

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف
الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بنجكولو



الرسال

الباحث

محمد أكر

رقم التسجيل: ٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣

قسم تعليم اللغة العربية كلية التربية والتعليم
جامعة فاطماواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية بنجكولو

٢٠٢٦

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب
الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بنجكولو



الرسالة

مقدم لتكميل بعض الشروط اللازمة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى قسم
تعليم اللغة العربية كلية التربية والتدريس

الباحث

محمد أجر

رقم التسجيل: ٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣

قسم تعليم اللغة العربية كلية التربية والتدريس

جامعة فاطماوتي سوكرنو الإسلامية الحكومية بنجكولو

٢٠٢٦ م / ١٤٤٨ هـ



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
FAKULTAS TARBIYAH DAN TADRIS

Alamat: Jln. Raden Patah Pagar Dewa Tlp. (0736) 51276, 51171 Fax Bengkulu

تقرير لجنة المناقشة

الرسالة: تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببنكولو، التي قدمها الطالب، محمد

اجر، رقم التسجيل: ٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣ بعد اجراء المناقشة في يوم الثلاثاء ١٨ أغسطس ٢٠٢٦ وقد

قررت اللجنة بنجاحها واستحقاقها للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في شعبة تدريس اللغة العربية

لكلية التربية والتدريس بالجامعة فطمالواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية ببنكولو

١. الرئيس الدكتور: كسمتوني، الماجستير

رقم التوظيف ١٩٧٥١٠٠٢٢٠٠٣١٢١٠٠٤

٢. الشكرية: إيكالنداري، الماجستير

رقم التوظيف ١٩٩١١١٢٢٢٠١٩٠٣٢٠١٣

٣. الممتحن الأول الدكتور: أخير الدين، الماجستير

رقم التوظيف ١٩٩١٠٣١٣٢٠١٩٠٣١٠١٠

٤. الممتحن الثاني: نور هاريانتو، الماجستير

رقم التوظيف ١٩٩١٠٩٠٨٢٠٢٠١٢١٠٠٦

بنكولو، ١٨ أغسطس ٢٠٢٦

المعرف

عميد كلية التربية والتدريس

الدكتور: عتيقة، الماجستير

رقم التوظيف ١٩٦٨٠٥١٥١٩٩٧٠٣٢٠٠٤



إقرار الطالب

أنا الموقع

الإسم : محمد أجر

رقم التسجيل : ٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣

أقر بأن هذه الرسالة بعنوان:

«تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى

بنجكولو»

هي من عملي، وقد أعددتها وكتبتها بنفسي، ولم أنتحلها من أعمال الآخرين، إلا ما أشرت إلى مصادره ومراجعته وفقا

للقواعد العلمية والأكاديمية المعمول بها.

وإذا ثبت في المستقبل وجود انتحال علمي أو مخالفة للأمانة الأكاديمية في هذه الرسالة، فإنني أتحمّل المسؤولية الكاملة

وما يترتب عليها من عقوبات أكاديمية وفقا للأنظمة واللوائح المعمول بها..

بنجكولو، أغسطس ٢٠٢٦



٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣



KEMENTERIAN AGAMA RI
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI FATMAWATI SUKARNO (UINFAS)
BENGKULU

FAKULTAS TARBIIYAH DAN TADRIS

Alamat : Jln. Raden Fatah Pagar Dewa telp. (0736) 5127651/171 Bengkulu

تقرير المشرف

المعلمة: عميلة كاتبة التربية و التدريس

للمادة فاطماتواني سوكارنو الإسلامية الحكومية ببنكولو

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين

رقم التسجيل: ٢٢٢٣٢٢٠٠٦٣

الموضوع: تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف

الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببنكولو

فهي أما مشكلة للشروط المطلوبة و لاتفق أن تناقش أمام لجنة الامتحان.

ببنكولو، ٢٠٢٦

موافق عليه

المشرف الأول

المشرفة الثانية

فضيلة موسكا

ذوالفكر محمد

رقم التوظيف: ١٩٩٠٠٠٤٢٤٢٠٢٠١٢٢٠٠٧

رقم التوظيف: ١٩٧٣١٢١١٢٠٠٥٠١١٠٠٥

ABSTRAK

Nama : Muhammad Ajra

NIM : 2223220063

Judul : Pengaruh Metode Role Playing dalam Meningkatkan Kemampuan berbicara Bahasa Arab Siswa Kelas 11 di Madrasah Aliyah Negeri 1 Bengkulu

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh metode *Role Playing* terhadap keterampilan berbicara bahasa Arab siswa kelas XI MAN 1 Kota Bengkulu. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain kuasi eksperimen *Non-Equivalent Control Group Design*. Sampel terdiri atas 51 siswa, yaitu 29 siswa kelompok eksperimen dan 22 siswa kelompok kontrol. Data dikumpulkan melalui *pre-test* dan *post-test* lisan yang mengukur pelafalan, tata bahasa, kelancaran, kosakata, dan pemahaman. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rata-rata kemampuan awal kelompok eksperimen sebesar 73,62 dan kelompok kontrol sebesar 74,09, tanpa perbedaan signifikan ($p = 0,676$). Setelah perlakuan, rata-rata kelompok eksperimen meningkat menjadi 90,00, sedangkan kelompok kontrol menjadi 78,41. Perbedaan peningkatan kedua kelompok signifikan ($p < 0,001$), dengan N-Gain kelompok eksperimen sebesar 0,615 (sedang) dan kelompok kontrol sebesar 0,164 (rendah), serta ukuran efek sebesar 0,967 (besar). Dengan demikian, metode *Role Playing* berpengaruh signifikan dan lebih efektif daripada pembelajaran biasa dalam meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab siswa.

Kata kunci: *Role Playing*; keterampilan berbicara bahasa Arab; kuasi eksperimen.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر طريقة لعب الأدوار (Role Playing) في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. استخدمت الدراسة المنهج الكمي بتصميم شبه تجريبي من نوع تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (Non-Equivalent Control Group Design). تكونت عينة الدراسة من ٥١ طالبًا، منهم ٢٩ طالبًا في المجموعة التجريبية و ٢٢ طالبًا في المجموعة الضابطة. جُمعت البيانات من خلال اختبار قبلي واختبار بعدي شفهيين لقياس النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم. أظهرت النتائج أن متوسط القدرة الأولية للمجموعة التجريبية بلغ ٧٣.٦٢، وللمجموعة الضابطة ٧٤.٠٩، دون وجود فرق دال إحصائيًا بينهما ($p = 0.676$) وبعد تطبيق المعالجة، ارتفع متوسط المجموعة التجريبية إلى ٩٠.٠٠، في حين ارتفع متوسط المجموعة الضابطة إلى ٧٨.٤١. وكان الفرق في التحسن بين المجموعتين دالًا إحصائيًا ($p < 0.001$)، حيث بلغ مقدار الكسب المعياري (N-Gain) للمجموعة التجريبية ٠.٦١٥، وهو في المستوى المتوسط، بينما بلغ للمجموعة الضابطة ٠.١٦٤، وهو في المستوى المنخفض، كما بلغ حجم الأثر ٠.٩٦٧، وهو حجم أثر كبير. وبناءً على ذلك، فإن طريقة لعب الأدوار ذات تأثير دال إحصائيًا، وأكثر فاعلية من الطريقة التعليمية المعتادة في تنمية مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: لعب الأدوار؛ مهارة الكلام باللغة العربية؛ شبه تجريبي.

الإهداء

أحمد الله سبحانه وتعالى حمدا كثيرا، وأشكره على عظيم نعمه. وأهدي هذا البحث العلمي بكل محبة واحترام وامتنان إلى:

١. الله سبحانه وتعالى

اللهم، لقد أنعمت علي بالصحة والقوة والصبر، ومنحتني الفرصة، ويسرت لي السبل حتى استطعت اجتياز كل مرحلة من مراحل دراستي وإتمام هذا البحث العلمي. ولولا عونك ومشيتك، لما تيسرت هذه الجهود، ولما سارت على النحو المطلوب.

٢. أبي وأمي الحبيبين

أهدي هذا البحث العلمي إلى أبي الحبيب، رحمه الله، وإلى أُمي الحبيبة؛ فقد كانا مصدر إلهامي الأكبر وأقوى دافع لي إلى مواصلة الكفاح وإتمام دراستي.

إلى أبي الحبيب، رحمه الله، أتوجه بجزيل الشكر؛ فقد أحسنت تربيتي وتعليمي رغم ما كابדתه من مشقة وعناء. وأدرك جيدا مقدار ما تحملته من صعوبات في سبيل تعليم أبنائك. لقد فارقتنا منذ زمن طويل، غير أن ذكراك لا تزال حاضرة في قلبي، وأرجو أن تكون سعيدا بهذا الإنجاز الذي وفقني الله إلى تحقيقه اليوم. شكرا لك يا أبي، واعذرني لأنني لم أتمكن من برك ورد شيء من جميلك كما ينبغي. وسيظل أبنائك يدعون لك دائما يا أبي، سائلين الله أن يجمعنا بك في جنته.

وإلى حي الأول، أُمي الحبيبة، جنتي ودنياي، شكرا لك على جميع دعواتك التي لم تنقطعي عن رفعها من أجلي، وعلى كل تضحية قدمتها، وكل نصيحة كانت مصدر قوة لي، وكل دعم أعانني على اجتياز مراحل هذا الطريق حتى وصلت إلى ما أنا عليه اليوم. لا تكفي الكلمات حقا لوصف عظيم فضلكما وعمق محبتكما. وإذا كنت قد استطعت اليوم أن أقف بثبات وأتم دراستي، فواء هذا الإنجاز دعاؤكما وكفاحكما ودموعكما وتضحياتكما، وكل ذلك لا يقدر بثمن.

٣. أسرتي الحبيبة

إلى جميع أفراد أسرتي الأحباء. وأخص منهم إخوتي وأخواتي الكبار وأبناءهم وبناتهم، الذين لم ينقطعوا عن دعمي، والاهتمام بي، وتحفيزي، والدعاء لي. شكرا لكم؛ فقد كنتم جزءا مهما من مسيرة حياتي ودراستي. وأسأل الله أن يجعل هذا الإنجاز مصدر سعادة وفخر لأسرتنا.

٤. أساتذتي المشرفين

كما أهدي هذا البحث العلمي إلى أساتذتي المشرفين، تعبيرا عن تقديري وامتناني لهم؛ فقد تفضلوا بالإشراف على هذا البحث بكل صبر، ووجهوني وأرشدوني، وراجعوه وصوبوه، وحفزوني حتى تم إنجازهِ.

٥. جامعتي الحبيبة

أهدي هذا البحث العلمي إلى جامعة فاطماواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية بنجكولو،
ولا سيما كلية التربية والتدريس وقسم تعليم اللغة العربية، حيث تلقيت العلم، واكتسبت
الخبرات، وتعلمت كثيرا من الدروس القيمة خلال مسيرتي الدراسية.

٦. نفسي

وأخيرا، أهدي هذا البحث العلمي إلى نفسي. شكرا لك يا نفسي؛ فقد صمدت حتى
هذه المرحلة. شكرا لك لأنك واصلت السعي حين اشتدت صعوبة الطريق، ومضيت
قدما عندما لم تسر أمور كثيرة كما رجوت، وأتممت ما بدأت.
قد لا تكون هذه الرحلة سهلة على الدوام، غير أن كل خطوة قطعتها دليل على قدرتك
على مواجهة الصعوبات وتجاوزها. وليكن هذا الإنجاز تذكيرا لك بأن ثمار الكفاح والصبر
والسعي لا تضيع أبدا.

إن هذا البحث العلمي أحد الأدلة على أن الرحلة التي تبدأ بالدعاء، وتمضي بالجهد،
ويرافقها الصبر، ستبلغ غايتها في نهاية المطاف.

أسأل الله أن يجعل العلم الذي اكتسبته خلال هذه الرحلة نافعا لي ولأسرتي ولمجتمعي،
وأن يجعله في خدمة ديني.

والحمد لله رب العالمين.

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، أحمده سبحانه وتعالى وأشكره على ما أنعم به علي من الرحمة والنعم والتوفيق والهداية، حتى تيسر لي إتمام هذا البحث العلمي الموسوم بـ«أثر طريقة لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام لدى طلاب الصف الحادي عشر في مادة اللغة العربية بالمدرسة العالية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو». والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وخلال إعداد هذا البحث العلمي وإتمامه، أدركت أن ما تحقق من نجاح لم يكن ليتأتى لولا ما تلقيته من مساعدة وتوجيه ودعم وتشجيع ودعاء واهتمام من أشخاص وجهات عديدة. ومن ثم، أتقدم بكل تواضع واحترام بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى:

١. الأستاذ الدكتور خير الدين، الماجستير، رئيس جامعة فاطماواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية بنجكولو، وسائر قيادات الجامعة، لإتاحتهم لي فرصة مواصلة دراستي في رحاب جامعة فاطماواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية بنجكولو.

٢. الدكتورة الحاجة خيرية، الماجستير، عميدة كلية التربية والتدريس بجامعة فاطماواتي سوكارنو الإسلامية الحكومية بنجكولو، وسائر قيادات الكلية، لما قدموه لي من تسهيلات وخدمات أكاديمية طوال مدة دراستي.

٣. نور هاريانتو، الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية، لما قدمه لي من توجيه

وتشجيع وخدمات أكاديمية طوال مدة دراستي حتى إتمام هذا البحث العلمي.

٤. زولفكري مُجَد، الماجستير، المشرف الأول، وفضيلة سوسكا، الماجستير، المشرفة

الثانية، لما بذلاه بصبر وتفان من وقت وجهد وفكر في توجيهي وإرشادي، ومراجعة هذا

البحث وتصويبه، وتقديم المقترحات، وتشجيعي حتى إتمامه. وكان لما قدماه من علم نافع

وملاحظات قيمة أثر بالغ في إنجاز هذا البحث.

٥. جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم تعليم اللغة العربية، لما قدموه لي من علوم

وخبرات ومعارف ونصائح قيمة طوال مدة دراستي. وأسأل الله أن يجعل ما علموني إياه

صدقة جارية لهم، وأن ينفعني به في مستقبلي.

٦. إدارة المدرسة العالية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو، وعلى وجه

الخصوص مدير المدرسة، ومعلمة اللغة العربية الحاجة يوليندا ساريمورني، الماجستير،

وموظفي المدرسة وسائر العاملين فيها، لمنحي الإذن والفرصة لإجراء هذا البحث، ولما

قدموه من مساعدة وتعاون ودعم طوال مدة تنفيذه.

٧. جميع الطلاب الذين شاركوا بوصفهم أفراد عينة البحث، لتفضلهم بتخصيص جزء

من وقتهم، والمشاركة في إجراءات البحث، والإسهام في إنجازه على الوجه المطلوب.

٨. زملائي وزميلاتي في قسم تعليم اللغة العربية من دفعة عام ٢٠٢٢، ولا سيما زملائي وزميلاتي في الفصل «ج»، الذين كانوا جزءا مهما من مسيرتي الأكاديمية. أشكركم على الصلابة والمساعدة والنقاشات وروح الحماس والمزاح والضحك، وعلى مختلف التجارب التي عشناها معا طوال مدة الدراسة.

٩. أعز أصدقائي وصديقاتي، الذين كانوا دائما إلى جانبي، يمدوني بالدعم والتشجيع كلما واجهت صعوبة خلال إعداد هذا البحث. أشكركم لأنكم كنتم موضع ثقة أتعلم معكم قصصي، وأتبادل معكم الأفكار، ولأننا شددنا أزر بعضنا بعضا حتى نهاية هذه المسيرة.

١٠. جميع من لم أتمكن من ذكر أسمائهم واحدا واحدا، ممن قدموا لي المساعدة والدعاء والدعم والإسهام، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في إتمام هذا البحث العلمي. أسأل الله أن يجزيهم على إحسانهم خير الجزاء.

١١. من قدم لي كثيرا من العون طوال هذه المدة، شكرا لك على ما قدمته من مساعدة، وعلى صبرك في تعليمي وإرشادي. أسأل الله أن يجزيك عن كل إحسان خير الجزاء.

١٢. نفسي، التي حاولت الصمود والتعلم ومواصلة المسير رغم ما واجهته من تحديات وصعوبات. شكرا لك يا نفسي؛ فقد اخترت عدم الاستسلام، وواصلت السعي إلى إتمام ما بدأت، وآمنت بأن لكل مرحلة حكمتها الخاصة.

وفي الختام، أدرك أن هذا البحث العلمي لا يخلو من أوجه القصور والقيود. ولذلك، أتطلع إلى تلقي النقد البناء والمقترحات النافعة التي تسهم في تحسين هذا العمل والارتقاء به. وآمل أن يكون هذا البحث نافعا لي ولقرائه وللميدان التربوي، ولا سيما في تعليم اللغة العربية، وأن يكون مرجعا مفيدا للبحوث اللاحقة.

وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يجزي جميع من قدموا لي معروفا أو مساعدة أو دعاء أو تضحية خير الجزاء، وأن يضاعف لهم الأجر والبركة.
آمين يا رب العالمين.

الكلمة الطيبة

﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾

سورة البقرة: ٢٨٦

لَا تَخَفْ مِنَ السَّيْرِ بِطُءٍ، وَلَكِنْ خَفْ أَنْ تَتَوَقَّفَ عَنِ الْخُطُوءَاتِ.

لَيْسَتْ هَذِهِ الرِّسَالَةُ الْعِلْمِيَّةُ مُجَرَّدَ مَسْعَى لِنَهَاءِ مَهْمَةٍ أَكَادِمِيَّةٍ، بَلْ هِيَ أَيْضًا رِحْلَةٌ لِلتَّعَلُّمِ
وَالْتَدَرُّبِ عَلَى الصَّبْرِ، وَبَذْلِ الْجُهْدِ، وَالثَّبَاتِ، وَالْإِيمَانِ بِأَنَّ كُلَّ جُهْدٍ وَكُلَّ كِفَاحٍ سَيُؤْتِي
ثَمَارَهُ فِي الْوَقْتِ الْمُنَاسِبِ

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول
٢.١	جدول العلاقة بين مراحل أسلوب لعب الأدوار ومؤشرات مهارة الكلام
٢.٢	التحليل المقارن للدراسات السابقة
٣.١	تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة
٣.٢	زمان تنفيذ البحث
٣.٣	توزيع عينة البحث
٣.٤	جدول التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث
٣.٥	جدول التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث
٣.٦	جدول تفسير الكسب المعياري
٣.٧	جدول تفسير نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار
٣.٨	جدول تفسير حجم الأثر
٣.٩	جدول شبكة مواصفات الاختبار الشفهي لمهارة الكلام
٣.١٠	جدول سلم تقدير الاختبار الشفهي
٣.١١	جدول شبكة مواصفات ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار
٣.١٢	جدول ملخص أدوات البحث

رقم الجدول	عنوان الجدول
٤.١	توزيع أفراد عينة البحث

رقم الجدول	عنوان الجدول
٤.٢	مراحل تنفيذ البحث
٤.٣	نتائج التحليل الإحصائي الوصفي
٤.٤	توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة التجريبية
٤.٥	توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية
٤.٦	توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة الضابطة
٤.٧	توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة
٤.٨	متوسطات درجات مؤشرات مهارة الكلام
٤.٩	مقارنة متوسطات التحسن في مؤشرات مهارة الكلام
٤.١٠	معايير تفسير نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار
٤.١١	نتائج ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار
٤.١٢	خلاصة نتائج وصف البيانات
٤.١٣	نتائج اختبار شايبرو-ويلك لاعتدالية توزيع البيانات

رقم الجدول	عنوان الجدول
٤.١٤	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين
٤.١٥	رتب درجات الاختبار القبلي في المجموعتين
٤.١٦	نتيجة اختبار مان-ويتني U لدرجات الاختبار القبلي
٤.١٧	رتب التغير في درجات المجموعة التجريبية
٤.١٨	نتيجة اختبار ويلكوكسون للمجموعة التجريبية
٤.١٩	رتب التغير في درجات المجموعة الضابطة
٤.٢٠	نتيجة اختبار ويلكوكسون للمجموعة الضابطة
٤.٢١	رتب درجات التحسن في المجموعتين
٤.٢٢	نتيجة اختبار مان-ويتني U لدرجات التحسن
٤.٢٣	خلاصة نتائج اختبار الفرضيات
٤.٢٤	متوسط الكسب المعياري الفردي في المجموعتين
٤.٢٥	نتيجة حساب حجم الأثر بالارتباط الشائبي الرتبي

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل
٤.١	الرسم البياني لمتوسطي الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعتين
٤.٢	الرسم البياني لمتوسطي درجات التحسن في المجموعتين
٤.٣	الرسم البياني لمتوسطات التحسن في مؤشرات مهارة الكلام الخمسة

قائمة الملاحق

الملحق ١	إفادة إتمام البحث
الملحق ٢	خطاب طلب إذن البحث
الملحق ٣	قرار التكليف بالبحث العلمي
الملحق ٤	قرار تعيين المشرف
الملحق ٥	استمارة تحكيم خبير المحتوى
الملحق ٦	استمارة تحكيم الخبير اللغوي
الملحق ٧	استمارة الإشراف والمراجعة

الملحق ٨	قائمة درجات الامتحان الشامل
الملحق ٩	مخرجات نتائج تحليل برنامج SPSS
الملحق ١٠	أداة البحث
الملحق ١١	معايير تقييم الاختبار الشفهي لمهارة الكلام
الملحق ١٢	شبكة ملاحظة تطبيق طريقة لعب الأدوار
الملحق ١٣	إجراءات تنفيذ اختبار مهارة الكلام



فهرس المحتويات

ii.....	إقرار الطالب.....
iii.....	تقرير المشرف.....
iv.....	المخلص.....
vi.....	الإهداء.....
ix.....	كلمة الشكر والتقدير.....
xiii.....	الكلمة الطيبة.....
xiv.....	قائمة الجداول.....
xvii.....	قائمة الأشكال.....
xviii.....	قائمة الملاحق.....
١.....	الباب الأول: مقدمة.....
١.....	١ خلفية البحث.....
١٠.....	ب. تحديد المشكلة.....
١١.....	ج. حدود البحث.....
١٣.....	د. أسئلة البحث.....

هـ. أهداف البحث..... ١٤

ف. فوائد البحث..... ١٥

باب الثاني: الأساس النظري..... ١٩

١. الإطار النظري..... ١٩

ب. الدراسات السابقة ذات الصلة..... ٧٧

ج. الإطار الفكري ر..... ٩٢

الباب الثالث: منهج البحث Error! Bookmark not defined. ٩٨

١. تصميم البحث..... Error! Bookmark not defined. ٩٨

٢. مكان البحث وزمانه Error! Bookmark not defined. ١٠١

٣. مجتمع البحث وعينته ١٠٥

٤. متغيرات البحث Error! Bookmark not defined. ١١٠

٥. أساليب تحليل البيانات..... ١٢١

٦. أدوات البحث ١٣٣

الباب الرابع: نتائج البحث والمناقشة..... ١٤٤

١. وصف البيانات ١٤٤

ب. تحليل البيانات ١٦٥

ج. مناقشة نتائج البحث ١٩٦

الباب الخامس: الخلاصة والآثار المترتبة

والاقتراحات ٢٠٢

أ. الخلاصة ٢٠٢

ب. الآثار المترتبة ٢٠٤

ج.

الاقتراحات ٢٠٦

المراجع ٢٠٩

الملاحق ٢١٣



الباب الأولى

مقدمة

أ. خلفية البحث

يهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية أربع مهارات لغوية أساسية، وهي مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وترتبط هذه المهارات بعضها ببعض، إلا أن لكل مهارة خصائصها وأهدافها. ومن بين هذه المهارات، تحتل مهارة الكلام مكانة أساسية؛ لأنها تعكس قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية شفهيًا للتعبير عن الأفكار والمعلومات والمشاعر، والتفاعل مع الآخرين في المواقف التواصلية المختلفة. كما تبين الدراسات أن انخفاض القدرة على التحدث وصعوبة استخدام اللغة العربية شفهيًا من أبرز المشكلات التي تتكرر في بحوث تعليم مهارة الكلام. (Roziqi et al., 2025)

ولا تقتصر مهارة الكلام على نطق الكلمات والجمل، بل تشمل مجموعة من الجوانب اللغوية والتواصلية المترابطة. وفي هذا البحث، تقاس مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم. فالنطق يتعلق بقدرة الطالب على نطق الأصوات والكلمات العربية نطقًا صحيحًا، والقواعد تتعلق باستخدام التراكيب اللغوية المناسبة، والطلاقة تتعلق باستمرار الكلام دون

توقف أو تردد يعيق التواصل، والمفردات تتعلق باختيار الكلمات الملائمة للموضوع، أما الفهم فيتعلق بقدرة الطالب على فهم كلام الطرف الآخر وتقديم استجابة تتناسب مع سياق الحوار.

ومن الناحية المثالية، ينبغي أن يوجه تعليم مهارة الكلام الطلاب نحو استخدام اللغة العربية استخداما فعليا في التواصل. ولا يتحقق ذلك من خلال حفظ المفردات ودراسة القواعد نظريا فحسب، بل يحتاج الطلاب إلى فرص كافية للاستماع، والمحاكاة، والمحادثة، وطرح الأسئلة، والإجابة عنها، وتبادل المعلومات، والتعبير عن الأفكار في مواقف ذات معنى. ولذلك، ينبغي أن تقوم عملية تعليم مهارة الكلام على المشاركة النشطة، والممارسة المباشرة، والتفاعل اللغوي بين الطلاب. (Maghfurin et al., 2023; Roziqi et al., 2025).

كما ينبغي أن يوفر المعلم بيئة تعليمية تساعد الطلاب على استخدام اللغة العربية بصورة منتظمة. وفي هذه البيئة، لا يكون الطالب مجرد متلق للمعلومات، بل يكون مشاركا رئيسيا في النشاط التعليمي، بينما يقوم المعلم بدور الموجه والمنظم والميسر. ويحتاج الطلاب كذلك إلى نماذج لغوية صحيحة، وتعليمات واضحة، وتدرجات متدرجة، وفرص للتكرار، وتغذية راجعة تساعد على معرفة أخطائهم وتصحيحها.

غير أن تنمية مهارة الكلام ما زالت تواجه تحديات ترتبط بقلّة التعرّض للغة العربية، ومحدودية فرص الممارسة الشفهية، وعدم ملاءمة بعض طرائق التعليم لطبيعة المهارة الإنتاجية. وقد أظهرت مراجعة للدراسات المتعلقة بتعليم مهارة الكلام أن الاعتماد المفرط على القواعد والترجمة، والمحاضرة، والقراءة، إلى جانب قلة تنوع الاستراتيجيات التعليمية، قد يجعل المعلم أكثر نشاطاً من الطلاب ويحد من فرص التواصل داخل الفصل. (Roziqi et al., 2025)

وإذا اقتصرّت عملية التعلم على شرح المادة، وترجمة النصوص، وحفظ المفردات، والإجابة القصيرة عن الأسئلة، فقد تقل فرص الطلاب في استخدام اللغة العربية استخداماً تواصلياً. وقد يمتلك الطالب معرفة ببعض المفردات والقواعد، لكنه يواجه صعوبة عند توظيفها تلقائياً في موقف شفهي. كما أن النشاط الذي لا يوزع أدواراً واضحة بين الطلاب قد يجعل المشاركة تتركز لدى عدد محدود منهم، بينما يظل الآخرون في دور المستمع أو ينتظرون إجابات زملائهم.

