المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
المجلد الثاني - العدد (5) : 4- يونيو 2016؛ ص. 1-19؛ بحث رقم :Y12216 .

دراسة بحثية

درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة

الدّكتور محمّد فوزي أحمد بني ياسين
أستاذ مناهج اللغة العربيّة المشارك
جامعة البلقاء التّطبيقيّة-كليّة عجلون الجامعيّة- الأردن
البريد الإلكتروني : mfozy2@gmail.com

الملخص

هدفت الدّراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة؛ ولتحقيق ذلك صمّم الباحث استبانة وزّعها على مئة عضو هيئة تدريس، وقد تمثّلت في ثلاثة مجالات: النّظريّات والمداخل والاستراتيجيّات. أظهرت نتائج الدّراسة في مجال النّظريات الّذي اشتمل على (4) نظريّات أنّ نظريّة " من أعلى إلى أسفل " قد حصلت على المرتبة الأولى، بينما حصلت " النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة " على المرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدّراسة في مجال المداخل اللغويّة الّذي اشتمل على (7) مداخل أنّ المدخل " التّقليديّ " قد حصل على المرتبة الأولى، بينما حصل المدخل " التّركيبيّ والمهاريّ " على المرتبة الأخيرة. وأمّا مجال الاستراتيجيّات الّذي اشتمل على (20) استراتيجيّة فقد ظهرت النّتائج في ثلاث مستويات: مرتفعة ومتوسّطة ومنخفضة. وقد حصلت استراتيجيّة " المحاضرة " في المستوى المرتفع على المرتبة الأولى بنسبة (9.338%)، بينما حصلت استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (6.614%)، وأمّا في المستوى المتوسّط فقد حصلت " استراتيجيّة التّبادل " على المرتبة الأولى بنسبة (6.42%)، بينما حصلت " استراتيجيّة التّدريس المصغّر " في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (3.696%)، وأمّا في المستوى المنخفض فقد حصلت " استراتيجيّة المساءلة الذّاتيّة " على المرتبة الأولى بنسبة (2.918%)، بينما حصلت " استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع " في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (0.194%).

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة.

المقدّمة

تعدّ اللّغة من أهمّ خصائص العقل الإنسانيّ، وبعيدًا عن الخوض في جدليّة اللّغة والفكر؛ فإن اللّغة هي مرآة الفكر والكاشفة عنه، إن لم تكن هي الفكر نفسه. إنّ اللّغة وسيلتنا لإدراك العالم وللتّعبير عنه. وتعدّ

اللغة الوطن الرّوحي لأبناء الأمّة الواحدة؛ فإذا كانت الأرض الّتي تجمع أبناء الأمّة فوق ترابها تسمّى وطناً، فإن اللّغة التي جمعت بينهم في اللسان والفكر هي وطنٌ روحي آخر(نبيل ،2001، ص3).

وعلى الرّغم من أهميّة اللغة فإنّ البرامج في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة على مستوى البكالوريوس لا تسعى إلى إعداد معلِّم اللّغة العربيّة؛ لا شكلاً ولا مضموناً؛ ونتيجة لما سبق فإنّ أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات غير معنيين باستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة في أثناء تدريسهم، ومنهم لا يملك الرّؤية ولا يملك المنهج؛ ممّا أسفر عن تدنّي مستوى الأداء اللغويّ لدى الخرّيجين، وَتَخلُّفِ أساليب تدريس اللّغة العربيّة بالقياس إلى أساليب تدريس اللّغات الأجنبية (طعيمة والنّاقه، 2009، ص48). فقد لاحظ الباحث أنّ أقسام اللغة العربيّة من حيث خطط التّطوير أنّ بعضها راكد في ماء آسن، فماضيها كحاضرها وحاضرها ينبئ عن مستقبلها، وثمّة أقسام لديها ما يسمّى حمى التّطوير، فلا تلبث بمجرّد وضع خطّة اليوم أن تتركها وتشرع في غيرها في الوقت الّذي تفتقر فيه هذه الخطط إلى معيار الكفاءة الخارجيّة للحكم عليها، والحديث عن استراتيجيّات التّدريس قي هذه البرامج والخطط شكليّ أو جزئيّ، والحديث عن استراتيجيّات التّدريس أحاديّ الاتّجاه يصدر من أعلى، فالاستراتيجيّات راكده ما لم يُشر إليها الإداريّون.

مشكلة الدّراسة

تتمثّل مشكلة الدّراسة في محاولتها الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربية في أثناء تدريسهم في الوقت الّذي يؤكّد فيه مدرّسو اللغة في الجامعات الأردنيّة ضعف طلبتهم كفاية وأداءً؛ فقد أكدت هذا الضّعف نتائج الاختبارات الوطنيّة الّتي تُطبّق على طلبة اللغة العربيّة الخرّيجين في الجامعات الأردنيّة، فضلا عن نتائج الاختبار التّنافسيّ الّذي يجريه ديوان الخدمة المدنيّة لغايات التّعيين؛ ممّا أدّى إلى اتّخاذ رئاسة الوزراء الأردنيّة قرارًا يؤكّد ضرورة إجراء اختبارات لغويّة للمتقدّمين لوظائف الإعلام والتّعليم.

وتكمن المشكلة في انتقال أثر هذا الضّعف إلى الطّلبة في مراحل التّعليم المدرسيّ، وإذا كشفت نتائج البحوث عن فاعليّة استراتيجيات عدّة في النّمو اللغويّ لدى طلبة المدارس فمن الأولى الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في أقسام اللغة العربيّة لهذه الاستراتيجيّات.

أهميّة الدّراسة

تستمدّ الدّراسة الحالية أهميتها من أهميّة الموضوع الذي تناوله، وأهميّة المعلومات الّتي تقدّمها عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة أساليب تدريس اللغة العربية. فضلاً عن فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات جديدة حول ممارسات أعضاء الهيئة التّدريسيّة في مجالي التّدريس والتّقييم واتّجاهاتهم نحو استراتيجيات التّدريس الحديثة.

أسئلة الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربية في أثناء تدريسهم، وفقًا للأسئلة الآتية:

السّؤال الأول: كيف يتشكّل المعنى في أذهان الطّلبة وفقًا للنّظريات اللغويّة " نظريّة من أعلى إلى أسفل، نظريّة من أسفل إلى أعلى، النّظريّة التّفاعليّة، النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة؟

السّؤال الثّاني: ما المدخل اللغويّ" التّقليديّ، التّركيبيّ، المهاريّ، الوظيفيّ، التّواصليّ، الكّليّ، التّكامليّ " الأكثر ممارسة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم؟

السّؤال الثّالث: ما درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة من وجهة نظرهم؟

التعريفات الإجرائية

- درجة ممارسة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة؛ مدى توظيف استراتيجيّات التّدريس المتمثّلة في الملحق1 في أثناء تدريسهم مساقات اللغة العربيّة؛ الاستراتيجّات الخاصّة بتدريس اللغة العربيّة مثل: استراتيجيّة القصص والحكايات، و استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L)، و استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع، أو مدى ممارسته للاسترتيجيّات العامّة وتوظيفها في تدريس اللغة العربيّة؛ إذ تصبح الاستراتيجيّة غاية بذاتها وفقًا لما تمّ عرضه في الأطار النّظريّ.

