

أثر المقاربة التوافقية في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية لدى طلاب كليات التربية الفدرالية في نيجيريا

Effect of Communicative approach on learning Arabic language as a
second language among the students of Federal Colleges of Education
in Nigeria

Aliyu Muhammad Sani

Federal University Dutsin-Ma, Katsina State Nigeria

Department of Educational Foundations

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر المقاربة التوافقية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية الفدرالية زاريا. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكان الاختبار هو الأداة التي تم استخدامها، والتي اشتملت على اختبار الكفاية النحوية والكفاية الاجتماعية وكفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية. وطُبق الاختبار على عينة من طلاب قسم اللغة العربية للعام الدراسي الثاني ٢٠١٥/٢٠١٦م بكلية التربية الفدرالية زاريا (FCEZ) البالغ عددهم (٩٠) طالبا وطالبة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث مثل (٤٥) المجموعة التجريبية ومثل (٤٥) طالبا وطالبة المجموعة الضابطة. توصل البحث إلى نتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية و الكفاية الاجتماعية. تكوين معلمي اللغة العربية تكوينا يؤهلهم لتطبيق المقاربة التوافقية ومتابعة هذا التكوين متابعة عملية؛ لأن هذه المقاربة أثبتت جدارتها في مجال تعليم اللغة العربية، وأخيرا أوصى الباحث بإرسال معلمي اللغة العربية بكليات التربية إلى حضور تدريبات وورش لتطوير أدائهم في مجال علم اللغة التطبيقي وفي المقاربة التوافقية على وجه خاص، وإشعار طلاب كليات التربية بأهمية المقاربة التوافقية وتوعيتهم على استخدامها عندما يصبحون معلمين في مراحل التعليم العام. كما

أزسى بالاستفادة من المقاربة التواصلية في مختلف فروع مادة اللغة العربية، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة تعمل على تيسير التواصل باللغة العربية بين الطلاب.

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية، تعلم اللغة العربية، كلية التربية الفدرالية، نيجيريا.

المقدمة

تعد المقاربة التواصلية من أهم مقاربات تعلم اللغة الثانية وأحدثها، إذ إنها توقّر البيئة اللغوية الواقعية المناسبة للمتعلمين كي يتقنوا مهارات اللغة، وينغمسوا في ثقافتها، وتساعد هذه المقاربة في تسهيل اكتساب المتعلم للغة في وقت أقصر وضمن أنشطة لغوية أكثر إمتاعاً وتشويقاً؛ بحيث تحفّز المتعلمين على التعبير باللغة المراد تعلمها، وذلك باستخدام عدة تقنيات، وأساليب تعليمية دون تركيز على الأخطاء؛ بخلاف ما يرى بعض المعلمين أن تعليم اللغة العربية هو معرفة القواعد والبلاغة وحفظ الكثير من الكلمات المعجمية وفهم معانيها. وهذا الرأي لا يتفق مع ما ذهب إلىه المقاربة التواصلية التي تولي أهمية أكبر لوظائف اللغة.

ويعتقد الباحث 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 يتخصصون في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولذلك تجدهم يُدرّسون اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكأنهم يدرسونها للناطقين باللغة العربية، وهذا مما يجعل تعلم اللغة العربية عملاً شاقاً للمتعلم، بحيث يصعب عليه إتقانها بالسرعة والدقة المطلوبة.

وفي المقابل تجد أن هذه المشكلة لدى معلمي اللغة الإنجليزية في نيجيريا – مع وجودها- أقل مما لدى معلمي اللغة العربية، فكثير من معلمي اللغة الإنجليزية يُطبقون أحدث ما وصل إليه علماء اللسانيات التطبيقية في القرن الحادي والعشرين، بينما ما زال معلّمو اللغة العربية يستخدمون أساليب قديمة مضى عليها قرون، وقد علق (أبولاجي ٢٠١٤، ص: ٦) على هذه الحالة بقوله: "ويتعلق

الأمر هنا بمدى المهنية التربوية لدى أغلب معلمي اللغة الإنجليزية على عكس معلمي العربية، وبدرجة الجودة المنهجية لمقررات تعليم اللغة الإنجليزية المواكبة للعصر على طرفي نقيض مع مقررات تعليم اللغة العربية ذات الطابع الكلاسيكي".

