فعالية مجمعات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية

لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية

باحث دكتوراه / حِمْيَر يحيى محمد محمد الأعور

أ. د:عبد الرزاق تورابي

كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس السويسي - الرباط - المغرب

hamiralaowr@gmail.com

10

الملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة فعّالية مجمّعات تعليمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية.

ولتحقيق أهداف البحث تم بناء اختبار تحصيلي بعد التأكد من صدق أدواته وثباتها، طبق على عينة مكونة من(68) طالب وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين دُرِسْتَ المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المجمعات التعليمية، والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، كما تم مراعاة تكافؤ المجموعتين في التحصيل العلمي، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين الذي أثبت تكافؤ المجموعتين، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي(spss) في مرحلة تقنين الأدوات واختبار الفرضيات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجمعات التعليمية على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل العلمي لجميع المهارات اللغوية النحوية والصرفية المقاسة. الكلمات المفتاحية: المجمعات التعليمية - المهارات اللغوية.

Abstract

The objective of this research is to find out the effectiveness of the educational units of the development of some of the linguistic skills for the students of the first level, Faculty of Education,HajjahUniversity in the Republic .of Yemen

To achieve the objectives of the research, anachievement testwasconstructed after ascertaining the validity and the reliability of its tools. The test applied on a sample of 68 students who were distributed into two groups. The experimental groupwas taughtby using educational unit strategy, and the control group was taughtusing the traditional way. The equality in educational achievementof the two groups was taken into account. Thepretestwas appliedfor the two groups, which proved the equality of the two groups. The researcher usedthe statistical program (SPSS) in choosing the research instruments and testing the hypothesis. The research came up with the following results:

The success of the experimental group which were taught by using educational complexes on the control group which were taught by using the traditional way in educational achievement for all linguistic, syntactic and morphological skills.

المقدمة :

إن المتتبع لطرق التدريس في الجامعات العربية يرى أن بعضها ما يزال متسماً بالطابع الرتيب المعتمد على إلقاء المحاضرات وإملائها على الطلبة دون فعَّالية منهم، وكما هو معلوم فإن مثل هذه الطرق قد لا تكون مجدية في إكساب الطلبة المهارات اللغوية المناسبة؛ لأنها قد تقتل فيه روح التفكير والابتكار كما أن الحقائق التي تقدم في ضوئها تبقى مزعزعة في ذهنه نظراً لأنه لم يبذل جهداً في سبيل اكتشافها مما يؤدي إلى عدم رسوخها، وهذا ما أكدته دراسة الشافعي(1985: ص43) "إذ أشارت إلى أن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في الجامعات العربية، وبصورتها الرتيبة كذلك، وهي مجرد إلقاء المعلومات، والحقائق على الطلبة دون مشاركة فاعلة منهم"، كما توصلت دراسة العبادي(2003: ص81) إلى أن طريقة المحاضرة مع طرح الأسئلة، والمحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية، والمحاضرة (الإلقائية)، وطريقة الحوار، والمناقشة على التوالي هي الأكثر استخداماً في التعليم الجامعي، ومن ثم فقد أوصت دراسة العبادي بضرورة التركيز على الجوانب المهارية والوجدانية في العملية التدريسية، والابتعاد عن التلقين، والحفظ وأن تكون الأهداف موجهة نحو تنمية شخصية الطلبة من خلال تنمية قدراتهم على الاستقلال، والتعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء، والنقد والتحليل.

والباحثان هنا لا يقللان من قيمة استخدام طريقة المحاضرة فلها إيجابيات كثيرة إلا أنهما يدعوان إلى التنويع في طرق التدريس، وتجريب طرق حديثة للتأكد من فعاليتها في تعليم اللغة العربية، وفي ظل قصور بعض طرق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية في الجامعات من جهة، والحاجة الملحة لملاحقة التغيرات المتسارعة المتمثلة في الانفجار المعرفي، والانفتاح الثقافي، ومواكبة العالم من جهة أخري؛ فقد برزت الحاجة إلى استخدام أساليب حديثة في التعليم متمثلة في أسلوب التعلم الذاتي. الذي يرى يوسف(1999: ص99) أنه يمثل ضرورة علمية وتربوية ملائمة لتحقيق التعلم بطريقة تسمح بالإفادة من مصادر المعرفة الجديدة، بما يتناسب وطموحات المتعلم، وقدراته المعرفية، وظروفه الاجتماعية، وإكسابه خبرات مناسبة، ليحدد لنفسه أهدافاً، ويبحث عن المعرفة من مصادرها المناسبة، وإعطاء المتعلم مساحة أكبر، لأن يكون نشطاً وفاعلاً في عملية التعلم، واختيار المجالات المعرفية التي يرغب في دراستها، وتناسب إمكاناته، واستعداداته.

وهذا ما أكده عبد الحليم بقوله(2003: ص351): "إن الاستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة العربية في الجامعات يجب أن يكون محورها خبرة المتعلم، ونشاطه الذاتي".

وتعد المجمعات التعليمية من أبرز الأساليب التي أثبتت فعاليتها في الميدان التربوي، كما أنها تمثل اتجاهاً تربوياً حديثاً في التعليم، حيث يتفق الطناوي (2002: ص156) على أن المجمع التعليمي بناء تعليمي مرن يوفر للمتعلم تنوعاً في اختيار الطريق الذي يسير فيه نحو أهدافه، ويختار أيضاً ما يناسبه من المناشط

التعليمية المتعددة، والوسائل، والتدريبات المتنوعة التي تحقق له أهداف المجمع، وفق سرعته وقدراته، وخبراته الخاصة، ويجعله قادراً على اختيار ما يناسبه؛ ليصل إلى درجة الإتقان

وعلى الرغم من الأهمية المعطاة للغة العربية وتعلمها؛ سواء في مراحل التعليم العام أو الجامعي إلا أن مستوى الطلبة اللغوي لا يرقى إلى مستوى الطموحات، ولا يحقق التطلعات المعقودة على ذلك، إذ لا تزال الشكوى من الضعف اللغوي دائمة، ومستمرة على ألسنة المسؤولين والتربويين، والمهتمين باللغة، والمثقفين، إذ يشير الواقع، إلى أن الدراسات التربوية الحديثة التي عنيت باللغة العربية تعلماً وتعليماً، تشير إلى أن هناك ضعفاً واضحاً، وجلياً في أداء الطلبة اللغوي، وتدنياً ملحوظاً في امتلاكهم المهارات اللغوية في مستوياتها المختلفة، ويشاطر الباحثان الرأي عدد من التربويين، وترفد رأيهما عدد من الدراسات التربوية، إذ تشير دراسة العثيم(2000: ص148) إلى أن" الأهمية العظمى المعطاة للغة العربية على المستوى الشرعي والاجتماعي لا تنعكس مطلقاً على مستوى الطلبة، ومهاراتهم، وقدراتهم في اللغة العربية، فمستوى الطلبة متدن غير مرض في جانبين، الاتجاه السلبي نحو اللغة العربية، وضعف الدافعية لتعلمها، والضعف الشديد في القدرات اللغوية للطلبة، ومهاراتهم في استخدام اللغة الفصحى على المستويين الشفوي والكتابي.

ويضيف خوش(2007: ص5) بقوله" إن واقع تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام يكشف للدارس، والمهتم عن مدى المعاناة التي يتقاسم همَّها المدرس والمعلم على حد سواء نتيجة استفحال صعوبات ذات أبعاد لسانية، و نفسيه يتجلى مظهرها العام في تدني المهارات اللغوية، والذي يدل عليه تفشي الأخطاء المهارية الواردة في انجازاتهم المنطوقة، والمكتوبة والمقروءة".

ويتضح مما سبق أن قصور برامج الإعداد التخصصية سبب رئيس في ضعيف مستوى الطلبة لذلك لابد من تطوير طرق التدريس في كليات التربية بحيث تركز على أساليب تفريد التعليم باستخدام إستراتيجية التعلم الذاتي عن طريق إعادة النظر في التدريس الجامعي بحيث يُؤخذ في الحسبان التطبيق الفعلي لمهارات اللغة العربية في مواقف لغوية متنوعة، والتركيز على الجوانب المهارية والوجدانية في العملية التدريسية، والابتعاد عن التلقين والحفظ والاهتمام بتنمية شخصية الطلبة من خلال تنمية قدراتهم على الاستقلال، والتعلم الذاتي.