- أعضاء الهيئة التّدريسيّة؛ أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة في العام الدراسي 2016/2015م، المكلّفين بتدريس مساقات اللغة العربيّة لطلبة البكالوريوس بمختلف رتبهم الأكاديميّة.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

تحدّدت الدراسة الحالية باقتصارها على أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة الحكوميّة في العام الدّراسيّ 2016/2015م، واقتصرت على استراتيجيّات التّدريس المتمثّلة في الملحق1، كما يتحدّد تعميم نتائج الدّراسة بطبيعة أداة الدّراسة، وخصائصها السّيكومتريّة من صدق وثبات؛ فقد قيدت الاستجابات في السّؤالين: الأول والثّاني بإجابة واحدة، واعتمدت النّتائج في السّؤال الثّالث على الاستجابة الأولى المتمثّلة بالاستراتيجية الأكثر ممارسة؛ لإنّ ذلك يحقق هدف من الدّراسة.

النّظريات اللغويّة

تأثّرت استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة بمداخل لتعليم اللغة بنيت على نظريّات لغويّة متأثّرة بنظريّات نفسيّة يمكن عرضها على النّحو الآتي: تلتقي النّظريّة اللغويّة "من أسفل إلى أعلى" Bottom-Up Theory مع النّظريّة السّلوكيّة، وذلك لكونها ترى أنّ المعنى يكمن في النّصّ، مهملة ما عند المتعلّم. وبعد ذلك جاءت مجموعة من النّظريات اللغويّة المعبّرة عن الفكر المعرفيّ، وكان أولها نظريّة "من أعلى إلى أسفل"Top- Theory Down، الّتي ترى أنّ المعنى يكمن في ذهن المتعلّم مهملة ما عند المرسل. ومن ثمّ جاءت النّظريّة "التّفاعليّة" Interactive Theory الّتي ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين المرسل والمستقبل. ثمّ جاءت النّظريّة"الثّقافيّة الاجتماعيّة" Transactional Theory لتشمل النّظريات السّابقة إذ ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين المرسل والمستقبل في إطار السّياق البيئي الاجتماعيّ (Ruddell & Singer, 1999, p 933).

وقد بني على تلك النّظريات مجموعة من مداخل تعليم اللغة مؤكّدة ضرورة التّفريق بين اللغة بوصفها علمًا واللغة بوصفها مادّة دراسيّة؛ وتمثّلت في مداخل متعدّدة، وكان لكلّ مدخل أسسه الفلسفيّة والنّفسيّة واللغويّة وأطروحاته وتطبيقاته، ولكلّ مدخل ما له وما عليه، ومن أهمّ تلك المداخل: المدخل التّقليديّ، والمدخل التّركيبيّ، والمدخل التّواصليّ، والمدخل الوظيفيّ، والمدخل المهاريّ، والمدخل الكلّيّ، والمدخل التّكامليّ(بني ياسين،2010، ص179؛ الجبوري، 2015، ص352).

وقد بنيت استراتيجيّات التّدريس على تلك المداخل؛ لتحقيق الأهداف المعرفيّة والسّلوكيّة والوجدانيّة القريبة والبعيدة، ومن هذه الاستراتيجيّات:

استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ

يتيح التّعلّم التّعاونيّ الفرصة لتكامل المهارات اللغويّة؛ فالتّعلّم التّعاونيّ نافذة يطّلع المدرّس بها على العمليات العقليّة، فهو مرآة تعكس ما يفكّر به الطّلبة، وتسهم هذه الاستراتيجيّة في تحقيق البعد الاجتماعيّ المعتمد على النّظريّة الاجتماعيّة؛ لذا ينبغي الموازنة بين الهدف التّعاونيّ والعمليّة التّعاونيّة من ناحية، والموازنة بين الفرد والجماعة من ناحية ثانية (بوريو، 2011، ص31).

استراتيجيّة العصف الذّهنيّ

ويعني تعبير العصف الذّهنيّ استخدام العقل في التّصدي النّشط للمشكلة، ويعتمد استخدام العصف الذّهنيّ على مبدأين أساسيين هما: تأجيل الحكم على قيمة الأفكار، وكم الأفكار يرفع ويزيد كيفها. فقاعدة الكمّ توّلد الكيف على رأي المدرسة التّرابطيّة، المعتمدة على النّظريّة البنائيّة، الّتي ترى أنّ الأفكار مرتبة في شكل هرمي وأنّ أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصّدور هي الأفكار التّقليديّة والشّائعة المألوفة؛ لذا تعمل هذه الاستراتيجيّة على توليد الأفكار غير التّقليديّة والأصلية. ويتحقق العصف الذّهنيّ بأربع مراحل متمثّلة في عصف داخليّ، تجري فيه عمليّة التّواصل الذّاتيّ، الّذي يجري فيه الكاتب استبصارًا ومحاكمة وتعديلاً "المراقبة"، ومن ثمّ عصف خارجيّ يحدث بين المتعاصفين، وتجري فيه المحاكمة، ووضع الأفكار موضع التّطبيق (الغامدي،2007 ، ص18).

استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L). وهي اختصار للعبارات الآتية: ماذا تعرف؟ ماذا تعلّمت؟ ماذا تريد أن تعرف؟ وتتيح هذه الاستراتيجيّة فرصة التّكامل بين مهارتي القراءة والكتابة، وهو تكامل هامّ في النّمو اللغويّ، وتتيح فرصة للتّكامل بين مهارات الكتابة نفسها فالتّلخيص الّذي يمارسه الطّلبة في أثناء الإجابة عن (ماذا تعلّمت؟) مهارة كتابيّة إبداعيّة، والتّوسعة في هذه الأفكارى (ماذا أريد أن أعرف؟)تتيح فرصًا تحقق التّكامل اللغويّ (بني ياسين، 2008، ص119).

استراتيجيّة التّبادل

تسير استراتيجيّة التّبادل وفق الخطوات الآتية: المرحلة الأولى: أعزز، والمرحلة الثّانية: أسأل، والمرحلة الثّالثة: أقترح. ويعمل التّعزيز على تنمية الدّافعيّة، وتعدّ المساءلة فرصة وإثراءً لموضوع الطّرف الآخر، وتسهم الاقتراحات في تنمية الموضوع. والتّبادل أداة تقويم مستمر، يمكن ممارسته في مرحلة التّخطيط والبناء والمراجعة. ويمكن ممارسته بصورة فرديّة وزوجيّة وجماعيّة، ويقصد باالتّبادل الفرديّ الاتّصال الذّاتيّ والمتابعة والمراقبة الذاتيّة المستمرّة. أمّا التّبادل الزّوجيّ والجماعيّ فينبغي أن يكون تبادلاً بنّاءً يصغي فيه كلّ طرف إلى الآخر، فيذكر ما للموضوع وما عليه بموضوعيّة ودقّة، ويشتمل على التّعزيز والمساءلة والاقتراح(الشّنقيطي وفلك،2014، ص78؛ بني ياسين، 2008، ص115).

استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة

تعدّ هذه الاستراتيجيّة أداة للكشف عن الفهم، وفيها متعة ذهنيّة، وهي أداة لتعليم مهارات التّفكير ومهارة التّصنيف، ومهارة التّبويب، ومهارة التّخطيط، وقد أكّد التّربويون على أهميّة هذه المهارات في تنمية التّفكير النّاقد والإبداعي. ويمكن أن تتحقق هذه الاستراتيجيّة بمرحلتين: المرحلة الأولى: الخرائط الخاصّة **والمرحلة الثّانية: الخرائط العامّة.**

وترتبط هذه الاستراتيجيّة باستراتيجيّة العصف الذّهنيّ ارتباطًا وثيقًا، فتمكين الطّلبة منها يعتمد على التّطبيق الصّحيح لاستراتيجيّة العصف الذّهنيّ؛ فهي طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلّم على توليد المعاني وتنظيمه. وتسعى هذه الاستراتيجيّة إلى تدريب الطّلبة على الوصول إلى المعرفة بأنفسهم، وإعادة تنظيم المعلومات المتوافرة لديهم وتكييفها بطريقة تمكنهم من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل فهي عمليّة تفكير منظّمة؛ إذ يحدث التّعلّم نتيجة لمعالجة المعلومات وتحويلها للوصول إلى معلومات جديدة حيث تمكّن الطّلبة من التّخمين أو إيجاد حقيقة رياضيّة باستخدام عمليّات الاستقراء أو الاستنباط أو طرائق أخرى(خليفة،2011، ص 923؛Sagga, 2006, p38).

استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع

توصف اللغة بأنّها مهارة ذهنيّة أدائيّة في غاية التّعقيد؛ لذا تتيح هذه الاستراتيجيّة فرصة التّفكير في العمليات الذهنيّة المصاحبة لعمليّة للأداء اللغويّ، ومراقبة هذه العمليّات والتّحكّم فها على نحو واعٍ

ومقصود، ويمكن تحقيق ذلك بأمثلة دالّة يمارسها المدرّس بصورة فرديّة ويتدرّج في تطويرها عند الطّلبة بالتّعلّم التّعاونيّ بوصفه وسيلة للكشف عن العمليات الذّهنيّة، ليمارسها الطّلبة بعد ذلك بصورة فرديّة مستقلّة تسهم في زيادة الدّافعيّة عندهم؛ ويجري ذلك على النحو الآتي: المرحلة الأولى: أنموذج المعلّم، والمرحلة الثّانية: التّعلّم التّعاونيّ، والمرحلة الثّالثة: التّعلّم الفردي(Xiang, 2004, 238).

استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة

وينظر إلى هذه الاستراتيجيّة على أنّها تقويم أولي لأداء الطّلبة بمدّهم بالمعلومات والتّصورات عن عملهم، وتعمل على تطوير الجوانب الذّهنيّة لديهم؛ إذ ينبغي الموازنة بين التّغذية الرّاجعة الفوريّة والتّغذية الرّاجعة المؤجّلة من ناحية، وبين التّغذية الرّاجعة الفرديّة والتّغذية الرّاجعة الجماعيّة من ناحية ثانيّة وبين التّغذية الرّاجعة المثبتة للسلوك والتّغذية الرّاجعة المُعدّلة في السّلوك من ناحية ثالثة، وبين التّغذية الرّاجعة المقدّمة من المدرّس إلى الطّلبة، والمقدّمة من الطّلبة إلى الطّلبة(Muncie, 2002, p48).

استراتيجيّة المساءلة الذاّتيّة

تسعى هذه الاستراتيجيّة إلى تمكين الطّلبة من الفهم بتدريبهم على صياغة أسئلة حول المحتوى المستهدف وفقًا للمراحل الآتية: المرحلة الأولى: المساءلة الذاتيّة قبل الدّرس والمرحلة الثّانية: المساءلة الذاتيّة في أثناء الدّرس والمرحلة الثّالثة: المساءلة الذاتيّة يعد الدّرس؛ فالطّالب النّاجح يطرح على نفسه أسئلة مستمرّة، ويراقب عملياته الذّهنيّة والأدائيّة، فيعمل ضبطًا لسلوكه، فهو في حوار داخليّ مستمر، وهذا الحوار المتمثّل في المساءلة يجعل الطّالب منغمسًا في مهمته، وعازلاً للعوامل الّتي تعوق عمليّة الفهم؛ إذ يرى أنصار هذه الاستراتيجيّة أنّها مفتاح الإبداع (العليمات، 2008، ص136).

استراتيجيّة تمثيل الأدوار

تفترض هذه الاستراتيجيّة أنّ للطالب دورًا إيجابيًّا يتيح له فرصة التّعبير عنّ نفسه في بيئة آمنة ومناسبة بتوفير مناخ تعاونيّ بين الطّلبة تسوده المحبّة؛ لتمكينهم من التّفاعل وممارسة أدوار وفق أسس وقواعد يحددّها المدرّس ويعلنها للطّلبة، ويشجّع الطّلبة على اختيار الأدوار الّتي يرغبون فيها؛ إذ يختار المدرّس موضوعًا يصلح للتّطبيق، ومرتبطًا بواقع الطّلبة، وتكون المشاركة تطوعيّة، وإتاحة الحريّة في التّعبير، وأن يكون التّمثيل شاملاً، وتجري في نهاية التّمثيل جلسة حواريّة لما تمّ عرضه (أبو مغلي وهيلات،2008، ص58).

الاستراتيجيّة الهربارتية

تتكوّن من خمس خطوات وهي: التّمهيد، والعرض، والرّبط، والتّعميم، والتّطبيق؛ ففي التّمهيد يتمّ تهيئة المتعلّم لاستقبال التّعلّم الجديد بما يخترعه المدرّس ويتناسب مع الدّرس الجديد حيث ينسي المدرّس

هذا المتعلّم الماضي إلاّ ما يتعلّق بالتّعلّم الجديد، وفي العرض يمرّ المدرّس على كل ما يراد تعلّمه، وفي الرّبطّ يتحقّق من الرّبط بينّ التّعلّم السّابق بالتّعلّم الجديد، وفي التّعميم يتمّ استنباط التّعميمات والقواعد والتّمارين والقوانين من خلال الأمثلة وإدراك أوجه الشّبه والتّضاد بينهم، وفي التّطبيق يطرح المدرّس أسئلة وتمرينات للتّحقّق من الفهم ومدى قدرتهم على مواجهة مشكلات جديدة، وتنظر هذه الطّريقة إلى المتلقي بوصفه صفحة بيضاء يخطّ المرسل فيها ما يريد، فالمؤثّرات الخارجيّة هي الّتي تملأ وترسم، وأنّ عقل الإنسان يتكوّن من صور ذهنيّة فإذا ما تولّدت صورة جديدة دفعت بالصّور السّابقة من بؤرة التّطوّر إلى عينة التّطوّر غي أنّها محتفظة بفعلها تحت مستوى التّطوّر، وتتفاعل المدركات المخزونة بصورة مستمرّة تساعد الطّالب على فهم الحقائق؛ إذ تندرج المعلومات من الجزئيات إلى القاعدة العامة(الغول،2009، ص27).

استراتيجية المحاضرة

اشتق مصطلح المحاضرة Lecture من الكلمة اللاتينية Lactare بمعنى يقرأ بصوت عال، وتاريخياً يمكن إرجاع المحاضرة إلى القرن الخامس قبل الميلاد عندما كانت شائعة عند الإغريق، ومن التعاريف التي يمكن استنتاجها للمحاضرة، فهي طريقة تعليميّة تتضّمن تواصلاً باتجاه واحد ، من المدرّس إلى الطّلبة. ويمثل التخطيط والإعداد الجيّد للمحاضرة نقطة البداية اللازمة لتقديم محاضرة فاعلة؛ إذ لا تخلو استراتيجية المحاضرة من المشكلات أو العيوب؛ لذا ينبغي التخطيط للأهداف وتحديد المحتوى وتنظيمه(الغول، 2009، ص23).

