تدريس اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصلي: التصورات والصعوبات

د. جابر بن زاهر عسيري
قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تدريس اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصلي: التصورات والصعوبات

د. جابر بن زاهر عسيري

قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٢/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية نحو تطبيق المدخل التواصليّ في تعليم اللغة العربية عن بُعد، والصعوبات التي تواجههم في ذلك. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المختلط ذي التصميم التتابعي التفسيريّ؛ حيث طبق الباحث استبانةً مكونة من ٢٣ عبارة على عينة مكونة من ٣١ من معلمي اللغة العربية لغة ثانية في أحد معاهد تعليم اللغة العربية التابع لإحدى الجامعات السعودية، كما قام الباحث بإجراء مقابلات شبه منتظمة مع خمسة منهم لدعم نتائج الاستبانة والحصول على نتائج أكثر عمقًا حول تصوراتهم والصعوبات أثناء تطبيق المدخل التواصلي في تعليم العربيّة لغة ثانية عن بعد.

وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن أنّ هناك تصوراتٍ إيجابيةً حول تطبيق المدخل التواصلي عن بعد لدى عينة الدراسة؛ حيث أتت تصوراتهم على درجة مرتفعة، وتمثلت هذه التّصورات حول أهم مبادئ المدخل التواصلي، كما أنهم واجهوا بعضًا من الصّعوبات في أثناء تطبيق المدخل التواصليّ عن بعد، حيث أتت بدرجة مرتفعة أيضًا، وتمثلت أهم الصعوبات في مشكلات تتعلق بانقطاع الإنترنت، واستئثار بعض متعلمي اللغة على سير المحاضرة.

الكلمات المفتاحية: المدخل التواصلي، التصورات، التعليم عن بعد.

Distance Teaching of Arabic as a Second Language in Light of Communicative Teaching: Perspectives and Obstacles

Dr. Jaber Zaher Asiri
Department Language preparation - Arabic Language Teaching Institute
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

This study aims to investigate instructors' perspectives of the communicative language teaching approach in the distance teaching Arabic as a second language and the obstacles they encountered. The study utilized a sequential explanatory mixed-methods design using an online survey consisting of 23 items to collect the quantitative data and a semi-interview data collection method to collect the qualitative data. The participants were 31 (n = 31) faculty members at in one of Arabic Language Teaching Institutes in one of universities in KSA. Thirty-one participants completed the survey. Five of them were interviewed to support the data collected by the survey and to deepen an understanding of the survey results .

The participants were asked about their perspectives and the obstacles they encountered in the distance teaching of Arabic as a second language when using the communicative language teaching approach for teaching instruction.

The results demonstrated that the instructors held positive perspectives regarding the appropriateness of communicative language teaching approach principles for Arabic distance teaching. The instructors reported that they faced some obstacles while implementing the communicative language teaching approach in Arabic distance teachings, such as the breakdown of the Internet and the over-participation or dominant participation of some students during the lectures.

Keywords: Communicative approach, Perceptions, Distance Teaching.

1. المقدمة:

شَهدت مؤسسات التّعليم في مطـلع العام الميلاديّ 2020 تحولًا كبيرًا؛ حيث تحوّل التدريس من التدريس الفعليّ داخل الحقل التعليمي إلى التدريس عبر منصات الإنترنت، وذلك حفاظًا على أرواح النّاس من تفـشي فـايروس كـورونا Covid 19. وقد شكّل هـذا التغيّر المفاجئ تحديًا كبيرًا على معلمي اللغات الثانية/ الأجنبية ومتعلميها، حيث كان لزامًا عليهم التّفكير في كيفـيّة إكمال تدريـس اللغة الأجنبيّة/ الثانية عبر منصات الإنترنت سواءً أكـان ذلك متزامنًا أو غير متزامن.

ويعدُّ تعليم اللغة وفق المدخل التواصليّ أحد أهم التّحديات التي يواجهها تعليم اللغات الأجنبيّة عن بعد؛ حيث يتطلب تدريس اللغة سياقًا حقيقيًّا تفاعليًّا بين المعلم والمتعلمين؛ إذ يرى Richards & Rodgers (2001) أنّ المدخلَ التواصليّ يُعد من أفضل المداخل في تعليم اللغات الأجنبيّة الذي يتطلب سياقًا اجتماعيًّا فعليًّا أثناء التدريس. كما يشير Alamri (2018) إلى أنّ تعليمَ اللغات الأجنبيّة وفق المدخل التواصلي يساعد متعلمي اللغة في التعبير عن أنفسهم وآرائهم بطريقة جيدة من خلال التّعاون والأنشطة والحوار المباشر داخل الفصول الدّراسيّة، وهذا ما يؤكده Ng, C. H (2020) الذي يرى أنّ تعليمَ اللغة وفق المدخل التواصليّ عملية تفاعليّة؛ حيث يقوم المعلم من خلالها بتعيين المهام، والأدوار، وإعطاء تعليمات شفهية وغير شفهيّة داخل الحقل التعليمي.

ومن هذا المنطلق؛ فقد تم إجراء العديد من الدّراسات في حقل تعليم اللغات الثانية/ الأجنبية، حول واقع تعليم اللغات الأجنبيّة وفق المدخل التواصليّ الذي يتم عبر منصات الإنترنت، ودراسة التّحديات التي يواجهها معلمو اللغات الثانية/ الاجنبية ومتعلموها (Ng, C. H, 2020; Reed, 2020; Atmojo& Nugroho, 2020) إلا أنّ الباحثَ لم يجد دراسةً –على حد علمه – تدرس واقع تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصليّ في ظل تفشي فايروس كورونا، على الرغم من تحول تعليم اللغة العربية لغة ثانية/أجنبيّة إلى التعليم الإلكترونيّ عبر منصات الإنترنت، وعبر تطبيقاتها المختلفة سواءً أكان ذلك متزامنًا أو غير متزامن.

وعليه؛ فقد أسهم هذا التغيّر في واقع تعليم اللغات الثانية/ الأجنبية وتعلمها عن بعد إلى إجراء دراسة ميدانية حول تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصليّ من حيث التّصورات والصّعوبات، وقد تم تقسيم الدّراسة الحاليّة إلى قسمين، القسم الأول يتضمن الإطارَ النّظريّ، من خلال الحديث عن المدخل التواصلي، والتعليم الإلكتروني، يلي قسم التنظير، القسم التطبيقي، وذلك من خلال دراسة واقع تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل التواصلي من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة من حيث التصورات والصعوبات.

1.1 مشكلة الدّراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة الحاليّة من خلال واقع التعليم في الوقت الرّاهن، ومن اتجاه كثير من مؤسسات تعليم اللغات الثانية/ الأجنبية إلى تعليم اللغات

الأجنبيّة عن بعد دون أن يكون هناك سياق حقيقي في أثناء التعليم، على الرّغم من أنّ كثيرًا من النّظريات تؤمن بأهمية تعليم اللغات الأجنبية من خلال الممارسة الطبيعيّة في سياقها الطبيعي؛ حيث أشار Walia (2012) إلى أنّ تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يكون بطريقة تواصلية بشكل طبيعي داخل الحقل التعليمي، كما تشير دراسة أشعري (٢٠١٨) إلى أنّ تعليم اللغات الأجنبية يتموضع في مهارات مختلفة تنطوي على عملية التواصل في سياقات طبيعية ومع مجتمع حقيقي.

2.1 أسئلة الدراسة:

جاءت الدّراسة الحاليّة للإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١- ما تصورات معلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد؟

٢- ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية عن بعد في أثناء تطبيق المدخل التواصلي؟

3.1 هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليّة إلى التّعرف على تصورات معلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو تطبيق المدخل التّواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد، والصعوبات التي تواجههم في ذلك.

4.1 أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدّراسة الحاليّة في عدة جوانب:

١- تتماشى الدّراسة الحاليّة مع أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وهو المدخل التواصليّ؛ حيث أثبتت بعض الدّراسات (باسو، 2020) أنّ المدخل التواصليّ يعزز من قدرة الطالب التواصليّة مع اتساقه مع الجوانب اللغويّة.

٢- تتماشى الدراسة الحاليّة مع واقع التعليم في الوقت الحالي بسبب جائحة Covid 19.

٣- أهمية التعليم الإلكتروني حيث إنّه يمكّن المتعلم من عدة مهارات مختلفة منها استعمال الحاسوب في التعليم، والاعتماد على الذات؛ فقد أشارت دراسة باسو (٢٠٢٠) إلى أن تفعيل التعليم الرقميّ، والتعليم عن بعد يساهم في تحقيق فاعلية التعليم، والاستدامة التعلميّة، كما يساعد في اكتشاف الفرص التعليميّة التي يحققها التعليم عبر الإنترنت، كما يعدد مصادر الحصول على المعلومات، حيث إنّ المعلم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومة.