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة هذا البحث في أن الباحث لاحظ بعض القصور في المقاربات التقليدية لتدريس اللغة العربية التي ما زالت تستخدم إلى الآن، والتي حوّلت عملية التدريس إلى مجرد قواعد وأحكام مجزأة لا تؤهل الدارسين للتواصل باللغة المراد تعلمها، وهذه لا تناسب طبيعة اللغة التي تسعى إلى تمكين الدارسين من التواصل باللغة المراد تعلمها. وعلى هذا يرى الباحث أن الطرائق التقليدية المستخدمة في تدريس اللغة العربية بكلية التربية الفدرالية تعد من العوامل التي أدت إلى قصورها في تحقيق رسالتها وأهدافها التربوية مما يستدعي البحث عن مقاربات جديدة يمكن أن تحقق ذلك، ووقع اختيار الباحث على المقارنة التوافقية، لكونها من أفضل المقاربات في تدريس اللغات الأجنبية على مستوى العالم حالياً.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على مدى استخدام المقارنة التوافقية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية الفدرالية زاريا.
٢. التعرف على فاعلية المقارنة التوافقية في تعلم اللغة العربية مقابل الطريقة التقليدية لدى طلاب كلية التربية الفدرالية زاريا.

فروض البحث

ما يلي مجموعة من الفروض التي سيتم اختبارها في نهاية هذا البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية.

أهمية البحث

من المأمول أن يشجع هذا البحث معلمي اللغة العربية في نيجيريا على استخدام المقارنة التواصلية كطريقة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، كما أنه سيساعد على فتح آفاق جديدة للباحثين في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقها على تعلم اللغة العربية، وتأليف كتب تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، -وما أحوجنا إليها-، ويمكن كذلك أن يساهم هذا البحث في تقديم علاج لضعف التواصل باللغة العربية في أوساط طلابها، مع ما يمتلكون من ذخيرة لغوية هائلة.

وأخيرا يُتوقع من هذا البحث أن يفتح شهية التربويين في البلاد ليضعوا نموذجا تدريسيا لمعلمي اللغة العربية في المدارس وفقا للاتجاهات اللغوية الحديثة، كما أنه سيُشجع مصممي مناهج تعليم اللغة العربية على وضع مقررات وكتب مدرسية تلي حاجات دارسي اللغة العربية في نيجيريا وفقا للاتجاهات الحديثة.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث اختار عينة الدراسة من (المجموعتين الضابطة والتجريبية) وكان اختيارهما بطريقة قصدية؛ حيث تمّ تعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (المقارنة التواصلية Communicative Approach) بينما المجموعة الضابطة تلقت دروسها بالطريقة العادية.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع هذا البحث من ١٦٣ طالبا وطالبة من طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية الفدرالية.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٩٠) طالبا من طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية الفدرالية زاريا ، وذلك خلال السنة الدراسية الثانية (NCEII)، حيث تم اختيار (٤٥) طالبا ليمثلوا المجموعة التجريبية، و (٤٥) طالبا ليمثلوا المجموعة الضابطة.

المقارنة التواصلية نشأتها وتطوراتها:

اختلف الباحثون في تاريخ نشأة هذه المقاربة؛ فمنهم من يقول إن نشأتها ترجع إلى أولى الدعوات لتعليم اللغات من أجل أن يتعامل المتعلم مع المجتمع ويحقق الاتصال، وكان ذلك في القرن السابع عشر الميلادي. ومنهم من يرجع النشأة إلى القرن التاسع عشر الميلادي مع المناداة بالتعلم الطبيعي، والتعلم المباشر للغة والمحادثة. إلا أن (بلومفيلد L. Bloomfield ١٩٤٢ م، ص: ٥٢) يرى بأن الحاجة إلى اتصال الشعوب بعضها ببعض خلال الأربعينيات من القرن الماضي، هي التي أسرعت ببيان الحاجة إلى إعداد برامج لتعليم اللغات لتلبي الحاجة إلى الاتصال، ولعل ذلك بدأ في الأربعينات من القرن المنصرم عندما قدم عالم اللغة بلومفيلد عام ١٩٤٢ نقده لأساليب تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال كتابه "المرشد للدراسة التطبيقية للغات الأجنبية".