استراتيجيّة التّدريس المصغّر

يقصد بهذه الاستراتيجيّة التدريب المكثّف حول مهارة محدّدة في زمن محدّد يشارك فيه مجموعة من الدّارسين وفق ظروف مضبوطة في مواقف تعليميّة حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي، ولكنّها لا تشتمل العوامل المعقّدة التي تدخل عادة في أثناء التّدريس، ويتمّ تقسيم المهارة الكبرى إلى مهارات صغرى؛ إذ يراعى التّدرج في إتقان المهارات الصّغرى بغية الوصول إلى المهارة الكبرى بوقف قصير(عشر دقائق) ويشترك فيه عدد قليل من الطّلبة، وقد يُستخدم الشّريط المتلفز لتسجيل هذا الموقف التّعليميّ(شاكر، 1994، ص26).

استراتيجية المناقشة

المناقشة عبارة عن مشاركة مجموعة من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول إلى حلّ للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع ما، ومن أشكالها: المناقشة المفتوحة والمناقشة المخطط لها، ومن أنواعها: المناقشة التلقينية، والمناقشة الاكتشافيّة الجدلية، والمناقشة الجماعية الحرة، والندوة، والمناقشة الثنائية(الغول، 2009، ص28).

استراتيجية حلّ المشكلات

تعدّ هذه الاستراتيجيّة منهجًا علميًّا يهدف إلى استثارة تفكير الطّالب، بوجود مشكلة والسّعي إلى حلّها بإجراءات منظّمة، تتيح فرصًا لإكساب الطّلبة المعرفة النّظريّة والتّطبيقيّة، فضلاً عن سعيها إلى تنمية التّفكير لدى الطّلبة، واستثمار ذلك في نقل المعرفة إلى الحياة العمليّة بتنمية الطّرق العلميّة في موجهة المشكلات الطارئة وغير المألوفة في كافة المجالات(بني ياسين، 2010، ص53؛ Al- Nimrat, 2005, p1).

الدّراسات السّابقة

أمّا فيما يتعلّق بالدّراسات السّابقة ذات الصّلة فقد توافر للباحث (9) دراسات عربيّة وإنجليزيّة. وفيما يأتي عرض لهذه الدّراسات:

أجرى الشّنقيطي وفلك (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في قسم اللغة العربيّة في جامعة الحدود الشّماليّة لأسلوب التّدريس التّبادليّ. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارستهم لاستراتيجيّات التّعليم التّبادليّ كانت مرتفعة، وعدم وجود أثر للجنس والخبرة.

وأجرى العادلي وعلي (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف اتّجاهات أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة نحو استخدام الحاسب الآلي في التّدريس، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ اتّجاهات أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة نحو استخدام الحاسب الآلي إيجابيّة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فرق يعزى إلى متغيرات الجنس والقسم الأكاديميّ والرتبة العلميّة، بينما أظهرت نتائج الدّراسة وجود أثر لسنوات الخبرة لصالح من تقلّ خبرتهم عن خمس سنوات.

وأجرى الموسويّ(2012) دراسة هدفت إلى تعرّف أسباب ضعف تحصيل طلبة أقسام اللغة العربيّة في مادّة الصّرف من وجهة نظر الطّلبة في كليّة التّربية في جامعة ميسان للعام الدّراسيّ 2011-2012؛ وأظهرت نتائج الدّراسة أسباب عدّة أدّت إلى ضعف الطّلبة.

وأجرى ترفغان (Traphgan , 2010) دراسة هدفت التعرّف إلى أثر المحاضرة باستخدام المواقع الالكترونيّة في حضور الطّلاب ومواقفهم. وقد أشارت النّتائج إلى أن أسلوب المحاضرة باستخدام المواقع الالكترونيّة أثّر سلباً في حضور الطّلاب. أما بالنسبة لتحصيل الطلاب، فإنّ أسلوب المحاضرة باستخدام المواقع الالكترونية أثّر إيجابا في تحصيل الطّلبة أكثر من المحاضرة التّقليديّة، كما أثّر أسلوب المحاضرة باستخدام المواقع الالكترونيّة إيجابا على خبرة الطّلاب.

وأجرى كورتز (Cortz ,2008) دراسة هدفت إلى زيادة التّعلّم في مساقات (Geoseience) باستخدام أسلوب المدرّس الخصوصيّ بالمحاضرة من أجل حلّ مشاكل طلبة العلوم. وقد أظهرت نتيجة الدّراسة أن أسلوب المدرس الخصوصيّ بالمحاضرة زاد من تعلّم الطّلبة أكثر من طريقة المحاضرة التّقليديّة.

وأجرى الموسويّ(2008) دراسة هدفت إلى تعرّف أسباب ضعف تحصيل طلبة أقسام اللغة العربيّة في مادّة العروض من وجهة نظر الطّلبة في كليّة التّربية في جامعة ميسان للعام الدّراسيّ 2008-2008، وأظهرت

نتائج الدّراسة أنّ ضعف الطّلبة ناتج عن عشرين سببًا، وقد حصلت استراتيجيّات التّدريس التّقليديّة الّتي يمارسها أعضاء الهيئة التّدريسيّة على الرّتبة الثّامنة.

وأجرى عودات (2006) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام طرائق العصف الذهنيّ، والقبعات السّت والمحاضرة المفعّلة، في التّحصيل والتّفكير التّأمليّ لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة العصف الذهني والمجموعة التي درست بطريقة القبعات الست، لصالح طريقة العصف الذهني، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة القبعات الست والمجموعة التي درست بطريقة المحاضرة المفعّلة لصالح طريقة القبعات السّت.

وأجرى القليقلي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتّعليم التّعاوني والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مبحث التربية الإسلامية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اختبار التّحصيل المباشر المؤجل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعات التي درست بطريقة التّعليم التعاوني، والاستقصاء مقارنة مع المحاضرة.

وأجرى جونسن ومايتن (Johnson & Mighten , 2005) دراسة هدفت لمقارنة استراتيجية تدريس المحاضرة بأخذ الملاحظة المبني على التّعلّم الجماعيّ مع أسلوب المحاضرة فقط (التقليدية) لدى طلبة التّمريض، وأظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التجريبية بطريقة المحاضرة بأخذ الملاحظة المبني على التّعلّم الجماعيّ على المجموعة الضّابطة بطريقة المحاضرة التّقليديّة. وقد دعمت هذه النتائج استراتيجية المحاضرة بأخذ الملاحظة المبني على التعلم الجماعي، وقد أوصى الباحث أن تستخدم هذه الدّراسة على عينات مساقات أخرى.

وأجرى زقوت والشّخشير(2002) دراسة هدفت التّحقّق من فعاليّة طريقتي المحاضرة والمناقشة في تدريس النحو العربي لدى طلبة اللغة العربية بكليتي الآداب والتّربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وكانت النّتائج كما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مجموعة المحاضرة ومجموعة المناقشة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي في مستويات: التذكر (7.6 (وفي الاستيعاب (6.96) وفي التطبيق (6.19) عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ووجود تفاعل بين طريقتي المحاضرة والمناقشة وبين مستويات المعرفة الثلاث المذكورة في تدريس النحو.

