دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الأول، خريف وشتاء ١٣٩٥/ ١٤٣٨، ص ١٠٨-٨٩

مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة لتدريس مادّة البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة في ضوء آراء الأساتذة والطلبة

عيسى متقى زاده*[١]، سجاد اسماعيلي[٢]، سيد رضا موسوي[٣]

١- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية
٢- خرّيج الدكتوراه من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية
٣- طالب الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٦/ ٠٨/ ١٣٩٥ تاريخ القبول: ٠٩/ ١١/ ١٣٩٥
١٤٣٨/ ٠٢/ ٠٤ ١٤٣٨/ ٠٤/ ٢٨

الملخّص

لقد كان الأستاذ في إستراتيجيّات التدريس القديمة محوراً أساسيّاً للعمليّة التعليميّة وهو كان الشخص الذي يسيطر على بيئة التدريس؛ لكن في السنوات الأخيرة وبعد أن أثبتت الدراسات التربويّة الحديثة أنّ المتعلّم هو الشخص الذي يجب أن يكون محور العمليّة التعليميّة تغيّرت إستراتيجيّات التدريس وأصبحت تركّز على المتعلّم وتهتمّ بتنميّة قدرة الإبداع والإبتكار لديه؛ وبما أنّ البلاغة تُعدّ من الدروس الهامّة في تعليم اللغة العربيّة وآدابها وتطمح إلى تنميّة قدرة الابداع والتذوّق الأدبي لدى المتعلّم، فمن الضروري الاهتمام بالإستراتيجيّات المتقدّمة في تدريسها لكونها أكثر تناسباً مع أهداف البلاغة، ولكن يبدو أنّ أساتذة اللغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة يستخدمون الإستراتيجيات التقليديّة في تدريس البلاغة العربيّة ولايهتمّون باستخدام الإستراتيجيّات المتقدّمة. من هذا المنطلق إنّنا في هذه الدراسة نحاول أن نسلّط الضوء على مدى استخدام هذه الإستراتيجيّات في تدريس البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة معتمدينَ على المنهج المسحي وأداة الإستبانة، لكي نكشف طرق نجاح تدريس هذه المادّة ونبيّن لمدرّسيها كيف يمكنهم أن ينمّوا مهارة التذوّق الأدبي في طلابهم. ونتائج البحث تدلّ على أنّ الأساتذة يزعمون بأنّهم يستخدمون أهمّ إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة أي إستراتيجيّة المحاضرة، والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والتعلّم التعاوني في تدريس البلاغة العربيّة بنسبة متوسطّة، والطلبة يعتقدون أنّ أساتذتهم قلّما يستخدمون هذه الإستراتيجيّات المذكورة.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة، البلاغة العربيّة.

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

Archive of SID
www.SID.ir

المقدّمة

تبرز مقدرة المدرّس التعليميّة في اختياره لإستراتيجيّة التدريس التي تحقّق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم مع احتياجات طلابه من ناحية أخرى، حيث يعجّ المجال التربوي بإستراتيجيّات عديدة قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات اللازمة، لذلك فإنّ المدرّس الناجح يمكنه توظيف هذه الاستراتيجيّات معاً، أو التركيز على أحدها وفقاً لطبيعة محتوى الدرس (الشربيني، د.ت: ٨).

لا يخفى أنّ للبلاغة العربيّة أهمّيّة كبيرة في الكشف عن سرّ إعجاز القرآن الكريم. وإنّها تساعد على تنميّة الذوق الأدبي، وتبيّن الجماليّات الفنيّة في الأدب، وتكشف أسرار هذه الجماليّات، كما توصل متعلّمها بتراث أمّة العرب عن طريق الأساليب البلاغيّة الجيّدة التي يتضمّنها هذا التراث (عطا،١٩٨٧: ٣٩). وجدير بالذكر أنّ تدريس البلاغة العربيّة لغير الناطقين بها ليس أمراً هيّناً. يتّفق الأخصائيون أنّ أبناء العربيّة يجدون أحياناً صعوبة في فهمها مع أنّ فيها الشيء الكثير من المتعة والإثارة، لاسيّما إذا ارتبطت بالأساليب الأدبيّة ونصوصها، أمّا بالنسبة لغير العرب فإنّ تدريسها أكثر صعوبة (العطاس، ١٤٢٤: ٨١٥). إذن من الضروري الاعتماد على إستراتيجيّات تناسب لتدريس هذه المادّة التي تُعدّ من أهمّ المواد الدراسيّة في فرع اللغة العربية وآدابها. وإنّ الإستراتيجيّات المتقدّمة هي التي تساعدنا على تحقّق الأهداف التعليميّة لمادّة البلاغة إلى حدّ كبير؛ لأنّ البلاغة بحاجّة ماسّة إلى قدرة الإبداع والتذوّق الأدبي لدى المتعلّم لاستقصاء الأساليب البلاغيّة وهذا الأمر لا يتمّ إلّا من خلال مشاركة المتعلّم في العمليّة التعليميّة، وبما أنّ الدراسات الحديثّة أثبتت أنّ الإستراتيجيّات المتقدّمة تسبّب تحريك رغبة المتعلّم فلا شك أنّ استخدامها في تدريس البلاغة العربيّة يؤدّي إلى مشاركة الجميع في قاعة الدرس ممّا يزيد من فاعليّة تدريس هذه المادّة الدراسيّة الهامّة وتساعد على الوصول إلى الأهداف المطلوبة منها. ولكن مع الأسف يبدو أن الأساتذة في تدريس البلاغة يستخدمون إستراتيجيّات التدريس التقليديّة التي يغيب فيها دور المتعلّم والأنشطة الصفيّة، وتقع واجبات التعليم كلّها على عاتق الأستاذ. في تلك الإستراتيجيّات يُعدّ الأستاذ محور العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، ويلعب دوراً أساسيّاً في هذه العمليّة؛ لكن في الإستراتيجيّات الحديثة يكون المتعلّم نشطاً مشاركاً في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة وهو العنصر الرئيس في التعليم. إضافة إلى ذلك تنطلق مشكلة الدراسة ممّا وجدنا من شكوى الطلاب في أقسام اللغة العربية وآدابها بجامعات إيران

Archive of SID

www.SID.ir

الحكوميّة من صعوبة درس البلاغة وعدم تعلّم هذه المادّة كما ينبغي. ونظراً لما مرّ بنا قمنا بهذه الدراسة لكي نقوّم مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادة البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة البكالوريوس بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة وأيضاً لكي نتعرّف على أهمّ إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة؛ وأخيراً لكي نتقدّم خطوة إلى الأمام في تدريس هذه المادّة تدريساً ناجحاً نافعاً.

