توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب
قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب
قسم الإعداد اللغوي– معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:١٧/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

استهدف البحث التّحقق من أثر توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تنمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتكونت عيّنة البحث من (٦٤) طالباً من طلاب المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي، تمَّ اختيارُهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث اختبارا لقياس تحصيل المفاهيم الإملائية، كما أعدّ اختبارا لقياس مهارات الكتابة الإملائية، وأعدّ برنامجاً مقترحاً قائماً على توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تعليم الإملاء طبّقه على عينة البحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لصالح القياس البعدي تُعزَى لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيّة تراكيب كيجان – تحصيل المفاهيم الإملائية – مهارات الكتابة الإملائية – متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Utilizing the Kagan Structures Strategy in Acquiring Orthographic Concepts and Developing Orthographic Writing Skills among Non-Native Learners of the Arabic Language

Dr. Abu Bakr Abdalla Ali Shoaib.
Institute of Arabic Language Teaching
Islamic University of Al Madinah Al Munawwara

Abstract:

The research aimed to investigate the effect of utilizing the Kagan Structures strategy on developing orthographic concepts and writing skills among non-native learners of the Arabic language. The research sample consisted of (64) students from the second level of the language preparation program, who were randomly selected. To achieve this goal, the researcher prepared a test to evaluate the orthographic concepts, a test to evaluate orthographic skills, a proposed program based on utilizing Kagan structures strategy in teaching orthography, and applied them to the research sample. The results of the study showed that the presence of statistically significant differences between the experimental and control groups in the pre and post-tests for evaluating the orthographic concepts and orthographic skills in favour of the experimental group, and statistically significant differences between the pre and post-tests for evaluating the orthographic concepts and orthographic skills of the students in the experimental group in favour of the post-tests due to the utilization of the Kagan structures strategy. In light of these results, the researcher proposed some recommendations and suggestions.

key words: Kagan Structures strategy / acquiring orthographic concepts/ orthographic writing skills / non-native learners of the Arabic language.

المقدمة:

تأتي أهمية الكتابة من كونها مهارة أساسية من مهارات اللغة، وهدفاً من أهداف تعليم اللغة الأجنبية، والكتابة تعتبر سجل الإنسان وتاريخه، فهي مفخرة من مفاخر العقل الإنساني التي حفظت لنا تراث الإنسان وحضارته، فهي إضافة إلى كونها وسيلة الاتصال للتعبير عن الفكر والنفس هي وثيقة ثابتة حفظت تاريخ الحضارات.

ولعل الكتابة أكثر مهارات اللغة الأربع تعقيداً؛ لأنها تستحوذ على درجة معينة من الجسم وحركته، وتتطلب من مقدرات معرفية وأدائية ليتمكن متعلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من مهارتها. ليس هذا فحسب، بل إن الكتابة تعد وسيلة أساسية من وسائل دراسة اللَّغة، وترقية المهارات اللُّغويّة الأخرى.

والكتابة عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الست: (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى (المسودة)، معرفة ردة فعل القاري، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة)، وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة والنشر (عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥: ٢٠٥).

وللكتابة علاقة تأثير وتأثر بالمهارات اللُّغويّة الأخرى، حيث تسهم في تعميق وتجويدها كالحديث، والقراءة والاستماع أيضاً، باعتبار أن كتابة الإملاء نوعاً من أنواع التدريب على الاستماع، علاوة على ذلك فإن تركيز الانتباه على شكل الكلمات، والعبارات، تساعد الكتابة الدَّارسين على

التمييز، وبناء القدرة على تذكّر الأشكال الكتابيّة وعلاقاتها مما يسهِّل عملية القراءة (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٠٠).

وللكتابة أنواع مختلفة منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، ومنها الإملاء بأنواعه: المنقول، والمنظور، والاختباري ومنها التعبير بأنواعه: المقيد، والموجه، والحر، ولكل من هذه الأنواع أساليب تدريس مختلفة، ويستخدم المتعلم أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في النص، ويصبح عنده مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح (طعيمة، ٢٠٠٢: ٥٢).

ومن هنا فإن الإملاء يعد مهارة فرعية من مهارة الكتابة الكلية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية (البجة، ٢٠٠٠: ٤٣١).

والإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد، بمعنى آخر القدرة على الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة، تكتسب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات الصحيحة، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة (شحاتة، ١٩٩٦: ٣٢٧؛ إبراهيم، ١٩٩٥، ١٩٣).

تأتي أهمية الإملاء في كونه وسيلة أساسية في رسم الحروف رسمًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء، وفقًا للقواعد الصحيحة والحدود المتعارف عليها في الكتابة، وبهذا يتحقق الفهم والإفهام بمستوى مقروئية المادة المكتوبة؛ فالكتابة

السليمة الخالية من الأخطاء ترفع من قيمة صاحبها في نظر القارئ، في حين أن الكتابة المشتملة على الأخطاء تشين صاحبها في نظر القارئ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه.

وتعليم الإملاء ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، فالهدف من تعليمه يتجلى في إعانة المتعلم على الكتابة الصحيحة، والخط الحسن، والنظافة والترتيب ووضع علامات الترقيم، وفهم المعنى، إذ إن الكتابة الكلمة الصحيحة أثر في فهم المعنى، وفي إفهام الآخرين (عبد الله، ٢٠٠٥: ٥٩).

وللإملاء مهارات ينبغي لمتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى معرفتها ومن ثم إتقانها أدائيّا ومن هذه المهارات استخدام علامات الترقيم الأساسية، وكذلك الفرق كتابة بين همزتي الوصل والقطع، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق. والتمييز كتابة بين النون والتنوين وغيرها من المهارات.

ولأهمية الإملاء فقد استهدفت دراسات كثيرة تنمية مهاراته مثل: دراسة الجوجو (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، أما دراسة الحربي (١٤٣٦هـ) ودراسة العوفي (١٤٣٥هـ) فهدفتا إلى تنمية مهارات الإملاء لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة خصاونة والعتيبي (٢٠١٩) فهدفت إلى تنمية بعض المفاهيم الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، ودراسة حافظ الدين (١٤٤١هـ) هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على الأنشطة

اللغوية في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

غير أن تعليم الإملاء لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يواجه مشكلات أعمق من التي يواجهها متعلمو اللغة العربية للناطقين بها؛ حيث يصعب على كثير من هؤلاء الطلاب معرفة المفاهيم الإملائية والتفريق بين بعضها مثل التاء المربوطة والتاء المبسوطة (المفتوحة) مثلا؛ مما يتطلب محاولات جادة لحل هذه المشكلات وتذليل تلك الصعوبات.

ومن ثم أوصت دراسة (خصاونة: ٢٠١٢) بضرورة الاهتمام بالمفاهيم الإملائية وإعطاء الظواهر الإملائية ما تستحقه من الاهتمام في منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل وطرائق التدريس والتقويم.

وعلى الرغم من أهمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلا أن هناك عدة أمور أوضحت أن هناك قصورا في هذا الجانب خاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التعليم التقليدي من قبل المعلمين التي تفتقر إلى مستوى عالٍ من المشاركة النشطة، وتخلق بيئة تعليمية أقل تشويقا، وغالبًا ما تفشل في إنشاء سياق تواصل فعال لاكتساب اللغة الطبيعية (Kagan, 2020).

الأمر الذي يتطلب البحث عن إستراتيجيات تعليمية متنوعة للوصول تساعد على تعليم الطلاب بأساليب مختلفة، وتقوم على التعاون والمشاركة

وتسهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة، مجموعة تيسر تحصيل المفاهيم الإملائية من جهة، وتنمي مهارات الكتابة الإملائية من جهة أخرى.

وتراكيب كيجان إستراتيجيات تعليمية مصممة لتعزيز التعاون والتواصل في الفصل الدراسي، وتعزيز ثقة الطلاب والحفاظ على اهتمامهم بالتفاعل في الفصل الدراسي، كما أنها توفر البيئة الاجتماعية المناسبة لاستخدام اللغة وتوفر للطلاب المزيد من الفرص لتلقي المدخلات والتفاعل في اللغة المستهدفة وممارسة الإنتاج اللغوي (Kagan, 2020).