أولاً: إشكالية البحث

كل ما سبق من مشكلات، وملاحظات على تعليم اللغة العربية، وتدني مستوى الطلبة فيها تم الوقوف عليها ، وعايشها معايشة مؤلمة أثناء التدريس، والإشراف على طلبة التربية العملية المتخصصين في اللغة العربية، وكذلك ما تم ملاحظته من ضعف واضح في مهارات الطلبة اللغوية الذين درسوا ويدرسون مقرري طرق تدريس اللغة العربية، والذين سيوجهون عما قريب لتدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية، وكذا ما تم

الوقوف عليه أثناء تصحيح أوراق اختبارات الطلبة في مقرري طرق تدريس اللغة العربية خلال ست سنوات متتالية من أخطاء نحوية وصرفية، وإملائية تنذر بأزمة خطيرة تواجه تعليم اللغة العربية في ظل ضعف وتدني مستوى بعض القائمين على تعليمها، وافتقارهم لعدد من المهارات اللغوية؛ فالمعلم حجر الزاوية وأُس العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاحها.

كل ذلك مَثَّل هاجساً تربوياً طيلة التدريس لمقررات طرق تدريس اللغة العربية إلى أن تولد الإحساس بإجراء دراسة علمية تسد ثغرة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وتلبي حاجة ملحة لدى الطلبة الذين يلتحقون بكلية التربية جامعة حجة، ويعانون من ضعف ظاهر في المهارات اللغوية لاسيما منها النحوية والصرفية، وجاء هذا البحث استجابة لتلك الحاجة، وتلبية لذلك المطلب المهم، بغية تنمية مهاراتهم اللغوية (النحوية، والصرفية) مستخدماً المجمعات التعليمية، حيث ثبت فعاليتها في التحصيل في مواد كثيرة، كما أن البحوث التي تناولت المجمعات التعليمية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية – قليلة ونادرة - على الرغم مما لها من أهمية كبيرة في كونها تمثل اتجاهاً حديثاً في التعلُّم الذاتي، وترتبط بحاجات الطلبة ومطالبهم اللغوية.

ثانياً: أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام مجمعات تعليمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة في الجمهورية اليمنية؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرب في القياس البعدي؟

س 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي؟

س3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي؟

س4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي؟

ثالثاً: فروض البحث

1 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرب في القياس البعدي.

2 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي.

4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي.

رابعاً: أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

1 -إكساب الطلبة الملتحقين بكلية التربية جامعة حجة (عينة البحث) بعض من المهارات اللغوية اللازمة باستخدام المجمعات التعليمية.

2 -يساعد هذا البحث المتخصصين في تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية على تبني أساليب حديثة في تعليم اللغة تقوم على التعلم الذاتي، المبني على المجمعات التعليمية مما يساعد على تطوير العملية التعليمية، ويتلاءم مع مطالب القرن الحادي والعشرين.

خامساً: مصطلحات البحث

1 -الفعالية (Effctiveness)

عرفها زيتون(2002: ص55)" بأنها القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن"، وعرفها كوجك (1997: ص230) بأنها" درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المرغوبة أو المنشودة أي مقاربة المخرجات بالمدخلات".

ويقصد بالفعَّالية في هذا البحث: الأثر الايجابي الذي يظهر في مهارات الطلبة اللغوية، نتيجة دراستهم المجمع التعليمي، بحيث يكون ذلك الأثر والتغيير ناتجاً عن المعالجات التجريبية للبحث.

2 -المجمعات التعليمية (Educational modules)

عرف اللقاني والجمل(2003: ص318) المجمَّع بأنه" وحدة تعليمية نموذجية مصغرة، تسير وفق سلسلة من الخطوات تساعد المتعلم على تحقيق التعلُّم بطريقة ذاتية تبدأ بمجموعة من التعليمات الخاصة بدراسة المجمع، ثم اختبار قبلي حول الموضوع المراد دراسته، ثم قدر من المادة التعليمية، تعقبها مجموعة من الأنشطة، والتوجيهات لمصادر تعلم أخرى يختار منها المتعلم ما يناسب قدراته واستعداداته، وينتهي باختبار بعدي؛ لمعرفة

مدى تقدمه في دراسة المجمع، ولا ينتقل إلى مجمع آخر إلا بعد حصوله في الاختبار البعدي على 80٪ على الأقل، ويمكن أن يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويقصد بالمجمعات التعليمية في هذا البحث: الوحدات النسقية الصغيرة المحكمة البناء، التي تتضمن اختبارات قبلية وبعدية، وأهدافاً إجرائية، ومحتوى لغوياً تعليمياً تعلُّميا يعالج عدداً من المهارات اللغوية النحوية، والصرفية، من خلال نشاطات تعليمية تعلمية؛ وتسعى إلى تحقيق أهداف محددة، معتمدة أساليب تقويم منوعة؛ لتحقيق الأداء اللغوي الجيد.

3 -التنمية (Development)

عرف شحاتة والنجار(2003: ص157) التنمية بأنها" رفع مستوى أداء الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، فالتنمية تتحدد بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد".

ويقصد بالتنمية في هذا البحث

الارتقاء بمستوى أداء الطلبة اللغوي، وإكسابهم المهارات اللغوية وإجادتها، بحيث يظهر أثر ذلك في أدائهم الكتابي والقرائي، ويؤدي إلى تناقص أخطائهم اللغوية بدرجة كبيرة بعد دراسة محتوى المجمع التعليمي.

4 -المهارات (Skills)

ذكر الفيروز آبادي(2002: مادة: مهر) أن الماهر الحاذق بكل عمل والسابح المجيد، والجمع مَهَرَة، وقد مَهَرَ الشيء، وفيه وبه مَهْراً، ومُهوراً، ومَهاراً ومَهارة، والمُتَمَهِّرُ الحاذق، وتَمَهَّرَ حَذَقَ".

وعرف حنورة(1982: ص7) المهارة بأنها " أسلوب الأداء اللغوي البسيط الذي لا يقبل التجزئة، والذي يدل على إدراك الفرد لصحة النص اللغوي، أو فهمه، أو تحليله، أو الحكم على جودته وإنشائه، ويقوم الفرد به في سهولة ويسر ودقة".

ويقصد بالمهارات اللغوية في هذا البحث

مجموعة المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في المهارات النحوية والصرفية التي يجب أن يكتسبها طالب المستوى الأول بكلية التربية بمستوى من الدقة والسرعة وجودة الأداء، بحيث يظهر ذلك في أدائه اللغوي بعد دراسته المجمَّعات التعليمية.

سادساً: متغيرات البحث

- المتغير المستقل (المجمعات التعليمية).
- المتغير التابع (تنمية المهارات اللغوية).

سابعاً: الدراسات السابقة

في ضوء متغيرات البحث تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين هما :

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تنمية مهارات اللغة العربية في المراحل التعليمية مركزاً في ذلك على التعليم الجامعي منها:

1 -دراسة عوض (1992)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر المنهج النحوي البلاغي في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام ببناء عدة أدوات تمثلت في استبانة المهارات، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها فعّالية الوحدة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، والإبداعي بنوعيها، ومهارات التذوق الأدبي بمحاورها الأربعة.

2 - **ولسون (Wilson.1994)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر في مساعدة التلاميذ على تعليم اللغة الثانية، حيث أعد ثلاثة برامج تتعلق بالتعليم الأساسي، ومهارات اللغة، ومهارات المفردات. وأعد نموذجاً حيوياً لأداء التلميذ، وبعد تطبيق البرامج المستخدمة وقياس أثرها بعدياً خرج الباحث بأهم النتائج منها فعالية استخدام الكمبيوتر في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة مقارنة بالطريقة العادية.

3 - **دراسة الخليفة (1998)**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى المهارات اللغوية، وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض، وقد تكونت عينة البحث من (369) طالبة من طالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية للبنات بالأقسام الأدبية بالرياض، وقد خلص الباحث بعد تطبيق أدوات دراسته إلى أهم النتائج منها:

ثمة ضعف واضح في مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات، إذ لم يصلن إلى مستوى الإتقان المطلوب، حيث جاءت نسبة غير المتمكنات من المهارات اللغوية على النحو التالي الفهم اللغوي (86,7٪)، والصحة اللغوية (90,8٪)، والجودة اللغوية (96,0٪).