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الأساتذة؟

٢- ما مدى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الطلاب؟

٣- ما مدى فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأساتذة والطلاب في استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة لمادّة البلاغة العربيّة؟

الدراسات السابقة

هناك دراسات مختلفة عالجت موضوع استخدام الإستراتيجيّات الحديثة في المواد الدراسية المختلفة لفرع اللغة العربية وآدابها، منها:

١. دراسة مريم پورجمشيدى وزهرا افضلى (١٣٨٩) المعنونة بـ «نقش راهبردها و فنون آموزشى در تدريس صرف و نحو عربى». قسّمت هذه الدراسة عمليّة التعلّم إلى ثلاثة أقسام: التذكيريّة، والإدراك، والتوظيف؛ واستنتجت أنّ كلّ قسم من هذه الأقسام يحتاج إلى استخدام فنون التدريس الخاصّة به.

٢. عيسى متقي زاده وزملاءه (١٣٩٢) في مقالهم المعنون بـ« ميزان اجراى روشها وفنون تدريس قواعد در مقطع كارشناسى رشته زبان وادبيات عربى از نظر استادان ودانشجويان» بحثوا عن مدى استخدام إستراتيجيّات وطرق تدريس القواعد في مرحلة البكالوريوس بجامعات إيران الحكوميّة. واستنتجوا أنّ الأساتذة في الجامعات التي أجروا فيها دراستهم الميدانيّة يستخدمون الطريقة القياسيّة في تدريس قواعد اللغة العربيّة.

٣. شكري عزالدين محسن ومكي فرحان كريم الإبراهيمي (٢٠١٣) في الدراسة الميدانيّة المعنونة بـ«أثر إستراتيجيّة العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق» أثبتا أنّ إستراتيجيّة العصف الذهني تؤدّي إلى ارتقاء مستوى التعليم لدى طلاب الصف

Archive of SID

www.SID.ir

الخامس الإعدادي عندما تُستخدم في تدريس مادّة البلاغة.

٤. دراسة محمد خاقاني أصفهاني وعطا محمد إسماعيل أبوجبين (١٣٩٤) المعنونة بـ«توظيف إستراتيجيّة تأليف الأشتات في تدريس البلاغة العربيّة في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي». بحثت هذه الدراسة عن مدى إمكانيّة توظيف إستراتيجيّة تأليف الأشتات (synectics) في تدريس البلاغة العربيّة في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. ونتائج الدراسة تدلّ على أنّ هناك مجالاً واسعاً لتطبيق هذه الإستراتيجيّة في تدريس البلاغة، وكذلك تدلّ على إمكانيّة التدريب على البرامج والإستراتيجيّات الحديثة. أمّا دراستنا هذه فإنّها تتميّز عن الدراسات السابقة بتناولها مدى استخدام أهمّ الإستراتيجيّات المتقدّمة في تدريس البلاغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة، فتُعتبَر رائدة في هذا المجال إذ لم نعثر على دراسة مخصّصة لتقويم هذه الإستراتيجيّات في مادّة البلاغة العربيّة.

المنهج

لقد تمّ استخدام المنهج المسحي الذي يُعدّ من أكثر مناهج البحث التربوي استعمالاً؛ ويساعدنا في جمع وقائع ومعلومات موضوعية قدر الإمكان عن ظاهرة معيّنة، أو حادثة مخصّصة، أو جماعة من الجماعات، أو ناحية من النواحي (صحية، تربوية، اجتماعية و..) (فاخر، د.ت: ١١٧). ويعمل الباحث فيه على تحليل واقع الحال للأفراد في منطقة محدّدة من أجل توجيه العمل في الوقت الراهن وفي المستقبل القريب.

يتكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى طلاب مرحلة الليسانس، والثانية الأساتذة في أقسام اللغة العربية وآدابها ببعض الجامعات الحكوميّة الايرانيّة. تشتمل عينة الدراسة على (٩٠) طالباً وطالبةً، وعلى (١٠) مدرّسين أخصائيين في مجال تدريس مادّة البلاغة العربيّة. يتوزّع أفراد عينة الدراسة على (٤) جامعات حكوميّة ايرانيّة وهي كالتالي: «الشهيد بهشتي، وطهران، والعلامة طباطبائي، والخوارزمي». استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من الأساتذة والطلاب. ولبناء الاستبانة قام الباحثون بالمراحل التالية:

- الاطّلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة.
- استخدام مقياس ليكرت المتدرّج (Likert scale) ذي النقاط الخمس لقياس العبارات في الاستبانة: «١) قليل جدا ٢) قليل ٣) أحياناً ٤)كثير ٥) كثير جداً».

Archive of SID

www.SID.ir

- عرض الاستبانة على المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم.

- إجراء دراسة اختباريّة ميدانيّة أوّليّة (عيّنة استطلاعيّة) للاستبانة، وتعديلها حسب ما يناسب. وتشتمل هذه الاستبانة على خمسة أنواع من إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة، وهي كالتالي: «أ. إستراتيجيّة المحاضرة: واشتملت على (٥) أسئلة. ب. إستراتيجيّة المناقشة والحوار: واشتملت على (٥) أسئلة. ج. إستراتيجيّة العصف الذهني: واشتملت على (٥) أسئلة. د. إستراتيجيّة حلّ المشكلات: واشتملت على (٦) أسئلة. ه. إستراتيجيّة التعلّم التعاوني: واشتملت على (٤) أسئلة».

- استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات والمعلومات المستخرجة من إستبانة الأساتذة والطلبة.

تمّ استخدام طريقة ألفا كرونباخ كطريقة لإيجاد معاملات ثبات المتغيرات المكونة للاستبانة، وكذلك المتغيّرات الفرعيّة للاستبانة والاستنبانة ككلّ، وذلك بعد تطبيقها على (٣٠) طالباً وطالبةً. يبيّن الجدول رقم (١) أنّ معاملات الثبات لجميع المتغيّرات الفرعيّة، والاستبانة ككلّ، دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠٠/ ٠)؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٩٧٣/ و ٩٩٣/) ومعامل الثبات لجميع الإستراتيجيّات (٩٩٠/ ٠).

وكذلك قام الباحثون بحساب الإتّساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة، والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. الجدول رقم (١) يبيّن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الاستبانة والدّرجة الكليّة لفقراته، والذي يبّين أن معاملات الارتباط المبيّنة دالةٌ عند مستوى دلالة (٠٥/ ٠)؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٩٧٨/ و ٩٨٨/) ومعامل ارتباط لجميع الإستراتيجيّات (٩٨٩/). فهذا يؤكد لنا صلاحيّة استخدام الاستبانة في الدراسة بكلّ طمأنينة.

الاستراتيجيّات (المتغيّرات الفرعيّة)	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
المحاضرة	/٩٨٣	/٩٨٦
المناقشة	/٩٨٧	/٩٧٨

Archive of SID

www.SID.ir

العصف الذهني	/٩٩١	/٩٨٧
حلّ المشكلات	/٩٩٣	/٩٨٨
التعلّم التعاونيّ	/٩٧٣	/٩٧٩
الإستراتيجيات ككلّ	/٩٩٠	/٩٨٩

الجدول رقم ١ - معاملات الارتباط بين كلّ متغيّر من الاستبانة والاستبانة ككلّ

الأدب النظري للدّراسة

إستراتيجيّة التدريس: «إستراتيجيّة التدريس مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلاب من الإفادة من الخبرات التعليميّة المخطّطة وبلوغ الأهداف التربويّة المنشودة» (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠: ٥١). وقد ذكر كمال عبدالحميد زيتون أن «إستراتيجيّة التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخطّطها القائم بالتّدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسيّة لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعاليّة ممكنة» (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٦٦).

إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة: ينظر عادة إلى المعلّمين على أنّهم رموز للسّلطة التي تلعب أدوار تشبه أدوار الوالد، والملقن، والموجه، والمدير، والقاضي، والقائد، والمقوّم، وحتّى الطّبيب الذي يعالج جهل الطلاب. لكن في السّنوات الأخيرة وبعد أن كشفت الإستراتيجيّات المتقدّمة للتدريس تغيرت أدوار المعلمين؛ وإنهم في هذه الإستراتيجيّات أصبحوا كميسرين، ومساعدين، ومرشدين، ومستشارين، وناصحين، ومنظمين، ومشخصين، وكمصدر للأفكار، وكمستشارين في الاتّصال (أكسفورد، ١٩٩٦: ٢٤). «ففي الماضي كان المعلّم هو الشخص الذي يصحّح أخطاء المتعلّمين ويخبرهم ماذا ينبغي أن يفعلوا ومتى يجب أن يفعلوا ذلك. والآن يؤدي المتعلّمون الكثير من هذه الوظائف لأنفسهم بينما أصبحت وظيفة المعلّم أقلّ توجيهاً وأكثر تسهيلاً» (المصدر نفسه: ١٣). وفي ظلّ هذه التغييرات التي جاءت بها إستراتيجيّات التدريس الحديثة نشاهد أن المتعلّمين أصبحوا أكثر استقلاليةً واعتماداً على أنفسهم.

قدمنا فيما سبق عرضاً للمصطلحات المهمّة المستخدمة في هذا المقال، وفيما يلي عرض لأهم إستراتيجيّات التدريس المتقدمة التي تساعد الأساتذة في فاعليّة تدريس

Archive of SID

www.SID.ir

مـادة البلاغـة وتيسـير فهمهـا للمتعلمـين. ومـن الجديـر بالذّكـر أنّ المؤلّفـين اختـاروا هـذه الإسـتراتيجيّات الخمسـة لكونهـا مـن أهـم الإسـتراتيجيّات الحديثـة ولإمكانيـة تطبيقهـا علـى مـادة البلاغـة.

١- **إسـتراتيجية المحـاضرة**: تقـوم إسـترتيجيّة المحـاضرة علـى مبـدأ الإلقـاء المبـاشر والـشرح أو العـرض النظـري للـمادة العلميـة والإنسـانية سـواء بسـواء مـن جانـب المعلّـم؛ فـإنّ المعلّـم يقـوم بنقـل أو تلقـين المعلومـات والمعـارف العلميّـة بأشـكالها المختلفـة مـن الكتـاب التعليمـي إلـى الطّلبـة، ويـشرح المفاهيـم والمبـادئ والقوانـين العلميـة مستعيناً من حـين لآخـر بالسـبّورة والطّباشـير لـشرح مـا يعتقـد أنّـه غامـض علـى الطّلبـة، بينـما يسـمع الفـرد المتعلّـم بهـدوء أو يسـجّل الملاحظـات أو بعـض مـا يقولـه ويشرحـه المعلّـم ويتوّقـع في أيّ لحظـة أن يطلـب منـه إعـادة أو تسـميع أي جـزء مـن المـادّة. لـذا يعـدّ المعلّـم في هـذه الإسـتراتيجيّة محـور العمليّـة التعليميّـة «ويـري كثـير مـن التربويّـين أنّ بإمكانيـة المعلّـم أن يجعـل منهـا إسـتراتيجيّة جيّـدة عنـد إتّبـاع مجموعـة مـن النقـاط منهـا: إعـداد الـدرس إعـداداً جيـداً، التركيـز عـلي توضيـح المحتـوي العلمـي بعيـداً عـن نقلـه، تقسـيم الـدرس إلي أجـزاء وفقـرات، اسـتخدام العديـد مـن الأدوات التعليميّـة ومصـادر التعلّـم، اسـتخدام مـا يلـزم مـن وسـائل، الابتعـاد عـن الإلقـاء بنفـس الطّريقـة الطّويلـة لمـدّة طويلـة، قـراءة اسـتجابات الطـلاب وردود أفعالهـم والاسـتجابة لهـا» (زيتـون، ١٩٩٦: ٢١٣-٢١١؛ عبـد الحميـد شـاهين،٢٠١٠: ٣١-٣٠). «وأنـماط المحـاضرة هـي: المحـاضرة الرسـميّة المبـاشرة، السـؤال، الإلقـاء، النقـاش، العـرض التوضيحـي، التطبيـق، التسـميع، المحـاضرة بأسـلوب أخـذ الملاحظـات المنظمّـة، المحـاضرة المدعمـة بالوسـائل التعليميّـة» (السبحي والقسـايمة،٢٠١٠: ٧٤-٧٣).

٢- **إسـتراتيجية المناقشـة والحـوار**: «تعـرف المناقشـة علـى أنّهـا أنشـطة تعليميّـة تقـوم علـى المحادثـة التـي يتبعهـا المعلّـم مـع طلابـه حـول موضـوع الـدرس، بمعنـى أنّهـا إختـلاف الأفـكار أو مـزج للتفكـير تعـرض فيـه الآراء بـدون براهـين مسـائدة والمناقشـة ليسـت مجـرد تسـميع بـل إنّهـا عمليّـة تفاعـل لفظـي وتبـادل الموقـف بـين الطـلاب والمعلمـون، تسـمح بإشـاعة جـوّ مـن الحرّيـة والمشـاركة الفاعلـة والحـوار الدائـم واحـترام الـرأي والـرأي الآخـر، ممـا يجعـل عمليـة التعليـم والتعلـم أكثـر متعـةً، وأبعـد أثـراً في تحقيـق الأهـداف التربويّـة المنشـودة منهـا. فإنهـا ليسـت تحـاوراً بـين أحـزاب مختلفـة تسـعى كل منهـا الفـوز، بـل هـي أنشـطة تعليميّـة تقـوم علـى المحادثـة التـي يتبعهـا المعلّـم مـع طلّابـه حـول موضـوع الـدرس، حيـث يكـون الأول فيهـا للمعلّـم الـذي يحـرص علـى إيصـال المعلومـات إلـى الطّلبـة بطريقـة الـشرح، والتلقـين، وطـرح الأسـئلة، ومحاولـة ربـط المـادّة التعليميّـة قـدر الإمـكان للخـروج

Archive of SID

www.SID.ir

بخلاصة، وتعميم للمادّة التعليميّة، وتطبيقها على أمثلة منتمية أحياناً» (المصدر نفسه: ٧٥). «وتؤكّد هذه الإستراتيجيّة على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة، وعلى المعلّم مراعاة مجموعة من النّقاط لجعل هذه الطّريقة فعّالة عند استخدامها في تدريس بعض الموضوعات التي تحتاج إلى الجدل وإبداء الرّأي حولها ومن هذه النّقاط والاعتبارات ما يلي: يجب أن تكون الأسئلة مناسبةً للأهداف ومستوى الطلاب، ويجب أن تكون الأسئلة مثيرةً لتفكير الطلاب، يجب تحديد مدى سهولة وصعوبة الأسئلة، مراعاة أن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغويّة والعلميّة، ضرورة التركيز على إعطاء زمن انتظار، مراعاة مشاركة جميع الطلاب بالمناقشة، وأن تتاح الفرصة لهم لمناقشة بعضهم البعض» (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠: ٣١؛ صفوى، ١٣٨٢: ١٣٩-١٢٧).

