مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٠) – اكتوبر ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية

د. / مسعد محمد إبراهيم حليبة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية جامعة العريش

تاريـــخ استلام البحـث : ٢٤ / ٣ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١٦ / ٦ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث : h.mosaad@yahoo.com

DOI: JFTP-2203-1198

الملخص

هدف هذا البحث إلى وضع تصور لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث بالخطوات التالية: تقييم مصطلح طريقة تعليم اللغات الأجنبية، وتقييم خمس من طرق تعليم اللغات الأجنبية، وتقييم المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وتقييم ثلاثة من أطر تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وفي ضوء نتائج هذا التقييم وضع الباحث تصورًا مقترحًا بصورة مبدئية لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وصاغ هذا التصور في صورة استطلاع رأي، وضبط الباحث الاستطلاع إحصائيًا، وطبق الباحث الاستطلاع على العينة الأساسية للدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وحصل التصور المقترح على موافقتهم بدرجة كبيرة؛ وبذلك توصل الباحث إلى الصورة النهائية للتصور المقترح، ومن عناصر هذا التصور: عدم استخدام الطرق الخمسة (موضوع البحث الحالي) لتعليم اللغات الأجنبية بحدود مفهومها ورؤاها ونهج استخدامها وإلزاميتها في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتوظيف المفيد من مبادئ تلك الطرق وخطواتها إذا ناسبت الموقف التعليمي دون التقيد بهما أو الاقتصار عليهما، وتوظيف المعايير التربوية لتعليم اللغة وفق نهج "ما بعد الطريقة" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وتعليم تلك المناهج، وتوظيف الأطر الثلاثة لتعليم اللغة وفق نهج "ما بعد الطريقة" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وتعليم تلك المناهج، وقدم البحث مجموعة من التوصيات، كما اقترح عددًا من الموضوعات التي ما زالت تحتاج إلى الدراسة.

الكلمات المفتاحية:
تعليم اللغة العربية؛ الطريقة؛ ما بعد الطريقة؛ اللغات الأجنبية.

perspective proposal for teaching Arabic as a foreign language in the light of evaluating the "Method" and "Post-Method" approaches to teaching foreign languages

ABSTRACT

The aim of this research is to develop a perspective proposal for teaching Arabic as a foreign language in the light of evaluating the "method" and "post-method" approaches to teaching foreign languages. To achieve this aim, the researcher used the descriptive approach, through the following steps: evaluating the term of method of teaching foreign languages, evaluating five methods of teaching foreign languages, evaluating the educational standards for teaching foreign languages according to the "post-method" approach, and evaluating three frameworks for teaching foreign languages according to the "post-method" approach. In light of the results of this evaluation, the researcher developed a preliminary perspective proposal for teaching Arabic as a foreign language and formulated this perspective proposal in the form of a survey, and the researcher controlled it statistically. The researcher applied the survey to a sample of specialized faculty members, and the perspective proposal obtained their approval to a large extent. Then, the researcher concluded the final form of the perspective proposal. Among the elements of this perspective proposal: not to use the five methods (the subject of the current research) to teach foreign languages within the limits of their concept and visions, and its obligatory to teach the Arabic language a foreign language, and the use of the useful principles and steps of those methods if they fit the educational situation without being restricted or limited to them, and employing the educational standards for teaching a foreign language according to the "post-method" approach in preparing and teaching Arabic language curricula, and employing the three frameworks for language teaching according to the "post-method" approach in preparing and teaching Arabic language curricula. The research presented a set of recommendations and suggested a number of topics that still need to be studied.

KEYWORDS:

teaching Arabic; method; post-method; foreign languages .

المقدمة:

إن تعليم اللغة العربية لغة أجنبية يعد واجبًا دينيًا وقوميًا وثقافيًا؛ فتعليمها للناطقين بغيرها من المسلمين يساعدهم على التلاوة الصحيحة للقرآن الكريم في صلواتهم، كما يساعد تعليمها للناطقين بغيرها من المسلمين أو غير المسلمين على نشر اللغة العربية وثقافتها في عالم تتصارع فيه الدول على نشر لغاتها وثقافاتها، فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فتح للعرب ولغتهم وثقافتهم وحضارتهم بين دول العالم الناطقة بلغات أخرى.

ورغم أهمية تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وكثرة أعداد الطلاب المقبلين على تعلمها، إلا أن هذا الميدان يواجه العديد من المشكلات؛ ومن هذه المشكلات التقيد باستخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية (طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفهية، وطرق أخرى)، بينما جدت اتجاهات حديثة في تعليم اللغات الأجنبية لم يفد منها تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، هذا ما أشارت إليه أدبيات وأكدته دراسات سابقة؛ حيث أشار مدكور، وهريدي (٢٠٠٦، ٥٤) إلى أن أقل ما يقال عن الطرق المستخدمة في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية أنها تنفر المتعلمين من تعلم اللغة العربية. وأعزى طعيمة، والشعيبي (٢٠٠٦، ٢٨٧) ضعف متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية إلى طرق تعليمها. كما أكدت دراسة بياكو (٢٠٠٨، ٤٤٥) حاجة مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتطوير خاصة طرق تعليمها. وأكدت دراسة تيان (٢٠٠٩، ٢٣٩-٢٤٠) تعدد صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأوصت بتوظيف أحدث أساليب التدريس. كما يرى جبر، والعبيدي (٢٠١٠، ١٥٧) ضرورة البحث عن الأساليب الحديثة لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية. كما أشار لقم (٢٠١٦، ٤٥-٤٦) إلى جمود طرق تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وعدم مواكبتهما تطورات تعليم اللغات الأجنبية، وصعوبة التخلص من تلك الطرق؛ لقيام المنهج التعليمي كاملًا على إحدى هذه الطرق.

كما أكدت دراسة صكر، والهاشمي (٢٠١٨، ١٥٢) شكوى متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية من طرائق تعليمهم وعدم مناسبتها. كما أكدت دراسة حليبة (٢٠١٨، ١٥٤) تقليدية طرق تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأوصت بتطوير أساليب التدريس وفق الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. كما أشار علي (٢٠١٩، ٣٤) إلى استمرار معلمي اللغة العربية لغة أجنبية في استخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية. وأشار صالح (٢٠١٩، ٣٥) إلى أهمية تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وفق أحدث اتجاهات تعليم اللغات الأجنبية. كما أشار الناقة (٢٠١٩، ٤٣) إلى ضرورة تبني المداخل والتصورات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتجويد تعليمها. كما ألمح إدراوي (٢٠١٩، ٤٩) إلى أن مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية وطرائق تعليمها تتسم بالتقليد والارتجال، وينبغي تطوير تلك المناهج والطرائق وفق الاتجاهات الحديثة. وأشار

بلعيد (٢٠٢٠، ١١) إلى ضرورة تطوير طرائق تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؛ فالمشكلة ليست في العربية ذاتها وإنما في تلك الطرائق. كما أكدت دراسة حليبة (٢٠٢٠، ٩٦) وجود مشكلات عديدة في استخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية. كما أرجع الحديبي، والحجوري (٢٠٢١، ١٢-١٥) الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى أسباب منها استخدام طرائق تدريس غير مناسبة.

ومما يؤكد قصور تلك الطرق التقليدية؛ ما ذكره المتخصصون من تعدد مشكلات استخدام تلك الطرق في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية؛ حيث أشار "كومارافاديفيلو" (Kumaravadivelu, 2008, 164) إلى خطأ رؤى تلك الطرق؛ حيث يرى أصحاب كل طريقة أن طريقتهم وحدها دون باقي الطرق كافية لتقديم رؤية شاملة لأبعاد تعليم اللغة؛ بما في ذلك تصميم المناهج التعليمية، وخطوات التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم؛ فاستخدام الطريقة كخطة عامة أمر مؤسف، ويرى بأن تعليم اللغة قد يكون مفهومًا بشكل أفضل وينفذ على نحو أفضل إذا كانت تلك الطرق غير موجودة. كما أكد هول (Hall, 2011, 60) أنه لا يمكن قبول تلك الطرق على أنها وصفات "طبية" إلزامية جاهزة؛ فالحياة في فصول تعليم اللغة وإجراءات تلك الفصول متنوعة تتأثر بالمتغيرات التربوية والاجتماعية لكل موقف تعليمي. كما أخذ بانيجاس (Banegas, 2014, 16) على تلك الطرق إلزامها المعلمين بخطوات محددة، وادعائها بصلاحيتها لكل زمان ومكان. كما أشار نوفاوان ويجايانتي(Novawan, & Wijayanti, 2017, 2) إلى خطأ الاعتقاد بأن استخدام تلك الطرق يساعد المعلمين في أداء مهامهم؛ بل إنه يشكل عائقًا في تعلم اللغة. كما انتقد إسلام وشوتشي (Islam, & Shuchi, 2017, 539) القيود التي تفرضها تلك الطرق على المعلمين، وعدم توفيرها حلولًا للمشكلات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون. وذكر فيرتشو (Virtue, 2019, 320) إن تلك الطرق المفروضة لا توفر للمعلمين الاستقلال في اختيار أو تعديل خطوات التدريس لتناسب مواقفهم التعليمية. كما شكك ديليفانتي (Delevante, 2019, 288-289) في إمكانية استخدام تلك الطرق وفاعليتها بهذا النهج.

ولأن المرحلة التي استخدمت فيها تلك الطرق اتخذت طريقة واحدة كخطة عامة في تحديد عناصر المنهج التعليمي؛ أطلق على تلك المرحلة مرحلة أو نهج "الطريقة"، ونتيجة الانتقادات العديدة لتلك الطرق، وفي محاولة للتغلب على مشكلات استخدامها في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية؛ ظهر نهج جديد سُمي بـ"ما بعد الطريقة"(Post-Method)، هذا النهج رفض رؤى تلك الطرق، واشترط ثلاثة معايير ينبغي توفرها في تعليم اللغة الأجنبية، كما وضع بعض الأطر لتعليم اللغة.

فقد أشار كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 170) إلى أنه بعد التوصل إلى ضرورة التوقف عن استخدام الطرق التقليدية في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية؛ انتقلنا إلى مرحلة "ما بعد

الطريقة" (Postmethod)، هذه المرحلة تدعونا بشكل مستمر إلى إعادة هيكلة رأينا في أسس تعليم اللغة، وإعداد معلميها، ومراعاة خصوصيات المواقف التعليمية، والإفادة من المبادئ العامة للتعليم الفعال في توجيه مختلف جوانب تعليم اللغة. كما أشار هول (Hall, 2011, 120) إلى أن تعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة" يتيح للمعلمين مراعاة متغيرات مواقفهم التعليمية في تحديد المناسب وغير المناسب لفصولهم التعليمية. كما أشار حمامسي (Hamamci, 2013, 67-68) إلى أن تعليم اللغة ظاهرة تفاعلية متفردة تتطلب حرية المعلمين في تحديد خطوات التدريس المناسبة لمواقفهم التعليمية، وهذا ما يوفره "ما بعد الطريقة". كما أشار إسلام وشوتشي (Islam, & Shuchi, 2017, 539) إلى أن تعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة" أتاح للمعلمين أدوارًا جديدة؛ فهم لا يعملون فقط كمنفذين، ولكن أيضًا كمنظرين ومقيمين ومخططين ومبتكرين ومراقبين وميسرين. كما أشار نوفاوان، وويجايانتي (Novawan, & Wijayanti, 2017, 5) إلى أن "ما بعد الطريقة" يبحث عن بديل للطريقة وليس طريقة بديلة، واستقلالية المعلم، وواقعية مبادئ التعليم.

ورغم ظهور نهج "ما بعد الطريقة" في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية؛ يجد الباحث أن تعليم اللغة العربية لغة أجنبية ما زال مقيدًا باستخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية دون محاولة الإفادة من هذا النهج كأحد الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية.

ومما يساعد في تحديد مشكلة البحث الحالي؛ عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت نهجي "الطريقة" أو "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ حيث تناولت دراسة بياكو (٢٠٠٨) تطور طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في فرنسا، وعرضت لتجارب بعض المعاهد والمراكز المتخصصة بفرنسا، ودعت الدراسة إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة طرق تدريسها.

وعرضت دراسة تيان (٢٠٠٩) تجربته في تعليم اللغة العربية بقسم اللغة العربية بجامعة "جين جي" بتايوان، وتناولت الدراسة الكتب التعليمية بالقسم، والطرق التعليمية المستخدمة، وأوصت الدراسة بالبحث عن أحدث أساليب التدريس.

وتناولت دراسة ديلبورت (Delport, 2010) تقييم اثنين من معلمي للغة الإنجليزية لغة أجنبية بالمدارس الثانوية بموزمبيق ممارستهما الصفية بهدف تطوير تعليمهما وفق "ما بعد الطريقة"(Postmethod)، وقد سبق لهما حضور دورة في أحد أطر "ما بعد الطريقة"، ومن نتائج الدراسة: ضعف المعلمين في وضع نظرية متماسكة لممارستهما الشخصية، وتطبيقهما السطحي لاستراتيجيات هذا الإطار، واحتياجهما إلى مزيد من دراسة هذا النهج، وفائدته لبرامج إعداد المعلمين.

ودربت دراسة بيرجاندي وحكمتيار (Birjandi, & Hashamdar, 2014) أربعة وعشرين معلمًا للغة الإنجليزية بإيران على اقتراح استراتيجيات فرعية للاستراتيجيات الرئيسة لإطار "كومارافاديفيلو"

"(Macro-Strategies Proposed by Kumaravadivelu's)، واقترح المعلمون أربع عشرة استراتيجية فرعية لخمس استراتيجيات رئيسة، وأوصت الدراسة باستخدام هذه الاستراتيجيات المقترحة.

وتناولت دراسة أحمدي، ومفتون (Ahmadi, & Maftoon, 2015) خصائص متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وأدوارهم في عصر "ما بعد الطريقة" (the Post-Method Era)، وتوصلت الدراسة إلى تعدد خصائص هؤلاء المتعلمين؛ رغم افتراض الطرق التقليدية بأن خصائصهم واحدة، كما حددت تلك الطرق على نحو صارم أدوار كل من المعلمين والمتعلمين دون مراعاة متغيرات مواقفهم التعليمية، كما أنها فرضت حلولًا موحدة لمشكلات تعليم اللغة.

وجربت دراسة دي جوفيا (de Gouveia, 2016) الدمج بين التعليم الاتصالي (Communicative Language Teaching) ونهج "ما بعد الطريقة" (Post Method) في تعليم المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بالمدارس الثانوية بمدينة "ساو باولو" بالبرازيل، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لهذا الدمج، وأوصت باستخدام نهج "ما بعد الطريقة".

واقترحت دراسة تشين، ودبليو (Chen, & W., 2016) إطارًا وفق نهج "ما بعد الطريقة" (Post-Method Approach) لتنمية مهارات القراءة ومهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وتوصلت إلى الأثر الإيجابي لهذا الإطار.

وهدفت دراسة صكر، والهاشمي (٢٠١٨) ترتيب استخدام طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى ستة وثلاثين من المتخصصين في تعليم العربية لغة أجنبية ببعض الجامعات الأردنيّة، وأكدت الدراسة الشكوى من تلك الطرائق، وعدم مناسبة بعضها، واختلاف هؤلاء المتخصصين في ترتيب أفضلية تلك الطرق، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث لتناول طرائق تدريس اللغة العربية.