إلا أن أهم سبب أسهم في بزوغ هذا الاتجاه الاتصالي، هو النقد اللاذع الذي وجهه بعض اللغويين المعاصرين لتشومسكي انطلاقاً مما أطلق عليه "الكفاية اللغوية". فقد رأى هؤلاء اللغويون:

"أن الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي وأتباعه، ما هي في الحقيقة سوى كفاية نحوية *Grammatical Competence* مقصورة على معرفة القواعد:

لهذا نادى كثير منهم بما أسموه الكفاية الاتصالية *Communicative Competence*، وهذه الكفاية تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنوع الكلام حسب مقتضى الحال من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، بالإضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها النحوية والصرفية والصوتية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا مقبولة اجتماعياً" (العصيلي ٢٠٠ ص: ٣٥٨).

وقد اختلف كذلك حول دوافع ظهور مثل هذه المقاربة، فهناك رأي يرى أنها نشأت بدافع تعليم اللغات لغير الناطقين بها إذ يرجع هووات A.P. Howatt، الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن التاسع عشر حين كتب جون لوك عن تعلم اللغة قائلاً: "يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة".

كان هناك إحساس بأن اللغة وظيفتها التواصل، وتحقيق التعامل مع أفراد المجتمع، وتمر سنوات حتى تصل إلى القرن التاسع عشر وعلى وجه التحديد ١٨٦٤ (أي منذ أكثر من ١٤٠ سنة).

والرأي الثاني يرى أنها لم تظهر لحاجات ودوافع تعليمية، وإنما -كما ذهب إلى ذلك الباحث محمد مكبي- "دخلت في البداية تفكيراً تقنياً وسياسياً لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشرائح الاجتماعية مرادفة للرأس المال المهي، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للاستثمار ثانية في زمن محدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبير رأس مالهم الزمني، ولا شك أن هذه المتطلبات تعلق بشكل من الأشكال الضرورة الملحة لوضع طريقة واقعية يكون من مهامها تقليص تلك الهوة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسية وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللغات" (طكوك ٢٠١٠ م، ص: ١٠٠).

وتنطلق المقاربة التواصلية من مفهوم مفاده "أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير ما أشار إليه ديل هايمز (Dell Hymes) بالكفاية الاتصالية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغوية ليس إلا". (الصديق ٢٠٠١ م، ص: ٥٥).

وعلى هذا يطرح الباحث ملامح المقاربة التواصلية كما يلي:

١. الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال بمعناه الشامل، الذي لا يقتصر على الاتصال الشفهي والتفاهم المحدود بين متحدث وسامع.
٢. الهدف من تعليم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية.
٣. بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً بناء على ما تعلمه من قواعد، و الابتعاد به عن الرتابة وحفظ الحوارات وتقليد الأنماط.
٤. الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها للدارسين بأساليب مباشرة أحياناً وغير مباشرة أحياناً أخرى. (العصيلي ٢٠٠٦ م، ص: ٣٥٨)
٥. الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة.
٦. الاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية وأساس التواصل، من غير إغفال للشكل اللغوي.
٧. الاعتماد على الوظائف اللغوية في الحياة وربطها بأهداف المنهج، بدلاً من تقديم قواعد اللغة بطريقة متدرجة تدريجاً شكلياً، كما كان يحدث في الطريقة السمعية الشفوية.
٨. حاجة الدارسين الاتصالية، وخلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار محتوى المواد اللغوية وتنظيمه وتقديمه. (طعيمة ٢٠٠٦، ص: ٢٨)
٩. تقدم اللغة الهدف بطريقة دائرية لا خطية؛ فتستغل جميع القنوات المتاحة والأنشطة المفيدة، ولا يقيد المتعلم بالسير على خط مستقيم واحد. وهذا يعني عدم التقيد بنمط واحد

