أثر المدخل الاتصالي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تأهيل المعلمين

The Impact of the Communicative Approach on Learning Arabic for Non-Native Speakers in Teacher Training Institutes

Aliyu Muhammad Sani[1]

[1] Federal University Dutsinma, Katsina State, Nigeria

amsani@fudutsinma.edu.ng

Article Information:

Received May 19, 2024
Revised June 15, 2024
Accepted June 20, 2024

Keywords: *Communicative approach, learning the Arabic language to non-native speakers, teacher training institutes*

This research aims to explore the impact of the communicative approach on teaching Arabic in teacher training institutes using an experimental method. An assessment was used as a research tool, including grammatical and social competence tests. The researcher ensured the tool's validity by presenting it to specialized judges and verifying its reliability by analyzing test results. The sample included 55 Arabic language students, who were selected purposefully, with 30 representing the experimental group and 25 representing the control group. After administering the test, the results were collected and analyzed using statistical methods, including percentage frequencies, arithmetic mean, standard deviation, and T-tests to measure differences between the two groups. The results showed statistically significant differences between students' average scores in the two groups in the grammatical and social competence tests. Based on these findings, the researcher recommended training Arabic language teachers to apply the communicative approach through practical training and follow-up and attending workshops and seminars to develop their performance in applied linguistics with a focus on the communicative approach. The researcher also recommended raising awareness among education students about the importance of the communicative approach and encouraging them to use it in the future as teachers.

How to cite: Sani, Aliyu Muhammad. (2024). أثر المدخل الاتصالي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد هيل المعلمين. Journal of Arabic Language Teaching, 4(1), 67 - 84. https://doi.org/https://doi.org/10.35719/arkhas.v4i1.2025

Publisher: Arabic Language Education Department, Postgraduate of UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية في معاهد تأهيل المعلمين، باستخدام المنهج التجريبي. تم استخدام اختبار كأداة بحثية، تضمن اختبار الكفاية النحوية والاجتماعية، حيث تأكد الباحث من صدق الأداة عبر عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين وحساب ثباتها بتحليل نتائج الاختبار. شملت العينة ٥٥ طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية، اختيروا بطريقة قصدية، حيث مثل ٣٠ طالبا المجموعة التجريبية و٢٥ طالبا المجموعة الضابطة. بعد تطبيق الاختبار، جمعت النتائج وحللت باستخدام أساليب إحصائية شملت التكرارات المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار (ت) لقياس الفروقات بين المجموعتين. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختباري الكفاية النحوية والاجتماعية. بناء على هذه النتائج، أوصى الباحث بتأهيل معلمي اللغة العربية لتطبيق المدخل الاتصالي، من خلال تدريبهم ومتابعتهم بفعالية، وحضورهم ورش العمل والسمنارات لتطوير أدائهم في علم اللغة التطبيقي، مع التركيز على المدخل الاتصالي. كما أوصى بتوعية طلاب كليات التربية بأهمية المدخل الاتصالي وتحفيزهم على استخدامه في المستقبل كمعلمين.

الكلمات المفتاحية: المدخل الاتصالي، تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معاهد تأهيل المعلمين.

المقدمة

يعد المدخل الاتصالي أحد أحدث المداخل في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (Abdullah, 2016; Al-Khresheh et al., 2020; Elawadi et al., 2019)، حيث يركز على تمكين المتعلمين من استخدام اللغة بشكل فعال في مواقف الحياة اليومية. تتزايد أهمية هذا النهج في عالمنا المعاصر، إذ يتطلب التواصل العالمي فهما عميقًا للغات الأجنبية (*Дорошенко Інна Миколаївна, n.d.*). تبرز هذه الأهمية بشكل خاص في نيجيريا، حيث يعتبر تعلم اللغة العربية جزءا أساسيا من تأهيل المعلمين (Ali Salameh Dawod AlKhleifat, 2021)، نظرا لأهمية اللغة في التعليم والثقافة الإسلامية. لذلك، يعد دراسة استخدام المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية وتقييم فاعليته خطوة ضرورية لتحسين أساليب التعليم وضمان تحقيق أهداف التعلم.