٣- إستراتيجيّة العصف الذهني: «عرّف هذه الإستراتيجيّة بأنّها عمليّة توليد العديد من الأفكار والحلول لمشكلة معيّنة بحيث يطلب المعلّم من الطلّاب أن يقدّموا أو أن يقترحوا أكبر عدد من الأفكار التي تساعد في حلّ هذه المشكلة» (محسن والإبراهيمي، ٢٠١٣: ١٨٣ نقلا عن أبو سرحان)؛ «وتسمّي أيضاً بالتحرّك الحرّ للأفكار أو إطلاق الأفكار أو حلّ المشكلات الإبداعي، وهي عبارة عن موقف يزود الطلّاب بمجموعة من القواعد لإنتاج الأفكار في جوّ يجب أن يخلو من إصدار الأحكام على الآخرين وعلى مقترحاتهم ويدور حول مشكلة ويكون متعاوناً ويكون مفتوحاً لتقبّل أفكار كلّ طالب. وفي هذه الإستراتيجية فإنّ كميّة الأفكار المتولّدة تعطي أسبقيّتها على نوعيّتها، حيث أنّ الحكم على النوعيّة يؤجّل بشكل متعمد إلى وقت لاحق، وتكتب الأفكار التي يتمّ توليدها على السّبورة مباشرة، مع ملاحظة حثّ الطلاب على عدم تكرار الأفكار المطروحة. وتسير إجراءات العصف الذهني كما يلي: تقسيم المشاركين إلى المجموعات، يحدد حجم المجموعة بين ٥-٨ أفراد مع المتابعة للتأكيد من أنّها جميعاً تطبّق القواعد، وإعلان المشكلة المطروحة للبحث وتوضيحها بعناية، والتأكّد من كلّ طالب يفهم المشكلة موضوع النقاش، تشجيع جميع الطّلبة بالمشاركة، التوضيح لمن يطلب التوضيح، إعطاء الإشارة للبدء والانتهاء. وتستلزم هذه الإستراتيجية قيام قائد المجموعة (المعلّم) بتهيئة الظروف، كما عليه أن يتأكّد من فهم المشاركين لأدوارهم، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفّق الأفكار» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٨٤-٨٣)؛ صفوى، ١٣٨٢: ١٧٨).

٤- إستراتيجيّة حلّ المشكلات: «تعدّ القدرة على حلّ المشكلات متطلباً أساسيّاً

Archive of SID

www.SID.ir

لاستمرار حياة الإنسان ويمكن أن تستخدم إستراتيجيّة حلّ المشكلات بفعّاليّة في مجال هامّ آخر هو تشخيص الضعف في المهارات المختلفة والتي تردّ في جميع الموادّ التعليميّة. ويرى عادل البنا أن المشكلة تمثّل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائيّة للمعلومات، وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائيّة للمعلومات، ويكون غير واضح تماماً كيفيّة ملء الفجوة المعلوماتيّة بينهما، للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف. فلا شك أنّ معرفة المعلّم لقدرات الطلبة المختلفة: ضعفاً وقوّةً يساعد على التأكيد من مدى فعّاليّة أهداف التعليم و طريقة وأساليب تقويمه. فهل يهمل المعلّم هذه الظاهرة ويبني تعليمه أساساً على افتراض أنّ الطلبة يعرفونه معرفة تامّة، ويبدأ بتعليم الموضوع الجديد دون الانتباع إلى الثغرات الواضحة في تعلّم الطلبة؟ فما هو فاعل؟» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٨٧-٨٦). ولهذه الإستراتيجيّة إجراءات أساسيّة، تتمثّل في الخطوات الستّ الآتية: «الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، صياغة الفروض، جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة، اختبار صحة الفروض، الوصول إلى أحكام عامّة (التقويم)؛ ويتحدّد دور المعّلم في التخطيط للدّرس وصياغته على شكل مشكلات، وإرشاد الطلاب في جميع الخطوات؛ أمّا دور الطالب فيكون أساسيّاً نشطاً، حيث يقوم باقتراح الحلول والأفكار الملائمة لحلّ المشكلة، واختبار صحّة الفروض أو الحلول المقترحة، والتوصّل إلى النتائج، والاستنتاجات» (البصيص، ٢٠١١: ١٧١).

٥- **التعلّم التعاونيّ**: «التعلّم التعاونيّ يعدّ من الإستراتيجيّات التي جاءت به الحركة التربويّة الحديثة وإنّه نوع من التعلّم الصفّي الذي يتمّ في تقسيم طلاب الصفّ إلى مجموعات. لابدّ أن يتكاتف الجميع من أجل التعلّم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض. والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب اعتماد أعضاء المجموعة على طالب، وبذلك يعني الاعتماد الايجابي المتبادل؛ ولكن ما جاء به التعلّم التعاوني هو ايجاد هيكليّة تنظيميّة لعمل مجموعة الطّلبة، فهم مرتبطون مع بعضهم البعض بطريقة لا يستطيع أن ينجح أي واحد منهم إلّا إذا نجحوا جميعاً وإذا فشلوا، فشلوا جميعاً» (السبحي والقسايمة، ٢٠١٠: ٩١). «ففي هذه الإستراتيجيّة ينسّق أعضاء الفريق الجهود المشتركة مع بعضهم البعض بصورة منظّمة، ويتحمّلون المسؤوليّة بنفس الدّرجة للوصول إلى الأهداف المقصودة» (الربيعي،٢٠١٥: ٢٠١). وتتمثّل خطوات هذه الإستراتيجيّة في النقاط الآتية: «تحديد الموضوع (النص)، تقسيم الموضوع (النص) إلى وحدات جزئيّة، توزيع الوحدات على مجموعات العمل التعاوني، تقسيم الطلاب

Archive of SID

www.SID.ir

إلى مجموعات، تحديد دور كل فرد في المجموعة (القائد، والقارئ، والملخّص، والمقوّم، والمسجّل)، البدء بتنفيذ المهمة والعمل الجماعي، وأخيراً التقويم. إنّ العمل التعاوني هو مسؤوليّة كلّ فرد في المجموعة، حيث يقوم القاريء بقراءة المهمّة التعليميّة، وعلى كلّ عضو كتابة المعلومات والمفاهيم التي يعرضها القاريء، ويقع على المجموعة مسؤوليّة التأكّد من تحقق الأهداف، عند كافّة أفرادها، وأخيراً يأتي التقويم على المستوى الفرديّ والجماعيّ من خلال تقويم أداء المجموعة ككلّ» (البصيص، ٢٠١١: ١٨١).

