

طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية

Teaching Methods used by Faculty Members of Arabic Language for Non-Native Speakers in Jordanian Universities

عزيزين صكر*، وعبدالرحمن الهاشمي**

Azeezein Sager & Abdel Rahman Al Hashemi

*وزارة التربية العراقية، العراق. **كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

*الباحث المراسل: azizen.alqasi@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2017/1/14)، تاريخ القبول: (2017/6/20)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظرهم. شمل أفراد الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (36) عضواً تدريسيّاً للغة العربية للناطقين بغيرها اختيروا من الجامعات (الأردنية، والعلوم الإسلامية العالمية، وآل البيت، واليرموك). أعد الباحثان استبانة مكونة من جزأين، تضمّن الجزء الأول بيانات خاصّة بأعضاء هيئة تدريس (الجنس، سنوات الخبرة، الرتبة الأكاديمية). أما الجزء الثاني فقد شمل طرائق التدريس الخاصّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتكونت من (14) طريقة. وتدرجت الاستبانة بحسب مقياس ليكرت إلى خمس درجات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن الطرائق (الصامتة، والطبيعية، والمعرفية) نالت أعلى التقديرات، في حين نالت الطرائق (الاستجابة الجسدية الكلية، والتواصلية، والمواقف) أقل التقديرات. وأنّ هناك فرق دال إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) تعزى إلى متغير الجنس. وأنّه لا توجد فروق دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) تعزى إلى متغيري (الخبرة التدريسية، والرتبة العلمية).

الكلمات الدالة: طرائق التدريس، أعضاء هيئة التدريس، اللغة العربية للناطقين بغيرها.

Abstract

The aim of this study is to discern teaching methods used by faculty members of teaching Arabic language for non-native speakers from their perspectives. Members of the study includes faculty members of teaching

Arabic for non-native speakers in Jordan universities, and it amounts to (36) faculty members of teaching Arabic for non-native speakers, namely University of Jordan, World Islamic Sciences and Education University, Al Al-Bayt University, and Yarmouk University, which were intentionally selected. The researchers have made a questioner consisting of two parts: while the first part includes information about the faculty members such as their gender, experience, and the academic rank, the second part includes (14) teaching methods of Arabic for non-native speakers. The questioner has been divided into five degrees according to Likert scale. The study has concluded the following results: while the silent, the natural and the cognitive teaching methods have obtained the highest ratings, total physical response, communicative approach and situational approaches have obtained the lowest ratings. And there are difference statistical significance level that due to the gender variable. Moreover, the study has concluded that there are no differences as to the statistical significance level ($\alpha=0.05$) that due to the following variables: (teaching experience, and academic ranking).

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

المقدمة

يُقبل على تعلم اللغة العربية أعدادٌ متزايدة من أجناس متعدّدة وأديان مختلفة، فيجدون لتعلم علومها وإتقان فنونها، وقد شجّع على هذا الإقبال إزالة الحواجز وإلغاء الحدود بين الشعوب متباينة الحضارات فصار يسعى كثيرون من أفراد تلك الشعوب لتعلم لغات الأقوام المختلفة، وقد اختلفت بذلك مشاربهم وتعدّدت غاياتهم؛ فمنهم من هو دافعه حبّ الإسلام وشدة تعلقه به، ورغبته لمعرفة أمور دينه وإدراك تفاصيله، ومنهم من يتخذ تعلمها غاية للاطلاع على حضارة الأمة العربية وثقافتها ودراساتها من شتى الطرق، ومنهم من يدفعه لتعلمها الجانب السياسي أو التجاري أو العسكري.

وقد أخذ تعليم اللغات مكانة متميّزة في التربية وعند أهل الاختصاص، ففي تاريخ التربية يظهر أن تعليم اللغات كان في مقدّمة ما عني به المرّبون في أثناء تعليمهم، فإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها وتسعى إلى تسهيل نشرها بمختلف الوسائل؛ فإنّ اللغة العربية الفصحى ينبغي أن تحظى بكل رعاية واهتمام؛ لأنها جمعت شمل الأمة في ماضيها وحاضرها ووحدت كلمتها، وحافظت على تراثها وهي الدعامة التي لولاها لانهارت بقية الدعائم، والعرب قديماً وحديثاً من أكثر الأمم اهتماماً بلغتهم وصيانة لها (Daya, Jamal & Jaradat, 2015)

والجامعات مؤسسات علمية اجتماعية أكاديمية تعمل على تزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات والمهارات التي يحتاجون إليها ما يؤدي إلى تفاعلهم مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وتعمل الجامعات على نقل التراث الاجتماعي والحضاري وعادات المجتمع من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى، وغرسه في نفوسهم ليسلكوا السلوك الاجتماعي المقبول الذي يُمي قدراتهم الفردية فيطورها، ويزيد رغبتهم في العمل والاستجابة لتحديات الحياة في المجتمع وتعمل على تهذيب وتعزيز القيم والأفكار الثقافية والحضارية والروحية داخل النفوس (Taamah & Bandr, 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 وريتشموند وتكساس الباسو. ومركز اللغات في جامعة آل البيت الذي يحتوي شعبة خاصة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويعمل في هذه الشعبة مجموعة من المُدرّسين المُدرّبين على تدريس اللغة العربية للمتعلّمين الأجانب، وقد تم تصميم مواد (الالكترونية، ومرئية، ونصية) خاصة لتلبية حاجات المتعلمين 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 (Jordan, 2016; Yarmouk, 2016; Albayt, 2016; The World Islamic Sciences & Education, 2016)

وزيادة على مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شجعت الجامعات الأردنية في تشجيع دراسة تخصص الناطقين بغير العربية؛ إذ فتحت الأقسام الأكاديمية التي تمنح درجة الماجستير في تخصص الناطقين بغير العربية كالجامعة الأردنية مثلا؛ وبإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، التي تهدف إلى النظر بقضايا الناطقين بغير العربية والبحث في المشاكل والمصاعب التي تقف حائلا لتعلمهم. 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.

