المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
العدد الثالث والستين شهر (9) 2023

فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين للنّاطقين بغير العربيّة

د. بشير عيسى أحمد عبد الله [أ*]

الإعداد اللّغويّ، معهد تعليم اللّغة العربيّة. جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض. المملكة العربيّة السّعوديّة.

ملخّص. هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة عند ممارستهم لها في مستوييها (الشّفهي، والكتابي)، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي في بعض جوانبه، والمنهج شبه التّجريبي بطريقة المجموعة الضّابطة الواحدة وعددها (32) طالبا، والمجموعة التّجريبيّة الواحدة وعددها (32) طالبا، وتمّ تدريس المجموعة (التّجريبيّة) باستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، وتوقّع أنّها تناسب المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، ثم اختار ثلاث وحدات من كتاب (العربيّة بين يديك ــ الجزء الأوّل، الكتاب الثّاني)، وأعاد صياغة محتواه اللّغويّ، وعالجه إلكترونيّا؛ ليتناسب مع أدبيّات استراتيجيّة التّدريس البصري؛ ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ إعداد اختبار، تألّف من (32) سؤالا؛ لقياس مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث الّذي يتقاطع مع عدد من العناصر النّحويّة، والصّرفيّة، مثل، (الفعل، الصّفة، والعدد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والنّداء، والأسماء الخمسة، والإفراد، والتّثنية، والجمع، والضّمائر، وكلا، وكلتا)، وقد أُخذت كلّ هذه العناصر بعين الاعتبار عند إعداد الاختبار الّذي تضمّن أسئلة موضوعيّة متنوّعة، مع مراعاة المساواة في توزيع بنودها، وتمّ عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصّصين في مجالات اللّغة العربيّة، والمناهج وطرائق تدريس اللّغة الثّانية، والقياس والتّقويم؛ بغرض التّأكّد من صلاحيّته، ومناسبة عباراته للمبتدئين، وقد أظهرت نتائج الدّراسة فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة. وفي ضوء هذه النّتائج أوصت الدّراسة **بضرورة** استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية عناصر اللّغة العربيّة ومهاراتها لدى النّاطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحيّة، استراتيجيّة، التّذكير، والتّأنيث، التّدريس البصريّ

Abstract This study aimed to identify the effectiveness of the visual teaching strategy in developing the skills of the masculine and feminine method among non-Arabic speaking beginners when they practice it at both levels (oral and written).) students, and one experimental group of (32) students, and the (experimental) group was taught using the visual teaching strategy, and the researcher prepared a list of masculine and feminine skills, and expected it to be suitable for non-Arabic-speaking beginners, then he chose three units from the book (Arabic in Your Hands) The first part, the second book), and reformulated its linguistic content, and processed it electronically; to fit with the literature of the visual teaching strategy; To achieve the objective of the study, a test was prepared, consisting of (32) questions. To measure the skills of the masculine and feminine style that intersects with a number of grammatical and morphological elements, such as (verb, adjective, number, nouns of reference, relative nouns, calling, the five nouns, singular, dual, plural, pronouns, both, and both). All these elements were taken into account when preparing the test, which included various objective questions, taking into account equality in the distribution of its items. The test was presented to a group of experts specialized in the fields of the Arabic language, curricula and methods of teaching the second language, and measurement and evaluation. In order to ensure its validity and the appropriateness of its phrases for beginners, the results of the study showed the effectiveness of the visual teaching strategy in developing the skills of masculine and feminine style among non-Arabic speaking beginners. In light of these results, the study recommended the need to use the strategy of visual teaching in developing the elements of the Arabic language and its skills among non-native speakers.

Keywords, strategy, masculinity, and femininity, visual teaching

* د. بشير عيسى أحمد عبدالله
bashirilleassa@gmail.com

مقدّمة

اللّغة العربيّة من اللّغات التّي تفرّق بين التّذكر والتّأنيث، وينعكس ذلك على كثير من مفرداتها وتراكيبها، ويُعدّ التّذكير والتّأنيث من أصعب عناصر اللّغة العربيّة التي تواجه النّاطقين بغيرها، وربّما بعض النّاطقين بها أحيانا، وبما أنّ اللّغة العربيّة تقسّم الأسماء إلى قسمين لا ثالث لهما، "المذكّر، والمؤنّث"، وليس ثمّة صعوبة في التّمييز بين المذكّر الحقيقيّ، والمؤنّث الحقيقيّ، ولكن الصّعوبة تكمن في التّفريق بين ما هو غير حقيقيّ منهما، إذ لا سبيل إلى معرفته إلّا بالسّماع، والحفظ، السّلمي (2020): أ. ومصدر الصّعوبة في إتقان أسلوب التّذكير والتّأنيث قد تكون صعوبة لغوية، تنشأ من عدّة أسباب مثل، طبيعة اللّغة العربيّة من حيث التّشابه والاختلاف في بعض جوانبها الصّوتيّة، والتّركيبيّة، والدّلاليّة، والصّرفيّة عن غيرها من اللّغات الحيّة، وقد يكون سببها المحتوى التّعليميّ الّذي يتضمّن مفردات مكثّفة، أو المعلّم الّذي يدرّس المحتوى بطريقة ليست فعّالة، وتؤثّر سلبا في استيعاب الطّلّاب، أو قد تكون بسبب طبيعة الطّلّاب أنفسهم، من حيث دوافعهم، ورغباتهم، وتأثّرهم بلغاتهم الأمّ، أو البيئة التّعليميّة، والاجتماعيّة. آل حمد (2016): 17.

وكلّ ما تقدّم يشير إلى ضرورة إجراء دراسة حول فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة؛ ولكي تتحقّق أهداف هذه الدّراسة، فلابدّ من تقصّي الأبحاث، والأدبيّات التّي كتبت في هذا الشّأن، وسوف تشمل كلّ ما توافر من أبحاث؛ لتكون قيد الدّراسة.

دراسة **عبد العزيز** (2015)، وهدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أخطاء الطّلّاب في التّذكير والتّأنيث، ومعرفة أسبابها، وأجريت الدّراسة على طلّاب المستوى الثّالث في معهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في الجامعة الإسلاميّة في المدينة المنوّرة، واعتمدت على منهج تحليل الأخطاء، وتكوّنت عيّنتها من (30) طالبا من طلّاب المعهد، وقد أظهرت الدراسة أنّ الطّلّاب ارتكبوا (512) خطأ، وتوزّعت هذه الأخطاء في تذكير ما يستحقّ التّأنيث من عددٍ، واسم إشارة، واسم موصول، والفعل، وتأنيث ما يستحقّ التّذكير من ضميرٍ، واسم إشارة، والفعل، وعدم مطابقة الصّفة للموصوف، والخبر للمبتدأ في التّذكير والتّأنيث، وتوصّلت ـ كذلك ـ إلى تعدّد مصادر هذه الأخطاء.

دراسة **العمايرة** (2014)، وهدفت هذه الدّراسة إلى تسليط الضّوء على قضية التّذكير والتّأنيث لدى الطّلبة متعلمّي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها، وعُنيت الدّراسة بتحليل مادّة التّذكير والتّأنيث في منهاجين من مناهج تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، وهما منهاج (الكتاب في تعلّم العربيّة)، الصّادر عن جامعة جورج تاون، و(العربيّة للنّاطقين بغيرها) الصّادر عن الجامعة الأردنيّة، وفي ضوء هذا التّحليل أُجريَ امتحان يقيس كفاية الطّلبة من متعلمّي العربيّة، المستوى المتوسّط في موضوع التّذكير والتّأنيث، وفي ضوء نتائج الدّراسة اقترحت حلول للإشكاليّة، بالاستفادة من نتائج تحليل الأخطاء، وتحليل طرح النّموذجين السّابقين.

دراسة **تنجاه** (2014)، وهدفت هذه الدّراسة إلى كشف مواطن التّشابه، والاختلاف بين اللّغة العربيّة، واللّغة الملايويّة في التّذكير والتّأنيث، وتقوم هذه الدّراسة على منهجين أساسيّين، هما المنهج الوصفّي، وذلك باستقراء ما كتب حول مضامين البحث من الكتب والبحوث التّي ترتبط بالموضوع، ثمّ المنهج التّقابليّ بإجراء المقابلة بين اللّغتين في التّذكير والتّأنيث، ومحاولة تحديد أوجه التّشابه، والاختلاف بينهما، وقد كشفت الدّراسة عن بعض الصّعوبات والأخطاء التّي يمكن أن تواجه الدّارسين الملايويين

عند دراستهم اللّغة العربيّة للحصول على سبل علاجها، وقد تساعد هذه الدّراسة مصمّمي مناهج تعليم العربيّة للنّاطقين بالملايويّة في إبداع استراتيجيّات التّعليم، وإعداد موادّ كافية؛ للمساعدة في تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها.

دراسة **جاسم** (2013)، وهدفت هذه الدّراسة إلى معرفة قدرات الطّلّاب في التّغلب على المشكلات التّي يواجّهونها في تعلّم قواعد العدد، وكان منهج البحث المنهج الوصفي التّحليليّ، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع معلومات عن الطّلّاب، الاسم، والعمر، واللّغة، ونحو ذلك، واستخدم أداة الاختبارات الموضوعيّة المقنّنة، مكوّنة من (11) سؤالا، والإنشائيّة المفتوحة مكوّنة من (3) أسئلة، وقد طبّقت هذه الدّراسة على (34) طالبا من طلّاب المستوى الثّالث في معهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها في الجامعة الإسلاميّة في عام 1433هـ، وتوصلّت الدّراسة إلى أن مجموع أخطاء الطّلّاب بلغ (1173) خطأ.

دراسة **الفاعوري** (2008)، وهدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على أسباب أخطاء الكتابة لدى متعلميّ العربيّة النّاطقين بغيرها، وتقديم الحلول لهذه الأخطاء، وتمّ إجراء الدّراسة على (26) طالبا، وطالبة، في قسم اللّغة العربيّة وآدابها بجامعة جين جي في تايوان، وقد كلّف الطّلّاب بكتابة (4) فقرات إنشائيّة حرّة، من (70ـ 90) كلمة، وتوصّلت إلى أنّ العدد الإجمالي للأخطاء (889) خطأ، حيث كانت للأخطاء النّحويّة النّسبة العظمى من هذه الأخطاء بعدد إجمالي (352)، خطاء بنسبة (39.5%)، وكان أكثرها في ظاهرة الإفراد والتّثنية والجمع والضّمائر، ولاحظ الباحث أنّ ظاهرة الأخطاء عامّة في جميع اللّغات، وعزى ذلك أنّ السّبب وراء هذه الأخطاء يعود إلى الاختلاف الكبير بين اللّغة العربيّة، وبين اللّغة الصّينيّة، فضلا عن المشكلات المتعلّقة بالمناهج ومحتوياتها، وعدد ساعات الدّراسة، والأجهزة والنّظريات الحديثة، وغياب البيئة اللّغويّة، وأهداف الطّلّاب من تعلم اللّغة العربيّة.

دراسة **العناتي** (2003)، وهدفت هذه الدّراسة إلى تحليل أخطاء متعلّمي اللّغة العربيّة من الماليزيين، واستخدمت المنهج الوصفي التّحليلي، واقتصرت الدّراسة على الأخطاء التّركيبيّة من أهمّها، التّرتيب، وعدم الإعراب من حيث الجنس، وتكوّنت عينة الدّراسة من (30) طالبا ماليزيا، ممّن يدرسون في مركز اللّغات بجامعة آل البيت في عام 1995م، واستخدمت الدّراسة الكتابة التّحريريّة أداة لها، وخلصت إلى أنّ أخطاء الطّلّاب الماليزيين وقعت في (التّعريف والتّنكير، والتّذكير والتّأنيث من حيث الإسناد إلى الأفعال، والضّمائر وأسماء الإشارة والموصولات، والسّبب في أخطاء الطّلّاب في العدد هو نقل الخبرة من اللّغة الماليزيّة الأمّ إلى الأبنية العربيّة.