- لتدريس لغة الهدف، بل البحث عن أي وسيلة تؤدي إلى الفهم الحقيقي والاستعمال السليم لها، ولو أدى ذلك إلى الخروج عن المنهج المحدد أو الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين.
١٠. إن التعلم مسألة تفاوض وتفاعل بين أطراف المنهج وعناصره؛ بين معلم ومتعلم، وبين متعلم ومتعلم آخر، وبين متعلم وكتاب.
١١. الاهتمام بالمهارات الأربعة وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية.
١٢. الاهتمام بالأنشطة الصفية، وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية شبيهة بالبيئة الطبيعية العامة للغة الهدف، وتوجيه الدارسين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الفصل.
١٣. الاهتمام بالوسائل التعليمية: السمعية والبصرية، مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة، والتأكد من ضرورتها للمادة المقررة وعلاقتها بها.
١٤. تعليم اللغة عن طريق المواقف اللغوية الحقيقية بأسلوب طبيعي حيّ يمثل ثقافة اللغات الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلًا علميًا دقيقًا، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية.
١٥. الاهتمام بالتعلم الجماعي التعاوني (Cooperative Learning)، من خلال تقسيم الطلاب إلى حجرة الدرس إلى مجموعات تتنافس بينها في حل مشكلة أو مناقشة قضية.
- هناك عدد من التصورات المختلفة لمفهوم تعليم اللغة تواصلية وفيما يلي عرض لأهمها كما أوردها (طعيمة والناقة ٢٠٠٦ م، ص: ٥٤-٥٥):
١. يرى علماء اللغة أن تعليم اللغة تواصلية يعني جعل المقاربة التوافقية (Communicative Competence) الهدف الرئيسي من تعلم وتعليم اللغة.
٢. يرى البعض أن تعليم اللغة تواصلية يعني تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربع (استماع، كلام، قراءة، كتابة) في ضوء العلاقة الاعتمادية Interdependence بين اللغة والتواصل.
٣. يرى البعض أن تعليم اللغة تواصلية يعني شيئًا أكثر من مجرد التكامل بين تدريس النحو وتدريس الوظائف اللغوية Language Functions، إن أحد الملامح الأساسية لتعليم اللغات

تواصلها أنه يولي اهتماما منظما للأشكال الوظيفية والأشكال البنوية أو التركيبية
.Structural Aspect

٤. يرى البعض أن تعليم اللغة تواصليا يعني الإجراءات التي يقوم فيها الدارسون في جماعات (مثنى أو أكثر) بتوظيف المصادر اللغوية المتاحة في أداء المهام التي يكلفون بها. ولقد وجد هذا التصور طريقه للتنفيذ من خلال مناهج تعليم اللغات الإنجليزية في المدارس الابتدائية Syllabuses for Primary Schools 1981، والمحور الأساسي في مثل هذه المناهج، ونقطة التركيز فيها هي الوظائف التواصلية التي يمكن أن تخدمها، أو تؤديها الأشكال اللغوية.
٥. يرى البعض أن تعليم اللغة تواصليا يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة (Conversational Interaction) وفي مثل هذا التصور تعطي المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى.

نلاحظ تعدد وجهات النظر هذه حول تعليم اللغة تواصليا ومدى التفاوت بينها، كما نلاحظ الخلط بين المفاهيم والإجراءات، فمن التصورات السابقة ما يمكن أن يمثل إجراءات وأساليب للمقارنة التواصلية، مثل تقسيم الدارسين إلى مجموعات، ومنها ما يمثل مبادئ عمل وأساسا ومنطلقات مثل تقدير حاجات الدارسين وبناء المناهج في ضوءها، ومنها ما يختص بالمواد التعليمية، وغير ذلك من تفاوت في وجهات النظر حول مفهوم تعليم اللغة تواصليا.

خطوات إجراءات الدراسة باستخدام المقارنة التواصلية في تعليم اللغة:

١. تقديم حوار مختصر، ومناقشة الوظيفة، والموقف، والناس، والأدوار، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (يربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتصالية المحتملة).
٢. التدرّب الشفويّ على كلّ عبارة في جزء الحوار الذي سيقدم في ذلك اليوم (التكرار).
٣. أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها.
٤. أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات الدارسين الخاصة، غير أنّها تدور حول موضوع الحوار.

٥. دراسة أحد التعابير الاتصالية الأساسية في الحوار، أو أحد التراكيب التي تمثل للوظيفة المدروسة، وقد يقدم المدرس عدداً من الأمثلة (مع استعمال الصور وأشياء حقيقية بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التركيب.
٦. اكتشاف الدارس القواعد الكامنة وراء التعبير أو التركيب الوظيفي.
٧. أنشطة الإنتاج الشفوي، وتدرج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرية.
٨. كتابة الحوارات أو النماذج، إذا لم تكن في الكتاب المقرر.
٩. قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب، إن وجد.
١٠. تقويم التعليم (الشفوي فقط)، مثلاً: كيف تطلب من صديق أن ينجز عملاً ما (المدير ٢٠١٢، ص: ١٨).