ويحقق استخدام تراكيب كيجان مجموعة من الفوائد في العملية التعليمية أهمها: تنمية الخيال والابتكار عند الطلاب، وتقوية ذاكرتهم؛ وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والتعاون واحترام حقوق الآخرين، واحترام القوانين والقواعد والالتزام بها، وتعزيز الانتماء للمجموعة. (ملاك: ٢٠١٩)

وقد أثبتت الدراسات فعالية إستراتيجية كيجان في تحصيل المواد الدراسية، مثل دراسة عريق (٢٠٠٩)، في مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات المتحدة، ودراسة فالح (٢٠١٩) في توليد المعلومات في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم، ودراسة غي (١٤٤٠هـ) في قواعد اللغة العربية لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وعلى الرغم من أهمية الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والدور الذي يمكن أن تلعبه إستراتيجية كيجان في تنمية تحصيل

المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية، فإنه لا توجد دراسة علمية ـ في حدود علم الباحث – استهدفت توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مما دعا الباحث إلى إجراء هذا البحث.

كما أن هناك عدد من الأسباب أدت للإحساس بمشكلة البحث منها: تدريس الباحث مقرر "دروس في الإملاء" للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الذي اتضح له من خلاله أن كثيرا من الطلاب يعانون ضعفا في مهارات الكتابة الإملائية، كما أن لديهم ضعفا في تبيين المفاهيم الإملائية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك توصيات الدراسات التي تناولت المفاهيم الإملائية ومهارات الإملاء مثل: دراسة (خصاونة والعتيبي، ٢٠١٩) ودراسة (الجوجو، ٢٠٠٣) ودراسة (حافظ الدين، ١٤٤١هـ) حيث أوصت باستخدام استراتيجيات حديثة في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية، واستخدام تراكيب كيجان مثل: دراسة عريق (٢٠٠٩)، ودراسة فالح (٢٠١٩)، ودراسة غي (١٤٤٠هـ).

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف في مهارات الكتابة الإملائية لدى الطلاب، وأيضا من ضعفهم في تحصيل المفاهيم الإملائية فقد رأى أن يتصدى لحل هذه المشكلة من خلال البحث في توظيف إستراتيجيّة تراكيب

كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المفاهيم الإملائية اللازمة لدى اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني؟

٢. ما مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني؟

٣. ما مكونات برنامج مقترح لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٤. ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٥. ما فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المفاهيم الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

٢. تحديد مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

٣. إعداد برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٥. قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تبلورت أهمية البحث الحالي في كونه من البحوث القلائل العربية التي اهتمت بتوظيف استراتيجية تراكيب كيجان في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى ذلك قد يسهم في:

١. تنمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية من خلال البرنامج المعد لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. تقديم دليل إجرائي للمعلمين يتضمن مجموعة من إجراءات التدريس وفقا لإستراتيجية تراكيب كيجان لتحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية المهارات الإملائية.

٣. فتح آفاق للباحثين في تعرّف فعالية إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات اللغة العربية وعناصرها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان لتحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية المقررة على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ – ١٤٤١هـ.
- **الحدود البشرية:** متعلمو المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

١. إستراتيجية كيجان:

عرفها كيجان (Kagan, 2009:1) بأنها: "إستراتيجيات تعليمية تدريبية تساعد المعلمين على تنظيم العملية التعليمية بما يتوافق مع طريقة عمل الدماغ وتطور كل الذكاءات لدى الطلاب، مهارات التفكير، والشخصية".

وتعرف إستراتيجية كيجان إجرائيا بأنها الإستراتيجية التي تستخدم لتنمية المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتتألف من خمس تراكيب هي: اقرأ وسَجِّل من أنا؟، والضيف العزيز، والنصف الآخر، ومكعب الأسئلة، وأين الخطأ؟

٢. المفاهيم الإملائية:

اصطلاحًا: " مصطلح له دلالة لفظية كما يعرفونه على أنه تجريد للعناصر المشتركة بشيء لعدة مواقف أو حقائق" (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١١: ٨٦).

إجرائيا تُعرف بأنها ألفاظ محددة الدلالة التي وردت في مقرر دروس في الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يساعد تحصيلها على الكتابة الصحيحة.

٣. مهارات الكتابة الإملائية:

تعرف مهارات الكتابة الإملائية بأنها القدرة على رسم الكلمات رسما صحيحا بسرعة ودقة خالية من الأخطاء الإملائية مع استخدام علامات الترقيم (خصاونة والعتيبي، ٢٠١٩).

وإجرائيا يقصد بها في البحث الحالي قدرة متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على رسم الكلمات رسما صحيحا بسرعة ودقة خالية من الأخطاء الإملائية.

الإطار النظري:

المفاهيم الإملائية:

تعدُّ المفاهيم قاعدة أساسية للتعلم والتعليم؛ فهي لبنة المعرفة، وقد تعدّدت التعريفات التي توضح معنى المفهوم، ولكنها اشتركت كلها في كونه مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو العناصر، أو الفئات، التي تشترك معًا في خصائص عامة، ويشار لها باسم خاص، ويمكن القول إن المفهوم تصور عقلي، لأنه ناتج عن فكرة عامة ومجردة قابلة للتعميم، واستجابة موجهة لمجموعة من المثيرات، وهو يحتاج إلى عدة عمليات خاصة به مثل التمييز، والتحليل والتركيب والتعميم، والتجريد، وغيرها (دروزة، ٢٠٠٦: ٣٣).

وتطلق كلمة "المفهوم"، على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو الأفكار التي تشترك معًا في خصائص وصفات معينة، بمعنى أن المفهوم يشكل تصورًا ذهنيا عن مجموعة من الأشياء تحت مسمّى أو لفظ واحد، بناء على

الصفات المشتركة بينها، وتعدُّ المفاهيم من الأنماط المهمة والرئيسة في محتوي أي مادة دراسية..... وكذلك تقليل الحاجة إلى إعادة التعلّم من جديد عند التقدم في مراحل دراسية لاحقة، ومن الجدير بالذكر، أن المتعلّم لا يستطيع أن يحقق نجاحا وتطورًا علميًا، إلا إذا كان يملك عددًا كافيًا من المفاهيم والمبادئ (عسيري، ٢٠١٥: ٤٦)

أهمية تعلم المفاهيم:

يسعى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تنمية قدرة الطلاب على التواصل من خلال الاستخدام الصحيح لفنونها اللغوية في سياقاتها الوظيفية بسهولة ويسر في مواقف الحياة المختلفة؛ فتنمو مهاراتهم العليا في التفكير من ناحية، ويتمكنون من التفاعل والاندماج في مجتمعاتهم من ناحية أخرى (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٥).

ويستند نجاح عملية التعلّم بشكل كبير، على امتلاك المتعلّم ثروة كبيرة من المفاهيم، لأنها تعدّ الركيزة الأساسية في تعلّم البنية المعرفية للمادة الدراسية وتعليمها، و تركّز على الأفكار الرئيسة في المحتوى، وكذلك فإن المفاهيم تساعد المتعلّم على تذكّر ما تعلّمه، وتقلل من النسيان، والحاجة إلى إعادة التعلّم، ويؤدي تعلّم المفاهيم إلى إكساب المتعلّم مهارات المقارنة، والاستنتاج، وإيجاد العلاقات، ويحتفظ بها المتعلم للاستفادة منها في الخبرات والمواقف التعليمية الجديدة، كما وتسهم المفاهيم في بناء مناهج دراسية متتابعة وتنظيمها، للمراحل التعليمية المختلفة (النعيمات، ٢٠٠٨: ٣٣).

والمفهوم لغةً: جاء في لسان العرب "معرفتك الشيء في القلب وفهمه فهْمًا وفهَمًا وفهامةً وفهمت الشيء عقلته وعرضته، وتفهم الكلام فَهِمَه شيئًا بعد شيء، ورجل فهم أي سريع الفهم (ابن منظور، ١٤١٤: ٤٥٩).

ويعرف المفهوم اصطلاحًا بأنه " مصطلح له دلالة لفظية كما يعرفونه على أنه تجريد للعناصر المشتركة بشيء لعدة مواقف أو حقائق (أمبوسعيدي، والبلوشي، ٢٠١١: ٨٦).

