دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السادسة، العدد١٢، ربيع وصيف ١٤٠١/ ١٤٤٣، ١٤٦-١٢٣
DOI: 10.22099/jsatl.2022.43141.1157

أثر المنهج الجديد لتعليم قواعد الاسم والفعل في المرحلة المتوسطة على تعلّم الطلاب (طلّاب الصف التاسع في مدينة الأهواز وضواحيها أنموذجا)

ناصر جابرى[١]، محمد جواد پور عابد*[٢]، ناصر زارع[٣]

١. مرشح للدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة خليج فارس، بوشهر، إيران
٢. أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة خليج فارس، بوشهر، إيران
٣. أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة خليج فارس، بوشهر، إيران

تاريخ الوصول: ٠٤/ ٠٢/ ١٤٠١ تاريخ القبول: ٢٨/ ٠٩/ ١٤٠١
٢٢/ ٠٩/ ١٤٤٣ ٢٥/ ٠٥/ ١٤٤٤

الملخّص

اختيار طريقة مناسبة لتصميم برنامج تعليم اللغة العربيّة في مدارس ايران، كانت ولا تزال، دائمًا إحدى التحدّيات لخبراء التربية والتعليم. أحد الأمور التي أعيدت صياغتها مرّات عديدة، تعليم قواعد اللغة العربيّة وخصوصا موضوع الاسم والفعل الهامّ، الّذي يكون أكثر محوريّة في المرحلة المتوسطة الأولى، وقام الباحثون بنقده عدّة مرّات. نظرًا للإحساس بضرورة بحث نسبة تأثير المناهج الحديثة لكتب تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، على مستوى التعلّم للطلّاب، يطمح هذا البحث إلى تقييم أثر أسلوب تعليم القواعد المتعلقة بالاسم والفعل. المنهج في هذا البحث وصفي قمنا من خلاله باستطلاع رأي ١٣٨ طالبا من طلّاب الصف التاسع في مدينة الأهواز كمجتمع إحصائيّ في الفصل الثاني من عام ٢٠٢٠ – ٢٠٢١م، من خلال الاختيار العشوائيّ متعدّد المراحل للعيّنات، والاستبيان عن أساليب تعليم القواعد العربيّة وتقويمها. كما قمنا بتقييم المستوى العلمي للطلاب، ونسبة أثر الأساليب الحديثة عليهم، من خلال اختبار علمي. جمعت البيانات المسحيّة وتمّ تحليلها ببرنامجR . أظهرت النتائج أنّه لا يوجد تنسيق يذكَر، بين مدرسيّ اللغة العربيّة ومؤلّفي الكتب المدرسيّة الجديدة. ورغم أنّ غالبية المدرّسين، يطبّقون أساليب الكتب المدرسيّة، أكثر من النسبة المتوسّطة، إلّا أنّ هذه الأساليب لم تكن ذات أثر كبير على تحسين المستوى العلميّ للطلّاب.

الكلمات الدليلية: اللغة العربيّة في إيران، الكتب المدرسيّة، قواعد الاسم والفعل.

* الكاتب المسؤول: m.pourabed@pgu.ac.ir

التمهيد

تغيّرت كتب تعليم اللغة العربيّة في إيران تغييرا شاملا، حتى الآن ٣ مرّات. شملتْ هذه التغييرات، محتوى الكتب من الجانب الثقافيّ – الاعتقاديّ، النصوص والقواعد، وأسلوب التمرين والتقييم. خلال عمليّة تغيير هذه الكتب وتحديثها، كانت الأساليب التعليميّة، خصوصًا أسلوب تعليم القواعد، وعلاقتها بالنص والأهداف العامّة لتعليم اللغة العربيّة في إيران، ذات أولويّة. كان خبراء التربية والتعليم، وأصحاب الرأي، وصنّاع القرارات التعليميّة العامّة، ولازالوا، مختلفين بشأن الاتجّاه العام لتعليم اللغة العربيّة، وتطابقها مع الدستور، ووثيقة التطوير الأساسيّة للتربيّة والتعليم، واتّجاهات المجلس الأعلى للثورة الثقافيّة.

تؤكّد المادّة ١٦ من دستور الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة على تعليم اللغة العربية في مرحلة المتوسطة الأولى، ولكن تشير هذه المادّة إلى نقطة تبيّن السبب، والهدف من تعليم اللغة العربيّة في مناهج التعليم الإيرانيّة. وهي كالتالي: "بما أن لغة القرآن والعلوم والمعارف الإسلامية هي العربية وأن الأدب الفارسي ممتزج معها بشكل شامل، يجب تدريس هذه اللغة بعد المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية في جميع الصفوف والاختصاصات الدراسية " (دستور الجمهوريّة الإسلامية الإيرانيّة، ١٩٩٨). وفقًا لهذه المادّة من الدستور- والمفهوم ضمنيّا هو - أنّ الهدف من تعليم اللغة العربيّة في إيران، تعزيز فهم القرآن والمعارف الإسلاميّة، والأدب الفارسيّ، خصوصًا النصوص القديمة منه. لقد أثّرت هذه النقطة، على الاتجّاه العام لبرنامج تعليم اللغة العربيّة، وإطار المناهج الدراسيّة، وكذلك طرق تدريس اللغة العربيّة. بناءا على هذا الأمر أنّ الهدف هو التعرّف على اللغة العربيّة وفهم النصوص الدينيّة بواسطته، أدّت هذه الرؤية إلى تكوين نهج خاص لتأليف الكتب المدرسيّة حيث تركتْ أثرًا بالغًا على طرق تدريس مادّة اللغة العربيّة وتقديمها.

قد سلك هذا النهج حتى الآن، طريق التجريب. ونظرا للبحوث العلميّة الّتي تجري بشأن جودة هذه المناهج وأثرها، فإنّها دائما تخضع لمراجعة الخبراء ونقدهم. يحاول هذا البحث – في هذا الإطار – وبهدف دعم تحسين جودة كتب تعليم اللغة العربيّة في إيران، تحليل جانب من طرق تعليم اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة. نظرا لأنّ قواعد الضمير والفعل، كانت - ولا زالت - تحظى بمكانة خاصة في عمليّة تعلّم اللغة

العربيّة وخصوصا فهم الجمل واستخدامها حين التكلّم، أو الكتابة، فإنّ هذا البحث يعمل على تحليل طرق تعليمها، وأثر هذه الطرق وعناصرها في الكتب الدراسيّة. في هذا الإطار يسعى هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما عناصر الاتجاه الجديد لتعليم قواعد اللغة العربيّة بشكل عام، وتعليم قواعد الضمير والفعل في المرحلة المتوسطة؟

٢- كم نسبة استخدام مدرّسيّ اللغة العربيّة للأساليب الحديثة لتعليم القواعد العربيّة في المرحلة المتوسّطة الأولى؟

٣- كم نسبة أثر الأساليب الحديثة لتعليم القواعد العربيّة على مستوى تعلّم الطلّاب؟

أمّا فرضيّات البحث فهي كالتالي:

١- يلتزم غالبية المدرّسين، بالمنهج الحديث لتعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة الأولى (يتفرّع من هذه الفرضيّة، ٨ فرضيّات فرعيّة سنتطرق إليها في البحث).

٢- لم يؤثّر المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة الأولى بشكل ملحوظ على مستوى اتقان الطلاب لقواعد الاسم والفعل.

الدراسات السابقة

قُدّمتْ حتى الآن بحوث عديدة في مجال تعليم اللغة العربيّة، والكتب المدرسيّة العربيّة. بعض هذه البحوث نقدت الكتب المدرسية العربيّة بشكل كلّي وليس موضوعيّا. عدد من البحوث التي ترتبط أكثر من غيرها بموضوع البحث وكانت في المتناول، كالتالي:

مقال "تحليل ونقد نسبة استخدام المعلّمين لأساليب تدريس نصوص كتاب اللغة العربيّة للصفّ التأهيلي للجامعة " (٢٠١٠) لمتقي زاده وآخرين، نُشر في مجلة "نوآوري هاي آموزشي "، اختار بعض المدن في محافظة لرستان، كعيّنة. كانت الدراسة ميدانيّة وعبر أداة الاستبيان، والتي لم تكن تحتوي على اختبار علمي لتقييم الطلّاب. بناء على النتائج الحاصلة، هناك اختلاف شاسع بين أجوبة الطلّاب والمعلّمين، والذي يدلّ على ضعف المعلّمين في تنفيذ استراتيجيّات التدريس، والتلقّي الضعيف للطلّاب بسبب عدم رغبتهم في اللغة العربيّة ومشاكل كتاب اللغة العربيّة للصفّ التأهيلي للجامعة.