2 الإطار النّظري للدّراسة والدراسات السابقة:

1.2 نظرة تاريخية موجزة على المدخل التّواصلي في تعليم اللغة:

قدّم تشومسكي 1965 مفهومين جديدين للنّظرية اللغويّة؛ هما الكفاية Competence والأداء Performance حيث رأى أنّ دراسة اللغة لا ينبغي أن تقتصر على تسجيل ماذا، وكيف يتحدث النّاس، بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار التجريدات المثاليّة والمعرفة اللغويّة المحتملة في أذهان المتحدث إلى جانب العوامل النفسيّة الخاصة بإدراك الكلام وإنتاجه، أي يجب على اللغويّ أن يدرس قدرة المتحدثين ومعرفتهم باللغة (الكفاية النحويّة) وكذلك الإدراك النفسيّ وإنتاج الكلام (الأداء النحوي) (Canale & Swain, 1980).

هذا الرأي دعا كثيرًا من الباحثين في بداية الستينيات إلى الاهتمام بتدريس القواعد اللغويّة على اعتبار أهميتها في اكتساب اللغة الثانية، وبناءً على ذلك؛ فقد تعددت الوسائل والمذاهب في تدريس القواعد بما يتوافق والتغيرات التي حدثت في بحوث الاكتساب اللغويّ (Rutherford & Smith, 1988؛ Larsen-Freeman, D, 2000)؛ حيث رأى كثير من الباحثين أنّ الاهتمام بالتدريبات النّحويّة، والجمل داخل الفصل الدّراسي سيساعد متعلمي اللغة على تقوية لغتهم وبناء جمل صحيحة (الشويرخ، ٢٠٠٩).

وبناءً على هذا التوجه بدأ كلٌّ من Wales & Campbell (1970 ، مذكور في Canale & Swain 1980) بدراسة دلالات الكفاية والأداء التي ذكرهما تشومسكي، ورأيا أنّه من المهم التّمييز بينهما؛ حيث أكّدا أنّ تشومسكي لم يتطرق إلى تخصيص مناسبة الكلام لموقف معين أو سياق ذي علاقة باللغة،

وبالتالي افتقد قيمة تشكيل خطابٍ مفهوم لمتعلم اللغة، وافتقد أيضًا أهمية اتساق اللغة مع السّياق الذي قيلت فيه. وعليه؛ فقد اقترحا مفهوم الكفاية التواصليّة Communicative competence بدلًا من كفاية الأداء والكفاية النحويّة، إلا أنّ Halliday (1970 مذكور في Canale & Swain, 1980: 3) رفض تمييز تشومسكي بين الكفاية النحويّة والأداء النحويّ واعتبره مضللًا؛ لأنه يركز على وصف القواعد فقط.

لقد مهّد هذا الطريق لهايمز Hymes (1972) لإعادة النّظر في رؤية تشومسكي للكفاية النحويّة والأداء؛ بحجة أنّ تشومسكي ركّز على معرفة المتحدث المثاليّة وكفايته التي تساعده على أداء جمل صحيحة نحويًّا دون أن تكون هناك قدرة على التواصل في موقف حقيقي. وبناءً على ذلك؛ رأى Hymes ضرورة الكفاية التواصلية لدعم متعلم اللغة الأجنبية، والتي تعني "قدرة المتحدثين على استخدام الجمل الصحيحة التي تتناسب والسياق الذي ذكرت فيه" (Alamri, W. A, 2018)، ويرى Ying (2010) أنّ الكفايةَ التواصليّة تشير إلى قدرة متعلم اللغة على استخدام اللغة الهدف بنجاح في التواصل في العالم الحقيقي وفي سياق مناسب.

ووفقا لتعريف Hymes (1972) فإنّه يجب النّظر إلى الكفاية التواصلية على أنها "المعرفة الأساسيّة الشاملة والقدرة على استعمال اللغة في سياقات مختلفة سواءً أكان متعلم اللغة متحدثًا أم مستمعًا". وبناءً على ذلك؛ فقد اقترح Hymes (1972) أربعة أبعاد للكفاية التواصليّة؛ وهي: القواعد اللغويّة،

والاستخدام المناسب للغة في السياقات المختلفة، وربط الكلام بالخطاب، واستراتيجيّات اللغة.

أدَّى هذا التعريف الواضح للكفاية التواصليّة والتمييز بين الكفاية التواصليّة والأداء التواصلي إلى ثورة هائلة وسريعة في تدريس اللغات الثانية والأجنبية وأصبحت الكفاية التواصلية الهدف الرئيس لتدريس اللغات الأجنبية على الرغم من أنّ المعلمين يجدون صعوبة في التدريس من أجل تحقيق الكفاية التواصلية. ومن هنا؛ قام عدد من الباحثين بالنظر إلى المدخل التواصلي على أنه نهج جديد لتدريس اللغات الثانية/ الأجنبية مبني على التفاعل في سياق حقيقي من أجل تحقيق الهدف النهائي لتعلم لغة ثانية (Ying, 2010)، ويشير Rahimi & Naderi (2014: 238) إلى أنّ المدخل التواصلي ينصب تركيزه على الكفاية التواصلية بدلًا من الدقة وإتقان أشكال الكلام التي ذكرها تشومسكي؛ وعليه، فإن الأدوار التي تسند إلى كلّ من المعلمين والمتعلمين تختلف تمامًا عن الأدوار التي تكون في فصول تعليم اللغة بالطريقة التقليدية، حيث يتمثل دور معلم اللغة وفق المدخل التواصلي في التيسير، والمشاركة، والاستقلالية، وتحليل الحاجات، وإدارة التعلم، وتقديم الاستشارات (Richards & Rodgers, 2001، مذكور في Rahimi, M. & Naderi, F, 2014).

وفقًا لذلك؛ يلحظ أنّ هناك مجموعةً من الأفكار يعتمد عليها المدخل التواصلي؛ ومنها: أهمية الانتقال من تدريس الكلمات والجمل بطريقة منعزلة إلى تدريس اللغة في سياقها الطبيعي التي استعملت فيه، كما أن المدخل التواصلي يركز على المعنى، مع ضرورة تقليل التركيز على الشكل، إضافة إلى

ضرورة تحكم المعلمين بالأنشطة اللغوية، والحوارات في سياق تعليم اللغة. وبناءً على هذه الأهمية، وبناءً على اهتمام كثير من الباحثين بالمدخل التواصلي، فقد تعددت الدراسات التي تناولت تعليم اللغات وفق المدخل التواصلي في سياقات مختلفة؛ فقد درس المدخل التواصلي في تعليم اللغة باعتبارها لغة أجنبية (Vongxay, 2013; Vurdien, 2019; Ahmed, & Pawar, S. V ,2018)، وفي سياق تعليم اللغة الثانية/الأجنبية عن بعد.

2.2 المدخل التواصلي وسياق تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية عن بعد

لعل من الأهميّة بمكان قبل الحديث عن المدخل التواصلي في تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية عن بعد أن نناقش بشكل موجز بعض المصطلحات التي لها علاقة بالتعليم عن بعد (Distance learning) ومنها التعليم الإلكتروني (E- Learning)، والتعليم الافتراضي (Virtual learning)، ويتفق جميع الباحثين على الفكرة الأساسيّة لمفهوم التعليم عن بعد، وهي التعليم في غير المواقع المخصصة للتعليم، حيث يمكن تعريفها بأنها: "نظام تعليمي غير تقليدي يمكن الدّارس من التحصيل العلميّ، والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الحاجة إلى الانتقال إلى مواقع الدّراسة، ويمكّن الأساتذة من نقل المعلومات ومناقشتها مع المتلقين دون الحاجة إلى الانتقال لهم، كما يمكّن الدّارس من انتقاء برنامجه التعليمي بما يتوافق مع ظروفه الخاصة، ويتوافق مع ظروف المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو عن محيطه" (باسو، ٢٠٢٠).