دراسة **عزيز، وآخر**(2021) هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على فاعليّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّات التّدريس البصري في تنمية مهارات التّلاوة لدى الطّلبة/ المدرّسين في قسم علوم القرآن، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة المرحلة الرّابعة قسم علوم القرآن، كلّية التّربية للعلوم الإنسانيّة، جامعة الموصل، والبالغ عددهم (157) طالبا وطالبة، للعام الدراسي 2021 ـ2022، أمّا العيّنة فبلغت (40) طالبا وطالبة، كانوا ملتزمين بحضور جميع الجلسات طوال مدة التّجربة، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّم الباحث برنامجا تدريبيّا قائما على استراتيجيّات التّدريس البصري، تمّ تنظيم المحتوى والمفاهيم، والتّعريفات الخاصّة بمادّة التّلاوة، وعدد من الخطط التّدريبيّة للجلسات بناء عليه، وبلغ عدد الجلسات (7) جلسات بواقع جلسة لكلّ أسبوع، وقد أعدّ الباحث أداة تكوّنت من اختبار لقياس مهارات التّلاوة من (64) فقرة. ومن أهمّ الاستنتاجات التّي خلصت

إليها الدّراسة، هناك أثر واضح للبرنامج التّدريبي القائم على استراتيجيّات التّدريس البصري في تنمية مهارات التّلاوة لدى العيّنة، كما أنّ المواقف التّدريبيّة التّي قدّمها البرنامج جعلت من تدريس التّلاوة تدريسا شيّقا وجاذبا، وأزال التّصورات الخاطئة في كونها تعتمد على الإلقاء.

دراسة **عفانة والوائلي** (2017) هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر التّدريس وفق نمطي التّعليم السّمعي، والبصري في تنمية الأداء التّعبيريّ الشّفهي، والدّافعيّة للإنجاز لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ، وتكوّنت العيّنة من (87) طالبة، تمّ تقسيمهنّ إلى مجموعتين تجريبيتين، دُرّست المجموعة الأولى بالنّمط السّمعيّ، ودُرّست المجموعة الثّانية بالنّمط البصريّ، وقد تمّ تطوير أداة خاصّة بالدّراسة تمثّلت في مقياس تحديد نمطي التّعليم السّمعي، والبصريّ، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيّا في تنمية الأداء التّعبيري الشّفهي والدّافعية للإنجاز تبعا لمتغيّر نمطي التّعليم السّمعي، والبصريّ، ووجود فروق في المجموعة التّجريبيّة الأولى لصالح الطّالبات السّمعيّات اللّواتي دُرّسنَ بالنّمط السّمعيّ، وفي المجموعة التّجريبيّة الثّانية لصالح الطّالبات البصريّات اللّواتي دُرّسن بالنّمط البصريّ.

دراسة **جواد، وأخرى** (2015)، هدفت الدّراسة إلى تقديم إطار نظريّ وعمليّ لبعض استراتيجيّات التّدريس البصري في تدريس اللّغة العربيّة. واشتملت الدّراسة على الإطار النّظريّ والعمليّ لاستراتيجيّات التّدريس البصرى، وتضمّن التّدريس البصرىّ، أسس التّدريس البصرىّ، نقاط الضّعف في حركة التّدريس البصرىّ، مزايا التّعلّم بواسطة الفيديو، الاستعمالات التّربويّة للفيديو، كيفيّة تصميم خرائط المفاهيم عليه وفق مجموعة من المعايير المتدرّجة المتتابعة التّي يمكن ايجازها، أهمّية الخرائط المفاهيميّة، تصنيفات خرائط المفاهيم، وخصائص الخرائط المفاهيميّة، حيث؛ الشّموليّة، التّنظيم، الدّقّة، والوضوح: أي ترسم الخريطة بشكل دوائر أو مربّعات، وتوضع طريقة توضح التّسلسل في تعلّمها عن طريق الاسم. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك أنماطا من استراتيجيّات التّدريس بحسب موقف المتعلّم، وهي الاستراتيجيّات المتمركزة حول المعلّم، واستراتيجيّات متمركزة حول المتعلّم، واستراتيجيّات مشتركة بين المعلّم والمتعلّم مثل استراتيجيّات التّدريس البصريّ (خرائط المفاهيم، والصور، ومقاطع الفيديو). وأوصت الدّراسة بضرورة إعطاء استراتيجيّات التّدريس البصريّ أهمّية خاصّة في برامج أعداد المعلّمين والمدرّسين نظريّا وعمليّا، والتّوعية بضرورة تمكن التّعلّم منه، وضرورة الاكثار من الدّورات التّدريبيّة في مجال طرائق التّدريس وتعريف العاملين في الميدان بالجديد منها، وكيفيّة تطبيق كلّ منها. كُتب هذا المستخلص من قِبل دار المنظومة 2018

دراسة **كامبوس Campos** (2018)، وهدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيّات التّفكير البصري في تحسين تدريس الرّياضيات، واعتمدت الدّراسة المنهج النّوعي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (5) معلّمين، واستخدمت الملاحظات والمقابلات لجمع البيانات، وأظهرت نتائجها أنّ استخدام التّفكير البصريّ ساعد في تحسين تعليم الرّياضيات من خلال الصّور، والرّسوم البيانيّة كلها أسهمت في تحسين التّفكير الإبداعيّ، والتّفكير النّاقد، وتحسين مفردات اللّغة الرّياضيّة التّي يستخدمها الطّلّاب، وأصبحت مفاهيم الرّياضيات لديهم أكثر وضوحا.

تعقيب على الدّراسات السّابقة.

في ضوء ما تمّ استعراضه من دراسات، يتّضح أنّها على أقسام ثلاثة: الأوّل، استهدف الأخطاء اللّفظيّة والكتابيّة التّحريريّة في أسلوب التّذكير والتّأنيث، مثل دراسة، عبد العزيز (2015)، وعمايرة (2014)، وتنجاه (2014) التّي استهدفت كشف مواطن التّشابه، والاختلاف بين اللّغة العربيّة، وبين اللّغة الملايويّة، ومثلها دراسة، الفاعوريّ (2008)، والعناتي (2003). والثّاني، استهدف الكشف عن مشكلات الطّلّاب النّاطقين بغير العربيّة في تعلّم قواعد العدد، جاسم (2013)، والثّالث، استهدف التّعرّف على أثر استراتيجيّات التّدريس البصري من حيث (تصميم برامج تدريبيّة)، دراسة عزيز (2021)، وعفانة، والوائلي (2015)، كامبوس (2018)، وجواد (2015). غير أنّ أيّا من تلك الدّراسات لم يستهدف أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في ضوء استراتيجيّات التّدريس البصري وهذا ما تتفرّد به الدّراسة الحالية. وقد استفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة في تحديد المشكلة، وبيان أهمّيتها، وبناء أداتها، وتحديد عناصرها، وإعداد إطارها النّظري، وتفسير نتائجها، ومن هنا نلمس أصالة الدّراسة الحالية في تناول هذا الموضوع، وربطه بالمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة؛ حتّى لا تنتقل معهم مشكلة التّذكير والتّأنيث إلى المستويات المتقدّمة، وهم غير قادرين على فهم هذا الأسلوب اللّغويّ واستيعابه، والنّسج على منواله عند إنتاج الحديث الشّفهي، أو الكتابي.

مشكلة الدّراسة.

استشعر الباحث عبر الدّراسات السّابقة ضرورة إجراء دراسة حول تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وقد أشارت بذلك العديد من الدّراسات، مثل دراسة، عبد العزيز (2015)، والعمايرة (2014)، وتنجاه (2014)، وجاسم (2013)، وغيرها، لا سيّما وأنّ الدّراسات المتعلّقة بالمستوى المبتدئ تكاد تكون قليلة. وعليه تنعقد هذه الدراسة من أجل الإجابة عن سؤال الدّراسة الأوّل الّذي نصّه: "ما فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة"؟ وتتفرّع عنه الأسئلة التّالية.

1. ما مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث المراد تنمّيتها لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة؟
2. ما مستوى مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث؟
3. إلى أيّ مدى يمكن تنميّة مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث؟

أهداف الدّراسة.

هدفت الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التّعرّف على فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة.
2. الكشف عن مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث المراد تنمّيتها لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة.
3. الكشف عن أثر استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث.

أهمّية الدّراسة.

تتمثّل أوجه الاستفادة من الدّراسة الحالية من زوايا ثلاث:

الأولى: زاوية نظريّة، تتمثّل أهمّية الدّراسة في أهمّية الموضوع الّذي تتناوله، فموضوع تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة من الموضوعات بالغة الأهمّية، خاصّة إذا تمّ ربطها باستراتيجيّة التّدريس البصري؛ لكونها توفّر الصّور والرّسوم، والألوان ومقاطع الفيديو، وهو ما يجلب المتعة والتّركيز والانتباه؛ وتحقّق الفائدة منها في تنمية كفاية الطّلّاب اللّغويّة. الزّاوية الثّانية: زاوية تطبيقيّة، وتتمثّل أوجه الاستفادة من هذه الدّراسة في كون نتائجها تعود بالفائدة على المعنيين بإعداد محتوى تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، بما ستقدّمه من نتائج وتوصيات، وتوفير مقترحات؛ لتنمية عناصر اللّغة ومهاراتها. أمّا الزّاوية الثّالثة، فزاوية بحثية، وتأمل هذه الدّراسة لفت أنظار الباحثين إلى المزيد من الدّراسات المشابهة، وفتح المجال لدراسات أخرى؛ لتنمية عناصر اللّغة العربية التّي تمثّل صعوبة لدى المبتدئين النّاطقين بالعربيّة لغة ثانية.

حدود الدّراسة، ومحدّداتها.

تتحدّد هذه الدّراسة بعيّنتها، إذ اقتصرت على المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، للعام الجامعي الأوّل، 1444هـ، كما أنّ نتائجها الزّمنيّة تتحدّد بالفترة التّي أجريت فيها في الفصل الدّراسي الأوّل من العام الجامعيّ 1444هـ. وتتمثّل محدّداتها في الأداة المستخدمة فيها؛ لجمع المعلومات، وهي اختبار يعقد للمبتدئين قبل بدء الاختبارات الفصليّة في المعهد، وما يتوافر له من دلالات الصّدق والثّبات، ودقّة جمع المعلومات، ومدى موضوعيّة أفرد عيّنة الدّراسة المكوّنة من (64) طالبا.

مصطلحات الدّراسة.

أوّلا: استراتيجيّة التّدريس البصري، هي "نمط تدريسيّ يربط الأفكار والمفاهيم والبيانات والمعلومات الأخرى بالصّور والتّقنيات".(Leite & others , 2009) :32

"قدرة الفرد على قراءة وتفسير الرّموز والمثيرات التّي يتلقّاها عن طريق عينيه، والإفادة منها في فهم واكتساب المعلومات وتكوينها والتّفاعل معها؛ لإحداث تغيّرات سلوكيّة مرغوبة"، عامر، والمصري (2016):183.

ثانيا: التّذكير، "ما خلا من علامة التّأنيث لفظا، وتقديرا" الأنباري (1970):63.

ثالثا: التّأنيث، "ما فيه علامة تأنيثٍ لفظا، أو تقديرا، والمذكّر بخلاف ذلك، وعلامة التّأنيث، التّاء، والألف المقصورة، والألف الممدودة" ابن الحاجب (2007):390.

رابعا: الاختبار القبلي، هو "عملية تتمّ من أجل تحديد ردّ فعل العيّنة المستهدفة عن أسئلة الاستطلاع، وتعديل الاستمارة قبل إجراء الاستطلاع في شكله النهائي.(Flanagan et al., undated) ، موقع استطلاعات الرّأي، تم الدخول في تاريخ 2023/7/26م، على الرّابطonsurveys.info

خامسا: الاختبار البعدي، هو اختبار يتمّ تطبيقه وعقده للمتدرّبين عند إنهائهم لبرنامج تدريبي، وذلك من أجل التّأكّد من تحقيق وإنجاز أهداف البرنامج التّدريبيّة. موقع Minthr، تمّ الدّخول على الموقع في تاريخ 2023/7/26م، على الرّابط https://minthr.com/ar/glossary

الدّراسة النّظريّة

يعرض هذا الجزء من الدّراسة المعلومات النّظريّة، وشملت:

1. استراتيجيّة التّدريس البصري (المفهوم، أهمّيتها، التّدريس وخطواته، ودورها في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها).
2. التّذكير والتّأنيث، (المفهوم، الأنواع، علامات المؤنّث، الصّفات المشتركة بين المذكّر والمؤنّث، وما يتقاطع معه من عناصر مثل: (الفعل، الصّفة، والعدد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والنّداء، والأسماء الخمسة، والإفراد، والتّثنية، والجمع، والضّمائر، وكلا، وكلتا).

أوّلا: مفهوم استراتيجيّة التّدريس البصري.

إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري من الاستراتيجيّات الحديثة الّتي تستند أساسا على حاسّة البصر، والتّدريس البصري، أو التّعليم البصري هو "مجموعة الكفايات البصريّة الّتي يستطيع الإنسان تطويرها عن طريق الرّؤية والخبرات الحسّيّة الأخرى" الحيلة (2004):29. وهذه الكفايات تمكّن المتعلّم بصريّا من: (تمييز وتفسير الحركات المرئيّة، والرّموز الطّبيعيّة، والمصنّعة في بيئته. الحيلة (2004):30. عرّفها،(Leite & others,2009) 32. بأنّها: "نمطٌ تدريسيّ يربط الأفكار والمفاهيم والبيانات والمعلومات الأخرى بالصّور والتّقنيات". وعرّفها، عامر، والمصري (2016):183. بأنها: "قدرة الفرد على قراءة وتفسير الرّموز والمثيرات الّتي يتلقّاها عن طريق عينيه، والإفادة منها في فهم واكتساب المعلومات وتكوينها والتّفاعل معها؛ لإحداث تغيّرات سلوكيّة مرغوبة". وعرّفها، محسن (2009):330. بأنها: "تعليم يعتمد أساسا على الملاحظة، ويستند إلى الإدراك البصري في عمليّة التّعلّم، وبواسطته تتحصّل المعارف، والخبرات العلميّة، وتجمع المعلومات بصريّا بوساطة المشاهد الحسّيّة، ومشاهدة الصّور والأشكال، والمجسّمات والمخطّطات". وعرّفها عطيّة (2009):33. "التّدريس الّذي يقوم على الإدراك البصري عن طريق تحصيل الخبرات والمعارف من مشاهدة الصّور والمخطّطات الحسّيّة، وجمع المعلومات بصريّا، حيث يعتمد هذا التّدريس على الملاحظة" وعرّفها الجهني (2018):22. بأنّها: "التّعلّم من النّصوص والرّسوم، والصّور على اختلاف أنواعها". ومفهوم استراتيجيّة التّدريس البصري إجرائيّا في هذه الدّراسة، هو "النّشاط الّذي يقوم به المدرّس؛ لتنمية مهارات استخدام أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة؛ من أجل استخدامه استخداما صحيحا وسليما في المواقف الحياتية؛ وذلك باستخدام (الصّور، والأشكال، والمجسّمات والوسائط الإلكترونيّة). إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري تستند في أفكارها على نظريّات التّعلّم، مثل:

1. (Jerome. Bruner)، وهو عالم نفس أمريكي، أسهم في تطوير علم النّفس المعرفي الأمريكي، ونظريّة التّعليم المعرفيّة، التّي اهتمّت بموضوع التّعلّم بالاكتشاف، وصرّحت بأنّ الفرد (الطّالب) ابن بيئته، وعنصر إيجابي وفاعل ومتفاعل مع البيئة المحيطة به، فهو قادر على إدراك العلاقة بين عناصر الموضوع، واكتشاف القوانين عن طريق ملاحظاته ومشاهداته الحسية. وأنّ "الأفراد (الطّلاب) يحصلون على المعارف والمعلومات عن طريق الصّور والرّسومات، ودوافعهم في حبّ الاستطلاع، وبناء على ذلك تسهل عمليّة تعلّم المهارات بأساليب التّعامل مع الأشياء" حلس، وأبو شقير (1987): 40.
2. نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، وتهتمّ بممارسة (الطّلاب) الأنشطة التّعليميّة التّي تتّفق واهتماماتهم، وأساليب تعلّمهم، فبعض المتعلّمين يمتلكون ذاكرة بصريّة تثير انتباههم، مثل (الملصقات، والرّسوم، والألوان) أكثر ممّا تثيرهم النّصوص المكتوبة. الفقيهي (2012):17. وأكّدت هذه النّظريّة أنّ (الطّالب) قد يسئ فهم الكلمة، ولا يدرك مدلولها؛ وبذلك يكون قد وضع حجر الأساس للتّعلّم باستعمال الوسائل البصريّة. الحيلة (2004): 28.

أهمّية استراتيجيّة التّدريس البصري.

تتمثّل أهمّيّة استراتيجيّة التّدريس البصري في كونها تعتمد على حاسّة البصر، فالعين هي الكاميرا الخاصّة بالإنسان التّي تلتقط صور ما حوله، فيتفاعل العقل مع ما يرد إليه حسب طبيعته. عامر، والمصري (2016):47. وأوضحت "نتائج بعض الدّراسات أنّ العلاقة بين تركيب المخّ، وبين عمليّات التّفكير وأنماطها، أنّ المخّ البشريّ يستطيع استيعاب (36000) صورة، وأنّ ما يتراوح بين (80 – 90%) من المعلومات التّي يتلقّاها المخّ تأتي عن طريق العين" المرجع السّابق: 47. وما يشهده العالم من ثورة تكنولوجيّة وإلكترونيّة لم يسبق لها مثيل في الاعتماد على الصّورة بمختلف أشكالها، تمّ الاعتماد عليها كثيرا في وسائل التّواصل والاتّصال إلى أن وصلت إلى حالة التّحكّم في لبّ الإنسان، وعقله، وأصبح يساير التّكنولوجيا المرئيّة لحظة بلحظة. ومن الفوائد التّي تبرز أهمّيّة التّفكير البصري؛ أنّه يزيد القدرات العقليّة لدى المتعلّمين، حيث أشار نيمريوفيسكس ونوبل Nobel & Nemirovsky 1997أنّ التّفكري البصري يفتح الطّريق لممارسة أنواع مختلفة من التّفكير مثل التّفكير النّاقد والتّفكير الابتكاري. محمد (2004): 65. وذكر جلون (2002): Golon, 23: أنّ الأفراد الّذين يمتلكون القدرة على التّفكير البصري تزداد قدرتهم على قراءة النّصوص بطريقة أسرع من الأفراد الّذين لا يمتلكون هذه القدرة البصريّة، واستراتيجيّة التّدريس البصري تساعد في:

1. فهم المثيرات البصريّة المقدّمة في المواقف التّعليميّة (الوسائط الإلكترونيّة، والصّور، والرّسوم، والمجسّمات).
2. زيادة القدرة العقليّة، لممارسة التّفكير النّاقد، والتّفكير الإبداعي.
3. زيادة قدرة (الطّالب) على الاتّصال بالآخرين.
4. فهم المقرّرات التّعليمية، واستيعاب محتواها. محمد (2004): 66.
5. زيادة ثقة الطّالب بنفسه.
6. ينمّي عمليّات التّعلّم المختلفة مثل: (الملاحظة، التّحليل، التّفسير، والاستنتاج).

أسس استراتيجيّة الّتدريس البصري.

أوّلا: التّدريس البصري، ويعدّ من البنى النّظريّة المعقّدة؛ لكونه يشير إلى التّعلّم عبر البصريّات، فضلا عن البحث عن تصميمها، بهدف التّعليم، والتّدريس البصري والّذي يعني التّعلّم عبر الصّور، والأشكال البصريّة المختلفة كان عنوانا لبعض البرامج التّلفزيونيّة، وسلسلة المطبوعات التّي أنتجتها ولاية نيويورك الأمريكيّة عام (1967)، واستعمل مصطلح التّعلّم البصري في البحث العلمي فيما بعد للإشارة إلى تأثير المثيرات البصريّة طبقا لأهداف تعليميّة محدّدة، وكذلك استعمل مصطلح التّدريس البصري للإشارة إلى التّعلّم من خلال الصّور المقدّمة للطّلّاب. داوير، وديفيد (2015):23. ذكر ريتشارد Ritchard (1999): 195 –197. عدّة أسس يقوم عليها التّدريس البصري، منها:

1. تتوقّف القدرة على الإبصار على طاقة الطّالب فيما يتعلّق بالعمر، والفروق الفرديّة.
2. يتوقّف الإبصار على الخبرات السّابقة للطّالب.
3. يتوقّف الإبصار على تنظيم الموقف التّعليمي.
4. يحدث الإبصار عقب عدد من المحاولات الخاطئة.
5. تكرار الحلول التّي تقدّم على أساس الإبصار (عند تشابه المواقف).
6. استعمال الحلول القائمة على أساس الإبصار.

خطوات الّتدريس البصري.

يمرّ استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري بالخطوات التّالية:

1. تنظيم بيئة التّعلّم، وتهيئة المحسوسات المراد ملاحظتها، أو الأشياء المطلوب إدراك تمثيلاتها البصريّة.
2. تدريب الطّلّاب على الملاحظة وكيفيّة السّير في خطواتها التّالية:
   أ. أسئلة الذّات.
   ب. كتابة ما يمكن تعلّمه من الإرشادات.
   ت. تحديد ما هو مهمّ في الوسيلة.
   ث. الرّبط بين ما تمّ التّوصّل إليه ومحتوى التّعلّم.
3. شرح الوسيلة البصريّة. عطية (2009):331.

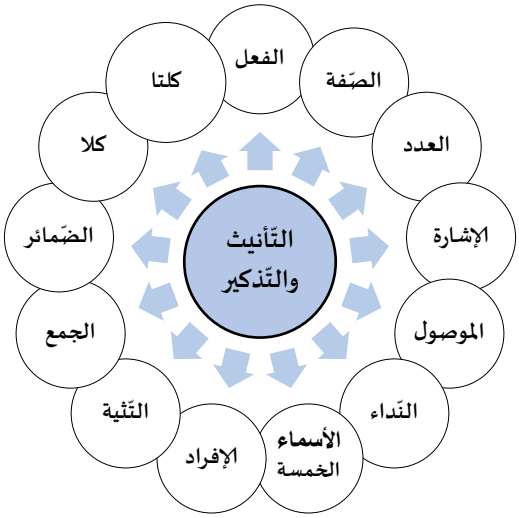
ومن أهمّ أنواع الوسائل التّي تستخدم في ضوء استراتيجيّة التّدريس البصري الآتي:

1. مقاطع الفيديو، وهي نظام تسجيل، ونقل للمعلومات؛ وذلك بتحويلها إلى إشارات إلكترونيّة يمكن عرضها في ذات الوقت، أو بعد تسجيلها، ويمكن دمج صور حيّة من الفيديو ضمن برامج الوسائط المتعدّدة، وتقدّم هذه الصّور للطّلّاب

في تسلسل من الصّور الحقيقيّة، وهي مثيرات متنوّعة في طبيعتها (بصريّة، سمعيّة، موسيقيّة، وألوان....). فهمي (2010):272.

2. الصّور، هي تمثيل للواقع مثل تمثيل الشّخص، أو منظر طبيعي، أو مبنى مرسوم على مسطّح، أو الحفر أو التّصوير الفوتو غرافي.Gove, (1986): p.1127 والصّور تقوم بدور رئيس في توجيه الرّسالة التّعليميّة، وتنظيم الشّبكة المعرفيّة ، فضلا عن أنّها تنقل المعاني والأفكار بشكل أكثر فاعليّة من العبارات اللّفظيّة، وتعدّ الصّور بأنواعها من وسائل التّعلّم البصري؛ لذا يجب مراعاة توافر حاسّة البصر لمشاهدتها. مرزوق (2010):261 – 262.
3. خرائط المفاهيم، وهي "أداة تخطيطيّة لعرض مجموعة من المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات، بحيث يتمّ فيها ترتيب المفاهيم بشكل هرميّ من الأكثر عموميّة إلى الأقلّ عموميّة، ويتمّ الرّبط بينها بخطوط يكتب عليها جملة، أو كلمة ذات معنى علمي تسمّى الكلمات (الرّوابط)"، مثل، العدواني (2014):2 الآتي:

مكوّنات الخريطة المفاهيميّة، 1) المفاهيم الرّئيسة، وهي (أسلوب التّأنيث والتّذكير) 2) المفاهيم الفرعيّة، وهي العناصر المشتركة والمتقاطعة مع أسلوب التّأنيث والتّذكير 3) الرّوابط، وهي ينقسم الأسلوب إلى ...الخ.