واستكشفت دراسة بوديل (Paudel, 2018) تصور اثني عشر معلمًا للغة الإنجليزية لغة أجنبية بدولة نيبال حول المعايير التربوية لتعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة"(Postmethod Pedagogy)، وتوصلت الدراسة إلى أن هؤلاء المعلمين لديهم تصور إيجابي نحو هذه المعايير، حيث وفرت لهم الحرية في تصميم نماذج تدريسية متوافقة مع معارفهم وخبراتهم ومواقفهم التدريسية بما حسن تدريسهم.

واستكشفت دراسة فياني، وسايبرزال (Fiani, & Syaprizal, 2018) تصورات تسعة من معلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بإندونيسيا نحو تعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة" (Postmehod Pedagogy)، وأكدت الدراسة شكوى هؤلاء المعلمين من الطرق التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم هؤلاء المعلمين رغم أنهم لم يكونوا على دراية بنهج "ما بعد الطريقة" إلا أنهم طبقوا هذا النهج في أربعة جوانب من تعليمهم، وأوصت الدراسة بضرورة التحقق من مناسبة هذا النهج، وتأثيره على المتعلمين.

كما استكشفت دراسة نيوجراها (Nugraha, 2018) آراء عشرة من معلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بباندونج بإندونيسيا في بعض طرق تعليم اللغة وفي تعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة" (Post Method Pedagogy)، وتوصلت الدراسة إلى تعدد صعوبات استخدام تلك الطرق، وضرورة تجاوزها، وأن لدى هؤلاء المعلمين اتجاهات إيجابية نحو التعليم وفق "ما بعد الطريقة"، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحث حول هذا النهج الحديث.

وجربت دراسة فيراريا، بالا (Feraria, Paula, 2019) التدريس المتبادل المعدل وفق "ما بعد الطريقة"(Post-Method) في تنمية الفهم القرائي والجانب الشفهي والثقافي للغة الإنجليزية لغة ثانية بدولة جاميكا، وتوصلت إلى فاعليته.

كما أقامت دراسة فيراريا، باليت (Feraria, Paulette, 2019) ورشة عمل لخمسة وعشرين معلمًا للغة الإنجليزية لغة ثانية في منطقة البحر الكاريبي للتغلب على مشكلات تعليم الجانب الإنتاجي للغة، تناول المعلمون في هذه الورشة آرائهم وخبراتهم وقوموا ممارساتهم التعليمية، ونجح المعلمون في ابتكار أساليب تدريس خاصة بهم ملائمة لخصائص مواقفهم التعليمية وفق "ما بعد الطريقة" (Teachers' Construction of an Alternative to Method) بما ساعد في تنمية الجانب الإنتاجي للغة.

وقومت دراسة راشماتيكا (Rachmatika, 2019) مدى سماح منهج اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بأندونيسيا للمعلمين بتطبيق الاستراتيجيات العشر الرئيسة لإطار "كومارافاديفيلو" أحد أطر "ما بعد الطريقة"(the ten Macro Strategies, Post-Method Pedagogy)، وتوصلت الدراسة إلى أن هذا المنهج يوفر المرونة إلى حد ما؛ رغم أن العديد من معايير التعليم وفق "ما بعد الطريقة" واستراتيجياته لم تعكس في المنهج، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف تلك الاستراتيجيات.

واستكشفت دراسة بوران، وجوركان (Boran, & Gürkan, 2019) آراء (١٦٠) معلمًا للغة الإنجليزية لغة أجنبية بتركيا في المقارنة بين تعليم اللغة وفق "ما بعد الطريقة" وتعليمها وفق الطرق التقليدية (Post-Method Pedagogy vs. Conventional Language Teaching Methods)، وتوصلت الدراسة إلى اعتقاد هؤلاء المعلمين بأنه لا توجد طريقة واحدة هي الأفضل، ودعمهم الفكرة الأساسية لنهج "ما بعد الطريقة"، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث حول هذا النهج.

وتناولت دراسة ويلموت (Wilmot, 2019) أدوار رؤساء أقسام اللغة الإنجليزية في الانتقال من الطرق التقليدية إلى التعليم وفق "نموذج ما بعد الطريقة""(the Post-Method Paradigm)، وأكدت الدراسة أهمية هذه الأدوار ومشاركاتهم مع المتخصصين في إكساب المعلمين المعارف

والمهارات والاستراتيجيات، وأعدت الدراسة برنامجًا تدريبيًا لمساعدة رؤساء الأقسام في الانتقال بأقسامهم إلى التعليم وفق "ما بعد الطريقة" وتحسين أدائهم.

واستكشفت دراسة روبرتس، وأومالي دونالد (Roberts, & O'Meally-Donald, 2019) آراء معلم واحد وأربعة عشر طالبًا بثلاث مدارس ثانوية بدولة جامايكا في الجدل الدائر حول تحديات استخدام نهج "الطريقة" (the 'Methods' Approach) في تعليم اللغة الإنجليزية ومدى إسهام التعليم وفق "ما بعد النموذج" (Post-Paradigm Pedagogy) أي "ما بعد الطريقة" في التغلب على تلك التحديات، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مراعاة التدريس متغيرات السياق الجامايكي؛ وأن نهج "ما بعد النموذج" هو الحل الأفضل للاستجابة لهذه المتغيرات لآثاره الإيجابية.

كما ترجم الباحث (حليبة، ٢٠٢٠) جزءًا من كتاب تناول بعض أطر "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية، وأكد وجود مشكلات عديدة في استخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

واستكشفت دراسة سيريجار وآخرين (Siregar, et al. 2021) تصورات خمسة من المحاضرين في المزج بين تكنولوجيا التعليم والتعليم وفق "ما بعد الطريقة" (Blending Technology with Post Method Pedagogy) في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية بجامعة منديلي بإندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لهذا المزج؛ فقد مكن المحاضرين من زيادة وعي المتعلمين باللغة، ومراعاة حاجاتهم، وتقديم تدريس فعال حقق الأهداف التعليمية.

وبتأمل الأدبيات والدراسات السابق ذكرها يستنتج الباحث النقاط التالية:

- تعدد مشكلات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؛ ومن تلك المشكلات التقيد باستخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت طرق تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؛ حيث لم يتوصل الباحث إلا إلى دراسة صكر، والهاشمي (٢٠١٨) التي هدفت ترتيب استخدام تلك الطرق لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، ودراسة بياكو (٢٠٠٨) التي عرضت تطور طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في فرنسا، ودراسة تيان (٢٠٠٩) والتي عرضت تجربته الشخصية في تعليم اللغة العربية بجامعة جين جي بتايوان.
- ظهور نهج جديد في تعليم اللغات الأجنبية وهو تعليم اللغة وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وعدم وجود دراسة عربية (في حدود علم الباحث) حاولت الإفادة من هذا النهج الحديث في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية إلا دراسة الباحث (حليبة،٢٠٢٠) التي ترجمت بعض أطر هذا النهج من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

- كثرة الدراسات الأجنبية التي تناولت تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وفق نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة"؛ وهذا يوضح أهمية قيام دراسة عربية بتقييم هذين النهجين في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.
- عدم وجود دراسة عربية (في حدود علم الباحث) وضعت تصورًا لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ وهذا يؤكد تفرد البحث الحالي واختلافه عن الدراسات السابقة وأهميته.

تحديد مشـــكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تعدد مشكلات استخدام الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وقد لمس الباحث تلك المشكلة بنفسه أثناء عمله بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، كما أشارت إلى تلك المشكلة أدبيات وأكدتها دراسات (مدكور، وهريدي،٢٠٠٦؛ طعيمة، والشعيبي، ٢٠٠٦؛ بياكو، ٢٠٠٨؛ تيان،٢٠٠٩؛ جبر، والعبيدي، ٢٠١٠؛ لقم، ٢٠١٦؛ حلية، ٢٠١٨؛ صكر، والهاشمي، ٢٠١٨؛ الناقة، ٢٠١٩؛ صالح، ٢٠١٩؛ إدراوي، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠١٩؛ حلية، ٢٠٢٠؛ بلعيد،٢٠٢٠؛ الحديبي، والحجوري، ٢٠٢١)، تعدد مشكلات استخدام تلك الطرق مع التقيد بها، وعدم الإفادة من نهج "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ وفي محاولة للتغلب على تلك المشكلة سوف يقيم البحث الحالي نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية للتوصل إلى تصور لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء هذا التقييم.

أسئلة البحث:

للإسهام في حل مشكلة البحث الحالي؛ يطرح الباحث الأسئلة التالية:

١. ما تقييم مصطلح "الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؟
٢. ما تقييم بعض طرق تعليم اللغات الأجنبية؟
٣. ما تقييم المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؟
٤. ما تقييم بعض أطر تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؟
٥. ما التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تقييم مصطلح "الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.
- تقييم بعض طرق تعليم اللغات الأجنبية.

- **تقييم المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة".**
- **تقييم بعض أطر تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة".**
- **التوصل إلى تصور لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.**

حـــدود البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي يقتصر البحث على الحدود التالية:

- **تقييم مصطلح "الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.**
- **تقييم خمس من طرق تعليم اللغات الأجنبية (طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة الانتقائية)؛ هذه الطرق هي الأكثر استخدامًا.**
- **تقييم المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة".**
- **تقييم ثلاثة أطر لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة".**
- **تقديم التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في حدود تقييم نهجي "الطريقة"، و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.**
- **تطبيق استطلاع رأي المتخصصين في التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.**

تحديد مصطلحات البحث:

- **التصوُّر المقترح:**

يقصد الباحث بالتصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية: رؤية موضوعية لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية، هذه الرؤية لها فلسفتها وعناصرها والتي يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

- **تعليم اللغة العربية لغة أجنبية:**

عُرف تعليم اللغة العربية لغة أجنبية بأنه: مجموعة الإجراءات المتبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية والثقافية وفهمها وتخزينها من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدمة (الحديبي، وآخرون، ٢٠١٧، ١٦).

ويقصد الباحث بتعليم اللغة العربية لغة أجنبية: تمكين متعلمين ليست اللغة العربية لغتهم الأم من استخدام اللغة العربية استخدامًا صحيحًا من خلال التحاقهم ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- **"الطريقة"(The Method):**

تُعرف طريقة تعليم اللغات الأجنبية بأنها: الخطة الشاملة التي يستعان بها لتنظيم عناصر عملية تعليم اللغة الأجنبية من: تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد المحتوى وطريقة تنظيمه، وما يتبعه المدرس من أساليب وإجراءات، والوسائل التعليمية، والتدريبات اللغوية، والواجبات المنزلية، وتوجيهات دليل المعلم (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٦٩).

ويقصد الباحث بـ"الطريقة": الخطة الشاملة لتحديد عناصر منهج تعليم اللغة، وتلك الطرق هي: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة الانتقائية.

ويقصد الباحث بنهج "الطريقة" لتعليم اللغة الأجنبية بأنه: ذلك النوع من التعليم الذي تقيد بإحدى طرق تعليم اللغات الأجنبية بمفهومها ومبادئها وخطواتها وإلزاميتها ونهج استخدامها في تحديد عناصر منهج تعليم اللغة وتعليم هذا المنهج.

- "ما بعد الطريقة"(Post-Method):

عُرف "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية بأنه: نموذج تعليمي ينقل صلاحية تحديد المناسب للموقف التعليمي من المنظرين إلى المعلمين ويمكنهم من وضع مبادئ التدريس وخطواته الفعالة والمناسبة لفصولهم التعليمية معتمدين في ذلك على معارفهم النظرية وخبراتهم التجريبية (Delevante, 2019, 292).

ويقصد الباحث بـ نهج "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية: ذلك النوع من التعليم الذي يحرر مصممي مناهج تعليم اللغة الأجنبية من التقيد بإحدى الطرق التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية بمفهومها ومبادئها وخطواتها ونهج استخدامها وقيودها في تصميم المناهج التعليمية، ويمكن المعلمين من وضع خطوات تدريسية مناسبة لمتغيرات مواقفهم التعليمية معتمدين في ذلك على معارفهم وخبراتهم والمعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة" وأطر هذا النهج.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في وصف وتقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ والتوصل من خلال هذا التقييم إلى تصور مقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

أداة البحث:

أعد الباحث استطلاع رأي؛ لاستكشاف مدى موافقة بعض المتخصصين في التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.

خطوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن أسئلته قام الباحث بالخطوات الآتية:

- عرض مصطلح " الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية، وتقييم هذا المصطلح.

- عرض خمس طرق لتعليم اللغات الأجنبية، وتقييم هذه الطرق.
- عرض المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وتقييم هذه المعايير.
- عرض ثلاثة أطر لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وتقييم هذه الأطر.
- وضع فلسفة التصور المقترح، وهدفه، وأسسه، وعناصره بصورة مبدئية.
- صوغ عناصر التصور المقترح بصورته المبدئية في شكل استطلاع رأي.
- ضبط استطلاع الرأي إحصائيًا؛ للتحقق من صدقه وثباته.
- تطبيق الاستطلاع على العينة الأساسية للدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين.
- تلقي استجابات عينة الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS).
- التوصل إلى الصورة النهائية للتصور المقترح.
- مناقشة نتائج البحث.
- صوغ التوصيات والمقترحات.

أهمـية البحث:

يتوقع أن يفيد ما يقدمه البحث الحالي كلًا من:

- مخططي برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة أجنبية سواء على مستوى الليسانس، أو الدبلوم المهني أو الماجستير أو الدكتوراة وأعضاء هيئة تدريس تلك البرامج؛ حيث يسهم ما يقدمه البحث الحالي في تطوير هذه البرامج خاصة المقررات المتصلة بطرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته والتدريس المصغر والتربية العملية.
- معدي الدورات والحقائب التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية ومنفذيها والمتدربين عليها؛ حيث يقدم لهم مضمون عدة حقائب، وهي: تقييم الطرق، وتقييم معايير تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة" وتقييم ثلاثة من أطر هذا النهج، والتصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية.
- مخططي مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، ومعلمي تلك المناهج؛ حيث يساهم ما يقدمه البحث الحالي في تطوير تصميم تلك المناهج وأساليب تدريسها واستراتيجياته.
- متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية؛ حيث يسهم ما يقدمه البحث الحالي في تطوير مناهجهم التعليمية وأساليب تدريسها واستراتيجياته، كما يتيح لهم دورًا أكبر في تعلميهم، ويراعي احتياجاتهم؛ بما ييسر تعلمهم اللغة العربية.
- الباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؛ من خلال منهجية البحث الحالي، واقتراح موضوعات ما زالت في حاجة إلى البحث.