وما يقصد في هذا البحث المصطلحات المقررة على متعلمي المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وهي:((أَلْ) الشمسية، (أَلْ) القمرية، التنوين، التاء المربوطة، التاء المفتوحة (المبسوطة)، همزة الوصل، همزة القطع، النقطة، النقطتان، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، علامة الحذف، الشرطتان، الهلالان / القوسان، علامة التنصيص، علامة التأثر، علامة الاستفهام، الألف المتطرفة).

مهارات الكتابة الإملائية:

للغة العربية أنظمة متعددة، فلها نظامها الموزع توزيعاً لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة، ولها بعد ذلك نظامٌ للمقاطع، ونظامٌ للنبر، ونظامٌ للتنغيم، فكل نظام يؤدي دوره بالتعاون مع الآخر؛ ولما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع في رسمها إلى عوامل محررة من التزام الصورة النطقية، فقد جدّت الحاجة إلى وضع

ضوابط عامة، تنظّم رسم الحروف في أوضاعها المختلفة، وهذه الضوابط هي التي نسميها قواعد الرسم الإملائي.

من هنا تتضح الحاجة إلى تدريب الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على الممارسات اللغوية المتنوعة لفنون اللغة العربية التي يستخدمون فيها اللغة حديثاً واستماعاً قراءة وكتابة استخداماً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية داخل حجرة الدراسة وخارجها، وفق برنامج محدد قائم على تخطيط واضح ودقيق (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٥).

فالإملاء نظام لغوي محدد، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، وقلب الحركات الثلاث، واللام الشمسية والقمرية.

والإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، كما أنه الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، ويكون سبباً في تحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة (شحاتة والسمان، ٢٠١٢: ٦٥).

وللإملاء أهمية خاصة لدى متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى؛ حيث يكتسب فيها مهارات الكتابة الإملائية، ليبتعد عن الخطاء الإملائي الذي لا يرجع إلى عامل واحد، بل إلى عوامل متعددة ومتشابكة، منها ما يرجع للمعلم، ومنها ما يرجع للمتعلم، وأخرى ترجع إلى المنهج، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وعوامل ترجع إلى طريقة التدريس.

كما أن هناك عوامل أخرى للأخطاء الإملائية تتمثل في: الطريقة السلبية لتدريس الإملاء، وضعف تفاعل الطلاب، وإهمال أسس التهجي السليم، وقلة التدريبات المصاحبة لكل درس، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وعدم التدريب الكافي على المهارة الإملائية، والنقل الآلي للمتعلمين. كما أن عدم تمكن الكثير من المعلمين من التطبيق السليم للتقويم المستمر يؤدي إلى ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة الإملائية وكثرة أخطائهم. وحتى يصل بمتعلميه إلى مستوى الإتقان بهذه المهارات، يجب النظر في طريقة التدريس المتبعة واختيار الأفضل، بحيث تتناسب مع قدرات كتعلميه (عواد، ٢٠١٢: ٢٢٢ – ٢٢٣).

مشكلات الإملاء وصعوبتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

من المشكلات التي تواجه متعلمي اللّغة العربيّة الناطقين بغيرها، في أعمالهم الكتابية تتمثَّل في الآتي:

أ. **اختلاف الكتابة عن نطقها**، وقد تزاد الأحرف، وقد تنقص، مع أنّ الأصل في الرسم الإملائي أن يكون مُعبّراً تعبيراً دقيقاً عن أصوات الكلمة بدون زيادة أو نقصان، ولا خلل في ترتيب الحروف (صبري، ١٩٦٤: ١٥٤) في اللغة العربيّة يلاحظ زيادة بعض الحروف في بعض الكلمات ولا يُنطق بها، وتُحذف أحرف أخرى ينطق بها مثلاً (هذا، لكن، ذلك) وهذا يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء، ويؤدي إلى صعوبات تواجه المبتدئين.

ب. **ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف،** مما يزيد من صعوبة الرسم الإملائي. وهذا يلزم الكاتب أن يكون عارفاً بالنحو والصرف، ليرجع الألفاظ إلى أصولها ويهتدي إلى وجه الصَّوّاب في كتابتها حتى يتفادى الوقوع في الخطأ (فضل الله، ١٩٩٥: ٣١) ومثلاً للصعوبات أيضاً، الألف اللَّينة، إذا وقعت ثالثة أصلها واو، رُسمت ألفاً كما في سماء، ودعاء، وإذا وقعت ثالثة وأصلها ياءٌ، رُسمت ياء كما في رمى وهدى، وإذا سُبقت بياءٍ، تُرسم ألفاً كما في دنيا ويحيا ويستثنى من ذلك الاسم يحى، فيرسم على القاعدة للتمييز بينه وبين الفعل. (وما) تُوصل بكلِّ إذا كانت تُعبِّر عن الزمان، وتصل بـ(ربّ) و(إنّ) إذا كانت كافّة، وتُفْصَلُ إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

ج. **الاختلاف في قواعد الإملاء:** لقد اختلفت الكتابة بين الشعوب والأفراد، وذلك لكثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء، فالهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون، يقرأون، يقرءون) رسمت على ثلاثة أوجه، وكلها رسم صائب.

* أثر القواعد الإملائية: أما عدم اضطراد بعض قواعد الإملاء أو الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية، تصعب على الدارسين، مع وجودها في كتابات اللّغات المختلفة، وأخذ مجمع اللّغة العربيّة في تبسيط قواعد الإملاء، بادئاً بالهمزة في مختلف مواقعها، لما يلاقيه الدارسون من صعوبات في كتابتها (عيد، ١٩٤٧: ٢٧).

د. اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة:

إنّ تعدد صور الحرف العربي في الكتابة العربيّة، يُربك الدارس خاصة إذا كان مبتدئاً في دراسة اللّغة العربيّة، إذ أنّه يجد أكثر من صورة للحرف الواحد، مما يزيد

من تعقيد الفهم للدارس، ويُصبح تقدم الدارس في تعلَّم الكتابة بطيئاً (عطية الله، ١٩٣٨: ٣١٨).

لاختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، أثره، فيشكل ذلك صعوبات تربك الدارسين، لكن الحروف الثمانية والعشرين، لكل حرف صورة واحدة، عدا، العين والكاف – الهاء – الياء (ك – ك)، (هـ، ها،هـ)، (ي،ي)، غير أنّه إذا وصل الحرف بما قبله زيدت عليه حلية تزيّنه (عبد القادر، ١٩٣٨: ١٢١). مثل: (ء، ع، ع) (م، م، م).

هـ. الإعجام:

ويعنى به تنقيط الحروف، يلاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء مُعجّمة منقوطة؛ وأن عدد النقاط تختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وأن وضع النقط تختلف باختلاف هذه الحروف، مما قد يشكّل صعوبة في تعلّم الكتابة العربيّة. إلا زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاثة فقط، أعلى أو أسفل الحرف، فإذا أضيفت إلى حرف من الحروف، صار من السهل جداً تمييزه كحرف جديد، فهذه طريقة مباشرة ومُيسَّرة في فهم الحروف وتمييزها وتعلُّمها (عطية الله، ١٩٣٨: ٢١٨).

و. الإعراب:

الاسم المعرب، يتغيّر شكل آخره بتغيير وَضَعه في الجملة، فيرفع، ويُنصب ويجرُّ، وكذلك الفعل المعرب، يرفع وينصب ويجزم، ويكون الإعراب مرّة بالحركات، وتارة بالحروف، وأحياناً بإثبات حرف "النون"، وأحياناً بالحذف مما يُغيّر صورة الكلمة التي تتأثر بعوامل إعرابها، والتنوين، خاصَّة تنوين الأسماء التي

تنتهي (بالألف والواو والياء) والأفعال المعتلَّة، وهذا يشكّل صعوبة جمَّة للدارسين، لأنه لم يعهدها من قبل.

ز. وصل الحروف وفصلها:

الكلمات العربيّة تتكون من حروف، يوصل بعضها، ويُفصل بعضها الآخر مثلا، ـر–د–ز) لا توصل في نهايتها، والدارسون لا علم لهم بما يوصل وما يفصل، لذلك يعانون عند كتابة هذه الحروف، ويرتبكون ويترددون بين الفصل والوصل بخلاف الكتابة في اللغات الأخرى، لا توجد فيها هذه الخصائص، مما يشكّل عقبة لدارسي اللغة العربيّة وتعلّم الكتابة.

