توظيف أحداث غانييه التسعة في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب: جامعة السلطان أزلن شاه أنموذجًا

إعداد

محمد حافظ الدين بن زكريا

الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

٢٠٢٤م

توظيف أحداث غانييه التسعة في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب: جامعة السلطان أزلن شاه أنموذجًا

إعداد

محمد حافظ الدين بن زكريا

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا

يوليو ٢٠٢٤م

ملخص البحث

إن المفردات من أهم عناصـــر اللغة الثانية أو الأجنبية حيث إنها توفر أســـاسًـــا متينًا للطلبة ليستمعوا ويتحدثوا ويقرؤوا ويكتبوا في اللغة المتعلمة، وعدم كفاءة المفردات سيجعلهم يواجهون صعوبةً في اكتساب وممارسة تلك المهارات اللغوية الأربع. وبذلك، يعد تعليم المفردات العربية مطلبا من المطالب الرئيسـة في تعليم مادة اللغة العربية بوصـفها لغة ثانية خاصـة لدى الطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها. ويهدف هذا البحث إلى الكشـف عن تأثير توظيف طريقة أحداث غانييه التسـعة في تعليم الـــــمفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها في ضـوء التعليم المتمركز حول الطالب. وتم إجراء هذا البحث باستخدام المنهج الشبه التجريبي، حيث شارك في الدراســة ٣٠ طالباً كعينة بحث من مجموعتين هما المجموعة المعالجة والمجموعة الضــابطة. وتم جمع البيانات من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وتم تحليلها باســـتخدام برنامج الحزمة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعة (SPSS). وتشـــير نتائج البحث إلى أن توظيف أحداث غانييه التسعة على ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم الـمفردات له أثر إيجابي نسبيا، حيث إن النتائج تشـــير إلى وجود الفرق ذي الدلالة الإحصـــائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة المعالجة، وفي الوقت نفســه عدم وجود الفرق ذي الدلالة الإحصـــائية في نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة المعالجة والمجموعة الضابطة. وستساهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق فوائد لمعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ومطوري البرامج التعليمية للغة العربية، حيث يمكن أن تساعدهم في توسيع معرفتهم حول إستراتيجيات توظيف أحداث غانييه التسعة على ضـــوء التعليم المتمركز حول الطالب، حتى يتمكنوا من تطبيقها بثقة وســـلاســـة أثناء إعداد البرامج التعليمية أو الأنشـــطة الدراســـية المناســـبة لعملية التعليم والتعلم لأجل صـــنع خبرات تعليمية نشطة وفعالة للطلاب. وانتهت الدراسة ببعض التوصيات.

ABSTRACT

Vocabulary is one of the most important elements of a second or foreign language, as it provides a solid foundation for students to listen, speak, read, and write in the language that they learn. Inadequate vocabulary will make them struggle to acquire and practice these four language skills. Thus, teaching Arabic vocabulary is one of the main requirements in teaching Arabic as a second language, especially for beginners who are non-Arabic speakers. This research aims to reveal the effect of employing the nine events in teaching Arabic vocabulary to beginners who are non-Arabic speakers in the light of student-centered teaching. This research was conducted using the quasi-experimental method, where ٣٠ students participated in the study as a research sample, forming two groups: the treatment group and the control group. Data were collected through pre-test and post-test and were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. The research results indicate that employing the Gagne nine events of instruction in the light of student-centered learning has a relatively positive effect, as result shows that there is a statistically significant difference between the results of the pre-and post-tests of the treatment group. At the same time, there is no statistically significant difference in the post-test results between the treatment and control groups. The results of this study will contribute to achieving benefits for Arabic language teachers and developers of Arabic language educational programs, as it can help them expand their knowledge about strategies in employing Gagne's nine events of instruction in the light of the student-centered learning approach so that they can implement them confidently and smoothly while preparing appropriate educational programs or activities in order to create active and effective learning experiences for students. The study ended with some recommendations.

APPROVAL PAGE

I certify that I have supervised and read this study and that in my opinion, it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

.....
Nik Hanan Mustapha
Supervisor

I certify that I have read this study and that in my opinion it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

.....
Taufik Ismail
Examiner

.....
Mohd. Feham Md Ghalib
Examiner

This dissertation was submitted to the Department of Arabic Language and Literature and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

.....
Asem Shehadeh Saleh Ali
Head,
Department of Arabic Language and Literature

This dissertation was submitted to the AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

.....
Shukran Abd. Rahman
Dean,
AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Muhammad Hafizzudin bin Zakaria

Signature: ……..……..…… Date: …...…….

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٤م محفوظة لـ: محمد حافظ الدين بن زكريا

توظيف أحداث غانييه التسعة في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.

٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.

٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكد هذا الإقرار: محمد حافظ الدين بن زكريا

التوقيع:..... التاريخ: .....

إلى **والدتي الحنون**

سلاسية بنت بكر

التي ربتني صغيرًا، وشجعتني على طلب العلم، واهتمّت بي حتى أدركتُ معنى الحياة، حفظها الله، ويسر أمورها، وأسبغ عليها نعمه ظاهرة وباطنة، وأطال عمرها في خير، وأدخلها الجنة.

أهدي هذا العمل المتواضع، وأرجو الله عز وجل أن ينفع به المسلمين.

آمين يا رب العالمين.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، ونزل القرآن، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

فيسرني أن أقدم جزيل الشكر والتقدير لمشرفتي الفاضلة الأستاذة المشاركة الدكتورة نئ حنان بنت مصطفى التي تفضلت بالإشراف على هذا البحث، فقدمت لي كل العون والمساعدة، وشجعتني على إتمام هذا البحث بصبر وإخلاص، إذ لولاها –بعد الله تعالى– ما تم هذا البحث على أكمل وجه. فجزاها الله خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أقدم شكري وتقديري لجامعة السلطان أزلن شاه بولاية بيراق، ولجميع الطلاب الذين أسهموا في إنجاز هذا البحث، بموافقتهم على أن يكونوا عينة لهذا البحث.

كما أقدم فائق الشكر إلى أفراد عائلتي على مساعدتهم لي نفسيا وروحيا. ولا يفوتني في هذه اللحظة أن أشكر أختي الحبيبة رزفي رفنسكي التي قضت معي الأيام والليالي طوال مسيرتي في إتمام هذا البحث.

ولا أنسى أن أشكر كل من أعانني على إنجاز هذا البحث من أساتذة، وأصدقاء، وصديقات، بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. جزاهم الله جميعًا خيرًا كثيرًا.

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث..... ب
ملخص البحث بالإنكليزية ..... ج
صفحة القبول ..... د
صفحة الإقرار ..... هـ
صفحة الإقرار بحقوق الطبع ..... و
الإهداء ..... ز
الشكر والتقدير ..... ح
فهرس محتويات البحث ..... ط
قائمة الجداول ..... م
قائمة الأشكال ..... ل

الفصل الأول: المدخل إلى البحث..... ١
المقدمة..... ١
مشكلة البحث: ٢
أسئلة البحث:..... ٣
فرضية البحث: ٤
أهداف البحث: ٤
أهمية البحث: ٤
حدود البحث: ٥
منهج البحث:..... ٦
الدراسات السابقة:..... ٧
تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية ٧

توظيف أحداث غانييه التسعة في عملية التعليم ٨

الفصل الثاني: الإطار النظري ١٣

المقدمة.....١٣

المبحث الأول: تعليم المفردات ١٣

المطلب الأول: الجوانب التي يجب التركيز عليها في تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية.....١٣

المطلب الثاني: جوانب التقويم لاكتساب الطلاب للمفردات العربية بوصفها لغة ثانية.....١٧

المطلب الثالث: استخدام التصميم التعليمي في تعليم المفردات ١٨

المبحث الثاني: أحداث غانييه التسعة للتصميم التعليمي ٢١

المبحث الثالث: العناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب.....٢٩

المبحث الرابع: إستراتيجيات تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب ٣٤

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته ٤١

المقدمة.....٤١

المبحث الأول: عينة البحث.....٤١

المطلب الأول: نوع العينة وطريقة اختيارها وخصائصها ٤١

المطلب الثاني: مجموعات العينة ٤٣

المبحث الثاني: أداة البحث.....٤٣

المطلب الأول: الاختبار القبلي والاختبار البعدي ٤٣

المطلب الثاني: متغير البحث.....٤٥

المطلب الثالث: إجراءات جمع البيانات ٤٨

المبحث الثالث: إجراءات تحليل البيانات.....٥١

الفصل الرابع: تحليل البيانات ومناقشتها ٥٢
المقدمة ٥٢
المبحث الأول: وصف البيانات الديموغرافية للدراسة ٥٢
المبحث الثاني: وصف التوزيع الإحصائي لبيانات الدراسة من خلال
اختبار التوزيع الطبيعي (Normality test) ٥٣
المبحث الثالث: الأداة الإحصائية للتحليل ٥٧
المبحث الرابع: نتيجة البحث للسؤال الأول ٥٩
المبحث الخامس: نتيجة البحث للسؤال الثاني ٦١

الخاتمة ٦٤
خلاصة نتائج البحث ٦٤
التوصيات والمقترحات ٦٥

قائمة المصادر والمراجع ٦٧
أولاً: المراجع العربية ٦٧
ثانياً: المراجع الإنكليزية ٦٨
ثالثا: المواقع الإلكترونية ٧٥

الملاحق ٧٦
الملحق رقم (١) نموذج أسئلة الاختبار القبلي ٧٦
الملحق رقم (٢) نموذج أسئلة الاختبار البعدي ٨٠

قائمة الجداول

١	أمثلة على أنواع التقييم وكيفية تقديم المعلمين للتغذية الراجعة إلى الطلاب	٢٩
٢	أحداث غانييه التسعة وإستراتيجيات تطبيقها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب	٣١
٣	أحداث غانييه التسعة وتطبيقات الألعاب المناسبة	٣٧
٤	أنماط الأسئلة في الاختبارين القبلي والبعدي	٤٠
٥	أحداث غانييه التسعة وإستراتيجيات تطبيقها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب	٤١
٦	التوزيع التكراري لجنس العينة	٤٧
٧	بيانات درجات الاختبارين للمجموعة الضابطة	٤٨
٨	بيانات درجات الاختبارين للمجموعة المعالجة	٤٩
٩	نتيجة اختبار شافيرو – ويلك	٥٠
١٠	أسئلة البحث والأداة الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة	٥٢
١١	إحصاءات المجموعة المعالجة للاختبارين القبلي والبعدي	٥٥
١٢	اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة	٥٥
١٣	إحصاءات المجموعة للاختبار القبلي	٥٨
١٤	الاختبار التائي للعينات المستقلة للاختبار القبلي	٥٨
١٥	احصاءات المجموعة للاختبار البعدي	٥٩
١٦	اختبار مان ويتني للاختبار البعدي	٦٠

قائمة الأشكال

١	أحداث غانييه التسعة وعمليات التعلم الداخلية التي تحدث للطلاب	١٩
٢	خصائص التعلم المتمركز حول الطالب	٢٦
٣	ملخص الإجراءات لهذه الدراسة	٤٦
٤	منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات الاختبار القبلي	٥١
٥	منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات الاختبار البعدي	٥١

الفصل الأول
المدخل إلى البحث

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمدٍ وعلى آله وأصحابه أجمعين، أمّا بعد.

إن اللغة العربية لغة عالمية، يستخدمها الكثير من الناس لمختلف الأغراض، مثل الأغراض الدينية، والسياسية، والوظيفية، والسياحية، والتجارية، والثقافية، ونحو ذلك[١]. لذلك ليس من المستغرب أن يتزايد الطلب والحاجة إلى خدمة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية حول العالم، وخاصة لدى المجتمع الماليزي الذي غالبيته من المسلمين.

ولأجل تلبية ذلك الطلب وتلك الحاجة، تم إنشاء الكثير من البرامج العربية المتنوعة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، أو أجنبية. إضافة إلى ذلك، تم إجراء العديد من الدراسات العلمية للبحث عن أساليب وإستراتيجيات تعليم اللغة العربية، ومن بين أهم عناصر اللغة العربية التي غالباً ما تجذب انتباه الباحثين، وتستثير دافعيتهم للقيام بدراستها لأهميتها، إستراتيجيات تعليم المفردات.

ويشير لفظ "المفردات" إلى الكلمات التي يجب أن يتعرف عليها الطلبة، بُغية التواصل بشكلٍ فعالٍ، وتتكون من المفردات المتعلقة بالتحدث، وتسمّى بالمفردات التعبيرية، والمفردات المتعلقة بالاستماع، وتسمّى بالمفردات الاستقبالية[٢]. وتُعد المفردات من أهم عناصر اللغة الثانية، أو الأجنبية؛ حيث إنها توفر أساسًا متينًا للطلبة ليستمعوا، ويتحدثوا، ويقرؤوا، ويكتبوا[٣]، وعدم

---

[١] Jamous, R., & Chik, A. R. Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ٦٦, Elsevier BV, United Kingdom. (٢٠١٢).

[٢] Neuman, S. B., & Dwyer, J. Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, ٦٢(٥), (Wiley- Blackwell, United States of America. ٢٠٠٩).

[٣] Mashhadi, F., & Jamalifar, G. Second Language Vocabulary Learning Through Visual and Textual Representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ١٩٢, (Elsevier BV, United Kingdom. ٢٠١٥).

كفاية المفردات لديهم، من شأنه أن يجعلهم يواجهون صعوبةً في اكتساب وممارسة تلك المهارات اللغوية الأربع[٤].

وانطلاقا من ذلك، يبدو أن هناك حاجة ماسة إلى الكشف عن إستراتيجيات خاصة لتعليم المفردات العربية للطلبة الأجانب، وخاصة لأولئك المبتدئين الناطقين بغيرها منهم. لذلك، تحاول هذه الدراسة تقديم مقترحات لتوظيف أحداث غانييه (Gagne) التسعة، في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب، في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

وعلى الرغم من أن المفردات تمثل عنصرًا رئيسًا يوفر أساسًا متينًا للطلبة ليستمعوا، ويتحدثوا، ويقرؤوا، ويكتبوا[٥]، إلا أن الدراسات قد أظهرت أن مستوى إتقان المفردات لدى طلبة اللغة العربية في ماليزيا، لا يزال منخفضًا، وغير مقنع[٦]. وأكدت دراسات أخرى أجراها كلٌّ من عبد الرحمن[٧]، وعبد الرزاق[٨] أن حجم المفردات لدى طلبة اللغة العربية لا يزال أقل من المستوى القياسي البالغ ٣٠٠٠ – ٣٥٠٠ كلمة. ونتيجة لذلك، يواجه الطلبة صعوبات في فهم الكلام

---

[٤] Samah, R. Bin. Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Menengah Rendah: Kajian Kepada Guru Bahasa Arab di SMKAKL. *Universiti Teknologi Malaysia*, Malaysia. (٢٠١٠).

[٥] Mashhadi, F., & Jamalifar, G. Second Language Vocabulary Learning Through Visual and Textual Representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ١٩٢, Elsevier BV, United Kingdom. (٢٠١٥).

[٦] Muhamad, I., Wan Ahmad, W. M. A., & Che Mat, A. Sikap dan Realiti Penguasaan Kemahiran Bahasa Arab Pelajar Program J-QAF. *GEMA Online Journal of Language Studies*, ١٣(٢), Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia. (٢٠١٣).

[٧] Rahman, A. R. B. Z. & M. Z. B. A. Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubungannya Dengan Kemahiran Bertutur Arabic. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah*, ٤(١), Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor, Malaysia. (٢٠١٧).

[٨] Abdul Razak Zainur Rijal, Rosni Samah, & Sulaiman Ismail. Tahap Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab Pelajar Universiti: Satu Kajian Korpus di Universiti Sains Islam Malaysia. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, ١٠(١), Universiti Malaysia Pahang, Malaysia. (٢٠٢٠).

والنصوص، بالإضافة إلى صعوبات في كتابة الجمل[٩]، مما يعرقلهم عن تعلم اللغة العربية بشكل جيد[١٠].

ومن أسباب مشكلة نقص حجم المفردات لدى الطلبة، عدم استخدام إستراتيجيات تعليمية فعالة في عملية التعليم. فالمعلمون لا يزالون يستخدمون الطريقة التقليدية، ولا يلقون بالًا إلى الطرق الحديثة التي شجعها الخبراء، والتي منها الطريقة المتمركزة حول الطالب، وبالتالي تستمر المشكلة إلى الآن[١١]. إنَّ عدم استخدام المعلمين تلك الطريقة، يسبب عدة مشاكل، منها: أولًا، مشكلة تنظيم الوقت بشكل فعال، حيث يجب على المعلمين أن يغطوا كل موضوع في محتويات الدرس في الوقت المحدد والمخصص له، وثانيًا، مشكلة تقديم الدرس وعرضه، والتحكم في الفصل[١٢].

لذلك، يرى الباحث أنه لحل المشكلات المذكورة أعلاه، يجب أن يكون هناك تصميم تعليمي يمكن من خلاله تيسير الأمر على المعلمين في تخطيط أنشطة التعليم، وتنظيمها بطريقة منظمة، ومتسلسلة؛ وذلك حتى تجري عملية تعليم المفردات بشكل فعال وأكثر سلاسة. ومن أجل ذلك، تحاول هذه الدراسة البحث عن توظيف أحداث غانييه (Gagne) التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة؟

---

[٩] Samah, R. Bin. Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Menengah Rendah: Kajian Kepada Guru Bahasa Arab di SMKAKL. *Universiti Teknologi Malaysia*, Malaysia. (٢٠١٠).

[١٠] Rahimi, N. M., Hussin, Z., & Normeza, W. Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Secara Aturan Kluster Semantik dan Aturan Kluster Bebas. *Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)*, ٦٧(١), Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia. (٢٠١٤).

[١١] Samah, R. *Isu Pembelajaran Bahasa Arab. Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab*, (٢٠١٢). ٢٨٦–٣٠٠. http://www.ukm.my/uba/sebar٢٠١٢/prosiding.htm%٠AISU.

[١٢] Shaari, A. S., Ghazali, M. I., Mohd Yusof, N., & Awang, M. I. *Amalan Pedagogi Berpusatkan Pelajar Dan Masalah Yang Dihadapi Guru-Guru Pelatih Program Pensiswazahan Guru Untuk Mengamalkan Pedagogi Berpusatkan Pelajar Semasa Praktikum*. (٢٠١٦).

٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة؟

فرضيات البحث:

تتمثل فرضيات البحث فيما يلي:

١. فرضية البحث لسؤال البحث الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة، في المجموعة المعالجة.

٢. فرضية البحث لسؤال البحث الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة.

أهداف البحث:

يحاول هذا البحث تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة.

٢. الكشف عن الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة.

أهمية البحث:

هذا البحث له أهميةٌ كبيرةٌ، ويظهر ذلك في جوانب متعددة، منها:

١. حل مشكلة اكتساب المفردات العربية لدى الطلبة المبتدئين، وذلك من خلال استخدام التصميم التعليمي المناسب، وتكييفه مع طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، ويمكن أن يولد هذا نشاطاً لدى الطلبة؛ فيشاركون كثيراً في عملية التعليم مما يؤدي إلى رفع قدرتهم على اكتساب المفردات العربية في البيئة غير الأصلية.

٢. توسيع المعرفة حول إستراتيجيات توظيف أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب لدى معلمي اللغة العربية، وتزويدهم بالمعرفة الكافية لتطبيق التصميم التعليمي بشكلٍ فعالٍ كي يستطيعوا ممارستها بثقةٍ وبسلاسةٍ دون شعور بالتردد أو الانحياز أو القلق من أنَّ هذه الطريقة قد تعرقلهم، وتبطئ عملية التعليم في الفصل.

٣. مساعدة مطوري البرامج في تصميم وتخطيط البرامج التعليمية للغة العربية، من خلال الاستعانة بنموذج غانييه، وهذا بفضل كون أحداث غانييه التسعة تتضمن خطواتٍ منظمةٍ متسلسلةٍ، تساعد المطورين على تخطيط الأنشطة التعليمية المناسبة لأجل صنع خبراتٍ تعليميةٍ نشطةٍ وفعالةٍ للطلبة.

حدود البحث:

لهذا البحث حدود يقف عندها الباحث، وهي:

١. يقتصر البحث على عرض تقنيات وإجراءات توظيف أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية في جامعة السلطان أزلن شاه بولاية بيراق.

٢. يقتصر البحث على تعليم المفردات فقط، دون الدخول في تعليم المهارات اللغوية الأربع، وغير ذلك.

٣. يقتصر البحث على عينة مكونة من الطلبة الجدد في تلك الجامعة، وهم الذين سجلوا مادة اللغة العربية الأولى، وهي مادة ابتدائية إلزامية على معظم الطلبة الجدد، وهؤلاء الطلبة مبتدؤون في تعلم اللغة العربية، ويقصد الباحث من كلمة "مبتدؤون" أنهم ليسوا متخصصين في مجال اللغة العربية، ولم يتعلموها عندما كانوا في المرحلة الثانوية.

منهج البحث:

بعد تحديد الباحث لطبيعة هذا البحث، ووضـــع الفكرة العامة له، قام بتحديد المنهج الذي سـيسـير عليه، وهو البحث الكمي ذو المنهج شـبه التجريبي. ووفقاً لجريبون وهيرمان، يمكن استخدام المنهج شبه التجريبي –وهو نوعٌ من أنواع المنهج التجريبي– في دراسة الظواهر، لمعرفة آثار المعالجة، وهذا يتناســـب مع طبيعة هذا البحث الذي يحاول أن يجرب توظيف أحداث غانييه التســـعة في ضـــوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية لدى الطلبة المبتدئين[١٣]، وذلك من خلال مقارنة نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد العينة في المجموعة المعالجة مع أفراد العينة في المجموعة الضابطة.

وسيستخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعات غير المتكافئة، أي أنه سيكون هناك مجموعتان: مجموعة معالجة، ومجموعة ضابطة، وتتكون كلٌ منهما من ١٥ فرداً. أما بالنسبة إلى أداة البحث، فسيستخدم هذا البحث الاختبارين القبلي والبعدي؛ حيث إن الاختبار القبلي سيتم إجراؤه قبل عملية المعالجة، بينما سيتم إجراء الاختبار البعدي بعد عملية المعالجة.

وخلال فترة الدراســـة، ســـيتم تعليم المفردات العربية في المجموعة المعالجة باســـتخدام أحداث غانييه (Gagne) التسـعة، في ضـوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، بينما سـيتم تعليم المفردات العربية في المجموعة الضابطة باستخدام طريقةٍ أخرى سواها.

إن أحداث غانييه التسـعة تتكون من ٩ خطواتٍ منظمةٍ ومتسـلسـلةٍ، يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وهي: أولًا جذب الانتباه، وثانيًا إعلام الأهداف، وثالثًا اســـتدعاء المعلومات السـابقة للتعلم، ورابعًا عرض المحتوى، وخامسًا إثارة أداء الطالب، وسـادسًا توفير التوجيه للطالب، وسـابعًا تقديم التغذية الراجعة، وثامنًا تقييم الأداء، وتاسـعًا تعزيز الاحتفاظ والتطبيق.

---

[١٣] Gribbons, B., & Herman, J. True and Quasi-Experimental Designs True and Quasi-Experimental Designs. *ScholarWorks*, Vol. *5*, Issue ١٩٩٦, University of Massachusetts Amherst, United States of America. (١٩٩٧).

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة، ومن بينها المقالات العلمية، والبحوث ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع البحث، وبيان هذه الدراسات على النحو الآتي:

تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية

اطلع الباحث على دراسة بعنوان **إستراتيجيات تعليم المفردات لاستيعاب القراءة: توجيهات للمعلمين**[١٤]. لقد اقترح الباحثون بعض الإستراتيجيات في تعليم المفردات، منها إستراتيجيات الشرح، وإستراتيجيات التصنيف في مجموعات، وإستراتيجيات التصوير، وإستراتيجيات التمثيل، وإستراتيجيات استخدام كلمات مفتاحية، وغير ذلك.