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

ويُعرّف الأدب التربوي طريقة التدريس عدّة تعريفات منها ما يراه الدليمي (Aldulaimi, 2014:14) بأنّها "الأسلوب الذي يتبعه المُعلِّم، لمعالجة النشاط التعليمي وإيصال المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والجهد والنفقات" ويُعرّفها عطية (Ataih, 2008:28) بـ "الإجراءات التي يُؤدّيها المُدرّس أو المُعلِّم لمساعدة المُتعلِّمين في تحقيق أهداف محدّدة" وأما مارون (Maron, 2008:140)، فيرى أنّها "نموذج من نماذج سلوك المُعلِّم، ويدخل في نطاقها الكفايات والأنشطة والمهارات والأعمال وتخطيطها وتنسيقها وإدارتها وأساليب تعليمها والأدوات المستخدمة في تنفيذها".

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

ويذكر عليّات (Olaimat, 1989) أن طرائق التدريس تنقسم إلى قسمين: الأول تتّخذ المُعلِّم محورا لها من أجل تنفيذ الأهداف والغايات المطلوبة. والثاني تتّخذ المُتعلِّم أساساً لها، وهذه الطريقة هي الأكثر قبولا واستحساناً في المجال التربوي كونها تعالج مشكلة سلبية المُتعلِّم في المواقف التعليمية من جهة وتنمية قدراته من جهة أخرى. وطريقة التدريس الجيدة هي التي تساعد المُدرّس على التحدّك في الظروف التعليمية المحيطة، لكي تصبح الدراسة شيقة ووضّاحة بالنسبة للمُتعلِّم، ومناسبة لمستواه وثيقة الصلة بحاجاته، ما يجعله يقبل عليها بقوة أكبر؛ لهذا يجب أن تتّصف بالتدرج في تقديمها من الأسهل إلى الأصعب، وأن تُثير تفكير المُتعلِّمين وتجذب انتباههم، وأن تُشرك المُتعلِّمين مع المُدرّس في تقديم الدرس وعرضه، وبذلك تركز على نشاط المُتعلِّم، وتهتم في استخدام أساليب مختلفة مثل: المناقشة، والحوار، والتمثيل، وتبادل الأدوار، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للمرحلة التعليمية والمادة العلمية، وأن تراعي الفروق الفردية بين المُتعلِّمين (Al Sheikh, 2013; Hayajneh & Abu JELBAN, 2015; Sunderland, 1997).

ولكي ينجح عضو هيئة تدريس اللّغة العربية للناطقين بغيرها في مهمته العظيمة، يحتاج الاستناد إلى طريقة تعليمية يستطيع بوساطتها الوصول إلى الهدف التعليمي بمعالجته القصور والثغرات التي قد تكون في المنهج وغيره من عناصر التدريس، ما يُسبّب

مشكلات تحول من دون حدوث تدريس فاعل، لذلك إذا كان أعضاء هيئة التدريس يتفاوتون بمعارفهم وشخصياتهم فإنّ التفاوت بينهم من حيث الطريقة التدريسية أبعـد أثرا وأجلّ خطرا، إذ عليها يتوقف تعلّم المتعلّم الناطق بغير العربية فهي الخطّ الموصِل إلى الهدف المنشود (Salamh & Kherissat & Sawafta & Kotaite, 2009; Winner, 1996).

ولهذه العلاقة الكبيرة بين نجاح المُعلّم في عمليّة التعليم وطريقة التعليم؛ فينبغي عليه أن يراعي الأسس العلميّة والتربويّة عند اختيار هذه الطريقة أو تلك؛ لكي يضمن النجاح في أثناء تطبيقها داخل الصفوف التعليميّة، ومن هذه الأسس ما أشار إليها كل من (Aldulaimi, Zaeton, 2003)، هي:

- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلّم وتستفيد من قوانينها.
- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة الدراسية.
- أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة الدراسية فيراعي بذلك رغبات المتعلّمين وميولهم.
- أن تراعي طريقة التدريس الفروق الفردية بين المتعلّمين
- أن تُبقي المتعلّم مُتفاعلا إيجابيا طوال مُدّة الحصّة الدراسية بمشاركته في الحوار وبطرح الأسئلة واستنارة تفكيره حول الأجوبة.
- أن تكون طريقة التدريس مثيرة للمُتعلّم ومشجّعه على تفوقه وابتكاره
- أن تلائم طريقة التدريس أعمار المتعلّمين ومراحل نموهم.
- أن تُنمّي طريقة التدريس الاتجاهات الإيجابية والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.

وبما أنّ المُتعلّم هو العنصر الثاني في العمليّة التعليميّة لهذا يأخذ جزءا كبيرا من المُدرّس القائد والمُوجّه لعمليّة التعليم تنسيقا وتوجيها، نُصحا وإرشادا، للمُتعلّم الذي يجتهد للنهل من لغة الضاد، التي بات العالم الإسلامي وغير الإسلامي يهتم بدراستها ومعرفة مكنونها، خدمة للإنسانية وتوشيجا لروابطها بين أجناسها المختلفة وأعراقها المتعدّدة؛ ولهذا يسعى المُدرّسون إلى زيادة تحفيز المُتعلّم الأجنبي، وتنمية قدراته في عمليّة التعليم وتعزيزها وتدريبه على إيجاد الحلول للمشكلات التعليميّة وذلك من خلال اختيار طرائق التدريس التي من شأنها تعزيز ثقته بنفسه وبمستواه الإدراكي والمعرفي (Black, 1994; Al Sheikh, 2013).

