ومن الملاحظ على بعض الدراسات السابقة اقتصارها على المنهج التنظيري التحليلي أو المنهج الوصفي عبر الاستبيان والمقابلة ، وعدم الاعتماد على المنهج التجريبي وربطه بالجانب اللغوي التطبيقي ، كما أن التجريبي منها يركز على الكفاية الاتصالية لدى عينات من متعلمي اللغة الثانية ، ومن الفروقات في الدراسة الحالية وجود المتغير المستقل والعمل على إيجاد برنامج لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين وأثره في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لتعليم اللغة العربية اتصاليًا مستهدفًا عينة من المعلمين الملتحقين ببرنامج البلموم العالي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ومقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدى لبرنامج معدّ لهذا الهدف لمجموعة واحدة ، لملاءمته لطبيعة المشكلة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة

المعلمون الملتحقون ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وعددهم (17) من الطلاب المعلمين .

بناء أدوات الدراسة

بُنيت أدوات الدراسة على ثلاث مراحل ، وعدد من الإجراءات كما يلي:

أولاً: بناء قائمة بمكونات الكفاية الاتصالية:

للوصول إلى مكونات الكفاية الاتصالية المناسبة لعينة الدراسة من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تمت الاستعانة ببعض المصادر الأساسية مثل هايمز (Hymes , 19722) ، و كانال وسواين (Canale & Swian , 1980) و كانال (Canale , 1983) ، و سيلسي مورسيا وآخرون (Celce-Murcia et al , 1995) ، وتوصلت الدراسة إلى أربع كفايات تندرج تحتها اثنتا عشرة مهارة فرعية ، الجدول (1):

جدول (1)

م	الكفاية الأساسية	عدد المهارات الفرعية
1	الكفاية النحوية	3
2	الكفاية اللغوية الاجتماعية	3
3	كفاية الخطاب	3
4	الكفاية الاستراتيجية	3

وللتأكد من مناسبة الكفايات ومهاراتها عُرِضت على ثلاثة محكمين مختصين ، وقد أبدى المحكمون مناسبتها مع بعض التعديلات التحريرية في المهارات الفرعية.

ثانياً: إعداد برنامج مقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لتعليم اللغة العربية اتصالياً لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويشتمل البرنامج على مايلي:

1. أهداف البرنامج

يهدف البرنامج بشكل عام إلى تعريف الطالب المعلم بالكفاية الاتصالية وتعليم اللغة العربية وفق المدخل الاتصالي ، وكيفية تطبيق ذلك من خلال الأنشطة الصفية والتمارين التي تستهدف المهارات اللغوية الأربع وتنمية الاستيعاب المفاهيمي للمعلمين في ذلك.

الأهداف الفرعية:

- أن يعرف الطالب المعلم مفاهيم الاتصال والكفاية الاتصالية.
- أن يلمّ بالجوانب التطبيقية للمدخل الاتصالي لتعليم اللغة.

- أن يتمكّن من تصميم الأنشطة التي تعزز الكفاية الاتصالية لتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- أن يتمكّن من تكييف الأنشطة الاتصالية على مناهج التدريس المختلفة.
- أن يتمكّن من اختيار الأنشطة الاتصالية المناسبة من خارج المنهج الدراسي مع مراعاتها للبيئة الاجتماعية.

مسوغات إعداد البرنامج

- تركيز المنهج الأساسي المقرر على مجتمع الدراسة على الجانب التطويري للمدخل الاتصالي في تعليم اللغة مما ولد حاجة ماسة لإعداد برنامج مقترح يركز على الأنشطة والتمارين ، وكيفية توظيفها تطبيقياً وفقاً لمفهوم الكفاية الاتصالية.
- الحاجة إلى تطوير برامج معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها القائمة على المدخل الاتصالي.
- إيضاح فاعلية البرنامج المقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى المعلمين.