وتتضح صعوبة الأداء الشفهي من خلال ترابط جوانبه. فعدم دقة النطق قد يضعف وضوح الرسالة، وعدم ملاءمة القواعد قد يخل ببناء الجملة، ومحدودية المفردات قد تعوق التعبير عن المعنى، وكثرة التوقف قد تقلل الطلاقة، وضعف الفهم قد يؤدي إلى استجابة لا تتناسب مع سياق الحوار. ومن ثم، فإن تنمية مهارة

الكلام تتطلب تدريبا متكاملًا على هذه الجوانب بدلا من معالجة كل جانب بمعزل عن غيره.

وفي ضوء هذه التحديات، يركز هذا البحث على تعليم مهارة الكلام لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. وتتمثل المشكلة البحثية في الحاجة إلى التحقق تجريبيا من أسلوب تعليمي يتيح للطلاب فرصا منظمة ومتكررة لاستخدام اللغة العربية في التفاعل الشفهي، ويساعدهم على توظيف ما تعلموه من مفردات وتراكيب في مواقف تواصلية واضحة.

ومن الأساليب التي يمكن استخدامها لتلبية هذه الحاجة أسلوب لعب الأدوار. وهو أسلوب تعليمي يقوم على تكليف الطلاب بأداء أدوار معينة في موقف أو سيناريو محدد، ثم استخدام اللغة المناسبة للتفاعل وفقا للأدوار الممنوحة لهم. ومن خلال هذا الأسلوب، لا يكتفي الطلاب بحفظ المفردات والتراكيب، بل يوظفونها في الحوار والمحاكاة والتفاعل المباشر. كما يؤدي المعلم دورا مهما في إعداد

السيناريو، وتنظيم الأدوار، وتوجيه الأداء، وتقديم التغذية الراجعة (Annisa et al.,

2023; Chairani & Fitriani, 2024).

ويتيح أسلوب لعب الأدوار للطلاب ممارسة اللغة العربية في مواقف تحاكي الحياة اليومية. فعندما يؤدي الطلاب، على سبيل المثال، دوري البائع والمشتري في موضوع التسوق، يحتاجون إلى استخدام عبارات السؤال والجواب، وعرض السلع، والسؤال عن السعر والكمية، والموافقة أو الرفض، وتقديم الاستجابة المناسبة. وبهذه الطريقة، تصبح المفردات والقواعد أدوات لتحقيق غرض تواصلية واضح، وليست مجرد مادة للحفظ.

ويرتبط أسلوب لعب الأدوار مباشرة بمؤشرات مهارة الكلام التي يقيسها هذا البحث. فعند إعداد الحوار وأدائه، يتدرب الطلاب على نطق الكلمات والجمل، واستخدام القواعد، والتحدث بطلاقة، واختيار المفردات المناسبة، وفهم كلام الطرف الآخر. كما تساعد التغذية الراجعة بعد أداء الأدوار الطلاب على معرفة الأخطاء التي تقع في النطق أو القواعد أو اختيار المفردات، ثم تصحيحها في التدريبات اللاحقة.

ويمنح تنظيم الطلاب في أزواج أو مجموعات كل طالب دورا واضحا ومسؤولية في الحوار. فلا يقتصر النشاط على الطلاب الذين اعتادوا المشاركة، بل يطلب من كل طالب أداء الدور الممنوح له والتفاعل مع زميله. كما يساعد وجود

السيناريو على توضيح موضوع الحوار ووظيفة كل مشارك والعبارات التي يحتاج إليها، مما يجعل عملية الكلام أكثر تنظيماً وارتباطاً بالسياق.

وفي جانب تنفيذ الأسلوب، أظهرت دراسة أخرى أن لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام يمكن تنظيمه في ثلاث مراحل رئيسية، هي المرحلة التمهيديّة التي تتضمن افتتاح التعلم وشرح السيناريو، والمرحلة الأساسية التي تتضمن تنفيذ الأدوار في مجموعات، والمرحلة الختامية التي تتضمن تقييم التعلم. وتبين هذه النتيجة أن نجاح لعب الأدوار لا يعتمد على أداء التمثيل وحده، بل يتطلب إعداد السيناريو، وتنظيم الطلاب، وتوجيه النشاط، وتقييم الأداء. (Chairani & Fitriani, 2024)

أما دراسة Basri et al. (2024)، فقد استخدمت المنهج الكمي بتصميم قبلي وبعدي لمجموعة واحدة ضمت أربعة وعشرين طالباً من الصف الخامس في مدرسة ابتدائية إسلامية. وأظهرت نتائج اختبار Wilcoxon Signed-Rank فرقاً دالاً بين الاختبارين القبلي والبعدي بعد استخدام لعب الأدوار. ومع ذلك، لم تتضمن الدراسة مجموعة ضابطة، ولذلك لا تتيح نتائجها مقارنة مقدار التحسن بين الطلاب الذين تعلموا بأسلوب لعب الأدوار وطلاب تعلموا بأسلوب آخر.

ولذلك، لا تقوم فجوة هذا البحث على الادعاء بعدم وجود دراسات تجريبية سابقة عن لعب الأدوار، بل تتمثل في الحاجة إلى تقديم دليل إضافي في

سياق طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. ويتميز هذا البحث بقياس مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات محددة، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم، ومقارنة مقدار التحسن بين مجموعتين من الصفوف القائمة.

ولمعالجة هذه الفجوة، يستخدم هذا البحث المنهج الكمي بتصميم شبه تجريبي من نوع تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة. وتتلقى المجموعة التجريبية المعالجة باستخدام أسلوب لعب الأدوار، بينما تتعلم المجموعة الضابطة وفق الطريقة التعليمية المعتادة المطبقة في المدرسة، من دون إجراء توزيع عشوائي فردي للطلاب. ويطبق الاختبار الشفهي على المجموعتين قبل المعالجة وبعدها، ثم تقارن درجات الزيادة الخام بين المجموعتين بوصفها الأساس لاختبار فرضية البحث.

وتعد المقارنة الإحصائية لدرجات الزيادة الخام بين المجموعتين التحليل الرئيس للحكم على تأثير أسلوب لعب الأدوار، بينما يستخدم الكسب المعياري (N-Gain) وحجم الأثر بوصفهما مؤشرين داعمين لتفسير مقدار التحسن وحجم الفرق. كما تستخدم استمارات الملاحظة للتحقق من تنفيذ المعالجة التعليمية وفقا للمراحل المخططة، ولا تعد نتائجها دليلا مستقلا على تأثير الأسلوب.

وبناء على ما سبق، يتضح أن تنمية مهارة الكلام تحتاج إلى أسلوب يوفر لكل طالب دورا وفرصة للمشاركة، ويتيح له استخدام اللغة العربية في موقف واضح، ويجمع بين الممارسة والتفاعل والتكرار والتغذية الراجعة. وتتفق خصائص أسلوب لعب الأدوار مع هذه الحاجة؛ لأنه يضع الطلاب في مواقف تواصلية تحاكي الواقع ويطلب منهم استخدام اللغة العربية لتحقيق أهداف محددة في الحوار. ومع ذلك، لا يفترض هذا البحث مسبقا تحقق تأثير الأسلوب، بل يخضعه للاختبار من خلال مقارنة مقدار التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وانطلاقا من هذه الخلفية، أجرى الباحث بحثا بعنوان:

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو

ب. تحديد المشكلة

استنادا إلى خلفية المشكلة السابقة، يمكن تحديد المشكلات الموجودة في

موضوع البحث على النحو الآتي:

١. لم تصل مهارة الكلام باللغة العربية لدى بعض طلاب الصف الحادي عشر

بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو إلى المستوى المتوقع.

٢. ما زال بعض الطلاب يواجهون صعوبات في جوانب مهارة الكلام، وهي النطق،

والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

٣. يواجه بعض الطلاب صعوبة في نطق الأصوات والكلمات العربية نطقا صحيحا،

مما يؤثر في وضوح كلامهم باللغة العربية.

٤. لا يزال بعض الطلاب يجدون صعوبة في استخدام القواعد والتراكيب اللغوية

المناسبة عند التعبير شفويا باللغة العربية.

٥. تؤثر محدودية المفردات في قدرة بعض الطلاب على تكوين الجمل، واستمرار

الحوار، والتعبير عن أفكارهم بصورة مناسبة.

٦. ما زال التوقف والتردد يظهران لدى بعض الطلاب أثناء الكلام، مما يؤدي إلى

ضعف الطلاقة في التواصل باللغة العربية.

٧. يحتاج بعض الطلاب إلى وقت أطول لفهم كلام الطرف الآخر وتقديم إجابة

تناسب مع سياق المحادثة.

٨. لا تزال فرص الطلاب في ممارسة اللغة العربية شفويا داخل الفصل محدودة، مما

يؤدي إلى عدم توازن مشاركتهم في أنشطة الكلام.

٩. تميل بعض أنشطة التعلم إلى التركيز على شرح المادة، وترجمة النصوص، وحفظ

المفردات، والإجابة عن الأسئلة، في حين أن الأنشطة التواصلية التي تتيح للطلاب

استخدام اللغة العربية بصورة مباشرة ما زالت محدودة.

١٠. لم يحصل جميع الطلاب على أدوار وفرص متساوية للمشاركة في الحوار، بحيث

يشارك بعض الطلاب بصورة نشطة، بينما يميل الآخرون إلى الاستماع أو انتظار

إجابات زملائهم.

١١. لم يكن استخدام الأساليب التعليمية النشطة والتفاعلية التي توفر مواقف تواصلية

وتدريبات شفوية منظمة للطلاب بالقدر الكافي.

١٢. لم يكن استخدام أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية

بالقدر الكافي لتوفير فرص منتظمة للطلاب في ممارسة الحوار والمواقف التواصلية.

ج. حدود المشكلة

نظرا إلى تعدد المشكلات التي تم تحديدها، ولجعل البحث أكثر تركيزا

ووضوحا، حدد الباحث نطاق هذا البحث على النحو الآتي:

١. يقتصر هذا البحث على دراسة تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام

باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية

الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو.

٢. يقتصر المتغير المستقل في هذا البحث على استخدام أسلوب لعب الأدوار في تعليم

مهارة الكلام باللغة العربية، ويطبق هذا الأسلوب على طلاب المجموعة التجريبية

خلال ثلاث حصص دراسية.

٣. يقتصر المتغير التابع في هذا البحث على مهارة الكلام باللغة العربية، وتقاس من

خلال خمسة مؤشرات، وهي:

(أ) النطق؛

(ب) القواعد؛

(ج) الطلاقة؛

(د) المفردات؛

(هـ) الفهم.

٤. يقتصر موضوع التعلم المستخدم في المعالجة على موضوع التَّسَوُّق، الذي يتضمن

الحوار بين البائع والمشتري، والسؤال عن السلع والأسعار والأعداد، وتقديم

الإجابات المناسبة في مواقف البيع والشراء.

٥. تقتصر عينة البحث على طلاب فصلين من الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية

الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو في العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦،

وهما فصل 3 XI بوصفه المجموعة التجريبية، وعدد طلابه تسعة وعشرون طالبا،

وفصل 11 XI بوصفه المجموعة الضابطة، وعدد طلابه اثنان وعشرون طالبا.

٦. تتلقى المجموعة التجريبية تعليم مهارة الكلام باستخدام أسلوب لعب الأدوار، بينما

تتلقى المجموعة الضابطة التعليم وفق الإجراءات المقررة لها دون استخدام أسلوب

لعب الأدوار بوصفه المعالجة الرئيسة.

٧. يقتصر قياس مهارة الكلام على نتائج الاختبار الشفهي القبلي والبعدي،

باستخدام مؤشرات التقييم وإرشادات التصحيح نفسها في المجموعتين التجريبية

والضابطة.

٨. لا يشمل هذا البحث قياس الجوانب الوجدانية بصورة مستقلة، مثل الثقة بالنفس،

والشجاعة، والدافعية، والقلق اللغوي؛ لأن هذه الجوانب لا تدخل ضمن مؤشرات

أداة قياس مهارة الكلام المستخدمة في البحث.

د. أسئلة البحث

استنادا إلى خلفية المشكلة وتحديد وحود البحث، صاغ الباحث أسئلة

البحث على النحو الآتي:

١. ما مستوى مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة قبل تنفيذ عملية التعلم؟

٢. ما مستوى مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة بعد انتهاء عملية التعلم في كلتا المجموعتين؟

٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن في مهارة الكلام باللغة العربية

بين طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام أسلوب لعب الأدوار

وطلاب المجموعة الضابطة بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة

بنجكولو؟

هـ. أهداف البحث

استنادا إلى أسئلة البحث السابقة، يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

١. تحديد مستوى مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة قبل تنفيذ عملية التعلم.

٢. تحديد مستوى مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة بعد انتهاء عملية التعلم في كلتا المجموعتين.

٣. اختبار ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن في مهارة

الكلام باللغة العربية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام أسلوب

لعب الأدوار وطلاب المجموعة الضابطة بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى

بمدينة بنجكولو.

و. فوائد البحث

تنقسم فوائد هذا البحث إلى فوائد نظرية وفوائد عملية، وذلك على النحو

الآتي:

١. الفوائد النظرية

أ) تسهم نتائج هذا البحث في إثراء الدراسات العلمية المتعلقة بتعليم اللغة

العربية، ولا سيما الدراسات التي تتناول استخدام أسلوب لعب الأدوار في

تعليم مهارة الكلام باللغة العربية.

ب) تقدم نتائج هذا البحث دليلاً تجريبياً على تأثير استخدام أسلوب لعب

الأدوار في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية

الإسلامية.

ج) تسهم نتائج هذا البحث في توضيح مدى تطور مؤشرات مهارة الكلام التي

تشمل النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم بعد استخدام أسلوب

لعب الأدوار.

د) تقدم نتائج هذا البحث معلومات علمية عن الفرق في مقدار التحسن في

مهارة الكلام باللغة العربية بين الطلاب الذين تعلموا باستخدام أسلوب

لعب الأدوار وطلاب المجموعة الضابطة.

هـ) يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مرجعا علميا لتطوير الدراسات المتعلقة

بأساليب تعليم مهارة الكلام باللغة العربية في سياقات تعليمية مختلفة.

٢. الفوائد العملية

أ) للطلاب

يمكن أن يستفيد الطلاب من تطبيق التوصيات المستخلصة من

نتائج هذا البحث في الحصول على فرص أوسع لممارسة اللغة العربية شفهيًا

من خلال الحوار والمواقف التواصلية.

يمكن أن تساعد الأنشطة المبنية على نتائج هذا البحث الطلاب

على توظيف المفردات والتراكيب اللغوية في مواقف قريبة من الحياة اليومية .

يمكن أن تسهم الاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير أنشطة تدرب

الطلاب على النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم بصورة مترابطة

يمكن أن تساعد أنشطة لعب الأدوار الطلاب على المشاركة الفعلية في

عملية التعلم من خلال أداء الأدوار والعمل في أزواج أو مجموعات.

ب) للمعلمي اللغة العربية

يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مصدرا للمعلومات عند اختيار

أسلوب تعليمي مناسب لتعليم مهارة الكلام باللغة العربية.

يمكن أن يستفيد المعلمون من نتائج هذا البحث في إعداد السيناريوهات الحوارية، وتنظيم المجموعات، وتقسيم الأدوار، وتوجيه أنشطة الكلام، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.

يمكن استخدام أسلوب لعب الأدوار بوصفه أحد البدائل التعليمية لتنويع أنشطة التعلم وزيادة فرص الطلاب في ممارسة اللغة العربية شفهيًا. تقدم نتائج هذا البحث معلومات يمكن أن يستفيد منها المعلمون في تقييم مدى ملاءمة أسلوب لعب الأدوار لأهداف تعليم مهارة الكلام وخصائص الطلاب.

(ج) للمدرسة

يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مادة للتقويم والتطوير في عملية تعليم اللغة العربية، ولا سيما تعليم مهارة الكلام. يمكن أن تستفيد المدرسة من نتائج هذا البحث في دعم استخدام الأساليب التعليمية النشطة والتفاعلية داخل الفصل.

يمكن أن تكون نتائج هذا البحث مدخلا لتطوير أنشطة تعليمية توفر للطلاب فرصا أكثر تنظيما لاستخدام اللغة العربية في المواقف التواصلية.

يمكن للمدرسة تطوير نموذج تطبيق أسلوب لعب الأدوار المستخدم

في هذا البحث وتكييفه مع موضوعات تعليمية أخرى وفقا لاحتياجات

الطلاب والمدرسة.

(د) للباحثين اللاحقين

يمكن أن يكون هذا البحث مرجعا ومادة للمقارنة للباحثين الذين

يدرسون أسلوب لعب الأدوار أو مهارة الكلام باللغة العربية .يمكن

استخدام نتائج هذا البحث أساسا لتطوير دراسات لاحقة من خلال زيادة

عدد أفراد العينة، وإطالة مدة المعالجة، وتنويع موضوعات الحوار، أو تطبيق

الأسلوب في مراحل تعليمية مختلفة.

يمكن للباحثين اللاحقين تطوير هذا البحث من خلال إشراك أكثر

من مقيم في تقويم الاختبار الشفهي، أو استخدام اختبار بعدي مؤجل، أو

قياس الجوانب الوجدانية باستخدام أدوات مستقلة ومناسبة. يمكن إجراء

دراسات لاحقة لمقارنة أسلوب لعب الأدوار بأساليب تعليمية أخرى في

تنمية مهارة الكلام باللغة العربية.

الباب الثاني

الأساس النظري

أ. الإطار النظري

١. أسلوب لعب الأدوار

أ) مفهوم أسلوب لعب الأدوار

يعد أسلوب لعب الأدوار أحد أساليب التعلم النشط القائم على المحاكاة والمشاركة المباشرة. ويقوم هذا الأسلوب على تكليف الطلاب بأداء أدوار محددة في موقف أو سيناريو تعليمي معين، ثم التفاعل بعضهم مع بعض باستخدام اللغة والتعبيرات المناسبة للأدوار التي يؤدونها. ولا يقتصر لعب الأدوار على مجرد التمثيل، بل يوجه نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال الإعداد، والممارسة، والتفاعل، والملاحظة، والتقييم.

ويختلف أسلوب لعب الأدوار عن التمثيل المسرحي الحر؛ لأن النشاط فيه يرتبط بأهداف الدرس، ومؤشرات التعلم، والمحتوى اللغوي المراد تدريبه. ويحدد المعلم موضوع الموقف، والأدوار، والتعليمات العامة، والوقت المخصص للنشاط، بينما يمنح الطلاب فرصة لاستخدام اللغة والتصرف وفقا للسياق المحدد. وبذلك، يجمع هذا الأسلوب بين التنظيم التعليمي والمرونة في الأداء.

ويؤكد المذكور (٢٠٠٦) أن تعليم اللغة ينبغي ألا يقتصر على تقديم المعلومات والقواعد، بل يجب أن يوجه إلى ممارسة فنون اللغة واستخدامها في مواقف وظيفية. كما يرى الناق (١٩٨٥) أن نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يرتبط بإتاحة فرص حقيقية للمتعلمين لاستخدام اللغة في مواقف تواصلية ذات معنى.

وبناء على ما سبق، يعرف الباحث أسلوب لعب الأدوار إجرائيا في هذا البحث بأنه أسلوب تعليمي يكلف فيه طلاب المجموعة التجريبية بأداء أدوار البائع والمشتري في مواقف مرتبطة بموضوع التَّسَوُّق، من خلال إعداد الحوار وأدائه باللغة العربية؛ لتدريبهم على النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

ب) أهداف أسلوب لعب الأدوار

يهدف أسلوب لعب الأدوار إلى توفير خبرة تعليمية تتيح للطلاب استخدام المعرفة والمهارات التي تعلموها في مواقف تطبيقية. وفي تعليم اللغة العربية، يوجه هذا الأسلوب إلى جعل اللغة أداة للتواصل، لا مادة للحفظ النظري فقط.

وتتمثل أهداف استخدام أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام

فيما يأتي:

(١) توفير فرص مباشرة للطلاب لاستخدام اللغة العربية في مواقف تواصلية

محددة.

(٢) تدريب الطلاب على توظيف المفردات والقواعد والتراكيب اللغوية في

الأداء الشفهي.

(٣) زيادة مشاركة الطلاب في عملية التعلم من خلال توزيع الأدوار والمهام

بينهم.

(٤) تدريب الطلاب على فهم كلام الطرف الآخر وتقديم الاستجابة المناسبة

لسياق الحوار.

(٥) تنمية القدرة على التفاعل والتعاون بين الطلاب أثناء أداء المهمات

التعليمية.

(٦) ربط المادة اللغوية بالمواقف القريبة من الحياة اليومية.

وتنسجم هذه الأهداف مع رأي الناقدة (١٩٨٥) في أن تعليم اللغة

العربية ينبغي أن يوجه إلى الاستخدام الوظيفي والتواصلي للغة. كما يؤكد

مذكور (٢٠٠٦) أهمية تدريب المتعلم على توظيف عناصر اللغة في مواقف التعبير والتواصل.

(ج) خصائص أسلوب لعب الأدوار

يتميز أسلوب لعب الأدوار بعدد من الخصائص التي تميزه عن الأساليب

القائمة على الشرح المباشر، وهي:

(١) التمرکز حول الطالب: يكون الطالب مشاركا رئيسيا في عملية التعلم، بينما

يؤدي المعلم دور الموجه والمنظم.

(٢) الاعتماد على المواقف: يقدم المحتوى في صورة موقف أو سيناريو يتطلب

التفاعل بين المشاركين.

(٣) وضوح الأدوار: يمنح كل طالب دورا محددا ومسؤولية واضحة في النشاط.

(٤) التفاعل المباشر: يتبادل الطلاب الأسئلة، والأجوبة، والمعلومات،

والاستجابات أثناء أداء الأدوار.

(٥) الارتباط بالسياق: تستخدم اللغة لتحقيق غرض تواصلية مرتبط بالموقف،

مثل السؤال، والطلب، والعرض، والقبول، والرفض.

(٦) الممارسة العملية: يتعلم الطلاب من خلال الأداء والتجربة، لا من خلال

الاستماع إلى الشرح فقط.

(٧) التكامل اللغوي: يجمع النشاط بين المفردات، والقواعد، والنطق، والطلاقة، والفهم.

(٨) التعاون: يحتاج الطلاب إلى التعاون مع زملائهم في إعداد الحوار وتنفيذ الأدوار. مبادئ استخدام أسلوب لعب الأدوار

لكي يحقق أسلوب لعب الأدوار أهدافه، ينبغي أن يطبق وفقا للمبادئ الآتية:

(١) الارتباط بأهداف التعلم: يجب أن يصمم النشاط وفقا للكفايات والمؤشرات التي يراد تحقيقها.

(٢) مناسبة المحتوى لمستوى الطلاب: ينبغي أن تتناسب المفردات، والتراكيب، والمهام مع قدراتهم اللغوية.

(٣) وضوح السيناريو: يجب أن يعرف الطلاب موضوع الموقف، والأدوار، والتعليمات، وتسلسل النشاط.

(٤) واقعية الموقف: يفضل اختيار مواقف قريبة من حياة الطلاب؛ ليسهل عليهم فهمها والتفاعل معها.

(٥) التدرج في الصعوبة: يبدأ النشاط بحوار بسيط وموجه، ثم ينتقل تدريجيا إلى أداء أكثر استقلالا.

٦) تكافؤ فرص المشاركة: ينبغي توزيع الأدوار بما يمنح جميع الطلاب فرصة لاستخدام اللغة.

٧) استخدام اللغة المستهدفة: يوجه الطلاب إلى استخدام اللغة العربية قدر الإمكان أثناء أداء الأدوار.

٨) كفاية وقت الإعداد: يمنح الطلاب وقتاً مناسباً لفهم الأدوار وإعداد المفردات والتراكيب والحوار.

د) خطوات استخدام أسلوب لعب الأدوار

يمكن تنظيم استخدام أسلوب لعب الأدوار في ثلاث مراحل رئيسية، وهي المرحلة التمهيدية، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الختامية. ويتفق هذا التنظيم مع دراسة Chairani وFitriani (2024) التي وصفت تطبيق لعب الأدوار من خلال أنشطة تمهيدية، وتنفيذ الأدوار في مجموعات، ثم التقويم في نهاية التعلم.

١) المرحلة التمهيدية

تشمل المرحلة التمهيدية الخطوات الآتية:

- تحديد أهداف التعلم ومؤشرات الأداء المراد تدريب الطلاب عليها.
- اختيار الموضوع والموقف التواصل المناسب.

- إعداد السيناريو والأدوار والمفردات والتراكيب اللغوية اللازمة.
- تهيئة الطلاب وبيان أهمية النشاط وصلته بمهارة الكلام.
- شرح المادة والتعبيرات التي يحتاج إليها الطلاب في الحوار.
- توضيح خطوات النشاط، وقواعد العمل، والوقت، ومعايير التقويم.

٢) المرحلة الأساسية

تشمل المرحلة الأساسية الخطوات الآتية:

- تقسيم الطلاب إلى أزواج أو مجموعات وفقا لطبيعة الأدوار.
- توزيع الأدوار بين الطلاب، مثل دور البائع ودور المشتري.
- توضيح مسؤولية كل طالب في الموقف التواصلية.
- منح الطلاب وقتا لإعداد الحوار والتدرب عليه.
- متابعة استعداد الطلاب وتقديم المساعدة عند الحاجة.
- تنفيذ لعب الأدوار باستخدام اللغة العربية.
- تبادل الأسئلة والأجوبة والاستجابات وفقا للسياق.
- ملاحظة أداء الطلاب وتسجيل الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

٣) المرحلة الختامية

تشمل المرحلة الختامية الخطوات الآتية:

- مناقشة أداء الطلاب بعد انتهاء لعب الأدوار.
- تقديم التغذية الراجعة المتعلقة بالنطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

- تصحيح الأخطاء التي تؤثر في وضوح الكلام أو صحة المعنى.
- منح الطلاب فرصة لإعادة بعض أجزاء الحوار بعد التصحيح عند الحاجة.

- إجراء التأمل أو السؤال والجواب حول النشاط.
- كما بينت دراسة (Luthfi et al. 2024) أن التدريب باستخدام لعب الأدوار يمكن أن يجمع بين الإعداد اللغوي، والعرض، والممارسة الشفهية في نشاط تعليمي واحد.

هـ) مزايا أسلوب لعب الأدوار

يملك أسلوب لعب الأدوار عددا من المزايا في تعليم اللغة العربية، منها:

- ١) يوفر للطلاب فرصا مباشرة لممارسة اللغة العربية شفويا.
- ٢) يجعل الطلاب أكثر نشاطا في عملية التعلم من خلال أداء الأدوار والتفاعل.