ويشير باسو (٢٠٢٠) إلى أنّ التعليم عن بعد يسهم ويساعد في زيادة وفاعلية التعليم لتحقيق التنمية البشرية، والتنمية الشاملة المستدامة، وقد أشارت الأبحاث إلى أن التكنولوجيا المبنية على شبكات المعلومات والمنصات التي توظف بطريقة ملائمة تسهم في جودة المخرجات التعليمية وزيادة فاعلية التعليم في المؤسسات التعليمية؛ سواءً في المعاهد أو الجامعات. وقد أكدت نتائج بعض الأبحاث أنّ المؤسسات التعليميّة التي اتجهت إلى استعمال التقنية في التعليم وعدم الاقتصار على التعليم التقليدي قد حققت نتائج ومخرجات إيجابية تعود بالآثار الإيجابية على المجتمع.

وعليه؛ فقد قام بعض الباحثين بإجراء العديد من الدّراسات حول تعليم اللغات الثانية/ الأجنبية المتزامن وغير المتزامن عبر الإنترنت، وخرجوا بنتيجة مفادها أنّ هناك نتائجَ إيجابية تجاه استعمال الإنترنت في تعليم اللغة؛ حيث أشارت نتائج دراسة Vurdien (2019) إلى أنّ متعلمي اللغة الإنجليزيّة باعتبارها لغة أجنبية الذين تفاعلوا بشكل افتراضي عبر منصات الفيديو تفوقوا في الأداء على أولئك الذين تفاعلوا وجهًا لوجه داخل الحقل التعليمي على الرغم من بعض العيوب التي قد تعترض ذلك. ويرى Son, J. B (2018) أنّه يمكن اعتبار التعليم الإلكترونيّ أداةً مناسبة وفعَّالة لتحفيز الطلاب على بناء ثقتهم والتفاوض بشأن المعنى وبناء المعرفة والتواصل مع المتعلمين، وبالتالي قد تعزز كفاءتهم في التواصل، وتزيد من نسبة كفايتهم التواصليّة، وهذا ما يؤكده كلّ من Van der Kroon Jauregi & Jan (2015) أنّ استعمال المنصات الإلكترونيّة يساعد متعلمي اللغة على التواصل والتفاعل مع أقرانهم، وكذلك التّفاعل مع المعلمين،

وقد تؤدي إلى تحقيق الكفاية التواصلية بشكل أكثر فاعلية. ويشير Lim& Pyun (2019) إلى أنّ تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية عبر الإنترنت، وأن إقامة المؤتمرات عبر الفيديو قد يعكس نتائج إيجابية على متعلمي اللغة الثانية، وذلك من خلال زيادة نسبة التفاعل، والتواصل بين الثقافات المختلفة، كما يرى Loranc-Paszylk (2015) أنّ تعريض المتعلمين لمحادثات حقيقة عبر الإنترنت قد يساعد في زيادة في مهارات التحدث والتواصل مع الآخرين.

من جانب آخر، أثبتت بعض الدّراسات أنّ هناك بعضًا من التحديات التي قد تواجه معلمي اللغة ومتعلميها قد تؤدي إلى نتائج سلبيّة؛ حيث أشارت دراسة Johns Hopkins (2010 مذكور في Ng, C. H, 2020) إلى أنّ أهم التحديات التي تواجه عملية تعليم اللغة المتزامن عبر الإنترنت هي إدارة مشاركات وتفاعل الطلاب لضمان حصول الجميع على حق المشاركة والتفاعل وإبداء الرأي والنّقاش، وعدم سيطرة شخص واحد على النقاش، إضافة إلى أنّ نقاش الكمبيوتر لا يعزز التفاعل ثنائي الاتجاه. كما أظهرت نتائج دراسة Trinder (2015) أنّ ٧٨٪ من المشاركين في الدّراسة يفضلون التواصل وتعلم اللغة وجهًا لوجه، وذلك لعدة مشكلات قد تطرأ على التواصل المتزامن عبر الإنترنت؛ مثل انقطاع الصوت، والإنترنت. كما أشارت نتائج الاستطلاع في دراسة Trinder (94 :2015) إلى أنّ هناك افتقارًا للجوانب العاطفيّة وغياب لغة الجسد التي تتم من خلال التّواصل المباشر وجهًا لوجه الذي يعتبره متعلم اللغة وسيلة حيوية وجيده للفهم.

3 منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

1.3 الدّراسة:

اعتمدت الدراسة الحاليّة على المنهج المختلط ذي التّصميم التفسيري التتابعي Sequential Explanatory Mixed Method Design، وهو نوع من الأساليب الذي يتم الجمع فيها بين الأساليب الكميّة والنّوعيّة في أثناء جمع البيانات وتحليلها. تجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ هذا النوع من الدّراسات قد اكتسب أهميةً كبيرةً في أبحاث اللغويات التطبيقيّة؛ نظرًا لما يتمتع به من مزايا قد لا تتوفر في مناهج البحث الأخرى (السلمي، ٢٠١٩). ويعتمد المنهج المختلط على ثلاث خصائص رئيسة، وهي التّوقيت، والتأكد، والمزج؛ حيث يشير التوقيت إلى التسلسل الزمني في جمع البيانات الكميّة والنوعيّة وتحليلها، في حين يشير التأكيد إلى أنّ الباحث يلجأ إلى التأكد من البيانات بطريقتين مختلفتين دون الاعتماد على طريقة واحدة، أما فيما يتعلق بالمزج فإن الباحث يجمع بين طريقتين مختلفتين في أثناء التحليل، وهي الطريقة الكمية والكيفية (Ivankova & Creswel, 2009).

وعليه، فقد اعتمدت الدّراسة الحالية على مرحلتين مترابطتين ومتزامنتين؛ ففي المرحلة الأولى تمّ جمع البيانات الكميّة عن طريق الاستبانة، ثم تمّ تحليلها عن طريق التحليل الإحصائي، أما المرحلة الثانية فقد كانت بناءً على نتائج الاستبانة، حيث تم إجراء عدة مقابلات مع خمسة أساتذة للتعمق في النتائج، ثم تحليلها تحليلًا كيفيًّا عن طريق التحليل الموضوعاتي Thematic analysis.

2.3 مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو معلمو اللغة العربية في أحد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أحد معاهد تعليم اللغة العربية التابع لإحدى الجامعات السعودية الذين يدرّسون خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢، ويتوزعون على قسمين؛ هما: قسم الإعداد اللغويّ، وقسم علم اللغة التطبيقي، علمًا أنّ عدد أفراد مجتمع الدراسة هو ٣٨ أستاذًا ممن حصلوا على درجات مختلفة في تخصصات مختلفة، بدءًا بالمعيد، وانتهاءً بدرجة الأستاذية، كما أنهم يتوزعون على تخصصات مختلفة؛ فبعضهم حاصل على درجة عليا في علم اللغة النظريّ بفروعه المختلفة، وبعضهم في علم اللغة التطبيقي بفروعه المختلفة. وتشتمل عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

3.3 أدوات جمع البيانات:

1.3.3 الاستبانة:

في ضوء أهداف الدراسة الحاليّة، وأسئلتها؛ قام الباحث بإعداد استبانة لمعرفة تدريس معلمي اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصلي؛ وذلك من حيث التصورات والصعوبات، وقد تمّ تصميمها وفقاً للمراحل الآتية:

-العودة إلى أدبيات الدراسة؛ ومنها: دراسة Lim& Pyun, 2019; (Vurdien, 2019; Ahmed, & Pawar, S. V. 2018)، كما قام الباحث بالاطلاع على الاستبانة التي قام بها كلٌّ من Jafari, Shokrpour, & Guetterman (٢٠١٥) وذلك من حيث تصميم الاستبانة وبعض البنود الخاصة بذلك، ولا سيما فيما يتعلق ببعض العبارات والبنود.

- إجراء دراسة استطلاعية:

قام الباحث بإجراء عدة مقابلات مفتوحة مع عينة عشوائيّة ممثلة لمجتمع الدراسة حول تصوراتهم عن تدريس اللغة العربية لغة ثانية عن بعد في ضوء المدخل التواصلي، وأبرز الصعوبات التي واجهتم، وذلك من أجل الحصول على معلومات أولية؛ لتكون نواةً مساعدة في إعداد الاستبانة؛ حيث وجه الباحث سؤالين مختلفين حول الطريقة التي يتبعها الأستاذ في أثناء تدريس اللغة العربية لغة ثانية عن بعد بما يتسق مع المدخل التواصلي، ثم تم سؤالهم عن أبرز المشكلات التي قد تواجههم في أثناء محاولتهم للتدريس وفق هذا المدخل. تجدر الإشارة إلى أنّه تمّ تدوين بعض العبارات التي ذكرها الأساتذة لكي يعود إليها الباحث في أثناء إعداد الاستبانة.