4 - **دراسة العشاوي (2015)**

هدفت الدراسة إلى اقتراح برمجية محوسبة لمعالجة الضعف اللغوي وجودة تقييم التحصيل الدراسي لمكون درس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس ابتدائي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (314) تلميذاً وتلميذة في بنسليمان المغرب، وقد استخدمت الدراسة أداة بحثية متمثلة في برمجية تعليمية تقييميه لمكون الدرس اللغوي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وذلك دليل على فاعلية البرمجية في تعليم اللغة العربية مقارنة بالطريقة العادية.

المحور الثاني: دراسات تناولت المجمعات التعليمية، وأثرها في تعليم اللغة العربية:

1 -دراسة محمد (1993)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام المجمعات التعليمية وأثرها في اكتساب الصحة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، معتمداً تصميم المجموعة الواحدة، حيث بنى ستة موديولات تعليمية، منها موديولان تمهيديان، ويقدم كل موديول (مجمع) على أنه درس مستقل، وقد استمر تطبيق التجربة شهراً كاملاً، وخلص الباحث إلى مجموعة من النتائج أبرزها :

فعَّالية المجمَّعات التعليمية في تدريس القواعد، وكذلك اكتساب مهاراتها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها من قبل التلاميذ، مما اكسبهم قدرة على الكتابة بأسلوب جيد.

2 -دراسة الخطيب (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم بأسلوب المجمَّعات التعليمية على تحصيل طلاب الصف السادس من المرحلة الأساسية في اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي معتمداً تصميم المجموعتين، حيث اختار مجموعة من تلاميذ الصف السادس أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقام بتصميم مجمَّع تعليمي على درس المفعول به، وأشارت النتائج إلى أن التعلم بأسلوب المجمع التعليمي كان له أثر في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يشير إلى نجاح أسلوب التعلم الذاتي وإمكانية استخدامه في تعلم المرحلة الأساسية تعلماً ذاتياً للموضوعات التي تتناسب مع قدراتهم المختلفة .

3 -دراسة كنانة (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام المجمعات التعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقد قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية درست باستخدام المجمعات التعليمية، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وكل من المجموعتين مكونة من شعبتين، شعبة للذكور (20) طالباً، وأخرى للإناث (20) طالبةً، وقد أعد الباحث مجمعاً تعليمياً ، واختباراً تحصيلياً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لطلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة في كل من التطبيق الفوري، والمؤجل للاختبار، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

الإطار النظري

المجمَّعات التعليمية مفهوماً وأهمية وبناءً

يعد المجمَّع التعليمي (Learning Module) أحد أساليب التعلُّم الذاتي، ويمثل اتجاهاً تربوياً حديثاً نسبياً يساير متطلبات تفريد التعليم، والتعلُّم الذاتي إذ يرى جامل(2000: ص48) "أن معظم برامج التربية القائمة على الكفايات تستخدم هذا الأسلوب بعد أن أصبح من المتفق عليه بين التربويين أن من أهم أهداف التربية اليوم إعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه، نظراً لم تتصف به الحياة المعاصرة من سرعة التغيير، والتجديد الذي يحتم على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة في وقت أصبح التعليم الرسمي الذي يتلقاه الفرد في المدرسة، أو الجامعة غير كافٍ لمساعدة الإنسان اليوم أن يعيش الحياة الجديدة بكل أبعادها؛ وقد أنتشر استخدام أسلوب المجمَّعات التعليمية انتشاراً واسعاً في جميع المراحل التعليمية سواء مراحل التعليم العام، أو الجامعي بمعظم دول العالم المتقدم، وأصبح يشكل الركيزة الأساسية والمهمة لنظام التعلُّم الذاتي، الذي يطلق عليه اسم (Instruction Modular) وظهر في الوقت الحالي في الولايات المتحدة الأمريكية ما يسمى ببنك المجمَّعات التعليمية يمكن الحصول منه على مجمَّعات تعليمية جاهزة للاستخدام في جميع المجالات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، كما زاد نشاط المؤسسات التربوية، وبعض الشركات التجارية في أنتاج ما يساعد على نجاح نظام التدريس باستخدام المجمَّعات التعليمية، ومن التجارب الرائدة في هذا المجال تجربة مجلس التعليم الاسكتلندي المعتمدة على المجمَّعات التعليمية، وهذا يشير إلى أهمية المجمَّعات التعليمية، وأثرها في التعلُّم مما جعل الدول المتقدمة تعتبرها إستراتيجية فاعلة في تحقيق تعلم فعَّال، ولذا فقد عَّدها بشتولي (1988) Bechtole، وميرون وسكنيد (Merwinand . Schneider 1973) وهوكنز (1977) ,Hawkins، وبريد وسلوكم (2001) Beard . Slocum من أكثر أساليب التعلُّم الذاتي استخداماً وفعَّالية في مجال إعداد المعلم.

(أ) مفهوم المجمَّعات التعليمية

يعد مفهوم المجمَّعات التعليمية مفهوماً حديثاً في التربية حيث ذكر نشوان(1989: ص133)، والفتلاوي(2004: ص137) أن المجمَّع التعليمي مفهوم حديث في التربية بوجه عام ولدى التربويين العرب خاصة، لأنه ما زال غير مألوف لديهم، بينما أصبح شائعاً في مناهج الدول الأجنبية، وفعَّاليته مؤكدة في المجالات التربوية كأسلوب حديث متطور ذي فوائد متعددة في تطوير أساليب التدريس، وتنظيم المقررات الدراسية، وترجع كلمة (Module) إلى كلمة يونانية قديمة تشير إلى مقطوعة موسيقية أو ترنيمة، ثم دخل هذا اللفظ إلى التربية بحروف لاتينية (انجليزية) واستمر يكتب بحروف عربية (موديول)، لأن الترجمات لا تفي بالمعنى الحقيقي له، وهو باقة محددة منفصلة من مواد المنهج الدراسي التي تبنى لخدمة غرض قريب كجزء من هدف بعيد.

ويرى عبد الحكيم(2005:ص31) أنه ظهر خلال العقد الماضي مسميات عدة للمجمع منها:

1 -المقررات الدراسية المصغرة Micro Courses/Mini Courses
2 -الوحدات التعليمية الصغيرة Modules Package
3 -الرزم التعليمية Instructional Package
4 -الحقائب التعليمية Instructional Kit
5 -رزم حقائب نشاط التعلّم Learning Activity Package
6 -رزم التعليم الفردي Individualized Learning

إلا أن أكثر هذه المسميات استخداماً في الكتابات التربوية في الوقت الحاضر الوحدة التعليمية الصغيرة، والتعليم بواسطة الوحدات التعليمية الصغيرة.

ويتفق كريجر وموري (209:1971) ,G.Creager& L.Murray مروين وسكنيدر D.Schneider W.Merwin & (14:1978) على أن المجمعات التعليمية تعرف بأنها وحدة صغيرة متكاملة، تكون ضمن وحدات دراسية أكبر، ويدرسها الطالب بما تحتوي من تعليمات وتوجيهات ومواد تعليمية ويمر بنفسه خلال مواقف تعليمية محددة ليصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من أهداف هذه الوحدة الدراسية، ويسير كل طالب في دراسته حسب قدراته وسرعته.

ويعرف تومس المجمع (1993:212) G.Thomas بأنه "وحدة تعليمية صغيرة تامة في نفسها، يتم دراستها في خلال عدد من ساعات الدراسة، وقد تقدم بمفرداتها، أو خلال المناهج الدراسية عن طريق سلسلة من المديولات التي تتكامل لتتناول موضوع معين".

ويخلص الباحثان من التعريفات السابقة إلى أن المجمَّع التعليمي: وحدة تعليمية صغيرة تقوم على مبدأ التعلّم الذاتي، ويشمل على الأهداف التربوية والتعليمية، والمحتوى التعليمي، والنشاطات والتدريبات، والوسائل التعليمية، والاختبارات القبلية والبعدية التي تتيح للمتعلم السير فيها وفقاً لقدراته، واستعداداته تحقيقاً للتعلم الفاعل الذي يعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية، ويمكن أن يطول المجمَّع، أو يقصر حسب حاجات الطلبة، وطبيعة المرحلة التعليمية، والموضوع المستهدف بالدراسة الحالية.

(ب) مجالات استخدام المجمَّعات التعليمية

المجمَّع التعليمي بناء تعليمي مرن يمكن استخدامه في مجالات تعليمية متعددة منها ما أورده راسل(1984:ص171)، وجامل(2000:ص53) فيما يلي:

1 - التعلّم العام بمراحله المختلفة.
2 - إثراء التعلّم والتعليم.

3 - التعليم العلاجي.