أساليب التقويم في المقاربة التوافقية

إن تطور فلسفة الاختبارات بغرض تقييم الأداء الاتصالي قد تأثر -إلى حد كبير- بالأفكار الحديثة عن دور اللغة في الاتصال وبصورة خاصة ما تضمنته هذه الأفكار عن تعليم اللغات واختبارها لأهداف خاصة؛ وبالذات الجدل الذي دار حول قوانين استعمال اللغة والاستعمال الفعلي للغة في عملية الاتصال المتبادل بين الأفراد. ففي حين يُعنى الاهتمام بقوانين الاستعمال بالتركيز بصفة رئيسة على الأنماط الشكلية للغة، نجد أن الاهتمام بالاستعمال نفسه يعنى في المقام الأول بالوظيفة الاتصالية للغة.

إن التمييز بين قوانين استعمال اللغة وبين استعمال اللغة ذاته أمر على قدر كبير من الأهمية بالنسبة لعملية التدريس والاختبار، وهذا يعني أن الاختبار لا يمكن أن يقوم على أساس اختيار بنود تُنتقى من منطلق لغوي فحسب، وأنه لتصميم اختبار فعال وبنائه، يصبح من الأهمية بمكان تحديد الكيفية التي يريد بها الدارس استعمال اللغة الهدف، ولا يعتمد النجاح في ذلك على دقة استعمال قوانين اللغة، ولكنه يعتمد على فعالية الاتصال.

إن التحول من التركيز على قوانين الاستعمال إلى الاستعمال ذاته، يعني بالتالي تحول الانجاهات المعنية بمواصفات الاختبارات من النظر إلى اللغة على أنها كيان موحد ذو قوالب نحوية ثابتة ووحدات معجمية (مفردات) يغلب استعمالها، إلى النظر إلى اللغة على أنها وسيلة للاتصال تختلف أنشطتها باختلاف المواقف، والأشخاص، والأماكن، والأزمنة في ضوء حاجات المتكلم. ويلخص ذلك القول المأثور (لكل مقام مقال). فالاستعمال السطحية التي توحيها باختلاف العوامل المذكورة أعلاه، وينبغي أن تدرس اللغة وتختبر طبقاً لحاجات المتعلم.

وفي أي حديث عن الاختبارات في البرنامج الاتصالي، يجب أن نضع نصب أعيننا مسألة مهمة تغفلها الاختبارات الأخرى، ألا وهي مطابقة الواقع. ولتطبيق هذا المبدأ تطبيقاً كاملاً وسليماً يجب أن يكون كل ما يختبر فيه الدارسون ذا صلة بأعمال مأخوذة من الحياة الواقعية وليست مصطنعة أو منقحة أو معدلة لغرض التيسير. ليس ذلك فحسب، بل يجب أن تقدم بكل مثالها وحسناتها من ضوضاء مصاحبة للكلام، وهمهمات، وفترات الصمت للتفكير، ومقاطعة الحديث وما إلى ذلك من الأشياء التي لا تمت إلى اللغة بصلة والتي قلما يخلو منها حديث لتكون خلفية للمتكلم والسامع؛ كما في المطار مثلاً أو قاعة محاضرات أو السوق ... إلخ.

اختبار الفروض

ينص الفرض الأول على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية.

الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية

وعدة : سطر الحسابات المعيارية المحسوبة الحرجة بي الدلالة

| | | | |
|------|----|---|---|
| بيبة | ١٤ | ٢ | ٩ |
| طة | ٩ | ١ | |

يتضح من الجدول (١) أن قيمة "ت" المحسوبة "Calculated t" (٩,٠١٧) قد تجاوزت قيمتها الجدولية "Critical Value" (١,٩٦) عند درجة الحرية "degree of freedom" ٨٣ ومستوى دلالة "Calculated P Value" ٠,٠٥ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري "Null Hypotheses" وقبول الفرض البديل، وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية".

هذه النتيجة دليل على فاعلية المقارنة التواصلية في تمكين الدارس على الكفاية النحوية أكثر من الطريقة الاعتيادية.

ينص الفرض الثاني على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية.

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية.

| | | |
|--------|------------------------|----------------------------|
| وعدة : | سطر الحسابات المعيارية | المحسوبة الحرجة بي الدلالة |
| بيبة | ١٤ | ٢ |
| | | ١٣ |

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" المحسوبة (١٣,٦٨٩) قد تجاوزت قيمتها الجدولية (١,٩٦) عند درجات حرية ٨٣ ومستوى دلالة ٠,٠٥، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعلى هذا يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، أي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية".

هذه النتيجة دليل على فاعلية المقارنة التواصلية في تمكين الدارس على الكفاية الاجتماعية أفضل من الطريقة الاعتيادية.

مناقشة نتائج البحث:

سعى هذا البحث إلى التعرف على أثر المقارنة التواصلية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية الفدرالية زاريا، كما أنه سعى للوقوف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أظهرت نتائج الفرض الأول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية، كما أشار إليه الجدول رقم (١). وهذه النتيجة تتفق مع مفاهيم المقارنة التواصلية التي تؤكد بأن الكفاية النحوية يمكن تحصيله عن طريق تطبيق المقارنة التواصلية بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، وهذا يتفق مع ما توصل إليه خواجه (٢٠٠٩م) ودراسة طكوك (٢٠١٠م).

وأما نتائج الفرض الثاني فقد نصّت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية، كما أشار الجدول رقم (٢) حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، والمجموعة التجريبية على الضابطة بتطبيق المقارنة التواصلية، وتفوقت المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، في معرفة حصيلة الكفاية الاجتماعية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البوشيخي

(٢٠٠٩م) الذي جاء بحتمبعنوانا المقاربة التوافقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما اتفقت مع دراسة خواجه (٢٠٠٩م) حيث قام بالبحث عن مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التوافقية وتوصلت النتائج إلى صلاحية استخدام المقاربة التوافقية في تدريس اللغة الإنجليزية.

وعلى هذا، يبدو للباحث أن سبب ذلك يعود إلى ما يلي:

١. مرونة المقاربة التوافقية في تعليم اللغة العربية مقارنة بالطريقة العادية، وبأن المقاربة التوافقية تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية، وهذا لا يتوفر في الطريقة العادية.
٢. إتاحة المقاربة التوافقية الفرصة الكافية للمتعلم للتفاعل بشكل جماعي ويعمل بروح الفريق الواحد وبنشاط متواصل حتى الوصول إلى الهدف المنشود، على عكس ما يحدث في الطريقة العادية فهي لا توفر الراحة للطالب ولا تسمح للطالب بالمشاركة بفعالية.
٣. قيامها على المناقشات الجماعية والحوارات المؤثرة جعلت النتائج إيجابية وبالتالي شجعت على توليد الكلمات و التراكيب المتنوعة والمبتكرة.
٤. شعور الطلاب بأن هذا الأسلوب جديد بالنسبة لهم، أسهم في إنجاح العملية الميدانية لهذا البحث من جهة، ومواجهة الصعوبات من جهة أخرى، لكن سرعان ما تغلب الباحث على هذه الصعوبات وانطلق العمل بكل نشاط وحيوية.

النتائج

بعد جمع البيانات وتحليلها وعرض نتائج هذا البحث يمكن أن يختم الباحث بالآتي:

١. كشف هذا البحث أهمية المقاربة التوافقية التي قلَّ تطبيقها في أوساط معلمي اللغة العربية في كليات التربية التي تمنح شهادة التربية الوطنية في نيجيريا، وأكدت نتائج هذا البحث أن المقاربة التوافقية قادرة على تلبية حاجات الدارسين التي عجزت عنها الطريقة التقليدية عبر السنين.
٢. توصل هذا البحث إلى أن المقاربة التوافقية تتمتع بمرونة فائقة تجعل الدارسين يتابعون عملية التعليم بنشاط وحيوية حتى الوصول إلى الغاية، مما يؤكد أن هذه المقاربة تصلح لجميع

المراحل التعليمية، ولعل هذا ما جعل المفوضية القومية لشهادة التربية الوطنية (NCCE) تدعو إلى استخدام الكفاية التوافقية (CLT) Communicative Teaching Learning في تدريس اللغات الأجنبية في كليات التربية النيجيرية بما فيها اللغة العربية.