درَسَ نيكوبخت وآخرون في مقال "تطوّر كتب تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية بالمدارس الإيرانية (١٩٦١م – ٢٠١٧م) على ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية "الّذي نشر في مجلّة "دراسات فى تعليم اللغة العربية وتعلّمها " مسار التغييرات في كتب اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة الثانية في المدارس الإيرانيّة، على ضوء طرق تعليم اللغة الثانية. تُظهر نتائج هذه الدراسة أنّه رغم اتّخاذ التمارين التحويليّة والاستبداليّة، وبعض المحادثات البسيطة، وكذلك تعليم القواعد على أساس الطريقة الاستكشافيّة – الاستقرائيّة، إلّا أنّ هناك ضرورة لاستخدام المناهج النشطة لفهم القراءة، بدل التركيز على التمارين التحويليّة والاستبداليّة، وترجمة الجمل والنصوص. كذلك ينبغي التأكيد على الأنشطة الجماعيّة، بدلًا من الأنشطة الفرديّة المعتمدة على المدرّس.

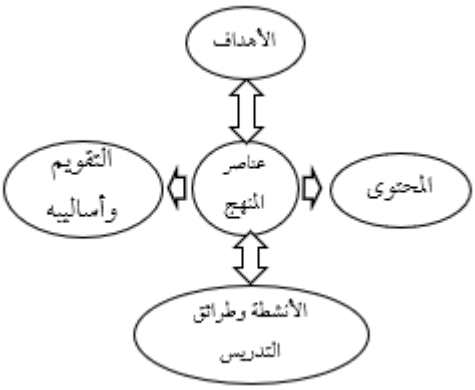
مقال "أسباب عدم اهتمام طلبة المدارس الثانوية بدروس اللغة العربية من وجهة نظر طالبات و معلّمات مدينة جيلان غرب " لنامداري وآخرين (٢٠١٩)، المنتشر في مجلّة "دراسات فى تعليم اللغة العربية وتعلّمها "، يستنتج أنّ جودة موادّ الكتب المدرسيّة، والمؤهّلات العلميّة – الاختصاصيّة للمدرّسين، كانت مؤثّرةً في هذا الأمر.

كذلك قام زارع وآخرون (٢٠١٩) في مقال تحت عنوان "تحليل تمارين كتاب العربية للصفين العاشر والحادى عشر للمرحلة المتوسّطة الثانية بالمدارس الإيرانية فى ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية " الذي نشر في مجلّة "دراسات فى تعليم اللغة العربية وتعلّمها " بدراسة نسبة تطابق تمارين الكتب المدرسيّة في الصفّين العاشر، والحادي عشر مع الأهداف المعرفيّة لبلوم، واستنتجوا أنّ غالبية التمارين، في القياس مع المستوى الأعلى لتصنيف بلوم – وهي التركيب، والتقييم – تندرج في المستوى المتدنّي لطبقة الفهم، والتطبيق، وبالنسبة للتقسيم الملائم للمستويات المعرفية في تصنيف بلوم، تعدّ غير متوازنة.

يتمايز البحث الراهن عن البحوث السابقة؛ لأنّه يختبر نسبة تأثير الاتجاه الجديد في تعليم قواعد اللغة العربيّة، في الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسّطة الأولى، عبر الاستبيان، والامتحان العلمي، ولتركيزه على أساليب تعليم قواعد الاسم (الضمير) والفعل.

المنهج التعليمي

تُتَّخذ الاتجاهات العامّة التعليميّة لكلّ مادّة دراسيّة، وفقًا لعوامل متعدّدة. "يعني المنهج كنظام أنّ عناصره المتمثلة في: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والوسائل، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم في تفاعل، بحيث يؤثّر كلّ عنصر في بقيّة العناصر، ويتأثّر بها " (محسني نجاد، ٢٠١٨: ٤١). يُظهر الرسم التالي كنموذج، عناصر المنهج المدرسي، وارتباطها ببعضها البعض:



الشكل١: عناصر المقرّر الدراسي (الحريري، ٢٠١١: ١٠٩)

إنّ التخطيط بشأن الأهداف التعليميّة التي تُدرج ضمن المحتوى، والنص الرئيس للكتاب المدرسيّ، هو نتيجة عمل جماعي ومتعدّد الأبعاد، يتّخذه المصمّمون التربويّون، وصنّاع الاستراتيجيّات التعليميّة، وعلى أساس المعايير الثلاثة التالية:

أ. مراعاة ميزات واحتياجات المتعلّمين، كالجوانب المختلفة للنموّ الجسميّ، والعاطفيّ، والاجتماعيّ، والذهنيّ، والمواهب، والرغبات، والتجارب السابقة، و... .

ب. مراعاة طبيعة العلم وبنائه، وأمور كاعتبار المعرفة ومكانتها، أهميّة التعليم والتعلّم، وقدرته، والتسلسل، والحيويّة، و ... .

ج. مراعاة احتياجات المجتمع ومطالبه، والقبول الاجتماعي والثقافي، والحفاظ على الاتّحاد والانسجام، وتربية الكوادر (الطاقات) البشريّة المطلوبة للمهن المختلفة، واكتساب مهارات الحياة، و... (حسن مرادي، ٢٠١٧: ٨٢).

تعليم اللغة العربيّة في إيران

كانت اللغة العربيّة تدرَّس بشكل محدود في المدارس قبل الثورة الإسلاميّة الإيرانيّة. كانت بداية تعليم اللغة العربيّة في مدرسة دار الفنون – والتي شملت في الغالب، الصرف والنحو، وشواهدهما. أمّا في عهد الحكم البهلوي الثاني، فقد كانت اللغة العربية تدرَّس في الصف الثاني والثالث من المتوسطة، وكذلك في الفرع الأدبي في الثانويه، والتي كانت تتمركز على تعليم القواعد والنصوص الأدبية الدينية. لقد استُخدِمت كتب تعليم اللغة العربية للعهد البهلوي، ومع تغيير قليل، في السنوات الأولى بعد الثورة (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٤: ٤). وبشكل عام لم تُدرَّس اللّغة العربيّة حتى الآن في كافّة المراحل والمستويات الدراسية في مدارس إيران. كذلك بناء على الأسباب والرؤى الخاصّة التي أشرنا إليها في المقدّمة، لم تُدرَّس اللّغة العربيّة حتى الآن بشكل كامل، وبالتركيز على جميع المهارات والعناصر المختلفة للطرق السائدة في تعليم اللغات.

الاتّجاه والاستراتيجيّة العامّة لمنهج تعليم اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة

الاتجاهات العامّة لمنهج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقا للمقرّر الوطني المعرَّف في كتاب المرشد لمدرس اللغة العربية كالتالي:

الف. تربية المهارات اللغوية لفهم النصوص الإسلاميّة، ومساعدة الفهم الأفضل للّغة والأدب الفارسيّين، وتغليب الاستيعاب، أو الفهم، و تطبيق المفردات، وصياغة الجمل، ومحوريّة النص بدل القاعدة (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٤: ٤-٥).

ب. التقليص من كميّة القواعد، والاهتمام الأكبر بالنص والكلمات الأساسية وكثيرة الاستعمال (المصدر نفسه: ٥).

تعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة الأولى

يحظى تعليم القواعد في كلّ لغة بأهميه بالغة. ممّا لا غبار عليه فإنّ تعليم القواعد ليس هدفًا، بل كافة خبراء تعليم اللغة وتعلّمها يتّفقون حول هذه النقطة أنّ قواعد اللغة، تساهم في الاستخدام الصحيح والبيان السليم للغة (الركابي، ٢٠١٧: ١٣٤). ذلك

أنّ حصر التعليم بالقواعد، لا يؤهّل الطلاب للمهارات الارتباطية، ويوجد احتمال أن يرتكبوا أخطاء رغم إتقانها. إذن على المعلّمين أن ينظّموا أنشطة تمكّن الطلاب من استخدام أو استعمال الجانب النحوي بطرق ارتباطية طبيعية (جاد وآخرون، ٢٠٠١: ٢٣). طبعًا بشأن تعليم قواعد اللغة الأجنبية، يمكن تحديد روايتين وطريقتين عامتين للتعليم: ١- الطريقة التعليمية أو التطبيقية، ٢- الطريقة العلمية أو النظرية (كلاشي، ٢٠١٦: ١٢٤). ونظرًا للهدف التطبيقيّ - العمليّ بالطريقة التعليمية، من الطبيعي أن يغني عملية التعليم من التطرّق إلى التفاصيل العلمية - النظرية والأكاديميّة لقواعد اللغة.