دور المدرّس في الاستراتيجيّة

يستطيع المدرّس استخدام أساليب مختلفة لهذه الاستراتيجيّة، مثل استعمال أشكال من الرّسوم التّخطيطيّة (أيّ رسم)، والصّور، والأفلام التّعليميّة، والوصف اللّفظي، مثل عرض الوصف والصّورة معا، ويكلّف الطّلّاب باستخلاص المعلومات منها، ومن أهمّ خطوات استراتيجيّة التّدريس البصري الآتي:

4. تحديد موضوع الدّرس، واختيار تفاصيله، مثل (أسلوب التّذكير والتّأنيث والموضوعات المشتركة معه).
5. اختيار الأنشطة التّعليميّة وفق الهدف والموقف التّعليمي المخطّط له مسبقا.
6. تهيئة البيئة الصّفيّة، وتجهيزها بالوسائل المرئيّة (فيديو، صور، رسوم، أشكال، خرائط، نماذج، والأفلام)

7. جعل مقاعد الطلاب بشكل نصف حلقة متجاورة تساعد على التّجمعات، ومزاولة التّعاون الجماعي.
8. تقسيم الطّلّاب إلى مجموعات تعاونيّة صغيرة (ثلاثيّة، رباعيّة، أو خماسيّة)، والانتباه لهم.
9. تكليف الطّلّاب بمشاهدة ما يعرض أمامهم من معلومات بصريّة مرئيّة، وملاحظتها.
10. تدريب الطّلّاب على الملاحظة، وكيفية السّير في خطواتها.
11. مناقشة الطلاب فيما لاحظوه في الموضوع المشاهد، وتوجيه انتباههم إلى الموضوع الرئيس.
12. توزيع أوراق عمل (نشاط) على كل مجموعة تعاونية، ويطلب منهم استخلاص المعلومات، وتقديم ملخص حول الملاحظة من أجل معرفة مدى إدراك الموضوع وفهمه.
13. فتح باب الحوار والمناقشة بين الطلاب فيما لاحظوه، وأدركوه، وبإشراف المدرس وتوجيهه.
14. تشجيع الطلاب على المشاركة في إعداد الوسائل والأنشطة البصرية، وتجهيزها. عبيدات، وأبو سميد (2013):194.
15. تكليف الطّلّاب بأنشطة بصريّة؛ لتأكيد التّدريس البصري.

مميّزات استراتيجيّة التّدريس البصري.

1. مناسبة لتدريس الطّلّاب في كلّ الأعمار.
2. تساعد الطّلّاب على جعل الأفكار مجرّدة ومنظورة وعيانيّة.
3. تساعد الطّلّاب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدّة طويلة المدى.
4. تساعد على الفهم القرائي.
5. تربط المعرفة السّابقة بالمفاهيم الجديدة.
6. يتذكر الطّلّاب المعلومات عن طريقها على نحو أفضل عندما يتمّ تمثيلها بصريّا ولفظيّا.
7. تقدّم بناء للتّفكير والكتابة والمناقشة والتّحليل والتّخطيط.
8. تركّيز على الأفكار والآراء التّي تؤدّي إلى الفهم والتّفسير.
9. تثير دافعيّة الطّلّاب وتشجّعهم على توظيف ما تعلّموه بطريقة فعّالة.
10. تسهّل تفسير الظّواهر العلميّة. عامر، والمصري (2016):62.

ثانيا: مفهوم الّتذكير والّتأنيث.

لا تفرّق بعض اللّغات البدائيّة بين المذكّر والمؤنّث، فتستعمل صيغة واحدة في الضّمائر والأفعال، وبعض اللّغات الأرقى تميّز بين المذكّر والمؤنث في الضّمائر، ولكنّها لا تفرّق بينهما في الأفعال ولا في الصّفات فالإنجليزيّة - على سبيل المثال- وهي أكثر اللّغات - اليوم- انتشارا تستعمل (He) للمذكّر، وتستعمل((She) للمؤنّث، ولكنّها لا تفرّق بين الأفعال، فهي تقول (He Plays)هو يلعب ، كما تقول (She Plays) هي تلعب، ولا تفرّق بين المذكّر والمؤنث في الخبر، فهي تقول (He is a teacher)هو معلّم (كما تقول (She is a teacher)، هي معلّمة. ولا في الصّفة فتقول (Clever boy) ولد ماهر، وتقول

(Clever girl)بنت ماهرة، ونفتقد فيها ضمير المثنّى، فإذا وصلنا إلى الجمع وجدنا ضميرا واحدا يدلّ على المذكّر والمؤنّث هو (They)هم أوهنّ، وأسماء الإشارة كذلك مبنيّة على عدم التّمييز بين المذكّر والمؤنّث، فـ this)(هذا، أو هذه) و That) ذلك أو تلك، إلى غير ذلك. عمّار (2016): 105- 133.

وهذه الأمور محسومة في اللّغة العربيّة، ومحدّدة بتفصيل ودقّة. وربمّا كانت اللّغة العربيّة - اليوم- من أكثر اللّغات اهتماما بالتّفريق بين المذكّر والمؤنّث. فلمّا أقبل النّاس على تعلّم اللّغة العربيّة بدأ اللّحن يظهر ويتفشّى في نتاجهم اللّغويّ (اللّفظي والكتابيّ)، ومن أظهر ذلك وأبينه لدى النّاطقين بغيرها. تذكير المؤنّث، أو تأنيث المذكّر، وهذا النّوع من اللّحن يكاد يكون خاصّا بغير العرب، وأدرك علماء اللّغة هذه المشكلة، وشعروا بصعوبتها فشرعوا في علاجها منذ عهد مبكّر جدّا بتأليف عددٍ من الرّسائل والكتب في التَّفريق بين المذكّر والمؤنّث، ذكر منها الدّكتور طارق نجم في مقدّمته لتحقيق كتاب (المذكّر والمؤنّث لابن جنّي)، نقلا عن الدّكتور رمضان عبد التَّواب (28) مؤلّفا، أوّلها كتاب أبي زكريا يحيى بن زياد الفرّاء، المتوفّى سنة 207هـ، وآخرها كتاب أحمد بن أحمد بن محمد السّجاعي الشّافعي البدراوي المتوفّى سنة 1197هـ(2) ابن جنّي (ت 392):23. ولا زال النّاطقون بغير العربيّة يجدون صعوبة في فهم أسلوب التَّذكير والتَّأنيث، وإنتاجه اللّفظي، والتّحريري. وعلى الرّغم من أنّ النّحاة القدامى ناقشوا موضوع التّذكير والتّأنيث بإسهاب، إلّا أنّهم لم يذكروا مفهوما تعريفيا يتّسم بالدّقة والوضوح، وربّما يرجع ذلك إلى كثرة فروعه، وتعدّد أحكامه، فقد عرّف ابن الأنباري المذكّر بأنّه: "ما خلا من علامة التّأنيث لفظا وتقديرا، والمؤنّث ما كانت فيه علامات التّأنيث لفظا وتقديرا" الأنباري (1970) :63. ويعرّفه ابن الحاجب (2007):390. "المؤنّث ما فيه علامة تأنيث لفظا، أو تقديرا والمذكّر بخلافه، وعلامات التّأنيث، التّاء والألف مقصورة وممدودة". وقد ذكر النّحاة المتأخرون تعريفات للمذكّر والمؤنّث اتّسمت بالدّقة والوضوح، يقول الدّماميني (2008):137. أنّ "المؤنّث آيته علامة التّأنيث لفظا أو تقديرا، سواء أكان التّأنيث حقيقيا، أم غير ذلك، فالعلامة لفظيّة كما في: (عالمة، وصحراء، وذكرى)، مقدّرة كما في: (هند، وقِدر) بدليل رجوعهما في التّصغير (هُنيدة، وقُديرة). فالمذكّر بحسب هذا المفهوم هو ما استغنى فيه الاسم عن علامة تدلّ على التّذكير، أمّا المؤنّث، فهو ما افتقر إلى علامة تدلّ عليه، وهي: (التّاء، والألف المقصورة، والممدودة). أمّا النّحاة المحدثون، فقد ذكروا تعريفات أكثر ضبطا ودقّة، يقول عمايرة عن مفهوم المؤنّث: "هو ما دلّت عليه علامة التّأنيث، سواء أظهرت على الكلمة نفسها، نحو (فاطمة، ليلى، وصحراء)، أم ظهرت في السّياق دون الكلمة نفسها، نحو (قامت هند، وهذه دعد)، أو فيهما" عمايرة (2003):21 – 22. ويقول – أيضا – عن مفهوم المذكّر: "هو الّذي ليس فيه شيء من علامات التّأنيث، مثل (زيد، وسعد)، وتوجد على هذه الصّورة الكثير من المؤنّث، مثل: (دعد، وهند). ومثله تعريف الدّقر (1406):132. "والتّأنيث في اللّغة العربيّة، إمّا بالوضع (كزينب وسعاد، وسماء وناقة)، وهذه ونحوها. وإمّا بالتّحوير، كقولنا: زيد يكتب، وهند تكتب، وإمّا بإضافة علامة تنقل الفعل أو الاسم من التّذكير إلى التّأنيث، كقولنا: (أكبر وكبرى، وأحمر وحمراء ومسافر ومسافرة، وجاء الطّالب وجاءت الطّالبة، وهذا مجتهد وتلك مجتهدة". وعلامات التّأنيث كثيرة، بلغ بها الفرّاء خمس عشرة علامة: ثمان في الأسماء وأربع في الأفعال، وثلاث في الأدوات؛ ولذلك كان التّأنيث بالعلامات أكبر أسباب التّأنيث في اللّغة العربيّة، وإذا حذفت العلامة عاد الفعل أو الاسم كما في الأمثلة السابقة إلى حالة من التّذكير، تعيده إلى أصله، ونلحظ هذه

القاعدة العامّة في اللّغة العربيّة في بعض الكلمات الإنجليزيّة إذا تأمّلناها بدقّة مثل (Male ذكر، Female أنثى، Man رجل، Womanامرأة He - هو، Sheهي. عمّار (2016):112.

وليس غريبا - بعد ذلك - أن يعدّ النّحاة التّذكير في العربيّة أصلا، والتّأنيث فرعا عنه، يقول سيبويه: الأشياء كلها أصلها التّذكير، تختصُّ بعد ذلك (يعني التّأنيث) فكلّ مؤنّث شيء، والشّي يذكّر، فالتّذكير أوّل. سيبويه (1411): 241. ويقول: "اعلم أنّ المذكّر أخفّ عليهم من المؤنّث، لأنّ المذكّر أوّل، وهو أشدّ تمكّنا، وإنّما يخرج التّأنيث من التّذكير، ألا ترى أنّ الشّيء يقع على كلّ ما أخبر عنه قبل أن يعلم أذكرٌ هو أو أنثى؟ والشّيء ذكر".

- **أنواع المذكّر والمؤنّث.**

المذكّر، والمؤنّث الحقيقي، هو ما فيه الشّبه بين المذكّر والذّكر الفرد، والأنثى ما كان فيه الشّبه بين المؤنّث والأنثى من الإنسان، أو الحيوان، قال الدّماميني (2008) 493: "وكلّ منهما، أي من المذكّر والمؤنّث، وهو ماله زوج من الحيوان، كامرأة ورجل، وناقة وجمل، فكلّ من (الرّجل، والجمل) مذكّر حقيقي، وكلّ من (المرأة، والنّاقة) مؤنّث حقيقي. وبقول ابن الأنباري (1970): 63 "أنّ المؤنّث ما كان له فرج الأنثى، نحو (المرأة، والنّاقة). المذكّر والمؤنّث المجازي، المذكّر هو ما لم يكن له فرج الذّكر، نحو: (القلم والقمر، أمّا المؤنّث المجازي هو ما لم يكن فرج الأنثى، نحو (الشّمس، والسّفينة). ثمة خلط لدى النّحاة واللّغويين القدامى، والمحدثين في تحديد مفهوم المذكّر والمؤنّث المجازيين، وقد أشكل عليهم ــ أيضا ــ في ضبطه وتقيده ضمن قوانين ومعايير واضحة؛ لأنّه موقوف على الوضع والاصطلاح، ولا يدلّ على ذاتٍ حقيقيةٍ. وفي هذا يقول عمايرة: "عوملت سائر الموجودات، إمّا مؤنّثة، وإن لم يكن لها مذكّر من جنسها، أو مذكّرة وإن لم يكن لها مؤنّث من جنسها، وهذا ما عرف التّذكير المجازي، (كالقمر، والحجر)، أو بالتّأنيث المجازي (كالشّمس، والعين...، وحمل الأشياء على المذكّر، أو المؤنّث مجازيّا منوط بتصورات الشّعوب لهذه الأشياء، فما اقترب في شكله، أو صفته، أو قرينة تربطه بالأنثى الطّبيعيّة جعلوه مؤنّثا، وإن اقترب في أذهانهم من المذكّر الحقيقي عاملوه معاملة المذكّر الحقيقي، فالّذين أطلقوا على الحيّة لفظ الحيّة، ربّما استشعروا فيها صفة الاختفاء والتّستّر، وهي صفة قد تكون جامعة بينها وبين الأنثى، وأمّا الّذين أطلقوا عليها لفظ (ثعبان)، فقد استشعروا منه التّذكير الّذي تأكّد بزيادة الألف والنّون، وهي من علامات التّذكير. عمايرة (2003):15 –25. وفي ضوء هذا المنهج من الدّقة والتّفصيل، قسّم الاسم في العربيّة إلى مذكّر ومؤنّث، سواء كان مفردا، أم مثّنى أم جمعا، وتأثّر بذلك أيضا، (الفعل، والصّفة، والعدد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والنّداء، والأسماء الخمسة، والإفراد، والتّثنية، والجمع، والضّمائر، وكلا، وكلتا)، ووضع لكلّ حالة الضّمير المناسب لها، بارزا، أو مستترا، منفصلا، أو متّصلا، ضمير رفع، أو ضمير نصب، دالّا على ما يعبّر عنه من تذكير أو تأنيث، عمّار (2016): 105- 133.