-الإفادة من خبرة الباحث الميدانية والبحثية في صياغة العبارات كي تتناسب وطبيعة الدراسة والسياق الذي طبقت فيه؛ حيث قام الباحث بصياغة بعض العبارات التي تم جمعها من أدبيات الدراسة ومن المقابلات الاستطلاعية، وبناءً على ذلك تم تحديد محاور الاستبانة، والتي تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ٢٦ عبارة موزعة على محورين أساسيين؛ وهما تصورات معلمي اللغة العربية نحو تدريس اللغة العربية عن بعد في ضوء المدخل التواصلي، والصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية لغة ثانية في تطبيق المدخل التواصلي.

1.1.3.3 صدق الأداة

1.1.1.3.3 صدق المحتوى

تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في التربية وفي تعليم اللغات الأجنبية؛ وذلك من أجل الوقوف على مدى ملاءمة عباراتها للهدف الذي وضعت له، ومدى وضوح عباراتها، وانتمائها للمحور، والتعديلات، والإضافات المقترحة من قبل المحكمين. بعد ذلك تم حساب نسب اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة، بشرط ألا تقل عن ٧٥٪، ثم مراجعة ملحوظات الأساتذة المحكمين ومقترحاتهم؛ وبناءً على ذلك تم إعادة صياغة الأداة حيث أصبحت في صورتها النهائية تضم ٢٣ عبارة دون أن يكون هناك تغيير على محاور الأداة.

2.1.1.3.3 صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تمّ حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليّة للمحور الذي تنتمي إليه، وقد تبيّن أنّ جميعَها دالة إحصائيّاً عند مستوى ثقة أقل من (٠,٠٥) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لعبارات كل محور (التصورات، الصعوبات) من عبارات الاستبانة

المحور الأول: التصورات			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٤٥*	٨	٠,٣٨٨٢*
٢	٠,٤٣٦١*	٩	٠,٥٩١٠**
٣	٠,٣٦٦١*	١٠	٠,٥٧٠٥**

٤	٠,٤٣٧٠*	١١	٠,٢٩٢٢
٥	٠,٣٦٢٥*	١٢	٠,٥٧٤٠**
٦	٠,٧٤٩٨**	١٣	٠,٤١٤٢*
٧	٠,٧٢٨٣**		
المحور الثاني: الصعوبات			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٨٨**	٦	٠,٤٤٣٤*
٢	٠,٦٦٠٩**	٧	٠,٧١٨٢**
٣	٠,٤٤٧١*	٨	٠,٥٧٥٧**
٤	٠,٣٢١١	٩	٠,٦١٩٦**
٥	٠,٦٥١٣**	١٠	٠,٧٩٥٤**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وهذا يدل على أنّ أداة الدراسة على درجة من الاتساق الداخليّ في قياس ما وضعت له، وأن نتائجها يمكن الوثوق بها.

2.1.3.3 ثبات الأداة

لقياس ثبات الأداة تمّ استخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التّالي:

جدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	تصورات تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد	١٣	٠,٧٣
٢	صعوبات تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد	١٠	٠,٧٩

حيث يتضح من الجدول السابق رقم ٢ أنّ الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، حيث بلغت (٠,٧٣، و٠,٧٩) وهذا يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

2.3.3 المقابلة:

وللحصول على نظرة أعمق لنتائج الاستبانة؛ قام الباحث باختيار خمسة أساتذة بطريقة مقصودة مبنية على المعلومات الأساسيّة للاستبانة؛ حيث تم اختيار ثلاثة أساتذة ممن يحملون درجة الدكتوراه، في حين تم اختيار الأستاذين الآخرين من خلال مؤهل الماجستير والبكالوريوس، وتم إجراء مقابلة شبه منتظمة Semi-structured interviews معهم، وذلك للحصول على تصوراتهم ومرئياتهم بشكل مفصّل وأكثر عمقًا؛ على اعتبار أنّ بيانات المقابلة يمكن أنّ توضح وتلقي الضوء بشكل أكثر وضوحًا ودقة، وتجعل نتائج البحث أكثر حيوية ومصداقية.

وعليه، قام الباحث بإعداد دليل مقابلة شبه منتظمة يحتوي على بعض الأسئلة المبنية على نتائج الاستبانة التي تتيح للباحث التعمق في الإجابات ولمعرفة رأي المبحوث، والحديث عن أي تفاصيل لها علاقة بتجربتهم في أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد. وقد قام الباحث بأخذ الموافقة المسبقة من الأساتذة الذين تم اختيارهم، وتحديد الوقت المناسب لهم.

تجدر الإشارة إلى أنّ المقابلة تمت عن طريق استعمال برنامج زوم Zoom في أوقات مختلفة بناءً على الوقت الذي حدده الأستاذ، وقد استمرت المقابلة حدود ٢٠ دقيقة مع كل أستاذ. الجدير بالذكر أنّ الباحث قام بتسجيل المقابلة – بعد أخذ موافقة الأستاذ_ وذلك من أجل العودة إليها لاحقًا. وقد ناقش الباحث مع الأساتذة الأسئلة التالية:

١. لماذا يعد تعليم القواعد مهم وفق المدخل التواصلي من وجهة نظرك؟

٢. كيف يتم التركيز على متعلم اللغة أثناء تعليم اللغة العربية لغة عن بعد وفق المدخل التواصلي؟

٣. في رأيك هل للخطاب الصفي أهمية في تحقيق مبدأ المدخل التواصلي، ولماذا؟

٤. ما رأيك في الطلاقة اللغوية / الدقة اللغوية؟

٥. ما هي الصعوبات التي قد تحول دون تحقيق مبادئ المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد؟

4 منهجيّة تحليل النتائج:

1.4 التحليل الكمي:

اعتمد الباحث على مقياس لايكرت الرباعي، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بقوة=٤، موافق=٣، غير موافق=٢، غير موافق مطلقًا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤= ٠,٧٥ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٣) يوضح توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	الدرجة	مدى المتوسطات	وصف النتيجة
موافق بقوة	٤	٣,٢٦ – ٤,٠٠	مرتفع جدا
موافق	٣	٢,٥١ – ٣,٢٥	مرتفع
غير موافق	٢	١,٧٦ – ٢,٥٠	منخفض
غير موافق مطلقاً	١	١,٠٠ – ١,٧٥	منخفض جداً

علمًا أنه تم استبعاد خيار (محايد) وذلك من أجل حصر إجابات عينة الدراسة، لتكون إما مرتفعة أو منخفضة، ومن أجل خروج الباحث بنتائج تبين ميل عينة الدراسة إلى أحد النوعين دون الاعتماد على خيار (محايد).

2.4 التحليل الكيفي (المقابلات):

تمّ تحليل المقابلات عن طريق التحليل الموضوعاتي (Thematic analysis)، حيث يشير Braun & Clarke (٢٠٠٦: ٧٩) إلى أن التحليل الموضوعاتي يتسم بالمرونة، إذ يتضمن تحديد الأنماط وتحليلها بطريقة منظمة وغنية بالتفاصيل، ثم يقوم الباحث بإعداد التقارير النهائية.

وقد تضمن التحليل الموضوعاتي للمقابلات في الدراسة الحالية عدة خطوات؛ وهي نسخ المقابلة، وتحويلها إلى صيغة مكتوبة بكل تفاصيلها، بما في ذلك عمليات التّوقف، ونطق بعض الأصوات، وغير ذلك، ثم تمت قراءة النّصوص المكتوبة عدة مرات لتصنيف النصوص وتوزيعها على عدة محاور وفق أهداف الدّراسة؛ وهي النصوص المتعلقة بتصورات معلمي اللغة العربية لغة ثانية حول تطبيق المدخل التواصليّ في تعليم اللغة العربية عن بعد، والنّصوص المتعلقة بالصعوبات التي يواجهها المعلمون حول تطبيق المدخل التواصلي عبر المنصات الإلكترونية، ثم قام الباحث بعملية ترميز البيانات (Coding) عن طريق إعطاء رموز مثل (تعليم القواعد، التّمركز على الطالب، الخطاب الصفيّ، الإنترنت، التعليم التفاعلي، الصّعوبات)، بعد ذلك قام الباحث بإعادة قراءة النّصوص التي تم ترميزها قراءةً متأنية لأكثر من مرة لمعرفة ما إذا كان هناك نصوص لم يتم ترميزها، أو أنه ربما تم ترميزها بشكل خاطئ، ثم قام الباحث بتحليل الرّموز التي تمت مراجعتها وقراءتها، وذلك من أجل تكوين موضوعات، أو تطويرها على أساس تفسيري استقرائي للنصوص الفرديّة، وربطها ببعضها البعض لتكوين موضوعات مترابطة ذات علاقة بموضوع الدراسة وهو المدخل التواصلي، ثم قام الباحث بعد ذلك بمراجعة الموضوعات وتنقيحها بشكلٍ أعمق، للوصول إلى كتابة التقرير النهائي للتحليل.

