

درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم

عزيزين نوري صكر*

أ.د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي**

تاريخ قبول البحث 2017/3/4

تاريخ استلام البحث 2017/1/22

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم. شمل أفراد الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة والبالغ عددهم (36) عضوا من الجامعات: (الأردنيّة، والعلوم الإسلاميّة العالميّة، وآل البيت، واليرموك). أعد الباحثان استبانة مكونة من جزأين، تضمّن الجزء الأول بيانات خاصّة بأعضاء هيئة تدريس (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديميّة)، أمّا الجزء الثاني فقد شمل طرائق التدريس الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن الطرائق (الصامتة، والطبيعيّة، والمعرفيّة) نالت أعلى التقديرات، في حين نالت الطرائق (الاستجابة الجسديّة الكلية، والتواصلية، والمواقف) أقلّ التقديرات، وأنّ هناك فرقا دالا إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) تعزى إلى متغير الجنس. وأنّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) تعزى إلى متغيري (الخبرة التدريسيّة، والرتبة العلميّة)، وقد توصلت الدراسة في ضوء نتائجها إلى توصيات أهمها:

أن تنظم الجامعات دورات تدريبية لأعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها على طرائق التدريس، مركزة على الطريقة (التوليفية، والاستجابة الجسدية الكلية، والمواقف).

الكلمات المفتاحية: طرائق التدريس، أعضاء هيئة التدريس، اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

* وزارة التربية العراقية/الأنبار

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الاردنية

Degree of using Faculty Members of Arabic for Non-Native Speakers of Teaching Methods in Jordanian Universities from their perspective

Abstract

The study aimed to discern the teaching methods used by the faculty members of teaching Arabic for non-native speakers from their perspective. The sample of the study included faculty members who have been teaching Arabic for non-native speakers in Jordanian universities, which is (36) faculty members from universities of (Jordanian, World Islamic Sciences and Education, Al Al-Bayt and Yarmouk). The researchers designed a two-part questioner: the first part included information about the faculty members such as: (gender, years of experience, and an academic rank), while the second part included teaching methods of Arabic for non-native speakers. The study results were as follows: methods (silent, natural and cognitive) had obtained highest estimations, while (total physical response, communicative and attitudes) methods, had obtained lowest estimations. And there were significant statistical differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) due to gender variable. Also there were no significant statistical differences at level ($\alpha=0.05$) due to following variables: (teaching experience and academic ranking). The study recommended that universities should organize training courses in the teaching methods for members of Arabic teaching for non-native speakers emphasizing the following methods (total physical response, attitudes and eclectic).

Key Words: Teaching Methods, Faculty Members, Arabic for Non-Native Speakers.

المقدمة:

يُقبل على تعلم اللّغة العربيّة أعدادٌ متزايدة من أجناس متعدّدة وأديان مختلفة، فيجدون لتعلّم علومها وإتقان فنونها، وقد شجّع على هذا الإقبال إزالة الحواجز، وإلغاء الحدود بين الشعوب متباينة الحضارات، فصار يسعى كثيرون من أفراد تلك الشعوب لتعلّم لغات الأقاليم المختلفة، وقد اختلفت بذلك مشاربيهم وتعدّدت غاياتهم؛ فمنهم من هو دافعه حبّ الإسلام وشدّة تعلقه به، ورجبته لمعرفة أمور دينه وإدراك تفاصيله، ومنهم من يتّخذ تعلّمها غاية للاطلاع على حضارة الأمة العربيّة وثقافتها ودراستها من شتى الطرق، ومنهم من يدفعه لتعلّمها الجانب السياسي، أو التجاري أو العسكري.

وارتبطت اللّغة العربيّة ارتباطاً قوياً بالإسلام؛ لأنّها لغة الدّين الإسلامي الذي يضمّ ملايين المسلمين الذين يتكلمون اللّغة العربيّة أو غيرها من اللّغات، فهم جميعاً يتلون القرآن الكريم في أصله العربي في كل صلاة، وهذا ما جعل من تعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها واجباً لعبادة الله وإتقان كتابه الكريم وأحاديث نبيه (صلى الله عليه وسلم) ومعرفة أمورهم الشرعيّة، فاللّغة العربيّة أقدّر اللّغات على فهم كتاب الله المصدر التشريعي الأوّل الذي وصفه تعالى بقوله: "وَلَقَدْ صَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ" *قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ" (الزمر، 28)، وعلى فهم السّنة النبوية وتفصيلاتها. وتتميز اللّغة العربيّة بخصائص لا تجتمع في غيرها من اللّغات منها: أداة التّعريف، والتثنية، والجمع، والحركات -الضم، والفتح، والكسر- والإعراب الذي يشمل أقسام الكلام الثلاثة: الاسم والفعل والحرف، زيادة على الخصائص الصوتية التي تتميز بها حروفها، إذ تتوزع حروفها بين الشفتين إلى أقصى الحلق (حسنين، 2006؛ الهاشمية، 2014).

وقد أخذ تعليم اللّغات مكانة متميّزة في التربيّة وعند أهل الاختصاص، ففي تاريخ التربيّة يظهر أن تعليم اللّغات كان في مقدّمة ما عني به المربّون في أثناء تعليمهم، فإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها وتسعى إلى تسهيل نشرها بمختلف الوسائل؛ فإنّ اللّغة العربيّة الفصحى ينبغي أن تحظى بكل رعاية واهتمام؛ لأنّها جمعت شمل الأمة في ماضيها، وحاضرها، ووحدت كلمتها، وحافظت على تراثها، وهي الدعامّة التي لولاها لانهارت بقية الدعائم، والعرب قديماً وحديثاً من أكثر الأمم اهتماماً بلغتهم وصيانة لها (الداية وجمل وجرادات، 2015).

والجامعات مؤسسات علميّة اجتماعيّة أكاديميّة، تعمل على تزويد المتعلّمين بالمعارف والخبرات والمهارات التي يحتاجون إليها، مما يؤدّي إلى تفاعلهم مع البيئة الاجتماعيّة التي يعيشون فيها، كما تعمل الجامعات على نقل التراث الاجتماعي، والحضاري، وعادات المجتمع من جيل إلى

جيل، ومن أمة إلى أخرى، وغرسه في نفوسهم ليسلكوا السلوك الاجتماعي المقبول، الذي يُنمي قدراتهم الفردية، ويطورها، ويزيد رغبتهم للعمل، والاستجابة لتحديات الحياة في المجتمع، كما تعمل على تهذيب وتعزيز القيم والأفكار الثقافية والحضارية، والروحانية داخل النفوس (طعيمة والبندي، 2004).

وقد كان للجامعات الأردنية دور كبير وإسهامات واسعة؛ إذ أخذت على عاتقها الاهتمام بميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بوساطة العمل المؤسسي فيها، إذ لقي هذا النوع من التعليم اهتماما كبيرا فأنشأت المراكز التي تُدرّس اللغة العربية للوافدين الأجانب في الجامعات الحكومية، ومن أهم هذه المراكز: مركز اللغات في الجامعة الأردنية، ويتضمن هذا المركز شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تُعد بوابة للانفتاح على الآخر في المجالات الثقافية والحضارية، وتسعى هذه الشعبة إلى تعليم اللغة العربية ونشرها، إذ إنها تستقطب أكثر من (300) مُتعلّم من (35) جنسية وأكثر، في كل فصل دراسي، ومركز اللغات في جامعة اليرموك، وفيه يتم تنفيذ برنامج تعليم اللغة العربية من خلال اتفاقيات دولية مع مؤسسات أجنبية أكاديمية حكومية وخاصة، من أهمها برنامج جامعتي اليرموك - فرجينيا الصيفي، وبرامج أخرى يتم تنفيذها بالتعاون مع جامعات مينيسوتا وريشموند وتكساس الباسو، ومركز اللغات في جامعة آل البيت الذي يحتوي شعبة خاصة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يقوم بالعمل في هذه الشعبة مجموعة من المُدرّسين المُدرّبين على تدريس اللغة العربية للمُتعلّمين الأجانب، وقد تم تصميم مواد (الالكترونية، ومرئية، ونصية) خاصة لتلبية حاجات المُتعلّمين الأجانب أكاديمياً وثقافياً، ومركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية العالمية الذي يقوم بتدريس اللغة العربية لعدد كبير من طلبة الدول الأوروبية والآسيوية والإفريقية (الأردنية، 2016؛ اليرموك، 2016؛ آل البيت، 2016؛ العلوم الإسلامية العالمية، 2016).

وزيادة على مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قامت الجامعات الأردنية بتشجيع دراسة تخصص الناطقين بغير العربية؛ إذ فتحت الأقسام الأكاديمية التي تمنح درجة الماجستير بتخصص الناطقين بغير العربية كالجامعة الأردنية مثلاً؛ وبإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، التي تهدف إلى النظر بقضايا الناطقين بغير العربية والبحث في المشاكل والمصاعب التي تقف حائلاً دون تعلّمهم. وهذا ما شجّع الاستمرار بتوظيف هذه اللغة الفصيحة بحياتنا والسعي لنشرها وتعليمها للناطقين بغيرها؛ لتأخذ مرتبة أكثر تقدماً في العالم، ولتصبح لغة تواصلية يفهمها ويفهم بها المرسل

والمستقبل، ولتأخذ دورها الكامل في التوظيف العلمي في الأبحاث والدراسات التربوية والإنسانية والعلمية.

ويعتبر عضو هيئة التدريس عنصراً أساسياً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، وتلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دوراً بارزاً في فعالية هذه العملية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية التعليمية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على كل المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية وانفعالية عاطفية، والمُدَرِّس الناجح الذي يمتلك القدرة على أداء دوره بكل فعالية واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لمتعلميه من خلال اختيار الطريقة التدريسية التي تناسب المُتعلِّمين وتحسن مستواهم في إدراك اللُّغة والتواصل بها مع الآخرين (ملحم، 2001).

ويُعرَّف الأدب التربوي طريقة التدريس عدّة تعريفات منها ما يراه الدليمي (2014:14) بأنها "الأسلوب الذي يتبعه المُعلِّم، لمعالجة النشاط التعليمي وإيصال المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والجهد والنفقات" ويُعرِّفها عطية (2008:28) بـ"الإجراءات التي يُؤدِّيها المُدرِّس أو المُعلِّم لمساعدة المُتعلِّمين في تحقيق أهداف محدّدة".

ويرى الباحثان أنّ طريقة التدريس هي مجموع الإجراءات المتسلسلة المنتظمة، التي يتّخذها عضو هيئة تدريس اللُّغة العربيّة وسيلة لخدمة العملية التعليمية، داخل الحجرة الصفّية من خلال الوصول بالمُتعلِّمين إلى درجات مُتقدّمة في التعلّم والتفاعل والاندماج بالعملية التعليمية، موظّفاً فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تساعد على التعلّم وتسهل تقبّل المعرفة.

ويذكر عليّات (1989) أن طرائق التدريس تنقسم إلى قسمين: الأول تتخذ المُعلِّم محورها لها من أجل تنفيذ الأهداف والغايات المطلوبة. والثاني تتخذ المُتعلِّم أساساً لها، وهذه الطريقة هي الأكثر قبولاً واستحساناً في المجال التربوي كونها تعالج مُشكلة سلبية المُتعلِّم في المواقف التعليمية من جهة وتنمية قدراته من جهة أخرى. وطريقة التدريس الجيدة هي التي تساعد المُدرِّس على التحكم في الظروف التعليمية المُحيطة، لكي تصبح الدراسة شيقة ووضّاحة بالنسبة للمُتعلِّم، ومناسبة لمستواه ووثيقة الصلة بحاجاته، مما يجعله يقبل عليها بقوة أكبر؛ لهذا يجب أن تتّصف بالترجّح في تقديمها من الأسهل إلى الأصعب، وأن تُثير تفكير المُتعلِّمين وتجذب انتباههم، وأن تُشرك المُتعلِّمين مع المُدرِّس في تقديم الدرس وعرضه، وبذلك تركز على نشاط المُتعلِّم، وتهتم في استخدام أساليب مختلفة مثل: المُناقشة والحوار والتّمثيل وتبادل الأدوار، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة

التعليمية والمادة العلمية، وأن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (الشيخ، 2013؛ الهياجنة وأبو جليان، 2015؛ Sunderland, 1997).

ولكي ينجح عضو هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهمته العظيمة، يحتاج الاستناد إلى طريقة تعليمية يستطيع بواسطتها الوصول إلى الهدف التعليمي بمعالجته القصور والثغرات التي قد تكون في المنهج وغيره من عناصر التدريس، مما يُسبب مشكلات تحول من دون حدوث تدريس فاعل، لذلك إذا كان أعضاء هيئة التدريس يتفاوتون بمعارفهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة التدريسية أبعَد أثراً وأجَلَ خطراً، إذ عليها يتوقف تعلّم المتعلم الناطق بغير العربية فهي الخطّ المُوصِل إلى الهدف المنشود (سلامة والخريسات وصوافطة وقطيطة، 2009؛ Winner، 1996).

ولهذه العلاقة الكبيرة بين نجاح المُعلّم في عملية التعليم وطريقة التعليم؛ فينبغي عليه أن يراعي الأسس العلمية والتربوية عند اختيار هذه الطريقة أو تلك؛ لكي يضمن النجاح في أثناء تطبيقها داخل الصفوف التعليمية، ومن هذه الأسس ما أشار إليها كل من (زيتون، 2003؛ الدليمي، 2014)، هي:

- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلّم وتستفيد من قوانينها.
- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة الدراسية.
- أن تأخذ بالأساس السيكولوجي في عرض المادة، فيراعي بذلك رغبات المتعلمين وميولهم.
- أن تراعي طريقة التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين
- أن تُبقي المتعلم مُتفاعلاً إيجابياً طوال مُدّة الحصة الدراسية بمشاركته في الحوار ويطرح الأسئلة واستثارة تفكيره حول الأجوبة.
- أن تكون طريقة التدريس مثيرة للمُتعلّم ومشجّعه على تفوقه وابتكاره
- أن تلائم طريقة التدريس أعمار المتعلمين ومراحل نموهم.
- أن تُنمّي الاتجاهات الإيجابية والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.

وبما أنّ المُتعلّم هو العنصر الثاني في العملية التعليمية لهذا يأخذ جزءاً كبيراً من المُدرّس القائد والمُوجّه لعملية التعليم تنسيقاً وتوجيهاً، نُصحاً وإرشاداً، للمُتعلّم الذي يجتهد للنهل من لغة الضاد، التي باتت العالم الإسلامي وغير الإسلامي يهتم بدراستها ومعرفة مكوناتها، خدمة للإنسانية وتوشيحاً لروابطها بين أجناسها المختلفة وأعراقها المتعدّدة؛ ولهذا ويسعى المُدرّسون إلى زيادة تحفيز

المُتعلّم الأجنبي، وتنمية قدراته في عملية التعليم وتعزيزها، وتدريبه على إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية، وذلك من خلال اختيار طرائق التدريس التي من شأنها تعزيز ثقته بنفسه، وبمستواه الإدراكي والمعرفي (الشيخ، 2013؛ Black, 1994).

وعليه، يبدو أنّ العلاقة وثيقة بين تقدّم المُتعلّم الأجنبي في تعلّم اللّغة والطريقة التي يعتمدها المُدرّس؛ لهذا ينبغي على أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها أن يختاروا الطريقة التي توائم المُتعلّمين وتساعدهم في تنظيم عملهم واختيار الأسلوب الذي يحققون بوساطته أهدافهم، زيادة على ذلك أنّه يجب أن تتضمن تلك الطريقة عدّة إجراءات مثل: تقديم الحوافز المعنويّة كالثناء والإشادة بالمُتعلّمين حول الأعمال والأنشطة التي أجادوا عملها، وتدعم تقديم التغذية الراجعة التي تربط بين ما سيقوم به المُتعلّم، وبين ما سينجم عنه من نتائج، وتركز على تقديم عدّة خيارات يختار منها المُتعلّمون ما يناسبهم ويتوافق مع رغباتهم التعليميّة؛ فالمُتعلّم هو المستهدف بنشاط المُعلّم وبالطريقة التعليميّة التي يختارها، إذ يسعى أن يكون مُتفاعلا معه معرفيًا، ووجدانيًا، وسلوكيًا لا أن يكون مجرد مُستقبل للمعلومات والمعارف في المنهج المقرر، وعلى هذا يكون التعلّم المُحصّلة النهائيّة والأثر الناجم عن التفاعل المشترك بين المُعلّم والمُتعلّم والطريقة التعليميّة (الفوزان، 2011؛ أبو راس، 2013).

وتختلف طريقة التدريس المُختارة من مادة إلى أخرى ومن فرع إلى آخر، والمُدرّس الفطن يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يدرّسه وتناسب الوسط الذي تطبق فيه، فمن المواد ما هو نظري، ومنها ما هو عملي، ومن المواد ما يستلزمه معينات ومنها ما لا يستلزم، وينبغي أن تكون الطريقة مرنة تختلف باختلاف مرحلة النمو، وكثافة الفصل، وباختلاف المادة، وفرع المادة، وباختلاف الغرض من التدريس، فتباين اختيار أعضاء هيئة التدريس للطرائق يرجع إلى اختلاف طبيعة المُتعلّمين وما بينهم من فروق فرديّة، وباختلاف إمكانيات المؤسسة التعليميّة (Brown & Plains can, 1982؛ زيتون، 2003).

فالعلاقة بين طريقة التدريس والمادة التعليميّة للناطقين بغيرها علاقة وطيدة، وينبغي أن تختار الطريقة وفق المادة وأهدافها التعليميّة المرسومة؛ إذ ليس من المُمكن تدريس كل ما في ميدان المعرفة الإنسانيّة، ولذا فعلى المُعلّم أن يختار ما يرغب في تدريسه، فإذا كان اتقان اللّغة المكتوبة هو الهدف ركّزت طريقة التدريس على الجانب المكتوب من اللّغة أكثر من تركيزها على الجانب المنطوق، وإذا كان الهدف يتمثل في اكساب المُتعلّم مهارات الاتصال اللّغوي الشفهية ركّزت الطريقة

على الحوار والجانب المنطوق من اللّغة؛ لأنّ من غير المعقول تدريس كل ما في المعرفة الإنسانيّة مرّة واحدة، فيجب تنظيم هذه المعرفة ووضعها في مستويات، ومراحل بعضها قبل بعض طبقاً لإجراءات الطريقة (السيد، 1986؛ الشيخ، 2013).

وقد تعدّدت طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وتتنوع أهدافها التعليميّة، فمنها ما اهتمّ بتعليم المتعلّمين معلومات عن اللّغة العربيّة نفسها، ومنها ما ركّز على تعليم مهارتي الاستماع والتحدّث وإهمال مهارتي القراءة والكتابة، ومنها ما كان عكس ذلك، ومنها ما ركّز على الجانب التواصلّي الذي ينبغي أن يقوم به المتعلّم مع أهل اللّغة الأصليين، ومن أشهر هذه الطرائق:

القواعد والترجمة (The Grammar – Translation)

من أقدم طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة، تهدف إلى تدريس قواعد اللّغة المتعلّمة، وتدفع بالمتعلّم إلى حفظ هذه القواعد واستظهارها، وهو ما يُؤدّي إلى حرمان المتعلم من تلقي اللغة ذاتها، ويتمّ التعليم في هذه الطريقة باستخدام اللّغتين: الأم والأجنبيّة. ومن أهمّ المآخذ التي أخذت على هذه الطريقة أنّها تولي الاهتمام لمهارتي اللّغة القراءة والكتابة بينما تهمل مهارتي الاستماع والتحدّث، وهذا يعني صعوبة التواصل مع أهل اللّغة الأصليين، ومما يزيد من صعوبة التواصل أنّ هذه الطريقة تعنى بالتعليم عن اللّغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللّغة ذاتها وممارستها؛ ولهذا يجهل متعلمو اللّغة الأجنبيّة بهذه الطريقة كيفيّة استخدام اللّغة المتعلّمة للتعامل مع أهلها (بول، 1995؛ الفوزان، 2011؛ Morgan & Neil 2006).

المباشرة (The Direct)

جاءت الطريقة المباشرة رداً على طريقة القواعد والترجمة، وترى أنّه من الممكن تعلّم اللّغة من دون الترجمة، بوساطة التمثيل، والحركة، والصور، والرسوم، وتعتمد هذه الطريقة على اللّغة الأمّ ولا تستخدم الترجمة مهما كانت الأسباب، ولا تُزود المتعلّم بقواعد اللّغة النظرية بل تكفي بتعليمه قوالب اللّغة، وتراكيبها، وتدريبه عليها، وتستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر المتعلّمون جُملاً كثيرة في اللّغة المتعلّمة، ويؤخذ على هذه الطريقة تركيزها على مهارة الكلام، وإهمالها المهارات اللّغويّة الأخرى، ومما يُؤخذ على الطريقة المباشرة القول إنّ الاعتماد على التدريبات النمطيّة، من دون تزويد المتعلّم بقدر من القواعد النحويّة يحرم المتعلّم الناطق بغير اللّغة المتعلّمة من إدراك حقيقة التراكيب النحويّة والقواعد التي تحكمه (الفوزان، 2011؛ Singh & Srivastava, 2011).

السمعية الشفوية (The Audio Lingual)

ظهرت هذه الطريقة بداية لتعليم الجيش الأمريكي اللغات الأجنبية لاستخدامها خارج بلدهم. وتتنظر الطريقة السمعية الشفوية إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات يمكن اكتسابها وممارستها كما يمارسها أصحابها، ولهذا تقوم على مجموعة مبادئ منها: أن اللغة تحدث وليس كتابة، وأن أول ما يجب أن يتعلمه المتعلم اللغة ذاتها وليس ما يدور حولها، وأن اللغة هي ما يتحدث به بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به. وتطلق السمعية الشفوية بتعليم اللغة من الأسهل إلى الأصعب، وغالبا ما يركز التعليم على حوارات يكررها المتعلم مع زميله، شريطة أن يلغى دور اللغة الوسطية في أثناء الحوارات التعليمية ذلك أن لكل لغة نظامها اللغوي الخاص بها، واستنادا إلى القول: إن اللغة يمكن تتميتها بالتدريب المستمر، لهذا تأخذ التدريبات النمطية مكانة مهمة في تعليم المتعلم مهارات اللغة المتنوعة بمساعدة المختبرات اللغوية التي ينبغي أن يقضي فيها المتعلم وقتا طويلا. وبما أن المتعلم الأجنبي عندما ينطق بلغته لا باللغة العربية، فهناك بعض الحروف العربية ينبغي إجادتها وإلا فالمجلة ستكون بمعنى مختلف فمثلا على المعلم أن يؤكد من خلال التكرار مجموعة أساليب منها مثلا السؤال حتى يتأكد من إجابة المتعلمين مثل: أين الألم؟، أين العلم؟، هل زرت الأهرام؟، هل زرت الأهرام؟ كيف حالك؟، كيف حالك؟، أين الطالب؟، أين الضارب؟ وهكذا حتى يتمكن من سماع ولفظ الأحرف بشكل سليم (Richards & Rodgers, 1999; Brown, 2000).

الانتقائية / التوليفية (The Eclectic)

جاءت هذه الطريقة لتستفيد من إيجابيات طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي سبقها، إذ ترى التوليفية أن لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة الأجنبية، وأنه لا توجد طريقة نموذجية تخلو من المآخذ، وعليه فطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، فليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف، والمتعلمين، والبرامج، والمدرسين. ويرى المؤيدون للتوليفية أن تعليم الأجنبي سيكون أكثر فاعلية عند تنويع استخدام طرائق التدريس بما يتوافق مع الموقف التعليمي؛ ولهذا يكون للمعلم الحرية في استخدام الطريقة التي يجد فيها نفعاً للمتعلمين، كما أن من حق المعلم أن يختار من الأساليب ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، ومن المآخذ على التوليفية أن المتعلمين فيها لا يملكون القدرة الكافية على فهم اللغة، والتحدث بها في المواقف العادية (الفوزان، 2011؛ Singh & Srivastava, 2011).

التواصلية (Communicative)

تُعد الطريقة التواصلية الإتصال باللغة الأجنبية لتحقيق غاياته المختلفة هدفها الأول، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مجموعة تراكيب وقوالب مقصودة لذاتها، وإنما تعدّها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، وتعرض اللغة العربية في هذه الطريقة بالتدرج الوظيفي التواصلية، ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة داخل الوحدة التعليمية، وتركّز التواصلية على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة؛ كتوجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات، والمناقشة، والمشاركة وغيرها. ويكون المتعلم في التواصلية محور العملية التعليمية. ويأخذ الاهتمام بتمية الملكة اللغوية الاجتماعية اهتماما كبيرا؛ ولهذا يرتبط المحتوى التعليمي المختار على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد اللغوية (الفوزان، 2011؛ Morgan & Neil, 2006؛ Brown, 2000).

وعلى ما تقدم، يرى الباحثان أن طرائق التدريس تُعدّ عنصرا أساسيا في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تساعد المتعلم على تعلّم اللغة وتذلل المخاوف التي قد تكون سببا في عزوفه عن تعلّمها. وهنا تكمن مسؤولية عضو هيئة التدريس ودوره الفعّال في التعرّف إلى طرائق التدريس وفهمها عميقا، وإدراك مبادئها، والأدوات والوسائل التي تستخدم في أثناء التدريس بها، حتى تؤدي النتائج التعليمية المنشودة، وتصل بالمتعلم الناطق بغير اللغة العربية إلى أحسن درجات استخدامه للغة العربية، ولأهمية هذا العنصر في تحقيق الأهداف التربوية تسعى هذه الدراسة إلى تعرّف طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة الدراسة

تُشكّل طرائق التدريس عنصرا أساسيا في العملية التعليمية الحديثة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى الرغم من أهمية هذه الطرائق وما تؤديه من تسهيل عملية تعليم اللغة وجعلها أكثر فاعلية وتحفيزا للمتعلمين الأجانب من حيث الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إلا أن المتعلمين الناطقين بغير العربية ما زالوا يشكون صعوبة تعلّم هذه اللغة، وربما يكون ذلك بسبب الطرائق التدريسية المتبعة في تدريسهم.

وقد أشارت دراسة كل من: (الحطيبات، 1997؛ الجبوري، 2001؛ العدوان، 2005؛ الحلاق، 2014؛ أبو ملح Abu-Melhim 2009؛ درويس Duraes 2010) إلى ضعف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعلّم اللغة العربية، وقد يعود سبب ذلك إلى طرائق التدريس

التي يستخدمها معلّمو اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولما لاحظته الباحثان من شكوى المتعلّمين من صعوبة الفهم والتفاعل وقلة الاندماج داخل الحجرة الصفّيّة؛ فعليه تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة تعزى إلى متغيرات (الجنس والخبرة التدريسيّة والرّتبة الأكاديميّة)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة التعرّف إلى واقع ممارسة أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة، وما إذا كان هناك فرق في استخدام طرائق التدريس يُعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة التدريسيّة والرّتبة الأكاديميّة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في استقصاء طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس، إذ تعدّ الطرائق التدريسيّة إحدى عناصر نجاح العمليّة التعليميّة وفعاليتها، وعليها يتوقف تقدم العمليّة التعليميّة، وتحسين قدرات المتعلّمين في اللّغة العربيّة. وتتمثّل أهمية الدراسة بما يأتي:

- قد ترفد الأدب التربوي حول ما يتعلق بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ وقد يكون من شأنها الارتقاء بطرائق التدريس المستخدمة في هذا المجال.
- الإجابة عن أسئلة الدراسة وما تضيفه لجسم المعرفة بما يتعلق بطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة، مما يفيد في تقديمهم في عمليّة التدريس.

- تساعد أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين يُدرّسون في الجامعات الأردنيّة في تحسين عمليّة التعليم بتوجيه أنظارهم إلى استخدام الطرائق التدريسيّة الأكثر استخداما وفاعليّة.
- تفيد القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها باطلاعهم على الواقع التدريسي ولفت انتباههم إلى ضرورة بناء المناهج وفق طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها المستخدمة في العمليّة التعليميّة.

مصطلحات الدراسة

طريقة التدريس: يعرفها مارون (2008:140) بأنّها: "تمودج من نماذج سلوك المُعلّم، ويدخل في نطاقها الكفايات والأنشطة والمهارات والأعمال وتخطيطها وتنسيقها وإدارتها وأساليب تعليمها والأدوات المستخدمة في تنفيذها".