توصيف وتحليل موادّ الدّراسة

وصف نتائج آراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة افترضنا هذه الفرضيّة: «يستخدم الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في تدريسهم مادّة البلاغة العربيّة إلى حدّ كبير حسب رأي الأساتذة». يتبيّن في الجدول رقم (٢) نتائج الاختبار التائي لآراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بالتّحديد:

الإستراتيجيّة	عدد الأفراد	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة (Sig)	الدّلالة
المحاضرة	١٠	٣/٨٢٠	/٧٠٢٠٦	٩	/٠٠٥	دالّة
المناقشة والحوار	١٠	٤/١٢٠	/٤٠٢٢٢	٩	/٠٠٠	دالّة
العصف الذهني	١٠	٢/٠٨٠	/٧٥٥٤٢	٩	/٠٠٤	دالّة
حلّ المشكلات	١٠	٤/٠١٦	١/٠٤٦٦	٩	/٠١٣	دالّة
التعلّم التعاوني	١٠	١/٧٧٥	/٦٥٠٣٢	٩	/٠٠٠	دالّة
جميع إستراتيجيّات	١٠	٣/١٦٢	/٥٧٢٣٩	٩	/٣٩٣	غير دالّة

الجدول رقم ٢- نتائج آراء الأساتذة حول مدى استخدامهم إستراتيجيات التدريس المتقدّمة

Archive of SID

www.SID.ir

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتّضح لنا:

- أنّ الانحرافات المعياريّة لدرجات المتغيّرات الفرعيّة تراوحت بين (٤٠٢٢/ و ١/٠٤٦٦) بينما بلغت قيمة الانحراف المعياريّ لدرجات الاستبانة الكلّية (٥٧٢٣٩/)؛ مما يشير إلى تشتّت يظهر بصورة أكبر عند الدرجات النهائيّة للاستبانة.

- أنّ مقدار المتوسطات لدرجات الاختبارات الفرعيّة تراوحت بين (٧٥٥/ ١ و ٤/١٢٠) حيث ترتّبت إستراتيجيات التدريس المتقدّمة تنازلياً حسب المتوسّطات كالآتي: (١. المناقشة والحوار، ٢.حلّ المشكلات، ٣. المحاضرة، ٤. العصف الذهني، ٥. التعلّم التعاوني).

- أنّ إستراتيجية «المناقشة والحوار» بمتوسّط (٤/١٢٠) وإستراتيجية «حلّ المشكلات» بمتوسط (٤/٠١٦)، قد حصلتا على أعلى المتوسّط بين جميع الإستراتيجيّات. توحي هذه النتيجة باستخدام الأساتذة هاتين الإستراتيجيّتين في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بنسبة (كثير) حسب آرائهم.

- أنّ مقدار المتوسّطات لإستراتيجيتا «العصف الذهني، والتعلّم التعاوني» قد بلغ نحو درجة (قليل، وقليل جداً).

- أنّ مقدار المتوسّط لجميع إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة قد بلغ نحو درجة (٣/١٦٢) المندرج في درجة (أحياناً)، ومقدار مستوى الدلالة قد بلغ نحو (٣٩٣/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/)، تفيد هذه النتيجة برفض الفرضيّة الافتراضيّة؛ فتعني «أنّ الأساتذة يولون اهتماماً بإستراتيجيات التدريس المتقدمة في تدريسهم مادة البلاغة العربية بنسبة متوسّطة» في وجهة نظر الأساتذة.

وصف نتائج آراء الطلّاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

للإجابة عن السّؤال الثاني للدراسة افترضنا هذه الفرضيّة: «يعتقد الطلاب بأن الأساتذة يستخدمون إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة إلى حدّ قليل».يتبيّن في الجدول رقم (٣) نتائج الاختبار التائي لآراء الطلّاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بالتّحديد:

Archive of SID

www.SID.ir

الإستراتيجيّة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة (Sig)	الدّلالة
المحاضرة	٩٠	٣/٥٩٣	/٨٥٥١٠	٨٩	/٠٠٠	دالّة
المناقشة والحوار	٩٠	٣/٠٥٥	١/٠٨١٤	٨٩	/٦٢٧	غير دالّة
العصف الذهني	٩٠	١/٩٤٨	/٩٣٢٥٩	٨٩	/٠٠٠	دالّة
حلّ المشكلات	٩٠	٣/١٩٢	١/١٣٦٩	٨٩	/١١٢	غير دالّة
التعلّم التعاوني	٩٠	٢/٧٣٨	/٩٥١٧٢	٨٩	/٠٠٠	دالّة
جميع الإستراتيجيّات	٩٠	٢/٧٠٥	/٩٢٧٤١	٨٩	/٠٠٣	دالّة

الجدول رقم ٣- نتائج آراء الطلاب حول مدى استخدام الأساتذة إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتّضح لنا:

- أنّ الانحرافات المعياريّة لدرجات المتغيّرات الفرعيّة تراوحت بين (٨٥٥١٠/ و ١/١٣٦٩)، بينما بلغت قيمة الانحراف المعياريّ لدرجات الاستبانة الكليّة (٩٢٧٤١/)؛ ممّا يشير إلى تشتّت يظهر بصورة أكبر عند الدرجات النهائيّة للاستبانة.
- أنّ مقدار المتوسّطات لدرجات الاختبارات الفرعيّة تراوحت بين (١/٩٤٨ و ٣/٥٩٣) حيث ترتّبت إستراتيجيات التدريس المتقدّمة تنازلياً حسب المتوسّطات كالآتي: (١. المحاضرة، ٢. حلّ المشكلات، ٣. المناقشة والحوار، ٤. التعلّم التعاوني، ٥. العصف الذهني).
- أنّ إستراتيجيّة «المحاضرة» بمتوسّط (٣/٥٩٣) وإستراتيجيّة «حلّ المشكلات» بمتوسط (٣/١٩٢)، وإستراتيجيّة «المناقشة والحوار» بمتوسّط (٣/٠٥٥) قد حصلت على أعلى المتوسّط بين جميع الإستراتيجيّات. توحي هذه النتيجة باستخدام الأساتذة هذه الإستراتيجيّات الثّلاثة في تدريس مادّة البلاغة العربيّة بنسبة (متوسطة) حسب

Archive of SID

www.SID.ir

آراء الطـلّاب.

- أنّ مقـدار المتوسّـطات لإسـتراتيجيات «العصـف الذهنـي، والتعلّـم التعـاوني» قـد بلـغ نحـو درجـة (قليـل جـداً، وقليـل).

- أنّ مقـدار المتوسّـط لجميـع إسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة قـد بلـغ نحـو درجـة (٢/٧٠٥) المنـدرج في درجـة (قليـل)، ومقـدار مسـتوى الدلالـة قـد بلـغ نحـو (٠٠٣/) وهـو أقـل مـن مسـتوى (٠٥/). تفيـد هـذه النتيجـة قبـول الفرضيّـة الافتراضيّـة؛ فتعنـي «أنّ الأسـاتذة يولـون اهتمامـاً بإسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة في تدريسـهم مـادّة البلاغـة العربيّـة بنسـبة قليلـة» في وجهـة نظـر الطـلّاب.

نتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات لدى أفراد عيّنة الدّراسة

تـمّ حسـاب المتوسّـطات والانحرافـات المعياريّـة لـكلّ مجموعـة، وحسـاب درجـات الحرّيّـة، والقيمـة التّائيّـة، والدلّالـة الإحصائيّـة باسـتخدام الاختبـار التائـيّ لعيّنتـين مسـتقلّتين كشـفاً عـن دلالـة الفـروق بـين آراء المجموعتـين في مسـتوى اسـتخدام إسـتراتيجيّات التدريـس المتقدّمـة ككلّ ولـكلّ متغيّر (إسـتراتيجيّة) فرعـيّ علـى حـدة كـما نـرى في الجـدول رقـم (٤):

الإستراتيجيّة	العيّنة	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجات الحرّيّة (df)	القيمة التائيّة (T)	مستوى الدّلالة (T)	الدّلالة	تساوي التباينات أو عدمه*[1]
المحاضرة	الأساتذة	١٠	٣/٨٢٠	/٧٠٢٠	٩٨	-/٨٠٧	/٤٢١	غير دالة	تساوي
	الطلّاب	٩٠	٣/٥٩٣	/٨٥٥١					
المناقشة والحوار	الأساتذة	١٠	٤/١٢٠	/٤٠٢٢	٢٧/٤٧٢	-٦/٢٣٢	/٠٠٠	دالة	عدم تساوي
	الطلّاب	٩٠	٣/٠٥٥	١/٠٨١٤					

Archive of SID

www.SID.ir

العصف الذهني	الأساتذة	١٠	٢/٠٨٠	/٧٥٥٤	٩٨	-/٤٢٩	/٦٦٩	غير دالة	تساوي
	الطلّاب	٩٠	١/٩٤٨	/٩٣٢٥					
حلّ المشكلات	الأساتذة	١٠	٤/٠١٦	١/٠٤٦٦	٩٨	-٢/١٩٠	/٠٣١	دالة	عدم تساوي
	الطلّاب	٩٠	٣/١٩٢	١/١٣٦٩					
التعلّم التعاوني	الأساتذة	١٠	١/٧٧٥	/٦٥٠٣	١٣/٧١٥	-/١٥٨	/٨٧٧	غير دالة	تساوي
	الطلّاب	٩٠	٢/٧٣٨	/٩٥١٧					
جميع الإستراتيجيّات	الأساتذة	١٠	٣/١٦٢	/٥٧٢٣	١٤/٨٨٨	-٢/٢١٩	/٠٤٢	دالة	عدم تساوي
	الطلّاب	٩٠	٢/٧٠٥	/٩٢٧٤					

الجدول رقم٤- نتائج الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين لكلّ متغير على حدة وللاستبانة ككلّ

يتّضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات في مستوى استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة ككلّ ولكلّ متغيّر فرعيّ على حدة لدى الأساتذة والطّلبة.
- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة ككلّ، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة نحو (١٦٢/ ٣) والطلبة نحو (٧٠٥/ ٢)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٤٢/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة المحاضرة، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٨٢٠/ ٣)، في حين

Archive of SID

www.SID.ir

بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٥٩٣/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٤٢١/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة المناقشة والحوار، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (١٢٠/ ٤)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٠٥٥/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٠٠/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة العصف الذهني، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٠٨٠/ ٢)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطلبة نحو (٩٤٨/ ١)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة عدم تساوي التباين للمجموعتين نحو (٦٦٩/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في إستراتيجيّة حلّ المشكلات حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٠١٦/ ٤)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (١٩٢/ ٣)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٠٣١/) وهو أقلّ من مستوى (٠٥/ ٠).

- إنّ المتوسّط لإجابات الأساتذة أكبر من المتوسّط لآراء الطّلبة في استراتيجيّة التعلّم التعاوني، حيث بلغ المتوسّط لإجابات الأساتذة في هذه الإستراتيجيّة نحو (٧٧٥/ ٢)، في حين بلغ متوسّط إجابات الطّلبة نحو (٧٣٨/ ١)، كما بلغ مستوى الدلالة في حالة تساوي التباين للمجموعتين نحو (٨٧٧/) وهو أعلى من مستوى (٠٥/ ٠).

النتائج

توصّلت الدراسة إلى نتائج يأتي تفصيلها في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول: كان ينص السؤال على «مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الأساتذة». أثبتت لنا النتائج؛ أنّ مدرّسي البلاغة العربيّة في أقسام اللغة العربيّة وآدابها بالجامعات الإيرانيّة الحكوميّة يستخدمون إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة بنسبة متوسطة، حسب رأيهم؛ وربّما يدلّ هذا الأمر على أنّ الأساتذة قلّما يعتقدون بنجاح هذه الإستراتيجيّات في العمليّة التعليميّة وإنّهم يعتقدون أنّ الإستراتيجيّات التقليديّة أكثر نجاحاً من الإستراتيجيّات المتقدّمة والحديثة. وعندما درسنا آراءهم حول استخدام كلّ إستراتيجية لوحدها تبيّن

Archive of SID

www.SID.ir

لنا أنّهم يولون اهتماماً بالغاً ببعضها كإستراتيجية المناقشة والحوار، وإستراتيجية حلّ المشكلات، حيث لوحظ أنّهم يستخدمون هاتين الإستراتيجيّتين بنسبة «كثيرة» حسب رأيهم. لكن رغم أنّ بعض الإستراتيجيّات المتقدّمة كإستراتيجيّة العصف الذهني والتعلّم التعاوني يؤدّي إلى تقويّة ثقة الطلاب بأنفسهم، ويؤثّر تأثراً كبيراً في تنمية قدرة الابتكار والإبداع لديهم، وفي تعوّدهم بالعمل الجماعي، ولكن نرى أنّهم يستخدمونها بنسبة «قليلة» أو «قليلة جداً».

الإجابة عن السؤال الثاني: كان ينص السؤال على «مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة من وجهة نظر الطلّاب». من خلال تحليل نتائج بيانات الإستبانة، اتّضح لنا أنّ الأساتذة لا يستخدمون إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة إلّا بنسبة «قليلة» حسب آراء الطلاب؛ فربّما تدل هذه النتيجة على أنّ الأساتذة قلّما يتعرّفون على فاعلية هذه الإستراتيجيّات رغم أنّ العلوم التربويّة أثبتت نجاحها وفاعليّتها وتأثيرها في تنمية قدرات المتعلّم المختلفة في مجال اكتساب العلم؛ إضافة إلى ذلك فإنّ الإستراتيجيات المتقدمة تثير رغبة المتعلّم إلى حد كبير، والمتعلّم يلعب فيها دوراً محورياً في العمليّة التعليميّة، وهو نشط مشارك في العمليّة التعليميّة. فهذه الميزات تعدّ من أهم الدواعي لاستخدام هذه الإستراتيجيات لما فيها من العناية بالمتعلّم الذي يعتبر اليوم محور العمليّة التعليميّة. ومن خلال النظرة إلى آراء الطلاب حول استخدام الأساتذة الإستراتيجيّات المتقدّمة كلّا على حدها، تبيّن لنا أنّ الأساتذة يوظفون إستراتيجية المحاضرة، وإستراتيجية المناقشة والحوار، وإستراتيجية حلّ المشكلات في تدريس البلاغة العربية بنسبة «متوسطة»، بينما يوظفون إستراتيجية التعلّم التعاوني بنسبة «قليلة»، وإستراتيجية العصف الذهني بنسبة «قليلة جداً». وللأسف لم تستخدم إستراتيجية من الإستراتيجيات المذكورة بنسبة «كثيرة» أو «كثيرة جداً».