٣) يربط المفردات والقواعد بالمواقف التواصلية التي تستخدم فيها.

- ٤) ينظم مشاركة الطلاب؛ لأن لكل طالب دورا ومهمة محددة.
- ٥) يدرّب الطلاب على الكلام والاستماع والفهم والاستجابة في وقت واحد.
- ٦) يساعد على دمج مؤشرات مهارة الكلام في نشاط تواصلية متكامل.
- ٧) يتيح تكرار المفردات والتراكيب في سياق ذي معنى.
- ٨) يمنح المعلم فرصة لملاحظة أداء الطلاب أثناء استخدام اللغة.

و) عيوب أسلوب لعب الأدوار

على الرغم من مزاياه، فإن أسلوب لعب الأدوار يواجه بعض العيوب والتحديات، منها:

- ١) يحتاج إعداد السيناريو والأدوار والمواد اللغوية إلى وقت وجهد.
- ٢) يتطلب تنفيذه وقتا أطول من الشرح المباشر، ولا سيما إذا كان عدد الطلاب كبيرا.

- ٣) قد تتركز المشاركة لدى بعض الطلاب إذا لم توزع الأدوار بصورة عادلة.
- ٤) قد يعتمد بعض الطلاب على حفظ النص دون فهم أو تفاعل حقيقي.
- ٥) قد يتردد بعض الطلاب في أداء الدور أمام زملائهم.
- ٦) قد يؤدي عدم وضوح التعليمات أو الأدوار إلى ارتباك الطلاب أثناء التنفيذ.

٧) يصعب ضبط الفصل إذا لم ينظم المعلم الوقت والمجموعات بصورة جيدة.

٨) قد يستخدم الطلاب لغتهم الأولى بدلا من اللغة العربية إذا لم تقدم لهم

المفردات والتراكيب اللازمة.

ز) دور المعلم في استخدام أسلوب لعب الأدوار

يتغير دور المعلم في أسلوب لعب الأدوار من ناقل للمعلومات إلى

مصمم وميسر وموجه ومقوم. وتتمثل أدواره فيما يأتي:

١) تحديد الأهداف اللغوية والتواصلية للنشاط.

٢) اختيار الموضوع والموقف المناسبين لمستوى الطلاب.

٣) إعداد السيناريو، والأدوار، والمفردات، والتراكيب اللازمة.

٤) تقديم نموذج لغوي صحيح قبل بدء النشاط.

٥) شرح خطوات التطبيق، والتعليمات، ومعايير الأداء.

٦) تقسيم الطلاب وتوزيع الأدوار بينهم بصورة عادلة.

٧) منح الطلاب وقتا كافيا لفهم الأدوار وإعداد الحوار.

٨) متابعة المجموعات وتقديم المساعدة عند الحاجة دون السيطرة على أداء

الطلاب.

ح) دور الطلاب في استخدام أسلوب لعب الأدوار

يمثل الطلاب العنصر الرئيس في تنفيذ لعب الأدوار؛ لأن نجاح النشاط

يعتمد على مشاركتهم الفعلية. وتتمثل أدوارهم فيما يأتي:

- (١) فهم أهداف النشاط والموقف التواصلية.
- (٢) قراءة التعليمات وفهم الدور الممنوح لكل منهم.
- (٣) إعداد المفردات والتراكيب والعبارات اللازمة للحوار.
- (٤) التعاون مع الزميل أو أعضاء المجموعة في إعداد الأداء.
- (٥) استخدام اللغة العربية أثناء أداء الدور قدر الإمكان.
- (٦) أداء الدور وفقاً للسياق، لا مجرد قراءة الحوار دون فهم.
- (٧) الاستماع إلى كلام الطرف الآخر وفهمه قبل تقديم الإجابة.
- (٨) مراعاة النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم أثناء الحوار..

ط) تطبيق أسلوب لعب الأدوار في تعليم اللغة العربية

يناسب أسلوب لعب الأدوار تعليم اللغة العربية؛ لأن تعلم اللغة لا

يتحقق بمعرفة المفردات والقواعد وحدها، بل يحتاج إلى استخدامها في المواقف

التواصلية. ويؤكد الناقدة (١٩٨٥) ضرورة توجيه المتعلم إلى الاستخدام الوظيفي

للغة، كما يرى مذكور (٢٠٠٦) أن فنون اللغة تتطور من خلال التدريب

والممارسة والتعبير.

يمكن تطبيق لعب الأدوار في تعليم اللغة العربية من خلال موضوعات قريبة من حياة الطلاب، مثل التعارف، والأسرة، والمدرسة، والتسوق، والمطعم، والسفر، والصحة، والخدمات العامة. ويحدد المعلم الوظائف اللغوية المطلوبة في كل موضوع، ثم يعد موقفاً يتيح للطلاب استخدامها في الحوار.

٢. مهارة الكلام

(أ) مفهوم مهارة الكلام

تعد مهارة الكلام إحدى المهارات اللغوية الأربع، إلى جانب مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وهي مهارة إنتاجية شفوية يستخدم فيها المتكلم الأصوات، والمفردات، والتراكيب اللغوية؛ للتعبير عن الأفكار والمعلومات والمشاعر، وللتفاعل مع الآخرين في موقف تواصلية معين.

ولا تقتصر مهارة الكلام على القدرة على نطق الكلمات والجمل، بل تشمل القدرة على اختيار المفردات المناسبة، واستخدام التراكيب الصحيحة، وتنظيم الأفكار، ومواصلة الكلام بصورة مفهومة، وفهم كلام الطرف الآخر، وتقديم الاستجابة المناسبة له. ولذلك، تعد مهارة الكلام عملية مركبة تجمع بين الجوانب العقلية، واللغوية، والصوتية، والتواصلية في وقت واحد.

وبناء على ما سبق، تعرف مهارة الكلام إجرائيا في هذا البحث بأنها
قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية شفهيًا في حوار مرتبط بموضوع
التسوق، من خلال نطق الكلمات والجمل نطقًا مفهوماً، واستخدام القواعد
المناسبة، والتحدث بطلاقة، واختيار المفردات الملائمة، وفهم كلام الطرف
الآخر، وتقديم الاستجابة المناسبة له.

ب) أهداف تعليم مهارة الكلام

يهدف تعليم مهارة الكلام إلى تمكين الطلاب من استخدام اللغة
العربية أداة للتواصل الشفهي في المواقف التعليمية والحياتية. ولا يقتصر الهدف
منه على إنتاج جمل صحيحة من الناحية اللغوية، بل يشمل القدرة على
استخدام اللغة لتحقيق أغراض تواصلية محددة.

وتتمثل أهداف تعليم مهارة الكلام فيما يأتي:

١) تدريب الطلاب على نطق الأصوات والكلمات والتراكيب العربية نطقاً

واضحاً ومفهوماً.

٢) تمكين الطلاب من استخدام المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع والموقف

التواصلية.

٣) تدريب الطلاب على التعبير عن الأفكار، والمعلومات، والرغبات، والمشاعر باللغة العربية.

٤) تمكين الطلاب من بدء الحوار، والمحافظة على استمراره، وإنجائه بطريقة مناسبة.

٥) تدريب الطلاب على السؤال والجواب، والطلب، والعرض، والموافقة، والرفض، والتوضيح.

ج) أهمية مهارة الكلام

تحتل مهارة الكلام مكانة مهمة في تعلم اللغة العربية؛ لأنها تمثل إحدى الوسائل الأساسية التي يستخدمها الإنسان في التواصل المباشر مع الآخرين. ويظهر مستوى تمكن المتعلم من اللغة غالباً من خلال قدرته على استخدامها في الكلام، وليس من خلال معرفته النظرية بالمفردات والقواعد فقط. وتتضح أهمية مهارة الكلام فيما يأتي:

١) تعد وسيلة رئيسة للتواصل الشفهي وتبادل الأفكار والمعلومات بين الأفراد.

٢) تمكن الطلاب من استخدام اللغة العربية في المواقف الواقعية، مثل التعارف،

والدراسة، والتسوق، والسفر، والخدمات العامة.

٣) تساعد الطلاب على تطبيق المفردات والقواعد التي تعلموها في استعمال

لغوي حقيقي.

٤) تسهم في تنمية القدرة على التفكير وتنظيم الأفكار قبل التعبير عنها.

٥) تربط بين مهارتي الاستماع والكلام؛ لأن المتكلم يحتاج إلى فهم كلام

الطرف الآخر قبل الاستجابة له.

د) خصائص مهارة الكلام

تتميز مهارة الكلام بعدد من الخصائص التي تجعلها مختلفة عن المهارات

اللغوية الأخرى، وهي كما يأتي:

١) مهارة إنتاجية: ينتج المتكلم الأصوات والكلمات والجمل للتعبير عن معنى

معين.

٢) مهارة شفوية: تعتمد على الجهاز الصوتي، والنطق، والتنغيم، والإيقاع،

ووضوح الصوت.

٣) مهارة تواصلية: تحدث عادة في سياق تفاعل بين متكلم ومستمع أو

أكثر.

٤) فورية الأداء: ينتج الكلام غالبا في وقت قصير، دون توفر وقت طويل

للمراجعة كما يحدث في الكتابة.

٥) التلقائية النسبية :يحتاج المتكلم إلى اختيار الكلمات والتراكيب والاستجابة

للموقف بصورة سريعة نسبيا.

هـ) مراحل تعليم مهارة الكلام

ينبغي أن يتم تعليم مهارة الكلام بصورة متدرجة، بحيث ينتقل الطلاب

من فهم المادة والنموذج اللغوي إلى التدريب المقيد، ثم إلى التدريب الموجه،

وبعد ذلك إلى التواصل الأكثر استقلالاً. ويمكن تنظيم تعليم مهارة الكلام في

المراحل الآتية:

١) مرحلة التهيئة والإعداد

تتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

- تحديد أهداف التعلم ومؤشرات مهارة الكلام المراد تحقيقها.

٢) مرحلة تقديم المدخل اللغوي والنموذج

تتضمن هذه المرحلة ما يأتي:

- تقديم المفردات الأساسية التي يحتاج إليها الطلاب.
- شرح التراكيب والعبارات الوظيفية المرتبطة بالموقف.
- تقديم نموذج للحوار أو الكلام الصحيح.
- تدريب الطلاب على الاستماع إلى النطق والتنغيم المناسبين.

٣) مرحلة التدريب المقيد

في هذه المرحلة، يمارس الطلاب العناصر اللغوية من خلال أنشطة

محددة، مثل:

- تقليد الأصوات والكلمات والجمل.
- تكرار العبارات والنماذج.

٤) مرحلة التدريب الموجه

تمنح هذه المرحلة الطلاب مساحة أوسع لاستخدام اللغة، مع

استمرار وجود توجيهات أو إطار محدد. وتشمل أنشطتها ما يأتي:

- إجراء الحوار الثنائي أو الجماعي.
- وصف الصور أو الأشياء.
- ترتيب أحداث قصة والتحدث عنها.

٥) مرحلة الممارسة التواصلية

في هذه المرحلة، يستخدم الطلاب اللغة لتحقيق غرض تواصلية

أكثر واقعية، من خلال أنشطة مثل:

- لعب الأدوار والمحاكاة.
- المناقشة وتبادل الآراء.

- تقديم المعلومات أو العروض الشفهية.

(و) العوامل المؤثرة في تعلم مهارة الكلام

يتأثر تعلم مهارة الكلام بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية. وقد

يؤدي ضعف أحد هذه العوامل إلى إبطاء تطور أداء الطلاب، حتى وإن كانت

لديهم معرفة نظرية باللغة. وتتمثل أهم العوامل المؤثرة فيما يأتي:

(أ) العوامل اللغوية

تشمل العوامل اللغوية ما يأتي:

- القدرة على نطق الأصوات العربية بصورة مفهومة.
- مقدار المفردات التي يمتلكها الطالب.
- القدرة على استخدام القواعد والتراكيب في الكلام.
- القدرة على فهم كلام الطرف الآخر.

(ب) العوامل المعرفية

تشمل العوامل المعرفية قدرة الطالب على ما يأتي:

- فهم الموضوع والموقف.
- استدعاء المفردات بسرعة.
- تنظيم الأفكار قبل التعبير عنها.

ج) العوامل النفسية

تشمل العوامل النفسية الدافعية، والاستعداد للمشاركة، والتردد،

والخوف من الخطأ، والقلق عند الكلام أمام الآخرين. وقد تؤثر هذه

العوامل في قدرة الطالب على إظهار كفاءته اللغوية بصورة كاملة.

وأوضحت دراسة (Hidayanti et al. 2025) أن العوامل النفسية، مثل

انخفاض الدافعية والخوف من الخطأ، تعد من العوائق غير اللغوية التي يمكن

أن تحد من مشاركة الطلاب في تعلم الكلام.

ومع ذلك، تعد هذه الجوانب النفسية في البحث الحالي عوامل

نظرية يمكن أن تؤثر في الأداء، وليست مؤشرات مقاسة ضمن الدرجة

النهائية لمهارة الكلام.

د) العوامل التعليمية

تشمل العوامل التعليمية ما يأتي:

- اختيار الطريقة المناسبة لتعليم الكلام.
- مقدار الوقت المخصص للممارسة.
- تنوع الأنشطة التواصلية.
- وضوح تعليمات المعلم.

- مناسبة المادة لمستوى الطلاب.

وبناء على الأسس النظرية المعتمدة وخصائص أداة البحث، يستخدم

هذا البحث خمسة مؤشرات لتقويم مهارة الكلام، وهي كما يأتي:

(١) النطق

يقصد بالنطق قدرة الطالب على إخراج الأصوات والكلمات

العربية بصورة واضحة ومفهومة. ويشمل ذلك ما يأتي:

- نطق الحروف والأصوات بصورة مقبولة.
- التمييز بين الأصوات المتقاربة.
- نطق الكلمات دون تحريف يؤثر في معناها.
- استخدام النبرة والتنغيم بما يساعد على فهم الكلام.

(٢) القواعد

يقصد بالقواعد قدرة الطالب على استخدام التراكيب اللغوية

المناسبة في الكلام. ويشمل ذلك ما يأتي:

- ترتيب الكلمات في الجملة ترتيباً مناسباً.
- استخدام الضمائر، والأفعال، والأسماء بصورة صحيحة.
- مراعاة التذكير والتأنيث والعدد عند الحاجة.

٣) الطلاقة

يقصد بالطلاقة قدرة الطالب على التحدث بصورة متصلة ومفهومة

دون توقفات طويلة أو تردد متكرر. وتشمل الطلاقة ما يأتي:

- استمرار الكلام بمعدل مناسب.
- القدرة على ربط الكلمات والجمل.
- تقليل التوقف غير الضروري.

٤) المفردات

يقصد بالمفردات قدرة الطالب على اختيار الكلمات والتعبيرات

المناسبة للموضوع والموقف. ويشمل ذلك ما يأتي:

- امتلاك المفردات الأساسية المتعلقة بالموضوع.
- استخدام الكلمات في مواضعها المناسبة.
- تنوع المفردات والتعبيرات بما يتناسب مع مستوى الطالب.

٥) الفهم

يقصد بالفهم قدرة الطالب على إدراك معنى السؤال أو كلام

الطرف الآخر وتقديم الاستجابة المناسبة. ويشمل ذلك ما يأتي:

- فهم موضوع الحوار.

- فهم الأسئلة والتعليمات الشفهية.
- إدراك المقصود من كلام الطرف الآخر.

(ز) معوقات تعليم مهارة الكلام

يواجه تعليم مهارة الكلام عددا من المعوقات اللغوية وغير اللغوية. ولا تعود صعوبة الكلام إلى سبب واحد، بل تنتج غالبا من تفاعل محدودية المعرفة اللغوية مع العوامل النفسية، والتعليمية، والاجتماعية، والبيئية. وتتمثل أهم معوقات تعليم مهارة الكلام فيما يأتي:

(١) صعوبة نطق بعض الأصوات العربية

قد يجد الطلاب صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية التي لا توجد في لغتهم الأولى أو الأصوات المتقاربة في المخارج والصفات. وقد تؤدي هذه الصعوبة إلى تغيير الكلمة أو جعل الكلام غير واضح.

(٢) محدودية المفردات

يؤدي ضعف المخزون اللغوي إلى عجز الطالب عن التعبير عن أفكاره أو مواصلة الحوار، وقد يضطره إلى التوقف أو استخدام اللغة الأولى.

(٣) ضعف استخدام القواعد في الكلام

قد يعرف الطالب القواعد نظرياً، ولكنه يجد صعوبة في تطبيقها

بسرعة أثناء الكلام؛ بسبب الفرق بين معرفة القاعدة والقدرة على

استخدامها بصورة تلقائية.

(٤) كثرة التوقف والتردد

قد يتوقف الطالب مدة طويلة للبحث عن كلمة أو تركيب، مما يؤثر

في ترابط الكلام وطلاقته.

(٥) صعوبة فهم الطرف الآخر

قد يستطيع الطالب حفظ جمل محددة، ولكنه يعجز عن

الاستجابة عندما يتغير السؤال أو ترتيب الحوار، مما يدل على ضعف الفهم

التواصلي.

(٦) الاعتماد على حفظ النص

قد يؤدي الاعتماد الكامل على النص المكتوب إلى كلام آلي غير

قائم على الفهم. وقد يتوقف الطالب عندما ينسى كلمة واحدة؛ لأنه لم

يتدرب على إنتاج المعنى بصورة مرنة.

(٧) الخوف من الخطأ والقلق عند الكلام

قد يتردد بعض الطلاب في التحدث خوفا من الوقوع في الخطأ أو

من استجابة زملائهم. وقد عد (Hidayanti et al. 2025) الخوف من الخطأ

وضعف الاستعداد النفسي من العوامل غير اللغوية التي تعوق تعلم الكلام.

٨) انخفاض الدافعية والمشاركة

قد لا يشارك الطلاب بفاعلية إذا كانت الأنشطة رتيبة، أو لا

ترتبط باهتماماتهم، أو تتركز فرص الكلام لدى عدد محدود منهم. العلاقة

بين أسلوب لعب الأدوار ومهارة الكلام

أ) الأساس النظري للعلاقة بين أسلوب لعب الأدوار ومهارة الكلام

تعد مهارة الكلام مهارة إنتاجية تواصلية تتطلب من المتعلم القدرة على

إنتاج الأصوات والكلمات والتراكيب، وتنظيم الأفكار، وفهم كلام الطرف

الآخر، وتقديم الاستجابة المناسبة للموقف. ولذلك، لا يمكن تنمية هذه المهارة

من خلال حفظ المفردات والقواعد وحدهما، بل تحتاج إلى التدريب المنظم،

والممارسة الفعلية، والتفاعل مع الآخرين في مواقف تواصلية ذات معنى.

ويتيح أسلوب لعب الأدوار للطلاب فرصا لإعداد المفردات والتراكيب،

وفهم الموقف والأدوار، وأداء الحوار، والاستماع إلى الشريك، وفهم كلامه،

والاستجابة له، ثم تلقي التغذية الراجعة وإعادة الأداء. ولذلك، ترتبط كل مرحلة

من مراحل أسلوب لعب الأدوار بمؤشر أو أكثر من مؤشرات مهارة الكلام، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

وقد وصفت دراسة Annisa et al. (2023) لعب الأدوار بأنه نشاط تعليمي يقوم على إعداد مواقف قريبة من الواقع، وتوجيه الطلاب إلى أداء أدوار محددة، وممارسة الكلام، والتفاعل، وتقديم التغذية الراجعة. كما بينت دراسة Luthfi et al. (2024) أن التدريب القائم على لعب الأدوار يمكن أن يجمع بين المفردات، والتراكيب، والأساليب اللغوية، والممارسة الشفهية في مواقف قريبة من الاستخدام اليومي.

وبناء على ذلك، تقوم العلاقة النظرية بين أسلوب لعب الأدوار ومهارة الكلام على مبدأ أن المهارة الشفهية تتطور من خلال الاستخدام المنظم للغة. فكلما أتيحت للطلاب فرص لإعداد اللغة، وفهم الموقف، وأداء الحوار، والتفاعل، وتلقي التصحيح، وإعادة المحاولة، ازدادت فرص تدريبهم على النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

ب) العلاقة الوظيفية بين مراحل أسلوب لعب الأدوار ومؤشرات مهارة الكلام

لا تعمل مراحل أسلوب لعب الأدوار بصورة منفصلة تماماً، بل تتكامل فيما بينها في تدريب الطلاب على مؤشرات مهارة الكلام. فقد يدعم النشاط

الواحد أكثر من مؤشر، كما قد يتطور المؤشر الواحد من خلال أكثر من

مرحلة. ومع ذلك، يمكن تحديد العلاقة الوظيفية الرئيسة بين مراحل أسلوب

لعب الأدوار ومؤشرات مهارة الكلام في الجدول الآتي:

جدول ٢.١

جدول العلاقة بين مراحل أسلوب لعب الأدوار ومؤشرات مهارة الكلام

مراحل أسلوب لعب الأدوار	الأنشطة الرئيسة	مؤشرات مهارة الكلام المدعومة	وجه العلاقة
إعداد الحوار	اختيار الكلمات، وترتيب العبارات، وبناء الجمل المناسبة للموقف	المفردات والقواعد	يدرب الطلاب على اختيار المفردات المناسبة واستخدامها في تراكيب صحيحة قبل أداء الحوار
شرح الموقف والأدوار	بيان موضوع الحوار، ووظيفة كل دور، وتسلسل الموقف، والهدف التواصلية	الفهم	يساعد الطلاب على فهم مضمون الموقف، ومسؤولية كل مشارك، والمعنى المقصود من الحوار
تنفيذ الحوار	نطق الكلمات والجمل، وتبادل الكلام، وأداء الدور باللغة العربية	النطق والطلاقة	يوفر ممارسة مباشرة للنطق، واستمرار الكلام، وربط الجمل، وتقليل التوقف والتردد
التفاعل بين مؤدي الأدوار	الاستماع، وفهم السؤال أو الطلب، وتقديم الإجابة أو الاستجابة المناسبة	الفهم	يدرب الطلاب على فهم كلام الطرف الآخر والمحافظة على ترابط الحوار من خلال تقديم الاستجابة المناسبة
التغذية الراجعة	بيان الأخطاء، وتصحيح النطق	النطق	يساعد الطلاب على معرفة أخطائهم

	وتصحيحها وتحسين الدقة اللغوية	والقواعد والمفردات	والتركيب والمفردات، وتقديم النموذج الصحيح
إعادة الأداء والتكرار	يساعد التكرار الهادف على تقليل التردد، وتثبيت المفردات والتركيب، وتحسين النطق، وتعزيز الفهم، وزيادة سهولة استخدام اللغة	الطلاقة، مع ترسيخ النطق والقواعد والمفردات والفهم	إعادة الحوار بعد التصحيح، وتبديل الأدوار، واستخدام العبارات مرة أخرى

والمقصود بالاستجابة التواصلية في الجدول السابق ليس مؤشرا سادسا مستقلا، وإنما هي مظهر من مظاهر مؤشر الفهم؛ لأن فهم كلام الطرف الآخر يظهر في قدرة الطالب على تقديم إجابة أو استجابة مرتبطة بالسؤال والموقف. كما أن ترسيخ العناصر اللغوية ليس مؤشرا مستقلا، وإنما يشير إلى تعزيز المؤشرات الخمسة من خلال التكرار وإعادة الأداء.

ج) علاقة إعداد الحوار بالمفردات والقواعد

تبدأ أنشطة أسلوب لعب الأدوار بإعداد الحوار أو تحديد العبارات التي يحتاج إليها الطلاب في الموقف التواصلية. وفي هذه المرحلة، يتعرف الطلاب على المفردات المرتبطة بالموضوع، ثم يستخدمونها في جمل وتركيب مناسبة. فإعداد حوار عن التسوق، مثلا، يتطلب معرفة أسماء السلع، والأعداد، والأسعار، والألوان، والكميات، والأفعال والعبارات المستخدمة في البيع والشراء.

ويساعد إعداد الحوار الطلاب على الانتقال من معرفة المفردة منفردة إلى استخدامها في تركيب ذي معنى. فالطالب لا يكتفي بحفظ كلمة **السعر**، بل يتدرب على استخدامها في سؤال مثل: **كم سعر هذا؟** كما لا يكتفي بمعرفة اسم السلعة، بل يستخدمها في طلب أو إجابة مناسبة للموقف.

وترتبط هذه المرحلة أيضا بالقواعد؛ لأن الطالب يحتاج إلى ترتيب الكلمات في الجملة، واختيار الفعل والضمير المناسبين، ومراعاة التذكير والتأنيث والعدد، واستخدام التراكيب التي تتناسب مع الوظيفة التواصلية المطلوبة. ولذلك، يسهم إعداد الحوار في تدريب الطلاب على القواعد بصورة وظيفية، لا من خلال حفظ القاعدة أو شرحها النظري فقط.

(د) علاقة شرح الموقف والأدوار بالفهم

قبل تنفيذ الحوار، يحتاج الطلاب إلى فهم موضوع الموقف، والهدف منه، والأدوار التي سيؤدونها. فشرح دور البائع ودور المشتري، مثلا، يساعد الطلاب على معرفة ما ينبغي لكل واحد منهم قوله، وما يتوقع أن يسمعه من الطرف الآخر، وكيفية الاستجابة للكلام وفقا للموقف.

ويساعد وضوح الموقف والأدوار على تقليل ارتباك الطلاب أثناء التنفيذ، ويربط العبارات اللغوية بوظيفتها التواصلية. أما إذا لم يفهم الطلاب الموقف أو

مسؤولياتهم، فقد يتحول النشاط إلى قراءة آلية للحوار دون وجود فهم أو تفاعل حقيقي.

هـ) علاقة تنفيذ الحوار بالنطق والطلاقة

يمثل تنفيذ الحوار المرحلة التي يستخدم فيها الطلاب اللغة العربية شفهيًا بصورة مباشرة. وفي هذه المرحلة، ينطق الطلاب الأصوات والكلمات والجمل، ويؤدون العبارات وفقًا لسياق الموقف؛ ولذلك، توفر هذه المرحلة تدريبًا عمليًا على مؤشر النطق.

ومن خلال أداء الحوار، يتدرب الطلاب على إخراج الأصوات العربية، ونطق الكلمات نطقًا مفهوماً، واستخدام النبرة والتنغيم المناسبين للسؤال أو الجواب أو الطلب. كما يستطيع المعلم ملاحظة الأخطاء الصوتية التي قد تؤثر في وضوح الكلام أو تغير المعنى.

وترتبط مرحلة تنفيذ الحوار أيضاً بالطلاقة؛ لأن الطالب مطالب بمواصلة الكلام، وربط الكلمات والجمل، والانتقال من السؤال إلى الجواب، وتقليل التوقفات الطويلة والتردد المتكرر. ولا تعني الطلاقة الكلام بسرعة مفرطة، بل تعني القدرة على مواصلة الكلام بصورة طبيعية ومفهومة.

وتزداد فائدة هذه المرحلة عندما لا يقتصر الطالب على قراءة النص المكتوب، وإنما يستخدم السيناريو أو التوجيهات العامة في إنتاج كلامه. فالاعتماد الكامل على القراءة قد يساعد في البداية، ولكنه لا يكفي لتدريب الطلاب على استدعاء المفردات والتراكيب بصورة تلقائية أثناء التواصل.