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 توأم المُتعلّمين وتساعدهم في تنظيم عملهم واختيار الأسلوب الذي يحققون بوساطته أهدافهم، زيادة على ذلك يجب أن تتضمن تلك الطريقة عدّة إجراءات مثل: تقديم الحوافز المعنويّة كالثناء

والإشادة بالمتعلمين حول الأعمال والأنشطة التي أجادوا عملها، وتدعم تقديم التغذية الراجعة التي تربط بين ما سيقوم به المتعلم وبين ما سينجم عنه من نتائج، وتركز على تقديم عدة خيارات، يختار منها المتعلمون ما يناسبهم، ويتوافق مع رغباتهم التعليمية؛ فالمتعلم هو المستهدف بنشاط المعلم وبالطريقة التعليمية التي يختارها، إذ يسعى أن يكون متفاعلا معه معرفيا ووجدانيا وسلوكيا لا أن يكون مجرد مستقبل للمعلومات والمعارف في المنهج المقرر، وعلى هذا يكون التعلم المحصلة النهائية والأثر الناجم عن التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم والطريقة التعليمية (AI 2011 (fozan).

وتختلف طريقة التدريس المختارة من مادة إلى أخرى ومن فرع إلى آخر، والمدرس الفطن يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يدرسه 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، وتختلف الطريقة باختلاف طبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، وتختلف باختلاف إمكانيات المؤسسة التعليمية وباختلاف سعة أفق عضو هيئة التدريس، فالاختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في طرائق التعليم يرجع لما بينهم من فروق في الاضطلاع والانتفاع من التجارب التربوية (Zaeton, 2003; Brown & Plains can, 1982).

فالعلاقة بين طريقة التدريس والمادة التعليمية للناطقين بغيرها علاقة وطيدة، وينبغي أن تختار الطريقة وفق المادة وأهدافها التعليمية المرسومة؛ إذ ليس من الممكن تدريس كل ما في ميدان المعرفة الإنسانية، ولذا فعلى المعلم أن يختار ما يرغب في تدريسه، فإذا كان اتقان اللغة المكتوبة هو الهدف، ركزت طريقة التدريس على الجانب المكتوب من اللغة أكثر من تركيزها على الجانب المنطوق، وإذا كان الهدف يتمثل في اكساب المتعلم مهارات الاتصال اللغوي الشفهية، ركزت الطريقة على الحوار والجانب المنطوق من اللغة؛ لأن من غير المعقول تدريس كل ما في المعرفة الإنسانية مرة واحدة، فيجب تنظيم هذه المعرفة ووضعها في مستويات ومراحل بعضها قبل بعض طبقا لإجراءات الطريقة؛ (Alsaed,) (Al Sheikh, 2013; 1986)

وقد تعددت طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتنوعت أهدافها التعليمية، فمنها ما اهتم بتعليم المتعلمين معلومات عن اللغة العربية نفسها، ومنها ما ركز على تعليم مهاراتي الاستماع والتحدث واهمال مهاراتي القراءة والكتابة، ومنها ما كان عكس ذلك، ومنها ما ركز على الجانب التواصل الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم مع أهل اللغة الأصليين، ومن أشهر هذه الطرائق:

القواعد والترجمة (The Grammar – Translation)

من أقدم طرائق تعليم اللغات الأجنبية، تهدف إلى تدريس قواعد اللغة المتعلمة، وتدفع بالمتعلم إلى حفظ هذه القواعد واستظهارها، وهو ما يؤدي إلى حرمان المتعلم من تلقي اللغة ذاتها، ويتم التعليم في هذه الطريقة باستخدام اللغتين: الأم والأجنبية. ومن أهم المآخذ التي أخذت على هذه

الطريقة أنها تولي الاهتمام لمهاتي اللغة القراءة والكتابة بينما تهمل مهارتي الاستماع والتحدث، وهذا يعني صعوبة التواصل مع أهل اللغة الأصليين، وما يزيد من صعوبة التواصل أن هذه الطريقة تعنى بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها وممارستها؛ ولهذا يجهل مُتعلّمو اللغة الأجنبية بهذه الطريقة كيفية استخدام اللغة المُتعلّمة للتعامل مع أهلها (AI (Morgan & Neil 2006; fozan, 2011).

المباشرة (The Direct)

جاءت الطريقة المباشرة ردا على طريقة القواعد والترجمة، وترى أنه من الممكن تعلّم اللغة من دون الترجمة، بوساطة التمثيل والحركة والصور والرسوم. وتعتمد هذه الطريقة على اللغة الأم، ولا تستخدم الترجمة مهما كانت الأسباب، ولا تُزود المُتعلّم بقواعد اللغة النظرية بل تكتفي بتعليمه قوالب اللغة وتراكيبها وتدرجه عليها، وتستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر المُتعلّمون جُملا كثيرة في اللغة المُتعلّمة. ويؤخذ على هذه الطريقة تركيزها على مهارة الكلام وإهمالها المهارات اللغوية الأخرى. ومما يُؤخذ على الطريقة المباشرة القول إن الاعتماد على التدريبات النمطية، من دون تزويد المُتعلّم بقدر من القواعد النحوية يحرم المُتعلّم الناطق بغير اللغة المُتعلّمة من إدراك حقيقة التراكيب النحوية والقواعد التي تحكمه (AI fozan, (Singh & Srivastava, 2011; 2011).

