دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ١٤٤-١٢٥
DOI: 10.22099/JSATL.2021.40381.1126

دراسة تعليم اللغة العربية بالشكل المتكامل: تحسين جودة عملية تعليم اللغة العربية

مهدي ترك شوند*[١]، داود ميرزايي فر[٢]، موسى عربي[٣]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة سيد جمال الدين أسدآبادي، إيران.

٢- أستاذ مساعد في تخطيط المناهج الدراسية بجامعة لرستان، إيران.

٣- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، ايران .

تاريخ الوصول: ٠٣/ ٠٢/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢١/ ٠٥/ ١٤٠٠
١١/ ٠٩/ ١٤٤٢ ٠٣/ ٠١/ ١٤٤٣

الملخّص

تواجه عملية التعليم والتعلّم للغة العربية تحديات كبيرة والمشكلة الأساسية هي النزعة التعليمة التي عادةً تستخدم فيها الطريقة التقليدية للتعليم. غالبًا ما وجدت الدراسات السابقة أن طرائق التعليم التقليدية غير مناسبة لتعليم اللغة العربية وأشارت إلى أوجه القصور أو عدم توظيفها من خلال دراسة الأساليب المختلفة. الهدف من تقديم هذا البحث دراسة عملية تعليم اللغة العربية بالشكل التركيبي إعتماداً على المنهج الوصفي-المسحي. تكوّنت المجموعة الإحصائية لهذه الدراسة من معلمي وأساتذة اللغة العربية في محافظة همدان. وكان الإستدلال الإحصائي عشوائياً بسيطاً وتم إختيار العينات بناءً على طريقة G-Power لـ ٤٥ شخصًا و جمع البيانات في هذه الدراسة معتمدة على أداة الإستبيان -من إعداد الباحث- المتكوّن من ٢٤ بنداً. تمّ استخدام منهج تحليل المضمون لصحّة الاستبيان. وقد تم تقييم الثبات الداخلي للاستبيان بواسطة معادلة ألفا كرونباخ وتم الإبلاغ عن معدّل ألفا كرونباخ لثبات وموثوقية الإستبيان (٨٦٪). لتحليل البيانات، تم استخدام المقاييس الإحصائية الوصفية بما في ذلك التكرار والنسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعياري واختبارات كولمجروف_سمرنوف و اختبار تي (T) لعينة واحدة. تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار ٢٢. أظهرت التطلعات أنّ بناءً على طريقة التعليم المتكامل، تشتمل طريقة تعليم اللغة العربية على اختيار مكونات منها: الأهداف المتوقعة؛ قدرة معلم اللغة العربية، قدرة المتعلم ورحابته؛ حالة وظروف المدرسة وحجرات الدرس؛ الإمكانيات والبنية التحتية ووسائط التعلم وتوافر الوقت الكافي. بناءً على طريقة التعليم التركيبي، يجب مراعاة ثلاث فرضيات في تدريس اللغة العربية أيضًا و وفقاً لنظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية يجب الاعتناء بمبادئ علم النفس؛ والمبادئ التربوية والمبادئ اللغوية في عملية التعليم.

الكلمات الدليلية: التعليم والتعلم، اللغة العربية، الطريقة المتكاملة.

---

* الكاتب المسؤول: mahdi.t.63@gmail.com

التمهيد

إنّ هناك عدةَ لغاتٍ في العالم يُمثّلُ تعليمها دورًا مهمًا في جودة الحياة الشخصية والاجتماعية والتعليمية و إحدى هذه اللغات هي العربية. وتحصل اللغة العربية على عدد كبير من الناطقين بها في العالم إعتباراً بأنّها إحدى اللغات المهيكلة. فمع هذه المقوّمات، مازالت اللغة العربية بالنسبة إلى اللغات الأخرى غير قادرة على أن تفرض نفسها في الجامعات الأخرى بمثابة تخصص علمي، وما استطاعت هذه اللغة التكيّف والتناسق مع الأساليب التعليمية الحديثة في العالم (Storch & Aldosari, 2010)، فحسب هذه الشروح يجب التدقيق في عملية التعليم والتعلم للغة العربية (Wekke, 2015)؛ بإعادة النظر في واقع تعليم اللغة العربية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية تتضح لنا الصورة أنّ هذا الواقع رغم الضرورة والأهميّة التي تنالها اللغة في النظام التوبوي الإيراني فهي غير مرغوب فيها (ايمان زاده و عبادي،١٣٩٨). وفي البلدان الأخرى أيضاً تبرز ظاهرة ضعف اللغة العربية عند الطلاب ويعتمدون في عملية التعليم على الطريقة التقليدية (bin Samah et al, 2016). ويعتقد طه تومور (٢٠٠٨) أيضاً بأنّ واقع تعليم اللغة العربية في العالم يعتمد على الطريقة التقليدية للتدريس. و تواجه عملية التعليم والتعلّم للغة العربية تحديات كبيرة. فالمشكلة الأساسية هي تكمُنُ في النزعة التعليمة التي نجد فيها الطريقة التقليدية للتعليم (bin Samah et al, 2016). و حول تعليم اللغة العربية، هناك عدّة مناهج للتعليم (Xuan & Mei, 2018). تبرز أهمّيّة طريقة التعليم والتعلم من هذا الإفتراض بأنّ طريقة التعلم أهمّ من المواد التعليمية. هناك حقائق ماضوية تعلّل أسباب عدم التفوّق والنجاح في تعلّم اللغات الأجنبية بضعف المعرفة عند المعلّمين في إختيار أساليب تعليمية مناسبة وممتعة، لقد اثبتت هذه الحقيقة أنّ عدم إتخاذ الأسلوب الملائم أدّى إلى قنوط ويأس عند الطلبة من تعلم اللغات الأجنبية (Yusuf, 2018). و المناقشة حول تخطيط المنهج التدريسي لايحدد بنقل العلم إلى الطلاب فحسب بل يهتمّ أيضاً بكيفية إرشادهم إلى التعليم الذاتي والبحث العلمي (AbiAad, 2011). و تتمثل إحدى طرق تحفيز الطلاب الذين أتقنوا اللغة العربية من الأساس أن تمنح الفرصة لهم لينقلوها أو يعلموها للآخرين (Abdul Razzak, 2016)؛ لذلك، تَحفز الطريقة المناسبة الطلاب على مواصلة عملية التعلم.