5 النتائج والمناقشة:

1.5 نتائج التحليل الكمي:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي اللغة العربية حول تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد؟

للحصول على تصورات معلمي اللغة العربية حول تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، فقد تم استخدام التكرارات والنّسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة، لجميع عبارات الاستبانة مجتمعة، ولكل العبارات على النّحو التّالي:

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول تصوراتهم نحو تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بقوة	موافق	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
١	أركز على متعلم اللغة العربية أثناء تدريس المهارات اللغوية عن بعد؛ لأن ذلك يساعد في تحقيق المدخل التواصلي	ت	٢٠	١١			٣,٦٥	٠,٤٩	١	موافق بقوة
		%	٦٤,٥	٣٥,٥						
٤	أعطي الطلاب وقتاً كافياً للخطاب التواصلي، وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث	ت	١٩	١٠	٢		٣,٥٥	٠,٦٢	٢	موافق بقوة
		%	٦١,٣	٣٢,٣	٦,٥					
٣	من المهم الاهتمام بالكفايات الإستراتيجية، والاجتماعية، واللغوية أثناء تدريس اللغة العربية عن بعد؛ لأن ذلك ينمي كفاية المتعلم التواصلية	ت	١٥	١٦			٣,٤٨	٠,٥١	٣	موافق بقوة
		%	٤٨,٤	٥١,٦						
		ت	١٨	١٠	٣		٣,٤٨	٠,٦٨		

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بقوة	موافق	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
٨	تساعد المنصات الإلكترونية على تكوين مجموعات لتعليم اللغة العربية خارج أوقات التدريس	%	٥٨,١	٣٢,٣	٩,٧				٣	موافق بقوة
١٠	المدخل التواصلي يتطلب أن يمتلك معلم اللغة العربية خبرة في إستراتيجيات التدريس فعليا وعن بعد	ت	١٥	١١	٤	١	٣,٢٩	٠,٨٢	٥	موافق بقوة
		%	٤٨,٤	٣٥,٥	١٢,٩	٣,٢				
٩	استعمل المنصة الإلكترونية والتواصل الاجتماعي باستمرار لتشجيع الطلاب على استعمال اللغة العربية	ت	١٠	١٥	٦		٣,١٣	٠,٧٢	٦	موافق
		%	٣٢,٣	٤٨,٤	١٩,٤					
٢	من المهم التركيز على تدريس القواعد لأن معرفتها مهمة لاستعمال اللغة	ت	١٣	١١	٤	٣	٣,١٠	٠,٩٨	٧	موافق
		%	٤١,٩	٣٥,٥	١٢,٩	٩,٧				
٧	التركيز على المحادثة والاستماع فقط عبر الإنترنت من أولويات تطبيق المدخل التواصلي ويطور استعمال اللغة	ت	٨	١٦	٧		٣,٠٣	٠,٧١	٨	موافق
		%	٢٥,٨	٥١,٦	٢٢,٦					
١٣	من المهم أن يكتب متعلم اللغة العربية ويتحدث بصرف النظر عن الأخطاء اللغوية التي يقع فيها	ت	٨	١٢	١١		٢,٩٠	٠,٧٩	٩	موافق
		%	٢٥,٨	٣٨,٧	٣٥,٥					
٥	أركز كثيرًا على الطلاقة اللغوية دون الاهتمام بالدقة أثناء التدريس عن بعد حيث لا اهتم بإعادة الكلمات	ت	٦	١٥	٩	١	٢,٨٤	٠,٧٨	١٠	موافق
		%	١٩,٤	٤٨,٤	٢٩,٠	٣,٢				
٦	يساعد التعليم عبر المنصات متعلمي اللغة العربية على	ت	٨	١٠	١٢	١	٢,٨١	٠,٨٧	١١	موافق
		%	٢٥,٨	٣٢,٣	٣٨,٧	٣,٢				

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بقوة	موافق	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
	التواصل باللغة العربية بشكل أوسع									
١٢	يساعد التعليم عن بعد على عدم التركيز على التدريبات اللغوية	ت	٤	١٣	١٠	٤	٢,٥٥	٠,٨٩	١٢	موافق
		%	١٢,٩	٤١,٩	٣٢,٣	١٢,٩				
١١	يساعد التعليم عبر الإنترنت على تجنب التدريس التقليدي الذي يركز على تدريس القواعد	ت	٥	٧	١٧	٢	٢,٤٨	٠,٨٥	١٣	غير موافق
		%	١٦,١	٢٢,٦	٥٤,٨	٦,٥				
	المتوسط* العام						٣,١٠	٠,٣٧		موافق

يتضح من الجدول رقم ٤ أنّ المتوسطَ العام لتصورات معلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة حول تطبيق المدخل التواصلي في تدريس اللغة العربية لغة ثانية عن بعد بلغ ٣,١٠، وهذا يدل على أن المعلمين لديهم تصورات مرتفعة حول المدخل التواصلي. هذه النتيجة المرتفعة (الإيجابية) تتسق مع نتائج دراسات كثيرة حول مواقف المعلمين واتجاهاتهم نحو المدخل التواصلي (Lee, 2014; Ahmad & Rao, 2013; Ansarey, 2012; Raissi et al., 2013; Ngoc & Iwashita, 2012; Ozsevik, 2010). وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة متخصصون في تعليم اللغات الأجنبية، ولديهم اطلاع ومعلومات حول أهمية تطبيق المدخل التواصلي بجميع مبادئه في تعليم اللغات الأجنبية.

وقد جاءت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات تصورات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد تتراوح بين مرتفعة جدًّا، إلى منخفضة، وقد تم تقسيمها إلى ما يلي:

أولًا: أتت خمس عبارات على درجة مرتفعة جدًّا، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣,٢٩ _٣,٦٥. وهذه العبارات الخمسة تتمثل في التركيز على متعلم اللغة (الاستقلالية) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٦٥، وأنه يجب إعطاؤهم وقتًا كافيًا للحديث دون مقاطعتهم، بمتوسط حسابي بلغ ٣,٥٥. كما أتت في المرتبة الثالثة العبارة التي تنص على أهمية التركيز على أهم مبادئ المدخل التواصلي، وهي: الاهتمام بالكفايات اللغوية، والاجتماعية، والتواصلية، والاهتمام بالخطاب الصفي بمتوسط حسابي ٣,٤٨. كما رأت عينة الدراسة أن التعليم عن بعد يمكّن المعلم من التعليم خارج أوقات الدرس من خلال مجموعات مختلفة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤٨. هذه النتيجة تدل على أن معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة لديهم تصورات مرتفعة جدًّا للمبادئ الأساسيّة التي يقوم عليها المدخل التواصلي. وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها Jafari, et.al. (٢٠١٥) إلى أنّ التركيز على متعلم اللغة ومنحه الاستقلالية، وتدريبه يساعد على خلق متعلمين قادرين ولديهم مسؤولية نحو التعلم، وتمكّنهم من تحقيق المدخل التواصلي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Ngoc & Iwashita's (2012) حول أهمية المبادئ الخمسة في تحقيق المدخل التواصلي.

ثانيا: أتت سبع عبارات على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بين (٢,٥٥-٣,١٣)، وتمثلت هذه العبارات فيما يلي:

أهمية استعمال المنصّات ووسائل التواصل الاجتماعيّ لتشجيع الطلاب على التواصل بشكل مستمر، حيث أتت بمتوسط حسابي بلغ ٣,١٣، كما أتت عبارة الاهتمام بتدريس القواعد على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ ٣,١٠، وأنّ معلمي اللغة العربية يجب أن يركزوا على المحادثة والاستماع فقط في أثناء التدريس عن بعد بمتوسط حسابي بلغ ٣,٠٣ وعبارة أنّ معلمي اللغة العربية يركزون كثيرًا على الطلاقة اللغويّة دون الاهتمام بالدّقة في أثناء تدريس اللغة عن بعد بمتوسط حسابي بلغ ٢,٨٤، كما أنهم لا يركزون كثيرًا على الأخطاء اللغويّة في أثناء الحديث، حيث أتت بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٠، كما رأت عينة الدراسة أنّ التعليم عبر الإنترنت يساعد في التواصل بشكل أوسع بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨١، ويساعد في عدم الاهتمام بالتدريبات اللغوية في أثناء التدريس بمتوسط حسابي بلغ ٣,٥٥.