السمعية الشفوية (The Audio Lingual)

ظهرت هذه الطريقة بداية لتعليم الجيش الأمريكي اللغات الأجنبية لاستخدامها خارج بلدهم. وتنظر الطريقة السمعية الشفوية إلى اللغة على أنها مجموعة من العادات يمكن اكتسابها وممارستها كما يُمارسها أصحابها، ولهذا تقوم على مجموعة مبادئ منها: أن اللغة تُتحدث وليس كتابة، وأن أول ما يجب أن يتعلّمه المُتعلّم اللغة ذاتها وليس ما يدور حولها، وأن اللغة هي ما يُتحدث به بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدّثوا به. وتنطلق السمعية الشفوية بتعليم اللغة من الأسهل إلى الأصعب، وغالبا ما يركّز التعليم على حوارات يكررها المُتعلّم مع زميله، شريطة أن يلغى دور اللغة الوسيطة في أثناء الحوارات التعليمية ذلك أن لكل لغة نظامها اللغوي الخاص بها. واستنادا إلى القول إن اللغة يمكن تنميتها بالتدريب المُستمر، لهذا تأخذ التدريبات النمطية مكانة مهمة في تعليم المُتعلّم مهارات اللغة المُتنوّعة بمساعدة المُختبرات اللغوية التي ينبغي أن يقضي فيها المُتعلّم وقتا طويلا (Richards & Rodgers, 1999; Brown, 2000).

الانتقائية / التوليفية (The Eclectic)

جاءت هذه الطريقة لتستفيد من إيجابيات طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي سبقتها، 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 والمُتعلّمين والبرامج والمُدّرّسين. ويرى المؤيدون للتوليفية أن تعليم الاجانب سيكون أكثر فاعلية عند تنويع استخدام طرائق التدريس بما يتوافق مع

الموقف التعليمي؛ ولهذا يكون للمُعلِّم الحرية في استخدام الطريقة التي يجد فيها نفعاً للمُتعلِّمين، كما أنّ من حق المُعلِّم أن يختار من الأساليب ما يراه مناسباً للموقف التعليمي (Singh & Srivastava, 2011; Al fozan, 2011).

التواصلية (Communicative)

يعد استخدام المتعلم اللغة الأجنبية في الاتصال بالآخرين الهدف الأول الذي تسعى الطريقة التواصلية إلى تحقيقه، 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 بالترجح الوظيفي التواصلية، ويكون العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة داخل الوحدة التعليمية، وتركز التواصلية على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة؛ كتوجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات، والمناقشة، والمشاركة وغيرها. ويكون المُتعلِّم في التواصلية محور العملية التعليمية. ويأخذ الاهتمام بتنمية الملكة اللغوية الاجتماعية اهتماماً كبيراً؛ ولهذا يرتبط المحتوى التعليمي المختار على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد اللغوية (Al fozan, 2011; Morgan & Neil, 2006; Brown, 2000).

وعلى ما تقدم، يرى الباحثان أنّ طرائق التدريس تُعدّ عنصراً أساسياً في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تساعد المُتعلِّم على تعلّم اللغة وتذلل المخاوف التي قد تكون سبباً في عزوفه عن تعلّمها. وهنا تكمن مسؤولية عضو هيئة التدريس ودوره الفعّال في التعرّف إلى طرائق التدريس وفهمها عميقاً وإدراك مبادئها والأدوات والوسائل التي تستخدم في أثناء التدريس بها حتى تؤدي النتائج التعليمية المنشودة وتصل بالمُتعلِّم 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 في الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة

تُشكّل طرائق التدريس عنصراً أساسياً في العملية التعليمية الحديثة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تلك الإجراءات التنظيمية المُنسقة التي يُؤدّيها عضو هيئة التدريس داخل الحجرة الصفية موظفاً فيها الأدوات والخبرات والمهارات التي تلاحظ ميول المُتعلِّمين، وتسعى إلى تقديمهم في تعلّم اللغة العربية. وعلى الرغم من أهمية الطرائق التدريسية لتعليم الناطقين بغير العربية إلا أنّ المُتعلِّمين ما زالوا يشكون ضعف وصعوبة الطرائق التي يستخدمها المُعلِّمون في أثناء التعليم.

وقد أشارت دراسة كل من:

(Alhtaibat 1997; Jubouri 2001; Aladwan 2005; Al tai & Hayali & Obeidi 2006; Alhllaq 2014; Abu-Melhim 2009; Duraes 2010)

إلى ضعف لدى مُتعلّمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها في تعلّم اللّغة العربيّة، وقد يعود سبب ذلك إلى طرائق التدريس التي يستخدمها معلّمو اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولما لاحظته الباحثان من شكوى المُتعلّمين من صعوبة الفهم والتفاعل وقلة الاندماج داخل الحجرة الصّقيّة؛ 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 متوسطات درجات استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة استخدام معلّمي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنيّة تعزى إلى متغيرات (الجنس والخبرة التدريسيّة والرتبة الأكاديميّة)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى تعرّف 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 مُتغيّرات الجنس والخبرة التدريسيّة والرتبة الأكاديميّة.

أهميّة الدراسة

تتّضح أهميّة الدّراسة في استقصاء طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، إذ تعدّ الطرائق التدريسيّة إحدى عناصر نجاح العمليّة التعليميّة وفعاليتها، وعليها يتوقف تقدم العمليّة التعليميّة، وتحسين قدرات المُتعلّمين في اللّغة العربيّة.

وتتمثّل أهميّة الدّراسة فيما يأتي :

- قد ترفد الأدب التربوي بخاصة ما يتعلق بتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ وقد يكون من شأنها الارتقاء بطرائق التدريس المستخدمة في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب.
- الإجابة عن أسئلة الدّراسة 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 اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها الذين يُدرّسون في الجامعات الأردنيّة في تحسين عمليّة التعليم بتوجيه أنظارهم إلى استخدام الطرائق التدريسيّة الأكثر استخداماً وفعاليتاً.