على الرغم من أهمية المدخل الاتصالي (Nafi', 2020)، إلا أن الأبحاث حوله لا تزال شحيحة نسبياً. تظهر الدراسات الموجودة فجوة واضحة في تطبيق هذا النهج مقارنة بالمقاربات التقليدية التي تركز بشكل كبير على القواعد والنظريات المجزأة. هذا النقص في الدراسات يجعل من الصعب تقييم الفوائد الحقيقية للمدخل الاتصالي ويستدعي إجراء بحوث متعمقة لفهم وتقييم فعاليته بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، تظهر الأبحاث أن الطرق التقليدية قد تحول عملية التدريس إلى مجموعة من القواعد المجزأة التي لا تمكن المتعلمين من التواصل الفعلي باللغة، مما يعوق قدرتهم على استخدام اللغة بشكل فعال.

المدخل الاتصالي يعتمد على فكرة أن اللغة هي وسيلة للتواصل الفعال (Khojamuratov R, n.d.)، وليس مجرد مجموعة من القواعد. يعنى هذا النهج بتطوير مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من خلال تفاعلات طبيعية واستخدام اللغة في مواقف حقيقية. يختلف هذا النهج عن الطرق

التقليدية التي تركز على تعليم القواعد بشكل منفصل عن السياقات التواصلية. من خلال المدخل الاتصالي، يتمكن المتعلمون من استخدام اللغة بفعالية في حياتهم اليومية، مما يعزز فهمهم واستخدامهم العملي للغة. هذا النهج يتطلب من المعلمين تبني استراتيجيات تدريس جديدة تركز على التفاعل والممارسة العملية.

أظهرت الدراسات السابقة بعض التحديات في تطبيق المدخل الاتصالي، مثل نقص الموارد التعليمية المناسبة وعدم توفر التدريب الكافي للمعلمين على هذا النهج. ومع ذلك، أظهرت بعض الدراسات نتائج إيجابية في تطبيق المدخل الاتصالي، حيث أشارت إلى تحسن ملحوظ في مهارات التواصل لدى المتعلمين. بناء على هذه النتائج، يمكن وضع فرضية أن المدخل الاتصالي أكثر فعالية من الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية. هذه الفرضية تستند إلى الأبحاث التي أظهرت أن المتعلمين الذين يتعرضون لهذا النهج يكتسبون مهارات تواصلية أفضل ويستخدمون اللغة بشكل أكثر فعالية.

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مدى استخدام المدخل الاتصالي في معاهد تأهيل المعلمين في نيجيريا وتقييم فعاليته في تعليم اللغة العربية. من خلال تحليل ممارسات المعلمين وإجراء اختبارات للمتعلمين، تسعى الدراسة للإجابة على السؤال التالي: هل يعتبر المدخل الاتصالي أكثر فعالية من الطرق التقليدية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تأهيل المعلمين في نيجيريا؟ تشير الفرضية إلى أن استخدام المدخل الاتصالي سيمكن المتعلمين من تحسين مهاراتهم التواصلية بشكل أفضل مقارنة بالطرق التقليدية.

منهجية البحث:

اختا ر الباحث هذا الموضوع نظرا لأهمية المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثره المحتمل على فعالية التدريس مقارنة بالطرق التقليدية. يعتبر هذا الموضوع محوريا حيث أنه يستهدف تحسين مهارات التواصل اللغوي للطلاب، وهو جانب أساسي لتعلم أي لغة. الدراسة تُصنف كبحث تجريبي، حيث يهدف الباحث إلى اختبار تأثير المتغير المستقل (المدخل الاتصالي) على المتغير التابع (مستوى الكفاية النحوية والاجتماعية) من خلال مقارنة أداء مجموعتين من الطلاب.

تم اختيار البيانات من مجتمع البحث المتمثل في طلبة قسم اللغة العربية بإحدى معاهد تأهيل المعلمين، حيث تكونت العينة من ٥٥ طالبا. تم اختيار ٢٥ طالبا ليمثلوا المجموعة التجريبية التي تتلقى التدريس بالمدخل الاتصالي، و ٣٠ طالبا ليمثلوا المجموعة الضابطة التي تتلقى التدريس بالطريقة التقليدية.