طريقة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مجموعة الإجراءات التدريسيّة المخطّطة سلفا التي يتبعها أعضاء هيئات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة بغية تحقيق أهداف التدريس والوصول بمُتعلّمي اللغة العربيّة إلى الرضا والقبول، وترتكز بعض هذه الطرائق على الوسائل التكنولوجيّة ومختبرات الصوت وبعضها الآخر على الرسوم وألواح الكتابة وتبادل الأدوار والحوار والتمثيل.

أعضاء هيئة التدريس: مذكور (1990:583): "الأشخاص الذين يعدون جزء من الأجهزة المُنفّذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهم العامل الأول والأساس القائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلفية للمُتعلّمين"

أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأشخاص الذين يحملون شهادة جامعيّة عليا ماجستير أو دكتوراه أو ما يعادلها ويقع على عاتقهم القيام بوظائف: تدريس اللغة العربيّة للمتعلّمين الناطقين بغير اللغة العربيّة، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في الجامعات الأردنيّة.

اللغة العربية للناطقين بغيرها: اللغة التي أخذت شأنًا عظيمًا في البلاد الإسلاميّة الناطقة بغير العربية منذ العصور الأولى للإسلام؛ لكونها لغة الدين والدولة، وهي التي يُقبل على تعلمها من غير المُسلمين لاستخدامها لأغراض مُتنوعة (الهاشميّة، 2014).

اللغة العربية للناطقين بغيرها: اللّغة العربيّة التي تُدرّس للناطقين بغير العربيّة في مراكز اللّغات في الجامعات الأردنيّة، وتتناول المهارات اللّغويّة الأربع، وتُقدّم بمستويات بحسب قدرات المتعلّمين.

مُحدّدات الدّراسة

تتشكّل محدّدات الدّراسة وفق الحدود الآتية:

الحّد البشري: اقتصرت على عيّنة من أعضاء هيئات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها بمراكز اللّغات في الجامعات:(الأردنيّة، والعلوم الإسلاميّة العالميّة، وآل البيت واليرموك).

الحّد الموضوعي: اقتصرت على تعرّف طرائق التدريس(القواعد والترجمة، المباشرة، القراءة، السمعية الشفوية، السمعية الشفوية البصرية، التوليفية، الصامتة، الطبيعية، المعرفية، الصوتية، التواصلية، الاستجابة الجسدية الكلية، المواقف، الأدب) الّتي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة.

الحّد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016-2017

وسيتحدّد تعميم نتائج الدّراسة بما لأداة الدّراسة من صدق وثبات وموضوعيّة.

الدّراسات السابقة

يعرض هذا الجزء الدّراسات السابقة ذات الصّلة التي تناولت طرائق تدريس اللّغات الأجنبيّة، والتي تتّصل بموضوع الدّراسة للإفادة منها، وتم عرض هذه الدّراسات، وفق ترتيب زمني يشمل الدّراسات القديمة ثم الحديثة، وكما يأتي:

فقد قام رشيد (Rashed,1990) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر طريقة الاستجابة الجسدية الكلية، والطريقة السمعية الشفوية في تحسين الاستيعاب السماعي لدى طلاب اللغة الإنجليزيّة المبتدئين بمصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب مسجلين في السنة الأولى من المرحلة الإعدادية، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، المجموعة الضابطة بالطريقة السمعية الشفوية، والمجموعة التجريبية بطريقة الاستجابة الجسدية الكلية، وتم إجراء اختبار للاستيعاب السماعي، قبلي وبعدي للمجموعتين مع مقابلات صفية للطلبة، وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية تبين تفوق طريقة الاستجابة الجسدية الكلية في تحسين الاستيعاب السماعي للطلاب.

وسعت دراسة حسين (1990 Hussein) إلى تعرّف اتجاهات مُعلّمي اللّغة الإنجليزيّة حول ثلاث طرائق لتعليم اللّغة الإنجليزيّة في مصر، هي: الطريقة الاستقرائيّة، والطريقة الاستنتاجيّة، والطريقة الوظيفيّة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (200) مُعلم من مُعلّمي المدارس الثانوية في المنصورة، اختيرت بطريقة عشوائية، واعتمدت الدراسة على استبانة بتدرج خماسي على مقياس ليكرت. أجاب (185) معلما عن الاستبانة التي احتوت معلومات شخصية ومهنيّة ومهاريّة، وأظهرت نتائج الدّراسة ترتيب هذه الطرائق بحسب الأفضليّة عند المُعلّمين فكانت كالآتي: الوظيفيّة النظرية ثم الاستقرائيّة الاستنتاجيّة ثم الفعالة. وظهر بشكل عام لدى المُعلّمت الإناث اتجاهات مفضّلة أكثر من المُعلّمين. وأنّ اتجاهات طريقة ما لتعليم اللّغة كان متأثراً بعمر المُعلّم وخبرة التدريس والبراعة في اللّغة ومعرفة طرائق التدريس ونوع المؤسّسة التعليميّة التي تخرّج فيها ومدى توافر المواد التدريسيّة.

وهدف دراسة العدوان (2005) التعرف إلى أثر طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تكونت عينة الدراسة من (30) متعلما، وقد قسمت إلى مجموعتين، ضمت كل مجموعة (15) متعلما، دُرست الأولى بطريقة الترجمة، ودرست الثانية بطريقة المباشرة. أعدت الدراسة اختبارا توافرت فيه دلالات الصدق، والثبات طبق قبلها وبعديا، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي على مهارتي الاستماع، والتحدث، إذ ارتفع مستوى أداء أفراد العينة إلى المستوى المقبول تربويا.

وقام لي (2007 Lei) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الممارسات التدريسيّة لأعضاء هيئة التدريس في كليتي المجتمع في الولايات الغربيّة الأمريكيّة، والتعرّف إلى الفروق في استراتيجيات التدريس المستخدمة والمستوى التعليمي للأعضاء، استخدمت الدّراسة استبانة مكونة من سؤالين بنهاية مُغلقة ووزّعت عشوائياً على (400) عضو هيئة تدريس بكليتي المجتمع X، و Y في ولايات الغرب الأمريكي، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن تركيز الأعضاء المتعاونين كان دالاً إحصائياً أكثر على أسلوب المحاضرة من الأعضاء العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركّزوا في تدريسهم على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، وأنّه لا توجد فروق بين الأعضاء العاملين بالدوام الجزئي أو الكامل في استخدام أسلوب الفيديو والكمبيوتر، وأنّ هناك فروقا دالة إحصائياً بين الأعضاء من حيث التأهيل المهني في مجال استخدام أساليب التدريس، إذ إنّ الأساتذة المؤهلين بدرجة دكتوراه يركّزون على أسلوب المناقشة، والمشاركة، وأسلوب التعليم عن بعد.

وأجرى أبو ملحم (Abu-Melhim 2009) دراسة في الأردن هدفت إلى تقييم فعالية الطريقة السمعية الشفوية في تدريس التحدث باللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة الدراسة من (15) طالبا ، طبقت عليهم مجموعة من النشاطات، والتدريبات المرتبطة بالطريقة السمعية الشفوية لمدة شهرين في إحدى المدارس الحكومية بعمان، وبعد انتهاء التجربة خضع المشاركون لاختبار بعدي ، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية الطريقة السمعية الشفوية في تنمية قدرات الطلاب على التعليق والتغيم، والتحدث بشكل منطقي متسلسل ، بينما لم يكن هناك أثر دال للطريقة في أبعاد النقد، وإعادة الصياغة.

وسعت دراسة دوريس (2010 Duraes) إلى استقصاء مواقف مدرّسي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها اتّجاه ثنائي طرائق تدريسيّة، هي: القواعد والترجمة، والمباشرة، والسمعيّة الشفويّة، والاستجابة الجسديّة الكليّة، والاجتماعيّة، والصامتة، والتواصلية، وقياس ارتباط تفضيل المعلمين بالمتغيرات الديمغرافيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (48) مدرّسا ومدرّسة من مدرّسي ومدّرّسات اللّغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، واستخدمت الدّراسة استبانة، وفقا لمقياس ليكرت تكونت من جزأين: الأول، اشتمل على أربعين بندا. والثاني، خمسة أسئلة تتعلق بالمعلومات الديمغرافيّة، وكشفت نتائج الدّراسة أنّ هناك علاقة كبيرة بين تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وطريقة القواعد والترجمة. وأنّه لا توجد علاقة بين اختلاف الجنس والمواقف اتّجاه الطرائق الثمانية لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. وقد فضّل المعلّمون الذين لم يُدرّبوا طريقة القواعد والترجمة، أمّا الذين دُرّبوا ففضّلوا الطريقة السمعيّة الشفويّة، وطريقة الاستجابة الجسديّة الكليّة، وأظهر (6) من العيّنة علاقة قويّة بين سنوات الخبرة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبين طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللّغة الأجنبيّة. وقام محمد وعلي (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر التّدريس باستخدام استراتيجيتي التنبؤ وتدوين الملاحظات ونوع اللّغة الأم (آسيويّة، أفريقيّة، أوريّة) في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى عيّنة من مُتعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها، والكشف عن التفاعل بين الاستراتيجيات ونوع اللّغة إن وجد، وقد طُبّقت الدّراسة على عيّنة من طلاب معهد اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها بجامعة الإمام بالسعودية، وتكوّنت العيّنة من (50) طالبا. وأشارت النّتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات القياس القبلي، والبعدي في مهارات الاستماع لدى المجموعة التّجربيّة، وقد دلّت النّتائج إلى وجود فروق بين مجموعات البحث التّجربيّة، وفق نوع لغاتهم الأم، وجاءت الفروق لصالح اللّغات

الآسيوية في حال مقارنتها باللغات الأفريقية، والأوروبية، كما وجدت فروق لصالح اللغات الأفريقية حال مقارنتها باللغات الأوروبية.

ودراسة عطية (2015) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة العربية لغة ثانية، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبا بالمستوى الثالث من طلاب اللغة العربية لغة ثانية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، قُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أعدت الدراسة اختبارا طبق قبلها وبعديا على مجموعتي الدراسة. وبعد تحليل نتائج الدراسة أسفرت عن وجود أثر إيجابي كبير لطريقة الدراما التعليمية في تنمية مهارات الاستماع على الطريقة الاعتيادية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض الدراسات ذات الصلة أنّها: عالجت طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وآراء وتوجهات واستخدامات معلّمي اللغتين العربية، والإنجليزية لطرائق تدريس اللغة للناطقين بغيرها. وقد بيّنت هذه الدراسات اختلافات في استخدام طرائق التدريس سببها اختلاف اللغة، ومستوى المتعلمين. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة في سعيها إلى استقصاء طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتميّز عنها في التخصص؛ إذ إنّها تدرس طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وأنها توسّعت في تناول طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ بلغت (14) طريقة، بينما اقتصرّت دراسة دوريس (Duraes 2010) على (8)، طرائق. وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة، في تشكيل الخلفية الأدبية للدراسة الحالية وبناء أدواتها. ويأمل الباحثان أن تضيف هذه الدراسة شيئا من الفائدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

أفراد الدراسة

شمل أفراد الدراسة أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز اللغات في الجامعات: الأردنية واليرموك والعلوم الإسلامية العالمية وآل البيت، للعام الجامعي (2016-2017)

والبالغ عددهم (42) عضوا. وقد جرى اختيار الجامعات بالطريقة القصدية، واختير جميع أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في مراكز اللغات في هذه الجامعات المختارة، وبحسب إرجاع الاستبانات، فقد أعاد مركز اللغات في الجامعة الأردنية (19) استبانة من أصل (23) استبانة، وأعاد مركز اللغات في جامعة اليرموك (6) من أصل (8) استبانات، وأعاد مركز اللغات في جامعة آل البيت جميع الاستبانات البالغ عددها (8)، وأعاد مركز اللغات في جامعة العلوم الإسلامية العالمية جميع الاستبانات البالغ عددها (3). وقد بلغ العدد الكلي لمجموع أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين أجابوا عن الاستبانة (36) عضوا.

أداة الدراسة

أعد الباحثان استبانة مكونة من جزأين، تضمّن الجزء الأول بيانات خاصة بأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية)، أما الجزء الثاني فقد شمل طرائق التدريس الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتكونت من (14) طريقة، وقد تدرجت الاستبانة بحسب مقياس ليكرت إلى خمس درجات، هي: دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، لا استخدمها. وُزعت هذه الاستبانة على أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية في الجامعات الأردنية لبيان مستوى استخدامهم لهذه الطرائق.

صدق الأداة

تم إيجاد صدق المحتوى بعرضه على لجنة من المحكمين أصحاب الخبرة والاختصاص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلم النفس، والقياس والتقويم من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم دراسة محتويات الأداة، وإبداء الرأي فيها من حيث الشمولية في جزأها، ودقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تقليص عدد الطرائق إلى (14) طريقة بعد أن كان عددها (16) طريقة، وتم تقديم وتأخير بعض الطرائق وفق ما أشار إليه المحكمون، وبذلك يتحقق الصدق المنطقي بارتفاع نسبة الموافقة بين المحكمين إلى (80%) أو أكثر.

ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة في هذه الدراسة من خلال إيجاد الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمته (0.83) وتعدّ هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

- تم إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها، وثباتها.
- تم تحديد أفراد الدراسة المُتمثل بأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز اللغات في الجامعات الأردنية.
- طبقت الاستبانة على عينة الدراسة، وتم تحليل نتائجها إحصائياً، والكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية.
- وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{أعلى قيمة للتدرج} - 1}{\text{عدد الفئات}}$$

وبالتالي تكون المستويات كما يأتي:

المستوى المنخفض	1-2.33
المستوى المتوسط	2.34-3.67
المستوى المرتفع	3.68-5

نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهر تحليل البيانات التي تم جمعت بأداة الدراسة النتائج الآتية :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: ما درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لدرجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، إذ تراوحت متوسطات تقديرات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بين (1.86-3.32) على فقرات الاستبانة البالغ عددها (14) فقرة أي بمدى مقداره (1.46) كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	1	الصامتة	3.36	1.15	متوسط
9	2	الطبيعية	3.31	1.28	متوسط
14	3	المعرفية	3.00	1.07	متوسط
1	4	القواعد والترجمة	2.89	1.30	متوسط
8	5	الصوتية	2.81	1.31	متوسط
2	6	المباشرة	2.78	1.29	متوسط
12	7	الأدب	2.58	1.16	متوسط
7	8	القراءة	2.56	1.00	متوسط
3	9	السمعية الشفوية	2.47	0.84	متوسط
4	10	السمعية الشفوية البصرية	2.36	0.99	متوسط
6	11	التوليفية	2.33	1.77	منخفض
5	12	التواصلية	2.28	1.00	متوسط
13	12	الاستجابة الجسدية الكليّة	2.28	0.94	منخفض
11	14	المواقف	2.08	0.94	منخفض
		الكلي	2.64	0.52	متوسط

يُلاحظ من الجدول (1)، أنّ المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية، بحسب إجاباتهم عن فقرات الاستبانة تراوحت بين المتوسطة والمنخفضة، أي من (2.08-3.36)، وأنّ مستوى الاستخدام جاء بدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (2.64)، بانحراف معياري (0.53).

وقد جاءت أعلى تقديرات استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية لكل من الطريقة (الصامتة، والطبيعية، والمعرفية)؛ إذ حصلت على المتوسطات (3.36، 3.31، 3.00) على التوالي، وهذا مؤشر جيد على استخدام عدد من طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تساعد المتعلم على إدراك النظام الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي للغة العربية، كما أنّها تُؤكد الجوانب الإنسانية بعيداً عن النظريات الفلسفية

والمنطقية وأنها لا تستخدم اللغة الأم في الحجرة الصفية؛ مما يزيد ويشجع المتعلم على تعلم اللغة العربية، وأنها تتيح للمتعم التحدث أكثر في حين أن المعلم يكون أكثر صمتا، إضافة إلى أن تقدم هذه الطرائق على غيرها قد يفسر بملاءمتها أكثر من غيرها للمادة التعليمية والمستوى التعليمي، وتحفيزها للمتعلمين، ومشجعة لتعلمهم اللغة العربية، وأنها تزرع في نفوسهم حب تعلم اللغة العربية، وتزيد من ثقتهم في أنفسهم زيادة على ملاءمتها للنتاجات التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع الأدب التربوي (السامرائي وجواد، 2004؛ الدليمي، 2009؛ الجعافرة، 2011؛ العساف، 2015) وتختلف جزئيا مع دراسة دوريس (2010 Duraes) التي لم تُظهر نتائجها تفضيل الطريقة الصامتة من قبل المعلمين.

بينما نالت طرائق التدريس (الاستجابة الجسدية الكلية، التواصلية، المواقف) تقديرات منخفضة إذ حازت على المتوسطات (2.28، 2.28، 2.08) على التوالي، وهذا مؤشر على وجود ضعف في استخدام عضو هيئة التدريس لطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين غيرها، وهو ما سينعكس على المتعلمين سواء في البيئة التعليمية إذ ستتحول إلى بيئة عشوائية لا تسير وفق أهداف وإجراءات محددة أم في البيئة الخارجية، إذ سيجدون صعوبة في التواصل مع أهل اللغة الأصليين، وهذا ما يُبقي المتعلمين بقلق من تعلم اللغة، وبخاصة لدى المتعلمين المُبتدئين، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة رشيد (Rashed, 1990) التي توصلت إلى فاعلية طريقة الاستجابة الجسدية الكلية، ويمكن عزو ذلك إلى مستوى المتعلمين؛ فعينة دراسة رشيد من المستوى الإعدادي، بينما عينة هذه الدراسة من المستوى الجامعي. وكذلك لا تتفق مع دراسة دوريس (2010 Duraes) التي أسفرت نتائجها عن تفضيل الطريقة الجسدية الكلية من معلمي اللغة العربية للناطقين غيرها.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين غيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية تعزى إلى متغيرات (الجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين غيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية باختلاف الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية.

أ. متغير الجنس

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب، لدرجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الجنس.

كما تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والجدول (2) يُبين ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية
0.046	2.067	34	0.42	2.85	15	ذكور	
			0.55	2.50	21	إناث	

يُلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة ت (2.067) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي تقديرات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن هيئة تدريس اللغة العربية الذكور ينظرون إلى أن استخدام طرائق التدريس بشكل دقيق يحقق تعليم اللغة العربية للأجانب بشكل أفضل، بخلاف هيئة التدريس الإناث الذين ربما يميلون إلى التدريس بشكل اجتهادي لا يقوم على الدقة في استخدام الطرائق التدريسية والالتزام بإجراءاتها، أو ربما يعود إلى الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، وقد يعود إلى اختلاف تدريس المهارات اللغوية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين (Hussein1990) التي توصلت إلى وجود فرق في استخدام أعضاء هيئة التدريس للناطقين بغيرها لطرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس. وتختلف مع دراسات كل من (الجبوري، 2004؛ العبيدي، 2007؛ دوريس 2010 Duraes؛ الحلاق 2014) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فرق في اختيار أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس.

ب. الخبرة:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لدرجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، يعزى إلى عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول (3)

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	20	2.67	0.53
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	10	2.59	0.53
عشر سنوات فأكثر	6	2.66	0.57

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة الخبرة عشر سنوات فأكثر (2.66) يليه فئة الخبرة (أقل من خمس سنوات) بمتوسط حسابي (2.67)، وفي المرتبة الأخيرة فئة الخبرة (من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات) بمتوسط حسابي (2.59)، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية

من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.044	2	0.022	0.077	0.926
داخل المجموعات	9.500	33	0.288		
المجموع	9.545	35			

يلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة "ف" (0.077) مما

يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية مجتمعة تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حرص الجامعات باستمرار على تحسين خبرات أعضاء هيئات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها الجدد، من خلال إدخالهم في دورات حول طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإكسابهم خبرات، ومهارات تضعهم في صف زملائهم أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين سبقوهم في خبرتهم التدريسية، وقد يعود أيضا للشروط الواجب توافرها للمتقدمين للعمل في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العبيدي (2007) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق لعامل عدد سنوات الخبرة في اختيار طرائق التدريس واستخدامها.

ج. الرتبة الأكاديمية

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، باختلاف بالرتبة الأكاديمية، كما مبين في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الرتبة الأكاديمية
0.53	2.68	19	مدرس
0.55	2.52	12	أستاذ مساعد
0.44	2.81	5	أستاذ مشارك

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم، باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك) (2.81) يليه فئة الرتبة الأكاديمية (مدرس) بمتوسط حسابي (2.68) وفي المرتبة الأخيرة فئة الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) بمتوسط حسابي (2.52)، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.542	0.625	0.174	2	0.348	بين المجموعات	درجة استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية
		0.279	33	9.196	داخل المجموعات	
			35	9.545	المجموع	

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية، إذ بلغت قيمة "ف" (0.625) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من رتبة أستاذ مشارك وبين متوسط تقديرات أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من رتبة أستاذ مساعد وبين متوسط تقديرات هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية من رتبة مدرس لاستخدام طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فلا علاقة لعامل الرتبة الأكاديمية في اختيار طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها واستخدامها.

ويمكن تفسير هذا إلى سعي عضو هيئة التدريس الذي يحمل رتبة مدرس، والعضو الذي يحمل رتبة أستاذ مساعد، أن يضع نفسه مكانة بين زملائه الأعلى منه رتبة أكاديمية، وذلك من خلال استخدام الطرائق التي يستخدمها العضو الذي يملك رتبة أستاذ مشارك وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي (لي، 2007؛ الحلاق، 2014) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق لعامل الرتبة الأكاديمية في اختيار طرائق التدريس واستخدامها.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحثان في ضوء نتائج الدراسة بالآتي:

- زيادة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق التدريس التي كان استخدامها لها ضعيفا.

- أن تنظم الجامعات دورات تدريبية لأعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها على طرائق التدريس، مركزة على الطريقة(التوليفية، والاستجابة الجسدية الكلية، والمواقف).
- إجراء المزيد من الدراسات فيما يخصّ طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الحكومية والخاصّة.

المصادر والمراجع

- جامعة آل البيت(2016). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، الأردن. متوافر على الرابط:
https://web2.aabu.edu.jo/faculties_site/arabic/index.jsp?site_no=1000
31 حرر بتاريخ 2016/12/15
- الجامعة الأردنية(2016). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، الأردن. متوافر على الرابط:
<http://centers.ju.edu.jo/en/ujlc/Home.aspx>
2016/12/11 حرر بتاريخ
- جامعة العلوم الإسلامية العالمية(2016). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، الأردن. متوافر على الرابط:
<http://www.wise.edu.jo> حرر بتاريخ 2016/12/17
- جامعة اليرموك(2016). اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. الأردن. متوافر على الرابط:
<https://www.yu.edu.jo/index.php/features/2016-04-20-09-02-46>
2016/12/15 حرر بتاريخ
- الجبوري ، سامية كاظم (2001). أثر الألعاب اللغوية في تنمية مهارات اللّغة العربيّة عند الناطقين بغيرها. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- الجبوري، فتحي طه(2004). الطرائق التدريسية الشائعة في تعليم قواعد اللغة العربيّة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 1 (3): 70-86.
- الجعافرة، عبدالسلام يوسف(2011). مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمّان: مكتبة المجتمع العربي.
- حسنين، فؤاد(2006). مميزات اللغة العربية. مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، 1(4): 131-164.
- الحلاق، علي(2014). طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا ومسوغات استخدامها. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس، 12 (2)، 143-163.

- حماد، خليل والعيد، إبراهيم وفورة ، ناهض(2012). استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة. غزة: مكتبة سمير منصور.
- الحطيبات، عبدالرحمن(1997). المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللّغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة الرسمية في مرحلة البكالوريوس. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الداية، رضوان وجمل، جهاد وجرادات، مازن(2015). اللّغة العربيّة ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين. لبنان، الإمارات العربيّة المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الدليمي، طه(2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربيّة. إريد: عالم الكتب الحديث.
- أبو راس، علي(2013). الطريقة المثلى في تدريس الفصحى. القدس: نور الهدى
- زيتون، كمال(2003). التدريس نماذج ومهاراته. القاهرة : عالم الكتب.
- السامرائي، نبيهة و جواد، انتصار(2004). أساسيات طرق تدريس اللغة العربيّة واتجاهاتها الحديثة لأساتذة وطلبة كليات التربيّة والمعاهد العليا لإعداد المعلمين. عمّان: دار الإخوة.
- سلامة، عادل والخريسات، سالم وصوافطة، عبدالكريم وقطيظ، يوسف(2009). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة. عمّان: دار الثقافة.
- السيد، محمود أحمد(1986). تطور طرائق تدريس اللّغات الحيّة، المجلة العربيّة للتربية، 6 (1): 140-158.
- الشيخ، الحافظ عبدالرحيم(2013). تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. إريد: عالم الكتب الحديث.
- طعيمة، رشدي والبندري، محمد(2004). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطية، محسن(2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- عليمات، محمد مقبل(1989). طرق التدريس الشائعة عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وأثرها في بلوغ أهداف التعليم الجامعي. مجلة بحوث حلب سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، 16 ، 149-167.

- عساف، نادية(2015). طرائق تدريس منهاج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42 (1):155-164.
- العدوان، حياة نايف(2005). فاعلية طريقتي الترجمة والمباشرة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها في الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربيّة، عمّان، الأردن.
- عطية، مختار(2015). أثر استخدام طريقة الدراما التعليمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة العربية لغة ثانية، مجلة القراءة والمعرفة، 165، 143-182.
- العبيدي، زينة طه حسون(2007) الطرائق التدريسية الشائعة لدى تدريسي اللغة العربيّة في الأقسام المتناظرة في جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اجات كلية التربيّة الأساسية. 4 (2): 1-24.
- الفوزان، عبدالرحمن(2011). إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. الرياض: العربيّة للجميع.
- مارون، يوسف(2008). طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّس اللغة العربيّة في التعليم الأساسي. طرابلس : المؤسسة الحديثة للكتاب.
- مذكور، إبراهيم(1990). معجم العلوم الاجتماعية. مصر: الهيئة المصرية للكتاب.
- محمد، خلف وعلي، هداية(2013). أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس واللّغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 42 (1)، 101-145.
- ملحم، سامي(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. ط2، عمان: دار المسيرة.
- الهاشمي، عبدالرحمن وعطية ، محسن(2009) مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الهاشمية، هند(2014). اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بغيرها ومناهجها وأساليبها. رؤى (170):4-5.
- الهياجنة، سليم وأبو جلبان، عمر (2015). مقدمة في التربيّة. عمان : دار المعتزّ.
- بول، جورج (1995). معرفة اللّغة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

- Abu-Melhim, A.(2009). Re-evaluating The Effectiveness of the Audio-lingual Method in Teaching English to Speakers of others languages. **International Forum of Teaching and studies**, 5(2):39-45.
- Brown, H. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**. 4 Ed, NY: Longman.
- Brown, A. and Plains, A. (1982). Inducting Strategic Learning, **Topics in learning and learning disabilities**(2): 1-17
- Black, D. (1994) Resolving Mysteries A Guide to Creative Problem Solving, **Instructional Strategies Series**, (17).
- Duraes, G. (2010). **Attitudes of teachers of Arabic as Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching**(Unpublished), Doctoral Dissertation, the University of Kansas, America.
- Hussein, I. (1990). **The relationship between attitudes of English teachers in Egypt toward methods of teaching English and selected demographic characteristics**. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University. D.C.
- Lei, Simon A. (2007). Teaching Practices of Instructors in Two Community Colleges in a Western State. **Education**, 128(1):148-160
- Morgan. C. and Neil. P. (2006). **Teaching modern foreign languages**. London and New York: Routledge.
- Rashed, M. (1990). **The Effect of the total physical response method versus the audio-lingual method on the rate of attainment in listening comprehension of Egyptian beginners of English as a foreign language**. Unpublished, Doctoral Dissertation, State University of New York, America.
- Richards. J. and Rodgers. T. (1999). **Approaches and methods in language Teaching**. Ed 15, the United States of America: Cambridge University Press.
- Sunderland, J. (1997). **Gender in EH classroom in power pedagogy and practice**, Norman Wrey Oup.
- Singh, S. and Srivastava, R. (2011). Teaching methodology for second language/foreign language (English) acquisition. **Confluence**, 180-187.
- Taira, T. (1990). **The attitudes and practices of Japanese teachers of English in secondary School**. Unpublished, Doctoral Dissertation, University of Florida, America.
- Winner, E. (1996) **Gifted Children**. New York: Basic book Macmillan.