4 - تعلم سلوك مدخلي.

5 - تعليم الطلبة المتغيبين عن الدراسة.

6 - التعلَّم بالمراسلة أو التعلَّم عن بعد.

(ت) مميزات استخدام المجمَّعات التعليمية

يتميز المجمَّع التعليمي بخصائص، ومميزات تميزه عن غيره من أساليب التعلَّم الذاتي الأخرى؛ مثل الحقائب التعليمية، والرزم التعليمية، والتعليم المبرمج، فهو بناء تعليمي مرن له تصميمه الذي يميزه عن غيره من أساليب التعلَّم الذاتي، حيث أن المجمَّع التعليمي يتميز بما يلي:

1 -يسمح للمتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم، ويوفر لهم وقت المنافسة بالإضافة إلى أنه يوفر الظروف التي تجعل للمتعلم دوراً إيجابياً في كل موقف تعليمي يمر به.

2 -المرونة في اختيار المواد والوسائل التعليمية، وكيفية استخدامها من جانب المتعلمين فله الحرية في أن يسير في دراسته، وتعلمه حسب قدرته الخاصة، ومعدلاته في التعلَّم، ويمكن أن يدرس المجمَّع في أي وقت، والمعلم يتحرر من الكثير من أعمال التدريس الروتينية، ومن عمليات الإعادة المملة.

3 -إيجابية المتعلمين، ومشاركتهم النشطة في مواقف التعلَّم والتعليم، والتقويم الذاتي لأنفسهم وإتاحة الفرصة لإعادة الدراسة مرة أخرى في حالة عدم الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب؛ حتى يفهم المادة التعليمية فهماً جيداً جامل(2000:ص54).

(ث) مكونات المجمَّع التعليمي

هناك اتفاق كما يشير جامل (2000:ص56) بين معظم التربويين على المكونات الأساسية للمجمَّع التعليمي وتشمل ما يلي:

1 -العنوان: يجب أن يكون واضحاً ومحدداً، ويعكس الفكرة الأساسية للمجمع وأن يكون مناسباً لسن المتعلم.

2 -التبرير: ويهدف إلى إثارة المتعلمين، وتشجيعهم على القراءة، وإعطاء فكرة عامة عن موضوع المجمَّع، والمطلوب من المتعلمين.

3 -الأهداف: تكون أهدافاً واضحة، ومختصرة توضح السلوك المتوقع قيام المتعلمين به بعد إتمام دراسة المجمَّع بحيث تتناسب الأهداف مع الزمن المحدد لدراسة المجمَّع.

4 -النشاطات: يخطط المجمَّع لتمكين المتعلمين من التعلَّم من خلال مجموعة من المناشط تتفق مع الأهداف، وتسعى إلى تحقيقها.

5 -التقويم: ويشتمل على كيفية قياس مدى تحقيق الأهداف، وأسئلة التقويم تكون موضوعية التصحيح مثل: أسئلة الاختيار من متعدد والتكملة والخطأ والصواب، حيث يصححها المعلم بنفسه مسترشداً بدليل الإجابة في نهاية المجمَّع.

(ج) خطوات تنفيذ المجمَّع التعليمي

يسير تنفيذ المجمَّع التعليمي وفق خطوات معينة أوردها الشربيني والطناوي(2006:ص62).

أولاً: يقدم المعلم (معد المجمَّع) لطلبته الذين يدرسون هذه الوحدات بأسلوب المجمَّعات المجمَّع باسم الدرس أو الموضوع، وفي مقدمة المجمَّع يخاطب المعلم الطلبة، ويرسم لهم طريقة السير فيه والإرشادات التي يتبعها في دراسة المجمَّع ويؤكد أهمية النشاطات التربوية والوسائل التعليمية والتدريبات التي يشتمل عليها المجمَّع، تحت اسم الدرس أو الموضوع.

ثانياً: يدرس الطلبة أهداف المجمَّع دراسة متأنية، ثم يقدم لهم الاختبار القبلي وفق موعد محدد بين المعلم وطلبته ثم يقوم بتصحيح هذا الاختبار بأسرع وقت ممكن، حيث يترتب على نتيجته سير الطالب في المجمَّع إذا لم يحقق الطلبة درجة الإتقان، أو يقدم له المجمَّع الثاني إذا حقق الدرجة.

ثالثاً: يحدد المعلم ما يلي:

1 -المكان الذي يلتقي فيه الطلبة من أجل حل الصعوبات، التي قد تقابل بعضهم أثناء دراسة المجمَّع.

2 -الزمان والمكان المحددين لتقديم النشاطات، والوسائل، والتدريبات الإثرائية لبعض الطلبة الذين يحتاجون إلى ذلك، كما يجمع من الطلبة ملحوظاتهم عن كل مجمع مستهدف، ويقدم لهم إجابات التدريبات المقدمة لهم.

رابعاً: يحدد المعلم مع طلبته مكان حل(الاختبار البعدي) وزمانه، فإذا تحقق المعلم من إتقان الطلبة لمحتوى المجمَّع، قدم لهم المجمَّع الآخر، وإن لم يتقنوه فيزودهم بنشاطات أخرى، ووسائل، وتدريبات تساعدهم على ذلك، ويجمع المعلم الملحوظات التي تقابله عند تطبيق المجمَّعات حتى يتلافى تلك الصعوبات عند تدريس المجمَّعات الأخرى.

(د) صعوبات استخدام أسلوب المجمَّعات التعليمية في العملية التعليمية

يعد أسلوب المجمَّعات التعليمية أسلوب حديث النشأة، والاستخدام ولاعتماده على أسلوب التعلَّم الذاتي من جهة أخرى، فإن هناك عدداً من الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه استخدامه منها:

1 - بناء المجمَّع التعليمي:

3 - تكلفة المجمَّع التعليمي:

4 -أسلوب التقويم:

المهارات اللغوية مفهوماً وأهمية واكتساباً وتنمية وتصنيفا

يتناول الباحثان في هذا المبحث مفهوم المهارة، وأهميتها، وكيفية اكتسابها، وتصنيفها وطبيعة كل مهارة منها وفيما يلي تفصيل لذلك:

(أ) مفهوم المهارة Skills

أولاً: المهارة "لغة" جاءت في لسان العرب(د.ت:ص184) من مادة "مهر" المهارة: الحذق في الشيء والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح الجيد والجمع مهرة.

وتُعرَّف المهارة اللغوية في المعاجم التربوية بأنها "مجموعة المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، نتيجة مرورهم بدراسة لغة معينة، وتشمل مهارات الكتابة، ومهارات التحدث، ومهارات الاستماع، ومهارات القراءة" اللقاني والجمل(2003:ص308).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح للباحثين أن المهارة تتضمن النقاط التالية:

- أداء مهمة معينة
- أداء قائم على الفَهْم، والخبرة، والسرعة، والدقة.
- إشراك الجهدين العقلي والبدني في المهارة.
- التكيف للمواقف المتغيرة.

هذا وقد خرج الباحثان بالتعريف الإجرائي التالي: للمهارة بأنها سلسلة من الأداء العقلي والبدني الذي يُمكّن الطالب من المهارات اللغوية وفق القواعد اللغوية المتعارف عليها، وذلك عن فهم، و سرعة، ودقة، ويتم بالتدريب والممارسة.

(ب) الفرق بين القدرة والمهارة

يرى غير واحدٍ من الباحثين أن لفظ القدرة، والمهارة لفظان مترادفان ولا فرق بينهما في الدلالة والمعنى، وهذا يتضح من خلال استعراض تعريفات المهارة التي تبدأ عادة بالقدرة، إلا أن مجاور(1974:ص16) وعليان(2000:ص8) يميلان إلى أن تكون المهارة استعداد في شيء معين، أو لاكتساب شيء تتكون لدى الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة، ومتصلة.

فالمهارة إذن جزء و القدرة عامة يندرج تحتها عدد من المهارات وهذا ما أشارت إليه مستغفر(2007:ص108) بأن القدرة تتمثل في مجموعة من المهارات التي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة، وقد اعتبرت القدرة من الناحية اللسانية نسقاً من القواعد النحوية، ومن العناصر التي تطبق عليها هذه القواعد.

ويخلص الباحثان مما سبق إلى أن القدرة عامة، ويندرج تحتها عدد من المهارات فالمهارة وفقاً لذلك جزء من مكونات القدرة، فالقدرة على اللغة يتطلب مهارات الفهم والسرعة والتحليل، والنقد، والحكم، والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات.