(و) علاقة التفاعل بين مؤدي الأدوار بالفهم والاستجابة

يتميز أسلوب لعب الأدوار عن التكرار الفردي بوجود تفاعل بين طرفين أو أكثر. ففي الحوار، لا يكفي أن ينطق الطالب الجملة التي أعدها، بل يجب عليه أن يستمع إلى كلام شريكه، ويفهم السؤال أو الطلب، ثم يقدم الإجابة أو الاستجابة المناسبة.

فعندما يسأل المشتري عن سعر سلعة معينة، يجب على البائع أن يفهم السلعة المقصودة، ثم يذكر سعرها بصورة مناسبة. وإذا تغير السؤال أو الطلب، يحتاج الطالب إلى تعديل استجابته وفقا للموقف. ومن خلال ذلك، يتدرب الطلاب على الفهم التواصلي، لا على حفظ ترتيب الجمل فقط.

ولا تعد الاستجابة التواصلية مؤشرا مستقلا في هذا البحث، وإنما هي دليل سلوكي على تحقق الفهم. فالطالب الذي يفهم كلام شريكه يستطيع تقديم

إجابة مناسبة، بينما يدل عدم ارتباط الإجابة بالسؤال على وجود ضعف في فهم الموقف أو مضمون الكلام.

ز) علاقة التغذية الراجعة بالنطق والقواعد والمفردات

بعد تنفيذ الحوار، يقدم المعلم التغذية الراجعة المتعلقة بأداء الطلاب. وتهدف التغذية الراجعة إلى توضيح جوانب الأداء الجيد، وتحديد الأخطاء المهمة، وتقديم النموذج الصحيح، وتوجيه الطلاب إلى كيفية تحسين أدائهم. ترتبط التغذية الراجعة بالنطق عندما يصحح المعلم نطق الأصوات أو الكلمات التي لم تكن واضحة. وقد يطلب من الطالب الاستماع إلى النموذج الصحيح، ثم إعادة نطق الكلمة أو الجملة بصورة أكثر وضوحاً. وترتبط التغذية الراجعة بالقواعد عندما يبين المعلم الخطأ في ترتيب الكلمات، أو استخدام الفعل، أو الضمير، أو العدد، أو التذكير والتأنيث، ثم يقدم التركيب الصحيح الذي ينبغي استخدامه في الموقف.

كما ترتبط التغذية الراجعة بالمفردات عندما يوجه المعلم الطالب إلى اختيار كلمة أو عبارة أكثر ملاءمة للموضوع أو الوظيفة التواصلية. فقد تكون الكلمة مفهومة من حيث معناها العام، ولكنها لا تتناسب مع السياق الذي استخدمت فيه.

وبذلك، ترتبط مرحلة التغذية الراجعة بمؤشرات النطق، والقواعد، والمفردات؛ لأنها تساعد الطلاب على معرفة أخطائهم وتصحيحها قبل إعادة الأداء.

ح) علاقة التكرار وإعادة الأداء بالطلاقة وترسيخ المؤشرات الخمسة

لا تكتمل فائدة التغذية الراجعة إذا لم يمنح الطلاب فرصة لاستخدام التصحيح في أداء لاحق. ولذلك، تعد إعادة الحوار أو تبديل الأدوار مرحلة مهمة في أسلوب لعب الأدوار. فعندما يعيد الطالب الأداء بعد التصحيح، يستطيع تطبيق النطق الصحيح، والتراكيب المناسبة، والمفردات الملائمة. ويساعد التكرار الهادف على تثبيت المفردات والتراكيب في ذاكرة الطلاب، وتقليل الوقت الذي يحتاجون إليه لاستدعائها. ومع تكرار الاستخدام، يصبح الكلام أكثر استمراراً، وتقل التوقيفات والترددات، فتتطور الطلاقة تدريجياً. كما تساعد إعادة الأداء على ترسيخ النطق؛ لأن الطلاب يعيدون الكلمات بعد معرفة صورتها الصحيحة. وتدعم القواعد والمفردات؛ لأنهم يطبقون التصحيحات في جمل جديدة. وتعزز الفهم؛ لأن تبديل الأدوار أو تغيير الموقف يتطلب إعادة تفسير الكلام وتقديم استجابة مختلفة.

ط) العلاقة بين أسلوب لعب الأدوار وموضوع التسوق

يعد موضوع التسوق من الموضوعات المناسبة لتطبيق أسلوب لعب الأدوار؛ لأنه يتضمن مواقف تواصلية يمكن محاكاتها داخل الفصل. ويمكن للطلاب من خلاله أداء أدوار البائع والمشتري واستخدام اللغة العربية لتحقيق أغراض تواصلية محددة.

وفي مرحلة إعداد الحوار، يحدد الطلاب المفردات المتعلقة بالسلع، والأسعار، والأعداد، والكميات، والألوان، وأدوات السؤال والطلب. كما يرتبون هذه المفردات في جمل وتراكيب مناسبة، مما يدعم المفردات والقواعد. ومن ثم، يجمع موضوع التسوق بين الموقف الواقعي والوظائف التواصلية والعناصر اللغوية التي يحتاج إليها الطلاب، مما يجعله مناسباً لتطبيق أسلوب لعب الأدوار وتدريب المؤشرات الخمسة لمهارة الكلام.

(ي) موقع العلاقة النظرية في البحث

تفسر العلاقة السابقة الأساس الذي يقوم عليه اختيار أسلوب لعب الأدوار بوصفه المتغير المستقل، ومهارة الكلام بوصفها المتغير التابع. فالأسلوب يوفر سلسلة من الأنشطة التي تتيح للطلاب ممارسة الجوانب المقاسة في الاختبار الشفهي.

ومع ذلك، لا تعد هذه العلاقة النظرية دليلاً نهائياً على تحقق التأثير في البحث الحالي. فوجود الأساس النظري والدراسات السابقة يبين إمكان استخدام أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام، ولكنه لا يثبت وحده مقدار تأثيره لدى أفراد العينة.

ك) خلاصة العلاقة بين أسلوب لعب الأدوار ومهارة الكلام

بناء على ما سبق، تتمثل العلاقة بين أسلوب لعب الأدوار ومهارة الكلام في أن هذا الأسلوب يحول العناصر اللغوية من معرفة نظرية إلى أداء تواصل عملي. فإعداد الحوار يدعم المفردات والقواعد، وشرح الموقف والأدوار يدعم الفهم، وتنفيذ الحوار يدرب الطلاب على النطق والطلاقة، والتفاعل يكشف عن الفهم من خلال الاستجابة المناسبة، والتغذية الراجعة تصحح النطق والقواعد والمفردات، بينما تساعد إعادة الأداء على تطوير الطلاقة وترسيخ المؤشرات الخمسة.

ومن ثم، يفترض نظرياً أن التطبيق المنظم لأسلوب لعب الأدوار يوفر لطلاب المجموعة التجريبية فرصاً أكثر انتظاماً لممارسة مهارة الكلام من خلال إعداد الحوار، وفهم الأدوار، والأداء الشفهي، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وإعادة الأداء.

ولا يعد هذا الافتراض دليلا على تحقق التأثير قبل تحليل البيانات، بل يختبر في هذا البحث من خلال مقارنة مقدار التحسن في مهارة الكلام بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وبذلك، تصبح العلاقة النظرية بين مراحل أسلوب لعب الأدوار ومؤشرات مهارة الكلام أساسا لتحديد اتجاه البحث، وبناء المعالجة التعليمية، وإعداد أدوات القياس، وتفسير النتائج.

ب. الدراسات السابقة ذات الصلة

تعد الدراسات السابقة ذات الصلة من العناصر المهمة في البحث العلمي؛ لأنها تساعد الباحث على معرفة نتائج البحوث التي أجريت سابقا، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، والكشف عن الفجوة البحثية، وتوضيح موقع البحث الذي يجريه. وقد اختار الباحث خمس دراسات منشورة خلال السنوات الخمس الأخيرة؛ لارتباطها بأسلوب لعب الأدوار وتعليم مهارة الكلام باللغة العربية. وفيما يأتي عرض هذه الدراسات وتحليل علاقتها بالبحث الحالي.

١. دراسة (Annisa et al. 2023)

أجرى Maryam Nur Annisa، و Fatia Rahmanita، و Durrotun

Nashibah، و Nuriatul Maftukhah، و Laily Fitriani دراسة سنة ٢٠٢٣

بعنوان *Evaluating the Effectiveness of the Role Play Method in Improving*

Students' Arabic Speaking Skills: A Case in an Islamic Education

Management Program.

الأدوار في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب برنامج إدارة التربية الإسلامية، وتحليل تجارب الطلاب والمدرسين في تطبيقه، والكشف عن العوامل التي تدعم عملية التطبيق أو تعوقها.

استخدمت الدراسة المنهج النوعي الوصفي؛ إذ ركزت على وصف عملية تطبيق لعب الأدوار، ومشاركة الطلاب، وتجارب المشاركين، وتصوراتهم تجاه استخدام الأسلوب. ولم تستخدم الدراسة تصميمًا تجريبيًا أو مقارنة إحصائية بين مجموعتين. وشارك فيها عدد من طلاب الفصل الأول المختارين ومدرسي مقرر الكلام باللغة العربية في برنامج إدارة التربية الإسلامية بـ Sekolah Tinggi Agama Islam Ma'had Aly Al-Hikam Malang. ولم يذكر المقال

المنشور العدد الإجمالي للمشاركين بصورة محددة.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناول أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام، واستخدام المواقف التواصلية والسيناريوهات، والاهتمام بالتفاعل بين الطلاب، واستخدام الملاحظة لمتابعة تطبيق الأسلوب، وتقديم

التغذية الراجعة بعد أداء الحوار. أما أوجه الاختلاف، فتتمثل في أن الدراسة السابقة استخدمت المنهج النوعي الوصفي وأجريت على طلاب التعليم العالي، ولم تستخدم مجموعة ضابطة أو اختبارا قبليا وبعديا. كما تناولت المشاركة والطلاقة والثقة المدركة بصورة وصفية، بينما يستخدم البحث الحالي المنهج الكمي شبه التجريبي، ويقيس النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم من خلال اختبار شفهي.

ويتمثل موقع البحث الحالي بالنسبة إلى هذه الدراسة في الانتقال من وصف عملية تطبيق لعب الأدوار وتجارب المشاركين إلى اختبار مقدار التحسن في مهارة الكلام، ومقارنة نتائجه بين مجموعة تجريبية تتعلم باستخدام أسلوب لعب الأدوار ومجموعة ضابطة، باستخدام مؤشرات تقييم محددة.

٢. أجرى Dewi Jumrahwati Basri ، Hasmawati، و Fatkhul Ulum دراسة سنة

٢٠٢٤ بعنوان / Role Playing Method on Arabic Speaking Skill (Maharah

Kalam). هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة

الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الخامس في مدرسة فتح الرحمن

الابتدائية الإسلامية بمدينة مكاسار.

استخدمت الدراسة المنهج الكمي بتصميم ما قبل التجربة من نوع One-Group Pretest-Posttest Design. ويعتمد هذا التصميم على مجموعة واحدة تخضع لاختبار قبلي، ثم تتلقى المعالجة باستخدام لعب الأدوار، ثم تخضع لاختبار بعدي من دون وجود مجموعة ضابطة. وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلاب الصف الخامس في المدرسة المذكورة، وبلغ عددهم أربعة وعشرين طالبا. واستخدم الباحثون أسلوب العينة الكلية.

استخدمت الدراسة الاختبار الشفهي القبلي والبعدي أداة رئيسة لجمع البيانات. وتناولت مادة الاختبارين موضوعي العنوان وإنه يوم عطلة. وحللت الدراسة الفرق بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي باستخدام اختبار Wilcoxon Signed-Rank Test وأظهرت النتائج أن قيمة Asymp. Sig. (2-tailed) بلغت ٠.٠٠٠٠٠، وهي أقل من مستوى الدلالة ٠.٠٠٠٥. وبناء على ذلك، توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لدى المجموعة التي درستها. ومع ذلك، ينبغي تفسير هذه النتيجة في حدود تصميم المجموعة الواحدة؛ لأن الدراسة لم تستخدم مجموعة ضابطة يمكن من خلالها مقارنة مقدار التحسن الناتج عن المعالجة بمقدار التحسن في مجموعة أخرى.

تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في استخدام أسلوب لعب الأدوار، والتركيز على مهارة الكلام، واستخدام المنهج الكمي، والاختبار الشفهى القبلي والبعدي، واستخدام اختبار Wilcoxon لتحليل التغير داخل المجموعة عندما لا تتحقق افتراضات الاختبار البارامتري. أما الاختلاف، فيتمثل في أن الدراسة السابقة استخدمت مجموعة واحدة فقط وتصميما ما قبل تجريبي، بينما يستخدم البحث الحالي تصميمًا شبه تجريبي يتضمن مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. كما أجريت الدراسة السابقة على أربعة وعشرين طالبا من الصف الخامس، في حين يشمل البحث الحالي واحدا وخمسين طالبا من الصف الحادي عشر. واستخدمت الدراسة السابقة موضوعي العنوان والعطلة، بينما يستخدم البحث الحالي موضوع التسوق. ولم تقارن الدراسة السابقة درجات التحسن بين مجموعتين، ولم تعرض تقويما مستقلا للمؤشرات الخمسة، ولم تستخدم ملاحظة للتحقق من مدى تطبيق المعالجة.

ويتمثل موقع البحث الحالي بالنسبة إلى هذه الدراسة في تطوير تصميمها من خلال إضافة مجموعة ضابطة، ومقارنة مقدار التحسن بين مجموعتين، واستخدام خمسة مؤشرات تحليلية، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم، إلى جانب استخدام ملاحظة مدى تطبيق المعالجة التعليمية.

٣. أجرت Uly Shifa Chairani و Laily Fitriani دراسة سنة ٢٠٢٤

بعنوان Implementation of Role-Playing Strategies in Increasing Maharah

Kalam in State Universities.

لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام لدى طلاب البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية في كلية العلوم والتكنولوجيا.

استخدمت الدراسة المنهج النوعي الوصفي؛ بهدف وصف مراحل تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار في عملية تعليم مهارة الكلام. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المجموعة الثانية في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بكلية العلوم والتكنولوجيا، وبلغ عددهم أربعين طالبا. واستخدم جميع أفراد المجتمع بوصفهم عينة للدراسة. واعتمدت الدراسة على الملاحظة أداة رئيسة لجمع البيانات المتعلقة بمراحل تنفيذ لعب الأدوار، ثم حلت البيانات من خلال استخلاص النتائج والتحقق منها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة في تنظيم مراحل لعب الأدوار، ولا سيما المراحل التمهيديّة والأساسية والختمية، وفي إعداد أداة ملاحظة مدى التطبيق. غير أن البحث الحالي لا يكتفي بوصف التنفيذ، بل يقيس التغير في مهارة الكلام ويقارن مقدار التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٤. أجرى Khabibi Muhammad Luthfi ، Eva Farhah ، و Reza Sukma Nugraha ،

Muhammad Yunus Anis ، و Tri Yanti Nurul Hidayati ، و Afnan Arummi

دراسة سنة ٢٠٢٤ بعنوان Arabic Speaking Skills Training Through Role-

Playing Method for Al-Hadi Islamic Junior High School Students. هدفت

الدراسة إلى تحسين المهارات الأساسية في الكلام باللغة العربية لدى طلاب

مدرسة الهادي المتوسطة الإسلامية من خلال التدريب باستخدام أسلوب لعب

الأدوار.

استخدمت الدراسة تصميم البحث الإجمالي الصفّي الذي نفذ في

دورتين، واشتملت كل دورة على التخطيط، وتنفيذ الإجراء، والملاحظة،

والتأمل. كما استخدمت الدراسة البيانات الوصفية الكمية والنوعية في تفسير

نتائج التدريب. وشارك فيها سبعة وأربعون طالبا من مدرسة الهادي المتوسطة

الإسلامية. وشملت مصادر البيانات معلمي اللغة العربية، والطلاب، وفريق

المدرسين أو الملاحظين، وأنشطة التعلم داخل الفصل.

٥. أجرت Siti Rohmah و Asep Maulana دراسة سنة ٢٠٢٥ بعنوان Efektivitas

Penerapan Metode Role-Playing untuk Meningkatkan Keterampilan

Berbicara Bahasa Arab Santri. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية أسلوب لعب

الأدوار في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى الطالبات في البيئة المعهدية.

استخدمت الدراسة المنهج الكمي بتصميم المجموعة الواحدة ذات

الاختبارين القبلي والبعدي. ونفذت أنشطة لعب الأدوار في أربع حصص

تعليمية من دون استخدام مجموعة ضابطة. وشارك في الدراسة خمس عشرة

طالبة من طالبات معهد الكوثر للبنات، واستخدم الباحثان اختيار العينة

الهادف وفقا لاحتياجات الدراسة.

ويتمثل موقع البحث الحالي بالنسبة إلى هذه الدراسة في معالجة محدودة

تصميم المجموعة الواحدة من خلال استخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة،

وتوحيد مؤشرات التقويم، ومقارنة مقدار التحسن بين المجموعتين.

٦. التحليل المقارن للدراسات السابقة

يمكن تلخيص الدراسات السابقة

في الجدول الآتي:

جدول ٢.٢

الباحثون	تصميم	المشاركون	الأدوات الرئيسة	النتائج الرئيسة	الفجوة التي يعالجها
----------	-------	-----------	-----------------	-----------------	---------------------

السنة	الدراسة				البحث الحالي
Annisa et ٢٠٢٣al.	نوعي وصفي	طلاب الفصل الأول المختارون ومدرسو مقرر الكلام	الملاحظة والمقابلات والملاحظات الميدانية	وصف زيادة المشاركة وممارسة الكلام وفهم السياق، مع وجود عوامل داعمة ومعيقة	الحاجة إلى قياس كمي ومقارنة بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة
Basri et ٢٠٢٤al.	ما قبل تجريبي لمجموعة واحدة	٢٤ طالبا من الصف الخامس	الاختبار الشفهي القبلي والبعدي	وجود فرق دال بين الاختبارين بقيمة دلالة ٠.٠٠٠٠	الحاجة إلى مجموعة ضابطة ومقارنة مقدار التحسن
Chairani Fitriani و ٢٠٢٤	نوعي وصفي	٤٠ طالبا جامعيا	الملاحظة	تطبيق لعب الأدوار في مراحل تمهيدية وأساسية وختامية	الحاجة إلى قياس نتائج التعلم، لا وصف التطبيق فقط
Luthfi et ٢٠٢٤al.	بحث إجرائي	٤٧ طالبا في المدرسة	الاختبارات والملاحظة	بلغ المتوسط النهائي ٨٦.٥، وبلغت الزيادة	الحاجة إلى تصميم شبه تجريبي ومجموعة

ضابطة	٢٦.٥%	والمقابلات والمناقشة المركزة	المتوسطة	صفي في دورتين	
الحاجة إلى مجموعة ضابطة وبيانات إحصائية أكثر اتساقا	ارتفاع المتوسط من ٥٢.٢ إلى ٧٨.٧، مع وجود اختلاف داخلي في عرض بعض القيم	الاختبار الشفهي والملاحظة والوثائق	١٥ طالبة في معهد للبنات	مجموعة واحدة ذات اختبارين قبلي وبعدي	٧. Rohma Maulana و h (٢٠٢٥)

٨. موقع البحث الحالي بين الدراسات السابقة

تظهر الدراسات السابقة اتفاقا على أن أسلوب لعب الأدوار يوفر فرصا للطلاب لممارسة اللغة العربية في مواقف تواصلية، واستخدام المفردات والتراكيب، والتفاعل مع الآخرين، وتلقي التغذية الراجعة. ومع ذلك، اختلفت هذه الدراسات في تصميماتها، ومراحلها التعليمية، وأدواتها، وكيفية تفسير نتائجها.

ج. الإطار الفكري

يقوم الإطار الفكري في هذا البحث على بيان العلاقة المنطقية بين المتغير المستقل والمتغير التابع استنادا إلى الأسس النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة. ويتمثل المتغير المستقل في أسلوب لعب الأدوار، بينما يتمثل المتغير التابع في مهارة الكلام باللغة العربية. وتقاس مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم. ولا يتضمن هذا البحث متغيرا معدلا أو متغيرا وسيطا مستقلا؛ لأن البحث يركز على اختبار تأثير أسلوب لعب الأدوار في مهارة الكلام بصورة مباشرة.

تعد مهارة الكلام مهارة إنتاجية تواصلية لا تتطور من خلال معرفة المفردات والقواعد نظريا فقط، وإنما تحتاج إلى فرص منتظمة لاستخدام اللغة في مواقف ذات معنى. ويحتاج الطلاب في أثناء الكلام إلى نطق الأصوات والكلمات بصورة مفهومة، واستخدام القواعد المناسبة، واختيار المفردات الملائمة، ومواصلة الكلام بطلاقة، وفهم كلام الطرف الآخر، وتقديم الاستجابة المرتبطة بالموقف.

بعد الحصول على درجات الاختبارين القبلي والبعدي، تحسب درجة التحسن لكل طالب من خلال الفرق بين الدرجة البعدية والدرجة القبلية، وفقا للصيغة الآتية:

درجة التحسن = درجة الاختبار البعدي - درجة الاختبار القبلي

كما تحسب قيمة الكسب المعياري؛ لتوضيح مستوى فاعلية التحسن الذي

تحقق في كل مجموعة. ثم تقارن درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة لمعرفة ما إذا كان التحسن في المجموعة التجريبية يختلف عن التحسن في

المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة إحصائية.

وبناء على ذلك، يوضح الإطار الفكري تسلسل البحث من القياس القبلي،

وتنفيذ عملية التعلم في المجموعتين، والقياس البعدي، وحساب درجات التحسن،

ومقارنة التحسن، إلى استخلاص النتيجة المتعلقة بتأثير أسلوب لعب الأدوار في

مهاره الكلام باللغة العربية.

مخطط الإطار الفكري

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الاختبار القبلي لمهارة الكلام	الاختبار القبلي لمهارة الكلام
↓	↓
تنفيذ عملية التعلم المقررة من دون استخدام أسلوب لعب الأدوار بوصفه المعالجة الرئيسة	تطبيق أسلوب لعب الأدوار في ثلاث حصص تعليمية
↓	↓

الاختبار البعدي لمهارة الكلام	الاختبار البعدي لمهارة الكلام
↓	↓
حساب درجة التحسن والكسب المعياري	حساب درجة التحسن والكسب المعياري

مقارنة درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة



اختبار دلالة الفرق بين المجموعتين



تحديد قوة الفرق وحجم التأثير



استخلاص النتيجة المتعلقة بتأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام باللغة

العربية

الباب الثالث

منهج البحث

أ. تصميم البحث

يُقصد بتصميم البحث الخطة المنهجية المنظّمة التي يعتمد عليها الباحث في تحديد إجراءات البحث، والعلاقة بين متغيراته، وطريقة جمع البيانات وتحليلها بما يتناسب مع مشكلة البحث وأهدافه. واعتمد الباحث في هذا البحث المدخل الكمي؛ لأنه يهدف إلى قياس البيانات المتعلقة بمهارة الكلام باللغة العربية واختبار تأثير أسلوب لعب الأدوار من خلال التحليل الإحصائي (Creswell & Creswell, 2023; Sugiyono, 2022).

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ لأن البحث أُجري على صفوف دراسية قائمة، ولم يُوزع الطلاب عشوائيًا بصورة فردية على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أما التصميم المستخدم فهو تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (Non-Equivalent Control Group Design). ويتضمن هذا التصميم مجموعتين تخضعان للاختبار القبلي والاختبار البعدي، مع تقديم المعالجة التعليمية للمجموعة التجريبية، في حين تستمر المجموعة الضابطة في التعلم بالطريقة التعليمية المعتادة المتبعة في المدرسة. (Creswell & Creswell, 2023; Sugiyono, 2022)

ومثّل طلاب الصف الحادي عشر (٣) المجموعة التجريبية، وبلغ عددهم

٢٩ طالبًا، بينما مثّل طلاب الصف الحادي عشر (١١) المجموعة الضابطة، وبلغ

عددهم ٢٢ طالبًا. وبذلك، بلغ مجموع أفراد عينة البحث ٥١ طالبًا. ونظرًا إلى

استخدام صفوف دراسية قائمة من دون توزيع عشوائي فردي، لم يفترض الباحث

تحقق التكافؤ التام بين المجموعتين قبل تقديم المعالجة التعليمية. ولذلك، أُجري

الاختبار القبلي في المجموعتين للحصول على بيانات المستوى الأولي للطلاب في

مهارة الكلام باللغة العربية.

ويمكن عرض تصميم البحث في الجدول الآتي:

جدول ٣.١

تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة

الاختبار القبلي	المجموعة	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	O_1	O_2
المجموعة الضابطة	O_3	O_4

المصدر: إعداد الباحث بتصريف استنادًا إلى. (Sugiyono (2022)

البيان:

O₁: الاختبار القبلي لمهارة الكلام في المجموعة التجريبية.

O₂: الاختبار البعدي لمهارة الكلام في المجموعة التجريبية.

O₃: الاختبار القبلي لمهارة الكلام في المجموعة الضابطة.

O₄: الاختبار البعدي لمهارة الكلام في المجموعة الضابطة.

X: المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار.

عدم تقديم المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار، مع استمرار التعلم : —

بالطريقة التعليمية المعتادة المتبعة في المدرسة.

وفي تطبيق هذا التصميم، خضعت المجموعتان للاختبار القبلي قبل تنفيذ

المعالجة التعليمية. وبعد ذلك، تلقت المجموعة التجريبية المعالجة التعليمية باستخدام

أسلوب لعب الأدوار خلال ثلاث حصص تعليمية في موضوع التسوق، واستغرقت

كل حصة ٨٠ دقيقة. وفي الفترة التعليمية المقابلة، تعلمت المجموعة الضابطة

الموضوع نفسه بالطريقة التعليمية المعتادة المتبعة في المدرسة.

وبعد انتهاء المعالجة التعليمية، خضعت المجموعتان للاختبار البعدي.

واستخدم الباحث في الاختبارين القبلي والبعدي نوع الاختبار، وبنية الاختبار،

وأداة القياس، وإجراءات التطبيق نفسها؛ حتى أمكن إجراء مقارنة منهجية بين نتائج القياسين في المجموعتين.

وللحد من تأثير العوامل الأخرى في مهارة الكلام، وُحّد الباحث، بقدر ما سمحت به ظروف الصفوف القائمة، موضوع التعلم، والمادة الأساسية، والمدة التعليمية، وأداة الاختبار، وإجراءات تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعتين. وكان الاختلاف المخطط له بين المجموعتين متمثلاً في أسلوب التعلم؛ إذ تعلمت المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب لعب الأدوار، بينما تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة التعليمية المعتادة.

ب. مكان البحث وزمانه

١. مكان البحث

أجري هذا البحث في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. واختار الباحث هذه المدرسة مكاناً للبحث؛ لأنها تدرس اللغة العربية ضمن مقرراتها التعليمية، وتضم صفوفاً دراسية قائمة تتناسب مع استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يتطلب مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

وتمثلت المجموعة التجريبية في طلاب الصف الحادي عشر (٣)، وبلغ عددهم تسعة وعشرين طالباً، بينما تمثلت المجموعة الضابطة في طلاب الصف

الحادي عشر (١١)، وبلغ عددهم اثنين وعشرين طالبا. وبذلك، بلغ مجموع

أفراد عينة البحث إحدى وخمسين طالبا.

كما اختيرت المدرسة لملاءمة ظروفها التعليمية لموضوع البحث، وإمكان

تطبيق أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية. واختار الباحث

موضوع التسوق بوصفه موضوعا تعليميا للمعالجة؛ لملاءمته للأنشطة الحوارية التي

تتضمن التفاعل بين البائع والمشتري. وقد نفذ الباحث أنشطة البحث في

الصفوف الدراسية وفقا للجدول التعليمي والإجراءات المعمول بها في المدرسة.

٢. زمان البحث

نفذ هذا البحث في الفترة الممتدة من الخامس عشر من يونيو سنة

٢٠٢٦ إلى العشرين من يوليو سنة ٢٠٢٦. واشتملت مدة البحث على إجراء

الاختبار القبلي، وتنفيذ عملية التعلم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،

وإجراء الاختبار البعدي.

وأجري الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

الخامس عشر من يونيو سنة ٢٠٢٦؛ للحصول على بيانات القدرة الأولية في

مهارة الكلام باللغة العربية قبل تنفيذ المعالجة التعليمية. وخصص لتنفيذ الاختبار

القبلي ثمانون دقيقة في كل مجموعة.

وبعد إجراء الاختبار القبلي، نفذت المعالجة التعليمية في المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب لعب الأدوار خلال ثلاث حصص تعليمية في يوليو سنة ٢٠٢٦، بمدة ثمانين دقيقة لكل حصة. وركزت المعالجة التعليمية على موضوع التسوق من خلال أداء الطلاب أدوار البائع والمشتري، واستخدام المفردات والتعبيرات العربية المناسبة للموقف التواصلية.

وفي الفترة نفسها، تعلمت المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التعليمية المعتادة المطبقة في المدرسة، دون استخدام أسلوب لعب الأدوار بوصفه المعالجة التعليمية الرئيسة.

وبعد انتهاء عملية التعلم، أجري الاختبار البعدي للمجموعتين في العشرين من يوليو سنة ٢٠٢٦، وخصص لتنفيذه ثمانون دقيقة في كل مجموعة. وهدف الاختبار البعدي إلى الحصول على بيانات القدرة النهائية في مهارة الكلام باللغة العربية، ثم مقارنة نتائجه بنتائج الاختبار القبلي وحساب درجات التحسن لدى طلاب المجموعتين.

ويمكن عرض زمان تنفيذ البحث في الجدول الآتي:

جدول ٣.٢

زمان تنفيذ البحث

الرقم	النشاط	المجموعة	التاريخ أو الفترة	المدة
١	الاختبار القبلي	المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	يونيو ١٥ ٢٠٢٦	دقيقة لكل ٨٠ مجموعة
٢	ثلاث حصص من المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار	المجموعة التجريبية	يوليو ٢٠٢٦	دقيقة لكل حصة ٨٠
٣	التعلم بالطريقة التعليمية المعتادة	المجموعة الضابطة	خلال فترة تنفيذ البحث	وفقا لجدول التعلم في المدرسة
٤	الاختبار البعدي	المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	٢٠ يوليو ٢٠٢٦	٨٠ دقيقة لكل مجموعة

المصدر: وثائق البحث، ٢٠٢٦.

وبذلك، امتدت مراحل تنفيذ البحث من إجراء الاختبار القبلي في الخامس عشر من يونيو سنة ٢٠٢٦ إلى إجراء الاختبار البعدي في العشرين من يوليو سنة ٢٠٢٦. وتضمنت هذه المراحل ثلاث حصص من المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار في المجموعة التجريبية، بمدة ثمانين دقيقة لكل حصة، إلى جانب التعلم بالطريقة التعليمية المعتادة في المجموعة الضابطة.

ج. مجتمع البحث وعينته

١. مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين تتوافر فيهم الخصائص المرتبطة بموضوع البحث، والذين يمكن أن تتصل بهم نتائج البحث في حدود التصميم والإجراءات المستخدمة. ويشتمل مجتمع البحث على المجتمع المستهدف والمجتمع المتاح.

تمثل المجتمع المستهدف في هذا البحث في جميع طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو خلال مدة تنفيذ البحث سنة ٢٠٢٦. واختار الباحث طلاب الصف الحادي عشر مجتمعاً مستهدفاً؛ لأنهم يدرسون اللغة العربية ضمن المقررات التعليمية، ولأن مستوى المادة التعليمية لديهم يتناسب مع تطبيق أسلوب لعب الأدوار في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية.

أما المجتمع المتاح، فتمثل في طلاب الصف الحادي عشر الذين أمكن للباحث الوصول إليهم وإشراكهم في إجراءات اختيار العينة خلال مدة تنفيذ البحث. وكان هؤلاء الطلاب مسجلين فعلياً في صفوف قائمة، ويتلقون تعليم

اللغة العربية، ويمكن إشراكهم في الاختبار القبلي، وعملية التعلم، والاختبار البعدي.

واستخدم الباحث الصفوف الدراسية القائمة؛ لأن المدرسة قد وزعت الطلاب في صفوفهم قبل تنفيذ البحث، ولم يكن من الممكن إعادة توزيعهم عشوائيا بصورة فردية على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٢. عينة البحث وتقنية اختيارها

العينة هي جزء من مجتمع البحث يختاره الباحث للمشاركة الفعلية في إجراءات جمع البيانات. واستخدم الباحث تقنية العينة القصدية في اختيار عينة البحث؛ لأن اختيار الصفوف تم بناء على معايير تتناسب مع أهداف البحث وتصميمه شبه التجريبي.

وكانت وحدة اختيار العينة هي الصف الدراسي، وليس الطالب بصورة فردية. وبعد اختيار الصفين، استخدم الباحث الحصر الشامل، أي إشراك جميع الطلاب المسجلين في الصفين المختارين في إجراءات البحث. وبذلك،

استخدمت العينة القصدية على مستوى اختيار الصفوف، بينما استخدم الحصر الشامل على مستوى الطلاب داخل الصفين المختارين.

واختير الصفان الحادي عشر (٣) والحادي عشر (١١) بناء على المعايير

الآتية:

- أ) أن يكونا في المستوى الدراسي نفسه، وهو الصف الحادي عشر؛
- ب) أن يتلقى طلابهما تعليم اللغة العربية ضمن المقرر الدراسي؛
- ج) أن يكونا من الصفوف الدراسية القائمة في المدرسة؛
- د) أن يمكن إشراك طلابهما في الاختبار القبلي، وعملية التعلم، والاختبار البعدي؛
- هـ) أن يصلح أحدهما ليكون مجموعة تجريبية، والآخر مجموعة ضابطة؛
- و) أن يدرس طلابهما الموضوع التعليمي نفسه، وهو موضوع التسوق؛
- ز) أن يستخدم لهما نوع الاختبار نفسه، ومؤشرات التقويم نفسها، وسلم التقدير نفسه، وإجراءات القياس نفسها.

وتم اختيار العينة من خلال تحديد مجتمع البحث، وتحديد الصفوف التي أمكن الوصول إليها، ووضع معايير اختيار الصفوف، ثم اختيار الصف الحادي

عشر (٣) والصف الحادي عشر (١١) بصورة قصدية. وبعد ذلك، حدد الصف الحادي عشر (٣) بوصفه المجموعة التجريبية، وحدد الصف الحادي عشر (١١) بوصفه المجموعة الضابطة، وأشرك جميع الطلاب المسجلين في الصفين في إجراءات البحث.

ولم يحدد حجم العينة باستخدام معادلة العينات الاحتمالية، مثل معادلة سلوفين؛ لأن البحث لم يستخدم السحب العشوائي للأفراد، وإنما استخدم صفين قائمين بوصفهما وحدتي عينة في تصميم شبه تجريبي. كما لم يشترط الباحث تساوي عدد الطلاب في المجموعتين، ولم يضاف طلابا إلى إحدى المجموعتين أو يستبعد طلابا منها لمجرد مساواة العدد بينهما.

٣. حجم العينة وتوزيعها

تكونت عينة البحث من إحدى وخمسين طالبا. وتمثلت المجموعة التجريبية في طلاب الصف الحادي عشر (٣)، وبلغ عددهم تسعة وعشرين طالبا. أما المجموعة الضابطة، فتمثلت في طلاب الصف الحادي عشر (١١)، وبلغ عددهم اثنين وعشرين طالبا.

وتلقت المجموعة التجريبية المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار، بينما تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة التعليمية المعتادة المطبقة في المدرسة. ويمكن عرض توزيع عينة البحث في الجدول الآتي:

جدول ٣.٣

توزيع عينة البحث

الرقم	الصف	صفة المجموعة	عدد الطلاب
١	الصف الحادي عشر (٣)	المجموعة التجريبية	٢٩
٢	الصف الحادي عشر (١١)	المجموعة الضابطة	٢٢
		المجموع	٥١

المصدر: وثائق المدرسة وبيانات البحث، ٢٠٢٦.

يتبين من الجدول أن عدد أفراد المجموعة التجريبية بلغ تسعة وعشرين طالبا، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة اثنين وعشرين طالبا. وبذلك، بلغ مجموع أفراد عينة البحث إحدى وخمسين طالبا.

وتمثل هذه العينة الأفراد الذين شاركوا فعليا في إجراءات البحث، ولكنها لا تمثل جميع طلاب الصف الحادي عشر تمثيلا احتماليا كاملا؛ لأن اختيار الصفين لم يتم عن طريق السحب العشوائي. ولذلك، تفسر نتائج البحث في

حدود خصائص طلاب الصف الحادي عشر (٣) والصف الحادي عشر (١١)،
ومكان البحث، وموضوع التعلم، ومدة المعالجة التعليمية، وإجراءات القياس،
والتصميم شبه التجريبي المستخدم. ولا تعمم النتائج بصورة مباشرة على المدارس
أو المراحل التعليمية الأخرى التي تختلف خصائصها عن سياق هذا البحث.

د. متغيرات البحث

متغيرات البحث هي الصفات أو العوامل التي يحددها الباحث لدراسة
العلاقة بينها وقياس التغير الذي يطرأ عليها وفقا لأهداف البحث وتصميمه. وفي
البحث التجريبي وشبه التجريبي، يتمثل المتغير المستقل في المعالجة التي يطبقها
الباحث، بينما يتمثل المتغير التابع في النتيجة التي تقاس لمعرفة ما إذا كانت قد
تغيرت بعد تطبيق المعالجة. (Creswell & Creswell, 2022; Cohen et al., 2018)

يتضمن هذا البحث متغيرين رئيسين، هما أسلوب لعب الأدوار بوصفه
المتغير المستقل، ومهارة الكلام باللغة العربية بوصفها المتغير التابع. ولا يتضمن
البحث متغيرا وسيطا أو متغيرا معدلا مستقلا؛ لأنه يركز على اختبار تأثير المعالجة
التعليمية في مقدار التحسن في مهارة الكلام لدى المجموعة التجريبية مقارنة
بالمجموعة الضابطة.

١. المتغير المستقل

المتغير المستقل هو المتغير الذي يطبقه الباحث أو ينظمه؛ لمعرفة أثره

المحتمل في المتغير التابع. ويتمثل المتغير المستقل في هذا البحث في أسلوب لعب

الأدوار.

ويقصد بأسلوب لعب الأدوار في هذا البحث أسلوب تعليمي يكلف

فيه طلاب المجموعة التجريبية بأداء أدوار محددة في مواقف تواصلية مرتبطة

بموضوع التسوق. ويؤدي الطلاب أدوار البائع والمشتري، ويستخدمون اللغة

العربية في السؤال عن السلعة، والسعر، والعدد، والكمية، ووصف السلعة،

وتقديم الطلب، والاستجابة له، وإنهاء الحوار.

ويتحقق الباحث من مدى تطبيق المتغير المستقل باستخدام ورقة

ملاحظة تتضمن ستة عشر جانباً من جوانب تنفيذ أسلوب لعب الأدوار.

وتستخدم نتائج الملاحظة للتأكد من أن مراحل المعالجة قد نفذت وفقاً للخطة،

ولا تستخدم وحدها دليلاً على تأثير الأسلوب في مهارة الكلام.

٢. المتغير التابع

المتغير التابع هو المتغير الذي تقاس التغيرات التي تطرأ عليه بعد تطبيق

المعالجة التعليمية. ويتمثل المتغير التابع في هذا البحث في مهارة الكلام باللغة

العربية.

وتعرف مهارة الكلام إجرائيا في هذا البحث بأنها قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية شفهيًا في حوار مرتبط بموضوع التسوق، من خلال نطق الكلمات والجمل نطقًا مفهوماً، واستخدام القواعد المناسبة، والتحدث بطلاقة، واختيار المفردات الملائمة، وفهم كلام الطرف الآخر، وتقديم الاستجابة المناسبة له.

وتقاس مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات، وهي:

١. **النطق**، وهو قدرة الطالب على نطق الأصوات والكلمات والجمل العربية بصورة واضحة ومفهومة.

٢. **القواعد**، وهي قدرة الطالب على استخدام التراكيب اللغوية المناسبة في الكلام وتقليل الأخطاء التي تؤثر في وضوح المعنى.

٣. **الطلاقة**، وهي قدرة الطالب على مواصلة الكلام بصورة مترابطة مع تقليل التوقف الطويل والتردد المتكرر.

٤. **المفردات**، وهي قدرة الطالب على اختيار الكلمات والتعبيرات المناسبة للموضوع والموقف التواصلية.

٥. **الفهم**، وهو قدرة الطالب على فهم السؤال أو كلام الطرف الآخر وتقديم الإجابة أو الاستجابة المناسبة للموقف..

ولا تدخل الثقة بالنفس، أو الجرأة، أو القلق، أو حركات الجسم ضمن المؤشرات الخمسة للدرجة النهائية؛ لأن هذه الجوانب لا تقاس في هذا البحث باستخدام أدوات مستقلة، وإن كانت من العوامل التي يمكن أن تؤثر نظريا في الأداء الشفهي للطلاب.

٣. التعريف الإجرائي للمتغيرين

يمكن توضيح التعريف الإجرائي للمتغيرين في الجدول الآتي:

جدول ٣.٤

جدول التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

أداة القياس أو التحقق	الجوانب أو المؤشرات	التعريف الإجرائي	موقع المتغير	المتغير
ورقة ملاحظة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار المكونة من ستة عشر جانبا	إعداد الحوار، وشرح الموقف والأدوار، والتدرب، وتنفيذ الحوار، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وإعادة الأداء	معالجة تعليمية تطبق في المجموعة التجريبية خلال ثلاث حصص، ويؤدي فيها الطلاب أدوار البائع والمشتري في مواقف مرتبطة بموضوع التسوق	المتغير المستقل (X)	أسلوب لعب الأدوار
الاختبار الشفهي القبلي والبعدي باستخدام سلم تقدير	النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم	قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية شفويا في حوار مرتبط	المتغير التابع (Y)	مهاراة الكلام باللغة العربية

		بموضوع التسوق		من أربع درجات لكل مؤشر
--	--	---------------	--	---------------------------

وتقوم العلاقة بين المتغيرين على افتراض أن تطبيق أسلوب لعب الأدوار يوفر للطلاب فرصاً منظمة لإعداد اللغة، وفهم الموقف، وأداء الحوار، والتفاعل، وتلقي التغذية الراجعة، وإعادة المحاولة. ويمكن لهذه الأنشطة أن تدرب الطلاب على النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

ومع ذلك، لا تعد العلاقة النظرية بين المتغيرين دليلاً مسبقاً على تحقق التأثير. ولذلك، يقاس المتغير التابع قبل تنفيذ عملية التعلم وبعدها، ثم تحسب درجة التحسن لكل طالب، وتقارن درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ولتقليل تأثير الاختلافات الإجرائية في عملية القياس، يستخدم الباحث في المجموعتين المؤشرات نفسها، وسلم التقدير نفسه، وإجراءات الاختبار نفسها، ومهمات شفوية متكافئة. أما الحكم على تأثير المتغير المستقل، فيعتمد على دلالة الفرق في مقدار التحسن بين المجموعتين، وليس على ارتفاع درجات المجموعة التجريبية وحدها.

هـ. التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

التعريف الإجرائي هو تحديد متغيرات البحث بصورة واضحة وقابلة للقياس، من خلال بيان مفهوم كل متغير، ومؤشراته، وأداة جمع بياناته، وسلم تقديره، ووحدة تحليله، وطريقة حساب نتائج القياس. ويتضمن هذا البحث متغيرين رئيسين، هما أسلوب لعب الأدوار بوصفه المتغير المستقل، ومهارة الكلام باللغة العربية بوصفها المتغير التابع.

١. المتغير المستقل: أسلوب لعب الأدوار

يتمثل المتغير المستقل في هذا البحث في أسلوب لعب الأدوار. ويعرف أسلوب لعب الأدوار إجرائياً بأنه معالجة تعليمية تطبق على طلاب المجموعة التجريبية خلال ثلاث حصص تعليمية، ويؤدي فيها الطلاب أدوار البائع والمشتري في مواقف تواصلية مرتبطة بموضوع التسوق، مستخدمين اللغة العربية في إعداد الحوار، وأدائه، والتفاعل مع الطرف الآخر.

ويتحقق الباحث من مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار باستخدام ورقة

ملاحظة تتكون من ستة عشر بنداً، وتشمل الجوانب الآتية:

(أ) بيان أهداف التعلم؛

(ب) تحفيز الطلاب على المشاركة؛

ج) شرح المادة التعليمية؛

د) شرح موضوع لعب الأدوار وسيناريوهات؛

هـ) تقسيم الطلاب إلى أزواج أو مجموعات؛

و) توضيح الأدوار الممنوحة للطلاب؛

ز) منح الطلاب وقتاً لإعداد الحوار؛

ح) التأكد من فهم الطلاب لأدوارهم؛

ط) تقديم التعزيز والتوجيه للطلاب.

وتستخدم ورقة الملاحظة سلم تقدير من أربع درجات، على النحو الآتي:

أ) الدرجة ٤ : مطبق بدرجة عالية جداً؛

ب) الدرجة ٣ : مطبق؛

ج) الدرجة ٢ : مطبق بدرجة قليلة؛

د) الدرجة ١ : غير مطبق.

وبما أن ورقة الملاحظة تتكون من ستة عشر بنداً، فإن الحد الأدنى

للدرجة الكلية هو ست عشرة درجة، والحد الأقصى أربع وستون درجة.

وتحسب نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{نسبة التطبيق} = (\text{الدرجة المحصلة} \div 64) \times 100\%$$

وتتمثل وحدة التحليل في التحقق من المتغير المستقل في كل حصة من حصص المعالجة الثلاث. وبملاً ورقة الملاحظة الشخص المكلف بالملاحظة أثناء تنفيذ المعالجة التعليمية. وتستخدم نتائج الملاحظة للتأكد من أن مراحل أسلوب لعب الأدوار قد طبقت وفقاً للخطة، ولا تستخدم وحدها دليلاً على تأثير الأسلوب في مهارة الكلام.

2. المتغير التابع: مهارة الكلام باللغة العربية.

يتمثل المتغير التابع في هذا البحث في مهارة الكلام باللغة العربية . وتعرف مهارة الكلام إجرائياً بأنها قدرة الطلاب على استخدام اللغة العربية شفها في حوار مرتبط بموضوع التسوق، من خلال نطق الكلمات والجمل نطقاً مفهوماً، واستخدام القواعد المناسبة، والتحدث بطلاقة، واختيار المفردات الملائمة، وفهم كلام الطرف الآخر، وتقديم الاستجابة المناسبة له. وتقاس مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات، وهي كما يأتي:

١. النطق، وهو قدرة الطالب على نطق الأصوات والكلمات والجمل العربية بصورة

واضحة ومفهومة، بحيث لا تؤثر الأخطاء الصوتية في وضوح المعنى.

٢. القواعد، وهي قدرة الطالب على استخدام التراكيب اللغوية المناسبة في الكلام،

وترتيب الكلمات في الجمل، وتقليل الأخطاء التي تؤثر في وضوح المعنى.

٣. **الطلاقة**، وهي قدرة الطالب على مواصلة الكلام بصورة مترابطة ومفهومة، مع

تقليل التوقفات الطويلة والتردد المتكرر.

٤. **المفردات**، وهي قدرة الطالب على اختيار الكلمات والتعبيرات المناسبة

للموضوع والموقف التواصلية، واستخدامها في مواضعها الصحيحة.

٥. **الفهم**، وهو قدرة الطالب على فهم السؤال أو كلام الطرف الآخر، والمحافظة

على موضوع الحوار، وتقديم إجابة أو استجابة مناسبة للموقف.

ويقاس المتغير التابع باستخدام الاختبار الشفهي القبلي والاختبار

الشفهي البعدي. ويؤدي الطلاب الاختبار الشفهي، بينما يسجل المقيم

درجات أدائهم في ورقة تقويم الأداء وفقا لسلم التقدير المعتمد. وتتمثل وحدة

التحليل في كل طالب من أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ويقوم كل مؤشر باستخدام سلم تقدير من أربع درجات، تبدأ من

الدرجة ١ وتنتهي بالدرجة ٤. وبما أن عدد المؤشرات خمسة، فإن الحد الأدنى

لدرجة الخام هو خمس درجات، والحد الأقصى عشرون درجة.

وتحول الدرجة الخام إلى درجة مئوية باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{الدرجة النهائية} = (\text{مجموع الدرجات المحصلة} \div 20) \times 100$$

وبناء على هذه الصيغة، تتراوح الدرجة النهائية لمهارة الكلام بين خمس

وعشرين درجة ومائة درجة.

وتستخدم المؤشرات نفسها وسلم التقدير نفسه في الاختبارين القبلي

والبعدي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مع المحافظة على تكافؤ

المهمات الشفهية؛ لتحقيق الاتساق في عملية القياس.

ولا تدخل الثقة بالنفس، أو الجرأة، أو القلق، أو حركات الجسم ضمن

المؤشرات الخمسة للدرجة النهائية؛ لأن هذه الجوانب لا تقاس في هذا البحث

باستخدام أدوات مستقلة، وإن كانت تعد من العوامل التي يمكن أن تؤثر نظريا

في الأداء الشفهي للطلاب.

3. جدول التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

يمكن توضيح التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث في الجدول الآتي:

جدول ٣.٥

جدول التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

المتغير	موقع المتغير	التعريف الإجرائي	المؤشرات أو الجوانب	الأداة	سلم التقدير	وحدة التحليل	القائم بتطبيق الأداة	نتيجة القياس
---------	--------------	---------------------	------------------------	--------	-------------	-----------------	-------------------------	-----------------

أسلوب لعب الأدوار	المتغير المستقل (X)	معالجة تعليمية تطبق على المجموعة التجريبية خلال ثلاث حصص، ويؤدي فيها الطلاب أدوار البائع والمشتري في مواقف مرتبطة بموضوع التسوق	إعداد الحوار، وشرح الموقف والأدوار، والتدريب، وتنفيذ الأدوار، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وتصحيح الأخطاء، وإعادة الأداء، وتفصيلها في ستة عشر بنداً	ورقة ملاحظة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار	أربع درجات من ١ إلى ٤	كل حصة من حصص المعالجة الثلاث	الشخص المكلف بالملاحظة أثناء تنفيذ المعالجة	درجة كلية من ١٦ إلى ٦٤، ثم تحول إلى نسبة مئوية
مهارة الكلام باللغة العربية	المتغير التابع (Y)	قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية شفها في حوار مرتبط بموضوع التسوق	النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم	الاختبار الشفهي القبلي والبعدي وورقة تقويم الأداء	أربع درجات لكل مؤشر من ١ إلى ٤	كل طالب من أفراد العينة	يؤدي الطالب الاختبار، ويسجل المقيم الدرجة	درجة خام من ٥ إلى ٢٠، ثم تحول إلى درجة مئوية تتراوح من ٢٥ إلى ١٠٠

وبناء على التعريف الإجرائي السابق، يتحقق الباحث من تطبيق المتغير

المستقل من خلال ورقة ملاحظة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار، بينما

يقيس المتغير التابع من خلال الاختبار الشفهي القبلي والبعدي. وبعد ذلك،

تحسب درجة التحسن لكل طالب باستخدام الصيغة الآتية:

درجة التحسن = الدرجة البعدية - الدرجة القبالية

ثم تقارن درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛
لتحديد ما إذا كان مقدار التحسن في مهارة الكلام لدى المجموعة التجريبية
يختلف عن مقدار التحسن لدى المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة إحصائية.

و. أساليب تحليل البيانات

تحليل البيانات هو عملية مراجعة البيانات، وتنظيمها، وترميزها، وتبويبها،
وعرضها، ثم إجراء العمليات الإحصائية المناسبة؛ للإجابة عن أسئلة البحث واختبار
فرضيته. وحللت بيانات هذا البحث باستخدام الإحصاء الوصفي، واختبارات
شروط التحليل، والإحصاء الاستدلالي بمساعدة برنامج IBM SPSS Statistics. كما
أجريت الحسابات اللازمة لدرجة التحسن، والكسب المعياري، ونسبة تطبيق المعالجة
التعليمية، وحجم الأثر. (Creswell & Creswell, 2022; Field, 2018)

١. إعداد البيانات

بدأ الباحث تحليل البيانات بمراجعة درجات الاختبارين القبلي والبعدي،
ومطابقة بيانات كل طالب، والتأكد من اكتمال درجات مؤشرات مهارة الكلام
الخمسة، وهي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم. ثم صنف
البيانات وفقاً للمجموعة التي ينتمي إليها الطالب، وهي المجموعة التجريبية أو
المجموعة الضابطة.

وتراوحت الدرجة الخام للاختبار الشفهي بين خمس درجات وعشرين

درجة. وحولت الدرجة الخام إلى درجة مئوية باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{الدرجة النهائية} = (\text{مجموع الدرجات المحصلة} \div 20) \times 100$$

وبناء على هذه الصيغة، تراوحت الدرجة النهائية لمهارة الكلام بين خمس

وعشرين درجة ومائة درجة. وبعد ذلك، أدخلت البيانات إلى برنامج التحليل

الإحصائي، وراجعت مرة أخرى؛ للتأكد من عدم وجود بيانات ناقصة أو

أخطاء في إدخال الدرجات.

٢. التحليل الإحصائي الوصفي

استخدم الإحصاء الوصفي لتقديم وصف عام لدرجات الاختبار القبلي،

والاختبار البعدي، ودرجات التحسن لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وشمل التحليل الإحصائي الوصفي ما يأتي:

١. عدد أفراد كل مجموعة؛

٢. المتوسط الحسابي؛

٣. الوسيط؛

٤. الانحراف المعياري؛

٥. الدرجة الدنيا؛

٦. الدرجة العليا؛

٧. التكرارات والنسب المئوية؛

٨. متوسط درجات مؤشرات النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

وعرضت البيانات في جداول الإحصاء الوصفي، وجداول التوزيع التكراري، والرسوم البيانية؛ لتوضيح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، ومقدار التحسن في كل مجموعة، والتغير في مؤشرات مهارة الكلام الخمسة.