وتتفق نتيجة الدراسة الحاليّة فيما يتعلق بتدريس القواعد مع دراسة Jafari, et.al (2015) التي أثبتت نتائجُها أنّ تدريس القواعد أتى بدرجة مرتفعة جدًّا من خلال وجهة نظر أفراد عينة الدّراسة. وقد يعود السّبب في ذلك إلى أن الأساتذة يؤمنون بأهمية القواعد، ويرون أنه لا غنى عنها في تدريس اللغة العربية على اعتبار تخصصاتهم. أما فيما يتعلق بعدم اهتمامهم بالدقة اللغوية وتصحيح الأخطاء، فقد يعود السبب إلى أن التعليم عبر المنصات الإلكترونية قد لا يساعد في سماع الأصوات العربيّة بشكلها الصحيح، وبالتالي قد يغفل كثير من الأساتذة هذا التركيز، أو ربما أنّ المعلمين أدركوا تماما أهمية تعزيز الطّلاقة اللغويّة،

وأهمية الجوانب النفسيّة التي قد تؤثر في متعلم اللغة، وقد تؤدي إلى عدم إكمال الدّراسة.

ثالثًا: أتت عبارة واحدة بدرجة منخفضة، وهي أن التعليم الإلكتروني يساعد على تجنب التدريس التقليدي الذي يركز على تدريس القواعد بمتوسط حسابي بلغ ٣,١٠. وقد يكون ذلك بسبب أن معلمي اللغة العربية لديهم تصورات مرتفعة عن التعليم عن بعد، ولديهم تصورات مرتفعة أيضًا عن تدريس القواعد، فهم يرون أن تدريس القواعد لا يتنافى مع تعليم اللغة عن بعد، وبهذا حصلت على متوسط حسابي منخفض على اعتبار أن تدريس القواعد يعد من أساسيات المدخل التواصلي في التعليم عن بعد من خلال وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

السّؤال الثاني: ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية عن بعد في أثناء تطبيق المدخل التواصلي؟

وللإجابة عن هذا السّؤال؛ فقد قام الباحث باستخدام التّكرارات والنسب المئويّة والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارات الاستبانة، كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههم في أثناء تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بقوة	موافق	غير موافق	غير موافق مطلقا				
٤	انقطاع الإنترنت يحول كثيرا دون تطبيق المدخل التواصلي أثناء التدريس	ت	١٤	١٣	٤		٣,٣٢	٠,٧٠	١	موافق بقوة
		%	٤٥,٢	٤١,٩	١٢,٩					
١	الوقت يحد من تطبيق المدخل التواصلي في أثناء تدريسي اللغة العربية عن بعد	ت	٦	١٥	٩	١	٢,٨٤	٠,٧٨	٢	موافق
		%	١٩,٤	٤٨,٤	٢٩,٠	٣,٢				
٩	سيطرة بعض الطلاب على سير المحاضرة يحول دون تطبيق المدخل التواصلي مع جميع الطلاب	ت	٦	١٣	١٢		٢,٨١	٠,٧٥	٣	موافق
		%	١٩,٤	٤١,٩	٣٨,٧					
٨	التعليم عن بعد يحول دون معرفة تعابير الوجهة وبالتالي يعوق المدخل التواصلي	ت	٦	١٢	١٣		٢,٧٧	٠,٧٦	٤	موافق
		%	١٩,٤	٣٨,٧	٤١,٩					
٢	مستوى إجادة اللغة العربية منخفض بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية	ت	٣	١٣	١٤	١	٢,٥٨	٠,٧٢	٥	موافق
		%	٩,٧	٤١,٩	٤٥,٢	٣,٢				
١٠	المدخل التواصلي يجب أن يكون في سياق تفاعلي وجها لوجه وليس عن بعد	ت	٧	٤	٢٠		٢,٥٨	٠,٨٥	٥	موافق
		%	٢٢,٦	١٢,٩	٦٤,٥					
٦	تجبرني الاختبارات عبر المنصات الإلكترونية على الاهتمام بالقواعد فقط	ت	٤	٩	١٨		٢,٥٥	٠,٧٢	٧	موافق
		%	١٢,٩	٢٩,٠	٥٨,١					
		ت	١	١٥	١٤	١	٢,٥٢	٠,٦٣	٨	موافق

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			موافق بقوة	موافق	غير موافق	غير موافق مطلقاً				
٣	يقاوم الطلاب بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية الكفاية التواصلية	%	٣,٢	٤٨,٤	٤٥,٢	٣,٢				
٥	المقررات التي أدرسها لا تساعدني على تطبيق المدخل التواصلي	ت	٤	٩	١٧	١	٢,٥٢	٠,٧٧	٨	موافق
		%	١٢,٩	٢٩,٠	٥٤,٨	٣,٢				
٧	سياق تعليم اللغة العربية في السعودية يجبرني على عدم الاهتمام بالمدخل التواصلي	ت	٢	٤	٢٢	٣	٢,١٦	٠,٦٩	١٠	غير موافق
		%	٦,٥	١٢,٩	٧١,٠	٩,٧				
المتوسط* العام							٢,٦٦	٠,٤٤		موافق

عند النّظر في الجدول رقم ٥ يتضح أنّ المتوسط العام لمحور صعوبات تطبيق المدخل التواصليّ في تعليم اللغة العربية عن بعد بلغ ٢,٦٦، وانحراف معياري بلغ ٠,٤٤ وهذا يدل على أنّ عينة الدراسة ترى أن صعوبات تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية جاء بدرجة مرتفعة. وقد توزعت الصعوبات في عدة مجالات، هي؛ صعوبات تتعلق بالتعليم عبر التقنية، صعوبات تتعلق بالطالب، صعوبات تتعلق باللغة ذاتها وسياق تعليمها. وتتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كلّ من Rahimi & Naderi, 2014; (Jafari, et.al, 2015)، وقد جاءت الصعوبات موزعة على درجات مختلفة على النحو التالي:

أولا: أتت عبارة واحدة على درجة مرتفعة جدًا، وهي العبارة التي تنص على الانقطاع المتكرر للإنترنت أحد أهم الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية لغة ثانية، حيث جاء بمتوسط حسابي بلغ ٣,٣٢؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن بعض متعلمي اللغة العربية يتعلمون العربية من بلدانهم، وقد لا يساعدهم ذلك على استخدام الإنترنت بشكل جيد نظراً لضعف التغطية، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى انقطاع متكرر للإنترنت، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (٢٠٢١: ٢١٤) التي أثبتت نتائجها أنّ من أهم صعوبات تعليم اللغة العربية عن بعد هو انقطاع الإنترنت.

ثانيا: أتت ثماني عبارات على درجة مرتفعة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨٤_ ٢,٥٢)، وتمثلت هذه العبارات في أنّ الوقت يحد من تطبيق المدخل التواصلي في أثناء تعليم اللغة العربية عن بعد، حيث أتت بمتوسط حسابي بلغ ٢,٨٤ والعبارة التي تنص على سيطرة متعلمي اللغة العربية على سير المحاضرة والذي بدوره قد يحول دون تطبيق المدخل التواصلي مع جميع الطلاب بمتوسط حسابي بلغ ٢,٨٠، وعبارة أنّ "التّعليم عن بعد يحول دون معرفة تعابير الوجهة وبالتالي يعوق المدخل التواصلي" بمتوسط حسابي بلغ ٢,٧٧، كما أتت عبارة "أن المدخل التواصلي يجب أن يكون في سياق تفاعلي والذي بدوره قد يساعد على عملية التواصل، حيث أتت بمتوسط حسابي بلغ ٢,٥٨، كما أتت عبارة أنّ الاختبارات اللغويّة في المنصات الإلكترونيّة تجبر متعلم اللغة على الاهتمام بالقواعد بمتوسط حسابي بلغ ٢,٥٥، والعبارة التي تنص على أنّ الطلاب يقاومون بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية الكفاية التواصليّة، وأن

المقررات لا تساعد في تطبيق المدخل التواصلي بمتوسط حسابي متساوٍ حيث بلغ ٢,٥٢.

وتتفق نتيجة الدراسة الحاليّة فيما يتعلق بانقطاع الإنترنت وضياع الوقت مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠٢١: ٢١٥) التي أثبتت نتائجها أنّ انقطاعَ الإنترنت وضياعَ وقت المحاضرة من أهم التّحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية عن بعد، كما تتفق فيما يتعلق بسيطرة بعض المتعلمين على سير المحاضرة مع دراسة Johns Hopkins مذكورة في (Ng, C. H, 2020) ومع نتيجة كلّ من Jafari, et. al, 2015; Atmojo, & Nugroho. 2020)، ويبدو أنّ انقطاع الإنترنت، وضياع الوقت، وسيطرة بعض المتعلمين تعد من أبرز التحديات العامة للتعليم عن بعد بغض النّظر عن سياقه، وبالتالي فإنه يجب النّظر إلى أهمية استعمال منصات إلكترونية جيدة تضمن استمرارية التعليم عن بعد.

