دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الرابعة، العدد السابع، خريف وشتاء ١٣٩٨/ ١٤٤١، ص ١٣٤-١١٥

فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط في تحسين تعلّم القواعد العربية لدى طلاب قسم العلوم القرآنية والحديث في مدينة إصفهان

أمين نظري تريزي[١]*، دانش محمدي[٢]

١- دكتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان، إيران.
٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

تاريخ الوصول: ١١/ ٠٨/ ١٣٩٨ تاريخ القبول: ١٣/ ١٢/ ١٣٩٨
٠٤/ ٠٣/ ١٤٤١ ٠٨/ ٠٧/ ١٤٤١

الملخّص

يُعد تعليم القواعد جزء لايتجزأ من عملية تعليم اللغة في جميع المناهج والطرائق التقليدية والحديثة والذي شكل حيزا خلافيا في معظم طرائق تعليم اللغة من حيث مستوى الاعتماد عليها واستراتيجياتها التدريسية في عملية تعليم اللغة. فهل يمكن أن تؤثر إستراتيجيات التعلم النشط بصفتها مجموعة حديثة من الإستراتيجيات في التعليم، على تحسين تعلم القواعد لدى الطلبة الإيرانيين أم أنّها لاتختلف مع الإستراتيجيات التقليدية في هذا المجال؟ انطلاقا من هذه المسألة تهدف هذه المقالة دراسة فاعلية إستراتيجيات التعلّم النشط في تحسين تعلّم قواعد اللغة العربية لدى طلبة قسم العلوم القرآنية والحديث بجامعة معارف القرآن والعترة عليهم السلام في مدينة إصفهان. تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة قسم العلوم القرآنية والحديث بجامعة معارف القرآن والعترة عليهم السلام بمدينة إصفهان في الفصل الأول من عام ٢٠١٩-٢٠٢٠م. انتهجت الدراسة الطريقة شبه التجريبية لجمع البيانات الكمّية وتكوّنت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً حيث قمنا بتقسيمهم علي مجموعتين متساويتين. وقد تعلّمت المجموعة الأولى بوصفها مجموعة تجريبية قواعد النحو من خلال إستراتيجيات التعلّم النشط أما المجموعة الضابطة فخضعت للطريقة التقليدية في تعليم النحو. توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. تقترح هذه الدراسة الإطار المتضمّن للطريقة الاستقرائية والتعلّم التعاوني والتقويم الذاتي وتقييم الأقران ورسم الخرائط الذهنية لتعليم القواعد العربية في الجامعات.

الكلمات الدليلية: تعليم القواعد، إستراتيجيات التعلّم النشط، الطريقة الاستقرائية، الخرائط الذهنية، جامعة معارف القرآن والعترة (عليهم السلام).

* الكاتب المسؤول: aminnazari1369@yahoo.com

التمهيد

ظهر في ثمانيات القرن العشرين اتجاه مخالف للتركيز على تعليم القواعد بشكل صريح في اللغة الإنجليزية فذهبوا إلى أنّ تعليم القواعد يجب أن يندرج ضمن المهارات اللغوية ولا تدرّس بشكل مستقل وصريح إلّا أن بعض الدراسات فيما بعد أثبتت أنّ الطالب في المراحل المتقدّمة يحتاج إلى التركيز على القواعد بشكل صريح لتنمية مهاراته اللغوية (Baleghizadeh, 2016: 74)، فتأثّرت المناهج والطرائق التعليمية بهذه الاتجاهات في تعليم اللغة الإنجليزية حيث لم تول اهتماماً بتعليم القواعد بشكل صريح في المراحل التمهيدية ولم ترتكز عليها بل اهتمت بها كجزء من عملية التواصل الكلامي أو الكتابي. أما في المراحل المتقدّمة ظهر اهتمام وتركيز أكثر على تعليم القواعد حيث يحتاج الدارس إلى إتقانها بهدف فهم واستخدام الخطاب الشفهي والمكتوب المعقّد. إذن ما اتفقت عليه معظم الكتب الحديثة في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية فهي تقديم القواعد في المستويات المبتدئة بصورة غير مباشرة ومن خلال العرض الوظيفي فقط أما في المراحل المتقدمة فهناك إشارات أكثر وضوحاً إلى الجوانب النظرية لها، بجانب عرضها الوظيفي داخل السياقات المختلفة. إذن عرض القواعد بصورة نظرية ومباشرة ومنفصلة عن السياق منذ المراحل المبتدئة كما نلاحظه في مقررات تعليم قواعد اللغة العربية في الأقسام الجامعية في إيران خاصّة في الأقسام الجامعية التي تتعلّم العربية لفهم وقراءة النصوص مثل أقسام الشريعة، تعتبر طريقة تقليدية لا تؤيّده المبادئ الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. ففي أقسام الشريعة رغم اختصاص مواد دراسية متعددة لتعليم اللغة العربية نرى أنّ معظمها تهدف إلى تنمية مهارات الطلبة في تعلّم القواعد النظرية وليس في تنمية الجانب الوظيفي للقواعد من خلال القراءة والفهم كما أن عرض القواعد منذ الفصل الأول عرض مباشر وصريح ولا يتم فيه مراعاة التدرّج من السهل إلى الصعب ومن العرض غير المباشر إلى المباشر في تقديم القواعد. ودراستنا الحالية رغم أنّها تخالف المناهج الحالية في تعليم القواعد في أقسام اللغة العربية وأقسام كلّيات الشريعة إلّا أنّها تحاول تجربة بعض الاستراتيجيات الجديدة في تعليم القواعد ضمن المناهج الموجودة بغية التوصّل إلى توصيات واقتراحات لتطوير طرائق التدريس التقليدية في تعليم قواعد النحو العربي. وقد سمّيت هذه الاستراتيجيات الحديثة في التعلّم باستراتيجيات التعلّم النشط حيث يرفع من مسؤولية المتعلم ومحورية التعليم من عاتق المدرس ويجعلها على عاتق الدارس من خلال النشاطات التي تحتاج إلى مشاركة الطلبة بفعالية واستمرار. فهل هذه الاستراتيجيات تساعد على تحسين تعلّم

القواعد النحوية مقارنة بالاستراتيجيات التقليدية أم لايمكن تيسير تعليم النحو من خلال تطوير هذه الاستراتيجيات وذلك لأنّ النحو كما يقول البعض مادة صعبة وجافة لايؤثّر في تعليمها تغيير الطرائق والاستراتيجيات. (محمد خليلية، ٢٠١٦: ٢٦٦، نقلاً عن شلبي، ٢٠٠٥م: ٢٦٦) انطلاقا من هذه المسألة تهدف هذه المقالة إلى دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط المتمثّلة في التعلم التعاوني، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي والخرائط الذهنية في تعلّم قواعد النحو بجامعة المعارف والعترة عليهم السلام في مدينة إصفهان والتي يدرس فيها طلبة العلوم القرآنية والإسلامية المتنوّعة ويتعلمون علوم اللغة العربية مثل النحو وذلك من خلال الإجابة على السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو عبر توظيف استراتيجيات التعلّم النشط والطريقة التقليدية؟

الفرضية: لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسّط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية الذين يخضعون للتعليم من خلال استراتيجيات التعلّم النشط ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة القياسية.