2. إعداد البرنامج:

احتوى البرنامج على ما يلي:

1. الموضوع الأول: مقدمة عن مفهوم اللغة ووظائفها وخصائصها.
2. الموضوع الثاني: الاتصال اللغوي وأهميته ، ومكوناته ، ومعوقاته.
3. الموضوع الثالث: ماهية وأهمية المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية ، ومفهوم الكفاية الاتصالية.
4. الموضوع الرابع: مكونات الكفاية الاتصالية.
5. الموضوع الخامس: مستويات الاتصال اللغوي.
6. الموضوع السادس: مهارة الاستماع اتصالياً وتطبيقاتها.
7. الموضوع السابع: مهارة التحدث اتصالياً وتطبيقاتها.
8. الموضوع الثامن: مهارة القراءة اتصالياً وتطبيقاتها.
9. الموضوع التاسع: مهارة الكتابة اتصالياً وتطبيقاتها.

3. إجراءات توظيف مكونات الكفاية الاتصالية

تم العمل على توظيف مكونات الكفاية التطبيقية في الجانب التطبيقي لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع بحسب الترتيب المتبع في البرنامج ، وذلك من الدرس السادس إلى الدرس التاسع ، وقد اشتمل ذلك على مايلي:

1. مقدمة نظرية عن المهارة اللغوية في ضوء الكفاية الاتصالية.
2. استعراض الأهداف العامة والخاصة لكل مهارة لغوية على حدة.
3. استعراض لعدد من التمارين لتلك المهارة مع إيضاح الجوانب التطبيقية والأمثلة لمكونات الكفاية الاتصالية في التمرين.
4. إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لإيجاد تمارين أخرى مماثلة مع إيضاح الجوانب التوظيفية لمكونات الكفاية الاتصالية.
5. تقييم استيعاب الطلاب المعلمين من خلال إيراد التمارين وتكليفهم باستخراج الجوانب التطبيقية لمكونات الكفاية الاتصالية في التمرين ومناقشتها.

عرض البرنامج على المحكمين

تم عرض البرنامج على ثلاثة من المختصين لمعرفة آرائهم حول توافق البرنامج مع أهدافه وملاءمته وسلامته لغوياً وتم الأخذ بالملاحظات وتعديل البرنامج.

ثالثاً: إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين للطلاب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

1. الإعداد الأولي للاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس الاستيعاب المفاهيمي للتوظيف التطبيقي للكفاية الاتصالية لتعليم اللغة العربية اتصالياً لدى الطلاب المعلمين ببرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويشمل ذلك الكفايات الرئيسية الأربع المكونة للكفاية الاتصالية.

2. تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية:

للتأكد من ثبات الاختبار وصدقه تم إجراؤه على (15) طالباً ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتنزيل نتائجهم لحساب ثبات الاختبار وصدقه.

زمن الاختبار

بلغ متوسط زمن الاختبار:

$$\frac{\text{زمن الاختبار} = \text{الزمن الذي استغرقه أول طالب (15 دقائق)} + \text{آخر طالب (25 دقيقة)}}{2}$$

وبالتالي فإن الوقت المناسب للاختبار = (20) دقيقة.

3. عرض الاختبار على المحكمين.

للتأكد من صلاحية الاختبار وملاءمته للطلاب تم عرضه على ثلاثة محكمين والأخذ بملاحظاتهم في ذلك.

معامل الصعوبة والسهولة

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) طالباً لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وتم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، بينما حسبت معامل التمييز لكل سؤال في صورة ارتباط السؤال مع الدرجة الكلية وجدول (2) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

جدول (2)

معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات.

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
,61*	0,80	1
,60*	0,35	2
,70**	0,20	3
,63*	0,47	4
,65**	0,27	5
,67**	0,67	6
,63* .	0,33	7
,70**	0,47	8

معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة
0,47	,62*	9
0,60	,65**	10
0,47	,61*	11
0,53	,70**	12
0,40	,60*	13
0,33	,53*	14
0,53	,63*	15
0,47	,72**	16
0,20	,60*	17
0,60	,82**	18
0,20	,63*	19
0,33	,56*	20