علامات المؤنّث. المشهور عند النّحاة أنّ للتّأنيث ثلاث علامات، إلا أن الفراء (1980): 398.بلغ بها خمس عشرة علامة، ثمان منها في الاسم، وأربعا في الأفعال، وثلاثا في الأدوات. ابن الأنباري (1970):166.

جدول (1) يبيّن علامات التّأنيث

علامات الأسماء	علامات الأفعال	علامات الأدوات
التّاء المربوطة	التّاء في أوّل المضارع	التّاء في (ربّت، ثمّت)
الألف المقصورة	التّاء السّاكنة في أوّل الماضي	الهاء المبدلة من التّاء في (هيهات، هيهاه)
الألف الممدودة	الياء في الأمر المسند إلى الأنثى	الهاء المبدلة من (لات) (لاه).
التّاء المفتوحة	الكسرة في (قمتِ)	الهاء والألف في (إنّها، لها).
الألف والتّاء في جمع المؤنّث السّالم	نون الإناث في (اجتهدنَ، وتفوقنَ).	،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،
نون التّأنيث في صيغتي (هنّ، وأنتنّ)	،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،	،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،
الكسرة في (أنتِ)	،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،	،،،،،،،،،،،،،،،،،،،،

جدول (2) الصّفات المشتركة بين المؤنّث، والمذكّر، وهي، الشّمسان، وآخر (1428): 14.

الوزن		المثال	الوزن		المثال
فعّالة	علّامة	رجل علّامة/ امرأة علّامة	فَعول	صَبور	رجل صَبور، امرأة صَبور
مِفعال	مِفضال	رجل مِفضال/ امرأة مِفضال	فَعيل	جَريح	رجل جَريح/امرأة جَريح
مفعيل	معطير	رجل معطير/ امرأة معطير			
مصادر موصوف بها، مثل: رضا، صوم، عدْل، كرَم (رجل عدْل/ امرأة عدْل					
صفات متعدّدة سمعت مشتركة، مثل: جَلْد، جُنُب، خَيار، رَسول، صَديق، ضَيف، طِفل، نَجَس					

وبما أنّ مشكلة أسلوب التّذكير والتّأنيث مشكلة عامّة تواجه جميع النّاطقين بغير العربيّة، إلّا أنّه من الممكن معالجتها عبر التّشخيص السّليم لها، واختيار الأنشطة والتّدريبات المناسبة، وتنبيه المدرّسين إلى التّركيز في العناصر المتقاطعة مع أسلوب التّذكير والتّأنيث، وحثّ الطّلّاب المبتدئين على ممارسة الأنشطة اللّغويّة التّي تعزّز تعلّمهم، وأنّ هذا الأسلوب لا يشبه ما تعوّدوا عليه في لغاتهم الأمّ، ولهذا تأمل الدّراسة أن تسهم في وضع الأسس النّظريّة التّي يمكن أن تعالج بعض هذه المشكلات.

الدّراسة المنهجيّة وإجراءاتها.

○ **منهج الدّراسة.** تبعا لطبيعة هذه الدّراسة، وأهدافها تمّ استخدام:

1. **المنهج الوصفي**، وهو "وصف للمشكلة بدقّة، واستخدام أدوات البحث العلمي؛ للحصول على معلومات، واستخراج استنتاجات، وعرضها في صورة رقميّة أو نوعيّة. عبد العال (2004): 166. حيث تمّت مراجعة البحوث والدّراسات السّابقة، والأدبيّات النّظريّة ذات الصّلة باستراتيجيّة التّدريس البصري، وتحليل أسلوب التّذكير والتّأنيث، وتحديد عناصره الأساسيّة، والعناصر المتقاطعة معه، والاستفادة من الدّراسة النّظريّة في بناء الأدوات.

2. المنهج شبه التّجريبي، وهو "دراسة العلاقة بين متغيّرين على ما هما عليه في الواقع، دون التّحكّم في المتغيرّات" جابر، وكفافي (1993): 38. وتمّ استخدام أبسط تصميماته، وهي طريقة المجموعات المتكافئة، وتحديدا طريقة المجموعة التّجريبيّة الواحدة، والمجموعة الضّابطة الواحدة.

- **مجتمع الّدراسة،** يقصد بمجتمع الدّراسة "جميع الأفراد الّذين يشكّلون موضوعها، وتشمل العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدّراسة التّي يسعى الباحث إلى أن يعمّم عليها نتائج دراسته. عودة، وملكاوي (1992):47. وتكوّن مجتمع الدّراسة الحالية من جميع المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في معاهد تعليم اللّغة العربيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة، مثل، معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، ومعهد اللّغويّات التّطبيقيّة في جامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللّغة العربيّة في جامعة أمّ القرى، ومعهد تعليم اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
- **عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة،** هي: "أحد أنواع العيّنات التّي يستضيء بها الباحث العلمي في أثناء رحلته البحثيّة، يدرك بها حيثيات موضوع البحث العلمي، وتضعه على بداية الطريق النّظري والعملي في بحثه، وتُطمئِن العيّنة الاستطلاعيّة الباحث وتقلّل من الأخطاء المترتّبة على الاختيار الخاطئ لأدوات البحث العلمي، أو الأخطاء النّاتجة عن تحيّزات عيّنة البحث العلمي" موقع (دراسة) على الرّابط: العيّنة الاستطلاعيّة(drasah.com) وتكوّنت العيّنة الاستطلاعيّة للدّراسة الحالية من (12) طالبا من طلّاب المستوى الثّاني (المبتدئين) في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وتمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة؛ بهدف المعالجة الإحصائيّة، والتّأكّد من صدق (الاختبار)، وثباته، والتّعرّف على المشكلات المحتملة التّي يمكن أن تنشأ في أثناء التّنفيذ، من أجل تفاديها عند التّطبيق النّهائي على العيّنة الرّئيسة.
- **عيّنة الدّراسة الرّئيسة،** هي: "مجموعة جزئيّة من مجتمع الدّراسة، ممثّلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العيّنة على المجتمع بأكمله، وعمل استدلالات حول معالم المجتمع". النّبهان (2001): 43. وتألّفت العيّنة هنا من (64) طالبا من المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وقد تمّ اختيارهم عشوائيا؛ باستخدام أسلوب العيّنة العشوائيّة البسيطة في الفصل الدّراسي الثّاني (2022 - 2023)، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: 1) تجريبيّة، وعدد طلّابها (32) طالبا، 2) ضابطة، وعدد طلّابها (32) طالبا، ويظهر الجدول التّالي توزيع أفراد العيّنة حسب الشّعبة التّي يدرس فيها الطّلّاب المبتدئون.

جدول (3) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة

الشّعب	1	2	3	4
التّكرار	12	16	18	18
النّسبة	%18.6	%25.0	%28.2	%28.2
المجموع	64			%100

يبيّن الجدول (3) أنّ عيّنة الدّراسة تكوّنت من (64) طالبا، من الطّلّاب المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وتمّ توزيعهم على شُعَب المستوى المبتدئ، وبلغ عدد طلّاب الشُّعبة الأولى (12) طالبا يمثّلون نسبة 18.6% من جملة طلّاب العيّنة، والشّعبة الثّانية عددها (16) طالبا، يمثّلون (25.0%)، والشّعبة الثّالثة، وعددها (18) طالبا يمثّلون، (28.2%)، ومثلها الشُّعبة الأخيرة. وهما الفئتان الأكثر عددا، وتمّ تقسيمهم إلى فئتين متساويتين (32) طالبا في كلّ مجموعة؛ لتطبيق أدوات الدّراسة.

- **إعداد المحتوى التّعليمي،** تمّ اختيار محتوى تعليمي من دروس كتاب العربيّة بين يديك (الجزء الأوّل، الكتاب الثّاني) المقرّر على طلّاب المستوى الثّاني المبتدئين في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وفقا للخطّة الزّمنيّة الموضوعة من قِبل قسم الإعداد اللّغويّ في المعهد، وكان عددها (6) دروس من الوحدات الثّلاث الأُوَل، وهذه الوحدات هي، الوحدة (9) التّسوّق، الوحدة (10) الجوّ، الوحدة (11) النّاس والأماكن. وقد تمّ إعدادها وفق الخطوات التّالية:
  1. إعادة صياغة محتوى الوحدات الثّلاث المذكورة سابقا بدروسها (السّتّة) عبر تحديد النّتاجات التّعليميّة (السّلوكيّة) للدروس، ونتاجات التّعلّم المبنيّة على استراتيجيّة التّدريس البصري، ومبادئ صياغة المحتوى المعتمد عليه.
  2. تجهيز الصّور ومقاطع الفيديو، وقد روعي أن تتوافر فيها المعايير التّعليميّة من (سيناريو، وألوان، وشخصيّات، وزمان، ومكان، وأحداث، ووضوح الأسلوب وسهولته)، واختيار المؤثّرات البصرية، والسّمعيّة، وشرائح العرض المناسبة، ودمج مؤثّرات الحركة على الصّورة والشّرائح، وتوظيف المؤثّرات الصّوتيّة بالطّريقة المناسبة.
  3. إعداد الأنشطة التّعليميّة، والتّدريبات، ووسائل التّقويم المناسبة؛ لتنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث.
  4. تقسم الطّلّاب إلى مجموعات تعاونيّة صغيرة (ثلاثيّة، رباعيّة، أو خماسيّة).
  5. جعل مقاعد الطّلّاب بشكل نصف حلقة متجاورة؛ تساعد على التّجمّعات، ومزاولة التّعاون الجماعي.
- **صدق المحتوى التّعليمي،** تمّ عرض المحتوى التّعليمي (المعالج إلكترونيّا)، بعد إعداده بشكل مبدئيّ على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق التّدريس، والمتخصّصين في تعليم اللّغة العربيّة لغة ثانية، والمتخصّصين في مجالات القياس والتّقويم، وتكنولوجيا التّعليم؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحيّة المحتوى التّعليمي المعدّ، ومناسبته للتّطبيق على المبتدئين، وقد تمّ إجراء التّعديلات التّي أشار بها المحكّمون، ملحق (أ)، وأصبح المحتوى جاهزا للتّطبيق.
- **إعداد دليل المدّرس،** تمّ إعداد دليل المدرّس؛ لتدريس المحتوى التّعليمي (المعدّ إلكترونيّا)؛ باستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري، وقد تضمّن الدّليل الآتي:
  1. الأهداف السّلوكية (الإجرائيّة) لكلّ درس من الدّروس المعالجة إلكترونيّا.
  2. المحتوى التّعليمي المعدُّ (إلكترونيّا).
  3. خطوات التّدريس القائمة على استراتيجيّة التّدريس البصري.
  4. الأنشطة التّعليميّة القائمة على استراتيجيّة التّدريس البصري.

5. تجهيز الأدوات والوسائل المرئيّة (فيديو، صور، رسوم، والأشكال، الخرائط، النّماذج، والأفلام، وغيرها) المصاحبة لعمليّة التّدريس.
6. استخدام أساليب التّقويم المناسبة.
7. الزّمن المناسب لكلّ درس من دروس المحتوى التّعليمي.

وقد تمّ عرض الدّليل على المحكّمين الّذين أقرّوا صلاحيّته للتّطبيق، ومناسبته للطّلّاب المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة (المستوى الثّاني).