الدراسات السابقة

إنّ البحوث التي تناولت موضوع النحو وطرق تدريسه خارج إيران كثيرة ونخصّ منها بالذكر:

تطرّقت زيرين (٢٠١١م) في دراسته إلى تدريس النحو بمدخل التعلّم التعاوني بطريقة جيكسو بإندونسيا وخلصت النتائج إلى أنّ هذه الطريقة تساعد الطالبات لفهم القواعد جيداً وتشجّعهن في تعليم النحو والتحصيل الدراسي.

دراسة أزهري (٢٠١٥م) تدريس النحو بطريقة حل المشكلات عند طلاب باب المغفرة بأندونسيا وتوصّلت إلى أنّ طريقة حل المشكلات تكون ذات فعالية لترقية كفاءة الطلبة في تدريس النحو.

رسالة خليلية (٢٠١٦م) في معالجة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلّمها في محافظة جنين بفلسطين معتمداً على المنهج التجريبي، وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ استراتيجية التدريس التبادلي فعّال في تحصيل النحو ورفع دافعية الطلبة في المجموعة التجريبية.

تناول سعد وهيب (٢٠١٦م) في دراسته تدريس قواعد اللغة العربية في التعليم

الابتدائي وفقاً لطريقة المقاربة بالكفاءات في الجزائر وكشف أنّ منهج المقاربة بالكفاءات ناجح إلى حد ما في تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.

قام فكري (٢٠١٨م) بدراسة استعمال النصوص المتكاملة في تدريس النحو دراسة تجريبية بمعهد دار الإحسان تنكو الحاج حسن كرونج كالي بأندونيسيا وتوصّل إلى أنّ استخدام طريقة النصوص المتكاملة فعال عند الطلاب وإنّ استجابة الطلبة عن تدريس النحو باستعمال هذه الطريقة مرتفعة.

ومن الدراسات الإيرانية التي عالجت تدريس النحو ومشاكل تدريسها يمكن أن نشير إلى:

تناول مسبوق وآخرون (١٣٩٧ش) في مقالتهم المعنونة بـ «تعليم النحو العربي في الجامعات الإيرانية العقبات والحلول» دراسة الصعوبات والعقبات التي تواجهها طرائق تعليم النحو العربي في الجامعات الإيرانية في مرحلة البكالوريوس فضلا عن إلقاء نظرة على الطرائق التقليدية والحديثة لتعليم هذه المادة بناء على المنهج الوصفي التحليلي. ما توصّل إليه البحث هو أنّه لا يمكن التركيز على طريقة واحدة دون الأخرى؛ إذ يجب أن نجمع بين الطرائق المختلفة بعد تعديل بعض طرائق التعليم الخاطئة في الجامعات الإيرانية. وسدّ الثغرات الموجودة في الكتب الدراسية إلى جانب إفساح المجال لمساهمة الطلبة طيلة الفصل وعرض الأمثلة التي تلائم واقع حياتهم، واختيار الكتب النحوية التي تحظى بالمنهجية في ترتيب الدروس وعرض القواعد وتتحاشى عن القواعد النادرة والشاذة والخلافات القائمة بين أصحاب المدرستين الكوفية والبصرية.

دراسة نامداري، وآخرون (١٣٩٧ش) والتي بحثت عن أثر استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه؛ وتوصّلت الدراسة إلى أنّ توظيف استراتيجية الصور التفسيرية قد رفع مستوى الطلاب إلى حد هائل في تعلم المفردات، وتعلم صرف ونحو اللغة العربية.

كشف كشاورز وخورسندي (١٣٩٥ش) عن أسباب الضعف لدى طلبة فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية في تطبيق القواعد اللغوية في مهارة الكلام وتقديم حلول لإزالة هذا الضعف؛ نتائج الدراسة تبيّن أنّ عدم استخدام مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الإيرانية من أهم الأسباب التي أدت إلى نشوء الضعف لديهم في تطبيق القواعد النحوية.

قد جرت دراسات حول فاعلية استراتيجيات التعلّم النشط في المواد الدراسية

المختلفة فنشير إلى أهم هذه الدراسات التي ألّفت في هذا المجال:

كشفت الزايدي (١٤٢٩هـ) عن معرفة أثر التعلّم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسّط مقارنة بالطريقة التقليدية. وما توصّلت إليه الرسالة هو أنّ لاستراتيجيات التعلّم النشط أثر إيجابي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث في المجموعة التجريبية.

قد تطرّقت سلمان (٢٠١٥م) إلى معرفة فاعلية استراتيجيتين من التعلّم النشط (لعب الدور، واستراتيجية فكر-زواج-شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية، ونتائج البحث تبيّن إلى أن الاستراتيجيتين التي تمّ استخدامهما تكونان ذات فاعلية في تحسين تعلّم مادة قواعد اللغة العربية لدى التلميذات ورفع دافعيتهن في المجموعة التجريبية.

قد عالج المهلل (٢٠١٢م) الجاغوب معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تعليم المعارف الأدبية على مهارات التذوّق الأدبي، وما توصّل إليه هذا البحث هو أنّ استراتيجيات التعلّم النشط قد حقّقت فعالية هائلة في معدّل الدرجات لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت لها.

قد تناولت رمضان (٢٠١٨م) في مقالتها دراسة أثر استراتيجيات التعلّم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عرجان في محافظة عمّان، ونتائج الدراسة تشير إلى عدم فاعلية استراتيجيات التعلّم النشط في التفكير الإيجابي وتطويره لدى طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت لهذه الاستراتيجيات.

فيبدو أنّه لم تجر دراسة حتى الآن عن استخدام استراتيجيات التعلّم النشط حسب إطار هذه الدراسة في تعليم قواعد اللغة العربية في الجامعات الإيرانية.