ثالثا: أتت عبارة واحدة على درجة منخفضة وهي أنّ ٢٢ معلمًا من أصل ٣١ لم يوافقوا على أن سياق تعليم اللغة العربية في السعودية يحول دون تطبيق المدخل التواصلي، حيث أتت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢,١٦، وهو متوسط حسابي منخفض.

وقد يعزو الباحث هذه الصعوبات بشكل عام إلى أنّ معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة متخصصين في تعليم اللغة الأجنبية، ولديهم خبرة في هذا الميدان قد تتجاوز ١٥ سنة، وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات (عسيري، ١٤٣٨) أن المعلمين الذين تتجاوز خبرتهم عشر سنوات لديهم قناعات

بممارسات معينة أثناء تعليم اللغة العربية قد يصعب تغييرها إلى إستراتيجية أو ممارسة جديدة.

2.5 نتائج التحليل الكيفي:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي اللغة العربية نحو تطبيق المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية عن بعد؟

للحصول على نظرة أعمق عن تصورات معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة وعن الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية، فقد تمّ إجراء مقابلة مع خمسة من عينة الدراسة وفق الأسئلة التالية:

أ- لماذا يعد تعليم القواعد مهمًا وفق المدخل التواصلي من وجهة نظرك؟

تؤكد وجهة نظر جميع من أجريت معهم المقابلة الشخصية أهمية تعليم القواعد اللغوية، وضرورة الاهتمام بالشكل في أثناء تدريس اللغة العربية وفق المدخل التواصلي، ورأوا أنّه لا يمكن لمتعلم اللغة العربية أن يتوصل إلى الكفاية التواصليّة بدون وجود كفاية نحوية تساعده على التواصل الاجتماعي، كما أشار جميع من تمت مقابلتهم إلى أن تعليم القواعد وفق المدخل التواصلي، يكون من أجل تحقيق الكفاية التواصليّة، واستعمال اللغة في التواصل بشكل يتسق مع أنظمة اللغة الثانية وقواعدها النحوية، حيث أشار الأستاذ رقم (٢) بقوله:

"أنا مؤمن تمامًا أن اللغة هي للتواصل، ولكن لا يمكن تحقيق هذا الاتصال بين المتحدثين إلا إذا تعلم الطالب القاعدة. فالقاعدة هي وسيلة للوصول إلى المعنى، وبالتالي سيساعده ذلك على إيصال الفكرة التي يريد أن يقولها بيسر وسهولة" في حين شرح الأستاذ رقم (١) بقوله:

"بص (انظر) إلى واقعنا في الحياة العامة كمتحدثين أصليين بالعربية، إذا اختل التركيب، ولم نعرف من هو الفاعل من المفعول موش (لن نعرف) المقصود من الكلام، أي لن يفهم المتلقي المعنى، ويتفق الأستاذ رقم (٣) مع ما ذكره الآخرين إلا أنه ذكر أنه يجب أن يفرق معلم اللغة بين تعليم القواعد بالطريقة التقليدية والقواعد وفق المدخل التواصلي بقوله:

"أنا لا أؤيد أن يكون تعليم القاعدة بدون السياق، أي ما يدرّسْهاش الأستاذ مجردة (لا يدرسها مجردة خالية من سياقها)، بل يجب أن تكون القاعدة مرتبطة بالسياق؛ فالسياق هو الذي يحدد المعنى للطالب. الطريقة التقليدية تركز على الفاعل، والمفعول دون أن يكون هناك اهتمام بالسياق، وقد يأتي الأستاذ بجمل مصنوعة". هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في الاستبانة؛ حيث أتت تصورات معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة حول أهمية تعليم القواعد بدرجة مرتفعة.

ب – كيف يتم التركيز على متعلم اللغة في أثناء تعليم اللغة العربية لغة عن بعد وفق المدخل التواصلي من خلال وجهة نظرك؟

هناك اتفاق تام بين ما ورد في الاستبانة وبين آراء جميع أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم، حيث رأوا أن التمركز على الطالب من أولويات التعليم، وهذا التمركز يحوّل الطالب من كونه متلق سلبي إلى متلق إيجابي يشارك المعلم في الوصول إلى المعلومة، بيد أن هناك اختلافًا في كيفية التمركز على متعلم اللغة من خلال وجهة نظر من تمت مقابلتهم، حيث قال الأستاذ رقم (٤):

"يجب على معلم اللغة العربية أنّ يحول الصّف إلى حلقة نقاش وحوار نشطة، وتفاعل إيجابي، فالمعلم لا يعطي المعلومة للطالب، بل يجب أن يوجه الطالب إلى البحث عن المعلومة. ويضيف في موضع آخر بقوله: "المعلومة موجودة في كل مكان، في الإنترنت، في الكتاب، في كل مكان، ولكن كيف يصل الطالب لها؟ هنا يكمن دور المعلم، حيث يجب أن يوجه متعلم اللغة في كيفية استعمال المعجم، والبحث عن الكلمات، ومتابعة التلفاز" كما رأى الأستاذ رقم (٢) بقوله:

" يجب تكوين مجموعات، وعمل جماعي، أو عمل مشترك يشترك فيه طالبان، ثم يقوم معلم اللغة بنقد هذا العمل ومتابعته، وتوجيهه للعمل الصحيح" ويشير الأستاذ رقم (١) بقوله:

"التعليم المتمركز على الطالب يساعد في إيجاد المتعلم نفسه". هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في الاستبانة، وتتفق مع نتيجة دراسة Jafari, et.al (2015: 214) التي ترى أن المتعلمين هم متعلمون مستقلون؛ لأن الاستقلالية تمنحهم مزيدًا من المبادرة.

ج . في رأيك هل للتفاعل والخطاب الصفي بين الطلاب أهمية في تحقيق مبدأ المدخل التواصلي، ولماذا؟

هناك اتفاق تام بين الأشخاص الذين تمت مقابلتهم حول مبدأ التفاعل والخطاب الصفي، وضرورة خلق بيئة تعليمية تقوم على تفاعل الطلاب فيما بينهم بعيدًا على مراقبة الأستاذ له؛ حيث رأى بعض الأساتذة أن مراقبة الأستاذ

للطلاب قد تعوق عملية الانطلاق وتحول دون التواصل الحقيقي فيما بينهم، حيث أشار الأستاذ رقم (٢) بقوله:

" تدري أن أصعب ما يواجهه الطلاب هو أن يكون الأستاذ مراقبًا لهم فقط، ومصححًا لهم في كل كلمة يقولها، وبالتالي يجب على الأستاذ أن يترك مساحة فارغة للطلاب" ثم يضيف " تدري أني لاحظت أن معهد تعليم اللغة العربية يفتقر إلى وجود أماكن ترفيه مثل "البلياردو". هذه الأشياء اللي (التي) نقول عنها بسيطة، إلا أن قيمتها اللغوية عظيمة. ويتفق مع هذا الرأي الأستاذ رقم (١) الذي قال: "اللغة هي وسيلة للتعبير عن أغراضنا، وعمّا نريد وعن تفاعلنا مع الآخرين".

د ـ ما رأيك في الطلاقة اللغوية / الدقة اللغوية؟

رأي جميع من تمت مقابلتهم أن الطلاقة اللغوية والدقة اللغوية من أولويات المدخل التواصلي، وهما هدفان مهمان يجب على معلم اللغة التركيز عليها في أثناء تعليم اللغة الأجنبية، حتى لا يؤدي ذلك إلى وجود التحجر اللغوي لدى بعض الطلاب، ويبدو أن للطلاقة اللغوية والدقة اللغوية أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم أكثر من بعض مبادئ الأسئلة السابقة (كالتفاعل، والتواصل الوظيفي، وغيره)؛ حيث إن هناك إجماعًا بين أفراد عينة الدراسة على ذلك؛ حيث قال الأستاذ رقم (٤):

" يجب على الأستاذ تصحيح أخطاء الطلاب على الفور وقت حدوثها، لأن ذلك قد يؤدي إلى تعود الطلاب على نطق مثل هذه الكلمات غير الصحيحة، كما ذكر الأستاذ رقم (١) أنه لا يمكن لأي معلم لغة أن يسمع

خطأ لغويًّا لدى متعلمي اللغة الأجنبية ولا يصححه، فالتصحيح أمر ضروري للطالب". وأكد الأستاذ رقم (٥) أن هذا لا يتنافى مع الطلاقة، فالطلاقة والدقة مرتبطان. تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه المقابلة تختلف مع نتائج الاستبانة، حيث إن عدم الاهتمام بالدقة اللغوية أتى على درجة مرتفعة لدى عينة الدراسة من خلال نتائج الاستبانة، في حين أتت الطلاقة اللغوية، والدقة اللغوية على درجة متساوية في أثناء المقابلة.