ح. استخدام الصوائت القصار والطوال:

الدارس لا يستطيع التمييز بين الصوائت القصار والطول، فكثيراً ما يرسم الصوائت القصار حروفاً، فمثلاً الفتحة ألفاً، والضّمة واواً، والكسرة ياءً.

الدعوة بوجوب كتابة الصوائت القصار حروفاً، تتناقض مع خصائص اللّغة العربية، لأنَّ اللّغة العربيّة لغة إيجاز في صورتها الكتابيّة، ومن مظاهر هذا الإيجاز أنّها لا تعني بكتابة علامة الحركة، على عكس الكتابة في اللغات الأخرى، ومؤدي ذلك أنّ حروف أي كلمة عربيّة تُختزل بمقدار نصفها، إذا رُوعي علامة الحركة لكل حرف (أمين، ١٩٧٠: ٣٠).

ط. اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

يلتبس على الدارس حذف الحروف وإضافتها في الرسم القرآني، وعدم تطابق القراءة بين رسم المصحف، والكتابة العاديّة والوصل، والفصل والمدّ في قراءة القرآن، خاصة أن معظمهم من حفظة القرآن الكريم، وفي هذا الشأن نهض

مجمع اللّغة العربيّة بمهمة كبيرة، حين أدلى باقتراح خاص بطبع المصحف على أساس الرسم العادي، واللجنة التي قامت بهذه المهّمة، هي لجنة الفتوى بالجامع الأزهر، فأفتت في ذلك، برؤيتها لزوم الوقوف عند المأثور من كتابة رسم المصحف العثماني (التهامي، ١٤٣١: ٢٦٧-٢٧١).

ي. التهجئة:

والتهجئة: هي عملية ترجمة للصياغة الذهنيّة للحروف، والكلمات إلى أشكالٍ ورموز مكتوبة من خلال الأنماط التقليدية للحروف اللغوية (الميلادي، ٢٠٠٨: ١١٩) ويعاني منها الدارسون، وهذه المشكلة مردّها تشابه بعض الحروف، واسترجاعها من الذاكرة، وحفظ وتذكّر مواقع الحروف في الكلمات، فلذا مهارة التهجئة تبدو أكثر صعوبة من قراءة ذات الكلمات

إن خطة تحسين وعلاج مهارة التهجئة هي: الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف، هناك ممارسة فعليّة لمهام الإدراك السمعي لنطق الحروف مع تقوية ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات.

الإدراك البصري، وذاكرة الحروف، ويمكن دعم وتقوية الصورة البصريّة للكلمة، والاحتفاظ بها كما يجب أن تكون المواد التعليمية واضحة ومكثَّفة أو مَرَكّزة.

استخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة، عادة ما يشعر الدارسون بالعجز في التهجئة، فلذا ينبغي الاعتماد على مدخل تعدد الحواس البصريّة والسمعيّة والحسحركيّة واللمسيّة (الميلادي، ٢٠٠٨: ١٢٠).

ك. نظام الكتابة العربيّة:

نظام الكتابة من اليمين إلى الشَّمال، هذا النظام غير مألوف لدى كثير من دارسيها الناطقين بغير العربيّة، خاصة الناطقين بلغات تستعمل الحرف اللاتيني، وتكتب من الشمال إلى اليمين، وهنا الصعوبة لا تكمن في الكتابة من اليمين إلى الشمال أو الخطّ، إنما الصعوبة في القراءة وسرعتها، والانتقال من سطر إلى سطر آخر، مع القدرة على الفهم، والاحتفاظ بالفكرة العامّة للنص، وهذه المشكلة أو الصُّعوبة، قد تستمرّ مع الدارس حتى في المراحل المتقدِّمة في دراسته.

ل. تقارب بعض الحروف وتشابهها:

تتشابه بعض الحروف في شكلها العام، ولا يُميّز بعضها عن بعض إلا الإعجام أو إهمال الإعجام أو الفرق في عدد النقط أو في مواضع النقط في الحروف وهي: (ب، ت، ث) لا يفرّق بينها إلا عدد النقاط. وح- خ – ج، أيضاً يفرّق بينها عدد النقاط وموقعها كسابقتها ود ذ، ر ز، ع غ، ف ق، ص ض، وهذا يُربك الدارس خاصة في الكتابة اليدويّة.

وكان أسلافنا لا يعتمدون على التنقيط في التفريق بين الحروف المتشابهة، إنما يلجأون إلى وصفها بقولهم، الباء التحتية والتاء المثناة، والدال المهملة، الجيم المعجمة، بل إنهم غيرّوا بعض القواعد الإملائية خوفاً من اللبس أو التصحيف (العصيلي، ١٤٢٢: ٢٠٧).

وقد تسبب النقط ذاتها مشكلة، تزيد رسم الكتابة العربيّة لبساً وخلطاً بين بعض الحروف، خاصة إذا ابتعدت عن بعضها أو عن مكانها، بسبب إهمال الكاتب أو لسوء الخطّ.

م. مشكلة كتابة الهمزة وتعدد أشكالها:

كتابة الهمزة، وتعدد أشكالها في أوَّل الكلمة، ووسطها ونهايتها يشكّل ذلك صعوبة للدَّارسين، حيث أنّها تكتب مرّة على ياء ومرّة على واو وأحياناً على ألف، وأحياناً أخرى على السطر حسب حركتها، أو حركة ما قبلها، ولكلِّ حالة من هذه الحالات قاعدة استثنائية، مما يجعل (الهمزة) مشكلة إملائية يُعاني منها الناطقون بغير العربيّة، ومما زاد الأمر تعقيداً، اختلاف اللغويين العرب في القواعد المتعلِّقة بكتابة الهمزة الخاصة بها ولذلك يلتبس الأمر على الدارسين (التهامي، ١٤٣١: ٢٧٠).

ن. كتابة اللف المقصورة والياء المنقوصة:

يصعب على الدَّارسين التفريق بين الألف المقصورة والياء المنقوطة مثل: (سلمى، قاضي) خاصة إذا لم تنقط الياء، ومشكلة الألف الممدودة أيضاً كما في (سماء وسما)، بالإضافة إلى صعوبة التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة، من ناحية والتاء المربوطة والهاء من ناحية أخرى مثل (بنات وبُناة) (التهامي، ١٤٣١هـ: ٢٧٠).

إستراتيجية كيجان:

إن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يتم تعليمها بالمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير، إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء: تنمية قدرات الطالب العقلية، وتنمية مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، وأخيراً اكتسابهم مهارات لغوية معينة (أبوالدهب، ٢٠٢٠: ١٠١٨).

وإستراتيجية كيجان من الإستراتيجيات التعليمية التي تتميز بسهولة الاستخدام وسهولة التعلم؛ ومن ثم تعد الطريقة الأمثل لترقية عملية التعليم، ولذلك أنشأ مشاركو كيجان بشكل عفوي شعار كيجان:" تعلمها اليوم؛ استخدمها غدًا؛ وطبقها مدى الحياة" (أمين، ٢٠٠٨: ١٩).

أهداف استراتيجية كيجان:

يوجد العديد من الأهداف حول استراتيجية كيجان ومن هذه الأهداف ما يلي:

- تقوم هذه الطريقة بإعادة هندسة وتفكير الطالب بشكل جيد.
- تنمية المهارات المختلفة وبعض المهارات الخاصة بالتفكير للطالب بشكل يساعد على توظيفها في حياتنا اليومية العادية.
- تعمل استراتيجية كيجان على تكوين النظرة الموضوعية عند الطلاب في معرفة بعض المواقف والنظر إليها بصورتها الحقيقة.
- تعمل استراتيجية كيجان على رفع مستوى الكفاءة عند الطلاب وتحسين عملية التحصيل الدراسي.
- تعمل هذه الطريقة على احترام وتقدير الذات وبناء الثقة.
- الوصول بالطالب إلى حد الإبداع الفعال، ومساعدته على التفكير بشكل سليم والقدرة على القيام بحل المشكلات والاشتراك في بناء المجتمع، كما تعمل على تنمية العمل بروح الفريق (Kagan,1994:11).

المبادئ الأساسية لإستراتيجية كيجان

تعتمد إستراتيجية كيجان على عدة مبادئ أساسية هي المسؤولية الفردية، والاعتماد المتبادل الإيجابي، والطلاقة والمرونة، والأصالة (Farmer, 2017: 3). ويرى الباحث أن على المعلم ترسيخ هذه القيم والمفاهيم لدى الطلاب حتى تصبح سلوكا لديهم يمارسونه.