الإطار النظري والإجابة عن أسئلة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي؛ يتناول الإطار النظري: تعريفات "المدخل" و"الطريقة" و"الأسلوب" في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبعض طرق تعليم تلك اللغات، وتعريف "ما بعد الطريقة"، ومعاييره، وثلاثة من أطره، ويرى الباحث عرض كل عنصر من هذه العناصر في مقدمة تقييم العنصر نفسه وضمن الإجابة عن أسئلة البحث كما يلي:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما تقييم مصطلح "الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؟"؛ للإجابة عن هذا السؤال يعرض الباحث تعريف مصطلحات "المدخل" و"الطريقة" و"الأسلوب" داخل أطر تعليم اللغات الأجنبية، كما يعرض تعريف تلك المصطلحات خارج تلك الأطر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية كما يلي:

أ- تعريف "المدخل" و"الطريقة" و"الأسلوب" داخل أطر تعليم اللغات الأجنبية:

تلعب أطر تعليم اللغات الأجنبية دورًا أساسيًا في توضيح بناء هذا الميدان وفهم مصطلحاته والتي تمثل نقاطًا مرجعية واضحة للمتخصصين (Hall, 2011,76). والمقصود بالإطار في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: مجموعة المصطلحات المستخدمة في وصف البناء الهرمي لتعليم اللغة الأجنبية، ومن هذه الأطر ما يلي (Kumaravadivelu, 2008, 84-89; Hall, 2011, 77):

- **إطار "أنتوني" (Anthony): قدم أنتوني إطارًا يتكون من ثلاثة مصطلحات متدرجة لوصف البناء الهرمي وهي: المدخل، والطريقة، والأسلوب (Approach, Method, and Technique)، وعرف أنتوني المدخل بأنه: مجموعة الافتراضات حول طبيعة اللغة وتعليمها وتعلمها، وعرف الطريقة بأنها: خطة تقديم اللغة بشكل منهجي وفق مبادئ وافتراضات المدخل، وعرف الأسلوب بأنه: أنشطة صفية محددة مستخدمة في نطاق طريقة معينة.**
- **إطار "ريتشاردز وروجرز" (Richards and Rodgers): تكون هذا الإطار من ثلاثة مستويات وهي: المدخل والتصميم والإجراء (Approach, Design, and Procedure)، وعرف المدخل بأنه: الافتراضات والمعتقدات النظرية لطبيعة اللغة وطبيعة تعلمها التي تعمل كمبادئ عامة أو نقاط مرجعية والتي توفر الأساس النظري لما يقوم به معلمو اللغة مع المتعلمين في الفصول الدراسية. وعرف التصميم بأنه: عمل مصمم المنهج أو معد المواد والأنشطة التعليمية وفق المبادئ النظرية للمدخل. وعرف الإجراء بأنه: نشاط المعلم والمتعلم وممارساتهما وأساليبهما داخل الصف والتي هي نتيجة مدخل محدد وتصميم معين.**
- **إطار "كومارافاديفيلو" (Kumaravadivelu): تكون هذا الإطار من مستويين هما: المبادئ والإجراءات (Principles and Procedures)، وعرَّف المبادئ بأنها: مجموعة الأفكار المستمدة من النظريات اللغوية والمعرفية والعلوم الأخرى التي تقدم الأسس النظرية لتعليم اللغة**

وتعلمها وتصميم موادها التعليمية، وعرَّف الإجراءات بأنها: مجموعة من استراتيجيات التدريس التي يتبناها المعلم أو يعدلها أو يعدها ويستخدمها في الفصل لتحقيق أهداف تعليم اللغة.

ب- تعريف "المدخل" و"الطريقة" و"الأسلوب" خارج أطر تعليم اللغات الأجنبية:

إضافة إلى التعريفات السابقة لمصطلحات المدخل والطريقة والأسلوب الواردة في الأطر؛ يعرض الباحث تعريفات أخرى لتلك المصطلحات خارج تلك الأطر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية كما يلي:

يُعرف "المدخل" بأنه: مجموعة من الافتراضات أو المبادئ المتعلق بعضها ببعض والتي تعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٠). كما عُرف المدخل بأنه: مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض، والتي تعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها (حسين، ٢٠١١، ٢١٩).

وعُرِّفت "الطريقة" بأنها: الخطة الشاملة التي يستعان بها لتنظيم عناصر عملية تعليم اللغة الأجنبية؛ من تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد المحتوى، وطريقة تنظيمه، وما يتبعه المعلم من أساليب وإجراءات، والوسائل التعليمية، والتدريبات اللغوية، والواجبات المنزلية، وتوجيهات دليل المعلم (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٢-٣٢). كما عُرفت "الطريقة" بأنها: المبادئ المستمدة من فهم النظريات اللغوية والنفسية والتربوية لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، وتطبيقات تلك المبادئ على تصميم المنهج وإعداده، وإجراءات الفصول الدراسية (Kumaravadivelu, 2008, 162).

وعُرِّف الأسلوب بأنه: النشاط الذي يقوم به المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٣). كما عرف الأسلوب بأنه: ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة معبرًا عن أي إستراتيجية نستخدمها لتحقيق غاية معينة (حسين، ٢٠١١، ٢٢٠).

تقييم مصطلح "الطريقة":

يقيم الباحث مصطلح "الطريقة" سواء داخل الأطر السابقة أو خارج تلك الأطر؛ فقد انتقد كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 89) أطر تعليم اللغات الأجنبية التي تكونت من ثلاثة مستويات؛ لصعوبة الحفاظ على حدود مستقلة دون تداخل بين مصطلحاتها؛ بما أدى إلى التفسير الذاتي لهذه المصطلحات. كما أكد كومارافاديفيلو(Kumaravadivelu, 2008, 168-170) عمومية مصطلح "الطريقة" وغموضه، وانعدام فائدته النظرية والتطبيقية، بل قلل وجود مصطلح "الطريقة" من فهمنا لتعليم اللغة بدلًا من تعزيز ذلك الفهم. كما شكك هول (Hall, 2011, 99) وحمامسي (Hamamci, 2013, 68) في صحة مصطلح "الطريقة" فهي اسم دون مسمى، وعدم اتساق مضمون "الطريقة" مع غيرها من المصطلحات، ووجود تفسيرات ذاتية عديدة ومختلفة لهذا المصطلح. كما أكد روبرتس وأومالي دونالد (Roberts, & O'Meally-Donald, 2019, 351) التداخل بين مصطلح "الطريقة" ومصطلحي "المدخل" و"الأسلوب".

وبتأمل الباحث لتعريفات المصطلحات الثلاثة والمقصود بها والمفهوم منها داخل الأطر السابقة أو خارجها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، لاحظ الباحث ما يلي:

- عندما استخدم إطار أنتوني مصطلح "الطريقة"؛ تداخل هذا المصطلح مع مصطلح "المدخل"؛ فكلاهما تضمن مبادئ تعليم اللغة الأجنبية، كما تداخل مصطلح "الطريقة" مع مصطلح "الأسلوب"؛ فكلاهما تضمن الخطوات التدريسية التي تحدث داخل الفصل؛ بما يؤكد اتساع حدود مصطلح "الطريقة".
- لم يستخدم إطار "ريتشاردز وروجرز" ولا إطار "كومارافاديفيلو" مصطلح "الطريقة"؛ ولم يؤثر عدم استخدامها على وصف بناء هذين الإطارين.
- اختلاف مضمون تعريفات "الطريقة" بعضها عن بعض بدرجة كبيرة؛ بما أكد اختلاف المقصود بها والمفهوم منها، بل وغموض هذا المصطلح وعدم وضوحه.
- اتساع "طريقة التعليم" عن "طريقة التدريس" في الحدود ونهج الاستخدام؛ فكل "طريقة تعليم" ترى أنها حددت جميع عناصر المنهج بينما "طريقة التدريس" ما هي إلا خطوات سير الدرس، كما ترى كل "طريقة تعليم" استخدامها منفردة، بينما "طريقة التدريس" ما هي إلا أحد خيارات سير الدرس الواحد بما يناسب متغيرات كل موقف تعليمي.

ولما سبق من مآخذ على مصطلح "الطريقة" يستطيع الباحث أن يستنتج أن هذا المصطلح بهذا المضمون والحدود غير دقيق، وغامض الدلالة، وواسع الحدود؛ لتداخله مع كل من "المدخل" و"الأسلوب".

وبالتقييم السابق لمصطلح "الطريقة" يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: "ما تقييم بعض طرق تعليم اللغات الأجنبية؟"؛ للإجابة عن هذا السؤال يعرض الباحث تأصيلًا نظريًا لبعض تلك الطرق من حيث مبادئ كل طريقة وخطواتها وتقييم كل طريقة عقب عرضها، ثم يقيم تلك الطرق إجمالًا، وفيما يلي عرض موجز لذلك:

تتلخص رؤى تلك الطرق والتي ستقيم في ضوئها في: ظهور كل طريقة كبديل أفضل للطريقة السابقة عليها دون تكامل بينهما؛ فكل طريقة ترى أنها وحدها كافية لتقديم خطة شاملة تحدد وتنظيم تعليم اللغة؛ حيث تحدد كل طريقة مبادئ تعليم اللغة، وأهداف تعليمها، والمحتوى التعليمي من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) وعناصرها (الأصوات، والمفردات، والقواعد)، كما تحدد وقت تقديم هذه المهارات والعناصر في البرنامج التعليمي، كما تحدد الخطوات والتدريبات والأنشطة التدريسية التي ترى ضرورة الالتزام بتنفيذها كما هي، وكذلك تحدد الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم،

وتوجيهات دليل المعلم، وقد أشار إلى رؤى تلك الطرق كل من كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 163-168)، ونوفاوان، وويجايانتي (Novawan, & Wijayanti, 2017, 4-5).

ومن أكثر طرق تعليم اللغات الأجنبية استخدامًا الطرق التالية:

١. **طريقة القواعد والترجمة** (Grammar-Translation Method):

تعد هذه الطريقة أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستخدم في بعض دول العالم، ومن أهم مبادئ هذه الطريقة: التعليم الصريح لقواعد اللغة، والتركيز على تعليم مهارتي القراءة والكتابة، وحفظ الخطب المشهورة والقطع الشعرية، وترجمة النصوص التعليمية إلى اللغة الأم، وحفظ قوائم المفردات (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ٧٠-٧٢؛ Lin, & Chien, 2010, Huang, 2010, 29; 24؛ حسين، ٢٠١١، ٢٢١-٢٢٥؛ علي، ٢٠١٩، ٣٦).

وتتلخص الخطوات التدريسية لهذه الطريقة في: قراءة المعلم نص الدرس، وترجمة المعلم النص ومفرداته إلى اللغة الأم، وكتابة معاني الكلمات على السبورة أو إملائها، وقراءة المعلم النص، وكتابة القواعد والأمثلة على السبورة، وشرح المعلم القواعد، وتدريب المتعلمين على تصريف بعض الأفعال، وتكليف المتعلمين بحفظ المفردات والقاعدة، وتقويم المتعلمين فيما تعلموه (العصيلي، ٢٠٠٢، ٤١؛ الحديبي، ٢٠١٥، ١٨).

وبتقييم الباحث لتلك الطريقة لاحظ: أنها وإن كانت مناسبة للظروف التي نشأت فيها، ومناسبتها للأعداد الكبيرة من المتعلمين، وسهولة تنفيذها؛ إلا أنها أهملت تعليم مهارتي الاستماع والتحدث، وأهملت تدريب المتعلمين على استخدام اللغة، وأكثرت من استخدام اللغة الأم، كما لم تراع الفروق الفردية بين المتعلمين، ولم تميز بين تعليم الصغار والكبار، ولا بين المبتدئين والمتقدمين، كما أن أساليب التقويم تقليدية، وتقليدية دور المعلم، وسلبية المتعلم. وقد أشار إلى بعض تلك النقاط بعض المتخصصين (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ٧٢؛ Huang, 2010, 29; Hall, 2011, 82-83; حسين، ٢٠١١، ٢٢٥-٢٢٨).

٢. **الطريقة المباشرة** (The Direct Method):

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل على طريقة القواعد والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة؛ حيث تهتم بالجانب التحريري للغة وترجمتها إلى اللغة الأم دون الاهتمام بالجانب الحي من اللغة وهو الجانب الشفهي، وأطلق على هذه الطريقة عدة أسماء منها: الطريقة الجديدة، والطريقة الطبيعية؛ إذ أن جذورها التاريخية ترجع إلى المبادئ الطبيعية لتعليم اللغة. ومن مبادئ هذه الطريقة: أن تعليم اللغة الأجنبية يتم بشكل طبيعي مباشر باستخدام اللغة الأجنبية فقط دون استخدام اللغة الأم أو أية لغة وسيطة، وتجنب استخدام الترجمة في تعليم اللغة واعتبارها شديدة الضرر، والربط المباشر عند تعليم المفردات بينها وما تدل عليه، والاهتمام بالجانب الشفهي من اللغة، ولا تعلم القواعد تعليمًا

صريحًا، وتوفير فرص كافية لممارسة المتعلمين اللغة، والتدرج في تقديم المادة اللغوية، وتركيز دور المعلم على التوجيه والمساعدة، ومشاركة المتعلمين في الحوارات والأنشطة (خرما، وحجاج، ١٩٨٨، ١٥٩-١٦٠؛ العصيلي،٢٠٠٢، ٦٠-٦٥؛Hall, 2011, 84-85 ; حسين، ٢٠١١، ٢٣٠-٢٣٤؛ علي، ٢٠١٩، ٣٨).

وقمست هذه الطريقة إلى مرحلتين هما: المرحلة الشفهية، والمرحلة التحريرية، وفي المرحلة الشفهية يسير الدرس وفق الخطوات التالية: إلقاء المعلم التحية باللغة الأجنبية، وسؤال المعلم عن توقعات المتعلمين لأهداف الدرس، وطرح المعلم الأسئلة، وإصداره بعض الأوامر التطبيقية (مثل: اغلق الباب..)، وتقويم المعلم مدى فهم المتعلمين. بينما في المرحلة التحريرية عندما يكون المتعلمون قادرين على القراءة، يسير الدرس وفق الخطوات التالية: عرض المعلم صورة تساعد في توضيح معاني كلمات الدرس، وقراءة المعلم الكلمات الرئيسة للنص وترديد المتعلمين خلفه، وشرح معاني الكلمات الجديدة، وقراءة المعلم النص وترديد المتعلمين، وتقويم فهم المتعلمين النص (العصيلي، ٢٠٠٢، ٦٨-٦٩).

وبتقييم الباحث لتلك الطريقة لاحظ أن لتلك الطريقة مزايا وهي: مراعاتها التدرج، واهتمامها بالتدريب على استخدام اللغة، والوسائل التعليمية، وانتشار استخدامها واستمراره في بعض الأماكن حتى اليوم، كما أن لها تأثيرًا كبيرًا على منهج تعليم اللغة الأجنبية. كما انتقد الباحث تلك الطريقة للمآخذ التالية: الشك في صحة أساسها النظري حيث الفرق كبير بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية، وإهمالها الجانب التحريري للغة، وقواعد اللغة، والرفض التام لاستخدام أي لغة وسيطة حتى عندما تنغلق جميع قنوات التفاهم بين المعلم والمتعلمين، واعتمادها على الحوار غير المخطط خاصة في مرحلتها الأولى، وصعوبة تطبيقها، كما أن هذه الطريقة لا تناسب إلا المرحلة الأولى من تعليم اللغة الأجنبية، وقد أشار إلى بعض هذه النقاط بعض المتخصصين (العصيلي،٢٠٠٢، ٧٠-٧٤؛ حسين، ٢٠١١، ٢٣١-٢٣٨؛ Hall, 2011, 85-86; علي، ٢٠١٩، ٣٩).

٣. **طريقة القراءة (The Reading Method):**

بعد التوصل لضعف الطريقة المباشرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة؛ ظهرت طريقة القراءة، والتي يرى أصحابها أنه ينبغي لبرامج تعليم اللغات الأجنبية إكساب المتعلمين المهارات الأربع؛ ولكن لضيق الوقت المخصص لتلك البرامج؛ فإنهم يرون الاهتمام بالهدف الذي يمكن تحقيقه في هذا الوقت الضيق، وهو إكسابهم مهارة القراءة، ويستطيع المتعلم بعد ذلك باستخدام مهارة القراءة التي تعلمها أن ينمي باقي المهارات؛ فالقراءة في نظرهم هي المهارة التي يمكنها تنمية باقي المهارات؛ إذا ما استغلت استغلالًا جيدًا وطوعت لتحقيق ذلك الهدف (العصيلي، ٢٠٠٢، ٧٦-٧٧؛ Wilkins, 2005, 286).