- **أداتا الّدراسة،** تمّ إعداد أداتين؛ لتحقيق أهداف الدّراسة الحالية، وهما:
  - **قائمة بمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث،** اللّازمة للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة. وقد تمّ إعدادها وفق الإجراءات التّالية:

1. الهدف من بناء القائمة، وهو تحديد مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربية؛ لتكون أساسا للانطلاق في إعداد الاختبار.
2. مصادر إعداد القائمة، اعتمدت الدّراسة في بناء القائمة على عدد من المصادر، تمثّلت في:
   أ. مراجعة الأدبيّات التّربويّة "الكتب، والمراجع، والبحوث المتعلّقة باستراتيجيّة التّدريس البصري، مثل كتاب: عامر والمصري (التّفكير البصري، مفهومه، استراتيجيّاته، ومهاراته (2016)، وكتاب داوير (الثّقافة البصريّة، والتّعليم البصري (2015). كتاب: عبيدات (**استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربويّ** (2013).
   ب. تحليل مخرجات المستوى المبتدئ (الأوّل، والثّاني) في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة.
   ت. مراجعة بعض الدّراسات والبحوث التّي اهتمّت بتنمية أسلوب التّذكير والتّأنيث ومنها، دراسة عبد العزيز (2014)، دراسة (العمايرة (2014)، دراسة عزيز (2021)، دراسة عفانة والوائلي (2017)، دراسة جوّاد وأخرى (2015)، ودراسة كامبوس (2018)، دراسة السّلمي (2020)، ودراسة آل أحمد (2016)، ودراسة الفاعوري (2011)، ودراسة تنجاه (2014).
3. آراء بعض المتخصّصين في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في كلّ من معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، ومعهد اللّغويّات التّطبيقيّة في جامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللّغة العربيّة في جامعة أمّ القرى.
4. محتوى القائمة، بعد مراجعة المصادر السّابقة، تمّ حصر مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، وتمّ تصنيفها إلى (6) مهارات رئيسة، هي (الحرفيّة، والاستنتاجيّة، والتّطبيقيّة، والتّركيبيّة، والتّحليليّة)، واندرج تحتها (20) مهارة فرعيّة،

موزّعة ضمن السّتّة مهارات الرّئيسة السّابقة، وقد تمّ استخدام مقياس التّقدير الثّنائي الأبعاد (مناسبة، غير مناسبة)؛ لمعرفة مدى مناسبة المهارات للطّلّاب المبتدئين، ومدى أهمّيتها (مهمّة، غير مهمّة)، وكذلك مدى انتمائها (تنتمي، ولا تنتمي)؛ وبذلك ظهرت القائمة في صورتها الأوليّة.

5. صدق القائمة، تمّ التّحقّق من صدق القائمة على النّحو التّالي:

أ. صدق المحتوى، وذلك بمطابقة محتوى القائمة بما ورد في الدّراسات السّابقة، والدّراسة النّظريّة، وتصنيفات الباحثين لمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، ثمّ عرضها على المحكّمين المتخصّصين.

ب. صدق المحكّمين، بعد إعداد القائمة في صورتها الأوليّة تمّ عرضها على بعض المتخصّصين في حقل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، والمتخصّصين في المناهج وطرائق التّدريس، والقياس والتّقويم، وتعليم اللّغة العربيّة وآدابها؛ لإبداء الرّأي في محتوى القائمة، والمهارات التّي تضمّنتها من حيث:

- انتماء العبارة للمجال الواردة فيه.
- مناسبة العبارة للمبتدئين النّاطقين بغيرها (العيّنة).
- إضافة أو حذف، أو تعديل صياغة لغة العبارات

6. ثبات القائمة، للتّحقق من ثبات القائمة تمّ استخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة اتّفاق المحكّمين، وهي:

$$\text{نسبة الاتّفاق} = \frac{\text{عدد مرّات الاتّفاق}}{\text{عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات غير الاتّفاق}} \times 100$$

وجاءت نسبة الاتّفاق بين آراء المحكّمين، كما يوضّح الجدول (4) حول ثبات القائمة

المستويات	الحرفيّة	الاستنتاجيّة	التّطبيقيّة	التّفسيريّة	النّقديّة	الإبداعيّة	المتوسّط
عدد المهارات	3	3	4	3	4	3	%55.6
نسبة الاتّفاق	%50	%50	%66.7	%50	%66.7	%50	

ويتبيّن من الجدول (4) أنّ نسبة اتّفاق آراء المحكّمين مرتفعة، تراوحت بين (50–66.7)، ممّا يشير إلى ثبات القائمة.

7. **القائمة في صورتها النّهائيّة**، بعد استرجاع القوائم من المحكّمين، وفي ضوء ملاحظاتهم تمّت مراجعة قائمة مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وإجراء التّعديلات التّي أشاروا بها، والأخذ بالمهارات التّي حصلت على نسبة اتّفاق (50%) فأكثر، وبناء عليه تمّ اعتماد القائمة المكوّنة من (20) مهارة فرعيّة من مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث موزّعة على (6) مهارات رئيسة، وعليه ظهرت القائمة في صورتها النّهائية، ملحق (ب)

- **اختبار مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث**، وقد تمّ إعداده، وفق الخطوات التّالية:

1. هدف الاختبار، يهدف إلى قياس مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى الطّلّاب المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة.

2. مصادر الاختبار، تمّ اختيار موضوعين من خارج موضوعات كتاب العربيّة بين يديك الجزء الثّاني، المقرّر على طلّاب المستوى الثّاني (عيّنة الدّراسة)، وقد روعي فيهما مناسبتهما للمستوى التّعليمي، ومشابهتهما لما تمّ تدريسه.
3. جدول مواصفات الاختبار، تمّ إعداده بناء على المهارات التّي تمّ تحديدها مسبقا، ملحق (ج). حيث تمّ توضيح المهارات الرّئيسة، والفرعيّة، وعدد الأسئلة، وأرقام البنود التّي تضمّنتها. مع النّسب المئويّة.
4. محتوى الاختبار، تكوّن الاختبار من نصّينِ (مقروئين)، متبوعا بـ (18) سؤالا، ونصٍّ واحدٍ مسموعا متبوعا بـ (14) سؤالا شفهيّا؛ بالإضافة إلى فقرة (املائيّة) متوسّطة؛ لقياس مستوى المهارات المختلفة لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وقد روعي في صياغتها الاعتبارات الواجب مراعاتها في مثل هذا النّوع من الأسئلة، وكلّها تقيس عناصر أسلوب التّذكير والتّأنيث التّي تمّ تحديدها مّسبقا، وتمّ إعداد الأسئلة من البنود الموضوعيّة.
5. طريقة تصحيح الاختبار، وتمّ توزيع درجات الاختبار بإعطاء (درجتين) للإجابة الصّحيحة، و(صفر) درجة للإجابة الخاطئة في مهارات المستويات الحرفيّة، والاستنتاجيّة، والتّفسيريّة، والإبداعيّة؛ لتصبح درجاتها (24) بوقع (6) لكلٍّ، وإعطاء درجتين لكل بند من بنود مهارات المستويين التّطبيقي، والنّقدي؛ لتصبح درجاتهما (16)، بواقع ثمانٍ لكليهما، و(10) درجات للفقرة الإملائيّة، وعليه فإنّ مجموع درجات بنود الاختبار (50) درجة، قد روعي في أثناء صياغتها الضّوابط الآتية:
    أ. صياغة تعليمات الاختبار؛ لتحديد الهدف، وطريقة الإجابة، وكتابتها في المكان المخصّص لها من ورقة الإجابة.
    ب. مناسبة الاختبار للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة.
    ت. تمثيله مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث التّي سبق تحديدها.
    ث. وضوح صياغة (البنود)، وعباراتها.
    ج.تحديد المطلوب من كلّ (بند) تحديدا دقيقا وواضحا.
    ح.التوزيع العشوائي للاستجابات.
    خ.كتابة البيانات العامّة للطّلّاب.
6. صدق الاختبار، للتّأكّد من صدق الاختبار تمّ عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة لغة ثانية، وفي مجالي القياس والتّقويم ملحق (أ)؛ بهدف التّأكّد من قياس كلّ فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغويّا، وقد أجريت التّعديلات على بعض فقرات الاختبار بناء على ملاحظات المحكّمين، وبذلك أصبح الاختبار صادقا في قياس ما وضع له.
7. التّجربة الاستطلاعيّة، تمّ إجراء التّجربة الاستطلاعيّة على عيّنة من طلّاب المستوى المبتدئ (الثّاني)، وبلغ عددها (12) طالبا؛ بهدف التّأكّد من صلاحيّة الاختبار للتّطبيق، وتحديد زمنه، ووضوح تعليماته، ومعامل السّهولة والصّعوبة فيه.

8. حساب معامل ثبات الاختبار، تمّ حساب معامل ثبات الاختبار؛ باستخراج معامل ألفا(a) كرو نباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.86)، وهي نسبة مرتفعة من الثّبات.
9. حساب معامل السّهولة والصّعوبة للأسئلة، تمّ استخدام معادلة حساب معاملات السّهولة والصّعوبة للاختبار، وقد تبيّن أنّ معاملات السّهولة تراوحت بين (0.27 – 0.78)، في حين تراوحت معاملات الصّعوبة بين (0.23 – 0.74)، وهي معاملات متقاربة في السّهولة والصّعوبة، وتتمتّع بالمقبوليّة، وتطمئن الباحث على سلامة اختبار مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث.
10. الصّورة النّهائيّة للاختبار، أصبح الاختبار جاهزا للتّطبيق في صورته النّهائيّة، ملحق (د)، مكوّنا من (6) سؤالا، موزّعة على (34) بندا.
11. عيّنة الدّراسة، تمّ اختيار العيّنة من مجموعتين (تجريبيّة، وضابطة) من المبتدئين النّاطقين بغيرها في قسم الإعداد اللّغويّ في معهد تعليم اللّغة العربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة. تمثّلت في أربع شعب من شعب المستوى الثّاني بطريقة عشوائيّة، وتمّ تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما (تجريبيّة)، وعددها (32) طالبا. والأخرى ضابطة، وعدد طلابها (32) طالبا.
12. التّطبيق القبلي لاختبار مهارات أسلوب التذكير والتأنيث، ونتائجه، تم تطبيق الاختبار على مجموعتيْ الدّراسة (التّجريبيّة، والضّابطة) في يوم الخميس 14/شوّال 1444هـ، الموافق 2023/5/4م؛ وذلك للوقوف على مدى تمكّن المجموعتين من مهارات أسلوب التذكير والتأنيث، ويوضّح الجدول التّالي نتائج الاختبار القبلي، والفروق بين درجات طلاب المجموعتين في التّطبيق.

جدول (5) درجات المجموعتين في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	النّسبة
الضّابطة	32	%43.75
التّجريبية	32	%45.25

يتّضح من الجدول (5) أنّ درجات طلّاب المجموعتين (التّجريبيّة، والضّابطة) متقاربتان في الاختبار القبلي، من حيث النّتائج، وأنّ الفرق بينهما 1.5%؛ وهذا فارق ضئيل يشير إلى شبه تكافؤٍ بين المجموعتين في تدنّي مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لديهم، وهو أقلّ من نصف الدّرجة الكبرى المعتمدة في هذه الدّراسة.

أ. تدريس المحتوى اللّغوي للمجموعتين (التّجريبية، والضّابطة)، بدأ تدريس المحتوى اللّغويّ (المعدّ إلكترونيّا) للمجموعة التّجريبيّة؛ باستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري، من يوم الأحد 17شوال 1444ه، الموافق 2023/5/7م، إلى يوم الأحد 15 ذو القعدة 1444هـ، الموافق 2023/6/4م، حيث استغرق تدريس المحتوى (28) يوما، أمّا طلاب

المجموعة الضّابطة، فقد تمّ تدريسهم ذات المحتوى اللّغوي بالطّريقة التّقليديّة، واستغرق نفس مدّة تدريس المجموعة التّجريبيّة.

ب. التّطبيق البعدي للاختبار، تمّ تطبيق اختبار مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمجموعتين (التّجريبيّة، والضّابطة) تطبيقا بعديًّا عقب الانتهاء من تدريس المحتوى اللّغويّ (المعدّ إلكترونيّا)؛ وذلك في يوم الثّلاثاء 17 ذو القعدة للعام الجامعيّ 1444ه، الموافق 2023/6/6م، بناء على الإجراءات التّالية:

1. تحديد العيّنة وتوزيعها وفق الجدول المعدّ مسبقا.
2. تطبيق الاختبار على المجموعتين (التّجريبيّة، والضّابطة) في اليوم نفسه.
3. تصحيح أوراق الاختبار، ورصد درجاته، ومعالجتها إحصائيّا باستخدام برنامج (SPSS).
4. الأساليب الإحصائية، تمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التّالية، لرصد نتائج الاختبار، وهي:

أ. التّكرارات والنّسب المئويّة.