إضافة إلى ذلك، هناك دراسة بعنوان **تعليم المفردات باستخدام البطاقات التعليمية وقائمة الكلمات**[١٥]. وقد أُجريت تلك الدراسة للبحث في فعالية استخدام البطاقات التعليمية، أو قائمة الكلمات، في اكتساب المفردات لخمسين طالبًا، واكتشاف استجابات الطلبة تجاه كلتا الإستراتيجيتين في تعلم مفردات اللغة الإنكليزية. وقد أظهرت النتائج أن اكتساب الطلبة للمفردات قد تحسن بعد أن تم تدريسهم باستخدام البطاقات التعليمية، بدلا من استخدام قائمة الكلمات.

وهناك دراسة بعنوان **تعليم مفردات اللغة العربية عبر برنامج الوسائط المتعددة الفعّال**[١٦]. حيث حاولت هذه الدراسة تحليل مبادئ تصميم برنامج الوسائط المتعددة لتعليم المفردات العربية عبر منصة مودل (Moodle)، كما تطرقت الدراسة إلى بعض النظريات المتعلقة بعملية التصميم والتطوير.

---

[١٤] نئ فرحان مصطفى، نور أذان محمد ريان، ندوة حاج داود، نئ حنان مصطفى. **إستراتيجيات تعليم المفردات لاستيعاب القراءة: توجيهات للمعلمين، دراسات في قضايا اللغة العربية وآدابها**، (ماليزيا: IIUM PRESS، ط١، ٢٠١١).٢٥-٣٥.

[١٥] Elsa Yusrika Sitompul. Teaching Vocabulary Using Flashcards and Word List, *Journal of English and Education* ١(١), (٢٠١٣). ٥٢-٥٨.

[١٦] Nur Khamimi Zainuddin, Muhammad Sabri Sahrir, Mohd Shahrizal Nasir, Mohammad Najib Jaffar. Teaching Arabic Vocabularies Via Effective Multimedia, *The Malaysian Journal of Islamic Sciences*, Special Edition, (٢٠١٧). ١٩٥-٢٠٨.

واطلع الباحث أيضا على دراسة بعنوان **إستراتيجيات تعليم المفردات العربية من خلال الغناء: المعرفة الأساسية المطلوبة لمدرسي اللغة العربية للحصول على (j-QAF)**[١٧]. وقد ناقشت هذه الدراسة فعالية تطبيق تدريس المفردات العربية في المدارس الابتدائية من خلال خبرات المعلمين المختارين لهذه الدراسة.

وهناك أيضا دراسة بعنوان **الإستراتيجيات التعليمية التي يتناولها معلمو اللغة العربية في تدريس المفردات على مستوى المدرسة الوطنية في ولاية ملقا**[١٨]. حاولت هذه الدراسة التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس المفردات، مثل التعليم المتمركز حول المعلم، وطريقة الترجمة، والتعليم باستخدام لغة الفصل، وطريقة الحفظ، وطرق التدريس في القرن الحادي والعشرين (PAK-٢١) وغير ذلك.

فبناء على ما تقدم من الدراسات السابقة، وجد الباحث أن كل دراسة قد أشارت إلى طرق متنوعة استخدمها المعلمون في تعليم المفردات العربية، إلا أن معظمها لم يقدم إستراتيجيات التعليم بصورة كاملة. إضافة إلى ذلك، فإن الدراسات السابقة لم تتضمن بعض المراحل المهمة في عملية التعليم، مثل مرحلة جذب الانتباه، ومرحلة الإعلام بأهداف الدرس، ومرحلة استدعاء المعلومات السابقة، ومرحلة تقديم تغذية راجعة، وغير ذلك. ومن هنا، يرى الباحث أن هناك فجوةً علميةً في هذا الجانب، وهو البحث عن إستراتيجيات تتكون من خطوات كاملة ومنظمة ومتسلسلة، بدءًا من خطوة جذب الانتباه، إلى خطوة تقييم أداء الطلبة في عملية تعليم المفردات العربية.

توظيف أحداث غانييه التسعة في عملية التعليم

اطلع الباحث على دراسة بعنوان **أثر استخدام أنموذجي غانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض – دراسة تجريبية في محافظة**

---

[١٧] Ahmad Zakuan Md Khudzari, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Hanan Hamzah. Teknik Pengajaran Kosa Kata Arab Melalui Nyanyian: Asas Pengetahuan Yang Perlu Ada Pada Guru Bahasa Arab j-QAF.

[١٨] Azrul Abu Aman, Harun baharudin. Amalan Pedagogi Jurulatih Utama Bahasa Arab Dalam Pengajaran Kosa Kata Peringkat Sekolah Kebangsaan Di Negeri Melaka, *Global Journal Al-Thaqafah* ٩, Special Edition, (٢٠١٩). ١٥-٢٧.

ريف دمشق[١٩]. كانت تلك الدراسة تهدف إلى المقارنة بين الأنموذجين –غانييه وأوزبل– وذلك من عدة جوانب، منها المستويات المعرفية كافة، ومستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، وكانت تستخدم المنهج شبه التجريبي. وبعد الاطلاع على هذه الدراسة، وجد الباحث أن الدراسة لم تبين بعض الأشياء المهمة التي يجب توضيحها، والتي منها: أولًا، ذكرت الدراسة أن المتغيرات المستقلة لها تتكون من الطرائق التقليدية، وأنموذجي غانييه أوزبل التعليميين، إلا أن الباحث قد وجد أنَّ الدراسة فقط تركز وتقارن بين أنموذجي غانييه وأوزبل التعليميين، ولم تقمْ بالمقارنة الكافية بين الطرائق التقليدية والأنموذجين. وثانيًا، لم تذكر الدراسة ما إذا كانت العينة التي تشارك في الدراسة من ذوي الخلفيات المعرفية المتساوية في المادة، أو لا، لأن الخلفية المعرفية للطلبة في المادة ستؤثر بالتأكيد على نتيجة الدراسة.

واطلع الباحث أيضا على دراسة بعنوان **أثر توظيف نموذج غانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة**[٢٠]. وقد هدفت تلك الدراسة إلى معرفة أثر توظيف نموذج غانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر نموذج غانييه في تحصيل الطلبة. وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، واستغرقت الدراسة حول ثمانية أسابيع لتنفيذها. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام نموذج غانييه قد ساعد الطلبة مساعدة فاعلة في اكتساب مفاهيم النحو.

واستفاد الباحث كذلك من دراسة بعنوان **تطبيق أحداث غانييه التسعة في تعليم اللغة الإنكليزية العامة في الكلية المهنية**، حيث طبقت هذه الدراسة أحداث غانييه التسعة لتدريس وحدة "اللغة الإنكليزية العامة"، وتم توظيفها من خلال ثلاث مراحل، وهي: مرحلة ما قبل بدء عملية التعليم، ومرحلة أثناء عملية التعليم، ومرحلة بعد الانتهاء من عملية التعليم، وقد أفادت

---

[١٩] جمعة حسن إبراهيم. أثر استخدام أنموذجي غانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض–دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٨، العدد (١٢)، جامعة دمشق. (٢٠١٢م).

[٢٠] ختام مصطفى رجب الدبور. **أثر توظيف نموذج غانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة**. (رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر–غزة. ٢٠١٢م).

هذه الدراسة أن تطبيق أحداث غانييه التسعة كان فعالاً جداً في تعليم اللغة الإنكليزية التطبيقية، ويمكن به إثارة اهتمام الطلبة وتحسين جودة التعليم. وأيدت هذه النتيجة الإيجابية دراسة أخرى بعنوان **تطبيق أحداث غانييه التسعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة السلطان إدريس التربوية**[٢١]. وقد قامت الدراسة بتقسيم أحداث غانييه التسعة إلى ثلاث مراحل أيضا، وذكرت أن أحداث غانييه التسعة تستطيع أن تساعد المعلمين في تخطيط الدروس، وتنظيم الأنشطة، وإثارة انتباه الطلبة طوال عملية التعليم، ومع ذلك، وجد الباحث أن هاتين الدراستين تركزان على فعالية تطبيق أحداث غانييه التسعة في تعليم اللغة بشكلٍ عامٍ، دون التركيز على تعليم المفردات، وبدون تكييفها بطريقة التعليم المتمركز حول الطالب.

إضافةً إلى ذلك، استفاد الباحث من دراسة **فعالية أحداث غانييه التسعة في تحسين أداء الطلبة الجامعيين في كلية الطب**[٢٢]. وقد هدفت الدراسة إلى تطبيق أحداث غانييه التسعة في تعليم مادة طب الأطفال بوسيلة عرض باور بوينت، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة مائة طالب، والنتيجة التي توصلت إليها الدراسة أن هذه الطريقة قد نجحت في تحويل المحاضرة الرسمية السلبية المتمركزة حول المحاضر، إلى محاضرةٍ أكثر سلاسة ومنهجية، تتمركز حول الطالب، مما ساعد الطلبة في تعلم الموضوعات الدراسية بشكلٍ أكثر وضوحًا. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في معرفة أن أحداث غانييه التسعة قابلةٌ للتطبيق باستخدام عرض باور بوينت، ويمكن استخدامها في تعليم مجموعةٍ كبيرة من الطلبة، إلا أن الباحث قد وجد أن هذه الدراسة لم تذكر عناصر طريقة التعليم المتمركز حول الطالب التي تم تكييفها في أحداث غانييه التسعة، حتى تستطيع أن تقول أنها قد حققت طريقة التعليم المتمركز حول الطالب أثناء تطبيقها.

---

[٢١] Mei, F. S. Y., Ramli, S. Bin, & Alhirtani, N. A. K. Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature*, ١(٣), Revistia, Belgium. (٢٠١٥).

[٢٢] Ali, S., & Ali, L. Efficacy of Gagne's Nine Events of Instructions in Improving the Performance of Undergraduate Final Year Medical Students. *Advances in Health Professions Education*, ١(٢), Khyber Medical University, Pakistan. (٢٠١٥).

أما الدراسة التالية، فعنوانها **تلعيب أحداث غانييه التسعة باستخدام تطبيقات تفاعلية مختلفة: آراء المعلمين المرشحين لمادة العلوم الاجتماعية**[٢٣]، وتهدف إلى التعرف على مميزات، ومواصفات، ونقاط ضعف خمس تطبيقات، هي: Socratives, Kahoot, Quizlet, Plickers و Flipquiz ، ثم تعيين استخدامها في كل مرحلةٍ من مراحل أحداث غانييه التسعة، أي من مرحلة جذب الانتباه، إلى مرحلة تقييم الأداء، وقد وجد الباحث أن كل تطبيق من تلك التطبيقات له مميزات خاصة به، ويمكن أن يستعين بها المعلم أثناء توظيف أحداث غانييه التسعة في التعليم، كما أن هناك إمكانية أن يستخدم الباحث هذه التطبيقات المقترحة في عملية تكييف أحداث غانييه التسعة بعناصر طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات.

إضافةً إلى ذلك، اطلع الباحث على دراستين بعنوان "**استخدام أحداث غانييه التسعة في تعليم علم الفصد**"[٢٤]، و"**استخدام أحداث غانييه التسعة في تصميم مواد مهارة الاستماع للإعداد للاختبار القائم على الحاسوب**"[٢٥]. وقد وجد الباحث أن هاتين الدراستين تركزان على تطبيق أحداث غانييه التسعة في تعليم علم الفصد، ومهارة الاستماع، دون التركيز على طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، كما أنهما لم تذكرا عدد الطلبة الذين شاركوا في عملية التجريب، ومع ذلك، فإن الدراستين تؤكدان على أن أحداث غانييه التسعة يمكن أن تخدم احتياجات التعلم لدى الطلبة، لأنها تلبي أنماط التعلم المختلفة الخاصة بهم، وتسهل عمليات التعلم لهم. ومن هنا، استفاد الباحث أن أحداث غانييه التسعة قابلةٌ للتطبيق في تعليم مختلف المجالات، إما في تعليم اللغات أو المهارات الأخرى.

فبناءً على الدراسات السابقة، يبدو من الواضح أن أحداث غانييه التسعة قد تأكدت فعاليتها في تعليم مختلف المواد الدراسية بطرقٍ مختلفةٍ، إلا أن الباحث لاحظ أن معظم هذه الدراسات لم تبحث في مجال تطبيقها في تعليم المفردات العربية، إضافة إلى أن تلك الدراسات

---

[٢٣] Çetin, E., & Solmaz, E. Gamifying the ٩ Events of Instruction with Different Interactive Response Systems: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, ٨(٢), Malaysia. (٢٠٢٠).

[٢٤] Woo, W. H. Using Gagne's Instructional Model in Phlebotomy Education. *Advances in Medical Education and Practice*, Vol. *7*, Dove Medical Press, United Kingdom. (٢٠١٦).

[٢٥] Achmad, S. Applying Gagne's Events of Instruction in a Computer-Based Test Preparation Listening Material Design. *Journal Polingua*, ٧(٢), Politeknik Negeri Padang, Indonesia. (٢٠١٨).

لم تقدم إستراتيجيات تكييف أحداث غانييه التسعة بطريقة التعليم المتمركز حول الطالب بصورةٍ كاملةٍ. ومن هنا، يرى الباحث أن هناك فجوةً علميةً في هذا الجانب، وهو تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية.

مصطلحات البحث:

فيما يأتي تعريف بأهم المصطلحات التي يتكرر استعمالها في هذه الدراسة:

١. **المفردات:** الكلمات التي يجب أن يتعرف عليها الطلبة للتواصل بشكلٍ فعالٍ، وتتكون من المفردات المتعلقة بالتحدث، وتسمّى بالمفردات التعبيرية، ومفردات الاستماع، وتسمّى بالمفردات الاستقبالية[٢٦].

٢. **أحداث غانييه التسعة:** نوع من أنواع التصاميم التعليمية التي تتكون من خطواتٍ منظمةٍ ومتسلسلةٍ يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وتبدأ من خطوة جذب الانتباه، وتنتهي بخطوة تعزيز الاحتفاظ والتطبيق[٢٧].

٣. **طريقة التعليم المتمركز حول الطالب:** طريقة يقوم فيها المعلمون بإشراك الطلبة بشكل مباشر ونشط في عملية التعليم، بحيث يجعلونهم مسؤولين عن تعلمهم[٢٨].

---

[٢٦] Neuman, S. B., & Dwyer, J. Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, ٦٢ (٥), Wiley- Blackwell, United States of America.

[٢٧] Gagne RM, Wager WW, Golas KG, Keller JM. *Principles of Instructional Design*. ٥th edition. United States of America: Thomson South-Western, ٢٠٠٥.

[٢٨] Weimer, M. *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practices*. First Edition. San Francisco: Jossey-Bass, ٢٠٠٢.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المقدمة

يحتوي هذا الفصل على أربعة مباحث تتحدث بالتفصيل عن تعليم المفردات، وأحداث غانييه التسعة، وطريقة التعليم المتمركز حول الطالب، وإستراتيجيات تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب.

المبحث الأول: تعليم المفردات

المطلب الأول: الجوانب التي يجب التركيز عليها في تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية

تعليم المفردات أمر ضروري في اكتساب اللغة الثانية، مثل اللغة العربية، وهذا لأن المفردات تشبه الغراء؛ الذي يجمع القصص والأفكار والمحتوى معًا[٢٩] وبدون المفردات سيكون الطلاب غير قادرين على التعبير عن الأفكار الواردة في ذاكرتهم، والتواصل مع الآخرين بشكل سلس وفعال[٣٠]. لذلك، من أجل ضمان فعالية تعليم المفردات العربية للطلاب، يجب على المعلم أن يكون على دراية بالجوانب المهمة التي يجب التركيز عليها في عملية التعليم، ولعل الدراسات السابقة تُفيد في إظهار تلك الجوانب المهمة، وتوضحها بشكل عميق.

من الجوانب التي يجب التركيز عليها في تعليم مفردات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، إعداد التصميم التعليمي مسبقًا قبل عملية التعليم. فمن خلال التصميم التعليمي، يستطيع المعلم أن يحدد المنهج، والطريقة، والإستراتيجيات التي يريد استخدامها في التعليم، ومن ثَم، يختار المواد الدراسية المطلوبة، ويخطط الأنشطة الدراسية المناسبة وفقًا للمنهج والطريقة

---

[٢٩] Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. Vocabulary Instruction in a Balanced Reading Program. *The Reading Teacher*, ٥٢ (٤). (١٩٩٨/١٩٩٩).

[٣٠] Mofareh Alqahtani. The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*, ٣(٣), (٢٠١٥). ٢١-٣٤. Retrieved from: ١٠,٢٠٤٧٢/TE.٢٠١٥,٣,٣,٠٠٢

والإستراتيجيات التي يختارها[٣١]. وهذا في الواقع هو ما أشار إليه (Jack C Richards و Theodore S Rodgers ٢٠٠١) في كتابهما، حين أكدا أنَّ على المعلم تطوير تصميم تعليمي يحتوي على إجراءات التعليم الخاصة به، لتنفيذها أثناء عملية التعليم، وذكرا أنّ التصميم التعليمي هو الذي يربط بين النظرية وعملية التطبيق. وإضافة إلى ذلك، يُلاحظ أن تعليم المفردات يتضمن مختلف الجوانب، والتي منها تعليم النطق بشكل صحيح، وتقديم معاني الكلمات، وتوجيه الطلاب حول كيفية استخدام المفردات في جمل من عندهم، وهذا يتطلب استخدام نظام خاص، ينظّم تلك الأشياء المهمة لكي تجري عملية التعليم بشكل سلس[٣٢].

أما الجانب التالي، فهو كيفية اختيار المفردات. إن اختيار المفردات العربية لتعليمها للطلاب، وخاصة الطلاب الناطقين بغيرها، يجب أن يتم على أسس تعليمية صحيحة وليس بشكل عشوائي. لقد وضع طعيمة بعض الأسس في اختيار المفردات لتعليمها للطلاب، ومنها التواتر (frequency)، والمدى (range)، والتوفُّر (availability)، والألفة (familiarity)، والشمول (coverage)[٣٣]. إضافة إلى عدة أسس أخرى، يجب الاهتمام بها وأخذها بعين الاعتبار، وتتمثل في قصر الكلمات (shortness of word)، والمادية والتجريد (concrete and abstract)، وتشابه المفردات بلغة الأم (similarity with mother tongue[٣٤]. وعلى الرغم من ذلك، تجدر الإشارة إلى أن تعليم المفردات باستخدام كلمات عربية مقترضة في اللغة الأم يحتاج إلى التدقيق في جوانب المعنى والنطق، لأن بعض تلك الكلمات العربية المقترضة، قد شهدت تغيرات في المعنى والنطق نتيجة تأثُّرها بالصوت والأسلوب في اللغة الأم[٣٥].

---

[٣١] Mahyudin Ritonga et al. Language Game as an Alternative Model to Improve Arabic Vocabulary Ability. *Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning*, ٥(٣): (٢٠٢٢). ٥٩٩–٦٠٧. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٨٨٦٠٪٢٠/ijazarabi.v٥i٣,١٧١٢٣.

[٣٢] Jack C Richards and Theodore S Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge (Ingalterra), (Cambridge University Press. ٢٠٠١).

[٣٣] طعيمة، رشدي أحمد. **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، وأساليبه**. (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية، والعلوم، والثقافة. ١٩٨٩).

[٣٤] عبد الرحمن شيك، "قابلية الكلمة للتعلم وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها". *Prosiding Wacana Pendidikan Islam*، ٥: الجامعة الوطنية الماليزية. (٢٠٠٦)، ٣٨٩–٩٦.

[٣٥] Pabiyah Toklubok@Hajimaming and Che Radiah Mezah. Penggunaan Kata Pinjaman Arab Dalam Bahasa Melayu Dan Implikasinya Terhadap Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Ara. *Jurnal Linguistik*, ١٣(١). (٢٠١١).

وإضافة إلى ذلك، هناك أيضًا جانب يجب التركيز عليه، وهو توظيف التكنولوجيا في عملية تعليم المفردات العربية. إن التقدم التكنولوجي الذي هو أكبر سمة من سمات العصر الحالي، قد أدى إلى تغيرات في عالم التربية، ولا شك أن مجال تعليم اللغة العربية ليس استثناءً من ذلك. في الوقت الحاضر، يفضل الطلاب استخدام التكنولوجيا في عملية تعليم وتعلُّم اللغة العربية، ويرون أنها تساعدهم في تعلم المفردات بسهولة[٣٦]. نتيجة لذلك، قد تم تطوير الكثير من برمجيات تعليم المفردات العربية، مثل التعليم عبر الوسائط المتعددة (multi-media)[٣٧]، والواقع المعزز (augmented reality)[٣٨]، وقد أُجريت دراسات علمية تؤكد على فاعلية تعليم المفردات باستخدام مختلف التطبيقات الحديثة، مثل واتساب (WhatsApp)[٣٩]، وكاهوت (Kahoot)[٤٠]، وكوزلت (Quizlet)[٤١]. ومع ذلك، فإن استخدام التكنولوجيا له حدوده أيضًا. يمكن للألعاب التعليمية أن تساعد الطلاب في تعلم المفردات، إلا أن الاحتفاظ بالمفردات المتعلَّمة في ذاكرتهم

---

[٣٦] Mohd, K. N., Adnan, A. H. M., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Mohd Kamal, M. A. Teaching Arabic Language to Malaysian University Students using Education Technologies based on Education Principles. In MNNF Network (Ed.). *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference*, Series ٢ (٢٠١٩). pp. ٣٨-٥١. Senawang: MNNF Network.

[٣٧] محمد نجيب جفار، ونورحميمي زين الدين. "تعليم مفردات اللغة العربية عبر برنامج الوسائط المتعددة الفعّال". *Ulum Islamiyyah Special Edition*، رقم ١٩: (٢٠١٧)، ١٩٥–٢٠٨.

[٣٨] Wan Daud, Wan Ab Aziz, Mohammad Taufiq Abdul Ghani, Ahmad Abdul Rahman, Mohd Akashah Bin Mohamad Yusof, and Ahmad Zaki Amiruddin. Arabic-Kafa: Design and Development of Educational Material for Arabic Vocabulary with Augmented Reality Technology. *Journal of Language and Linguistic Studies*, ٧(٤): (٢٠٢١). ١٧٦٠–٧٢. Retrieved from: https://search.informit.org/doi/١٠,٣٣١٦/informit.٢٢٧٩٦٨٧٣٥٧٨٠٣٩٥.

[٣٩] Ismail, Nur Shuhadak. *تعّلم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر برنامج المراسلة الفورية: برنامج واتساب أنموذجا = Ta'allum Al-mufradat Al-Arabiyyah Li An-natiqin Bi Ghayriha 'abra Barnamaj Al-murasalah Al-fawriyyah: Barnamaj Whatsapp Anmuzajan*. The Universal Academy of Science and Technology (UniTech), Kuala Lumpur. (٢٠١٧).

[٤٠] Agus Riwanda, Muhammad Ridha, and M Irfan Islamy. Increasing Arabic Vocabulary Mastery through Gamification; Is Kahoot! Effective?. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature* ٥(١): (٢٠٢١). ١٩–٣٥,. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٨٣٢٦/lisania.v٥i١,١٩-٣٥.

[٤١] Muhammad Nur Kholis and Muhammad Fahrun Nadhif. The Effectiveness of Quizlet.com in Arabic Vocabulary Learning; Students' Perception and Acceptance of Technology. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature* ٧(١): (٢٠٢٣). ١–١٣. Retrieved from: http://dx.doi.org/١٠,١٨٣٢٦/%٢٠lisania.v٧i١,١-١٣.

قد يكون قصير المدى، مما يسهل نسيانها[٤٢]. لذلك، يرى الباحث أنه ينبغي استخدام التكنولوجيا باعتبارها أداة مساعدة فقط، وليس مصدرًا رئيسيًّا في تعليم المفردات.

وعلاوة على ذلك، أكدت الدراسات السابقة أيضًا أن تعليم المفردات يجب ألا يقتصر على تقديم معاني المفردات وتعريفه، بل يجب تعليم المفردات من خلال سياقها. يعتمد معنى الكلمة على سياق الجملة، فإذا تغير السياق تغير معنى الكلمة، وخاصة في الكلمات ذات المعاني المتعددة، فيمكن للسياق أن يساعد الطلاب في التمييز بين معاني تلك الكلمة، وكيفية استخدامها بطريقة صحيحة[٤٣]. وهذا ما أكده (Stahl١٩٩٩) الذي أصرَّ على أنه يجب تقديم معنى الكلمة وكيفية استخدامها أثناء تعليم المفردات[٤٤]، وهذا لضمان أن الطلاب لم يكتسبوا فقط معنى الكلمة، بل يعرفون أيضًا كيفية استخدامها في سياقات مختلفة[٤٥]. ومع ذلك، يجب على المعلم التأكد من أن العبارات أو النصوص المستخدمة مناسبة لمستوى الطلاب؛ حتى لا يصعب عليهم فهمها ولا تنخفض أو تزول رغبتهم في تعلم اللغة العربية[٤٦].

أما الجانب التالي، فهو تكرار المفردات في أشكال مختلفة من الأنشطة اللغوية. لتعزيز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمفردات في الذاكرة طويلة المدى، حيث يجب عليهم أن يستعرضوا المفردات أكثر من مرة[٤٧]. ومع ذلك، فإن التكرار لا يعني مجرد تكرار المعلم للمفردات ومعانيها حتى يحفظها الطلاب، بل يجب أن يتم التكرار من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة، على سبيل المثال، من خلال أنشطة الاستماع إلى النشيد والغناء، ومشاهدة الأفلام، والصور

---

[٤٢] رابعة الفهد وفاطمة رفعت. "تأثير تطبيقات ألعاب الهاتف المحمول على تحفيز متعلمى اللغة الثانية وتعلم مفردات اللغة". **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ٣٧**، رقم ٤، (أكتوبر، ٢٠٢٢): ٦٧٧-٧١٤. https://doi.org/١٠,٢١٦٠٨/mathj.٢٠٢٢,١٥٨٩٦٢,١٢٥٤

[٤٣] دريسي صالح، "دور السياق في تحديد معاني الألفاظ في التراث اللغوي العربي"، **مجلة الآداب واللغات** ٥, no. ٧ (December ١, ٢٠١٧): ٢٣٠–٤١.

[٤٤] Steven A Stahl. *Vocabulary Development*. (Cambridge, Mass.: Brookline Books. ١٩٩٩).

[٤٥] Steven A Stahl and Barbara A Kapinus. *Word Power*. (National Education Association. ٢٠٠١).

[٤٦] Husaini, Muhammad Haron, Abdul Razif Zaini, Ab Halim Mohamad, and Khairil Ashraf Elias. Penilaian Kebolehbacaan Teks Arab Menerusi Ujian Kloz Berasaskan Aplikasi Komputer. *Jurnal AL-ANWAR* ١(١): (٢٠١٦). ٣٨-٥٥.

[٤٧] Elfrieda H Hiebert and Michael L Kamil. *Teaching and Learning Vocabulary*. Routledge. (٢٠٠٥).

المتحركة، والألعاب اللغوية، والكلام الجماعي[٤٨]. وبالإضافة إلى كثرة التكرار للمفردات، يجب على المعلم أيضًا توفير الفرص للطلاب لاستخدام المفردات الجديدة المتعلَّمة في جمل من إنشائهم، وهذا وفقًا لنظرية التعلم الهادف لأوزبل التي شددت على أنه يجب على الطلاب ربط المعرفة الجديدة بمعرفتهم الحالية وتطبيقها لحل المشكلة[٤٩]. لذلك، يجب على المعلم أن يوضح كيفية استخدام المفردات التي تم تعليمها بطريقة صحيحة، وأن يطلب من الطلاب استخدامها في جمل من إنشائهم.

فبناء ما ورد من شرح وتفاصيل في الفقرات السابقة، يلخص الباحث الجوانب التي يجب التركيز عليها في تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية بصورة عامة، وهي: إعداد التصميم التعليمي، واختيار المفردات المناسبة، وتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم، وتعليم المفردات من خلال سياقاتها المختلفة، وكثرة تكرار المفردات في مختلف الأنشطة التعليمية، وتطبيق المفردات المتعلمة في الجمل الخاصة بالطلاب.

المطلب الثاني: جوانب التقويم لاكتساب الطلاب للمفردات العربية بوصفها لغة ثانية

إن تقويم اكتساب الطلاب للمفردات العربية بوصفها لغة ثانية أمر مهم لا يمكن الاستخفاف به. وذلك لأن التقويم هو وسيلة للمعلم لقياس معرفة الطلاب بالمفردات العربية المدروسة، وقياس قدرتهم على استخدامها في المواقف المختلفة[٥٠]. ومعرفة الطلاب بالمفردات لا تقتصر على معرفة معنى الكلمة وتعريفها، بل تشمل أكثر من ذلك[٥١]، حيث إن معرفة الكلمة تشمل

---

[٤٨] Azrul Abu Aman and Harun Baharudin. Amalan Pedagogi Jurulatih Utama Bahasa Arab Dalam Pengajaran Kosa Kata Peringkat Sekolah Kebangsaan Di Negeri Melaka. *Global Journal Al-Thaqafah* Special Issue ٩(١): (٢٠١٩). ١٥–٢٧. Retrieved from: https://doi.org/٠,٧١٨٧/GJATSI٠٥٢٠١٩-٢.

[٤٩] David Paul Ausubel. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. (New York, Grune & Stratton. ١٩٦٣).

[٥٠] Norbert Schmitt. Understanding Vocabulary Acquisition, Instruction, and Assessment: A Research Agenda. *Language Teaching* ٥٢(٢): (٢٠١٩). ٢٦١–٧٤. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠١٧/s٠٢٦١٤٤٤٨١٩٠٠٠٠٥٣.

[٥١] Joan Sedita. Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities* ٢(١): (٢٠٠٥). ٣٣–٤٥. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://keystoliteracy.com/wp-content/uploads/٢٠١٢/٠٨/effective-vocabulary-instruction.pdf.

معرفة صوتها، وشكلها، وكيفية كتابتها، وتعدد معانيها، وكيفية استخدامها في الجملة[٥٢]. وقد شدد ستال (Stahl) على أن معرفة الكلمة تشمل معرفة معناها وتعريفها، فضلا عن فهم كيفية استخدام الكلمة في السياقات المختلفة[٥٣]. وقد أضاف شميت (Schmitt) أن معرفة الكلمة تتضمن إتقان الطلاب المعرفة الاستقبالية (receptive knowledge)، والمعرفة الإنتاجية (productive knowledge) بشكل جيد، بما يكفيهم لفهم المعلومات أو توصيلها في الكلام والكتابة.

وبناء على هذه المعلومات والحقائق، استخلص الباحث الجوانب اللازمة لتقويم اكتساب الطلاب للمفردات، وهي كما يلي:

١. معرفة الطلاب صوت الكلمة
٢. معرفة الطلاب شكل الكلمة وكيفية كتابتها
٣. معرفة الطلاب معنى الكلمة في سياقات مختلفة
٤. معرفة الطلاب كيفية استخدام الكلمة في الجملة

المطلب الثالث: استخدام التصميم التعليمي في تعليم المفردات

يشير مصطلح التصميم التعليمي (Instructional Design) إلى عملية تصميم وتطوير وتقديم المواد والخبرات التعليمية بشكل منهجي، سواء أكانت رقميةً أم ماديةً، بطريقة متسقة وموثوقة، بغرض صنع عملية التعليم والتعلُّم الفعالة، والجذابة، والتفاعلية[٥٤]. يستخدم المعلمون في الغالب التصميم التعليمي كهيكلة في إعداد وتنفيذ الأنشطة التعليمية بطريقة منظمة ومتسلسلة[٥٥]، ويتم هذا من خلال مراعاة عدة عوامل، مثل أهداف الدرس، والاحتياجات التعليمية أثناء تخطيط

---

[٥٢] Connie Juel and Rebecca Deffes. Making Words Stick. *Association for Supervision and Curriculum Development* ٦١(٦): (٢٠٠٤). ٣٠–٣٤.

[٥٣] Stahl S. Words are learned incrementally over multiple exposures. *American Educator*, ٢٧: (٢٠٠٣). ١٨-٢٢.

[٥٤] M. David Merrill et al., "Reclaiming Instructional Design". *Educational Technology* ٣٦, no. ٥ (١٩٦٦): ٥–٧, https://web.archive.org/web/٢٠١٢٠٤٢٦٠٠١٢٤٢/http://mdavidmerrill.com/Papers/Reclaiming.PDF.

[٥٥] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin, *Rancangan Pengajaran Harian* (Selangor Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd, ٢٠١٤).

وإعداد المواد الدراسية المراد تنفيذها[٥٦] . وجدير بالذكر هنا أنَّ توظيف المعلمين للتصميم التعليمي في عملية التعليم والتعلم، من شأنه أن يضمن حصول الطلاب على الدعم والتوجيه المطلوب لتسهيل اكتسابهم للمعرفة والمهارات، لأجل تحقيق أهداف الدرس المحددة[٥٧].

هناك العديد من نماذج التصميم التعليمي التي تُستخدم غالبًا في الأنشطة التعليمية، على سبيل المثال، نموذج أدي (ADDIE)، ونموذج آشور (ASSURE)، ونموذج غانييه (Gagne)، ونموذج ديك وكاري (Dick & Carey)، وتصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy). وعلى الرغم من أن جميع نماذج التصميم التعليمي تختلف عن بعضها البعض، إلا أن جميعها تتشابه في الجوانب التالية:

١. أنها عملية منهجية ومنظمة، وليست فوضوية وعشوائية.
٢. أنها تتمحور حول المتعلم والتعلُّم.
٣. يتم توظيفها بناء على أهداف الدرس المحددة.
٤. أنها تتطلب التطابق بين أهداف الدرس والتعليم والتقييم[٥٨].

وبالنظر إلى فوائد توظيف التصميم التعليمي في عملية التعليم والتعلم، يستخدمه الكثير من المعلمين في تعليم شتى مجالات، بما في ذلك تعليم المفردات. ويعتبر التصميم التعليمي عنصرًا أساسيًّا في تعليم المفردات بشكل فعَّال؛ حيث يمكن من خلاله تشجيع الطلاب على ربط المفردات المتعلمة بخبراتهم الراهنة، وبنيتهم المعرفية، وتزويدهم بفرص متنوعة لمناقشة وتطبيق تلك المفردات بطريقة هادفة ذات معنى[٥٩]. وعلى الرغم من أن استخدام التصميم التعليمي يمكن أن يساعد في تعزيز فعالية تعليم المفردات، إلا أنه يجب تكييفه مع جوانب تعليم المفردات، وبيان ذلك على الوجه التالي:

---

[٥٦] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin, *Rancangan Pengajaran Harian* (Selangor Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd, ٢٠١٤).

[٥٧] Klenowski, Valentina. ١٩٩٥. *An Investigation of Student Self-Evaluation as an Authentic Pedagogical Practice*. University of London.

[٥٨] Smith, Patricia L, and Tillman J Ragan. ٢٠٠٥. *Instructional Design*. Hoboken, N.J.: J. Wiley & Sons, Cop.

[٥٩] Nichols, William C, and William H Rupley. ٢٠٠٤. "Matching Instructional Design with Vocabulary Instruction." *Reading Horizons* ٤٥ (١). Western Michigan University: ٥٥–٧١.

١. يجب ألا يركز تعليم المفردات على تدريس المفردات كلمة بكلمة، بل يجب تعليمها من خلال سياقاتها المتعددة.
٢. يجب أن يأخذ تعليم المفردات بعين الاعتبار الخبرات الخلفية للطلاب. وذلك لأنه يجب على الطلاب الربط بين الكلمات الجديدة المتعلمة والمعرفة الراهنة الموجودة في ذاكرتهم لتعزيز فهمهم لمعاني الكلمات.
٣. يجب أن يوفر تعليم المفردات فرصًا متنوعة للطلاب للتعرف على كلمات جديدة في سياقات مختلفة، ومناقشة معانيها، وتطبيقها في جمل من إنشائهم لمساعدتهم على الاحتفاظ بها[٦٠].

ومن أمثلة استخدام التصميم التعليمي في تعليم المفردات استخدام نموذج ديك وكاري (Dick & Carey) في تعليم المفردات للطلاب ذوي الإعاقة الخفية لعسر القراءة (dyslexia)[٦١]، واستخدام تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) في تعليم نطق الكلمات الإنكليزية لطلاب اللغة الإنكليزية في المستوى المتوسط[٦٢]، واستخدام نموذج أدي (ADDIE) في تطوير تطبيق تفاعلي لتعلم مفردات اللغة الإنكليزية للمستوى الأساسي لطلاب المرحلة الابتدائية[٦٣]، واستخدام نموذج آشور (ASSURE) في تصميم حصة تعليمية مدمجة لتعليم الحروف الهجائية للأطفال غير الناطقين باللغة العربية[٦٤]. وعلى الرغم من اختلاف تلك الدراسات من حيث اللغة المستهدفة، والمستوى التعليمي للطلاب، إلا أن نتائج الدراسات تشير إلى وجود تأثير إيجابي على الطلاب من استخدام التصميم التعليمي في تعليم المفردات. وانطلاقا من هذا،

---

[٦٠] Nichols, William C, and William H Rupley. ٢٠٠٤. "Matching Instructional Design with Vocabulary Instruction." *Reading Horizons* ٤٥ (١). Western Michigan University: ٥٥–٧١.
[٦١] Coskun, Zeynep Nesrin, and Cagla Mitrani. ٢٠٢٠. "An Instructional Design for Vocabulary Acquisition with a Hidden Disability of Dyslexia." *Cypriot Journal of Educational Sciences* ١٥ (٢): ٣٠٥–١٨. doi:https://doi.org/١٠,١٨٨٤٤/cjes.v١٥i٢,٤٦٧١.
[٦٢] Mirzayev, Elchin. "Enunciating Effectively The Influence of Bloom's Taxonomy on Teaching Pronunciation," ٢٠٢٤. https://doi.org/١٠,١٣١٤٠/rg.٢,٢,١٧٦٩٥,٥٣٩٢٩
[٦٣] Wijaya, Herry Derajad and Yudo Devianto. ٢٠١٩. "Application of Multimedia in Basic English Vocabulary Learning with the ADDIE Method." *International Journal of Computer Techniques* ٦(١), ٥٧-٦٣.
[٦٤] AlNajdi, Sameer M. ٢٠١٨. "Design a Blended Learning Environment to Teach Arabic Alphabet for Non-Arabic Speaker Children Based on ASSURE Model." *International Journal of Information and Education Technology* ٨ (٢): ١٢٨–٣٢. https://doi.org/١٠,١٨١٧٨/ijiet.٢٠١٨,٨,٢,١٠٢١

يحاول الباحث في هذا البحث أن يجرّب توظيف أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية لدى الطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها.

المبحث الثاني: أحداث غانييه التسعة للتصميم التعليمي

أحداث غانييه التسعة هي مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممها العالم غانييه (Gagne) في السنة ١٩٦٥ لدعم وتنشيط عملية التعلم الداخلية[٦٥]. ووفقا لغانييه، فإن عملية التعلم الفعالة لا تنطوي فقط على الأحداث الخارجية التي يقوم بها المعلمون، مثل استخدام الوسائط المتعددة، والألعاب، والأنشطة الدراسية، وغير ذلك، ولكنها تشمل أيضا عملية التعلم الداخلية التي تحدث في ذاكرة الطلاب، مثل تنشيط محفزات الاستقبال والاسترجاع، وتنشيط ذاكرة التخزين قصيرة المدى، وذاكرة التخزين طويلة المدى، والترميز الدلالي لذاكرة التخزين طويلة المدى، وغير ذلك. ولذلك، فإن كل حدث في الأحداث التعليمية التسعة يركز على تفعيل معالجة المعلومات الداخلية التي تحدث داخل الطلاب، وذلك من خلال تعريضهم للمحفزات المختلفة من قبل المعلمين أثناء عملية التعليم[٦٦]. وعلى الرغم من ذلك، فإن تطبيق الأحداث التسعة لا يحتاج بالضرورة إلى اتباع تسلسلها الأصلي، وإنما يمكن للمعلمين أن يطبقوها بمرونة[٦٧].

إن استخدام أحداث غانييه التسعة كتصميم تعليمي في عملية التعليم، ليس أمرًا جديدًا، بل قد مارسه العديد من المعلمين؛ لما له من فوائد مثل مساعدة المعلمين في تصميم، وتنظيم، وتطوير، وتقديم المواد الدراسية، والخبرات التعليمية بطريقة متسقة ومنظمة، مما يجعل المعلمين لا يهملون العناصر التي يجب تعليمها للطلاب[٦٨]. بالإضافة إلى ذلك، تركز الأحداث التسعة أيضًا

---

[٦٥] Robert Mills Gagné, Leslie J. Briggs, and Walter W. Wager. *Principles of Instructional Design*, ٤th ed. (Belmont, Ca.: Ted Buchholz. ١٩٩٢).

[٦٦] Khadjooi, Kayvan, Kamran Rostami, and Sauid Ishaq. "How to Use Gagne's Model of Instructional Design in Teaching Psychomotor Skills. *Gastroenterology and Hepatology From Bed to Bench*, ٤(٣): ١١٦–١٩. (٢٠١١). Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/٥٨٢a/١٢٤a٧caa٦٤٤٥٦٦٢٦aa٤٦٢٤٨٢e٨d٣cdeacca٨.pdf.

[٦٧] Robert Mills Gagné, Leslie J. Briggs, and Walter W. Wager. *Principles of Instructional Design, 4th ed*.

[٦٨] Marcy P, Driscoll, Dennis C. Fields, Wayne A. Nelson, Tillman J. Ragan, Rita C. Richey, Patricia L. Smith, J. Michael Spector, and Walter W. Wager. *The Legacy of Robert M. Gagne: Gagne and the New Technologies of Instruction*. (ERIC Clearinghouse on Information and Technology. ٢٠٠٠).

على أهداف التعلم[٦٩]، وبالتالي فإنها تساعد المعلمين في تحليل وتحديد وإعداد المواد والأنشطة التعليمية المطلوبة والضرورية لتحقيق تلك الأهداف. وانطلاقا من هذا، يمكننا أن نقول أن الأحداث التسعة تقدم هيكلًا منظمًا، ونظرة شاملة لعملية التعليم التي يمكن للمعلمين من خلالها تخطيط الدروس والإستراتيجيات المناسبة[٧٠]. وفيما يلي خطوات أحداث غانييه التسعة، وعمليات التعلم الداخلية التي تحدث عندما يقوم المعلمون بكل حدث من تلك الأحداث، والتفاصيل المتعلقة بكل حدث من الأحداث التسعة.

[٦٩] Khadjooi, Kayvan, Kamran Rostami, and Sauidd Ishaq. *How to Use Gagne's Model of Instructional Design in Teaching Psychomotor Skills*.

[٧٠] Jaiswal, Preeti. Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances. *Theory and Practice in Language Studies,* ٩(٩): (٢٠١٩). ١٠٧٤–٨٠. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٧٥٠٧/tpls.٠٩٠٩,٠٢.

الشكل رقم (١) لأحداث غانييه التسعة وعمليات التعلم الداخلية التي تحدث داخل الطلاب

أولًا: جذب الانتباه – تنشيط محفزات الاستقبال

في هذه المرحلة، يجب على المعلمين جذب انتباه الطلاب، وجذب اهتماماتهم، وإثارة فضولهم نحو موضوع الدرس. وتعد هذه المرحلة مهمة للغاية؛ لأنها تهدف إلى تنشيط محفزات الاستقبال في داخلهم، مما يجعلهم مستعدين للتعلم والمشاركة في الأنشطة الدراسية التي سيقوم بها المعلمون طوال الحصة الدراسية. ولتحقيق ذلك، يمكن للمعلمين بدء التعليم بطرح سؤال بسيط، أو

تقديم وسائط متنوعة جذابة تتعلق بموضوع الدرس[٧١]. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين أيضًا استخدام العبارات المثيرة للتفكير[٧٢]، أو الإيماءات، أو الإشارات المتحركة، أو تنويع نبرة الصوت[٧٣]. ومن المفيد أيضًا أن يشرح المعلمون للطلاب أهمية الدرس، وكيف سيؤثر عليهم؛ وذلك حتى يكونوا على دراية بأهمية الدرس، ومن ثم، يهتمون أكثر طوال الحصة الدراسية[٧٤].

ثانيًا: إعلام الطلبة بالأهداف – خلق مستوى توقعات للتعلم

في هذه المرحلة، يجب على المعلمين إبلاغ الطلاب بأهداف الدرس بطريقة واضحة في بداية الحصة. حيث ينبغي للطلاب أن يعرفوا ويفهموا ما الذي سيتعلمونه، وكيف يمكنهم معرفة أنهم قد أنجزوه. إن إعلام الطلاب بأهداف الدرس مسبقًا، يمكن أن يفيد كلًّا من المعلمين والطلاب لكي يظلوا مركزين على تحقيقها، ومن ثم، يؤدي ذلك إلى سلاسة سير عملية التعليم. بالإضافة إلى ذلك، إذا فهم الطلاب ما المتوقع منهم تعلّمه، وكيفية تحقيقه، فسوف يشاركون في المهام المطلوبة، ويشاركون بنشاط في الدروس[٧٥]. ومن المهم أن تكون صياغة الأهداف بطريقة موجهة للطلاب[٧٦]، على النحو التالي: "بعد الانتهاء من هذه المحاضرة سيكون الطالب قادراً على ... إلخ"، وذلك بدلًا من عبارة "ستغطي الوحدة ... إلخ".

---

[٧١] Mohamed M. Al-Eraky. AM Last Page: Robert Gagné's Nine Events of Instruction, Revisited. *Academic Medicine*, ٨٧(٥): (٢٠١٢). ٦٧٧. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠٩٧/acm.٠b٠١٣e٣١٨٢٥٠e٠١d.

[٧٢] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem. ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الإلكتروني الفعال. (٢٠٢٠). ١–١٢. Retrieved from: ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠.

[٧٣] Fatimah Suo Yan Mei, Saipolbarin Bin Ramli, and Nahla A. K. Alhirtani. Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia. *European Journal of Language and Literature* ٣(١): (٢٠١٥). ٣٢. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٢٦٤١٧/ejls.v٣i١.p٣٢-٣٧.

[٧٤] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances.*

[٧٥] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances.*

[٧٦] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem. ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الإلكتروني الفعال. (٢٠٢٠). Retrieved from: ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠. ١–١٢.

ثالثًا: استدعاء المعلومات السابقة للتعلم – استرجاع وتنشيط ذاكرة التخزين قصيرة المدى

لصنع تجربة ناجحة من التعلم الفعال، يجب أن يكون الطلاب قادرين على ربط المعرفة أو المعلومات الجديدة بالمعرفة أو المعلومات التي قد تعلموها سابقًا. إن الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة سيساعدهم على ترسيخ فهمهم للمعرفة الجديدة، وتعزيز الاحتفاظ بها على المدى الطويل. لذلك، فإنه في هذه المرحلة، يجب على المعلمين تحفيز الطلاب على استرجاع تلك المعرفة والمعلومات السابقة المخزونة في ذاكرتهم طويلة المدى، واستحضارها إلى ذاكرتهم قصيرة المدى لاستخدامها أثناء التعلم، وذلك من خلال عدة طرق، على سبيل المثال، طرح المرادفات أو المتضادات للكلمة الجديدة، وربط الكلمة الجديدة مع الجذور المشتركة التي قد تعلموها سابقًا، ورسم خريطة ذهنية، وطرح أسئلة بسيطة[٧٧].

رابعًا: عرض محتوى الدرس – انتقاء تصور المحتوى

في هذه المرحلة، يتم عرض المحتوى التعليمي للطلاب. ومن أجل تقديم المحتوى بشكل فعال، يجب على المعلمين التأكد من أنه يتناسب مع أهداف الدرس. وعلاوة على ذلك، يجب تقسيم المحتوى إلى أقسام صغيرة؛ وذلك لتجنب إرباك الطلاب وإغراقهم بالكثير من المعلومات في الوقت نفسه[٧٨]، كما أنه يجب تنظيمها بشكل هادف ومتسلسل[٧٩]. ويمكن أيضًا تقديم المحتوى بعدة طرق، وذلك حسب قدرة المعلمين وإبداعهم، على سبيل المثال، في شكل التقديم الشفهي، أو المواد المطبوعة، أو الوسائط المتعددة، أو التطبيقات. بالإضافة إلى ذلك، أثناء تقديم المحتوى وشرحه، يجب على المعلمين استخدام الأسلوب التفاعلي والنشط[٨٠]، واستخدام مجموعة متنوعة من الأمثلة، وإظهار كيفية تطبيق المعرفة الجديدة؛ وذلك للتأكد من أن الطلاب يفهمونها تمامًا، وبالتالي يعرفون كيفية استخدامها في مواقف وسياقات مختلفة.

---

[٧٧] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances.*

[٧٨] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances.*

[٧٩] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem. ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الإلكتروني الفعال. (٢٠٢٠). Retrieved from: ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠. ١٢-١.

[٨٠] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem. ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الإلكتروني الفعال. ١٢-١.

خامسًا: توفير التوجيه للطلاب – الترميز الدلالي لذاكرة التخزين طويلة المدى

بعد تقديم محتوى الدرس للطلاب، يجب على المعلمين تقديم التوجيهات والإرشادات لهم من خلال مساعدتهم على الربط بين ما تعلموه للتو، وما يعرفونه بالفعل؛ وذلك لترسيخ فهمهم[٨١]. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلمين أيضًا مساعدة الطلاب في تنظيم جميع المعلومات الجديدة المدروسة، لضمان استرجاعها بسهولة عند الحاجة إليها في المستقبل[٨٢]. ويمكن أن يكون التوجيه في شكل تقديم مجموعة متنوعة من الأمثلة بأشكال مختلفة لشرح معنى الكلمة، واستخدام المعاجم للبحث عن المرادفات والمتضادات، لتطوير المفردات، وتصنيف الكلمات المدروسة إلى أقسامها، مثل الأسماء، والأفعال، والحروف، بالإضافة إلى استخدام الخرائط الذهنية، وعرض الرسوم البيانية.

سادسًا: إثارة أداء الطالب (الممارسة) – الاستجابة للأسئلة لتعزيز عملية الترميز والتحقيق

في هذه المرحلة، يكون دور المعلمين التأكد من أن الطلاب قد تعلموا واستوعبوا المعرفة الجديدة بالفعل. ولتحقيق ذلك، يمكن للمعلمين مطالبة الطلاب بالقيام بمهام معينة، مثل إكمال التمارين الدراسية، وحل المشكلات. ومن خلال قيامهم بالتمارين أو حل المشكلات، ستتاح للطلاب الفرص لتطبيق المعرفة الجديدة التي قد تعلموها للتو، وتوضيح الاستفسارات، وتعزيز فهمهم. ومن الإستراتيجيات التي يمكن للمعلمين القيام بها لإثارة أداء الطلاب، نشاط الأسئلة والأجوبة، واستخدام التطبيقات اللغوية التفاعلية، مثل kahoot أو Quizlet أو Duolingo، وأنشطة التعلم التعاوني، مثل بناء الجملة بكلمات معينة، ومشاركتها مع أعضاء المجموعة، ولعب الأدوار، وكتابة المقالات في المجموعة[٨٣].

---

[٨١] Fatimah Suo Yan Mei, Saipolbarin Bin Ramli, and Nahla A. K. Alhirtani. Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature* ٣(١): (٢٠١٥). ٣٢. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٢٦٤١٧/ejls.v٣i١.p٣٢-٣٧.

[٨٢] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin. *Rancangan Pengajaran Harian*. (Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd. ٢٠١٤).

[٨٣] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin. *Rancangan Pengajaran Harian*. (Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd. ٢٠١٤).

سابعًا: تقديم التغذية الراجعة – تعزيز وتقييم الأداء الصحيح

يجب على المعلمين إعطاء الطلاب تغذية راجعة أو ملاحظات بشأن صحة أو درجة صحة أدائهم. من الضروري أثناء مراقبة الطلاب وهم يطبقون المعرفة أو المهارات المكتسبة حديثًا، تقديم المعلمين تعليقات تكوينية مفصلة وفورية، لإعلامهم بالمهام التي قاموا بها، وتقديم إرشادات حول كيفية تحسين أدائهم بشكل أكبر. إن تقديم التغذية الراجعة أو الملاحظات البناءة، من شأنه أن يُسهم إسهامًا كبيرًا في تعزيز فهم الطلاب، وتوضيح أي سوء فهم قد يقع منهم نحو المعرفة الجديدة[٨٤]. ويمكن أن يكون إعطاء التغذية الراجعة بأشكال مختلفة، على سبيل المثال، في شكل تقديم أسئلة اختيار من متعدد، مصحوبة بالإجابة الصحيحة الفورية، من خلال استخدام التطبيقات اللغوية التفاعلية، أو إدراج الإجابة الصحيحة في الجزء الخلفي من دفاتر التمارين، أو كتابة المعلمين الملاحظات على أوراق الواجبات، أو إعطاء الإرشادات والتعليقات مباشرة إلى الطلاب بشكل شفوي، بعد قيامهم بالمهام في المجموعة، أو تعليقات الأقران.

ثامنًا: تقييم الأداء – استرجاع وتعزيز المحتوى للتقييم النهائي

في هذه المرحلة، يجب على المعلمين إجراء التقييم من أجل قياس ما إذا كان الطلاب قد حققوا أهداف الدرس المحددة مسبقًا، وقياس فعالية التعليم الذي قام به المعلمون. وهناك أمور يجب مراعاتها في تقييم أداء الطلاب، أولًا، يجب أن يكون التقييم قادرًا على قياس أداء الطلاب بناء على أهداف الدرس المقصودة، وثانيًا، يجب على المعلمين التأكد من أن أداء الطلاب يعكس حقًا فهمهم وقدرتهم، وليس ناتجًا عن مجرد الحفظ. ويمكن إجراء التقييم بطرق مختلفة، على سبيل المثال، من خلال اختبار قصير، أو اختبار كتابي، أو شفهي، أو مهام أخرى، وغيرها[٨٥]. وبعد التقييم، يجب على المعلمين إبلاغ الطلاب عما إذا كانوا قد حققوا أهداف الدرس أم لا،

---

[٨٤] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances.*

[٨٥] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin. *Rancangan Pengajaran Harian*. (Selangor, Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd. ٢٠١٤).

وما يتعين عليهم القيام به بعد ذلك لتحقيقها. ويمكن للمعلمين أيضا تخطيط التمارين أو الأنشطة الإضافية، وإعطاؤها إلى الطلاب لتحسين أدائهم[٨٦].

تاسعًا: تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق – استرجاع وتعميم المهارات المكتسبة إلى الوضع الجديد

في هذه المرحلة، يحتاج المعلمون إلى مساعدة الطلاب على تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة، واسترجاعها. يشير الاحتفاظ إلى تخزين المعرفة والمهارات في الذهن على المدى الطويل، ومنعها من النسيان، بينما يشير الاسترجاع إلى القدرة على تذكر المعرفة أو المهارات المكتسبة حديثًا عند الحاجة لإكمال التمارين أو المهام، أو حل المشكلات[٨٧]. ويمكن تعزيز الاحتفاظ بالمعرفة واسترجاعها من خلال القيام بالكثير من الأنشطة والتمارين التي تتطلب من الطلاب تذكر ما تعلموه. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتضمن الأنشطة والتمارين تطبيق المعرفة في مواقف وسيناريوهات مختلفة[٨٨]. ولتعزيز القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع، يمكن للمعلمين أيضًا توزيع أنشطة الاستدعاء على فترات زمنية، خلال أيام، أو أسابيع، أو أشهر. ومن الأنشطة التي يمكن للمعلمين القيام بها، تكليف الطلبة بتدريبات إضافية، وواجبات دراسية، ومهام، وتزويد الطلاب بالمواد المقروءة الإضافية، وتكليف الطلاب بإعداد الخرائط الذهنية، وتكليف الطلاب بإعداد المشاريع والتقارير في المجموعة[٨٩].

---

[٨٦] Fatimah Suo Yan Mei, Saipolbarin Bin Ramli, and Nahla A. K. Alhirtani. Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature* ٣(١): (٢٠١٥). ٣٢. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٢٦٤١٧/ejls.v٣i١.p٣٢-٣٧.

[٨٧] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances*.

[٨٨] Akhiar Pardi and Shamsina Shamsuddin. *Rancangan Pengajaran Harian*. (Selangor: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd. ٢٠١٤).

[٨٩] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem, " ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الإلكتروني الفعال," November ٢٠٢٠, ١–١٢, ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠.

المبحث الثالث: العناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب

على مدى العقد الماضي، كانت هناك دعوة في مجال التعليم، للتحول من طريقة التعليم المتمركز حول المعلم، إلى طريقة التعليم المتمركز حول الطالب[٩٠]، وهي الطريقة التعليمية المبنية على النظرية البنائية التي تضع الطلاب في وسط عملية التعليم. إن وضع الطلاب في وسط عملية التعليم يعني أن المعلمين يجعلون الطلاب مسؤولين عن تعلمهم، وذلك من خلال القيام بالأنشطة الدراسية التي تتطلب مشاركة الطلاب فيها، لاكتساب المعرفة، بدلاً من الاستماع بشكل سلبي، وانتظار المعلمين لتزويدهم بالمعلومات. وفقًا للنظرية البنائية، يحدث التعلم عندما يكون الطلاب قادرين على الفهم والإدراك، وهذا من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة[٩١]. وليس هذا فحسب؛ بل يجب عليهم أيضًا أن يكونوا قادرين على تطبيق المعرفة المتعلمة، والاستفادة منها في الظروف الجديدة[٩٢]، على سبيل المثال، هناك أنشطة حل المشكلات، والمشروع الجماعي، وإجراء البحث، والعرض التقديمي.

لذلك، يجب على المعلمين معرفة وفهم العناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب؛ من أجل تحويل الفصل الدراسي التقليدي الذي يجعل الطلاب متعلمين سلبيين، غير مسؤولين عن تعلمهم، إلى الفصل الدراسي المتمركز حول الطالب الذي يتطلب من الطلاب المشاركة بأكبر قدر ممكن لاكتساب المعرفة. يُعد الفهم الصحيح للمعلمين للعناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب، أمرًا مهمًّا؛ ليتمكنوا من تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب، وإعداد المواد التي سيستخدمونها أثناء عملية التعليم، حتى

---

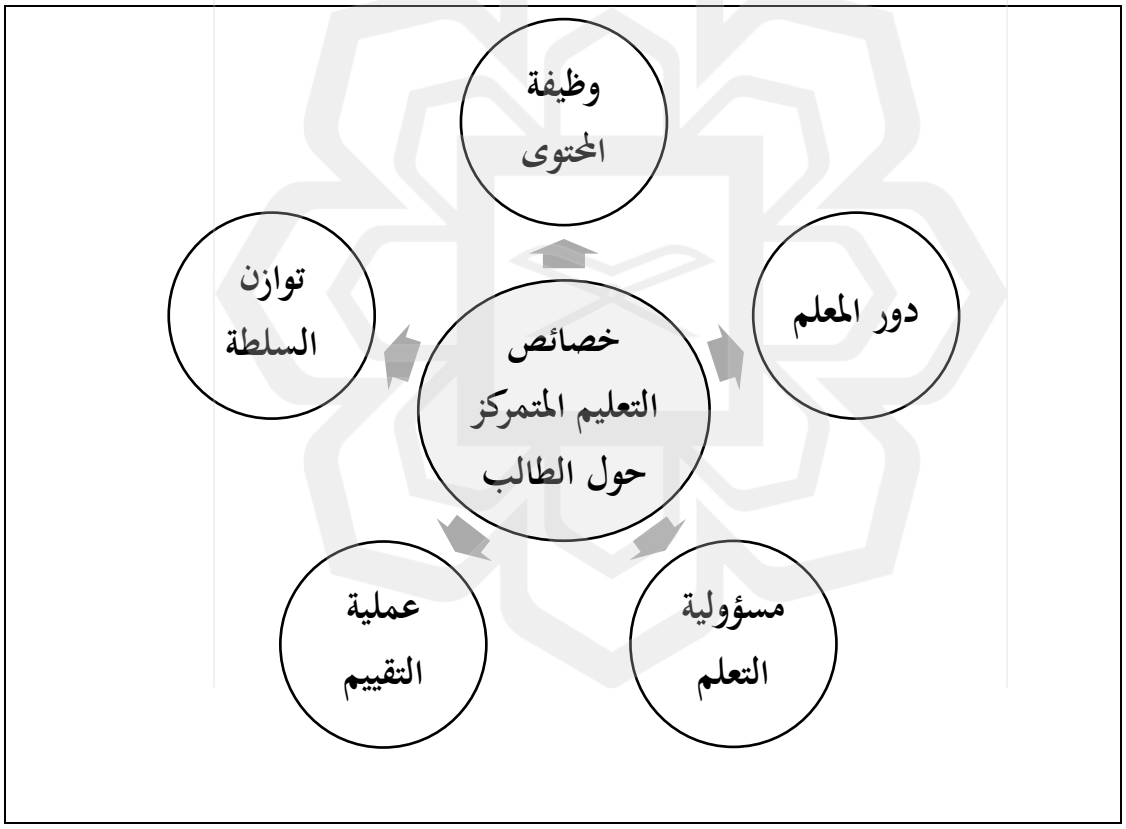
[٩٠] Brown, K. L. From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, ١٢٤, (٢٠٠٣). ٤٩–٥٤. Crick, R. D., & McCombs, B. L. The assessment of learner-centered practices surveys: An English case study. *Educational Research and Evaluation*, ١٢, (٢٠٠٦). ٤٢٣–٤٤٤. Retrieved from: doi:١٠,١٠٨٠/١٣٨٠٣٦١٠٦٠٠٦٩٧٠٢١, Harris, M., & Cullen, R. Learner-centered leadership: An agenda for action. *Innovation in Higher Education*. ٣٣, (٢٠٠٨). ٢١–٢٨. Retrieved from: doi:١٠,١٠٠٧/s١٠٧٥٥-٠٠٧-٩٠٥٩-٣

[٩١] Applefield,J., Huber ,R. and Moallem. Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *The Higher School Journal*, Vol.٢, (٢٠٠٠/٢٠٠١). pp. ٣٥–٥٣.

[٩٢] Bayram-Jacobs, Dürdane, and Fahriye Hayırsever. Student-Centred Learning: How Does It Work in Practice?. *Journal of Education, Society and Behavioural Science,* ١٨(٣): (٢٠١٦). ١-١٥. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٩٧٣٤/BJESBS/٢٠١٦/٢٨٨١٠.

لا يزعمون أنهم ينفذون تلك الطريقة في التعليم، بينما هم ليسوا كذلك في الواقع[٩٣]. ولهذا الغرض، سلطت ماريلين وايمر (Maryellen Weimer)[٩٤] الضوء على ٥ عناصر أساسية في كتابها حول تحقيق الفصل الدراسي المتمركز حول الطالب، وهي: أولًا، وظيفة المحتوى، وثانيًا، دور المعلم، وثالثًا، مسؤولية التعلم، ورابعًا، عملية التقييم، وخامسًا، توازن السلطة بين المعلم والطلاب.

ويلخص الباحث من الفقرات السابقة خمس خصائص للتعليم المتمركز حول الطالب، وهي خصائص يجب التركيز عليها وتحقيقها في عملية تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية، وهي كالآتي:



الشكل رقم (٢) خصائص التعليم المتمركز حول الطالب

[٩٣] Geraldine O'Neill and Tim McMahon. Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers?. *All Ireland Society for Higher Education AISHE*, no. ٢٠٠٥ (٢٠٠٥): ٣٠–٣٩.

[٩٤] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. (San Francisco: Jossey-Bass. ٢٠١٣).

أولًا: وظيفة المحتوى

وفقا لوايمر، فإن المحتوى في التعليم المتمركز حول الطالب ليس مجرد وسيلة للمعلمين لتغطية الموضوع؛ بل إنه وسيلة للمعلمين لتعزيز عملية التعلم، واستكشاف المعرفة الجديدة لدى الطلاب، وهذا من خلال تزويدهم بالمهارات والإستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها للتعامل مع المصادر الدراسية، وقراءتها، وفهمها، واستخراج المعلومات الواردة فيها، وتنظيمها[٩٥]. هذا لأن التعليم لا يتعلق بما يجب على المعلمين تغطيته؛ بل بما يريد المعلمون من الطلاب اكتشافه وتعلمه. لذلك، يجب على المعلمين ألا يقدموا للطلاب محتوى الموضوع بكامله، بل يجب عليهم تعليمهم كيفية التعامل مع المصادر الدراسية، وتعزيز تفكيرهم النقدي، ومساعدتهم أثناء قيامهم بممارسة المعرفة التي يتعلمونها[٩٦]، حتى يستطيعوا أن يربطوا بين المعرفة الجديدة التي يكتشفونها من المصادر، مع المعرفة السابقة الموجودة في ذاكرتهم[٩٧].

ثانيًا: دور المعلم

في طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، يتمثل دور المعلمين في تسهيل تعلم الطلاب من خلال تشجيعهم وتزويدهم بالمهارات والإستراتيجيات للتعامل مع المصادر الدراسية لاستكشاف المعرفة الجديدة، ومساعدتهم على فهمها من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة الموجودة في ذاكرتهم، وتوجيههم في ممارسة المعرفة الجديدة المتعلمة في إكمال التدريبات، والمهام، وحل المشكلات. وليس هذا فحسب، بل يجب عليهم أيضًا تقديم الانتقادات البنّاءة والإرشادات الواضحة في حالة ارتكاب الطلاب للأخطاء، أو في حالة عدم معرفتهم ما يجب عليهم فعله[٩٨].

---

[٩٥] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

[٩٦] Lumpkin, Angela, Rebecca M Achen, and Regan K Dodd. Student Perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, (٢٠١٥). ١٢١–٣٣.

[٩٧] Michael Harris and Roxanne Cullen. *Leading the Learner-Centered Campus*. John Wiley & Sons. (٢٠١٠).

[٩٨] McCabe, Alan T. and Una O'Connor. Student-Centred Learning: the Role and Responsibility of the Lecturer. *Teaching in Higher Education,* ١٩(٢٠١٤): (٢٠١٤). ٣٥٠ - ٣٥٩.

ولأجل ذلك، يجب على المعلمين تصميم إجراءات التعليم التي تسمح للطلاب بالمشاركة بشكل نشط ومستمر طوال الحصة، وتنظيم الأنشطة الدراسية، والتمارين، والواجبات المناسبة[٩٩].

ثالثا: مسؤولية التعلم

إن الهدف الرئيس في التعليم المتمركز حول الطالب، هو إنتاج وتخريج الطلاب المستقلين الذين يتحملون مسؤولية التعلم. وجدير بالذكر أنَّ تحمّل الطلاب مسؤولية التعلم يشمل استخدامهم جميع الإستراتيجيات والمهارات التي يقدمها المعلمون في تعلُّم المعرفة الجديدة، وتكوين مجموعات المناقشة مع الأصدقاء، وإكمال المهام، وحل المشكلات، والتواصل مع المعلمين لطلب النصائح والتوجيهات والانتقادات البناءة[١٠٠]. ولتحقيق هذا الهدف، سلطت وايمر الضوء على بعض الخطوات التي يجب على المعلمين تنفيذها، وهي على النحو التالي:

- يجب على المعلمين إثارة فضول الطلاب واهتمامهم تجاه موضوع جديد، مما سيؤدي إلى محاولة الطلاب البحث عن إجابة لإرواء فضولهم دون أن يجبرهم المعلمون على ذلك.
- يجب على المعلمين جعل الطلاب يدركون عواقب قراراتهم وتصرفاتهم التي يتخذونها، وذلك من خلال وضع بعض القواعد التي يتفق عليها كل من المعلمين والطلاب.
- يجب أن يكون المعلمون حازمين في تنفيذ القواعد التي تم الاتفاق عليها حتى يدرك الطلاب جدية المعلمين في هذا الأمر. إذا لم يكن الأمر كذلك، فسوف يرى الطلاب أنه من المقبول انتهاكها.
- بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلمين النص على مسؤولية الطلاب في تحقيق أهداف الدرس، أو الأنشطة، أو التمارين، بوضوح، على سبيل المثال "في نهاية هذه الوحدة، سيكون الطالب قادرا على ..." بدلا من عبارة "ستغطي

---

[٩٩] Bayram-Jacobs, Dürdane, and Fahriye Hayırsever. Student-Centred Learning: How Does It Work in Practice?. *Journal of Education, Society and Behavioural Science,* ١٨(٣): (٢٠١٦). ١-١٥. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٩٧٣٤/BJESBS/٢٠١٦/٢٨٨١٠.

[١٠٠] Michael Harris and Roxanne Cullen. *Leading the Learner-Centered Campus*..

الوحدة ..."، أو "اشرح أعراض الحمى"، بدلا من "انظر إلى أعراض الحمى الآتية"[١٠١].

رابعًا: عملية التقييم

في التعليم المتمركز حول الطالب، تتم عملية التقييم لقياس ما تعلمه الطلاب في الحصة الدراسية. إضافة إلى ذلك، يُستخدم التقييم أيضًا لمراقبة مدى فعالية إستراتيجيات التعليم التي يستخدمها المعلمون في الفصل[١٠٢]. ومع ذلك، هناك غرض آخر للتقييم في التعليم المتمركز حول الطالب، وهو تحفيز الطلاب على الدراسة. يتم تحفيز الطلاب على الدراسة عندما يقوم المعلمون بإشراك الطلاب في عملية التقييم من خلال توفير التغذية الراجعة لهم حول أدائهم في الدراسة، وتقديم الاقتراحات لهم بشأن المجالات التي يمكنهم تحسينها[١٠٣]، بالإضافة إلى منح الطلاب بعض الفرص لتحديد أنواع التقييم التي يرغبون في القيام بها[١٠٤].

الجدول رقم (١) أمثلة على أنواع التقييم وكيفية تقديم المعلمين التغذية الراجعة إلى الطلاب

أمثلة التقييمات أو المهام التي يمكن أن يقدمها المعلمون للطلاب ليختاروا منها:	أمثلة الأنشطة التي يمكن للمعلمين القيام بها لتقديم التغذية الراجعة للطلاب:
التقديم تبادل الأدوار رسم الخريطة الذهنية الاختبار تحديد العنوان لنشاط كتابة الإنشاء	نشاط تعليم الأقران تقديم التغذية الراجعة المكتوبة على ورقة الإجابة تقديم التعليقات الشفهية على المهام المقابلة بين الطلاب والمعلمين خارج الفصل

[١٠١] Brown, S., C. Rust, and G. Gibbs, *Involving students in Assessment. In Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education.* (Oxford: The Oxford Centre for Staff Development. ١٩٩٤).

[١٠٢] Michael Harris and Roxanne Cullen. *Leading the Learner-Centered Campus*.

[١٠٣] Light, G. and R. Cox, *Assessing: student assessment. In Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Practitioner*. (London: Paul Chapman Publishing. ٢٠٠١).

[١٠٤] Brown, S., C. Rust, and G. Gibbs, *Involving students in assessment. In Strategies for Diversifying*. *Assessment in Higher Education*.

خامسا: توازن السلطة بين المعلم والطلاب

يتحقق التعليم المتمركز حول الطالب من خلال توازن القوى بين المعلمين والطلاب؛ حيث ينبغي على المعلمين أن يتنازلوا عن بعض سلطتهم وسيطرتهم في الفصل للطلاب. وهذا يعني أن المعلمين يمنحون الطلاب فرصا للمناقشة واتخاذ القرار في الأمور المتعلقة بدراستهم[١٠٥]. هناك طرق متعددة لتحقيق ذلك، على سبيل المثال المناقشة بين المعلمين والطلاب حول لوائح الفصل الدراسي، وتحديد عواقب التأخر في تقديم الواجبات والمهام، وتحديد كيفية إجراء الفصل الدراسي في يوم ما، سواء أكان ذلك عبر الإنترنت أو وجهًا لوجه، واختيار أنواع التقييم التي يريدون القيام بها من قائمة أنواع التقييم المقدمة من قبل المعلمين. إنَّ منح الطلاب منصة وفرصة للاختيار واتخاذ القرار، من شأنه أن يجعلهم أكثر تفاعلاً ومشاركةً أثناء عملية التعليم، وسيكونون أكثر مسؤولية عن تعلمهم[١٠٦].

المبحث الرابع: إستراتيجيات تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب

يتناول هذا المبحث مناقشة إستراتيجيات تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب. إن تطبيق الأحداث التسعة من قبل المعلمين لا يحتاج بالضرورة إلى اتباع تسلسلها الأصلي، وإنما يمكن للمعلمين أن يطبقوها بمرونة[١٠٧] . وانطلاقا من هذا، يرى الباحث أن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون أثناء تطبيق الأحداث التسعة تلعب دورا مهمًّا في ضمان أن توظيف الأحداث التسعة يتمركز حول الطالب حقًّا. لذلك، سيركز هذا المبحث على الإستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها أثناء تطبيق الأحداث التسعة، والعناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب المطبقة تبعًا لها. ويلي هذه الفقرة قائمة أحداث

---

[١٠٥] Michael Harris and Roxanne Cullen. Leading the Learner-Centered Campus..

[١٠٦] Singh, Nayanika. Student-Centered Learning (SCL) in Classrooms—A Comprehensive Overview. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, ٢(٢): (٢٠١١). ٢٧٥-٢٨٢.

[١٠٧] Robert Mills Gagné, Leslie J. Briggs, and Walter W. Wager. *Principles of Instructional Design*.

غانييه التسعة والإستراتيجيات التي يمكن للمعلمين القيام بها في تحقيق التعليم المتمركز حول الطالب.

الجدول رقم (٢) أحداث غانييه التسعة وإستراتيجيات تطبيقها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب

أحداث غانييه التسعة	إستراتيجيات تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب			
	استخدام تطبيقات الألعاب التعليمية	القيام بالأنشطة الدراسية النشطة والتفاعلية	منح الطلاب فرصًا لاتخاذ قرار بشأن تعلمهم	استخدام أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة
جذب الانتباه	/	–	–	/
إعلام الطلبة بالأهداف	–	–	/	–
استدعاء المعلومات السابقة	–	–	–	/
عرض محتوى الدرس	/	–	–	/
توفير التوجيه للطلاب	/	–	–	–
إثارة أداء الطالب	/	/	/	–
تقديم التغذية الراجعة	/	–	–	–
تقييم الأداء	/	–	–	–
تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق	/	/	/	–

أولًا: تلعيب أحداث غانييه التسعة من خلال استخدام تطبيقات الألعاب التعليمية

من بين إستراتيجيات دمج عناصر التعليم المتمركز حول الطالب، أثناء تطبيق أحداث غانييه التسعة في عملية التعليم، استخدام التكنولوجيا، مثل تطبيقات الألعاب التعليمية[١٠٨]. إن تطبيقات الألعاب التعليمية تحتوي على مواصفات تعزز عناصر التعليم المتمركز حول الطالب، على سبيل المثال، كونها تفاعلية وقادرة على زيادة المتعة أثناء عملية التعليم، مما يساعد على جذب انتباه الطلاب، كما أنها تقدم محتوى الدرس بطرق مثيرة للاهتمام، مما يحفزهم لإجراء المناقشة الجماعية، والمشاركة أثناء أنشطة التعليم. وإضافة إلى ذلك، فإنها توفر مجموعة متنوعة من التمارين الممتعة، وتقدم تغذية راجعة بشكل فوري للطلاب بعد إكمالها؛ وذلك لكي يعرفوا أخطاءهم، والجوانب التي تحتاج إلى التحسين[١٠٩]. وعلاوة على ذلك، يمكن للطلاب تكرار التمارين عدة مرات، وهذا سيساعدهم على الاحتفاظ بالدروس المتعلمة. ومن تطبيقات الألعاب التعليمية المتوفرة على الإنترنت، Quizlet, Kahoot, Plickers, Socratives و FlipQuiz[١١٠]. وعلى الرغم من ذلك، فإنه يجب على المعلمين الانتباه إلى بعض المعوقات التي قد تحدث أثناء استخدام تطبيقات الألعاب التعليمية، والتي منها على سبيل المثال ضعف الاتصال بالإنترنت، وعدم وجود الأجهزة الإلكترونية الكافية للطلاب، والتعطُّل المفاجئ أثناء استخدام تلك الأجهزة. والجدول التالي يوضح مزيدًا من التفاصيل عن تطبيقات الألعاب التعليمية المناسبة، لاستخدامها أثناء تنفيذ أحداث غانييه التسعة[١١١]:

---

[١٠٨] Heafner, T. Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ٤(١), (٢٠٠٤). ٤٢-٥٣.

[١٠٩] Çetin, Ekmel, and Ebru Solmaz. Gamifying the ٩ Events of Instruction with Different Interactive Response Systems: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, ٨(٢): (٢٠٢٠). ١–١٥. Retrieved from: doi:https://doi.org/١٠,١٧٢٢٠/mojet.٢٠٢٠,٠٢,٠٠١.

[١١٠] Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Mason, C., Lee, J., & Dralle, T. Guidelines for Using Technology to Prepare Social Studies Teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ١(١), (٢٠٠٠). ١٠٧-١١٦. Retrieved from: https://www.learntechlib.org/primary/p/١٠٨٠٦/

[١١١] Çetin, Ekmel, and Ebru Solmaz. Gamifying the ٩ Events of Instruction with Different Interactive Response Systems: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, ٨(٢): (٢٠٢٠). ١–١٥. Retrieved from: doi:https://doi.org/١٠,١٧٢٢٠/mojet.٢٠٢٠,٠٢,٠٠١.

الجدول رقم (٣) أحداث غانييه التسعة وتطبيقات الألعاب المناسبة

أحداث غانييه التسعة	تطبيقات الألعاب المناسبة
جذب الانتباه	Kahoot, Plickers, Socrative, Quizlet, FlipQuiz
إعلام الطلبة بالأهداف	-
استدعاء المعلومات السابقة	-
عرض محتوى الدرس	Kahoot, Socrative, Quizlet
توفير التوجيه للطلاب	Kahoot, Quizlet, FlipQuiz
إثارة أداء الطلاب	Kahoot, Plickers, Quizlet, FlipQuiz
تقديم التغذية الراجعة	Kahoot, FlipQuiz
تقييم الأداء	Kahoot, Plickers, Socrative, Quizlet, FlipQuiz
تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق	Kahoot, Plickers, Quizlet

ثانيًا: القيام بالأنشطة الدراسية النشطة والتفاعلية

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أيضا دمج عناصر التعليم المتمركز حول الطالب أثناء تنفيذ أحداث غانييه التسعة، وذلك من خلال إجراء أنشطة تعليمية نشطة وتفاعلية[١١٢]. ويمكن أن يتم ذلك عندما يكون المعلمون في مرحلة إثارة أداء الطلاب (الممارسة)، حيث يكون دور المعلمين في هذه المرحلة التأكد من أن الطلاب قد تعلموا واستوعبوا المعرفة الجديدة المتعلمة بالفعل. عِلْمًا أنه في الفصل الدراسي المتمركز حول الطالب، يتعلم الطلاب من خلال "القيام بالعمل"، و"المشاركة"، و"التفاعل" مع المواد التعليمية، ومع بيئتهم[١١٣]. لذلك، فإن الأنشطة التي يختارها المعلمون يجب أن تتطلب من الطلاب "القيام" بالعمل، و"المشاركة" في الأنشطة الدراسية، و"التفاعل" مع المواد التعليمية المتاحة، و"التعاون" مع أصدقائهم في الفصل الدراسي، وفي الوقت نفسه، سيكون المعلمون بمثابة مرشدين فقط. ونتيجة لذلك، لا يكون الطلاب نشطين في التعلم فحسب؛ بل يدركون بشكل غير مباشر أن مسؤولية التعلم تقع على أكتافهم، وليس

[١١٢] Dr. S M Atiar Rahman. Application of Constructivism, Gagne's ٩ Events of Learning and Formative Assessment for Teaching Economics in a Government College of Bangladesh. *Journal of Social Science,* ٤(١): (٢٠٢٣). ١٥–٤١.

[١١٣] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

على المعلمين. وهذا يتماشى مع ما أكدته ماريلين وايمر (Maryellen Weimer) في كتابها أنه لإنشاء الفصل الدراسي المتمركز حول الطالب، يجب على الطلاب أن يدركوا أنهم مسؤولون عن تعلمهم، ويجب على المعلمين أن يكونوا فقط بمثابة مرشدين، وليسوا مزوِّدين بالمعرفة لهم[١١٤].

ومن الأنشطة التي يمكن للمعلمين القيام بها في هذه المرحلة، الأنشطة الثنائية، والمشاركة (pair and share)، ولعب الأدوار (role play)، والمناقشات الثنائية والجماعية (pair and group discussion)، والعصف الذهني (brainstorming)[١١٥] . كما يمكن للمعلمين أيضًا إجراء أنشطة حل المشكلات (problem solving)؛ حيث يقدم المعلمون سؤالاً أو مشكلة تتطلب من الطلاب التفكير في حلها في مجموعة النقاش[١١٦] .

ثالثًا: منح الطلاب فرصًا لاتخاذ قرار بشأن تعلمهم

وعلاوة على ذلك، هناك إستراتيجية أخرى يمكن بها دمج عناصر التعليم المتمركز حول الطالب أثناء تنفيذ أحداث غانييه التسعة، وهي من خلال تحقيق التوازن في السلطة بين المعلم والطلاب في الفصل الدراسي. وفقًا لماريلين وايمر (Maryellen Weimer)، يجب أن يكون هناك توازن في السلطة بين المعلم والطلاب في الفصل الدراسي المتمركز حول الطالب[١١٧]، ويتم ذلك من خلال منح الطلاب فرصا لاتخاذ القرار في الأمور المتعلقة بتعلمهم[١١٨]. إنَّ منح الطلاب فرصا للاختيار واتخاذ القرار، سيجعلهم أكثر تفاعلاً ومشاركةً أثناء عملية التعليم، وبالتالي سيكونون أكثر مسؤولية عن تعلمهم[١١٩].

---

[١١٤] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

[١١٥] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances*.

[١١٦] Al-Mahiroh, Rifqiyyatush Sholihah, and Suyadi. (٢٠٢٠). Kontribusi Teori Kognitif Robert M. Gagne Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Qalamuna - Jurnal Pendidikan Sosial dan Agama*, ١٢(٢): ١١٧–٢٦.

[١١٧] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

[١١٨] Michael Harris and Roxanne Cullen. *Leading the Learner-Centered Campus.*

[١١٩] Singh, Nayanika. (٢٠١١). Student-centered learning (SCL) in classrooms—A comprehensive overview. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences,* ٢(٢): ٢٧٥–٢٨٢.

وهناك طرق متعددة يمكن للمعلمين من خلالها منح بعض سلطتهم للطلاب حتى يتمكنوا من اتخاذ القرار بأنفسهم، ومن ذلك على سبيل المثال، منح الطلاب فرصًا لتحديد بعض أهداف الدرس الخاصة بهم في موضوع ما، أثناء مرحلة إعلام الطلاب بأهداف الدرس[١٢٠]. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين أيضًا أن يسمحوا للطلاب باختيار أنشطة يرغبون في القيام بها من قائمة الأنشطة الدراسية، أو اختيار تطبيقات يريدون استخدامها أثناء مرحلتي إثارة أداء الطلاب وتعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق[١٢١]. وعلاوة على ذلك، يمكن للمعلمين أيضا أن يسمحوا للطلاب بتطوير الأسئلة، ومشاركة الأفكار، والإجابات في المجموعات، أثناء إعداد الأسئلة أو التمارين، على سبيل المثال من خلال أنشطة صنع البطاقات المقلوبة (flip cards)، ورسم الخريطة الذهنية (mind map) الخاصة بهم.

رابعًا: استخدام أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة في تقديم المحتوى

إن استخدام أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة في تقديم محتوى الدرس، مفيد جدًا في تحقيق التعليم المتمركز حول الطالب[١٢٢]. علما أن في التعليم المتمركز حول الطالب، لا يتمثل دور المعلمين في تزويد الطلاب بالمعرفة؛ بل في توجيه الطلاب حول كيفية التعامل مع مصادر ومواد الدرس لاستكشاف المعرفة الجديدة وفهمها[١٢٣]. ولتحقيق ذلك، يجب على المعلمين توفير المواد التعليمية المناسبة للطلاب، بأشكال مختلفة، باستخدام الوسائط المتعددة. وأثناء استخدام المعلمين الوسائط المتعددة في عملية التعليم، يجب عليهم توظيف الأسلوب التفاعلي والنشط

---

[١٢٠] Dr. S M Atiar Rahman. (٢٠٢٣). Application of Constructivism, Gagne's ٩ Events of Learning and Formative Assessment for Teaching Economics in a Government College of Bangladesh. *Journal of Social Science,* ٤(١): ١٥–٤١.

[١٢١] Baraka Manjale Ngussa. Gagne's Nine Events of Instruction in Teaching-Learning Transaction: Evaluation of Teachers by High School Students in Musoma- Tanzania. *International Journal of Education and Research,* ٢(July): (٢٠١٤). ١٨٩–٢٠٦.

[١٢٢] Neo, T. K., Neo, M., & Teoh, B. S. P. Note for Editor: Assessing The Effects of Using Gagne's Events of Instructions In A Multimedia Student-Centred Environment: A Malaysian Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education,* ١١(١), (٢٠١٠). ٢٠-٣٤.

[١٢٣] Maryellen Weimer. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

في تقديم المحتوى وشرحه[١٢٤]، واستخدام مجموعة متنوعة من الأمثلة في توضيح كيفية تطبيق المعرفة الجديدة؛ وذلك حتى يفهموا كيفية استخدامها في المواقف المختلفة[١٢٥] . ومن الإستراتيجيات المناسبة التي يمكن للمعلمين القيام بها في استخدام الوسائط المتعددة أثناء تنفيذ أحداث غانييه التسعة، عرض الصور التي تشرح الموضوع، عندما يكونون في مرحلة جذب انتباه الطلاب، وعرض التسجيلات الصوتية (audio)، أو الفيديو (video)، أو الرسوم المتحركة (animation)[١٢٦] ، أو الجداول (tables)، أو الرسومات (graphics)[١٢٧] عندما يكونون في مرحلتي استدعاء المعلومات السابقة، وتقديم محتوى الدرس.

وبناء على كل الإستراتيجيات المذكورة في الفقرات السابقة، يرى الباحث أنها ليست مناسبة للتنفيذ فحسب؛ بل تحتوي أيضًا على العناصر الأساسية لطريقة التعليم المتمركز حول الطالب، مما يجعلها مطابقة لطبيعة هذا البحث الذي يحاول أن يجرّب توظيف أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين.

---

[١٢٤] Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem, " ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية التسعة لغانييه في التعلم الالكتروني الفعال," November ٢٠٢٠, ١–١٢, ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠.

[١٢٥] Lumpkin, Angela, Rebecca M Achen, and Regan K Dodd. Student Perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, (٢٠١٥). ١٢١–٣٣.

[١٢٦] Neo, T. K., Neo, M., & Teoh, B. S. P. Note for Editor: Assessing The Effects of Using Gagne's Events of Instructions In A Multimedia Student-Centred Environment: A Malaysian Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, ١١(١), (٢٠١٠). ٢٠-٣٤.

[١٢٧] Dr. S M Atiar Rahman. Application of Constructivism, Gagne's ٩ Events of Learning and Formative Assessment for Teaching Economics in a Government College of Bangladesh. *Journal of Social Science*, ٤(١): (٢٠٢٣). ١٥–٤١.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

المقدمة

يختص هذا الفصل بشرح منهج البحث وإجراءاته التي سيسير عليها لتحقيق أهداف البحث المحددة مسبقًا، والتي تتمثل في: أولًا، الكشف عن الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة، في المجموعة المعالجة، وثانيًا، التعرف على الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبار البعدي لدى العينة في المجموعتين الضابطة والمعالجة. وسيعرض الباحث تفاصيل منهج البحث وإجراءاته في ثلاثة مباحث، أولًا، عينة البحث، وثانيًا، أداة البحث، وثالثًا، إجراءات تحليل البيانات.

المبحث الأول: عينة البحث

يحتوي هذا المبحث على بيان نوع العينة، وطريقة اختيارها، وخصائصها، ومجموعاتها.

المطلب الأول: نوع العينة وطريقة اختيارها وخصائصها

بعد تحديد طبيعة هذا البحث، قام الباحث بتحديد المنهج الذي سيسير عليه، وهو المنهج شبه التجريبي (Quasi experimental method) التابع للدراسات الكمية (Quantitative study)، حيث إن المنهج شبه التجريبي نوع من مناهج البحث العلمي، يُستخدم لقياس فعالية المعالجة عن طريق المقارنة بين نتيجة المجموعة الضابطة (Control group) التي لا تعرض عليها المعالجة، ونتيجة المجموعة المعالجة (Experimental Group) التي تعرض عليها المعالجة[١٢٨]، وهذا يتناسب مع طبيعة هذا البحث الذي يحاول أن يجرب توظيف أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين، إلا أن

[١٢٨] Campbell, D.T. & Stanley, J.C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. (Chicago: Rand McNally College. ١٩٦٦).

الباحث لا يستخدم التعيين العشوائي في اختيار أفراد العينة للمجموعتين، وسبب ذلك يعود إلى أن هناك عوامل من حيث الطاقة الفردية، والزمان، والمكان، قد تعوق الباحث في اختيار أفراد العينة عن طريق التعيين العشـــوائي. لذلك، يكون من الأنســـب اختيار طريقة العينة القصـــدية غير العشـــوائية (Purposive non-random sampling) حيث إن الباحث قد قام باختيار فصـلين من فصـول مادة اللغة العربية الأولى التي تم تكليفه بها في مكان عمله، وهو جامعة السـلطان أزلن شـاه، بولاية بيراق، بماليزيا. وعلى الرغم من أن الدراسـة قد أُجريت في مكان عمل الباحث، إلا أنه لم يُسمح له بتغيير الوضع الحالي بالنسبة لتعيين الطلبة في فصول المادة، وتحديد مواعيدها، وهذا لأن توزيع الطلبة في فصـــول المادة، وتحديد توقيت ومواعيد الفصـول، يقع بشـكل تلقائي تحت إدارة القسـم الأكاديمي والقبول، ويتم توزيع الطلبة على الفصـــول بحســـب التخصـــص الذي يختارونه في الجامعة، وهو ما يعني أن الطلبة من نفس التخصص، يدرسون في نفس الفصل. لذلك، فإنه لجعل العينة في المجموعتين الضابطة والمعالجة متشابهة قدر الإمكان، قام الباحث بتحديد خصائص معينة للعينة، وهي كالآتي:

١. أن يكونوا من طلاب جامعة السلطان أزلن شاه بولاية بيراق الذين سجلوا مادة اللغة العربية الأولى (BBA١٠١٢ Bahasa Arab ١).
٢. أن يكونوا من الطلاب المتخصـصـين في تخصـصـات أخرى غير تخصـص اللغة العربية، مثل إدارة الأعمال، والاستشارة، والمحاسبة، وغير ذلك.
٣. أن يكونوا من الطلاب الذين لم يأخذوا مادة اللغة العربية في الشـــهادة الثانوية الماليزية (SPM) عندما كانوا في مرحلة ما قبل الجامعة وهي المرحلة الثانوية.
٤. أن يكونوا من غير الناطقين باللغة العربية، فالعربية ليسـت لغتهم الأم، وليسـت لغتهم الأولى.

ومن هذا المنطلق، أصبح نوع الدراسة الحالية شبه تجريبي، بتصـميم الاختبارين القبلي والبعـدي لمجموعـات غير متكـافئـة (pretest-posttest non-equivalent groups design)[١٢٩] ،

[١٢٩] Cook, T.D. & Campbell, D.T. *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. (Chicago: Rand McNally College. ١٩٧٩).

وتتكون كل مجموعة من المجموعتين الضـــابطة والمعالجة من ١٥ فردًا، ويُجرى لهما الاختباران القبلي والبعدي.

المطلب الثاني: مجموعات العينة

سيحتوي هذا البحث العلمي على مجموعتين: مجموعة معالجة، ومجموعة ضابطة، ويتكون كلٌ منهما من ١٥ فرداً.

١. المجموعة الضـابطة: تتكون المجموعة الضـابطة من طلبة مادة اللغة العربية الأولى، وهذه المجموعة لا تستقبل عمليات المعالجة، وتبقى كما هي أثناء تعليم المفردات العربية، ولكنها ما زالت تجلس في الاختبارين القبلي والبعدي.
٢. المجموعة المعالجة: تتكون المجموعة المعالجة من طلبة مادة اللغة العربية الأولى، وتستقبل هذه المجموعة عمليات المعالجة، وهي تعليم المفردات العربية باستخدام أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب، وتجلس أيضًا في الاختبارين القبلي والبعدي.

المبحث الثاني: أداة البحث

المطلب الأول: الاختبار القبلي والاختبار البعدي

يستخدم هذا البحث الاختبارين القبلي والبعدي؛ حيث إن الاختبار القبلي سيتم إجراؤه قبل عملية المعالجة، بينما سيتم إجراء الاختبار البعدي بعد عملية المعالجة. لقد تبنى الاختباران القبلي والبعدي أنماط أسئلة التدريبات في كتاب رسمي لمادة اللغة العربية الأولى، وهو كتاب "مرحبا". وجدير بالذكر أنَّ هذا الكتاب قد صممه مجموعة محاضرين من قسم اللغة العربية في مركز اللغات والدراسات الأساسية بجامعة السلطان أزلن شاه، وفقا للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR)، ويهدف إلى تحقيق نواتج التعلم الثلاث للمادة، وهي:

١. أن يكون الطالب قادرًا على الاســـتماع إلى الكلمات والعبارات اللازمة، والرد عليها
٢. أن يكون الطالب قادرًا على قراءة الكلمات والعبارات اللازمة

٣. أن يكون الطالب قادرًا على كتابة الكلمات والعبارات اللازمة

ونظرًا إلى أن طبيعة هذا الكتاب تتماشى مع طبيعة هذا البحث؛ حيث إنهما يركزان على تعليم المفردات، لذا، فقد قرر الباحث أن يُعدّ أسئلة الاختبارين القبلي والبعدي مستعينًا بأنماط الأسئلة المتوفرة في الكتاب. إضافة إلى ذلك، فإنه كتاب رسمي مستخدَم في تعليم مادة اللغة العربية الأولى، وجميع التدريبات والأسئلة وأنماطها قد تم تقييمها ومراجعتها من قِبل خبراء في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وكذلك من قِبل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات، وقد أكدوا أنها مناسبة لنواتج التعلم المحدّدة. والجدول التالي رقم (٥) يبين أنماط الأسئلة التي أخذها الباحث من الكتاب ليدخلها في الاختبارين القبلي والبعدي.