٣. توصل البحث إلى أن الطلاب الذين تم تدريبهم بالمقارنة التوافقية اختلفوا كثيرا مع أقرانهم الذين تم تدريبهم بالطريقة العادية على عدة مستويات؛ تفوقوا عليهم من حيث التحصيل، ومن حيث التفاعل مع الدرس، وهذا يعني أن هناك ضرورة لتبني هذه المقاربة من أجل تطوير وتحسين مستوى طلاب اللغة العربية في هذا البلد.

التوصيات

١. تكوين معلمي اللغة العربية تكوينا يؤهلهم لتطبيق المقاربة التوافقية ومتابعة هذا التكوين متابعة عملية؛ لأن هذه المقاربة أثبتت جدارتها في مجال تعليم اللغة العربية.
٢. إرسال معلمي اللغة العربية بكليات التربية إلى دول عربية - إن أمكن - لحضور تدريبات وورش وسمنارات لتطوير أدائهم في مجال علم اللغة التطبيقي وفي المقاربة التوافقية على وجه خاص.
٣. إشعار طلاب كليات التربية بأهمية المقاربة التوافقية وتوعيتهم على استخدامها عندما يصبحون معلمين في مراحل التعليم العام.
٤. الاستفادة من المقاربة التوافقية في مختلف فروع مادة اللغة العربية، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة تعمل على تيسير التواصل باللغة العربية بين الطلاب.
٥. الاستفادة من نتائج هذا البحث لبناء مناهج تدريس اللغة العربية لمراحل التعليم العام و التعليم العالي على أساس هذه المقاربة، فهي بلا شك ستعطي نتائج مرضية.
٦. بما أن المفوضية القومية لشهادة التربية الوطنية (NCCE) دعت إلى تطبيق هذه المقاربة في كليات التربية في نيجيريا، يرى الباحث أنه على بقية الجهات المسؤولة (NATAIS National Teachers of Arabic and Islamic Studies, NBAIS National Board for Arabic and Islamic schools, ASSAIS Association of Secondary School for Arabic and Islamic Studies) أن تحظو حظوها وتسارع إلى تطبيقها أيضا، بشرط أن يتم تدريب المعلمين على

أسسها قبل الانخراط في العملية التعليمية، ويكون عن طريق انعقاد دورات وسمنارات وورش عمل مكثفة.

المراجع العربية

- أبولاجي، علي عبد الرزاق (٢٠١٤م)، الازدواج اللغوي وانعكاساته على التعليم العربي في نيجيريا، مجلة جامعة جازان- فرع العلوم الإنسانية، العدد: ٣، ص: ١-١٤.
- أديتشي، عز الدين (٢٠١٥م)، استراتيجية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعات النيجيرية نموذجاً، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ص: ٤٧٢-٤٨٥.
- إبراهيم، محمد الثاني (٢٠١١م)، اقتراح مشروع كتاب مدرسي لتعليم العربية بالمدارس الابتدائية الحكومية بنيجيريا، رسالة الدكتوراه مقدمة إلى جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، غير منشورة.
- إسماعيل، محمود صبيني و عبد العزيز عبد الرحمن (١٩٩٠م) مذاهب وطرائق في تعليم اللغات. دار عالم الكتب الرياض المملكة العربية السعودية.
- بوقرية، لطفي (د، ت) محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، معهد الأدب واللغة بجامعة بشار الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- تشومسكي، نعوم ترجمة عدنان حسن (٢٠٠٩/٢٠٠٠م) آفاق جديدة في بحث اللغة والعقل، اللازقية، سوريا، دار الحوار.
- الثاني، علي محمد (٢٠١٥م) مناهج تدريس اللغة العربية في جامعات وكليات التربية النيجيرية- تحديات وأفاق، المؤتمر الدولي للغة العربية الرابع، مجلد ١١، ص: ٥٠٩-٥١٥، دبي.
- الجمعي، محمود بولعراس و إصفهاني، محمد خاقاني و فرفار، آمال (٢٠١٢م) مبادئ تعليم اللغة العربية- الإسهامات الممكنة للمقاربات الحديثة، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، (العدد ١١).
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (د، ت) الخصائص، الطبعة الثانية، الجزء الأول، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- حلس، مايسة يوسف، (٢٠١١م): أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- خرما، نايف و حجاج، علي (١٩٨٨م) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٢٦، من منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويتية.
- خزنة، هاديا كاتبي (٢٠١٢م)، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد ٢، ص: ٤٢٥-٤٥٥.