يقول ويويان كوك: "إنّ القواعد هو العلم في الذهن، وليس قانونًا في كتاب "(كوك، ٢٠٠٨: ١٨). حتى يتسنّى استخدامه في عملية الارتباط. في واقع الأمر، "المقصود من مهارات الاتصال، هي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغويّة واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معيّنة، وبطرائق مناسبة لمواقف معيّنة " (محسني نجاد، ٢٠١٨: ٣٢٦). كثير من جوانب القواعد ليست بحاجة إلى تعليم لأنّها توجَد في ذهن المتلقّي، وينبغي تفعيلها بدلًا من ذلك (كوك، ٢٠٠٨: ٤). لقد كرّر أساس هذا الرأي علماء آخرون. ادّعى تشومسكي وموالوه منذ الخمسينات، أن طبيعة كفاءة المتكلّم/ المستمع في لغتهم الأم، ينحصر في العلم الذاتي الذي يتمتع به نوع البشر جينيًّا. هذا العلم الذاتي - فيما يسمّيه تشومسكي "علم اللغة " - جانب من ذهن البشر يظهَر فيزيكيًّا في المخّ، وجزء من البناء البايولوجي للبشر. وهذا يعني أن للأطفال مسبقًا، نظامًا غنيًّا بالمعرفة اللسانية يستعملونه لتعلّم اللغة الأولى (ساويل، ٢٠١٢: ٤٩).

إذن ينبغي أن توظِّف المناهج التعليمية - بشكل مناسب - هذا البناء اللساني الذي يشمل نوعًا من قواعد اللغة المشتركة العالمية[١]، حتى يتمّ تلقّي اللّغة الثانية أسهل وأسرع. في هذا الإطار، هناك طرق سائدة ومطروحة لتعليم قواعد اللغة العربية، بنيت بعضها بتأثير من رأي علماء كتشومسكي:

أ. **الأسلوب القياسي**: تستند هذه الطريقة إلى نظريّة في علم النفس، وهي التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني، وهي من أقدم الطرائق الثلاث، ويتجلّى الأساس الذي تقوم عليه، في انتقال الفكر من القانون العام، إلى الخاصّ، ومن المبادئ العامّة إلى النتائج، ومن الحقائق العامّة إلى الجزئيّة، واخطوات التي تسير فيها تتمثّل في أن يذكر

المدرّس القاعدة مباشرة موضّحًا إيّاها ببعض الأمثلة، ثمّ يأتي بالتطبيقات والتعيينات عليها (السيّد، ١٩٨٠: ١٢٦).

ب. **الأسلوب الاستنباطيّ – الاستقرائيّ**: تعني الحركة من التفاصيل إلى المسائل العامّة. "يقصد به تتبّع الأمثلة وتفحّصها للتعرّف على أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثمّ التوصّل لتحديد القاعدة الكلية أو القانون أو التعريف " (الحريري، ٢٠١١: ٣٣٧). بعد الانتهاء من المقارنة، وبيان مشتركات النماذج، وتحديد الظواهر اللغويّة التي تختلف فيها، يستطيع المدرّس أن يشارك الطلاب في صياغة القاعدة المطلوبة (الركابي، ٢٠١٧: ١٣٨).

ج. **الأسلوب المركّب (استقرائيّ – قياسيّ)**: تجمع هذه الطريقة بين الطريقتين الاستقرائية والقياسيّة، وهذا ما هو متبّع في كثير من المدارس حيث يقوم المعلّم بمشاركة التلاميذ بطرح أمثلة عديدة مناسبة لعقول التلاميذ وتجاربهم، ثمّ يوضّح ما فيها من ميزات، ويتدرّج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمساعدة المعلّم إلى قاعدة كليّة، ثمّ يعود بهذه القاعدة ويطبّقها بالطريقة القياسيّة على أمثلة أخرى (الحريري، ٢٠١١: ٣٣٩).

د. **أسلوب النصوص المتكاملة**: ظهرت هذه الطريقة بعد إحداث تغييرات في الطريقة الاستقرائية، وكانت في أساسها متأثّرة بنظريّة غشتالت في علم النفس. تُدرَك الأمور الكلّيّة في هذه الطريقة قبل الأجزاء والعناصر. إذن وفقًا لهذه الطريقة فإنّ قواعد اللغة تُتلقَّى عن طريق النصوص. وهذا يعني أن يؤلَّف نصّ تكاملي وفي إطار القواعد، له موضوع واحد وفي خدمة تعليم قاعدة خاصة، بأسلوب متّصل بالقاعدة. يقرأ الطلاب هذا النص، ويتحاورون عن معانيه. ثم يشار الى جمل تحتوي على تلك القاعده الخاصة، وبالتالي يكتشف الطلاب القاعدة بالطريقة الاكتشافيّة الاستنباطية، و يتمرّنون استخدامها تطبيقيًّا (السيّد، ١٩٨٠: ١٢٩ – ١٣٠). تعدّ هذه الطريقة ضمن الطرق الحديثة التي يُنصَح بها في تعليم قواعد أيّ لغة، ومن ضمنها قواعد اللغة العربية. فإنّ للنصوص عادة اللغة الحية، والعناصر المستخدَمة في الاستعمالات المحدَّثَة (صيّاح، ٢٠٠٨: ١٤٨).

لقد استُخدمت الطرق المذكورة، بشكل مركّب في الكتب المدرسيّة الإيرانية وخصوصًا في السنوات الأخيرة. يذكَر أنّ الاستعمال المناسب لكل طريقة من الطرق الآنفة الذكر، له أصوله الخاصّة. ومن جانب آخر، بحاجة إلى التنسيق مع باقي أجزاء وعناصر تعليم

قواعد اللغة. لقد اتُّخذ قرار في السنوات الأخيرة، بتغيير الاتّجاه العام لتعليم قواعد اللغة العربيّة، وبتبعها التغيير مرّة أخرى للكتب المدرسيّة العربيّة في مرحلتَي المتوسطة الأولى والثانية. أهمّ الاتّجاهات لتعليم قواعد مادّة اللغة العربية في مرحلة المتوسّطة، كالتالي:

أ. "لم يولَ اهتمام كافٍ في الكتب المدرسيّة الإيرانيّة لهذه النقطة أنّ ما يحتاجه طالب عربي بشأن القواعد، يختلف عن حاجة الطالب الإيرانيّ. يؤكَّد على القواعد التطبيقيّة، وإيجاد شاهد من النصّ (اشكبوس و يوسفي نجاد، ٢٠١٦: ٨).

ب. "ينبغي أن تكون القواعد في خدمة فهم الجمل والنصوص (المصدر نفسه: ٩).

ج. ممّا ينبغي اجتنابه هو التأكيد على حفظ القواعد، فينصح باتّخاذ نموذج يتمحور على الطالب، والتأكيد على الأساليب الاكتشافيّة، والسؤال والجواب، في هذا الجانب (المصدر نفسه: ٩).

د. المزج بين قواعد اللغة العربية، وقواعد اللغة الفارسية، و إعطاء تعليم القواعد طابعًا محلّيًا لفهمها الأفضل.

أساليب وأصول تعليم قواعد اللغة العربيّة، وتقييمها في المرحلة المتوسطة الأولى

يأتي في مايلي ملخّص لطرق وأصول تعليم قواعد اللغة العربية وتقييمها في مرحلة المتوسطة الأولى، حسب رؤية مؤلفي الكتب المدرسية العربية في هذه المرحلة. لإعداد هذا القسم استُخدِمت كتب مرشد المدرسين للمرحلة المتوسطة.

أ. يكون قسم "نتعلم " (بدانيم) - والذي يقوم بشرح بسيط للقواعد - في خدمة فهم النص وترجمته؛ يعني الاستماع الصحيح، والقراءة الصحيحة، والترجمة الصحيحة. إنّ التركيز في الصفّ التاسع وما فوقه، - باستخدام الجداول، والصور - على الفهم الاكتشافي - الاستقرائي للطالب، وليس إيضاحات الكتاب والمدرّس، مع ضرورة استخدامها.

ب. الترجمة من الفارسية إلى العربية، وصياغة الجمل، ليس من أهداف كتاب اللغة العربية في الصفّ السابع (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٤: ٣٣).

ج. ليست كتابة أجزاء من الكتاب، ضمن واجبات الطالب في أيٍّ من كتب تعليم العربيّة الثلاثة في المرحلة المتوسطة الأولى (المصدر نفسه: ٣٣).

د. التعليم بالصورة: استخدام جمل تحتوي على قواعد الدرس تحت الصور، تتعلق بتلك القواعد، و التي استُخدِمت في التمارين كذلك.

ه. النصوص المتكاملة: اختيار نص أو حِكَم الدروس في القسم الثاني، بالتناسب مع قواعد الدرس، وتوظيف كلمات وأجزاء ترتبط بالقاعدة المطلوبة في الدرس. اختير النص في إطار تعليم قواعد ذلك الدرس.

