تطبيقات المقاربة التواصلية في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية ولاية كدونا نيجيريا

Practices of Communicative approach on learning Arabic language as a foreign language among the students of Kaduna State Colleges of Education in Nigeria.

علي محمد الثاني[1] **محمد الثاني إبراهيم[2]**

Aliyu Muhammad Sani **Muhammad Sani Ibrahim**

[1]: الجامعة الفيدرالية دوثن ما، كشنا نيجيريا، كلية التربية قسم أصول التربية

Federal University Dutsin-Ma, Katsina State Nigeria, Faculty of Education, Department of Educational Foundations.

إيميل الباحث [1]: *alharazimy2010@gmail.com* and. amsani@fudutsinma.edu.ng

[2]: **جامعة أحمد بلو زاريا، كلية التربية، قسم الآداب والعلوم الاجتماعية، شعبة اللغة العربية**

Ahmadu Bello University, Zaria Nigeria Faculty of Education, Department of Arts and Social Science Education, Arabic Section.

إيميل الباحث [2]. saniibrahim2009@gmail.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر تطبيقات المقاربة التواصلية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية ولاية كدونا. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكان الاختبار هو الأداة التي تم استخدامها، والتي اشتملت على اختبار كفايتين لغويتين رئيسيتين هما: كفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية للغة. وطُبِّق الاختبار على عينة من طلاب قسم اللغة العربية للكلية، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث مثل (10) المجموعة التجريبية ومثل (10) طالبا وطالبة المجموعة الضابطة. ثم جُمعت النتائج وحُلِّلت لاختبار صحة الفروض، وتم استخدام أساليب إحصائية عديدة منها: التكرارات المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، توصل البحث إلى نتائج قيِّمة أهمها؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب والكفاية الاجتماعية. اشتمل البحث على؛ المقدمة، مفهوم المقاربة التواصلية ومكوناتها، تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، تطبيقات المقاربة التواصلية ثم ذكر أهم النتائج.

الكلمات المفاتيح: الكفايات التواصلية، كفاية تحليل الخطاب، الكفاية الاستراتيجية، اللغة العربية كلغة أجنبية، كلية التربية، نيجيريا.

ABSTRACT *:*

This research entitled "Practices of Communicative Approach on Learning Arabic as a foreign language among the students of Kaduna state Colleges of Education, Nigeria" This study was aimed at finding the Effect of communicative approach on teaching Arabic language among the students of Federal College of Education, Zaria. To achieve this aim, two research questions were answered as well as two research null hypotheses tested at 0.05 confidence level the students were divided into two groups of experimental and control groups. A total of 20 students in control were each accessed of their communicative approaches in discuss competence, and strategic competence. The first 10 were exposed to the treatment while the last 10 were in the control group. The analysis was presented in sections. Significant differences exist between the students of experimental group and control group in discuss competence. Their computed mean scores in discuss were 14.377 and 8.500 by subjects in Experimental

Group and control students respectively. Significant differences exist between the students of experimental group and control group in strategic competence. Their computed mean scores in strategic were 14.288 and 8.800 by subjects in Experimental Group and control students respectively.

Keywords: *Communicative competence, Discourse analysis competence, Strategic competence, Arabic as foreign language, college of education*

تقديم:

إن المقاربة التواصلية وما نتج عنها من تطبيقات واسعة تتعلق بعناصر منهج تعليم اللغة الأجنبية وطرائق تدريسها، من شأنها أن تساهم في تغيير واقع تدريس اللغة العربية في نيجيريا، هذا مع أن هناك العديد من الكتب المدرسية التي تستورد من البلاد العربية مبنية على الطرائق الحديثة لتعليم اللغة، وتستخدم بشكل واسع في نيجيريا، إلا أن بعض معلمي اللغة العربية غير قادرين على استخدام الوسائل السمعية البصرية المعينة في التدريس، ولا قادرين على تصميم الاختبارات بمختلف أنواعها التي تعين على قياس التواصل الحقيقي؛ هذه الأسباب وغيرها جعلت الباحث يقوم بتناول هذه المقاربة لأنها الأكثر انتشارا في الوقت الحاضر أملاً منه أن تساهم هذه المقاربة في حل بعض المشاكل التي يعاني منها تعليم اللغة العربية في كليات التربية بنيجيريا، كما يأمل أن تذلل بعض الصعوبات والعقبات في طريق تعلمها، وتقرّب البعيد، وتشوّق الدارس إليها.

ويعتقد الباحثان أن هناك عدم الاهتمام في أوساط معلمي اللغة العربية بأساليب تدريس اللغات الأجنبية، فأكثر معلمي اللغة العربية بكليات التربية –في رأي الباحث- مُلمّون بالمادة العلمية للغة (من نحو، وصرف، وإملاء، وخط وغيرها) بصورة جيدة، وقد يكون لدى بعضهم حظ كبير في معرفة طرائق التدريس العامة أو حتى طرائق تدريس اللغة العربية؛ لكن نسبة قليلة جدا يتخصصون في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولذلك تجدهم يُدرّسون اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكأنهم يدرسون الناطقين بها، وهذا مما يجعل تعليم اللغة العربية عملا شاقا للمتعلم، بحيث يصعب عليه إتقانها بالسرعة المطلوبة.

وقد عاش أحد الباحثين هذا الوضع – بصفته مُحاضرا في هذه الكلية - ولاحظ عجز الدارسين في القدرة على التواصل، فأكثرهم لا يستطيعون التواصل بالعربية على الوجه المناسب، مع أن لديهم كمية هائلة من المفردات والتراكيب تُثقل الكاهل، ولكنهم لا يستطيعون توظيفها، كما تجد كثيرامن الطلبة يحفظون قواميس اللغة ومتونها دون أن يعرفوا مواطن استعمال الكلمات، ويدرسون النحو بشكل معمق، لكنه من الصعب جدا أن يصوغوا جملة واحدة صحيحة، وهناك اعتقاد بأن المشكلة تعود إلى البيئة التي يعيشها الطلاب، والمنهج المتبع في تدريس اللغة العربية، وطرائق التدريس، وتأهيل المعلمين أنفسهم، فكثير من معلمي اللغة العربية لم يتدربوا على مهنة التدريس، وبالتالي لم يتم إعدادهم على أسس المقاربات اللغوية الحديثة التي تعنى بقضايا تدريس اللغات الأجنبية.