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية عن بعد في أثناء تطبيق المدخل التواصلي؟

أوضح بعض من تمت مقابلتهم أن هناك عقباتٍ كثيرةً قد تحول دول تحقيق مبادئ المدخل التواصلي، وكان من أبرزها:

الطريقة التقليدية: ذكر الأستاذ رقم (٣) أن طريقة التعليم التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية تقوم على الاهتمام بالشكل، والقواعد، حيث قال: أنا أعلم بناءً على ما هو مقرر عندي في التوصيف، حيث لم يخصص التوصيف وقتاً كافيا للحديث والاستماع، أو التعلم التعاوني، وأنا حقيقة بحاول (أحاول) أن أنهي المنهج وقفا للتوصيف، ووفقا للموضوعات التي يجب أن أغطيها. في حين ذكر الأستاذ رقم (٤) أن التركيز على القواعد، والطريقة التقليدية مثل الاهتمام بالقواعد والترجمة تمنع من تحقيق المدخل التواصلي. هذه النتيجة تختلف عن نتائج الاستبانة، إذ لم يذكر أفراد عينة الدراسة هذه الصعوبات.

نوعية الطلاب: ذكر الأستاذ رقم (٣) "أن الطلاب يسألون كثيرًا عن الإعراب، ولا همّ لهم إلا أن يعرفوا إعراب الكلمة" كما أكد الأستاذ رقم (١)

أنه لم يهتم بالمدخل التواصلي، وليست لديه خلفية عن بعض المبادئ التي يقوم عليها، حيث إنه يهتم بالنحو فقط".

6. الخاتمة والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة؛ فإنّه يمكن اعتبار نتائجها إسهامًا علميًّا في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية عن بعد، ووفقًا لنتائج الدراسة؛ فإنّ الباحث يستنتج ما يلي:

١ أن تدريس اللغة وفق المدخل التواصلي بجميع مبادئه يساعد في اكتساب اللغة الثانية.

٢ أن تدريس القواعد اللغوية في سياقها، وعدم الاهتمام بالطريقة التقليدية يساعد في تحقيق الكفاية التواصلية بشكل أفضل.

٣ أهمية التركيز على متعلم اللغة العربية، ومنحه الاستقلالية للبحث عن المعلومة.

٤ أهمية تعليم اللغة العربية عبر منصات الإنترنت، حيث إنها قد تمنح متعلم اللغة ثقة بنفسه، وقد تساعده على اتقان المحادثة.

التوصيات:

وبناءً على نتائج الدراسة الحالية؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ تطوير منظومة التعليم الإلكتروني بشكل مستمر، ومواكبة التطورات، والاستفادة من خبرات المؤسسات التي تهتم بالتعليم الإلكتروني.

٢ تكثيف برامج تدريب المعلمين والمتعلمين على استعمال المنصات الإلكترونية، وكيفية استعمالها.

٣ تطوير منصة إلكترونية متخصصة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، تساعد الناطقين بغير العربية من تعلم اللغة في أي مكان وزمان.

المراجع:

المراجع العربية:

أشعري، هاشم. (٢٠١٨) المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربيّة، مجلة التّدريس، (٦)، ١.

باسو، سنوسي، يسرينق وصفا، نجم الدين عبد. (٢٠٢٠) تعليم اللغة العربية عن بعد وتطوره في جامعة حسن الدين مكاسر مجلة نادي الآداب 36-29 ,(1)17.

السلمي، عبدالجبار. (٢٠١٩). استخدام منهج البحث المختلط في أبحاث تعليم اللغة العربية وتعلّمها. مجلة كلية التربية.380-360 ,(5)35.

الشويرخ، صالح. (٢٠٠٩) المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، مجلة علوم اللغة (١٢) ٢.

عسيري، جابر. (١٤٣٨) علاقة القناعات بالممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العنزي، خولة حميد. (٢٠٢١). صعوبات استخدام التعليم عن بعد في تدريس مهارات القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية .مجلة الدراسات التربوية والإنسانية ,13(1) 179-226.

المراجع الإنجليزية:

Ahmad, S., Rao, C. (2013). Applying communicative approach in teaching English as a foreign language: A case study of Pakistan. Porta Linguarum, 20, 187-203.

Ahmed, S. T. S., & Pawar, S. V. (2018). Communicative competence in English as a foreign language: its meaning and the pedagogical considerations for its development. The Creative Launcher, 2(6), 302-312.

Alamri, W. A. (2018). Communicative Language Teaching: Possible Alternative Approaches to CLT and Teaching Contexts. English Language Teaching, 11(10), 132-138.

Ansarey, D. (2012). Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Teachers Attitude and Perception in Bangladesh. ASA University Review, 6(1).

Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. Register Journal, 13(1), 49-76.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics, 1(1), 1-47.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In C. J. Brumfit, & Johnson (Eds.). The communicative approach to language teaching (2nd ed., pp. 5-27). Oxford University Press.

Ivankova, N. V., & Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction, 23, 135-161.

Jafari, S. M., Shokrpour, N., & Guetterman, T. (2015). A mixed methods study of teachers' perceptions of communicative language teaching in Iranian high schools. Theory and practice in language studies, 5(4), 707-718.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles of language teaching (2nd Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Lee, M. W. (2014). Will communicative language teaching work teachers' perceptions toward the new educational reform in south Korea. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 3(2), 1-17.

Lim, B. J., & Pyun, D. O. (2019). Korean foreign language learning: Videoconferencing with native speakers. In Computer-Assisted language learning: Concepts, methodologies, tools, and applications (pp. 1123-1146). IGI Global.

Loranc-Paszylk, B. (2015). Videoconferencing as a tool for developing speaking skills. In Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language (pp. 189-203). Springer, Berlin, Heidelberg.

Ng, C. H. (2020). Communicative Language Teaching (CLT) through Synchronous Online Teaching in English Language Preservice Teacher Education. International Journal of TESOL Studies (Special Issue "ELT in the time of the Coronavirus 2020", Part 1), 2(2), 62-73.

Ngoc, K. M., Iwashita, N. (2012). A comparison of learners' and teachers' attitudes toward communicative language teaching at two universities in Vietnam. University of Sydney Papers in TESOL, 7, 25-49.

Ozsevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers‟ perceived difficulties in implementing CLT in Turkey. Unpublished master's thesis, University of Illinois.

Rahimi, M., & Naderi, F. (2014). The relationship between EFL teachers' attitudes towards CLT and perceived difficulties of implementing CLT in language classes. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3(3), 237-245.

Raissi, R., Nor, F. M., Aziz, M. A., Saleh, Z. A. (2013). A comparison between students' and teachers' ideas regarding communicative language teaching implementation in Malaysian secondary schools: A qualitative survey. Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3(4), 608-614.

Reed, M. (2020). Should showing faces be mandatory? Inside Higher Ed. https://www.insidehighered. com/blogs/confessions-community-college-dean/should-showing-faces-be-mandatory.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, W. E., & Smith, M. S. (Eds.). (1988). Grammar and second language teaching: A book of readings. Newbury House..

Son, J. B. (2018). Technology in English as a foreign language (EFL) teaching. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 1-7.

Trinder, R. (2015). Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. ReCALL, 28(1), 83-102.

van der Kroon, L., Jauregi, K., & Jan, D. (2015). Telecollaboration in foreign language curricula: A case study on intercultural understanding in video communication exchanges. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 5(3), 20-41.

Vongxay, H. (2013). The implementation of communicative language teaching (CLT) in an English department in a Lao higher educational institution: a case study (Master's thesis).

Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: Developing students' communicative competence. Journal of Foreign Language Education and Technology, 4(2), 269-298.

Walia, D. N. (2012). Traditional teaching methods vs. CLT: A study. Frontiers of language and teaching, 3(1), 125-131.

Ying, L. (2010). Communicative activities in ELT classrooms in China. Unpublished master dissertation, University of Wisconsin-Platteville.