٣. حساب درجة التحسن

حسبت درجة التحسن لكل طالب من خلال طرح درجة الاختبار القبلي من درجة الاختبار البعدي، باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{درجة التحسن} = \text{درجة الاختبار البعدي} - \text{درجة الاختبار القبلي}$$

وتدل درجة التحسن الموجبة على ارتفاع نتيجة الطالب في الاختبار البعدي، وتدل الدرجة الصفرية على عدم حدوث تغير، بينما تدل الدرجة السالبة على انخفاض النتيجة البعدي مقارنة بالنتيجة القبلي.

وبعد حساب درجة التحسن لكل طالب، حسب متوسط درجات التحسن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. واستخدمت درجات التحسن

في المقارنة الرئيسة بين المجموعتين؛ لأن ارتفاع درجات مجموعة واحدة بعد عملية التعلم لا يكفي وحده لإثبات تأثير المعالجة التعليمية.

٤. حساب الكسب المعياري

استخدم الكسب المعياري (Normalized Gain/N-Gain) لتوضيح مقدار التحسن الذي حققه كل طالب مقارنة بمقدار التحسن الأقصى الممكن تحقيقه. وحسب الكسب المعياري باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{الكسب المعياري} = (\text{درجة الاختبار البعدي} - \text{درجة الاختبار القبلي}) \div (100 - \text{درجة الاختبار القبلي})$$

وبعد حساب الكسب المعياري لكل طالب، حسب متوسط الكسب المعياري في كل مجموعة. وفسرت قيمته وفقاً لتصنيف Hake (1998) على النحو الآتي:

جدول ٣.٦

جدول تفسير الكسب المعياري

قيمة الكسب المعياري	مستوى التحسن
أكثر ٠.٧٠	مرتفع
من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٧٠	متوسط
أقل من ٠.٣٠	منخفض

واستخدم الكسب المعياري بوصفه تحليلا وصفيا مساعدا لتوضيح مستوى التحسن في كل مجموعة، ولم يستخدم بديلا عن الاختبار الإحصائي لدلالة الفرق في درجات التحسن بين المجموعتين.

٥. تحليل بيانات ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

حللت بيانات الملاحظة لمعرفة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار في كل حصة من حصص المعالجة الثلاث. وتكونت ورقة الملاحظة من ستة عشر بنداً، وتراوحت درجة كل بند بين الدرجة ١ والدرجة ٤. ولذلك، بلغ الحد الأدنى للدرجة الكلية ست عشرة درجة، وبلغ الحد الأقصى أربع وستين درجة. وحسبت نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار في كل حصة باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{نسبة التطبيق} = (\text{الدرجة المحصلة} \div 64) \times 100\%$$

ثم حسب المتوسط العام لنسب التطبيق في الحصص الثلاث باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{المتوسط العام لنسبة التطبيق} = \text{مجموع نسب التطبيق في الحصص}$$

$$\text{الثلاث} \div 3$$

وحددت فئات تفسير نسبة التطبيق من خلال تقسيم المدى المثالي

للنسبة المئوية، الذي يمتد من ٢٥٪ إلى ١٠٠٪، على أربع فئات متساوية وفقا

لعدد درجات سلم التقدير، على النحو الآتي:

جدول ٣.٧

جدول تفسير نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

النسبة المئوية	مستوى التطبيق
من ٨١.٢٦٪ إلى ١٠٠٪	مطبق بدرجة عالية جدا
من ٦٢.٥١٪ إلى ٨١.٢٥٪	مطبق
من ٤٣.٧٦٪ إلى ٦٢.٥٠٪	مطبق بدرجة قليلة
من ٢٥.٠٠٪ إلى ٤٣.٧٥٪	غير مطبق

واستخدمت نتائج الملاحظة للتأكد من أن مراحل المعالجة التعليمية قد

طبقت وفقا للخطة. ولم تستخدم نتائج الملاحظة وحدها دليلا على تأثير

أسلوب لعب الأدوار في مهارة الكلام؛ لأن الحكم على تأثير المعالجة اعتمد

أساسا على نتائج الاختبار الشفهي ومقارنة درجات التحسن بين المجموعتين.

٦. اختبارات شروط التحليل

أ) اختبار طبيعية توزيع البيانات

استخدم اختبار Shapiro-Wilk لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع

التوزيع الطبيعي؛ نظرا إلى أن عدد أفراد كل مجموعة كان محدودا. وأجري

الاختبار على درجات الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، ودرجات

التحسن في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

واعتمدت المعايير الآتية في تفسير نتيجة الاختبار:

(١) إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥، عدت البيانات

موزعة توزيعا طبيعيا؛

(٢) إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية تساوي ٠.٠٥ أو تقل عنها، عدت

البيانات غير موزعة توزيعا طبيعيا.

ولأغراض اختيار الاختبار الإحصائي المناسب للمقارنة بين

الاختبارين القبلي والبعدي داخل كل مجموعة، اعتمد الباحث بصورة رئيسة

على نتيجة اختبار طبيعية توزيع درجات الفرق بين الدرجات البعدية

والدرجات القبلية. وتمثل درجات الفرق في هذا البحث درجات التحسن

المحسوبة لكل طالب.

أما اختبار طبيعية درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي،

فاستخدم لوصف خصائص توزيع البيانات ودعم اختيار أساليب التحليل

المناسبة. وبناء على نتائج اختبار الطبيعية، استخدمت الاختبارات
اللامعلمية عندما لم يتحقق افتراض التوزيع الطبيعي لدرجات الفرق أو
درجات التحسن.

ب) اختبار تجانس التباين

استخدم اختبار Levene لمعرفة مدى تجانس تباين درجات المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة. وأجري الاختبار على درجات الاختبار
القبلي، والاختبار البعدي، ودرجات التحسن.

واعتمدت المعايير الآتية في تفسير نتيجة الاختبار:

(١) إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٠٥، عد تباين
المجموعتين متجانسا؛

(٢) إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية تساوي ٠.٠٠٥ أو تقل عنها، عد
تباين المجموعتين غير متجانس.

واستخدم اختبار تجانس التباين بوصفه تحليلا مساعدا لوصف

خصائص البيانات. ولم يكن تجانس التباين شرطا أساسيا لاستخدام

اختباري Mann-Whitney U و Wilcoxon Signed-Rank؛ لأنهما من

الاختبارات اللامعلمية.

٧. الاختبارات الإحصائية الاستدلالية

نظرا إلى عدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات اللازمة للمقارنة،

استخدم الباحث الاختبارات اللامعلمية الآتية:

(١) اختبار الفرق في نتائج الاختبار القبلي بين المجموعتين

استخدم اختبار Mann-Whitney U لمقارنة درجات الاختبار

القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وهدف هذا الاختبار إلى

معرفة ما إذا كان مستوى مهارة الكلام قبل تنفيذ عملية التعلم يختلف بين المجموعتين.

واستخدم هذا الاختبار لوصف الحالة الأولية للمجموعتين قبل

تنفيذ المعالجة، ولم يستخدم وحده للحكم على تأثير أسلوب لعب الأدوار.

(٢) اختبار التغير في المجموعة التجريبية

استخدم اختبار Wilcoxon Signed-Rank لمقارنة درجات الاختبار

القبلي والاختبار البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية. ويستخدم هذا

الاختبار لمقارنة قياسين مرتبطين عندما لا تتبع درجات الفرق بينهما التوزيع

الطبيعي.

وهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كان مستوى مهارة الكلام

لدى المجموعة التجريبية قد تغير بعد عملية التعلم باستخدام أسلوب لعب

الأدوار.

(٣) اختبار التغير في المجموعة الضابطة

استخدم اختبار Wilcoxon Signed-Rank لمقارنة درجات الاختبار

القبلي والاختبار البعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة. وهدف هذا

الاختبار إلى معرفة التغير الذي حدث بعد عملية التعلم المقررة من دون

استخدام أسلوب لعب الأدوار بوصفه المعالجة التعليمية الرئيسة.

ويعد تحليل التغير في المجموعة الضابطة مهماً؛ لأن التحسن قد

يحدث نتيجة عملية التعلم أو عوامل أخرى، وليس نتيجة المعالجة التجريبية

وحدها.

(٤) اختبار الفرق في درجات التحسن بين المجموعتين

استخدم اختبار Mann-Whitney U لمقارنة درجات التحسن بين

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ويعد هذا الاختبار التحليل الرئيس

لاختبار فرضية البحث؛ لأنه يبين ما إذا كان مقدار التحسن لدى الطلاب

الذين تعلموا باستخدام أسلوب لعب الأدوار يختلف عن مقدار التحسن لدى طلاب المجموعة الضابطة.

واستخدم مستوى دلالة إحصائية قدره $\alpha = 0.05$ ، وفقا للمعايير

الآتية:

١. إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية تساوي ٠.٠٥ أو تقل عنها، رفضت الفرضية الصفرية؛

٢. إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥، لم ترفض الفرضية الصفرية. ولا يعتمد الاستنتاج على قيمة الدلالة الإحصائية وحدها، بل يراعى أيضا اتجاه الفرق ومتوسط درجات التحسن في كل مجموعة. فإذا كان الفرق دالا إحصائيا، وكان مقدار التحسن في المجموعة التجريبية أكبر من مقدار التحسن في المجموعة الضابطة، فإن النتيجة تدعم وجود تأثير لأسلوب لعب الأدوار في سياق هذا البحث.

٨. فرضية البحث الإحصائية

صيغت فرضية البحث الإحصائية على النحو الآتي:

أ) الفرضية الصفرية (H_0)

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن في مهارة

الكلام باللغة العربية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ب) الفرضية البديلة (H_1)

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مقدار التحسن في مهارة الكلام

باللغة العربية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

فإذا أظهر اختبار Mann-Whitney U قيمة دلالة إحصائية تساوي

٠.٠٥ أو تقل عنها، وكان مقدار التحسن في المجموعة التجريبية أكبر من مقدار

التحسن في المجموعة الضابطة، رفضت الفرضية الصفرية وقبلت الفرضية البديلة.

وتدعم النتيجة عندئذ وجود تأثير لأسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام

باللغة العربية في سياق البحث.

أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥، فلا ترفض الفرضية الصفرية، ولا

يتوافر دليل إحصائي كاف على وجود فرق في مقدار التحسن بين المجموعتين.

٩. حساب حجم الأثر

إلى جانب اختبار الدلالة الإحصائية، حسب حجم الأثر لمعرفة قوة

الفرق في درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. واستخدم

معامل الارتباط الثنائي للرتب (Rank-Biserial Correlation) المرتبط باختبار

Mann-Whitney U، وفقا للصيغة التي أوضحها. (Kerby 2014)

وحسب المقدار المطلق لحجم الأثر باستخدام الصيغة الآتية:

$$|r_{rb}| = 1 - [(2 \times U \text{ الأصغر}) \div (n_1 \times n_2)]$$

حيث إن:

- Mann-Whitney U أصغر قيمة من قيمتي اختبار: الأصغر U
- n_1 : عدد أفراد المجموعة التجريبية؛
- n_2 : عدد أفراد المجموعة الضابطة.

وفسرت القيمة المطلقة لحجم الأثر باستخدام المعايير العامة لحجم الارتباط (Cohen, 1988)، على النحو الآتي:

جدول ٣.٨

جدول تفسير حجم الأثر

القيمة المطلقة لحجم الأثر	قوة الأثر
أقل من ٠.١٠	ضعيف جدا
من ٠.١٠ إلى أقل من ٠.٣٠	ضعيف
من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٥٠	متوسط
0.50 فأكثر	كبير

وتبين الدلالة الإحصائية وجود الفرق من عدمه، بينما يوضح حجم الأثر مقدار قوة هذا الفرق. ولذلك، استخدم كلاهما في تفسير نتائج البحث بصورة أكثر اكتمالا.

ز. أدوات البحث

أداة البحث هي وسيلة منظمة يستخدمها الباحث للحصول على البيانات المتعلقة بمتغيرات البحث بصورة قابلة للقياس والتحليل. وتؤثر جودة الأداة ووضوح مؤشراتها وسلم تقديرها في دقة البيانات التي يحصل عليها الباحث. ولذلك، ينبغي إعداد الأداة وفقا للتعريف الإجرائي للمتغير، ومؤشراته، وأهداف القياس، وطبيعة البيانات المطلوبة. (Arikunto, 2019; Sugiyono, 2020)

استخدم الباحث في هذا البحث أداتين، هما الاختبار الشفهي لقياس مهارة الكلام باللغة العربية، وورقة الملاحظة لقياس مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار في المجموعة التجريبية. أما الوثائق والسجلات، فاستخدمت مصدرا للبيانات الداعمة، ولم تعامل بوصفها أداة قياس ذات سلم تقدير عددي.

١. أداة الاختبار الشفهي لمهارة الكلام

استخدم الباحث الاختبار الشفهي لقياس مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تنفيذ عملية التعلم وبعدها. وتكونت أداة الاختبار من مهمة شفوية، وتعليمات تنفيذ الاختبار، وورقة تقويم أداء الطلاب، وسلم تقدير تحليلي.

استخدم الاختبار الشفهي قبلًا وبعديًا لقياس مهارة الكلام قبل تنفيذ المعالجة التعليمية وبعدها. واستخدمت في القياسين المؤشرات نفسها، وسلم التقدير نفسه، وإجراءات التنفيذ نفسها.

تمثلت المهمة الشفهية في إجراء حوار قصير باللغة العربية حول موضوع التسوق في السوق. وأدى الطلاب الحوار في أزواج من خلال تمثيل دوري البائع والمشتري، واستخدموا المفردات والتعبيرات المتعلقة بالتحية، والسلع، والأسعار، والأعداد، والكميات، والطلب، والاستجابة للطلب، وإنهاء الحوار.

وقيست مهارة الكلام من خلال خمسة مؤشرات، هي الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والنطق، والفهم. وقدر كل مؤشر باستخدام سلم تقدير من خمس درجات، تبدأ من الدرجة ١ وتنتهي بالدرجة ٥.

(أ) شبكة مواصفات الاختبار الشفهي

يمكن توضيح شبكة مواصفات الاختبار الشفهي لمهارة الكلام في

الجدول الآتي:

جدول ٣.٩

جدول شبكة مواصفات الاختبار الشفهي لمهارة الكلام

مدى الدرجة	جوانب الأداء المقاسة	التعريف الإجرائي للمؤشر	المؤشر	الرقم
1-5	استمرار الحوار، وترابط الكلام، وتقليل التوقف والتردد	قدرة الطالب على مواصلة الكلام دون توقف أو تردد كبير يعيق التواصل	الطلاقة	1
1-5	ترتيب الكلمات، واستخدام الأفعال والضمائر والتراكيب المناسبة	قدرة الطالب على استخدام تراكيب الجمل المناسبة وفقا لقواعد اللغة العربية	القواعد	2
1-5	استخدام مفردات السلع، والأسعار، والأعداد، والكميات، والطلب والاستجابة	قدرة الطالب على استخدام الكلمات والتعبيرات المناسبة والمتنوعة وفقا لموضوع الحوار	المفردات	3
1-5	مخارج الحروف، ووضوح النطق، والنبر، والتنغيم	قدرة الطالب على نطق الأصوات والكلمات والجمل العربية بصورة صحيحة ومفهومة	النطق	4
1-5	فهم السؤال والطلب، والمحافظة على موضوع الحوار، وتقديم الاستجابة المناسبة	قدرة الطالب على فهم كلام الطرف الآخر وتقديم الاستجابة المناسبة وفقا لسياق الحوار	الفهم	5

مدى الدرجة	جوانب الأداء المقاسة	التعريف الإجرائي للمؤشر	المؤشر	الرقم
5-25			المجموع	

ب) سلم تقدير الاختبار الشفهي

استخدم الباحث سلم تقدير تحليليا من خمس درجات. وطبق

السلم على كل مؤشر من مؤشرات مهارة الكلام على النحو الآتي:

جدول ٣.١٠

جدول سلم تقدير الاختبار الشفهي

الدرجة	التقدير	وصف الأداء
5	ممتاز	يؤدي الطالب الجانب المقاس بصورة ممتازة أو شبه مثالية، ولا تظهر إلا أخطاء قليلة جدا لا تؤثر في وضوح المعنى والتواصل
4	جيد	يؤدي الطالب الجانب المقاس بصورة جيدة، مع وجود أخطاء محدودة لا تؤدي إلى تشويه المعنى أو إعاقة التواصل
3	متوسط	يؤدي الطالب الجانب المقاس بدرجة كافية، مع وجود بعض الأخطاء أو التوقفات التي تبدأ في التأثير في سلاسة التواصل، إلا أن المعنى العام ما زال مفهوما
2	ضعيف	تكثر أخطاء الطالب في الجانب المقاس، ويصبح كلامه صعب الفهم، ويحتاج إلى المساعدة أو التكرار لمواصلة التواصل

الدرجة	التقدير	وصف الأداء
1	ضعيف جدا	لا يستطيع الطالب أداء الجانب المقاس بصورة مناسبة، وتؤدي الأخطاء إلى تعذر التواصل أو فهم المعنى

سجل المقيم درجة كل طالب في المؤشرات الخمسة بصورة

مستقلة وفقا لسلم التقدير المحدد. وبما أن عدد المؤشرات خمسة، ويتراوح

تقدير كل مؤشر بين الدرجة ١ والدرجة ٥، فإن الدرجة الخام تتراوح بين

خمس درجات وخمس وعشرين درجة.

وحولت الدرجة الخام إلى درجة نهائية باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{الدرجة النهائية} = (\text{مجموع الدرجات المحصلة} \div 25) \times 100$$

وبناء على هذه الصيغة، تتراوح الدرجة النهائية بين عشرين درجة

ومائة درجة.

٢. أداة ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

استخدمت ورقة الملاحظة للتحقق من مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار

في المجموعة التجريبية. ولم تستخدم هذه الأداة لقياس مهارة الكلام أو إثبات

تأثير المعالجة التعليمية بصورة مستقلة، وإنما استخدمت للتحقق من تنفيذ

خطوات أسلوب لعب الأدوار وفقا للخطة الموضوعية.

تكونت ورقة الملاحظة من ستة عشر بنداً، شملت مراحل التهيئة، وتقديم المادة، وتنظيم الطلاب، وإعداد الأدوار، وتنفيذ الحوار، والتفاعل التواصلي، والتغذية الراجعة، والتقييم الختامي. وأجريت الملاحظة في الحصص الثلاث التي طبقت فيها المعالجة التعليمية.

أ) شبكة مواصفات ورقة الملاحظة

يمكن توضيح شبكة مواصفات ورقة ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار في الجدول الآتي:

جدول ٣.١١

جدول شبكة مواصفات ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

الرقم	مرحلة التطبيق	بند الملاحظة
1	التهيئة وتقديم المادة	يبين المعلم أهداف التعلم
2	التهيئة وتقديم المادة	يحفز المعلم الطلاب على المشاركة في عملية التعلم
3	التهيئة وتقديم المادة	يشرح المعلم المادة التعليمية
4	التهيئة وتقديم المادة	يشرح المعلم موضوع لعب الأدوار وسيناريوهات
5	تنظيم الطلاب وإعداد الأدوار	يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات أو أزواج
6	تنظيم الطلاب وإعداد الأدوار	يوضح المعلم دور كل طالب
7	تنظيم الطلاب وإعداد الأدوار	يمنح المعلم الطلاب وقتاً لإعداد الحوار

الرقم	مرحلة التطبيق	بند الملاحظة
8	تنظيم الطلاب وإعداد الأدوار	يفهم الطلاب الأدوار المسندة إليهم
9	تنفيذ لعب الأدوار	يؤدي الطلاب أدوارهم وفقا للسيناريو المحدد
10	تنفيذ لعب الأدوار	يستخدم الطلاب اللغة العربية في أثناء أداء الأدوار
11	تنفيذ لعب الأدوار	يحدث تفاعل توافلي نشط بين الطلاب
12	التغذية الراجعة والتقييم	يقدم المعلم التغذية الراجعة على أداء الطلاب
13	التغذية الراجعة والتقييم	يصحح المعلم الأخطاء اللغوية التي تظهر في أداء الطلاب
14	التغذية الراجعة والتقييم	يسر المعلم التأمل أو المناقشة وطرح الأسئلة
15	التغذية الراجعة والتقييم	يستخلص المعلم خلاصة المادة التعليمية
16	التغذية الراجعة والتقييم	يقدم المعلم التعزيز والتحفيز والتوجيه للطلاب
		المجموع: ١٦ بندا

ب) سلم تقدير الملاحظة

استخدمت ورقة الملاحظة سلم تقدير رباعيا على النحو الآتي:

الدرجة	التقدير
4	مطبق بدرجة عالية جدا
3	مطبق
2	مطبق بدرجة قليلة

الدرجة	التقدير
1	غير مطبق

وبما أن ورقة الملاحظة تتكون من ستة عشر بنداً، فإن الحد الأدنى

لدرجة الكلية يبلغ ست عشرة درجة، والحد الأقصى يبلغ أربع وستين درجة.

وحولت الدرجة المحصلة إلى نسبة مئوية باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{نسبة التطبيق} = (\text{الدرجة المحصلة} \div 64) \times 100\%$$

وتمثلت وحدة التحليل في كل حصة من حصص المعالجة التعليمية

الثلاث. وتولى محمد أجز ملاحظة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار وتعبئة ورقة الملاحظة في الحصة الثلاث.

واستخدمت نتائج الملاحظة بوصفها بيانات وصفية داعمة تبين

مدى تنفيذ خطوات المعالجة التعليمية. ولم تستخدم نتائجها بوصفها دليلاً

مستقلاً على تأثير أسلوب لعب الأدوار في مهارة الكلام.

٣. ملاءمة محتوى أداة الاختبار

اعتمدت ملاءمة محتوى الاختبار الشفهي على العلاقة المباشرة بين التعريف الإجرائي لمهارة الكلام، والمؤشرات الخمسة، والمهمة الشفهية، وسلم التقدير.

وارتبطت المهمة الشفهية بموضوع التسوق الذي استخدم في عملية التعلم، بينما مثلت مؤشرات الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والنطق، والفهم الجوانب المقاسة من أداء الطلاب في الحوار.

وروعي في إعداد الأداة ما يأتي:

- (أ) ارتباط المهمة الشفهية بهدف قياس مهارة الكلام؛
- (ب) مناسبة موضوع الحوار لمادة اللغة العربية للصف الحادي عشر؛
- (ج) وضوح تعليمات تنفيذ الاختبار؛
- (د) ارتباط مؤشرات التقويم بأداء الطلاب الشفهي؛
- (هـ) وضوح درجات سلم التقدير؛
- (و) استخدام المؤشرات وسلم التقدير نفسيهما في القياسين القبلي والبعدي؛
- (ز) تطبيق إجراءات الاختبار نفسها على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ولم تدرج في هذا المبحث قيم عددية لمعامل Aiken's V؛ لعدم وجود بيانات موثقة كافية في أداة البحث المستخدمة تسمح بتفسير قيمة عددية بوصفها دليلا على اتفاق عدد من المحكمين.

٤. اتساق إجراءات تقويم الاختبار وحدودها

استخدم مقيم واحد في تقويم أداء الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي. ولذلك، لم يحسب معامل الثبات بين المقيمين (Inter-Rater Reliability). وللحد من الاختلاف في تطبيق معايير التقويم، اتخذت الإجراءات الآتية:

- (أ) استخدام المقيم نفسه في القياسين القبلي والبعدي؛
- (ب) استخدام المؤشرات الخمسة نفسها في جميع عمليات التقويم؛
- (ج) استخدام سلم التقدير الخماسي نفسه؛
- (د) استخدام التعليمات وإجراءات الاختبار نفسها في المجموعتين؛
- (هـ) تقويم كل مؤشر بصورة مستقلة؛

(و) مراجعة اكتمال درجات الطلاب قبل إدخالها في التحليل الإحصائي.

ولا يعد استخدام مقيم واحد بديلا عن حساب الثبات بين المقيمين.

كما لم تدرج قيمة لمعامل Cronbach's Alpha في هذا المبحث؛ لعدم وجود بيان

موثق يوضح مجموعة البيانات وعدد الطلاب اللذين استخدموا في حسابه.
ولذلك، لم تستخدم قيمة عددية غير واضحة المصدر للحكم على ثبات أداة
التقويم.

أما ورقة ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار، فقد ملأها ملاحظ
واحد، ولذلك لم يحسب معامل الاتفاق بين الملاحظين. وفسرت نتائجها
بوصفها بيانات وصفية داعمة للتحقق من مدى تطبيق المعالجة التعليمية.

5. الصورة النهائية لأدوات البحث

تكونت الصورة النهائية لأدوات البحث المستخدمة من العناصر الآتية:

- (أ) مهمة الاختبار الشفهي؛
- (ب) تعليمات تنفيذ الاختبار القبلي والاختبار البعدي؛
- (ج) شبكة مواصفات الاختبار الشفهي؛
- (د) سلم التقدير الخماسي لمؤشرات الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والنطق،
والفهم؛

(هـ) ورقة تقويم أداء الطلاب؛

(و) شبكة مواصفات ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار؛

(ز) ورقة الملاحظة المكونة من ستة عشر بنداً.

ويمكن تلخيص أدوات البحث في الجدول الآتي:

جدول ٣.١٢

جدول ملخص أدوات البحث

وظيفة الأداة	مصدر البيانات	الدرجة القصوى	سلم التقدير	عدد المؤشرات أو البنود	المتغير أو الجانب المقاس	الأداة
الحصول على درجات الاختبارين القبلي والبعدي	طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	٢٥	١-٥ لكل مؤشر	٥ مؤشرات	مهارة الكلام باللغة العربية	الاختبار الشفهي وورقة تقويم الأداء
التحقق من مدى تطبيق المعالجة التعليمية	حصص المعالجة الثلاث	٦٤	١-٤ لكل بند	١٦ بنداً	مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار	ورقة الملاحظة

وبذلك، استخدم الاختبار الشفهي للحصول على البيانات الرئيسة

المتعلقة بمهارة الكلام، بينما استخدمت ورقة الملاحظة للحصول على البيانات

الداعمة المتعلقة بمدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار. واعتمدت عملية تقويم مهارة

الكلام على خمسة مؤشرات بسلم تقدير من الدرجة ١ إلى الدرجة ٥، وبلغت

الدرجة الخام القصوى خمساً وعشرين درجة.

الباب الرابع

نتائج البحث والمناقشة

أ. وصف البيانات

يهدف وصف البيانات إلى تقديم صورة شاملة عن تنفيذ البحث وخصائص البيانات التي حصل عليها الباحث قبل إجراء التحليل الإحصائي الاستدلالي. وتشمل البيانات الموصوفة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ودرجات التحسن، والتوزيع التكراري للدرجات، والتغير في مؤشرات مهارة الكلام الخمسة، ونتائج ملاحظة مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار. وعرضت البيانات في جداول الإحصاء الوصفي، وجداول التوزيع التكراري، والرسوم البيانية، ثم فسرت وفقا لتصميم البحث. واستخدمت النتائج الوصفية لتوضيح خصائص البيانات واتجاه تغيرها، ولم تستخدم وحدها للحكم على الدلالة الإحصائية لتأثير المعالجة التعليمية.

١. وصف تنفيذ البحث

أجري هذا البحث في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو، وبدأ تنفيذه في الخامس عشر من يونيو سنة ٢٠٢٦، وانتهى في العشرين من يوليو سنة ٢٠٢٦. واستخدم الباحث المنهج الكمي بتصميم شبه

تجريبي من نوع تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة؛ لأن أفراد العينة كانوا من

شعب قائمة، ولم يوزع الطلاب عشوائيا على المجموعتين.

تكونت عينة البحث من مجموعتين، هما الصف الحادي عشر (٣)

بوصفه المجموعة التجريبية، والصف الحادي عشر (١١) بوصفه المجموعة

الضابطة. وبلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية تسعة وعشرين طالبا، بينما بلغ

عدد طلاب المجموعة الضابطة اثنين وعشرين طالبا. وبذلك، بلغ مجموع أفراد

عينة البحث إحدى وخمسين طالبا.

جدول ٤.١

توزيع أفراد عينة البحث

الرقم	المجموعة	الصف	عدد الطلاب
١	المجموعة التجريبية	الصف الحادي عشر (٣)	٢٩
٢	المجموعة الضابطة	الصف الحادي عشر (١١)	٢٢
	المجموع		٥١

المصدر: وثائق البحث، ٢٠٢٦.

مر تنفيذ البحث بثلاث مراحل رئيسة، وهي الاختبار القبلي، وتنفيذ

عملية التعلم، والاختبار البعدي. وخضع جميع طلاب المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة للاختبارين القبلي والبعدي، ثم ربطت بيانات كل طالب في القياسين؛ حتى يمكن حساب مقدار التحسن بصورة صحيحة.

أ) تنفيذ الاختبار القبلي

أجري الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الخامس عشر من يونيو سنة ٢٠٢٦. وهدف الاختبار إلى الحصول على بيانات المستوى الأولي لمهارة الكلام باللغة العربية لدى الطلاب قبل تنفيذ عملية التعلم.

استخدم الباحث اختبارا شفهيًا في موضوع التسوق. وأدى الطلاب حوارًا قصيرًا باللغة العربية من خلال تمثيل دوري البائع والمشتري. وتضمن الحوار استخدام التعبيرات المتعلقة بالتحية، والسؤال عن السلعة والسعر والنوع والعدد والكمية، وتقديم الطلب، والاستجابة له، وإجراء عملية الدفع، وتقديم الشكر، وإنهاء الحوار.

وكان أداء دوري البائع والمشتري في الاختبارين القبلي والبعدي جزءًا من مهمة القياس الشفهي فقط، ولم يكن تطبيقًا لأسلوب لعب الأدوار بوصفه معالجة تعليمية.

وقوم أداء الطلاب استنادا إلى خمسة مؤشرات، هي النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم. وقدر كل مؤشر باستخدام سلم تقدير رباعي يتراوح بين الدرجة ١ والدرجة ٤. وبذلك، تراوحت الدرجة الخام بين خمس درجات وعشرين درجة، ثم حولت إلى درجة نهائية باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{الدرجة النهائية} = (\text{مجموع الدرجات المحصلة} \div 20) \times 100$$

وتولى الباحث، بوصفه المقوم الأول، تقييم أداء الطلاب باستخدام المؤشرات وسلم التقدير نفسيهما في المجموعتين التجريبية والضابطة، واعتمدت درجاته بوصفها الدرجات الأساسية في التحليل. أما درجات المقوم الثاني، فاستخدمت فقط للتحقق من الثبات بين المقومين باستخدام معامل الارتباط داخل الفئة (ICC) من نوع القياسات الفردية، ولم يحسب متوسط درجات المقومين. وخصص لتنفيذ الاختبار القبلي ثمانون دقيقة في كل مجموعة.

ب) تنفيذ المعالجة التعليمية في المجموعة التجريبية

بعد إجراء الاختبار القبلي، نفذت المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب لعب الأدوار في المجموعة التجريبية خلال ثلاث حصص تعليمية

في يوليو سنة ٢٠٢٦، وفقا لخطة التعلم وجدول تعليم اللغة العربية في المدرسة. وخصصت لكل حصة ثمانون دقيقة.

ركزت المعالجة التعليمية على موضوع التسوق، وأدى الطلاب دوري البائع والمشتري في مواقف تواصلية باللغة العربية. ونفذت عملية التعلم من خلال مراحل التهيئة، وتقديم المادة، وتنظيم الطلاب، وإعداد الأدوار، وتنفيذ الحوار، وتقديم التغذية الراجعة، وتقويم الأداء.

في الحصة الأولى، بينت أهداف التعلم، وقدمت المفردات والتعبيرات الأساسية المتعلقة بموضوع التسوق. وشملت المادة أسماء السلع، والأسعار، والأعداد، والكميات، وصيغ السؤال والطلب والاستجابة. ثم قسم الطلاب إلى أزواج أو مجموعات، وحددت أدوار البائع والمشتري، وأتيحت لهم فرصة إعداد حوار بسيط وأدائه.

وفي الحصة الثانية، وجه الطلاب إلى تطوير الحوار باستخدام مفردات وتعبيرات أكثر تنوعا. وأتيحت لهم فرصة إعداد الحوار مع زملائهم، ثم أدوا الأدوار أمام الصف. وركزت عملية التعلم على وضوح النطق، وصحة التراكيب، وملاءمة المفردات، والطلاقة في الكلام، وفهم كلام الطرف الآخر.

أما في الحصة الثالثة، فوجه الطلاب إلى أداء حوار أكثر استقلالا في موقف تسوق. واستخدموا المفردات والتعبيرات التي تعلموها في الحصتين السابقتين، ثم جرى تقديم التغذية الراجعة، وتصحيح الأخطاء اللغوية، وتلخيص نتائج التعلم.

وأجريت الملاحظة في الحصص الثلاث للتحقق من مدى تطبيق خطوات أسلوب لعب الأدوار وفقا للخطة الموضوعية. واستخدمت نتائج الملاحظة بوصفها بيانات داعمة تبين مدى تنفيذ المعالجة التعليمية، ولم تستخدم وحدها دليلا على تأثير أسلوب لعب الأدوار في مهارة الكلام.

ج) تنفيذ عملية التعلم في المجموعة الضابطة

في الفترة نفسها، واصل طلاب المجموعة الضابطة تعلم مادة اللغة العربية بالطريقة التعليمية المعتادة المطبقة في المدرسة، دون استخدام أسلوب لعب الأدوار بوصفه المعالجة التعليمية الرئيسة.

وتعلم الطلاب المادة المتعلقة بموضوع التسوق من خلال شرح المادة، ودراسة المفردات والتعبيرات، والاستماع إلى الأمثلة، والإجابة عن الأسئلة، وأداء التدريبات التي وجهت إليهم وفقا لعملية التعلم المعتادة. ولم

يطبق في هذه المجموعة تنظيم الأدوار وتمثيل موقفى البائع والمشتري بالطريقة نفسها التي طبقت في المجموعة التجريبية.

(د) تنفيذ الاختبار البعدي

بعد انتهاء عملية التعلم في المجموعتين، أجري الاختبار البعدي في العشرين من يوليو سنة ٢٠٢٦. وهدف الاختبار البعدي إلى الحصول على بيانات مستوى مهارة الكلام لدى الطلاب بعد عملية التعلم، وحساب مقدار التحسن في كل مجموعة. واستخدم في الاختبار البعدي نوع المهمة الشفهية نفسه، ومؤشرات نفسها، وسلم التقدير نفسه، وإجراءات التنفيذ نفسها التي استخدمت في الاختبار القبلي. وأدى الطلاب حوارا باللغة العربية في سياق موضوع التسوق، ثم قَوم أدأؤهم استنادا إلى مؤشرات النطق، والقواعد، والطلاقة، والمفردات، والفهم.

وخصص لتنفيذ الاختبار البعدي ثمانون دقيقة في كل مجموعة. وبعد اكتمال الاختبار، راجع الباحث درجات الطلاب، وطابق أسماءهم وبياناتهم في الاختبارين القبلي والبعدي، وتأكد من اكتمال الدرجات قبل إدخالها في عملية التحليل.

جدول ٤.٢

مراحل تنفيذ البحث

الرقم	مرحلة البحث	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	وقت التنفيذ
١	الاختبار القبلي	اختبار شفهي لمهارة الكلام	اختبار شفهي لمهارة الكلام	١٥ يونيو ٢٠٢٦
٢	عملية التعلم	ثلاث حصص باستخدام أسلوب لعب الأدوار، مدة كل حصة ٨٠ دقيقة	التعلم بالطريقة التعليمية المعتادة	يوليو ٢٠٢٦
٣	الاختبار البعدي	اختبار شفهي لمهارة الكلام	اختبار شفهي لمهارة الكلام	٢٠ يوليو ٢٠٢٦

المصدر: وثائق البحث، ٢٠٢٦.

وبذلك، اشتملت إجراءات البحث على اختبار قبلي

للمجموعتين، وثلاث حصص من المعالجة التعليمية باستخدام أسلوب

لعب الأدوار في المجموعة التجريبية، وعملية التعلم المعتادة في المجموعة

الضابطة، ثم اختبار بعدي للمجموعتين.

٢. الإحصاء الوصفي لنتائج البحث

استخدم التحليل الإحصائي الوصفي لتقديم صورة عامة عن نتائج

الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، ودرجات التحسن في المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة. وشمل التحليل عدد الطلاب، والدرجة الدنيا، والدرجة

العليا، والمتوسط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري.

درجة التحسن = درجة الاختبار البعدي - درجة الاختبار القبلي

جدول ٤.٣

نتائج التحليل الإحصائي الوصفي

البيانات	العدد	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	٢٩	٦٥	٨٠	٧٣.٦٢	٧٥	٣.٧٦
الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	٢٩	٨٥	٩٥	٩٠.٠٠	٩٠	٢.٩٩
الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	٢٢	٧٠	٨٠	٧٤.٠٩	٧٥	٣.٣٢
الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	٢٢	٧٠	٨٥	٧٨.٤١	٨٠	٣.٩٠
درجات التحسن في المجموعة التجريبية	٢٩	١٠	٢٥	١٦.٣٨	١٥	٤.٦١
درجات التحسن في المجموعة الضابطة	٢٢	٠	١٠	٤.٣٢	٥	٣.٢٠

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

يتبين من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية ارتفع من ٧٣.٦٢ في

الاختبار القبلي إلى ٩٠.٠٠ في الاختبار البعدي، وبلغ متوسط درجة التحسن

١٦.٣٨. أما المجموعة الضابطة، فارتفع متوسطها من ٧٤.٠٩ إلى ٧٨.٤١، وبلغ

متوسط درجة التحسن ٤.٣٢.

وبلغ الفرق بين متوسطي الاختبار القبلي في المجموعتين ٠.٤٧ نقطة فقط، بينما

بلغ الفرق بين متوسطي الاختبار البعدي ١١.٥٩ نقطة لمصلحة المجموعة التجريبية. كما

بلغ الفرق بين متوسطي درجات التحسن ١٢.٠٦ نقطة لمصلحة المجموعة التجريبية.

وتشير هذه النتائج وصفا إلى أن مقدار الارتفاع في المجموعة التجريبية كان أكبر، إلا أن

الدلالة الإحصائية للفرق تحدد في مبحث تحليل البيانات.

٣. التوزيع التكراري لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي

استخدم التوزيع التكراري لتوضيح انتشار درجات مهارة الكلام في

المجموعتين. وكانت الدرجات النهائية بيانات منفصلة تقع في مضاعفات العدد

خمسة، ولذلك عرضت التكرارات وفقا لكل درجة دون استخدام فواصل

طباقية.

$$\text{النسبة المئوية} = (\text{التكرار} \div \text{عدد الطلاب}) \times 100\%$$

أ) توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة التجريبية

جدول ٤.٤

توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة التجريبية

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
٦٥	١	٣.٤٥٪
٧٠	١٠	٣٤.٤٨٪
٧٥	١٤	٤٨.٢٨٪
٨٠	٤	١٣.٧٩٪
المجموع	٢٩	١٠٠.٠٠٪

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

كانت الدرجة الأكثر تكرارا هي ٧٥، حيث حصل عليها أربعة

عشر طالبا بنسبة ٤٨.٢٨٪. وتدل النتائج على أن معظم طلاب

المجموعة التجريبية حصلوا قبل المعالجة على الدرجتين ٧٠ و ٧٥.

ب) توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية

جدول ٤.٥

توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
٨٥	٥	٪١٧.٢٤
٩٠	١٩	٪٦٥.٥٢
٩٥	٥	٪١٧.٢٤
المجموع	٢٩	٪١٠٠.٠٠

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

كانت الدرجة الأكثر تكرارا هي ٩٠، حيث حصل عليها تسعة

عشر طالبا بنسبة ٪٦٥.٥٢. كما حصل جميع طلاب المجموعة التجريبية

على درجة لا تقل عن ٨٥، مما يبين انتقال توزيع الدرجات نحو القيم

الأعلى.

ج) توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة الضابطة

جدول ٤.٦

توزيع تكرارات درجات الاختبار القبلي في المجموعة الضابطة

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
٧٠	٧	٣١.٨٢٪
٧٥	١٢	٥٤.٥٥٪
٨٠	٣	١٣.٦٤٪
المجموع	٢٢	١٠٠.٠٠٪

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

ملاحظة: يبلغ مجموع النسب الفردية بعد التقريب ١٠٠.٠٠١٪.

بسبب تقريب كل نسبة إلى منزلتين عشريتين.

كانت الدرجة الأكثر تكرارا هي ٧٥، حيث حصل عليها اثنا

عشر طالبا بنسبة ٥٤.٥٥٪.

(د) توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة

جدول ٤.٧

توزيع تكرارات درجات الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
٧٠	١	٪٤.٥٥
٧٥	٨	٪٣٦.٣٦
٨٠	١٠	٪٤٥.٤٥
٨٥	٣	٪١٣.٦٤
المجموع	٢٢	٪١٠٠.٠٠

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

أصبحت الدرجة الأكثر تكراراً في الاختبار البعدي ٨٠، بعد أن كانت ٧٥ في الاختبار القبلي. ويبين ذلك حدوث انتقال محدود في توزيع درجات المجموعة الضابطة نحو الدرجات الأعلى.

(هـ) المقارنة بين توزيعات درجات المجموعتين

انتقلت الدرجة الأكثر تكراراً في المجموعة التجريبية من ٧٥ في الاختبار القبلي إلى ٩٠ في الاختبار البعدي، بينما انتقلت في المجموعة

الضابطة من ٧٥ إلى ٨٠. وتراوح درجات الاختبار البعدي في

المجموعة التجريبية بين ٨٥ و ٩٥، بينما تراوحت في المجموعة الضابطة

بين ٧٠ و ٨٥. وتشير النتائج وصفا إلى أن انتقال التوزيع نحو القيم

الأعلى كان أكبر في المجموعة التجريبية.

٤. عرض البيانات في الرسوم البيانية

استخدمت الرسوم البيانية لتوضيح المقارنة بين متوسطات الاختبارين

القبلي والبعدي، ومتوسطي درجات التحسن، والتغير في مؤشرات مهارة الكلام

الخمس.



أ) الرسم البياني لمتوسطي الاختبارين القبلي والبعدي



الشكل ٤.١

الرسم البياني لمتوسطي الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعتين

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

يبين الشكل ٤.١ أن متوسط الاختبار القبلي في المجموعة

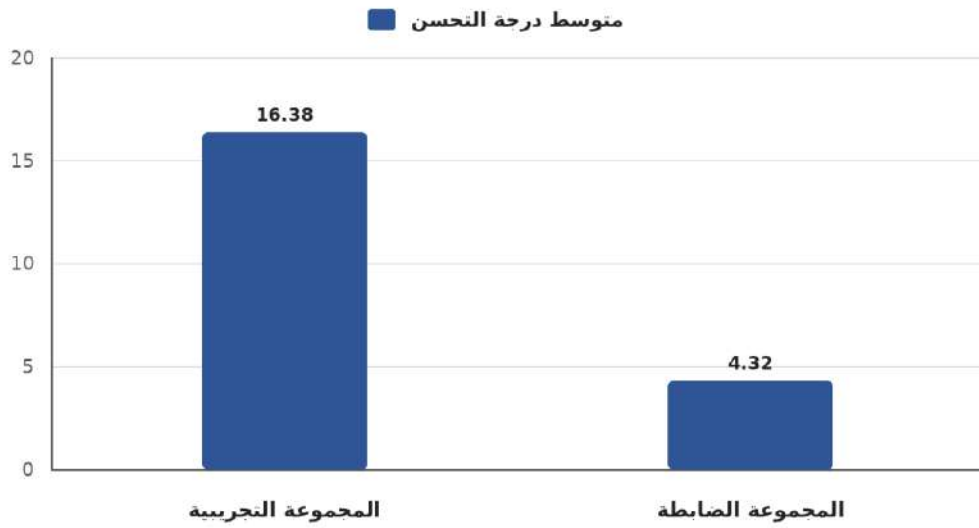
التجريبية بلغ ٧٣.٦٢، بينما بلغ في المجموعة الضابطة ٧٤.٠٩. وبعد

عملية التعلم، ارتفع متوسط المجموعة التجريبية إلى ٩٠.٠٠، وارتفع

متوسط المجموعة الضابطة إلى ٧٨.٤١. ويظهر الرسم أن الارتفاع كان

أكبر في المجموعة التجريبية.

ب) الرسم البياني لمتوسط درجات التحسن



الشكل ٤.٢

الرسم البياني لمتوسط درجات التحسن في المجموعتين

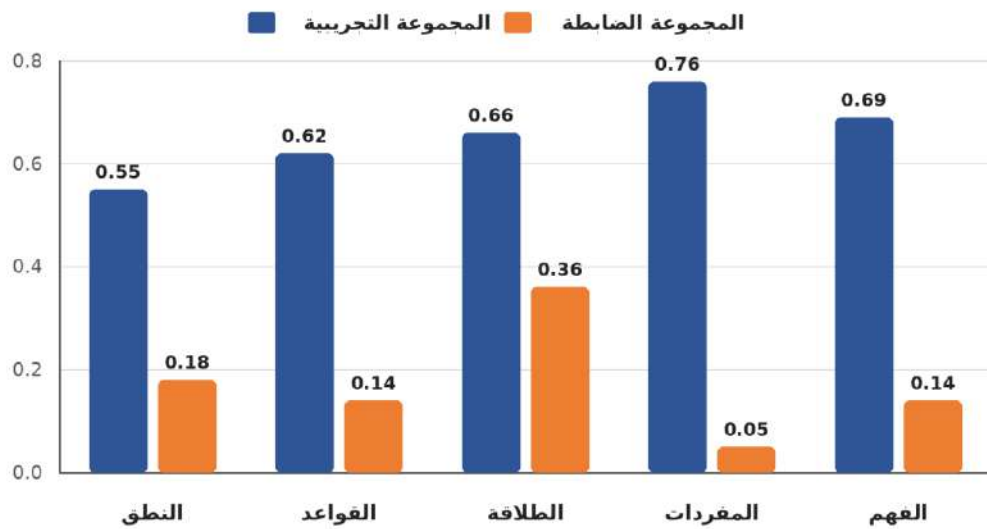
المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

يبين الشكل ٤.٢ أن متوسط درجة التحسن في المجموعة التجريبية

بلغ ١٦.٣٨، بينما بلغ في المجموعة الضابطة ٤.٣٢، بفارق ١٢.٠٦

نقطة لمصلحة المجموعة التجريبية.

ج) الرسم البياني للتغير في مؤشرات مهارة الكلام



الشكل ٤.٣

الرسم البياني لمتوسطات التحسن في مؤشرات مهارة الكلام الخمسة

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

يبين الشكل ٤.٣ أن المجموعة التجريبية حققت متوسط تحسن

أعلى من المجموعة الضابطة في جميع المؤشرات. وبلغ أعلى تحسن في

المجموعة التجريبية في المفردات، بينما بلغ أعلى تحسن في المجموعة الضابطة

في الطلاقة.

٥. وصف نتائج مؤشرات مهارة الكلام

جدول ٤.٨

متوسطات درجات مؤشرات مهارة الكلام

المؤشر	قبلي التجريبية	بعدي التجريبية	التحسن في التجريبية	قبلي الضابطة	بعدي الضابطة	التحسن في الضابطة
النطق	٣.١٠	٣.٦٦	٠.٥٥	٣.٢٣	٣.٤١	٠.١٨
القواعد	٢.٩٧	٣.٥٩	٠.٦٢	٣.٠٥	٣.١٨	٠.١٤
الطلاقة	٢.٨٣	٣.٤٨	٠.٦٦	٣.٠٠	٣.٣٦	٠.٣٦
المفردات	٢.٩٣	٣.٦٩	٠.٧٦	٢.٩٥	٣.٠٠	٠.٠٥
الفهم	٢.٩٠	٣.٥٩	٠.٦٩	٢.٥٩	٢.٧٣	٠.١٤

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

ملاحظة: قربت المتوسطات إلى منزلتين عشريتين، وحسبت

درجات التحسن من البيانات الفردية قبل التقريب؛ لذلك قد يظهر فرق

مقداره ٠.٠١ عند طرح المتوسطات المقربة مباشرة.

حققت المجموعة التجريبية تحسناً أكبر من المجموعة الضابطة في

المؤشرات الخمسة. وكان ترتيب التحسن في المجموعة التجريبية من الأعلى

إلى الأدنى: المفردات، ثم الفهم، ثم الطلاقة، ثم القواعد، ثم النطق. أما في المجموعة الضابطة، فكان أعلى تحسن في الطلاقة وأدنى تحسن في المفردات.

جدول ٤.٩

مقارنة متوسطات التحسن في مؤشرات مهارة الكلام

المؤشر	التحسن في المجموعة التجريبية	التحسن في المجموعة الضابطة	الفرق
النطق	٠.٥٥	٠.١٨	٠.٣٧
القواعد	٠.٦٢	٠.١٤	٠.٤٨
الطلاقة	٠.٦٦	٠.٣٦	٠.٢٩
المفردات	٠.٧٦	٠.٠٥	٠.٧١
الفهم	٠.٦٩	٠.١٤	٠.٥٥

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

ملاحظة: حسبت الفروق من القيم الأصلية قبل التقريب، ولذلك

قد يختلف ناتج الطرح المباشر بين القيم المعروضة بمقدار ٠.٠٠١.

كان أكبر فرق بين المجموعتين في مؤشر المفردات، يليه الفهم، ثم

القواعد، ثم النطق، ثم الطلاقة. وتقدم هذه النتائج وصفا لتغير المؤشرات،

ولا تستخدم وحدها للحكم على الدلالة الإحصائية لتأثير المعالجة.

٦. نتائج ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

أجريت الملاحظة في المجموعة التجريبية خلال ثلاث حصص تعليمية، مدة كل حصة ثمانون دقيقة، للتحقق من مدى تطبيق مراحل أسلوب لعب الأدوار وفقا للخطة. وتكونت ورقة الملاحظة من ستة عشر بنداً، وتراوح تقدير كل بند بين الدرجة ١ والدرجة ٤، فبلغ الحد الأقصى أربع وستين درجة في كل حصة.

$$\text{نسبة التطبيق} = (\text{الدرجة المحصلة} \div 64) \times 100\%$$

وحددت فئات التفسير من خلال تقسيم المدى المثالي، الممتد من ٢٥٪ إلى ١٠٠٪، على أربع فئات متساوية.

جدول ٤.١٠

معايير تفسير نسبة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

النسبة المئوية	مستوى التطبيق
من ٨١.٢٦٪ إلى ١٠٠٪	مطبق بدرجة عالية جدا
من ٦٢.٥١٪ إلى ٨١.٢٥٪	مطبق
من ٤٣.٧٦٪ إلى ٦٢.٥٠٪	مطبق بدرجة قليلة
من ٢٥.٠٠٪ إلى ٤٣.٧٥٪	غير مطبق

المصدر: تحديد الفئات استنادا إلى المدى المثالي لسلم التقدير

الرباعي.

جدول ٤.١١

نتائج ملاحظة تطبيق أسلوب لعب الأدوار

الحصة	الدرجة المحصلة	الدرجة القصوى	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
الحصة الأولى	٥٩	٦٤	٩٢.١٩٪	مطبق بدرجة عالية جدا
الحصة الثانية	٥٨	٦٤	٩٠.٦٣٪	مطبق بدرجة عالية جدا
الحصة الثالثة	٥٩	٦٤	٩٢.١٩٪	مطبق بدرجة عالية جدا
المجموع	١٧٦	١٩٢	٩١.٦٧٪	مطبق بدرجة عالية جدا

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

بلغت نسبة التطبيق ٩٢.١٩٪ في الحصة الأولى، و ٩٠.٦٣٪ في

الحصة الثانية، و ٩٢.١٩٪ في الحصة الثالثة. وبلغت النسبة العامة

٩١.٦٧٪، وهي ضمن فئة التطبيق بدرجة عالية جدا. كما حصلت جميع

البنود على الدرجة ٣ أو الدرجة ٤، ولم يوجد بند حصل على الدرجة ١

أو الدرجة ٢.

واستخدمت نتائج الملاحظة للتحقق من تنفيذ المعالجة وفقا

للخطة، ولم تستخدم بوصفها دليلا مستقلا على تأثير أسلوب لعب

الأدوار؛ لأن الحكم على التأثير يعتمد أساسا على مقارنة نتائج

الاختبارات ودرجات التحسن بين المجموعتين.

٧. خلاصة وصف البيانات

جدول ٤.١٢

خلاصة نتائج وصف البيانات

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	الجانب الموصوف
٢٢	٢٩	عدد الطلاب
٧٤.٠٩	٧٣.٦٢	متوسط الاختبار القبلي
٧٨.٤١	٩٠.٠٠	متوسط الاختبار البعدي
٤.٣٢	١٦.٣٨	متوسط درجة التحسن
٠	١٠	الدرجة الدنيا للتحسن
١٠	٢٥	الدرجة العليا للتحسن
١٦	٢٩	الطلاب الذين ارتفعت درجاتهم
٦	٠	الطلاب الذين بقيت درجاتهم ثابتة
٠	٠	الطلاب الذين انخفضت درجاتهم

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

يتبين من النتائج الوصفية أن متوسط الاختبار القبلي في المجموعتين

كان متقاربا، ثم ارتفع متوسط الدرجات في كليهما بعد عملية التعلم، إلا

أن متوسط الاختبار البعدي ومتوسط درجة التحسن في المجموعة التجريبية

كانا أعلى من المجموعة الضابطة. كما حققت المجموعة التجريبية تحسنا

أعلى في جميع مؤشرات مهارة الكلام، وبلغت النسبة العامة لتطبيق

أسلوب لعب الأدوار ٩١.٦٧٪ ضمن فئة التطبيق بدرجة عالية جدا. أما

تحديد دلالة الفروق واختبار فرضية البحث، فيعرض في مبحث تحليل

البيانات.