وأجرى المحيسن(2000) دراسة هدفت تعرّف واقع ومعوّقات استخدام الحاسب الآلي في كلّيات التّربية بالجامعات السّعوديّة من حيث الأجهزة والإمكانات، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ أهمّ المعوّقات عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التّدريس على استخدام الحاسب الآلي، وأظهرت النّتائج وجود اتّجاهات إيجابيّة نحو استخدام الحاسب الآلي، وعدم وجود فرق يعزى إلى متغيرات الجنس والتّخصص والرتبة العلميّة والخبرة.

وأجرى اليماني(1998) سعت إلى تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بكلية التّربية في جامعة عدن، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد أهداف مكتوبة لجانبين من جوانب البرنامج وهما: جانب الإعداد الأكاديميّ وجانب الإعداد الثّقافيّ في تنفيذ هذين الجانبين لاجتهادات أعضاء هيأة التّدريس وميولهم الشّخصيّة.

تشترك الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في عنايتها باستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة، وقد تميّزت عن دراسة الشّنقيطي وفلك (2014) في بحث الدّراسة الحاليّة بعشرين استراتيجيّة بينما بحثت دراسة الشّنقيطي وفلك باستراتيجيّة التّدريس التّبادليّ فقط. واقتصرت دراسة الموسويّ(2008) على البحث عن ضعف الطّالبة في مادّة واحدة وهي العروض ومن وجهة نظر الطّلبة بينما شملت الدّراسة الحاليّة جميع موادّ اللغة العربيّة ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. واقتصرت أيضًا دراسة الموسويّ(2012) على البحث عن ضعف الطّالبة في مادّة واحدة وهي الصّرف ومن وجهة نظر الطّلبة. وكذلك فإنّ دراسة اليماني(1998) بحثت ستّة مجالات، وكان من بينها استراتيجيّات التّدريس، بينما بحثت الدّراسة الحاليّة في مجال استراتيجيات التّدريس فقط. واقتصرت دراسة كلّ من العادلي وعلي (2013) ودراسة المحيسن (2000) على البحث في اتّجاهات أعضاء هيئة التّدريس نحو استخدام الحاسب الآلي في التّدريس الجامعيّ. وتعدّ دراسة كلّ من ترفغان(2010) وكورتز(2008) وعودات(2006) والقلقيلي(2006) وجونسن ومايتن(2005) وزقوت والشخشير(2002) دراسات تجريبيّة، بينما تعدّ الدّراسة الحاليّة دراسة مسحيّة شاملة لاستراتيجيّات عدّة.

منهج الدّراسة وإجراءاتها

اسُتخدم في الدّراسة الحالية المنهج المسحيّ الوصفيّ لملاءمته لطبيعة هذه الدّراسة؛ إذ يهدف هذا المنهج إلى وصف الظّاهرة موضوع الدّراسة، وتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، تُمكّن الباحث من الاستنتاجات العلميّة. فهذه الدّراسة تقوم على الكشف عن نسبة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة من وجهة نظرهم.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة. وتكوّنت عينة الدراسة من (115) عضوًا تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، استرجع من الاستبانات (106) مكتملة المعلومات الديموغرافية، والاستجابات على الفقرات، استُبعد منها (6) ورقة اختبار لنمطيّة الاستجابة، فأصبح عدد أوراق الاختبار المعتمدة للتحليل الإحصائي (100) ورقة.

أداة الدّراسة

تكوّنت الأداة من (31) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: الاستراتيجيّات وشملت عشرين استراتيجيّة، والنّظريّات وشملت أربع نظريّات، والمداخل وشملت سبعة مداخل وفقًا لملحق1.

صدق الأداة

للتحقّق من دلالات صدق الأداة، عرض الباحث الأداة على عدد من المحكّمين المختصّين في مناهج اللغة وأساليب تدريسها؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات الأداة من حيث انتماؤها للمجالات، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملاحظات المحكّمين التي تضمّنت استبدالاً لبعض الاستراتيجيّات إلى أن خرجت بصيغتها النّهائيّة المتمثّلة في الملحق1.

ثبات الأداة

للتحقّق من ثبات الأداة ، طُبّق على عينة استطلاعيّة من أعضاء الهيئة التّدريسيّة من خارج عينة الدراسة قوامها (23) عضوًا، وقُدّرت معاملات الاتساق الداخلي ثم أُعيد تطبيقها بعد مرور أسبوعين لتقدير معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار)، والجدول1 يبيّن ذلك.

الجدول 1 : قيم معاملات ثبات الاتساق الدّاخلي كرونباخ ألفا لمجالات الدّراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
الاستراتيجيّات	20	0.83	**0.78**
النّظريّات اللغويّة	4	0.80	**0.75**
المداخل اللغويّة	**7**	**0.84**	**0.79**

المعيار الإحصائي

من 1-33 % ضعيفة. وكانت وفقا للنتائج (من 0.19% إلى 2.91%).

من 34-66% متوسّطة. وكانت وفقا للنتائج (من 3.69% إلى 6.42%).

من 67-100% مرتفعة. وكانت وفقا للنتائج (من 6.61 % إلى 9.33%).

المعالجة الإحصائيّة

تحديد الاستراتيجيّات وحساب تكرار الاستراتيجيّات ووضعها في قوائم خاصّة، ومن ثم استخراج النّسبة المئويّة لكلّ استراتيجيّة بالنّسبة للمجموع الكلّي لتكرار الاستراتيجيّة الأكثر تكرارًا وفق المعادلة الآتية:

النّسبة المئويّة = تكرار القيمة × 100

مجموع التّكرارات

نتائج الدّراسة ومناقشتها

تمّت مناقشة النتائج وفق أسلوب يتمثل في إبراز أهمّ النّتائج، وتقديم التّفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النّظريّ، والدّراسات المتعلّقة بماهية الدّراسة، وإبراز أهمّ مواطن الاتّفاق والاختلاف مع تلك الدّراسات، وانتهت بتقديم التّوصيات.

نصّ السّؤال الأول على" كيف يتشكّل المعنى في أذهان الطّلبة وفقًا للنّظريات اللغويّة " نظريّة من أعلى إلى أسفل، نظريّة من أسفل إلى أعلى، النّظريّة التّفاعليّة، النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة؟"، وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحديد التّكرارات والنّسب المؤويّة وفقا للجدول2.

الجدول 2 : التّكرارات والنّسب المؤويّة لتشكّل المعنى في أذهان الطّلبة وفقًا للنّظريات اللغويّة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التّدريسيّة

الرقم	النّظريّة اللغويّة	الرّتبة	التّكرار	النسبة
1	نظريّة من أعلى إلى أسفل	1	54	%54
2	من أسفل إلى أعلى	3	13	%13
3	النّظريّة التّفاعليّة	2	28	%28
4	النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة	4	5	%5

نصّ السّؤال الثّاني على" ما المدخل اللغويّ" التّقليديّ، التّركيبيّ، المهاريّ، الوظيفيّ، التّواصليّ، الكّليّ، التّكامليّ " الأكثر ممارسة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم؟"، وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحديد التّكرارات والنّسب المؤويّة وفقا للجدول3.

الجدول 3 : التّكرارات والنّسب المؤويّة للمداخل اللغويّة الأكثر ممارسة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم

الرقم	المداخل اللغويّة	الرّتبة	التّكرار	النسبة
1	التّقليديّ	1	72	%72
2	التّركيبيّ	6	0	صفر%
3	المهاريّ	6	0	صفر %
4	الوظيفيّ	5	5	%6
5	التّواصليّ	4	6	%6
6	الكّليّ	2	10	% 10
7	التّكامليّ	3	7	% 7

نصّ السّؤال الثّالث على" ما درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة من وجهة نظرهم"؟.