وعند استخدام إستراتيجية كيجان يكون المعلم موجها ومثيرا لدافعية التعلم ومهيئا للنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة لدى المتعلمين، ويتلخص دور المعلم في إستراتيجية كيجان فيما يأتي:

- التخطيط السليم لاستغلال الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات التلاميذ.
- توضيح قواعد اللعبة للطلاب.
- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل طالب.
- تحديد المشكلة والتدخل في الوقت المناسب.
- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها
- إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٣٥)

أما دور المتعلم في استراتيجيات كيجان فهو:

١. قائد الفريق: المسؤول عن توجيه المجموعة نحو المهمة المحددة، وعليه التأكد من أن كل فرد يعي عمله بالضبط.

٢. مقرر الفريق: وعليه أن يكتب ما يدور من مناقشات وما توصل إليه الفريق من قرارات. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٥١)

٣. مسؤول الصيانة: يتولى تسليم المواد والأدوات من المعلم، وإرجاعها بعد نهاية الدرس، وأيضا ترتيب المكان بعد نهاية الفرق من العمل.

٤. المشجع أو المعزز: ووظيفته تقديم الدعم المعني والتشجيعي لأعضاء الفريق، وهو دور اجتماعي مهم.

٥. الميقاتي: دوره بسيط، لكنه مهم؛ فهم يساعد في التحكم في سرعة العمل عن طريق تسجيل الوقت المستغرق والمتبقي. (الريامي وآخرون، ٢٠٠٤: ١٥٤)

أمثلة على استراتيجيات كيجان:

لكيجان أكثر من ١٥٠ استراتيجية ذات وظائف مختلفة بعضها صمم ليحقق اتفاق آراء جماعي والآخر لتوليد مهارات التفكير وغيرها لتوليد مهارات الاتصال. (الديب، ٢٠١١: ٩٧-٩٨)

ومن هذه الاستراتيجيات:

- **إستراتيجية المشاركة الثنائية الزمنية:** التي تعني إعطاء الفرصة للطالب للتحدث لمدة زمنية محددة على أن يستمع له الزملاء الآخرون ومن ثم يتبادلون الأدوار.
- **إستراتيجية مقابلة الفريق** ويتم من خلالها إجراء مقابلة مع كل طالب في الفريق بالدور مع زميله.

- **إستراتيجية تعرف على الخطأ:** حيث يعطي المعلم سؤال أو فقرة بها معلومات خاطئة ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ. ويمكن أن تتم هذه التركيبة بين كل اثنين من الفريق.
- **إستراتيجية ابحث عن الشخص المناسب:** حيث تعد ورقة عمل تضم سؤال أو مفهوم يقوم أعضاء الفريق بالمرور على باقي الفرق ويتم تسجيل إجاباتهم عما هو مطلوب في الورقة وتوقيعهم عليها.
- **إستراتيجية مكعب الأسئلة:** تعطي جوًا من المرح داخل الصف تقوم فكرتها على عرض موقف محفز للتفكير (نص أو قصة أو شريط مرئي)، ثم تطرح أسئلة باستخدام مكعب الأسئلة.

وقد استخدمها الباحث جميعها عند التطبيق وهذه بعض الأمثلة:

(اقرأ، وسَجِّل من أنا؟) في ورقة العمل الآتية: اقرأ العبارة الآتية، ثم سجل المفهوم الذي يدل عليها "أنا تاء أكون في الأسماء والأفعال، فمن أنا؟"

النصف الآخر في هذا المثال:

أمامك مجموعة من العبارات ومجموعة من الكلمات، بالتعاون مع أفراد مجموعتك ابحث عن الكلمات الملائمة لهذه العبارات.

أين الخطأ؟ في هذا المثال: بالتعاون مع أفراد مجموعتك اكتشف الأخطاء الواردة في كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ثم صَحِّحوا هذه الأخطاء.

مكعب الأسئلة

بالتعاون مع أفراد مجموعتك اطرح الأسئلة الآتية على أفراد المجموعة المقابلة لكم، ثم قيِّموا إجاباتهم.

الضيف العزيز: اختارك معلم الإملاء لتمثل دور (ألْ) الشمسية في برنامج الضيف العزيز، هيَّا عرف الجمهور بك.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويبلغ عددهم (٣٢٠) طالبًا، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وعددهم ٦٤ طالبا قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، الذي يهدف إلى معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) وهو استخدام استراتيجية كيجان، على النتيجة (المتغير التابع الأول) وهو الأثر الذي تتركه في تحصيل المفاهيم الإملائية و(المتغير التابع الثاني) وهو مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وأُستخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، حيث اختار الباحث أفراد البحث، وقسمهم إلى مجموعتين واختبرهم اختبارًا قبليا، واختبارًا بعديا.

إعداد أدوات البحث:

أولا: إعداد قائمة المفاهيم الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

أعدّ الباحث هذه القائمة وفقاً للخطوات التالية:

تحديد الهدف من إعداد القائمة:

هدفت القائمة إلى المفاهيم الإملائية المتضمنة في مقرر الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ليتم في ضوئها إعداد اختبار المفاهيم الإملائية لهؤلاء الطلاب، وبناء البرنامج المقترح لتنميتها من خلال توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان.

تحديد مصادر إعداد القائمة:

حصر الباحث المفاهيم الإملائية من خلال الاطلاع على أدبيات تعليم الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الإملائية، وتحليل محتوى كتاب الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

صياغة مفردات القائمة:

صيغت مفردات قائمة المفاهيم الإملائية في جدول من خانتين: الخانة الأولى تضم ثمانية عشر مفهوماً إملائيا والخانة الأخرى تتضمن شرحا لهذه المفاهيم بعبارات إجرائية واضحة يمكن في ضوئها بناء اختبار المفاهيم الإملائية.

أُعدت استبانة بالصورة الأولية للقائمة عرضت على مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تعرف السادة المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة؛ للحكم على مدى مناسبة هذه المفاهيم لطلاب المستوى الثاني، والصحة العلمية لتعريفات تلك المفاهيم.

الضبط الإحصائي للقائمة:

حصرت آراء المحكمين واستخراج نسبة اتفاقهم على مدى مناسبة المفاهيم المحددة لطلاب المستوى الثاني حيث عُدت المفاهيم التي حازت نسبة (٨٠٪) فما فوق مفاهيم مناسبة للطلاب، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أو استبعاد أي مفهوم من القائمة.

الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الإملائية:

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تُوصل إلى القائمة في صورتها النهائية حيث اشتملت

(١٨) مفهوما إملائيا هي:

جدول (١)

قائمة المفاهيم الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني في صورتها النهائية.

الرقم	المفهوم	الدلالة اللفظية للمفهوم
١	(ألْ) الشمسية:	هي ما كانت لامها مُدغمة بالحرف الذي بعدها ويسمى هذا الحرف بالحرف الشمسي ويُنطق مُشدَّدًا ولا تُنطق (لام) (ألْ) معه. نحو: الشُّعاع
٢	(ألْ) القمرية:	هي ما كانت لامها ظاهرة مع الحرف الذي بعدها، ويسمى بالحرف القمري ولا يُشَدد عند النطق.

الرقم	المفهوم	الدلالة اللفظية للمفهوم
		نحو: البيت
٣	التنوين:	هو نون ساكنة زائدة تلحق بآخر الاسم لفظًا لا خطًّا وهي حالة طارئة تقع في آخر الاسم للتمييز بين المعرفة والنكرة.
٤	التاء المربوطة:	هي التي تلفظ هاء عند الوقف عليها وتكتب هكذا ـة / ة نحو: عائشة، كرة.
٥	التاء المفتوحة (المبسوطة)	هي التي تبقى على حالها (تاء) في الوصل وعند الوقف عليها بالسكون في آخر الكلمة، نحو: بيت، أخوات.
٦	همزة الوصل:	هي التي تقع في أول الكلمة، وتنطق في بدء الكلام ولا تنطق في أثناء وصله بما قبله، نحو: اجلس. تعال واجلس.
٧	همزة القطع:	هي التي تقع في أول الكلمة، وينطق بها في بدء الكلام وفي وصله، نحو: أنا وأنت.
٨	النقطة:	هي التي توضع في نهاية الجملة التامة، وفي نهاية الفقرة، نحو: خير الناس أنفعهم للناس
٩	النقطتان:	توضع لتوضيح ما قبلها، ومن مواضعها أنها تأتي بعد القول، نحو: قال الله تعالى: ((عَلَيْكُمْ أَنفُسَكُمْ)).
١٠	الفاصلة:	هي التي توضع بين الشيء وأنواعه، نحو: الحركات ثلاث وهي: الضمة، الفتحة، الكسرة. أو للتوضيح والتفصيل، نحو: الحج لغة: قصد الشيء المعظم وإتيانه. وشرعا: قصد البيت الحرام والمشاعر العظام وإتيانها، في وقت مخصوص، على وجه مخصوص.
١١	الفاصلة المنقوطة؛	توضع بين جملتين الأولى سبب للثانية نحو: ارحم الحيوان؛ لأنه يحس ويتألم كما تحس وتتألم.
١٢	علامة الحذف (...)	توضع للدلالة على كلام محذوف من النص نحو: للجاحظ مؤلفات كثيرة، منها: كتاب الحيوان، وكتاب البخلاء و...
١٣	الشرطتان – –	توضع بينهما الجملة أو الجمل التي تعترض الكلام المتصل، نحو: عن عائشة –رضي الله عنها– قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم
١٤	الهلالان/ القوسان ( )	توضع بينهما الألفاظ المفسرة لما قبلها، نحو: تركت الأغنام تأكل الكلأ (العشب).
١٥	التنصيص " "	يوضع بينهما كل كلام ينقل بنصه. نحو قال لي "توجَّه مباشرةً إلى المستشفى، أعتقدُ أنَّنا نواجه مشكلةً أخرى".
١٦	التأثر (!)	توضع في نهاية الجملة التي تدل على التعجب، أو الفرح، أو الحزن، أو التوجع، نحو: ما أحسن هذا المسجد! ما شاء الله!
١٧	الاستفهام (؟)	توضع في نهاية جملة الاستفهام، نحو: ما اسمك؟ كيف حالك؟
١٨	الألف المتطرفة	هي التي تقع في آخر الكلمة وتكتب ألفًا أو ياءً وتلفظ ألفا. مثل عصا، هدى

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول للبحث وهو: ما المفاهيم الإملائية اللازمة لدى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني؟

ثانيا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الإملائية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى الثاني.

الهدف من إعداد القائمة:

يهدف من إعداد القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها التي يُعد الاختبار على ضوئها.

تحديد مصادر إعداد القائمة:

حصر الباحث المفاهيم الإملائية من خلال الاطلاع على أدبيات تعليم الإملاء في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الإملائية، وتحليل محتوى كتاب الإملاء المقرر على طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة المناسبة ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي لمهارات الكتابة الإملائية، وإستراتيجية كيجان.

ولقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية عشر مهارة للكتابة الإملائية.

عرض القائمة في صورتها الأولية على المحكمين:

لقد عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرائق التدريس؛ وذلك للاسترشاد برأيهم عند إعداد القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- ملاءمة المهارة الفرعية للمستوى الأساسي.
- مناسبة مهارات الكتابة الإملائية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثاني) كما طلب منهم إضافة ما يرونه مناسبا من مهارات لم ترد بالقائمة.

إعداد قائمة نهائية بمهارات الكتابة الإملائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون- وقد أخذ الباحث ما نسبته ٨٠٪ مما اتفقوا عليه - أعد قائمة بمهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثاني)، وقد تضمنت ست عشرة مهارة وهي:

١. يفرق كتابة بين اللام الشمسية واللام القمرية.
٢. يستخدم علامة الترقيم (النقطة) بشكل صحيح.
٣. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الفاصلة).
٤. يستخدم علامة الترقيم الفاصلة المنقوطة بشكل صحيح.

٥. يستخدم علامة الترقيم (الاستفهام) بشكل صحيح.

٦. يكتب مراعيا علامة الترقيم (النقطتان).

٧. يستخدم علامات الترقيم (الشرطتان) بشكل صحيح.

٨. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الأقواس).

٩. يكتب مراعيا علامة الترقيم (علامات التنصيص).

١٠. يكتب مراعيا علامة الترقيم (الحذف)

١١. يكتب مراعيا علامة الترقيم (التأثر).

١٢. يكتب مراعيا الفرق بين همزتي الوصل والقطع.

١٣. يكتب مميزا بين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء.

١٤. يكتب الألف المتطرّفة بصورة صحيحة.

١٥. يرسم الألف اللَّينة في آخر الكلمة رسمًا صحيحًا.

١٦. يفرّق في الرَّسم بين التّاءين المربوطة والمبسوطة في أواخر الكلمات.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث وهو: ما مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المستوى المتوسط؟

ثالثا: تصميم برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

للإجابة عن هذا السؤال أعدّ الباحث برنامجا قائما على استخدام إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وأُخذ محتوى للبرنامج من مقرر "دروس في الإملاء" للمستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وتم إعادة بناء المحتوى العلمي للمفاهيم الإملائية التي تم تحديدها للبرنامج من قبل الباحث الذي احتوى على ثمانية عشر درسا في ضوء إستراتيجية تراكيب كيجان.

وتكون برنامج توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في صورته النهائية من كتاب الطالب، ودليل المعلم في إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الذي احتوى على مقدم الدليل، وأهدافه، وأهداف البرنامج العامة، ومخرجات كل درس، وتعريف بإستراتيجية كيجان، وكيفية تطبيقها في هذا البرنامج.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث وهو: ما مكونات برنامج لتوظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

رابعًا: اختبار تحصيل المفاهيم الإملائية لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في المفاهيم الإملائية الثمانية عشرة التي تم التوصل إليها.

مكونات الاختبار: يتكون هذا الاختبار من ٢٤ مفردة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وحُدّدت درجة واحدة لكل مفردة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٢٤) درجة.

تعليمات الاختبار: وُضعت تعليمات الاختبار بصياغة سهلة ملائمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الثاني، وموضحة لهدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المعدة لذلك.

التحقق من صدق الاختبار: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرق التدريس؛ لتعرف آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة المفردات الاختبارية للطلاب. وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، أصبح هذا الاختبار صادقاً ظاهرياً في قياس المفاهيم الإملائية الثمانية عشرة لدى عينة البحث.

حساب ثبات الاختبار: طُبق الاختبار استطلاعياً على ٢٥ طالبا من غير عينة البحث من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وذلك لحساب زمن الاختبار وحساب معامل ثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز بين مفرداته.

حُسبت معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لدرجات الاختبار وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار باستخدام معادلة سيبرمان وبراون. ولقد وجد أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٨) وبذلك يكون معامل ثبات الاختبار =٠,٩٣ مما يدل الدرجة العالية لثبات الاختبار.

وتراوحت معاملات السهولة بين (٠,٤٧-٠,٥٨) معامل الصعوبة بين (٠,٤٢-٠,٥٣) وهي معاملات مقبولة إحصائياً قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار بين (٢٤.) و (٧٩.) وكلها مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (٤٥.) و (٤٨.) وهي أيضا تقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق الطالب الأول (١٩) دقيقةً في الإجابة، بينما استغرق الطالب الأخير (٣١) دقيقةً، وقد بلغ زمن الاختبار ٢٥ دقيقة تقريبًا، وأضاف الباحث خمس دقائق لقراءة التعليمات وتسجيل البيانات؛ ليصبح الزمن الكلي للاختبار ٣٠ دقيقة.

وبعد التأكد من صدق الاختبار وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

خامسًا: إعداد اختبار مهارات الكتابة الإملائية لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الهدف من الاختبار: يمثل الهدف من إعداد الاختبار في معرفة مدى تمكن طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من مهارات الكتابة الإملائية بالإضافة إلى استخدامه في التطبيق القبلي والبعدي لتجربة البحث.

تصميم الاختبار: من خلال قائمة مهارات الكتابة الإملائية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الثاني) التي تم التوصل إليها تكون الاختبار من (٣٢) سؤلا من نوع الاختيار من متعدد، وتم تحديد درجة واحدة لكل سؤال، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٢) درجة، وقد تضمن زمن الإجابة، وكيفية تدوين الإجابة، بالإضافة إلى بعض الإرشادات للمتعلم، كما تم وضع مثال توضيحي للطلاب يبين لهم طريقة الحل فعليا.

عرض الاختبار في صورته الأولية على المحكمين: لقد عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرق التدريس بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- مدى صحة صياغة الأسئلة.
- مدى قياس السؤال للمفهوم الإملائي.

وقد طلب منهم قراءة أسئلة الاختبار، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب مع رأيهم.

أداة التصحيح وتقدير الدرجات: تم إعداد مفتاح الإجابة النموذجية، وبحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، والإجابات الثلاث خطأ، أي أن الطالب يحصل على درجة واحدة لكل إجابة.

صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

صدق المحكمين: تأكد الباحث من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليه بناء على آرائهم.

تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، واستغرق الطالب الأول (٢٥) دقيقةً في الإجابة، بينما استغرق الطالب الأخير (٤٥) دقيقةً، وقد بلغ زمن الاختبار ٣٥ دقيقة، وأضاف الباحث خمس دقائق لقراءة التعليمات وتسجيل البيانات؛ ليصبح الزمن الكلي للاختبار ٤٠ دقيقة.

الاختبار في صورته النهائية: بعد عرض الاختبار على المحكمين وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث، وقبل ذلك طُبقت التجربة الاستطلاعية – على العينة العشوائية البالغ عددها ٢٥ طالبًا من جملة عدد طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة البالغ عددهم وقد تكوَّن الاختبار في صورته النهائية من اثنين وثلاثين سؤالا.

تجربة البحث:

للتأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث طبقت التجربة وفقًا للخطوات الآتية:

١. اختيار الطلاب المراد التطبيق عليهم من فصلين طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبعد إجراء الترتيبات اللازمة من حيث الموافقة الإدارية لتطبيق التجربة.

٢. التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ لكون البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	التجريبية	٧,٤٤	٣,٠٦	٠,٩٧	٣١	١,٣٣٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٦,٤٧	٢,٧٢				

قيمة ت المحسوبة: (١,٣٣٨) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٠٠).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا.

يظهر الجدول السابق تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمفاهيم الإملائية.

٣. التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي؛ لكون البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الكتابة الإملائية	التجريبية	١١,٩٧	٢,٦٨	٠,١٢	٣١	٠,١٩٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	١١,٨٤	٢,٣٥				

قيمة ت المحسوبة: (٠,١٩٩) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٠٠).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين

للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات التطبيق القبلي للاختبار مهارات الكتابة الإملائية.

٤. مباشرة التدريس وفقًا إستراتيجية كيجان وذلك من خلال كتاب الطالب المعد وفقًا لهذه الاستراتيجية الذي يرافقه دليل للمعلم.

٥. تم إجراء التجربة الميدانية للبحث في الفترة من ١٤٤١/٥/٢٧هـ إلى ١٤٤١/٧/١٧هـ، واستغرقت سبعة أسابيع، وقد اشتملت هذه الفترة تطبيق أداة البحث قبليا وبعديا.

٦. تضمنت هذه الفترة (١٤) ساعة لكل من مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة، بواقع ساعتين لكل مجموعة في الأسبوع.

٧. التطبيق البعدي لاختباري تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٨. تطبيق اختباري تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية على عينة البحث تطبيقًا بعديًّا للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق القبلي والبعدي، وذلك للتعرف على فاعلية إستراتيجية كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية والناطقين بلغات أخرى.

نتائج البحث:

أجاب البحث عن الأسئلة الثلاثة الأولى عند الحديث عن إجراءات الدراسة، ويوضح الباحث هنا إجابة السؤال الرابع الخاص بفاعلية توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة

الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما فاعلية إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟" للإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة الفروض التالية:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

تم استخدام اختبار T-Test للعينات المرتبطة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS؛ وذلك لحساب المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية وبيان ذلك على النحو التالي:

أ. عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

وينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية.

جدول (٤)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	التجريبية	٢٢,٥	١,٨	٥,٧٥	٣١	١٤,٣١٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	١٦,٧٥	١,٣٩				

قيمة ت المحسوبة: (١٤,٣١٧) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٢١).

يتبين من الجدول تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وبهذا يقبل الفرض الأول بوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

ب . **عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:**

وينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح الجدول الآتي (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للمفاهيم الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المفاهيم الإملائية	القبلي	٧,٤٤	٣,٠٦	١٥,٠٦	٣١	٢٣,٧٢٤	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	البعدي	٢٢,٥	١,٣٩				

قيمة ت المحسوبة: (٢٣,٧٢٤) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٤٢).

يتبين من الجدول دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني بوجود فرق دال إحصائيًا متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

إجابة السؤال الخامس:

ما فاعلية توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة

الإسلامية بالمدينة المنورة؟" " للإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة الفروض التالية:

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

أُستخدم اختبار T-Test للعينات المرتبطة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS؛ وذلك لحساب المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية وبيان ذلك على النحو التالي:

ج . عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية. ويوضح الجدول رقم (٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارات الكتابة الإملائية	التجريبية	٢٩,٤٣	١,٥	٩,٢٥	٣١	١٩,٦٩٨	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٢٠,١٩	٢,١٩				

قيمة ت المحسوبة: (١٩,٦٩٨) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٢١).

يتضح من الجدول تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وبهذا يقبل الفرض الثالث بوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح المجموعة التجريبية.

د . عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي

يوضح الجدول الآتي (٧) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الإملائية عند مستوى التطبيق.

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها للكتابة الإملائية (ن=٣٢)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الكتابة الإملائية	القبلي	١١,٩٧	٢,٣٥	١٧,٤٧	٣١	٣٦,٤٤٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	البعدي	٢٩,٤٤	١,٥٠				

قيمة ت المحسوبة: (٣٦,٤٤٠) وقيمة ت الجدولية: (٢,٠٤٢).

إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أكبر من قيمة (ت الجدولية) فيدل على وجود فرق دال إحصائيا.

يوضح الجدول السابق دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية؛ حيث إن الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

وبهذا يمكن قبول الفرض الثاني بوجود فرق دال إحصائيًا متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية لصالح التطبيق البعدي.

تفسير النتائج:

أشارت نتائج البحث إلى فاعلية توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغير في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لغات أخرى.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج المقترحة في تنمية مهارات الإملاء لدى الطلاب مثل: دراسة الحربي (١٤٣٦هـ)، ودراسة إبراهيم (١٤٣٩هـ)، ودراسة حافظ الدين (١٤٤١هـ) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كل من: دراسة عريق (٢٠٠٩)، ودراسة فالح (٢٠١٩)، ودراسة غي (١٤٤٠هـ).

ولتفسير أسباب فاعلية توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فإن الباحث يرجع أسباب هذه الفاعلية إلى ما يأتي:

- ساعدت إستراتيجيّة تراكيب كيجان خاصة إستراتيجية ابحث عن الشخص المناسب على إعادة تنظيم المحتوى؛ حيث تعد ورقة عمل تضم سؤالا أو مفهوما إملائيا يقوم أعضاء الفريق بالمرور على باقي الفرق ويتم تسجيل إجاباتهم عما هو مطلوب في الورقة وتوقيعهم عليها، مما أدى إلى استيعاب الطلاب للمفاهيم الإملائية بصورة جيدة.

- ساعد تكوين الطالب لأمثلة دالة على المفاهيم الإملائية في إستراتيجية تراكيب كيجان بشكل صحيح على الفهم العميق للمفاهيم الإملائية؛ خاصة إستراتيجية المشاركة الثنائية الزمنية: والتي تعني إعطاء الفرصة للطالب للتحدث لمدة زمنية محددة عن المفاهيم الإملائية على أن يستمع له الزملاء الآخرون ومن ثم يتبادلون الأدوار، وهذا يعد خطوة أولية لإتقان هذه المفاهيم.
- أدى استخدام إستراتيجية تعرف على الخطأ إلى تنمية مهارات الكتابة الإملائية؛ حيث يعطي المعلم سؤال أو فقرة بها معلومات خاطئة ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ. ويمكن أن تتم هذه التركيبة بين كل اثنين من الفريق.
- اعتماد البرنامج عند تنفيذه على إستراتيجيات تعلم حديثة قائمة على مبادئ التعلم النشط مثل إستراتيجيتي: ابحث عن النصف الآخر، ومكعب الأسئلة بعمل الطلاب في مجموعات صغيرة أضفى على المناخ التعليمي مزيدا من المتعة والتشويق أسهم بشكل واضح في زيادة فهم الدارسين للمفاهيم الإملائية، وتحسن أدائهم بشكل واضح في مهارات الكتابة الإملائية.
- المناخ التشاركي والحواري الذي ظهر خلال تدريس الطلاب لمحتوى البرنامج التعليمي؛ حيث جعل الطلاب أكثر اهتماما بالدروس المقدمة لهم، وبالتالي أكثر فهما لها.

- أتاحت إستراتيجية كيجان الفرصة أمام كل طالب للمشاركة في الموقف التعليمي، حيث يؤدي دوره حسب تفكيره، وقدرته على التفاعل مع أفراد مجموعته.
- التنوع في الأنشطة والوسائل التعليمية، وكذلك التنوع في الأساليب وطرق التدريس المستخدمة لتدريس البرنامج التعليمي أدى إلى تعميق فهم الطلاب للمفاهيم الإملائية، ومهارات الكتابة الإملائية، وهو ما ساعد على تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.
- تنويع أساليب التقويم المستخدمة في توظيف إستراتيجيّة تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية بين التقويم القبلي والبنائي والختامي أدى إلى إتقان الطلاب للمفاهيم الإملائية ومهارات الإملاء المستهدفة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقدم الباحث التوصيات الآتية:

- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف تراكيب كيجان في تعليم الإملاء، وتوفير متطلبات ذلك؛ نظرا لصعوبة استيعاب المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة الإملائية لدى كثير من هؤلاء المتعلمين.

- حث معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على توظيف تراكيب كيجان في تعليم المهارات اللغوية والمواد الشرعية في برنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

– تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على توظيف تراكيب كيجان في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية مهارات التفكير لدى طلابهم.

– الاستفادة من دليل المعلم في توظيف تراكيب كيجان لتنمية مهارات الكتابة الإملائية عند بناء مقرر الإملاء في المستويات الأخرى ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.

مقترحات البحث

في ضوء ما تُوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بإجراء البحوث الآتية:

١. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تنمية مهارات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. فاعلية توظيف تراكيب كيجان في تحصيل المفاهيم البلاغية والاتجاه نحوها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، تيغيرا (١٤٣٩): فاعلية استخدام برنامج مصمم القصص الرقمية في علاج الأخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- إبراهيم، عبد العليم (١٩٩٥). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (الطبعة السابعة)**. القاهرة: دار المعارف.
- أبوالدهب، أبوالدهب البدري علي (٢٠٢٠). برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية والتفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ***مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع، تطوير تعليم اللغة العربية وتعلُّمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق، الشارقة،*** ٢٩-٢٠٢٠/١/٣٠م، ٣، ١٠١٥ – ١٠٣٢.
- أمبوسعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم؛ مفاهيم وتطبيقات علمية**. عمان: دار الميسرة.
- أمين، أميمة بنت محفوظ محمد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية جامعة طيبة – المدينة المنورة.
- أمين، محمد شوقي (١٩٧٠) العربيّة أوجز عبارة، وأحصر كتابة. *مجلة مجمع اللغة العربيّة*، (٦)، ٣٠ إلى ٥٥.

- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٠). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا (الطبعة الأولى)**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- التهامي، حياة عبد الوهاب (١٤٣١). الصعوبات الكتابيّة التي تواجه متعلمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها؛ معهد اللّغة العربيّة بجامعة إفريقيا العالميّة نموذجاً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بجامعة إفريقيا العالمية –الخرطوم.
- جونسون، ديفيد؛ وجونسون، روجر (١٩٩٨). **التعليم الجماعي والفردي، التعاون والتنافس والفردية (الطبعة الأولى)** (ترجمة: بهجت، رفعت محمود). القاهرة: عالم الكتب.
- الجوجو، ألفت (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- حافظ الدين، محمد دوتم (١٤٤١). أثر برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحربي، محمد بن غازي بن مناور (١٤٣٦). تنمية مهارة الإملاء لدى طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- خصاونة، نجوى أحمد سليم (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية رافت (RAFT) في تنمية بعض المفاهيم الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١، (٦)، ٢٨٨ – ٣٠٦.

- خصاونة، نجوى؛ والعتيبي، نجلاء (٢٠١٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية – الأردن*، ١٥، (٢)، ١٣٣ – ١٤٨.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٦). **المناهج ومعايير تقييمها**. نابلس: بدون ناشر.
- الديب، حسناء فاروق (٢٠١١). **تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث طرق التدريس (الطبعة الأولى)**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الريامي، سعود وآخرون (٢٠٠٤). **التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي (الطبعة الأولى)**. العين: مكتبة الفلاح.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم (الطبعة الأولى)**. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (الطبعة الثالثة)**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن؛ والسمان، مرون (٢٠١٢). **تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صبري، عثمان (١٩٦٤). **نحو أبجدية جديدة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). تعليم اللغة اتصاليا. *المجلة العربية للدراسات اللغوية – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية*، (٢٠/ ٢١)، ١ – ٧٤.
- عبد القادر، حامد (١٩٣٨). الحروف والحركات العربيّة بين شقي الرحي. *مجلة التربية الحديثة*، (٤)، ١٢٠ – ١٦١.
- عبد الله، عبد العزيز صديق (٢٠٠٥). أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية أسبابها، ومقترحات علاجها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة النيلين.

- العدوي، غسان ياسين (٢٠٠٣). التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية؛ دراسة ميدانية في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، ١٩، (١)، ٢٥٧ – ٢٨٨.
- عريق، سامر محمد على (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التحصيل والاتجاهات نحو مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات المتحدة. رسالة دكتورة غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية – الأردن.
- عسيري، محمد الهلالي (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجتي فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى – مكة المكرمة.
- عاشور، راتب قاسم؛ ومقدادي، محمد فخري (٢٠٠٥). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها (الطبعة الأولى)**. عمان: دار المسيرة.
- العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٢). **أساسيات تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى (الطبعة الأولى)**. مكّة المكرّمة: جامعة أم القرى.
- عطية الله، أحمد (١٩٣٨). العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي. *مجلّة التربية الحديثة*، (٤)، ١٧ – ٥٩.
- عواد، فردوس إسماعيل (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها. *مجلة دراسات تربوية – وزارة التعليم العالي بالعراق*، (١٧)، ٢١٧ – ٢٥٠.
- العوفي، ياسر بن عوض بن داخل (١٤٣٥). الأخطاء الإملائية في الألف المتطرفة والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة تطبيقية المستوى الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- عيد، محمد (١٩٤٧). **في اللّغة ودراستها**. القاهرة: عالم الكتب.
- غي، سيدي (١٤٤٠). أثر استخدام إستراتيجية تراكيب كيجان في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- فالح، استقلال حسن (٢٠١٩). تصميم تعليمي تعلمي على وفق تراكيب كيجان وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات. كلية التربية، جامعة بغداد.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٥). **صعوبات الكتابة الإملائية (الطبعة الأولى)**. القاهرة: عالم الكتب.
- الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٨). **صعوبات التعلّم**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.
- نبهان، يحيى محمد (٢٠١٢). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم (الطبعة الثانية)**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النعيمات، عبد الله صالح (٢٠٠٨). المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- ابن منظور، جمال الدين (١٤١٤). **لسان العرب (الطبعة الثالثة) (المجلد الثالث)**. بيروت: دار صادر.
- ملاك (٢٠١٩). التعريف بنموذج كيجن. المرسال. استرجعت بتاريخ ١٤٤٢/٠١/١٥ من موقع:
https://www.almrsal.com/post/783175

المراجع الأجنبية:

- Kagan, Spencer (1994). **Cooperative Learning.** California: Kagan Cooperative Learning
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009**). Kagan Cooperative Learning.** San Clemente, SA: Kagan Publishing.
- Farmer, M. Lisa (2017). Kagan Cooperative Learning Structures and the Effects on Student Achievement and Engagement. An unpublished master's dissertation, School of Education, Northwestern College.
- Kagan, Spencer (2009). Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. *Kagan Online Magazine*. Retrieved October 20, 2020, from: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/281/Kagan-Structures-A-Miracle-of-Active-Engagement

* * *