- خلوي، سعاد (٢٠١٠م) المقاربة التوافقية 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 وأدبها، غير منشور.
- الخليفة، يوسف أبوبكر (٢٠١١م)، مدخل إلى علم اللغة والتحليل اللغوي، غير منشور، الخرطوم، السودان.
- دياب، سهيل رزق (٢٠٠٣م) مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة غزة، فلسطين.
- الراجعي، عبده (١٩٩٥م) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية.
- ربعي، مصطفى عليان، ومحمد عبد الدبس (٢٠٠٣م) وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الطبعة الثانية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- شحاتة، حسن، و النجار زينب، (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.
- الشريبي، زكريا (٢٠٠٧م) الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصادق، عمر، (٢٠٠١) أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية للمبتدئين الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.
- الصرامي، عبد الرحمن سعد (١٤٣٤هـ)، تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، قسم علم اللغة التطبيقي، غير منشور.
- صغير، خديجة سليمان، (٢٠١٥م) مناهج اللغة العربية في كليات التربية النجيرية، كلية التربية ولاية كونا نموذجاً، مقالة منشورة في أعمال مؤتمر اللغة العربية وأدبها والتعليم العالي في نيجيريا، ج/٢ ص: ١٤٥-١٧٣.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م) المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها الطبعة الأولى، دار الفكر، مصر، القاهرة.
- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦م) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج واستراتيجيات، منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠١م) تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستوى المتقدم، المنظمة الإسلامية، إيسيسكو.
- طكوك، حياة (٢٠١٠) نشاط القراءة في الطور الأول مقارنة توافقية، رسالة ماجستير، غير منشور، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
- عبد السلام، أحمد شيخ (٢٠١٠م) مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الطبعة الثالثة، المركز الإسلامي، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- عزالدين، البوشيخي (٢٠٠٩م) المقاربة التوافقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المغرب، ص: ٤٢٦-٤٤٢.

- العصيلي، عبدالعزيز إبراهيم، (٢٠٠٢م) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منشورات مركز بحوث اللغة العربية وأدائها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العزي، خلف خليل (٢٠٠٨م)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، غير منشورة.
- فتحي، محمد (٢٠٠٣م) ٧٦٦ مصطلح إداري، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر، القاهرة.
- فقيه، خواجه بن عمر (٢٠٠٩م)، مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية- بحث ميداني على المدرسين المرشحين في السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر، غير منشورة.
- الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠١١م) إضاءات لمعالي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم وآخرون (٢٠٠٧)، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، الطبعة الثالثة، دار العربية للجميع، الرياض.
- كنفان، أحمد علي، (٢٠١٢م) اللغة العربية وتحديات المعاصرة وسبل معالجتها، مؤتمر الدولي للغة العربية (العربية لغة عالمية)، بيروت.
- المدفير، فيصل (٢٠١٢م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير في علم اللغة التطبيقي، الجامعة الإسلامية المدينة المنورة، غير منشورة.
- مدكور، علي أحمد (١٩٩١م) تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الشواف، القاهرة.
- مدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد، (٢٠٠٦م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٣م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- أيسيسكو.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٤م) أساسيات القياس والتقويم التربوي، العين، الإمارات العربية المتحدة، دارالكتاب الجامعي.
- وافي، علي عبد الواحد (٢٠٠٣م) نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ههضة مصر، القاهرة.
- المراجع الأجنبية

Bloomfield, L.(1942)Out Line Guide for the Practical Study of Foreign Languages, Baltimore: Linguistic Society of America.

Faryadi, Q (2007) Techniques of Teaching Arabic as a foreign language through Constructivism Paradigm: Malaysian Perspective, UITM Malaysia.

Federal Republic of Nigeria (2013), Minimum Standard for Nigeria Certificate in Education, (Languages) Abuja: NCCE.

Richard J,C & Rodger T,S, (2001),**Approaches and Methods in Language Teaching**,Cambridge University Press.

Richard, J, R (2006), **Communicative Language Teaching Today**, Cambridge University press.

Sirajuddeen, A & Adebisi, A(2012) **Teaching Arabic as a Second language in Nigeria**, the 8thInternational Conference for Specific Purpose (LPS) seminar, Aligning theoretical knowledge with professional practice P: 126-135.

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