تم اختيار الطلاب بشكل قصدي لضمان تحقيق تنوع كاف في الخلفيات والقدرات اللغوية. لتجميع البيانات، استخدم الباحث اختبارا شمل قياس الكفاية النحوية والاجتماعية للطلاب. تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية واللغة العربية، كما تم حساب ثباتها عن طريق تحليل نتائج الاختبار.

عملية تحليل البيانات تمت على مراحل متعددة. في البداية، تم جمع نتائج الاختبارات لكلتا المجموعتين. استخدم الباحث تقنيات إحصائية متنوعة لتحليل البيانات، شملت التكرارات المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري. كما تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفرق بين نتائج طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الكفاية النحوية والاجتماعية. هذه العملية ساعدت في اختبار صحة الفروض واستنتاج الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطريقتين التدريستين.

نتائج البحث والمناقشة

الإطار المفهومي

منذ أن ظهرت الدعوة إلى تعليم اللغة بشكل تواصلي، وشيوع مصطلحات مثل: الاتصال، الوظيفة، وغيرهما. ط رح السؤال: هل هذا الأسلوب لتعليم اللغة يسمى مدخلا/ مقاربة (*Approach*)، أو طريقة (*Method*) أو شيئا آخر. ويقصد بالمقاربة أو المدخل أو المذهب في مجال تعليم اللغات كما ذهب (طعيمة والناقة ٢٠٠٦م، ص:٢٣) "المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفتها وتعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين". أما الطريقة (*Method*): فيقصد بها "مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة". (العصيلي ٢٠٠٢م ص:٢٧٤)

وفي الواقع، فإن جمهور اللغويين التطبيقيين ذهبوا إلى أنها مقاربة وليست طريقة بدليل أنها مجموعة من الأساليب، والطرائق والإجراءات والتصورات المتداخلة تستخدم من أجل تحقيق الأداء المناسب. ويمكن عرض بعض تعريفات المقاربة هنا:

يعرفها ريتشارد ورودجر (٢٠٠١م، ص: ١٢) *Richard J.C& Rodger T.S*، بأنها: "تلك الافتراضات والتصورات والنظريات حول طبيعة اللغة وتعلمها، وكذا المبادئ النظرية التي تقوم عليها منهاج معين".

ويعرفها الآخر بأنها النظرية والفلسفة والمبادئ التي تتضمن تطبيقات تعليمية وأنها تتضمن مختلف النظريات حول طبيعة اللغة وكيفية تعلمها حيث تقدم مختلف الطرق لتعليمها. وبعبارة أخرى إنها على حد تعبير ريتشارد *Ritchard* " اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاها يغير من طريقة التدريس" ولا شك أن هذا التعريف أشمل من سابقيه وأدق منهما؛ حيث شمل النظرة إلى طبيعة اللغة، بالإضافة إلى تعلمها وتعليمها.

ويأتي العصيلي (٢٠٠٢م، ص: ٢٧٦) فيقول عن المقاربة –وهو يسميها المدخل وأحيانا المذهب *Approach*- " غالبا ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها، لا يختلف عنها في كثير من الحالات، بيد أنه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، أو المبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها".

ومن أشهر المقاربات (*Approaches*)، في ميدان تعليم اللغات:

المقاربة السمعية الشفوية *Aural approach*، والمقاربة الطبيعية *Natural approach*، والمقاربة المعرفية *Cognitive Approach*، والمدخل الاتصالي *Communicative approach*، والمقاربة الوظيفية *Functional Approach*، والمقاربة البنائية *Structural approach*، والمقاربة الموقفية *Situation Approach*، والمقاربة التقنية (المبني على التقنيات التعليمية) *Media-Based Approach*، والمقاربة التحليلية وغير التحليلية *Analytical and Non analytical Approach*.

ومن الملاحظ أن هذه المقاربات تنتمي إلى ميادين مختلفة؛ فمنها اللغوي، ومنها اللغوي النفسي، ومنها التربوي التعليمي، بيد أن هذه الميادين مرتبطة ارتباطا وثيقا بتعليم اللغات الأجنبية.