مراجعة الأدب النظري

طرائق تدريس النحو

قسم الكثير من الباحثين طرائق تدريس النحو إلى الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية ويعد الطريقة القياسية أقدم طريقة في تدريس قواعد النحو قائمة على عملية القياس الاستدلالي فعلى أساس هذه الطريقة تبدأ عملية التدريس من الكل وتنتهي إلى الجزء أو من العام إلى الخاص؛ ومن المقدّمات إلى النتائج، فخطوات هذه الطريقة هي التمهيد، وذكر القاعدة، ثم توضيح الأمثلة والتطبيق عليها، ويعتبرها كثير

من الباحثين أسهل طريقة في تدريس النحو وتعلّمه حيث لا يبذل المدرس بها جهود مضنية في تدريس النحو ولا يتطلب الطلبة بها إلى تركيز شامل وجهد عقلي واسع في تعلم القواعد (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧م: ٢٦٥). يعرفها الميداني بأنّ هذه الطريقة لا تناسب في تدريس القاعدة على وجه العموم وليست مناسبة في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ومردّ ذلك إلى أنّه «لا يشترك المعلّم والطالب في العملية التعليمية وإنها تتطلب عملية عقلية معقّدة والمستوى العلمي والفكري لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا لم يصل إلى تلك الدرجة من النضج.» (الميداني، ٢٠١٧م: ١١)

أما التدريس في الطريقة الاستقرائية فيبدأ من الجزء إلى الكل حيث تقدم الأمثلة أولا ثم تستنبط القواعد من خلال تحليل الأمثلة. ويرى بعض الباحثين بأنّ الطريقة الاستقرائية من أفضل الطرائق وأنجعها لتدريس النحو إذ أنّها تثير قوّة التفكير في الطلبة، وتؤثّر إيجابياً على دوافعهم وتثير اهتمامهم بالمادة الدراسية حيث يشارك كلّ من المدرّس والدارسين في العملية التعليمية إذ يناقشون في استنباط القاعدة وتطبيقها، وتعرض الأمثلة الكبيرة التي تساهم مساهمة فعالة في توسيع الثروة اللغوية لديهم (صومان، ٢٠٠٩م: ٢٦٢) إضافة إلى أنها يمكن تطبيقها على المراحل الدراسية الدنيا والعليا (الميداني، ٢٠١٧م: ١٧) و تقوم هذه الطريقة «على البدء بالأمثلة تشرح وتناقش ثمّ تستنبط منها القاعدة.» (الليلة، ٢٠١٦م: ٧٧) وخطوات هذه الطريقة هي: المقدّمة، عرض الأمثلة، الموازنة أو الربط ثمّ استنباط القاعدة وفي النهاية التطبيق على القاعدة (المصدر نفسه: ٧٧)

التعلّم النشط

إنّ استراتيجية التعلم النشط تحتوي على أنشطة منوّعة تفسح المجال للدارسين للتعلم الأمثل وذلك من خلال تشجيعهم بالقيام بهذه الأنشطة في بيئة تعليمية تقود الدارسين على توظيف مصادر التعلّم (الأسطل، ٢٠١٠م: ١٣). ترى سمية حلمي محمد الجمل (٢٠١٧م) بأنّ «التعلّم النشط ذلك التعلم الذي يسمح بأن يقوم الطالب بسلوكات مختلفة في الموقف التعليمي بحيث يكون الطالب محوراً للعملية التعليمية بحيث يعمل على تكوين المعنى، والتعاون مع الآخرين ضمن أجواء يقل فيها التركيز على استقبال المعلومات وحفظها، ويقوم المعلّم بدور المرشد والميسر للعملية التعليمية بحيث يتمّ تحويل المادة التعليمية إلى أنشطة محبّبة لدى الطلبة.» (١٣) وتعرفه الباحثة فاطمة بنت خلف الله عمير الزايدي (١٤٢٩ق) بأنّ التعلّم النشط استراتيجية تتيح الفرصة

للدارسين للمشاركة الفعّالة في عملية التعليم وإبداء الرأي في حل المسألة والتعاون مع أقرانهم في تنفيذ الأنشطة إضافة إلى أنها تشجّعهم على تحمّل مسؤولية تعّلمهم وتقويمهم الذاتي وتزيد من مستوى استقلالهم من خلال المشاركة والمناقشة والتفكير والقيام بمجموعة من الأنشطة المنوّعة الفردية والجماعية (٩) .

استراتيجيات التعلّم النشط في هذه الدراسة

تختلف استراتيجيات التعلّم النشط من مادة دراسية إلى أخرى ومن مقرر إلى مقرر، فالمدرس هو الذي يميز ويحدد الاستراتيجيات الملائمة مع مادّته ودروسه. ففي هذه الدراسة تم اختيار استراتيجيات التعلّم التعاوني والتقويم الذاتي وتقويم الأقران ورسم الخرائط الذهنية لتعليم القواعد.

أ. التعلّم التعاوني

يعتبر التعلّم التعاوني من أهمّ الاستراتيجيات التي تواكب متطلبات العصر الراهن حيث ترى بأنّه لا ينبغي أن يتحمّل المعلّم مسؤولية التعليم بوحده، فقد وقفت هذه الاستراتيجية أمام الفكرة التقليدية المتمثّلة في كون المعلّم سلطة في الفصل الدراسي وتمثّل الطلبة لأوامره فحسب، بحيث لا يشاركون في عملية التعليم. لقد عزّزت هذه الاستراتيجية دور الطلبة في عملية التعليم والتفاعل فيما بينهم أثناء عملية التعليم. (محمد أحمد، ٢٠١٦م: ٢٢)

يعرف التعلم التعاوني إجرائياً بأنّه «استراتيجية تدريس تتطلّب من التلاميذ أن يعملوا سوياً، ويتفاعلوا فيما بينهم أثناء دراستهم، بحيث يعلم بعضهم بعضاً، متحمّلين مسؤولية تعليمهم، وصولاً إلى أهداف التدريس المقرر، كما يعمل التعلّم التعاوني على تطوير قدرة المتعلّم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لديه نحو المادة التي يدرسها، وتنمية قدرته على التفكير، كما يعمل على تطوير قدرة المتعلّم على استخدام التعلّم التعاوني في جوانب الحياة المختلفة، حيث يمتدّ أثره إلى تدريب المتعلّم على العمل التعاوني في الأسرة، والمجتمع.» (إسماعيل حسن، ٢٠١٥م: ٢٧٦)

يحقّق التعلّم التعاوني عدداً من الأهداف ويمكن أن نخصّ منها بالذكر:

تحسين أداء المتعلّم وتطويره في المهام الأكاديمية بتعزيز مسؤوليته الفردية والجماعية.

تمهيد الطريق أمام المتعلّمين للتخطيط وإكسابهم مهارة الإدارة.

بثّ روح التفاعل والمشاركة وتنمية مهارات التعاون بدلاً من التحزّب والتحيّز.

مساعدة بطيء التعلّم وتطوير انتباهه في عملية التعلّم بربطه مع أعضاء المجموعة.
تنمية مستوى التحصيل الدراسي.
رفع مستوى الثقة بالنفس والشعور بالاستقلالية.
تعزيز روح الصداقة وتحسين العلاقات والتفاعل فيما بين الطلبة. (حكيمة، ٢٠١٦م: ٣٧-٣٨؛ نقلاً عن إسماعيل، ٢٠١٣م: ٢١٤)

ب. التقويم الذاتي

يرى أحمد محسن أنور الرزاقي (٢٠١٦م) بأنّ التقويم الذاتي عبارة عن «نمط من أنماط التقويم متعدّد الأطراف الذي يقوم فيه المتعلّم بتقييم نفسه بنفسه لما تمّ تعلمه داخل بيئة تعلم تشاركية تفاعلية لمعرفة نواحي القوّة والضعف في عملية تعلّمه داخل البيئة في ضوء معايير وأسس متفّق عليها مما يعود بالنفع على المتعلّم بزيادة دافعيته للتعلم وتعزيز ثقته بنفسه. وعلى المعلم يتغير دوره ليصبح موجه ومرشد ومساعد للمتعلّم في عملية التعلّم وليس ملقنا كما في السابق ويحدث ذلك من خلال تفاعله مع المتعلّم داخل البيئة التشاركية.» (١٤٦)