(ت) مكونات المهارة

أوردت بعض الأدبيات تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، إذ يرى جابر وآخران(1985:ص71) أن الأداء المهاري يتكون مما يلي:

- التمييز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشيء، ومتى يكون العمل قد اكتمل.
- حل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله.
- التذكر: وهو معرفة ما ينبغي عمله، ولماذا؟
- المعالجة اليدوية: وتعني وصف الأداء.

وهذا يشير إلى أن أداء المهارة عملية تتطلب وعياً بمكوناتها، كما تتطلب تخطيطاً دقيقاً، وتنفيذاً سليماً، وتقويماً دقيقاً.

ويستخلص الباحثان مما تقدم أن المهارة خبرة لها جوانب متعددة منها الجانب المعرفي، والجانب الأدائي، والجانب الوجداني.

(ث) خصائص المهارة

تتميز المهارة بعدد من الخصائص والمميزات، حيث يرى أبو حطب وصادق(1996:ص658 -661) أن من مميزات الأداء الماهر ما يلي:

- سلاسة الاستجابة:
- التآزر الحسي الحركي:
- أنماط الاستجابة

وبناءً على ما سبق حدد الباحثان خصائص تعلم المهارة بالآتي:

1 -أداء منظم و متتابع مرتبط بهدف محدد.
2 -تتطلب المهارة جانباً معرفياً لازماً لتنفيذها.
3 -المهارة تتكون من مجموعة من المهارات، أو الأداءات الفرعية المرتبة هرمياً.
4 -أداء المهارة ينمو من خلال الممارسة، والتدريب الموجه والمنظم ذاتياً.
5 -الأداء الماهر، أو المتقن يتسم بالسرعة والدقة والثبات.

(ج) أهمية المهارات اللغوية وتحديدها

للمهارات اللغوية أهمية كبيرة حيث يرى الخليفة(2003:ص97) أن جوانب التعلم المهمة لكل من المعلم والمتعلم، ولهذا فهي تمثل مطلباً أساسياً من مطالب تعليم اللغة العربية، فإتقان الطلبة اللغة والسيطرة عليها، وسهولة استعمالها يعتمد أساساً على كيفية تعلم المهارات الأساسية للغة، كما يعتمد نجاحه في تعلم اللغة إلى حد كبير على مدى تفهمه للمهارة"، وهذا يوضح مدى أهمية اختيار الطريقة المناسبة لتقديم المهارات اللغوية، مع مراعاة حاجات المتعلمين، وخبراتهم السابقة، وتقديم الأساس النظري الذي يسبق الأداء المهاري.

ولذا يرى شحاتة(1995:ص241) أن تخطيط البرامج اللغوية في أية مرحلة تعليمية، أو صف دراسي لابد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللغوي للمهارات المخططة لكل فرع لغوي على المستويين الرأسي والأفقي معاً.

وهذا ما أكدته لجنة الرصد اللغوي بمركز البحوث والتطوير التربوي اليمني بأنه على الرغم من اهتمام المتخصصين بوضع المواد التعليمية المناسبة إلا أن البعد الواقعي ظل شبه مهمل بعد أن اعتمد واضعو المواد التعليمية على خبراتهم في التأليف، مما جعل الهوة بين خبرات الطلبة، والمواد التعليمية تتسع في كل مرة يجري فيها تطوير للمواد التعليمية، وهذا ما جعل التلاميذ قاصرين في تحصيلهم اللغوي كما جعل المربين وأولياء الأمور يشتكون من القصور ويتخبطون بحثاً عن وسيلة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه المسوري، وآخرون(2003:ص58).

ويضيف بو شوك(1994:ص69) بأننا لم نعثر على عمل لساني تطبيقي أو تربوي، أو سيكوتربوي أهتم بتحديد المهارات اللغوية، وأهدافها وتصنيفها تصنيفاً شمولياً يساعد إلى حد كبير في إتقان استعمال اللغة في المواقف التعليمة المختلفة.

ومن هنا يمكننا القول: إن تحديد المهارات اللغوية اللازمة للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة عامل مهم من عوامل تعلم اللغة، واكتسابها بصورة جيدة.

وهذا يتفق مع وجهات نظر الباحثين والمنظرين أمثال بوشوك(1994:ص69)، وعوض(2000:ص43)، والخليفة(2003:ص98) في مجال اللسانيات اللغة العربية وطرق تدريسها على تحديد المهارات اللغوية والعمل على تنميتها وإثرائها عن طريق بناء منهج يتلاءم مع المهارات اللغوية المحددة والمستهدفة واستعمالها في المجال التواصلي، والتي تسهم في حل المشاكل التطبيقية للغات، حيث نجد النظرية التوليدية التي تقوم على مجموعة من الثوابت نذكر منها ما يلي:

أ - بناء نماذج صورية واضحة بما يمثل معرفة اللغة و طبيعتها.

ب - تقديم تفسير لمشكل التعلم، أي كيف يصل متكلم اللغة إلى اكتساب المهارات اللغوية، حيث نجد أن النظرية التوليدية ما كان شائعاً حول اكتساب اللغة من تصورات بنيوية وسلوكية، وخاصة ما كان رائجاً حول الاكتساب اللغوي عن طريق تكوين العادات الكلامية اعتماداً على الترديد والمحاكاة والتمارين البنيوية واستعمال المناهج المعروفة بالسمعية والشفهية. لقد حاولت النظرية التوليدية اهتمام مدرسي اللغات من التعليم إلى التعلم، فبدأ الاهتمام على إمكانيات المتعلم الذاتية (التعلم الذاتي)، وقدراته العقلية واستراتيجياته.

وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة عن طريق استخدام المجمَّعات التعليمية(التعلم الذاتي).

(ج) اكتساب المهارات اللغوية وتنميتها

ترى قطامي(2004: ص19) أن تعليم المهارة يتطلب تزويد المتعلم بثلاثة أنواع من الخبرات هي:

أ - خبرات ما قبل الأداء، حيث تنظم المعلومات المقدمة قبل طلب أدائها عن طريق تزويده بالأهداف، وتحديد مستوى الأداء ومعاييره، وتزويده بنظرة شاملة عن المهارة المستهدفة، مع تقديم نماذج، أو أمثلة عن الأداء المتوقع.

ب - خبرات أثناء التدريب على المهارة، و تشمل تقديم الإشارات التي تعين المتعلم على تحقيق المهارة وفقاً لقدراته.

ج - خبرات تعطى بعد التدريب على المهارة، وتتمثل في التغذية الراجعة وتشكيل السلوك، أو تعديله، والمراجعة العامة للتدريب على الأداء.

ويستنتج الباحثان مما سبق أن تعليم المهارة اللغوية يتم في ثلاث مراحل هي مرحلة التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وبما أن المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، فإن مما يساعد على اكتسابها ما يلي:

1 - الممارسة والتكرار.

2 - الفهم وإدراك العلاقات والنتائج.

3 - التوجيه.

4 - القدوة الحسنة.

5 - التشجيع والتعزيز.

(خ) تصنيف المهارات اللغوية

أوردت الأدبيات المتعلقة بالمهارات اللغوية عدة تصنيفات للمهارات اللغوية، حيث أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية المعرفية، والعاطفية، والانفعالية، والنفس حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى الاستماع، ويليه التعبير الشفوي، والكلام، ثم القراءة بأنواعها، ثم التعبير التحريري، أو الكتابة، وهذه المهارات الرئيسة يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية معرفية، وأخرى عاطفية انفعالية، وثالثة نفسية حركية.

والبحث الحالي لا يختلف في نظرته ومعالجته للمهارات اللغوية عن الآراء السابقة، ولكنه يتناول تلك المهارات بشيء من التفصيل، تحقيقاً لمطالب الدراسة المتمثلة في تحقيق الأداء اللغوي المتكامل، ومن تم سيعتمد تصنيف وتحديد المهارات اللغوية اللازمة لطلبة المستوى الأول بكلية التربية في جامعة حجة، والتي يتكون في ضوئها الأداء اللغوي السليم:

-المهارات النحوية والصرفية

ولأهمية إيضاح مفهوم كل مهارة، والوقوف على طبيعتها وأهميتها، ومهاراتها الفرعية التي تسهم في تكوين المهارة الرئيسة تناول الباحثان ذلك بشيء من التفصيل، فيما يلي:

النحو مفهوماً وأهمية وطبيعة ومهارات

- مفهوم النحو وأهميته

عرف ابن جني(2001: ص88) النحو بأنه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد إليها".