ب. اختبار ثبات التّجزئة النّصفية لجتمان.

نتائج الدّراسة، ومناقشتها، وتفسيرها.

إجابة السّؤال الأوّل.

للإجابة عن سؤال الدّراسة الرّئيس الّذي نصّه: "ما فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري بمستوياتها (الحرفيّة، الاستنتاجيّة، التّطبيقيّة، التّفسيريّة، النّقديّة، والإبداعيّة) في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة؟)، تمّ حساب متوسّط درجات المجموعتين (الضّابطة) التّي تمّ تدريسها بالطّريقة التّقليديّة، والمجموعة (التّجريبية)، التّي تمّ تدريسها باستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري في التّطبيق البعدي لاختبار مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، فقد أظهرت درجات المجموعة (التّجريبيّة) تفوّقا واضحا على درجات المجموعة (الضّابطة) وذلك؛ لاستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري، كما يوضّح الجدول التّالي:

جدول (6) المتوسّط الحسابي للمجموعتين (الضّابطة، والتّجريبيّة)

المجموعة	العدد	الدّرجات	المتوسّط الحسابي	حجم التّأثير	
الضّابطة	32	718	35.9	13.3	كبير
التّجريبيّة	32	984	49.2		

يظهر الجدول (6) أنّ متوسّطيْ درجات المجموعتين (الضّابطة، التّجريبيّة) في الاختبار البعدي جاءت لصالح المجموعة التّجريبيّة بمتوسّط حسابي بلغ (49.2)، وحجم تأثير كبير بلغ (13.3)، بينما بلغ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضّابطة (35.9)، وهذا يؤكّد أثر استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري للمجموعة (التّجريبيّة) وتميّزها على المجموعة الضّابطة التّي

تمّ تدريسها وفق الطّريقة التّقليديّة، وأنّ استخدام هذه الاستراتيجيّة يعدّ الأساس في إيصال المعلومات المتعلّقة بأسلوب التّذكير والتّأنيث، بطريقة سهلة، وتعليمها وتمثيلها بصريّا بالمشاهدة الحسّيّة، والتّسجيل بالدّماغ، وهذا يساعد في زيادة استيعاب المعلومات وتحصيلها واسترجاعها. بالإضافة إلى حداثة هذه الاستراتيجيّة، وتركيزها على استعمال الشّرح اللّفظي المدعوم بالصّور، والرّسومات، والأشكال المرئيّة، كما أشارت دراسة ثجيل (2022): 78. كما تزيد من فرص الملاحظة والاكتشاف على عكس الطّرائق التّقليديّة.

إجابة السّؤال الثّاني.

للإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعي الّذي نصّه: "ما مهارات أسلوب التّأنيث والتّذكير المراد تنمّيتها لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة"؟ فقد توصّلت الدّراسة - بعد الاطّلاع على الأدب التّربوي، والدّراسات السّابقة، والاستئناس بآراء المتخصّصين في المجال - حول هذه المهارات إلى قائمة بمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، وقد أكّدوا على مناسبتها للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وشملت (6) مهارات رئيسة، اندرجت تحتها (20) مهارة فرعيّة، والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول (7) مهارات أسلوب الّتذكير والّتأنيث

م	**المهارات**	عدد الأسئلة	الوزن النّسبي
	مهارات المستوى الحرفي		
1	التّعرف على المذكّر، والمؤنّث	6	%15
2	تمييز المذّكر من المؤنّث		
3	تحديد علامات المؤنّث		
	مهارات المستوى الاستنتاجي		
4	تصنيف الكلمات (المذكّر، والمؤنّث)، وكتابتها في جمل	6	%15
5	استخراج المؤنّث من النّصوص المكتوب		
6	استنتاج معاني التّذكير والتّأنيث غير المفهومة من السّياق		
	مهارات المستوى التّطبيقي		
7	استخدام المذكّر والمؤنّث في كتابة الجمل القصيرة	8	%20
8	تمييز علامات المؤنّث داخل النّصوص		
9	تحويل النّصّ المذكّر إلى نصّ مؤنّث(مقروء، ومكتوبا)		
10	التّحدّث بصيغ المذكّر وبصيغ المؤنّث		
	مهارات المستوى التّفسيري		
11	اكتشاف المؤنّث في كلمات النّصوص	6	%15
12	تفسير تعبيرات دالّة على المؤنّث		
13	شرح عبارات دالّة على المذكّر		
	مهارات المستوى النّقدي		
14	إبداء رأي حول معلومات (الّتذكير، والّتأنيث) وردت في النّصّ	8	%20
15	اكتشاف الاختلافات بين المذكّر وبين المؤّنث		
16	تحديد الصّفات المشتركة بين المذكّر وبين المؤنّث		
17	التّمييز بين السّؤال عن المذكّر، وبين السّؤال عن المؤنّث		
	مهارات المستوى الإبداعي		

18	التّعبير عن التّذكير والتّأنيث بلغة الطّالب	6	%15
19	المشاركة في محادثة حرّة بشأن التّأنيث والتّذكير		
20	توقع المعنى المكمل للنّص المكتوب بصيغة المؤنّث		
	المجموع	40	%100

إجابة السّؤال الثّالث.

للإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعي الثّالث الّذي نصّه: (ما مستوى مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث)؟

جدول (8) مستوى مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث.

	المهارة		قبلي	بعدي		النّسبة	المجموع	بعدي	قبلي		النّسبة
الحرفي	التّعرف على المذكّر، والمؤنّث	الضّابطة	88	84	التّجريبيّة	%83.6	418	92	82	%91.6	458
	تمييز المذّكر من المؤنّث		74	62				86	82		
	تحديد علامات المؤنّث		62	48				66	50		
الاستنتاجي	تصنيف الكلمات (المذكّر، والمؤنّث)، وكتابتها في جمل	الضّابطة	40	34	التّجريبيّة	%43.2	216	52	36	%60.4	302
	استخراج المؤنّث من النّصوص المكتوب		48	44				64	60		
	استنتاج معاني التّذكير والتّأنيث غير المفهومة من السّياق		28	22				46	44		
التّطبيقي	استخدام المذكّر والمؤنّث في كتابة الجمل القصيرة	الضّابطة	32	28	التّجريبيّة	%48.4	242	56	38	%54.0	270
	تمييز علامات المؤنّث داخل النّصوص		52	38				36	52		
	تحويل النّصّ المذكّر إلى نصّ مؤنّث		26	24				30	32		
	التّحدّث بصيغ المذكّر وبصيغ المؤنّث		24	18				48	40		
التّفسيري	اكتشاف المؤنّث في كلمات النّصوص	الضّابطة	42	38	التّجريبيّة	%45.6	228	56	38	%48.8	244
	تفسير تعبيرات دالّة على المؤنّث		54	46				36	52		
	شرح عبارات دالّة على المذكّر		26	22				30	32		
النّقدي	إبداء رأي حول معلومات وردت في النّصّ	الضّابطة	18	14	التّجريبيّة	%26.4	132	48	22	%72.8	364
	اكتشاف الاختلافات بين المذكّر وبين المؤنث		20	16				36	20		
	تحديد الصّفات المشتركة بين المذكّر وبين المؤنّث		16	12				60	54		
	التّمييز بين السّؤال عن المذكّر، وبين السّؤال عن المؤنّث		18	18				62	62		
الإبداعي	التّعبير عن التّذكير والتّأنيث بلغة الطّالب	الضّابطة	22	8	التّجريبيّة	%12.8	64	40	20	%24.0	120
	المشاركة في محادثة حرّة بشأن التّأنيث والتّذكير		16	6				24	12		
	توقع المعنى المكمل للنّص المكتوب بصيغة المؤنّث		12	0				16	8		

يظهر الجدول (8) أنّ ثمّة فروقا في مستويات مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين، فقد تفاوت المستوي الحرفي بين المجموعتين (الضّابطة، والتّجريبيّة)، وتراوحت نسب التّكرارات بين (83.6%، وبين 91.6%) لصالح المجموعة (التّجريبيّة)؛ ويعزى ذلك إلى استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري لهذه المجموعة، بينما تمّ استخدام الطّريقة التّقليديّة في تدريس المجموعة (الضّابطة)، وأنّ الفارق بين النّسبتين (8%)، وهي نسبة مرتفعة تؤشّر إلى تأثير استراتيجيّة التّدريس البصري في رفع مستوى الطّلّاب التّعليمي. أما المستوى الاستنتاجي بين المجموعتين (الضّابطة، والتّجريبيّة)، فقد تراوح ما بين (43.2%، وبين 60.4%)؛ لصالح المجموعة (التّجريبيّة)، بفارق قدره (17.2%)، وهو فارق كبير جدّا، وتفسير ويعزى ذلك إلى استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري التّي أثّرت في ارتفاع نسب تكرارات هذه المجموعة، وإنْ كان المستوى الاستنتاجي يعدّ من مهارات التّفكير العليا. وبالنّظر إلى المستوى التّطبيقي لمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، فقد تراوحت نتائجها بين (48.4%، وبين 54.0%)؛ لصالح المجموعة (التّجريبيّة)، وبفارق قدره (5.6%)، وهو فارق ضئيل نسبيّا، وربّما يعود السّبب إلى استفادة المجموعة (التّجريبيّة) من تعلّمها باستخدام استراتيجيّة التّدريس البصري، وأنّ عرض الوسائل الإلكترونيّة، والصّور والمخطّطات، وغيرها أسهم في هذه النّتيجة. أمّا المستوى النّقدي لمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمجموعتين (الضّابطة، والتّجريبيّة) فقد تراوح بين (26.4%، وبين 72.8%) لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأنّ الفارق بينهما (46.4%)، وهو فارق كبير جدّا؛ ويعزى ذلك إلى تفاوت قدرات الطّلّاب المبتدئين في إعمال مهارات التّفكير العليا، وهذه النّتيجة تظهر مدى استفادة المبتدئين النّاطقين بغيرها من استراتيجيّة التّدريس البصري، عبر عرض الوسائط المتعدّدة، وبلوغهم مستوى جيّد من إتقان أسلوب التّذكير والتّأنيث، وقدرتهم على الحكم على النّصوص المسموعة، والمكتوبة، وإبداء الرّأي حولها، فضلا عن اكتشاف الاختلافات الجوهريّة بين المذكّر والمؤنّث، واستخدام هذا الأسلوب في تعبيراتهم (المنطوقة، والمكتوبة). وبالتّمعّن في مهارات المستوى الإبداعي بين المجموعتين (الضّابطة، والتّجريبية)، يظهر أنّها لصالح المجموعة التّجريبية، وتراوحت النّسب بين (12.8%، بين 24.0%)، وأنّ الفارق (11.2%)، وهو فارق كبير جدّا، يُظهر تميّز طلّاب المجموعة التّجريبيّة، في التّعبير عن معرفتهم بأساليب اللّغة العربيّة المختلفة، ومنها أسلوب التّذكير والتّأنيث، ولا شكّ أنّ الطّلّاب في هذا المستوى يجدون صعوبة في توظيف اللّغة العربيّة؛ للوصول إلى التّميّز في مهاراتها المختلفة، فضلا عن كون المستوى الإبداعي يحتاج إلى قدرات أعلى، ودخل لغويّ أكبر، وهذا ما لا يتوافر – غالبا – للمبتدئين في هذه المرحلة المبكّرة من مراحل تعلّم اللّغة العربيّة.

إجابة السّؤال الرّابع.

للإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعي الرّابع الّذي نصّه: (إلى أيّ مدى يمكن تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث"؟ فيبدو من نتائج هذه الدراسة أنّ استراتيجيّة التّدريس البصري، قد عملت على تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى الطّلّاب المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة، وأنّ المجموعة (التّجريبيّة)، قد استفادت من هذه الاستراتيجيّة، عبر وسائطها المختلفة، بالإضافة إلى تحفيز الطّلّاب، وإشراكهم في صنع التّعلّم عبر المجموعات المتشاركة، ممّا كان له الأثر الفاعل في بلوغ هذه

النّتائج. وتتّفق نتائج الدّراسة مع الكثير من الدّراسات الّتي استخدمت البرامج والاستراتيجيّات الحديثة في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، فضلا عن اتّفاقها مع دراسة، عبد الله (2023)، ودراسة، عزيز (2021)، ودراسة، عفانة، والوائلي (2017)، ودراسة، عبد العزيز (2015)، ودراسة، العمايرة (2014)، وغيرها من الدّراسات.