إنّ التقويم الذاتي يعزّز دافعية الطلاب ويزيد من تقديره لذاته وبصيرته بما يقوم نظراً لأنّها تعتمد على التعلّم المستقل للطالب. تحظى هذه الاستراتيجية بأهمية بالغة في عمليتي التعليم والتعلّم إذ أنّها تقوم بتطوير التفكير الناقد وتعزيزه لدى الطالب حيث يكشف الطالب عن مصادر ضعفه وقوته في المادة الدراسية. (زكي عبود، ٢٠١٦م: ١٨٣١؛ نقلاً عن علام، ٢٠٠٤م: ٢٠٧)

ج. تقويم الأقران

«استراتيجية تقويم الأقران نظام تعليمي يقوم المتعلمون بتقاسم معرفتهم وتوفير الاستنتاجات والدعم والمساعدة فيما بينهم بغرض صقل مهاراتهم الخالية وكسب مهارات جديدة أو حل مشكلة مرتبطة بالفصول الدراسية في إطار مناخ من الثقة والصراحة من خلال الملاحظة المتبادلة المركزة والتقييمية داخل الفصول وكذلك تقديم التغذية الراجعة الفورية والبناءة بقصد تصحيح الأداء وتطوّره.» (شحاتة، ٢٠١٣م: ٣٤٩) إنّ هذا النوع من التقويم يسمح للطلبة دوراً إيجابياً نشطاً في تعلمهم وتقويم أعمالهم بأنفسهم. (زكي عبود، ٢٠١٦م: ١٨٣٢؛ نقلاً عن علام، ٢٠٠٤م: ٢٠٧) وقد عرفه براون بأنّه يكسب الطلبة روح التعاون والاستقلالية ويزيد من دوافعهم والثقة بأنفسهم.

(بـراون، ١٣٨٩: ٣٥٦)

«يركـز تقويـم الأقـران علـى دور كلّ طالـب بتقويـم أعـمال أقرانـه وفقـاً لذلـك يمكـن أن يتبـادل طالبـان المهـام أو الأعـمال التـي أداهـا كلّ منهـما، حيـث يقـوّم كل منهـما كفـاءة، ودقّـة، ودرجـة مناسـبة عمـل الآخـر بشـكل متسـق وفعّـال ومنظّـم للوصـول إلـى أحـكام صحيحـة تسـهم في تطويـر عمليـة التقويـم وتدعيمهـا. وتمكـن الاسـتفادة مـن تقويـم الأقـران في دعـم عمليـة التعلّـم وفهـم المـادة الدراسـية، حيـث يشـجّع الطـلاب علـى النقـد ويدعـم التفكيـر، والتفكـير الناقـد، ويزيـد ثقتهـم بأنفسـهم ويحثّهـم علـى تحمّـل مسـؤولية تعلمهـم كـما في التقويـم الـذاتي، منهـا أنّ الطالـب الـذي يقوّمـه زميـل لـه قـد يشـعر بـشيء مـن السـلطوية، وبالتـالي قـد يتبنـى موقفـاً رافضـاً، كـما قـد تؤثّـر العلاقـات الاجتماعيـة بـين الطـلاب بشـكل أو بآخـر، في صـدق تقديراتهـم لأقرانهـم. ويشـكل نقـص معرفـة الطـلاب بالمجـال الـدراسي الـذي يقوّمونـه عنـد زملائهـم أحـد سـلبيات هـذا التقويـم.» (زكـي عبـود، ٢٠١٦م: ١٨٣١)

د. الخرائط الذهنية

تعـدّ الخرائـط الذهنيـة إحـدى اسـتراتيجيات التعلـم النشـط والتـي لهـا دور حاسـم وريـادي في التعبـير عـما يـدور في ذهـن الـدارس وفي التفكـير الإشـعاعي إذ إنهـا وسـيلة تقـوم بتنظيـم الأفـكار وتركيزهـا وصياغتهـا ثـمّ تتيـح فرصـة تكويـن كـمّ هائـل مـن الأفـكار وتدفّقهـا للـدارس وبالتـالي تفـضي إلـى انتشـار الأفـكار المتولّـدة مـن المركـز إلـى كلّ الجهـات. (محمـد، ٢٠٠٦م: ٣٧)

يـرى خليـل مـدني بـن دعمـوش (١٣٩٨ش) بـأنّ الخرائـط الذهنيـة اسـتراتيجية «تقـوم علـى اكتسـاب مهـارة تجزئـة المركـب، أو تحليـل الموقـف إلـى عنـاصره، أو تحليـل صـورة الكل إلـى أجـزاء يشـتمل عليهـا، بشـكل يسـهل رؤيـة التفاصيـل وفهـم العلاقـات التـي ترتبـط فيـما بينهـا.» (٨١)

قـد طـرح «تـوني بـوزان» هـذا المصطلـح لأول مـرّة وقـد رأى بأنهـا «أداة فكريـة مثاليـة لتنظيـم الأفـكار، كـما أنّهـا تقـوم بتصنيـف وتنظيـم الحقائـق والأفـكار حيـث تسـتخدم الألـوان وتتكـوّن مـن مفهـوم محـوري في مركـز الخريطـة تتشـعب منـه مفاهيـم رئيسـة ثـمّ مفاهيـم فرعيـة أخـرى، ويتـمّ تحديدهـا إمـا بكلـمات، أو برمـوز، أو صـور، حيـث تعكـس أسـلوب عمـل دمـاغ الإنسـان واسـتثمار طاقـات الدمـاغ كاملـة بنصفيـه الأيمـن والأيـسر إضافـة إلـى تزويـد الطـلاب بطـرق جديـدة ممتعـة لحفـظ واسـتدعاء المعلومـات، واسـتعمالها لتحسـين الذاكـرة، وزيـادة التركيـز، والإبـداع، بإحيـاء التخيـل، فهـي توفّـر أفضـل السـبل

لاستخدام موارد الطالب الذهنية.» (المهلل، ٢٠١٢م: ١٨)

الطريقة

يعد هذا البحث من الدراسات الكمّية التي تنتهج المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية القواعد النحوية لدى الطلبة.

المجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الشريعة في جامعات المعارف في إيران خلال الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م. أمّا العينة فتم اختيارها بطريقة أخذ العيّنات البسيطة في جامعة معارف القرآن والعترة (عليهم) بمدينة إصفهان حيث كان أحد الباحثين مدرّساً في هذه الجامعة فتم اختيارها لسهولة الوصول. بلغ عدد عينة الدراسة ٤٠ طالباً. قد اجتاز الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية الدروس العربية المختلفة من الصرف والنصوص و.. في الفصول السابقة، وقد تعلّموا أيضاً مادة النحو حتى نهاية قسم المرفوعات، وتجدر الإشارة بأنّنا قمنا بتدريس قسم المنصوبات (المفاعيل، والنداء، والاستثناء، الحال، التمييز والتعجّب) خلال ٢٨ حصّة لهاتين المجموعتين. وانقسم الطلاب إلى مجموعتين متماثلتين تتضمن كل منهما ٢٠ طالباً. تعلّم إحدى المجموعات بالطريقة التقليدية والمجموعة الثانية باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط.

الجدول (١): عينة الدراسة

المجموعة	الصف	العدد
التجريبية	الفصل الخامس	٢٠
الضابطة	الفصل الخامس	٢٠
المجموع		٤٠

أداة الدراسة

اشتملت أداة الدراسة على اختبارين. الاختبار القبلي (pre test) والاختبار البعدي (post test). وتم استخدام الاختبار القبلي لمعرفة قدرة الطلاب في القواعد النحوية قبل الخضوع لتجربة التعلّم ضمن هذه الدراسة أما الاختبار البعدي و«هو الاختبار الذي تختبره المجموعتان بعد الانتهاء من الفصل الدراسي لتحديد مستوى التحصيل

الـدراسي لديهـا في مـادة اللغـة العربيـة» (العسّـاف، ٢٠٠٠م: ٣٠٧)، فتـم اسـتخدامه لفهـم مـدى فاعليـة كلٍّ مـن الطريقتـين بعـد إجـراء التدريـس بتوظيـف الاسـتراتيجيات النشـطة في النحـو في المجموعـة التجريبيـة والطريقـة التقليديـة في المجموعـة الضابطـة. فقـد تـمّ في هـذا الاختبـار طـرح أسـئلة عـن المفاعيـل، والحـال، والمسـتثنى، والمنـادى، والتمييـز وأسـلوب التعجّـب. والجديـر بالذكـر أن الاختباريـن القبـلي والبعـدي تكـوّن علـى عـشرة أسـئلة حيـث تـمّ عرضهـما علـى طلبـة المجموعتـين دون أن نقـوم بتنفيـذ أيّ تغيـير فيهـما. وتـم بنـاء الاختباريـن القبلي/ البعـدي قبـل الفصـل الـدراسي وتـم عرضهـما علـى أسـتاذين أخصائيـين في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة وقمنـا بتعديـل الاختباريـن وتنقيحهـما بعـد التوصيـات والإرشـادات.

تحليل البيانات

اسـتخدم الباحثـان برنامـج SPSS لتحليـل نتائـج الاختبـارات وتـمّ تحليـل المفترضـات الإحصائيـة التـي تشـمل اختباريـن وهمـا اختبـار شـابيرو ويلـك لتقويـم التوزيـع الطبيعـي المعيـاري لدرجـات العينـة؛ واختبـار ليفـين لتقويـم تجانـس التبايـن،، كـما اسـتخدمنا اختبـار تحليـل التغايـر لمعرفـة فاعليـة الاختبـار القبـلي ثـم تمـت دراسـة فـروض البحـث وتحليلهـا بنـاء علـى تحليـل التغايـر.

الإجراءات

تـمّ تدريـس قسـم المنصوبـات (المفاعيـل، الحـال، المسـتثنى، التمييز، المنـادى والتعجـب) لكل مـن المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة خـلال الفصـل الـدراسي الأوّل مـن العـام الـدراسي ١٣٩٩-١٣٩٨ش، والجديـر بالذكـر أنـه قـد تـم تدريـس كتـاب «النحـو الواضـح في تعليـم قواعـد اللغـة العربيـة» المرحلـة الأولـى لمصطفـى أمـين وعـلي الجـارم للمجموعـة التجريبيـة والسـبب في اختيـار هـذا الكتـاب راجـع إلـى أنـه انتهـج طريقـة اسـتقرائية في تدريـس النحـو حيـث تكـون هـذه الطريقـة أكثـر ملائمـة مـع اسـتراتيجيات التعلّـم النشـط وفي الوقـت نفسـه تـم تدريـس كتـاب «مبـادئ العربيـة» (المجلـد الثـاني) لطلبـة المجموعـة الضابطـة حيـث تـمّ تدريـس القواعـد فيـه وفـق الطريقـة القياسـية المتلائمـة مـع الطريقـة التقليديـة. إنّ الخطـوات التـي اتبعناهـا في تدريـس النحـو في المجموعـة التجريبيـة هـي:

١- عـرض القواعـد علـى اللوحـة ضمـن مجموعـات مختلفـة تشـترك كل مجموعـة في قاعـدة خاصـة وتختلـف عـن المجموعـة الأخـرى.

-٢ قراءة الأمثلة قراءة جهرية من قبل المدرس وبعض الطلبة.

-٣ تقديم هذه الأمثلة في أوراق العمل إلى الطلبة المقسّمين إلى فئات تتراوح كل فئة بين أربعة إلى ستة أشخاص لمناقشتها واستنباط التشابهات والفروق بين الأمثلة.

-٤ عرض النتائج على اللوحة وقيام المجموعات بتقويمها (تقويم الأقران).

-٥ استنباط القواعد النهائية من قبل المدرس بمساعدة المجموعات وكتابتها على اللوحة.

-٦ تقديم التدريبات للمجموعة لتطبيق القواعد عليها.

-٧ طلب المدرس من المجموعات للقيام بتقويم نتائجهم حسب المعايير التي حددها وفقا لقواعد كل درس (التقويم الذاتي).

-٨ تتبادل المجموعات أوراق العمل وتقوم كل مجموعة بتصحيح نتائج المجموعة الأخرى (تقويم الأقران).

-٩ قيام ممثل من كل مجموعة بحلّ جزء من التدريبات على اللوحة.

-١٠ قيام المجموعات برسم الخرائط الذهنية للقواعد التي تعلّموا في تلك الحصّة وحضور ممثل من كل مجموعة لرسم الخريطة على اللوحة وإبداء آراء حول الخرائط من قبل المجموعات واختيار أفضل وأكمل الخريطة في كل حصّة فهذه الخرائط تساعد الطلبة لترسيخ المعلومات من جهة والتسهيل في مراجعتها من جهة أخرى.

-١١ تقديم تدريبات إضافية للطلبة للقيام بها في البيت على الانفراد وإحضار نتائجها إلى الصف وذلك لعدم الاكتفاء بالنشاطات التعاونية حيث أنّها جزء مكمل من عملية التعلّم ولا يمكن حذف النشاط الفردي بشكل كامل.

أما التدريس في المجموعة الضابطة فتم على أساس الطريقة المألوفة والتقليدية وهي من خلال الطريقة القياسية حيث كان المدرّس يقدّم المادة في عدّة مراحل. المرحلة الأولى التمهيد أو المقدّمة والمرحلة الثانية عرض القاعدة والمرحلة الثالثة تفصيل القاعدة والمرحلة الرابعة التطبيق والمرحلة الخامسة قيام الطلبة بحل التدريبات في الصف وتدريبات إضافية في البيت.

عرض النتائج

حسب نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي. حيث إنّ المتوسّط الحسابي للاختبار التحصيلي في تعلّم النحو لطلبة المجموعة التجريبية في القياس

القبلي قد بلغ (٢٣٧/ ٣) والانحراف المعياري في المجموعة بعينها قد بلغ (٨١٣/ ٠) وقد بلغ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي (٠٦٢/ ٣) والانحراف المعياري (٩٨٩/ ٠). لكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية ومتوسّط درجات المجموعة الضابطة وانحرافها المعياري حيث بلغ المتوسّط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية (٥٢٥/ ١٦) والانحراف المعياري (١٩٥/ ٢) والمتوسّط الحسابي للمجموعة الضابطة (٦٨٧/ ١١) والانحراف المعياري (١٩٣/ ٣). يوضّح الجدول (١) دلالة الفروق بين متوسّطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على النحو التالي:

الجدول (١) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي	القياس البعدي
			المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري
تحصيل النحو	التجريبية	٢٠	٣/٢٣٧ ٠/٨١٣	١٦/٥٢٥ ٢/١٩٥
	الضابطة	٢٠	٣/٠٦٢ ٠/٩٨٩	١١/٦٨٧ ٣/١٩٣

المفترضات الإحصائية لتوظيف الاختبارات البارامترية

لقد اعتمدنا على تحليل التغاير للدراسة الاستنباطية للنتائج، ومن هذا المنطلق توجّب علينا دراسة الفروض اللازمة وفحصها لتوظيف الاختبارات البارامترية.

أ. فرضية التوزيع الطبيعي المعياري لدرجات عيّنات البحث:

تمّ استخدام اختبار شابيرو-ويلك لفحص توزيع الدرجات الطبيعي للعيّنة ونتائج الجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢) نتائج اختبار شابيرو -ولك لدراسة فرضية التوزيع الطبيعي المعياري للدرجات

المتغير	المجموعة	شابيرو-ويلك		
		الإحصاء	درجة الحرية	قيمة الدلالة
تحصيل النحو	التجريبية	٠/٩٦٢	٢٠	٠/٥٧٤
	الضابطة	٠/٩٥٢	٢٠	٠/٤٠٠

يتّضح من الجدول أنّ فرضية توزيع الدرجات الطبيعي في الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة مقبول حيث جاءت قيمة الدلالة للمجموعة التجريبية بنسبة ٥٧٤/ ٠ وللمجموعة الضابطة بنسبة ٤٠٠/ ٠ فنلاحظ تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي نظراً لتوزيع الدرجات الطبيعي.

ب. فرضية تجانس التباين في المجموعتين الضابطة والتجريبية:

تم توظيف نتائج اختبار ليفين لدراسة تجانس التباين قبل تقديم اختبار تحليل التغاير، وتشير النتائج إلى أنّ مستوى الدلالة أكبر من ٠٥/ . في المتغيّر التابع؛ وهذا يدلّ على أنّ التباين لهذا المتغير يكون متجانساً ومساوياً. فليس هناك ما يمنع توظيف اختبار التغاير في نتائج البحث ومن هذا المنطلق إنّ النتائج المكتسبة من هذا الاختبار تتمتّع بدرجة عالية من الثبات.

الجدول (٣) نتائج اختبار ليفين لدراسة تجانس التباين في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المرحلة	المتغير	F	درجة حرية ١	درجة حرية٢	مستوى الدلالة
القياس البعدي	تحصيل النحو	١/٢٦٦	١	٣٨	٠/٢٦٨

الإحصاء الاستدلالي

فسّرت النتائج التي تم عرضها من خلال الجدول التالي إلى وجود فرق دال إحصائياً بين معدّل درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي نظراً لنتائج اختبار F لتحصيل النحو والتي قد بلغت في القياس البعدي (٠٥٣/ ٣١=F) عند مستوى الدلالة (٠٠١/ ٠=P)، وبعد شطب تأثير الاختبار القبلي على المتغيّر التابع وذلك يكون الفرض الصفري مردوداً والفرض البديل مقبولاً يعني يكون استخدام استراتيجيات

التعلّم النشط فعالاً عند طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي في تحصيل النحو. فبلغ مربع إيتاي (حجم التأثير) ٤٥٦/ . ، في الاختبار البعدي حيث يشير إلى حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي:

الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التغاير لتأثير الحضور في الصف على متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي بمادة النحو

متغيرات البحث	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	F	مستوى الدلالة	مربّع ايتاء (حجم التأثير)	القوة الإحصائية
القياس القبلي	٢ /٩٩٧	١	٢ /٩٩٧	٠ /٣٩٣	٠ /٥٣٥	٠ /٠١١	٠ /٠٩٤
الحضور في الصف	٢٣٦/٩٦٦	١	٢٣٦/٩٦٦	٣١ /٠٥٣	٠ /٠٠١	٠ /٤٥٦	١ /٠٠٠
الخطأ	٢٨٢ /٣٥٠	٣٧	٧ /٦٣١	–	–	–	–

الاستنتاج والمناقشة

استخدمت هذه الدراسة الطريقة الاستقرائية واستراتيجيات التعلّم التعاوني والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والخرائط الذهنية في المجموعة التجريبية والطريقة القياسية التي كانت مألوفة في تعليم القواعد في المجموعة الضابطة. خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تم توظيفها في هذه الدراسة يساعد على تحسين تعلّم قواعد النحو العربي لدى طلاب جامعة معارف القرآن والعترة (عليه السلام) بمدينة إصفهان كما أنّ البيانات النوعية التي جمعها المدرّس في نهاية الفصل أشارت إلى أنّ هذه الاستراتيجيات أثّرت في اتّجاهات الطلبة ورغباتهم تجاه التعلّم تأثيرا إيجابيا، وقد ذهب طلبة المجموعة التجريبية إلى أنّها مؤثرة على ترسيخ المعلومات ومراجعتها والتعاون فيما بينهم وتنمية الثقة بالنفس إلّا أنّها تأخذ وقتا أكثر مقارنة بالطرائق السابقة في تدريس النحو. تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات سلمان (٢٠١٥) في فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تعليم قواعد النحو، والجاغوب (٢٠١٧) في فاعلية استخدامها لتعليم التذوّق الأدبي، ومع دراسة زيرين (٢٠١١) في فاعلية استخدام الطريقة التعاونية في تعليم النحو كما أنّها تؤيّد ما

توصّل إليه كشاورز وخورسندي (١٣٩٥) ومسبوق وآخرون (١٣٩٧) في أنّ طرائق تدريس النحو واستراتيجياته من العوامل الرئيسة لمشاكل تعلّم النحو في الجامعات الإيرانية .

التوصيات

تقترح هذه الدراسة حسب الدراسات السابقة والأدب النظري والنتائج التي توصّلت إليها بعد فصل دراسي كامل من تجربة التدريس، الإطار الذي طبّقته في تدريس القواعد النحوية في المجموعة التجريبية والتي أشير إليها إشارة كاملة في طريقة البحث وهي تتضمّن تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية والتعلّم التعاوني وقيام الطلبة بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران واستخدام الخرائط الذهنية.

وثمّة بعض الملاحظات التالية يجب أخذها في الاعتبار بخصوص تطبيق الإطار المقترح:

لاشك أنّ للطريقة التعاونية نتائج إيجابية سواء في الجانب المعرفي أو في الجانب الوجداني لكن عدم الخبرة في تطبيقها قد يؤدّي إلى نتائج عكسية. فمن تحدّيات هذه الطريقة أنّ الطلاب الضعفاء أو غير المهتمّين قد لايقومون بوظائفهم التي لايمكنهم الافلات منها ضمن النشاطات الفردية فيلقون مسؤولياتهم ضمن النشاط التعاوني على عواتق الطلاب المجتهدين أو الأقوياء، وللحيلولة من هذه المشكلة يمكن أن يحدد المدرس مسؤولية كل طالب في المجموعة كما يمكن أن يقوم كل طالب في المجموعة بحل التدريبات منفرداً ثم يشارك الأعضاء نتائجهم مع البعض ويخرجون النتائج النهائية في ورقة واحدة كما أنّ الحضور المستمر للمدرس بين المجموعات والإشراف عليها وتشجيع الطلبة على المشاركة وتقديم الاستشارات اللازمة لهم، قد يدفع جميع الطلبة للمشاركة الفعالة في العمل الجماعي.

والملاحظة الثانية هي أنّ نتائج هذه الدراسة لاتدلّ على فاعلية الطريقة الاستقرائية مقابل الطريقة القياسية في تدريس النحو كما أنّها لاتؤكد على ضرورة استخدام الطريقة الاستقرائية دون القياسية ضمن هذا الإطار، فقد يستطيع مدرس تطبيق الطريقة الاستقرائية بجانب الاستراتيجيات النشطة مثل التعلّم التعاوني وتقييم الأقران والتقييم الذاتي والخرائط الذهنية حسب ماهية الدروس، إلّا أنّ الباحثيّن في هذه الدراسة يعتقدان أنّ الطريقة الاستقرائية أكثر ملائمة مع الطريقة التعاونية حيث أنّ خطوات الطريقة الاستقرائية من أولها أي مناقشة الأسئلة واستنباط القواعد تقتضي النشاط التعاوني أو المناقشة المشاركية أكثر من الطريقة القياسية التي يتم تقديم القاعدة أولا ثم يبدأ الطلبة

بحل التدريبات والتطبيقات لتلك القواعد فلا يمكن لهم القيام بنشاط تعاوني إلّا في المرحلة الأخيرة من الدرس أي مرحلة التطبيقات.

وهناك ملاحظة أخيرة في تطبيق الاستراتيجيات الجديدة والطرائق الحديثة القائمة، وهي أنه يأخذ من المتعلّم وقتا أكثر مقارنة مع الطرائق التقليدية القائمة على المدرّس إلّا أنّ فاعلية هذه الطرائق في تحسين التعلّم وترسيخ المعلومات ومراجعتها وتنمية روح التعاون والتنافس الإيجابي وبث الثقة بالنفس أُثبتت في الكثير من الدراسات، كما أنّ الطرائق الجديدة علاوة على تحسين التعلّم ترتكز على تعليم مهارات التعلّم حتى يتخرج الدارسون وهم يمتلكون الاستقلالية في التعلّم ويعرفون طريقة الفهم والبحث والاستنتاج والاستنباط دون الاتّكاء على المدرس فلهذا كلّه تعتمد هذه الطرائق على نوعية التعلّم بدلا من كمّيته.

المصادر والمراجع

أزهري، محمد. (٢٠١٥م). **تدريس النحو بطريقة حل المشكلات دراسة تجريبية بمعهد باب المغفرة**. رسالة الماجستير. جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية. كلية التربية والتأهيل للمعلمين،.قسم تعليم اللغة العربية.

الأسطل، محمد زياد. (٢٠١٠م). **أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلّم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد**. رسالة الماجستير. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. كلية العلوم التربوية. قسم المناهج وطرق التدريس.

أنور الرزاقي، أحمد محسن. (٢٠١٦م). «فاعلية بعض أنماط التقويم في بيئة التعلّم التشاركي لتنمية الاتجاهات لدى طلاب معلم الحاسب الآلي». **المجلة العلمية للجمعية**. المجلد٤. ص ١٣٧-١٥٨.

إسماعيل حسن، آمال. (٢٠١٥م). أثر تدريس النحو في تنمية بعض مهارات التفكير اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. العدد ١٧. **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد**. ص٢٥٩-٢٨٤.

براون، داگلاس. (١٣٨٩ش). **ارزشيابى زبان: اصول و عملكردهاى كلاسى**. مترجم: عليرضا فرح بخش. تهران: انتشارات رهنما.

بن دعموش، خليل مدني. (١٣٩٨ش). «تنمية مهارات المتعلّم ذهنياً باستخدام الخرائط الذهنية في مادة الصرف». **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. السنة٣. العدد٦. ص ٧١-٩٠.

الجاغوب، محمد عبدالرحمن. (٢٠١٧م). «أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في

تعليم مادة المعارف الأدبية عل التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتّحدة». **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد ١. العدد ٥. ص ١-١٤.

الجمل، سمية حلمي محمد. (٢٠١٧م). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة الماجستير. الجامعة الإسلامية - غزّة. كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس.

حكيمة، ليازيدي. (٢٠١٦م). **استراتيجية تدريس اللغة العربية في الطور الابتدائي «السنة أولى ابتدائي نموذجاً»**. رسالة الماجستير. جامعة عبدالحميد ابن باديس -مستغانمكلية الأدب والفنون. قسم الأدب العربي.

خليلية، مراد أحمد محمد. (٢٠١٦م). **فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين**، رسالة الماجستير. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا.

رمضان، منال حسن. (٢٠١٨م). «أثر استخدام التعلّم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف السابع في منطقة عمّان». **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**. العدد ٣٩. ص ٦٦٥-٦٧٨.

الزايدي، فاطمة بنت خلف الله عمير. (١٤٢٩ق). **أثر التعلّم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسّط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرّمة**. رسالة الماجستير. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.

زكي عبود، سيري. (٢٠١٦م). «المعلم وعصر المعرفة - الفرص والتحديات». **المؤتمر الدولي، جامعة الملك خالد**. الجزء الأول. ص ١٨٣١-١٨٤٨.

زيرين، نور. (٢٠١١م). **تدريس النحو بمدخل التعلم التعاوني بطريقة جيكسو (بحث الإجرائي في الصف الثاني بمعهد دار العلوم)**. رسالة الماجستير. جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية. كلية التربية والتأهيل للمعلمين. قسم تعليم اللغة العربية.

سلمان، هدى محمد. (٢٠١٥م). «فاعلية استراتيجيتين من التعلّم النشط في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية». **مجلة العلوم الإنسانية**. المجلّد ٢٢. العدد ٢. ص١-١٨.