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من جدول (2) أنّ معاملات صعوبة الأسئلة تراوحت بين (0.20—0.80) ، ومعاملات التمييز تراوحت بين (0,53—0,82). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2010) للمدى المقبول لصعوبة السؤال والذي يتراوح بين (0.20—0.80) ، وكذلك بالنسبة لتمييز السؤال ، حيث إن السؤال يعد جيداً إذا كانت معامل تمييزه أعلى من (0.39) ، ومقبول وينصح بتحسينه إذا كانت معامل تمييزه تتراوح بين (0.20—0.39) ، ويصنف السؤال ضعيفاً وينصح بحذفه إذا كانت معامل تمييزه تتراوح بين (صفر-0.19) ، وسالب التمييز يجب حذفه ، وعليه فلم يتم حذف أي من الأسئلة بناءً على معطيات معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الاختبار ، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالباً ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0,93) للاختبار ككل.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون 20- ، إذ بلغ (0.90) للاختبار ككل ، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الصورة النهائية للاختبار

بعد التأكد من ثبات وصدق الاختبار والأخذ بملاحظات المحكمين تم إخراج الاختبار بصورته النهائية لتطبيقه على عينة الدراسة.

وقد توزعت الأسئلة الواردة في الاختبار على الكفاية الاتصالية ومكوناتها كالتالي:

جدول (3)

م	الكفاية الأساسية	الأسئلة	النسبة المئوية
1	المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية	8,7,6,5,4,3,2,1	40 %
2	الكفاية النحوية	11,10,9	15 %
3	كفاية الخطاب	14,13,12	15 %
4	الكفاية اللغوية الاجتماعية	17,16,15	15 %
5	الكفاية الاستراتيجية	20,19,18	15 %
	المجموع		100 %

تصحيح الاختبار

احتوى الاختبار على 20 سؤالاً موضوعياً ، بواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

تجربة الدراسة

أولاً: اختيار مجتمع الدراسة:

وهم (17) طالباً من الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العالي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ثانياً: التطبيق القبلي للاختبار:

تم إجراء الاختبار القبلي بعد انتهاء الطلاب من المنهج الرسمي المقرر لمهارات الاتصال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وتم الاختبار لمعرفة مستوى أفراد عينة الدراسة قبل الشروع في البرنامج وقياس فاعليته.

ثالثاً: التطبيق العملي للبرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج لمدة خمسة أسابيع من العام الدراسي 1444هـ ، بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع.

رابعاً: التطبيق البعدي للاختبار

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء الاختبار البعدي على عينة الدراسة وذلك لقياس أثر البرنامج من خلال قياس الفروقات الحاصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: "ما مكونات الكفاية الاتصالية المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء تعليم اللغة اتصالياً؟

خلصت الدراسة إلى قائمة بمكونات الكفايات الاتصالية ، وتحتوي هذه القائمة على أربع كفايات يندرج تحتها اثنتا عشرة مهارة كما يظهر في الجدول (5):

جدول (5)

م	الكفاية الأساسية	المهارات الفرعية
1	الكفاية النحوية	الأصوات والوحدات المعجمية
		الصرف
		النحو
2	الكفاية اللغوية الاجتماعية	الأطر الاجتماعية والثقافية في التعبير اللفظي والكتابي
		العلاقة بين طرفي الاتصال
		مراعاة السياق الاجتماعي عند اختيار المفردات
3	كفاية الخطاب	التماسك الشكلي والدلالي
		الترابط المنطقي
		الوحدة الموضوعية
4	الكفاية الاستراتيجية	فن الاتصال اللفظي والكتابي
		تعويض نقص الكفاية النحوية
		التحكم في الموقف الاتصالي

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المجموع الكلي لأداء الطلاب معلمي اللغة العربية في الاختبار القبلي والبعدي للبرنامج المقترح لتوظيف مكونات الكفاية الاتصالية في الأنشطة والتمارين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلكوكسون في أداء طلاب معلمي اللغة العربية بالاختبار في القياسين القبلي والبعدي ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج اختبار ويلكوكسون لأداء طلاب معلمي اللغة العربية على اختبار الكفاية في القياسين القبلي والبعدي.