الإجابة عن السؤال الثالث:كان ينصّ السؤال على «مدى فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الأساتذة والطلّاب في استخدام إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة في مادّة البلاغة العربيّة». كما لاحظنا هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين آراء الأساتذة والطلاب في استخدام جميع إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة؛ ولكن ليست الفروق بعيدة المدى، حيث تبيّن أنّ الأساتذة يرون أنّهم يستخدمون الإستراتيجيّات المتقدّمة بنسبة «متوسطة»، والطلّاب يعتقدون أنّها تُستخدم بنسبة «قليلة». وإذا لاحظنا نتائج آراء الأساتذة والطلّاب في كلّ إستراتيجيّة لوحدها أثبت لنا أنّه لا يوجد فرقاً دالاً إحصائياً في إستراتيجيّة المحاضرة بين آراء الفئتين، حيث يعتقد كلّهم أنّ إستراتيجيّة المحاضرة

Archive of SID

www.SID.ir

تستخدم في تدريس البلاغة بنسبة «متوسطة». ويعتقد الباحثون أنّه من الضروري الاهتمام بها أكثر مما نشاهده؛ لكن بمراعاة المعايير التي تؤدي إلى نجاحها. «فإن المدرّس الذي يريد أن يجعل هذه الإستراتيجيّة نافذة ومفيدة ومؤثّرة في الطلّاب عليه أن يستعدّ لذلك العمل، ويثير شوق الطّلاب إليه، ويفحّص دائماً تأثيره في طلّابه» (آل ياسين، لاتا: ١١٨).

أما فيما يتعلق بإستراتيجيّة حلّ المشكلات وإستراتيجيّة المناقشة فدلّت النتائج على أنّ الأساتذة يستخدمونها بنسبة «كثيرة»، و الطلاب بنسبة «متوسطة». ربّما نستنتج من هذا الفرق أنّ استخدام هاتين الإستراتيجيّتين من قبل الأساتذة لم يكن ناجحاً، أو لم يتوفر فيه المعايير والشروط الأساسية التي تسبب نجاحها، أو لعلّ الفرصة لا تتيح لتوظيفها توظيفاً تناسب مع مستوى الطلّاب. إذن يجب أن تكون العناية بهاتين الإستراتيجيّتين أكثر مما توجد في جامعاتنا، لأنّ حلّ المشكلات «يعدّ نشاطاً تعليميّاً مهمّاً للطلّاب، فإنّ أهداف التعلّم بهذا الأسلوب تمثّل أهدافاً جوهريّةً لسياسة التعلّيم وأيضاً للمجتمع، وذلك لإمكانية انعكاس أثر التعلّم الناتج على الطالب كفرد في مجتمع له مشكلات خاصّة. وأنّ أهمّ وظيفة لمثل هذه الإستراتيجيّات أن يتعلّم الطالب كيف يتعلّم، ويمكن أن يتأتى ذلك من خلال إحساس الطالب بنوع من التحدّي لتفكيره ممّا يدفعه للمحاولية الجادّة للوصول إلى الحلّ الأمثل» (عبد الرحمن محمود، ٢٠٠٦: ٦٠). والمناقشة كذلك تعدّ إستراتيجيّة هامّة جداً، حيث نرى أنّ «كثير من البحوث التربويّة والدراسات تميل إلى تفضيل المناقشة في التدريس للأسباب الآتية: أولاً: هذه الإستراتيجية تسلم بايجابية المتعلّم و تفرّده، وتؤمن بدوره في العمليّة التعليميّة، وقدرته على التعلّم من خلال المناقشة والمشاركة. ثانياً: إنّها تقتضي أن تكون علاقة المعلّم بطلبته علاقة احترام وإيمان بقدرة المتعلّمين على المشاركة الايجابيّة، فالمتعلّم إذا أحسّ بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليّته. ثالثاً: إنّها تساعد على اكتساب مهارات الاتّصال. رابعاً: إنّها تتيح الفرصة للمتعلّم لكي يتحدّث في موضوعات تهمّه ومشاكل تشغله، وبذلك فهو يشعر بقيمة التعلّم وأهميّته في حياته، خامساً: إنّها يمكن أن تساعد المتعلّمين بقوّة على تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها» (الوائلي، ٢٠٠٤: ٦٦-٦٧).

أما بالنسبة إلى إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ فشاهدنا من خلال الجدول رقم (٤) أنّ الأساتذة يعتقدون بأنّهم يستخدمون هذه الإستراتيجيّة بنسبة «قليلة جداً» والطلّاب يعتقدون أنّ الأساتذة يستخدمونها بنسبة «قليلة». تثبت آراء الفئتين أنّ الأساتذة لايولون اهتماماً بهذه الإستراتيجيّة، بينما تعتبر من الإستراتيجيات المؤثّرة في تنمية الطلبة لأنّ

Archive of SID

www.SID.ir

«المبدأ المهمّ الذي تستند إليه عمليّات التعلّم التعاونيّ، هو وجود أساليب وطرق للتعليم تتعدّى عمليّات التفكير والاستنتاج الفردي، تتمثّل في اشتراك أكثر من فرد في مختلف مراحل العمل، ومن هنا ظهرت الحاجة لاستخدام أساليب وإستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ في العمليّة التعليميّة، وذلك يلقى التبعة على أدوار المعلّم في تصميم وتنفيذ وإدارة وتقييم المواقف التعليميّة التعاونية» (عبد الرحمن محمود، ٢٠٠٦: ٦٣).

وفيما يتعلّق بإستراتيجيّة العصف الذهني لاحظنا أنّ الأساتذة قلّما يستخدمونها في وجهة نظرهم؛ في حين كان الطلّاب يعتقدون أنّ هذه الإستراتيجيّة يستخدم لتدريس البلاغة بنسبة قليلة جداً. ويعتقد الباحثون بضرورة العناية الكبرى بهذه الإستراتيجيّة لأنّها «إحدى الإستراتيجيّات التي أثبتت الدراسات التربويّة الحديثة أثرها في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، كما يمكن تلخيص العديد من مزايا لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في مجال التدريس منها: تنمية قدرة الطلبة على التعبير بحرّيّة في ظلّ عدم النقد؛ وتنمية الثّقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرّيّة دون تخوّف من نقد الآخرين لها؛ وتوليد أفكار إبداعية لحلّ المشكلات بسبب استمطار أكبر قدر من الأفكار؛ والتعرّف على ما يمتلكه الطلبة من أفكار، إضافة إلى معرفة المعلّم لطلبته بماذا يفكّرون وكيف يفكّرون؛ وإثارة تفكير الطلبة، وتوفير جوّ من المتعة لهم في المراحل الدراسيّة المختلفة؛ وإنّها سهلة التطبيق في الغرفة الصفّيّة وخارجها: فلا يحتاج إلي تدريب طويل من قبل مستخدميها في برامج التدريب؛ واقتصادية: لا تتطلب عادةً أكثر من مكان مناسب وسبّورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام» (قطيط، ٢٠٠١). إذن من الأفضل استخدام الإستراتيجيّات التي ذُكرت في هذه الدراسة وتبيّنت ميزاتها، وفوائدها، وتأثيرها في العمليّة التعليميّة، وإن لا تخلو من بعض العيوب أو توجد بعض العراقيل والمعوّقات في استخدامها بجامعاتنا.