شحاتة. حسن. (٢٠١٣م). **المرجع في التدريس والتقويم (خبرات ورؤى جديدة)**. ط١. القاهرة: دار العالم العربي.

صومان، أحمد. (٢٠٠٩م). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الأردن. عمان: دار زهران.

عاشور، راتب قاسم؛ الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠٠٧م). **أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق**، ط١. عمان-الأردن: دار المسيرة.

العسّاف، صالح بن محمد. (٢٠٠٠م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

فكري، محمد. (٢٠١٨م). **استعمال النصوص المتكاملة في تدريس النحو دراسة تجريبية بمعهد دار الإحسان تنكو الحاج حسن كرونج كالي**. رسالة الماجستير. جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه. كلية التربية والتأهيل للمعلمين. قسم اللغة العربية وآدابها.

كشاورز، حبيب؛ خورسندي محمود. (١٣٩٥ش). «مناهج تعليم النحو في فرع اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية» (مشاكل وحلول). **مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. السنة ١. العدد الأوّل. ص ١٠٩-١٢٤.

الليلة، عزة، ٢٠١٦م. «طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعالة». **مجلة التدريس**. المجلد الرابع. العدد الأول. ص ٧١-٩٣.

محمد أحمد، مرفت صالح. (٢٠١٦م). «فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات المهارية في التدريبات المهنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية تخصص نجارة الأثاث واتجاههم نحو المادة». **مجلة عربية في مجالات التربية النوعية**. العدد ٢. ص ١٢-٥٦.

محمود، صلاح. (٢٠٠٦م). **تفكير بلا حدود رؤى تربية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**. القاهرة: عالم الكتاب.

مسبوق، سيد مهدي وآخرون. (١٣٩٨ش). «تعليم النحو العربي في الجامعات الإيرانية العقبات والحلول». **مجلة بحوث في اللغة العربية**. العدد ٢٠. ص ١٠٥-١٢٠.

الميداني، خديجة. (٢٠١٧م). **طرائق تدريس النحو كتاب فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق لمحمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور أنموذجاً**. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. الجامعة الإفريقية أحمد درايه. كلية الآداب واللغة. قسم اللغة والأدب العربي.

المهلل، عبدالرحمن غادة محمد. (٢٠١٢م). **أثر برنامج الخرائط الذهنية على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الإبداع لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. جامعة الخليج. كلية الدراسات العليا.

نامداری، إبراهيم وآخرون. (١٣٩٧). «فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية

المفـردات ومهـارات الـصرف والنحـو للغـة العربيـة لـدى طلبـة المـدارس الثانويـة في كرمانشـاه». **مجلـة دراسـات في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلمهـا**. السـنة ٢. العـدد ٤. ص ١٤٦-١٢٩.

وهيـب، يسـعد. (٢٠١٦م). **تدريـس قواعـد اللغـة العربيـة في التعليـم الابتدائي وفقـاً بطريقـة المقاربـة بالكفـاءات**، رسـالة الماجسـتير. جامعـة عبـد الرحمـان ميرة-بجايـة. كليـة الآداب واللغـات. قسـم اللغـة والأدب العـربي.

Baleghizadeh, S (2016). **Materials development for English language teaching: a practical guide**. Tehran: samt.

اثربخشی به کارگیری استراتژی‌های یادگیری فعال در بهبود یادگیری قواعد زبان عربی نزد دانشجویان رشتهٔ علوم قرآن و حدیث شهر اصفهان

امین نظری تریزی[1*]، دانش محمدی[2]

۱- دانش آموخته دکتری رشتهٔ زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.
۲- استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

آموزش قواعد جزء جدایی‌ناپذیر فرایند آموزش در همهٔ برنامه‌ها و روش‌های سنتی و جدید آموزش زبان بوده است به‌طوری‌که یکی از موارد اختلافی مهم بیشتر این روش‌ها، میزان تمرکز بر قواعد و استراتژی‌های یاددهی آن در آموزش زبان بوده است. باوجود اختلافات این روش‌ها در آموزش قواعد، پژوهش‌های انجام‌شده نشان‌دهندهٔ تأثیر انواع مختلف استراتژی‌های فعال در آموزش قواعد بوده است. هدف این پژوهش بررسی این مسأله است که آیا استراتژی‌های فعال به‌عنوان مجموعهٔ جدیدی از استراتژی‌های آموزشی، سبب بهبود یادگیری قواعد زبان عربی نزد دانشجویان ایرانی می‌شود. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان ترم اول سال تحصیلی (۲۰۱۹-۲۰۲۰ م) در دانشگاه علوم قرآنی و عترت (علیهم‌السلام) در شهر اصفهان هستند. روش پژوهش، شبه آزمایشی و ابزار جمع‌آوری داده‌ها، آزمون است. چهل نفر در دو گروه کنترل و آزمایش به مدت یک ترم تحصیلی در کلاس قواعد زبان عربی شرکت کردند. گروه کنترل با روش قیاسی و گروه آزمایش با استفاده از استراتژی‌های فعال آموزش گروهی، خودارزیابی، دیگرارزیابی و نقشه‌های ذهنی، مورد آموزش قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نتایج دو گروه وجود داشت و دانشجویان گروه آزمایش یادگیری فعال‌تری نسبت به دانشجویان گروه کنترل داشتند.

واژگان کلیدی: آموزش قواعد، استراتژی‌های یادگیری فعال، روش استقرائی، نقشه‌های ذهنی، دانشگاه معارف قرآن و عترت (علیهم‌السلام).

---

* نویسنده مسوول: aminnazari1369@yahoo.com

The effectiveness of using active learning strategies to improve learning Arabic grammar for students of the Quranic Sciences and Hadis Department of Isfahan

Amin Nazari Terizi*[1], Danesh Mohammadi[2]

1. PhD in Arabic Language and literature, Isfahan University, Iran.
2. Assistant professor in Arabic Language and literature, Shiraz University, Iran.

Abstract

Grammar education is an integral part of the language teaching process in all traditional and modern curricula and methods, which has been a contentious space in most of the language teaching methods in terms of the level of dependence and teaching strategies in the language teaching process. Do active learning strategies as a modern set of strategies in education affect improving grammar learning for Iranian students, or do they differ with traditional strategies in this field? this article aims to study the effectiveness of active learning strategies in improving the learning of Arabic grammar for students of university of Quran and etrat studies in the city of Isfahan. The study population consisted of students of the Department of university of Quran and etrat studies. The study adopted the quasi-experimental method for collecting quantitative data. Our sample consisted of 40 students, as we divided them into two equal groups. As the experimental group, the first group learned the rules of grammar through active learning strategies. The control group was subject to the traditional method of grammar education. The study found that there is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post measurement, in favor of the experimental group. This study proposes the framework that includes inductive method, cooperative learning, self-evaluation, peer evaluation and mental mapping for teaching Arabic grammar in universities.

Keywords: Grammar Teaching, Active Learning Strategies, Inductive Method, Mind Maps, university of Quran and etrat.

---

* Corresponding author: aminnazari1369@yahoo.com