أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

د. نايل يوسف سيف عبداللاه

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

د. نايل يوسف سيف عبداللاه

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط.

nayel@aun.edu.eg

مستخلص:

تتنوع استراتيجيات التواصل بين استراتيجيات لفظية وغير لفظية، وتنقسم الاستراتيجيات اللفظية إلى تفاعلية وأخرى تعويضية، ويقصد باستراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية كل الأساليب والجمل والتراكيب غير القياسية المستخدمة بغرض زيادة مستوى الفهم المشترك للمضمون اللغوي وسد الفجوة بين المعلم والمتعلمين في مستوى استخدام اللغة المتعلمة، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي استخدمها المعلمون في برنامج تعليم اللغة العربية في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أسيوط خلال العام الجامعي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨م وتقييم الكفاية اللغوية لهذه الاستراتيجيات، ومقارنة الخطأ اللغوي فيها بالخطأ اللغوي في مهارات الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، وقد تكونت مجموعة البحث من(١٢) معلماً ومعلمة و(٣٠) طالباً وطالبة هم جميع المشاركين في البرنامج الذي استمر لمدة (١٨) أسبوعاً بواقع (٣٠) ساعة أسبوعياً وقد أعدت الدراسة بطاقة ملاحظة لتحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون، بالإضافة إلى استمارة تقدير الأخطاء اللغوية، ومقياس كفاية الإنتاج اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:وجود فروق دالة إحصائياً بين عدد ونوع الأخطاء اللغوية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي للمتعلمين لصالح القياس القبلي .وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى شيوع الخطأ اللغوي في الاستراتيجيات التعويضية لدى المعلمين ومستوى شيوعه على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين .

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

Abstract

The effect of using compensatory verbal communication strategies on productive language competence of non-native Arabic Learners

Communication strategies vary between verbal strategies and non-verbal strategies. Verbal strategies are divided into interactive , and compensatory. The compensatory verbal strategies are identified as all unstandardized linguistic styles, sentences, structures which are used for increasing the common understanding level of linguistic implication, and filling the gap between teacher and learners in the level of language use. The current study aimed at identifying the compensatory verbal communication strategies used by teachers in Arabic Language Program organized by the center of teaching Arabic as a foreign language- Assiut University during the academic year 2007-2008.Also this study has assessed the linguistic competence of the target strategies, and compared the linguistic errors in those strategies with the linguistic errors in the productive language skills of the learners. The sample consisted of (12) teachers and (30) learners. The program lasted for (18) weeks , (30 hours per week). The current study prepared an observation sheet to determine the compensatory verbal communication strategies, as well as a scale of linguistic production efficiency for non-native Arabic learners (the advanced level).The findings of the study were the following: There are statistically significant differences between the amount and type of linguistic errors in the pre- post test in favor of the pretest. There is positive and significant correlation between the level of errors spread in compensatory verbal communication strategies, and its spread in the productive language skills.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

١ - خلفية الدراسة وأهميتها:

بدأت البحوث والدراسات في مجال استراتيجيات تعلم اللغة في الستينات من القرن العشرين وقد انعكست التطورات في مجال علم النفس المعرفي على هذا المجال وأثرت عليه بشكل كبير (Wiliams and Burden,1997,P.149).وانصب الاهتمام في معظم البحوث التي تناولت استراتيجيات تعلم اللغة على تحديد ما يقوم به المتعلمون المتقدمون في تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية، وفي بعض الدراسات كان ذلك يتم عن طريق الملاحظة المباشرة أثناء عملية التعليم والتعلم (Wenden and Rubin,1987,P.19)

وكما يذكر كل من (O'Malley,1985) و(Stern,1992) فإن : دراسة (Aaron Carton, 1966) المعنونة " طريقة الاستدلال في دراسة اللغة الأجنبية "تعد من الدراسات الرائدة في مجال استراتيجيات تعلم اللغة، وهي من أولى المحاولات العلمية للتعرف على استراتيجيات المتعلمين في تعلم اللغة الأجنبية، وقد فتحت هذه الدراسة الباب أمام العديد من الباحثين لإجراء دراسات مماثلة، ومن تلك الدراسات - على سبيل المثال - دراسة (Rubin,1971) التي ركزت على استراتيجيات المتعلمين المتقدمين في تعلم اللغة الأجنبية، وخلصت إلى أن مثل هذه الاستراتيجيات يمكن إتاحتها وتعليمها للمتعلمين الأقل تقدماً في تعلم اللغة الهدف .

وبسبب زيادة عدد الاستراتيجيات المكتشفة ظهرت الحاجة إلى تصنيفها، وفي عام ١٩٨٧ قدم كل من(Weden & Rubin) تصنيفاً لهذه الاستراتيجيات قسمها إلى: استراتيجيات تعلم واستراتيجيات تواصل، واستراتيجيات اجتماعية. ثم ظهر تصنيف (Oxford) في عام ١٩٩٠م، الذي يعد من أكثر التصنيفات شمولية وتفصيلاً في الوقت نفسه، ويقسم هذا التصنيف استراتيجيات تعلم اللغة إلى :استراتيجيات معرفية ؛ تتعامل مع بناء المعارف اللغوية ومعالجتها، واستراتيجيات تذكر؛ وتختص بتذكر المعارف عن طريق الربط بينها، مثل تكوين المجموعات باستخدام الكلمات المفتاحية، أو الاشتقاق من الجذر اللغوي . واستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ وتتعامل مع إدارة وضبط عملية التعلم والتعامل مع المهام اللغوية مثل التخطيط وتحديد واختيار المصادر اللغوية. واستراتيجيات التواصل التعويضية، وهي تلك التي تستخدم لتعويض النقص وسد الفجوة في مستوى استخدام اللغة والتواصل بها، ومنها استراتيجيات تعويضية ذهنية مثل التخمين والتأويل، وهناك استراتيجيات تعويضية لفظية مثل تعميم بعض الكلمات أو محاولة اشتقاق كلمات على غير القياس الصحيح، أو استخدام الوصف لتقريب المعنى. والاستراتيجيات الاجتماعية، مثل التعلم من أو مع الآخرين(التعلم من الأقران) بالإضافة إلى الاستراتيجيات العاطفية، وهي تلك التي تتعلق بالإجراءات التي يستخدمها المتعلم لإدارة عواطفه وانفعالاته أثناء التعلم والتحكم فيها، مثل تقليل القلق وتشجيع الذات وإيجاد الثقة بالنفس .(Oxford,1990,p.18-21)

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وما تخلص إليه أدبيات التربية اللغوية وعلم النفس في مجال استراتيجيات تعلم اللغة هو أن جميع متعلمي اللغة يستخدمون هذه الاستراتيجيات إما بوعي وعن قصد منهم، أو بدون إدراك لذلك عند معالجة معلومة جديدة أو تنفيذ مهام تعليمية داخل الفصل، على فرضية أن تعلم اللغة داخل الفصل يشبه بيئة حل المشكلات حيث يقوم المتعلمون بمواجهة مدخلات جديدة ومهام صعبة تعطى لهم من معلميهم، وعليهم أن يجدوا الطريقة الأسهل والأسرع لإنجاز المطلوب منهم، ما يجعل استخدام استراتيجيات تعلم اللغة أمراً حتمياً لا مفر منه.

١ : ١ - استراتيجيات التواصل:

تتفق معظم تصنيفات استراتيجيات تعلم اللغة على أن استراتيجيات التواصل هي أحد الأقسام الرئيسة في تلك التصنيفات، والتواصل هو النشاط الذي يتم به : نقل رسالة ما، والطريقة التي تستقبل بها، والكيفية التي يتم بها تفسير تلك الرسالة من المستقبل، وهو يمثل إحدى الوظائف الرئيسة للغة وأهم غايات تعلمها(Morelló-Castro,1999,p.S45). وتهتم استراتيجيات التواصل بكيفية الحصول على القالب اللغوي أو الرمزي المناسب لنقل الرسالة المقصودة أثناء عملية التواصل، وهي مهمة قد تكون صعبة، ويمكن أن تتضمن مهام معرفية ومهارية معقدة، وربما تكون سلسلة الدراسات التي أجريت ضمن مشروع (Nijmengen) خلال فترة الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين هي الأكثر شمولاً في تناول استراتيجيات التواصل، حيث درست هذه الاستراتيجيات من منظور علم النفس اللغوي، وقد تناولت دراسة (Poulisse,1990a) التي أجريت ضمن هذا المشروع فئة من فئات استراتيجيات التواصل، هي الاستراتيجيات التعويضية (Compensatory Strategies).

وبصفة عامة فإن هناك مدرستان أساسيتان ساهمتا في مجال تحديد استراتيجيات التواصل وتطلق دراسة(Yule and Tarone , 1997) على هاتين المدرستين مصطلحي: المدرسة المؤيدة (Pros)، والمدرسة المعارضة (Cons). المؤيدون هم الذين ركزوا بحوثهم على دراسة التحولات والتقلبات في الأداء اللغوي، مثل دراسة.(Tarone,1984)، ودافعوا عن تدريس استراتيجيات تعلم اللغة، كما في دراسة(Dörnyei&Scott,1997).

أما المعارضون فهم أكثر تركيزاً على التعميم ومراعاة الجوانب السيكولوجية في فئات استراتيجيات التواصل، وهم أكثر اهتماماً بالعمليات المعرفية التي تقف وراء هذه الاستراتيجيات وعلى النقيض من المؤيدين فقد دافعوا عن وجود الكثير من المتشابهات بين تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية، وهم لا يفضلون تدريس استراتيجيات تعلم اللغة، وعلى سبيل المثال يقول (بيلستوك): إن ما يجب أن يدرسه المعلم هو اللغة وليس الاستراتيجية (Bialystok,1990,p147) ،

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ويقول (كيلرمان):"درس المتعلمين لغة أكثر ودع الاستراتيجية تعتني بنفسها..."(Kellerman,1991,p.158). ومع ذلك لا يزال تدريس الاستراتيجيات قضية محل خلاف (Maleki,2007,p.584).

ولا يتعلق الخلاف بأهمية استراتيجيات التواصل – على وجه الخصوص - في تعلم اللغة وإنما بالطريقة التي يتم من خلالها تدريب المتعلمين على توظيفها أثناء عملية التعلم؛ فالمعارضون يرون أن استخدام المعلم لاستراتيجيات تواصلية جيدة ولغة سليمة، كفيل بنقل هذه الاستراتيجيات إلى المتعلمين وتصويب مسارهم ورفع كفاياتهم اللغوية، وهو رأي اعتباري تنبه إليه بعض الباحثين الذين ركزوا دراساتهم على لغة المعلم وعلاقتها بالأخطاء اللغوية عند المتعلمين، ومن تلك الدراسات دراسة (Stander,1998) التي تناولت ظاهرة التحجر في الأخطاء اللغوية لدى مجموعة من متعلمي اللغة الأفريقانية(Africaana)، من الناطقين ببعض اللغات المحلية في جنوب إفريقيا، وبينت نتائجها أن الأخطاء اللغوية المتحجرة لدى معلمي اللغة الهدف تنتقل بصورتها إلى الطلاب من متعلمي اللغة الثانية، فتثبت وتتحجر كما تحجرت في لغة أساتذتهم، وتستمر على ذلك في لغة الطلاب الأفريقانية طوال دراستهم في المرحلة الجامعية، كما ربطت دراسة العصيلي التي أجراها على عدد من متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية – بين الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين وما تلقوه من معلميهم من أخطاء صوتية أثناء دراستهم للغة العربية في بيئتهم المحلية (عبد العزيز العصيلي ،١٤٠٥هـ)

ويمكن ملاحظة أن اقتناع بعض الباحثين بهذا الرأي جعل وجهتهم البحثية هي دراسة لغة المتعلمين من خلال لغة أساتذتهم، وهي وجهة بحثية قد تبدو ضرورية في مجال دراسة استراتيجيات التواصل بصفة خاصة؛ فالتواصل لا يتم من طرف واحد، وإذا كان المتعلم في حاجة لممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل سليم، فحاجة المعلم إلى ذلك أشد، لأنه القالب الذي يقيس عليه المتعلمون مستواهم اللغوي .

١ : ٢ - الاستراتيجيات التعويضية:

الاستراتيجيات التعويضية هي إحدى فئات استراتيجيات التواصل التي تهدف إلى معالجة جوانب القصور في معارف المتواصلين ومهاراتهم اللغوية (Smith,2003,p.34)، وكما ذكرت مجموعة دراسات مشروع (Nijmegen) فإن المتواصلين باللغة الأجنبية عندما يجدون نقصاً في المصادر اللغوية اللازمة للتواصل والتعبير عن مضمون رسائلهم اللغوية فإنهم يلجئون بالضرورة إلى الاختيار من بين ثلاثة خيارات :

الأول – التوقف وقطع الرسالة أو منعها من الصدور، أو التحدث بلغتهم الأصلية، وأصحاب هذا الخيار يعرفون بأصحاب المواقف التجنبية.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الثاني – مواصلة التحدث مع محاولة الاستعانة بالطرف الآخر في عملية التواصل في إمدادهم بالمعلومات أو الكلمات الناقصة التي يحتاجونها لإتمام رسالتهم اللغوية .

الثالث - الاستعانة باستراتيجية تعويضية في محاولة للاستمرار والحفاظ على خطتهم الأصلية في توصيل الرسالة اللغوية المقصودة. ووفقاً لهذا النموذج فإن الاستراتيجيات التعويضية يمكن أن تكون واحدة من نوعين : استراتيجيات تعويضية رمزية ذهنية، أو استراتيجيات لفظية مفاهيمية والاستراتيجيات اللفظية المفاهيمية هي تلك التي يحاول المتواصل من خلالها صياغة مفهوم حول المعنى المقصود، وهي محاولة هدفها توضيح المعنى وتقريبه، وقد يتم ذلك من خلال استراتيجيتين فرعيتين : الاستراتيجية التحليلية، والتي يعرض فيها المتواصل السمات المميزة للمعنى المراد التعبير عنه، أو الاستراتيجية الكلية؛ حيث يذكر المتعلم بعض الأشياء التي ترتبط مع العنصر المقصود ببعض السمات المشتركة .

ويعد تصنيف (Poulisse,1990) واحداً من التصنيفات المعروفة بين المهتمين بدراسة استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية، ويتكون هذا التصنيف من ثلاث فئات رئيسة للاستراتيجيات التعويضية هي: استراتيجيات المواقف الفرعية، واستراتيجيات المواقف الفرعية الزائدة واستراتيجيات إعادة الصياغة المفاهيمية.

واستراتيجيات المواقف الفرعية هي تلك الاستراتيجيات التي يتم استخدامها عندما يقوم المتكلم باستبدال تركيب أو كلمة أو صياغة لغوية بأخرى، إما أن تكون مقتبسة من اللغة الأصلية أو من اللغة المتعلمة أو من لغة أجنبية أخرى، وعلى سبيل المثال قد يستخدم المتكلم كلمة "حيوان " عند الكلام عن "أرنب " مثلاً، أو يذكر كلمة " rabbit " كدليل على النقل من اللغة الأصلية للمتكلمين باللغة الإنجليزية على سبيل المثال. والمتعلم في استراتيجية نقل الكلمات يحاول إيجاد تشابه بين معاني الكلمات أو أنساق الجمل والتراكيب اللغوية في اللغة الأصلية واللغة المتعلمة.

أما استراتيجيات المواقف الفرعية الزائدة فهي تتضمن استخدام استراتيجيات المواقف الفرعية ولكن مع وجود تطوير صرفي أو صوتي للكلام يعتمد على قياس أو تعميم خاطئ، ومن أمثلة ذلك في اللغة العربية: قول "الخميساء "على يوم "الخميس " أو الخلط بين المثنى و الجمع مثل قول "أختوان" أو "كتابوان" . ويشار إلى هذه الاستراتيجية في بعض التصنيفات على أنها استراتيجية "صك الكلمات" حيث يبتكر المتكلم كلمة أو تركيباً لغوياً جديداً معتقداً أنه مفهوم وقياسي في اللغة المتعلمة ولدى المتواصلين معه.

والصنف الثالث من الاستراتيجيات هو استراتيجيات إعادة الصياغة المفاهيمية، وفيه يقوم المتكلم إما بتقديم وصف تحليلي للمعنى المراد الحديث عنه، مثل وصف حيوان لا يعرف اسمه فيقول : " إن له رقبة طويلة، ويعيش في الغابة " أو يقصر الوصف على استخدامات

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الشيء أو مكان وجوده أو يذكر بعض الأشياء التي تشبهه، ويترك للمستمع استنتاج المعنى المقصود، وهكذا دون أن يذكر المعنى المراد بشكل مباشر.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة التي أجريت في مجال استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية – على قلتها – تناولت هذه الاستراتيجيات عند المتعلمين وربطت بينها وبين أنماط التفكير كما في دراسة (Kellerman,1991)، أو حاولت تقييم فاعلية هذه الاستراتيجيات في إتمام عملية التواصل كما في دراسة (Smith, 2003)، ولم يجد الباحث دراسة تناولت استخدام معلمي اللغات الأجنبية لهذه الاستراتيجيات. على الرغم من أن الكثير من معلمي اللغة الأجنبية هم في معظم الأحوال من الناطقين بغيرها، وإلى جانب دورهم كمعلمين فإنهم مستمرون في تعلم اللغة وأداء دورهم كمتعلمين أيضاً وأنهم يتعرضون بشكل دائم أثناء التدريس إلى مواقف تواصلية دائمة قد يوظفون فيها العديد من استراتيجيات التواصل ومن بينها الاستراتيجيات التعويضية. ١ : ٣ - الكفاية اللغوية للاستراتيجيات التعويضية

يتضمن التواصل اللغوي اللفظي في شكله العادي جانبين :الجانب الأول، هو قدرة الفرد على فهم واستيعاب التواصل المنطوق من جانب الآخرين، أما الجانب الثاني فيتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة مفهومه وفعالة في تواصله مع الآخرين. والتواصل بهذا المعنى – ولكي يحقق غايته – يتطلب سلامة لغوية على مستوى الدلالة اللفظية، ونظام اشتقاق الكلمات، وبناء الجمل وكذلك النظام الصوتي. وإذا كان المتواصلون يستخدمون الاستراتيجيات التعويضية لسد النقص في مستوى كفايتهم اللغوية، فإن تحليل الأخطاء اللغوية المتضمنة في هذه الاستراتيجيات وتصنيفها ومحاولة معالجتها لهو شأن مهم في تنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة التفاعل على أسس سليمة بين المعلم والمتعلمين (عبد العزيز العصيلي ، ١٤٢٦ هـ ، ص ٢٠٢-٢٠٣)، وبالتالي الحد من استخدامهم لهذه الاستراتيجيات التعويضية.

وعلى حد علم الباحث، هناك عدد قليل من الدراسات التي تعرضت لتقييم الكفاية اللغوية لاستراتيجيات التواصل التعويضية، فقد ركزت الدراسات في مجملها على الدور الإيجابي الذي تقدمه هذه الاستراتيجيات في تحقيق التواصل بين الأقران أو بين المتعلمين والمعلم، ومن تلك الدراسات دراسة (Ellis,1984) التي توصلت إلى أن الاستراتيجيات التحصيلية التي تقوم على ابتكار الكلمات أو العبارات أكثر فاعلية من استراتيجيات الاختصار أو النقل في تحقيق التواصل، ودراسة (Chen,1990) التي توصلت إلى أن الاستراتيجيات القائمة على استخدام المترادفات أكثر فاعلية في تحقيق التواصل اللغوي من الاستراتيجيات المفاهيمية التي تقوم على شرح ووصف العنصر المراد التعبير عنه مثل ذكر بعض استخداماته أو صفاته المميزة. وهناك دراسة (littelemore,2003) التي هدفت إلى تصنيف الاستراتيجيات التعويضية التي يستخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية من

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الناطقين بالفرنسية، وتقييم الكفاية التواصلية لهذه الاستراتيجيات، وكان من بين أبعاد تقييم الكفاية التواصلية - مستوى الكفاية اللغوية للاستراتيجية المستخدمة، ولكن دون تحديد واضح لمعايير هذه الكفاية.

١ : ٤ - كفاية الإنتاج اللغوي في اللغة الأجنبية:

تتضمن مهارات الإنتاج اللغوي مهارتي التحدث والكتابة، وإذا كان الباحثون يختلفون حول المستوى اللغوي الذي يمكن أن يصل إليه متعلمو اللغة الأجنبية وإمكان التقدم في مستوى الكفاية اللغوية أو في جانب من جوانبها، فإن المؤشر الأساسي للاتفاق والاختلاف في هذا الشأن يظهر بشكل جلي من خلال هاتين المهارتين، وإذا كنا نبحث عن خلفية واضحة لظهور أخطاء التواصل والأخطاء اللغوية، فإن هاتين المهارتين هما بيت القصيد في هذا الشأن. وبصفة عامة فإن بعض الباحثين يرون أن عدداً قليلاً من متعلمي اللغة العربية يصل إلى درجة الكفاية المطلوبة فيها، وأن عدداً قليلاً منهم يحصل على كفاءة الناطقين بها أو كفاءة قريبة منها، وبخاصة البالغين منهم، فاللكنة الأجنبية لا تكاد تختفي من لغة الكبار، (عبد العزيز العصيلي، ١٤٢٦هـ، ص٢٠٢-٢٠٣)، وتتعدد الأسباب التي تفسر هذه الفرضية التي تبنتها بعض أدبيات علم اللغة التطبيقي. ومن هذه الأسباب أن الغالبية العظمى من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتوقفون عن تعلم اللغة، أو يقف نموهم فيها، أو في جانب من جوانبها قبل التمكن من جميع مهاراتها، أو أن هؤلاء المتعلمين يتلقون اللغة في بداية تعلمهم إياها على يد معلمين من غير المتخصصين في تعليم اللغة العربية، أو غير المؤهلين بشكل جيد في مجال تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية (عبد العزيز العصيلي ، ١٤٠٥هـ).

والدراسة الحالية تحاول تقصي جوانب الضعف في مهارات الإنتاج اللغوي بجانبيه التحدث والكتابة، وتحديد الأخطاء اللغوية في الأنماط والصيغ الصرفية والتراكيب النحوية، وقد تظهر هذه الجوانب المختلفة بشكل منفرد أو في هيئة تجميعات مختلفة من كل هذه المشكلات أو بعضها، كما أنها قد تكون مشكلات خفيفة أو حادة وعندما تكون المشكلات من النوع الحاد، فإنها تجعل التواصل الشخصي والتحصيل الأكاديمي بالغ الصعوبة بالنسبة للمتعلم.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول بعداً مهماً في مجال استراتيجيات التواصل هو الاسترتيجيات التعويضية لدى المعلمين، بعدما تمت دراستها لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تحليل الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين ومحاولة إيجاد العلاقة بينها وبين الاستراتيجيات التعويضية التي يستخدمها أساتذتهم.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

٢ - مشكلة الدراسة:

تجاهل البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية - لزمن طويل - الإسهامات التي قدمتها نظريات التعلم العامة في هذا المجال، والسبب في ذلك يعود إلى تبني فرضية مفادها أن مجال تعليم وتعلم اللغة الأجنبية يقوم على مرتكزات تختلف تماماً عن تعلم غيره من مجالات المعرفة، وأن هذا المجال له هويته واستقلاليته الخاصة عن باقي الموضوعات. هذه الفرضية استخدمها السيكولوجيون لتبرير توصيتهم بأن يتم تعلم اللغة الأجنبية بمعزل عن غيره من المجالات(Martinez,1996,p.104).

ولعل هذا يفسر اتجاه البحوث في مجال تعلم اللغة الأجنبية إلى التركيز على دور المتعلمين بدلاً من دور المعلمين، والحقيقة أن كلا الدورين يؤثر على الآخر (Martinez,1996,p.108)، وكما أن متعلمي اللغة الأجنبية يوظفون استراتيجيات تعلمها، فإن المعلمين يقومون بالدور نفسه أثناء تعليم اللغة وإذا كانت النظرة التقليدية لدور معلمي اللغة الأجنبية ترى أنهم يؤدون دورين أساسيين : دور تعليمي ودور يتعلق بإدارة الفصل والتوجيه السليم للأنشطة التي يتم من خلالها توظيف استراتيجيات تعلم اللغة ؛ فهو يتخذ القرارات ويوفر المواد التعليمية ويدير الأنشطة ويصحح مسار التوظيف ويقيم الاستخدام الخاطئ لهذه الاستراتيجيات ويقيم أعمال وأداء الطلاب، وأن هاتين الوظيفتين متكاملتين ولا يمكن الفصل بينهما، فإن النظرة الحديثة ترى أن عملية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية تكون نتيجة التعاون والتفاعل المستمر بين المعلمين والمتعلمين، وأن الدور الرئيسي للمعلم هو التعامل مع جوانب القوة والضعف في أداء المتعلمين.(Chamot, 2005, p.112)

وقد ركزت البحوث على الدور الإيجابي الذي تؤديه استراتيجيات تعلم اللغة، غير أنه ثمة حاجة للفصل بين الاستراتيجيات الجيدة وتلك السيئة وقياس أثر الاستخدام الخاطئ للاستراتيجيات على النواحي التعليمية، واكتساب اللغة (Martiaze,1996,p.114)، وقد دعت بعض الدراسات السابقة في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى دراسة دور لغة التواصل داخل الفصل، وقياس أثرها على مهارات المتعلمين مثل دراسة (Anna,2005)، فالدور الذي تؤديه اللغة اللفظية في تعليم اللغة الأجنبية مازال يحتاج إلى سبر غور.

وبمراجعة أدبيات البحث نجد أن مستوى توظيف اللغة الأصلية للمتعلمين في برامج تعليم اللغات الأجنبية كان متفاوتاً؛ فهناك بعض الدراسات الحديثة التي استخدمت نوعاً من الربط بين اللغة الأصلية للمتعلمين واللغة الأجنبية المتعلمة داخل الفصل الدراسي، وفي دراسة حول تعلم اللغتين الفرنسية والألمانية في بعض المدارس الثانوية في إنجلترا كانت التعليمات الخاصة بتنفيذ الأنشطة وتوظيف استراتيجيات تعلم اللغة تلقى باللغة الأجنبية المتعلمة، ولكن في صياغات وكلمات بسيطة قدر الإمكان(Grenfell&Harris,1999) .

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وفي دراسة أخرى أجريت في إحدى الكليات اليابانية؛ حيث تتعلم الطالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية كانت الاستبانة المقدمة لهن حول كيفية توظيفهن للاستراتيجيات، وكذلك التعليمات وشرح الاستراتيجيات وقائمة التقييم الذاتي كلها مكتوبة بلغة إنجليزية بسيطة، وكان تعليم استراتيجيات التعلم كله يتم باللغة الإنجليزية (Ozeki, 2000).

وفي دراسة ثالثة أجريت حول لغة المعلمين، كان المعلمون ثنائيو اللغة يقومون أولاً بشرح لكيفية تنفيذ الأنشطة والاستراتيجيات اللغوية التي تهدف إلى تنميتها ويقدمون أمثلة على ذلك باللغة الأصلية للمتعلمين، ثم يطلبون منهم إعادة توظيف الاستراتيجية في اللغة الأجنبية المتعلمة، وقد فسرت الدراسة هذا الإجراء بأنها كانت تتعامل مع المستويات المبدئية في تعلم اللغة (Chamot and Keatly,2003).

وقد لاحظ المعلمون الذين يستخدمون اللغة الأجنبية فقط في التواصل مع المستويات المبدئية في تعلم اللغة أن هناك صعوبات في تنفيذ الأنشطة كما هو مخطط لها، وكذلك صعوبة توظيف استراتيجيات تعلم اللغة، وأن هذه الصعوبات تقل مع تقدم المستوى التعليمي وزيادة كفاية المتعلمين اللغوية (Anna,2005,p.123)

والدراسة الحالية تأتي ضمن الدراسات التي تتناول استراتيجيات التواصل في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحيث إن التواصل لا يتم في اتجاه واحد، وإنما يتطلب تفاعلاً بين المعلمين والمتعلمين، فإن استراتيجيات التواصل - بصفة خاصة – تجدر دراستها على مستوى المعلمين تماماً كما تمت دراستها على مستوى المتعلمين، وهو بعد مهم في مجال استراتيجيات التواصل، وإذا كانت البحوث والدراسات السابقة في العقدين الأخيرين قد اتجهت نحو دراسة دور المتعلم بدلاً من دراسة دور المعلم، فإن ثمة حاجة للربط بين هذين الدورين في مجال توظيف كل منهما لاستراتيجيات التواصل، ودراسة أثر التغذية الراجعة السالبة من المعلمين على المتعلمين.

ونظراً لقلة الدراسات - على حد علم الباحث - التي تناولت استراتيجيات التواصل أثناء تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وبناء على العديد من الملاحظات لأداء بعض المعلمين ونتائج المتعلمين في اختبارات المهارات اللغوية في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أسيوط، على مدار عدة برامج ولمجموعات مختلفة من المتعلمين، فإن الدراسة الحالية هي محاولة للتعرف على دور المعلمين في التوظيف الجيد لهذه الاستراتيجيات، خاصة وأن هذا الدور قد يكون مؤثراً في أداء المتعلمين اللغوي.

٣ - تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية :

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

١:٣ - ما استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون أثناء تدريس برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

٢:٣ - ما الكفاية اللغوية لاستراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية المستخدمة ؟

٣:٣ - ما العلاقة بين الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين والأخطاء اللغوية المتضمنة في استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية ؟

٤ - فروض الدراسة:

للإجابة عن التساؤل الثالث تم اختبار صحة الفرضين التاليين :

١:٤ - توجد فروق دالة إحصائياً بين عدد ونوع الأخطاء اللغوية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي للمتعلمين لصالح القياس القبلي.

٢:٤ - توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين تكرار الخطأ اللغوي في الاستراتيجيات التعويضية لدى المعلمين وتكراره على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين (القياس البعدي).

٥ - حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون أثناء تدريس البرنامج، كما أنها اقتصرت على البرنامج المقدم لطلاب البعثة الأسبانية خلال العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٧، وبلغ عدد المعلمين (١٢) معلماً ومعلمة، وكان عدد المتعلمين (٣٠) متعلماً ومتعلمة.

٦ - التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

٦ : ١ – استراتيجيات التواصل اللفظي:

ويقصد بها في الدراسة الحالية: تلك الأداءات اللغوية الشفوية التي يقوم بها متعلمو اللغة العربية ومعلموها لزيادة فاعلية وكفاءة الاتصال، وهناك نوعان أساسيان من فئات استراتيجيات التواصل: الاستراتيجيات التعويضية والاستراتيجيات التفاعلية.

٦ : ٢ – استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية :

ويقصد بها في الدراسة الحالية: كل الأساليب والجمل والتراكيب الشفوية غير القياسية المستخدمة بغرض زيادة مستوى الفهم المشترك للمضمون اللغوي وسد الفجوة بين المعلم والمتعلمين في مستوى استخدام اللغة المتعلمة.

٦ : ٣ – الكفاية اللغوية للاستراتيجيات التعويضية:

يقصد بها في الدراسة الحالية: مستوى السلامة اللغوية لمحتوى الاستراتيجيات التعويضية على مستوى الكلمة والجملة والتركيب اللغوي، في الأبعاد التالية: نظام دلالات الألفاظ، ويتعلق بمعاني الكلمات والمجموعات من الكلمات، والنظام التركيبي، ويتعلق بالترتيب المنتظم

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

للكلمات في الجمل أو التراكيب اللغوية، النظام الصرفي، ويتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر وأوزان الكلمات والأفعال والمشتقات والنظام الصوتي، ويتعلق بسلامة النطق والمخارج الصوتية وتمثيل المعنى .

٦ : ٤ – الكفاية اللغوية لمهارات الإنتاج اللغوي:

ويقصد بها في الدراسة الحالية : مستوى السلامة اللغوية في أداء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مواقف التواصل اللفظي والكتابي على مستوى الكلمة والجملة والتركيب اللغوي في الأبعاد التالية: نظام دلالات الألفاظ، ويتعلق بمعاني الكلمات والمجموعات من الكلمات، والنظام التركيبي ويتعلق بالترتيب المنتظم للكلمات في الجمل أو التراكيب اللغوية، النظام الصرفي، ويتعلق بالتغيرات التي تدخل على مصادر وأوزان الكلمات والأفعال والمشتقات، النظام الصوتي، وهو يتعلق بسلامة النطق والمخارج الصوتية وتمثيل المعنى.

٧ - إجراءات الدراسة:

٧ : ١ – تحديد مجموعة الدراسة :

تكونت مجموعة الدراسة من فئتين: الأولى هي مجموعة المعلمين الذين بلغ عددهم أثنى عشر معلماً ومعلمة، تم استبعاد نتائج ثلاثة منهم، لأنهم اشتركوا في أعمال الملاحظة وضبط أدوات البحث وبذلك وصل عدد المعلمين الذين تم الأخذ بنتائجهم في البحث تسع معلمين من المشاركين في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – المستوى المتقدم - للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م ، وفيما يلي جدول يبين توصيف أفراد مجموعة البحث من المعلمين مشاراً إلى كل معلم برقم.

جدول (١)

توصيف أفراد مجموعة البحث من المعلمين

رقم المعلم	التخصص الذي قام بتدريسه أثناء البرنامج	عدد البرامج السابقة التي درس فيها لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها
١	علم اللغة	٢
٢	المهارات اللغوية(استماع وتحدث)	٢
٣	النحو والصرف	لا يوجد
٤	الثقافة الإسلامية	٢
٥	المهارات اللغوية (قراءة وكتابة)	٤
٦	الأدب العربي	لا يوجد
٧	جغرافيا العالم الإسلامي	لا يوجد
٨	التاريخ الإسلامي	لا يوجد
٩	تدريبات لغوية	٢

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ويلاحظ من الجدول السابق أن تخصصات المعلمين المشاركين في البرنامج قد تنوعت لتشمل: علم اللغة التطبيقي، والمهارات اللغوية، والنحو والصرف، والثقافة الإسلامية، والأدب العربي، وجغرافيا الوطن العربي، والتاريخ الإسلامي، وتنوعت خبراتهم في مجال التدريس للناطقين بغير اللغة العربية وبلغ عدد الذين سبق لهم التدريس لغير الناطقين باللغة العربية خمسة معلمين، أما الأربعة الباقين فقد كانت هذه التجربة هي الأولى بالنسبة لهم.

والفئة الثانية من مجموعة الدراسة، هي مجموعة الطلاب الذين بلغ عددهم ثلاثين طالباً وطالبة، من متعلمي اللغة العربية الناطقين بالإسبانية، من طلاب المرحلة الجامعية، الذين سبقت لهم دراسة اللغة العربية في بلدهم الأصلي ووصلوا إلى المستوى المتقدم حسب تصنيف مركز تعليم اللغة العربية في جامعة أسيوط.

٧ : ٢ - بناء أدوات الدراسة وتقنينها:

٧ : ٢ : ١ – بطاقة ملاحظة استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية :

مر إعداد بطاقة الملاحظة بالإجراءات التالية :

- إعداد استبانة حول استراتيجيات التفاعل اللفظي التعويضية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعرضها على مجموعة من المحكمين، طلب منهم إضافة ما يرونه من مقترحات وإضافات وآراء أخري قد تفيد في بناء تلك الاستبانة، وقد تم الأخذ ببعض نتائج التحكيم.

- الوصول إلى قائمة بفئات استراتيجيات التفاعل اللفظي المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها موزعة على خمس فئات هي: الاستراتيجية القصيرة، والاستراتيجية الزائدة، واستراتيجية إعادة الصياغة، واستراتيجية الكف التواصلي، واستراتيجية الترجمة العكسية. وقد تم الاعتماد على هذه القائمة بشكل مباشر في تحديد فئات بطاقة الملاحظة، وتم اختيار نظام الملاحظة بالفئات (Category System) وهو نظام مناسب لملاحظة استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية، حيث تم تحليل هذه الاستراتيجيات إلى الإجراءات اللفظية التي يمكن أن يؤديها المعلم في كل استراتيجية، وتم وضع هذه الإجراءات تحت الفئة الأعم، بحيث مثلت كل استراتيجية فئتان من فئات الملاحظة.

- ولإجراء الملاحظة على نحو سليم يجب تسجيل مجموعة الحصص، وتتم الملاحظة على أساس تقسيم المادة المسجلة إلى وحدات زمنية أصغر (خمسة عشر دقيقة)، وبعدها يقرر الملاحظ الفئة المناسبة التي يمكن أن يوضع الأداء الذي تمت ملاحظته تحتها. ويتم وضع علامة في الخانة المخصصة لذلك في قائمة الملاحظة، كما يتم كتابة النص الدال على توظيف الاستراتيجية التعويضية في الخانة المخصصة لذلك، ثم يستمر في ملاحظة الأداء اللفظي للمعلم في الوحدة الزمنية التالية

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ويكرر ما فعله لتســجيل الأداء اللفظي، مع الأخذ في الاعتبار تكرارات الأداء للاستراتيجية نفسها .وهكذا حتى تنتهي فترة الملاحظة كلها وذلك بهدف قياس مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية خلال عدد متساو من الحصص لكل معلم ومعلمة.

- ويقوم مفتاح تصحيح بطاقة الملاحظة على استخدام بطاقة واحدة لملاحظة كل معلم في كل حصة وعلى مدار خمس حصص متفرقة، وتم إعطاء درجة لكل فئة من فئات الملاحظة (استراتيجية تعويضية) حسب الأوزان النسبية لهذه الاستراتيجيات، وكانت كالتالي :

جدول (٢)

الدرجات المخصصة للاستراتيجيات التعويضية

الاستراتيجية	الاستراتيجية القصيرة	الاستراتيجية الزائدة	استراتيجية إعادة الصياغة	استراتيجية الكف التواصلي	استراتيجية الترجمة العكسية
الدرجة المخصصة لها	٢	٤	٣	٤	٥

ويتم حساب الدرجة لكل معلم كالتالي : يعطى المعلم الدرجة المخصصة لكل استراتيجية تعويضية عندما يقوم بأداء أحد الأداءات اللفظية الدالة عليها، ويتم حساب الدرجة الكلية بالمعادلة التالية(*):

$$N = m1+m2+m3+m4+m5$$

حيث: N الدرجة الكلية لتوظيف الاستراتيجيات، أما m1,m2,m3,m4,m5 فتعبر عن درجة المعلم في كل حصة، وتساوى الدرجة المخصصة لكل إستراتيجية مضروبة في عدد مرات الاستخدام في الحصة الواحدة /عدد الحصص التي تم توظيف الاستراتيجية فيها.

وعلى سبيل المثال إذا فرض أن أحد المعلمين قام باستخدام أسلوب الاستراتيجية القصيرة خلال ثلاث حصص بمعدل مرتين في كل حصة، واستراتيجية إعادة الصياغة مرة واحدة في حصة واحدة واستراتيجية الترجمة العكسية مرتين في حصة واحدة، فإن الدرجة الكلية للمعلم في توظيف الاستراتيجيات التعويضية تحسب كالتالي:

$$N = \left(\frac{2*2}{3}\right)+\left(\frac{3}{1}\right)+\left(\frac{2*5}{1}\right)$$

* المعادلة من إعداد الباحث

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ويلاحظ أن قيمة الدرجة المحسوبة بهذه المعادلة تتأثر بتنويع المعلم في استخدام الاستراتيجيات التعويضية، فإذا كان المعلم يستعمل استراتيجية واحدة مدة الملاحظة فإنه يحصل على درجة أقل، أما إذا كان يستعمل أكثر من استراتيجية فإنه يحصل على درجة أكبر.

•بعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون، قام الباحث بالاشتراك مع أحد الزملاء باستخدام بطاقة الملاحظة في تحليل المادة المسجلة لثلاثة معلمين من المشتركين في البرنامج، وذلك في الأسبوع الثاني من بداية البرنامج، وتم رصد الدرجات التي حصل عليها كل معلم من قبل الباحث والزميل.وتم حساب ثبات البطاقة الحالية بطريقة اتفاق بين الملاحظين، وقد روعي أن تتم عملية الملاحظة من خلال تفريغ المادة المسجلة، وتم حساب النتائج التي حصل عليها كلا الملاحظين، ثم حساب معامل الارتباط (ر) بين النتيجتين، الذي بلغ(٠,٧١) وهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات وصلاحية البطاقة للاستخدام.

٧ : ٢: ٢ – مقياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

يهدف هذا المقياس إلى تحدي مستوى الكفاية اللغوية في مهارتي التحدث والكتابة لدى مجموعة البحث من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. ويتضمن المقياس اختبارين أحدهما في التحدث والآخر في الكتابة، ويتكون اختبار التحدث من أربعة مواقف للأداء اللغوي الشفوي، بينما يتكون اختبار الكتابة من خمسة مواقف للأداء اللغوي الكتابي.ويمثل كل موقف من المواقف مشكلة لغوية تتطلب حلاً من خلال تنفيذ مهارة أو أكثر من مهارات الإنتاج اللغوي، ومواصفات هذا الحل تم تقديمها من خلال المهمة الشفوية أو الكتابية المطلوبة عقب كل موقف.

وقد روعي في صياغة المواقف والمهام الشفوية والكتابية ما يلي :

- أن تصاغ جميع المواقف والمهام والتعليمات بلغة عربية ميسرة.
- أن تقدم المواقف ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى؛ بمعنى أن يوضع المتعلم في مواقف ومشكلات تتطلب منه حلاً من خلال أداء شفوي أو كتابي معين.
- أن يتم توزيع المواقف بشكل عشوائي دون التقيد بترتيب معين للمهارات اللغوية التي يقيسها الاختبار.
- قد يقيس الموقف أكثر من مهارة لغوية.

وقد تم إجراء التجربة الاستطلاعية لمقياس الأداء في مواقف التحدث والكتابة على عينة استطلاعية من مجموعة المتعلمين بلغ عددها ستة طلاب، بغرض حساب زمن الاختبار، وحساب صدقه وثباته.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

وتم حساب زمن اختبار الأداء عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن كل اختبار، وقد بلغ متوسط الزمن اللازم لأداء المهام الشفوية (٤٥ دقيقة).أما المهام الكتابية فقد كان متوسط الزمن اللازم لأدائها هو(٦٠) دقيقة.

وتم استخدام الصدق الظاهري ويقصد به صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه من حيث المظهر العام للاختبار ونوع المفردات، وكيفية صياغة المواقف ومدى وضوحها، ومدى وضوح المهام الكتابية ودقتها، ومقدار ما يتمتع به الاختبار من موضوعية. وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين وذلك بهدف التأكد من مناسبته للهدف منه، ومناسبة المواقف الكتابية لقياس الأهداف التي وضعت لقياسها، وكذلك التأكد من السلامة والدقة اللغوية لمفردات الاختبار.

ونظراً لصعوبة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها، فقد استخدم الباحث طريقة تحليل التباين "لكودر وريتشارسن" (Kuder & Richardson) وذلك في حساب ثبات الاختبارين نظراً لما تتميز به هذه الطريقة من سهولة استخدامها، كما أن معامل الثبات الذي نحصل عليه بهذه الطريقة يدل على الحد الأدنى لثبات الاختبار (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ص ٥٣٧). وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧) لاختبار التحدث، و(٠,٧٢) لاختبار الكتابة، ما يشير إلى أن ارتفاع معامل الثبات لكلا الاختبارين.

٧: ٢ : ٣ – استمارة تقدير الأخطاء اللغوية:

- تهدف الاستمارة إلى تحديد الأخطاء اللغوية في محتوى استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون، وكذلك في محتوى الأداء اللغوي للمتعلمين على مقياس كفاية مهارات الإنتاج اللغوي، وقد تم تحديد محتوى الاستمارة بحيث كانت فئات التحليل هي: الكلمات والجمل والتراكيب اللغوية، وبنود التحليل هي : عيوب دلالات الألفاظ، الأخطاء التركيبية، الأخطاء الصرفية، أخطاء النظام الصوتي.

- وتعتمد فكرة إجراء التحليل باستخدام الاستمارة على تحليل النص المكتوب الذي سبق تدوينه باستخدام بطاقة الملاحظة، والدال على استخدام المعلم استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية، وكذلك النص المكتوب لأحاديث المتعلمين في مواقف الأداء الشفوي والكتابي، مع مراعاة تدوين الأخطاء الصوتية وكتابة ملحوظة حول وصف هذا الخطأ، وقد تم تخصيص الأعمدة لفئات التحليل، والصفوف لبنود التحليل، وبحيث يقوم المحلل باختيار المربع المناسب لفئة وبند التحليل في الوقت نفسه ويكتب فيه الخطأ اللغوي، وبعد الانتهاء من تحليل محتوى كل استراتيجية يتم إحصاء عدد الأخطاء الواردة فيها ثم إحصاء عدد الأخطاء الواردة في إجمالي الاستراتيجيات المستخدمة لدى كل معلم.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

- وللتأكد من ثبات الاستمارة في تحليل محتوى الاستراتيجيات، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج التحليل الذي قام به، ونتائج التحليل الذي قام به أحد الزملاء باستخدام الاستمارة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر) (٠,٨٢) وبذلك تكون النتائج التي تم التوصل إليها في التحليلين على درجة عالية من الارتباط وهو ما يدل على ثبات التحليل بواسطة الاستمارة.

٨ – تطبيق الأدوات واستخلاص النتائج:

٨ : ١ - الإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة:

تم استخدام بطاقة ملاحظة استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية في تحليل المحتوى الصوتي المسجل لخمس حصص لكل معلم، وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية :

جدول (٣)

استخدام المعلمين للاستراتيجيات التعويضية

رقم المعلم	تكرارات الاستراتيجيات التعويضية المستخدمة					الدرجة التي حصل عليها على بطاقة الملاحظة
	القصيرة	الزائدة	إعادة الصياغة	الكف التواصلي	الترجمة العكسية	
١	-	-	٢	٣	٥	٤٣
٢	٦	٣	٤	-	-	٣٦
٣	٩	-	-	٦	-	٣٦
٤	١٢	٢	٤	-	-	٤٤
٥	١٤	٢	-	-	١٠	٨٦
٦	٨	-	٢	٤	-	٣٨
٧	١٧	٣	٤	٣	١٢	١٣٠
٨	١٨	٤	٤	٣	١١	١٣١
٩	-	-	-	٢	٨	٤٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن المعلم رقم (٨) كان الأكثر استخداماً للاستراتيجيات التعويضية يليه المعلم رقم (٧) ثم المعلم رقم (٥)، أما عن تكرار استخدام كل استراتيجية فقد احتلت

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الاستراتيجية القصيرة المركز الأول تلتها استراتيجية الترجمة العكسية، ثم استراتيجية الكف التواصلي ثم استراتيجية إعادة الصياغة، ثم الاستراتيجية الزائدة.

٨ : ٢ - الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة:

تم استخدام استمارة تقدير الأخطاء اللغوية في تحليل محتوى استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية وكانت نتائج التحليل كالتالي :

جدول (٤)

نوع وتكرار الخطأ اللغوي في محتوى الاستراتيجيات التعويضية التي استخدمها المعلمون

الاستراتيجية التعويضية	نوع الخطأ اللغوي وعدد مرات التكرار				المجموع
	دلالات الألفاظ	النظام التركيبي	النواحي الصرفية	النظام الصوتي	
الاستراتيجية القصيرة	٣٩	-	١٨	٢٧	٨٤
الاستراتيجية الزائدة	-	٢	١٢	٤	١٨
استراتيجية إعادة الصياغة	٤	١٣	٢	-	١٩
استراتيجية الكف التواصلي	٥	٨	-	٩	٢٢
استراتيجية الترجمة العكسية	٩	٢٩	٦	٧	٥١
المجموع	٥٧	٥٢	٣٨	٤٧	١٩٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاستراتيجية القصيرة كانت أعلى الاستراتيجيات في إجمالي الأخطاء اللغوية، تلتها استراتيجية الترجمة العكسية، ثم استراتيجية الكف التواصلي، ثم استراتيجية إعادة الصياغة، ثم الاستراتيجية الزائدة.، كما أن أخطاء الدلالة اللفظية كانت الأكثر شيوعاً تلتها الأخطاء التركيبية، ثم الأخطاء الصوتية، ثم الأخطاء الصرفية.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

٨ : ٣ - للإجابة عن التساؤل الثالث:

٨ : ٣ : ١ - التحقق من صحة الفرض الأول:

تم تطبيق مقياس الكفاية اللغوية للمتعلمين في بداية البرنامج وفي الأسبوع الأخير منه، وقد كانت النتائج كالتالي :

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومتوسط الفروق للتقويمين

القبلي والبعدي وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس الكفاية اللغوية للمتعلمين

البيانات / الخطأ اللغوي	قبلي		بعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
	متوسط عدد الأخطاء	الانحراف المعياري	متوسط عدد الأخطاء	الانحراف المعياري		
الدلالة اللفظية	٧,٤٦	١,٤٠	٥,٠٣	١,٠٩	٨,٦٢	٠,٠٠١
النظام التركيبي	٩,٤٠	٢,٠١	٥,١٣	١,٣٨	١١,٥٩	٠,٠٠١
النظام الصرفي	٦,٦٦	١,٥٠	٣,٨٦	١,٠٠	١٤,٠٠	٠,٠٠١
النظام الصوتي	٥,٧٣	١,٣١	٤,١٦	٠,٨٧	٧,٧٧	٠,٠٠١

ويلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات عدد الأخطاء ونوعها لصالح القياس القبلي، وبذلك يتحقق صدق الفرض الأول من فرضي الدراسة.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

٨ : ٣ : ٢ - التحقق من صحة الفرض الثاني:

جدول (٦)

قيمة معامل الارتباط بين متوسط تكرار الخطأ اللغوي في الاستراتيجيات التعويضية، ومتوسط تكراره على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي

البيانات / الخطأ اللغوي	الخطأ اللغوي في الاستراتيجيات التعويضية		الخطأ اللغوي على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي		قيمة معامل الارتباط بين الخطأين
	متوسط عدد مرات التكرار	الانحراف المعياري	متوسط عدد مرات التكرار	الانحراف المعياري	
الدلالة اللفظية	٦,٣٣	١,٩٣	٧,٦٤	١,٤٠	٠,١٢٢
النظام التركيبي	٥,٨٨	٢,٦٢	٥,١٣	١,٣٨	٠,٤١٤
النظام الصرفي	٤,٢٢	٣,٢٣	٣,٨٦	١,٠٠	٠,٢٨٥ -
النظام الصوتي	٥,٣٣	٢,٦٤	٤,١٦	٠,٨٧	٠,٤٥٠ -

ويلاحظ وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطات تكرار الأخطاء اللغوية في الاستراتيجيات التعويضية ومتوسطات تكرارها على مقياس كفاية الإنتاج اللغوي في بعدي الدلالة اللفظية والنظام التركيبي، بينما جاءت العلاقة الارتباطية بقيم سالبة في البعدين الآخرين، وبصفة عامة فقد بلغت قيم (ر) بين مجموع المتوسطات(٠,٨٣) و هي قيمة ارتباطية موجبة و عالية في الوقت نفسه. وبذلك تتحقق صحة ثاني فرضي الدراسة.

٩ – مناقشة النتائج:

٩ :١ - مناقشة إجابة التساؤل الأول:

تظهر إجابة التساؤل الأول أن أكثر المعلمين استخداماً للاستراتيجيات التعويضية هم أصحاب التجربة الأولى في التعامل مع المتعلمين الأجانب، وهو ما يدعو إلى التساؤل حول دور الخبرة في التأثير على استخدام الاستراتيجيات التعويضية، وهل يعتبر توظيف المعلمين للاستراتيجيات التعويضية هو أحد التأثيرات الناتجة عن عنصر الانتقال من تدريس الطلاب العاديين إلى الطلاب

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

الأجانب ؟ هناك الكثير من الدراسات التي دعت إلى إجراء بحوث حول تأثير التجربة التدريسية الأولى على أداء المعلمين ومن تلك الدراسات (Huberman,1989) و(Vonk ,1993) و(Veenman, 1984).

وفيما يخص الاستراتيجيات التعويضية ، فقد كانت الاستراتيجية القصير التي تتضمن استخدام كلمات من اللغة الإنجليزية، وكلمات من اللهجة العامية المصرية ...هي أكثر الاسترتيجيات التعويضية تكراراً، وقد لاحظ الباحث أنه في بعض الأوقات، كان المعلمون يرددون الكلمات والتعبيرات الإنجليزية التي يستخدمها المتعلمون في التواصل، وهي مسألة تبرز التأثير المتبادل بين المعلمين والمتعلمين فيما يخص توظيف استراتيجيات التواصل، وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المؤثرة على لغة المعلم مثل (Jordell,1987)، (Zeichner&Gore,1990)، ومن تلك العوامل التي يرى الباحث أنها تتفق مع نتائج الدراسة الحالية: تعاطف المعلمين مع المتعلمين، وإعادة توظيف بعض الاستراتيجيات التعويضية التي يستخدمها المتعلمون هو أحد مظاهر هذا التعاطف بالإضافة إلى إهمال بعض المعلمين تصويب الأخطاء اللغوية بشكل مستمر، وما قد يترتب على ذلك من تحجر في بعض الأخطاء اللغوية.هذه الملاحظات تدعونا إلى دراسة العوامل المؤثرة على هوية المعلم داخل الفصل ومدى قدرته على الاستقلالية في الأداء اللغوي وعدم التأثر بالمتعلمين.

٩ :٢ - مناقشة إجابة التساؤل الثاني:

تشير الإجابة عن التساؤل الثاني إلى أن الاستراتيجية القصيرة هي أكثر الاستراتيجيات تكراراً في الاستخدام، وهي أيضاً الأعلى في إجمالي عدد الأخطاء اللغوية، وقد تعبر هذه النتيجة عن المستوى اللغوي المنخفض لبعض المعلمين من غير المتخصصين في اللغة العربية أو من غير المتخصصين في تعليمها، من حيث عدم القدرة على استخدام اللغة الفصحى السليمة طوال الوقت، واستبدالها باللهجة المحلية أو بالكلمات الإنجليزية.

ويلاحظ أيضاً أن أخطاء الدلالة كانت الأكثر شيوعاً لدى المعلمين، وقد يكون ذلك نتيجة الرغبة المستمرة من المعلمين في التيسير على طلابهم، نتيجة قناعة مسبقة حول مستوى المتعلمين. وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً حرص بعض المعلمين على إنجاز الأهداف التحصيلية أكثر من الأهداف اللغوية المهارية، وقلقهم على عدم الإنجاز الأكاديمي مع الطلاب.

كما أن شخصية بعض المعلمين، واتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية، وقناعاتهم بأن استخدامها يضيف إليهم مظهراً أكاديمياً جيداً، كل ذلك قد يفسر احتلال استراتيجية الترجمة العكسية المركز الثاني من حيث تكرار الاستخدام بين الاستراتيجيات التعويضية.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

٩ :٣ – مناقشة نتيجة الفرض الأول:

قد تكون الفروق الكبيرة بين متوسطات عدد الخطاء اللغوية لدى المتعلمين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي– مؤشراً على جودة البرنامج الذي قدمه مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يخص تنمية مهارات الإنتاج اللغوي. ويلاحظ أن أعلى مستويات التحسن كانت في قلة الأخطاء المتعلقة ببناء الجملة والاشتقاق الصرفي، وهي أخطاء يمكن معالجتها اعتماداً على الحفظ والتحصيل في حين كان التحسن أقل فيما يخص أخطاء الدلالة اللفظية، والنظام الصوتي، وقد يعود ذلك إلى صعوبة تكييف الجهاز الصوتي للمتعلمين الكبار لنطق بعض الأصوات العربية، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى تحجر الخطأ اللغوي لدى بعض المتعلمين نتيجة التعلم الخاطئ لبعض المهارات اللغوية في بداية تعلم اللغة العربية، إضافة إلى عدم اكتراث بعض أفراد مجموعة البحث من المعلمين بمثل هذه الأخطاء.

٩ : ٤ - مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

إن تحقق صحة الفرض الثاني يؤكد ضرورة دراسة استراتيجيات التواصل باللغة الهدف لدى المعلمين، ودورها في رفع مستواهم الأكاديمي والمهني، وكذلك رفع مستوى تلاميذهم. كما أن تحقق صحة الفرض الثاني يشير إلى الأدوار المتعددة التي يؤديها معلم اللغة الأجنبية. تلك الأدوار التي أوصت بعض أدبيات التربية بدراستها مثل كتاب (Cohen,1998)، وكتاب (Malley &Chamot, 1990).

١٠ – التوصيات و المقترحات:

١٠ : ١ – توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- **تطوير برامج إعداد وتدريب معلم اللغة العربية كلغة أجنبية وفق نموذج استراتيجيات التواصل أثناء تعلم وتعليم اللغة.**
- **بناء مناهج تعليم اللغة العربية على ضوء نموذج استراتيجيات التواصل اللغوي.**
- **الربط بين الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية في تقييم المعلمين والمتعلمين.**
- **إعادة تأهيل وتدريب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية أو تعليمها قبل إشراكهم في تعليم موادهم الدراسية للأجانب.**

١٠ : ٢ - لاحظ الباحث أثناء إجراء هذا البحث أن هناك بعض الموضوعات والمشكلات التي تحتاج إلى البحث والدراسة، ويعد بحثها جهداً مفيداً لتطوير عملية التدريس وزيادة فعاليتها، وتعد استكمالاً للبحث الحالي ومن هذه الموضوعات:

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

- **إجراء دراسات موسعة حول استراتيجيات التواصل التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها مع مختلف أنواع المتعلمين: الكبار وطلاب المراحل التعليمية المختلفة، وفي البيئات ثنائية اللغة ومع معلمين عرب ومعلمين من الناطقين بغيرها، وذلك لإعداد نموذج متكامل حول استراتيجيات التواصل التي يستخدمها معلمو اللغة العربية.**
- **إجراء بحوث حول العلاقة بين استخدام استراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وسمات المعلم الشخصية والمهنية ومستواه الأكاديمي.**
- **إجراء بحوث حول دمج وتفاعل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب، وتلك التي يستخدمها المعلمون داخل الفصل ودراسة العلاقة بين كل منها.**
- **إجراء بحوث حول مدى توظيف معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية لباقي استراتيجيات تعلم اللغة أثناء عملية التدريس داخل الفصل.**

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

المراجع

المراجع العربية:

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (١٤٢٦هـ) ، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ،*مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة و اللغة العربية وآدابها* ،ج(١٧)،ع(٣٣)،ربيع الأول.

ـــــــــــــــــــ (١٤٠٥هـ)، ا لأخطاء الشائعة في الكلام الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى دراسة وصفية تحليلية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم تأهيل معلمي اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فؤاد البهي السيد(١٩٧٩)، *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى*، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

-Bialystok, E.(1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.

- Blake, R.(2000). Computer mediated communication: a window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, 4 (1),pp. 120-136.

Chamot, A. U.(2005). Language Learning Strategy Instruction : Current Issues and Research, *Annual Review of Applied Lingustics*,25,pp.112-130.

Chamot, A.U.,&Keatly,C.(2003). Learning strategies of adolescent low literacy Hispanic ESL students. *Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research association* , Chicago, IL.

Chen, S.P.(1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40 (2),pp. 155–187.

Cohen, A., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman, London.

Do¨rnyei, Z., Scott, M.L.(1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), pp.173–210.

Ellis, R.(1984). Communication strategies and the evaluation of communicative performance. *English Language Teaching Journal*, 38 (1),pp. 39–44.

Grenfell, M.,& Harris, V.(1999).*Modern languages and learning strategies, :In theory and practice*. London: Routledge.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

Huberman, M.(1989) The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*,91(1),pp.31-57.
Jordell,K. O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*,3(3),pp.165-177.
Kellerman, E.(1991). Compensatory strategies in second language research: a critique. A revision, and some (non-) implications for the classroom. In: Phillipson, R.; Kellerman, E.; Selinker, L.; Sharwood-Smith, M.; Swain, M. (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research. Multilingual Matters*, Clevedon, pp. 142–161.
Littlemore, J.(2003).The communicative effectiveness of different types of communication strategies,*System*,31,pp.331-347.
Maleki, A.(2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience, *System*,35,pp.583-594.
O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in second language Acquisition* . Cambridge: Cambridge University Press.
O'Malley, J.;Chamot,M.; Anna U., Stewner-Manzanares, G.; Russo, R. P., and Kupper,L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language, *TESOL Quarterly*, 19, pp. 557-584.
Matrinez, Ignacio M.,(1996). The Importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching, Cuadernos de Filogia Inglesa,5/1,pp.103-120.
Morelló-Castro, G.(1999). Communications disorders and the interactions and relation(s) to other disorders susceptibility, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49 Suppl.1,pp.S45-S49.
Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row. Now Boston: Heinle & Heinle
Ozeki, N. (2000).*Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.
Poulisse, N.(1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Mouton de Gruyter, Berlin.
Smith, B. (2003).The use of communication strategies in computer-mediated communication,*System*,31,pp.29-53.
Stander, M. (1998). The Africaans of L2-teachers in Qwa-Qwa: a fossilized interlanguage. *Unpublished thesis*, Vista University, South Africa.
Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
Tarone, E.(1984). Teaching strategic competence in the foreign language classroom. In: Savignon, S.; Berns, M. (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Addison Wesley, Reading, MA,pp. 127–136.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

Veenman, S. (1984).Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research,*54(2),pp.143-178.

Vonk, J. H. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association ,* Atlanta, April.

Wenden, A. and Rubin, J.(1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Williams, M. and L. Burden, R.L.(1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach,* Cambridge: CUP.

Yule, G., Tarone, E.(1997). Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and Cons. In: Kasper, G.; Kellerman, E. (Eds.), *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*.Longman, London, pp. 17–30.

Zeichner,K. M.,& Gore, J. M. (1990). Teacher socialization . In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education,* New York:Macmillan,pp.329-348

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com