ويعد هذا التعريف من أشمل التعريفات التي عرَّفت النحو، ونستنتج منه ما يلي:

1 -أن القواعد النحوية ما هي إلا محاكاة وتقليد للأساليب العربية، وليست أنظمة تزود بها العقول لمجرد الحفظ، إنما هي ضوابط تضبط اللسان من الانحراف اللغوي.

2 -أن الوظيفة الأولى لها هي رد من ينحرف لسانه إلى جادة الصواب.

3 -أن الغاية من تعلم هذه القواعد مساعدة المتكلم على اللحاق بالعرب في الفصاحة.

4 -أن العلماء القدماء كانوا يفهمون النحو على أنه نظام من التراكيب والعبارات، وليس مجرد حركات إعرابية تظهر على أواخر الكلمات.

5 -أن هذه الأنظمة وسيلة، وليست غاية، بمعنى أن تدريسها يهدف لتقويم الألسن، وإجادة الكتابة، وليس المقصد منه أن يكون هدفاً من الأهداف التعليمية.

6 -أن القواعد النحوية ضرورية لتعليم اللغة نطقاً وكتابة.

ويرى أبو المكارم(1978: ص55) أن علم النحو من علوم اللغة التصويبية، وهو يدرس مستوى محدداً من مستويات النشاط اللغوي، هو مستوى الجملة، أي تركيب الكلمات في نطاق الجملة، وما ينتج عن هذه التراكيب من علاقات، ولقد تضمن التراث النحوي للغة العربية ما يقطع بأن دراسات النحاة العرب قد تناولت بالفعل كافة العلاقات الناتجة عن تركيب الكلمات في الجملة، وذلك على النحو التالي:

أ - دراسة ما ينتج من تركيب الكلمات في الجملة من تأثير في أحوال أواخر الكلمات.

ب - دراسة عناصر التوافق والمخالفة بين الكلمات في نطاق الجملة العربية، وتأثير تركيبها فيها، وعليها، وصياغة هذه العناصر في شكل ضوابط مقننة.

ج - دراسة الضوابط التي تحكم تركيب الكلمات في الجملة العربية.

ويعرف الرحالي(2003: ص15) النحو "بأنه إجراء يولّد الاشتقاقات التركيبية عبر مراحل، وكل اشتقاق ينقل الوحدات المعجمية إلى زوج تمثيلي، ويتضمن كل تمثيل مجموعة من الأوامر إلى الصورة الصوتية والصورة المنطقية".

ويرى الدليمي والوائلي(2003: ص179) أن تعريفات النحو تدور حول معان ثلاثة:

الأول: النحو علم بأحوال الكلم.

الثاني: أنه علم قوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء، وغيرها، وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام، وفساده.

الثالث: النحو علم دراسة الجملة.

أما الصرف فقد أورد تورابي(2015: ص15)" بأن التصريف، مصدر صرّف، لغة هو التحويل والتغيير من وجه إلى وجه، أو من حال إلى آخر. وقد ورد بهذا المعنى في القرآن الكريم في الآيات التالية: ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (الجاثية:5)، ﴿وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ ﴾ (البقرة:164)، و﴿انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ﴾ (الأنعام:46)، و﴿وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا مَا حَوْلَكُمْ مِنْ الْقُرَى وَصَرَّفْنَا الآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ (الأحقاف:27)، وللتصريف معنيان: أحدهما عملي يقصد به تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلا بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان، والجمع، والتصغير، والآلة. والثاني عملي: وهو علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب ولا بناء".

ويُلاحظ الباحثان من التعريفات السابقة أن هناك فصلاً بين النحو والصرف، ويعضد هذا ما أشار إليه إسماعيل(1999: ص202) بقوله:" إن الصرف لم يعد من موضوعات النحو، بل انفصل عنها على اعتبار أنه لا يبحث عن الكلمة مركبة مع غيرها، فأصبح الإعراب يعرف بالنحو، والصرف ما يُعنى بالكلمة المفردة".

ومن المؤكد لدى علماء اللغة أن النحو والصرف يرتبطان ببعضهما ارتباطاً شديداً وإن فُصل بينهما؛ فإنما ذلك لأجل تسهيل دراستهما، والتركيز عليهما. وفي هذا الشأن يؤكد يونس وآخران(1981: ص269) أن هناك ارتباطاً شديداً بين النحو والصرف جعل أكثر العلماء يجمع بينهما، ويطلقون عليهما اسماً واحداً هو قواعد اللغة العربية، وما يفضل البعض تسميته بالنحو على أساس أن النحو لا ينفصل عن الصرف، ولا يستغني أحدهما عن الآخر، فالصرف ما هو إلا خطوة ممهدة للنحو، أو هو مرحلة أولى منه، ومن ثم لا يجوز الفصل بينهما إلا بقدر، وفي أضيق الحدود إذا اقتضت الحاجة لذلك، إلا أن دراسة بعض القواعد الصرفية، وما قد تحتاج إليه من وعي ذهني، وخبرة عملية بالجملة، وعلاقات كلماتها وتنوع أحكامها جعل من النحو سبيلاً جيداً للإعداد للدراسة الصرفية.

ولذا يرى الدليمي، والدليمي(2004:ص25) أن قواعد اللغة العربية عبارة عامة تتسع لقواعد النحو، والصرف، والبلاغة، والأصوات، والكتابة، ولكن ما درجت عليه الكتب المدرسية يشمل قواعد النحو، والصرف.

كما أن الصرف ليس مجرد البحث عن صيغ الكلمات العربية بل له الآن مجال في البحوث الصرفية الحديثة بأبعادها، وأعماقها المتشعبة. وهذا يشير إلى أن قواعد اللغة العربية تشمل في معناها الحديث الصرف والنحو، فالصرف يُعنى باللفظة قبل صوغها في جملة، أي أنه يُعنى بأنواع الكلام، وكيفية تعريفه. ويبحث الصرف أيضاً في حقلي الاشتقاق والتصريف، أي الزيادات التي تحقق الصيغ. أما النحو فهو عملية تقنين القواعد، والتعميمات التي تصف تركيب الجمل، والكلمات، وعملها في حالة الاستعمال، وتقنين – أيضاً - للقواعد والتعميمات التي تتعلق بأواخر الكلمات في أواخر الجمل والعبارات.

- أهداف تدريس النحو

يرى أحمد(1998: ص167) بأنه يمكن إجمال أهداف تدريس النحو والفوائد التي تتحقق من تدريسه فيما يلي:

1 -صون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، ولعل هذا من أهم الأهداف التي دعت إلى وضع قواعد النحو، وهذا يتفق مع تعريفات الأقدمين للنحو.

2 -تعويد المتعلمين قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب، وتربية ملكة الاستنباط، والحكم، والتعليل، إلى غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها المتعلمون؛ لا تباعهم الاستقراء في دراسة القواعد.

3 -يعين على فهم الكلام على الوجه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.

4 -يشحذ العقل، ويصقل الذوق، وينمي الثمرة اللغوية لدى المتعلمين.

5 -إكساب المتعلمين القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة فالثمرة التي تتحقق من تعليم النحو تتمثل في تمكين المتعلم من تطبيق القواعد النحوية على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية.

6 -تضع القواعد اللغوية أسساً دقيقة للمحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التدريب إلا إذا تمت المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام، وأصول تفيد الكلام، وتضبطه. وهذه الأهداف تكاد لا تخرج كثيراً عما حدده مجاور(1997 :ص366) في مجالين: مجال معرفي، وآخر وظيفي.

- **طبيعة النحو**

استند النحاة – وهم بصدد تأصيلهم بنية النحو العربي – كما أشار عصر(2000: ص302) أربع عمليات عقلية تمثلت في: (الملاحظة والتصنيف، والتجريد، والاستدلال).

فالملاحظة: تؤدي إلى تكوين مخزون من الصور الذهنية، التي تستند إلى أوجه الشبه المستنتجة من بين الموضوعات المدركة بين الحواس.

التصنيف: وتتحدد الغاية القصوى للتصنيف في تكوين الأصناف على أساس من أوجه الشبه بينها؛ ليسهل التعامل مع الكثرة العددية في صورة منظمة، وكذلك يهدف التصنيف إلى القدرة على التمييز بين الأصناف التي أمكن الوصول إليها.