و. لا يُطلَب من الطالبّ في الصفّ الأول المتوسّط صياغة الجمل. التوقّع في قسم المحادثة يعني الإجابة عن كلمات الاستفهام، بمقدار كلمة أو كلمتين، في أقصى حدّ (المصدر نفسه: و). يُذكَر أنّ خبراء تعليم اللغة يعتقدون أنه لا ينبغي – في هذا الإطار – الاكتفاء في الإجابة، بكلمة واحدة ("نعم " أو "لا ")، بل يجب تجنّب الأجوبة الصادرة عن الظنّ، وضرورة وضع الطّالب في ظروف يطلب منه العلل لأجوبته (الركابي، ٢٠١٧: ٦١).

ز. تشمل التمارين، الأمور التالية: تمييز أو كشف القاعدة المطلوبة في الجملة، وإكمال الجملة الناقصة عبر اختيار الخيار المناسب، والترجمة وفقًا للصورة، والإجابة باللغة العربية عن السؤال العربي، بكلمة او كلمتين. لا تُستَعمل في التمارين والامتحانات، أسئلة تحتاج أو تتطلّب أجوبة إنشائية عربيّة، وصياغة نصوص كاملة، والغالب في الأجوبة، الاختيار، والاكتشاف.

ح. لا يوجد إملاء في التعليم والتمارين والامتحان.

ط. نظرًا لأنّ الطالب في بداية طريقه لتعلّم اللغة العربيّة، ينبغي أنْ لا يعلّم المدرّس موادّ إضافية على الكتاب، وأن يكتفي بموادّ الكتاب (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٤: ج).

ي. قد منع كتاب المرشد للتدريس، مصمّمي الأسئلة الامتحانيّة، من تصميم أسئلة تحويليّة، يُطلَب فيها من الطالب أن يحوِّل الاسم أو الفعل، إلى صيغ أخرى، أو يحوِّل زمان الفعل إلى زمان آخر.

ك. الهدف في تعليم الفعل هو معرفة أنواع الأفعال. يترجم الطلّاب الفعلَ في الجملة.

كذلك يُطلَب منهم أن يحدّدوا الفعل الماضي، والمضارع، والنفي، والنهي، والمستقبل، خلال الجملة (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٥: ج).

ل. "صِيغَ تعليم الفعل والضمير في كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة الأولى، بطابع محلّي. تعليم الضمائر وصيغ الأفعال حسب قواعد اللغة الفارسيّة، وكالترتيب التالي: أنا، أنت، هو/ هي، نحن، أنتم/ انتما،أنتنّ، هم/ هما، هنّ. الطريقة السابقة كانت كالتالي: هو، هما، هم، هي، هما، هنّ ... نحن " (المصدر نفسه: د).

تعليم الفعل وفق نظريّة المنظِّمات المتقدّمة[٣]، أو البنية المعرفيّة لديفيد أوزوبل[٤]: إحدى الأساليب التي يدافع عنها مؤلّفو الكتب العربيّة المدرسيّة في ايران هي تعليم الضمائر العربية باستعمال تصنيف وترتيب الضمائر الفارسية. ويوعزون ذلك إلى نظريّة أزوبل. "من المفترض أن التعلّم والاحتفاظ بالمواد اللفظية غير المألوفة ولكن ذات المغزى، يمكن تسهيلها من خلال التقديم المسبق للمفاهيم الفرعية ذات الصلة (المنظِّمات) «(أوزوبل، ١٩٦٠: ٢٦٧). "أظهرت النتائج البحثية الأخيرة أنّ التمكّن من ربط المعلومات الحديثة، بالمعرفة السابقة في التعلّم، مهم جدًّا " (ووسنيادو، ٢٠٠٢: ١٥-١٦).

أ. الهدف من قسمي "نتعلم " و "فن الترجمة " دعم فهم النص، والجمل والعبارات (اشكبوس وآخرون، ٢٠١٥: د). التأكيد على اكتشاف القاعدة في قسم "نتعلم " بواسطة الطالب نفسه، والذي يحصل من خلال استخدام الصور والجداول المرتبطة. لا ينبغي أن يشرح المدرّس كافة تفاصيل القواعد بنفسه.

ب. يوجَد الفضاء الكافي في الكتاب المدرسي لكتابة الترجمة، وحلّ التمارين، كي لا تكون حاجة إلى دفتر الواجبات. ينبغي أن يختصّ وقت الطالب - في الغالب - بالمهارات اللسانية كالقراءة، والاستماع، والفهم أو الاستيعاب (المصدر نفسه: د).

الأهداف السلوكيّة لكتب تعليم اللغة العربيّة المرتبطة بموضوع البحث

القصد من الأهداف السلوكية - كما جاء في علوم طرق التدريس – هو النتائج العملية للتعليم والتي يرجى من كلّ طالب أن يطبّقها عمليًّا وفقًا للمنهج التعليميّ الدراسيّ وأهدافه المتوخّاة. في ما يلي ملّخص من الأهداف السلوكيّة المطلوبة، والمتعلقة بتعليم

قواعـد الاسـم والفعـل:

الصف السابع:

أ. أن يَذكُـر الطالـب معنـى أسـماء الإشـارة، ويحـدّد المذكـر منهـا والمؤنـث، ويحـدّد اسـم الإشـارة في الجملـة بالتناسـب مـع المشـار إليـه. كذلـك يميّـز بـين الأسـماء، ويحـدّد المذكـر منهـا والمؤنـث.

ج. أن يترجـم الجمـل ذات أسـماء الإشـارة، والاسـم، إلى الفارسـيّة بشـكل صحيـح ؛ كـ: هـؤلاء طـلاب.

د. أن يحدّد كلًّا من الصيغ الـ١٤ للفعل الماضي في الجمل، ويترجمها.

ه. أن يترجم الجمل البسيطة التي تحتوي على الفعل الماضي، من العربية إلى الفارسيّة.

و. أن يحـدّد حـرف "مـا " النافيـة في الجملـة، ويسـتطيع ترجمـة المـاضي للنفـي، بشـكل صحيح في الجملة.

ز. أن يتكلّـم بالعربيـة حسـب مـا تعلّمـه في الصـف السـابع (كتـاب معلّـم عربـى پايـه هفتـم دوره اوّل متوسـطه ، ١٣٩٣ه.ش).

الصف الثامن:

أ. أن يعرف الفعل المضارع، وأن يترجمه في الجملة وفق القراءة بشكل صحيح.

ب. أن يتمكّـن مـن الإجابـة عـن أسـئلة زميلـه باللغـة العربيّـة. كذلـك يوجّـه أسـئلة إلى زميلـه باللغـة العربيـة (كتـاب معلّـم عربـى پايـه هشـتم دوره اوّل متوسـطه ، ١٣٩٣ه.ش).

الصفّ التاسع:

أ. أن يحدّد الاسم (المفرد، والمثنّى، والجمع) في الجملة.

ب. أن يكتشف بناء الجمل المشتملة على اسم الإشارة إلى القريب، والبعيد.

ج. أن يحدّد الفعل الماضي، والمضارع الثلاثي المجرد الصحيح السالم، في الجملة، ويترجمه.

د. أن يذكر معنى الضمائر.

ه. أن يعرف فعل الأمر المخاطب، ويترجمه في الجملة، وفقًا للقراءة بشكل صحيح.

و. أن يعرف الفرق بين أفعال الأمر (المفرد، والمثنى، والجمع)، والمذكر منها والمؤنّث.

ز. أن يعرف الفعل المضارع المجزوم (النهي للمخاطب)، ويترجمه في الجملة بشكل صحيح وفقا للقرائن.

ح. أن يعرف الفعل الماضي (كان+ الفعل المضارع)، ويترجمه بشكل صحيح (كتاب معلّم عربى پايه نهم دوره اوّل متوسطه ، ١٣٩٤ه.ش).

الطريقة

استخدم هذا البحث، طريقة الاختيار العشوائي للعيّنات، لجمع المعلومات. شارك في الاستبيان ١٣٨ طالبا من طلاب الصف التاسع من المناطق المختلفة في مدينة الأهواز وضواحيها كمجتمع إحصائي. شكّل الأولاد من هذه الكميّة ٪٣٧/ ٤٦ (٦٤ طالبا)، وكانت نسبة البنات ٪٦٢/ ٥٤ (٧٤ طالبة). استخدم البحث أداة الاستبيان بـ ٢١ سؤالًا وبمحورية ٨ موضوعات كلّيّة متعلّقة بطرق تعليم القواعد، لتحليل الأساليب التعليميّة التي استخدمها المدرّسون في تعليم قواعد الاسم والفعل وتقييمها كالتالي: سؤال واحد عن طريقة النصوص المتكاملة، تعليم الضمائر والافعال ٥ أسئلة، تعليم قسم نتعلّم ٤ أسئلة، تقييم الترجمة ٣ أسئلة، تقييم الاسم والفعل سؤالان، مهارة التمرين والكتابة سؤالان، تقييم المحادثة سؤالان، وإطار تدريس القواعد سؤالان. اختُبِر المستوى العلمي للطلاب، ونسبة تعلّم القواعد واستخدامها، عبر امتحان علمي بـ٢٠سؤالا، ودرجة ٢٠، على شكل أسئلة متعددة الخيارات، وإكمال فراغات. أسلوب تقييم وتحليل معطيات البحث كالتالي:

نظرا لماهيّة الفرضيّات، استخدمنا اختبار T الأحادي العيّنة لتحليلها. قررنا كميّة ٣ للاختبار وفقًا لمقياس أسئلة الاستبيان. كما استُخدم مقياس ليكرت للإجابة عن كلّ سؤال. خُصّص للخيارات الأرقام التالية: ١ (أبدا)، ٢ (أحيانًا)، ٣ (لا أدري)، ٤ (غالب الأحيان)، و٥ (دائمًا). إذن في حال كون معدّل المتغيّر للاختبار أكثر من ٣، هذا

يعني أن نتائج تلك الطريقة في ذلك الموضوع، مُرضية. لذلك يأتي بيان فرضيات هذا الاختبار كالتالي:

$$\begin{cases} H_0 : \mu = 3 \\ H_1 : \mu > 3 \end{cases}$$

والذي يُعد رمز μ المتغيّر المطلوب. عندما تكون قيمة P الناتجة عن الاختبار، أقلّ من مستوى الدلالة المحدّد (a = ٠/ ٠٥) يُرفَض افتراض الصفر وبالتالي تتأيّد الفرضيّة. يجب تحليل بعض افتراضات اختبار T قبل التطرّق لاختبار الفرضيات. وبناء عليه نستخدم هذا الاختبار فقط عندما يكون متغيّر الاختبار ذا توزيع طبيعيّ. بما أنّ متغيّرات الاستبيان من النوع النطاقيّ، إذن يمكن استخدام احصائيّات التجانف[٥]، ودرجةالتقوّس[٦]، والمدرج التكراري(أو الهيستوجرام)[٧]، ومخطّط التوزيع الاحتمالي الطبيعي[٨]، لفحص ما إذا كان المتغيّر ذا توزيع طبيعيّ أم لا.

عندما تكون كميّة الإحصائيّتين ضمن نطاق (٣، ٣-) فعندئذ نقبل افتراض التوزيع الطبيعيّ، وهذا يعني أنّ المتغيّر المطلوب، ذو توزيع طبيعيّ. يجب التنويه إلى هذه النقطة أنّه نظرا لطرح عدد من الأسئلة لكل فرضيّة، لذلك نقوم بحساب متوسط الأسئلة كمتغيّر تحت كلّ فرضيّة.

صدق الاستبيان وموثوقيّته:

تمّ تأكيد صحّة استبيان البحث من قبل خبراء في مجال تعليم اللغة العربيّة، وعلم الاجتماع، وعلم تحليل الإحصاء.

هناك طرق مختلفة لتحديد موثوقيّة الاستبيان من ضمنها تقييم الاتساق الداخلي للاستبيان. يقاس الاتساق الداخلي للاستبيان بمعامل الفا لكرونباخ (كرونباخ، ١٩٥١). يجب أن يكون الحدّ الأدنى المقبول لهذه المعامل ٧/ ٠ فأكثر. استخدم برنامج SPSS ٢٦ لتقييم موثوقية الاستبيان. يتمتع استبيان البحث بمعامل مقبولة حيث حصل على معامل الفا كرونباخ يعادل ٧٨٩/ ٠.

عرض النتائج

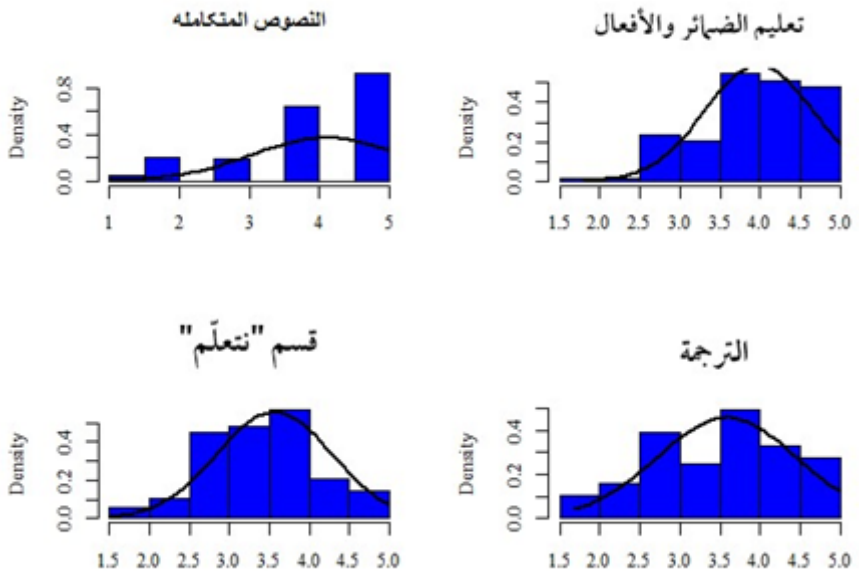
نتائج استبيان الطلّاب بشأن طرق التدريس، وفقا لعناصر المنهج الجديد لتعليم القواعد في المرحلة المتوسطة الأولى

تعرض نتائج المؤشرات الوصفية (المعدّل، الانحراف المعياريّ، التجانف، ودرجة التقوّس) لمتغيّرات البحث كما يلي:

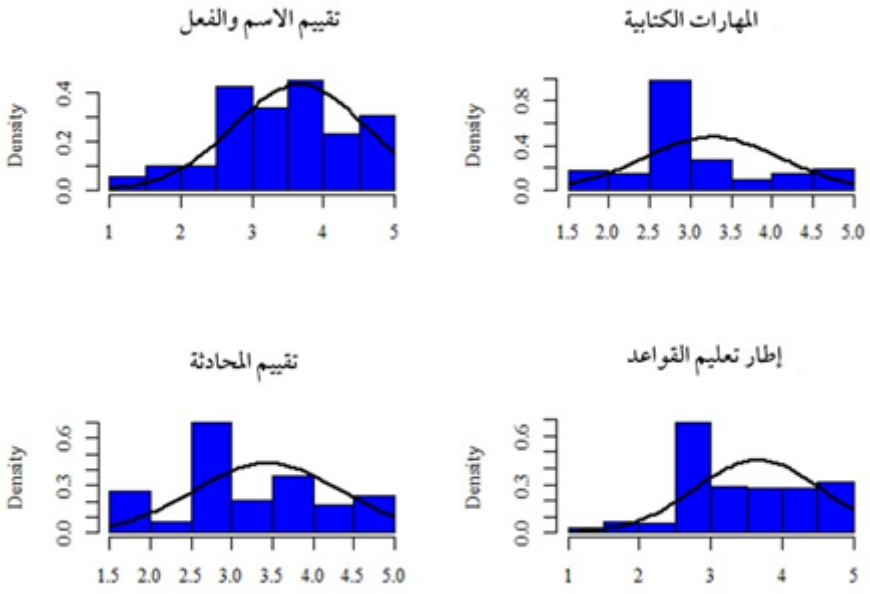
الجدول رقم ١: بعض المؤشرات الوصفيّة لمتغيّرات البحث

المتغير	المعدّل	الانحراف المعياري	التجانف		درجة التقوّس	
			الكميّة	الخطأ المعياري	الكميّة	الخطأ المعياري
النصوص المتكامله	٤,١٠	١,٠٧٦	-١,١٣٢	٠,٢٠٦	٠,٤١٣	٠,٤١٠
تعليم الضمائر والأفعال	٣,٩٨٤١	٠,٦٧٦٢١	-٠,٥٤٩	٠,٢٠٦	-٠,١١٣	٠,٤١٠
تعليم قسم "نتعلّم "	٣,٥٥٨٠	٠,٧١٨١٨	-٠,٠٣٩	٠,٢٠٦	٠,٠١٢	٠,٤١٠
تقييم الترجمة	٣,٥٨٤٥	٠,٨٧١١٠	-٠,٢٠٧	٠,٢٠٦	-٠,٨١٨	٠,٤١٠
تقييم الاسم (الضمير) والفعل	٣,٦٥٩٤	٠,٩٢٨٠٤	-٠,٤٤٢	٠,٢٠٦	-٠,٠٧٥	٠,٤١٠
المهارات الكتابيّة	٣,٢٦٤٥	٠,٨٤٤٠٣	٠,٤٧٦	٠,٢٠٦	٠,٢٤٤	٠,٤١٠
تقييم المحادثة	٣,٤٤٢٠	٠,٩٠٨٣٤	٠,١٢٣	٠,٢٠٦	-٠,٧٦٨	٠,٤١٠
إطار تعليم القواعد	٣,٦٥٩٤	٠,٨٨٣٧٢	-٠,٠٧٠	٠,٢٠٦	-٠,٤٨٤	٠,٤١٠

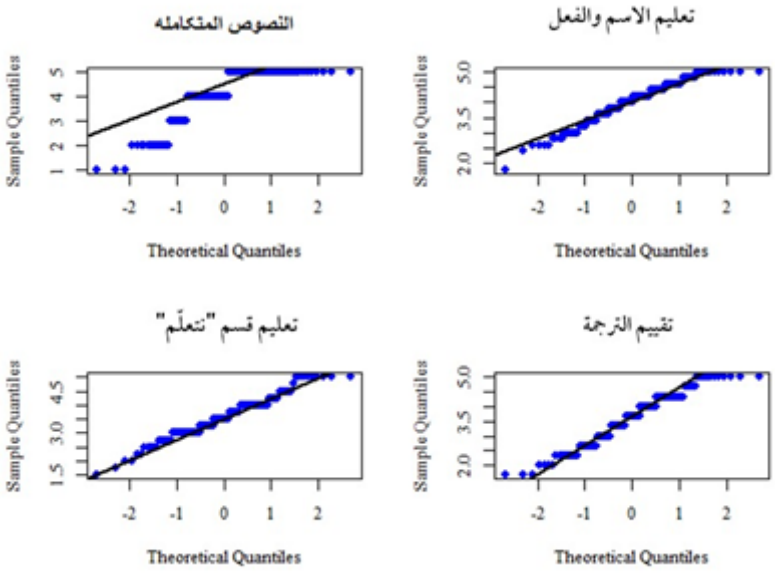
بناء على نتائج الجدول ١، فإنّ كميّتَي التجانف، ودرجة التقوّس اللّتين حُسبتا لكلّ متغيّر من البحث، تقعان في نطاق (٣، ٣-)، لذلك نستنتج أنّ متغيّرات البحث ذات توزيع طبيعيّ. فيما يلي نعرض الرسوم البيانيّة للتوزيع الاحتمالي الطبيعي، والمدرج التكراريّ (هيستوجرام).



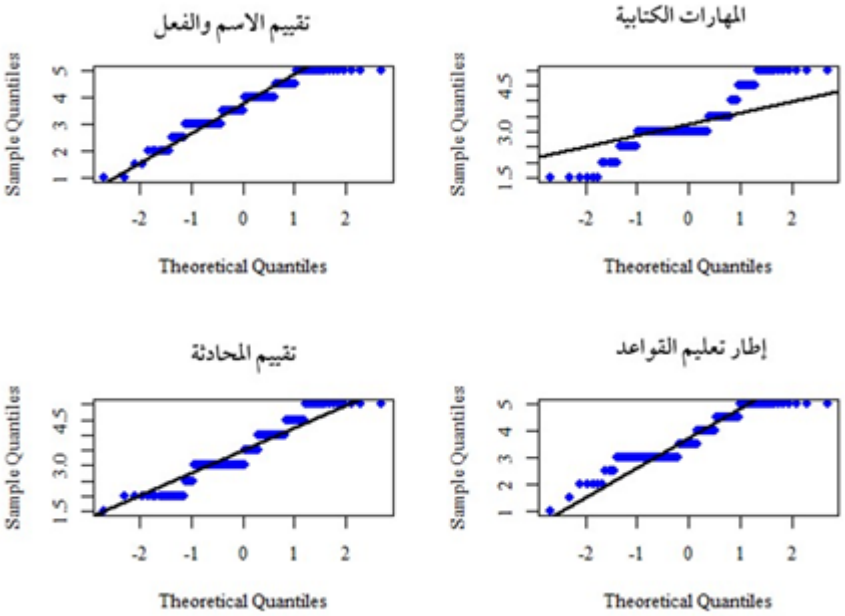
الرسوم البيانية (١) للمدرج التكراري بشأن المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربية



الرسوم البيانية (٢) للمدرج التكراري بشأن المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربية



الرسوم البيانيّة (٣) للتوزيع الاحتمالي الطبيعي بشأن المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربية



الرسوم البيانيّة (٤) للتوزيع الاحتمالي الطبيعي بشأن المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربية

تظهر الرسوم البيانيّة للمدرج التكراريّ، وتوزيع الاحتمال الطبيعيّ لمتغيّرات البحث أنّ بيانات المتغيّرات تتبع التوزيع الطبيعيّ. بناء على قبول افتراض التوزيع الطبيعيّ لبيانات المتغيّرات، نجري اختبار T للمتغيّرات الطبيعيّة. ينبغي الإشارة إلى نقطة وهي أنّه نظرًا لطرح سؤال واحد لمتغيّر النصوص المتكاملة، يُعتبر هذا المتغيّر من الأساس متغيّرًا ترتيبيًا ولا يمكن افتراض التوزيع الطبيعي له. لذلك يجرى له اختبار ويلكوكسون. تجدر الإشارة أنّه استُخدِمت النسخة ٤,١,١ من برنامج R لهذا التحليل.

نتائج اختبارات الفرضيّات الفرعيّة للفرضيّة الأولى من البحث

نحاول في هذا القسم التحقّق من صحّة الفرضيّة الأولى من البحث التي أشرنا إليها في بداية البحث وهي: يلتزم غالبية المدرّسين، بالمنهج الحديث لتعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة الأولى فيما يخصّ الاسم والفعل. يتفرّع من هذه الفرضيّة، ٨ فرضيّات فرعيّة تتعلّق بطرق تدريس المدرّسين في المجالات المختلفة المرتبطة بقواعد الاسم والفعل. أجري الاختبار T الأحادي العيّنة، لكلّ واحد من الموضوعات الفرعية من الفرضيّة الأولى على حدة، فحصلت النتائج التاليّة في الجدول ٢:

الجدول رقم ٢: نتائج اختبارات الفرضيّة الأولى (مدى التزام المدرّسين بالمنهج الجديد)

الموضوع	الاختبار	المتوسط الحسابي	إحصائيّة الاختبار	درجة الحريّة	القيمة P	مجال الثقة ٩٥٪	
						الحدّ الأدنى	الحدّ الأعلى
النصوص المتكاملة	ويلكوكسن	٤,٤٩٩٩٩٥	٧١٨٦	-	٠,٠٠٠	٤,٠٠٠٠١٨	٤,٤٩٩٩٦٩
تعليم الضمائر والأفعال	اختبار T	٣,٩٨٤٠٥٨	١٧,٠٩٥	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٨٧٠٢٣١	٤,٠٩٧٨٨٥
قسم «نتعلّم»	اختبار T	٣,٥٥٧٩٧١	٩,١٢٦٨	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٤٣٧٠٨١	٣,٦٧٨٨٦٢
تقييم الترجمة	اختبار T	٣,٥٨٤٢٧٥	٧,٨٨١٥	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٤٣٧٦٨٤	٣,٧٣٠٨٦٧
تقييم الاسم والفعل	اختبار T	٣,٦٥٩٤٢	٨,٣٤٧١	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٥٠٣٢٠٣	٣,٨١٥٦٣٨
التمرين والكتابة	اختبار T	٣,٢٦٤٤٩٣	٣,٦٨١٣	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,١٢٢٤١٨	٣,٤٠٦٥٦٨

تقييم المحادثة	اختبار T	٣,٤٤٢٠٢٩	٥,٧١٦٧	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٢٨٩١٢٨	٣,٥٩٤٩٣
إطار تدريس القواعد	اختبار T	٣,٦٥٩٤٢	٨,٧٦٥٧	١٣٧	٠,٠٠٠	٣,٥١٠٦٦٣	٣,٨٠٨١٧٨

وفقًا لرأي الطلاب، ونتائج الجدول ٢، يظهر أنّ كميّة قيمة P في كافة الاختبارات للفرضية الأولى، أقل من (٠٥/ ٠)، فبالتالي يرفض افتراض الصفر ويمكن الاستنتاج أن معدّل إجابات الطلّاب أعلى من مستوى المتوسّط. إذن تُؤيّد الفرضيّة الأولى بشأن التزام المدرّسين بالمنهج الجديد لتعليم القواعد وهذا يعني أنّ غالبية المعلّمين يلتزمون بتطبيق المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربيّة فيما يخصّ الاسم والفعل في المرحلة المتوسّطة الأولى.

اختبار الفرضية الثانية: تحليل الامتحان العلمي للطلاب

هذه الفرضية هي الأخيرة والتي نحاول من خلالها التحقّق ما إذا كان المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة الأولى، ذا أثر إيجابيّ على مستوى تعلّم الطلّاب لمهارات اللغة، وأدائهم في اختبار اللغة العربيّة أم لا. وصولا لهذا الغرض، نسجّل درجات الطلّاب في اختبار مادّة اللغة العربيّة ونختبر الفرضيتين التاليتين:

$$\begin{cases} H_0 : \mu \leq 15 \\ H_1 : \mu > 15 \end{cases}$$

اختيرت الدرجة ١٥ كمستوى مطلوب لقبول فاعليّة المنهج الجديد وتأثيره على الطلّاب. يعتبر الرمز μ هنا معدّل درجات مادة اللغة العربيّة للطلّاب. يجب التحقّق من كون افتراض البيانات طبيعيّا لاختبار هذه الفرضيّة. يعرض فيما يلي بعض المؤشرّات الوصفيّة لدرجات امتحان مادّة اللغة العربيّة في مجال قواعد الاسم والفعل، لطلّاب الصفّ التاسع.

جدول رقم ١٠: بعض المؤشرات الوصفيّة لمتغيّر درجة امتحان اللغة العربية

المتغيّر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	التجانف		درجة التقوّس	
			الكميّة	الخطأ المعياريّ	الكمّيّة	الخطأ المعياري
درجة امتحان اللغة العربيّة	١٢/٨٥	٤/٥٧٢	-٠/٣٣٣	٠/٢٠٦	-٠/٨٨٦	٠/٤١٠

يشتمل الامتحان العلمي للطلاب علي ٢٠ سؤالا (خيارات، واملاء فراغات) ولكلّ سؤال درجة واحدة. اختبرت الأسئلة، عناصر خاصة تتعلّق بأنواع الاسم، واسم الإشاره، والضمير والأفعال المختلفة. بعد تحليل نتائج الطلاب توصَّلنا للنقاط التالية:

أ. المعدّل الحاصل من تقييم الترجمة، وتحديد الضمير المتّصل للنصب والجرّ، درجة ١٢/ ٣٠.

ب. المعدّل الإجماليّ الحاصل من تقييم ترجمة الفعل المضارع، درجة ٩/ ٤٨، والمعدّل الإجمالي لتطبيق الاسم والضمير، مع الفعل المضارع، ١٤/ ٢٦.

ج. المعدّل الاجمالي الحاصل من تقييم ترجمة الفعل الماضي ١٧/ ٩٨، و ترجمة الفعل الماضي بصيغة (كان + الفعل المضارع)، ١٣/ ٢٤، ومعدّل تطبيق الضمير مع الفعل الماضي، ٨/ ١٣.

د. المعدّل الإجمالي الحاصل من تقييم ترجمة فعل الأمر، ٣/ ١٦.

الحصيلة لمعدّل درجات الطلّاب في اختبار مادّة اللغة العربيّة هي ١٢/ ٨٥ بانحراف معياريّ يعادل٤/ ٥٧٢. كميّة كلّ من التجانف، ودرجة التقوّس تقع في نطاق (٣-، و٣). لذلك يمكن قبول افتراض طبيعيّة هذا المتغيّر. فنستخدم اختبار T للتحقّق من صحّة الفرضيّة.

الجدول رقم ١١: نتائج اختبارات T لتقييم الفرضيّة الثانية

الاختبار	المتوسط الحسابي	احصائيّة الاختبار	درجة الحريّة	القيمة P	مجال الثقة ٩٥٪	
					الحدّ الأدنى	الحدّ الأعلى
اختبار T	١٢/٨٥	-٥/٥٩٩٨	١٣٧	١	١٢/٠٨	١٣/٦٢

وفقا للنتائج الحاصلة من اختبارT، يظهر أنّ الكمّيّة لقيمةP ، أكبر من ٠٥/ ٠ ، فبالتالي يُقبَل افتراض الصفر المبتني على كون معدّل الدرجات أقلّ من ١٥. فتدلّ النتائج الحاصلة بشكل عام، أنّ الطلاب لم يحصلوا على درجة مرجوّة، في غالبية العناصر المقيَّمة. وهذا يعني أنّ المنهج الجديد لتعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة المتوسطة الأولى، لم يؤثر بشكل ملحوظ على تقدّم وتحسين مهارات الطلاب.

الاستنتاج والمناقشة

وفقًا لتحليل الكتب المدرسية العربية، وكتب مرشد المعلم في الصفوف الثلاثة؛ السابع، والثامن، والتاسع، وتحليل نتائج استبيانات المعلمين والطلاب، وكذلك نتائج الامتحان العلمي للطلاب، حصلت النتائج التالية:

الاتجاه العام لمنهج تعليم قواعد اللغة العربية في مدارس إيران كالتالي:

أ. وجود اختلاف بين قدرات واحتياجات الطلّاب العرب، والطلاب الإيرانيين، وبالتالي ضرورة الاهتمام بالقواعد التطبيقية، وكشف الشواهد من النص. ب. الاجتناب من تحفيظ القواعد، وأنّ القواعد في خدمة النص، والفهم أو الترجمة. ج. إعطاء طابع محلّي لتعليم القواعد العربية (تعليم الضمائر والأفعال)، والترجمة، بالربط بينها و بين اللغة الفارسيّة. ه. التأكيد في التمرين، والتقييم، على الأسئلة الاختيارية، وليس الأسئلة الإنشائية – التحويلية. ل. تُظهر الأهداف السلوكية لقواعد الاسم والفعل، أنّ التأكيد، على المعرفة والفهم، وليس التطبيق والاستخدام. تدلّ نتائج استبيانات الطلّاب على أنَّ أكثر من متوسط معلمي اللغة العربيّة في مدينة الأهواز وضواحيها، يستخدمون الطرق الجديدة في تعليم قواعد الاسم والفعل. لكن تنوّع استخدام المعلمين للطرق القديمة، والجديدة، والمركّبة، تدلّ على عدم وجود تناسق، بين المعلمين من جانب، وخبراء ومؤلّفي الكتب المدرسية من جانب آخر. تدلّ نتائج البحث على أنّ الأساليب المستخدمة لمعلمي اللغة العربية في تعليم القواعد، لم تؤثّر بشكل ملحوظ على تطوير وتحسين نسبة تلقي مهارات قواعد الاسم والفعل، أو ترجمتها. كذلك يُظهِر تحليل نتائج الامتحان العلمي للطلاب الذي تمركز على الضمير (الاسم) والفعل، و معدّل الدرجات الحاصل (٨٥/ ١٢من ٢٠)، عدم نجاح الطرق الحالية في جذب الطلّاب، وتكوين الدافع لديهم، وتحسين جودة مهارات تعلّم اللغة العربيّة، وخاصة الاسم والفعل.

التوصيات

اذن – وكما استنتجت بعض البحوث السابقة (نيكبخت وآخرون، ٢٠١٨)، و (نامداري وآخرون، ٢٠١٩)، من الضروريّ أن يجدّد خبراء تأليف الكتب المدرسيّة لتعليم اللغة العربيّة، في الأساليب الحاليّة، وخصوصًا مجال تعليم الضمير والفعل، وأن ينتهجوا الأصول السائدة، والناجحة في تعليم اللغة العربيّة كلغة ثانية. يُقترَح اتّخاذ منهج مركّب من الطرق القديمة، والجديدة في تعليم الضمير والفعل. فينصح بتعليم الضمائر العربيّة حسب ترتيبها العربي مع تعريفها باستعانة الضمائر الفارسيّة ومواصفاتها. من الضروري تعزيز مهارات الطلاب الكتابيّة، والكلاميّة كضرورة ملحّة لتحسين مستوى إلمامهم بالقدرات التواصليّة، وكذلك المعرفيّة بالنسبة لشكل الكلمات العربيّة وخصوصا الضمير والفعل. تشجيع الطلّاب على كتابة جمل أو نصوص قصيرة ضمن واجباتهم، وكذلك تعزيز مخزونهم اللغوي وقدراتهم التعبيرية من خلال حفظ نصوص من الكتاب وعرضها في الصف من الخطوات التي يمكن اتخاذها. كما ينصح بقيام المشرفين على اختيار النصوص، باختيار نصوص من المصادر العربيّة القديمة والحديثة، وعدم ترجمة النصوص الفارسيّة إلى العربيّة ذلك لتأثير الصياغة الفارسيّة للجمل على النص المترجم، وهذا ما لمسناه في بعض نصوص الكتب المدرسية.

الهوامش

1 Universal grammar
2 gestalt
3 Experience Organizers
4 David Ausubel
5 Skewness
6 Kurtosis
7 Histogram
8 normal distribution

المصادر والمراجع

السيد، أحمد محمود. (١٩٨٠م). **الموجز فى طرق تدريس اللغة العربية**. بيروت: دار العودة.

اشكبوس، عادل و ديگران (١٣٩٨ه.ش). **عربى پايه هفتم دورهٔ اوّل متوسطه** (ط ٦). طهران: شركت چاپ ونشر كتابهای درسی ايران.

اشکبوس، عادل، حبیب تقوایی، و اباذر عباچی (١٣٩٨ه.ش). **عربی پایه هشتم دوره اول متوسطه** (ط ٦). طهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

اشکبوس، عادل، حبیب تقوایی، و اباذرعباچی (١٣٩٩ه.ش). **عربی پایه نهم دوره اول متوسطه** (ط ٦). طهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

اشکبوس، عادل و دیگران (١٣٩٤ه.ش). **کتاب معلّم عربی پایه نهم دوره اول متوّسطه**. طهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

اشکبوس، عادل و دیگران (١٣٩٣ه.ش). **کتاب معلّم عربی پایه هشتم دوره اول متوّسطه**. طهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

اشکبوس عادل، ودیگران (١٣٩٣ه.ش). **کتاب معلّم عربی پایه هفتم دوره اوّل متوسطه**. طهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

اشکبوس، عادل، اباذر عباچی، و فاطمه یوسف نژاد. (١٣٩٥ه.ش). **کتاب معلم عربی زبان قرآن (١)** پایه دهم دوره دوم متوسطه. طهران: شرکت چاپ ونشر کتابهای درسی ایران.

الحریری، رافدة. (٢٠١١م). **الجودة الشاملة فی المناهج وطرق التدریس**. عمّان: دار المسیرة.

الرکابی، جودت. (٢٠١٧ه.ش). **طرق تدریس اللغة العربیة** (ط ١٤). دمشق: دار الفکر.

جاد، ل. الیوت، و لی هواتان، و هربرت والبرگ. (١٣٨٠ه.ش). **تدریس زبانهای دیگر** (ط ١). طهران: دفتر همکاریهای علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش.

حسن مرادی، نرگس. (١٣٩٦ه.ش). **تحلیل محتوای کتاب درسی** (ط ٥). طهران: انتشارات آییژ.

زارع، ساجد، علی اصغرکارگر (٢٠١٩م). "تحلیل تمارین کتاب العربیة للصفین العاشر والحادي عشر للمرحلة المتوسّطة الثانیة بالمدارس الإیرانیة فی ضوء تصنیف بلوم للأهداف المعرفیة "، **دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلمها**، جلد ٣، شماره ١، ٢٦-١١.

صیاح، أنطوان. (٢٠٠٨م). **تعلّمیّة اللغة العربیة** (ج ٢). بیروت: دار النهضة العربیّة.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (١٣٧٧ه.ش).طهران: مؤسسه نشر و تحقیقات ذکر.

کلاشی، ناهیده. (١٣٩٤ه.ش). "جایگاه دستور زبان در آموزش از دیدگاه فرهنگی ". **زبان پژوهی**، ١٠ (١٧)، ١٢٣- ١٤٤.

متقی زاده، عیسی، و خلیل پروینی ، و محمد رضا نیکوبخت ، و دانش محمدی رکعتی (١٣٨٩ه.ش). "بررسی و نقد میزان استفاده دبیران از راهبردهای تدریس متون کتاب عربی دوره پیش دانشگاهی "، **نوآوریهای آموزشی**،دوره ٩، شمارهٔ ٣٥، ١٤٧-١٧١.

محسنینجاد، سهیلا. (٢٠١٨م). **طرائق تدریس اللغة الثانیة: المدخل التواصلي في تعلیم اللغة العربیة**. طهران: دانشگاه امام صادق (ع).

نامداری، ابراهیم (٢٠١٩م). "أسباب عدم اهتمام طلبة المدارس الثانویة بدروس اللغة العربیة من وجهة نظر طالبات و معلّمی مدینة گیلان غرب "، **دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلمها**،دوره ٣، شماره ٢، ٣١-٤٨.

نیکوبخت، محمد رضا، علی نظری، سید محمود میرزایی الحسینی، و دانش محمدی رکعتی (٢٠١٨م). "تطوّر کتب تعلیم اللغة العربیة فی المرحلة الثانویة بالمدارس الإیرانیة (١٩٦١م-٢٠١٧م) علی ضوء طرائق تعلیم اللغة الأجنبیة "، **دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلّمها**، دورهٔ ٢، شماره ٢، ٧٩-١٠٤.

وُسنیادو، استلا. (١٣٨١ه.ش). **شیوه یادگیری کودکان** (ط ١). طهران: دفتر همکاریهای علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش.

Cook. V. (2008). Second Language Learning and Language Teaching (4 ed.). London: Hodder Education.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Saville. M. (2012). Second Language Acquisition (2 ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.

Ausubel. D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.

تأثیر رویکرد جدید آموزش قواعد اسم و فعل عربی در دورهٔ متوسطهٔ اوّل بر یادگیری دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دبیران و دانش‌آموزان پایهٔ نهم شهر اهواز و حومه)

ناصر جابری[۱]، محمدجواد پور عابد*[۲]، ناصر زارع[۳]

۱- دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه خلیج فارس بوشهر، ایران

۲- دانشیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه خلیج فارس بوشهر، ایران

۳- دانشیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه خلیج فارس بوشهر، ایران

چکیده

انتخاب روش مناسب برای تدوین برنامهٔ آموزشی درس عربی در مدارس ایران، همواره یکی از چالش‌های کارشناسان آموزش‌وپرورش بوده است. یکی از مواردی که مورد بازنگری‌های متعددی قرارگرفته، آموزش قواعد عربی و به‌خصوص موضوع کلیدی اسم و فعل است که در دورهٔ متوسطهٔ اول، محوریت بیشتری دارد و پژوهشگران بارها آن را نقد و بررسی کرده‌اند. با توجه به احساس نیاز به بررسی میزان تأثیر رویکردهای جدید کتاب‌های آموزش عربی دورهٔ متوسطه بر سطح فراگیری دانش‌آموزان، این پژوهش بر آن است که میزان تأثیر روش آموزش قواعد مربوط به اسم و فعل را ارزیابی کند. این پژوهش با روش توصیفی و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای و به‌وسیلهٔ پرسشنامهٔ استاندارد است که در آن از ۱۳۸ نفر از دانش‌آموزان پایهٔ نهم شهر اهواز به‌عنوان جامعهٔ هدف، دربارهٔ روش‌های آموزش و ارزش‌یابی قواعد عربی سؤال شد. یک آزمون علمی نیز برای سنجش سطح علمی دانش‌آموزان و میزان تأثیر روش‌های جدید آموزش عربی بر آن‌ها به عمل آمد. سپس داده های پیماشی جمع‌آوری و توسط نرم‌افزار R تحلیل شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که هماهنگی زیادی میان دبیران عربی و مؤلفان کتب درسی جدید وجود ندارد و هرچند بیشتر دبیران بیش از مقدار متوسط، از روش-های کتاب درسی پیروی می‌کنند؛ اما این روش‌ها تأثیر چندانی بر بهبود سطح علمی دانش‌آموزان نداشته است.

واژگان کلیدی: زبان عربی در ایران، کتاب‌های درسی، قواعد اسم و فعل.

---

* نویسنده مسوول: m.pourabed@pgu.ac.ir

The effect of the new approach to teaching the grammatical rules of Arabic nouns and verbs in junior high school on students' learning (Case study: Ninth grade students in Ahwaz and suburbs)

Nasser Jaberi[1], Mouhammad Jawad Poor Abed[*2], Nasser Zare[3]

1. Ph.D. Candidate in Arabic Language and Literature, Persian Gulf University, Iran
2. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Persian Gulf University, Iran
3. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Persian Gulf University, Iran

Abstract

The dictionaries used by learners of Arabic who speak Persian are generally not written on the basis of needs analysis and a comprehensive comparison between the learners L1 and the target language. These dictionaries also lack interesting images. Such issues lead to ambiguity and create problems and obstacles in learning Arabic for Iranian students. This study discusses the main criteria for compiling an Arabic learner dictionary for those learners who speak Persian as their L1. The study is based on a comparative analysis of the common vocabulary in Arabic and Persian in the field of linguistic needs in order to provide a lexical material with common and popular vocabulary that summarizes the time and effort required to learn Arabic words and meanings. The study then reviews the progress achieved in the design of the glossary of the words common to Iranian learners of Arabic, with the aim of making an active contribution to the teaching of the Arabic language to speakers of Persian. The conclusion of the study is that providing a list of words divided into different areas as images of an educational dictionary will have a significant impact on students' learning of writing skills. The comparative analysis between Arabic and Persian languages and knowledge of similarities and differences through sentences and scripts from both languages will contribute to speeding up learning Arabic and its skills by Iranian students.

Keywords: Illustrated Dictionary, common vocabulary, Persian speakers, comparative analysis, needs analysis.

---

* Corresponding author: m.pourabed@pgu.ac.ir