النوع	الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية بعدي - الدرجة الكلية قبلي	الرتب السالبة	2	1,50	3,00	-3,483	,000
	الرتب الموجبة	15	10,00	150,00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	17				

يتضح من الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي ، حيث تشير النتيجة العامة إلى أن (15) طالبًا وهو ما يمثل نسبة 88,41% من العينة قد أحرزوا تقدمًا في درجاتهم الكلية وذلك لصالح القياس البعدي.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلاب بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج المقترح بحسب (المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية، والكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلكوكسون في أداء الطلاب على كل من (المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية ، والكفاية النحوية ، وكفاية الخطاب ، والكفاية اللغوية الاجتماعية ، والكفاية الاستراتيجية) في القياسين القبلي والبعدي ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (7)

نتائج اختبار ويلكوكسون لاداء طلاب معلمي اللغة العربية على كل من الكفايات المرتبطة بالاسئلة (المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية، والكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية) في القياسين القبلي والبعدى.

النوع	الرتبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
المعرفة العامة بالكفاية الاتصالية (بعدي)	الرتب السالبة	1	5,00	5,00	3,143-	,002
	الرتب الموجبة	14	8,21	115,00		
	الرتب المتساوية	2				
	المجموع	17				
الكفاية النحوية (بعدي)	الرتب السالبة	0	,00	,00	3,115-	,002
	الرتب الموجبة	12	6,50	78,00		
	الرتب المتساوية	5				
	المجموع	17				
كفاية الخطاب (بعدي)	الرتب السالبة	2	4,00	8,00	2,292-	,022
	الرتب الموجبة	9	6,44	58,00		
	الرتب المتساوية	6				
	المجموع	17				
الكفاية اللغوية الاجتماعية (بعدي)	الرتب السالبة	3	5,50	16,50	2,140-	,032
	الرتب الموجبة	10	7,45	74,50		
	الرتب المتساوية	4				
	المجموع	17				
الكفاية الاستراتيجية (بعدي)	الرتب السالبة	0	,00	,00	3,169-	,002
	الرتب الموجبة	12	6,50	78,00		
	الرتب المتساوية	5				
	المجموع	17				

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء الطلاب على كل من الكفايات المرتبطة بالاستيعاب المفاهيمي في القياسين القبلي والبعدى في جميع الكفايات حيث جاءت الفروق لصالح القياس البعدى. وقد حققت المفاهيم العامة للكفاية الاتصالية أعلى درجة في الرتب الموجبة بواقع (14) فرداً من مجموع عينة الدراسة أظهروا تحسناً ملحوظاً في

الاختبار البعدي ، تلي ذلك الكفاية النحوية والكفاية الاستراتيجية بدرجة متساوية ، إذ تشير النتائج إلى (12) من الرتب الموجبة في كلتا الكفائتين فيما لم يُظهر (5) من أفراد العينة تحسناً بين القياسين القبلي والبعدي ، وجاءت الكفاية اللغوية الاجتماعية في المرتبة الثالثة ، حيث تشير نتائج الرتب الموجبة إلى أن (10) من الطلاب أحرزوا تقدماً في القياس البعدي ، وفي المقابل فقد بلغت الرتب السالبة (3) من أفراد العينة حققوا درجات أعلى لصالح القياس القبلي ، فيما بلغ الرتب المتساوية (4) من أفراد العينة. وأخيراً فقد حصلت كفاية الخطاب على الرتبة الأقل نسبياً مقارنة بالكفايات الأخرى ، حيث بلغت الرتب الموجبة (9) أثبتت تفوقها في القياس البعدي يقابلها (2) من الرتب السالبة التي أخفقت في القياس البعدي مقارنة بالقبلي بينما كان عدد الرتب المتساوية (6) من أفراد العينة لم يظهروا تحسناً ملحوظاً في القياس البعدي.