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحديد التّكرارات والنّسب المؤويّة وفقا للجدول 4.

الجدول 4 : الرّتب لممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة

	الاستراتيجيّة		درجة الاستجابة		
الرقم		الرّتبة	أمارسها كثيرا	أمارسها أحيانًا	لا أمارسها
1	استراتيجيّة حلّ المشكلات	**10**	**58**	**34**	**8**
2	استراتيجيّة تمثيل الأدوار (لعب الدور)	17	18	47	35
3	استراتيجيّة المسرح والدّراما	18	7	16	77
4	استراتيجيّة التّدريس المصغّر	**14**	**38**	**45**	**17**
5	استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ	**7**	**68**	**26**	**6**
6	استراتيجيّة التّعلّم الإلكترونيّ	**6**	**73**	**19**	**8**
7	استراتيجيّة القصص والحكايات	**13**	**46**	**47**	**7**
8	استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع	20	2	14	84
9	استراتيجية المحاضرة (الإلقاء)	**1**	**96**	**4**	-----
10	استراتيجيّة المساءلة الذاّتيّة	15	30	56	14
11	استراتيجية التعلم بالاكتشاف	**12**	**51**	**37**	**12**
12	استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ	16	26	46	28
13	استراتيجيّة العصف الذّهنيّ	**9**	**61**	**20**	**19**
14	استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L)	19	4	53	43
15	استراتيجيّة هيربارت (تمهيد، عرض، ربط، تعميم، تطبيق)	**3**	**83**	**13**	**4**
16	استراتيجيّة التّبادل	**8**	**66**	**32**	**2**
17	استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة	**4**	**81**	**11**	**8**
18	استراتيجيّة المشروعات	**5**	**76**	**17**	**7**
19	استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة	**11**	**56**	**41**	**3**
20	استراتيجية المناقشة	**2**	**88**	**12**	-----
			1028		

وتمّ تصنيف درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة بدرجة مرتفعة ومتوسّطة ومنخفضة وفقًا للمعيار الإحصائي الآتي:

من 1-33% ضعيفة. وكانت وفقا للنتائج (من 0.19% إلى 2.91%)

من 34-66% متوسّطة. وكانت وفقا للنتائج (من 3.69% إلى 6.42%)

من 67-100% مرتفعة. وكانت وفقا للنتائج (من 6.61 % إلى 9.33%)

والجداول5،6،7 توضّح ذلك.

الجدول 5 : لرّتب لممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة بدرجة مرتفعة

الرقم	الاستراتيجيّة	درجة الممارسة				
		الرّتبة	كثيرا	النسبة	أحيانًا	لا أمارسها
9	استراتيجية المحاضرة (الإلقاء)	1	96	%9.338	4	-----
20	استراتيجية المناقشة	2	88	%8.56	12	-----
15	استراتيجيّة هيربارت(تمهيد، عرض، ربط، تعميم، تطبيق)	3	83	%8.073	13	4
17	استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة	4	81	%7.9	11	8
18	استراتيجيّة المشروعات	5	76	%7.392	17	7
6	استراتيجيّة التّعلّم الإلكترونيّ	6	73	%7.101	19	8
5	استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ	7	68	%6.614	26	6

الجدول 6 : الرّتب لممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة بدرجة متوسّطة

	الاستراتيجيّة	**درجة الممارسة**				
الرقم		الرّتبة	كثيرا	النسبة	أحيانًا	لا أمارسها
16	استراتيجيّة التّبادل	8	66	%6.42	32	2
13	استراتيجيّة العصف الذّهنيّ	9	61	%5.93	20	19
1	استراتيجيّة حلّ المشكلات	10	58	%5,64	34	8
19	استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة	11	56	%5.45	41	3
11	استراتيجية التعلم بالاكتشاف	12	51	%4.96	37	12
7	استراتيجيّة القصص والحكايات	13	46	%4.47	47	7
4	استراتيجيّة التّدريس المصغّر	14	38	%3.696	45	17

الجدول7 : الرّتب لممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة بدرجة منخفضة

	الاستراتيجيّة	**درجة الممارسة**				
الرقم		الرّتبة	كثيرا	النسبة	أحيانًا	لا أمارسها
10	استراتيجيّة المساءلة الذاّتيّة	15	30	%2.918	56	14
12	استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ	16	26	%2.529	46	28
2	استراتيجيّة تمثيل الأدوار (لعب الدور)	17	18	%1.75	47	35
3	استراتيجيّة المسرح والدّراما	18	7	%0.68	16	77
14	استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L)	19	4	%0.389	53	43
8	استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع	20	2	%0.194	14	84

تبيّن من الجدول2 في مجال النّظريات الّذي اشتمل على (4) نظريّات أنّ نظريّة " من أعلى إلى أسفل " قد حصلت على المرتبة الأولى، بينما حصلت " النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة " على المرتبة الأخيرة. وتبيّن من الجدول3 في مجال المداخل اللغويّة الّذي اشتمل على(7) مداخل أنّ المدخل " التّقليديّ " قد حصل على المرتبة الأولى، بينما حصل المدخل " التّركيبي والمهاريّ " على المرتبة الأخيرة.

وأمّا مجال الاستراتيجيّات الّذي اشتمل على (20) استراتيجيّة فقد ظهرت النّتائج في ثلاث مستويات: مرتفعة ومتوسّطة ومنخفضة؛ إذ تبيّن من الجدول5 أنّ استراتيجيّة " المحاضرة " في المستوى المرتفع قد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة (9.338%)، بينما حصلت استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (6.614%)، وأمّا في المستوى المتوسّط فقد تبيّن من الجدول6 أنّ " استراتيجيّة التّبادل " قد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة (6.42%)، بينما حصلت " استراتيجيّة التّدريس المصغّر" في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (3.696%)، وأمّا في المستوى المنخفض فقد تبيّن من الجدول7 أنّ " استراتيجيّة المساءلة الذاّتيّة " قد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة (2.918%)، بينما حصلت " استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع " في المستوى نفسه على المرتبة الأخيرة بنسبة (0.194%).

يتّضح ممّا سبق تماثلاً في نتائج المجالات الثّلاثة السّابقة؛ فقد حصلت نظريّة " من أعلى إلى أسفل "في المجال الأول على المرتبة الأولى؛ إذ تنظر هذه النّظريّة إلى المتلقيّ على انّه صفحة بيضاء يخطّ عليها المرسل ما يريد. وفي المجال الثّانيّ حصل المدخل التّقليديّ على المرتبة الأولى؛ إذ يعامل مع المتلقي على انّه إناء فارغ يضع فيه المرسل ما يريد. وفي المجال الثّالث حصلت استراتيجيّة المحاضرة على المرتبة الأولى؛ إذ تؤكّد سيادة المرسل على المتلقّيّ.