كان التعلم يعتبر كلًا متماسكًا مع إدخال النظرة الشمولية و نظريّة "الجشطالتيّة» في حقل التعلم، واستلهامًا من النهج المنظوم اعتبر التعلم كلًا متماسكًا وتمّ فيه رفض فصل

المكونـات. و أظهـرت العديـد مـن طرائـق تعليـم اللغـة العربيـة عـدم كفاءتهـا مـع ظهـور الشـمولية البراغماتيـة. عـلى سـبيل المثـال، أثبتـت طريقـة الترجمـة النحويـة –التـي كانـت طريقة شـائعة في حقبـة مـن الزمـن– عـدم كفاءتهـا في خلـق القـدرة عـلى التواصـل وفهـم اللغـة لـدى المتعلمـين (پروينـى، ١٣٨٩). تـم تخطيـط المناهـج لتحقيـق الأهـداف، مـن أبسـط هـدف إلى الهـدف الأكثـر تعقيـدًا (Alnefaie, 2016). لـذا، وفقًـا لمـادة اللغـة العربيـة، فـإنّ الجانـب الأكثـر تأبّهـاً هـو طريقـة التعليـم والتعلـم. يجـب ألّا يقتـصر دور معلّـم اللغـة العربيـة عـلى عـرض محتـوى التعليـم فحسـب بـل يجـب أن يكـون أيضًـا محفّـزاً لتعلّـم اللغـة، وهـذا يتطلـب مجموعـة مـن الأسـاليب لتغطيـة أوجـه القصـور لـدى بعضهـا البعـض، ويتطلـب اختيـار هـذه الطريقـة قـدرة المعلـم المعرفيـة لإتخـاذ أنسـب طريقـة (Mohamed, Khouly & Saad, 2012). غالبًـا مـا وجـدت الدراسـات السـابقة أن طرائـق التعليـم التقليديـة غـير مناسـبة لتعليـم اللغـة العربيـة وأشـارت إلى أوجـه القصـور أو عـدم توظيفهـا مـن خـلال دراسـة الأسـاليب المختلفـة. لذلـك فـإن الغـرض مـن هـذه الدراسـة هـو دراسـة تعليـم وتعلـم اللغـة العربيـة بطريقـة متكاملـة مـن أجـل إزالـة أوجـه القصـور في الأسـاليب التقليديـة والقديمـة للتعليـم. وفي هـذا الصـدد تكـون أسـئلة البحـث كـما يـلي:

السـؤال الأوّل: بنـاءً عـلى مـشروع التعليـم المتكامـل، مـا هـي القوائـم والمـؤشرات في إختيـار طريقـة تدريـس اللغـة العربيـة؟

السؤال الثاني: ما هي فرضيات التعليم المتكامل لتعليم اللغة العربية؟

السـؤال الثالـث: وفقـاً لنظريـة الوحـدة، مـا هـي المبـادئ التـي يجـب مراعاتهـا في تعليـم اللغـة العربية؟

الدراسات السابقة

حاولـت بعـض الأبحـاث دراسـة وتحسـين جـودة مناهـج تعليـم وتعلـم اللغـة العربيـة منهـا دراسـة السـيد تقـي زاده (١٣٩٨) الـذي أظهـر مـن خـلال دراسـة نهـج متعـدد التخصصـات في مجـال تعليـم وتعلـم اللغـة العربيـة أنـه يبـدو مـن الواجـب الميـل إلـى الإتجاهـات الحديثـة في تكنولوجيـا التعليـم والتفكـير متعـدد التخصصـات التـي بهـا يتـم إزالـة التحديـد بـين مجـالات المعرفـة العلميـة ويتـم تنظيـم فـرص التعلـم بأسـاليب مختلفـة بتوظيـف مناهـج متعـددة التخصصـات. وأظهـرت النتائـج أنـه يمكـن ذكـر التخصـص العلمـي والتفكـير متعـدد

التخصصات كاستراتيجية لتعليم اللغة العربية و التي توفر الخبرات الأساسية للمتعلمين في عملية التعلم. ويصل إلى هذه النتيجة أن تعدّد التخصصات يؤكد على إتّحاد وتكاتف العلوم في مجالات شتّى و يزيل قيود ونواقص النزعة التخصصية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، وتستطيع أن توفر إمكانيات بحثية حديثة للمجالات التعليمية. و درس ا إيمان زاده وعبادي (١٣٩٨) قضية الخبرات الحياتية لمعلمي اللغة العربية بأنّها أحد أسباب عدم كفاءة تعليم اللغة العربية. وتم إستكشاف النتائج المستخلصة من خبرات معلمي اللغة العربية فيما يتعلق بعدم كفاءة اللغة العربية في خمسة محاور رئيسة: "العوائق المتعلقة بالطلاب"، "العوائق المتعلقة بالمعلمين"، "العوائق المتعلقة بالمجتمع والثقافة"، "العوائق المتعلقة بنظام التعليم وتحديد مناهج التعليم "و " معوقات التقييم التربوي "و أحد عشر موضوعاً فرعياً آخر. و أظهر نظري منظم وموسوي (١٣٩٥) بدراسة ونقد الدور التربوي للصورة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بأنّه لم يتمّ ملاحظة معظم المعايير المهمّة والمؤثرة لصورة مناسبة للكتاب المدرسي في صور كتاب " تاريخ الأدب العربي لحنا فاخوري " أو تكون الملاحظة ضئيلة. وانتقد بروينى (١٣٨٩) أسلوب التدريس المباشر من خلال دراسة ونقد منهج تعليم اللغة العربية بشكل مباشر (دراسة حالة: كتب الدكتور حسين خراساني). أظهر Isan and May من خلال دراسة الطريقة المباشرة لتدريس اللغة العربية في كلية Tangxin العربية (الصين) أن مناهج التدريس مهمة جدًا في تعليم اللغات الأجنبية. تهدف هذه الدراسة إلى تبيين طريقة تدريس اللغة العربية بشكل مباشر في الصين وكيفية تنفيذها والمشكلات التي يواجهها المعلمون العرب أثناء عملية التعليم. وأظهرت النتائج أن مناهج تعليم اللغة العربية متعددة ولا يوجد أسلوب تقليدي في عملية التدريس، ولكل أسلوب مزاياه وعيوبه الخاصّة به وأن طريقة التعليم المباشر ملائمة جدّاً لإدارة الصفوف المدرسية للغة العربية. بيّن يوسف (٢٠١٨) أن الأسلوب التركيبي مناسب لتعليم وتعلم اللغة العربية والقرآن خلال دراسة تعليم وتعلم اللغة العربية والقرآن بطريقة متكاملة في المدرسة الإسلامية، ويقدم بعض النصائح لتحسين تعلم اللغة العربية. ووفقاً للدراسة التي نفّذها هارون أحمد محمد أحمد وراواش (٢٠١٦)، هناك عائقان أمام عملية تعلم اللغة العربية والتحدّث بها وهما: "الحاجز الداخلي " الذي يشير إلى قيود الطلاب أنفسهم و قيود معرفة ومهارات المتعلمين؛ و "الحاجز الخارجي " الذي يشير إلى قيود خارجية، مثل عدم وجود بيئة داعمة وفرص للتعلم والتحدّث باللغة العربية. و في هذه الدراسة، قد واجهت كلتا الفئتين من المتحدثين بشكل جيد وبشكل ضعيف العوائق الداخلية

أكثر من الخارجية. كان لدى المتحدثين الجيدين للغة العربية مشاكل خارجية أكثر من المشاكل الداخلية، بينما أظهر المتحدثون الضعفاء عجزاً داخلياً مثل عدم الثقة بالنفس وعزّتها. و أظهر آل بوسعيدي والآخرون (٢٠١٦) بأنّه يعتبر المعلمون البرامج المصممة كأداة فعالة لتدريج تعلم الطلاب ومواجهة تعلمهم من خلال دراسة تصورات المعلمين لفعّالية إستخدام برامج تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية للتعليم في سلطنة عمان التي تهدف إلى تقييم فعّالية تصميم وتوظيف برامج جديدة لتعلم اللغة العربية. و بيّن بن سماح والآخرون (٢٠١٦) أن الاستراتيجيات الفعّالة لتعلم اللغة العربية، بمثابة لغة أجنبية، تشمل طرق التعزيز والتفعيل والتوظيف من خلال دراسة الأساليب الفعّالة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. وقد قام Veke (2015) بكيفية عملية التعليم والتعلم للغة الأجنبية (العربية والإنجليزية) عبر دراسة عملية تعليم وتعلم اللغة العربية. تدلّ نتائج البحث على أنه تستخدم المناهج التقليدية لتعليم وتعلم اللغة العربية. وقد درس فريادي (٢٠٠٧) أهمية اللغة العربية في ماليزيا من خلال دراسة تقنيات تعليم اللغة العربية بمثابة لغة أجنبية في ضوء النظرية البنائية، ويستطلع الطرائق الممكنة لإكتساب اللغة العربية.

