مجلة العلوم التربوية، المجلد 30، العدد (4)، ص ص 701 - 723، 2018م/ 1440 هـ (ردمد:7677-1658)

أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/ 01/ 1439هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 07/ 1439هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية مقترحة «شجاعة» في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من 56 طالباً من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها 28 طالباً، وضابطة وعددها 28 طالباً، وقد أُعدَّت المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: دليل المعلم، واختبار لقياس التحصيل وبقاء أثر التعلم، وقد تُؤكِّد من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود أثر إيجابي كبير لتدريس القواعد باستخدام استراتيجية «شجاعة» في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب أفراد عينة البحث، وأوصى البحث بضرورة تجريب الاستراتيجية بشكل أوسع في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وكذلك في تنمية المهارات النحوية لمتعلمي اللغة العربية في مستويات دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تعليمية حديثة، النحو والصرف، تعليم اللغة الثانية، الاحتفاظ بالتعلم.

The effect of "Shajaah" strategy in teaching Arabic grammar on developing achievement and learning effect survival for non-native speakers Arabic learners

Mukhtar Abd Alkhalek Abd Ellah Atia[1]

King Saud University

(Received 08/10/2017; accepted 02/04/2018)

Abstract: This study aimed at identifying the effect of using "Shajaah" strategy which was suggested in teaching Arabic grammar on developing achievement and learning effect survival for non-native survival Arabic learners. The study sample consisted of 56 students from the 4th level in the Arabic Linguistic Institute in king Saud university, The participants were divided into two groups: experimental group 28 students, and control group 28 students. The researcher prepared the following educational materials and evaluation: the teacher's guide, and an achievement test. Both validity and reliability for the tools were examined prior to the study. The findings indicated that there was a significant positive impact on the students' achievement of Arabic grammar. Further, it had an effect on their inquiring continuation of grammatical concepts and rules. In terms of the study findings, it is recommended that the strategy be broadly implemented in developing other language skills, as well as in developing grammar skills for Arabic learners in other studying levels.

Keywords: Modern educational strategies, Grammar and Language, Second Language Instruction, Retention of Learning.

---

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (4274)، الرمز البريدي (11491).

(1) *Professor of Curriculum & Methods of Teaching Arabic, Arabic Linguistics Institute - King Saud University.*
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (4274) Postal Code (11491).

البريد الإلكتروني: *e-mail: abosarhalmasry@yahoo.com*

مقدمة:

إن اللغة العربية – شأنها شأن اللغات كلها – لها نظام معين يخضع لقواعد محددة تساعد على ضبط استخدامها ومن ثم تساعد على بقائها واستمرارها والحفاظ عليها، من هذه القواعد ما يتعلق بالأصوات، ومنها ما يتعلق بالنحو والصرف، ومنها ما يتعلق بالدلالة والمفردات...إلخ، وغالباً ما تكون الحاجة شديدة لتعرف أنظمة هذه اللغة وقواعدها سواء بالنسبة للناطقين بها أو لغير الناطقين بها ولاسيما ما يتعلق بقواعد النحو والصرف.

وتعد القواعد النحوية والصرفية العمود الفقري بالنسبة لمادة للغة العربية، ذلك أن جميع فنون اللغة العربية يُتوسل إلى فهمها بالقواعد التي تقوم ألسنة المتكلمين، وتعصمهم من الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم دقة الأساليب، وتنمي ثروتهم اللغوية، وتصقل مواهبهم وأذواقهم، وبدون مراعاة القواعد والالتزام بها تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود (الماحي، 2015).

وتقدم قواعد النحو والصرف خدمة جليلة وفائدة كبيرة لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها؛ لأنها تقدم تفسيرا وتحليلا لأشياء يجهلها؛ فقد تبدو بعض الأمور غامضة وغير منطقية؛ ولكن عند تقديم القاعدة المناسبة، يزول الغموض، وعلى سبيل المثال: عندما يتساءل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، متعجبا، أو مستنكرا لماذا نقول: هذا ماء، وهذه حسناء؟، ولماذا لا نقول: هذا حسناء، قياسا على هذا ماء؟ هنا تأتي القاعدة «تأنيث كلمة حسناء»، فتكون الشفاء لهذه التساؤل عندما تقدم له التفسير بأن «الهمزة» في كلمة «ماء» هي همزة أصلية، أما في كلمة «حسناء» فهي زائدة للتأنيث (الخباص، 2010).

ومن المعلوم وجود عدد من طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها التقليدية ومنها الحديثة تتباين في نظراتها إلى النحو والصرف، إذ تنظر كل طريقة منها إلى تعليم قواعد النحو والصرف نظرة مختلفة عن أختها، ومن هذه الطرق: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة الانتقائية، وقد برز لكل طريقة من هذه الطرائق مزايا وعيوب.

وعلى الرغم من أن الطرائق السابقة تستند إلى فلسفات نظرية معينة ولها من الأنصار من يدعو لتطبيقها ويدافع عنها ويحشد لاستخدامها، إلا أن أيا من تلك الطرائق غير كاملة بذاتها، وعلى كل معلم أن يصل إلى التوليفة المناسبة من بين هذه الطرائق وغيرها ليصنع لنفسه استراتيجية مناسبة لتدريس القواعد، وأن يجرب أكثر من مدخل واستراتيجية وطريقة للوصول إلى أفضلها.

وقد أكد ذلك الناقة (1985) حيث أوضح أن أفضل طريقة لتدريس القواعد هي تلك التي تعتمد على أكثر من نظر للنحو ولتدريسه وليس على نظر واحد، ولذلك فعلى المعلم أن يدرس وجهات النظر المختلفة حول النحو وطرق تدريس القواعد ويجمع من بينها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية؛ أي على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل وطريقة حتى يكتشف أي أساليبها أكثر فاعلية في ظروفه.

ولقد زادت الشكوى من صعوبة قواعد اللغة العربية، وأصبح البحث عن استراتيجيات وطرائق جديدة لتعليم القواعد من القضايا المهمة التي يُركز عليها في مجال تعليم اللغة العربية، وهذا ما أوصت به الدراسات السابقة.

فقد أوصت تلك الدراسات باستخدام مداخل تعليمية واستراتيجيات حديثة في تدريس القواعد من أجل إثارة دافعية الطلاب لتعلمها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية، وجعل النحو ذا معنى، وذلك كله يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم (اللوح، 2001؛ السليطي، 2002؛ خاقو والسبع، 2007؛ عبد الله، 2007).