ملّخص نتائج الدّراسة.

من أهمّ النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة الحالية، ما يأتي:

- أظهرت نتائج القياس فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة في مستوياتها (الحرفيّة، الاستنتاجيّة، التّطبيقيّة، التّفسيريّة، النّقديّة، والإبداعيّة).
- أثبتت الدّراسة قائمة بمهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث للمبتدئين النّاطقين بغير العربيّة تمثّلت في (6) مهارات رئيسة، و(20) مهارة فرعيّة.
- توجد فروق في قياس مستويات مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث، لصالح المجموعة (التّجريبيّة).
- إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري قد أسهمت في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة.
- إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري تخلق بيئة من المتعة، والإثارة عبر استخدام الوسائط الإلكترونيّة المختلفة، ممّا يزيد من الدّخل اللّغويّ لدى الطّلّاب.
- إنّ استراتيجية التّدريس البصري تحقّق الذّات، والعمل الجماعي الفاعل؛ للطّلّاب والمشاركة في صنع التّعلّم.
- إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري أسهمت في تزويد المبتدئين بثروة لغويّة تعينهم في توظيف النّصوص (المكتوبة، والمسموعة) في التّعبير عن المواقف الاتّصالية المختلفة.
- إنّ استراتيجيّة التّدريس البصري تسهم في التّفاعل المستمرّ بين المدرّس والطّلّاب في أثناء التّطبيق، عبر التّعزيز المستمرّ.
- إحساس المبتدئين النّاطقين بغير العربيّة بتحسُّن مستواهم اللّغويّ في استخدام أسلوب التّذكير والتّأنيث (نطقا، وكتابة) حفّزهم على ممارسة التّحدّث، والكتابة، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو أسلوب التّذكير والتّأنيث.

وتوصيّاتها، ومقترحاتها.

في ضوء نتائج هذه الدّراسة؛ فإنّها توصي بالآتي:

- ضرورة استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

- عقد حلقات علميّة؛ لتدريب أعضاء هيئة التّدريس في معاهد تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها على استخدام الاستراتيجيّات في عملهم.
- ضرورة العمل على الاستفادة من (الوسائط الإلكترونيّة، وغيرها من الوسائل التّعليميّة) في تعزيز تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وتعليمها.

مقترحات الدّراسة.

تقترح الدّراسة الحالية الآتي:

- إجراء دراسة حول فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية عناصر اللّغة للنّاطقين بغيرها، وأساليبها المختلفة.
- إجراء دراسة حول أثر استراتيجيّة التّدريس البصري حول تنمية مهارات الإبداع اللّغويّ للنّاطقين بغيرها.
- إجراء دراسات حول الاستفادة من الاستراتيجيّات الحديثة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.

الخاتمة.

اقتصرت هذه الدّراسة على بيان فاعليّة استراتيجيّة التّدريس البصري في تنمية مهارات أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المبتدئين النّاطقين بغير اللّغة العربيّة، ثمّ تناولت أثر هذه الاستراتيجيّة في تنمية مهارات هذا الأسلوب التّي تمّ تحديدها وفق المستويات الحرفيّة، والاستنتاجيّة، والتّطبيقيّة، والتّفسيريّة، والنّقديّة، والإبداعيّة. وبيّنت أنّ المبتدئين يشتركون في المستويات الدّنيا من الأهداف المعرفيّة، ويجتهدون في الوصول إلى المستويات العليا؛ ولكن بسبب قلّة ثرواتهم اللّغويّة يعجزون عن بلوغ هذه المستويات، إلّا ما ندر، وانتهت الدّراسة إلى أنّ استخدام استراتيجيّة التّدريس البصري قد أسهم بشكل واضح في زيادة الحصيلة المعرفيّة، والمهاريّة في استخدام أسلوب التّذكير والتّأنيث لدى المجموعة (التّجريبيّة)، ويمكن تعميم النّتائج التّي توصّلت إليها الدّراسة على غيرها من نفس الفئة؛ ليصبح تعليم المهارات اللّغويّة للنّاطقين بالعربيّة لغة ثانية أكثر فاعليّة باستخدام استراتيجيّات التّعليم الحديثة.

نبذة تعريفيّة عن الباحث.

بيانات الباحث. بشيرعيسى أحمد عبد الله، أستاذ مساعد في المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة لغة ثانية في قسم الإعداد اللّغويّ في معهد تعليم اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة (السّعوديّة). حاصل على درجة الدّكتوراه في اللّسانيات التّطبيقيّة من جامعة إفريقيا العالمية (2010)، تدوراهتماماته البحثيّة حول مناهج، وطرائق تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

AUTHOR BIODATA. Bashir Issa Ahmed Abdullah, Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic as a Second Language in the Linguistic Preparation Department at the Arabic Language Teaching Institute at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Saudi Arabia). He holds a PhD in Applied Linguistics from the International University of Africa (2010). His research interests revolve around curricula and methods of teaching Arabic to non-native speakers.

معرّف أوركيد (ORCID)

Email:bashirilleassa@gmail.com

المراجع، والمصادر.

المراجع العربيّة، والأجنبيّة.

1. ابن الأنباري، أبو البركات، عبد الرحمن بن محمد (1970)، *البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث*، تحقيق: رمضان عبد التواب، مطبعة دار الكتب، القاهرة.
2. ابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن (ت686) ه، *شرح كافية ابن الحاجب الإستراباذي*، بيروت، دار الكتب العلمية (2007)، الجزء (3).
3. ابن جني، أبو الفتح، عثمان (ت 392)، *المذكر والمؤنث*، تحقيق وتقديم، طارق نجم الدين عبد الله، الناشر، دار البيان العربي للطباعة.
4. آل حمد، عبد الهادي خضير (2016)، *الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وعلاقتها ببعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
5. تنجاه، محمد سيف الله (2014)، *التذكير والتأنيث في اللغة العربية والملايوية، دراسة تقابلية* (رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
6. ثجيل، مثنى فليح حسن (2022)، *أثر استراتيجية التعليم البصري في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة اتجاه مادة اللغة العربية (المديرية العامة لتربية ذي قار أنموذجا)*.
7. جابر، عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (1992)، معجم *علم النفس والطب النفسي*، ج (4)، القاهرة، دار النهضة العربية.
8. جاسم، علي جاسم (2013) *الأخطاء التحريرية في بعض قضايا العدد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. المجلد (10)، العدد (3)، شوال 2014م، 1345هـ.
9. جواد، ميسون علي، وعناية يوسف حمزة (2015)، *استراتيجيات التدريس البصري واللغة العربية*، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (21)، العدد (88).

10. حلس، داود درويش، ومحمد أبو شقير (1987)، *محاضرات في مهارات التدريس*.
11. الحيلة، محمد محمود (2004)، *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، ط4، دار المسيرة، عمان.
12. الدقر، عبد الغني (1406)، *معجم القواعد العربية*، ط1، دار القلم، دمشق.
13. الدماميني، أبو عبد الله بدر الدين (2008)، *المنهل الصافي في شرح الوافي*، تحقيق مطر فاخر، دار الكتب العلمية، بيروت.
14. دوابر، فرنسيس وديفيد مايك مور (2015)، *الثقافة البصرية والتعلم البصري*، ط2، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، مصر.
15. سرايا، عادل (2007)، *التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى*، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
16. السلمي، جمعان بن ناجي (2020)، *التذكير والتأنيث، دراسة في الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى*، مقال منشور على موقع الدليل إلى العربية، تم الاطلاع عليه في تاريخ 2023/7/18، على الرابط guidetoarabic.net
17. سيبويه، عمرو بن عثمان بن قمبر الحارثي، الكتاب 241/3، تحقيق عبد السلام هارون، دار سحنون، تونس.
18. الشمسان، أبو أوس إبراهيم (1428)، *المذكر والمؤنث، ماهيته وأحكامه*، جمعية اللهجات والتراث الشعبي، جامعة الملك سعود.
19. عامر، طارق عبد الرؤوف، وإيهاب عيسى المصري (2016)، *التفكير البصري مفهومه، واستراتيجياته، ومهاراته*، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
20. عبد العال، حسن إبراهيم (2004)، *في مناهج البحث التربوي*، طنطا، التركي للكمبيوتر وطباعة الأوفست.
21. عبد العزيز، عبد العظيم (2015)، *تحليل الأخطاء الكتابية في التذكير والتأنيث لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير (غير منشورة).
22. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو سميد (2013)، *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي*، ط3، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
23. العدواني، خالد مطهر (2014)، *استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس، ورقة عمل مقدمة في الورشة التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريسية وفقا لمعايير الجودة*، بمحافظة المحويت.
24. عزيز، أحمد بسام، وسيف إسماعيل إبراهيم (2022)، *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريس البصري في تنمية مهارات التلاوة لدى الطلبة/ المدرسين في قسم علوم القرآن*، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (18)، العدد (4)
25. عطية، محسن علي (2009)، *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*، ط1، دار الشروف للنشر والتوزيع
26. عفانة، غفران والوائلي، سعاد (2017)، *أثر التدريس وفق نمطي التعلم السمعي والبصري في تنمية الأداء التعبيري الشفوي والدافعية للإنجاز في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الزرقاء*، دراسات العلوم التربوية، المجلد (43) العدد (2).
27. عمّار، محمود إسماعيل (2016)، *التذكير والتأنيث في العربية والاستعمالات المعاصرة*، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع ٦١، المجلد 1، الصفحة 105، جامع الكتب الإسلامية.
28. عمايرة، إسماعيل (2003)، دراسات لغوية مقارنة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
29. العمايرة، آلاء محمد حسن، وحنان إسماعيل (2014)، *رؤية في تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية*، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (41)، العدد (3).
30. العناتي، وليد (2003)، *اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الطبعة الأولى، دار الجوهرة: عَّمان
31. عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1992)، *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*، إربد، مكتبة الكناني.

32. الفاعوري، عوني صبحي (2011) *أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها*. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المجلة (35) العدد (281)، الأردن 2011.
33. الفراء (1980)، أبو زكريا يحى، *معاني القرآن*، الطبعة 2، الجزء2، عالم الكتب، بيروت.
34. الفقيهي، عبد الواحد أوالد (2012)، *الذكاءات المتعددة، التأسيس العلمي*، ط1، الرباط، المغرب.
35. محسن، علي عطية (2009)، *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
36. محمد، مديحة (2004)، *تنمية التفكري البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية* (الصم- العاديين) ط1, جامعة القاهرة.
37. مرزوق، سماح عبد الفتاح (2010)، *تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
38. النبهان، موسى (2001)، *أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

1. Campos, M. (2018). The effect of using visual thinking strategies on improving mathematics teaching, Journal of educational technology and society, 17, (1), 118- 132.
2. Gove B. Philip. Webesters third new international dictionary U.S.A.: Merriam, 1986
3. Leite, Walter, Svinick Marills. And shi Yuying. 2009. - "Learning stytes Inventory with Multitrait-Multimethod confirmatory factor Analysis Models". SAGE publications.New York.
4. Richard J. F. de la psychologie generale ala psychologie cognitive, coursed psychologie, Tome I, Paris, Dunod, 1999

1. موقع دراسة، تم الدخول على هذا الموقع 2023/7/70، على الرابط: العينة الاستطلاعية(drasah.com)
2. موقع استطلاعات الرأي، تم الدخول في تاريخ 2023/7/26م، على الرابطonsurveys.info

الملاحق

جدول (أ) قائمة بأسماء المحكّمين.

الرّقم	المحكّم	الرّتبة	التّخصّص	اسم الجامعة
1	أ. د. صالح الشّويريخ	أستاذ	لغويّات تطبيقيّة	الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة
2	د. عبد العزيز المهيوبي	أ. مشارك	،،،،،،،،	،،،،،،،،
3	د. سعد الغامدي	أ. مساعد	،،،،،،،،	الملك سعود
4	د. جابر عسيري	أ. مشارك	،،،،،،،،	الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة
5	د. بشرى عثمان	أ. مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة أمّ القرى
6	د. رياض الذّيب	أ. مساعد	لغويّات تطبيقيّة	الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة