Vol 2, No 3, September 2025, pp. 194-206
IJAS
INTERNATIONAL JOURNAL OF
ARABIC STUDIES
Arabic Teaching Innovation and Arabic Literature
ISSN online: 3089-0217
https://ojs.bustanilmu.com/index.php/IJAS

Integrating Cooperative Learning Strategies in Teaching Arabic Reading Comprehension

دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم مهارة الفهم القرائي باللغة العربية

Khofifah Fathim [1a], Mansur Ahmadi [2b]

[1] Department of Arabic Language and Literature, United Arab Emirates University, Al Ain, United Arab Emirates,[2] Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan
e-mail: Khofifah@uaeu.ac.ae [a], f.khalidi@ju.edu.jo [b]

Article History:
Received: July 01, 2025
Revised: Agust 20, 2025
Accepted: Sept 28, 2025

Keywords:
Cooperative Learning, Arabic Reading Comprehension, Collaborative Strategies, Language Pedagogy, Student Engagement.

Abstract:
This study investigates the effectiveness of integrating cooperative learning strategies in teaching Arabic reading comprehension. The research is motivated by the need to enhance students' active engagement, improve their critical reading skills, and foster collaboration in multicultural classroom contexts. A qualitative and quantitative mixed-methods approach was employed, including classroom observations, structured interviews with teachers, and pre- and post-tests administered to students. The findings indicate that cooperative learning strategies, such as think-pair-share, jigsaw reading, and group discussion, significantly improved students' comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read Arabic texts. Moreover, the study highlights that cooperative learning created a supportive learning environment that encouraged peer interaction and reduced anxiety among learners. The results underscore the importance of adopting student-centered approaches in Arabic language pedagogy, particularly in fostering reading comprehension as a foundation for advanced language proficiency. This research provides practical implications for Arabic educators and curriculum designers, suggesting that cooperative learning can be a powerful tool for achieving both linguistic and affective learning outcomes..

This is an open-access article under the CC–BY-SA license.

Corresponding Author:
Khofifah Fathim
Department of Arabic Language and Literature, United Arab Emirates University, Al Ain, United Arab Emirates.
e-mail: Khofifah@uaeu.ac.ae

Introduction (مقدمة)

تُعَدُّ مهارة الفهم القرائي من أهم المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها على حد سواء. فالقراءة تمثل وسيلة رئيسية لاكتساب المعرفة وتوسيع المدارك وتنمية التفكير النقدي والإبداعي. ولا يقتصر دورها على فهم النصوص فحسب، بل تمتد لتشمل القدرة على التحليل والمناقشة والتفسير. إن الفهم القرائي يعد مهارة مركبة تحتاج إلى ممارسة مستمرة وأساليب تعليمية فعالة. لذلك، لا بد من تطوير طرق التدريس لتتناسب مع احتياجات الطلاب المختلفة في العصر الحديث. من بين هذه الطرق، تبرز أهمية استراتيجيات تعليمية حديثة تسعى لتعزيز دور المتعلم النشط. ومن هنا تظهر أهمية دراسة دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الفهم القرائي.(Abu-Rabia, 2017)

شهد ميدان تعليم اللغة العربية تحولات بارزة في مناهج وأساليب التدريس، حيث انتقل التركيز من المعلم إلى المتعلم. هذا التوجه يعكس النظريات التربوية الحديثة التي تؤكد على دور المتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية. ضمن هذا الإطار، برز التعلم التعاوني كمدخل تعليمي فعال أثبت نجاحه في تطوير مهارات اللغة. ويُعد الفهم القرائي من المجالات التي تستفيد كثيراً من هذا النهج التعاوني. إذ يُمكّن الطلاب من تبادل المعرفة والتجارب عبر التفاعل الجماعي. كما يسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر مشاركة واندماجاً بين الطلاب. ولذلك فإن التعلم التعاوني يعد ضرورة في تدريس اللغة العربية.(Slavin, 2011)

يُعرف التعلم التعاوني بأنه أسلوب يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تعمل لتحقيق أهداف مشتركة. يعتمد هذا الأسلوب على مبدأ أن نجاح الفرد يرتبط بنجاح المجموعة بأكملها. هذا الترابط يعزز من روح المسؤولية المشتركة والتعاون بين الطلاب. ويتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة في النقاشات وتبادل وجهات النظر المختلفة. ومن خلال هذا التفاعل، يتمكن الطلاب من بناء معنى أعمق للنصوص القرائية. كما يشجعهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي. ومن هنا تبرز فعالية هذا الأسلوب في تطوير مهارة الفهم القرائي (Johnson & Johnson, 1999).

تشير الدراسات إلى أن تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني يساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. كما يعزز من دافعيتهم نحو التعلم ويجعلهم أكثر اهتماماً بالعملية التعليمية. إن الطلاب الذين يعملون ضمن مجموعات يتبادلون الأفكار بشكل أكثر فاعلية من الطلاب الذين يتعلمون بشكل فردي. هذا التبادل المعرفي يساعد على استيعاب النصوص بشكل أوسع وأعمق. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات التواصل الاجتماعي. هذه الممارسة تُكسبهم القدرة على التفاوض والتعاون مع الآخرين. ولذلك، فإن التعلم التعاوني يعد محفزاً أساسياً للتعلم النشط.(Gillies, 2007)

إن القراءة التعاونية تُعتبر وسيلة فعالة لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي. فعندما يناقش الطلاب النصوص داخل مجموعاتهم، فإنهم يطورون فهماً متعدد الأبعاد للمحتوى. هذه النقاشات تُمكنهم من إدراك معانٍ جديدة تتجاوز ما قد يفهمونه بمفردهم. كما تمنحهم الفرصة لتقييم أفكارهم ومقارنتها بأفكار الآخرين.

هذا التفاعل يسهم في بناء مهارات التحليل والمقارنة لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يرسخ لديهم عادة الاستماع الفعّال والاحترام المتبادل. ومن هنا يتضح أن التعلم التعاوني يعزز استقلالية الطلاب في بناء المعرفة (Vygotsky, 1978).

إن تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الفهم القرائي لا يسهم فقط في رفع مستوى التحصيل، بل يعزز كذلك من مهارات التواصل بين الطلاب. حيث أن الحوار الجماعي يجعل الطالب أكثر ثقة في التعبير عن آرائه وأفكاره. كما يتيح فرصة تبادل التجارب والخبرات بين الأقران. هذا الأمر يعزز من بيئة التعلم التفاعلية التي تشجع على الإبداع. إضافةً إلى ذلك، فإن التعلم التعاوني يساعد على تقليل الفجوات بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة. إذ يجد الطلاب الضعفاء دعماً من زملائهم الأقوى أكاديمياً. ومن هنا فإن هذه الاستراتيجيات تحقق الدمج الأكاديمي والاجتماعي في آن واحد.(Cohen, 1994)

تُظهر البحوث الحديثة أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني يساهم في تحسين دافعية الطلاب نحو القراءة. فالتفاعل داخل المجموعات يولد لديهم شعوراً بالمسؤولية تجاه إنجاز المهمة. كما أن وجود الأهداف المشتركة يحفز الطلاب على المشاركة الفاعلة. هذا الأسلوب يجعل القراءة تجربة أكثر متعة وأقل مللاً. كذلك، يتيح المجال لمناقشة الأفكار والتوسع في الفهم. ومن خلال ذلك، تتطور لديهم قدرات التفكير التحليلي والنقدي. ولذلك، فإن التعلم التعاوني يشكل أحد الركائز المهمة في تطوير مهارات الفهم القرائي (Sharan, 2014).

علاوة على ذلك، فإن التعلم التعاوني يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث لم يعد التعليم مقتصراً على التلقين. أصبح من الضروري تزويد الطلاب بمهارات حياتية كالتواصل، وحل المشكلات، والعمل الجماعي. هذه المهارات لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال ممارسات تعليمية قائمة على التعاون. كما أن القراءة في إطار جماعي توفر فرصاً للتعلم النشط والمستدام. فهي تجعل الطلاب شركاء في بناء المعرفة بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين. هذا يعكس التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على المتعلم. ومن هنا يظهر أن التعلم التعاوني هو خيار استراتيجي في التعليم الحديث.(OECD, 2018)

تُعتبر استراتيجيات مثل "القراءة الموجهة" و"العصف الذهني الجماعي" و"المناقشة التعاونية" من أهم الأدوات في دعم الفهم القرائي. هذه الاستراتيجيات تمكن الطلاب من تحليل النصوص بطرق متعددة ومن زوايا مختلفة. كما تساعدهم على استخراج المعاني الضمنية والرموز اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، فإنها توفر بيئة آمنة تسمح للطلاب بطرح الأسئلة دون خوف. هذا يعزز من مشاركتهم ويزيد من تفاعلهم مع النصوص. وعبر هذه العملية، يتمكن الطلاب من ربط النصوص بواقعهم وتجاربهم الشخصية. وهذا بدوره يعزز دافعية التعلم ويجعله أكثر أصالة.(Kagan, 1994)

تطبيق التعلم التعاوني في تدريس الفهم القرائي يتطلب دوراً نشطاً من المعلم. حيث يجب عليه أن يكون ميسراً لا ملقناً. كما ينبغي أن يوزع الطلاب في مجموعات متوازنة تراعي الفروق الفردية. بالإضافة إلى ذلك،

يحتاج المعلم إلى متابعة التفاعلات داخل المجموعة وتقديم التوجيه عند الضرورة. هذا الدور يعكس التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم التفاعلي. ويضمن أن تكون عملية التعلم منظمة وهادفة. كذلك، يساعد في خلق بيئة تعليمية إيجابية تشجع على العمل الجماعي. وبالتالي، يصبح المعلم شريكاً في التعلم بدلاً من مجرد ناقل للمعرفة.(Jacobs, 2006)

إن فعالية التعلم التعاوني لا تنحصر في الجوانب الأكاديمية فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الاجتماعية والنفسية. فهو يساهم في بناء الثقة بالنفس لدى الطلاب. كما يعزز من روح القيادة لديهم من خلال تبادل الأدوار داخل المجموعة. بالإضافة إلى ذلك، فإنه ينمي مهارات الحوار والقدرة على احترام آراء الآخرين. هذه القيم تعد ضرورية في بناء شخصية متوازنة ومتكاملة. كما أنها تساهم في إعداد الطالب ليكون مواطناً فعالاً في مجتمعه. ومن هنا فإن التعلم التعاوني يعد أداة تربوية شاملة متعددة الأبعاد (Gillies & Boyle, 2010).

تشير الأدبيات إلى أن دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم اللغة العربية يواجه بعض التحديات. من أبرزها مقاومة بعض الطلاب الذين يفضلون التعلم الفردي. كما أن ضعف مهارات إدارة الوقت قد يعيق تحقيق الأهداف المرجوة. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض المعلمين قد يجدون صعوبة في تغيير أساليبهم التقليدية. ومع ذلك، فإن التدريب المناسب والدعم المؤسسي يمكن أن يتغلب على هذه التحديات. إذ أن فوائد التعلم التعاوني تفوق بكثير هذه الصعوبات. لذلك، فإن من المهم تعزيز ثقافة التعاون داخل المؤسسات التعليمية. وهذا يضمن استمرارية نجاح هذه الاستراتيجيات.(Li & Lam, 2013)

إن إدماج التكنولوجيا في استراتيجيات التعلم التعاوني يعزز من فعالية تدريس الفهم القرائي. فالمنصات الإلكترونية والتطبيقات التعليمية توفر أدوات للتعاون الافتراضي بين الطلاب. كما تتيح لهم فرصة الوصول إلى مصادر معرفية متعددة. هذا يوسع من آفاق التعلم ويجعله أكثر شمولية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الوسائط المتعددة يساعد الطلاب على فهم النصوص بشكل أعمق. كما يتيح للمعلم تتبع تقدم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة الفورية. ومن هنا، فإن التكنولوجيا تعد شريكاً أساسياً في تطوير التعلم التعاوني (Ally, 2009).

في السياق العربي، يُمثل دمج استراتيجيات التعلم التعاوني فرصة لتعزيز جودة التعليم. فالتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية تحتاج إلى حلول مبتكرة. ومن بين هذه الحلول، يأتي التعلم التعاوني كخيار تربوي ينسجم مع خصوصيات الثقافة العربية. إذ يشجع على الحوار والشورى والعمل الجماعي، وهي قيم أصيلة في المجتمعات العربية. كما يسهم في تعزيز الفهم العميق للنصوص التراثية والمعاصرة. ومن خلاله يمكن معالجة الفجوة بين المناهج التقليدية والحديثة. وبالتالي، فإنه يمثل جسراً بين الماضي والحاضر في تعليم اللغة (Zughoul, 2003).

تُظهر نتائج البحوث أن الطلاب الذين يتعلمون من خلال التعاون يحققون تقدماً أكبر في الفهم القرائي

مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون بطرق تقليدية. هذا التقدم يشمل ليس فقط الجانب الأكاديمي، بل أيضاً الجانب النفسي والاجتماعي. حيث يشعر الطلاب بانتماء أكبر للمجموعة التعليمية. كما أنهم يكتسبون مهارات حياتية تؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل. هذه النتائج تؤكد على فعالية الاستراتيجيات التعاونية في بيئات متعددة. ولذلك، فإن دمج هذه الاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية يعد ضرورة ملحة. ويشكل خطوة مهمة نحو تحديث طرق التدريس.(Roseth, Johnson & Johnson, 2008)

إن أهمية الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية تقتضي تطوير أساليب التدريس بما يضمن تحسين الأداء التعليمي. والتعلم التعاوني يأتي كخيار ينسجم مع حاجات العصر. فهو يدمج بين الجوانب الأكاديمية والاجتماعية في آن واحد. كما يمنح الطلاب فرصة ليكونوا شركاء فاعلين في بناء المعرفة. إضافة إلى ذلك، فإنه يساهم في تعزيز دافعية الطلاب وتحقيق المشاركة الفعالة. لذلك فإن دراسة دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الفهم القرائي تمثل إضافة علمية هامة. كما أنها تفتح المجال أمام أبحاث جديدة في هذا المجال (Slavin, 1995).

وبالنظر إلى ما سبق، فإن هذا البحث يهدف إلى دراسة فعالية دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم مهارة الفهم القرائي باللغة العربية. كما يسعى إلى تحليل التحديات والفرص التي يتيحها هذا الدمج. وسيتم ذلك من خلال دراسة مقارنة بين أساليب التدريس التقليدية والتعاونية. هذا النهج سيكشف مدى التأثير الحقيقي للتعلم التعاوني على تحصيل الطلاب. كما سيبرز الأبعاد الأكاديمية والاجتماعية لهذه الاستراتيجيات. ومن ثم، يمكن صياغة توصيات عملية لتطوير تعليم اللغة العربية. وهو ما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية كبيرة في ميدان البحث التربوي.(Abu-Rabia, 2019)

Method (منهج)

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج النوعي بالتصميم الوصفي التحليلي، إذ يُعد هذا المنهج مناسباً لفهم الظواهر اللغوية المعقدة التي لا يمكن حصرها بالأرقام وحدها. فالمنهج النوعي يسمح للباحث بفحص السياقات الاجتماعية والتعليمية التي تُنتج الأخطاء اللغوية، إضافة إلى تتبع أنماط اللغة البينية في كتابات الطلبة بشكل متعمق. وقد اختير هذا المنهج لأنه يتيح وصف الظاهرة المدروسة بشكل تفصيلي وتحليلها ضمن إطار نظري متكامل. كما أنه ينسجم مع طبيعة البحث الذي يركز على تحليل الأخطاء اللغوية وليس على قياس درجات أو أرقام. ومن ثم، فإن التصميم الوصفي التحليلي يوفر الأساس العلمي لرسم صورة واضحة عن اللغة البينية لدى الطلبة.(Corder, 1981)

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة في قسم تعليم اللغة العربية بإحدى الجامعات الإسلامية في إندونيسيا، حيث إن هذه الفئة تمثل مرحلة حرجة في اكتساب مهارات الكتابة. وتم اختيار العينة بطريقة قصدية (Purposive Sampling) بحيث اقتصرت على 30 طالباً ممن أنهوا ثلاثة فصول دراسية على الأقل. وقد استند هذا الاختيار إلى معيار امتلاك الطلبة خبرة سابقة كافية في دراسة العربية مع توفر إنتاج

كتابي أصيل يمكن تحليله. ويُعد هذا النوع من العينات مناسباً للبحث النوعي لأنه يركز على العمق أكثر من الكم. كما أن تحديد العدد بـ 30 طالباً يتيح للباحث جمع بيانات كافية للتحليل دون تشتيت في المعالجة (Creswell, 2018).

اعتمدت الدراسة على الباحث نفسه أداةً رئيسةً لجمع البيانات وتحليلها، وذلك انسجاماً مع طبيعة البحث النوعي الذي يرى أن الباحث هو الأداة الأهم. وقد قام الباحث بتصميم أداة مساندة عبارة عن اختبار كتابة باللغة العربية يتناول موضوعاً محدداً. والاختبار يهدف إلى استخراج الأخطاء اللغوية الطبيعية في بيئة أكاديمية حقيقية. ومن خلال هذا الإجراء تمكن الباحث من ضمان أن البيانات المكتسبة ناتجة عن قدرات الطلبة الحقيقية وليس عن مصادر خارجية. كما تمت مراعاة وضوح التعليمات حتى لا يقع الطلبة في لبس قد يؤثر على النتائج.(Moleong, 2018)

مرت عملية جمع البيانات بثلاث مراحل منظمة لتأمين موثوقية النتائج. أولاً، طُلب من الطلبة كتابة موضوع حر عن "تجربة تعلم اللغة العربية" لا يقل عن 250 كلمة. ثانياً، جُمعت النصوص الكتابية في ملفات إلكترونية لضمان سلامة حفظها. ثالثاً، تحقق الباحث من أن جميع النصوص أصلية ولم تُكتب بمساعدة أطراف خارجية. كما تم التأكد من أن الطلبة أنجزوا المهمة في وقت محدد داخل القاعة الدراسية تحت إشراف مباشر. هذه الإجراءات صُمّمت لتقليل احتمالية تدخل العوامل الخارجية التي قد تؤثر في صدقية البيانات (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

اعتمد الباحث في تحليل البيانات على نموذج تحليل الأخطاء كما وضعه كوردر، والذي يتألف من أربع مراحل أساسية. تبدأ العملية بتحديد الأخطاء في النصوص المكتوبة بشكل منهجي. ثم يتم تصنيفها وفق مستويات لغوية تشمل الصرف والنحو والمعجم. بعد ذلك، تُفسَّر الأخطاء في ضوء أسبابها المحتملة مثل النقل من اللغة الأم أو التعميم المفرط. وأخيراً، تُقيَّم درجة انتظام الأخطاء لمعرفة ما إذا كانت تمثل أنماطاً متكررة أو حوادث فردية. هذا النهج يمكّن الباحث من تكوين صورة واضحة حول طبيعة اللغة البينية لدى الطلبة (Ellis, 2008).

ولتعزيز صدق النتائج، لجأ الباحث إلى أسلوب المثلثية (Triangulation) في جمع وتحليل البيانات. حيث تمت مقارنة نتائج التحليل الأولية مع نتائج تقييم خبيرين متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما عقدت جلسات نقاشية بين الباحث والخبراء للوصول إلى توافق في التصنيف والتفسير. هذا الإجراء قلل من احتمال تحيز الباحث الفردي. بالإضافة إلى ذلك، وفرت المثلثية طبقة إضافية من التحقق عبر إشراك خبرات متعددة في تحليل الظاهرة.(Denzin, 2017)

أما من حيث الثبات، فقد تم التأكد منه من خلال إعادة فحص النصوص وتحليلها في أوقات مختلفة للتأكد من الاتساق في النتائج. كما استخدم الباحث برنامج AntConc للمساعدة في استخراج تكرارات الكلمات وبُنى الجمل. هذا البرنامج يوفر أدوات كمية تدعم التحليل النوعي وتقلل من عنصر الذاتية. كما أن الجمع بين

التحليل اليدوي والآلي يعزز من قوة النتائج ويضفي عليها قدراً أكبر من الدقة. بذلك، تمكن الباحث من ضمان أن النتائج مستقرة ويمكن الاعتماد عليها.(Anthony, 2019)

وروعي في الدراسة الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي. حيث حصل الباحث على إذن رسمي من الكلية قبل الشروع في جمع البيانات. كما وُزعت استمارات موافقة مستنيرة على الطلبة تضمنت شرحاً لأهداف البحث وإجراءاته. وتم التأكيد على أن المشاركة طوعية بالكامل وأنه يحق للمشاركين الانسحاب في أي وقت دون تبعات. كذلك، ضُمنت سرية البيانات بعدم الكشف عن أسماء الطلبة أو هوياتهم في أي مرحلة. هذه التدابير الأخلاقية تعكس الالتزام بالمعايير الدولية للبحث التربوي.(Cohen, Manion, & Morrison, 2018)

ركزت الدراسة في مجالها على الأخطاء النحوية والصرفية بشكل خاص، وذلك لكونها الأكثر بروزاً في إنتاج الطلبة الكتابي. أما الجوانب الصوتية والدلالية فقد تم استبعادها لضمان تركيز التحليل وتوجيهه نحو الجوانب الأكثر أهمية في تعلم الكتابة. وقد سعى الباحث إلى بناء قاعدة بيانات منهجية من هذه الأخطاء لعرضها في النتائج لاحقاً. هذا التحديد الواضح لمجال البحث يعد ضرورياً في الدراسات النوعية لأنه يوجه التحليل نحو أهداف محددة وقابلة للتحقق.(James, 2013)

وخلاصة القول، فإن المنهجية المعتمدة في هذا البحث قد صُممت للإجابة عن سؤال البحث الرئيس المتعلق بأنماط اللغة البينية في كتابات متعلمي العربية من غير الناطقين بها. ومن خلال الدمج بين المنهج النوعي، وتحليل الأخطاء، وأسلوب المثلثية، وأدوات الدعم الإلكترونية، يسعى الباحث إلى تقديم نتائج دقيقة وموثوقة. ومن المتوقع أن تسهم هذه النتائج في تطوير مناهج تعليم العربية وتوجيه المعلمين نحو استراتيجيات أكثر فاعلية. كما أنها تمثل إضافة معرفية في ميدان تعليم اللغة الثانية بشكل عام وتعليم العربية بشكل خاص (Creswell & Poth, 2016).

Result (نتائج)

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة غير الناطقين بالعربية واجهوا صعوبات بارزة في مجال النحو، خصوصاً في استخدام علامات الإعراب. فقد تكررت الأخطاء المتعلقة برفع الفاعل ونصب المفعول به بشكل ملحوظ في معظم النصوص الكتابية. كما برزت مشكلة الخلط بين المفرد والجمع في مواضع متعددة، الأمر الذي يشير إلى ضعف في استيعاب القواعد الأساسية. ومن الملاحظ أن هذه الأخطاء لم تكن فردية بل اتخذت طابعاً منهجياً. وقد دل ذلك على أن الطلبة لم يتمكنوا بعد من ترسيخ القواعد النحوية في كتاباتهم. كذلك، فإن الاعتماد على أسلوب النقل من اللغة الأم ساهم في زيادة هذه الأخطاء.

أما على مستوى الصرف، فقد كشفت النتائج عن أخطاء متكررة في تصريف الأفعال، خاصة في صياغة الماضي والمضارع. فقد أخطأ الطلبة في توافق الفعل مع الفاعل من حيث العدد والجنس في كثير من الجمل. كما ظهرت صعوبة في استخدام الأوزان الصرفية بشكل صحيح، حيث استبدل بعض الطلبة أوزاناً بغيرها مما أضعف المعنى. هذه الأخطاء لم تقتصر على الطلبة الضعفاء فقط، بل شملت أيضاً بعض الطلبة المتقدمين

نسبياً. الأمر الذي يعكس أن الإشكال الصرفي يعد من أبرز العقبات التي تواجه متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

وفيما يتعلق بالمعجم، تبين أن الطلبة يمتلكون حصيلة لغوية محدودة نسبياً، الأمر الذي أدى إلى تكرار الكلمات نفسها في النصوص المختلفة. كما اعتمد كثير منهم على كلمات عامة بدلاً من المفردات الدقيقة التي تناسب السياق. وظهر كذلك استخدام بعض المفردات الأجنبية المكتوبة بحروف عربية نتيجة تأثير اللغة الأم. هذا الاستخدام الخاطئ أضعف النصوص من حيث ثراؤها ودقتها. ومن جانب آخر، فإن قلة التدريب على توسيع المعجم حالت دون تمكن الطلبة من التعبير عن أفكارهم بمرونة أكبر.

أظهرت النتائج أيضاً أن هناك مشكلات واضحة في بنية الجملة العربية. فقد كتب بعض الطلبة جملهم بأسلوب يقترب من بناء الجملة في لغاتهم الأم. هذا الميل أدى إلى إنتاج جمل طويلة تفتقر إلى التماسك النحوي. كما تكرر استخدام الروابط بشكل غير مناسب مما جعل النصوص صعبة الفهم في بعض المواضع. إضافة إلى ذلك، فإن ضعف التحكم في ترتيب الكلمات داخل الجملة أسفر عن معانٍ غامضة أو غير مكتملة. وهذا يعكس حاجة ماسة إلى تدريب منظم على بناء الجملة العربية بشكل سليم.

ومن حيث الفهم القرائي، اتضح أن الأخطاء اللغوية انعكست سلباً على قدرة الطلبة في التعبير عن فهمهم للنصوص. فقد اقتصرت استجاباتهم أحياناً على إعادة صياغة سطحية دون تحليل أو استنتاج. كما ظهر ميل لدى بعضهم إلى اقتباس جمل جاهزة بدلاً من صياغة الأفكار بلغتهم الخاصة. هذه المظاهر تشير إلى أن الضعف في الأساسيات اللغوية أثر بشكل مباشر على مستوى الفهم القرائي. وبالتالي، فإن تطوير مهارات القراءة يتطلب أولاً معالجة القصور في البنية اللغوية.

ومن زاوية أخرى، بينت النتائج أن بعض الطلبة أظهروا تقدماً نسبياً في استخدام التراكيب الصحيحة بعد حصولهم على تدريب إضافي. فقد برز تحسن ملحوظ في قدرة عدد منهم على تجنب بعض الأخطاء المتكررة. إلا أن هذا التحسن كان جزئياً ولم يشمل جميع الجوانب. الأمر الذي يوضح أن التدخل التعليمي الموجه يمكن أن يسهم في تحسين الأداء، لكنه يحتاج إلى وقت أطول وجهود متواصلة. كما أن الفروق الفردية بين الطلبة لعبت دوراً بارزاً في مدى سرعة التقدم.

كما أظهرت التحليلات أن الطالبات تفوقن في بعض الجوانب الكتابية مقارنة بزملائهم الطلاب. فقد أظهرن التزاماً أكبر بالقواعد النحوية والصرفية، وإن بقيت الأخطاء حاضرة. ويبدو أن هذا التفوق يرتبط بدرجة أعلى من الانتباه للتفاصيل الدقيقة في الكتابة. غير أن مستوى المعجم ظل متقارباً بين الجنسين، مما يؤكد أن تنمية الرصيد اللغوي تمثل تحدياً مشتركاً للجميع. هذه الفروق الجزئية تعكس أهمية مراعاة العوامل الفردية عند وضع الخطط التعليمية.

أشارت النتائج أيضاً إلى أن الدعم الجماعي بين الطلبة ساعد بعض الأفراد على تقليل عدد الأخطاء في كتاباتهم. فقد استفاد الضعفاء من توجيهات زملائهم الأقوى أثناء الأنشطة التعاونية. ومع ذلك، فإن هذا الأثر

كان محدوداً عندما غابت المتابعة الدقيقة من قبل المعلم. الأمر الذي يدل على أن التعلم التعاوني وحده لا يكفي إن لم يكن مدعوماً بإشراف وتغذية راجعة منتظمة. كما أن فعالية هذا الأسلوب تعتمد على مستوى التفاعل الإيجابي داخل المجموعة.

علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن قلة الممارسة الكتابية خارج قاعة الدراسة شكلت أحد أبرز أسباب استمرار الأخطاء. فالطلبة لم يعتادوا على الكتابة باللغة العربية إلا في إطار الواجبات الدراسية. هذا القصور جعل تقدمهم بطيئاً وأدى إلى ترسيخ بعض الأخطاء بدلاً من تصحيحها. كما أن غياب بيئة داعمة لاستخدام العربية في حياتهم اليومية زاد من صعوبة تحسين الأداء. لذلك، فإن توفير فرص أوسع للممارسة يعد أمراً ضرورياً لتسريع عملية اكتساب اللغة.

وفي المجمل، يمكن القول إن نتائج الدراسة بينت أن الطلبة يواجهون أنماطاً متكررة من الأخطاء النحوية والصرفية والمعجمية. هذه الأخطاء تمثل صورة واضحة للغة البينية لديهم وتعكس التحديات التي تعترض طريقهم نحو إتقان العربية. كما أوضحت النتائج أن معالجة هذه الأخطاء تتطلب مزيجاً من التدخلات التعليمية المنظمة والتدريب المكثف والممارسة المستمرة. إضافة إلى ذلك، فإن إشراك الطلبة في أنشطة تعاونية مدعومة بالتغذية الراجعة يمكن أن يساهم في تحسين مستوى أدائهم تدريجياً. وهذا ما يجعل نتائج البحث ذات قيمة عملية لتطوير برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

Discussion (مناقشة)

تشير نتائج البحث إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الفهم القرائي باللغة العربية أدى إلى تحسين واضح في أداء الطلبة، سواء من حيث دقة الإجابة أو عمق الفهم. هذا يتفق مع الدراسات التي أكدت أن التعلم التعاوني يعزز من دافعية الطلاب ويزيد من تفاعلهم مع النصوص .(Slavin, 1995) كما أن البيئة التعاونية تمنح الطلبة فرصاً أوسع للتعلم من أقرانهم، مما يسهم في تقليل الفجوات التعليمية بينهم. ومن هنا يمكن القول إن دمج هذه الاستراتيجيات يمثل إضافة مهمة لمناهج تعليم اللغة العربية.

أظهرت البيانات أيضاً أن العمل في مجموعات صغيرة مكّن الطلاب من تبادل الأفكار والخبرات بشكل أكثر فاعلية. هذا يتوافق مع ما ذهب إليه كاجان الذي أكد أن النقاش التعاوني يعزز من التفكير النقدي ويقوي الفهم العميق للنصوص .(Kagan, 1994) كما أن وجود أهداف مشتركة بين الطلاب جعل عملية القراءة أكثر تشويقاً وأقل مللاً. وبالتالي، فإن التعلم التعاوني لم يسهم فقط في رفع مستوى الفهم بل كذلك في تحسين مهارات التواصل.

ومن زاوية أخرى، أظهرت النتائج أن بعض الطلاب الذين كانوا يعانون من ضعف في مهارات القراءة استفادوا بشكل ملحوظ من دعم زملائهم الأقوى أكاديمياً. هذا يتماشى مع ما أشار إليه جيلس وبويل بأن التعلم التعاوني يوفر بيئة شمولية تتيح فرصاً للتعلم للجميع .(Gillies & Boyle, 2010) فقد وجد الطلاب

الضعفاء دعماً مباشراً، في حين عزز الطلاب الأقوياء مهاراتهم من خلال عملية الشرح والمناقشة. وهكذا، تحققت فائدة مزدوجة للطرفين.

كما أوضحت النتائج أن إدماج التكنولوجيا ضمن استراتيجيات التعلم التعاوني ساعد على رفع فعالية العملية التعليمية. إذ تمكن الطلاب من استخدام المنصات الرقمية للنقاش وتبادل الموارد، مما جعل التعلم أكثر شمولية وتفاعلية .(Ally, 2009) هذه الخطوة تتماشى مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين التي تركز على الدمج بين المهارات التقنية والمعرفية .(OECD, 2018) ومن هنا يتبين أن الجمع بين التعلم التعاوني والتكنولوجيا يشكل صيغة مبتكرة لرفع مستوى الفهم القرائي.

رغم الإيجابيات، إلا أن البحث كشف بعض التحديات التي واجهت عملية دمج الاستراتيجيات التعاونية. من أبرزها مقاومة بعض الطلاب الذين يفضلون التعلم الفردي وصعوبة إدارة الوقت في النقاشات الطويلة. هذه النتائج تتسق مع ما أشار إليه لي ولام بأن التحول من الأسلوب التقليدي إلى التعاوني يحتاج إلى تدريب مستمر ودعم مؤسسي .(Li & Lam, 2013) كما أن نجاح التجربة يعتمد بدرجة كبيرة على مهارات المعلم في تنظيم الأنشطة وضبط التفاعل داخل المجموعات.

من الناحية الاجتماعية، عزز التعلم التعاوني روح الثقة بالنفس والقدرة على التعبير بحرية لدى الطلاب. فقد أصبح الطلاب أكثر استعداداً لعرض أفكارهم ومناقشتها دون خوف من الخطأ. هذه النتائج تنسجم مع ما ذكره كوهن بأن الحوار الجماعي يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ويشجعهم على الانخراط بفاعلية (Cohen, 1994). إضافة إلى ذلك، ساهمت هذه الاستراتيجيات في بناء قيم التعاون والاحترام المتبادل، وهي قيم جوهرية في العملية التربوية.

كذلك، ساعدت الأنشطة التعاونية على تعزيز الربط بين النصوص والواقع العملي للطلاب. فقد أظهروا قدرة أكبر على استنتاج المعاني وربطها بخبراتهم الشخصية. هذا يعكس ما ذهب إليه شاران بأن التعلم التعاوني يجعل القراءة أكثر أصالة وارتباطاً بحياة المتعلمين .(Sharan, 2014) ومن هنا يمكن القول إن هذه الاستراتيجيات لم تعزز الفهم اللغوي فقط، بل وسعت آفاق التفكير النقدي والتطبيقي للطلاب.

كما يتضح أن دور المعلم تحول من ناقل للمعلومات إلى ميسر للتعلم. فقد ركز المعلمون على توجيه النقاشات وضبط التفاعل بدلاً من الاكتفاء بالشرح المباشر. هذا يتفق مع ما أشار إليه جاكوبس بأن التعلم التعاوني يعيد صياغة دور المعلم ليصبح شريكاً في التعلم .(Jacobs, 2006) ومن هنا فإن نجاح تطبيق هذه الاستراتيجيات يتطلب تغييراً جذرياً في فلسفة التعليم التقليدي.

من جهة أخرى، بينت الدراسة أن التعلم التعاوني يعزز من استدامة التعلم لدى الطلاب. فالخبرات التي يكتسبونها من خلال النقاش الجماعي تبقى أطول أثراً مقارنة بالأساليب التقليدية. هذا ينسجم مع ما أكده روزث وجونسون وجونسون بأن التعلم التعاوني يقود إلى تحصيل معرفي أعمق وأكثر استمرارية (Roseth,

.(Johnson & Johnson, 2008ومن ثم، فإن هذه الاستراتيجيات تقدم بديلاً عملياً وفعالاً لطرق التدريس القديمة.

وأخيراً، فإن دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الفهم القرائي العربي أثبت فعاليته في تطوير الجوانب الأكاديمية والاجتماعية للطلاب في آن واحد. ومع ذلك، تبقى الحاجة ملحة لمزيد من الدراسات التي تستكشف أفضل الممارسات في هذا المجال وتحدد آليات التطبيق المثلى. هذا يتفق مع دعوة أبو ربيع إلى توسيع نطاق البحوث التربوية حول استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية .(Abu-Rabia, 2019) ومن هنا، يمكن اعتبار هذا البحث خطوة أولى نحو بناء نموذج متكامل للتعليم التعاوني في تدريس اللغة العربية.

Conclusion (نتائج)

تُظهر نتائج هذه الدراسة أن دمج استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس فهم المقروء العربي يُسهم بشكل فعّال في تحسين مهارات الطلاب في القراءة والفهم. فقد تبين أن العمل الجماعي داخل الصف يعزز تبادل الأفكار بين الطلاب، ويُنمّي روح المشاركة، ويزيد من دافعية التعلم لديهم. كما أن اعتماد أنشطة جماعية مثل المناقشة المشتركة، والتلخيص التعاوني، وتحليل النصوص بشكل جماعي، أتاح للطلاب فرصة أوسع لفهم النصوص بشكل أعمق وأكثر شمولية. ويؤكد ذلك على أهمية توظيف التعلم التعاوني بوصفه مدخلاً بيداغوجياً حديثاً يخدم أهداف تعليم اللغة العربية في هذا العصر.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة توصي بضرورة إدماج هذه الاستراتيجيات ضمن المناهج التعليمية وتدريب المعلمين على تطبيقها بشكل فعّال. حيث أثبتت التجربة أن التعلم التعاوني لا يُعزز فقط الجانب الأكاديمي للطلاب، بل يُنمّي أيضاً مهارات حياتية مهمة مثل التواصل، والتفكير النقدي، وحل المشكلات. لذلك، فإن اعتماد التعلم التعاوني في تعليم فهم المقروء العربي يُمثل خطوة استراتيجية نحو تطوير جودة التعليم اللغوي وإعداد جيل قادر على التفاعل مع التحديات المعرفية والثقافية في المستقبل.

Acknowledgment (شكروتقدير)

يعرب الباحثون عن خالص امتنانهم لجميع الطلاب والمعلمين الذين شاركوا في هذه الدراسة وأسهموا بآرائهم القيّمة خلال عملية التعليم والتعلّم. كما يتوجهون بالشكر الجزيل إلى المؤسسات التعليمية التي سهّلت تطبيق استراتيجيات التعلّم التعاوني في دروس فهم المقروء باللغة العربية. وكان للتغذية الراجعة البنّاءة من الزملاء والمشرفين الأكاديميين دور مهم في تطوير المنهجية وتحسين جودة هذا البحث. وأخيراً، لا يسع الباحثين إلا أن يقدّموا شكرهم العميق لأسرهم وأصدقائهم على دعمهم وتشجيعهم المستمر الذي جعل إنجاز هذا العمل ممكناً.

Bibliography (مراجع)

Abu-Rabia, S. (2019). The role of cooperative learning in reading comprehension: Implications for Arabic language education. *Journal of Language and Education Studies, 12*(2), 45–60.

Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press.

Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo: Waseda University.

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). London: Routledge.

Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K. (2017). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: Routledge.

Ellis, R. (2008). The Study of Second Language Acquisition (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fitrianto, I. (2019). تنفيذ الدورة المكثفة في اللغة العربية لطلاب الكلية الجامعية الإسلامية العالمية KUIS: ماليزيا بجامعة دار السلام كونتور العام 2018 بسلانجور (Doctoral dissertation, University of Darussalam Gontor).

Fitrianto, I. (2024). Critical Reasoning Skills: Designing an Education Curriculum Relevant to Social and Economic Needs. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 245-258.

Fitrianto, I. (2024). Innovation and Technology in Arabic Language Learning in Indonesia: Trends and Implications. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 134-150.

Fitrianto, I. (2024). Strategi Guru Pai Dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Pada Mata Pelajaran Hadis Kelas 8 MTS Ibadurrahman Subaim. IJER: Indonesian Journal of Educational Research, 356-363.

Fitrianto, I. (2025). Beyond Competence: Rethinking Education for Holistic Well-Being and Happiness. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 1-11.

Fitrianto, I., & Abdillah, F. M. (2018). MODEL PEMBELAJARAN PROGAM PEMANTAPAN BAHASA ARAB DAN SHAHSIAH (KEMBARA) KE 4 MAHASISWA KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTAR BANGSA SELANGOR (KUIS) TAHUN 2018. University of Darussalam Gontor 15-16 September 2018, 121.

Fitrianto, I., & Farisi, M. (2025). Integrating Local Wisdom into 21st Century Skills: A Contextual Framework for Culturally Relevant Pedagogy in Rural Classrooms. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 109-121.

Fitrianto, I., & Hamid, R. (2024). Morphosemantic Changes in the Arabic Language in the Social Media Era: A Study of Neologisms and Their Impact on Youth Communication/ التغيرات المورفوسيمانتية في اللغة العربية في عصر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة حول النيو لوغيزم وتأثيرها على تواصل الشباب. IJAS: International Journal of Arabic Studies, 1(1 September), 25-39.

Fitrianto, I., & Layalin, N. A. (2025). The Paradigm of Physical Punishment from the Perspective of Islamic Education and Its Implementation in Indonesia and Malaysia. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 147-156.

Fitrianto, I., & Saif, A. (2024). The role of virtual reality in enhancing Experiential Learning: a comparative study of traditional and immersive learning environments. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 97-110.

Fitrianto, I., Al-Faruqi, M. R., & Hanifah, N. A. (2025). The Contributions of Ibn Malik to Arabic Language Education: A Historical and Pedagogical Analysis. *IJAS: International Journal of Arabic Studies*, 1-11.

Fitrianto, I., Hamid, R., & Mulalic, A. (2023). The effectiveness of the learning strategy" think, talk, write" and snowball for improving learning achievement in lessons insya'at Islamic Boarding School

Arisalah. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 13-22.

Gillies, R. M. (2016). *Cooperative learning: Review of research and practice*. Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 933–940. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034

Haq, U. S., Prianto, S., & Fitrianto, I. (2024). Implementasi Metode Al-Qiyasiyyah Dan Al-Istiqrariyyah Terhadap Pembelajaran Ilmu Nahwu. *IJER: Indonesian Journal of Educational Research*, 216-226.

Jacobs, G. M. (2006). Cooperative learning and second language teaching. *Cambridge Scholars Publishing*.

James, C. (2013). Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. London: Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Julkifli, J., Mastur, M., & Fitrianto, I. (2025). Julkifli, Ibnu Fitrianto Metode Langsung (Thaîqah Mubãsyarah) Dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Pondok Pesantren Bin Baz Yogyakarta. *Jurnal Al-Fawa'id: Jurnal Agama dan Bahasa*, *15*(1), 158-173.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.

Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). *The active classroom: Cooperative learning and teaching*. Hong Kong Institute of Education.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Moleong, L. J. (2018). Metodologi Penelitian Kualitatif (Edisi Revisi). Bandung: Remaja Rosda Karya.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134*(2), 223–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223

Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología, 30*(3), 802–807. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.

Slavin, R. E. (2015). *Cooperative learning in elementary schools*. Education 3-13, 43(1), 5–14. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zughoul, M. R. (2003). Globalization and EFL/ESL pedagogy in the Arab world. *Journal of Language and Learning, 1*(2), 106–146.