مراجعةالأدب النظري

تعد المنهجية التركيبية واحدة من أكثر المنهجيات شيوعاً بين المعلمين فى مختلف ربوع العالم إذ يُستخدم مفهوم التركيب في الكثير من الحالات للإشارة إلى مزيج من الأساليب و الاستراتيجيات و المحتويات (Mwanza,2013) حيث تؤكد التعريفات و المعاني للنهج التركيبي و عواقبها بأن الأساليب الفردية في تدريس اللغة لديها نقاط القوة و الضعف الخاصة بها كما لا توفر أساسًا ديناميكيًا للصف الدراسي حيث يلزم الإندماج حلاً للمشاكل التى قد نواجهها في أى من هذه الأساليب لأن هذا النهج يسمح للمعلم باختيار منهجية فعالة في عملية التدريس و النظر في العوامل الموثرة في نجاحها (Brown,2002) إن التعلم وفقا لهذه المنهجية ممتع و مبدع كما يكون مفيدا لأي متعلم بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية و الاقتصادية و تفضيلاته(Mwanza,2013) .

لا يجوز إختيار منهجية خاصة للتعليم العام نظراً لإختلاف ظروف التعلم حيث يوفر النهج التركيبي التنوع في الصف الدراسي بناء على أساليب التعلم. يؤكدKumar (2013: 1)بأن المنهجية التركيبية هي مزيجة من مناهج التعلم المختلفة كما تتضمن

إستخدام الكثير من أنشطة التعلم بالميزات قد تكون مختلفة بسبب الافتراضات الأساسية المتعددة في التدريس (Mellow, 2002) .كما يعرّف Gao (2011: 1) المنهجية بأنها ليست إنفرادية بل تجمع بين الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة كما تتضمن بعض التدريبات في الصف حيث تُظهر بأن القرارات المرتبطة بالتدريس و التدريب تعتمد على فهم كامل و شامل لجميع وجهات النظر التربوية المرتبطة.

كما يوضح Wali (2009: 40) بأنه يجب أن يتمتع المعلم بحرية اختيار الأساليب و الإجراءات في الفصل الدراسي لأنه لا توجد منهجية مثالية لتعلّم اللغة فلكل منها مزاياها و عيوبها الخاصة كما يجب أن يعلم المدرسون بأنه لديهم الحق في اختيار أفضل الأساليب نظرا لإحتياجات المتعلمين و ظروف التعلم حيث يمكن لهم إستخدام المناهج الأكثر مرونة لتحقيق أهدافهم. إنّ المنهجية التركيبية كعملية عقلية

تعتمد على النهج الذي يختاره المدرس نظرا إلى العوامل المؤثرة في الصف كما لديه الحرية في إختيار الأسلوب المناسب للمتعلمين فيقرر دمج الأساليب المتعددة لتحسين التعلم. (Mwanza, 2017:57)

يتمثل إبداع المعلم في إدارة التعلم في الصف الدراسي النقطة الأولى و الأهم في عملية التدريس حيث يُطلب من المدرسين أن يكونوا قادرين على مراقبة العملية في الفصل الدراسي كما يطلب منهم تحديث مناهج التدريس لتكون عملية التعلم أكثر إمتاعًا لزيادة اهتمام الطلاب باللغة .(Muslim,2020) و النقطة الثانية هي أن المعلم يكون لديه عقلية متنامية حول التعليم كما ينبغي للمعلم الجيد ألا يهتم بعقليته المتنامية باستراتيجيات و أساليب التعلم فحسب كما يلزم عليه دعم عملية الطلاب التعليمية. (Rissanen,2019)و الثالثة هي أن يتم تعديل المحتويات أو الاستراتيجيات التعليمية. كما يمكن للمدرسين فى تعليم المهارات اللغوية بالمنهجية التركيبية تعديل المحتويات بإبداعهم بحيث يكون أكثر تحفيزًا عند الطلاب للتعلم و تطوير مهاراتهم اللغوية. (Muslim 2020)ثم لا ينبغي تجاهل دور العلاقات الحميمية بين الطلاب و المعلم لزيادة اهتمامهم و تحفيزهم للتعلم كالنقطة الرابعة و الأخيرة(Pennings, 2014) .

يربط النهج التركيبي تجارب الفصول الدراسية بأنشطة الحياة اليومية للمتعلمين حيث يساعدهم على زيادة المعارف باستخدام ما يعرفونه بالفعل. تشتمل مزايا هذه المنهجية على:

الأول: إنها عملية عقلية للمعلم حينما يقرر اختيار مجموعة من الأساليب المختلفة في تعليمه.

الثاني: توطين الوظائف التعليمية اعتمادًا على أساليب التدريس و تطبيقها و الفهم الناتج منها(Kumaravadivelu,2006) .

الثالث: يوفر النهج التركيبي إمكانية تصحيح الأخطاء في نهاية كل نشاط تعليمي ليمكن المعلم و الطلاب على تصحيح أخطاء زملائهم و التعلم منهم(Mwanza, 2017:46) .

الرابع: يتم اختيار أساليب متعددة تلبيةً لاحتياجات المتعلمين كما لن تكون الأنشطة الدراسية مملة فى هذا المنهج فيتمتع المعلم بحرية اختيار الأساليب حسب ظروف التعلم لدى الطلاب.

و الخامس: إن النهج التركيبي واسع يغطي جميع جوانب المهارات اللغوية و النشاطات التعليمية المتعددة.

فبالتالي الطريقة المتكاملة للتعليم لها: مؤشرات، فرضيات و مبادئ حيثُ من شأنها ان تمهّد الطريق لتعليم العربية. فالمؤشرات هي اختيار طريقة تعليم اللغة العربية:

١-الأهداف المتوقعة ٢-قدرة معلم اللغة العربية ٣-قدرة ورحابة المتعلم ٤- حالة و ظروف المدرسة و حجرات الدرس ٥- الإمكانيات، البنية التحتية و وسائط التعلم ٦- توافر الوقت الكافي.

والفرضيات هي الطريقة المتكاملة لتعليم اللغة العربية: ١- كل طريقة لها مزية خاصّة بها التي يمكن إعتبارها لتعليم اللغة العربية ٢- كل طريقة لها جوانب إيجابية يمكن أن تساعد في حل المشكلات بشكل متناسق. ٣- لا توجد طريقة ملائمة لجميع الأغراض والمتعلمين والمعلمين والوسائط.