تفسير النتائج

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى قائمة محكمة بالكفايات التي تندرج تحت الكفاية الاتصالية وعددها أربع كفايات تتضمن اثنتا عشرة مهارة فرعية. كما توصلت الدراسة إلى أهمية البرامج التي تمكّن المعلمين من توظيف الجانب النظري في التمارين والأنشطة الصفية ، وهذا هو جوهر علم اللغة التطبيقي الذي يسعى للتأطير العلمي القابل للتوظيف والممارسة لإيجاد الحلول المناسبة ، وقد بدا ذلك جلياً في برنامج الدراسة الحالية وذلك من خلال مقارنة القياسات القبلي والبعدي والتي تشير إلى أن الجوانب الوصفية النظرية لا تكفي لتحقيق الأهداف المنشودة من المدخل الاتصالي.

كما توصلت الدراسة إلى تفوق عينة الدراسة في الاستيعاب المفاهيمي للكفاية النحوية والاستراتيجية مقارنة بالكفايات الأخرى في القياس البعدي ، ويعزو الباحث ذلك إلى متانة التأسيس النحوي واللغوي للطلاب المعلمين قبل مرحلة الدبلوم العالي ، كما يعزو الباحث تساوي نتائج الكفاية اللغوية والاستراتيجية إلى الارتباط الوثيق بين الكفائتين ، حيث تعتمد الكفاية الاستراتيجية على تنوع الأساليب اللغوية والنحوية.

كما حلّ الاستيعاب المفاهيمي لتوظيف الكفاية اللغوية الاجتماعية في المرتبة الثالثة مما يشير إلى أهمية الاعتناء بالجوانب اللغوية الاجتماعية من خلال برامج إعداد وتدريب المعلمين ، ويعزا تفوق أداء عينة الدراسة في القياس البعدي إلى تركيز البرنامج على تدريب المعلمين على تكيف الأنشطة والتمارين مع السياق والوظيفة الاتصالية ، والتأكيد على مطابقتها للمواقف اليومية بعيداً

عن التصنّع ، ومراعاة الاختلافات الاجتماعية من لغة إلى أخرى ، ومن ذلك الحرص على تنويع المواقف الاجتماعية في الأنشطة والتمارين كالمواقف الودية بين الأصدقاء أو في بيئة العمل أو طلب خدمة عامة من الآخرين ، والعمل على تحليل اللغة المستخدمة وفقاً للثقافة الاجتماعية ومدى قبول تلك اللغة اجتماعياً وملاءمتها ، كما يعزى سبب تفوق القياس البعدي إلى أن البرنامج المقترح يتطلب من المعلمين المشاركة عبر إنتاج نماذج تطبيقية مشابهة للأمثلة الواردة في البرنامج مع الشرح والتعليل لكيفية توظيف الكفاية الاتصالية في ذلك.

في سياق متصل ، أشارت إليه سافجنون (Savignon , 2007) إلى أهمية الكفاية اللغوية الاجتماعية كمكون رئيسي للكفاية الاتصالية ، وأنها لا زالت تشكل تحدياً للعديد من معلمي اللغة الثانية مقارنة بالمكونات الأخرى ، لذا فإنه من الجدير بالمختصين تضمينها في المناهج التعليمية ببرامج إعداد وتدريب المعلمين وتزويدهم بالمعرفة الكافية لتطبيقها في الفصول الدراسية.

كما تشير نتائج الاستيعاب المفاهيمي لتوظيف كفاية الخطاب في الأنشطة والتمارين التي حلت في المرتبة الأخيرة إلى أنها شكّلت تحدياً للمعلمين على الرغم من تفوق نتائج القياس البعدي. فالإلمام بآليات التماسك الشكلي والدلالي يتطلب قدراً عالياً من المعرفة اللغوية والأسلوبية والأدبية ، كما أن الترابط المنطقي لا يتأتى إلا بالممارسة التي ركّز عليها البرنامج المقترح. وإن كان عبء تعزيز الكفاية الخطابية في بعض الأحوال يقع على عاتق متعلم اللغة الثانية ومدى إتقانه للقواعد النحوية ، ولعل تفوق نتائج القياس البعدي للاختبار تعود إلى تركيز البرنامج المقترح على تدريب المعلم على مراعاة العديد من الجوانب المهمة لكفاية الخطاب ، من ذلك كيفية تحقيق الوحدة الموضوعية لل فقرات وانسجامها وكيفية اختيار أدوات الربط اللغوي في التمارين والأنشطة للمتعلمين ، والتنوع في ذلك ، والاهتمام بالأساليب اللغوية وتفاوت دلالاتها مثل التقديم والتأخير والاستفهام بأنواعه والتعجب ، وتعويد الطلاب على فهم معنى الجملة ضمن فقرتها على وجه الخصوص ، وضمن السياق الكلي للخطاب المنطوق أو النص المكتوب على وجه العموم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة التي عُنيت بإعداد معلمي اللغة الثانية وفقاً لمكونات الكفاية الاتصالية والمدخل الاتصالي في تعليم اللغة من الناحية التوظيفية ، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سيلسي مورسيا وآخرون (Celce-Murcia et al , 1995) في أهمية إيجاد نموذج منهجي تطبيقي لإعداد وتدريب المعلمين على المدخل الاتصالي في تعليم اللغة لتلبية الطلب المتزايد لنماذج وبرامج تحوي مكونات الكفاية الاتصالية