ويعد التصنيف أساس الترابط العضوي في البنية النحوية، حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النحوي، ومن ثم فهمه، ويعين على تجاوز النظرة الجزئية إلى المفردات، والاعتماد على ما بينها من علاقات وقافية تعين على إنشاء صنف ما، ومن علاقات خلافية تعين على أمن التباس هذا الصنف مع بقية الأصناف.

التجريد: وهو استخلاص العلاقات الموجودة بين الأصناف ذاتها، وهو بذلك يعد نوعاً من مضاعفة المجهود العقلي الذي يترتب على الملاحظة، والتصنيف.

الاستدلال: وهو عملية عقلية تستخدم فيها الرموز، ومنها الكلمات بدلاً من المحسنات؛ سعياً وراء مشكلة عملية أو نظرية، أو الحكم عليها عن طريق الاستقراء، والاستنباط.

وقد أرجع البحث الحالي كثرة الأخطاء النحوية إلى عدة أمور منها:

1 -اقتصار معلمي النحو في الجامعات عند التدريس على الطريقة الإلقائية.

2 -عدم الاهتمام بالتطبيق على القواعد، والممارسة اللغوية عند تدريس النحو.

3 -امتداد ضعف الطلبة في التعليم العام في اللغة العربية إلى المرحلة الجامعية.

4 -عدم الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية والنحوية التي تظهر لدى الطلبة أثناء الاختبارات، وفي فروع اللغة المختلفة.

5 -اهتمام الطلبة بحفظ القواعد النحوية دون وعي بتلك القواعد.

6 -أن الاتجاه السائد في تقويم الطلبة ينحو إلى إهمال محاسبتهم على أخطائهم اللغوية في المواد المختلفة التي يدرسونها، ويكون مقصوراً في النحو على الموضوعات التي يدرسونها.

إجراءات البحث الميداني

تناول الباحثان في هذا الفصل إجراءات البحث الميداني التي تم اتباعها لتحقيق أهداف البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: منهج البحث

بما أن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن فعالية مجمعات تعليمية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول بقسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة حجة؛ فإن المنهج التجريبي هو الأقرب لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك لمعرفة أثر العامل التجريبي (المتغير المستقل) المتمثل في المجمعات التعليمية على المتغير التابع (تنمية المهارات اللغوية المستهدفة)

ثانياً: متغيرات البحث تحديدها وضبطها

1 -المتغير المستقل

ويعرفه العساف(2000: ص306) بأنه "العامل الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة".

ويتمثل العامل التجريبي (المتغير المستقل) في استخدام المجمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة.

2 -المتغير التابع

ويعرفه العساف(2000: ص306) بأنه "النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها".

ويتمثل في نمو المهارات اللغوية لدى طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة (عينة البحث).

ثالثاً: مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المستوى الأول قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة الملتحقين بها في العام الدراسي 2016/2015 والمنتظمين دراسياً في الفصل الدراسي الثاني من العام ذاته.

رابعاً: عينة البحث

اختار الباحثان مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، معتمداً في ذلك على تسجيل الطلبة من خلال كشوفات التسجيل للعام الجامعي 2016/2015 ، حيث تم الرجوع إلى نسب الثانوية العامة لتحديد مستوى التحصيل كمتغير دخيل يجب ضبطه، وتم تحديد مستويات التحصيل (عالي، متوسط، منخفض)، ومن ثم تم أخذ العينة وفقاً لهذا التقسيم كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم(1)

م	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع الكلي
ذكور	22	24	46
إناث	12	10	22
المجموع	34	34	68

خامساً: إجراءات البحث

تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية لتحقيق أهداف البحث.

- إعداد قائمة مقترحة بالمهارات اللغوية، التي يحتاج إليها طلبة المستوى الأول بكلية التربية جامعة حجة، والتأكد من صدقها بعرضها على عدد من الأساتذة المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة علم النفس التربوي واختبار ثباتها.

- إعداد اختبار المهارات اللغوية النحوية والصرفية حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة المستوى الرابع قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة حجة، والبالغ عددهم(68)، وسبب اختيارهم كون لديهم خلفية سابقة بالمهارات اللغوية، ولتحديد معامل الصعوبة، والتمييز للاختبار التي تراوحت بين(0.25 - 0.53)، وتم اختبار الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات (0.83) وهي نسبة مرتفعة، وقد تكون اختبار مهارات المبني والمعرب من(30)سؤالاً، و مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي من(24)سؤالاً ، ومهارات الجملة الفعلية من(18)سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

- حساب زمن الاختبار: وجد أن الزمن اللازم للمجمع الأول(60) دقيقة، والمجمع الثاني(48) دقيقة، والمجمع الثالث(36) دقيقة

- تدريس المحتوى: تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية المجمعات التعليمية(التعلم الذاتي)، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد أعد الباحثان ثلاثة مجمعات نحوية وصرفية، حيث تم استخدامهن في تدريس المجموعة التجريبية، وقد استغرقت عملية التدريس ستة أسابيع من الفترة2016/3/14، وحتى2016/4/27.

-**المعالجات الإحصائية المستخدمة**: تم تصحيح ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج(spss)

سادساً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

- **تكافؤ عينة البحث**: تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق القبلي لأدوات البحث قبل بدء التجربة في الفصل الدراسي الأول على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي لمحتوى المهارات اللغوية كما يبين ذلك الجدول(2).

جدول رقم(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة(t)لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

المقارنة	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المهارات اللغوية النحوية والصرفية	التجريبية قبلي	34	18.235	4.880	0.972	66	0.338	غير دالة
	الضابطة قبلي	34	19.824	4.640				

يتضح من بيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يبين تكافؤ المجموعتين.

- **عرض نتائج البحث**

تمت الإجابة على أسئلة البحث من خلال الإجابة على فرضياته

- لإجابة السؤال الفرعي الأول تمت الإجابة عنه من خلال الفرضية الأولى التي تنص على:
- أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات المبني والمعرب في القياس البعدي.)

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة(t) لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(t) لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم(3) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المجمع الأول المبني والمعرب	1	التجريبية بعدي	34	27.235	1.300	26.451	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	8.588	2.599				

من الجدول أعلاه يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات المبني والمعرب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000)، ودرجة حرية(66)، حيث كانت قيمة(**t**) المحسوبة(26.451) لصالح متوسط المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجمعات التعليمية، و هذا يعود إلى تأثير المجمعات التعليمية.

- وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم اختبار الفرضية الثانية التي تنص على أنه:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(**t**) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك.

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم(4) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المجمع الثاني الجملة الاسمية والميزان الصرفي	1	التجريبية بعدي	34	22.235	1.348	18.761	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	7.059	3.051				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.000)، ودرجة حرية(66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية في تنمية مهارات الجملة الاسمية والميزان الصرفي المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة(**t**)(18.761) لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

- وللإجابة عن السؤال الثالث تمت الإجابة عنه من خلال الفرضية التي تنص على أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية مهارات الجملة الفعلية في القياس البعدي.)

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة(**t**) للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(t) للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم(5) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المجمع الثالث مهارات الجملة الفعلية	1	التجريبية بعدي	34	16.765	1.251	19.554	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	5.176	2.099				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الجملة الفعلية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.000)، ودرجة حرية(66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة(**t**)(19.554) لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

- وللإجابة عن السؤال الرابع للبحث تمت الإجابة عن الفرضية التي تنص على أنه:
- (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام المجمعات التعليمية مقارنة بالطريقة التقليدية لتنمية المهارات اللغوية ككل في القياس البعدي.)

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة(**t**) للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(t) للمجموعتين التجريبية والضابطة لمستوى تطبيق المهارات اللغوية ككل والجدول رقم(6) يوضح ذلك

المقارنة	م	مصدر التقييم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
المهارات اللغوية ككل	1	التجريبية بعدي	34	66.235	2.796	32.125	66	0.000	دالة
		الضابطة بعدي	34	20.824	2.099				

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية عن متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات اللغوية النحوية والصرفية ككل، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.000)، ودرجة حرية(66)، حيث كان هناك أثر للمجمعات التعليمية لتنمية المهارات اللغوية النحوية والصرفية المستهدفة، مما أدى إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المجمعات التعليمية عن طلبة المجموعة الضابطة، حيث كانت قيمة(**t**) (32.125)، لصالح متوسط المجموعة التجريبية وبالتالي يتم قبول الفرضية الرئيسة.