ونظراً لأهمية القواعد النحوية والصرفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد تناولت بحوث ودراسات عديدة تدريس تلك القواعد، وقد تنوعت هذه البحوث والدراسات، فمنها ما تناول واقع منهج القواعد لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بعناصره المختلفة ومنها استراتيجيات التدريس المستخدمة ومعايير بنائه وكيفية تطويره، مثل: دراسة الجيار (1990) التي تناولت واقع النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها وما ينبغي أن يكون عليه، ودراسة صاري (2009) التي حددت الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ودراسة محمد وعباسي (2009) التي تناولت ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ودراسة السعدي وزكريا (2011) التي تناولت تصميم منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي العربية للناشئين1 والعربية2، ودراسة الماحي (2015) التي حددت معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دراسة تطبيقية على كتاب الطالب في سلسلة العربية بين يديك.

ومنها ما تناول استراتيجيات وطرائق تدريس القواعد لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، مثل: دراسة الشريوفي (1998) التي كشفت عن اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، ودراسة البدوي (2009) التي تناولت تدريس الفعل المبني للمجهول للناطقين بغير العربية، ودراسة عبد الرحمن ويوسف (2009) التي تناولت طرق

تعليم مصطلح التراكيب اللغوية العربية في القواعد العربية مع نموذج مقترح، ودراسة موهئ (2009) التي استقصت فاعلية طرق تدريس النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية في جامعة الشيخ داود الفطاني الإسلامية بجنوب تايلاند، ودراسة يس ودوكة (2010) التي قدمت رؤى ومفاهيم حول تعليم قواعد اللغةِ للناطقين بغيرها، ودراسة العساف (2012) التي حاولت استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها، ودراسة حبيب (2014) التي أبرزت دور الصف المقلوب بوصفه أحد الأساليب التعليمية الحديثة في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها، ودراسة الحربي (2015) التي كشفت عن فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ومنها ما تناول صعوبات ومشكلات تعليم القواعد لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي أبرزها استراتيجيات التدريس التقليدية المستخدمة، مثل: دراسة الفاعوري وأبو عمشة (2005) التي تناولت مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية ومنها مشكلات تعليم القواعد، ودراسة عبيد (2011)، التي تناولت الصعوبات والأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الصينيين، ودراسة أحمد (2011) التي تناولت المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة المدينة العالمية، ودراسة عفيفي (2013) التي تناولت الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها ومنها الصعوبات النحوية والصرفية، ودراسة الدريب (2014) التي تناولت صعوبات ومقترحات في تدريس موضوعات النحو للناطقين بغير العربية في مرحلة الماجستير: التذكير والتأنيث نموذجاً، ودراسة صالح والناهي (2014) التي تناولت مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها.

وقد اُسْتفُيدَ من الدراسات السابقة جميعاً سواء كانت مرتبطة بمناهج القواعد ومحتواها أو باستراتيجياتها وطرق تدريسها أو بالصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في دراستها، استفاد من كل تلك الدراسات منهجاً وطريقة ومحتوى حيث كانت منطلقاً لبناء استراتيجية شجاعة المقترحة في الدراسة الحالية.

واستناداً إلى ما سبق يتضح أن لتعليم القواعد النحوية والصرفية أهمية عالية ومكانة رفيعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويجب أن تقدم قواعد العربية ذات النظام الاعتباطي في نحوها وصرفها تقديما سليما بحيث تجعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يألفون هذين النظامين دون مشكلات تذكر، ولا سبيل إلى تحقيق ذلك إلا بالبحث عن استراتيجيات وطرائق

وأساليب حديثة تحقق إيجابية المتعلم ومشاركته الفاعلة ومسؤوليته في عملية التعلم.

فقد أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية اختيار استراتيجية تدريس تساعد على إيجابية المتعلم، وتهيئة البيئة المناسبة له، كي يكتشف المعلومات والمعارف بنفسه، معتمداً على خبراته الذاتية، في الكشف عن المعارف، وحل المشكلات التي تواجهه وتوظيف ما يعرفه لاكتشاف ما لا يعرفه (الخرماني، 1433).

ومن هنا فقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أثر استخدام استراتيجية شجاعة المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

إن القواعد النحوية والصرفية لا تزال تشكل عقبة كأداء في تعليم اللغة العربية لأبنائها، ولغيرهم مما يدعو إلى تعميق البحث في جوانب تدريسها بعد أن تبين لمعظم الخبراء والمهتمين بتعليم اللغة العربية أن المشكلة ليست في اللغة العربية ذاتها بقدر ما هي في طريقة تدريسها وعرضها وتقديمها للمتعلمين، وخاصّة للناطقين بغيرها (الماحي، 2016).

وقد أكدت البحوث والدراسات ضعف متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في قواعد اللغة العربية وقصور مهاراتهم النحوية والصرفية بما يؤثر في اكتسابهم اللغة العربية وتعلمها (الأمين، 1982؛ المطوع، 1995؛ الفاعوري وأبو عمشة، 2005؛ وأبو عمشة، 2009؛ عبيد، 2011؛ أحمد، 2011؛ عفيفي، 2013؛ الدريب، 2014؛ القحطاني، 2015).

وقد وُجِدَت المشكلة ذاتها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود حيث مقر عمل الباحث، فقد تبين له من خلال متابعته الدقيقة الضعف الكبير الذي يعاني منه الطلاب في مادة القواعد تعلماً وممارسة وتطبيقاً وتوظيفاً، وقد انعكس ذلك على أحاديث الطلاب وكتاباتهم التي ظهر فيها الخلل واضحاً على مستوى الضبط النحوي والصرفي، وعلى مستوى بناء التركيب واستخدامه وتوظيفه التوظيف الصحيح.

وقد دلت أيضاً نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية بالمعهد في السنوات الخمس الأخيرة في مقرر القواعد على الضعف الملحوظ الذي يعاني منه طلاب اللغة العربية لغة ثانية، حيث ظهر تدني هذه الدرجات مقارنة بدرجاتهم في المقررات الأخرى.

وقد أُجريت مقابلات شخصية مع عدد 18 من أعضاء هيئة التدريس ومدرسي اللغة لتقصي أسباب ضعف الطلاب في قواعد اللغة العربية، وقد تضمنت استمارة المقابلة سؤالاً عن حقيقة ضعف متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في مقرر القواعد، ومدى هذا الضعف، وأسباب هذا الضعف الذي خير فيه أعضاء

الهيئة التدريسية بين كفايات المعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس، وبيئة التعلم، وأسباب أخرى، ومظاهر هذا الضعف، وقد جاءت نتائج المقابلة الشخصية لتقر بوجود هذا الضعف، وأن أكثر من ثلثي المتعلمين يعانون ضعفاً ملحوظا في مقرر القواعد، كما جاءت أعلى التكرارات لتؤكد أن طرائق التدريس المستخدمة تأتي على رأس هذه الأسباب بمعدل تكرار 92٪، وأن أهم مظاهر هذا الضعف تتمثل في عدم القدرة على فهم كثير من القواعد لأنها تشرح لهم بشكل نظري، وضعف القدرة على توظيف بعض القواعد توظيفاً سليماً والاعتماد على الحفظ دون التطبيق.

مما سبق يتضح انخفاض المستوى التحصيلي لطلاب اللغة العربية لغة ثانية في مقرر القواعد، لذا فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في: ضعف التحصيل العاجل والآجل وقصوره لدى طلاب اللغة العربية لغة ثانية في مقرر قواعد اللغة العربية، وهذا بدوره أدى إلى البحث عن أو تصميم أساليب أخرى يمكن أن تساعد في حل المشكلة، وكان منها إستراتيجية شجاعة المقترحة.

أهداف البحث:

1 – وضع تصور لاستراتيجية تعليمية مقترحة لتدريس قواعد اللغة العربية لمتعلميها غير الناطقين بها.

2 – التعرف على أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

3 – التعرف على أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1 – ما صورة استراتيجية «شجاعة» المقترحة لتدريس قواعد اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

2 – ما أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

3 – ما أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

– دراسة أثر استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تعليم القواعد النحوية والصرفية المقررة على طلاب المستوى الرابع حسب الخطة التدريسية لهذا المستوى.

– دراسة أثر استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق فقط.

– عينة من طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

– تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/ 1438هـ.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات البحث الحالي فيما يأتي:

استراتيجية شجاعة: هي استراتيجية تعليمية من تصميم الباحث تشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمتكاملة، ويشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها «شاهدْ – جمِّعْ – اعرض –» عينْ، عددْ، عبرْ، عرفْ «– تغذية راجعة»، وتهدف مجتمعة إلى تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم.

قواعد اللغة العربية: عرف ظافر وحمادي (1984) قواعد اللغة العربية بأنها: «القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو والقواعد التي تتصل ببنية الكلمة وصياغتها».

ولأغراض البحث الحالي تُعرَّف قواعد اللغة العربية بأنها: مجموعة من الأحكام النحوية والصرفية التي تعين متعلم اللغة العربية على تحصيل اللغة واستخدامها بطلاقة لتحقيق الأداء اللغوي السليم تحدثاً وكتابة.

التحصيل: عرف علام (2000) التحصيل بأنه: «درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي».

ولأغراض البحث الحالي يُعرَّف التحصيل بأنه: مقدار ما يحصله متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من معارف ومهارات نحوية وصرفية خلال دراسته لمقرر القواعد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار التحصيل الذي أُعِدَّ من خلال البحث الحالي.

بقاء أثر التعلم: عرف اللقاني والجمل (2003) بقاء أثر التعلم بأنه: «جميع ما تبقي لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية أو مر به من خبرات مربية».

ولأغراض البحث الحالي يُعرَّف بقاء أثر التعلم بأنه: مقدار احتفاظ متعلم اللغة العربية غير الناطق بها بالمعارف والمهارات النحوية والصرفية التي درسها باستخدام استراتيجية شجاعة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي بعد مرور شهر من التطبيق الأول.

أهمية البحث:

أتت أهمية البحث الحالي من أنه:

1 – يعد من باكورة البحوث العربية التي اهتمت بقياس أثر استراتيجية تدريسية مقترحة في تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية.

2 – يمكن أن يسهم في تطوير طرائق وأساليب تعليم قواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فالبحث يتناول استخدام استراتيجية تعليمية مقترحة وهي استراتيجية شجاعة في تنمية التحصيل الدراسي العاجل والآجل للقواعد.

3 – يمكن أن يساعد معلمي اللغة العربية لغة ثانية على تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم دروس تعليمية باستخدام استراتيجية «شجاعة»؛ حيث تساعد هذه الاستراتيجية على توفير تعلم نشط وأدوار تعليمية غير تقليدية لكل من المعلم والمتعلم.

4 – يشجع الباحثين والقائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على تجريب استراتيجيات تعليمية وتدريسية مقترحة تناسب طبيعة مهارات اللغة العربية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتواكب التوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وتستفيد من المستحدثات العصرية للتقنية.

5 – يوفر أداة بحثية جديدة يمكن أن تضاف للمكتبة العربية وتكون عوناً للباحثين ومدرسي اللغة العربية، وهي الاختبار التحصيلي في مقرر القواعد العربية لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، فقد اُسْتُخدِمَ في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة، وبالتحديد طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة.

مجتمع البحث: جميع طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم 75 طالباً.

عينة البحث: اُخْتيرَتْ مجموعتا البحث التجريبية والضابطة من جميع أفراد مجتمع البحث باستثناء العينة الاستطلاعية وعددها 19 طالباً؛ وذلك لمحدودية مجتمع البحث، وتم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً ليصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها 28 طالباً، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها 28 طالباً.

أدوات البحث:

(1) دليل المعلم:

أ - إعداد صورة أولية للدليل: أُعدَّت صورة أولية لدليل المعلم لتدريس مقرر القواعد النحوية وفقاً لاستراتيجية «شجاعة» المقترحة، ليكون موجهاً ومرشداً للمعلم لتنمية التحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب - عرض الدليل على المحكمين: عُرِض الدليل على خمسة محكمين متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للتحقق من صدق الدليل وسلامته، وقد أُجريَتْ التعديلات التي أشاروا إليها.

ج - الصورة النهائية لدليل المعلم: أصبح الدليل في صورته النهائية يتكون من مقدمة الدليل، وأهدافه، والفلسفة التي بني عليها، ثم الخطة الزمنية لتدريس مقرر القواعد بالمستوى الرابع، وشرح مختصر لاستراتيجية «شجاعة» وخطواتها وأدوار المعلم والمتعلم فيها، ومقترحات يمكن الاسترشاد بها، والخطوات الإجرائية المتبعة لتدريس كل درس وفق استراتيجية «شجاعة»، واختتم الدليل بمجموعة من التدريبات المتنوعة على موضوعات المقرر.

(2) الاختبار التحصيلي:

أ - الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مقرر القواعد النحوية للمستوى الرابع.

ب - تحديد مستويات الاختبار: يقيس الاختبار مستويات التذكر- الفهم- التطبيق.

ج - تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي من نوع أسئلة الاختيار من متعدد.

د - مصادر مادة الاختبار: تحددت في الكتاب التعليمي، واختبارات التحصيل التي أُعدت في مجال البحث؛ للتعرف على أنواع الأسئلة التي وردت فيها وأفضل الطرق في صياغتها. وفي ضوء المواصفات السابقة، كُتِبتْ مفردات الاختبار، وقد بلغ عددها في الصورة الأولية للاختبار سبعة وعشرين سؤالاً موزعة على المستويات المعرفية الثلاث.

هـ - تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة

من التعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة.

و – طريقة تصحيح الاختبار: خصصت درجتان للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، أو السؤال المتروك دون إجابة، كما أُعِدَّ مفتاح تصحيح للاختبار.

ز – صدق الاختبار: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على عدد 12 من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومدرسي اللغة؛ وقد أُجْرِيتْ التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات المحكمين، وأصبح الاختبار يتكون من 20 سؤالاً، ويوضح جدول 1 الوزن النسبي لأسئلة الاختبار.

جدول (1): الوزن النسبي لمفردات اختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة.

م	المستوى / الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	النسبة المئوية
1	الدرس الأول: الممنوع من الصرف	1	1	2	4	٪20
2	الدرس الثاني: اسم الفاعل	1	1	2	4	٪20
3	الدرس الثالث: اسم المفعول	1	1	2	4	٪20
4	الدرس الرابع: أسلوب التعجب	1	1	2	4	٪20
5	الدرس الخامس: أسلوب المدح والذم	1	1	2	4	٪20
المجموع		5	5	10	20	٪100

ط – التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على عينة من طلاب اللغة العربية لغة ثانية بلغت 19 طالباً، وذلك بهدف ضبط الاختبار من حيث معامل الثبات، ومعاملات السهولة والصعوبة، ومعاملات التمييز، وزمن تطبيق الاختبار، وذلك كما يأتي:

1 – **حساب معامل ثبات الاختبار**: تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل، ولكل مستوى من مستوياته وذلك باستخراج معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول 2.

جدول (2): معاملات ألفا α لمستويات اختبار التحصيل المعرفي وللاختبار ككل.

م	أبعاد الاختبار	معامل ألفا
1	التذكر	0.803
2	الفهم	0.760
3	التطبيق	0.811
معامل ثبات الاختبار ككل		0.798

يتبين من جدول 2 أن مستويات الاختبار، والاختبار ككل يتميز بدرجات مقبولة من الثبات.

2 – **حساب معامل الصعوبة**: باستخدام معادلة معامل الصعوبة تبين أن معاملات الصعوبة للأسئلة تراوحت ما بين 0.31- 0.68، ويعد السؤال مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين 0.15 – 0.85، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن 0.15 تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن 0.85 تكون شديدة السهولة (الصراف، 2008).

3 – **حساب معاملات التمييز**: تم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار باستخدام معادلة جونسون Johnson، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين 0.33- 0.67 وهي قيم مناسبة، حيث إن الحد الأدنى لقبول الفقرات من حيث القوة التمييزية أن يكون معامل تمييزها 0.20 (حسين، 2011).

4 – **حساب زمن تطبيق الاختبار**: حُسِبَ الزمن اللازم لتطبيق الاختبار باستخدام معادلة حساب متوسط زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب زمن إجابة أول طالب عن أسئلة الاختبار + زمن إجابة آخر طالب عن أسئلة الاختبار ÷2، وقد بلغ متوسط زمن التطبيق ستين دقيقة.

ي – الصورة النهائية لاختبار التحصيل الدراسي: أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية يتكون من 20 سؤالاً وكل سؤال خصص له درجتان، ومن ثم فإن الدرجة الكلية للاختبار 40 درجة موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة للاختبار، كما هي موضحة بجدول 3.

جدول (3): أسئلة اختبار التحصيل المعرفي موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة.

مستويات الاختبار	رقم السؤال	عدد الأسئلة
التذكر	1- 4- 10- 13- 16	5
الفهم	2- 5- 8- 14- 17	5
التطبيق	3- 6- 7- 9- 11- 12- 15- 18- 19- 20	10
المجموع		**20**

إجراءات البحث:

التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي: طُبِّقَ اختبار التحصيل على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق 1/ 1/ 1437هـ، وذلك للوقوف على مستوى تحصيل طلاب المجموعتين المعرفي، ويوضح الجدول 4 دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

جدول (4): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي.

البيان / المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة عند0.01
التذكر	التجريبية	28	3.22	1.13	0.62	غير دالة
	الضابطة	28	3.28	1.09		
الفهم	التجريبية	28	3.03	1.61	0.55	غير دالة
	الضابطة	28	3.12	1.74		
التطبيق	التجريبية	28	7.93	1.48	1	غير دالة
	الضابطة	28	8.04	1.43		
الاختبار ككل	التجريبية	28	15.18	1.96	1.53	غير دالة
	الضابطة	28	14.29	2.01		

يتضح من الجدول 4 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في مقرر القواعد عند مستويات الاختبار الثلاثة وعلى مستوى الاختبار ككل، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في انخفاض المستوى التحصيلي.

تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

بُدِءَ في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية «شجاعة» من يوم الخميس الموافق 2/ 1/ 1437هـ إلى يوم الأحد الموافق 17/ 2/ 1437هـ، حيث استغرق تدريسه حوالي 45 يوماً. وقد تم شرح الاستراتيجية للمتعلمين ومناقشة خطواتها والرد على استفساراتهم في المحاضرة الأولى، ثم بُدِءَ في تزويد الطلاب بروابط الفيديوهات للموضوع الأول وهو الممنوع من الصرف، كما زود الطلاب بعناوين المراجع التي تتناول الموضوع والموجودة في مكتبة المعهد، وبعد مشاهدة الفيديوهات والاطلاع على المادة العلمية في تلك المراجع، قاموا بإعداد عروضهم، وإرسالها للباحث الذي قام بمراجعتها واختيار أفضلها، وبناء عليه أخبر صاحبه، الذي قام بعرضه على زملائه في المحاضرة، ودارت أثناء ذلك مناقشات عديدة، ثم طُرِحتْ مجموعة متنوعة من الأسئلة على المتعلمين، وقُدِّمَت التغذية الراجعة الفورية لهم، وهكذا دارت بقية المحاضرات، وقد تم مواجهة بعض الصعوبات، منها: عدم تعود المتعلمين على خطوات الاستراتيجية، وكذلك مسألة استئثار بعض المتعلمين بالعرض نتيجة براعتهم في إعداد العروض المتميزة، لكن مع مرور الوقت تعود المتعلمون على خطوات الاستراتيجية، وروعي تداول العروض بين المتعلمين.

أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة، وقد طُبِّقتْ تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة الباحث نفسه.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

طُبِّقَ اختبار التحصيل المعرفي تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك في يوم الاثنين 18/ 2/ 1437هـ، ثم أعيد تطبيقه تطبيقاً مؤجلاً بعد مرور شهر في يوم الثلاثاء 19/ 3/ 1437هـ، وقد صُحِّح الاختبار البعدي والمؤجل، ورُصِدت الدرجات وعُولِجت إحصائياً.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما صورة استراتيجية «شجاعة» المقترحة لتدريس قواعد اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

للإجابة عن هذا السؤال أُعِدَّ التصور المقترح الآتي:

مفهوم الاستراتيجية: هي استراتيجية تعليمية تشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمتكاملة، ويشير كل حرف من اسم الاستراتيجية «شجاعة» إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها.

وهذه الاستراتيجية اسمها يحمل دلالة على مضمونها، فهي تعكس شجاعة كل من المتعلم والمعلم من خلال تطور دورهما في العملية التعليمية كما يوضح الجدول 5.

جدول (5): تطور دور كل من المعلم والمتعلم من خلال الاستراتيجية.

المتعلم	المعلم
يتخلى عن دوره التقليدي (مستمع).	يتخلى عن دوره التقليدي (ناقل المعرفة).
يبحث عن المعرفة بنفسه.	يوجه للعملية التعليمية وييسر لها.
يشارك في تشكيل بنيته المعرفية.	يتواصل مع الطلاب خارج الصف.
يبدع من خلال العروض التي يبنيها ويقدمها.	يتبادل الأدوار مع الطالب (الطالب المعلم).
ينافس زملاءه في تقديم أفضل عرض.	يحكم على أعمال الطلاب وينقدها.

الهدف من الاستراتيجية: مساعدة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على التحصيل الفوري والمؤجل للقواعد النحوية.

المبادئ التربوية للاستراتيجية المقترحة:

ترتكز الاستراتيجية على المبادئ الخمسة الآتية:

- المتعلم هو محور العملية التعليمية وهو العنصر

النشط والفاعل والإيجابي الذي ينبغي أن يبحث عن المعارف والمعلومات ويجمعها بنفسه.

– اكتساب المتعلم للمعرفة لابد أن يتم من خلال قيامه بمعالجة المعلومات في إطار بنائه المعرفي.

– المعلم موجه وميسر للعملية التعليمية وليس ناقلاً للمعرفة.

– الدمج بين التعلم التقليدي وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني عبر الوسائط التقنية يحسن عملية التعلم ويقوي التحليل النقدي والبناء الاجتماعي للمعرفة.

– مناقشة المتعلم وتقويمه فيما قام بتحصيله وتنظيمه بنفسه يزيد من بقاء أثر التعلم.

خطوات الاستراتيجية المقترحة:

الاستراتيجية المقترحة هي استراتيجية شجاعة وهي استراتيجية تعليمية تُوصِّلَ إليها من خلاصة التجارب التعليمية والبحثية، وفي ضوء النظريات التعليمية المختلفة التي درست وعلى رأسها النظرية البنائية، ويمثل كل حرف من هذه الكلمة شجاعة اختصاراً لخطوة من خطوات الاستراتيجية، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

ش: اختصار لكلمة «شَاهِدْ»؛ حيث يشاهد المتعلم فيديو تعليمي قصير حول موضوع المحاضرة قبل مجيئه إليها، والمحاضر هو من يزود الطالب برابط هذا الفيديو.

ج: اختصار لكلمة «جَمِّعْ»؛ حيث يقوم المتعلم بتجميع المادة العلمية المرتبطة بقاعدة الدرس موضوع المحاضرة في ضوء مشاهدته للفيديو من ناحية، ومصادر التعلم التي سبق إمداده بها من خلال مفردات المقرر من ناحية أخرى.

ا: اختصار لكلمة «اعْرِضْ»، حيث يقوم المتعلم بتنظيم المادة العلمية التي جمعها في عرض تقديمي «بور بوينت» يقوم بعرضه في المحاضرة على زملائه وبالتبادل بين الطلاب، ويقوم المعلم بتوجيهه وإكمال الناقص.

ع: اختصار لكلمات «عين – عَدِّدْ – عَبِّرْ – عَلِّلْ – عَرِّفْ...إلخ» للدلالة على الكلمات التي يبدأ بها المعلم أسئلته حول القاعدة النحوية موضوع الدرس، وهي الكلمات المفتاحية للأسئلة المبسطة التي تناسب متعلمي العربية غير الناطقين بها.

ة: اختصار لكلمة «تغذية راجعة»، ويقوم المعلم بتقديمها للطلاب في أعقاب مناقشتهم.

الأسس النظرية والفلسفية لاستراتيجية شجاعة:

لا ترتكز استراتيجية «شجاعة» على نظرية تعليمية واحدة كغيرها من استراتيجيات التدريس، بل تحاول أن تأخذ من مزايا كل نظرية من خلال المزج بينها كما يأتي:

النظرية البنائية: ارتكزت استراتيجية شجاعة على مبدأين من مبادئ النظرية البنائية، وهما: (حجاج،

1983) المتعلم النشط، ويتجسد ذلك من خلال الدور الإيجابي للمتعلم في خطوات الاستراتيجية جميعها؛ حيث يشاهد المتعلم الفيديو، ويطلع على المصادر، ثم يجمع المادة العلمية، ويبني العرض، ثم يقوم بتقديمه إلى زملائه، ويجيب عن استفسارات زملائه وأسئلة المعلم، وذلك يحقق إيجابية المتعلم ونشاطه.

والمبدأ الثاني مشاركة الطالب في تشكيل بنيته المعرفية، ويتجسد هذا المبدأ في الخطوة الثانية من خطوات الاستراتيجية «جَمِّعْ»؛ حيث يقوم المتعلم بتجميع المادة العلمية لموضوع الدرس بنفسه في ضوء مشاهدته للفيديو واطلاعه على المصادر.

النظرية السلوكية: وانطلقت استراتيجية شجاعة من مبدأين من مبادئها، وهما(الشرقاوي، 2012): نقل المعرفة سلفاً من المعلم للمتعلم، ويتجسد ذلك من خلال ما يوفره المعلم للمتعلم من مادة تعليمية مسبقا وقبل زمن المحاضرة من خلال الفيديوهات التي يزوده بروابطها ومصادر التعلم المتاحة التي يزوده بأسمائها.

والمبدأ الثاني التعزيز، ويتجسد هذا المبدأ في الاستراتيجية عند تحديد العرض الفائز من بين عروض المتعلمين لموضوع الدرس ومكافأته بإعطائه الفرصة لعرضه على زملائه في المحاضرة.

النظرية الاتصالية: وانبثقت استراتيجية شجاعة أيضاً من ثلاثة مبادئ لهذه النظرية، وهم (غزاوي، 2007): الربط بين مصادر المعلومات، ويتجسد في توجيه المعلم لطلابه بالرجوع إلى مصادر مختلفة للمعلومات والربط بينها لبناء العرض.

والمبدأ الثاني تنوع الآراء، ويتجسد ذلك في الاستراتيجية من خلال تنوع العروض المقدمة من المتعلمين من ناحية، وفي آراء المتعلمين أثناء المناقشات في المحاضرة وعقب العرض من ناحية أخرى

والمبدأ الثالث اتخاذ القرار، ويتجسد في اتخاذ المتعلم قراراته بمشاهدة الفيديو والاطلاع على المصادر في الوقت الذي يختاره، وفي طريقة بناء العرض وتقديمه.

النظرية المعرفية: كذلك استندت استراتيجية شجاعة على مبدأين من مبادئ النظرية المعرفية، وهما (قطامي، 2005): مبدأ التعلم بالاكتشاف الذي يتجسد في استكشاف المتعلم لعناصر المادة التعليمية من مصادر التعلم المزود بها.

والمبدأ الثاني مبدأ التنظيم الذاتي للمعرفة، ويتجسد في الاستراتيجية من خلال بناء العرض وتنظيمه وتقديمه لزملائه داخل الصف.

أوجه الشبه والاختلاف بين استراتيجية شجاعة والاستراتيجيات التعليمية الأخرى:

لا توجد استراتيجيات تدريسية شبيهة بفكرة استراتيجية شجاعة، لكن هناك بعض الاستراتيجيات التي تتقاطع مع استراتيجية شجاعة في خطوة من

خطوات الاستراتيجية المقترحة، وعلى سبيل المثال فإن استراتيجية الفصول المقلوبة تقتصر على خطوتين فقط هما مشاهدة الفيديو خارج الصف وإجراء حوارات ومناقشات عليه داخل الصف، أما استراتيجية شجاعة فلها خمس خطوات متكاملة كما سبق توضيحه.

كما أن استراتيجية رحلات التعلم الاستكشافية تتقاطع مع استراتيجية شجاعة في مشاهدة روابط تعليمية عبر الإنترنت، لكنها تختلف معها كثيراً؛ فاستراتيجية رحلات التعلم هي استراتيجية مساندة لعملية التعلم وتقتصر على بحث الطالب عن إجابات لمجموعة محددة من المهام، أما استراتيجية شجاعة فهي استراتيجية تعليمية متكاملة يمكن أن يعتمد عليها المعلم اعتماداً كلياً في تدريس مقرره لكونها تتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات والفنيات التي تحقق أهداف درس متكامل.

إجابة السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة «ت»، وجدول 6 يوضح ذلك.

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.

البيان / المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة عند0.01
التذكر	التجريبية	28	9.01	1.22	6.04	دالة
	الضابطة	28	6.23	1.30		
الفهم	التجريبية	28	8.96	1.29	5.32	دالة
	الضابطة	28	5.73	1.33		
التطبيق	التجريبية	28	17.19	1.98	6.87	دالة
	الضابطة	28	11.24	2.03		
الاختبار ككل	التجريبية	28	34.91	2.89	10.62	دالة
	الضابطة	28	23.48	2.93		

يتضح من الجدول 6 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مقرر القواعد عند مستويات الاختبار

الثلاثة وعلى مستوى الاختبار ككل، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من التدريس باستراتيجية شجاعة في تحصيل المعلومات المتضمنة في موضوعات القواعد أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا موضوعات القواعد نفسها بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد حُسِبَ حجم التأثير لاستخدام استراتيجية شجاعة المقترحة في التحصيل، وذلك بحساب مربع إيتا **η2**، حيث بلغ 0,80 وهو حجم تأثير مرتفع؛ حيث أشار كوهين (Cohen,1998) إلى أن مستويات حجم الأثر إذا كانت أقل من أو يساوي 0.2 تشير إلى حجم تأثير ضعيف، وإذا كانت 0.5 تشير إلى حجم تأثير متوسط، وإذا كانت 0.8 تشير إلى حجم تأثير مرفع للمتغير المستقل على المتغير التابع، مما يدل على الأثر الإيجابي الواضح والمهم تربوياً لاستخدام استراتيجية شجاعة المقترحة في تدريس القواعد في التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزَى النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية شجاعة أسهمت في تعلم الطلاب بالاكتشاف من خلال توظيف الأنشطة التي يتعلم فيها الطلاب بأنفسهم ويطبقون ما يتعلمون في مواقف جديدة، وقدمت صورة جديدة من صور تطوير الدور التقليدي لكل من المعلم والمتعلم؛ حيث جعلت المتعلم إيجابياً ونشطاً في تحصيل المعلومات وجمع المعارف بنفسه فهو يقوم بمشاهدة الفيديو والاطلاع على مصادر التعلم الأخرى وجمع المادة العلمية وتنظيمها وتقديمها في عرض تقديمي، ثم شرحها أمام زملائه وفقاً لخطوات الاستراتيجية، وجعلت المعلم موجهاً ومرشداً ومزوداً للمتعلم بمصادر التعلم، وهذا ما دعت إليه دراسة الشثري (1433) من ضرورة تغيير دور متعلم العربية من الناطقين بغيرها في درس القواعد بحيث يتغير من متلقٍ سلبي إلى متفاعل إيجابي باحث عن المعلومة ومنتج لها، وأيدته دراسة العساف (2015) التي أوصت بضرورة أن يسلك معلم اللغة في تدريسه الاتجاه الإيجابي في تعليمها؛ فالمشاهدة والاستماع للنموذج الصحيح مع تكرار التدريب الموجّه ينتج عادات إيجابية في تعليم اللغة. وخصصت استراتيجية شجاعة جزءاً كبيراً من زمن المحاضرة للتدريبات والتطبيقات النحوية والصرفية على القواعد، وهذا ما نادت به دراسة حبيب (2014) التي أوصت بزيادة مساحة الوقت المخصص للأسئلة والتمرينات على القواعد التي تدرس لمتعلمي

اللغة العربية غير الناطقين بها مما يسهم في فهمهم لها بشكل أفضل، ومن ثم يؤدي إلى زيادة تحصيلهم لها. كما قدمت استراتيجية شجاعة تغذية راجعة فورية للمتعلمين صححت مسار التعلم، وصوبت أخطاء الفهم لديهم، وعززت الجوانب الإيجابية في عروضهم وشروحاتهم، ومن ثم عززت قدرتهم على إدراك الصحيح والخطأ في إجاباتهم من ناحية، وتجنب تكرار الخطأ من ناحية أخرى، وذلك كله أسهم في رفع مستوى التحصيل لديهم، وهذا ما أوصت به دراسة العتيبي (1432) التي أثبتت الأثر الواضح والمهم تربوياً للتغذية الراجعة في تعليم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر استخدام استراتيجية «شجاعة» المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

للإجابة عن هذا السؤال طُبِّقَ الاختبار التحصيلي بعد مرور شهر من تجربة البحث، ثم حُسِبَ متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة وحُسِبَتْ الانحرافات المعيارية، وحُسِبَتْ قيمة «ت»، وجدول 7 يوضح نتائج التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المؤجل.

البيان / المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة عند 0.01
التذكر	التجريبية	28	8.53	1.31	5.98	دالة
	الضابطة	28	6.16	1.27		
الفهم	التجريبية	28	7.42	1.34	5.02	دالة
	الضابطة	28	5.11	1.39		
التطبيق	التجريبية	28	16.05	1.82	6.51	دالة
	الضابطة	28	10.73	1.95		
الاختبار ككل	التجريبية	28	32.01	2.28	11.14	دالة
	الضابطة	28	20.88	2.55		

يتضح من الجدول 7 وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل في مقرر القواعد عند مستويات الاختبار الثلاثة وعلى مستوى الاختبار ككل، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من التدريس

باستراتيجية شجاعة في بقاء أثر التعلم أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية، الأمر الذي يقود إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

وقد حُسِبَ حجم الأثر لاستخدام استراتيجية شجاعة المقترحة في بقاء أثر التعلم، وذلك بحساب مربع إيتا **η2**، حيث بلغ 0,77 وهو حجم أثر كبير؛ مما يدل على الأثر الإيجابي الواضح والمهم تربوياً لاستخدام استراتيجية شجاعة المقترحة في تدريس قواعد اللغة العربية في بقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تعزى النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية شجاعة أوجدت ظروفاً تعليمية تختلف عن بيئة التعلم التقليدية حيث منحت المتعلمين الحرية في اختيار الوقت الأنسب للتعلم، ومنحتهم الثقة بالنفس عند عرض المادة التعليمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة أبي شتات (2005) حيث أوضحت أن المعلومات النحوية التي تقدم للطلاب في جو تتوفر فيه شروط معينة تكون أكثر ثباتاً وتذكراً من المعلومات التي تدرس للطلاب بالطريقة التقليدية. وقد أسهمت الاستراتيجية بخطواتها المتدرجة في تكوين بنية معرفية اتصفت بالثبات والوضوح والتنظيم، أتاحت الفرصة للمتعلم لإيجاد روابط وثيقة للمبادئ والمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية؛ مما أسهم في تشكيل مادة تعليمية واضحة ساعدت على استدعائها بسرعة وأطالت مدة الاحتفاظ بها، وقد أسهمت استراتيجية شجاعة في تحقيق مبدأ التعلم بالعمل من خلال قيام المتعلم بالبحث عن المعلومات وتنظيمها في عرض مرئي، ثم عرضها على المعلم ثم تقديمها للزملاء، وذلك بالطبع جعل تلك المعلومات ترسخ في ذهن المتعلم لفترة أطول من الطرائق المعتادة التي يكون فيها المتعلم مجرد متلقٍ، كما أن التدريس باستخدام استراتيجية «شجاعة»، جعل لكل متعلم بغض النظر عن مستواه اللغوي مكاناً في عملية التعلم، حيث يقوم كل متعلم من خلال الاستراتيجية بمشاهدة الرابط، ثم تجميع المعلومات عن القاعدة، ثم بناء العرض، ثم تقديمه للمعلم، ثم شرحه للزملاء، وذلك المبدأ نجح في تثبيت المفاهيم والمعلومات في ذاكرة المتعلم لفترة أطول. وأتاحت استراتيجية شجاعة مساحة أكبر للنقاشات والتدريبات والتطبيقات في محاضرة القواعد، مما أوجد حالة من النشاط الذهني لدى المتعلمين، وذلك من شأنه إطالة أمد المادة العلمية موضع النقاش والتدريب في ذاكرة المتعلم، وهذا ما

دعت إليه دراسة الناقة (1985) التي أشارت إلى ضرورة توسيع مساحة الأنشطة والأسئلة والأجوبة والتدريبات الاستبدالية والتحويلية التي تعمل على تثبيت القاعدة في أذهان المتعلمين وترسخها لفترة أطول. وأسهمت التغذية الراجعة الفورية المقدمة للطلاب بهدف تصحيح مسار التعلم بشكل فوري في استبعاد أي مفهوم خاطئ قد يرافق عملية التعلم وجعلهم يركزون فقط على المعلومات الصحيحة، وقد أسهم ذلك في تنظيم المعلومات النحوية بشكل أفضل في أذهانهم، وجعل استرجاعها أيسر.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1 – تطبيق تجربة البحث على عينة أكبر وعلى نطاق أوسع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ للحكم على النتائج الإيجابية للاستراتيجية المقترحة.

2 – توجيه المعلمين ومعدي البرامج الدراسية لاستخدام استراتيجية شجاعة المقترحة لتنمية تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية.

3 – تضمين استراتيجية «شجاعة» في برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها.

4 – توجيه القائمين على البرامج التدريبية للمعلمين على إقامة دورات تدريبية لأساتذة تعليم اللغة العربية ومدرسي اللغة لتدريبهم على التدريس باستخدام استراتيجية «شجاعة».

5 – توفير متطلبات تطبيق استراتيجية «شجاعة» في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

6 – إجراء دراسات علمية لاستقصاء أثر استراتيجية شجاعة في تنمية المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شتات، سمير محمود (2005). *أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو عمشة، خالد حسين (2009). *تشخيص صعوبات بناء الجملة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية وعلاجها في ضوء النظرية اللسانية الحديثة*، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية.

أحمد، سمية دفع الله (2011). *المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجاً*، رسالة ماجستير، كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

الأمين، إسحاق محمد (1982). مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها: الأصوات والتراكيب، *مجلة معهد اللغة العربية–جامعة أم القرى*، (1)، 47 – 64.

البدوي، نور أحمد (2009). *تدريس الفعل المبني للمجهول للناطقين بغير العربية*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

الجيار، محمود عبد الصمد (1990). النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها، *ندوة تطوير تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا*، في الفترة من 25 - 28/ 8/ 1990،
https://vb.tafsir.net/tafsir32906/#.WcEmU1IUnIU

حبيب، محمد (2014). الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها، *مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، 653-672.

حجاج، علي حسين (1983) *نظريات التعلم- دراسة مقارنة*، ترجمة: عطية محمود مهنا، الكويت، عالم المعرفة.

الحربي، بدر بن هديبان. (2015). *فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حسين، عبد المنعم خيري (2011).*القياس والتقويم*، عمّان، مركز الكتاب الأكاديمي.

خاقو، محمد حسين؛ السبع، سعاد سالم (2007). مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعلم الجامعي من خلال تحديد المفاهيم النحوية، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، (23)، 239-272.

الخباص، محمد حسين (2010). *النحو والصرف في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية: دراسة وصفية إحصائية*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1- 120.

الخرماني، عابد بن حميد (1433). *فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها*، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدريب، محمد يحيى (2014). صعوبات ومقترحات في تدريس موضوعات النحو للناطقين بغير العربية في مرحلة الماجستير: التذكير والتأنيث نموذجاً، *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، ع(18)، 231-271.

السعدي، عبد الرزاق عبد الرحمن؛ زكريا، عبد الوهاب. (2011). منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: «العربية للناشئين1» و«العربية 2»، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية*، 3(10)، 503-529.

السليطي، ظبية سعيد (2002). *تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشثري، نجلاء بنت إبراهيم. (1433). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو للطالبات غير الناطقات بالعربية*، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشرقاوي، أنور محمد (2012) التعلم- نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

الشريوفي، عيسى. (1998). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، *المجلة العربية للتربية*، 18(2)، 42- 64.

صاري، محمد (2009). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. *المؤتمر العالمي لتعليم اللغة*

العربية لغير الناطقين بها – السعودية، الرياض: معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، 1 – 21.

صالح، غصون فائق؛ الناهي، هيثم. (2014). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، *المؤتمر الدولي للغة العربية، الإمارات، دبي.*

الصراف، قاسم (2008). *القياس والتقويم في التربية والتَّعليم*، الكويت، دار الكتاب الحديث.

ظافر، محمد إسماعيل؛ حمادي، يوسف (1984). *التدريب في اللغة العربية*، الرياض، دار المريخ للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن، أسماء؛ يوسف، نيك (2009). طرق تعليم مصطلح التراكيب اللغوية العربية في القواعد العربية مع نموذج مقترح، *المؤتمر العلمي التاسع «تحديات التعليم في العالم العربي*، كلية التربية، جامعة المنيا، 166–185.

العتيبي، نورة بنت فهد (1432). *أثر التغذية الراجعة الصريحة والضمنية في تعلم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها*، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبيد، السيد مصطفى (2011). الصعوبات والأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الصينيين. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالإسماعيلية – مصر*، ع(3)، 211 – 268.

العساف، دلال محمد (2012). *استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربية للناطقين بغيرها*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

العساف، نادية مصطفى (2015). طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، *مجلة دراسات*، 42(1)، 155 – 164.

عفيفي، اعتماد عبد الصادق (2013). الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، *مركز الشيخ زايد لتعليم العربية لغير الناطقين بها*
http://azharali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%8% AA%D9%82%

عـلام، صـلاح الـدين (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*، القاهرة، دار الفكر العربي.

غزاوي، محمد ذبيان (2007). *تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية*، إربد، عالم الكتب الحديث.

الفاعوري، عوني وخالد أبو عمشة. (2005). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول- الجامعة الأردنية أنموذجاً، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 32 (3)، 487–497.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (2011). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الرياض، مطابع الحميضي.

القحطاني، عبد الله بن سعد (2015). *الأخطاء النحوية في باب المستثنى لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.*

قطامي، يوسف محمد (2005). *نظريات التعليم والتعلم*، عمَّان، دار الفكر.

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (2003) *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط3، القاهرة، عالم الكتب.

اللوح، أحمد حسن (2001). *أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو*

واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الماحي، محمد عبد النور (2015). معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للنطقين بغيرها- دراسة تطبيقية على كتاب الطالب من سلسلة العربية بين يديك، *مجلة العلوم الإنسانية*، 16 (3)، 1-18.

محمد، عبد الحليم؛ عباسي، قصي سمير. (2009). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، *http://www.alukah.net/literature_language/0/7427*

المطوع، نجاة عبد العزيز (1995). الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية – الإمارات*، ع(11)، 107 – 152.

موهئ، رمزي (2009). *فعالية طرق تدريس النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية في جامعة الشيخ داود الفطاني الإسلامية بجنوب تايلاند*، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الناقة، محمود كامل (1985). تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المجلة العربية للدراسات اللغوية*، 3 (2)، 9 – 55.

يس، محمد يس؛ ودوكة، حسن محمد (2010). رؤى ومفاهيم حول تعليم قواعد اللغة للناطقين بغيرها، *المجلة العربية للدراسات اللغوية- السودان*، (28)، 53- 87.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Assaf, N. (2015). Methods of teaching Arabic curriculum for non-native speakers Arabic learners between Theory and practice (in Arabic). *Dirasat Journal, 42* (1), 155 - 164.

Amin, I. (1982). Problems of language intervention in teaching Arabic for speakers of other languages: sounds and composition (in Arabic). *Journal of Arabic language Institute*, (1), 47-64.

Cohen, J. (1998). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Faouri, A. & Khaled A. (2005). Teaching Arabic for Arabic speakers: Problems and solutions - University of Jordan Model (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences, 32*(3), 487-497.

Khaku, M. & Al-Saba, S. (2007). A Proposed introduction to teaching grammar in university learning by determining grammar concepts (in Arabic). *Journal of Social Studies* (23), 239-272.

Mahi, M. (2015). Selection criteria for grammar syntax in Arabic language teaching books for practitioners: An Applied study of the student book of the series Arabic in Your Hands (in Arabic). *Journal of Human Sciences, 16*(3), 1-18.

Mutawa, N. (1995). Difficulties facing non-Arabic language learners at Kuwait University: A Field Study (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*. (11), 107 - 152.

Naqah, M. (1985). Teaching grammar in Arabic language programs for non-Arabic speakers (in Arabic). *Arab Journal of Linguistic Studies - Sudan, 3*(2), 9-55.

Obaid, S. (2011). The Difficulties and linguistic errors of the Chinese language learners (in Arabic). *Journal of the Faculty of Arts and Human Sciences in Ismailia*, (3), 211 - 268.

Saadi, A. & Zakaria, A. (2011). A suggested curriculum for teaching Arabic grammar to non-Arabic speakers through a written critique: «Arabic for Youngsters 1» and «Arabic 2» (in Arabic). *Anbar University Journal of Islamic Sciences*, 3(10), 503-529.

Sharoufi, I. (1998). Theoretical and practical considerations in the teaching of grammar for non-Arabic Learners (in Arabic). *The Arab Journal of Education- Tunis, 18* (2), 42-64.

Yassin, M. & Dokka, H. (2010). Views and concepts on teaching grammar to other speakers (in Arabic). *Arab Journal of Linguistic Studies*, (28), 53-87.

❋ ❋ ❋