لذا يستهدف الباحثان كليات التربية Colleges of Education، بوصفها مجتمعا للبحث، وكونها المسؤولة عن تأهيل معلمي المرحلة الأساسية Basic Education؛ وهي المرحلة الأكثر حساسية، ومنها يجب أن ينطلق التغيير؛ ذلك لأن أي تغيير

تربوي تعليمي يجب أن يبدأ من الجذور (مرحلة الأساس)، إذ إنه من الصعب أن تكون مخرجات التعليم ذات كفاءة إذا لم يتم إعداد المعلمين بشكل جيد وعلى أسس جيدة، لذا فإن طلاب كليات التربية NCE Students، من أقسام اللغة العربية يجب إعدادهم وتأهيلهم أكاديميا ومهنيا.

1- **مشكلة البحث:** وتتمثل في سؤال عريض واضح وهو؛

ما مدى إمكانية استثمار تطبيقات المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لدى طلاب كلية التربية ولاية كدونا؟

2- **أهداف البحث:**

1. الوقوف على أثر تطبيقات المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية الفدرالية زاريا.
2. الكشف عن الصعوبات والعقبات التي تواجه الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية عن طريق استخدام المقاربة التواصلية، والذين يدرسونها عن طريق استخدام الطريقة التقليدية في كلية التربية الفدرالية زاريا.

3- **أسئلة البحث**

1. هل يوجد فرق بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في كفاية تحليل الخطاب ؟
2. هل يوجد فرق بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الكفاية الاستراتيجية ؟

4- **فروض البحث:**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية.

5- **أهمية البحث:**

يُتوقع من هذا البحث أن يفتح آفاقا جديدة للتربويين في نيجيريا لوضع نموذجا تدريسيا لمعلمي اللغة العربية في المدارس وفقا للاتجاهات اللغوية الحديثة، كما أنه سيشجع مصممي مناهج تعليم اللغة العربية على وضع مقررات وكتب مدرسية تلبي حاجات دارسي اللغة العربية في نيجيريا وفقا للاتجاهات الحديثة.

6- **منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث اختار عينة الدراسة من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكان اختيارهما بطريقة قصدية؛ لذا فإن المنهج المستخدم في هذا البحث هو منهج البحث التجريبي؛ حيث تم تعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل بينما المجموعة الضابطة تلقت دروسها بالطريقة التقليدية لتدريس اللغة العربية.

7- مجتمع البحث وعينته:

تكونت عينة البحث من (20) طالبا من طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية ولاية كدونا غِدن ويا كفانثن، حيث تم اختيار (10) طالبا ليمثلوا المجموعة التجريبية، و (10) طالبا ليمثلوا المجموعة الضابطة.

8- الدراسات السابقة:

مرتضى، محمود معاذ (2007م)[1] "اللسانيات التطبيقية وتعليم وتعلم العربية بجمهورية غانا" وهو عبارة عن بحث تكميلي لنيل درجة دبلوم الدراسات العليا المعمقة بجامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، وحدة التكوين والبحث في اللسانيات التطبيقية وتكنولوجيا المعلومات والتواصل. سعى البحث إلى إيجاد برامج منظمة وموحدة للتعلم والتعليم العربي بجمهورية غانا في خطوة هدفها تعزيز الجهود الهادفة إلى دعم عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإثراء ثقافة الانفتاح على الثقافة الإسلامية والعربية.

دراسة خواجة بن عمر فقيه (2009م)[2] "مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجيستير في علوم التربية، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية. دولة الجزائر. وهدفت الدراسة إلى وصف واكتشاف الواقع الفعلي لتدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية كمقاربة حديثة في المدرسة الجزائرية. وتوصلت الدراسة إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية تعزى إلى الأقدمية.

دراسة عز الدين البوشيخي (2009م)[3] "المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" وهي دراسة نظرية تناولت اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها تعليما ناجحا يقتضي الانطلاق من تصور علمي واضح لعملية التعليم، هذا التصور الذي تتبناه الدراسة يربط بين التعليم والتعلم والاكتساب، مفترضة أن نظرية اكتساب اللغة هي أساس نظرية تعلم اللغات الأجنبية. وبينت الدراسة أن المقاربة التواصلية أجدى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. خلصت الدراسة إلى أن المقاربة التواصلية هي الأنسب في هذا النوع من تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنها تضع المتعلم في محيط لغوي شبيه بالمحيط اللغوي الذي يناسب مجال عمله.

دراسة حياة طكوك (2010)[4] "نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجستير بجامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها. هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات إعداد المعلمين لغويا في الطور الأول، والتعرف على الأسباب التي أدت إلى قصور الطرق المتبعة في تحقيق النتائج المرجوة من تعلم اللغة. وتوصلت الدراسة إلى أن نشاط القراءة أساس تعلم اللغة في المدرسة، وقد تم الاهتمام به اهتماما كبيرا، ولكن لم تطور طرق تدريسه، والوسائل المساعدة على دعمه وتشجيع الطفل على المطالعة والتدرب على القراءة الخارجية.

دراسة سعاد خلوي 2010م،[5] "المقاربة التواصلية واكتساب مهارة التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي". رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر) كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم اللغة

العربية وآدبها. لقد توصلت الدراسة إلى أن المقاربة التواصلية تعنى تعليم وتعلم اللغة تفاعليا وتحاوريا فتعلم اللغة معناه تزويد المتعلم بالفرص التي يستطيع من خلالها استخدام اللغة لأغراض تواصلية.

9- المقاربة التواصلية

9-1- مفهوم المقاربة التواصلية

يذهب ديل هايمزDell Hymes إلى أن المقصود بالمقاربة التواصلية هي "القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد"[6].