مكو ت المدخل الاتصالي:

إن المدخل الاتصالي نسبي وليس مطلق، من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاية التواصلية، وليس عن درجة واحدة. ولكن يبقى السؤال: هل المدخل الاتصالي كل لا يتجزأ إلى أجزاء، أو أنه مفهوم عام تندرج تحته كفايات أخرى؟ فيجيب (كانال وسوين *Canale& Swain* ١٩٨٨ ص: ١)، مبينين أربعة أنواع من مكونات الكفايات التواصلية هي:

١. الكفاية النحوية *Grammatical Competence*، وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها.

٢. 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.

٣. 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.

٤. 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. (طعيمة والناقة ٢٠٠٦م ص:٤٩-٥١).

فهذه هي الكفايات اللغوية الأربعة التي أتت على درجات، وندرس الكفايتين الأوليتين في هذا البحث الوجيز.

نشأة المدخل الاتصالي وخصائصه

اختلف الباحثون في تاريخ نشأة هذا المدخل؛ فمنهم من يقول إن نشأته 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*Bloomfield L.*١٩٤٢م، 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 بلومفيد 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 تنويع 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 ٢٠٠ص: 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 قائلا : "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 مكسي –"دخلت في البداية تفكيرا تقنيا وسياسيا لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشرائح الاجتماعية مرادفة للرأسمال المهني، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للاستثمار ثانية في زمن محدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبر رأسمالهم الزمني، ولا شك أن هذه المتطلبات تعلل 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" (طكوك٢٠١٠م، ص: ١٠٠).

ملامح المدخل الاتصالي

يطرح الباحث ملامح المدخل الاتصالي كما ذكرها (العصيلي ٢٠٠٦م،ص:٣٥٨):

١. الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال بمعناه الشامل، الذي لايقتصر 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 لغويا ومقبولة اجتماعيا 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 أحيانا وغير مباشرة أحيانا أخرى. (طعيمة ٢٠٠٦، ص:٢٨)

٥. الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلا 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، بدلا من تقديم قواعد اللغة بطريقة متدرجة تدريجا شكليا، 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.

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 حي يمثل ثقافة اللغات الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلا علميا دقيقا، 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.

إجراء الدراسة الميدانية

خطوات إجراء الدراسة الميدانية:

١. دراسة النظريات والأدبيات ذات علاقة بالمدخل الاتصالي لتكوين تصور عام عن الموضوع.
٢. مراجعة نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث للتعرف على مدى الحاجة إلى مواصلة الدراسة في المجال.
٣. التوجه إلى مجتمع البحث المتمثل في كلية التربية الفدرالية زاريا للتعرف على الطلاب والحصول على أسماء الطلاب المسجلين رسميا في قسم اللغة العربية.
٤. اجتماع الباحث مع الأساتذة الذين سيشرفون على تطبيق أداة الدراسة.
٥. إجراء الدراسة الاستطلاعية على العينة الاستطلاعية
٦. إعادة الاختبار على نفس العينة في ظروف مشابهة للتأكد من ثباتها.
٧. تحديد عدد أفراد العينة التي تخضع للتجربة في الدراسة الميدانية
٨. جمع البيانات وتصنيفها وتصحيحها وإدخالها في الحاسوب لتحليلها والحصول على المعلومات المطلوبة، حيث استخدم الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS*).

صدق أداة البحث

استخدم الباحث الاختباربصفته أداة للبحث؛ لمناسبته مع الغرض المرسوم لهذا النوع من البحث. ومر الاختبار بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار
٢. صياغة فقرات الاختبار
٣. صياغة تعليمات الاختبار
٤. التجربة الاستطلاعية للاختبار

اختيار الوحدة الدراسية

تم اختيار الوحدة الدراسية من كتاب الأول من "سلسلة العربية التكلم" وهي وحدة " العائلة" وذلك للأسباب التالية:

١. احتواء هذه الوحدة على تعبيرات وظيفية وواقعية تتعلق بأفراد الأسرة من الأب والأم والجد والجدة والعم والخال وغيرهم، وهذه جميعا تشكل الأساس في الكفاية التواصلية.