و اخيراً المبادئ هي نظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية: ١-مبادئ علم النفس ٢-المبادئ التربوية ٣-المبادئ اللغوية

الطريقة

هذا البحث عبارة عن مسح من حيث كيفية جمع المعلومات الوصفية و بحث تطبيقي

مـن جهـة الهـدف والطبيعـة. وكانـت المجموعـة الإحصائيـة لهـذه الدراسـة مـن معلمـي وأسـاتذة اللغـة العربيـة في محافظـة همـدان. كان الاسـتدلال الإحصائـي (أخـذ العينـات) عشـوائياً بسـيطاً وتـم تحديـد حجـم العينـة بنـاءً عـلى طريقـة G-Power لـ ٤٥ شـخصًا. جمـع البيانـات في هـذه الدراسـة كانـت قائمـة عـلى أداة اسـتبيان مـن إعـداد الباحـث يتكـون مـن ٣ أجنحـة: ١. مـؤشرات وقوائـم اختيـار طريقـة تعليـم اللغـة العربيـة (١٨ بنـداً)؛٢. فرضيـات المنهـج المتكامـل لتعليـم اللغـة العربيـة (٣ بنـود)؛ ٣. قواعـد تدريـس نظريـة الوحـدة لتعليـم اللغـة العربيـة (٣ بنـود). يتكـون الاسـتبيان مـن ٢٤ بنـداً تـم ضبطهـا عـلى مقيـاس ليكـرت الخـماسي. و أُسـتخدم لمصداقيـة الاسـتبيان منهـج تحليـل المضمـون.

عنـد دراسـة مصداقيـة المحتـوى، طُلـب مـن سـتة خـبراء تقديـم وجهـات نظرهـم التصحيحيـة كتابـةً بعـد دراسـة الأدوات بعنايـة ودقّـة فائقـة. كـما أكـد عـلى أنّـه عنـد تقييـم مصداقيـة المحتـوى، يجـب أن يؤخـذ بالاعتبـار القواعـد النحويـة، واسـتخدام الكلـمات الملائمـة، وأهميـة الأسـئلة ووضعهـا في المـكان اللائـق بهـا. وأخـيراً، تمّـت الموافقـة عـلى الاسـتبيان مـع تعديلات طفيفـة. و تـمّ اسـتخدام معادلـة ألفـا كرونبـاخ لثبـات و موثوقيـة الاسـتبيان، و بعـد التنفيـذ البدائـي للاسـتبيان عـلى ١٥ عينـة مـن الأشـخاص باسـتخدام معادلـة ألفـا كرونبـاخ وتـمّ الإبـلاغ عـن ثبـات وموثوقيـة الاسـتبيان (٨٦٪) ممـا يـدلّ عـلى الموثوقيـة المناسـبة لـلأداة، أي أنـه كان الإلتحـام الداخـلي بـين الأسـئلة مرتفعـاً وفي الحقيقـة كان تصـور المسـتجيبين للأسـئلة واحـداً، لـذا الـنتيجة تـدلّ عـلى أنّ الموثوقيـة في مسـتوى جيـد. لتحليـل البيانـات، تـمّ اسـتخدام المؤشرات الإحصائيـة الوصفيـة بـما في ذلـك الرسـم البيـاني والتكـرار والنسـبة المئويـة والمتوسـط والانحـراف المعيـاري واختبـارات كولمجروف-سـمرنوف، وإختبـار تي (T) لعينـة واحـدة. و تـمّ تحليـل البيانـات باسـتخدام البرنامـج الإحصائـي SPSS الإصـدار ٢٢.

عرض النتائج

مـن بـين عينـات المجموعـة الإحصائيـة كان عـدد الإنـاث ٢٤ و يأخـذ النسـبة (٥٣.٣٣ ٪) و كان عـدد الذكـور ٢١ و يأخـذ النسـبة (٤٦.٦٧ ٪). ومـن إجمـالي عـدد العينـات، ٥ كانـوا مـن الأسـاتذة الأكاديمـين و يأخـذ النسـبة (١١.١١٪) و ٤٠ مـن المعلمـين ويأخـذ النسـبة (٨٨.٨٩٪). و مـن إجمـالي عـدد العينـات، كان ١٠ مـن الأفـراد حاصلـين عـلى درجـة البكالوريـوس و يأخـذ النسـبة (٢٢.٢٢٪) و ٢٧ شـخصاً حاصلـين عـلى درجـة الماجسـتير و يأخـذ النسـبة (٦٠٪) و ٨ أشـخاص حاصلـين عـلى درجـة الدكتـوراه و يأخـذ النسـبة

.(٪١٧.٧٨)

المؤشرات في تعليم اللغة العربية

إن دراسات الباحثين تبيّن أن مؤشرات طريقة تعليم اللغة العربية هي كالآتي: ١-الأهداف المتوقعة ٢-قدرة معلم اللغة العربية ٣-قدرة ورحابة المتعلم ٤- حالة و ظروف المدرسة و حجرات الدرس ٥- الإمكانيات، البنية التحتية و وسائط التعلم ٦- توافر الوقت الكافي.

السؤال الأوّل: بناءاً على منهج التعليم المتكامل، ما هي مؤشرات وقوائم اختيار طريقة تعليم اللغة العربية؟

الجدول رقم (١) نتائج اختبار تي (T) لعينة واحدة على مؤشرات اختيار طريقة تعليم اللغة العربية

المؤشرات	المتوسط	الإنحراف المعياري	كمّية t	درجة الحريّة	المستوى الدلالى
الأهداف المتوقعة	٣/٩٣	١/٠٤	٨/٤٥	٤٤	٠/٠٠١
قدرة معلم اللغة العربية	٣/٨٣	٠/٩١٤	٨/٦٤	٤٤	٠/٠٠١
قدرة ورحابة المتعلم	٤/٠٣	٠/٧٩٩	١٢/٢٦	٤٤	٠/٠٠١
حالة و ظروف المدرسة و حجرات الدرس	٣/٩٠	٠/٨٣٥	١٠/٢٢	٤٤	٠/٠٠١
الإمكانيات، البنية التحتية و وسائط التعلم	٣/٩١	٠/٨٦٩	٩/٩٤	٤٤	٠/٠٠١
توافر الوقت الكافي	٤/٠١	٠/٧٨٦	١٢/٢٠	٤٤	٠/٠٠١
المعدّل النظرى (الفرضي): ٣					

تدلّ النتائج بأنّ متوسط مؤشر الأهداف المتوقعة يساوي (٣/ ٩٣) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)؛ وتساوي كمّية T الخاصّة بالمؤشر المذكور (٨/ ٤٥) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي الذي تم الحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). و تدلّ النتائج بأنّ متوسط مؤشر قدرة معلم اللغة العربية يساوي (٣/ ٨٣) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)، وقد تمّ الإبلاغ عن كمّية Tالخاصّة بقدرة معلم اللغة العربية بأنّها تساوي (٨/ ٦٤) وعن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يساوي (P < 0/01). وتدلّ النتائج بأنّ متوسط مؤشر الإمكانيات، والبنية التحتية ووسائط التعلم كان يساوي (٣.٩١) والمتوسط المتوقع

(النظري) يساوي (٣). وقد تمّ الإبلاغ عن كمّية T الخاصّة بالإمكانيات، والبنية التحتية ووسائط التعلم أنّها تساوي (٩٤/ ٩) وعن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يساوي (P < 0/01). تدلّ النتائج بأنّ متوسط مؤشر توافر الوقت الكافي يساوي (٠١/ ٤) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)؛ وتساوي كمّية T الخاصّة بالمؤشر المذكور (٢٠/ ١٢) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). بما أنّ كمّية T بالنسبة لجميع المؤشرات كانت نسبة الخطأ لمستوى الدلالي الإحصائي فيها أقل من (٠١/ ٠)، لذلك يستنتج أن المتوسط التجريبي يختلف اختلافًا كبيرًا عن المتوسط النظري (الفرضي). من ثمّة حسب ارتفاع المستوى المتوسط التجريبي بالنسبة للمتوسط النظري فيمكن القول، أنّ بناءً على طرائق التعليم المتكامل، تشمل مؤشرات اختيار طريقة تعليم اللغة العربية على: الأهداف المتوقعة، قدرة معلم اللغة العربية، قدرة ورحابة المتعلم، حالة وظروف المدرسة والحجرة الصفية و الإمكانيات، والبنية التحتية ووسائط التعلم وتوافر الوقت الكافي.

فرضيات تعليم العربية

تعتبرالفرضيات فى تعليم اللغة العربية حجر الاساس للطريقة المتكاملة وهيَ عبارة عن: ١- كل طريقة لها مزية خاصّة بها التي يمكن إعتبارها لتعليم اللغة العربية ٢- كل طريقة لها جوانب إيجابية يمكن أن تساعد في حل المشكلات بشكل متناسق. ٣- لا توجد طريقة ملائمة لجميع الأغراض والمتعلمين والمعلمين والوسائط.

السؤال الثاني: ما هي فرضيات الطريقة المتكاملة لتعليم اللغة العربية؟

الجدول رقم (٢) نتائج اختبار تي (T) لعينة واحدة على فرضيات الطريقة المتكاملة لتعليم اللغة العربية

الفرضية	المتوسط	الإنحراف المعياري	كمّية t	درجة الحريّة	الدلالة الإحصائية
١- كل طريقة لها مزية خاصّة بها التي يمكن إعتبارها لتعليم اللغة العربية	٤/١٠	٠/٩٣٦	١١/١٤	٤٤	٠/٠٠١

٢ كل طريقة لها جوانب إيجابية يمكن أن تساعد في حل المشكلات بشكل متناسق.	٤/٠٨	٠/٨٩٤	١١/٥٤	٤٤	٠/٠٠١
٣- لا توجد طريقة ملائمة لجميع الأغراض والمتعلمين والمعلمين والوسائط.	٤/٠١	٠/٩٥٣	١٠/٠٥	٤٤	٠/٠٠١
المعدّل النظرى: ٣					

أظهرت النتائج أن متوسط الفرضية الأولى يساوي (١٠/ ٤) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣). وتساوي كمّية T الخاصّة بالفرضية المذكورة (١٤/ ١١) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). أظهرت النتائج أن متوسط الفرضية الثانية يساوي (٠٨/ ٤) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣). وتساوي كمّية T الخاصّة بالفرضية المذكورة (٥٤/ ١١) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). أظهرت النتائج أن متوسط الفرضية الثالثة يساوي (٠١/ ٤) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣). وتساوي كمّية t الخاصّة بالفرضية المذكورة (٠٥/ ١٠) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). بما أنّ كمّية T بالنسبة لجميع الفرضيات كانت نسبة الخطأ للمستوى الدلالي الإحصائي فيها أقل من (٠١/ ٠)، لذلك يستنتج أن المتوسط التجريبي يختلف اختلافًا كبيرًا عن المتوسط النظري (الفرضي). كذلك وفقاً إلى أنّه كان مستوى المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري فيمكن القول أن بناءً على طريقة التعليم المتكامل، يجب مراعاة الافتراضات المذكورة أعلاه في تعليم اللغة العربية.

المبادئ لنظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية

و هنا نريد أن نلقي نظرةً على المبادئ في نظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية: ١-مبادئ علم النفس ٢-المبادئ التربوية ٣-المبادئ اللغوية

السؤال الثالث: وفقاً للوحدة النظرية، ما هي المبادئ التي يجب مراعاتها في عملية تعليم اللغة العربية؟

الجدول رقم (٣) نتائج اختبار تي (T) لعينة واحدة على مبادئ نظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية

المبادئ	المتوسط	الإنحراف المعياري	كمّية T	درجة الحريّة	الدلالة الإحصائية
مبادئ علم النفس	٣/٩٥	١/٠٣	٨/٧٣	٤٤	٠/٠٠١
المبادئ التربوية	٣/٩٣	١/٢	٨/٦٣	٤٤	٠/٠٠١
المبادئ اللغوية	٣/٨٤	٠/٩٨١	٨/١٥	٤٤	٠/٠٠١
المعدّل النظري: ٣					

تدلّ النتائج إلى أن متوسط مبادئ علم النفس كان (٣/٩٥) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)، وتساوي كمّية T الخاصّة بالمبدأ المذكور (٨/٧٣) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). دلّت النتائج إلى أن متوسط المبادئ التربوية يساوي (٣/٩٣) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)، وتساوي كمّية T الخاصّة بالفرضية المذكورة (٨/٦٣) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). تدلّ النتائج إلى أن متوسط المبادئ اللغوية يساوي (٣/٨٤) والمتوسط المتوقع (النظري) يساوي (٣)، وتساوي كمّية T الخاصّة بالفرضية المذكورة (٨/١٥) وتمّ الإبلاغ عن المستوى الدلالي الإحصائي المحصول عليه عبر (Sig = 0.001) أنّه يعادل (P < 0/01). بما أنّ كمّية T بالنسبة لجميع المبادئ كانت نسبة الخطأ للمستوى الدلالي الإحصائي فيها أقل من (٠/٠١)، لذلك يستنتج أن المتوسط التجريبي يختلف اختلافًا كبيرًا عن المتوسط النظري. وأيضًا، نظراً إلى ارتفاع مستوى المتوسط التجريبي بالنسبة إلى المتوسط النظري، يمكن القول أنه وفقاً لنظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية، يجب مراعاة مبادئ علم النفس و المبادئ التربوية و اللغوية في التعليم.

الاستنتاج والمناقشة

يعتبر تدريس اللغة العربية واللغة الفارسية كلغات ذات أهمية خاصة في العالم الإسلامي (عباسی و زنگنه، ١٣٩٩)؛ لا تُستخدم اللغة العربية للتواصل البشري فحسب، بل إنها لغة العبادة في دين الإسلام (Wekke, 2015) و هي من اللغات الأكثر انتشارًا فی العالم وإحدى اللغات الرسمية الست للأمم المتحدة (کارخانه و رمضانی، ١٣٩٩) و اللغة التي في أغلب الأوقات تستخدم عند المسلمين ويؤمن بها جميع الناس بأنّها اللغة التي إجتباها الله سبحانه وتعالى (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2013; Richard Hooker,

.(1999; Coffman, 1995

و هنا وفق ما وجدنا من النتائج بشأن أسئلة الدراسة يمكننا القول :

تشمل مؤشرات اختيار طريقة تعليم اللغة العربية وفقاً لاستنتاجات هذه الدراسة في طريقة التعليم المتكامل على: الأهداف المتوقعة؛ قدرة معلم اللغة العربية، قدرة المتعلم ورحابته؛ حالة وظروف المدرسة والصفوف المدرسية؛ الإمكانيات والبنية التحتية ووسائط التعلم وتوافر الوقت الكافي.

يجب أن يؤخذ بعين الإعتبار ثلاث فرضيات عند تعليم اللغة العربية: كل طريقة لها مزية خاصّة بها يمكن إعتبارها لتعليم اللغة العربية؛ كل طريقة لها جوانب إيجابية يمكن أن تساعد في حل المشكلات بشكل متناسق؛ لا توجد طريقة ملائمة لجميع الأغراض والمتعلمين والمعلمين والوسائط.

يجب مراعاة مبادئ علم النفس والمبادئ التربوية والمبادئ اللغوية في التعليم بناءاً على نظرية الوحدة لتعليم اللغة العربية.

تتوافق هذه النتائج مع ما وُصل إليه في أبحاث يوسف (٢٠١٨) بن سماح والآخرون (٢٠١٦) وفريادي (٢٠٠٧). يمكن القول في توضيح هذه النتيجة أن جميع المناهج مكملة لبعضها البعض ويمكن حتى دمجها في العملية التنفيذية، لأنّه لا يوجد منهج مثالي إلّا بمزيج من المزايا و الآراء المناسبة لتحصين فعّالية تعلم اللغة العربية (MacArthur, 1997). يمكن أن يكون دور الطريقة المتكاملة فعّال في تحسين عملية التعلم من خلال دمج مجموعة من الأساليب التي تستطيع أن تكمل بعضها البعض أو على الأقل تقليل نسبة أوجه القصور فيها و من خلال تحفيز و ترغيب المتعلمين للتعلم. تشجّع هذه الطريقة معلمي اللغة العربية على إتقان الطرائق المختلفة التي تعتبر فعّالة وذات كفاءة في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية.

إنّ اهداف منهج التعليم التركيبي هي:يتمثل في تمكين الطلاب من فهم اللغة بمهارة الاستماع كهدف مثالي لهذه العملية يليها تمكين المتعلمين من المحادثة كما يعد الهدف الثالث من هذا الأسلوب هو تمكين الطلاب باستخدام قوة البصر لقراءة النصوص العربية ثم يليها الهدف الرابع و هو أن يتعلم الطلاب استخدام مهارات نحوية و التعبير عن الجمل في الكتابة (Wahidah, Baroroh & Mukadam,2021). مبادئ المنهجية التركيبية هي كالتالي: ١- الانتباه إلى أن هناك علاقة بين التحفيز والتعلم ٢-

يجب أن يبدأ مبكراً استخدام الألفاظ في الجمل ٣- لا ينبغي إهدار الكثير من الوقت على التكرار الميكانيكي ٤- يجب أن يكون تعليم اللغة متسقاً للخلفية العلمية للمتعلم ٥-ليكون تدريس المهارات اللغوية الأربعة متزامناً(Gömleksiz, 2000) ٦- يجب أن نهتم بتعلم اللغة ٧- يجب أن يكون تعلم اللغة مطلوباً عند المتعلم ٨- تتجه عملية التعلم من السهل إلى الصعب و من الموضوعي إلى المجرد ٩- لا ينبغي أن ننسى بأن هناك اختلافات فردية بين المتعلمين (Barın,1994 نقلاً عن Iscan,2017).

و تعتمد العملية التنفيذية للتعليم المتكامل على بعض الاعتبارات الأساسية في اختيار المنهج: أوّلاً الأهداف المتوقعة: يجب أن يكون المعلم قادرًا على إختيار أمثل طريقة لتحقيق الأهداف المصوّغة (Elbih, 2015). ثانياً قدرة معلم اللغة العربية: فإنّ فاعلية تطبيق الطريق تخضع لمقدرة المعلم. يمكن إطلاع المعلم على ما يُدرِّسه يكون مساعداً في حل المشكلة. وعادةً ما تكون العملية التدريسية أكثر سهولة عند المعلمين المتمرسين المتقنين للمناهج التعليمية (Fox &Alldred, 2015). ثالثاً حالة المتعلم: الأشخاص ذوو قدرات وذكاء وأرضية ومكانة إجتماعية مختلفة لذا عادةً تصبح كيفية الإختيار للطريقة المناسبة للتعلم مختلفة (Gregory, Walker, McLaughlin, & Peets, 2011). رابعاً الظروف: وتشمل مواصفات المباني المدرسية وحجرة الصف المدرسي وكذلك أحوال المعلم والمتعلم أثناء عملية تعلم اللغة العربية (Goldstein, 2016). خامساً الإمكانيات والبنيات التحتية ووسائط التعلم التي تساعد على سهولة عرض المحتوى والمعلومات وجعلها أكثر وضوحًا و على تَرشيد الطلاب ولفت انتباههم ممّا تزيد الدافع للتعلم بدورها (Hill, 2015؛ Domingos-Grilo, Reis-Grilo, Ruiz &Mellado, 2012). سادساً توافر الوقت الكافي: يمكن تنفيذ الطريقة التعليمة إذا تمّ تعيّن الوقت المتاح لتنفيذ الطريقة التعليمية بما يكفي بحيث يتم به تحقيق الأهداف بتوظيف الطريقة وفي الوقت المحدد (Compton, 2009).

لابدّ من الإعتراف بأن لكل طريقة إيجابياتها يمكن إعتبارها ضمن عملية تعليم اللغة العربية. وكل طريقة لها جوانب إيجابية ولا توجد طريقة ملائمة ومناسبة لجميع الأغراض والمتعلمين والمعلمين والبرامج وأساساً تتحدد فعّالية طريقة تعلم اللغة العربية بعدة موجبات (Murre-Van den Berg, 2016). و تعتبر نظرية الوحدة نزعة لتعليم اللغة العربية التي تنص على أن اللغة العربية وفروعها في الحقيقة مجموعة كاملة. ولا ينبغي أن يتسبب تحقيق حقل في تجاهل الحقول الأخرى لأنّ كل الأجزاء متلازمة

بعضها بعضا وغير منفكة. نظرية الوحدة هي فكرة لاكتساب مهارات اللغة العربية التي يتمّ تجليها عند تعليم اللغة العربية بغض النظر عن أي فرع (Volkovich et al, 2016). اللغة العربية هي لغة الوحدة، لكن قد تكون إستراتيجيات التعلم مختلفة. والنقطة الهامّة الملفتة للنظر هي أنه تتم عملية التعلم على أساس هذه الإستراتيجيات بشكل متوازن ومستمر. فنظرية الوحدة لتحقيق أهدافها لها مبادئ بمثابة منحى لعملية تعلم اللغة العربية، (Yusuf, 2018). أوّلاً؛ مبدأ علم النفس: تؤكد عملية تعلم اللغة العربية على أنشطة الطلاب وحماسهم بتيّار نظرية الوحدة. وإعتماداً على هذا التيّار هناك دافع لتحسين الحماس في عملية التعلم لأنّه يحتوي هذا التيّار على ميزة التنويع ولا يكون روتينيا و المعلم المستصوب هو المعلم المبدع والذكي (Ahmad, Mahmoud & Fink, 2016). يجب تنمية الحافز لتعلم اللغة العربية باستمرار من خلال غرس شعور "نعم أستطيع " عند المتعلم (Alruily, Ayesh &Zedan, 2016). يمكن لنظام التعليم أن يحفّز ويحمّس الطلاب على التعلم ولاسيّما تعلّم اللغة العربية (Yusuf, 2018). ثانياً؛ المبادئ التربوية: يجب أن يعلم المعلم الذي يعلّم اللغة العربية أن النصوص التعليمية متضافرة بعضها بعضا. يجب مطالعة النظرية الغشطالتية. تكون عملية التعلم أكثر ظفراً إذا مُزجت بالرغبة إليها. يتصوّر هكذا أنّ الأصول هذه تؤدّي إلى تفوّق في عملية تعلم اللغة العربية بشكل نافذ. تحفيز الطلاب لتعلم اللغة العربية مهمّ ويجب أن يصل الطلاب إلى درجة من الثقة بأنّ تعلم اللغة العربية ستوفّر لهم فوائد عديدة في المستقبل. ينبغي على المعلمين بذل الجهود الجبّارة حتى لايكون تعلم اللغة العربية عسيراً؛ لذا ليس دور معلم الغة العربية عرض المحتوى التعليمي فقط بل ينبغي عليه أن يقوم بتحفيز الطلاب على تعلم اللغة العربية. بيئة التعلم النموذجية هي المؤشر الأساسي في هذا الصدد. ثالثاً؛ المبادئ اللغوية: تشرح المبادئ اللغوية بأنّ اللغة أفكار تتمظهر شفوياً ويتطلب هذا المبدأ أداء لغوي و يتمّ تحقيقه في قالب الإتصال.

المصادر والمراجع

ايمان زاده، علی؛ عبادی. زهرا.(۱۳۹۸). «تجربیات زیسته ی دبیران عربی از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی». **پژوهشهای برنامه ی درسی**. سال هفتم. شماره ۲. ص ۱-۲۶.

پروینی، خلیل.(۱۳۸۹). «بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوهٔ مستقیم

(بررسی موردی: کتابهای دکتر حسین خراسانی)». **پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی**. سال اول. شماره ۲. ص ۷-۳۲.

تقی زاده، هدایت الله.(۱۳۹۸). «رویکرد میان رشته ای در حوزه یادگیری و آموزش زبان عربی». **پویش در آموزش علوم انسانی**. سال چهارم. شماره ۱۵. ص ۷۱-۸۵.

عباسی، زهرا ؛ زنگنه. یاسر (۱۳۹۹) تحلیل سلسلة العربیة للعالم وکتاب مینا في تعلیم اللغة العربیة والفارسیة من وجهة نظر المدرّسین. **دراسات في تعلیم اللغة العربیة وتعلمها**. دوره ٥. شماره ۱. ص ۳۱-٤۸.

کارخانه، جواد؛ نامداری. ابراهیم؛ رمضانی فریدون (۱۳۹۹) علاقة الذکاءات المتعددة ومهارة المحادثة باللغة العربیة لدی طلاب اللغة العربیة وآدابها في إیران. **دراسات في تعلیم اللغة العربیة وتعلمها**. دوره ٥. شماره ۱. ص ۱۹۹-۲۱٤.

نظری منظم، هادی؛ موسوی. سیدرضا.(۱۳۹۵). نقد و بررسی نقش آموزشی تصویر در کتابهای آموزش زبان عربی به غیر عرب زبانها. **پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی**. شماره ۳۹. ص ۲۶-۴۴.

Abdul Razzak, N. (2016). Teachers experiences with school improvement projects: The case of Bahraini public schools. **Cogent Education**. 3(1).PP: 1–18.

AbiAad, A. (2011). Visual Transliterations of Oral Combinations of Languages in Lebanon. **Iridescent.**1)1). PP: 82–91.

Ahmad, I.. Mahmoud. S. A.. & Fink. G. A. (2016). Open-vocabulary recognition of machine-printed Arabic text using hidden Markov models. **Pattern recognition**. **51**. PP: 97-111.

Al-Busaidi, F.. Al Hashmi. A.. Al Musawi. A.. & Kazem. A. (2016). Teachers' perceptions on the effectiveness of using Arabic language teaching software in Omani basic education. **International Journal of Education and Development using ICT**. 12(2). PP: 139-157.

Alnefaie, S. K. (2016). Teachers role in the development of EFL curriculum in Saudi Arabia: The marginalised status. **Cogent Education**. 3(1). PP: 1–14.

Alruily, M.. Ayesh. A.. &Zedan. H. (2014).Crime profiling for the Arabic language using computational linguistic techniques. **Information Processing and Management**. 50(2). PP:341–315 .

bin Samah, R.. Puteh-Behak. F.. Saad. N. S. M.. Ali. S. M.. Darmi. R.. & Harun. H. (2016). Effective methods in learning Arabic language as a foreign language. **Mediterranean Journal of Social Sciences.** 7(3). PP: 349-349.

Boudelaa, S. & Marslen-Wilson. W. D. (2013). Morphological structure in the Arabic mental lexicon: Parallels between standard and dialectal Arabic. **Language and Cognitive Processes**. 28 (10). PP: 1453-1473.

Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the 'PostMethod' Era: Toward better Diagnosis. Treatment. and Assessment. In J. Richards and W. Renandya (eds.). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 9-18

Coffman, J. (1995). Does the Arabic language encourage radical Islam?. **Middle EastQuarterly**.

Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills. roles. and responsibilities**. Computer Assisted Language Learning**. 22(1). PP: 73–99.

Domingos-Grilo, P.. Reis-Grilo. C.. Ruiz. C.. &Mellado. V. (2012).An action-research programme with secondary education teachers on teaching and learning photosynthesis. **Journal of Biological Education**. 46(2). PP: 72–80.

Elbih, R. (2015). Teaching about Islam and Muslims While Countering Cultural Misrepresentations. **Social Studies**.3)106). PP: 112–116.

Faryadi, Q. (2007). **Techniques of Teaching Arabic as a Foreign Language through Constructivist Paradigm**: Malaysian Perspective. Online Submission.

Fox, N. J.. &Alldred. P. (2015). New materialist social inquiry: designs. methods and the research-assemblage. **International Journal of Social Research Methodology**. 18(4). 399 414.

Gao, L. (2011). Eclecticism or Principled Eclecticism. Creative Education.

2(4): 363-369

Goldstein, O. (2016). A project-based learning approach to teaching physics for pre-service elementary school teacher education students. **Cogent Education**. **3**(1). PP: 1200-833.

Gregory, A.. Walker. I.. McLaughlin. K.. &Peets. A. D. (2011). Both preparing to teach and teaching positively impact learning outcomes for peer teachers. **Medical Teacher.**8)33). PP: 417–22.

Haron, S. C.. Ahmed. I. H.. Mamat. A.. Ahmad. W. R. W.. & Rawash. F. M. M. (2016). Challenges in Learning to Speak Arabic. **Journal of Education and Practice**. 7(24). PP: 80-85.

Hill, P. (2015). The first Arabic translations of Enlightenment literature: The Damietta circle of the 1800s and 1810s. **Intellectual History Review**. 25(2). PP: 209–233.