يرى أنصار المدخل التّقليديّ أنّ اللغة سلطة بذاتها، وقد استمدّت من القوانين والقواعد الّتي تحكم عمل اللغة؛ فاللغة نظام معرفيّ له مفاهيمه، وتعمل القواعد على تنظيم العلاقة بين المفاهيم الأساسيّة والفرعيّة. وعضو هيئة التّدريس وفق هذا المدخل لغويّ وملقّن فهو مصدر المعرفة، أمّا المتعلّم فهو مستقبل سلبيّ، إذ إنّ التّعليّم منصبّ على القواعد من غير اهتمام بمهارات اللغة، في الوقت الّذي يرى فيه الباحث أنّ هذا المنهج لم يقم على أسس نفسيّة، (إذ إنّ علم النّفسّ جزء من الفلسفة)، وعدم وجود نظريّات له في التّعليم، والإفراط في تعليم القواعد، وتوضيح القواعد بأمثلة مصطنعة، فعضو هيئة التّدريس في هذا المنهج هو المصدر الوحيد للمعرفة، فضلاً عن عدم مراعاة الفروق الفرديّة، والميول والاتّجاهات، وإهمال مهاراتي التّحدّث والاستماع.

وأما حصول المدخلين التّركيبيّ والمهاريّ على المرتبة الأخيرة؛ فربّما يعزى ذلك تركيز المدخل التّركيبيّ على السّلوك اللغويّ الظّاهر(الأصوات) ودراسته بوصفه عادة سلوكيّة، وتركيزه على البنية الظّاهرة للغة (الكلام الشّفويّ) بدرجة أكبر من اللغة المكتوبة الّتي يركّز عليها المدخل التّقليديّ، فضلاً عن أنّ الهدف من تعلّم اللغة في المدخل التّركيبيّ هو إتقانها في الحياة اليوميّة والعمليّة؛ إذ يتمّ تعليم الطّلبة اللغة وفق الخطوات الآتية:المحاكاة للغة المسموعة-المقروءة والتّعزيز والممارسة والتّكرار حتّى تصبح عادة. وأمّا المداخل المدخل المهاريّ فربّما يتطلّب جهدًا ومتابعة من عضو هيئة التّدريس؛ إذ يؤكّد هذا المدخل مهارات اللغة الرّئيسة

والفرعيّة والمؤشّرات السّلوكيّة؛ إذ تبنى الأنشطة لتشمل كلّ مؤشّر سلوكيّ، ويراعى التّدرّج في أثناء تعليم كلّ مهارة من مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؛ فقد أكّد هذا المدخل الجانب المادّي للغة بغية الوصول بالمهارة عند المتعلّم إلى السّرعة والدّقة والإتقان؛ فتركيز هذا المنهج على الجانب الأدائيّ(المحسوس) للغة في الوقت الّذي يركّز فيه أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة على الجانب المجرّد المتمثّل في أنظمة اللغة.

ويتّضح ممّا سبق الأسباب الّتي أدّت إلى نتيجة حصول استراتيجيّة المحاضرة على المرتبة الأولى في هذه الدّراسة؛ إذ يعزو الباحث حصول استراتيجيّة المحاضرة على المرتبة الأولى إلى أنّها اقتصاديّة في الوقت والجهد والمال، وتحافظ على التّسلسل المنطقي للمادّة، وتوظّف كلّ مصادر التّعلّم المتوافرة، وتراعي الخصائص النّمائيّة للمتعلّمين، وتوفّر للمتعلّم الأمن النّفسيّ المتمثّل في عد مشاركته، وتراعي طريقة البحث والتّفكير الخاصّة بالمادّة الدّراسيّة، وتوظّف تطورات المادّة الدّراسيّة، وتتصف بالمرونة؛ إذ تتيح للمدرّس التّعامل مع كلّ المتغيرات المتوقّعة وغير المتوقّعة.

وعلى الرّغم من حصول استراتيجيّة المحاضرة على المرتبة الأولى من حيث الممارسة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة فإنّ نتائج الدّراسات التّجريبيّة الآتية: ترفغان(2010) وكورتز(2008) وعودات(2006) والقلقيلي(2006) وجونسن ومايتن(2005) أظهرت أفضليّة الاستراتيجيّات الأخرى على استراتيجيّة المحاضرة، بينما أظهرت نتائج دراسة زقوت والشخشير(2002) عدم وجود فرق بين استراتيجيتي المحاضرة والمناقشة، هذا وقد حصلت استراتيجيّة المناقشة على المرتبة الثّانية في هذه الدّراسة؛ وربّما يعزى ذلك إلى وجود قواسم مشتركة بين الاستراتيجيّتين.

فقد أكّدت دراسة كلّ من: (ترفغان،2010؛ كورتز، 2008؛ عودات، 2006؛ القلقيلي، 2006) أنّ طريقة المحاضرة تشغل المرتبة الأولى في التعليم الجامعي، ويعود ذلك إلى: تقليد الاساتذة السّابقين، وكثرة أعداد الطّلبة في القاعة الدّراسيّة في الجامعة، وطبيعة المادّة العلميّة في التّعليم الجامعي وكثرة المفردات للمقرّرات الدّراسيّة، وقلّة المحفّزات التي تدعو الأستاذ الجامعيّ إلى اختيار طرائق بديلة، وعدم امتلاك مهارات استخدام طرائق أخرى فى التَّدريس، فضلاً عن عدم حاجتها إلى وقت طويل في الإعداد، ولا يعاني المدرِّس مشاكل في ضبط القاعة الدِّراسية خصوصًا في القاعات الكبيرة. وأنّ المدرّس في هذه الطّريقة يكون مركز النّشاط في العمليّة التّعليميّة فهو الذي يعدّ المحاضرة من مصادرها وينظّمها ويلخّص عناصرها ويعرضها على الطّلبة بالشّكل الملائم الّذي يعتقده، وما دور الطّالب إلا الإنصات وتلقّي المعلومات واستيعابها. ورغم قدم هذه الطّريقة في التّدريس إلا أنّها لاتزال هناك مسوّغات لاستخدامها؛ لوجود مزايا تتسم بها.

وأمّا حصول استراتيجيّة المسرح والدّراما على نسبة(0.68%)، واستراتيجيّة الجدول الذاتي على نسبة(0.389%)، واستراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع على نسبة(0.194%)؛ فربّما يعزى ذلك إلى أنّ استخدام هذه الاستراتيجيّات يتطلّب جهدًا سابقًا ولاحقًا، ولا تحقق هذه الاستراتيجيّات ما تحققه المحاضرة، وربّما يعزى إلى الاتّجاهات السّلبيّة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة تجاه هذه الاستراتيجيّات،

وخاصّة واستراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع، ويلتقي ذلك مع ما أكّده كلّ من: (الموسويّ،2015، ص19 ؛19 الموسويّ، 2014،ص222؛ الجبّوري، 2013،ص 68؛ الموسويّ، 2012،ص 264؛Souqi,2005,p57؛ طعيمة والبندري 2004 ، ص812).

التوصيات

عناية الباحثين باستراتيجيات التّدريس الجامعي بدرجة عنايتهم باستراتيجيات التّدريس المدرسيّ و إجراء دراسات متّصلة باستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة الخاصّة بموادّ النّحو و الصّرف و أخرى بموادّ الأدب والنّقد، و إجراء دراسات متّصلة باستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة وفقًا للمرحلة الجامعيّة(بكالوريوس، دراسات عليا).

المراجع

أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى. (2008). الدّراما والمسرح في التّعليم.عمّان: دار الرّاية للنشر والتّوزيع.

بني ياسين، محمّد فوزي. 2008) القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق. مكتبة الطّلبة الجامعيّة.