وينقل سترين عن هايمزDell Hymes تصوره للكفاية التواصلية قائلا: إن المقاربة التواصلية تعني أن يمتلك الناطق باللغة الحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء السياق الاجتماعي. إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم When، ومتى لا يتكلم When not، وماذا يتكلم حوله what، ومع من يتكلم With whom، وأين يتكلم Where، وبأي طريقة يكون أسلوب الحديث Manner.[7]

ويرى كريستال في دائرة المعارف اللغوية أن المقاربة التواصلية تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي. بينما يرى روبين Robin، أن مصطلح المقاربة التواصلية على مستوى الجامعة يشير إلى قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة وفعالية في تحقيق الهدف المنشود.[8]

9-2- سمات و خصائص المقاربة التواصلية:

إن للمقاربة التواصلية سمات كما لخصها ساندرا سافنجون

1- إن المقاربة التواصلية مفهوم متحرك Dynamic وليس ساكنا Static، إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعني مع فرد آخر أو أكثر. إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن تكون اتصالا ذاتيا Intrapersonal أي حوار بين الفرد ونفسه.

2- إن المقاربة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

3- إن المقاربة التواصلية يأخذ مكانه بالسياق، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

4- إن هناك فرقا بين الكفاية والأداء. الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه القدرة. إن الكفاية هي ما تعرف، أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها.

9-3- مكونات المقاربة التواصلية:

إن المقاربة التواصلية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاية التواصلية، وليس عن درجة واحدة. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا هو: هل المقاربة التواصلية كل لا يتجزأ إلى أجزاء، أو أنه مفهوم عام تندرج تحته كفايات أخرى؟ فيجيب(كانال وسوينCanale& Swain 1988 ص: 1)، مبينين أربعة أنواع من مكونات الكفايات التواصلية هي:

1. **الكفاية النحوية** Grammatical Competence، وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها.
2. **الكفاية اللغوية الاجتماعية** Sociolinguistics Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.
3. **كفاية تحليل الخطاب** Discourse Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنص ككل.
4. **الكفاية الاستراتيجية** Strategic Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال.[9]

"وتتجلى أهمية الملكة التواصلية بمكوناتها لتعليم اللغات، في أن المتكلم بحاجة إلى القدرة النحوية كي يكون قادرا على فهم واستعمال الأبنية النحوية وبالتالي الطلاقة اللغوية، كما يحتاج إلى امتلاك القدرة الاجتماعية كي يتمكن من فهم واستعمال

اللغة في سياقها الصحيح، بينما تمكن القدرة الخطابية متعلم اللغة الأجنبية من فهم مـا يمكن تسميته بـ"ما فوق الجمل"

بحيث يكون قـادرا على التنبؤ بـما سيقوله المتكلم وفـهم ما يسمع بسهولة أكبر، ومعرفة كيفية فتح وإنهاء الـحوار بشكل

جيد... أما القدرة الاستراتيجية فتقدر متعلم اللغة الأجنبية على تنمية عناصر القدرة التـــواصلية والاستمرار في التواصل

باللغة الــجديــدة بشكــل جيد بحيث يمـكنه الاستــعانة بالإشارات.. إذا تعذر استعمال اللغة"[10]

المقاربة التواصلية -إذن- ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه التواصل.

10- تعليم اللغة الأجنبية

10-1- مفهوم تعلم اللغة الأجنبية

يعرف الناقة وطعيمة تعلم اللغة الأجنبية بأنه هو " أن يكون الفرد قادرا على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره أو كما يطلق عليها لغة الأم، اي قادرا على فهم رموزها عندما يستمع إليها ومتمكنا من ممارستها قراءة وكتابة"[11].

ويعرفها بوقربة فيقول "تعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعليم، يخضع إلى النظريات السلوكية والنظريات المعرفية يخضع كذلك إلى جوانب كثيرة من الطرائق الخاصة بتعليم اللغة الأصلية"[12].

وأما كويكر (1961م) Quirk فيقول بأنها "اللغة التي يتعلمها الفرد تلبية لمتطلبات مرحلة تعليمية يجتازها، أو درجة علمية ينشدها، أو تلبية لغرض وظيفي، أو إشباعا لحاجة ما، وتعلم هذه اللغة غالبا ما يحدث في مجتمع غير مجتمع متحدثيها".

إن تعلم اللغة يتم على مستويين: أولهما استقبال هذه اللغة، وثانيهما توظيف هذه اللغة. وبعبارة أخرى إن المتعلم الجيد للغة العربية كلغة أجنبية هو ذلك الذي يصل بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذي يمكنه من:

أ. أن يألف الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالتها، والاحتفاظ بها حيّة في ذاكرته، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على تعرف التمييز الصوتي.

ب. فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها.

ج. يجب استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة، لأن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر، ومتعلم اللغة العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد، والتعرف على الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي.

د. أن يألف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي، أي أن يدرك الدلالات الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداما واعيا بالشكل الذي يستخدمها الناطق بها.[13]

إن تعلم العربية كلغة أجنبية لا يعني مجرد حفظ المفردات في شكل قاموس واستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها.

وإن الإطار الثقافي للغة العربية ينبغي أن يعي الدارس أبعاده، ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على إدراك العلاقة بين التعبير اللغوي ومحتواه الثقافي.

وكما ذكر الباحثان سابقا أن تعلم اللغة الأجنبية لا يعني أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط أو وعي كبير بتراكيبها فحسب، وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة التي يتعرض لها الدارس في لقائه مع متحدثي اللغة العربية أو في اتصاله بثقافتهم، وهذا لن يكون إلا إذا أدرك المعلمون بأنه لا يمكن

–في مثل هذه الكليات- تعليم مهارتي الاستماع والتحدث داخل جدران الفصل، بل يكون "بخلق بيئة اصطناعية لممارسة هذه اللغة مع التلاميذ، يتمكنون من اكتساب أكبر ما يمكن من الطلاقة فيها استماعا وتحدثا". [14]