ومن المبادئ الرئيسة لطريقة القراءة: الهدف الرئيس لتعليم اللغة الأجنبية هو إكساب المتعلمين القدرة على فهم المقروء، وتقسيم مقرر القراءة جزأين: القراءة المكثفة النظامية داخل الفصل، والقراءة الموسعة خارج الفصل، والاهتمام بالمفردات وتقديمها بأساليب متدرجة، واقتصار تعليم الكتابة على التدريبات، وعدم الاهتمام بتعليم قواعد اللغة والجانب الشفهي للغة، وإلزام المعلم بالمنهج والمواد المقررة (الناقة، وطعيمة، ٢٠٠٣، ٧٧-٧٨؛ يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ٧٤-٧٦).

وتتلخص الخطوات التدريسية لهذه الطريقة في: تقديم المعلم موضوع الدرس، وكتابة المعلم الكلمات الجديدة على السبورة، وقراءة المعلم تلك الكلمات، وقراءة المعلم أو أحد المتعلمين النص كاملًا، وقراءة المتعلمين النص قراءة صامتة، وكتابة المتعلمين إجابات أسئلة الدرس، وتدريب المتعلمين (في وقت قصير) على المحادثة والتعبير الكتابي، وتكليف المتعلمين بقراءة ما يتعلق بالدرس في الكتب المصاحبة كواجب منزلي (العصيلي،٢٠٠٢، ٨٢-٨٤؛ الحديبي، ٢٠١٥، ٢٠).

وبتقييم الباحث لتلك الطريقة يتضح أن لها مزايا منها: ضبط المحتوى التعليمي، ووضع كتب للقراءة الموسعة. إلا أنه يؤخذ على تلك الطريقة النقاط التالية: قصور الأساس الذي قامت عليه؛ فتعليم القراءة فقط ليس كافيًا لتعليم المتعلم نفسه باقي المهارات والعناصر اللغوية الأخرى، كما أنها ظهرت للتغلب على مآخذ الطريقة المباشرة في إهمالها الجانب التحريري من اللغة فأتت تلك الطريقة أشد قصورًا حيث لم تهتم إلا بتعليم مهارة واحدة، وبذلك أهملت تعليم باقي المهارات وعناصر اللغة، كما أنها مثلت عبئا على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية، كما أنها قيدت حرية المعلم والمتعلمين فكلاهما مقيد بمنهج وخطوات محددة، وأنها لم تراع الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد أشار إلى بعض تلك النقاط بعض المتخصصين (العصيلي،٢٠٠٢، ٨٥-٨٩؛ الناقة، وطعيمة،٢٠٠٣، ٧٩؛ يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ٧٦).

٤. الطريقة السمعية الشفهية (The Audio-Lingual Method):

خلال الحرب العالمية الثانية ظهر عدم الرضا عن نتائج طريقة القراءة في تعليم أفراد الجيش الأمريكي لغات أجنبية، وبعد انتهاء الحرب ظهرت الحاجة إلى الاتصال الشفهي بين الدول؛ واتضح أن الطرق السابقة لا تلبي هذا الهدف، وتوصلوا إلى أن الحل يتمثل في استخدام التقنيات الحديثة التي توفر النموذج اللغوي لتقليده؛ وهنا ظهرت الطريقة السمعية الشفهية كما أطلق عليها الطريقة الشفهية (Wilkins, 2005, 288; Hall, 2011,87؛ علي، ٢٠١٩، ٤٠).

ومن أهم مبادئ هذه الطريقة: أن اللغة عادة لغوية تعلم كما تعلم العادات السلوكية، وأن تعلم اللغة عملية تراكمية متدرجة، والاهتمام بالجانب الشفهي للغة، واعتمادها المدخل الشفهي في تعليم اللغة، واستخدام التدريبات الشفهية وتدريبات الأنماط والتقليد والتكرار والاستظهار للنموذج اللغوي، وإهمال المعرفة بالقواعد، والاهتمام بتعليم ثقافة اللغة الهدف، واستخدام التعزيز، وإمكانية استخدام لغة

وسيطة، وتوظيف الدراسات التقابلية، ودور المعلم ميسر ومتابع وقائد ومصحح بينما ينفذ المتعلمون معظم الأنشطة الصفية كما رسمت لهم، والاهتمام باستخدام الوسائل السمعية والبصرية ومعامل اللغات (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣، ٧٧-٨٠؛ Kumaravadivelu, 2008, 99-103; Hall, 2011, 87-88; حسين، ٢٠١١، ٢٣٩-٢٥١؛ علي، ٢٠١٩، ٤٠).

وتتلخص الإجراءات الصفية للطريقة السمعية الشفهية في: البدء بمرحلة شفهية لعدة أسابيع، ثم بعد ذلك يسير الدرس غالبًا وفق ثلاث خطوات هي: العرض، والتدريب، والإنتاج (Presentation, Practice and Production)؛ ففي خطوة العرض: يعرض المعلم الصور والرسوم التي تساعد على فهم الحوار، ويستمع المتعلمون إلى الحوار النموذجي المسجل أو سماعه من المعلم وترديد المتعلمين، والشرح العرضي للقواعد الموجودة بالحوار. وفي خطوة التدريب: يُدرب المتعلمون على استخدام الحوار وتوسيع استخدامهم له مع توجيه المعلم وتصحيحه أداءهم اللغوي باستخدام معمل اللغات، ثم التدريب على القراءة والكتابة. وفي خطوة الإنتاج: يوفر المعلم للمتعلمين فرصًا للعب الأدوار باستخدام حوارات مشابهة لتلك التي قدمت لهم، وتقويم المتعلمين فيما تعلموه، ثم تكليف المتعلمين بالواجب المنزلي (العصيلي، ٢٠٠٢، ١٠٤-١٠٨؛ Kumaravadivelu, 2008, 106-107; الحديبي، ٢٠١٥، ٢١).

وبتقييم الباحث تلك الطريقة يتضح أن لها مزايا كما أن عليها مآخذ، ومن مزايا تلك الطريقة: أنها قامت على أسس لغوية وتربوية، وسلامة تصورها عن اللغة، وصحة ترتيب تقديم مهارات اللغة، وتدرج هذا التقديم، وسماحها باستخدام لغة وسيطة عند الضرورة، والاهتمام باستخدام التدريبات، ومناسبتها لعالم اليوم الذي سهل فيه التواصل الشفهي بين الأفراد مختلفي اللغات، وإشباعها كثيرًا من الحاجات النفسية للمتعلمين، وسهولة تدريب المعلمين عليها، كما أنها الطريقة الأكثر تأثيراً في تعليم اللغات الأجنبية واستمرار استخدامها. أما عيوب هذه الطريقة فهي: عدم كفاية الأسس التي قامت عليها، وتركيزها بدرجة زائدة بتعليم النموذج اللغوي الشفهي، وإهمالها تعليم الجانب التحريري للغة، وإهمالها تعليم القواعد بشكل صريح، والمبالغة في استخدام تدريبات الأنماط وأساليب الحفظ والاستظهار وتصحيح الأخطاء، وعدم مراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين؛ فالجميع يسمعون ويرددون بما أدى إلى مللهم ونفورهم، كما أنها تقيد حرية المعلم وعدم السماح له بإجراء التعديلات الضرورية، وفشلها في تحقيق نتائج التعلم المخطط لها، وقد اتفق الباحث في بعض تلك النقاط مع بعض المتخصصين (العصيلي، ٢٠٠٢، ١٠٩-١١٥؛ Kumaravadivelu, 2008, 110; Hall, 2011,86-89; Novawan, & Wijayanti, 2017, 2; علي، ٢٠١٩، ٤١).

٥. الطريقة الانتقائية (The Eclectic Method):

عندما وجد معلمو اللغة الأجنبية عدم قدرة أي طريقة من طرق تعليم اللغات الأجنبية على تقديم رؤية متكاملة لتعليم اللغة، وعدم كفاية تلك الطرق على مواجهة تحديات فصولهم التعليمية؛ رفضوا بشكل واضح هذه الطرق، وحاول المعلمون اشتقاق طريقة خاصة بهم أطلق عليها الطريقة الانتقائية، وفي تلك الطريقة كون المعلمون رؤيتهم الخاصة للخطوات التدريسية المناسبة لفصولهم بناء على معارفهم وتجاربهم (Kumaravadivelu, 2008, 169). وقد حررت الطريقة الانتقائية المعلمين من التسليم والالتزام بشكل قطعي بمصفوفة واحدة من المبادئ والخطوات وتبنت التعددية في ذلك (Islam, & Shuchi, 2017, 544). وأصبحت الطريقة الانتقائية مثيرة للإعجاب لأنها اقترحت على المعلمين تجاوز نهج "الطريقة" الواحدة تلبية لمطالب التعليم والتعلم المتعددة والمتغيرة، وأصبحت الطرق المحددة سمة للتعليم الآلي التقليدي (Novawan, & Wijayanti, 2017, 3-6).

وبتقييم الباحث الطريقة الانتقائية اتضح له: أن هذه الطريقة وإن وفرت قدرًا من المرونة للمعلمين؛ كما مهدت لميلاد نهج جديد ألا وهو نهج "ما بعد الطريقة" إلا أنه يؤخذ عليها النقاط التالية: أنها لا تقوم على مبادئ واضحة بما جعلها طريقة واسعة وغامضة، وأنها لم تقدم رؤية مرضية لتعليم اللغة، كما أن الموقف الانتقائي الذي أتاحته تلك الطريقة ضعيف؛ فهو لا يعتمد على معايير محددة تساعد في تحديد المناسب من الخطوات التدريسية، كما أن برامج إعداد المعلمين لا تكسبهم المعلومات والمهارات التي تؤهلهم للانتقاء الفعال؛ بما يجعل من الصعب عليهم خاصة المبتدئين منهم تكوين طريقة انتقائية خاصة بهم، ولجوئهم إلى الجمع العشوائي بين الخطوات التدريسية من طرق مختلفة وتسميتها بالطريقة الانتقائية؛ بينما الحرية التي يسمح بها نهج "ما بعد الطريقة" قائمة على معايير وأطر محددة وتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريب العاملين منهم على هذا النهج الجديد بما يمكنهم من الانتقاء على نحو صحيح، كما أن نهج "ما بعد الطريقة" لم يتح لهم فقط الانتقاء بل أتاح للمعلمين حرية وضع الخطوات التدريسية المناسبة لفصولهم، هذا ما لم تتحه الطريقة الانتقائية، وقد اتفق الباحث في بعض تلك النقاط مع كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 169-170) وإسلام وشوتشي (Islam, & Shuchi, 2017, 544).

تقييم عام لطرق تعليم اللغات الأجنبية:

بفحص الباحث للأدبيات التي تناولت طرق تعليم اللغات الأجنبية؛ وجد أن الكثير منها قد انتقد تلك الطرق بشكل عام وذكر العديد من المآخذ عليها؛ حيث أشار كاناجراجاه (Canagarajah, 2006, 12-29) أننا الآن نشكك في رؤية كل طريقة ومبادئها؛ فتعليم اللغة الأجنبية لا يمكن أن يعتمد على تلك الطرق التي تمثل كل طريقة دائرة منغلقة على نفسها. كما ذكر كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 163-168) أن استخدام تلك الطرق نتج عن تبني مجموعة من

المعتقدات، وبعد اتضاح خطأ تلك المعتقدات أدى ذلك إلى تآكل تدريجي لاستخدام تلك الطرق؛ بل ودفع البعض إلى إعلان نهاية مرحلة استخدام تلك الطرق، ومن تلك المعتقدات الخاطئة: أننا سنصل يومًا ما إلى طريقة مثلى لتعليم اللغة الأجنبية؛ وفي الواقع قد فشلنا في الوصول رغم طول الانتظار، والاعتقاد بأن "الطريقة" الواحدة تقدم تفسيرًا شاملًا لجميع أبعاد تعليم اللغة؛ وفي الحقيقة أنها غير كافية ومحدودة للغاية لتوضيح تركيب عملية تعليم اللغة، والاعتقاد بأن لتلك الطرق فائدة عالمية حيث تصلح لكل زمان ومكان؛ وهذا يتعارض مع اختلاف متغيرات كل موقف تعليمي عن المواقف الأخرى، والاعتقاد بأن المنظرين ينتجون المعرفة النظرية ويستخدمها المعلمون؛ وفي الحقيقة هناك انفصال واضح بين المنظرين والمعلمين، كما أن للعلاقة الهرمية بينهما مسالب كثيرة، والاعتقاد بحيادية الطرق وعدم انحيازها لثقافة وجنس وفئة معينة على حساب غيرها؛ وفي الحقيقة فإن تلك الطرق غير حيادية؛ فوجود تلك الطرق يعوق تطور تعليم اللغة الأجنبية، وأن تلك الطرق لم تعد لها فائدة وينبغي التخلي عن استخدامها.

كما أكد كل من هول (Hall, 2011, 97-99) ونيلسون، وكيرن (Nelson, & Kern, 2012, 47-48) أن فرض استخدام الطرق مرفوض وغير مفيد؛ فهو يتجاهل التفاعل المرن والمتغير بين العناصر المتداخلة في تعليم اللغة الأجنبية. كما أشار دروزديال سالست (Droździał-Szelest, 2013, 180) إلى ضرورة الابتعاد عن الطرق لوجود مشكلات عديدة في تطبيقاتها داخل الفصول التعليمية. كما انتقد نوفاوان، وويجايانتي (Novawan, & Wijayanti, 2017, 4-5) تحديد تلك الطرق ماذا يعلم من اللغة، ومتى يعلم، وكيف يعلم، وعدم مراعاتها احتياجات المتعلمين، وعدم مراعاتها السياقات الثقافية الاجتماعية المحلية، وقيامها على افتراضات غير مجربة، كما أن استخدامها يؤدي إلى الرتابة والملل وإضعاف التعلم، وإعاقتها تطوير المناهج.

كما أكد ديلفانتي (Delevante, 2019, 289-291) عدم ملائمة تلك الطرق للمعلمين، وعدم استجابتها للمتطلبات المتغيرة لكل فصل دراسي، وعدم مناسبتها لعصر العولمة والتكنولوجيا. كما أكد فيرتشو (Virtue, 2019, 324) فشل تلك الطرق في إدراك الطبيعة المركبة لتعليم اللغة الأجنبية، وعجزها عن تقديم تفسير لأبعاد تعليم اللغة، كل ذلك برر الدعوة إلى ضرورة التخلي عنها. كما أكدت دراسة راشماتيكا (Rachmatika, 2019) شكوى المعلمين من تلك الطرق. وأكدت دراسة بوران، وجوركان (Boran, & Gürkan, 2019,201) أن تلك الطرق غير فاعلة في تعليم الإنجليزية لغة أجنبية.

ورغم الانتقادات العديدة لتلك الطرق، إلا أن بعض المتخصصين ذكر لها بعض الجوانب الإيجابية؛ حيث ذكر هول (Hall, 2011, 60) أنه رغم الاعتقاد بانتهاء مرحلة استخدام "الطريقة" إلا أنها تبقى كأحد مصادر إجراءات التدريس. وأكد إسلام وشوتشي (Islam, & Shuchi, 2017) أن تعليم اللغة

وفق نهج "ما بعد الطريقة" لا يعني نهاية استخدام تلك الطرق، بل يعني فهم قيود الطريقة ومحاولة تجاوز تلك القيود.