بني ياسين، محمّد فوزي، 2010، اللغة: نشأتها- خصائصها- مشكلاتها – قضاياها - نظرياتها- مهاراتها - مداخل تعليمها - تقييم تعلّمها، إربد: مؤسسة حمادة للدّراسات الجامعيّة والنشر والتّوزيع.

الجبّوري، فلاح. (2013).طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة. عمّان: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

خليفة، أحمد. (2011). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجّه على التّحصيل الدّراسيّ. رسالة دكتوراة منشورة، مجلّة جامعة دمشق، (27)، ص 923.

الرّاضي، عبد الله. (2001). بناء معيار لإعداد مدرّسي اللغة العربيّة في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.

زقوت، محمد و الشخشير، محمود.(2002). تدريس النّحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية في غزة.

شاكر، مسعود. (1994). أثر استخدام التّعلّم المصغّر على الأداء الدّراسيّ لمعلّمي اللغة العربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

الشّنقيطي، أمامة والخليف، فلك. (2014). درجة ممارسة أعضاء هيئة التّدريس في قسم اللغة العربيّة في جامعة الحدود الشّماليّة لأسلوب التّدريس التّبادليّ. المجلّة الدّوليّة التّربويّة المتخصصة، (3)10، 97-78.

طعيمة، رشدي والنّاقه، محمود(2009). اللغة العربيّة والتّفاهم العالمي. عمّان: دار المسيرة.

العليمات، حمود(2008). أثر استراتيجيّة ما وراء معرفيّة قائمة على الأسئلة الذّاتيّة في تنمية في الاستيعاب القرائيّ. مجلّة الباحث الجامعي،(18)، 136.

طعيمة، رشدي والبندري، محمّد. (2004). التّعليم الجامعيّ بين رصد الواقع ورؤى التّطوير. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

العادلي، كاظم وعلي علاهن. (2013). اتّجاه أعضاء هيئة التّدريس بالجامعة نحو استخدام الحاسب الآلي في التّدريس. مجلّة الأكاديميّة العربيّة في الدّنمارك. (7)14، 40-7.

عودات، ميسر حمدان. (2006). أثر استخدام طرائق الوصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الغامدي، أحمد. (2007). فاعليّة استخدام طريقة العصف الذّهنيّ في تنميّة المهارات النّحويّة لدى طلاّب قسم اللغة العربيّة بكليّة المعلّمين في الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السّعوديّة.

الغول، منصور. (2009). مناهج اللغة العربيّة- طرائق وأساليب تدريسها. إربد: دار المتنبي للنّشر والتّوزيع.

القلقيلي، عودة سليمان. (2006). أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعليم التعاوني والأستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد . إربد للبحوث والدّراسات،(10)، (1).

المحيسن. إبراهيم. (2000). واقع ومعوّقات استخدام الحاسب الآلي في كلّيات التّربية بالجامعات السّعوديّة. المجلّة التّربويّة، (14) 57، 31-70.

مراد، بوريو. (2011). أثر التّعلّم التّعاونيّ على التّحصيل والميول الدّراسيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابجي مختار، الجزائر.

الموسويّ، أحمد. (2014). معلّم اللغة العربيّة. عمّان: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

الموسويّ، نجم. (2008). أسباب ضعف تحصيل طلبة أقسام اللغة العربيّة في مادّة العروض من وجهة نظر الطّلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الموسويّ، نجم. (2012). أسباب ضعف تحصيل طلبة أقسام اللغة العربيّة في مادّة الصّرف من وجهة نظر الطّلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الموسويّ، نجم. (2014). دراسات تربويّة في طرائق اللغة العربيّة-مشكلات وحلول. عمّان: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

الموسويّ، نجم. (2015). تدريس اللغة العربيّة-مشكلات وحلول. عمّان: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.

اليماني، أحمد. (1998). تقويم برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة بكلية التّربية في جامعة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

Al- Nimrat, M.(2005). *The effect of using language games and problem solving strategies on Jordanian lower basic stage students English writing skills*. doctoral dissertation, Amman urab university, jordan.

Johnson JP, & Mighten A. (2005). *A comparison of teaching strategies: lecture notes combined with structured group discussion versus lecture only*. Journal of Nursing Education (J NURS EDUC), 44(7), 319-22

Kortz K, Smay J, & Murray D. (2008). Increasing Learning in Introductory Geoscience Courses Using Lecture Tutorials. *Journal of Geoscience Education, 56*(3), 280-290.

Muncie, J.(2002). Using writing teacher feedback in efl composing classes. *elt gournal, 54(1)*, 47-53.

Ruddell, R., Ruddell, M., & Singer, H.(1999). *Theoretical models and processes of reading*(4th ed.).New York, delaware. USA: international reading association.

Sagga, S.(2006). *The effect of computer assisted semantic mapping and brainstorming on jordanian upper basic stage students reading comprehension and writing in English*. unpublished doctoral dissertation ,Amman arab university, Jordan.

Souqi,s.(2005).The effect of using computers in the teaching of English in composition on the writing Performance of Jordanian tenth grade students. *Mu'tah lil-buhuth wad-.dirasat,20*(7),57-90.

Traphagan T, Kucsera J, & Kishi K. (2010) . Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. *Educational Technology Research & Development, 58* (1), 19-37.

Xiang, W.(2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students. *elt journal, 58* (3), 238-246.

الملحق1

	الاستراتيجيّة	درجة الاستجابة		
الرقم		أمارسها كثيرا	أمارسها أحيانًا	لا أمارسها
1	استراتيجيّة حلّ المشكلات			
2	استراتيجيّة تمثيل الأدوار (لعب الدور)			
3	استراتيجيّة المسرح والدّراما			
4	استراتيجيّة التّدريس المصغّر			
5	استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ			
6	استراتيجيّة التّعلّم الإلكترونيّ			
7	استراتيجيّة القصص والحكايات			
8	استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع			
9	استراتيجية المحاضرة (الإلقاء)			
10	استراتيجيّة المساءلة الذاّتيّة			
11	استراتيجية التعلم بالاكتشاف			
12	استراتيجيّة التّعلّم التّعاونيّ			
13	استراتيجيّة العصف الذّهنيّ			
14	استراتيجيّة الجدول الذاتي (K.W.L)			
15	استراتيجيّة هيربارت (تمهيد، عرض، ربط، تعميم، تطبيق)			
16	استراتيجيّة التّبادل			
17	استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة			
18	استراتيجيّة المشروعات			
19	استراتيجيّة التّغذية الرّاجعة			
20	استراتيجية المناقشة			

كيف يتشكّل المعنى في أذهان الطّلبة وفقًا للنّظريات اللغويّة " نظريّة من أعلى إلى أسفل، نظريّة من أسفل إلى أعلى، النّظريّة التّفاعليّة، النّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة" من وجهة نظرك ؟ **(إجابة واحدة)**

من أعلى إلى أسفل	من أسفل إلى أعلى	التّفاعليّة	الثّقافيّة الاجتماعيّة

ما المدخل اللغويّ" التّقليديّ، التّركيبيّ، المهاريّ، الوظيفيّ، التّواصليّ، الكّليّ، التّكامليّ " الأكثر ممارسة لدى أعضاء الهيئة التّدريسيّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرك؟ **(إجابة واحدة)**

التّقليديّ	التّركيبيّ	المهاريّ	الوظيفيّ	التّواصليّ	الكّليّ	التّكامليّ