10-2- الفرق بين تعلم اللغة العربية كلغة ثانية وكلغة أجنبية

هناك من يخلطون بين مفهوم تعلم اللغة العربية كلغة ثانية وكلغة أجنبية ولا يستطيعون التمييز بينهما مع أن هناك فرقا واضحا بين المفهومين، ويلزم الباحث هنا قبل الحديث عن الفرق بين تعليم العربية كلغة أجنبية وتعلمها أن يؤكد حقيقتين مهمتين؛ الأولى أن هناك عوامل متعددة ومتغيرات مختلفة تلعب دورا في تعليم العربية سواء أكانت لغة أجنبية أو لغة ثانية. منها أهداف تعليمها، ومنها الوسط الثقافي، ومنها بعض المتغيرات الشخصية كالاتجاهات والدوافع وغير ذلك من أمور تجعل التفرقة الدقيقة بين اللغتين أمرا غير يسير. والثانية أن لكل بلد من البلاد التي تدرس العربية فيها كلغة أجنبية ظروفا تاريخية ولغوية وسياسية وثقافية خاصة تفرض نفسها على تعليم اللغة العربية سواء من حيث الدوافع والأهداف؛ فتعليم اللغة العربية في نيجيريا يختلف عن تعليمها في بلد كتونس بعد استقلالها، ويختلف تعليمها في هذين البلدين عن تعليمها في بلد كالسعودية، ويختلف تعليمها في هذه البلاد كلها عن تعليمها في بلد كالولايات المتحدة الأمريكية.

هذه الأسباب هي التي أدت إلى الخلط في التفرقة بين هذين المفهومين، ومع ذلك سيعرض الباحث ما توصل إليه الناقة وطعيمة في التفرقة بين المفهومين:

1. يرى البعض أن الفيصل في التفرقة بين اللغتين الأجنبية والثانية هو طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة، فالفرنسية مثلا في منطقة الفلمنك في بلجيكا تعتبر لغة ثانية بينما تعتبر الفرنسية في إنجلترا لغة أجنبية.

الفرق بين الأمرين يكمن في حقيقة مؤداها أنه في مجتمع ثنائي اللغة يتحدث أهله لغتين في آن واحد (مثل معظم البلدان الإسلامية وكندا ومنطقة الفلمنك في بلجيكا وميامي في الولايات المتحدة الأمريكية) تعتبر اللغة المستهدفة لغة ثانية.

2. يرى فريق آخر أنه وإن كانت طبيعة المجتمع الذي تدرس فيه اللغة عاملا حاسما لتحديد الفرق بين اللغتين الأجنبية والثانية. إلا أن العبرة بوظيفة اللغة في هذا المجتمع.

وعندما تكون اللغة هي المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية تصبح لغة ثانية. إن اللغة هنا هي العنصر الموحد لأفراد شعب تتعدد لغات أفراده وتتباين لهجاتهم، ومن ثم تصبح هذه اللغة الموحدة أساسا للحياة اليومية والوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلم فيها، ويصدق هذا على الإنجليزية في نيجيريا وغانا والهند والفلبين وغيرها إذ تستخدم لغة للتعليم والتخاطب الرسميين والعمل الوظيفي العام، إن اللغة وفق هذا التصور تعتبر لغة ثانية طالما استخدمت لأغراض وطنية في المجتمع.

3. ويرى فريق آخر من الباحثين أن العبرة بالوسائط الثقافي الذي يتعلم فيه الإنسان اللغة المستهدفة فالعربية بالنسبة للأجنبي الذي يتعلمها في مصر تعتبر ثانية، في حين تعتبر لغة أجنبية له إذا كان درسها في بلده، في المسألة الأولى يعيش هذا الأجنبي في البيئة التي تتعامل مع هذه اللغة أنه مجتمع يتحدث أفراده العربية، ويمارس معهم ثقافتها أو بعضا من أنماطها، بينما نجد الأجنبي في المسألة الثانية يتعلم العربية في بيئة غير بيئتها، وفي مجتمع غير مجتمعها،

ووسط ثقافة غير ثقافتها، يتعلمها لغرض تعليمي أو تحت ضغط وظيفي، فالعربية في مثل هذا المجتمع تعتبر لغة أجنبية في رأي هذا الفريق.

4. وأخيرا نجد فريقا من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أي يستخدم اصطلاحي اللغة واللغة الأجنبية بمعنى واحد. تويما (1978م) Toimah. R فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التي تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذي يتعلم هذه اللغة، لا فرق إذن في رأي هذا الفريق بينالعربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية بالنسبة إلى أجنبي سواء تعلمه في مصر أو في بلده.[15]

وهنا يميل الباحث إلى أن اللغة الثانية هي أية لغة يضيفها الفرد إلى لغة أمه ويستخدمها في التعليم والتخاطب الرسمي والعمل الوظيفي، وهذا ينطبق على اللغة الإنجليزية في نيجيريا. واللغة الأجنبية هي اللغة التي يضيفها الفرد بدافع تعليمي، أوضغط وظيفي كاللغة العربية والفرنسية في نيجيريا، فهما تدرسان لغرض تعليمي أو مطلب وظيفي في أغلب الحالات.

وتجدر الإشارة هنا إلى ما قاله معالي وزير الدولة في وزارة التربية والتعليم أ.د أنتوني أنوُكا Anthony Anwukah أثناء استقباله سفير دولة فرنسا دينس غي باDenys Gaver بتاريخ 31 يناير 2016م "يعتبر تعليم اللغة الفرنسية أمر ضروري، ويجب علينا أن نعلم أبناءنا لأننا مُحاطون كميرون، تشاد، جمهورية بنين، توغو، غينيا، وساحل العاج، لذا يجب أن يكون هناك مزيدا من النيجيريين الذين يُتقنون اللغة الفرنسية. ذكر معالي وزير الدولة أن نيجيريا تتحرك بقوة لتفتح 104 صيدلية فرنسية في جميع المؤسسات العلمية للدولة، وأضاف أن نيجيريا تسعى إلى أن تكون اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية الثانية للدولة بعد اللغة العربية" وهذا يعتبر حدثا تاريخيا ليس فريدا في نوعه، فقد بادر الرئيس الراحل الجنرال ثاني أباثا SaniAbacha بنفس التحرك، حيث أعلن اللغة الفرنسية لغة رسمية ثانية للدولة في شهر ديسمبر 1996م، وذلك عقب زيارة الرئيس الفرنسي السابق جاك شيراك Jacque Chirac لنيجيريا تعهد من خلالها بدعم نيجيريا على جميع المستويات.[16]

10-3- أسس تعليم اللغة الثانية

عند تعليم اللغة الثانية يجب أن تتم مراعاة بعض الأسس التي من شأنها أن تجعل عملية التعليم هادفا ومثمرا وهي كالآتي:

1. تحديد أهداف تعليم اللغة بوضوح، وجعلها أهدافا معروفة للمتعلمين، واتفاق برنامج تدريس اللغة الثانية مع في المؤسسة التعليمية مع أهداف متعلميها، وتحديد المهارات اللغوية المتفقة مع هذه الأهداف، وإعداد المواد التعليمية التي تساعد على تحقيقها.
2. مراعاة خصائص متعلمي اللغة الثانية، مثل أعمارهم ومستوياتهم التعليمية والعقلية والجوانب التربوية النفسية المختلفة لهم.
3. دراسة خصائص المجتمع والبيئات الاجتماعية والثقافية، والظروف البيئية التي تعيش فيها متعلمو اللغة الثانية، ومراعاة مدى مساعدة هذه الظروف على تعلم هذه اللغة.

4. مراعاة ترتيب المهارات اللغوية في مرحلة الإعداد اللغوي واختيارها حسب أهداف متعلمي اللغة الثانية، وأهداف المؤسسة التعليمية، ومراعاة أن تكون هذه المهارات مرتبطة بحاجات المتعلمين، مستجيبة لدوافعهم إلى تعلم اللغة الثانية، محقِّقة لأهدافهم.

5. الاستفادة من الخلفية اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية، أي المعلومات اللغوية التي تكونت لديهم قبل تعلم اللغة الثانية من لغتهم الأم، أو من لغات أخرى سبق أن تعلموها، ويستفاد من هذه الخلفية في التخطيط لعلاج المشكلات التي قد تصادفهم في تعلم اللغة، والتغلب على الصعوبات اللغوية والثقافية التي تواجههم أثناء تعلمها، أو في توظيف استعدادتهم اللغوية في تحسين مستواهم في اللغة المتعلمة.

6. أن طرق تدريس اللغات الثانية تختلف وفقا لاختلاف طبيعة المحتوى التعليمي، وأهداف الأنشطة الصفية وغير الصفية التي يحددها المدرس، وتفاوت أعمار المتعلمين وتنوع بيئاتهم.

7. أن يستشعر معلم اللغة الثانية أهمية مهنته، وعظمة مهمته في مساعدة المتعلميين على إتقان هذه اللغة وفق أهداف البرنامج التعليمي، وأن يكون هذا المعلم على وعي بأهمية تعاونه مع غيره من المعلمين.

8. الاهتمام باستراتيجيات تعليم اللغة الثانية، مع الاهتمام باستراتيجيات تعلمها لدى الدارسين، وتوجيه هذين النوعين من الإستراتيجيات نحو تحقيق الأهداف المحددة لتعليم اللغة الثانية وتعلمها.

9. الاستفادة من نتائج الأبحاث في علم النفس والتربية والدراسات اللغوية التطبيقية في تجويد عملية تعليم اللغة الثانية وتعلمها، وأن يستفاد من آراء الخبراء في مجال تعليماللغات الثانية وتجاربهم في حل المشكلات التي تواجه هذه العملية.

10. العناية بالمحتوى التعليمي لبرنامج تعليم اللغة الثانية وتعلمها، والحرص على تحقيق التناسب بين المناهج والمواد التعليمية والوسائل، والطرق والمداخل التي تستخدم في التدريس، والأهداف التعليمية، ومستويات المتعلمين.[17]

11- تطبيقات المقاربة التواصلية

للمعلم والمتعلم أدوار ووظائف بالغة الأهمية في المقاربة التواصلية، وكذلك المواد التعليمية لها نفس الأهمية.

"إن الهدف من تعليم وتعلم اللغة الثانية والأجنبية هو اكتساب الملكة التواصلية وإن تحقيق ذلك الهدف إنما يتم بواسطة البرنامج. ولعل أهم مظاهر هذه التطبيقات تتمثل في شيئين هما: البرنامج ودور كل من المعلم والمتعلم"[18] والمواد التعليمية كالآتي:

وظائف المعلم: للمعلم وظائف مهمة في تعليم اللغة وفقا لهذه المقاربة؛ حيث يبحث عن حاجات المتعلمين إلى الاتصال باللغة الهدف، ثم يحولها إلى مواقف اتصالية تلبي هذه الحاجات، ثم يهيئ الجو المناسب لممارستها داخل حجرة الدرس، وعندما يبدأ الدرس يقسم الطلاب إلى مجموعات، ويوزع الأنشطة بينهم، ثم يقوم بدور الموجه والمرشد ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، ويشاركهم مشاركة حقيقية.

كما يوجه المعلم طلابه إلى القنوات التواصلية المفيدة والمتاحة لهم في بيئتهم، كالإذاعة والتلفاز والرسائل الهاتفية المسجلة والاستفسار عن الطريق، ويرشدهم إلى استخدامها استخداما سليما يتفق مع ثقافة اللغة الهدف.

وظائف المتعلم: للمتعلم وظائف مهمة لا تقل عن أهمية وظائف المعلم، لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية وفقا لهذه المقاربة. فالمواقف الاتصالية التي يختارها المعلم ويعد موادها ينبغي أن تكون نابعة من حاجات المتعلم ومحققة لأهدافه الاتصالية. كما أن المتعلم يشارك في الحوارات الاتصالية داخل حجرة الدرس، ويمارسها في البيئة.

وظائف المواد التعليمية: وظائف المواد التعليمية وفقا لهذه المقاربة ثانوية ومحدودة؛ فمن الأفضل ألا تفرض مفرداتها على المتعلم، وأن تكون مساعدة ومكملة لعملية الاتصال، لا موجهة لها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن محتوى المواد اللغوية فيه وفقا لهذه المقاربة غالبا ما تكون موادا تعليمية حقيقية Authentic Materials، غير مصنوعة، ويمكن أن تقدم من خلال الصورة القصصية، والألعاب اللغوية، وتبادل الأدوار والتمثيل.[19]

11-1- بعض النماذج التطبيقية للمقاربة التواصلية

اتضح فيما سبق أن المقاربة التواصلية ليست طريقة معينة تطبق فيها أنشطة محددة بل هي عبارة عن مجموعة من الطرق أطلق عليها المقاربة أو المذهب (approach) وهذه المقاربة تتم تطبيقها بطرق مختلفة وأساليب عديدة وأنواع وأشكال من الأنشطة المختلفة تتفق على تحقيق هدف واحد،وهو بناء الكفاية الاتصالية. فسيعرض الباحثهنا بعض الأنشطة التواصلية التي يمكن للمعلم أن يقوم بها ويشرف عليها في حجرة الدرس؛ مع تعدد هذه الأنشطة إلا أن وليام لتل وود William Littlewood قسمها إلى قسمين رئيسيين:

أنشطة الاتصال الوظيفية Function Communication Activities، وأنشطة الاتصال الاجتماعي Social Communication Activities، وتحت كل قسم مجموعة من الأنشطة، ولكل نشاط عدد من الأمثلة.

النموذج الأول: أنشطة الاتصال الوظيفية Function of Communication Activities

وتعني نجاح المتحدث في توصيل المعنى الذي في ذهنه إلى السامع، من خلال توظيف ما تعلمه من معلومات لغوية في حل مشكلة ما من المشكلات أو التصرف في موقف ما من المواقف. والهدف من هذه الأنشطة تدريب المتعلم على استعمال اللغة وظيفيا، وبناء القدرة على توصيل المعاني، بصرف النظر عن الصحة اللغوية. ويقوم المعلم بتدريب طلابه في الفصل على هذا النمط من الأنشطة الاتصالية من خلال موقف أو مشكلة يتطلب حلها استعمال اللغة بسرعة، من غير تفكير بالبناء الشكلي والصحة اللغوية.

التطبيق الأول: التبادل المحدود للمعلومات بين الطلاب أو المجموعات، وفيها يقسم المعلم طلابه إلى مجموعتين، يكون لدى المجموعة الأولى معلومات معينة لا تعرفها المجموعة الثانية، وعلى المجموعة الثانية السعي إلى اكتشافها بمساعدة محدودة من المجموعة الأولى، وتتمثل في إجابات مختصرة جدا عن استفسارات المجموعة الثانية، وهذه العملية يمكن أن تتم بين طالبين مثلما تتم بين مجموعتين، وأمثلة هذه الأنشطة كثيرة، منها: التعرف على الصور، واكتشاف الأماكن، واكتشاف المعلومات المحذوفة أو المفقودة، واكتشاف السمات أو العلامات المحذوفة، اكتشاف الأسرار وغير ذلك.

والنشاط التالي للتعرف على الصور يوضح هذا النوع من الأنشطة؛

يُحضِّر المعلم ست صور متشابهة لغرفة جلوس تحتوي على أثاث معين، كل صورة تختلف قليلا عن غيرها في عدد الكراسي أو عدد الستائر مثلا، أو لونها أو مكانها أو مكان التلفزيون أو الكمبيوتر ... يسلم جميع هذه الصور لمرتضى، ويسلم زميله إبراهيم صورة واحدة منها فقط،ويطلب من مرتضى أن يتعرف على الصورة التي يمسكها زميله إبراهيم. يتم ذلك من خلال عدد من الأسئلة التي يوجهها مرتضى إلى إبراهيم باستخدام مفردات تصاغ بطرائق مختلفة، نحو: كم عدد الكراسي؟ أين تقع الطاولة؟ ما لون الستارة؟ هل التلفاز قرب النافذه؟ هل الكمبيوتر فوق الطاولة؟ يجيب عليها إبراهيم بإجابات محددة؛ نعم، لا، تقريبا... ومن مميزات هذه الطريقة أنها تصلح لجميع المستويات؛ لخصوبة المعلومات التي يمكن أن يتبادلها الطلاب؛ ففي المراحل المبتدئة يكتفي بوصف قصير محدود، ثم يوسع في المرحلة المتوسطة، ويزاد عليه في المرحلة المتقدمة وهكذا.

التطبيق الثاني: تبادل المعلومات بين الطلاب ومعالجتها. وفي هذه الحالة تستخدم فيها الصور كسابقتها، غير أنها تختلف عنها من حيث العمق في الشكل والمعنى، ومن أمثلة هذا النشاط: بناء سلسلة قصصية من خلال الصور المتتابعة، والبحث عن المعلومات اللازمة لحل مشكلة.

وهناك تطبيق آخر مماثل لهذا لكنه أكثر عمقا وتعقيدا، من أمثلة ذلك أن يطلب المعلم من طلابه أن يستعدوا لرحلة علمية إلى سد كاينجيKainji Dam بولاية نيجر، لقضاء أسبوع كامل هناك. ويقسمهم المعلم إلى أربع مجموعات مثلا تناقش كل مجموعة ما تحتاج إليه من أغراض، بحيث لا تتكرر الأغراض المشتركة كصحون الطعام وأدوات الطبخ وغيرها. فهذا النقاش يجعل المجموعات تتفاعل تفاعلا كاملا بنشاط، وسيحققون من ورائها الكثير من الأهداف الاتصالية، وسيكتشفون مفردات وألفاظ وتراكيب جديدة.

النموذج الثاني: أنشطة الاتصال الاجتماعية Social Communication Activities

وهي الأنشطة التي لايتوقف دورها على النجاح في توصيل المعنى إلى الآخرين وإنما يتعداه إلى توصيل هذا المعنى من خلال سياق سليم لغويا ومقبول اجتماعيا. (1995)Little wood لتل وود؛ وهذا النوع من النشاط يتطلب جهدا كبيرا من المعلم كما يتطلب إحضار أدوات مختلفة تمثل الحياة الحقيقية لمجتمع اللغة الهدف، إلى حجرة الدرس، وقد قدم لتل وود أربع صور لهذه التطبيقات كما أوردها العصيلي وهي كالآتي:

التطبيق الأول: استعمال اللغة الهدف في إدارة الفصل بشكل طبيعي غير مصنوع ولا متكلف؛ حيث يتحدث المعلم مع طلابه باللغة الهدف، ويتفاعل معهم، ويطلب منهم القيام بحركات وأنشطة، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، كما لو كان في مكان عام خارج الفصل.

التطبيق الثاني: استعمال لغة الهدف وسيلة للتدريس، حيث يقدم المعلم لطلابه اللغة من خلال محتوى مقرر من المقررات، كمقرر الحديث، أو مقرر التفسير، أو مقرر السيرة النبوية في تعليم اللغة العربية مثلا. وهذا النمط من الاتصال يقدم مرة أو مرتين كل أسبوع حتى لا يمل الطلاب.

التطبيق الثالث: المحادثة أو جلسات النقاش، وهي جلسات مناقشة يجتمع فيها طلاب الفصل في مجموعات يكون المعلم عضوا في واحدة منها، ويشارك في المناقشة مشاركة حقيقية وطبيعية، فلا يوجه النقاش ولا يفرض رأيه على أحد، وقد يقدم لهم بعض المواد اللغوية أو يقترح عليهم بعض الموضوعات الاجتماعية.

التطبيق الرابع: مناقشة مشكلات الدراسة والقضايا الأكاديمية التي تهم الطلاب، وفيها يخصص المعلم كل حصة لحل مشكلة أو مناقشة قضية من القضايا الدراسية التي تهم الطلاب في البرنامج، كأن يتحدث الطلاب عن تدني مستوياتهم في مقرر من المقررات، ويبحثوا عن الحلول المناسبة لذلك، أو يناقشوا قضية قبولهم في كليات الجامعة أو غير ذلك.[20]

11-2- خطوات إجراءات الدراسة باستخدام المقاربة التواصليّة في تعليم اللغة:

1. تقديم حوار مختصر، ومناقشة الوظيفة، والموقف، والناس، والأدوار، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (بربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتّصاليّة المحتملة).
2. التدرّب الشفويّ على كلّ عبارة في جزء الحوار الذي سيقدّم في ذلك اليوم (التكرار).
3. أسئلة وإجابات مبنيّة على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها.
4. أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات الدارسين الخاصّة، غير أنّها تدور حول موضوع الحوار.
5. دراسة أحد التعابير الاتصاليّة الأساسيّة في الحوار، أو أحد التراكيب التي تمثّل للوظيفة المدروسة، وقد يقدّم المدرّس عدداً من الأمثلة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقيّة بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التركيب.
6. اكتشاف الدارس القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفيّ.
7. أنشطة الإنتاج الشفويّ، وتتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حريّة.
8. كتابة الحوارات أو النماذج، إذا لم تكن في الكتاب المقرّر.
9. قراءة عيّنات من الواجب المنزليّ المكتوب، إن وجد.

تقويم التعليم (الشفويّ فقط)،مثلاً: كيف تطلب من صديق أن..؟

11-3- خطوات تصميم الاختبار في المقاربة التواصلية

	بنك المعلومات	الإجـراءات
1	التعريف بالدارس	صف الدارس بصورة عامة؛ لغته الأم، العمر، الجنس، الجنسية، مكان الإقامة... إلخ.
2	الهدف من استعمال اللغة	صف احتياجاته الرئيسة لاستعمال اللغة بصورة عامة؛ وصنفها تحت عناوين، مثل: أكاديمية، مهنية، للحياة الاجتماعية.

3	الأحداث/الأنشطة	حدد الأحداث الرئيسة التي يقابلها، ومن ثم اختر أنشطة عديدة لكل منها مثل: تدوين ملاحظات أثناء اجتماع، أو حضور محاضرات.
4	الوساطة أو الوسيلة	اختر الوسيلة؛ استماع، محادثة، قراءة أو كتابة أو مزيج منها. القناة: وجهاً لوجه، تسجيل، مطبوعات، فيلم... إلخ.
5	الثقافة والمجتمع	حدد العلاقات الاجتماعية، اللهجة (الأسلوب) والعوامل الثقافية والاجتماعية.
6	مستويات الأداء	حدد مستويات مستهدفة للأداء لكل مهارة أو وسيلة أو مجموعة وسائل (رقم 4) ، والسرعة، والمرونة والتردد، والتكرار.
7	مجال الموضوعات	عرف المجال لكل حدث من الأحداث التي حددتها (في رقم 3).
8	المهارات اللغوية	اختر المهارات اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة للمستويات المستهدفة.
9	الوظائف اللغوية/ وحدات التنغيم	وضح الوظائف اللغوية المطلوبة، والتنغيمات السليمة المصاحبة لتلك الأنشطة التي يتداخل فيها الاتصال المتبادل بين فرد وفرد آخر.

خاتمة:

1- عرض فروض البحث ومناقشتها

ينص الفرض الأول على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب

الجدول رقم (4,8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة الحرية	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الدلالة

التجريبية	45	14,377	2,198	83	13,689	1,96	0,05	دالة
الضابطة	45	8,500	3,129					

يتضح من الجدول (4,8) أن قيمة "ت" المحسوبة (13,689) قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,96) عند درجات حرية 83 ومستوى دلالة 0,05 مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ وعلى هذا يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل وهذا نصه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب "

هذه النتيجة دليل على فاعلية المقاربة التواصلية في تمكين الدارس على كفاية تحليل الخطاب أفضل بكثير من الطريقة الاعتيادية.

ينص الفرض الثاني على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية.

الجدول رقم (4,9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات مجموعتي الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية.

المجموعة	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة t المحسوبة**	**قيمة الحرية**	**القيمة الحرجة**	**مستوى الدلالة**	**الدلالة**
التجريبية	45	14,288	2,232	13,689	83	1,96	0,05	دالة
الضابطة	45	8,800	1,976					

يتضح من الجدول (4,9) أن قيمة "ت" المحسوبة (13,689) قد تجاوزت قيمتها الجدولية (1,96) عند درجة الحرية 83 ومستوى دلالة 0,05 مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وعلى هذا يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية "، هذه النتيجة دليل على فاعلية المقاربة التواصلية في تمكين الدارس على الكفاية الاستراتيجية أكثر من الطريقة الاعتيادية.

2- مناقشة نتائج الفرضين الصفريين:

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر المقاربة التواصلية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية في ولاية كدونا، وكما أنه سعى للوقوف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية.

وأما نتائج الفرض الأول فقد دلّت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار كفاية تحليل الخطاب كما أشار إليه الجدول رقم (4,8). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوزنجي (2013م) الذي أجرى دراسته على تطبيق المقاربة التواصلية في قسم اللغة الإنجليزية بمؤسسة لاوو التعليمية، حيث أكدت النتائج جدوى المقاربة التواصلية في تحليل الخطاب.

وأما نتائج الفرض الثاني فقد دلّت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاستراتيجية، كما أشار إليه الجدول رقم (4،9). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة طكوك (2010م) وخواجة (2009م) والبوشيخي (2009م) مما يدل على قوة النتيجة.

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين المتوسطين الحسابيين لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل الاختبارات التي تم إجراؤها: اختبار كفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية، وأن هذه الفروق واضحة، كما أثبتت متوسطات لنتائج الجداول السابقة؛ مما يدل على أن المقاربة التواصلية لها بالغ الأثر في تعليم اللغة العربية لدى طلاب كليات التربية بولاية كدونا.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

1. إبراهيم، محمد الثاني (2011م)، اقتراح مشروع كتاب مدرسي لتعليم العربية بالمدارس الابتدائية الحكومية بنيجيريا، رسالة الدكتوراة مقدمة إلى جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، غير منشورة.
2. أبولاجي، علي عبد الرزاق (2014م)، الازدواج اللغوي وانعكاساته على التعليم العربي في نيجيريا، مجلة جامعة جازان- فرع العلوم الإنسانية، العدد:3.
3. بوقربة، لطفي (2003) محاضرات في اللسانيات الاجتماعية،معهد الأدب واللغة بجامعة بشار الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
4. حياة طكوك (2010) "نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجستير بجامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها.

5. خواجة بن عمر فقيه (2009م) "مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجيستير في علوم التربية، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية. دولة الجزائر.

6. سعاد خلوي 2010م، "المقاربة التواصلية واكتساب مهارة التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي". رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر) كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم اللغة العربية وآدبها.

7. طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل (2006م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج واستراتيجيات، منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.

8. عبد السلام، أحمد شيخ (2010م) مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الطبعة الثالثة، المركز الإسلامي، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.

9. عزالدين، البوشيخي (2009م) المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المغرب، ص: 426-442.

10. العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، (2002م) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منشورات مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11. مرتضى، محمود معاذ (2007م) "اللسانيات التطبيقية وتعليم وتعلم العربية بجمهورية غانا" وهو عبارة عن بحث تكميلي لنيل درجة دبلوم الدراسات العليا المعمقة بجامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.

12. الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- أيسيسكو .

13- Vongxay, H (2013) The Implementation of Communicative Language Teaching (CLT) in an English department in LAO Higher Educational Institution: a case study, Master's thesis, New Zealand.

- **الهوامش:**

[1]. مرتضى، محمود معاذ (2007م)[1] "اللسانيات التطبيقية وتعليم وتعلم العربية بجمهورية غانا" وهو عبارة عن بحث تكميلي لنيل درجة دبلوم الدراسات العليا المعمقة بجامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس.

[2]. خواجة بن عمر فقيه (2009م)[2] "مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجيستير في علوم التربية، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية. دولة الجزائر.

[3]. عزالدين، البوشيخي (2009م) المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المغرب، ص: 426-442.

[4]. حياة طكوك (2010)[4] "نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية" مقدمة لنيل درجة الماجستير بجامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها.

[5]. سعاد خلوي 2010م،[5] "المقاربة التواصلية واكتساب مهارة التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي". رسالة ماجستير مقدمة إلى جامعة فرحات عباس سطيف (الجزائر) كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم اللغة العربية وآدبها.

[6] .Vongxay, H (2013) The Implementation of Communicative Language Teaching (CLT) in an English department in LAO Higher Educational Institution: a case study, Master's thesis, New Zealand.26:ص

[7] .Vongxay, H (2013) The Implementation of Communicative Language Teaching (CLT) in an English department in LAO Higher Educational Institution: a case study, Master's thesis, New Zealand43 :ص

[8]. طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل (2006م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج واستراتيجيات، منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ص:49

[9]. طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل (2006م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج واستراتيجيات،منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ص:49-51

[10]. إبراهيم، محمد الثاني (2011م)، اقتراح مشروع كتاب مدرسي لتعليم العربية بالمدارس الابتدائية الحكومية بنيجيريا، رسالة الدكتوراة مقدمة إلى جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، غير منشورة، ص: *39)*.

[11]. الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-أيسيسكو ، ص: 24)

[12]. بوقربة، لطفي (2003) محاضرات في اللسانيات الاجتماعية،معهد الأدب واللغة بجامعة بشار الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ص: 36

[13]. الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-أيسيسكو ، ص: 24

[14]. أبولاجي، علي عبد الرزاق (2014م)، الازدواج اللغوي وانعكاساته على التعليم العربي في نيجيريا، مجلة جامعة جازان- فرع العلوم الإنسانية، العدد:3، ص: 1-1، ص: 5.

[15]. الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-أيسيسكو ، ص:26.

[16]. إبراهيم، محمد الثاني (2011م)، اقتراح مشروع كتاب مدرسي لتعليم العربية بالمدارس الابتدائية الحكومية بنيجيريا، رسالة الدكتوراة مقدمة إلى جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، غير منشورة، ص:48.

[17]. عبد السلام، أحمد شيخ (2010م) مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الطبعة الثالثة، المركز الإسلامي، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، ص: 122

[18]. إبراهيم، محمد الثاني (2011م)، اقتراح مشروع كتاب مدرسي لتعليم العربية بالمدارس الابتدائية الحكومية بنيجيريا، رسالة الدكتوراة مقدمة إلى جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، غير منشورة، ص: 40)

[19]. العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، (2002م) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منشورات مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص: 364.

[20]. العصيلي، عبد العزيز إبراهيم، (2002م) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منشورات مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص: 368