٢. مرونة دروس الوحدة وإمكانية تكييف أنشطتها لتناسب المدخل الاتصالي.
٣. كون هذه الوحدة شيقة بما فيه الكفاية لتحقيق ما رسم من الأهداف التي يسعى هذا البحث إلى تحقيقه.
٤. لا يوجد كتاب أو مذكرة –حسب ما اطلع عليه الباحث– يستخدم لتدريس اللغة العربية، الذي بإمكان الباحث استخدامه كمحتوى تعليمي؛ لذلك اضطر إلى استخدم كتاب (سلسلة التكلم) لمناسبتها لمستوى الطلاب، ولطبيعة البحث، وقد وافق على ذلك مدرس المادة، وأبدى إعجابه بالكتاب.

الهدف من الاختبار

الهدف من الاختبار، هو قياس مدى اكتساب طلاب السنة الثانية (المجموعة التجريبية والضابطة) للكفاية التواصلية بأبعادها المختلفة المذكورة سابقا وهي: (الكفاية النحوية، والكفاية الاجتماعية).

صياغة فقرات الاختبار

كون التواصل كله متكامل، والطلبة متفاوتون في قدراتهم على امتلاك المهارات اللغوية، والتركيز في التقويم على جانب واحد من هذه المهارات عمل يتنافى مع الموضوعية، ويناقض مبدأ تكافؤ الفرص أمام الطلبة، وهذا يستدعي الحرص على شمولية التقويم للمهارات اللغوية كافة، وتنويع أساليب التقويم لتشمل قدرات التلاميذ كافة باستخدام الاختبارات الشفوية والكتابية من مقالية وموضوعية. فعلى هذا تمت صياغة فقرات الاختبار على أنماط مختلفة؛ وهي: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وملء الفراغات، والإجابات المختصرة. وقد تكوَّن الاختبار في صورته الأولية من (٢٠) سؤالا، ولكل سؤال درجتان.

ثبات الأداة

تم عرضه في صورته الأولية على خمس محكمين، متخصصين في تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء آرائهم وتقديم الملاحظات حول السلامة اللغوية والعلمية لأسئلة الاختبار، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار للطلاب؛ وعلى هذا فقد تم إجراء تعديل بعض الأسئلة وإعادة صياغة البعض.

وأما ثبات الاختبار فقد حُسب من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، مكونة من (٢٣) طالبا.

الجدول رقم (١): جدول مواصفات الاختبار

الرقم	المحتوى/ الكفا ت	النحوية	الاجتماعية	المجموع الكلي
١	الدرس الأول	٣	٢	٥
٢	الدرس الثاني	٤	١	٥
٣	الدرس الثالث	٢	٣	٥
٤	الدرس الرابع	٢	٣	٥
٥	المجموع الكلي	١١	٩	٢٠

يتضح من الجدول أعلاه أن توزيع المحتوى جاء على حسب الكفايتين للمدخل الاتصالي، ويوضح الجدول كذلك توزيع الأسئلة حسب الأهداف المرسومة لها.

تجريب الأداة وتحليل الاختبار

قام الباحث بتجربة أداته البحثية التي هي الاختبار بحساب زمن الإجابة عن أسئلة الاختبارات، وتم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة على الأسئلة، وذلك من خلال زمن انتهاء أول طالب من الإجابة عن الأسئلة، وقد أنهى أول طالب بعد (٤٠) دقيقة، وسلّم الطالب الأخير الورقة بعد مضيِ (٦٠) دقيقة، وهذا يعني أن متوسط زمن الإجابة يساوي (٥٠) دقيقة.

أسلوب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة خلال استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *(Statistical Package for Social Sciences)* التي يرمز لها اختصارا بالرزمة *(SPSS)*.

ولتحقيق هدف هذا البحث تمت صياغة أسئلتين، وفرضيتين صفريتين، وتم تدريس ٢٥ طالبا من العينة التجريبية و ٣٠ طالبا من العينة الضابطة، كما أعد الباحث اختبارا لقياس الكفاية النحوية والكفاية الاجتماعية.

التحليل الوصفي لعينة البحث

جدول ٢: توزيع الطلاب حسب المجموعات التجريبية والضابطة

المجموعات	التكرارات	النسبة المئوية
المجموعة الضابطة	٢٥	٤٤٪
المجموعة التجريبية	٣٠	٥٦٪
المجموع	٥٥	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول أن طلاب المجموعة الضابطة بلغ عددهم ٢٥ وهذا يمثل ٤٤٪، بينما بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية ٣٠ ويمثل هذا العدد ٥٦٪ وهم الذين تلقوا تدريسهم بالمدخل الاتصالي.

الإجابة على أسئلة البحث

السؤال الأول:

هل يوجد فرق بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في الكفاية النحوية؟

جدول ٣: يوضح الإحصاء الوصفي للمجموعة الضابطة والتجريبية في الكفاية النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق
التجريبية	٣٠	١٤,٠٤٤	٢,٤٤٩	٤,٣٦٩٤
الضابطة	٢٥	٩,٦٧٥	١,٩٥٣	

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ١٤,٠٤٤بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ٩,٦٧٥، كما يتضح أيضا أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٢,٤٤٩ درجة وهو أعلى من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ١,٩٥٣ درجة، مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عند ٤,٣٦٩٤ درجة، لصالح المجموعة التجريبية.

السؤال الثاني:

هل يوجد فرق بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في الكفاية الاجتماعية؟

جدول ٤: يوضح الإحصاء الوصفي للمجموعة الضابطة والتجريبية في الكفاية الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق
التجريبية	٣٠	١٤,٢٤٤	٢,٣٦٦	٦,٩١٩٤

الضابطة	٢٥	٧,٣٢٥	٢,٢٨٠	

يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ ١٤,٢٤٤بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ٧,٣٢٥، كما يتضح أيضا أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية بلغ ٢,٣٦٦ درجة وهو أعلى من الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة الذي بلغ ٢,٢٨٠ درجة، وهذا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عند ٦,٩١٩٤ درجة لصالح المجموعة التجريبية.

اختبار الفروض

١. الفرض الأول

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.

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ***t*** المحسوبة	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٣٠	١٤,٠٤٤	٢,٤٤٩	٩,٠١٧	١,٩٦	٠,٠٥	دالة
الضابطة	٢٥	٩,٦٧٥	١,٩٥٣				

يتضح من الجدول 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 المدخل الاتصالي في تمكين الدارس على الكفاية النحوية أكثر من الطريقة الاعتيادية.

٢. الفرض الثاني:

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.

جدول ٦١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الكفاية الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الحرية	قيمة t المحسوبة	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٣٠	١٤,٢٤٤	٢,٣٦٦	٨٣	١٣,٦٨٩	١,٩٦	٠,٠٥	دالة
الضابطة	٢٥	٧,٣٢٥	٢,٢٨٠					

يتضح من الجدول 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 المدخل الاتصالي في تمكين الدارس على الكفاية الاجتماعية أفضل من الطريقة الاعتيادية.

ملخص نتائج البحث

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

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

مناقشة البحث:

سعى هذا البحث إلى التعرف على أثر المدخل الاتصالي في تعلم اللغة العربية في معاهد تأهيل المعلمين، وكما أنه سعى للوقوف عن 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 (٤). وهذه النتيجة تتفق مع مفاهيم المدخل الاتصالي التي تؤكد بأن الكفاية النحوية يمكن تحصيله عن طريق تطب يق المدخل الاتصالي بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، وهذا يتفق مع ما توصل إليه خواجة (٢٠٠٩م) ودراسة طكوك (٢٠١٠م).

وأما نتائج الفرض الثاني فقد نصَّت 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 (٥) حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، والمجموعة التجريبية على الضابطة بتطبيق المدخل الاتصالي، وتفوقت المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، في معرفة حصيلة الكفاية الاجتماعية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البوشيخي (٢٠٠٩م) الذيجاء بحثهبعنوانالمدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما اتفقت مع دراسةخواجة (٢٠٠٩م) حيث قام بالبحث عن مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المدخل الاتصالي وتوصلت النتائج إلى صلاحية استخدام المدخل الاتصالي في تدريس اللغة الإنجليزية.

الخاتمة

يت طلب تطبيق المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية تأهيلًا مستمرا وشاملًا للمعلمين. ينبغي أن يشمل هذا التكوين دورات تدريبية وورش عمل تركز على استخدام هذا النهج في الفصول الدراسية. إن المتابعة العملية لهذا التكوين أمر ضروري لضمان تطبيق المعلمين للأساليب الاتصالية بشكل فعال. يجب على المؤسسات التعليمية أن تدرك أهمية هذا المدخل في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب وتعمل على دمجه في برامجها التدريبية.

علاوة على ذلك، يجب توعية طلاب معاهد تأهيل المعلمين بأهمية المدخل الاتصالي وإعداده ليصبحوا معلمين قادرين على تطبيق هذا النهج في مراحل التعليم العام. يجب أن تشمل المناهج الدراسية في هذه المعاهد مواد تشرح فوائد المدخل الاتصالي وتدرب الطلاب على كيفية تنفيذه في الفصول الدراسية. من شأن ذلك أن يسهم في إعداد جيل من المعلمين الذين يتمتعون بقدرة عالية على تحسين مستوى تعليم اللغة العربية.

من الضروري أيضا أن تتبنى الحكومة والجهات المسؤولة توفير مختبرات اللغة وتجهيزها بكل الوسائل التعليمية الضرورية والتقنيات الحديثة. يهدف ذلك إلى تيسير تطبيق المدخل الاتصالي بشكل فعال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في بناء مناهج تدريس اللغة العربية لمراحل التعليم العام والتعليم العالي على أساس هذا النهج. من المتوقع أن يؤدي هذا إلى تحسين كبير في مستوى تعليم اللغة العربية ورفع كفاءة الطلاب في التواصل بها.

المراجع

إبراه يم، محمد الثاني (٢٠١١م)، 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.

خلوي، سعاد (٢٠١٠م)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، غير منشور.

دياب، سهيل رزق (٢٠٠٣م) مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة غزة، فلسطين.

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.

طكوك، حياة (٢٠١٠) نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، رسالة ماجيستير، غير منشور، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

العصيلي، عبدالعزيز إبراهيم، (٢٠٠٢م) أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منشورات مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفوزان، عبدالرحمن إبراهيم وآخرون (٢٠٠٧)، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، الطبعة الثالثة، دار العربية للجميع، الرياض.

Abdullah, R. (2016). اللغة تعليم في التعليمية الوسائل ا بغيره للناطقين العر بية اللغة تعليم في التعليمية الوسائل Teaching Media in the Teaching of Arabic Language to Non-Native العربية للناطقين بغيرها .Arabic Speakers. *Dinamika Ilmu*, *16*(1)

Ali Salameh Dawod AlKhleifat. (2021). The teaching competencies required for the Arabic language teachers for the fourth grade in the directorate of the southern Ghour: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في مديرية تربية الأغوار الجنوبية., *4*(20). https://doi.org/10.26389/ajsrp.d020120

Al-Khresheh, M. H., Khaerurrozikin, A., & Zaid, A. H. (2020). The efficiency of using pictures in teaching speaking skills of non-native arabic beginner students. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(3), 872–878. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080318

Elawadi, E. M. S. S., Halim, Z. A., Al-Sammarraie, N. A., El-Ebiary, Y. A., & Pandey, B. (2019). The impact of e-learning in teaching arabic language for non-native speakers. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, *8*(2 Special Issue 3), 1159–1162. https://doi.org/10.35940/ijrte.B1214.0782S319

Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers Approaches and Methods in Language Teaching, Second Edition, 2006, Cambridge University Press, London.

Khojamuratov R. (n.d.). *Using Communicative Approach In The Learning Process*.

Leonard Bloomfield, Language, 1984, University of Chicago press, Chicago.

Nafi', W. (2020). اللغة العربية على المدخل الإتصالى .In *Jurnal Pendidikan* (Vol. 1, Issue 2). تعليم

Дорошенко Інна Миколаївна. (n.d.). https://doi.org/10.17721/2415-88IX.2022.89.54-69