الجدول رقم (٥) أنماط الأسئلة في الاختبارين القبلي والبعدي

الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الدرجة
استمعْ إلى الكلمة، ثم ضع الرقم في الصورة الصحيحة.	استمعْ إلى الكلمة، ثم ضع الرقم في الصورة الصحيحة.	٥
صلْ العبارة بالصورة التي تناسبها.	صلْ العبارة بالصورة التي تناسبها.	٥
رتبْ الكلمات لتصبح جملة مفيدة.	رتبْ الكلمات لتصبح جملة مفيدة.	٥
أكملْ الجملة مستعينا بالصورة كما في المثال.	أكملْ الجملة مستعينا بالصورة كما في المثال.	٥

والجدير بالذكر، أن الأسئلة أيضا تتوافق مع الجوانب التي يجب مراعاتها في تقويم اكتساب الطلاب للمفردات كما سبق ذكره في الفصل الثاني، وهي:

١. معرفة الطلاب معنى الكلمة في السياق
٢. معرفة الطلاب صوت الكلمة
٣. معرفة الطلاب شكل الكلمة وكيفية كتابتها
٤. معرفة الطلاب كيفية استخدام الكلمة في الجملة

وبعد إعداد الباحث الاختبارين، قام بتسليمهما إلى محاضر متخصص ذي خبرات واسعة في تعليم اللغة العربية في جامعة السلطان أزلن شاه للتدقيق. وبعد عملية التدقيق، وجد

الباحث أن هناك بعض الأخطاء التي أبرزها المدقق، على سبيل المثال، أخطاء في الإملاء، والنحو، وعدم مطابقة بعض الصور للأسئلة. وقد قام الباحث بتصحيحها، ثم أعاد تسليمهما إليه مرة أخرى للتحقق منها.

وأما بالنسبة للموضوع، فقد اختار الباحث موضوعًا واحدًا في الكتاب، وهو "العمل". وسبب اختيار الباحث هذا الموضوع، يعود إلى أن ذلك الموضوع يأتي ذكره في كل امتحان نهاية الفصل الدراسي، ويُعد موضوعا مهمًّا، حيث نال اهتمام الطلبة بشكل كبير، وذلك حسب دراسة الباحث لأسئلة الامتحانات الماضية لمادة اللغة العربية الأولى من سنة ٢٠٢١ التي بدأ فيها تطبيق الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR) في تعليم اللغة العربية في جامعة السلطان أزلن شاه. وأثناء إجراء الاختبارين، يجب على العينة الإجابة عن الأسئلة جميعها. ويُجرى الاختباران على كلتا المجموعتين الضابطة والمعالجة.

المطلب الثاني: متغير البحث

المتغير المستقل: هو الأمر الذي يدخله الباحث في المجموعة المعالجة، دون المجموعة الضابطة. فالمتغير المستقل لهذا البحث هو أحداث غانييه التسعة الـمُدمّجة بعناصر التعليم المتمركز حول الطالب. وقد مر الحديث بالتفصيل في الفصل الثاني عن كل من الأحداث التسعة، والعناصر الأساسية للتعليم المتمركز حول الطالب، وإستراتيجيات تطبيق الأحداث التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب.

إن أحداث غانييه التسعة تتكون من ٩ خطواتٍ منظمةٍ ومتسلسلةٍ يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وهي: أولًا، جذب الانتباه، ثانيًا، إعلام الأهداف، ثالثًا، استدعاء المعلومات السابقة للتعلم، رابعًا، عرض المحتوى، خامسًا، إثارة أداء الطالب، سادسًا، توفير التوجيه للطالب، سابعًا، تقديم التغذية الراجعة، ثامنًا، تقييم الأداء، وتاسعًا، تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق. والجدول التالي رقد (٦) يبين تفاصيل إستراتيجيات تطبيق الأحداث التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب التي يستخدمها.

الجدول رقم (٦) أحداث غانييه التسعة وإستراتيجيات تطبيقها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب

أحداث غانييه التسعة	إستراتيجيات تنفيذها في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب مع الأخذ بعين الاعتبار الجوانب المهمة في تعليم المفردات (المعالجة)
(١) جذب الانتباه	– يتم عرض موضوع الدرس للطلاب وهو "العمل – الأعمال" مع صور متحركة عن أنواع العمل باستخدام "بوربوينت" PowerPoint. – يحاول الطلاب فهم معنى "العمل – الأعمال" من خلال مشاهدة تلك الصور المتحركة، ويتناقشون عن معناها فيما بينهم. – يعطي الباحث أمثلة عن الأعمال الأخرى؛ حتى يتمكن الطلاب من تخمين معنى الموضوع، مع العلم أنه لا يمكن للباحث ترجمة كلمة "العمل" أو "الأعمال" إلى اللغة الملايوية؛ لأنه في التعليم المتمركز حول الطالب، يكون المعلم بمثابة المرشد فقط. – يُطلب من الطلاب أن يذكروا ما فهموه عن الموضوع بناءً على الصور المتحركة المعروضة، مع ذكر الفرق بين "العمل" و"الأعمال".
(٢) إعلام الطلاب بالأهداف	– بعدما يفهم الطلاب الموضوع المراد دراسته، يُعرض لهم أهداف الدرس التي يجب تحقيقها من خلال تعلم ذلك الموضوع وهي؛ ▪ سيكون الطالب قادرًا على ذكر الأعمال باللغة العربية ▪ سيكون الطالب قادرًا على تحديد مكان العمل المناسب لكل الأعمال المدروسة ▪ سيكون الطالب قادرًا على ذكر المجال أو التخصص لتلك الأعمال – يسأل الباحث الطلاب عن الأشياء الأخرى التي يريدون تعلمها من هذا الموضوع، على سبيل المثال، أمنياتهم، وأعمال والديهم، وغير ذلك.
(٣) استدعاء المعلومات السابقة	– يطلب الباحث من الطلاب أن يفكروا، ويذكروا الأعمال أو أماكن الأعمال المستعارة من اللغة العربية باللغة الملايوية، على سبيل المثال طبيب (Tabib)، إمام (Imam)، مؤذن (Muazin)، داعٍ (Da'i)، أستاذ (Ustaz)، مفتٍ (Mufti)، عامل الزكاة (Amil zakat)، عسكري (Askar)، مدير (Mudir)، مدرسة (Madrasah)، محكمة (Mahkamah)، مسجد (Masjid)، بيت المال (Baitulmal)، شركة (Syarikat)، وغير ذلك.

	– يطلب الباحث من الطلاب أن يفكروا ويذكروا الأعمال أو أماكن الأعمال الأخرى التي ربما يعرفونها، باللغة العربية.
(٤) عرض محتوى الدرس	– يطلب الباحث من الطلاب أن ينظروا إلى قائمة مفردات الموضوع في الكتاب، ويستمعوا جيدا إلى نطق كل كلمة من التسجيل الصوتي، ثم ينطقوها جماعيًّا.
(٥) توفير التوجيه للطلاب	**النشاط الأول** – يطلب الباحث من كل طالب أن ينطق المفردات بصوت واضح، حتى يتأكد من أنهم قادرون على نطق المفردات بشكل صحيح. – يطلب الباحث من الطلاب أن يحاولوا فهم معاني المفردات بالنظر إلى الصور الموجودة في الكتاب. ثم يسأل الباحث الطلاب عن معنى كل كلمة، ويجيبون جماعيًّا. – بعد فهم معاني المفردات، يحاول الطلاب من قائمة المفردات تلك أن يربطوا بين العمل، ومكان العمل، والتخصص المناسب للعمل. **النشاط الثاني** – يشاهد الطلاب فيديوهات عن الأعمال، وأماكن الأعمال، والتخصص المناسب لكل عمل من الأعمال. – يعلّم الباحث بعض القواعد اللغوية البسيطة بشكل غير مباشر للطلاب، مثل المذكر والمؤنث، والفعل المضارع، من خلال أمثلة مختلفة. وذلك لأن الطلاب سيحتاجونها عند القيام بالتدريبات والأنشطة الدراسية.
(٦) إثارة أداء الطلاب (الممارسة) و(٧) تقديم التغذية الراجعة	**التدريب الأول** – يقوم الطلاب بمحاولة الإجابة عن التدريبات المتنوعة التي تركز على مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، في الكتاب، ثم يناقشون الباحث في الإجابة الصحيحة. – يقوم الباحث بعملية التصحيح إن كانت إجابة الطلاب أو كتابتهم ليست صحيحة. **التدريب الثاني** – يعرض الباحث للطلاب صور الأعمال في "بوربوينت" PowerPoint، وعليهم أن يذكروا شفويا اسم العمل، والمكان المناسب له.

	– يعرض الباحث للطلاب صور التخصصات في "بوربوينت" PowerPoint، وعليهم أن يذكروا شفويا الأعمال المناسبة لها. – يقوم الباحث بالتصحيح إن كانت الإجابة أو النطق غير صحيح. **التدريب الثالث** – يطلب الباحث من الطلاب أن يذكروا تحريريا وشفويا أمنياتهم، وأعمال أحد والديهم باللغة العربية، مستخدمين العبارة النموذجية الآتية: ▪ يعمل أبي/تعمل أمي (اسم العمل) في (مكان العمل). ▪ وبعد الدراسة، سوف أعمل (اسم العمل) في (مكان العمل). – يقوم الباحث بالتصحيح إن كانت الإجابة أو النطق غير صحيح.
(٨) تقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة	– يقوم الطلاب بالإجابة عن التدريبات في تطبيق تلغرام، حيث تتكون التدريبات من عشرين سؤالا متعدد الخيارات. وتتم التدريبات عليها بشكل فردي. – وبعد الانتهاء من التدريبات، يحصل الطلاب على التغذية الراجعة تلقائيا، حيث إنهم يستطيعون أن يعرفوا الإجابة الصحيحة لكل الأسئلة، والدرجة التي يحصلون عليها. ويمكنهم أيضا معرفة مرتبتهم في ترتيب أفضل الطلاب.
(٩) تعزيز الاحتفاظ والنقل للتطبيق	– بعد الانتهاء من الحصة الدراسية، يمنح الباحث الطلاب فرصة لاختيار بعض التدريبات الموجودة في الكتاب، التي يريدون أن يعملوها خارج الحصة. – يجب على الطلاب أن يكملوا الواجبات التي يختارونها بموافقة المجموعة، على أن تتم مناقشتها مع الباحث في الحصة القادمة.

المتغير التابع: المتغير التابع لهذا البحث هو فرق الدرجات بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد العينة في المجموعة المعالجة، وذلك بعد مرورهم بعملية التعليم التي قام بها الباحث باستخدام أحداث غانييه التسعة المدمجة بعناصر التعليم المتمركز حول الطالب.

المطلب الثالث: إجراءات جمع البيانات

لقد استغرقت هذه المرحلة حوالي أربعة أسابيع، وتمت الإجراءات تبعا للخطوات والمراحل الآتية:

أ) مرحلة ما قبل المعالجة

١. إعلام قسم اللغة العربية بمركز اللغات والدراسات الأساسية بجامعة السلطان أزلن شاه برغبة الباحث في إجراء الدراسة.
٢. إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والمعالجة.

ب) مرحلة المعالجة

١. خطوات المعالجة كما في الجدول رقم ٥.
٢. إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والمعالجة.
٣. تحليل نتائج البحث.

بدأت إجراءات جمع البيانات في منتصف شهر ديسمبر ٢٠٢٣م، وانتهت في بداية شهر يناير ٢٠٢٤م، أي أنها قد استغرقت حوالي أربعة أسابيع. قام الباحث في البداية بتقديم طلب إلى قسم اللغة العربية بمركز اللغات والدراسات الأساسية بجامعة السلطان أزلن شاه، لإجراء الدراسة في الفصلين الدراسيين المختارين. وبعد الحصول على الإذن من القسم، قام الباحث بتوزيع الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والمعالجة. وبعد ذلك، قام بعملية المعالجة، وهي تعليم المفردات باستخدام أحداث غانييه التسعة في ضوء طريقة التعليم المتمركز حول الطالب، للمجموعة المعالجة. وبعد انتهاء عملية المعالجة، أجري الاختبار البعدي للمجموعتين لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفردات المتعلمة، ويلخص الجدول التالي رقم (٣) هذه الإجراءات:

الشكل رقم (٣) ملخص إجراءات هذه الدراسة

المبحث الثالث: إجراءات تحليل البيانات

يحتوي هذا المبحث على بيان إجراءات تحليل البيانات؛ حيث إنها تبدأ بالكشـــف عن حالة التوزيع الإحصـــائي لبيانات الدراســـة من خلال القيام باختبار التوزيع الطبيعي (Normality test) وذلك لكي يعرف الباحث ما إذا كانت البيانات تتصـــف بالتوزيع الطبيعي أم لا. فإذا كانت البيانات تتصـــف بالتوزيع الطبيعي، فينبغي أن يســـتخدم الباحث الاختبارات المعلمية (Parametric test) لتحليل بيانات الدراســة، والعكس، إن كانت البيانات لم تتصــف بالتوزيع الطبيعي، فينبغي أن يستخدم الباحث الاختبارات اللامعلمية (Non-parametric test)، والقيام بأي منهما يحتاج إلى استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وبناء على الشرح السابق الخاص بتفاصيل منهج البحث التي مرت في الفقرات السابقة، تبين للباحث الإجراءات والخطوات التي ينبغي أن يسير عليها أثناء القيام بهذه الدراسة العلمية، والتي تبدأ بتحديد عينة البحث، وأدوات البحث، وإجراءات تحليل البيانات.

الفصل الرابع
تحليل البيانات

المقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تحليل البيانات الواردة من الاختبارين القبلي والبعدي بناء على أسئلة البحث الآتية:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة؟
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة؟

المبحث الأول: وصف البيانات الديموغرافية للدراسة

تتكون عينة الدراسة لكل من المجموعتين الضابطة والمعالجة من ١٥ فردًا، ويكون عدد الذكور والإناث في كل مجموعة كما هو مُبين في الجدول رقم (٧) الآتي.

الجدول رقم (٧) التوزيع التكراري لجنس العينة

المجموعة	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الضابطة	الذكور	٧	٤٦,٧
	الإناث	٨	٥٣,٣
المجموع		**١٥**	**١٠٠**
المعالجة	الذكور	٧	٤٦,٧
	الإناث	٨	٥٣,٣
المجموع		**١٥**	**١٠٠**

المبحث الثاني: وصف التوزيع الإحصائي لبيانات الدراسة من خلال اختبار التوزيع الطبيعي (Normality test)

إن الكشف عن حالة التوزيع الإحصائي لبيانات الدراسة من خلال اختبار التوزيع الطبيعي مهم للغاية؛ لأنه من خلال معرفة حالة التوزيع الإحصائي للبيانات، سيتمكن الباحث من تحديد الأداة الإحصائية المناسبة لتحليلها، حيث إنه إذا كانت البيانات تتصف بالتوزيع الطبيعي، فسيستخدم الباحث الاختبارات المعلمية (Parametric test)، والعكس، إذا كانت البيانات لم تتصف بالتوزيع الطبيعي، فسيستخدم الباحث الاختبارات اللامعلمية (Non-parametric test)[١٣٠]. إضافة إلى ذلك، يُختبر التوزيع الطبيعي للبيانات أيضا إن كان حجم العينة لكل مجموعة أقل من ٢٥ فردًا. ولهذا السبب، يجري الباحث اختبارين اثنين، وهما:

١. شافيرو–ويلك (Shapiro-Wilk)
٢. منحنى التوزيع الطبيعي (Normal distribution curve)

ويستخدم الباحث البيانات من الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار التوزيع الطبيعي، وهي كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٨) بيانات درجات الاختبارين للمجموعة الضابطة

أفراد العينة	الجنس	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
١	ذكور	٥	١٩
٢	إناث	٥,٥	١٧
٣	إناث	٥,٥	١٤,٧٥
٤	إناث	٨	١٣,٥
٥	إناث	٩	١٨,٥
٦	ذكور	٩	١٩,٥
٧	ذكور	١٠	١٠,٧٥
٨	إناث	١٠,٥	١٨,٥
٩	ذكور	١٣,٥	١٩

[١٣٠] Häkkinen, Matti. (٢٠١٠). *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach*.

١٠	إناث	١٣,٥	١٥,٥
١١	ذكور	١٤,٥	١٥
١٢	إناث	١٥	١٧,٢٥
١٣	إناث	١٣	١٩,٢٥
١٤	ذكور	١٧,٥	٢٠
١٥	ذكور	١٨	٢٠

الجدول رقم (٩) بيانات درجات الاختبارين للمجموعة المعالجة

أفراد العينة	الجنس	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
١	ذكور	٦	١٨,٧٥
٢	ذكور	٧	١٩,٢٥
٣	إناث	٧,٥	١٨,٢٥
٤	إناث	٨	١٥
٥	ذكور	٨	١٩,٧٥
٦	إناث	٨,٥	٢٠
٧	ذكور	٩,٥	١٧,٢٥
٨	ذكور	١١	١٣
٩	ذكور	١١	٢٠
١٠	إناث	١١,٥	١٥
١١	إناث	١٢	١٨,٢٥
١٢	إناث	١٥,٥	١٨,٧٥
١٣	إناث	١٥	١٩,٢٥
١٤	ذكور	١٥,٥	١٩,٢٥
١٥	إناث	١٦	١٩

١. اختبار شافيرو–ويلك (Shapiro-Wilk)

إن تحليل نتيجة اختبار شـــافيرو–ويلك يعتمد على المقارنة بين مســـتوى الدلالة (p-value) وقيمة ألفا (٠,٠٥) حيث إنه إذا كان مســـتوى الدلالة أكبر من قيمة ألفا (٠,٠٥) أو ($p >$ ٠,٠٥) فيدل ذلك على أن البيانات موزعة بشـــكل طبيعي. والعكس، إذا كانت قيمة الدلالة أصغر من قيمة ألفا (٠,٠٥ > p)، فيدل ذلك على أن البيانات موزعة بشكل غير طبيعي.

الجدول رقم (٩) نتيجة اختبار شافيرو–ويلك

	Shapiro-Wilk		
	الإحصاء	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	٠,٩٥٨	٣٠	٠,٢٨١
الاختبار البعدي	٠,٨٤٥	٣٠	٠,٠٠١

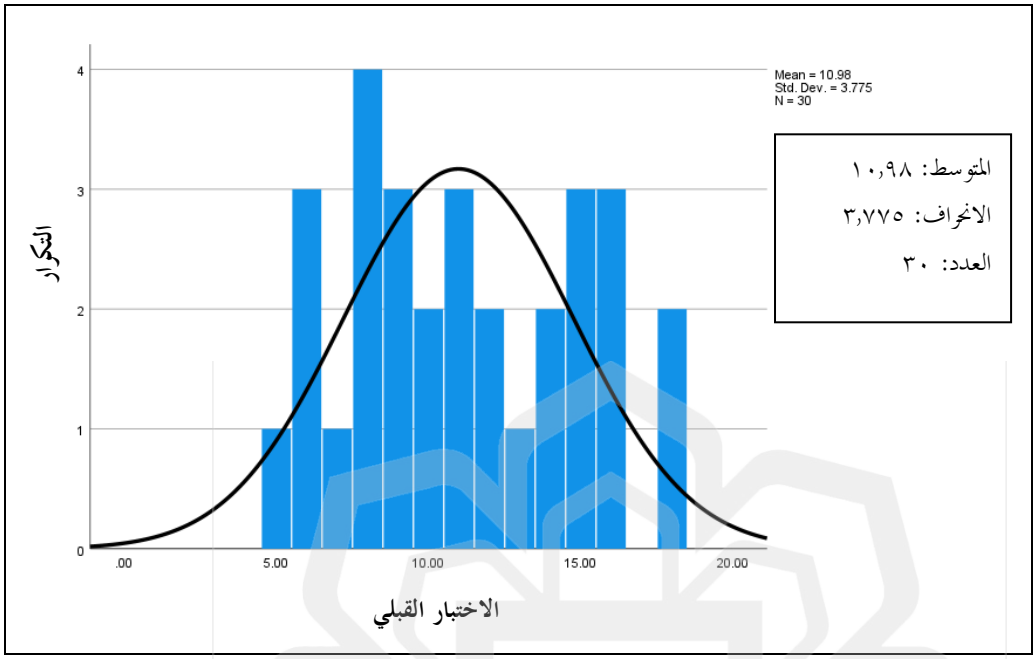
بناء على الجدول رقم (٩) السابق، استخدم الباحث اختبار (شافيرو–ويلك)[١٣١] لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الاختبارين القبلي والبعدي. وكانت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار القبلي (٠,٢٨١)، حيث إنها أكبر من قيمة ألفا (٠,٠٥)، أي p>٠,٠٥، وهذا يشير إلى أن بيانات الاختبار القبلي قد وُزعت بشكل طبيعي. أما في الاختبار البعدي، فكانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، حيث إنها أصغر من قيمة ألفا (٠,٠٥) أي p<٠,٠٥، وهذا يشير إلى أن بيانات الاختبار البعدي قد وُزعت بشكل غير طبيعي.

٢. منحنى التوزيع الطبيعي (Normal Distribution Curve)

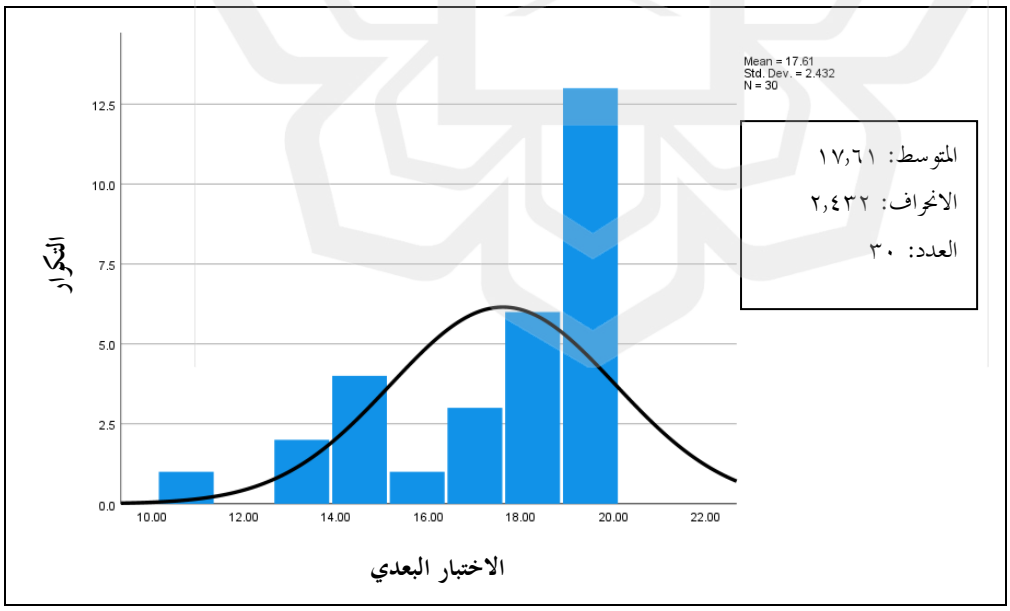
يُستخدم منحنى التوزيع الطبيعي كوسيلة رسومية لتحديد التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة؛ حيث إنه إذا كان منحنى التوزيع الطبيعي يأتي بشكل الجرس المقلوب (أو الناقوس) مركزًا في وسط المدرج تقريبا، فهذا يشير إلى أن البيانات موزعة بشكل طبيعي. والعكس، إن كان هناك

[١٣١] تُستخدم هذه القيمة بدلا من التي لكولموغوروف–سمينورف لأن عدد العينة أقل من ألفين.

