



<https://ui.ac.ir/en>

Journal of Research in Arabic Language

E-ISSN: 2322-4649

Document Type: Research Paper

Vol. 13, Issue 1, No.24, Spring & Summer 2021, p.3-6

Received: 17/12/2019 Accepted: 20/05/2020

Attitudes of the Teachers of Arabic Language to Non-native Learners at the Level of Bachelor Degree in Iranian Universities towards the Communicative Approach

Soheyla Mohseny Nejad

Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Imam Sadiq University (Female Campus), Tehran, Iran

Smohseny@isu.ac.ir

Abstract

Methods of teaching are emphasized at all stages of the Arabic language teaching process. Most non-Arabic language learners suffer from poor language skills and are unable to express their thoughts and feelings fluently in this language. That is why changes in teaching methods, to better teach the language in a way that the learner is eager to learn, is a must. When we look at the current state of Arabic language teaching, we find that the most important challenge facing Arabic language teaching in Iran and other countries that teach this language to non-Arabic speakers is the unfamiliarity of Arabic language teachers with the four language skills with the latest teaching methods.

The present study aimed to find out how Arabic language teachers in the undergraduate course of Iranian universities treat non-native students with an attitude towards communication. To do this, the researcher used the Karavas-Doukas method to examine perspectives on the communicative approach. It was made up of 22 paragraphs and five sections. This method was based on group work, the importance of grammar rules, error correction, teacher role, and evaluation.

The statistical sample of the research was some students in the Department of Arabic Language and Literature in Iranian universities. The research instrument of the study was a questionnaire and an interview. The study was a field study, with the questionnaire distributed among 447 students and 35 professors. The research question of the study was: from the point of view of professors and students, what do the teachers who teach Arabic to non-native speakers say about the communicative approach in teaching Arabic to non-native speakers? The results showed that students' views on this issue were different from those of professors. Many teachers claimed to use communication methods, but in practice, they often followed old teaching methods. This is due to the teachers' subconscious belief that it is necessary to control the educational situation. Also due to

the specific time allotted for lectures, a large number of students, the lack of teaching aids, and other reasons, teachers tended to focus more on teaching. The authors of the present study also analyzed the most important reasons that have led to the marginalization of many effective and valuable curricula, including teachers' lack of commitment to speaking Arabic and the use of Persian in the classroom, lack of practical examples, the teacher being unable to speak fluent Arabic, and students refusing to do assignments.

Keywords: Arabic Language for Non-native Speakers, Teaching Methods, Iranian Universities, the Communicative Approach.

Arabic and Persian References

Books

- Brown, D. (1994). *Principles of Language Teaching and Learning*. Translated by Abdo Al-Rajhi and Ali Ahmad Shaban. Beirut: Arab Renaissance House for Printing and Publishing.
- Al-Shehri, M. A. (2011). *Methods of Teaching Arabic Language Materials*. Al-Madinah International University.
- Chastain, K. (2011). *Developing Second-Language Skills*. Translated by Mahmood Noormohamadi. Tehran: Zabankade Publication.
- Richards, J., & Rogers, Th. (1990). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Translated by Abdul Rahman Al-Aziz Al-Abdan, Omar Al-Sadiq Abdullah, Ismaiel Al-Seini. Riyadh: Dar Alam Al-Kotob publication
- Germain, C. (2009). *Le Point Sur L'approche Communicative*. Translated by Rahmatian, Rooholah. Tehran: Samt Publication.
- Toemah, A., Madkour, A., & Haridi, I. (2010). *Reference in the Curricula of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages*. Cairo: Dar Al-fikr Al-Arabi Publications.
- Auda, A. E. (2012). The Importance of Communication in the Process of Teaching the English Language, What the Teacher Needs of Modern Methods in Teaching the Communicative Method. Baghdad: Dhi Qar University.
- Al-Fawzan, A. R. I. (2009). *Be a Lighting Specialist to Increase the Efficiency of Arabic Teachers for Non-Native Speakers*. (n.p): Arabic for everyone.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Translated by Mansour Fahim and Mastane Haqani. Tehran: Gohar Andishe Publication.
- Mohseninejad, S. (2018). *Methods of Teaching the Second Language, the Communicative Approach in Teaching the Arabic Language (1st Edition)*. Tehran: Imam Al-Sadiq University (AS).

- Naqi, M. K. (1985). *Teaching Arabic for Speakers of Other Languages*. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University, Institute of Arabic Language.

Articles

- Jalali, M., Ganji, N., & Aslani, S. (2012). A Study of the Effectiveness of Teaching Contemporary Arabic Literature Continuously on the Skill of Speech of Iranian Students, Isfahan University, as a Model. *Journal of Researches in the Arabic Language and Literature*, 8, 27-41.
- Khawaldeh, M. A., Nasr, M., Muhammad Fawzi, B. Y., & Raed, M. Kh. (2011). Attitudes of Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers in Jordanian Universities towards the Communicative Approach. *Journal of Ismailia College of Education (Al-Balqa Applied University)*, 21, 157-186.
- Rasooli, H. (2005). Sources of the Defect in the Teaching of the Arabic Language in Iranian Universities. *Journal of Humanities Research*, 48-47, 44-57.

Persian Thesis

- Jalali, M. (2012). *Studying the Communicative Approach in the Teaching of Contemporary Arabic Literature to Iranian Arabic Students*. MA Thesis, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Foreign Languages, Isfahan University.
- Hussein, M. A. (2002). *Teaching the Arabic Language in Light of Modern Curricula*. PhD Thesis, Department of Curricula, College of Education, African University.
- Al-Faqih, Kh. O. (2009). *The Level of Application of the Procedures for Teaching English Speaking Skill According to the Communicative Approach*. Master thesis, Kassadi Merbah University Jordan.
- Mohseny Nejad, S. (2015). *The Skill of Arabic Conversation at the Bachelor's Level in Iran during the Years 1360-1390. (Studying and Providing an Equivalent Model Based on the Continuous Education Curriculum)*. PhD Thesis, College of Arts and Humanities, Al-Khwarizmi University.

Latin References

- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson. Education, Inc.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using Attitude Scales to Investigate Teachers, Attitudes to the Communicative Approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-98
- Mangubhai, F., Dashwood, A., Berthold, M., Flores, M., & Dale, J. (1998). *Primary LOTE Teachers, Understandings, and Beliefs about Communicative Language*. Retrieved February 1,

2010, from Centre for Research into Language Teaching Methodologies: web site: <http://eprints.us4.edu.au/8901/teaching>: Report on the first phase of the project.

- Pan. Y. (2008). *Faculty Members, Attitudes, and Concerns about Communicative Language Implementation in General English Courses in Taiwan Universities*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.

اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى اللسانس في الجامعات الإيرانية نحو المدخل التواصلية^١

سهيلا محسنى نژاد *

الملخص

ينصب الاهتمام في العملية التعليمية وفي جميع مراحلها، على توظيف التدريس بكل ما يتصل بمادة اللغة العربية. بما أن معظم الطلاب الناطقين بغيرها يعانون من الضعف في اللغة العربية واستخدامها في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم في حرية وطلاقة ودقة، أصبح تطوير الأساليب التدريسية والمنهج الدراسي أمراً ضرورياً ومهماً لتعليم اللغة بأفضل الطرق التي تجعل المتعلم متحمساً لتعلم هذه اللغة وتلقيها بصورة سهلة وبسيطة. وإذا نظرنا إلى واقع الحال في تعليم اللغة العربية، نجد أن أهم تحدّي يواجهه تعليم اللغة العربية، سواء في إيران أو الدول المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، هو عدم إلمام معظم أساتذة اللغة العربية - تدريس المهارات اللغوية الأربع - بمبادئ التعليم وعدم مواكبتهم لآخر مستجدات تعليم اللغة الثانية، وخاصة تعليم اللغة العربية في العالم. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستوى اللسانس في الجامعات الإيرانية نحو المدخل التواصلية. ولتحقيق هذا الهدف، تبنت الباحثة المقياس العلمي كرافاس دو كاس للاتجاهات نحو المدخل التواصلية، والذي يتكون من ٢٢ فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: العمل الجماعي، وأهمية القواعد النحوية، وتصويب الأخطاء، ودور المعلم، والتقويم. لقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة من قسم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية، وكانت أداة البحث الاستبانة والمقابلات، وذلك من خلال تطبيق الدراسة الميدانية وتوزيع الاستبانة على ٤٤٧ طالباً و٣٥ أستاذاً وإجراء المقابلات مع بعضهم. فكان السؤال الذي قصدت الباحثة الإجابة عنه هو: ما مدى اتجاه مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو المدخل التواصلية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وجهة نظر الأساتذة والطلاب، وأسباب ذلك؟ وقد أظهرت النتائج اختلاف وجهة نظر الطلاب عن الأساتذة، حيث أن العديد من المدرسين يزعمون أنهم يستخدمون أسلوب التواصل، ولكن في الممارسة العملية غالباً ما يتبعون طرق التدريس القديمة؛ ويعود هذا إلى الاعتقاد اللاشعوري للأستاذ بضرورة السيطرة على الوضعية التعليمية؛ لذلك يميل إلى أن يكرّس نشاطه وسلوكه على الزمن المتاح للتعليم، وذلك بسبب المدة الزمنية المحددة للمحاضرات، وكثرة عدد الطلاب، وعدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة، وغيرها من الأسباب؛ كما قمنا بتحليل أهم الأسباب التي أدت إلى تهميش الكثير من المناهج الفاعلة وذات الجدارة، منها: عدم التزام الأساتذة بالتحدث باللغة العربية، واستخدام اللغة الفارسية في الصف، وعدم استخدام الأمثلة الواقعية، وعدم تمكن الأستاذ من اللهجة واللغة العربية الفصحى لتملص الطالب من الواجبات الملقاة على عاتقه.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية للناطقين بغيرها، طرق التدريس، تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية، المدخل التواصلية

١- تاريخ التسلم: ١٣٩٨/٩/٢٦هـ ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٩/٢/٣١هـ ش.

Email: Smohseny@isu.ac.ir

* أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام الصادق، طهران، إيران

Copyright©2021, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

Doi: 10.22108/rall.2020.120597.1249

١. المقدمة

ينصب الاهتمام في العملية التعليمية في جميع مراحلها على توظيف التدريس؛ لأن معظم الطلاب الناطقين بغيرها يعانون من الضعف في اللغة العربية واستخدامها في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم في حرية وطلاقة. وقد أصبح تطوير الأساليب التدريسية والمنهج الدراسي أمراً ضرورياً ومهماً لتعليم اللغة بأفضل الطرق التي تجعل المتعلم متحمساً لتعلم هذه اللغة وتلقيها بصورة سهلة ومبسطة؛ لأن تطوير نوعية التعليم لا يتم إلا من خلال المدرس ذي الكفايات المهنية المطلوبة، وخاصة أننا نمر اليوم بتقدم علمي وتقني وبحثي هائل؛ لهذا نحن بحاجة ماسة إلى مزيد من المهارات وطرائق التفكير التي لا بد أن يكتسبها المدرس. وعادة ما تتحدد الطرائق والأساليب في ضوء الأهداف التي يسعى إليها؛ ومن ثم، تحديد المدرس لأهدافه هو الذي يحدد طريقة تدريسه ونظام الدرس الذي يقدمه.

وإذا نظرنا إلى واقع الحال في اللغة العربية للناطقين بغيرها، نجد أنّ أهمّ تحدّي يواجهه تعليم اللغة العربية، سواء في إيران أو الدول المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، هو عدم إمام معظم أساتذة اللغة العربية - تدريس المهارات اللغوية الأربع - بأبسط مبادئ التعليم وجهلهم بأخر مستجدات التعليم في العالم (اسناد پشتيان نقشه جامع علمي كشور، ١٣٩٩/١٠/٩ هـ.ش؛ محسنی-نژاد، ١٣٩٤ هـ.ش، ص ٤٢٤).

والمتتبع لسير حركة تطور طرائق تدريس اللغات الأجنبية، يلاحظ سيطرة طريقة القواعد والترجمة أو الطريقة التقليدية لفترات طويلة من الزمن، وهي الطريقة التي تقوم على ترجمة النصوص ودراستها لغايات حفظ الكلمات، والقوالب اللغوية والنحوية. ومن المنصف القول أن ظهورها في ذلك الوقت كان له مسوغاته، خاصة إذا علمنا ارتباط نشأتها بدراسة اللغة اللاتينية، وفهم الكتب الموضوعية بها، ولكن استخدام تلك الطريقة التي مازالت شائعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تواجه مشاكل جمة صعبة لا تعد ولا تحصى (الناقة، ١٩٨٥م، ص ٦٨؛ چستن، ١٣٩٠ هـ.ش، ص ١٣٧).

واختلفت أهداف تعلم اللغات الأجنبية وغاياتها مع بدايات القرن الماضي، مما استتبعه ميلاد طرائق لغوية جديدة تلبى الحاجات الانسانية الحديثة، وأسهم بدوره بداية ظهور التوجهات والأهداف الخاصة في تعلم اللغات الأجنبية، وكذلك ظهور مداخل وطرائق جديدة في تعليم اللغات الأجنبية، مما سهل رصد العديد من الطرائق المتنوعة، تبعاً لتنوع الأهداف المرجوة من تعلم اللغة. فطريقة تعليم العربية السائدة للأجانب قاصرة على تربية الذاكرة في حفظ كلمات وجمل وصيغ وألفاظ لغوية دون الالتفات إلى درجة استعمالها في مجال الغاية المنشودة (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٣٠٠).

ويعتبر تدريس اللغة العربية ذا طابع خاص؛ لأن الاهتمام الأساس ينصب على توظيف التدريس وفي جميع المراحل التعليمية بكل ما يتصل بمادة اللغة العربية، وهذا يحتاج إلى معرفة كبيرة بطبيعة اللغة ونظامها والطرائق التدريسية التي تستخدمها (المصدر نفسه، ص ٤٩).

وإذا نظرنا إلى واقع الحال في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدءاً من مناهجها وانتهاء بنتائجها، ومروراً بخططها الدراسية وأهدافها الوظيفية، نلاحظ أن أبرز ما يعانيه أساتذتنا في تعليم اللغة العربية، باعتبارها اللغة الثانية أو كلغة أجنبية، ما يلي:

- المناهج والخطط الدراسية التعليمية من إستراتيجيات تدريس وأساليب وبيئة تعليمية لا تخدم في الغالب أهداف تعليم اللغة العربية؛ فالأهداف غير واضحة أو ربما غائبة في أذهان المدرسين؛
- ضعف تعليم المهارات أو الكفاءات، وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقوية وتطوير هذه المهارات والكفاءات؛
- اتباع كثير من المدرسين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي، مما يؤدي إلى تعطيل قدرات الطالب على التعبير وفهم واستيعاب

- معاني ومفاهيم الألفاظ والصيغ اللغوية؛
- تعود الكثير من المدرسين على طريقة الإلقاء التي تقوم على الشرح أو الحديث من جانب واحد؛
 - قلة اهتمام المدرسين بالنواحي الوظيفية للغة، وتغليب الجوانب النظرية والإيضاحات المجردة على الجوانب العملية والنشاطات الحركية (جامعة المدينة العالمية، ١/٩/٢٠١٤م).
 - وأما الأسباب التي دعت التربويين لتطوير أداء المدرسين والمعلمين، فهي ما يلي:
 - اتساع المعرفة وسرعة تطورها من وقت لآخر؛
 - التطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجدد وظائفها؛
 - الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية الحديثة والأخذ بأهم نتائجها وتوصياتها؛
 - خضوع الكثير من المقررات الدراسية لعلمييات تطوير وتحديث مستمرة؛
 - التطور التقني في صناعة الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس جميع العلوم في المنهج الدراسي؛
 - ضعف وقصور برامج إعداد المعلمين؛
 - زيادة وعي المعلم بطبيعة العملية التعليمية الخاصة بمجال تدريس العلوم المختلفة؛
 - استحداث طرائق جديدة في مجال تدريس جميع العلوم (المصدر نفسه).

وقد تطرقت الباحثة إلى اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المدخل التواصلية؛ لأن معظم الطلاب يعانون من العجز في السيطرة على اللغة العربية واستخدامها في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم؛ ولأن تطوير الأساليب التدريسية والمنهج الدراسي صاراً أمراً ضرورياً ومهماً لتعليم اللغة بأفضل الطرائق التي تجعل المتعلم متحمساً لتعلم هذه اللغة وتلقيها بصورة سهلة ومبسطة. وما يميز البحث أنه لم نشاهد دراسة تركز على المدخل الاتصالي لاتجاهات مدرسي اللغة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - المهارات اللغوية - على المستوى الجامعي، حيث تعد هذه الدراسة الأولى في إيران - قدر علمنا - التي يستخدم بها مقياس كرافاس دو كاس^١.

١-١. خلفية البحث

ومن الدراسات التي تمت بصلة إلى موضوع البحث ما يلي:

رسالة دكتوراه سهيلا محسنى نژاد (٢٠١٥م / ١٣٩٤هـ ش)، المعنونة بمهارة المحادثة العربية على مستوى البكالوريوس في إيران: دراسة وتقديم نموذج متكافئ على أساس منهج التعليم التواصلية. هدفت الدراسة إلى معرفة وضع النقص اللغوي في المهارات الأربع، ومدى تطبيق الأساليب التدريسية للمدخل التواصلية؛ واستنتجت أن الطلاب يعانون من الضعف اللغوي في المهارات الأربع على التوالي: المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة؛ وأن هناك علاقة طردية بين ضعف الطلاب وطرائق التدريس ومحتوى الكتب المطبقة في الجامعات ومراكز التعليم. تطرقت هذه الدراسة إلى طرائق التدريس للغة العربية المتبعة بشكل عام في الجامعات الإيرانية، ولم تتطرق بشكل رئيس إلى المنهج التواصلية في أساليب التدريس، وهذا ما يميز دراستنا الحالية.

ودراسة مريم جلائی و نرگس گنجی و سردار اصلانی (٢٠١٣م / ١٣٩٢هـ ش)، مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين: جامعة أصفهان نموذجاً. تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مدى فعالية تدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلية في مهارة الكلام، بوصفها إحدى المهارات اللغوية الأربع التي لها أهميتها البالغة في تواصل متعلمي العربية مع الآخرين من الناطقين بها تواصلًا ناجحاً. توصلت الدراسة إلى أن ثمة أثراً إيجابياً لتطبيق المدخل التواصلية في تنمية مهارة الكلام لدى عينة البحث. دراستنا ستتطرق إلى دراسة مدى اتجاه أساليب تدريس المدرسين بشكل عام في تدريس المهارات اللغوية نحو المدخل التواصلية.

ورسالة دكتوراه مريم جلائی (٢٠١٢م / ١٣٩١هـ ش)، دراسة المدخل التواصلية في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية للإيرانيين. استهدفت الدراسة توضيح كيفية تدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلية وتقويم فاعلية تدريس الأدب في ضوء المدخل التواصلية. استنتجت الدراسة التأثير الإيجابي لهذا المدخل، واهتمت هذه الدراسة بتطبيق المدخل التواصلية على الأدب العربي وليس على المهارات اللغوية، وهذا ما تهتم به دراستنا.

ودراسة عبد الرزاق عودة الغالبي (٢٠١٢م)، أهمية التواصل في عملية تعلم اللغة الإنجليزية. لقد حاولت الدراسة التركيز على تدريب أساتذة اللغة الإنجليزية وفق معطيات نظرية التواصل. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة اتباع المدخل التواصلية في تدريس اللغات الأجنبية، للأساتذة والمدرسين، وفوائد العمل الجماعي، والأنشطة المخصصة لها، وكذلك دور المعلم في إدارة الصف. هذه الدراسة تفيدنا في التعرف على المدخل التواصلية وأساليب تدريسه وضرورة العمل الجماعي، ولكنها تختلف عن دراستنا، من حيث تطبيقها على اللغة الإنجليزية ودراستنا تختص باللغة العربية.

ودراسة محمد علي الخوالدة وآخرين (٢٠١١م)، اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية نحو المنحى الاتصالي. سعت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية نحو المنحى الاتصالي. تبني الباحثون مقياس كرافاس - دوکاس، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦ مدرساً ومدرسة لغة عربية في الجامعات الأردنية. أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو المنحى الاتصالي كانت إيجابية. وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا من حيث استخدام مقياس كرافاس دوکاس على طرائق التدريس باللغة العربية ومن وجهة نظر المدرسين، ولكن ما يميز دراستنا أنها تدرس اتجاهات مدرسي اللغة العربية من خلال وجهة نظر الطلاب بالإضافة إلى المدرسين.

وأجرى يارويو بان^١ دراسة *Faculty Members, Attitudes and Concerns about Communicative Language Implementation in General English Courses in Taiwan Universities* (= مخاوف أعضاء هيئة التدريس وقلقهم تجاه تطبيق اللغة التواصلية في دورات اللغة الإنجليزية العامة في جامعات تايوان) (٢٠٠٨م)، كشفت اتجاهات لهذا المنحى. تبني الباحث مقياس كرافاس - دوکاس ومقياساً للاهتمامات، واستخدم المقابلات الهاتفية. تكونت عينة الدراسة من ١٢٦ معلماً في اللغة الإنجليزية في الكليات والجامعات التايوانية. أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المدرسين نحو المنحى الاتصالي كانت سلبية، وأنهم يستخدمون طريقة النحو والترجمة، ولا يستخدمون المنحى الاتصالي في تدريس اللغة الإنجليزية في التعليم العالي في تايوان. تختلف هذه الدراسة عن دراستنا بأنها متخصصة بتدريس اللغة الإنجليزية، في حين تتميز دراستنا أنها مختصة بتدريس اللغة العربية.

ودراسة ا.ج. دوجلاس براون^١ *Principles of Language Learning and Teaching* (= أسس تعلم اللغة وتعليمها) (٢٠٠٧م)، كشفت اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في تايوان نحو المنحى الاتصالي، وعلاقة ذلك بمتغيرات الخبرة التدريسية، والالتحاق بالدورات التدريبية، وفيما إذا كانت هناك علاقة بين اتجاهاتهم وممارستهم داخل حجرات التدريس. تبني الباحث مقياس كرافاس - دوكاس، واستخدام المقابلات المباشرة. تكونت عينة الدراسة من ٥٤ معلماً، ممن يدرسون اللغة الإنجليزية في كاوشنغ/ تايوان. أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو المنحى الاتصالي كانت إيجابية؛ إذ أن المعلمين من ذوي الحضور المتكرر للدورات والورشات التدريبية حققوا اتجاهات أعلى من أولئك الذين التحقوا بورشات أقل، أو الذين لم يلتحقوا بها نهائياً. تفيدنا هذه الدراسة في معرفة العوامل المؤثرة والمساعدة في تحقيق المنحى التواصلي في أساليب التدريس التواصلية. وما يميز دراستنا أنها تطبق هذا المنحى على اللغة العربية وفي إيران.

ودراسة فرانسيس مانجويهاي^٢، وأنا داشوود^٣، ومايكل برثولد^٤، ومارتا فلورز^٥، وجولي دالي^٦ *Primary LOTE Teachers, Understandings and Beliefs about Communicative Language* (= آراء مدرسي LOTE الأساسيين ومفاهيمهم حول اللغة التواصلية) (١٩٩٨م)، هدفت إلى كشف اتجاهات المعلمين في استراليا نحو المنحى الاتصالي، باستخدام مقياس كرافاس - دوكاس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو المنحى الاتصالي التدريس كانت متوسطة، وأن المعلمين حققوا اتجاهات إيجابية في دور المتعلم أنه أعلى من الأبعاد الأخرى، مما يعني أنهم يعتقدون بإمكان المتعلمين الإسهام في عملية التعليم، كما أظهرت النتائج أن حوالي نصف المعلمين المشاركين في الدراسة يركزون على بعد الصحة النحوية واللغوية منذ البداية. طبقت هذه الدراسة في استراليا وفي اللغة الإنجليزية، ودراستنا طبقت هذا المنحى على اللغة العربية في إيران.

ما نلاحظه من الدراسات السابقة أن بعض اتجاهات المدرسين نحو المنحى الاتصالي في دراسة عبد الرزاق عودة ودراسة الخوالدة وآخرين ودراسة براون كانت إيجابية؛ ودراسة محسنى نژاد ومانجويهاي وداشوود وبرثولد وفلورز ودالي التي أشارت نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو المنحى الاتصالي كانت متوسطة، ودراسة بان التي أشارت نتائجها أن المدرسين الجامعيين أبدوا اتجاهات سلبية نحو هذا المنحى.

وقد تفاوتت نتائج هذه الدراسات في العلاقة بين الاتجاهات الإيجابية، نحو المنحى الاتصالي وتطبيقه في الصف، فقد أشارت بعضها أن هناك اتساقاً بين هذه الاتجاهات وممارسات المعلمين، في حين أشارت بعضها الآخر إلى عدم وجود اتساق بين هذه الاتجاهات والممارسات، كما تنوعت العينات المستهدفة في هذه الدراسات؛ إذ تناول بعضها مدرسي المرحلة الثانوية، في حين تناول بعضها الآخر اتجاهات المدرسين على الصعيد الجامعي، كما أن جميع هذه الدراسات تناولت اتجاهات مدرسي اللغة الإنجليزية نحو المنحى الاتصالي، ما عدا دراسة محسنى نژاد وجلاني ودراسة الخوالدة وآخرين التي تناولت اتجاهات

1. H. Douglas Brown
2. F. Mangubhal
3. A. Dashwood
4. M. Berthold
5. M. Flores
6. J. Dale

مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة للناطقين بغيرها نحو المنحى الاتصالي، إلا أن دراستنا تمايزت في اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في تدريس المهارات اللغوية الأربع للغة العربية نحو المنحى الاتصالي من وجهة نظر الأساتذة والطلاب، وفي الجامعات الإيرانية بالتحديد.

٢-١. مشكلة البحث

بناء على آخر إحصائيات المشروع العلمي الجامع لإيران، وصل عدد الجامعات المحتضنة لأقسام اللغة العربية حوالي ٥٢ جامعة، حيث يؤدي بالتالي إلى تخريج آلاف الطلاب في جميع المستويات من أقسام اللغة العربية وآدابها (اسناد پشتيان نقشه جامع علمي كشور، ١٣٩٩/١٠/٩ هـ ش)؛ لذلك فإن أهم مشكلة تعاني منها أقسام اللغة العربية شكوى الأساتذة والطلاب من ضعف الأداء الوظيفي للمهارات الأربع.

فالنقص اللغوي الذي يعاني منه الطلبة الإيرانيون الدارسون للغة العربية من جهة، وعدم اعتماد المناهج التعليمية للأساليب التدريسية الحديثة والمستجدة في مجال التعليم، ألحّت في الحاجة إلى إعادة النظر في الطرق المعتمدة للتدريس في المنهج الدراسي في قسم اللغة العربية على المستوى الجامعي في مرحلة البكالوريوس. ومن هذا المنطلق، قامت الباحثة بالتطرق إلى اتجاه الأساليب التدريسية في الجامعات الإيرانية.

٣-١. أسئلة البحث

بما أن دراسة اتجاهات المدرسين تجاه طرائق التعليم له أثر مشهود في سلوكياتهم، فما نقصده هنا: أنه أية طريقة تدريس يتبعها المعلم فإنها تحكم تصرفه وسلوكياته؛ فحينما يتبع الطريقة السمعية - الشفهية فذلك يعني. على المدرس التدريس طبق هذه الطريقة أن يكون متمكناً منها، وكذلك الاعتماد على تقوية مهارة الاستماع والمحادثة للطلاب، وأما عن المدرس الذي يتبع المدخل التواصلية في التدريس فعليه أن يكون ملماً بهذا المدخل، وكذلك مهارته في اتباع الأساليب المتنوعة في التدريس الارتباطي (ژرمن، ١٣٨٨ هـ ش، ص ٩٢).

بذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو المدخل التواصلية على مستوى اللسانيات في الجامعات الإيرانية، حيث تبنت الباحثة مقياس كرافاس دو كاس للاتجاهات نحو المدخل التواصلية، والتي تركز على خمسة أبعاد، وهي: العمل الجماعي، وأهمية القواعد النحوية، وتصويب الأخطاء، ودور المعلم، والتقويم (١٩٩٦م، ص ١٩١). أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة والأساتذة من قسم اللغة العربية في مختلف الجامعات الإيرانية، عبر تطبيق الدراسة الميدانية.

لذلك تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما أهم النشاطات التعليمية التي يتبعها مدرسو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وجهة نظر الطلاب والأساتذة؟

- ما نسبة اتجاه مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو المدخل التواصلى في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتماداً على وجهة نظر الطلاب والأساتذة؟

- اعتماداً على وجهة نظر الطلاب والأساتذة، لماذا بقيت بعض أساليب التدريس، على الرغم من جدارتها، أقل شيوعاً في التطبيق العملي؟

٤-١. المجتمع الأصلي

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي في طلاب الجامعة فرع اللغة العربية وآدابها، والمتكوّن من حوالي ٦٠٠٠ طالب وطالبة في مستوى البكالوريوس، متوزعين على ٥٢ جامعة حكومية وأهلية تقريباً (اسناد پشتيان نقشه جامع علمى كشور، ١٣٩٩/١٠/٩ هـ.ش). وكذلك يشمل أساتذته تعليم المهارات في فرع اللغة العربية وآدابها.

٥-١. عينة البحث

أما عينة الدراسة فتتمثل في فئتين، وهما:

- عينة عشوائية طبقية من طلاب اللغة العربية وآدابها في عشر جامعات إيرانية، خمس في طهران، وهي: جامعة طهران، وجامعة العلامة الطباطبائي، وجامعة الخوارزمي، وجامعة الشهيد بهشتي، وجامعة الزهراء، وخمس في المدن الأخرى، وهي: جامعة فردوسي - مشهد، وجامعة رازي - كرمانشاه، وجامعة شيراز، وجامعة سمنان، وجامعة أصفهان، من طلاب الفصل الرابع والسادس والثامن، وعددهم ٤٤٧ طالبا وطالبة.

- عينة عشوائية من أساتذة اللغة العربية وآدابها، ومن المتخصصين في مجال تدريس المهارات اللغوية، وعددهم ٣٥ أستاذاً. وقد قامت الباحثة بمقابلة بعضهم من ذوي الاختصاص لمعرفة آرائهم فيما يختص أساليب تدريسهم^١.

وقد فضلت الباحثة اختيار عينتها بالطريقة العشوائية طبقية؛ لأنها تلائم طبيعة البحث الحالي، حيث تم تطبيقها على كتل بشرية تنتمي لمناطق جغرافية مختلفة موزعة في أنحاء إيران من شمال وجنوب وشرق وغرب.

٦-١. حدود الدراسة

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي على مجموعة من الدارسين والأساتذة في الجامعات الإيرانية من ذوي التخصص في آداب اللغة العربية.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (١٣٩٦-١٣٩٧ هـ.ش)، واستغرق تطبيق الدراسة ٦ أشهر متتالية.

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على معرفة منحنى اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال رؤى الطلاب والأساتذة.

٧-١. أدوات الدراسة (الاستبانة)

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على الاستبانة والمقابلة، كأداة لها، في جمع المعلومات من مجتمع الدراسة.

١. أجريت المقابلات لبعض الأساتذة من ذوي الاختصاص بتدريس المهارات اللغوية، وقد تمت الاستفادة من إفاداتهم في تحليل السؤال الثالث من دراستنا.

٨.١. خطوات البحث ومراحله

أما خطوات البحث فما يلي على التوالي:

* قامت الباحثة ببناء الاستبانة للطلاب والأساتذة، ثم قامت بعرضها على ثلاثة أساتذة من متخصصي اللغة العربية، وذلك للإدلاء بملاحظاتهم لتعديل الاستبانة.

* التأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى حصول محاور الاستبانة على درجة معامل كرونباخ^٢ للطلاب ٨٩.٤ %، وللأساتذة ٨٢.٨ %، وهما نسبتان عاليتان جداً.

* تم توزيع الاستبانات على الطلاب. ومن المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية من الجامعات المذكورة^٣.

* بعد الانتهاء من جمع الاستبانات، تم تفرغ بياناتها وذلك باستخدام برنامج (SPSS)^٤، لإجراء العمليات الإحصائية اللازمة للدراسة.

* تم قياس المحاور من خلال استخدام معيار ليكارت المكون من ٤ درجات، وتم تحديد درجة المحاور قليل، وقليل جداً، ومتوسط، وكثير، وكثير جداً. وكلما اقتربت الإجابة من الدرجة النهائية ٤ كان ذلك دليل على ارتفاع الدرجة أو المعدل، وكلما اقتربت الدرجة من ١ وصفر دل على انخفاض المعدل.

* اعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ثبات الاستبانة معادلة ألفا كرونباخ^٥.

- التكرارات^٦ والنسب المئوية^٧.

- المتوسطات الحسابية^٨ (المعدل - المتوسط).

٢. الإطار النظري للبحث

١-٢. مستوى تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي

بعد المصادقة على المادة ١٦ من القانون الأساسي بعد الثورة الإسلامية، نلاحظ الإقبال على تأسيس أقسام اللغة العربية وآدابها في الكثير من الجامعات الحكومية والأهلية، سواء في طهران أو في مختلف أنحاء إيران، وذلك في المستويات المختلفة من

1. Reliability

2. Cronbach,s alpha

٣. جامعة طهران، وجامعة العلامة الطباطبائي، وجامعة الخوارزمي، وجامعة الشهيد بهشتي، وجامعة الزهراء، وجامعة فردوسي - مشهد، وجامعة رازي - کرمانشاه، وجامعة شیراز، وجامعة سمنان، وجامعة أصفهان.

4. Statistitical Package for social sciences

5. alpha Cronbach's

6. Frequency

7. Percent

8. Averaer or Mear

البكالوريوس إلى الماجستير والدكتوراه، حيث قامت أكثر من ٣٠ جامعة في إيران بتخريج آلاف الطلاب في جميع المستويات من أقسام اللغة العربية.

والواقع أن عدد الطلبة في مستوى البكالوريوس حوالي ٦٠٠٠ طالب وطالبة تقريباً في ٥٢ جامعة حكومية وأهلية، ومجموع الوحدات الدراسية لهذا الفرع ١٣٦ وحدة والتي تشمل ٢١ وحدة من الدروس العامة، و٣٤ وحدة من الدروس الاختصاصية، و٨١ وحدة تمثل متطلبات القسم، حيث تم إعادة النظر والتصديق على الوحدات الدراسية في سنة ١٣٨٩هـ.ش (اسناد پشتيان نقشه جامع علمی کشور، ١٣٩٩/١٠/٩هـ.ش).

وعند ملاحظة الكُتيب الخاص بمتطلبات الدروس على مستوى البكالوريوس والمصادق عليه سنة ١٣٨٩هـ.ش من قبل المجلس الأعلى لتخطيط البرامج في وزارة العلوم والبحوث، يمكن تصنيف الوحدات، من حيث المهارات اللغوية الأربع على الصورة التالية في جدول (١)، كما يلي:

جدول (١) تصنيف الدروس من حيث المهارات اللغوية الأربع

المحادثة	مهارات الاستماع	الوحدات	مهارات القراءة	الوحدات	مهارات الكتابة	الوحدات
المحادثة	المختبر اللغوي	٦	قراءة الأخبار وترجمتها قراءة النصوص التفسيرية وترجمتها نصوص الحديث ونهج البلاغة	٦	مهارات الكتابة الترجمة من العربية إلى الفارسية الترجمة من الفارسية إلى العربية فن الترجمة ترجمة القرآن الكريم	٦
جمع الوحدات		٦		٦		١٤

وعند تبديل الوحدات الدراسية إلى نسب مئوية، نلاحظ ما يلي في جدول (٢):

جدول (٢) النسب المئوية للدروس

النسب المئوية من حيث متطلبات الجامعة	مهارات المحادثة	مهارات الاستماع	مهارات القراءة	مهارات الكتابة
من حيث متطلبات الكلية ٣٤ وحدة دراسية	١٧/٦٪	١٧/٦٪	١٧/٦٪	١٤ وحدة
من حيث متطلبات القسم ٨١ وحدة دراسية	٧/٤٪	٧/٤٪	٧/٤٪	١٤ وحدة
من حيث متطلبات الوحدات العامة والكلية والقسم ١٣٦ وحدة دراسية	٤/٤٪	٤/٤٪	٤/٤٪	١٠/٣٪

تشغل دروس المحادثة والاستماع والقراءة العربية نسبة ٤/٤٪ من مجموع كلِّ الوحدات الدراسية على التوالي، بينما تشغل دروس الكتابة ٣/١٠٪ من مجموع كلِّ الوحدات. وبناء على ذلك، فهل يمكن لطلاب البكالوريوس أن يتحدثوا بطلاقة ويكتبوا ويترجموا بمهارة مع هذا الكم القليل من الوحدات الدراسية؟

وللإجابة على هذا السؤال، إذا أخذنا الواقع بنظر الاعتبار، فإن ضعف الطلاب لا يقتصر على مرحلة البكالوريوس في التحدث والكتابة والترجمة فقط، بل من المؤسف جداً أنه يمتد إلى خريجي مرحلتي الماجستير والدكتوراه، فهم يعانون من هذا الضعف أيضاً من ناحية، ومن ناحية أخرى، يطرح السؤال الآخر نفسه: هل تم تحقيق الهدف من تأسيس أقسام اللغة العربية في الجامعات؟ وقد أيد هذا الضعف حجت رسول في مقالته مصادر الخلل في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية، يقول: «لقد فشلت أقسام اللغة العربية في الجامعات من تحقيق الأهداف المنشودة من تأسيس فروع اللغة العربية، حيث تم إعداد وتربية طلاب ذوي مستويات متدنية» (١٣٨٤هـ.ش، ص ٥).

وفي الحقيقة، لا يمكن إرجاع تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية إلى عدد الوحدات الدراسية فقط، بل هناك عناصر المنهج الدراسي، مثل دوافع الطلاب، ومستوى الأساتذة، وطرق التدريس المعتمدة، والكتب المقررة، وعدد من العوامل الأخرى تؤدي دورها بفاعلية، والتي سنتحدث عنها في المحاور القادمة من هذا البحث، إن شاء الله.

٢-٢. الأساليب والطرق التدريسية

شهد تاريخ التعلم اللغوي ظهور عدد من طرق تعليم اللغة، تمخض عنها ظهور طرائق وأساليب تدريسية تنسجم وهذا المنحى أو ذلك؛ ولا يعني ذلك سيادة طريقة ما في حقبة معينة؛ فكثيراً ما كانت الحقبة الواحدة تشهد أكثر من منحى تعليمي لغوي، وبالتالي أكثر من طريقة من طرائق التعليم اللغوي، كما لا يعني ذلك أن كل طريقة تتمتع بخصائص ومواصفات تفرّد بها دون غيرها؛ فكثيراً ما تشترك أكثر من طريقة في مواصفات بعينها، وتتميز بمواصفات خاصة بها.

فمن أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية طريقة النحو والترجمة، وتعرف بالطريقة الكلاسيكية، شاعت في الثمانينيات والتسعينيات من القرن التاسع عشر، واستخدمت في تعليم اللغات القديمة، كالإغريقية واللاتينية، ما تزال أشكالها المعدلة تستخدم في عدد من بلاد العالم. ويتحدد هدف هذه الطريقة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطلبة إلى حفظها واستظهارها من خلال الترجمة بين اللغتين: الأم، والأجنبية؛ إذ تولي اهتمامها بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية، دون المهارات الأخرى (ريتشارد ووجرز، ١٩٩٠م، ص ٩).

ويشير ديانا لارسن فريمن^٢ أن أهم مبادئ طريقة النحو والترجمة تتمثل في ترجمة الطلبة للنصوص المكتوبة من لغة لأخرى، وحفظ القواعد النحوية والمفردات الواردة فيها. وعندما يرتكب الطلبة الأخطاء، يقوم المعلم بتصحيحها مباشرة؛ للتأكد من معرفتهم بالصياغات اللغوية الصحيحة. ويتضح من ذلك الدور التقليدي للمعلم في هذه الطريقة؛ إذ إنه مصدر السلطة داخل الغرفة الصفية، وما على الطلبة سوى اتباع تعليماته وتنفيذها (٢٠٠٠م، ص ١٨).

وعلى الرغم من شيوع طريقة النحو والترجمة لعدد من السنين في ميدان تعليم اللغة الأجنبية، إلا أنها تعرضت لعدد من

الانتقادات، حيث يشير ريتشارد وروجرز، أنه لا أساس نظرياً لهذه الطريقة، فما هي سوى ممارسات تستخدم في السياقات التي لا يكون التحدث باللغة الأم هدفاً للمتعلمين، وإنما يتحدد في فهم النصوص الأدبية وتذوقها، تلك النصوص التي تكون غالباً من نتاج أفراد انصرف اهتمامهم إلى الأدب، وليست من نتاج علماء من مجال تعليم اللغات، أو من نتاج علماء علم اللغة التطبيقي. ومن الانتقادات التي وجهت لهذه الطريقة الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، بينما تعطي أهمية محدودة لمهارتي الاستماع والمحادثة، كما فشلت هذه الطريقة في إثراء القدرات اللغوية الاتصالية لدى المتعلمين، وخلقت نوعاً من الإحباط لديهم، يجعلهم يحفظون أشياء لا حد لها من القواعد اللغوية والمفردات، إضافة إلى أنها قللت من دافعتهم نحو تعلم اللغة الأجنبية (١٩٨٦م، ص ٧).

وفي الخمسينيات من القرن العشرين، ظهرت الطريقة الصوتية اللغوية^١ التي تعرف بطريقة ميتشيغان^٢، بهدف تنمية الكفايات الاتصالية الشفوية للمتعلمين، وحلت هذه الطريقة محل طريقة النحو والترجمة السالفة الذكر التي ركزت على تنمية الملكات العقلية والأدبية. وبخلاف طريقة النحو والترجمة، فإن لهذه الطريقة أساساً نظرياً متيناً في علم اللغة وعلم النفس، فقد تجذرت في نظرية التعلم القائمة على التوليف بين علماء اللغة، وعلماء النفس السلوكيين، وانتقلت من التركيز على مهارتي القراءة والكتابة إلى مهارتي الاستماع والمحادثة، وتستند هذه الطريقة إلى النظرية السلوكية التي ترى أن تعلم اللغة يكون من خلال تكوين العادة بالإعادة والتكرار والتعزيز؛ إذ يحدث المثير الخارجي استجابة داخلية لدى المتعلم، وأن تكرار التعزيز لهذا المثير من شأنه إيجاد استجابة محددة تصبح عادة فيما بعد (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠م، ص ٨٨؛ فريمن، ٢٠٠٠م، ١٣٨٥هـ، ص ٣٤).

وقد تعرضت الأصول النظرية للطريقة الصوتية اللغوية لانتقادات عدة بعد ظهور علماء اللغة في التسعينيات من القرن الماضي؛ إذ أبدى العالم الأمريكي، نعوم تشومسكي^٣، معارضة لمبادئ النظرية السلوكية المتمثلة في أن تعليم اللغة الإنسانية يتم من خلال التقليد والمحاكاة والتعزيز؛ لأن بإمكان الأطفال إنتاج عدد كبير من الكلمات والجمل والعبارات التي لم يسبق لهم أن سمعوها من قبل (براون، ١٩٩٤م، ص ٢٩).

وإضافة إلى ذلك، يرى تشومسكي أن الإنسان لديه قدرة لغوية داخلية تؤهله لاكتساب اللغة، بحيث يكون قادراً على إتقان القواعد اللغوية والمجردة في سن مبكرة. ومن الانتقادات التي تعرضت إليها هذه الطريقة أن المتعلمين في ظل هذه الطريقة غير قادرين على استخدام اللغة في المواقف الاتصالية الحقيقية خارج حدود الغرفة الصفية، كما أنهم يرون تعلم اللغة الأجنبية بهذه الطريقة مُملًا، إضافة إلى إخفاقها في تنمية الكفاءة الاتصالية لزم من طويل المدى لدى المتعلمين (المصدر نفسه).

٢-٣. المدخل التواصلي

يركز المدخل التواصلي على أن اللغة أداة للتواصل، تظهر قيمتها ودلالاتها في تعبير الأفراد عن حاجاتهم وأغراضهم، ضمن سياقات الحياة اليومية. والهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبية هو الوصول إلى الكفاءة التواصلية؛ والمهمّة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة والدروس، وتؤكد على ضرورة استعمال كل متعلم للغة لغرض التواصل، والطلاقة مقدمة على الصحة اللغوية، من حيث الأهمية، كاستراتيجية تعليمية لتنمية الكفاءة التواصلية (الغالي، ٢٠١٢م، ص ٢٤). إن معرفة

1. Audio Lingual Method (ALM)
2. Michigan Method
3. Noam Chomsky

النظام اللغوي من قواعد نحوية وصوتية وإملائية ومفردات لا تجعل بالضرورة الطالب قادراً على استعمال اللغة بفعالية (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٢٧).

وتستطيع الباحثة دعم هذا الرأي بشكوى الأساتذة والطلاب من عدم قدرة المتعلمين على استخدام اللغة العربية للتواصل، رغم اتقانهم الممتاز للقواعد اللغوية. فالدارس الإيراني في قسم اللغة العربية يدرس قرابة ٨١ وحدة دراسية (متطلبات القسم) من النحو، والصرف، وتاريخ الأدب العربي القديم والحديث، والشعر القديم والحديث، والنثر الحديث، والبلاغة، والعروض، والأدب المقارن، والمدارس الأدبية، وغيرها، حيث تشكل نسبة ٦٠% من متطلبات الوحدات العامة والكلية والقسم، إلا أننا نلاحظ نقصاً لغوياً ملموساً عند الطلبة في المهارات اللغوية الأربع. فالكفاءة التواصلية تتضمن المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها وتتعلق بعوامل من أهمها:

* الكفاءة النحوية: تدريس القواعد النحوية بطريقة تواصلية ضمنية غير منعزلة عن أبعادها وعن كيفية التعبير بها عن المعاني (المصدر نفسه، ص ٤٢٨). من الملاحظ في أساليب التدريس لقواعد الصرف والنحو في الجامعات الإيرانية، عدم الاعتماد على الطرق التقليدية والمباشرة؛ لأنها تؤكد على مجموعة من القواعد وحفظها، دون استخدامها استخداماً عملياً وتطبيقياً.

* الكفاءة اللغوية الاجتماعية: وهي قدرة المتحدث على اختيار الصيغة المناسبة للتعبير عن غرض تواصلية، كنمط العلاقة بين المتخاطبين، أو عبر الهاتف، وطبيعة الموضوع، والمشاعر المتبادلة، أي بمعنى تعلم أساليب وقواعد استخدام اللغة في المجتمع (الفيهي، ٢٠٠٩م، ص ١٧٦)؛ فمثلاً نلاحظ أن المدرس قد يدرس حواراً أو نصاً في دروس اللغة العربية، ولكننا نجد أن طريقة تدريس الحوار أو النص أو كتابة الإنشاء تتبع من أسلوب واحد في التدريس، وهي الطريقة التقليدية، أو حينما يحفظ الطلاب الحوار نجدهم لا يعبرون عن مضمونه بمشاعرهم الطبيعية حين أداء الحوار، فيكون نمط حفظه دون إظهار مشاعر الحزن أو الفرح أو التعجب.

وكذلك من الملاحظ أن الطالب الإيراني يستخدم بعض صيغ الطلب أو الأفعال متأثراً بالطريقة الفارسية أو استخدام بعض الأساليب غير المتداولية التي ترجمت حرفياً من اللغة الفارسية إلى اللغة العربية، على سبيل المثال: حينما يريد من الأستاذ تكرار الجملة أو الشرح، فإنه يقول "تكرر"، بدلاً من استخدام أساليب الطلب والاعتذار، مثل "عفواً" أو "لو سمحت" أو "رجاءً كرر الشرح"، وهكذا فثمة أخطاء كثيرة يرتكبها الطلاب في دروس المحادثة.

* التداولية: وهي استخدام بعض الصيغ النحوية أو الأساليب في المحادثة المتداولة بين الناطقين بتلك اللغة، لكن الناطقين باللغة الثانية لا يتواصلون بها، ولا يتداولونها في أحاديثهم، فهي غير مستعملة في أي مجال مثل الحياة اليومية، والكتابة العلمية وغيرها (المصدر نفسه، ص ٧٧)؛ فمثلاً عبارة "تسلم يدك" غير متداولة، وحلت محلها عبارة "جزاك الله خيراً" أو "رحم الله والديك".

* الكفاءة الإستراتيجية: الإستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية التي يعرض بها المتخاطبون عجزهم عن إتمام التواصل بسبب نقص في الكفاءة، أو نقص في المفردات؛ والمتحدث يمكن أن يتلافى نقص حصيلته بالإستراتيجيات التواصلية، كإعادة صياغة المعنى، أو ضرب أمثلة، أو استعمال كلمات وجمل تمنح المتحدث وقتاً إضافياً للتفكير، وقد يستعمل حركات الجسم، كالتلويح باليدين، وهي إستراتيجيات لتفعيل التواصل، كمعرفة كيفية المبادرة في الكلام وإنهائه، وتعديل الحوار وإبقائه متواصلًا، نقلاً عن

هايب^١ (الغالبى، ٢٠٠٩م، ص ٢٩).

٤-٢. مقياس كرافاس دو كاس

تم تطبيق هذا المقياس من قبل كرافاس لأول مرة في المملكة المتحدة، على أساتذة اللغة الإنجليزية، والذين لغتهم الإنجليزية ليست اللغة الأم. فعلى الرغم من القبول العالمي لمنهج الاتصال في المناهج الدراسية في جميع أنحاء العالم، تُظهر الأبحاث أن مبادئ تعلم اللغة منخفضة نسبياً في الفصول الدراسية. ومن الملاحظ أن معظم المعلمين يدعون تطبيق المنهج التواصلية، إلا أنهم يستخدمون المزيد من الطرق التقليدية في الفصل الدراسي.

ويشير البحث إلى ابتكار المناهج واستخدامها إلى أن أحد أسباب الاختلاف بين النظريات المحددة والتدريس العملي في الفصل الدراسي يرجع إلى اتجاهات المعلمين الذين ربما يعتقدون بالمنهج التواصلية، ولكنهم من الناحية العملية فإنهم يطبقون الطرق التقليدية. ومن أجل هذا الادعاء، تم تصميم مقياس كرافاس الذى يتكون من ٨٥ فقرة، موزعة على خمسة أبعاد العمل الجماعي، وأهمية القواعد النحوية، وتصويب الأخطاء، ودور المعلم، والتقويم (كرافاس دو كاس، ١٩٩٦م، ص ١٣).

وقد قامت الباحثة بالاستعانة بهذا المقياس بعد مراجعة تعريبه في المقالات العربية^٢، وتقليله إلى ٢٢ فقرة موزعة على خمسة أبعاد؛ وذلك ليتناسب مع مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها طبق المدخل التواصلية في الجامعات الإيرانية. وقد عُرض هذا المقياس على بعض الأساتذة المحكمين، وقد تضمنت ملاحظاتهم بعض التعديلات اللغوية، واستبدال بعض المفردات؛ لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة، حتى يتناسب المقياس للكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو المدخل التواصلية.

٥-٢. أهداف تدريس المدخل التواصلية في تعليم اللغة للناطقين بغيرها

* التركيز على المعنى: إن نجاح نشاط المهارة يتوقف على أن يجعل الأستاذ عملية التعلم أكثر فاعلية في جعل المتعلم يتفاعل من خلال تبادل المعاني؛ لأنها ذات دور فاعل في جعل المتعلم يركز على المعنى، لا على الصيغ والعبارات؛ وهذا سيمنح المتعلم حرية اختيار المعاني والصيغ التي يختارها بنفسه، بحسب مقتضى الوضعية التعليمية وما يطرأ عليها من تغييرات.

* الكفاءة التواصلية: وهي تتضمن المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها وتعلق بعوامل، مثل: الكفاءة الإستراتيجية، والتداولية، والكفاءة اللغوية الاجتماعية، والكفاءة النحوية.

* مركزية المتعلم: يحتاج المتعلم أو الطالب إلى قدر كبير من التدريب لكون الأداء في المنهج التواصلية هو الهدف. وهنا يقوم المعلم بدور المشاهد والملاحظ حول تطور المستوى المعرفي للمتعلم وتقويمه. ويجب أن يتصف الصف بالنشاط والفاعلية، وفي بعض الأوقات عليهم ترك مقاعدهم والتنقل داخل الصف الدراسي لإكمال مهامهم مع زملائهم، وهذا ما يزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم؛ لأنهم يديرون عملية تعلمهم بأنفسهم، وليس المعلم فحسب.

1. Hiep

٢. يتكون المقياس في هذه المقالة من ٢٤ فقرة، خوالد، محمد علي؛ نصر محمد مقابلة؛ محمد فوزي بني ياسين؛ ورائد محمود خضير. (٢٠١١م). «اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية نحو المنحى الاتصالي». كلية التربية بالإسماعيلية. ع ٢١. ص ١٥٧-١٨٦.

* طلاقة المتعلم: ومن الضروري الدقة والطلاقة في التعلم والتحدث في أي لغة، ولكننا نجد الأسلوب النحوي الدقيق هو أكثر انتشاراً وأهمية من الطلاقة في عملية تعلم اللغة العربية. في مرحلة تعلم الطلاب، يجب التسامح مع الأخطاء، وعلى المعلم التأكيد على أن الخطأ ليس ذنباً عظيماً ارتكبه الطالب؛ فالتأكيد إذن على الطلاقة وتصحيح الخطأ بعد ممارسة النشاط.

* تفاعل المتعلم مع الآخرين: العمل بطريقة المجموعات الصفية لها فوائد كثيرة:

- المجموعة تقوي العمل التفاعلي في استخدام اللغة؛ فالعمل في إطار مجموعات تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم؛
- العمل من خلال المجموعة يساعد على التفاعل اللغوي؛ فالطلاب الأقوياء مع الضعفاء في مجموعات صغيرة، حيث يتحول الضعيف إلى طالب نشيط مع المجموعة وتتقدم المجموعة من حيث النشاط اللغوي.
- العمل في المجموعة يقوي الاستقلالية والانفرادية بالنشاط، ويستطيع المعلم عن طريق المجموعات الصغيرة إنجاز أهداف منفصلة للطلاب.

* طريقة التدريس التواصلية، فهي ما يلي:

- تحديد أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي؛
- تحديد معيار الدرجات والأنشطة في بداية الفصل الدراسي؛
- تجنب التحدث بلغة الأم؛
- التزام التحدث باللغة العربية الفصحى؛
- استخدام أسلوب الحوار بدلاً من المحاضرة؛
- استخدام أسلوب السؤال والجواب في قاعة الدرس؛
- استخدام الأمثلة الواقعية والعملية التي يعيشها الناس في قاعة الدرس؛
- تدريس القواعد بشكلها العملي والوظيفي؛
- التعليم عن طريق تمثيل الأدوار وتقمّص الشخصيات؛
- اعتماد أسلوب المجموعات الطلابية.
- تقويم الطلاب بصورة دورية ومستمرة؛
- التركيز على التدريبات التواصلية؛
- التأكيد على ممارسة التدريبات بصورة وظيفية؛
- تدريس المهارات الأربع بشكل متكامل والتركيز على مهارة أو مهارتين في كل مستوى؛
- تجنب تصحيح الأخطاء في وقت النشاط نفسه (بروان، ١٩٩٤م، ص ٢٦؛ طعيمة وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٢؛ طعيمة والناقبة، ٢٠٠٦م، ص ٢٥؛ حسين، ٢٠٠٢م، ص ٣٣٧؛ الفوزان، ٢٠٠٩م، ص ١٩).

٣. نتائج البحث

١-٣. جواب السؤال الأول

النشاطات التعليمية التي يتبعها مدرسو اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وجهة نظر الطلاب والأساتذة:

أولاً، من وجهة نظر الطلاب:

- النشاط التعليمي للأستاذ من وجهة نظر الطلاب جدول (٣)، كما يلي:

جدول (٣) أساليب تدريس الأساتذة في الفصل

الترتيب	البند	المتوسط
١	تبيين أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي	٣.٢٢٩٠
٢	تقويم مراحل التعليم في إطار الواجبات والامتحانات الصفية المستمرة	٣.١٢٢٢
٣	لهجة ولغة الأستاذ العربية الفصحى في التدريس	٣.٣١٦٩
٤	عدم استخدام اللغة الفارسية في الفصل	٢.٨٣٢٢
٥	ضرورة استخدام اللغة الثانية (العربية) في الصف	٢.٩٢٦٨
٦	استخدام أسلوب المحادثة بدلاً من المحاضرة	٣.١٤٩٧
٧	أسلوب التدريس يقوم على أساس المناقشة والسؤال والجواب	٢.٩٢٦٣
٨	الاستفادة من الحركات والإشارات في نقل المفاهيم	٣.٠٤١٣
٩	استخدام الأمثلة الواقعية والتطبيقية لإفهام الطلاب	٣.١٦٨٩
١٠	التأكيد على تلفظ المفردات باللغة العربية الصحيحة	٣.٢٦٧٧
١١	تدريس القواعد بالشكل التقليدي	٢.٨٥٤٥
١٢	تأكيد الأستاذ على الفهم الكلي للنص المسموع بدلاً من فهمه كلمة كلمة	٣.٠١١٧
١٣	التعلم بواسطة الألعاب وتمثيل الأدوار وتمصص الشخصيات في تعليم المحادثة	٢.٤٥١٨
١٤	التحدث بصورة جماعية ومناقشة الآراء في المواضيع العامة	٢.٦٦٦٧
١٥	تقويم مراحل التعليم في إطار الواجبات والامتحانات الصفية المستمرة	٢.٩١٥٧
١٦	تساعد الواجبات والامتحانات على الفهم والتوسع في المهارات اللغوية الأربع	٣.٠٤٨٧
١٧	يقيس التقويم فهم الطالب أكثر من محفوظاته	٢.٩٥٥٧
١٨	يلزم التقويم استخدام المهارات الأربع	٢.٩٤٦٨
١٩	يصحح الأستاذ الأخطاء في نفس الوقت	٣.٣٢١٩
٢٠	يلزم أسلوب التدريس تقوية المهارات اللغوية الأربع	٣.٠٠٩٣
٢١	تقويم الواجبات بدقة متناهية	٢.٩٥٦٠
٢٢	يطلع الأستاذ الطلاب على نتائج تقويم الواجبات والامتحانات	٢.٩٤٠٤

- الأساليب الأكثر شيوعاً في جدول (٤)، كما يلي:

جدول (٤) أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس الأساتذة من وجهة نظر الطلاب

رقم المحاور	المحاور	المعدل
٣	لهجة ولغة الأستاذ العربية الفصحى في التدريس	٣/٣١
١٩	يصوب الأستاذ الأخطاء في نفس الوقت	٣/٣٠
١٠	التأكيد على تلفظ المفردات باللغة العربية الصحيحة	٣/٢٦
١	تبيين أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي	٣/٢٢
٩	استخدام الأمثلة الواقعية والمفهومة	٣/١٦

لقد أشار غالبية الطلاب إلى أن الأساتذة استخدموا هذه الأساليب بمستوى فوق المتوسط. فإذا كان مجموع المعدل ٤ نقاط، فإن معظم المحاور حققت معدلاً فوق المتوسط، فقد حاز محور التحدث باللهجة العربية الفصحى من أولويات الأساليب المستخدمة، وحاز محور تصحيح الأخطاء على المرتبة الثانية، ويليه محور التأكيد على تلفظ المفردات باللغة العربية، ورابعاً التأكيد على تبيين أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي، وأخيراً استخدام الأمثلة الواقعية والمفهومة. - الأساليب غير الشائعة في تدريس الأساتذة من وجهة نظر الطلاب في جدول (٥):

جدول (٥) الأساليب غير الشائعة في تدريس الأساتذة من وجهة نظر الطلاب

رقم المحاور	المحاور	المعدل
١٣	التعلم بواسطة الألعاب والأدوار في تعليم المحادثة	٢/٤٥
١٤	التحدث بصورة جماعية ومناقشة الآراء في المواضيع العامة	٢/٦٦
٤	عدم استخدام اللغة الفارسية في الفصل	٢/٨٣
١١	تدريس القواعد بالشكل التقليدي	٢/٨٥
١٥	تقويم مراحل التعليم في إطار الواجبات والامتحانات الصفية المستمرة	٢/٩١

أشار أغلبية الطلاب إلى الأساليب غير الشائعة في تدريس العربية. فقد حازت المحاور التالية على أقل المعدلات في جدول أساليب التدريس، فالمحور رقم ١٣ من أهم المحاور الذي لا يستخدم في الصف، وهو التعلم بواسطة الألعاب والأدوار، وحاز محور ١٤ على المرتبة الثانية، وهو عدم شيوع التحدث بصورة المحادثات الجماعية ومناقشة الآراء في المواضيع العامة، وبعدها عدم استخدام اللغة الفارسية في الفصل، وكذلك تدريس القواعد بصورة تقليدية والنسبة القليلة كانت تقويم مراحل التعليم في إطار الواجبات والامتحانات الصفية المستمرة.

ثانياً: من وجهة نظر الأساتذة:

- النشاط التعليمي للأستاذ من وجهة نظر الأساتذة. والأساليب الأكثر شيوعاً في تدريس الأساتذة جدول (٦)، كما يلي:

جدول (٦) أساليب تدريس الأساتذة في الفصل من وجهة نظر الأساتذة

الترتيب	المحاور	المعدل
١	توضيح أهداف وطريقة التدريس بصورة شفافة في بداية الفصل الدراسي	٣.٦٠٠٠
٢	توضيح طريقة تقويم الطلاب والإعلان عنه	٣.٦٥٧١
٣	لهجة الأستاذ العربية الفصحى في التدريس	٣.٥٤٢٩
٤	عرض الدرس في إطار طرح الأسئلة والأجوبة	٣.٦٢٨٦
٥	تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار في الدرس	٣.٧٧١٤
٦	توجيه الطلاب لتقديم الحوار بصورة جماعية وتمثيل الأدوار	٣.٠٠٠٠
٧	الاهتمام بالفهم الكلي للنص المسموع بدلاً من فهمه كلمة كلمة	٣.٤٣٧٥
٨	الاهتمام بالتلفظ الصحيح للمفردات	٣.٤٥٧١
٩	تدريس القواعد بالشكل التقليدي	٣.٦٤٧١
١٠	الاهتمام المستمر بسير تعليم الطالب عن طريق الواجبات اليومية والاختبارات الصفية	٣.٥٢٩٤
١١	تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة المحادثة	٣.٢٥٧١
١٢	تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة الكتابة	٢.٨٨٢٤
١٣	تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة الاستماع	٣.٣٠٣٠
١٤	الاهتمام بتقوية المهارات اللغوية الأربع	٣.٠٢٨٦
١٥	استخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في التعليم	٣.٣٧١٤
١٦	استخدام أسلوب تكرار الجمل في التعليم	٣.٥٤٢٩

- والأساليب الأكثر شيوعاً في التدريس لوحظت في جدول (٧)، كما يلي:

جدول (٧) أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس الأساتذة من وجهة نظر الأساتذة

رقم المحاور	المحاور	المعدل
٥	تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار في الدرس	٣/٧٧
٢	توضيح طريقة تقويم الطلاب والإعلان عنها	٣/٦٥
٤	عرض الدرس في إطار طرح الأسئلة والأجوبة	٣/٦٢
١	توضيح أهداف وطريقة التدريس بصورة شفافة في بداية الفصل الدراسي	٣/٠٦
٣	لهجة الأستاذ العربية الفصحى في التدريس	٣/٥٤

يتضح من الجدول (٧)، أن غالبية المدرسين يستخدمون الأساليب التالية حسب ترتيب الأولوية، وهي تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار في الدرس أولاً، ثم يليه أسلوب توضيح طريقة تقويم الطلاب ثانية، وتأتي في المرتبة الثالثة عرض الدرس في إطار طرح الأسئلة والأجوبة، والمرتبة الرابعة هو توضيح أهداف وطريقة التدريس في بداية الفصل الدراسي، وفي النهاية محاولة اجتناب استخدام اللغة الفارسية والتدريس باللغة العربية.

- الأساليب غير الشائعة في تدريس الأساتذة في جدول (٨)، كما يلي:

جدول (٨) الأساليب غير الشائعة في تدريس الأساتذة من وجهة نظر الأساتذة

رقم المحاور	المحاور	المعدل
٩	تدريس القواعد بالشكل التقليدي	٢/٦٤
١٢	تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة الكتابة	٢/٨٨
٦	توجيه الطلاب لتقديم الحوار بصورة جماعية وتمثيل الأدوار	٣/٠٠
١٤	الاهتمام بتقوية المهارات اللغوية الأربع	٣/٠٢
١١	تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة المحادثة	٣/٢٥

أشار أغلبية الأساتذة إلى الأساليب غير الشائعة في التدريس، إلى المحاور التالية. فقد حازت هذه المحاور على أقل المعدلات في جدول أساليب التدريس. فالمحور رقم ٩ حاز على المرتبة الأولى تدريس القواعد بالشكل التقليدي، أي أشار الأساتذة إلى عدم استخدامهم الطرق التقليدية في التدريس؛ وأما المحور ١٢ فحاز على المرتبة الثانية، وهو ندرة تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة الكتابة؛ وأما المحور رقم ٦ عدم الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى تقديم المحادثة بصورة جماعية وتمثيل الأدوار احتل المرتبة الثالثة؛ وحاز محور ١٤ على المرتبة الرابعة، وهو ندرة الاهتمام بتقوية المهارات اللغوية الأربع؛ وفي النهاية عدم الاهتمام بأسلوب تصميم الواجبات والاختبار لتقوية مهارة المحادثة.

٢-٣. جواب السؤال الثاني

نسبة اتجاه مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو المدخل التواصلي في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وجهة نظر الطلاب والأساتذة:

أولاً، استخدام أساليب التدريس التواصلي على أساس وجهة نظر الطلاب (٩)، كما يلي:

جدول (٩) أساليب المهارات في اللغة العربية في المدخل التواصلي في التدريس من وجهة نظر الطلاب

رقم المحاور	المحاور	المعدل
٦	استخدام أسلوب المحادثة بدلاً من المحاضرة	٣/١٤
٨	الاستفادة من الحركات والإشارات في نقل المفاهيم	٣/٠٤
٢٠	يلزم أسلوب التدريس بتقوية المهارات اللغوية الأربع	٣/٠٠
١٧	الاهتمام بالفهم والاستيعاب بدلاً من الحفظ	٢/٩٥
١٨	يلزم أسلوب التقويم استخدام المهارات الأربع	٢/٩٤
٥	ضرورة استخدام اللغة الثانية (العربية) في الصف	٢/٩٢
١٤	التحدث بصورة جماعية ومناقشة الآراء في المواضيع العامة	٢/٦٦
١٣	إجراء الحوار عن طريق تمثيل الأدوار المختلفة	٢/٤٥
	المجموع	٢٣/١٠

و عند مقارنة جدول (٩) أساليب تدريس المحادثة العربية في المدخل التواصلية مع الجدول الكلي للمحاور في جدول (٣)، حيث عدد المحاور التواصلية ٨ محاور من مجموع ٢٢ محوراً، عند استخراج نسبة ٨ محاور من المجموع الكلي، فإنه يساوي ٢٣/١ نقطة من مجموع ٨٨ نقطة، وتظهر لنا نسبة استخدام أساليب التواصلية تساوي ٢٦% للطلاب. ثانياً، استخدام أساليب التدريس التواصلية، بناءً على وجهة نظر الأساتذة. قامت الباحثة بدرج ٦ أساليب التواصلية في الاستبانة لتدريس الأساتذة، حيث قام الأساتذة بالإجابة عن هذه المحاور في الجدول (١٠)، كما يلي:

جدول (١٠) أساليب المهارات في اللغة العربية في المدخل التواصلية في التدريس وجهة نظر الأساتذة

رقم المحاور	المحاور	المعدل
٥	تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار في عملية التدريس	٣/٧٧
٤	عرض مواضيع الدرس في إطار الأسئلة والأجوبة	٣/٦٢
١	توضيح أهداف وطريق التدريس بصورة شفافة في بداية الفصل الدراسي	٣/٦٠
٨	الاهتمام بالتلفظ الصحيح للمفردات	٣/٤٥
١١	تصميم الواجبات والاختبارات في مجال تقوية مهارة المحادثة	٣/٢٥
١٤	توجيه الطلاب لعرض الحوارات بصورة جماعية وتمثيل الأدوار	٣/٠٠٠
المجموع		٢٠/٧٠

عند مقارنة جدول (١٠)، أساليب المدخل التواصلية في التدريس مع الجدول الكلي للمحاور في جدول (٦)، حيث عدد محاور التواصلية ٦ محاور من مجموع ١٦ محور. فعند حساب مجموع ٦ محاور من المجموع الكلي، فإنه يساوي ٢٠/٧٠ نقطة من مجموع ٦٤ نقطة، ونسبة استخدام أساليب التواصلية، فإنها تساوي ٣٢/٣% من وجهة نظر الأساتذة، حيث نلاحظ أن هذه النسبة تشكل ثلث الأساليب، لأن معظم الأساليب تعتمد إلى الطرق التقليدية، بينما لا تستخدم التواصلية إلا بمقدار ٣٢/٣%.

٣-٣. جواب السؤال الثالث

اعتماداً على وجهة نظر الطلاب والأساتذة، لماذا بقيت بعض أساليب التدريس، على الرغم من جدارتها، أقل شيوعاً في التطبيق العملي؟ كما ذكرنا وجهة نظر الطلاب والأساتذة في الجدول (٥) و(٨)، بقيت بعض أساليب التدريس، على الرغم من جدارتها، أقل شيوعاً في التطبيق العملي، وذلك بسبب:

- تفضيل الطلاب أداء الحوارات عن طريق تمثيل الأدوار والمناقشات الجماعية؛
- عدم التزام الأساتذة بالتحدث باللغة العربية، وهذا ما يعث على تساهل وضعف الطلاب في هذا المجال؛
- عدم المداومة بالتقويم المستمر في إطار الواجبات، وعدم مشاركة الطلاب في المناقشة في الصف؛
- عدم امتلاك الأستاذ الكفاءة اللازمة في تدريس الأساليب بصورتها الحديثة واعتماده الأسلوب التقليدي لفترة زمنية طويلة؛
- ضيق الوقت، وقلة الوحدات المخصصة للمهارات؛
- عدم مواكبة التطورات والتقنيات الحديثة، وذلك باستخدام الإنترنت والفضائيات في هذا المجال.

الخاتمة

عند مقارنة الأساليب الأكثر شيوعاً في تدريس الأساتذة في الجدولين (٣) و(٦)، من وجهة نظر الطلاب والأساتذة، نلاحظ اشتراك هاتين الفئتين في محور:

- لهجة ولغة الأستاذ العربية الفصحى في التدريس؛

- تبين أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي.

واختلاف في وجهات نظرهم، من حيث:

- يؤكد الطلاب على تصحيح الأخطاء من قبل الأستاذ للطلاب في نفس الوقت؛

- التأكيد على تلفظ المفردات باللغة العربية الفصحى به؛

- استخدام الأمثلة الواقعية والمفهومة.

بينما يختلف الأساتذة عن الطلاب في:

- تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار؛

- توضيح طريقة تقويم الطلاب والإعلان عنه؛

- وعرض الدرس في إطار الأسئلة والأجوبة.

والسبب يرجع إلى ما يلي:

- كما ذكر الطلاب في آرائهم بالنسبة لأهمية لهجة ولغة الأستاذ العربية الفصحى، فالأستاذ الذي يتحدث اللغة العربية كأهل اللغة، فهو عامل مهم جداً في التدريس من وجهة نظر الطلاب، لكون الطالب يشعر بطمأنينة أكثر؛ لأنه يتلقى العربية باللهجة الصحيحة؛

- من الأمور المهمة للطلاب هو معرفة أهداف وأسلوب التدريس في بداية الفصل الدراسي، وهذا الأمر طبيعي حتى يستطيع أن يتعامل مع الدرس والأستاذ بسهولة أكثر. فلو كان هذا الأمر غامضاً للطلاب فإنه سيواجه صعوبة في كيفية اجتياز هذه المادة؛ أما من حيث الأستاذ فإنه مهم جداً؛ لأن سيعلم الطالب بما سيدرسه له، وما هو أسلوب تدريسه حتى يتم الحجة عليه، ولا سبيل لتملص الطالب أو ادعائه عدم التنبه لأهداف الدرس؛

- إن الأساتذة يقومون بتصحيح الأخطاء في نفس الوقت، وهي من الأساليب الأكثر شيوعاً التي أشار إليها الطلاب، وهذا الأمر له تأثير سلبي عليهم، فيسبب الاضطراب والارتباك ولا يستطيع الطالب الاستمرار في الإجابة؛

- يؤكد الطلاب على التلفظ الصحيح للمفردات، باعتبار أنه معيار أساس للتحدث باللهجة العربية الصحيحة؛

- يؤكد الطلاب على استخدام الأمثلة الواقعية؛ لأنها تزيد من فهم وإدراكهم للدرس، وكذلك تساعد في تثبيت المعلومات؛

- الأساتذة يشجعون الطلاب على المناقشة؛ لأنها تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم، وهي مهمة في موضوع التعليم؛

- الإعلان عن منهجية تقويم الطلاب، وهذا الأمر مهم جداً للطلاب في معرفة كيفية الحصول على الدرجة؛

- من الأساليب الجذابة والممتعة هو قيام الدرس على السؤال والجواب من قبل الأستاذ والطلاب؛ لأنه يساعد على فهم المعلومة وعدم الشعور بالتعب والملل، وأن الطالب قد ساهم في المنهج الدراسي؛

- يؤكد الطلاب على شيوع تصحيح الأخطاء من قبل الأساتذة للطلاب في نفس الوقت؛ لأن هذا الأمر يزعجهم بشدة، وهي من أهم العناصر التي يركز عليها المدخل التواصلي، وهي اجتناب الأستاذ لتصحيح الأخطاء.

وأما عند مقارنة الأساليب الأقل شيوعاً في التدريس من وجهة نظر الطلاب والأساتذة في جدول (٥) و(٨)، فنلاحظ ما يلي:

- الطلاب يؤكدون على عدم استخدام الأساتذة ما يأتي:
- أسلوب التعليم بواسطة الألعاب والأدوار في المحادثة؛
- استخدام اللغة الفارسية في الصف؛
- تدريس القواعد التقليدية، وهذا المحور مشترك أيضاً مع الأساتذة؛
- لا يتمّ تقييم مراحل التعليم في إطار الواجبات والامتحانات الصفية المستمرة.
- و أما عن الأساتذة فإنهم لا يقومون حسب آرائهم باستخدام الأساليب التالية في التدريس، وهي:
- تدريس القواعد بالشكل التقليدي؛
- تصميم الواجبات والاختبارات لتقوية مهارة الكتابة.
- توجيه الطلاب لتقديم الحوار بصورة جماعية وتمثيل الأدوار؛
- الاهتمام بتقوية المهارات وتصميم الواجبات والاختبارات لتقوية المهارات.
- والسبب يرجع إلى ما يأتي:

- يفضل الطلاب أداء الحوارات عن طريق تمثيل الأدوار والمناقشات الجماعية؛ لأنها تبعث على النشاط والحيوية، بدلاً من الأساليب التقليدية؛

- عدم التزام الأساتذة بالتحدث باللغة العربية، وهذا ما يبعث على تساهل وضعف الطلاب في هذا المجال؛

- الأساتذة أيضاً لا يقومون بالتقويم المستمر في إطار الواجبات، حيث نلاحظ محاضرة الأستاذ لوحده وعدم مشاركة الطلاب في المناقشة في الصف؛ لأن تقويم الطلاب والسؤال منهم عن الواجبات يستغرق وقتاً وجهداً مضاعفاً؛

- عدم امتلاك الأستاذ الكفاءة اللازمة في تدريس الأساليب بصورتها الحديثة واعتماده الأسلوب التقليدي لفترة زمنية طويلة؛

- ضيق الوقت، وقلة الوحدات المخصصة للمهارات؛

- عدم مواكبة التطورات والتقنيات الحديثة، وذلك باستخدام الإنترنت والفضائيات في هذا المجال.

إن من أهم عناصر المدخل التواصلي هو استخدام أسلوب الحوار الجماعي والتمثيل والألعاب، واجتناب التحدث بلغة الأم وتدريس القواعد بالطريقة التقليدية، ولكن نلاحظ عدم استخدام الأساتذة هذه الأساليب في التدريس، بل يؤكد بعضهم على عدم استخدام الطريقة التقليدية في تدريس القواعد، بل يتحول الصف إلى شرح مطول لقواعد نحوية، دون منح الطالب فرصة لممارسة هذه القواعد بشكل عملي.

وأما اتباع منهج المدخل التواصلي في التدريس من وجهة نظر الطلاب والأساتذة، فما يلي:

يعتقد الطلاب أن الأساتذة في الجدولين (٩) و(١٠) يستخدمون الأساليب التواصلية في التدريس بنسبة ٢٦% تقريباً، بينما يرى الأساتذة أنهم يستخدمون أساليب المدخل التواصلي بنسبة ٣٢/٣%. ومن الملاحظ أن كلتا النسبتين أقل من المتوسط، وهي نسبة قليلة جداً، وكذلك اختلاف وجهات نظر الطلاب عن الأساتذة بحدود ٦%؛ لأنه لا يزال الأساتذة يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس؛ والدليل على ذلك انخفاض معدل بعض بنود الفقرات ذات المدخل التواصلي، حيث تتراوح بين ٢-٣ نقطة.

وتتفق دراستنا في هذا المجال مع دراسة بان (٢٠٠٨م)، ومانجويهاي وداشوود وبرثولد وفلورز ودالي (١٩٩٨م)، ولا تتفق مع دراسة الخوالدة وآخرين (٢٠١١م)، وبروان (٢٠٠٧م).

يرجع سبب ضعف معدل هذه المحاور إلى:

- عدم الالتزام بالتحديث باللغة الثانية (العربية)، وذلك لضعف المقدرة اللغوية للأساتذة؛
- عدم الاهتمام بإجراء الحوار بالطرق الحديثة، مثل تمثيل الأدوار والمناقشة، وذلك لكثرة عدد الطلاب في الصف، حيث يتطلب ذلك جهوداً مضاعفة ووقتاً إضافياً؛

- عدم استطاعة الأستاذ تقويم كل الطلاب والقيام بالسؤال والجواب في دروس المهارات بسبب ضيق الوقت؛
- الاستفادة من أسلوب الحفظ بدلاً من الفهم والاستيعاب، وذلك بسبب أن الأساتذة لا يزالون يسلكون إجراءات تقليدية لا تتسجم مع المدخل التواصلي؛

- عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة، لتختصر الوقت على الأستاذ وتساعد في توضيح الدروس، مثل العروض التقديمية والوسائل الأيضاحية بمدة زمنية أقصر وبشكل تطبيقي أكثر.

والنقطة الجديرة بالذكر في هذه الدراسة التي تشترك مع دراسة كرافاس دو كاس، على الرغم من مرور أكثر من ٢٠ سنة على دراسته، أن العديد من المدرسين يزعمون أنهم يستخدمون أسلوب التواصل، ولكنهم على صعيد الواقع يستخدمون غالباً طرق التدريس القديمة.

ويبدو أن أسلوب التواصل هو أكثر حداثة في التدريس كنظرية، وفي الفصول العملية، يمكن أن يكون التدريس العملي ممكناً، ولكن نلاحظ نسبة استخدام هذا المنهج التعليمي الجديد منخفض جداً.

والملاحظ أن المدخل التواصلي يعتمد على تنشيط الطلاب، ولكن الأستاذ يرى أنه الفاعل الأساس في حصص تدريس المهارات بدلاً من الطالب، وقد يعود هذا إلى الاعتقاد اللاشعوري للأستاذ بضرورة السيطرة على الوضعية التعليمية؛ لذلك يميل إلى أن يكرّس نشاطه وسلوكه على الزمن المتاح للتعلم، وبذلك تظهر الطريقة التقليدية بدلاً من التواصلية.

المصادر والمراجع

أ- العربية

براون، دوجلاس. (١٩٩٤م). *أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها*. ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

جلانتي، مريم؛ ونرغس گنجي؛ وسردار اصلاني. (١٤٣٤هـ). «دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلية على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين: جامعة أصفهان نموذجاً». *بحوث في اللغة العربية وآدابها*. ع ٨. ص ٢٧-٤١.

_____ . (١٣٩١هـ ش). *دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين*. أطروحة الدكتوراه. جامعة أصفهان. كلية اللغات.

حسين، مختار الطاهر. (٢٠٠٢م). *تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة: بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج*. أطروحة الدكتوراه. جامعة أفيقيا. كلية التربية.

خالدة، محمد علي؛ نصر محمد مقابلة؛ محمد فوزي بني ياسين؛ ورائد محمود خضير. (٢٠١١م). «اتجاهات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية نحو المنحى الاتصالي». *كلية التربية بالإسماعيلية*. ع ٢١. ص ١٥٧-١٨٦.

رسولي، حجت. (١٣٨٤هـ.ش). «مصادر الخلل في تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية». *البحوث العلوم الإنسانية*. ع ٤٧-٤٨. ص ٤٤-٥٧.

ريشاردز، جاك؛ وتودور روجرز. (١٩٩٠م). *مذاهب وطرائق في تعليم اللغات*. ترجمة عبد الرحمن عبد العزيز العبدان وعمر الصديق عبد الله وإسماعيل الصيني. رياض: دار عالم الكتب.

طعيمة، رشدي أحمد؛ ومحمود كامل الناقة. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

_____؛ علي أحمد مذكور؛ وإيمان أحمد هريدي. (٢٠١٠م). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الغالي، عبد الرزاق عوده. (٢٠١٢م). *أهمية التواصل في عملية تعليم اللغة الإنجليزية ما يحتاجه المدرس من طرق حديثة في تدريس الطريقة التواصلية*. بغداد: جامعة ذي قار.

الفقيه، خواجه عمر. (٢٠٠٩م). *مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية*. رسالة الماجستير. جامعة قاصدي مرباح.

الفوزان، عبد الرحمن بن ابراهيم. (٢٠٠٩م). *كن متخصصا إضاءات لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرياض: مؤسسة الوقف.

محسنى نجاد، سهيلا. (٢٠١٨م). *طرائق تدريس اللغة الثانية المدخل التواصلية في تعليم اللغة العربية*. طهران: جامعة الإمام الصادق (ع).

محسنى نژاد، سهيلا. (١٣٩٤هـ.ش). *مهارة المحادثة العربية على مستوى البكالوريوس في إيران خلال السنوات ١٣٦٠ إلى ١٣٩٠هـ.ش: دراسة وتقديم*

أنموذج متكافئ على أساس منهج التعليم التواصلية. أطروحة الدكتوراه. جامعة الخوارزمي. كلية الآداب.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى. معهد اللغة العربية.

ب . الفارسية

چستن، كنت. (١٣٩٠هـ.ش). *گسترش مهارت های آموزش زبان دوم*. ترجمه محمود نورمحمدی. ج ٥. تهران: زبانه.

ژرمن، كلود. (١٣٨٨هـ.ش). *رویکرد ارتباطی در آموزش*. ترجمه روح الله رحمتیان. تهران: سمت.

فریمن، دیانا لارسن. (٢٠٠٠م). *اصول فنون آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی. تهران: گوهر اندیشه.

ج. الإنجليزية

براون

Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson. Education, Inc.

كرافاس دوکاس

Karavas Doukas, E. (1996). «Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach». *ELT Journal*. 50(3). pp 187 – 198.

مانجويهاي؛ داشوود؛ برثولد؛ فلورز؛ ودالي

Mangubhai, F; & A. Dashwood; & M. Berthold; & M. Flores; & J. Dale. (1998). «Primary LOTE Teachers. Understandings and Beliefs about Communicative Language». *Teaching and Teacher Education Methodologies Journal, University of Southern Queensland Toowoomba Australia*. vol 20. pp 291-311.

پان

Pan, Y. (2008). *Attitudes and Concerns about Communicative Language Implementation in General English Courses in Taiwan Universities*. The degree of doctor of philosophy. University of Minnesota. United States of America.

د. المواقع الإلكترونية

جامعة المدينة العالمية. (١/٩/٢٠١٤م).

<https://ar.islamway.net/book/13883>

اسناد پشتيان نقشه جامع علمی کشور. (٩/١٠/١٣٩٩ هـ ش).

<https://farhangi.msrt.ir/fa/regulation/947>