وبتقييم الباحث بعض طرق تعليم اللغات الأجنبية ومآخذ الأدبيات والدراسات السابق عرضها، وتقييم الباحث لكل طريقة بمفردها؛ يأخذ الباحث على هذه الطرق بشكل عام وفي ضوء رؤاها ومبادئها وخطواتها التدريسية ونهج استخدامها المآخذ التالية:

- **التداخل بين مبادئ تلك الطرق والتشابه بين خطواتها؛ ومن المفترض أن يكون لكل طريقة مبادئها النظرية وخطواتها التدريسية التي تختلف من طريقة إلى أخرى.**
- **اتساع حدود "الطريقة"؛ حيث تداخلت مع "المدخل" والأسلوب"؛ كما تساوى مضمون "طريقة التعليم" مع مضمون "المنهج التعليمي" بعناصره، من: أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم؛ ودليل المعلم؛ حيث تعتقد كل طريقة أنها حددت كل تلك العناصر.**
- **خطأ رؤى تلك الطرق ونهج استخدامها؛ حيث ترى كل طريقة استخدامها وحدها منفردة ومنعزلة دون التكامل مع غيرها من الطرق الأخرى؛ فكل طريقة منها دائرة منغلقة على نفسها.**
- **الطبيعة الإلزامية لتلك الطرق؛ حيث لا تسمح للمعلمين بإحداث أي تعديل في المحتوى التعليمي أو الخطوات التدريسية بما يناسب متغيرات مواقفهم التعليمية؛ بما يجعل التعليم غير ملائم ولا يحقق أهدافه.**
- **لم تخل أية طريقة من تلك الطرق من العديد من المآخذ، رغم أنه ليس مطلوبًا خلو الطريقة من أي عيب، لكن المطلوب ألا يكون ذلك العيب هادمًا لها؛ وفي الحقيقة فإن كل الطرق السابقة لم تخل من عيب هادم لها؛ ففي ضوء ما تعتقده كل طريقة من تقديمها خطة عامة تحدد جميع عناصر المنهج؛ فقد عجزت كل طريقة عن تقديم منهج متوازن لتعليم جميع ما ينبغي أن يعلم من مهارات اللغة وعناصرها؛ حيث ركزت تلك الطرق على بعض المهارات والعناصر اللغوية وأهملت المهارات والعناصر الأخرى.**
- **عجز تلك الطرق عن تقديم خطوات تدريسية مناسبة لجميع ما ينبغي أن يدرس من مهارات اللغة الأجنبية وعناصرها؛ حيث تناولت خطواتها التدريسية فقط كيفية تعليم ما ركزت عليه تلك الطرق؛ حتى الخطوات التي اقترحتها تلك الطرق لا تناسب تعليم ما ركزت عليه مع مراعاة اختلاف المعلمين، واختلاف المستويات التعليمية (مبتدئ، متوسط، متقدم)، واختلاف أعمار المتعلمين وأهدافهم والفروق الفردية بينهم، وتعدد العوامل الثقافية والاجتماعية والمؤسسية لتعليم اللغة؛ فمثلًا إن ناسبت خطواتها المبتدئين فلن تناسب المتقدمين؛ فالاختلاف كبير بين المستويات اللغوية لهؤلاء المتعلمين؛ بما يفرض اختلاف الخطوات التدريسية لكل مستوى؛**

ناهيك عن ضرورة تنويع تلك الخطوات للمستوى الواحد لتناسب تعدد المهارات والعناصر، بل وضرورة تنويعها حتى للدرس الواحد.

وبناء على ما سبق يرى الباحث عدم استخدام تلك الطرق بمفهومها ومبادئها وحدودها الواسعة وخطواتها ونهج استخدامها.

وبتقييم الباحث لبعض طرق تعليم اللغات الأجنبية؛ يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: " ما تقييم المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؟؛ للإجابة عن هذا السؤال يعرض الباحث تعريف نهج "ما بعد الطريقة"، وتلك المعايير، ثم تقييمها كما يلي:

عرَّف "كومارافاديفيلو (Kumaravadivelu, 2008, 170) "ما بعد الطريقة" (Post-Method) بأنه: حالة تفرض إعادة هيكلة وجهة نظرنا بشكل مستمر في جميع أبعاد تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ التربوية والاجتماعية، من مراجعة إعداد معلميها، ومراجعة العلاقة بين المنظرين والمعلمين، ومراجعة ما يحدث داخل الفصول.

وعُرِّف بأنه: تغير في نموذج تعليم اللغة الأجنبية جعل المعلمين في وضع استراتيجي يتيح لهم بناء المبادئ من ممارساتهم وابتكار الخطوات التدريسية المناسبة لفصولهم التعليمية (Novawan, & Wijayanti, 2017,6).

وعُرِّف بأنه: وضع المعلمين المبادئ والخطوات التدريسية الصفية بناءً على معارفهم السابقة وخبراتهم التجريبية ومتغيرات فصولهم الدراسية، وتمكينهم من تجاوز الطرق التقليدية لتعليم اللغة الأجنبية(Nugraha, 2018,112) .

كما عُرِّف بأنه: إجراء المعلمين تعديلات ضرورية على طريقة تعليمية للتوافق مع متغيرات فصولهم التعليمية، وإعادة بناء هذه الطرق لتصبح مناسبة لفصولهم (Wilmot, 2019, 257).

وعُرِّف بأنه: وضع المعلمين خطوات تدريسية مناسبة لفصولهم التعليمية معتمدين في ذلك على معارفهم وتجاربهم والمبادئ العامة للتعليم الفعال (Boran, & Gürkan, 2019, 202).

كما عُرِّف بأنه: نموذج تعليمي ينقل صلاحية تحديد المناسب للموقف التعليمي من المنظرين إلى المعلمين ويمكنهم من وضع مبادئ التدريس وخطواته الفعالة والمناسبة لفصولهم التعليمية معتمدين في ذلك على معارفهم النظرية وخبراتهم التجريبية (Delevante, 2019, 292).

وبتأمل الباحث لتلك التعريفات لاحظ اختلافها في مدى الحرية الذي سمح به كل تعريف للمعلمين من مجرد القبول بالخطوات التدريسية الموصى بها من الطرق التقليدية إذا ناسبت مواقفهم التعليمية، أو تعديل تلك الخطوات التدريسية، أو اقتراح خطوات أخرى لتناسب مواقفهم التعليمية، إلى درجة أوسع من ذلك وهي السماح للمعلمين بالتنظير من ممارساتهم والمبادئ العامة لتعليم اللغات الأجنبية،

وتطبيق ما ينظرونه داخل فصولهم. لكن ومع اختلاف تلك التعريفات في مدى الحرية التي سمحت به؛ إلا أنها تجمع على ضرورة عدم تقيد المعلمين برؤى الطرق التقليدية ومبادئها وخطواتها ونهج استخدامها وقيودها أو الاقتصار عليها، كما أن تعريف "كومارافاديفيلو" أشمل تلك التعريفات حيث ذكر بعض مطالب نهج "ما بعد الطريقة" من ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين ليؤهلهم للتطبيق الصحيح لهذا النهج.

المعايير التربوية لـ "ما بعد الطريقة"(Pedagogic Parameters Post-Method):

يشترط تعليم اللغة الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة" ضرورة توفر ثلاثة معايير تربوية في تعليم اللغة الأجنبية، هذه المعايير توجه جوانب عملية التعليم، وتوضح أدوار المشاركين الرئيسيين في تعليم اللغة (المعلمين والمتعلمين وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في إعداد هؤلاء المعلمين وتدريبهم) في اتخاذ القرارات بشأن التخطيط للتدريس وتنفيذ أنشطته، كما أن هذه المعايير في تفاعل مستمر مع بعضها البعض، وتلك المعايير هي (Kumaravadivelu, 2008, 171-176; Hall, 2011, 101; Niżegorodcew, 2013,151; Lee, 2016,156; Novawan, & Wijayanti, 2017, 7):

- **الخصوصية (Particularity): تعني اختلاف المعلم عن باقي المعلمين، واختلاف المتعلمين من فصل لآخر، واختلاف الأهداف التعليمية من موقف لآخر، واختلاف متغيرات كل موقف تعليمي عن المواقف الأخرى؛ فنهج "ما بعد الطريقة" يراعي خصوصية المعلم الذي يعلم مجموعة مخصوصة من المتعلمين لتحقيق أهداف مخصوصة ضمن سياق مدرسي مخصوص في سياق اجتماعي ثقافي مخصوص؛ وينبغي أن يكون لدي المعلمين وعي بتلك الخصوصيات أو المتغيرات، وأن يدرسوا على نحو يراعي تلك الخصوصيات.**
- **العملية أو عملية التطبيق (Practicality): بمعنى أن تكون الخطوات التدريسية قابلة للتطبيق في موقف تعليمي حقيقي، والتغلب على مشكلة الاعتقاد بعلو المنظرين ونظرياتهم على المعلمين الممارسين ورؤاهم، وتمكين المعلمين من اشتقاق نظريتهم التعليمية من ممارساتهم وممارسة ما ينظرونه، والتي تكون مناسبة لمتغيرات فصولهم وأكثر عملية وجاذبية؛ ولتحقيق ذلك يحتاج المعلمون إلى تنمية قدراتهم الاستكشافية والنقدية لفصولهم التعليمية بما ينعكس على تجويد تعليمهم.**
- **الإمكانية أو الاحتمال (Possibility): تعني ضرورة أن يتيح تعليم اللغة إمكانية ارتقاء المتعلمين اجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا؛ حيث ارتبط التعليم التقليدي بفرض السلطة والهيمنة واستدامة عدم المساواة الاجتماعية؛ بينما نهج "ما بعد الطريقة" يراعي الحاجات الفردية للمتعلمين، وتشجيعهم على التشكيك في الوضع الراهن الذي يبقيهم خاضعين، وضرورة تطوير النظريات والممارسات التي يمكن أن تغير أهداف الفصل وأنشطته من قبل مصممي المناهج.**

ويرى الباحث أن من أهم مزايا معايير نهج "ما بعد الطريقة" أنها راعت خصوصية كل موقف تعليمي بمكوناته المتعددة من خصوصية المعلم والمتعلم وعناصر المنهج التعليمي والمتغيرات الاجتماعية والثقافية، كما حررت المعلمين من إلزامية الطرق التقليدية المفروضة عليهم من قبل الخبراء والتي قد لا تناسب مواقفهم التعليمية، وحمت المعلمين من قلق التكيف مع تلك الطرق، كما أنها أتاحت للمعلمين الإفادة من خبراتهم في وضع رؤى خاصة بهم وتحديد الخطوات التدريسية الممكن تطبيقها والمناسبة لمتغيرات فصولهم التعليمية، كما أنها تحفز المعلمين على تطوير نهجهم التعليمي بتقييمهم أدائهم التدريسي وانعكاسات ذلك على تعليمهم، فهم معلمون وفي نفس الوقت يتعلمون من ممارساتهم، كما راعت تلك المعايير آراء المتعلمين واحتياجاتهم، وجعلتهم إيجابيين مشاركين في التخطيط للتعليم وتحمل مسؤولية تعلمهم، كما أن تلك المعايير دعت إلى ضرورة إعادة النظر في العلاقة الأفقية بين المنظرين والمعلمين وجعلها علاقة تعاونية تفاعلية، كما أنها جعلت تعليم اللغة وسيلة لارتقاء المتعلمين اجتماعيًا، كما أن تلك المعايير هي معايير عامة بما يجعل عملية تعليم اللغة عملية مرنة. إلا أن الباحث يرى أن جدوى هذه المعايير تتطلب ما يلي: ضرورة تطوير برامج إعداد معلمي اللغات الأجنبية، وإكساب المعلمين مهارة التفكير النقدي، وتكوين رؤاهم الخاصة، وتحديدهم الخطوات التدريسية المناسبة لمواقفهم وتنفيذ تلك الخطوات، وقد وافق الباحث في بعض تلك النقاط بعض المتخصصين (Hamamci, 2013, 69; Novawan, & Wijayanti, 2017, 7; Virtue, 2019, 322).

وبتقييم الباحث المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؛ يكون قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي.

رابعا: الإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: "ما تقييم بعض أطر تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؟؛ للإجابة عن هذا السؤال يعرض الباحث ثلاثة أطر لتعليم اللغة الأجنبية وفق هذا النهج، ويقيم كل إطار عقب عرضه، ثم يقيم تلك الأطر تقييمًا عامًا، كما يلي:

قدمت مرحلة "ما بعد الطريقة" ثلاثة أطر لتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، هذه الأطر استغنت عن الطرق التقليدية، وعبرت هذه الأطر عن المبادئ العامة لتعليم اللغة الأجنبية، وباستيعاب المعلمين هذه الأطر مع إفادتهم من خبراتهم الشخصية يكونوا قادرين على تكوين نظرتهم الخاصة للخطوات التدريسية المناسبة لفصولهم (Kumaravadivelu, 2008, 180; Novawan, & Wijayanti, 2017, 7).

ويعرف الإطار بأنه: مجموعة من المبادئ والأفكار النظرية المستمدة من اللغويات وعلم النفس وأصول التدريس والعلوم الأخرى ذات الصلة والتي تقدم رؤية متكاملة لتعليم اللغة وتخطيط مناهجها،

والخطوات التدريسية التي ينفذها المعلم كما هي أو يعدل فيها أو يبتكرها لتناسب متغيرات موقفه التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية (Kumaravadivelu, 2008, 89).

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأطر الثلاثة وتقييمها:

١. **إطار "ستيرن" ثلاثي الأبعاد** (Stern's Three-Dimensional Framework):

يعد إطار "ستيرن" أول محاولة لوضع رؤية لتعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، ويرى "ستيرن" إن إطاره مرن يتيح الإفادة من المبادئ الأخرى لتعليم اللغة، وتكون هذا الإطار من ثلاثة أبعاد رئيسة، واشتمل كل بعد على استراتيجيتين تتبنيان وجهتي نظر متناقضتين، كما تضمنت كل استراتيجية عددًا من الأساليب التدريسية، وفيما يلي ملخص هذا الإطار (Kumaravadivelu, 2008, 186-192; Alsuwat, 2020,42-43):

- البعد الأول: التعليم داخل اللغة أم عبر اللغات، يتناول هذا البعد الموقف من استخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، ويرى "ستيرن" أن لهذا البعد استراتيجيتين مختلفتين هما:

أ- استراتيجية داخل اللغة الأجنبية: ترى هذه الاستراتيجية ضرورة الاقتصار في تعليم اللغة على استخدام اللغة الأجنبية دون استخدام اللغة الأم، وأن الطريقة المباشرة هي أفضل مثال لهذه الاستراتيجية، ومن أساليب هذه الاستراتيجية: تكرار الأصوات والكلمات والجمل، والتدريبات والتمارين، والإملاء، والألعاب التعليمية، والأنشطة التواصلية.

ب- استراتيجية عبر اللغات: تتيح هذه الاستراتيجية الجمع بين استعمال اللغة الأم واللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأجنبية، واستخدام الترجمة بين اللغتين، وأن طريقة القواعد والترجمة هي أفضل نموذج لهذه الاستراتيجية، ومن أساليب هذه الاستراتيجية: أسلوب المقارنة بين اللغتين، وكذلك استخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية.

ويرى "ستيرن" في هذا البعد أهمية استخدام استراتيجية عبر اللغات في المرحلة الأولى من تعليم اللغة واستخدام استراتيجية داخل اللغة في المرحلتين المتوسطة والمتقدمة.

- البعد الثاني: التعليم التحليلي أم التعليم الاستخدامي: يتناول هذا البعد قضية التركيز في تعليم اللغة الأجنبية على قواعد اللغة أم اللغة والعبارات المستخدمة، ويرى "ستيرن" أنه يوجد لهذا البعد استراتيجيتان هما:

أ- استراتيجية التحليل: تركز هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة على التعليم الصريح لأشكال اللغة والتي تشمل: قواعد اللغة، ومفرداتها، ومفاهيمها، وسلامة اللغة من الأخطاء، ومن أساليب تلك الاستراتيجية: حل المشكلات، والمشاريع، والحوار والمناقشة، والألعاب اللغوية.