Iscan, A. (2017). The Use of Eclectic Method in Teaching Turkish to Foreign Students. Journal of Education and Practice. 8(7). 149-153.

Kumar, C. P. (2013). The eclectic method-theory and its application to the learning of English. International Journal of Scientific and Research Publications. 3(6). 1-4.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod. Routledge.

MacArthur, J. (1997). Stakeholder analysis in project planning: origins. applications and refinements of the method. **Project Appraisal**. 12(4). PP: 251–265

Mellow, J.D (2002) Towards Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two Dimensional Model and Centring Principle. Teaching English as a Second Language Journal. 5 (4): A-1

Mohamed, A. a.. El Khouly. S.. &Saad. M. (2012). Reliability and factor structure of a trait emotional intelligence measure in four Arab countries. Education. Business and Society: **Contemporary Middle Eastern Issues**. 5(1). PP: 83–92

Murre-Van den Berg, H. (2016). The language of the nation: The rise of arabic among jews and christians (1900–1950), **British Journal of Middle Eastern Studies**. 43(2). PP: 176 190.

Muslim, A. B.. Hamied. F. A.. & Sukyadi. D. (2020). Integrative and instrumental but low investment: The English learning motivation of Indonesian senior high school students. Indonesian Journal of Applied Linguistics. 9(3). 493-507.

Mwanza,D. S. (2017). The eclectic approach to language teaching: Its conceptialisation and misconceptions. International Journal of Humanities Social Sciences and Education. 4(2). 53-67.

Nazarimonazam, H. Mousavi. S.R. (2016) Critique and study of the

Richard, Hooker. (1999). **Islam: Arabic Language**. World Civilization.

Rissanen, I.. Kuusisto. E.. Tuominen. M.. & Tirri. K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. Teaching and Teacher Education. 77. 204-213.

Storch, N.. & Aldosari. A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. **Language Teaching Research**. 14(4). PP: 355-375.

Taha-Thomure, H. (2008). The status of Arabic language teaching today. Education. Business and Society: **Contemporary Middle Eastern Issues**. 1(3). PP: 186-192.

Volkovich, Z.. Granichin. O.. Redkin. O.. &Bernikova. O. (2016).Modeling and visualization of media in Arabic. **Journal of Informetrics**. 10(2). PP: 439–453.

Wahidah, Z. A.. Baroroh. U.. & Mukadam. A. R. M. (2021). The Implementation of Eclectic Methods in Arabic Learning Based on All in One System Approach. Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab. 13(1). 90-107.

Wali, N.H. (2009). Eclecticism and Language Learning. AlFatih Journal. No .39. Diyala University-College of Basic Education.

Wekke, I. S. (2015). Arabic teaching and learning: A model from Indonesian muslim minority. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. 191. PP: 286-290.

Xuan, M.. & Mei. S. Y. (2018). Direct Method for teaching Arabic language in Tongxin Arabic college of Ningxia in China**. European Journal Of Language And Literature**. 4(3). PP:52-59 .

Yusuf, M. (2018). Teaching and Learning Arabic and Quran through Ecletic Method in Islamic School. **International Journal of Pure and Applied Mathematics**. 119(18). PP:915-927.

بررسی تدریس زبان عربی به روش تلفیقی: بهبود کیفیت تدریس عربی

مهدی ترک شوند*، **داوود میرزایی فر**، **موسی عربی**
استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه سید جمالدین اسد آبادی، ایران
استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه لرستان، ایران.
دانشیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

آموزش و یادگیری زبان عربی با چالش‌های بزرگی روبه‌رو است. مشکل اصلی، رویکرد آموزشی است که معمولاً از روش سنتی در تدریس استفاده می‌کنند. تحقیقات پیشین روش‌های سنتی آموزش را اغلب برای آموزش عربی مناسب ندانسته‌اند و با بررسی روش‌های مختلف، به ناکارآمدی و یا نقایص آن‌ها اشاره داشته‌اند. هدف پژوهش حاضر بررسی تدریس زبان عربی به روش تلفیقی بود. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی است. جامعهٔ آماری این پژوهش معلمان و اساتید عربی استان همدان بودند. روش نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی ساده و حجم نمونه نیز بر اساس روش جی پاور، ٤٥ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسش‌نامهٔ محقق ساخته شامل ٢٤ گویه است. برای بررسی روایی پرسش‌نامه، از روایی محتوا استفاده شد. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، از آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی برای پرسشنامه (٠/٨٦) گزارش شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آزمون‌های کولموگروف –اسمیرنف، تی تک نمونه‌ای، استفاده شد. اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ٢٢ تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد: بر اساس روش تدریس تلفیقی، برای انتخاب روش تدریس زبان عربی، مؤلفه‌ها شامل اهداف پیش‌بینی‌شده؛ توانایی معلم عربی؛ توانایی و ظرفیت شاگرد؛ وضعیت و شرایط مدرسه و کلاس درس؛ امکانات؛ زیرساخت‌ها؛ رسانه‌های یادگیری؛ و در دسترس بودن زمان بود. همچنین، بر اساس روش آموزش تلفیقی، سه مفروضه در تدریس زبان عربی در نظر گرفته شود و بر اساس نظریهٔ واحده برای آموزش زبان عربی، اصول روان‌شناسی، اصول تربیتی و اصول زبان‌شناسی در آموزش لحاظ شود.

واژگان کلیدی: تدریس و یادگیری، زبان عربی، روش تلفیقی.

---

* نویسنده مسؤول: mahdi.t.63@gmail.com

Teaching Arabic Language Through Eclectic Method: Optimizing The Quality of Teaching Arabic

Mahdi Torkshavand[1*], Davood Mirzaeifar[2], Mousa Arabi[3]

1. Assistant Professor, Arabic Language and Literature, Sayyed Jamaleddin Asadabadi University, Iran
2. Assistant Professor, curriculum studies, Lorestan University, Iran
3. Associate Professor , Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.

Abstract

Teaching and learning Arabic language faces remarkable challenges. The main problem is the traditional method of teaching. Review of earlier studies showed that traditional method is not an appropriate approach to teaching and many studies indicated the inadequacy of this method. The main purpose of this study is addressing Arabic language teaching with an eclectic method. The research method of this study is descriptive survey. The population is Arabic language teachers at school and professors at universities in Hamedan province. Through simple random sampling method, 45 participants were selected and a researcher-developed sale was used to collect the dat. The scale contained 24 items. To evaluate the reliability Cronbach Alpha (.86) was calculated and to ensure the validity of this scale, content validity was examined. Descriptive statistics (e.g. frequency, SD, means, T-test and Kolmogorov-Smirnov tests were conducted. SPSS 22 was used to analyze the data and findings showed that the factors to use eclectic method included teaching goals, Arabic language teachers' capability, learners' potential, classroom size and status, school atmosphere, equipment, facilities and infrastructures, learning media, and time availability. Also, based on nazhariyah al-wihdah theory for teaching Arabic language three hypotheses were considered in teaching Arabic language: psychology, linguistics and education principles must be takes into account in teaching Arabic language.

Keywords: teaching and learning, Eclectic method, Arabic language.

---

* Corresponding author: mahdi.t.63@gmail.com