انحراف أو تفلطح شديد إلى اليمين أو اليسار، فيدل الأمر على عدم اتصاف بيانات الدراسة بالتوزيع الطبيعي.



الشكل رقم (٤) منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات الاختبار القبلي



الشكل رقم (٥) منحنى التوزيع الطبيعي لبيانات الاختبار البعدي

بناء على الشكلين رقم (٤) و(٥)، تبيّن للباحث أن توزيع البيانات للاختبارين القبلي والبعدي مختلف، حيث إن بيانات الاختبار القبلي موزعة بشـــكل طبيعي تقريبا، وبيانات الاختبار البعدي موزعة بشكل غير طبيعي.

المبحث الثالث: الأداة الإحصائية للتحليل

بناء على نتائج الاختبارين الســابقين للتوزيع الطبيعي، وهما اختبار شــافيرو–ويلك (Shapiro-Wilk) ومنحنى التوزيع الطبيعي (Normal Distribution Curve)، لخص الباحث أن بيانات الاختبار القبلي تتصـــف بالتوزيع الطبيعي، وبيانات الاختبار البعدي لا تتصـــف بالتوزيع الطبيعي. وهذا ما جعل الباحث يســـتخدم أدوات إحصـــائية مختلفة لتحليل كل البيانات للإجابة عن أسئلة البحث، وهو كما في الجدول ١٠.

الجدول رقم (١٠) أسئلة البحث والأداة الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة

أسئلة البحث	الأداة الإحصائية	نوع الأداة
١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبـارين القبلي والبعـدي لـدى العينـة في المجموعة المعالجة؟	اختبـار ويلكوكســون (Wilcoxon test)	الاختبـارات اللامعلميـة (Non-parametric test)
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبـار البعـدي بين المجموعتين الضـــابطـة والمعالجة؟	اختـبـار مـان ويتـني (Mann-Whitney U) لتحليل بيانات الاختبار البعدي.	الاختبـارات اللامعلميـة (Non-parametric test)

ومن الجدول رقم ١٠ السابق، يُستخدم اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة (paired groups) لقياس الفرق بين مجموعتين من البيانات من نفس العينة، وهذا الاختبار يُســـتخدم للإجابة عن ســـؤال البحث الأول الذي يتطلب مقارنة درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة.

أما اختبار مان وتني فيُســـتخدم لقياس الفرق بين مجموعتين من البيانات من العينات المستقلة (unrelated groups) أي عندما لا يكون عضو إحدى المجموعتين عضوًا في المجموعة الأخرى، وهذا الاختبار يُســـتخدم للإجابة عن ســـؤال البحث الثاني الذي يتطلب مقارنة درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة.

المبحث الرابع: نتيجة البحث للسؤال الأول

يحتوي هذا المبحث على تحليلات إحصائية، ومناقشة النتيجة، فيما يتعلق بالإجابة عن سؤال البحث الأول لهذه الدراسة، وهو: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة؟ ولسؤال البحث هذا فرضية، وهي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة.

تحليلات إحصائية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة المعالجة

الجدول رقم (١١) إحصاءات المجموعة المعالجة للاختبارين القبلي والبعدي

	الاختبار	العدد (حجم العينة)	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
المجموعة المعالجة	القبلي	١٥	٦	١٦	١٠,٨٠	٣,٤٠٠٦٣	٠,٨٧٨٠٤
	البعدي	١٥	١٣	٢٠	١٨,٠٥	٢,٠٩٦٣٤	٠,٥٤١٢٧

الجدول رقم (١٢) اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة

حجم العينة	إحصائية الاختبار	الخطأ المعياري	إحصائية الاختبار المعيارية	مستوى الدلالة (sig)
١٥	١٢٠,٠٠٠	١٧,٦٠٧	٣,٤٠٨	.٠٠١

يتضح من الجدول رقم ١١ أن هناك ارتفاعًا بين متوسط درجات الاختبار القبلي (المتوسط=١٠,٨٠، والانحراف المعياري=٣,٤٠) ومتوسط درجات الاختبار البعدي (المتوسط=١٨,٠٥، والانحراف المعياري=٢,١٠) للمجموعة المعالجة. أما اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة، فقد أشار إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي، حيث إن القيمة الاحتمالية ٠,٠٠١. أقل من قيمة ألفا ٠,٠٥. أي ٠,٠٠١ < ٠,٠٥.

النتيجة ومناقشتها

بناء على التحليلات الإحصائية السابقة، يحاول الباحث الإجابة عن سؤال البحث الأول، وهو هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة؟ ولسؤال البحث هذا فرضية، وهي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة، وتسمى هذه الفرضية بالفرضية البديلة.

ووفقا للتحليلات الإحصائية لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة المعالجة، أظهرت النتيجة أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة، حيث إن القيمة الاحتمالية ٠,٠٠١. أقل من قيمة ألفا ٠,٠٥. أي ٠,٠٠١ < ٠,٠٥. ويشير هذا بصورة عامة إلى أن المجموعة المعالجة قد تحسّن اكتسابها للمفردات المتعلقة بموضوع "العمل" بعد تطبيق أحداث غانييه التسعة المدمجة بعناصر التعليم المتمركز حول الطالب في عملية التعليم. وأيد هذه النتيجة أنه يوجد ارتفاع بارز ٧,٢٥ بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي مما دل على التحسن في درجات الاختبار البعدي بنسبة ٦٧,١٣%.

وبهذا، تُقبل الفرضية البديلة التي تقول أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة، ويدل هذا الأمر بصورة غير مباشرة على وجود تأثير إيجابي من تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها. واتفقت هذه النتيجة مع الدراسات

الأخرى التي أثبتت التأثير الإيجابي لتطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم دراسة الرسوم المتحركة[١٣٢]، وتعليم المفردات الإنكليزية[١٣٣] لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، وكان منهج البحث المستخدم في تلك الدراسات أيضا مشابها لهذه الدراسة.

ومن خلال ملاحظة الباحث أثناء قيامه بتطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية، وجد أن هناك العديد من الجوانب المميزة التي ينبغي تسليط الضوء عليها، والتي منها:

١. أثناء عملية التعليم، هناك حالات كان فيها الطلاب يتابعون تعلمهم بنشاط من تلقاء أنفسهم، بينما كان المعلم بمثابة مرشد لتسهيل تعلمهم فقط. ويعود ذلك إلى استخدام المواد التعليمية القائمة على التكنولوجيا والوسائط المتعددة، على سبيل المثال، الفيديوهات، والكتب المزودة بالصور والصوت، وتطبيق تلغرام. وعندما كان الطلاب في مرحلة عرض المحتوى، كانت الفيديوهات والكتب المزودة بالصور والصوت تساعدهم في فهم وتصور معنى الكلمة بأنفسهم ثم يطبقونها في التمارين بسهولة. وعندما كانوا في مرحلة إثارة الأداء وتقديم التغذية الراجعة، كان تطبيق تلغرام يستطيع أن يجعل الحصة أكثر إمتاعا وتفاعلًا؛ حيث كان الطلاب يجيبون عن الأسئلة فيها جماعيا ويتناقشون فيما بينهم، ويتسابقون للحصول على الدرجة الكاملة، والمرتبة العالية في نهاية الحصة.
٢. على الرغم من أن دور المعلم بمثابة مرشد فقط أثناء عملية التعليم، كانت هناك حالات يحتاج فيها الطلاب إلى شرح وتوجيهات المعلم، وخاصة في مراحل عرض محتوى الدرس وإثارة أداء الطلاب، وتقديم التوجيه والتغذية الراجعة. خلال مرحلة عرض المحتوى، انتبه الطلاب إلى شرح المعلم انتباها كاملًا، لأنهم كانوا يعلمون أنهم سيحتاجون إليه عندما يقومون بالمهام والتمارين لاحقًا. وخلال مرحلة إثارة الأداء وتقديم التغذية الراجعة، كان الطلاب فضوليين لمعرفة أخطائهم بعدما أكملوا التمارين والأنشطة فرديا أو جماعيا،

---

[١٣٢] Dr. Tse-Kian Neo, Dr. Mai Neo, and Belinda Soo-Phing Teoh. Assessing the Effects of Using Gagne's Events of Instructions in a Multimedia Student-Centred Environment: A Malaysian Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, ١١(١). Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January: (٢٠١٠). ٢٠–٣٤. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ٨٨٦٤٤٩.pdf.

[١٣٣] Jaiswal, Preeti. *Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances*.

وطلبوا توضيحا من المعلم عن سبب خطأ إجاباتهم والتصحيحات التي يجب أن يقوموا بها. من هنا، يرى الباحث أنه لا يزال دور المعلم مهمًا للغاية في التعليم المتمركز حول الطالب، رغم أنه يعمل كمرشد فقط أثناء عملية التعليم.

المبحث الخامس: نتيجة البحث للسؤال الثاني

إن هذا المبحث يحتوي على تحليلات إحصائية ومناقشة نتيجة الإجابة عن سؤال البحث الثاني لهذه الدراسة، وهو: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة؟ ولهذا السؤال البحثي فرضية، وهي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة.

تحليلات إحصائية لدرجات الاختبار البعدي

الجدول رقم (١٥) إحصاءات المجموعتين للاختبار البعدي

	المجموعة	العدد (حجم العينة)	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الاختبار البعدي	المعالجة	١٥	١٣	٢٠	١٨,٠٥٠٠	٢,٠٩٦٣٤	٠,٥٤١٢٧
	الضابطة	١٥	١٠,٧٥	٢٠	١٧,١٦٦٧	٢,٧٢٦٦٣	٠,٧٠٤٠١

الجدول رقم (١٦) اختبار مان ويتني للاختبار البعدي

قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة (sig)
٠٠٠.	١,٠٠٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧

يتضح من الجدول ١٥ أن متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة المعالجة والمجموعة الضابطة لم يختلف بدرجة كبيرة، حيث كان متوسط المجموعة المعالجة (المتوسط=١٨,٠٥، والانحراف المعياري=٢,٠٩٦) أعلى قليلا من متوسط المجموعة الضابطة (المتوسط=١٧,١٧،

والانحراف المعياري= ٢,٧٢٧). وبذلك، أشار اختبار مان وتني إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين، حيث إن القيمة الاحتمالية ٠,٣١٧. أكبر من قيمة ألفا ٠,٠٥. أي ٠,٠٥ <٠,٣١٧.

النتيجة ومناقشتها

بالنسبة لسؤال البحث الثاني، يحاول الباحث الإجابة عن السؤال: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة؟ ولهذا السؤال البحثي الثاني فرضية، وهي أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة، وتسمى هذه الفرضية بالفرضية البديلة.

ووفقا لنتيجة التحليلات الإحصائية لدرجات الاختبار البعدي للمجموعتين، تبيّن للباحث أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين، حيث كانت القيمة الاحتمالية من اختبار مان ويتني ٠,٣١٧. وهي أكبر من قيمة ألفا ٠,٠٥. أي ٠,٠٥ <٠,٣١٧. وبهذا تُرفض الفرضية البديلة التي تقول أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على تأثير أحداث غانييه التسعة على التحصيل الأكاديمي للطلاب الفرنسيين في فصل اللغة الإنكليزية، وبعد مقارنة التحصيل الأكاديمي للمجموعتين الضابطة والمعالجة، أشارت النتيجة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بينهما[١٣٤].

وعلى الرغم من أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة، يرى الباحث أن هذا لا يعني أن المعالجة –وهي تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب– ليس لها أي تأثير إيجابي، حيث إن متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة المعالجة (١٨,٠٥) أعلى قليلا من المجموعة الضابطة

[١٣٤] Loua, Yara Olive Paterne . "Impact of Using Gagne'S Nine Events of Instruction on Student's Impact of Using Gagne'S Nine Events of Instruction on Student'S Academic Achievement and Satisfaction in an Online English Academic Achievement and Satisfaction in an Online English Course for French Speakers Course for French Speakers." Doctoral Dissertation, University of South Alabama, ٢٠٢٣. https://jagworks.southalabama.edu/theses_diss/١٦٨

(١٧,١٧)، وكانت نتيجة سؤال البحث الأول أيضا قد أشارت إلى وجود ارتفاع واضح بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي للعينة في المجموعة المعالجة. وإنْ دلَّ ذلك على شيء، فإنه يدل على أن تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها، له تأثير إيجابي نسبيًّا.

والجدير بالذكر، أنَّ الباحث يرى أن السبب لذلك قد يعود إلى بعض العوامل الحادثة أثناء القيام بهذه الدراسة، ومنها عدم كفاية مدة التعليم. إن مدة التعليم أثناء إجراء الدراسة ساعتان في الأسبوع فقط، بينما تتكون أحداث غانييه التسعة من تسع مراحل متتالية، حيث تحتاج إلى الكثير من الوقت لتطبيقها بشكل كامل. وتدعم هذه الحقيقة أيضا دراسة أخرى ذكرت أن الوقت المستخدم أثناء تنفيذ أحداث غانييه التسعة كان يتجاوز الفترة الزمنية المخصصة للتعليم[١٣٥]. ومن خلال ملاحظة الباحث، من بين المراحل التي تحتاج إلى الكثير من الوقت، مرحلة إثارة أداء الطلاب (الممارسة)، ومرحلة تقييم أداء الطلاب، ومرحلة تقديم التغذية الراجعة، حيث إن هذه المراحل تتطلب وقتا كافيا، ومن خلال عدة مرات، وبطرق مختلفة لتحقيقها للحصول على النتيجة الأكثر إيجابيةً[١٣٦]، وعملية نقل العلوم المتعلمة والاحتفاظ بها في ذاكرة الطلاب أيضا تحتاج إلى مدة طويلة، ومن خلال عدة مرات[١٣٧].

[١٣٥] Amalia, Tria & Suryaningtyas, Wahyuni. ٢٠٢٣. Effectiveness Implementation of Gagne's Learning Theory with Combination Problem-Solving Approach to Ability Think Critical Student. *Mathematics Education Journal*, ٧(١), ٣١-٤٦. DOI: ١٠,٢٢٢١٩/mej.v٧i١,٢٤١١٧

[١٣٦] Brooks, R. H. Transposing Gagné to the Online Realm Paper presented at *2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*, Virtual Conference. (٢٠٢١, July). Retrieved from: https://peer.asee.org/٣٧٩٤٠

[١٣٧] McNeill, L., & Fitch, D. Microlearning through the lens of Gagne's Nine Events of Instruction: A Qualitative Study. *TechTrends*. (٢٠٢٢, November). Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١١٥٢٨-٠٢٢-٠٠٨٠٥-x

الخاتمة

لقد أجريت هذه الدراسة على الطلبة المبتدئين في الفصل الدراسي الأول بجامعة السلطان أزلن شاه بولاية بيراق. وكان للدراسة هدفان رئيسيان، وهما: أولًا، التعرف على الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة، وثانيًا، الكشف عن الفرق ذي الدلالة الإحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة، وقد انبثق من هذين الهدفين سؤالا البحث، وهما:

١. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة؟
٢. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة؟

خلاصة نتائج البحث

فيما يلي يلخص الباحث نتائج البحث التي توصل إليها:

١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة.

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لدى العينة في المجموعة المعالجة، حيث كان متوسط درجات الاختبار البعدي أعلى بكثير من متوسط درجات الاختبار القبلي، وكان الفرق بين المتوسطين بارزًا جدًّا، وبأسلوب آخر، إن تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية للطلبة المبتدئين الناطقين بغيرها، كان له تأثير إيجابي فعال في تنمية اكتساب الطلاب للمفردات العربية.

٢) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والمعالجة، حيث لم يختلف متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة المعالجة والمجموعة الضابطة بدرجة كبيرة؛ أي أن متوسط المجموعة المعالجة كان أعلى قليلًا فقط من متوسط المجموعة الضابطة. وعلى الرغم من ذلك، فلا يعني هذا أن تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب ليس له أي تأثير إيجابي في تنمية اكتساب الطلاب للمفردات العربية، بل يمكن القول أن له تأثيرًا إيجابيًّا نسبيًّا، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك فرقًا بارزًا جدا في متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة المعالجة، وفرق طفيف في متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة المعالجة.

التوصيات والمقترحات

تطلق هذه الدراسة بُعدا ينبغي الاهتمام به في تعليم المفردات العربية بوصفها لغة ثانية، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إجراء دراسات مستقبلة مقترحة، كما يأتي في النقاط الآتية:

١. بما أن أحداث غانييه التسعة تتكون من تسع مراحل تعليمية متتالية بينما مدة الحصة الدراسية محدودة، يقترح الباحث تنفيذ بعض المراحل في نفس الفترة، حتى لا يستغرق الأمر وقتا طويلا، على سبيل المثال، يمكن دمج مراحل جذب الانتباه، واستدعاء المعلومات السابقة، وإعلام الطلبة بالأهداف، في فترة واحدة، ودمج مراحل إثارة أداء الطلبة (الممارسة) وتوفير التوجيه لهم، وتقديمهم بالتغذية الراجعة.

٢. استخدام التكنولوجيا الحديثة أثناء تطبيق أحداث غانييه التسعة المدمجة بعناصر التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية، مثل التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي، والألعاب الرائعة، لكي يجذب انتباه الطلاب طوال الحصة، ويشعروا أن دراسة المفردات العربية سهلة وممتعة.

٣. إجراء دراسات حول تطوير تطبيقات تهدف إلى تعلم المفردات العربية بناء على أحداث غانييه التسعة المدمجة بعناصر التعليم المتمركز حول الطالب.
٤. إجراء دراسات تجريبية حول تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المفردات العربية لدى طلبة المدرسة.
٥. إجراء دراسات تجريبية حول تطبيق أحداث غانييه التسعة في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب في تعليم المهارات اللغوية مثل مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، جمعة حسن. (٢٠١٢م). أثر استخدام أنموذجي غانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض-دراسة تجريبية في محافظة ريف دمشق. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٨)، العدد (١٢)، جامعة دمشق.

إبراهيم، هاشم. (٢٠١٢م). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم (المعرفية، غانييه – السلوكية، ثورندايك – الإنسانية، ماسلو). **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، المجلد ٣٤، العدد (٤)، جامعة تشرين.

جفار، ومحمد نجيب، ونورحميمي زين الدين. (٢٠١٧م). تعليم مفردات اللغة العربية عبر برنامج الوسائط المتعددة الفعّال. *Ulum Islamiyyah Special Edition*، الرقم (١٩): ١٩٥-٢٠٨.

الخالين، كريم فاروق. (٢٠١١م). مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها. **مجلة كلية اللاهوت**، العدد (٣٢)، جامعة سلجوق.

الدبور، ختام مصطفى رجب. (٢٠١٢م). **أثر توظيف نموذج غانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم مناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر-غزة.

شيك، عبد الرحمن. (٢٠٠٦م). قابلية الكلمة للتعلم وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *Prosiding Wacana Pendidikan Islam*، ٩٦٥-٣٨٩ : الجامعة الوطنية الماليزية.

الصاعدي، ماهر بن دخيل الله؛ وعاصم شحادة علي. (٢٠١٧م). اكتساب المفردات لدى الطلبة الماليزيين: دراسة تحليلية. **المجلة العلمية للغة والثقافة**، العدد (٤)، جامعة السلطان عبد الحليم معظم شاه.

صالح، دريسي. (٢٠١٧م). دور السياق في تحديد معاني الألفاظ في التراث اللغوي العربي. **مجلة الآداب واللغات**، الرقم (٧): ٢٣٠-٤١٥.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، وأساليبه**. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية، والعلوم، والثقافة.

الفهد، رابعة؛ وفاطمة رفعت. (٢٠٢٢م). تأثير تطبيقات ألعاب الهاتف المحمول على تحفيز متعلمي اللغة الثانية وتعلم مفردات اللغة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد ٣٧ العدد (٤) (أكتوبر): ٦٧٧-٧١٤.

الهاشمية، هند بنت عبد الله. (٢٠١٤م). اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بغيرها ومناهجها وأساليبها. **ملحق نصف شهري أصدرته جريدة عمان**، العدد (١٧٠)، وزارة الإعلام عمان.

ثانياً: المراجع الإنكليزية

Al-Mahiroh, Rifqiyyatush Sholihah, and Suyadi. (٢٠٢٠). Kontribusi Teori Kognitif Robert M. Gagne Dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Qalamuna - Jurnal Pendidikan Sosial dan Agama*, ١٢(٢): ١١٧–٢٦.

Abdul Razak Zainur Rijal, Rosni Samah, & Sulaiman Ismail. (٢٠٢٠). Tahap Penguasaan Kosa Kata Bahasa Arab Pelajar Universiti: Satu Kajian Korpus di Universiti Sains Islam Malaysia. I*nternational Journal of Language Education and Applied Linguistics*. ١٠(١).

Abu Aman, A., & Baharudin, H. (٢٠١٩). Amalan Pedagogi Jurulatih Utama Bahas Arab Dalam Pengajaran Kosa Kata Peringkat Sekolah Kebangsaan Di Negeri Melaka. *Global Journal Al-Thaqafah*, ٩(١).

Achmad, S. (٢٠١٨). Applying Gagne's Events of Instruction in a Computer-Based Test Preparation Listening Material Design. *Journal Polingua*, ٧(٢).

Agus Riwanda, Muhammad Ridha, and M Irfan Islamy. (٢٠٢١). Increasing Arabic Vocabulary Mastery through Gamification; Is Kahoot! Effective?. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature*, ٥(١): ١٩–٣٥. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٨٣٢٦/lisania.v٥i١,١٩-٣٥.

Ahmed, A. K. (٢٠١٣). Teacher-Centered Versus Learner -Centered Teaching Style. *The Journal of Global Business Management*. ٩(١).

Akhiar Pardi, Shamsina Shamsuddin. (٢٠١٤). *Rancangan Pengajaran Harian*. Selangor, Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.

Ali, S., & Ali, L. (٢٠١٥). Efficacy of Gagne's Nine Events of Instructions in Improving the Performance of Undergraduate Final Year Medical Students. *Advances in Health Professions Education*, ١(٢).

Amalia, Tria & Suryaningtyas, Wahyuni. ٢٠٢٣. Effectiveness Implementation of Gagne's Learning Theory with Combination Problem-Solving Approach to Ability Think Critical Student. *Mathematics Education Journal*, ٧(١), ٣١-٤٦. DOI: ١٠,٢٢٢١٩/mej.v٧i١,٢٤١١٧

Applefield,J., Huber ,R. and Moallem. (٢٠٠٠/٢٠٠١). Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding. *The Higher School Journal*, Vol.٢: pp. ٣٥–٥٣ .

Azrul Abu Aman and Harun Baharudin. (٢٠١٩). Amalan Pedagogi Jurulatih Utama Bahasa Arab Dalam Pengajaran Kosa Kata Peringkat Sekolah Kebangsaan di Negeri Melaka. *Global Journal Al-Thaqafah* Special Issue, ١٩(١): ١٥–٢٧. Retrieved from: https://doi.org/٠,٧١٨٧/GJATSI٠٥٢٠١٩-٢.

Baraka Manjale Ngussa. (٢٠١٤). Gagne's Nine Events of Instruction in Teaching-Learning Transaction: Evaluation of Teachers by High School Students in Musoma- Tanzania. *International Journal of Education and Research*, ٢(July): ١٨٩–٢٠٦.

Bayram-Jacobs, Dürdane, and Fahriye Hayırsever. (٢٠١٦). Student-Centred Learning: How Does It Work in Practice?. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, ١٨(٣):١-١٥. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٩٧٣٤/BJESBS/٢٠١٦/٢٨٨١٠.

Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Mason, C., Lee, J., & Dralle, T. (٢٠٠٠). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ١(١): ١٠٧-١١٦. Retrieved from: https://www.learntechlib.org/primary/p/١٠٨٠٦/.

Brooks, R. H. (٢٠٢١, July). Transposing Gagné to the Online Realm Paper presented at *2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*, Virtual Conference. Retrieved from: https://peer.asee.org/٣٧٩٤٠.

Brown, K. L. (٢٠٠٣). From Teacher-Centered to Learner-Centered Curriculum: Improving learning in Diverse Classrooms. *Education*, ١٢٤: ٤٩–٥٤.

Harris, M., & Cullen, R. (٢٠٠٨). Learner-centered leadership: An agenda for action. Innovation in Higher Education, ٣٣, ٢١–٢٨. Retrieved from: doi:١٠,١٠٠٧/s١٠٧٥٥-٠٠٧-٩٠٥٩-٣

Brown, S., C. Rust, and G. Gibbs (١٩٩٤). *Involving students in assessment. In Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (١٩٦٦). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally College.

Çetin, Ekmel, and Ebru Solmaz. (٢٠٢٠). Gamifying the ٩ Events of Instruction with Different Interactive Response Systems: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology* ٨(٢): ١–١٥. Retrieved from: doi:https://doi.org/١٠,١٧٢٢٠/mojet.٢٠٢٠,٠٢,٠٠١.

Connie Juel and Rebecca Deffes. (٢٠٠٤). Making Words Stick. *Association for Supervision and Curriculum Development,* ٦١(٦): ٣٠–٣٤.

Cook, T.D. & Campbell, D.T. (١٩٧٩). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally College.

Crick, R. D., & McCombs, B. L. (٢٠٠٦). The Assessment of Learner-Centered Practices Surveys: An English Case Study. *Educational Research and Evaluation,* ١٢: ٤٢٣–٤٤٤. Retrieved from: doi:١٠,١٠٨٠/١٣٨٠٣٦١٠٦٠٠٦٩٧٠٢١.

David Paul Ausubel. (١٩٦٣). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Dr. S M Atiar Rahman. (٢٠٢٣). Application of Constructivism, Gagne's ٩ Events of Learning and Formative Assessment for Teaching Economics in a Government College of Bangladesh. *Journal of Social Science,* ٤(١): ١٥–٤١.

Dr. Tse-Kian Neo, Dr. Mai Neo, and Belinda Soo-Phing Teoh. (٢٠١٠). Assessing the Effects of Using Gagne's Events of Instructions in a Multimedia Student-Centred Environment: A Malaysian Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education,* ١١(١): ٢٠–٣٤. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ٨٨٦٤٤٩.pdf.

Elfrieda H Hiebert, Michael L Kamil. (٢٠٠٥). *Teaching and Learning Vocabulary*. Routledge.

Fatimah Suo Yan Mei, Saipolbarin Bin Ramli, and Nahla A. K. Alhirtani. (٢٠١٥). Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI), *European Journal of Language and Literature,* ٣(١): ٣٢. Retrieved from: https://doi.org/١٠,٢٦٤١٧/ejls.v٣i١.p٣٢-٣٧.

Gagne RM, Wager WW, Golas KG, Keller JM. (٢٠٠٥). *Principles of Instructional Design*. United States of America: Thomson South-Western. ٥th edition

Geraldine O'Neill and Tim McMahon. (٢٠٠٥). Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers?. *All Ireland Society for Higher Education AISHE*, no. ٢٠٠٥(٢٠٠٥): ٣٠–٣٩.

Gribbons, B., & Herman, J. (١٩٩٧). True and Quasi-Experimental Designs True and Quasi-Experimental Designs. *ScholarWorks*, ٥(١٩٩٦).

Häkkinen, Matti. (٢٠١٠). *Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach*.

Harris, Michael, and Roxanne Cullen. (٢٠١٠). *Leading the Learner-Centered Campus*. John Wiley & Sons.

Heafner, T. (٢٠٠٤). Using Technology to Motivate Students to LearnSsocial Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, ٤(١): ٤٢-٥٣.

Husaini, Muhammad Haron, Abdul Razif Zaini, Ab Halim Mohamad, and Khairil Ashraf Elias. (٢٠١٦). Penilaian Kebolehbacaan Teks Arab Menerusi Ujian Kloz Berasaskan Aplikasi Komputer. *Jurnal AL-ANWAR* ١(١): ٣٨-٥٥.

Ismail, Nur Shuhadak. (٢٠١٧). تعلّم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر برنامج المراسلة الفورية: برنامج واتساب أنموذجا = Ta'allum Al-mufradat Al-Arabiyyah Li An-natiqin Bi Ghayriha 'abra Barnamaj Al-murasalah Al-fawriyyah: Barnamaj Whatsapp Anmuzajan. Kuala Lumpur: *The Universal Academy of Science and Technology (UniTech)*.

Jack C Richards and Theodore S Rodgers. (٢٠٠١). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge (Ingalterra): Cambridge University Press.

Jaiswal, Preeti. (٢٠١٩). Using Learner-Centered Instructional Approach to Foster Students' Performances. *Theory and Practice in Language Studies*, ٩(٩): ١٠٧٤. Retrieved from: doi:https://doi.org/١٠,١٧٥٠٧/tpls.٠٩٠٩,٠٢.

Jamous, R., & Chik, A. R. (٢٠١٢). Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. ٦٦.

Jasni, S. R., Zailani, S., & Zainal, H. (٢٠٢٠). Impak Pendekatan Kreatif Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Kosa Kata Arab. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, ٣(١).

Joan Sedita. (٢٠٠٥). Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities*, ٢(١): ٣٣–٤٥. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://keystoliteracy.com/wp-content/uploads/٢٠١٢/٠٨/effective-vocabulary-instruction.pdf.

Karem Abed Sager and Abdel Salam Jawad Kazeem. (٢٠٢٠). ما مدى ملاءمة الأحداث التعليمية الفعال التسعة لغانييه في التعلم الالكتروني. November: ١–١٢. Retrieved from: ١٠,١٣١٤٠/RG.٢,٢,٣٥٩٧٤,٦٠٤٨٠.

Khadjooi, Kayvan, Kamran Rostami, and Sauid Ishaq. (٢٠١١). How to Use Gagne's Model of Instructional Design in Teaching Psychomotor Skills. *Gastroenterology and Hepatology From Bed to Bench*, ٤(٣): ١١٦–١٩. Retrieved from:https://pdfs.semanticscholar.org/٥٨٢a/١٢٤a٧caa٦٤٤٥٦٦٢٦aa٤٦٢٤٨٢e٨d٣cdeacca٨.pdf.

Loua, Yara Olive Paterne . *Impact of Using Gagne'S Nine Events of Instruction on Student's Impact of Using Gagne'S Nine Events of Instruction on Student'S Academic Achievement and Satisfaction in an Online English Academic Achievement and Satisfaction in an Online English Course for French Speakers Course for French Speakers*. Doctoral Dissertation, University of South Alabama, ٢٠٢٣. https://jagworks.southalabama.edu/theses_diss/١٦٨

Light, G. and R. Cox. (٢٠٠١). *Assessing: student assessment. In Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Practitioner*. London: Paul Chapman Publishing.

Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (٢٠١٥). Student perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, ٤(١).

Lumpkin, Angela, Rebecca M Achen, and Regan K Dodd. (٢٠١٥). Student Perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, ١٢١–٣٣.

Marcy P, Driscoll, Dennis C. Fields, Wayne A. Nelson, Tillman J. Ragan, Rita C. Richey, Patricia L. Smith, J. Michael Spector, and Walter W. Wager. (٢٠٠٠). *The Legacy of Robert M. Gagne: Gagne and the New Technologies of Instruction*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Maryellen Weimer. (٢٠١٣). *Learner-Centered Teaching : Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mashhadi, F., & Jamalifar, G. (٢٠١٥). Second Language Vocabulary Learning Through Visual and Textual Representation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol ١٩٢.

McCabe, Alan T. and Una O'Connor. (٢٠١٤). Student-Centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer. *Teaching in Higher Education, vol* ١٩: ٣٥٠ - ٣٥٩.

McNeill, L., Fitch, D. (٢٠٢٣). Microlearning through the Lens of Gagne's Nine Events of Instruction: A Qualitative Study. *TechTrends*, vol. ٦٧: ٥٢١–٥٣٣. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠٠٧/s١١٥٢٨-٠٢٢-٠٠٨٠٥-x

Mei, F. S. Y., Ramli, S. Bin, & Alhirtani, N. A. K. (٢٠١٥). Application of Gagne's Nine Approaches to Teach Arabic Language for Non-Native Speakers: Experimental Study at Sultan Idris Education University Malaysia (UPSI). *European Journal of Language and Literature*, ١(٣).

Miner, A., Mallow, J., Theeke, L., & Barnes, E. (٢٠١٥). Using Gagne's ٩ Events of Instruction to Enhance Student Performance and Course Evaluations in Undergraduate Nursing Course. *Nurse Educator,* ٤٠(٣).

Mofareh Alqahtani. (٢٠١٥). The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught. *International Journal of Teaching and Education*, ٣(٣): ٢١-٣٤. Retrieved from: ١٠,٢٠٤٧٢/TE.٢٠١٥,٣,٣,٠٠٢

Mohamed M. Al-Eraky. (٢٠١٢). AM Last Page: Robert Gagné's Nine Events of Instruction, Revisited. *Academic Medicine*, ٨٧(٥): ٦٧٧. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠٩٧/acm.٠b٠١٣e٣١٨٢٥٠e٠١d.

Mohd, K. N., Adnan, A. H. M., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Mohd Kamal, M. A. (٢٠١٩). Teaching Arabic Language to Malaysian University Students using Education Technologies based on Education ٤,٠ Principles. In MNNF Network (Ed.). *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference*, Series ٢/٢٠١٩: pp. ٣٨-٥١.

Muhamad, I., Wan Ahmad, W. M. A., & Che Mat, A. (٢٠١٣). Sikap dan Realiti Penguasaan Kemahiran Bahasa Arab Pelajar Program J-QAF. *GEMA Online Journal of Language Studies*, ١٣(٢).

Muhammad Nur Kholis and Muhammad Fahrun Nadhif. (٢٠٢٣). The Effectiveness of Quizlet.com in Arabic Vocabulary Learning; Students' Perception and Acceptance of Technology. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature,* ٧(١):١–١٣. Retrieved from: http://dx.doi.org/١٠,١٨٣٢٦/%٢٠lisania.v٧i١,١-١٣.

Neo, T. K., Neo, M., & Teoh, B. S. P. (٢٠١٠). Note for Editor: Assessing The Effects of Using Gagne's Events of Instructions In A Multimedia Student-Centred Environment: A Malaysian Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, ١١(١), ٢٠-٣٤.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (٢٠٠٩). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, ٦٢(٥).

Norbert Schmitt. (٢٠١٩). Understanding Vocabulary Acquisition, Instruction, and Assessment: A Research Agenda. *Language Teaching* ٥٢(٢): ٢٦١–٧٤. Retrieved from: https://doi.org/١٠,١٠١٧/s٠٢٦١٤٤٤٨١٩٠٠٠٠٥٣.

Pabiyah Toklubok@Hajimaming and Che Radiah Mezah. (٢٠١١). Penggunaan Kata Pinjaman Arab Dalam Bahasa Melayu Dan Implikasinya Terhadap Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab. *Jurnal Linguistik*, ١٣(١).

Rahimi, N. M., Hussin, Z., & Normeza, W. (٢٠١٤). Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Secara Aturan Kluster Semantik dan Aturan Kluster Bebas. *Jurnal Teknologi (Sciences and Engineering)*, ٦٧(١).

Rahman, A. R. B. Z. & M. Z. B. A. (٢٠١٧). Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Dan Hubungannya Dengan Kemahiran Bertutur Arabic. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah*, ٤(١).

Robert Mills Gagné, Leslie J. Briggs, Walter W. Wager. (١٩٩٢). *Principles of Instructional Design*. Belmont, Ca.: Ted Buchholz. ٤th ed.

Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. (١٩٩٨/١٩٩٩). Vocabulary Instruction in A Balanced Reading Program. *The Reading Teacher*, ٥٢ (٤).

Samah, R. (٢٠١٢). Isu Pembelajaran Bahasa Arab. *Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab*. Malaysia: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Samah, R. Bin. (٢٠١٠). Pendekatan Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab di Peringkat Menengah Rendah: Kajian Kepada Guru Bahasa Arab di SMKAKL. *Universiti Teknologi Malaysia*, Malaysia.

Shaari, A. S., Ghazali, M. I., Mohd Yusof, N., & Awang, M. I. (٢٠١٦). Amalan Pedagogi Berpusatkan Pelajar Dan Masalah Yang Dihadapi Guru-Guru Pelatih Program Pensiswazahan Guru Untuk Mengamalkan Pedagogi Berpusatkan Pelajar Semasa Praktikum. *International Seminar on Generating Knowledge Through Research*, ١(١).

Singh, Nayanika. (٢٠١١). Student-centered learning (SCL) in classrooms—A comprehensive overview. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, ٢(٢): ٢٧٥-٢٨٢.

Stahl S. (٢٠٠٣). Words are Learned Incrementally Over Multiple Exposures. *American Educator*, ٢٧(٢٠٠٣): ١٨-٢٢.

Steven A Stahl, Barbara A Kapinus, *Word Power* (National Education Association, ٢٠٠١).

Steven A Stahl. (١٩٩٩). *Vocabulary Development*. Cambridge, Mass: Brookline Books.

Wan Daud, Wan Ab Aziz, Mohammad Taufiq Abdul Ghani, Ahmad Abdul Rahman, Mohd Akashah Bin Mohamad Yusof, and Ahmad Zaki Amiruddin. (٢٠٢١). Arabic-Kafa: Design and Development of Educational Material for Arabic Vocabulary with Augmented Reality Technology. *Journal of Language and Linguistic Studies* ١٧(٤): ١٧٦٠–٧٢. Retrieved from: https://search.informit.org/doi/١٠,٣٣١٦/informit.٢٢٧٩٦٨٧٣٥٧٨٠٣٩٥.

Weimer, M. (٢٠٠٢). *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*.

Woo, W. H. (٢٠١٦). Using Gagne's Instructional Model in Phlebotomy Education. *Advances in Medical Education and Practice*, vol. ٧.

Yaacob, M., Bohari, F. A., & Bakari, K. A. (٢٠١٨). Kecekapan Bertutur Bahasa Arab Dan Pendekatan Pengajaran Berpusatkan Pelajar Berserta Elemen Coaching Dan Mentoring. *Asean Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, ١٠(٢).

Yusoff, M. A., & Mohamed Adnan, M. A. (٢٠٠٨). Bahasa Arab Sebagai Bahasa Ilmu dan Peradaban: Satu Kajian dari Sudut Keistimewaannya. *Jurnal Usuluddin*, vol. ٢٧.

Zaini, A. R. bin, Ghazali, M. R., Ismail, M. R., Zakaria, N., Hamdan, H., & Azizan, M. R. H. (٢٠١٧). Permasalahan Dalam Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia. *E-Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial & Kemanusiaan*, vol. ١, Kolej Universiti Islam Antarbangsa Selangor, Malaysia.

Zakaria, G. A. N., Mahalle, S., & Nawi, A. (٢٠١٥). Kajian Amalan Pengajaran Guru Bahasa Arab Sekolah Menengah di Negara Brunei Darussalam. *Q-JIE The Online Journal of Islamic Education*, ٣(١).

ثالثا: المواقع الإلكترونية

Higgins, Cynthia A. (٢٠٢٣). *Use of Gagné's Nine Events of Instruction in Subject Matter Experts' Occasional Design of Online, Asynchronous Slideware Lessons*. Faculty of the School of Education of Baker University. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Higgins_Cynthia.pdf.

الملاحق

الملحق رقم (١) نموذج أسئلة الاختبار القبلي

الاسم	
رقم البطاقة	
المجموعة	

الموضوع: الْعَمَل

١. اسْتَمِعْ إِلَى الْكَلِمَة، ثُمَّ ضَع الرَّقْمَ فِي الصُّورَةِ الْمُنَاسِبَة.

٢. صِل الْعِبَارَة بالصُّورَة الَّتِي تُنَاسِبُهَا.

أَشْرَف مُهَندِس. هُوَ يَعْمَل فِي الْمَيْدَان الْبِنَائِي. هُوَ يُحِبُّ عَمَلَهُ.	
عَزِيزِي تَاجِر. هُوَ يَعْمَلُ فِي السُّوقِ. هُوَ يُحِبُّ عَمَلَهُ.	
هُدَى مُحَامِيَةٌ. هِيَ تَعْمَلُ فِي الْمَحْكَمَةِ. هِيَ تُحِبُّ عَمَلَهَا.	
لَطِيفَة مُحَاضِرَة. هِي تَعْمَلُ فِي الْجَامِعَةِ. هِيَ تُحِبُّ عَمَلَهَا.	
سَارَة فَلَّاحَة. هِيَ تَعْمَلُ فِي الْمَزْرَعَةِ. هِيَ تُحِبُّ عَمَلَهَا.	

٣. رتِّب الْكَلِمَات لِتُصْبِح جُمْلَة مُفِيدَة.

أ. الطِّبّ – أَحْمَد – وَسَوفَ – يَدْرُسُ – طَبِيبًا – يَعْمَل

_____

ب. مُمَرِّضَة – تَدْرُسُ – تَعْمَل – وَسَوْفَ – التَّمْرِيض – سَلْوَى

_____

ت. مُهَنْدِسًا – مَحمُود – وَسَوفَ – يَعْمَل – الْهَندَسَة – يَدْرُسُ

_____

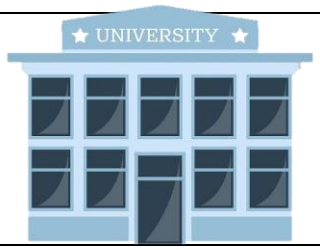
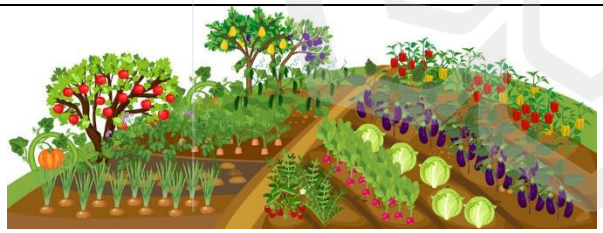
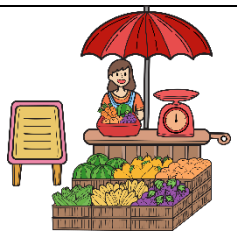
ث. تَعْمَل – تَدْرُسُ – وَسَوفَ – التَّرْبِيَة – لَطِيفَة – مُعَلِّمَة

_____

ج. يَدْرسُ – يَعْمَلُ – مُحَامِيًا – وَسَوْفَ – الشَّرِيعَة – حَافِظ

_____

٤ . أَكْمِل الجُمْلَة بِالْكَلِمَة الْمُنَاسِبَة مُسْتَعِينًا بِالصُّورَة.

١	
	غَزَالِي _____. هُوَ يَعْمَلُ فِي _____.
٢	
	لُقْمَان _____. هُوَ يَعْمَلُ فِي _____.
٣	
	سَلْمَى _____. هِيَ تَعْمَلُ فِي _____.
٤	
	أَبِي _____. هُوَ يَعْمَلُ فِي _____.
٥	
	أُمِّي _____. هِيَ تَعْمَلُ فِي _____.

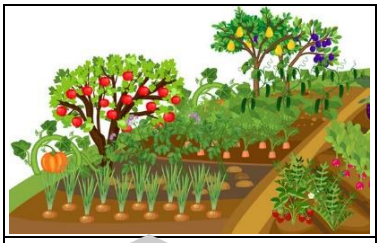
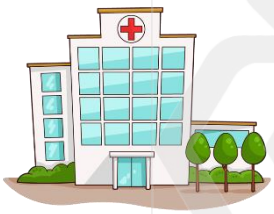
ملحق رقم (٢) نموذج أسئلة الاختبار البعدي

الاسم	
رقم البطاقة	
المجموعة	

الموضوع: الْعَمَل

١. اسْتَمِعْ إِلَى الْكَلِمَة، ثُمَّ ضَع الرَّقْمَ فِي الصُّورَةِ الْمُنَاسِبَة.

٢. صِل الْعِبَارَة بالصُّورَة الَّتِي تُنَاسِبُهَا.

تَدْرُسُ سَلْوَى التَّمْرِيض وَسَوفَ تَعْمَل مُمَرِّضَة فِي الْمُسْتَشفَى.	
يَدرُسُ أَمِيْر الْهَندَسَة وَسَوفَ يَعمَل مُهَندِسًا فِي مجال البِنَاء.	
تَدرُسُ مَريَم الشَّرِيعَة وَسَوفَ تَعمَل مُحَامِيَة فِي الْمَحكَمَة.	
يَدرُسُ أَيْمَن الزِّرَاعَة وَسَوفَ يَعمَل فَلَّاحًا فِي الْمَزرَعَة.	
تَدرُسُ لَطِيفَة التَّربِيَة وَسَوفَ تَعمَل مُعَلِّمَة فِي الْمَدرَسَة.	

٣. رَتِّب الْكَلِمَات لِتُصْبِح جُمْلَة مُفِيدَة.

أ. التَّمْرِيض – مَحْمُود – وَسَوفَ – يَدْرُسُ – مُمَرِّضًا – يَعْمَل

_____

ب. مُهَندِسَة – تَدْرُسُ – تَعْمَل – وَسَوْفَ – الْهَنْدَسَة – حَلِيمَة

_____

ت. مُحَامِيًا – مُحَمَّد – وَسَوفَ – يَعْمَل – الشَّرِيعَة – يَدْرُسُ

_____

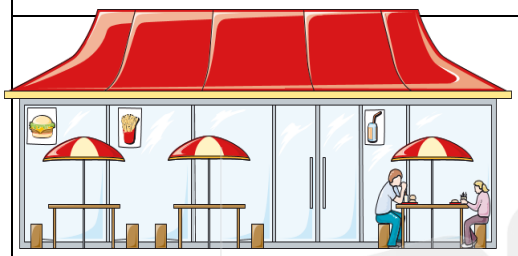
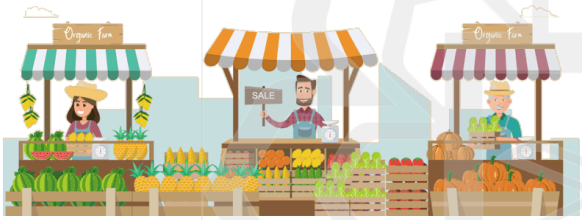
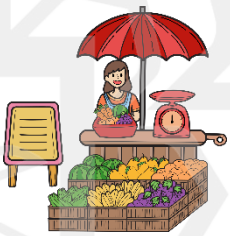
ث. تَعْمَل – تَدْرُسُ – وَسَوفَ – التَّرْبِيَة – أَمِينَة – مُحَاضِرَة

_____

ج. يَدْرسُ – يَعْمَلُ – مُوَظَّفًا – وَسَوْفَ – عِلْمَ الإِدَارَة – فَائِز

_____

٤ . امْلَأ الْفَرَاغَ بِالْكَلِمَةِ الصَّحِيحَةِ مُسْتَعِينًا بِالصُّورَةِ كَمَا فِي الْمِثَال.

١	
	سِيتِي _____ وَهِيَ تَعْمَلُ فِي _____ .
٢	
	لَطِيف _____ وَهُوَ يَعمَل فِي _____ .
٣	 
	فَرْحَانَة _____ وَهِيَ تَعْمَلُ فِي _____ .
٤	
	لُقمَان _____ وَهُوَ يَعمَل فِي _____ .
٥	
	مَيْمُونَة _____ وَهِيَ تَعْمَلُ فِي _____ .