ب- استراتيجية الاستخدام: تركز هذه الاستراتيجية على تعليم استخدامات اللغة في سياقات تواصلية؛ من حيث معنى الرسالة اللغوية، وكيفية نقل معنى الرسالة، وسياقات استخدام اللغة، والطلاقة

اللغوية، ومن أساليب هذه الاستراتيجية: ملء الفراغات، والمحادثة، والمناقشات الجماعية، وتصحيح الأداء اللغوي للمتعلمين.

ويدعو "ستيرن" إلى الدمج بين استخدام الاستراتيجيتين السابقتين.

- **البعد الثالث: التعليم الصريح أم الضمني: يتناول هذا البعد طبيعة عملية تعلم اللغة؛ فإذا كان تعلم اللغة يعتمد على الوعي بخصائصها فإنها تحتاج إلى التعليم الصريح، وإذا كان تعلم اللغة عملية بديهية لا واعية فإنه يكتفى بالتعليم الضمني، وذكر "ستيرن" أن لهذا البعد استراتيجيتين مختلفتين، هما:**

أ-الاستراتيجية الصريحة: ترى هذه الاستراتيجية أن تعلم اللغة عملية واعية تحتاج إلى التعليم المباشر الصريح للغة، ودراستها دراسة منهجية وفق المدرسة المعرفية.

ب- الاستراتيجية الضمنية: ترى هذه الاستراتيجية أن تعلم اللغة عملية غير واعية تحتاج إلى التعليم الضمني للغة، وتقليد اللغة، وحفظ نصوصها وفق المدرسة السلوكية.

ويرى "ستيرن" مزايا استخدام هاتين الاستراتيجيتين؛ فتعلم بعض عناصر اللغة يحتاج الاستراتيجية الصريحة، بينما يحتاج البعض الآخر الاستراتيجية الضمنية.

وبتقييم الباحث إطار "ستيرن" ثلاثي الأبعاد اتضح أن لهذا الإطار عدد من المزايا، وهي: أن هذا الإطار قدم نظرة متوازنة لبعض القضايا الرئيسة والخلافية لتعليم اللغة الأجنبية؛ فهذا الإطار جمع بين الاستراتيجيات المعبرة عن الاتجاهات المتعارضة ولم يتبن وجهة نظر أحادية التوجه، كما أنه استخدم هذه الاستراتيجيات كمبادئ عامة توجه تعليم اللغة دون التقيد بها، حتى أنه اقترح الجمع بين الاستراتيجيات المتناقضة في الموقف التعليمي الواحد عندما يكون ذلك الجمع مناسبًا ومفيدًا، كما اقترح أساليب تعليم عديدة لتنفيذ الاستراتيجية الواحدة ليختار المعلم منها ما يناسب موقفه التعليمي، كما أن هذا الإطار أوصى بضرورة مراعاة متغيرات كل موقف تعليمي وخصوصيته. كما يرى الباحث أنه رغم ادعاء أصحاب نهج "ما بعد الطريقة" عدم استخدام الطرق التقليدية إلا أن هذا الإطار اقترح استخدام طريقتين (الطريقة المباشرة، وطريقة القواعد والترجمة)؛ إلا أنه اقترحها كخيار من الخيارات إذا ناسبت الموقف التعليمي دون التقيد بها.

٢. إطار الممارسة الاستكشافية (The Exploratory Practice Framework):

اقترح "أولرايت" (Allwright) إطار الممارسة الاستكشافية بديلًا عن الطريقة، الذي حاول أن يجعل تدريس اللغة الأجنبية عملية استكشافية بحثية تعاونية بين جميع العاملين في تعليم اللغة، وذكر "أولرايت" مبادئ عامة لإطاره، وهي: الاهتمام بتحسين نوعية الحياة داخل الفصل الدراسي، والعمل على فهم اللغة المستخدمة في الفصل، وإشراك جميع العاملين المتخصصين، والتكامل بين أدوارهم لفهم الممارسات الصفية، وجعل العمل مؤسسيًا بشكل مستمر، والعمل المستمر للتنمية الشاملة. كما اقترح

"أولرايت" خطوات لتطبيق إطاره، وهي: تحديد مسألة أو ظاهرة أو مشكلة لتعليم اللغة الأجنبية، والتفكير في المشكلة لفهمها، ومراقبة هذه المشكلة ورصدها، وجمع المعلومات حولها بالتعاون بين الجميع، وتحليل المعلومات والتوصل إلى حلول، ودراسة الحلول واتخاذ القرار بشأن الحل الأنسب، والذهاب لجمهور المستفيدين وعرض القرار الذي تم التوصل إليه عليهم، وجمع ردود أفعالهم نحو هذا القرار، وبعد الاتفاق على التأثير الإيجابي لهذا القرار في حل المشكلة ينفذ بشكل عام (Allwright, 2003, 123-130).

وبتقييم الباحث هذا الإطار اتضح له: أن هذا الإطار لم يقدم مبادئ تتناول القضايا الرئيسة لتعليم اللغة الأجنبية؛ فقد اقتصر على تقديم طريقة لتناول مشكلات تعليم اللغة الأجنبية، ورغم ذلك فقد اتسم الإطار بالعديد من المزايا، ومنها أنه أكد ضرورة التكامل بين النظرية والتطبيق، وأهمية التعاون بين جميع المشاركين في تعليم اللغة، وأن تكون العلاقة بينهم ذات اتجاهين (من الباحثين إلى المعلمين والعكس)، هذا التعاون يساعد المعلمين في التغلب على ما يجابههم من مشكلات وتحديد المناسب لمتغيرات موقفهم التعليمي، كما حدد هذا الإطار مبادئ هذا التعاون، وخطوات واضحة لتطبيقه؛ ومما يؤكد سلامة هذه الخطوات أنها تتطابق مع خطوات البحث العلمي؛ بما يساعد على تقديم بحوث واقعية ومفيدة، وفي نفس الوقت تساعد في تطوير الممارسات الفصلية لتعليم اللغة وتزيد من مهنية المعلمين وخبراتهم.

٣. **إطار الاستراتيجيات الرئيسة** (The Macro Strategies Framework):

اقترح كومارفديفلا إطار الاستراتيجيات الرئيسة، وقصد بها: المبادئ العامة المستمدة من جميع نظريات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها وتجارب تعليمها، هذه المبادئ توجه المعلمين وتساعدهم في توليد استراتيجيات فرعية (Micro Strategies)، ويتكون هذا الإطار من عشر استراتيجيات رئيسة، وهي (Kumaravadivelu, 2008, 201-208; Hamamci, 2013, 68; Alsuwat, 2020,44-45):

- زيادة فرص التعلم، يتعاون المعلمون والمتعلمون في اقتراح فرص التعلم واستخدامها في تخطيط الدرس وتنفيذه.
- تيسير التفاعل والتفاوض بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين وبعضهم البعض داخل الفصل.
- التقليل من عدم تطابق الإدراك الحسي بين المعلم والمتعلمين في فهم دلالة التواصل فيما بينهم والمشاركة الفعالة في تنفيذ أنشطة الفصل.
- تنمية القدرة الاستدلالية للمتعلمين؛ حيث تؤدي دورًا حاسمًا في تعلمهم اللغة واستخدامها.
- تنمية الوعي اللغوي للمتعلمين بخصائص اللغة وقواعدها وكيفية استخدامها.

- **وضع المدخل اللغوي في سياقه الصحيح؛ فعلى المعلم أكثر من واضعي المنهج تعديل المدخلات اللغوية ووضعها في سياقها الصحيح والواضح لتساعد المتعلمين في فهم معنى اللغة وخصائصها، وإنتاجها.**
- **التكامل بين تعليم المهارات الأربع؛ فالمهارات اللغوية مترابطة ويعزز بعضها بعضا، والفصل بينها ليس له أي مبرر نظري أو عملي.**
- **تعزيز استقلالية المتعلمين؛ فتعلم اللغة إلى حد كبير نشاط ذاتي، وعلى المعلمين تشجيع المتعلمين على ذلك، وإعدادهم نفسيًا، وتعليمهم استراتيجيات التعلم وكيفية استخدامها، وكيفية تقويم تعلمهم.**
- **ضمان ملاءمة جميع عناصر المنهج للسياق الاجتماعي، ومن تلك العناصر: دوافع تعلم اللغة، وأهداف تعليمها، وأدوار اللغة في المجتمع، ومعايير الكفاية اللغوية المقبولة في هذا المجتمع.**
- **تنمية وعي المتعلمين بثقافة اللغة؛ فتعليم ثقافة اللغة جزء من تعليم اللغة.**

ويرى "كومارفديفلا" أن كل استراتيجية رئيسة يمكن تطبيقها بعدد لا محدود من الاستراتيجيات الفرعية، وعرف الاستراتيجية الفرعية بأنها: خطوات تعليمية تحدث داخل الفصل تراعي متغيرات الموقف التعليمي تطبيقًا لاستراتيجية رئيسة معينة. ويحتاج وضع الاستراتيجيات الفرعية تطوير قدرة المعلمين على التنظير لما يحدث بالفصول وتطبيق هذا التنظير، وتوضيحًا لإمكانية اقتراح استراتيجيات فرعية للاستراتيجيات الرئيسة؛ قدَّم "كومارفديفلا" استراتجيتين فرعيتين للاستراتيجية الرئيسة الخامسة (تنمية الوعي اللغوي للمتعلمين بخصائص اللغة وقواعدها وكيفية استخدامها) (Kumaravadivelu, 2008, 208).

وأكد حمامسي (Hamamci, 2013, 69) اتفاق هذا الإطار مع معايير "ما بعد الطريقة"؛ حيث وضع الاستراتيجيات الرئيسة وأتاحت للمعلمين وضع الاستراتيجيات الفرعية المناسبة لمواقفهم التعليمية. كما أشار نوفاوان، وويجايانتي (Novawan, & Wijayanti, 2017, 7-8) أن هذا الإطار يعيد تشكيل العلاقة بين التنظير والممارسة، كما أحدث توازنًا بين توجيه المعلمين الذي يحتاجونه والاستقلالية التي يستحقونها، رغم احتياج تطبيق هذا الإطار إلى جهد المعلمين ووقتهم. كما أكدت دراسة بيرجاندي، وحكمتيار (Birjandi, & Hashamdar, 2014) فاعلية هذا الإطار في تدريب بعض معلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية على اقتراح استراتيجيات فرعية للاستراتيجيات الرئيسة. كما أكدت دراسة هارفي، وماكدونالد (Harvey, & McDonald, 2019, 6-18) أن تطبيق هذا الإطار قد مكنهما من تقويم أدائهما، والتعديل فيه وفق حاجات مواقفهم التعليمية، وحققا التعليم والتعلم الفعال.

وبتقييم الباحث لهذا الإطار اتضح له العديد من المزايا وهي: شمولية مصادره لاعتماده على نظريات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها وتجارب تعليمها، وتقديمه مجموعة جيدة من الاستراتيجيات الرئيسة المتكاملة، كما عرض استراتيجيتين فرعيتين لإحدى الاستراتيجيات الرئيسة كنموذج يمكن للمعلمين النسج على منوالها، ومرونة هذا الإطار حيث إن هذه الاستراتيجيات الرئيسة هي مبادئ عامة توجه القائمين على تعليم اللغة الأجنبية، كما أتاحت الاستراتيجيات الرئيسة للمعلمين تحديد المناسب لفصولهم التعليمية، كما أن هذا الإطار أكد دور المعلمين والمتعلمين، كما أكد ضرورة الارتقاء بمستوى المعلمين المعرفي والمهاري لمساعدتهم في ابتكار استراتيجيات فرعية مناسبة لمتغيرات مواقفهم التعليمية، كما أن هذا الإطار يتوافق مع نهج "ما بعد الطريقة" حيث ركز على مراعاة متغيرات المواقف التعليمية وخصوصياتها.

كما يرى الباحث أن هذه الأطر (على نحو عام) محاولة جيدة لتأطير تعليم اللغة الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؛ هذه الأطر الثلاثة حاولت أن توفق بين النظرية والتطبيق وتجمع في تعاون بين الباحثين والمعلمين، كما أنها وفقت بين بعض الآراء المتناقضة بما يخدم تعليم اللغة الأجنبية، كما أنها وفرت خيارات كثيرة وحرية أكبر للمعلمين في تحديد الخطوات التدريسية المناسبة لمتغيرات مواقفهم التعليمية المتعددة، كما أنها تسمح لهم بتنظير ما يمارسونه، وممارسة ما ينظرونه مع الإفادة من آراء المنظرين المتخصصين، كما تتسم هذه الأطر بالمرونة حيث يمكن الجمع بينها وبين المفيد من غيرها، إلا أن الإفادة من هذه الأطر لها مطالب، منها معرفة المعلمين بهذه الأطر وتدريبهم عليها وإعطائهم حرية أكبر في تحديد المناسب لمواقفهم التعليمية.

تقييم عام لنهج "ما بعد الطريقة":

ذكرت الأدبيات مزايا تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة" على نحو عام؛ حيث أشار نيلسون، وكيرن (Nelson, & Kern, 2012, 47) إلى أن هذا النهج أعاد تشكيل العلاقة بين المنظرين والمعلمين، ومكن المعلمين من التنظير من ممارستهم وابتكار خطوات مناسبة لمتغيرات مواقفهم، كما أن هذا النهج هو علم تربوي مرن يتكيف مع تلك المتغيرات. كما أشار ديلفانتي (Delevante, 2019) إلى أن هذا النهج مكن المعلمين من الاستقلالية في اتخاذ قراراتهم التعليمية، وعزز التفكير النقدي لديهم. كما أشار فيرتشو (Virtue, 2019,343-344) إلى أن هذا النهج يعد إحدى النظريات المعاصرة التي يتطلب تطبيقها استقلالية المعلمين، وتطوير ممارساتهم ومشاركاتهم الواعية. كما أشار إسلام وشوتشي(Islam, & Shuchi, 2017, 541-542) إلى مراعاة هذا النهج وعي المعلمين بمتغيرات مواقفهم التعليمية، ووجهة نظرهم في إمكانية تطبيق الخطوات التدريسية للطرق أو تعديلها؛ بما يمكنهم من تحقيق أفضل النتائج.

كما أكدت دراسات جربت هذا النهج أو أحد أطره في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية مزايا هذا النهج وفاعليته؛ حيث توصلت دراسة تشين، ودبليو (Chen, & W., 2016) إلى الأثر الإيجابي لإطار اقترحته الدراسة وفق هذا النهج في تحسين كفاءة تعليم القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. كما أكدت دراسة نيوجراها (Nugraha, 2018,112-113) توفير هذا النهج المبادئ التوجيهية للتدريس الفعال. كما توصلت دراسة راشماتيكا (Rachmatika, 2019) إلى أن هذا النهج قلل من تهميش المعلمين، وشجعهم على وضع تصور نقدي لنهجهم التعليمي بدلاً من إلزامهم بالطرق التقليدية. كما أكدت دراسة روبرتس، وأومالي دونالد (Roberts, & O'Meally-Donald, 2019, 350-358) أن هذا النهج مكن المعلمين من مواجهة تحديات تعليم اللغة الإنجليزية، كما أتاح لهم الإفادة على نحو حيادي من وجهات نظر متعارضة. كما توصلت دراسة دي جوفيا (de Gouveia, 2016) إلى الأثر الإيجابي للدمج بين النهج الاتصالي و"ما بعد الطريقة" في تمكين متعلمي اللغة الإنجليزية من مهارات اللغة. كما أكدت دراسة تشين، ودبليو (Chen, & W., 2016) الأثر الإيجابي لإطار اقترحته الدراسة وفق هذا النهج في تحسين كفاءة تعليم القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي الإنجليزية.