تفسير النتائج

- أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.000) في التحصيل البعدي للمهارات النحوية والصرفية لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات اللغوية المستهدفة قد نمت نمواً ملحوظاً لدى طلبة المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن التحصيل البعدي في المهارات النحوية والصرفية قد تأثر باستخدام المجمعات التعليمية لتنمية تلك المهارات، وذلك يعزى إلى فعاليتها في تنمية المهارات النحوية والصرفية، نظراً لما تتميز به المجمعات التعليمية من مميزات عدة منها: إتاحة الحرية للطالب للتعلم

بنفسه، وبما اشتملت عليه من نشاطات، وتدريبات عدة، ومراجع مساعدة، و هذا يتفق مع ما أشار إليه البحث في إطاره النظري ويتفق أيضاً مع ما أشارت إليه دراسة محمد(1993)، والخطيب(1998)، وبريد وسلوكم (2001) Beard . Slocum، وكنانة(2003) التي أكدت فعالية المجمعات التعليمية في التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم العام.

- ويدعم هذه النتيجة ما أكده البحث في إطاره النظري فيما يتعلق باكتساب المهارات اللغوية، حيث أكد الخليفة(2003)، وقطامي(2004) إلى اكتساب المهارات اللغوية يتطلب الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج، والتوجيه والقدوة الحسنة، والتشجيع والتعزيز.
- هذا البحث جاءت نتائجه متوافقة مع البحوث والدراسات التي أثبتت فعالية وميزة هذا النموذج من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهاراتهم اللغوية عامة، وعند كل مجمع على حده(الأول، والثاني، والثالث)، ويمكن أنه يعود ذلك أيضاً إلى خصائص هذا النموذج في التدريس باعتباره إستراتيجية جديدة، وتعتمد على مبدأ التعلم الذاتي.

وهذا ما دعا إليه العشاوي(2015) إلى ضرورة تبني استراتيجيات جديدة في تدريس اللغة العربية ومهاراتها اللغوية، مع التركيز على التطبيقات والتدريبات، وتنويع طرق التدريس، وهذا ما تركز عليه المجمعات التعليمية.

التوصيات

- استخدام أساليب التعلم الذاتي، و في مقدمتها المجمعات التعليمية تلبية لحاجات الطلبة وتوافقاً مع قدراتهم، لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي، والذي يستدعي امتلاك الطالب عدداً من المهارات التي تعينه على التواصل اللغوي الجيد.
- التنويع في طرق التدريس المستخدمة في تقديم المقررات وعرضها، بحيث تأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس.
- عقد دورات تدريبية يستفيد منها أساتذة الكلية في الجامعة تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة، وأساليب التدريس الإبداعي والفعال، وكذلك أساليب التقويم.

قائمة المراجع:

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان: (2001) الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان.
2. ابن منظور، جمال الدين محمد مكرم (1988) لسان العرب، المجلد 15، دار صادر، بيروت.
3. أبو المكارم، علي (1978) المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار الوفاء، القاهرة.
4. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1996) علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط5.
5. أحمد، محمد عبد القادر (1998) طرق تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط5.
6. إسماعيل، زكريا (1999) طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
7. بو شوك، المصطفى بن عبد الله (1994) تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية ميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط2.
8. تورابي، عبد الرزاق (2015) صرف تركيب اللغة العربية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1.
9. جابر، عبد الحميد، وآخرون (1985) مهارات التدريس، دار النهضة، القاهرة، ط1.
10. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000) التعلم الذاتي بالمديولات التعليمية اتجاهات معاصرة، دار المناهج، عمان، الأردن.
11. حنورة، أحمد حسن (1982) مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
12. الخطيب، محمد(1998) فعالية أسلوب الموديولات (المجمعات التعليمية) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة الزرقاء الأردن دراسة تجريبية، مجلة البحوث النفسية التربوية، العدد الثالث، السنة الثالثة عشر، جامعة المنفوية، كلية التربية، ص ص 319 - 330.

13. الخليفة، حسن جعفر(1998) مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع والثلاثون، مايو، جامعة المنصورة، كلية التربية، ص ص 61 -91.

14. الخليفة، حسن جعفر (2003) فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، ط2.

15. خوش، علال(2007) تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجاً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب.

16. الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2003) اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1.

17. الرحالي، محمد(2003) تركيب اللغة العربية مقاربة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.

18. زيتون، كمال عبد الحميد (2002) التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

19. الشافعي، إبراهيم محمد (1985) الأخطاء الشائعة في الهجاء الإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، الرياض.

20. شحاتة، حسن، والنجار، زينب(2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.

21. الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2006) الموديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر العولمة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1.

22. الطناوي، عفت مصطفى (2002) أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.

23. العبادي، محمد حمدان(2003) طرق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان و مبررات استخدامها، مجلة العلوم التربوية، العدد(2)، قطر، كلية التربية، جامعة قطر، ص ص 81 -120.

24. عبد الحكيم، منى عيد (2005) فعالية استخدام الموديولات التعليمية في علاج الصعوبات التي تواجه الطلاب في دراستهم لمادة المنطق وآثارها على التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.القاهرة.

25. عبد الحليم، أحمد المهدي (2003) أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، دار الفكر، القاهرة، ط1.

26. العثيم، عبدالله عبد الكريم(2000) نحو تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشوره، ملخص منشور بمجلة التوثيق التربوي، العدد(44)، مركز التطوير التربوي الإدارة العامة للبحوث التربوية، ص ص 146 - 150.

27. العساف، صالح بن أحمد(2000) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان،الرياض، ط2.

28. العشاوي، محمد(2015) برمجية تقييم التحصيل الدراسي لمكون درس اللغة العربية السادسة ابتدائي نموذجاً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب.

29. عصر، حسين عبد الباري (2000) فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

30. عليان، أحمد فؤاد (2000) المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار المسلم، الرياض، ط1.

31. عوض، أحمد عبده (2000) مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

32. عوض، أحمد عوض(1992) تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، طنطا، كلية التربية، جامعة طنطا.

33. غباين، عمر محمود (2000) التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.

34. الفتلاوي، سهيلة كاظم(2004) تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1.

35. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2002)، القاموس المحيط، تحقيق مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،ط7

36. قطامي، نايفة (2004) مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان، الأردن.

37. كنانة، محمد (2003) أثر استخدام مجمعات تعليمية لتدريس البلاغة العربية في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

38. كوجك، كوثر حسين (1997) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2.

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

40. مجاور، محمد صلاح الدين (1974) دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، دار القلم، الكويت، ط1.

41. مجاور، محمد صلاح الدين (1997) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

42. محمد، علي إسماعيل(1993) تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب الموديولات التعليمية وأثره على إكساب مهارات الصحة اللغوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

43. مستغفر، نورة (2007) ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، مجلة أبحاث لسانية، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المجلد11، العدد1 -2 ص، ص 93 -117.

44. المسوري، محمد، وآخرون(2003) أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير، صنعاء، اليمن.

45. نشوان، يعقوب حسين(1989) التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط1.

46. يوسف، يوسف جلال (1999) القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة، مجلة كلية التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة،العدد23، ص ص 99 – 133.

47. يونس، فتحي علي وآخران (1981) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة.

1- Beard, c & slocum A . (2001) Developing and Evaluation A computer Aided Instructional Module For Teaching an Apparel construction Technique . http : www itaaonline . org / itaanew / proceeding 2001 / research abstracts/ 03 . htm .

2- Bechtole. William m.m (1988) Individualizing instruction and keeping your sanity, (Chicaigo: folleit publishing comp.

3- Creager – G & Murray, (1971) The Use of Modules in college Biology Teaching (Washington: The commission of Undergraduate . Edueation in Biological sciences).

4- Hawkins, M , (1977) The Use of Modules in Teacher Education social Education . Mqrch .

5- Merwin, W. C & Schneider, D. O. (1978) The Use of Self – Instrructional Modules in the Training of social studies Teachers Employ Higher cognitive level questioning strategies. The Journal of Educutional Research vol . (67). no. (1).

6- Thomas G (1993) Videoproduction Hand Book (London focal press) .

7- Wilson.Eve (1994) A user - Adaptive Interface for computer Assisted Language Learning, world Conference on Educational multimedia and Hypermedia Vancouver British Columbia. Canada see IR 017359.

8- Wray, A, & Perkins, M(2000) The Functions of formulain: an integratrd modal language and communication, 20,1, Cardiff University.