- تقيد القائمين على إعداد مناهج اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها باطلاعهم على الواقع التدريسي، ولفت انتباههم إلى ضرورة بناء المناهج وفق طرائق تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها المستخدمة في العمليّة التعليميّة.

مصطلحات الدّراسة

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

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

مُحدّدات الدّراسة

تتشكّل محدّدات الدّراسة وفق الحدود الآتية:

الحدّ البشري: اقتصرت الدّراسة على عيّنة من أعضاء هيئات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في مراكز اللّغات في الجامعة الأردنيّة، وجامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة، وجامعة آل البيت، وجامعة اليرموك.

الحدّ الموضوعي: اقتصرت حدود الدّراسة الموضوعيّة على تعرّف طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة.

الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2017م

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

الدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة التي تناولت طرائق تدريس اللّغات الأجنبيّة، والتي تتّصل بموضوع الدراسة للإفادة منها، وعرضت هذه الدراسات وفق ترتيب زمني يشمل الدراسات القديمة ثمّ الحديثة، على النحو الآتي:

هدفت دراسة الخطيب (Khatib, 1990) إلى تعرّف طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة الشائعة لدى مُعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة وعلاقتها بالمؤهل والخبرة، تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مُعلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الإعداديّة في محافظة الزرقاء للعام الدراسي 1988-1989، واقتصرت العيّنة على (72) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة الاختيار العشوائي الطّبيقي. استخدمت الدراسة أسطرة تسجيل كاسيت، إذ سجلت حصّة صقيّة واحدة في مادة قواعد

اللغة العربية لكل فرد من أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خبرة المعلمين والطريقة المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤهلات المعلمين والطريقة المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية.

وسعت دراسة حسين (Hussein, 1990) إلى تعرّف اتجاهات مُعلّمي اللغة الإنجليزية حول ثلاث طرائق لتعليم اللغة الإنجليزية في مصر، هي: الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنتاجية، والطريقة الوظيفية. تكونت عينة الدراسة من (200) مُعلم من مُعلّمي المدارس الثانوية في المنصورة، اختيرت بطريقة عشوائية. اعتمدت الدراسة على استبانة بتدرج خماسي على مقياس ليكرت. أجاب (185) معلماً على الاستبانة التي احتوت معلومات شخصية ومهنية ومهارية. وأظهرت نتائج الدراسة ترتيب هذه الطرائق بحسب الأفضلية عند المُعلّمين فكانت كالآتي: الوظيفية النظرية ثم الاستقرائية الاستنتاجية ثم الفعالة. وظهر بشكل عام لدى المُعلّمت الإناث اتجاهات مفضّلة أكثر من المُعلّمين. وأنّ اتجاهات طريقة ما لتعليم اللغة كان متأثراً بعمر المُعلّم وخبرة التدريس، والبراعة في اللغة، ومعرفة طرائق التدريس، ونوع المؤسسة التعليمية التي تخرّج فيها، ومدى توافر المواد التدريسية.

وهدفت دراسة زيتون (Zaeton, 1995) إلى تعرّف أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ومسوغات استخدامها، ومدى اختلاف المبررات والأساليب التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة الجنس، والكلية، والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية. صُممت استبانة لجمع المعلومات، ورّعت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات في الجامعة الأردنية بلغ حجمها (167) عضواً. توصلت الدراسة إلى أنّ أكثر أساليب التدريس التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس، هي: المحاضرة والنقاش والحوار والمناقشة، والمحاضرة والإلقاء مع استخدام الطباشير، والمحاضرة المباشرة الرسمية. أما المسوغات التي دفعتمهم إلى استخدام أساليب التدريس في الجامعة هي: كثرة أعداد الطلاب في القاعة الدراسية، وطبيعة المواد الجامعية، ومناسبة الأسلوب التدريسي لقدرات الطلاب واستعداداتهم، وإثارة دافعية الطالب للتعلّم، ومناسبة الأسلوب لإقامة علاقات طيبة مع الطلاب. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التدريس الجامعي المستخدمة تعزى إلى متغيري الجنس، والرتبة الأكاديمية.

أما دراسة الجبوري (Aljubouri, 2004) فهذهت إلى تعرّف الطرائق التدريسية الشائعة في تعليم قواعد اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، اقتصرت عينة البحث على معلمي اللغة العربية في مديرية تربية نينوى/المركز، والبالغ عددهم (120) معلماً ومعلمة، يمارسون التعليم في المدارس الابتدائية للعام الدراسي 2003/2002، لتحقيق أهداف البحث أعدت استبانة اشتملت على عدد من الطرائق التدريسية التي تتناسب مع طبيعة مادة قواعد اللغة العربية، أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطريقة الاستقرائية هي الأكثر شيوعاً في تعليم قواعد اللغة العربية وأنه لا توجد دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وقام لي (Lei, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كليتي المجتمع في الولايات الغربية الأمريكية والتعرف إلى الفروق في استراتيجيات التدريس المستخدمة والمستوى التعليمي للأعضاء. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من سؤالين بنهاية مُغلقة ووزعت عشوائياً على (400) عضو هيئة تدريس بكلتي المجتمع X، و Y في ولايات الغرب الأمريكي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تركيز الأعضاء المتعاونين كان دالاً إحصائياً أكثر على أسلوب المحاضرة من الأعضاء العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، وأنه لا توجد فروق بين الأعضاء العاملين بالدوام الجزئي أو الكامل في استخدام أسلوب الفيديو والكمبيوتر، وأن هناك فروقا دالة إحصائياً بين الأعضاء من حيث التأهيل المهني في مجال استخدام أساليب التدريس، إذ إن الأساتذة المؤهلين بدرجة دكتوراه يركزون على أسلوب المناقشة والمشاركة، وأسلوب التعليم عن بعد.

وأجرت العبيدي (Alobeidi, 2007) دراسة هدفت إلى تعرف الطرائق التدريسية الشائعة لدى تدريسي اللغة العربية في الأقسام المتناظرة في جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس والاختصاص واللقب العلمي وسنوات الخدمة والمشاركة في الدورات التدريبية). تكونت عينة الدراسة من (27) عضو هيئة تدريس اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقيّة في أقسام اللغة العربية في كلية الآداب والتربية الأساسية وبعد تحليل البيانات بواسطة مربع كاي والوسط المرجح أظهرت النتائج أن أكثر الطرائق التدريسية استخداماً هي (طريقة النصّ والمحاضرة إذ حصلنا على المرتبتين الأولى والثانية، في حين حصلت الطريقتان التعلّم التعاوني والنماذج التعليمية على المرتبتين الأخيرة وما قبلها على التوالي، وأظهرت النتائج عدم توافر فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الطرائق التدريسية تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس واللقب العلمي وسنوات الخدمة والمشاركة بالدورات التدريبية) في حين أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متغير الاختصاص لصالح الآداب.

وهدف دراسة الفيومي (Alfayoumi, 2009) إلى استقصاء طرائق التدريس التي يستخدمها معلمو الحلقة الأساسية الأولى (1-3) في تدريس القراءة لطلبة الصف الثالث في مدارس الأونروا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين ومعلمات اختيروا بطريقة قصدية. تمثلت أدوات جمع البيانات في بطاقة ملاحظة طرائق تدريس دروس القراءة، ومقابلات أجريت مع مُعلمي وأعضاء تصميم مناهج اللغة العربية وطلبة الصف الثالث. وأظهرت نتائج الدراسة أن (58%) من معلمي اللغة العربية يستخدمون طرائق تدريس أحادية، وأن (33%) يعدّدون في طرائق تدريسهم، وأظهرت نتائج تحليل وثيقة الإطار العام والنتائج العامة والخاصة فاعلية استخدام طرائق تدريسية مُتنوعة في تدريس القراءة للصف الثالث لجدواها في تحقيق النتائج.

وسعت دراسة دوريس (Duraes, 2010) إلى استقصاء مواقف مدرّسي اللغة العربية للناطقين بغيرها اتجاه ثماني طرائق تدريسية، هي: القواعد والترجمة، والمباشرة، والسمعية الشفوية، والاستجابة الجسدية الكلية، والاجتماعية، والصامتة، والتواصلية، وقياس ارتباط تفضيل المعلمين بالمتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من (48) مدرّساً ومدرّسة من مدرّسي

ومدرّسات اللّغة العربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. استخدمت الدّراسة استبانة وفقا لمقياس ليكرت تكونت من جزأين: الأول، اشتمل على أربعين بنداً. والثاني، خمسة أسئلة تتعلق بالمعلومات الديمغرافيّة. كشفت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة كبيرة بين تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وطريقة القواعد والترجمة. وأنّه لا توجد علاقة بين اختلاف الجنس والمواقف اتّجاه الطرائق الثماني لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. وقد فضّل المعلّمون الذين لم يُدرّبوا طريقة القواعد والترجمة، أمّا الذين دُرّبوا ففضلوا، الطريقة السمعيّة الشفويّة وطريقة الاستجابة الجسديّة الكلّيّة. وأظهر (6) من العيّنة علاقة قويّة بين سنوات الخبرة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وبين طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللّغة الأجنبيّة.

وهدفت دراسة الحلاق (Alhllaq, 2014) تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا وتعرّف درجة هذا الاستخدام ومسوغاته. شمل مجتمع الدّراسة أعضاء هيئة التدريس في كليّات الدراسات العليا: التربويّة والنفسية والقانونيّة والعلوم الإداريّة والماليّة والحاسوبيّة، والبالغ عددهم (90) عضواً تدريسيّاً. أمّا عيّنة الدّراسة، فقد كانت (52) عضواً من أعضاء هيئة التدريس اختيروا بطريقة عشوائيّة. أشارت النتائج إلى أنّ أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس كان لكل من الطريقة (التوليقيّة والحوار والمناقشة) وطرح الأسئلة والعصف الذهني) وأن أعلى التقديرات لمسوغات اختيار طرائق التدريس (قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب، وتأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلّم في أثناء تنفيذ الطريقة، ومناسبتها لتحقيق أهداف المقرر، وقدرتها على جذب انتباه الطلبة ومناسبتها لمستوى المتعلّمين، ونظرتها إلى الطالب أنّه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات، وانسجامها مع محتوى المادة الدراسيّة، وتحقيقها التعاون والتواصل بين المتعلّمين لتحقيق أهداف مشتركة، واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة). وعدم وجود فرق دال إحصائيّاً بين متوسط أعضاء هيئة التدريس لاختيار طرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس والرتبة العلميّة والكلّيّة. ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاختيار طرائق التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من استعراض الدراسات ذات الصلة أنّها تنقسم إلى قسمين، الأول: عالج آراء وتوجهات واستخدامات معلمي اللّغات العربيّة والأجنبيّة لطرائق تدريس اللّغة لأهلها وللناطقين بغيرها، وقد استقصى هذا القسم طرائق تدريس اللّغات الإنجليزيّة والعربيّة. والثاني: استقصى طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربيّة والأمريكيّة. وقد بينت الدراسات اختلافات في استخدام طرائق التدريس سببها اختلافات المادة واللّغة والخبرة التدريسيّة والدرجة العلميّة ونسب التدريب.

وتتنفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة ذات الصلة في سعيها إلى استقصاء طرائق تدريس اللّغة الأجنبيّة، وتميّز عنها في التخصيص إذ إنّها تدرس طرائق تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة، وأنّها توسّعت في تناول طرائق تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها

إذ اقتصرَت دراسة دوريس (Duraes, 2010) على ثمانِي طرائق بينما تناولت هذه الدراسة أربعة عشر طريقة.

وقد أفاد الباحثان من الدراسات السابقة ذات الصلة، في تشكيل الخلفية الأديبية للدراسة الحالية وبناء أدواتها. لم يجد الباحثان- بحسب اطلاعهما -على دراسة تناولت طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن أو البلدان العربية. وعليه يأمل الباحثان أن تضيف هذه الدراسة شيئاً من الفائدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

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

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: دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، لا استخدمها. وُرعت 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

جزأيها 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.

ثبات الأداة

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

إجراءات الدراسة

- أعدت أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- حدد أفراد الدراسة وتمثل بمعلمي 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 :

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

نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهر تحليل البيانات التي تم جمعت بأداة الدراسة النتائج الآتية :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: ما متوسطات درجات استخدام مُعلمي 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

للساطقين بغيرها بين (1.86-3.32) على فقرات الاستبانة البالغ عددها (14) فقرة أي بمدى مقداره (1.46) كما هو موضح في الجدول (1)

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

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	1	الصامتة	3.36	1.15	منخفض
9	2	الطبيعية	3.31	1.28	متوسط
14	3	المعرفية	3.00	1.07	منخفض
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	منخفض
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	متوسط
5	12	التواصلية	2.28	1.00	متوسط
13	12	الاستجابة الجسدية الكلية	2.28	0.94	منخفض
11	14	المواقف	2.08	0.94	منخفض
		الكلية	2.64	0.52	متوسط

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

وقد جاءت أعلى تقديرات استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للساطقين 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 للساطقين بغيرها التي تساعد المتعلم على إدراك النظام الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي للغة العربية، وتؤكد الجوانب الإنسانية بعيداً عن النظريات الفلسفية والمنطقية، وأنها لا تستخدم اللغة الأم في الحجرة الصفية؛ ما يزيد ويشجع المتعلم على تعلم اللغة العربية، وأنها تتيح

للمتعلم الأجنبي التحدث أكثر بينما يقل تحدث المعلم، كما أن تقدم هذه الطرائق على غيرها قد يفسر ملاءمتها في تدريس المادة التعليمية والمستوى التعليمي، وتحفيزها للمتعلمين ومشجعة لتعلمهم، وقدرتها على زرع حب تعلم اللغة العربية في نفوسهم وزيادة الثقة في نفوسهم علاوة على مناسبتها النتائج التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع الأدب التربوي (Alsamarrai & Jawad, 2014; Aldulaimi, 2014; Aljaafarh, 2011; Assaf, 2015).

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 بغيرها، وهذا ما يُسبب في ضعف تعلم المتعلمين، سواء في الحجرة التعليمية إذ تكون بيئة عشوائية لا تسير وفق أهداف، وخطط، وإجراءات محددة، أم في البيئة الخارجية حيث سينعكس هذا الضعف على تواصل المتعلمين مع أهل اللغة الأجنبية، لصعوبة استخدام الحوار، وهذا ما يُبقي المتعلم بحالة قلق من تعلم اللغة الجديدة وبخاصة لدى المتعلمين المبتدئين، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة رشيد (Rashed, 1990) التي توصلت إلى فاعلية طريقة الاستجابة الجسدية الكلية، ويمكن عزو ذلك الاختلاف إلى مستوى المتعلمين؛ إذ إن عينة دراسة رشيد (Rashed, 1990) هي من المستوى الإحصائي، بينما عينة هذه الدراسة من المستوى الجامعي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها 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 بغيرها لطرائق التدريس في الجامعات الأردنية باختلاف الجنس والخبرة التدريسية والرتبة الأكاديمية.

أ. متغير الجنس

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، 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.

جدول (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
			0.42	2.85	15	ذكور	
0.046	2.067	34	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) ما 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 يعملون بظروف تختلف عن الظروف التي تعمل فيها هيئة تدريس اللغة العربية الإناث أو قد يعود إلى اختلاف المستوى التعليمي الذي يُدرّسه أعضاء هيئة التدريس أو ربما يعود إلى اختلاف تدريس المهارات اللغوية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين (Hussein, 1990) التي توصلت إلى وجود فرق في استخدام أعضاء هيئة التدريس للناطقين بغيرها لطرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس. وتختلف مع دراسات كل من

(Zaeton, 1995; Jubouri, 2004; Al obeidi, 2007; Duraes, 2010; Alhllaq, 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)

جدول (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.

جدول (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) ما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً 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 صفّ 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: (Khatib, 1990; Al obeidi, 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).

جدول (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.

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

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.

جدول (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.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.348	2	0.174	0.625	0.542
داخل المجموعات	9.196	33	0.279		
المجموع	9.545	35			

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) ما 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 لنفسه 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 دراسات (Zaeton, 1995; Lei, 2007; Alhllaq, 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:

- أن تنظم الجامعات دورات تدريبية لأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية على طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها التي محورها المتعلم.

- حثّ أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجوب الاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطبيق ما يناسب منها.
- إجراء المزيد من الدراسات فيما يخص طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الحكومية والخاصة.

References (Arabic & English)

- 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.
- Alhashme, A. & Ateah, M. (2009). *Compared to the educational curricula in the Arab nation and the world*. Alaen: University Book House.
- Alfayoumi, K. (2009). Teaching methods used by teachers of the essential first stage in the teaching of reading for students in third grade in UNRWA schools in Jordan, *Najah University Research Humanities magazine*, 23 (4): 1029-1064.
- Alobeidi, Z. (2007). Common methods of teaching the teaching of Arabic in the corresponding sections at Mosul University and its relationship with some variables. *Journal of Research College of Basic Education*. 4 (2): 1-24.
- Alfozan, A. (2011). *Highlights of Teachers of Arabic to non-native speakers*. Riyadh: Arabic for all.
- Aladwan, H. (2005). *The effectiveness of my way translator and direct the development of my skills to listen and talk to the learners of the Arabic language to non-native speakers in Jordan*. Master Thesis (unpublished), Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Assaf, N. (2015). Methods of Teaching Platform for teaching Arabic to non-Arabic speakers between theory and practice. *Humanities and Social Sciences Studies*, 42 (1): 155-164.
- Ataih, M. (2008). *Modern strategies in effective teaching*. Amman: Serenity House Publishing and Distribution.

- Altai, F.& Hayali, A.& Alobeidi, Z. (2006). Effectiveness and sound synthesis methods in verbal yield and expressive performance to the pupils the first grade in Nineveh province in Iraq. *Educational Journal*, 79 (20): 211-259.
- Alsheikh, H. (2013). *Teaching Arabic to non-native speakers*. Irbid: The modern world of books.
- Alsaeed, M. (1986). Development of methods of teaching living languages, *Arab Journal of Education*, 6 (1): 140-158.
- Alhtaibat, A. (1997). *Linguistic problems facing student's non-Arabic speakers in the official Jordanian universities in undergraduate*. Master Thesis (Unpublished), Mutah University, Karak, Jordan.
- Alhllaq, A. (2014). Teaching methods used by the faculty of the Amman Arab University for Graduate Studies and the members of the rationale for their use. *Journal of the Federation of Arab Universities and Educational Psychology*, 2 (12): 143-163.
- Aldulaimi, T. (2014). *Teaching in the Arabic language strategies*, Irbid: The modern world of books.
- Aljaafarh, A. (2011). *Arabic language curricula and teaching methods between theory and practice*. Amman: Arab community library.
- Albayt University (2016). Arabic language to non-native speakers, Jordan. Available on the link: https://web2.aabu.edu.jo/faculties_site/arabic/index.jsp?site_no=100031 Free on 2016/12/15
- Alsamarrai, N. & Jawad, E. (2004). *Basics methods of teaching Arabic language and the modern trends of the professors and students of the faculties of education and higher institutes for preparing teachers*. Amman: Dar brothers.
- ALJubouri, F. (2004). Common methods of teaching in the teaching of Arabic grammar at primary teachers. *College of Basic Education Research Journal*, 1 (3): 70-86.

- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed, NY.: Longman.
- Brown, A. & 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). 143-175
- 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.
- Daya, R. & Jamal, J. & Jaradat, M. (2015). *Arabic language skills at the university level to non-specialists*. Lebanon, United Arab Emirates: University Book House.
- Hammad, K. & ALEid, I. & Forah, N. (2012). *Arabic language teaching strategies*. Gaza: Samir Mansour library.
- Hayajneh, S. & Abu JELBAN, O. (2015). *Introduction to Education*. Amman: House Moataz.
- 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.
- Ibrahim, A. (1982). *A study on the Arabic language problems in public education*. United Arab Emirates: Public administration curricula and textbooks.
- Jubouri, S. (2001). *The Effect of linguistic games in the development of the Arabic language skills when speaking to other*. PhD thesis (Unpublished), Baghdad University, Baghdad, Iraq.
- Khatib, R. (1990). *Common methods of teaching Arabic grammar in the preparatory stage and its relationship with qualification and experience*. Master Thesis (Unpublished), University of Jordan, Amman, Jordan.

- Lei, Simon A. (2007). Teaching Practices of Instructors in Two Community Colleges in A Western State. *Education*, 128 (1): 148-160
- Morgan. C. & Neil. P. (2006). *Teaching modern foreign languages*. London and New York: Routledge.
- Malhm, S. (2001). *The psychology of learning and teaching theoretical foundations and practical*. Ed2, Amman: Dar march.
- Maron, U. (2008). *Teaching methods between theory and practice in the light of modern educational trends and teaching of the Arabic language in primary education*. Tripoli: Modern Book Foundation.
- Olaimat, M. (1989). Common teaching methods when teaching at Yarmouk University faculty members and their impact on the attainment of the objectives of university education. *Research Journal of Aleppo series of Arts and Humanities*, 16, 49-167.
- 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. & 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. & Srivastava, R. (2011). Teaching methodology for second language foreign language (English) acquisition. *Confluence*, 180-187.
- Salamh, A. & Kherissat, S. & Sawafta, A. & Kotaite, U. (2009). *General teaching methods applied to address contemporary*. Amman: House of Culture.
- The World Islamic Sciences & Education University (2016). Arabic language to non-native speakers, Jordan. Available on the link: <http://www.wise.edu.jo> Free on 2016/12/17

- Taamah, R. & Albandr, M. (2004). *University education between reality and visions of development monitoring*. Cairo: Dar Arab Thought.
- University of Jordan. (2016). Arabic language to non-native speakers, Jordan. Available on the link: <http://centers.ju.edu.jo/en/ujlc/Home.aspx> Free on 2016/12/11
- Winner, E. (1996) *Gifted Children*. New York: Basic book Macmillan.
- Yarmouk University (2016). Arabic language to non-native speakers, Jordan. Available on the link: <https://www.yu.edu.jo/index.php/features/2016-04-20-09-02-46> Free on 2016/12/15
- Zaeton, A. (1995). *University teaching methods*. Amman: Dar alshroq.
- Zaeton, K. (2003). *Teaching models and skills*. Cairo: The world of books.