توصيات الدراسة

- ضرورة استخدام إستراتيجيات التدريس المتقدمة في تدريس مادة البلاغة العربيّة وسائر المواد الدراسية؛ إذ أنّها تلائم والأهداف التعليميّة المنشودة، وتساعد على تقويّة مهارات الطلّاب في التفكير، والاستنتاج، والمناقشة، وتحفزهم على العمل الجماعي، وتثير رغباتهم، ودوافعهم.
- ضرورة الاهتمام بتعرف الأساتذة على الإستراتيجيّات المتقدّمة والمساعدة على نجاح العمليّة التعليميّة في جامعاتنا. وذلك عن طريق إقامة دورات تدريبيّة

Archive of SID

www.SID.ir

لصقل الأساتذة وتدريبهم على استخدامها بالفعل في التدريس.

- الاهتمام الأكثر بإبداء آراء الطلاب حين التدريس لكي تنمّى فيهم الثقة بالنفس، والابتكار الإبداعي، والقدرة على التعبير.
- الاهتمام بالنشاطات الصفّيّة، والأسئلة، والأجوبة، والاختبار التكويني في تدريس البلاغة العربية لقياس مدى تقدّم الطلّاب طوال الفصل الدراسي والكشف عن مواطن ضعفهم ثمّ القيام بتقويتها، وأخيراً لإزالة القلق والخوف من الاختبار الختامي.
- تطبيق نتائج الدراسة الميدانيّة المعنونة بـ«أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق» التي ذكرناها سلفاً في خلفيّة دراستنا، على تدريس البلاغة العربيّة في الجامعات الإيرانيّة الحكوميّة؛ لأنّ هذه الدراسة كشفت عن التأثير الإيجابيّ لإستراتيجيّة العصف الذهني في تدريس البلاغة.
- إجراء بحوث شبه تجريبيّة للكشف عن تأثير استخدام الإستراتيجيّات المتقدّمة المختلفة في مواد اللغة العربية وخاصة البلاغة العربية.

المصادر والمراجع

أكسفورد. دربيكا. (١٩٩٦). **إستراتيجيات تعلم اللغة**. ترجمة وتعريب: السيد محمد دعور. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

آل ياسين، محمد حسين. (لاتا). **مباديء في طرق التدريس**. بيروت: المكتبة العصريّة.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١). **تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

الربيعي،محمود داود سلمان. (٢٠١٥). «تطبيق الصيغ الحديثة فى التعليم المفتوح وسيلة ناجحة لنلهوض بالتعليم». **السدير**. العدد١٠. صص ١٩١-٢٠٧.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). **التدريس نماذجه ومهاراته**. ط١. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، محمود عايش. (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.

السبحي، عبد الحي أحمد؛ والقسايمة. محمد ابن عبدالله. (٢٠١٠). **طرائق التدريس العامة وتقويمها**. خوارزم العلمية.

سيدهم، خالدة هناء. (٢٠١٣). «أسباب عزوف الطلبة عن القراءة وأساليب تنمية مهاراتهم القرائية: دراسة ميدانية لطلبة سنة ثالثة ليسانس LMD علم المكتبات والعلوم الوثائقية

Archive of SID

www.SID.ir

بجامعة باتنة الجزائر». **مجلة اعلم**. العدد ۱۲. صص ۲۴۹-۲۶۳.

صفوی، امان الله. (۱۳۸۲). **روشها. فنون و الگوهای تدریس**. تهران: سمت.

عبد الحميد شاهين، عبدالحميد حسن. (۲۰۱۰). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم**. كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية.

عبد الرحمن محمود، عبد الرحمن كامل. (۲۰۰۶). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية**. بحث مرجعي مقدّم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس. جامعة القاهرة. كلية التربية في الفيوم.

عطا، محمد إبراهيم. (۱۹۹۹). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. الجزء ۲. ط۴. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

العطاس، عبدالله بن أحمد. (۱۴۲۴). «دراسة البلاغة العربية فی ضوء النص الأدبی للناطقين بغير العربية». مجلة جامعة أم القری. الجزء الثاني. العدد۲۴. صص ۷۷۹-۸۲۴.

فاخر، عاقل. (د.ت). **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**. بيروت: دار العلم للملايين.

محسن، شكري عزالدين؛ والإبراهيمي. مكي فرحان كريم. (۲۰۱۳). «أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق». **مجلة مركز دراسات الكوفة**. العدد ۲۹. صص۱۸۲-۲۰۸.

الوائلي، سعاد عبدالكريم. (۲۰۰۴). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المواقع الإلكترونية

الشربيني، أحلام الباز حسن. (۲۰۱۵). «التخطيط للتدريس ومكوناته»
http://www.slideshare.net/KamalNaser/ss-49354197

قطيط، غسان يوسف. (۲۰۱۱). «إستراتيجية العصف الذهني»
http://www.ghassan-ktait.com/?id=49

Archive of SID

www.SID.ir

The Extent of Using Advanced Teaching Strategies in Teachign Arabic Rhetoric in Iran's State Universities from Teachers' and Students' point of view

Eisa Mottaghizadeh[*1], Sajad Esmaeili[2], Seyed Reza Mousavi[3]

1. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.
2. Ph.D. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.
3. M.A. Student in Arabic Language Teaching, Tarbiat Modarres University, Iran.

Abstract

Rhetoric has been one of the most important courses in Arabic literature and language teaching which has drawn the attention of experts since a long time ago, and that is because rhetoric shows inimitability of the Quran and discovers the beauty of poems and prose and strengthens educational literary interest. Thus, we should use advanced teaching strategies which motivate the students and help them to increase their creativity and innovation skills, help them to have experts' literary interest, and to discover the beauties of Quran or literary writings. To this aim, in this study, using descriptive-analytic method, survey method, and questionnaire, we tried to find out the extent of using these strategies in teaching Arabic rhetoric in Iran's state universities. Our purpose was to help teachers to teach this course better and improve students' literary interest skills. The results of this study showed that although teachers mentioned that they occasionally used the most important teaching strategies such as speech strategy, discussion, problem solving, brainstorming, and cooperative learning, students maintained that teachers rarely used these strategies.

Key words: Arabic language teaching, advanced strategies of teaching, Arabic rhetoric

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir

Archive of SID

www.SID.ir