كما توصلت دراسة بوديل (Paudel, 2018) إلى أن نهج "ما بعد الطريقة" ساعد المعلمين في تصميم نماذج تدريسية متوافقة مع معارفهم وخبراتهم ومتغيراتهم التدريسية. وتوصلت دراسة فياني، وسايبرزال (Fiani, & Syaprizal, 2018) إلى تمكين "ما بعد الطريقة" المعلمين من ابتكار أساليب تدريس مناسبة لمواقفهم التعليمية. كما توصلت دراسة فيرارايا، بالا (Feraria, Paula, 2019) إلى فاعلية التدريس المتبادل المعدل وفق المعايير الرئيسة لهذا النهج في تنمية الفهم القرائي والجانب الشفهي والثقافي للغة الإنجليزية. كما أكدت دراسة فيرارايا، باليت(Feraria, Paulette, 2019) نجاح بعض المعلمين في ابتكار أساليب تدريسية وفق مبادئ هذا النهج. وأكدت دراسة بوران، وجوركان (Boran, & Gürkan, 2019) دعم (١٦٠) معلمًا للغة الإنجليزية بتركيا فلسفة هذا النهج. كما توصلت دراسة روبرتس، وأومالي دونالد (Roberts, & O'Meally-Donald, 2019) إلى أن هذا النهج هو الأفضل في الاستجابة لمتغيرات تعليم اللغة الإنجليزية بجاميكا. كما أكدت دراسة سيريجار وآخرين (Siregar, et al. 2021) الأثر الإيجابي للمزج بين تكنولوجيا التعليم والتعليم وفق "ما بعد الطريقة" في تعليم اللغة الإنجليزية بإندونيسيا.

ورغم ما ذكرته الأدبيات وأكدته الدراسات من المزايا العديدة لنهج "ما بعد الطريقة" إلا أنه لم يخل من المآخذ؛ فقد ذكر إسلام، وشوتشي (Islam, & Shuchi, 2017, 539-545) صعوبة تطبيق هذا النهج دون توفير ما يحتاج إليه من إعداد المعلمين وتدريبهم عليه. وأكد نوفاوان، وويجايانتي (Novawan, & Wijayanti, 2017) حاجة هذا النهج إلى المزيد من البحوث لتوضيح كيفية

تطبيقه. كما انتقد روبرتس وأومالي دونالد (Roberts, & O'Meally-Donald, 2019, 357) هذا النهج لكثرة ما يتطلبه من المعلمين.

وبتقييم الباحث نهج "ما بعد الطريقة" وما ذكرته الأدبيات وأكدته الدراسات السابقة من المزايا العديدة لهذا النهج وكذلك بعض المآخذ عليه؛ يرى الباحث أن هذا النهج إيجابي مفيد لتعليم اللغات الأجنبية؛ لما تمتع به من مزايا عديدة من أهمها: أنه يسهم في تطوير تعليم اللغة الأجنبية؛ فقد اقترح حلولًا لبعض مشكلات تعليم اللغة الأجنبية، كما حاول الجمع بين وجهات النظر المتعارضة، كما أنه راعى خصوصية كل موقف تعليمي بمكوناته المتعددة؛ فرفض إلزامية الطرق التقليدية بمبادئها وخطواتها وحدودها ونهج استخدامها وقيودها، كما أنه لم ينكر تمامًا فائدة المعرفة بتلك الطرق دون التقيد بمبادئها وخطواتها وحدودها ونهج استخدامها وقيودها؛ فالمعرفة بها توفر للمعلمين خاصة المبتدئين قاعدة معرفية تطبيقية أولية، كما أن طبيعة هذا النهج تتيح للمعلمين استخدام الخطوات التدريسية لتلك الطرق إذا ناسبت مواقفهم التعليمية أو التعديل فيها لتناسب مواقفهم التعليمية، على أن تكون تلك الخطوات خيارًا من الخيارات المتاحة للمعلمين مع غيرها من خطوات أخرى، كما يتيح لهم ابتكار خطوات تدريسية مناسبة لمواقفهم التعليمية؛ فقد أعطى الحرية للمعلمين في تحديد المناسب لمواقفهم التعليمية مع التزامهم بالمبادئ العامة للتدريس الفعال؛ فالحرية التي منحها للمعلمين ليست حرية مطلقة، كما أنه يساعد المعلمين على تطوير تعليمهم. وليصبح هذا النهج مفيدًا ينبغي توفير ما يحتاج إليه والتي من أهمها: تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الأجنبية ليشمل معايير هذا النهج وأطره، وتدريب المعلمين الممارسين عليه، وتنمية قدراتهم على تقييم ممارساتهم ونقدها، والتصرف بشكل مستقل وفق المبادئ العامة للتدريس الفعال والمحددات الأكاديمية والإدارية التي تفرضها المؤسسات التعليمية ومناهجها التعليمية، كما يرى الباحث عدم التقيد بهذا النهج بحيث يكون خيارًا من الخيارات المتاحة لمعلمي اللغات الأجنبية.

وبتقييم الباحث لبعض أطر تعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؛ يكون قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالي.

خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: "ما التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؟؛ توصل الباحث إلى التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية وفق الخطوات الآتية:

١. وضع الباحث فلسفة التصور المقترح، وهدفه، وأسسه، وعناصره بصورة مبدئية.
٢. صاغ الباحث عناصر التصور المقترح بصورته المبدئية في شكل استطلاع رأي.
٣. ضبط استطلاع الرأي إحصائيًا؛ للتحقق من صدقه وثباته.

٤. تطبيق الاستطلاع على العينة الأساسية للدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين.

٥. تلقي استجابات عينة الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS).

٦. التوصل إلى الصورة النهائية للتصور المقترح.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الخطوات:

١. وضع الباحث فلسفة التصور المقترح، وهدفه، وأسسه، وعناصره بصورة مبدئية:

في ضوء نتائج تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية وضع الباحث فلسفة التصور المقترح، وهدفه، وأسسه، وعناصره بصورة مبدئية، وسوف يعرض الباحث لهذه الفلسفة والهدف والأسس والعناصر في الصورة النهائية للتصور المقترح.

٢. صاغ الباحث عناصر التصور المقترح بصورته المبدئية في شكل استطلاع رأي؛ استئناسًا بآراء المتخصصين في قبول التصور المقترح.

٣. التحقق من صدق الاستطلاع وحساب ثباته:

أ- التحقق من الصدق الظاهري للاستطلاع:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستطلاع عرض الباحث الاستطلاع على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (انظر الملحق رقم "٢" قائمة بأسماء المحكمين)؛ للإفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم في وضوح عبارات التصور المقترح، ومدى تحقيقه لهدفه، واتخذ استطلاع الرأي الشكل التالي:

عناصر التصور	مدى الموافقة		
	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق

شكل رقم (١) استطلاع رأي المتخصصين في التصور المقترح

وقد أفاد الباحث من ملاحظات المحكمين، ومنها تقسيم بعض عناصر التصور إلى عنصرين، وتعديل صوغ بعض العبارات؛ كما أشار المحكمون إلى تحقيق الاستطلاع لهدفه؛ وبذلك تأكد الباحث من الصدق الظاهري للاستطلاع.

ب- حساب ثبات الاستطلاع:

لحساب ثبات الاستطلاع عرض الباحث الاستطلاع على عينة استطلاعية، وعددها عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتلقى الباحث استجاباتهم على الاستطلاع، واستخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) لحساب ثبات الاستطلاع، وقد بلغت قيمته (٠,٨٤) مما يدل على أن الاستطلاع يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.

وبعد تأكد الباحث من صدق الاستطلاع وثباته أصبح صالحًا للتطبيق، وتكون الاستطلاع من سبعة عشر عنصرًا (انظر الملحق رقم"١" استطلاع الرأي).

٤. تطبيق الاستطلاع:

طبق الباحث الاستطلاع على العينة الأساسية للدراسة وعددها خمسة عشر من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أو المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أو تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (انظر الملحق رقم"٣" قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس "العينة الأساسية للدراسة").

٥. تلقي استجابات عينة الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS).

تلقي الباحث استجابات عينة الدراسة على الاستطلاع، وتدرجت استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستطلاع على ثلاثة مستويات؛ بحيث أُعطى ثلاث درجات للاستجابة "أوافق بدرجة كبيرة"، ودرجتان للاستجابة "أوافق بدرجة متوسطة"، ودرجة واحدة للاستجابة "لا أوافق"، ويوضح الجدول التالي طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى موافقة عينة الدراسة:

جدول رقم (١) طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى موافقة عينة الدراسة

طول فئة المتوسط الحسابي	مستوى موافقة عينة الدراسة
من (١) إلى (١.٦٧)	لا أوافق
من (١.٦٨) إلى (٢.٣٤)	أوافق بدرجة متوسطة
من (٢.٣٥) إلى (٣)	أوافق بدرجة كبيرة

وحلل الباحث استجابات عينة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) مستخدمًا الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحديد مدى موافقتهم على عناصر التصور المقترح التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى موافقة عينة الدراسة على عناصر التصور المقترح

م	عناصر التصور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١.	العنصر الأول	٢,٨٧	٠,٣٥١	كبيرة
٢.	العنصر الثاني	٢,٨٧	٠,٣٥١	كبيرة
٣.	العنصر الثالث	٣	صفر	كبيرة
٤.	العنصر الرابع	٢,٨٧	٠,٣٥١	كبيرة

م	عناصر التصور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥.	العنصر الخامس	٣	صفر	كبيرة
٦.	العنصر السادس	٣	صفر	كبيرة
٧.	العنصر السابع	٣	صفر	كبيرة
٨.	العنصر الثامن	٣	صفر	كبيرة
٩.	العنصر التاسع	٣	صفر	كبيرة
١٠	العنصر العاشر	٢,٩٣	٠,٢٥٨	كبيرة
١١	العنصر الحادي عشر	٣	صفر	كبيرة
١٢	العنصر الثاني عشر	٣	صفر	كبيرة
١٣	العنصر الثالث عشر	٣	صفر	كبيرة
١٤	العنصر الرابع عشر	٣	صفر	كبيرة
١٥	العنصر الخامس عشر	٣	صفر	كبيرة
١٦	العنصر السادس عشر	٣	صفر	كبيرة
١٧	العنصر السابع عشر	٣	صفر	كبيرة
درجة الاستطلاع ككل		٢.٩٧	٠.٠٥٣	كبيرة

من النتائج المذكورة في الجدول السابق يتضح أن موافقة عينة الدراسة على التصور المقترح ككل جاءت بمتوسط (٢.٩٧) وهي موافقة بدرجة كبيرة، وأن متوسطات الموافقة على كل عنصر منفردًا تراوحت ما بين (٢,٨٧-٣) وهي متوسطات تقع جميعها أيضًا ضمن الفئة الأعلى وهي الموافقة بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث هذا الإجماع من عينة الدراسة إلى اعتماد التصور المقترح على نتائج تقييم نهجي "الطريقة" و"ما بعد الطريقة" والتي تمثلت في أسس التصور المقترح والتي عرضها الباحث لهم في خطاب استطلاع الرأي.

٦. التوصل إلى الصورة النهائية للتصور المقترح:

بعد موافقة عينة الدراسة على عناصر التصور المقترح توصل الباحث إلى الصورة النهائية للتصور المقترح، والذي اعتمد على فلسفة وهدف وأسس، وتكون من سبعة عشر عنصرًا كما يلي:

* فلسفة التصور المقترح:

قام هذا التصور على ضرورة توظيف كل ما هو مناسب ومفيد وممكن التوظيف من نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، فهذا الميدان في أمس الحاجة إلى الإفادة من كل ما يمكن أن يسهم في تطويره والتغلب على مشكلاته وتحقيق أهدافه.

*** هدف التصور المقترح:**

هدف هذا التصور إلى وضع رؤية موضوعية لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية، وتطبيقات هذه الرؤية في تطوير مبادئ تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، ومناهج تعليمها، وبرامج إعداد معلميها، وبرامج تدريبهم؛ بما يسهم في تيسير تعليمها ونشرها في أصقاع المعمورة.

*** أسس التصور المقترح:**

في ضوء نتائج تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية صاغ الباحث الأسس التالية للتصور المقترح:

- **غموض دلالة مصطلح "الطريقة" بميدان تعليم اللغات الأجنبية، وعدم دقة هذا المصطلح واتساع حدوده وتداخله مع كل من مصطلحي "المدخل" و"الأسلوب".**
- **خطأ رؤى الطرق الخمسة (موضوع البحث الحالي) لتعليم اللغات الأجنبية؛ فكل طريقة ترى استخدامها وحدها منفردة ومنعزلة دون التكامل مع غيرها من الطرق الأخرى في تقديم خطة شاملة تحدد وتنظم تعليم اللغة؛ وفي الحقيقة فقد عجزت كل طريقة من تلك الطرق في تقديم منهج متوازن لتعليم ما ينبغي أن يعلم من مهارات اللغة وعناصرها؛ حيث ركزت تلك الطرق على بعض المهارات والعناصر اللغوية وأهملت المهارات والعناصر الأخرى.**
- **عدم صحة الطبيعة الإلزامية لتلك الطرق؛ حيث لا تسمح للمعلمين بإحداث أي تعديل في المحتوى التعليمي أو الخطوات التدريسية بما يناسب متغيرات مواقفهم التعليمية.**
- **عجز تلك الطرق عن تقديم خطوات تدريسية مناسبة لجميع ما ينبغي أن يدرس من مهارات اللغة وعناصرها؛ حيث تناولت خطواتها التدريسية فقط كيفية تعليم ما ركزت عليه تلك الطرق؛ حتى الخطوات التي اقترحتها تلك الطرق لا تناسب تعليم ما ركزت عليه مع مراعاة اختلاف مكونات كل موقف تعليمي.**
- **إمكانية الإفادة من تلك الطرق خارج مفهومها ورؤاها وإلزاميتها وحدودها؛ حيث يمكن الإفادة من الصحيح من مبادئها مع المبادئ الأخرى، وكذلك الإفادة من خطواتها التدريسية إذا ناسبت الموقف التعليمي دون التقيد بها أو الاقتصار عليها، وإنما تصبح تلك الخطوات خيارًا مع غيرها من الخيارات الأخرى المتاحة للمعلمين والتي يمكنهم استخدامها كما هي أو تعديلها أو ابتكار غيرها.**
- **تعدد مزايا المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؛ حيث راعت خصوصية كل موقف تعليمي بمكوناته المتعددة من خصوصية المعلم والمتعلم وعناصر المنهج التعليمي والمتغيرات الاجتماعية والثقافية، كما اشترطت قابلية الخطوات التدريسية للتطبيق في**

الموقف التعليمي، كما حررت المعلمين من إلزامية الطرق التقليدية المفروضة عليهم، كما أن تلك المعايير هي معايير عامة بما يجعل عملية تعليم اللغة عملية مرنة.

- **تعدد مزايا الأطر الثلاثة (إطار "ستيرن"، وإطار الممارسة الاستكشافية لـ"أولرايت"، وإطار الاستراتيجيات الرئيسة لـ"كومارفديفلا") لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"؛ حيث حاولت أن تجمع بين النظرية والتطبيق، ووفقت بين بعض الآراء المتناقضة، كما وفرت خيارات كثيرة وحرية أكبر للمعلمين، كما اتسمت هذه الأطر بالمرونة؛ فهذه الأطر عبارة عن مبادئ عامة لتعليم اللغات الأجنبية مع قبولها لغيرها من المبادئ الأخرى.**

* عناصر التصور المقترح:

١. **عدم استخدام الطرق الخمسة (موضوع البحث الحالي) لتعليم اللغات الأجنبية بحدود مفهومها ورؤاها ونهج استخدامها وإلزاميتها في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.**
٢. **توظيف المفيد من مبادئ تلك الطرق وخطواتها إذا ناسبت الموقف التعليمي دون التقيد بهما أو الاقتصار عليهما.**
٣. **تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية لتتضمن جميع مهارات اللغة وعناصرها، دون الاقتصار على بعض تلك المهارات أو العناصر.**
٤. **توظيف المعايير التربوية لتعليم اللغة وفق نهج "ما بعد الطريقة" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم تلك المناهج.**
٥. **توظيف استراتيجيات إطار "ستيرن" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم تلك المناهج.**
٦. **توظيف مبادئ إطار الممارسة الاستكشافية وخطواته لـ"أولرايت" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم تلك المناهج.**
٧. **توظيف إطار الاستراتيجيات الرئيسة لـ"كومارفديفلا" في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وتعليم تلك المناهج.**
٨. **إقامة علاقة تعاونية بين جميع المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية من أعضاء هيئة التدريس ومخططي المناهج والمعلمين والمتعلمين ومديري المؤسسات التعليمية، وإشراكهم في إعداد مناهجها، وبحث مشكلات هذا الميدان، وتقديم حلول واقعية لتلك المشكلات.**
٩. **مراعاة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية وأهدافهم والمهن التي يسعون للعمل بها في تخطيط مناهج تعليمهم.**
١٠. **إشراك متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية مع معلميهم في التخطيط للتدريس، وتنفيذه، ومراقبة تعلمهم، وتقييمه.**

١١. تنمية معارف معلمي اللغة العربية لغة أجنبية ومهاراتهم خاصة مهارات التقييم والابتكار والبحث الإجرائي من خلال برامج إعدادهم وبرامج تدريبهم.
١٢. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة أجنبية وبرامج تدريبهم تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة"، وكيفية توظيف المفيد منهما.
١٣. إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية وفق المفيد والمناسب من نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة"، بحيث تقترح تلك الأدلة على المعلمين الأساليب والاستراتيجيات والخطوات التدريسية والتقنيات والتدريبات والتقويم والواجبات المنزلية لكل درس، مع إعطاء كامل الحرية للمعلمين في اختيار ما يلائم مواقفهم التعليمية مما اقترحته تلك الأدلة دون إلزامهم بما ورد فيها.
١٤. تجريب استراتيجيات حديثة لتدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها، وتطبيق تلك الاستراتيجيات عند ثبوت فاعليتها.
١٥. توظيف العلوم التربوية خاصة المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والقياس والتقويم وإعداد الاختبارات وعلم النفس وغيرها من العلوم التربوية الأخرى في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتنفيذ تلك المناهج؛ فتعليم العربية هو أحد أشكال التعليم التي تفيد بالضرورة من تلك العلوم التربوية.
١٦. توظيف المفيد من آراء اللغوين العاملين في مجال تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية؛ دون التقيد بتلك الآراء أو الاقتصار عليها؛ فمجال تعليم اللغة العربية لغة أجنبية مجال يحتاج إلى كل جهد مفيد أيًا كان تخصصه.
١٧. دراسة مشكلات تعليم اللغة العربية لغة أجنبية والبحث عن حلول لها عالميًا ومحليًا، والإفادة منها بما يناسب خصوصية اللغة العربية وخصوصية مواقف تعليمها.

وبوضع الباحث التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية؛ يكون قد أجاب عن السؤال الخامس والأخير من أسئلة البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

تمثلت نتائج البحث الحالي في نتائج فرعية ونتيجة رئيسة، أما النتائج الفرعية فهي: غموض دلالة مصطلح "الطريقة" بميدان تعليم اللغات الأجنبية، وعدم دقة هذا المصطلح واتساع حدوده وتداخله مع كل من مصطلحي "المدخل" و"الأسلوب"، وخطأ رؤى طرق تعليم اللغات الأجنبية؛ وعدم صحة الطبيعة الإلزامية لتلك الطرق، وعجز تلك الطرق عن تقديم خطوات تدريسية مناسبة لجميع ما ينبغي أن يدرس من مهارات اللغة وعناصرها، وإمكانية الإفادة من تلك الطرق خارج مفهومها ورؤاها وإلزاميتها

وحدودها، وتعدد مزايا المعايير التربوية لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وتعدد مزايا الأطر الثلاثة (إطار "ستيرن"، وإطار الممارسة الاستكشافية لـ"أولرايت"، وإطار الاستراتيجيات الرئيسة لـ"كومارفديفلا") لتعليم اللغات الأجنبية وفق نهج "ما بعد الطريقة"، وفي ضوء تلك النتائج الفرعية توصل البحث إلى النتيجة الرئيسة والتي تمثلت في: تصور مقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء نتائج تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.

ولم تتشابه النتيجة الرئيسة للبحث الحالي بأي من الدراسات السابقة؛ فالبحث الحالي هو الدراسة الوحيدة (في حدود علم الباحث) التي وضعت تصورًا مقترحًا لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء نتائج تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة" لتعليم اللغات الأجنبية.

توصيات البحث:

يوصي الباحث بتطبيق التصور المقترح لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية السابق في الأبعاد التالية:

- تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.
- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة أجنبية.
- تطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغة أجنبية.
- تجريب استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما سبق؛ يقترح الباحث تناول بعض الموضوعات المتصلة بالبحث الحالي والتي ما زالت في حاجة للبحث، وهي:

- تطوير مقرر طرق التدريس ببرامج إعداد معلمي اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهجي "الطريقة" و "ما بعد الطريقة".
- تصميم حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء تقييم نهج "الطريقة" وكيفية توظيف المفيد منها وقياس أثر هذه الحقيبة على أدائهم التدريسي.
- تصميم حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء الإطار ثلاثي الأبعاد لـ"ستيرن" وكيفية توظيفه وقياس أثر هذه الحقيبة على أدائهم التدريسي.
- تصميم حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء إطار الممارسة الاستكشافية لـ"أولرايت" وكيفية توظيفه وقياس أثر هذه الحقيبة على أدائهم التدريسي.
- تصميم حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء إطار الاستراتيجيات الرئيسة لـ"كومارافاديفيلو" وكيفية توظيفه وقياس أثر هذه الحقيبة على أدائهم التدريسي.
- اقتراح استراتيجيات لتدريس مهارات اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء أحد أطر نهج "ما بعد الطريقة" وقياس أثر تلك الاستراتيجيات.

- **اقتراح استراتيجيات لتدريس عناصر اللغة العربية لغة أجنبية في ضوء أحد أطر نهج "ما بعد الطريقة" وقياس أثر تلك الاستراتيجيات.**

المراجع

إدراوي، العياشي (٢٠١٩). المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. في محمود إسماعيل صالح ومحمود كامل الناقة والعياشي إدراوي (محررون)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية الندوات والمؤتمرات"٢٨" (ص ص٤٧-٦٥). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

بلعيد، صالح (٢٠٢٠). تطوير تعليم العربية. المؤتمر الدولي الرابع "تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق". الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ١١-١٩.

بياكو، مها غزال (٢٠٠٨). تطور طرائق تدريس اللغة العربية في فرنسا. مؤتمر اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٤٤١ – ٤٥٥.

تيان، غسان لي تشوان (٢٠٠٩). طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب التعلم والتعليم. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض. دار المنظومة، http://search.mandumah.com/Record/81121

جبر، سعد محمد والعبيدي، علي محمد (٢٠١٠). تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية-العراق، ١٥(٦٦)، ١٥٥-١٧٤.

الحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٥). دليل معلم العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الحديبي، على عبدالمحسن وقاسم، محمد جابر والحجوري، صالح عياد وشيخ، أحمد محمد (٢٠١٧). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الحديبي، علي عبدالمحسن والحجوري، صالح عياد (٢٠٢١). الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: المظاهر، والانتشار، والعلاج. الرباط: منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو-.

حسين، مختار الطاهر (٢٠١١). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حليبة، مسعد محمد إبراهيم (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية "التنوع" المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتنمية تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية ببورسعيد–مصر، ٢٤، ١٤٨–١٩٥.

حليبة، مسعد محمد إبراهيم (٢٠٢٠). أطر حديثة لتعليم اللغات الأجنبية والإفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية بجامعة العريش–مصر، ٢٢، ٩٦–١٢١.

خرما، نايف وحجاج، على (١٩٨٨). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. سلسلة عالم المعرفة، ١٢٦.

صالح، محمود إسماعيل (٢٠١٩). اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها. في محمود إسماعيل صالح ومحمود كامل الناقة والعياشي إدراوي (محررون)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية الندوات والمؤتمرات"٢٨" (ص ص ١٥–٣٦). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

صكر، عزيزين والهاشمي، عبدالرحمن (٢٠١٨). طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية– الأردن، ٣٢(١)، ١٤٥–١٧٠.

طعيمة، رشدي أحمد والشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢). طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

علي، بدوي زيدان (٢٠١٩). دليل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. القاهرة: دار إيتراك للنشر والتوزيع.

لقم، أحمد علي علي (٢٠١٦). اكتساب العربية: التجارب، المعوقات، الآفاق. في السيد محمد سالم العوضي وآخرون (محررون)، معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية، الندوات والمؤتمرات"٢٧" (ص ص٣٥–٦٢). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

مدكور، على أحمد وهريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل (٢٠١٩). اللغة العربية وتحديات مجتمع المعرفة (رؤية تنظيرية). في محمود إسماعيل صالح ومحمود كامل الناقة والعياشي إدراوي (محررون)، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية الندوات والمؤتمرات"٢٨" (ص ص ٣٧–٤٥). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو–.

يونس، فتحي علي والشيخ، محمد عبدالرؤوف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: مكتبة وهبة.

Ahmadi, A. & Maftoon, P. (2015). Rethinking the language learner in the post-method era: The question of identity. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192, 267-274.

Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. Language teaching research, 7(2), 113-141.

Alsuwat, S. E. M. (2020). The rise of postmethod epistemology in the L2 English teaching field .The degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas. Published by ProQuest llc.

Banegas, D. L. (2014). Of methods and post-methods: A view from Argentina. In English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference (pp. 15-27).

Chen, Bao-Di & W. U. Jie-Rong (2016). Research on the application of post-method approach to English reading. 2016 3rd International Conference on Advanced Education and Management (ICAEM 2016). ISBN: 978-1-60595-380-9. Available at: http://dpi-proceedings.com/index.php/dtssehs/article/view/4283/3921

Birjandi, P. & Hashamdar, M. (2014). Micro-strategies of post-method language teaching developed for Iranian EFL context. Theory and practice in language studies, 4(9), 1875-1880.

Boran, G. S. & Gürkan, S. (2019) Post-method pedagogy vs. conventional language teaching methods: Are they compensating or competing? ELT Research Journal, 8(4), 200-220.

Canagarajah, A. S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? Tesol Quarterly, 40(1), 9-34.

de Gouveia, A. M. M. (2016). O ensino do inglês na escola pública e o pós-método de Kumaravadivelu: uma realidade possível. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, 16(2), 30-51.

Delevante, G. M. (2019). Popular culture and English language teaching: A bridge and not a barrier in the second language classroom. In Paulette J. Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 283-301). IGI Global.

Delport, S. (2010). Exploring postmethod pedagogy with Mozambican secondary school teachers. Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand.

Droździał-Szelest, K. (2013). Methods in language teaching: Do we still need them? In Krystyna Droz´ dział-Szelest & Mirosław Pawlak (Eds.), Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching (pp. 177-197). Berlin: Springer.

Feraria, Paula A. (2019). The Jamaican corner in a Virginian classroom: Constructing an ESL place-based pedagogy. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 20-38). IGI Global.

Feraria, Paulette J. (2019). SUE TESOL for indigenous critical praxis: Teachers' construction of an alternative to method. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 39-65). IGI Global.

Fiani, A., & Syaprizal, S. (2018). EFL teachers Perception on postmethod pedagogy in higher education context in Indonesia. Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 1(2), 216-232.

Hall, G. (2011). Exploring English language teaching: Language in action. New York: Routledge.

Hamamci, Z. (2013). yabanci dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. Journal of Research in Education and Teaching, 2(1), 66-70.

Harvey, N. M. & McDonald, N. M. (2019). Teacher constructed theories for a post-method paradigm. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 1-19). IGI Global.

Huang, J. (2010). Grammar instruction for adult English language learners: A task-based learning framework. Journal of Adult Education Information Series,1 (39), 29-37.

Islam, A. S. & Shuchi, I. J. (2017). Deconstruction of method-postmethod dialectics in English language teaching. Journal of Language Teaching and Research, 8(3), 539-547.

Kumaravadivelu, B. (2008). Understanding language teaching from Method to postmethod. Taylor & Francis e-Library.

Lee, S. H. (2016). Bridging the in-and out-of-school writing practices of ELLs through postmethod pedagogy: One elementary teacher's journey. In Luciana C. de Oliveira & Tony Silva (Eds.), Second Language Writing in Elementary Classrooms: Instructional Issues, Content-area Writing and Teacher Education (pp. 153-171). London: Palgrave Macmillan.

Lin, G. H. C. & Chien, P. S. C. (2010). An Introduction to English Teaching, a Textbook for English Educators. Germany: Saarbrücken.

Nelson, M. E. & Kern, R. (2012). Language teaching and learning in the postlinguistic condition. In Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu & Willy A. Renandya (Eds.), Principles and practices for Teaching English as an International Language (pp. 47-66). New York: Routledge.

Niżegorodcew, A. (2013). The appeal of the teaching method in the postmethod era: The motivation of adult EFL course participants. In Krystyna Droz´ dział-Szelest & Mirosław Pawlak (Eds.), Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching (pp. 151-161). Berlin: Springer.

Novawan, A. & Wijayanti, F. (2017). "Going beyond method" to nurture meaningful and powerful English language pedagogy. Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCo, 4 (1), 1-10, ISSN: 2356-2862

Nugraha, M. A. (2018). Teachers' perspective towards post-method pedagogy. Biormatika: Jurnal ilmiah fakultas keguruan dan ilmu pendidikan, 4(02), 111-123.

Paudel, P. (2018). Teachers' perception on postmethod pedagogy in EFL classes of Nepal. Prithvi Academic Journal, 1(1), 46-57.

Rachmatika, D. (2019). To what extent does the syllabus allow teachers to go beyond methods? English Focus: Journal of English Language Education, 2(2), 107-120.

Roberts, N. S. & O'Meally-Donald, Y. F. (2019). Post-paradigm pedagogy: Empowering educators to meet the multifaceted challenges of teaching English language in Jamaica. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 350-376). IGI Global.

Siregar, S. D., Lubis, M., Kohar, Batubara, M. D. & Asrin, A. (2021). Blending technology with post method pedagogy for teaching learning process. Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1779, No. 1, p. 012035). IOP Publishing.

Virtue, A. (2019). Stifled teacher efficacy: A threat to post-method pedagogy implementation. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 319-349). IGI Global.

Wilkins, D. (2005). Second languages: How they are learned and taught. In Collinge, N. E. (Ed.), An Encyclopedia of Language (pp. 285-300). Taylor & Francis e-Library.

Wilmot, A. (2019). Mobilizing departments of English for the post-method paradigm: Empowering heads of department to make the transition. In Paulette Joyce Feraria (Ed.), English Language Teaching in a Post-Method Paradigm (pp. 255-282). IGI Global.