وتتيح للمعلمين الاسترشاد بها تطبيقياً. كما تتفق نتائج القياس القبلي للدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة باكيثش وآخرون (Bakic-Tomic et al, 2015) ودراسة الحمود (2000) من أهمية التركيز في برامج إعداد المعلمين على المبادئ التطبيقية اللازمة لتبني المدخل الاتصالي في تعليم اللغة الثانية والتأكد من استيعاب المعلمين لكيفية توظيف تلك المعرفة في إعداد الأنشطة والتمارين.

وتُعزى نتائج القياس البعدي في الدراسة الحالية إلى الأسباب الآتية:

- شمولية البرنامج المقترح لمكونات الكفاية الاتصالية الأربع والتركيز على استيعاب المهارات الفرعية لكل كفاية.
- الاعتماد على أحدث الاستراتيجيات والأساليب في إعداد البرنامج المقترح ، والرجوع إلى العديد من المصادر والمراجع العربية والأجنبية.
- اعتماد البرنامج على النمط التفاعلي الإثرائي الذي يتطلب من المعلمين المشاركة المستمرة والابتعاد عن أسلوب التلقين.
- الاهتمام بواقع التدريس من خلال استعراض الخبرات والممارسات التعليمية للطلاب المعلمين ومناقشة الجوانب الاتصالية فيها.
- إيراد نماذج وأمثلة للتمارين والأنشطة وكيفية توظيف الكفاية الاتصالية فيها.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لإنتاج نماذج مماثلة للتمارين والأنشطة الواردة في البرنامج المقترح.

ومن جهة أخرى فإن هناك عدد من المحددات التي واجهت الدراسة ، منها تركيز الدراسات على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بينما يُلاحظ قلة المراجع العربية والدراسات التجريبية التي تعنى بإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المدخل الاتصالي بالإضافة إلى قدمها. كما أن محدودية الوصول إلى مجتمع الدراسة أدى إلى ضعف حجم العينة من الطلاب ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب هم من المعلمين ، حيث إن قلة العينة قد يؤثر على تعميم نتائج الدراسة.

وعلى ضوء النتائج السابقة ، يمكن إيجاز بعض التوصيات والمقترحات فيما يلي:

التوصيات

- بناء على ما أشارت إليه نتائج الدراسة ، فإن الدراسة توصي القائمين على برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بما يلي:
- ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي لتعليم اللغة اتصالياً ببرامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 - إيجاد التوازن في برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة لغير الناطقين بها بين الأسس والمفاهيم النظرية والتطبيقية في الكفاية الاتصالية.
 - إعداد أدلة تحتوي على قوائم بمكونات الكفاية الاتصالية ومهاراتها الفرعية مما يسهل رجوع المعلمين إليها عند الاحتياج.
 - تنمية الإبداع لدى المعلمين من خلال تشجيعهم على إعداد التمارين والأنشطة الاتصالية بطرق مبتكرة وبما يتوافق مع مكونات الكفاية الاتصالية.
 - الاستفادة من واقع تعليم اللغة الثانية وخصوصاً من خلال الخبرات التدريسية للمعلمين ومناقشتها في ضوء الكفاية الاتصالية ومكوناتها.
 - الاهتمام بالمفهوم الشامل للكفاية الاتصالية وأنه لا يقتصر على الاتصال الشفهي بل يراعي المهارات اللغوية الأربع بشكل تكاملي.
 - عقد الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لإطلاعهم على ما يستجد في تعليم اللغة اتصالياً.

المقترحات

- بناء على نتائج الدراسة الحالية ، فإن الباحث يقترح ما يلي:
- دراسة تقويمية لواقع تعليم اللغة اتصالياً لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والتحديات التي تواجههم.
 - تقويم مناهج برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفاية الاتصالية وتطبيقاتها.
 - تقويم مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الكفاية الاتصالية ومكوناتها.
 - دراسة عوائق تطبيق كفاية الخطاب لدى بعض معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ووضع الحلول المقترحة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

- أشعري ، هاشم. (2018). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية. *التدريس*، 6 (1) ، 17 - 34.
- جابر ، عبد الحميد جابر. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم ، تنمية وتعميق* ، دار الفكر العربي.
- الحمود ، عائشة رمضان. (2020). كفاية التواصل اللفظي لعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أثرها في نجاح المتعلم. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، 10 ، 1 - 22.
- خيراني ، أتنا. (2016). دور المدرس الناطق بالعربية في ترقية الكفاية الاتصالية لدى الطلاب الأجانب. *Journal Pendidikan Bahasa Arab dan kebahasaaraban*. 3 (1) ، 140 - 158.
- الدغيم ، خالد إبراهيم. (2019). التكامل المعرفي بين الكفايات اللغوية والكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة وصفية تحليلية. *II. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Gelenek ve Bilgi Bütünlüğü Sempozyumu Bildiriler Kitabı*.
- طعيمة ، رشدي أحمد و الناقة ، محمود كامل. (2006). *تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، إيسيسكو.
- طلبة ، إيهاب جودة. (2009). أثر التفاعل بين استراتيجيتي التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طالب الصف الأول ثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 1 (129) ، 61 - 102.
- عاشور ، فريدة فهد. (2023). الاختبارات اللغوية وقياس الكفايات التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة كلية اللغة العربية بآتاي البارود*، 36 (2). 1687 - 1754.
- عبد الحميد ، رضا أحمد يوسف. (2023). برنامج مقترح قائم على التطريز الصوتي لتنمية الكفاءة التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 121 (2). 559 - 593.
- عبد الله ، هنا ونور ، سيتي محمد. (2022). توظيف استراتيجيات كيجن التفاعلية ودورها في تطوير الكفاية الاتصالية لدى الناطقين بغير العربية. *القناطر الدولية*، 27 (1) ، 13 - 35.

- العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم. (2002). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها ، جامعة أم القرى.
- عودة ، أحمد سليمان (2010). *القياس والتقويم فى العملية التدريسية*. الطبعة الثالثة ، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الغالبى ، عبد الرزاق عودة. (2012). *أهمية التواصل فى عملية تعلم اللغة الإنجليزية*. جامعة ذي قار.
- فيران ، نجوى. 2020. آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلى فى تعليمية اللغات. *مجلة تعليميات* ، 1 (3) ، 59-69.
- المداح ، أمينة. (2017). *المنهج الاتصالي فى تعليمية اللغة دراية وتقويم*. [رسالة ماجستير ، جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-] المستودع الرقمى بجامعة مستغانم.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

- Abdel Hamid , Reda Ahmed Youssef. (2023). A proposed program based on phonemic embroidery to develop the communicative competence of non-native Arabic language learners. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura* , 121 (2). 559-593.
- Abdullah , Hana and Nour , Seti Muhammad. (2022). Employing Keigen's interactive strategies and their role in developing communicative competence among non-Arabic speakers. *Centaurs International* , 27(1) , 13-35.
- Al-Daghim , Khaled Ibrahim. (2019). Cognitive integration between linguistic and communicative competencies in teaching Arabic to non-native speakers , a descriptive and analytical study. II. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Gelenek ve Bilgi Bütünlüğü Sempozyumu Bildiriler Kitabı*.
- Al-Hamoud , Aisha Ramadan. (2020). The adequacy of the verbal communication of the teacher of Arabic to non-native speakers and its impact on the success of the learner. *Academic Journal of Scientific Research and Publication* , 10 , 1-22.

- Al-Osaili, Abdul Aziz bin Ibrahim. (2002). Fundamentals of teaching Arabic to speakers of other languages. Arabic Language and Literature Research Series, Umm Al-Qura University.
- Al-Ghalbi, Abdel-Razzaq Odeh. (2012). *The importance of communication in the process of learning English*. Dhi Qar University.
- Ashour, Farida Fahd. (2023). Linguistic tests and measuring communicative competencies in teaching Arabic to non-native speakers. *Journal of the Faculty of Arabic Language, Atay Al-Baroud*, 36 (2). 1687-1754.
- Ashry, Hashem. (2018). The communicative approach to teaching Arabic. *Teaching*, 6(1), 17-34.
- Ferran, Najwa. 2020. Mechanisms for building the learners communicative competence within the communicative approach in teaching languages. *Education magazine*, 1 (3), 59-69.
- Jaber, Abdul Hamid Jaber. (2003). *Multiple intelligences and understanding, development and deepening*, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Khairani, come to us. (2016). The role of the Arabic-speaking teacher in promoting the communicative competence of foreign students. *Journal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasa Araban*. 3 (1), 140-158.
- Kivush, spring. (2022). Teaching Arabic to non-native speakers from a communicative approach to language teaching for special purposes. *Arabic Language Journal*, 24 (2). 1188-1210.
- Maddah, Amina. (2017). *The communicative approach in language education is knowledge and evaluation*. [Masters thesis, Abdelhamid Ibn Badis University – Mostaganem-] The digital repository of the University of Mostaganem.
- Odeh, Ahmed Suleiman (2010). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Third edition, Dar Al-Amal for publication and distribution.

Taima, Rushdi Ahmed and Alnaga, Mahmoud Kamel. (2006). *Teaching language communicatively between curricula and strategies*. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization , ISESCO.

المراجع الأجنبية: References

- Akhmedova, M. T. , Narmetova, Y. K. , Nurmatova, I. T. , & Malikova, D. U. K. (2022). Communicative Competence Formation in Future Teachers Based on an Integrated Approach. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(4) , 54-60.
- Bachman, L. F. , & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL quarterly*, 16(4) , 449-465.
- Bakic-Tomic, L. , Dvorski, J. , & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2) , 157-166.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1) , 1-47.
- Canale, M. , & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1) , 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*, 41-57.
- Celce-Murcia, M. , Dörnyei, Z. , & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2) , 5-35.

- Halian, I. , Halian, O. , Gusak, L. , Bokshan, H. , & Popovych, I. (2020). Communicative competence in training future language and literature teachers. *Amazonia Investiga*, 9(29) , 530-541.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence. sociolinguistics*, 269-293.
- Kurniawan, A. B. (2022). Communicative Language Teaching Approach Potential for English Language Teaching. *KnE Social Sciences*, 37-44.
- Moshkalova, A. , & Zhacheva, Y. (2022). TEACHERS' PERCEPTION IN THE USE OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING. *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft*, 29, 53-55.
- Ohno, A. (2002). Communicative competence and communicative language teaching. *Revista de Bunkyo Gakuin University*, 25-32
- Okoli, A. C. (2017). Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. *Journal of Education and Practice*, 8(3) , 150-154.
- Once, D. A. C. (2020). Communicative language teaching to develop the writing skill in EFL. *ConcienciaDigital*, 3(3.1) , 275-288.
- Ryan, P. (2012). The English as a foreign or international language classroom. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 429-440). Routledge.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: Whats ahead?. *Journal of pragmatics*, 39 (1) , 207-220.
- Trujillo Sáez, F. , & Ortega Martín, J. L. (2020). Discourse Competence. Dealing with Texts in the EFL Classroom.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford university press.

Wiggins, G. P. , & McTighe , J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. ASCD.