ب. تحليل البيانات

حلل الباحث بيانات الاختبارين القبلي والبعدي ودرجات التحسن لدى

المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الإحصاء الاستدلالي بمساعدة برنامج

IBM SPSS Statistics. أما الإحصاء الوصفي فقد عرض في المبحث السابق.

ويشمل هذا المبحث اختبار متطلبات التحليل الإحصائي، واختبار الفرضيات،

وتحليل الكسب المعياري، وحساب حجم الأثر.

١. اختبار متطلبات التحليل الإحصائي

أجرى الباحث اختبار اعتدالية التوزيع واختبار تجانس التباين للتعرف إلى خصائص البيانات واختيار الاختبارات الإحصائية المناسبة. وحدد مستوى

الدلالة الإحصائية عند $\alpha = 0.05$.

(أ) اختبار اعتدالية التوزيع

استخدم اختبار شاapiro-ويلك (Wilk-Shapiro) لأن عدد أفراد كل مجموعة أقل من خمسين طالبا. وشمل الاختبار درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي ودرجات التحسن، وهي الفرق بين الدرجة البعدية والدرجة القبلي لكل طالب. وتعد البيانات معتدلة التوزيع إذا كانت قيمة p أكبر من 0.05 ، وتعد غير معتدلة إذا كانت قيمة p تساوي 0.05 أو تقل عنها.

جدول ٤.١٣

نتائج اختبار شاapiro-ويلك لاعتدالية توزيع البيانات

البيانات	إحصاء شاapiro-ويلك	درجات الحرية	قيمة p	النتيجة
الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	٠.٨٥١	٢٩	٠.٠٠١	غير معتدل

البيانات	إحصاء شايرو-ويلك	درجات الحرية	قيمة p	النتيجة
الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	٠.٧٦١	٢٩	دون ٠.٠٠١	غير معتدل
الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	٠.٧٩٣	٢٢	دون ٠.٠٠١	غير معتدل
الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	٠.٨٦٣	٢٢	٠.٠٠٦	غير معتدل
درجات التحسن في المجموعة التجريبية	٠.٨٦٦	٢٩	٠.٠٠٢	غير معتدل
درجات التحسن في المجموعة الضابطة	٠.٧٨٥	٢٢	دون ٠.٠٠١	غير معتدل

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

.٢٠٢٦

ملاحظة: تدل القيمة ٠.٠٠٠ في مخرجات SPSS على أن قيمة p

أقل من ٠.٠٠٠١، ولا تعني أن الاحتمال يساوي صفراً.

يبين جدول ٤.١٣ أن قيم p لجميع البيانات كانت أقل من

٠.٠٠٥؛ ومن ثم لم تحقق درجات الاختبارين القبلي والبعدي ودرجات

التحسن في كلتا المجموعتين افتراض اعتدالية التوزيع. وفي التحليل داخل كل

مجموعة، تعد اعتدالية توزيع درجات التحسن أو الفروق بين القياسين شرطاً

أساسياً لاستخدام اختبار t للعينات المرتبطة، وقد تبين أن هذا الشرط غير

متحقق.

ب) اختبار تجانس التباين

استخدم اختبار ليفين (Levene's Test) القائم على المتوسط للتحقق

من تجانس تباين درجات المجموعتين. ويعد التباين متجانسا إذا كانت قيمة

p أكبر من ٠.٠٠٥، وغير متجانس إذا كانت قيمة p تساوي ٠.٠٠٥ أو

تقل عنها.

جدول ٤.١٤

نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

البيانات المقارنة	إحصاء ليفين	قيمة p	النتيجة
الاختبار القبلي في المجموعتين	٠.٧٢٩	٠.٣٩٧	متجانس
الاختبار البعدي في المجموعتين	٥.٦٢٦	٠.٠٢٢	غير متجانس
درجات التحسن في المجموعتين	٦.٤٢٤	٠.٠١٥	غير متجانس

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

يبين جدول ٤.١٤ أن تباين درجات الاختبار القبلي كان متجانسا

لأن قيمة p بلغت ٠.٣٩٧، وهي أكبر من ٠.٠٠٥. أما تباين درجات

الاختبار البعدي ودرجات التحسن فلم يكن متجانسا؛ إذ بلغت قيمتا p

مقدار ٠.٠٢٢ و ٠.٠١٥ على التوالي.

(ج) تحديد الاختبارات الإحصائية

بناء على عدم تحقق اعتدالية التوزيع، استخدمت اختبارات لا

معلمية. فاستعمل اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة (Wilcoxon)

(Rank Test-Signed) لمقارنة القياسين المرتبطين داخل كل مجموعة، واستعمل

اختبار مان-ويتني U (Whitney U Test-Mann) لمقارنة المجموعتين

المستقلتين في الاختبار القبلي وفي درجات التحسن. ولم يكن عدم تجانس

التباين عائقا أمام هذين الاختبارين، لأن اختيار الاختبارات اللامعلمية

استند أساسا إلى عدم اعتدالية التوزيع.

٢. اختبار الفرضيات

استخدم مستوى دلالة مقداره ٠.٠٥ في جميع الاختبارات. فإذا كانت

قيمة p أقل من ٠.٠٥ رفضت الفرضية الصفرية، وإذا كانت مساوية لـ ٠.٠٥

أو أكبر منها لم ترفض الفرضية الصفرية. ويعد اختبار مان-ويتني U لدرجات

التحسن الاختبار الرئيس للإجابة عن فرضية أثر أسلوب لعب الأدوار.

أ) اختبار تكافؤ المستوى الأولي بين المجموعتين

قورنت درجات الاختبار القبلي في المجموعتين باستخدام اختبار

مان-ويتني U للتحقق من وجود فرق في المستوى الأولي قبل تنفيذ المعالجة

التعليمية.

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات

الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الفرضية البديلة (H_a): يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار

القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول ٤.١٥

رتب درجات الاختبار القبلي في المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموعة التجريبية	٢٩	٢٥.٣١	٧٣٤.٠٠
المجموعة الضابطة	٢٢	٢٦.٩١	٥٩٢.٠٠
المجموع	٥١	—	—

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

بلغ متوسط الرتب ٢٥.٣١ في المجموعة التجريبية و ٢٦.٩١ في

المجموعة الضابطة، بفارق مقداره ١.٦٠ فقط. وتعرض نتيجة الاختبار في

الجدول الآتي.

جدول ٤.١٦

نتيجة اختبار مان-ويتني U لدرجات الاختبار القبلي

إحصاء الاختبار	القيمة
Whitney U-Mann	٢٩٩.٠٠٠
Wilcoxon W	٧٣٤.٠٠٠
Z	سالب ٠.٤١٨
قيمة p ثنائية الطرف	٠.٦٧٦
القرار	لا ترفض الفرضية الصفرية

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

بلغت قيمة U مقدار ٢٩٩.٠٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها

٠.٤١٨، وبلغت قيمة p مقدار ٠.٦٧٦ ولأن قيمة p أكبر من ٠.٠٥،

لم ترفض الفرضية الصفرية. وبذلك لم يظهر دليل إحصائي كاف على وجود

فرق في مهارة الكلام الأولية بين المجموعتين. ولا تعني هذه النتيجة تطابق

المجموعتين في جميع الخصائص، وإنما تعني عدم ثبوت فرق دال في المتغير

المقاس عند الاختبار القبلي.

(ب) اختبار التغير في المجموعة التجريبية

استخدم اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة لمقارنة درجات

الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات

الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

الفرضية البديلة (H_a): يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات

الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

جدول ٤.١٧

رتب التغير في درجات المجموعة التجريبية

نوع الرتبة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الرتب السالبة	٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
الرتب الموجبة	٢٩	١٥.٠٠٠	٤٣٥.٠٠٠
الرتب المتساوية	٠	—	—

نوع الرتبة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموع	٢٩	-	-

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

.٢٠٢٦

يتبين من جدول ٤.١٧ أن جميع الطلاب التسعة والعشرين حصلوا

على درجات بعدية أعلى من درجاتهم القبلية، ولم تسجل رتبة سالبة أو

درجة ثابتة.

جدول ٤.١٨

نتيجة اختبار ويلكوكسون للمجموعة التجريبية

إحصاء الاختبار	القيمة
Z	سالب ٤.٧٥٩
قيمة p ثنائية الطرف	دون ٠.٠٠٠١
القرار	ترفض الفرضية الصفرية

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

.٢٠٢٦

كانت قيمة Z سالبة مقدارها ٤.٧٥٩، وكانت قيمة p أقل من

٠.٠٠٠١؛ لذلك رفضت الفرضية الصفرية ودعمت الفرضية البديلة. وهذا

يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القياسين في المجموعة

التجريبية، وكان اتجاهه لمصلحة الاختبار البعدي. أما الإشارة السالبة لقيمة

Z فترتبط باتجاه ترميز الزوج في البرنامج، ولا تدل على انخفاض الدرجات؛

إذ يحدد اتجاه التغير من الرتب الموجبة والسالبة.

(ج) اختبار التغير في المجموعة الضابطة

استخدم اختبار ويلكوكسون للرتب ذات الإشارة لمقارنة درجات

الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات

الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة.

الفرضية البديلة (H_a): يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات

الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة.

جدول ٤.١٩

رتب التغير في درجات المجموعة الضابطة

نوع الرتبة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠
الرتب الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠
الرتب المتساوية	٦	-	-
المجموع	٢٢	-	-

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،
٢٠٢٦.

يتبين من جدول ٤.١٩ أن درجات ستة عشر طالبا ارتفعت،
وبقيت درجات ستة طلاب ثابتة، ولم تنخفض درجة أي طالب.

جدول ٤.٢٠

نتيجة اختبار ويلكوكسون للمجموعة الضابطة

إحصاء الاختبار	القيمة
Z	سالب ٣.٧٥٥
قيمة p ثنائية الطرف	دون ٠.٠٠٠١

إحصاء الاختبار	القيمة
القرار	ترفض الفرضية الصفرية

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

.٢٠٢٦

كانت قيمة Z سالبة مقدارها ٣.٧٥٥، وكانت قيمة p أقل من ٠.٠٠٠١؛ لذلك رفضت الفرضية الصفرية ودعمت الفرضية البديلة. وهذا يدل على وجود تغير دال في المجموعة الضابطة أيضا. ولا يكفي التغير الدال داخل المجموعة التجريبية وحده للحكم على أثر أسلوب لعب الأدوار، لأن المجموعة الضابطة تحسنت كذلك؛ ومن ثم استند الحكم الرئيس إلى مقارنة درجات التحسن بين المجموعتين.

(د) اختبار الفرق في درجات التحسن بين المجموعتين
قورنت درجات التحسن، المحسوبة بطرح الدرجة القبليّة من الدرجة البعدية لكل طالب، باستخدام اختبار مان-ويتني U . ويمثل هذا الاختبار التحليل الرئيس لفرضية البحث.

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في توزيع

درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الفرضية البديلة (H_a): يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في توزيع

درجات التحسن بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول ٤.٢١

رتب درجات التحسن في المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموعة التجريبية	٢٩	٣٦.٦٤	١٠٦٢.٥٠
المجموعة الضابطة	٢٢	١١.٩٨	٢٦٣.٥٠
المجموع	٥١	—	—

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

بلغ متوسط الرتب ٣٦.٦٤ في المجموعة التجريبية و ١١.٩٨ في

المجموعة الضابطة، بفارق مقداره ٢٤.٦٦ لمصلحة المجموعة التجريبية.

جدول ٤.٢٢

نتيجة اختبار مان-ويتني U لدرجات التحسن

إحصاء الاختبار	القيمة
----------------	--------

إحصاء الاختبار	القيمة
Whitney U-Mann	١٠.٥٠٠
Wilcoxon W	٢٦٣.٥٠٠
Z	سالب ٥.٩٩١
قيمة p ثنائية الطرف	دون ٠.٠٠٠١
القرار	ترفض الفرضية الصفرية

المصدر: مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

بلغت قيمة U مقدار ١٠.٥٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٥.٩٩١، وكانت قيمة p أقل من ٠.٠٠٠١؛ لذلك رفضت الفرضية الصفرية ودعمت الفرضية البديلة. وتدل النتيجة على وجود فرق دال في توزيع درجات التحسن بين المجموعتين. كما أن متوسط الرتب ومتوسط درجة التحسن في المجموعة التجريبية، البالغ ١٦.٣٨، كانا أعلى من نظيريهما في المجموعة الضابطة، التي بلغ متوسط تحسنها ٤.٣٢. وفي حدود التصميم شبه التجريبي المستخدم، تدعم هذه النتيجة وجود أثر لأسلوب لعب الأدوار

في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر

بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو.

(هـ) خلاصة اختبار الفرضيات

جدول ٤.٢٣

خلاصة نتائج اختبار الفرضيات

هدف الاختبار	الاختبار الإحصائي	إحصاء الاختبار	قيمة p	القرار
مقارنة المستوى الأولي	مان-ويتني U للاختبار القبلي	قيمة U: ٢٩٩.٠٠٠	٠.٦٧٦	لا ترفض الفرضية الصفرية
اختبار تغير المجموعة التجريبية	ويلكوكسون	قيمة Z السالبة: ٤.٧٥٩	دون ٠.٠٠٠١	ترفض الفرضية الصفرية
اختبار تغير المجموعة الضابطة	ويلكوكسون	قيمة Z السالبة: ٣.٧٥٥	دون ٠.٠٠٠١	ترفض الفرضية الصفرية
مقارنة التحسن بين المجموعتين	مان-ويتني U لدرجات التحسن	قيمة U: ١٠.٥٠٠	دون ٠.٠٠٠١	ترفض الفرضية الصفرية

المصدر: مخرجات برنامج SPSS Statistics IBM التي عالج بها الباحث البيانات الأولية،

٢٠٢٦.

تظهر الخلاصة أن المجموعتين لم تختلفا دالا في الاختبار القبلي، وأن

درجات كليهما تغيرت دالا بعد عملية التعلم. غير أن الاختبار الرئيس

لدرجات التحسن أثبت أن مقدار التحسن في المجموعة التجريبية كان أعلى

دالا من المجموعة الضابطة.

٣. تحليل الكسب المعياري وحجم الأثر

(أ) تحليل الكسب المعياري

حسب الكسب المعياري (Gain-N) لكل طالب لبيان نسبة

التحسن المحققة إلى مقدار التحسن الأقصى الممكن انطلاقا من درجته

القبليّة، ثم حسب متوسط القيم الفردية في كل مجموعة وفق الصيغتين

الآتيتين:

$$g_i = (X_{post,i} - X_{pre,i}) / (100 - X_{pre,i})$$

$$\bar{g} = (\sum g_i) / N$$

حيث تمثل $X_{pre,i}$ الدرجة القبليّة للطالب، وتمثل $X_{post,i}$ درجته

البعديّة، ويمثل N عدد الطلاب في المجموعة. ووفقا لتصنيف Hake

(١٩٩٨)، يعد الكسب مرتفعاً إذا بلغت قيمته ٠.٧٠ فأكثر، ومتوسطاً

إذا تراوحت قيمته من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٧٠، ومنخفضاً إذا كانت

قيمته أقل من ٠.٣٠.

جدول ٤.٢٤

متوسط الكسب المعياري الفردي في المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الكسب المعياري	النسبة المئوية	الفئة
المجموعة التجريبية	٢٩	٠.٦١٥	٦١.٤٥	متوسط
المجموعة الضابطة	٢٢	٠.١٦٤	١٦.٤٤	منخفض

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

ملاحظة: بلغ المتوسط قبل التقريب ٠.٦١٤٥٣٢ في المجموعة

التجريبية و ٠.١٦٤٣٩٤ في المجموعة الضابطة.

بلغ متوسط الكسب المعياري ٠.٦١٥ في المجموعة التجريبية، وهو

ما يعادل ٦١.٤٥ في المائة، فوق في الفئة المتوسطة. وبلغ المتوسط ٠.١٦٤

في المجموعة الضابطة، وهو ما يعادل ١٦.٤٤ في المائة، فوق في الفئة

المنخفضة. وبلغ الفرق بين المتوسطين، محسوبا من القيم قبل التقريب،

٠.٤٥٠. واستخدم Gain-N تحليلًا وصفيًا مساعدًا، أما دلالة الفرق بين

المجموعتين فحددت باختبار مان-ويتني U لدرجات التحسن.

ب) حساب حجم الأثر

حسب حجم الأثر باستخدام القيمة المطلقة لمعامل الارتباط الشنائي

الرتبي المرتبط باختبار مان-ويتني U؛ لبيان مقدار الفرق بين توزيعي درجات

التحسّن، وذلك وفقا للصيغة الآتية (Kerby, ٢٠١٤):

$$|r_{\tau\beta}| = 1 - [2U_{\min} / (n \times n)]$$

$$|r_{\tau\beta}| = 1 - [2(10.500) / (29 \times 22)] = 0.967$$

فسرت القيمة المطلقة للمعامل بالحدود الاصطلاحية الآتية: تشير

القيمة القريبة من ٠.١٠ إلى أثر صغير، وتشير القيمة القريبة من ٠.٣٠ إلى

أثر متوسط، وتدل القيمة البالغة ٠.٥٠ فأكثر على أثر كبير (Cohen,

١٩٨٨). أما اتجاه الفرق فحدد من متوسط الرتب والنتائج الوصفية، لأن

الصيغة المستخدمة تعطي مقدار الأثر المطلق.

جدول ٤.٢٥

نتيجة حساب حجم الأثر بالارتباط الشنائي الرتبي

القيمة	المكون
١٠.٥٠٠	أصغر قيمة لإحصاء U
٠.٩٦٧	القيمة المطلقة لمعامل الارتباط الشنائي الرتبي
كبير	فئة حجم الأثر

المكون	القيمة
اتجاه الفرق	لمصلحة المجموعة التجريبية

المصدر: البيانات الأولية التي عالجها الباحث، ٢٠٢٦.

بلغت القيمة المطلقة لحجم الأثر ٠.٩٦٧، وهي أعلى من ٠.٥٠،

فصنفت ضمن فئة الأثر الكبير. وكان اتجاه الفرق لمصلحة المجموعة

التجريبية؛ لأن متوسط رتب درجات التحسن ومتوسط التحسن فيها كانا

أعلى من المجموعة الضابطة. وبذلك لم يكن الفرق بين المجموعتين دالا

إحصائيا فحسب، بل كان كبيرا من حيث مقدار الأثر في عينة البحث.

ج. خلاصة تحليل البيانات

أظهرت نتائج الاختبارات عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في الاختبار

القبلي، ووجود تغير دال داخل كل مجموعة بعد عملية التعلم. وأثبت اختبار مان-

ويتني U الرئيس وجود فرق دال في درجات التحسن لمصلحة المجموعة التجريبية.

كما بلغ متوسط Gain-N في المجموعة التجريبية ٠.٦١٥ ضمن الفئة المتوسطة،

مقابل ٠.١٦٤ ضمن الفئة المنخفضة في المجموعة الضابطة، وبلغ حجم الأثر

٠.٩٦٧ ضمن الفئة الكبيرة.

وعليه، ترفض الفرضية الصفريّة الرئيسيّة، وتدعم الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحسّن مهارة الكلام باللغة العربيّة بين الطلاب الذين تعلموا باستخدام أسلوب لعب الأدوار والطلاب الذين تعلموا بالطريقة المعتادة. وفي حدود التصميم شبه التجريبي وعينة البحث وإجراءاته، تدعم النتائج وجود أثر لأسلوب لعب الأدوار في تحسّن مهارة الكلام لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكوميّة الأولى بمدينة بنجكولو.

ج. مناقشة نتائج البحث

تهدف مناقشة نتائج البحث إلى تفسير النتائج الوصفية والاستدلالية وربطها بأهداف البحث وإطاره النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. وتركز المناقشة على مستوى مهارة الكلام قبل المعالجة، والتغير الذي حدث بعد عملية التعلم في كل مجموعة، والفرق في مقدار التحسن بين المجموعتين، ومدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار، والتغير في مؤشرات مهارة الكلام الخمسة، والمعنى التربوي للنتائج. ولا يقتصر التفسير على الدلالة الإحصائية، بل يراعي أيضا مقدار التحسن وحجم الأثر وحدود التصميم شبه التجريبي المستخدم.

١. مستوى مهارة الكلام قبل المعالجة التعليمية

أظهرت النتائج أن المستوى الأولي لمهارة الكلام لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كان متقاربا قبل تنفيذ عملية التعلم. فقد بلغ متوسط الاختبار القبلي في المجموعة التجريبية ٧٣.٦٢، وبلغ في المجموعة الضابطة ٧٤.٠٩، بفارق وصفي مقداره ٠.٤٧ نقطة فقط لمصلحة المجموعة الضابطة.

وأكد اختبار مان-ويتني U هذا التقارب؛ إذ بلغت قيمة U مقدار ٢٩٩.٠٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٠.٤١٨، وبلغت قيمة p مقدار ٠.٦٧٦. ولأن قيمة p أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥، لم ترفض الفرضية الصفرية الخاصة بالاختبار القبلي. ومن ثم، لم يظهر دليل إحصائي كاف على وجود فرق في مهارة الكلام الأولية بين المجموعتين قبل المعالجة التعليمية.

وتعد هذه النتيجة مهمة في تفسير نتائج الاختبار البعدي؛ لأنها تدل على أن الفرق اللاحق لم يبدأ من تفوق إحصائي مثبت لإحدى المجموعتين في المتغير المقاس. ومع ذلك، لا تعني النتيجة أن المجموعتين متطابقتان في جميع الخصائص؛ فالبحت استخدم تصميمًا شبه تجريبي، واعتمد شعبًا دراسية قائمة،

ولم يوزع الطلاب عشوائيا بصورة فردية. ولذلك، يقتصر معنى النتيجة على عدم ثبوت فرق دال في درجات الاختبار القبلي.

كما تبين النتائج الأولية أن الطلاب كانوا يمتلكون أساسا في مهارة الكلام، غير أن هذا الأساس لم يكن في المستوى نفسه لدى جميع الطلاب وفي جميع المؤشرات. وهذا يتفق مع ما توصل إليه روزيقي وآخرون من أن مشكلات تعليم مهارة الكلام في إندونيسيا ترتبط، من بين عوامل أخرى، بمحدودية الممارسة الشفهية واستخدام أساليب تعليمية لا تمنح المتعلمين دورا تواصليا كافيا (روزيقي وآخرون، ٢٠٢٥). ومن هذا المنطلق، استخدم أسلوب لعب الأدوار لتوفير مواقف منظمة تسمح للطلاب باستعمال اللغة العربية مباشرة.

٢. تغير مهارة الكلام بعد عملية التعلم في المجموعتين

ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية من ٧٣.٦٢ في الاختبار القبلي إلى ٩٠.٠٠ في الاختبار البعدي، وبلغ متوسط درجة التحسن ١٦.٣٨ نقطة. كما أظهرت رتب اختبار ويلكوكسون أن الطلاب التسعة والعشرين جميعهم حصلوا على درجات بعدية أعلى من درجاتهم القبلية، ولم توجد رتبة سالبة أو درجة متساوية.

وبلغت قيمة Z في اختبار ويلكوكسون للمجموعة التجريبية قيمة سالبة مقدارها ٤.٧٥٩، وكانت قيمة p أقل من ٠.٠٠٠١. وبذلك رفضت الفرضية الصفرية، وثبت وجود تغير دال إحصائيا بين درجات الطلاب قبل التعلم بأسلوب لعب الأدوار وبعده. ويبين اتجاه الرتب والمتوسطات أن هذا التغير اتجه نحو ارتفاع مهارة الكلام.

أما المجموعة الضابطة، فارتفع متوسطها من ٧٤.٠٩ في الاختبار القبلي إلى ٧٨.٤١ في الاختبار البعدي، وبلغ متوسط درجة التحسن ٤.٣٢ نقاط. وارتفعت درجات ستة عشر طالبا، بينما بقيت درجات ستة طلاب ثابتة، ولم تنخفض درجة أي طالب. وبلغت قيمة Z في اختبار ويلكوكسون قيمة سالبة مقدارها ٣.٧٥٥، وكانت قيمة p أقل من ٠.٠٠٠١، مما يدل على وجود تغير دال إحصائيا داخل المجموعة الضابطة أيضا.

يمكن تفسير ارتفاع درجات المجموعة الضابطة بأن طلابها استمروا في تلقي تعليم اللغة العربية، ودرسوا المادة المتعلقة بموضوع التسوق، وتعلموا المفردات والتعبيرات، وأجابوا عن الأسئلة، وأدوا التدريبات المعتادة. لذلك، فإن حدوث تغير داخل المجموعة الضابطة أمر ممكن ولا يتعارض مع وجود أثر للمعالجة في المجموعة التجريبية.

ومع ذلك، لا يكفي ثبوت التغير الدال داخل كل مجموعة للحكم على أثر أسلوب لعب الأدوار؛ لأن الدلالة داخل المجموعة التجريبية لا تستبعد أثر التعلم العام أو الزمن أو الخبرة السابقة بالاختبار، كما أن الدلالة داخل المجموعة الضابطة لا تعني أن مقدار التغير مساو للتغير في المجموعة التجريبية. ولهذا، بني الاختبار الرئيس لفرضية البحث على مقارنة درجات التحسن بين المجموعتين. وتتفق نتيجة التغير في المجموعة التجريبية مع دراسة بصري وآخرين التي طبقت أسلوب لعب الأدوار على أربعة وعشرين طالبا بتصميم المجموعة الواحدة ذي الاختبارين القبلي والبعدي، وأظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود تغير دال بعد تطبيق الأسلوب (بصري وآخرون، ٢٠٢٤). ويختلف البحث الحالي عنها في استخدام مجموعة ضابطة؛ ولذلك لم يقتصر على إثبات التغير داخل المجموعة التجريبية، بل اختبر أيضا الفرق في مقدار التحسن بين مجموعتين.

٣. الفرق في مقدار التحسن وفعالية أسلوب لعب الأدوار

أظهرت المقارنة الوصفية أن متوسط درجة التحسن في المجموعة التجريبية بلغ ١٦.٣٨ نقطة، في حين بلغ في المجموعة الضابطة ٤.٣٢ نقاط. وبذلك بلغ الفرق بين متوسطي التحسن ١٢.٠٦ نقطة لمصلحة المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الارتفاع الذي حققته المجموعة التجريبية لم يكن أكبر من

الناحية الوصفية فحسب، بل كان يزيد على ارتفاع المجموعة الضابطة بمقدار واضح.

وأثبت اختبار مان-ويتني U لدرجات التحسن أن هذا الفرق دال إحصائياً؛ فقد بلغ متوسط الرتب في المجموعة التجريبية ٣٦.٦٤، مقابل ١١.٩٨ في المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة U مقدار ١٠.٥٠٠، وقيمة W مقدار ٢٦٣.٥٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٥.٩٩١، في حين كانت قيمة p أقل من ٠.٠٠٠٠١. ولذلك رفضت الفرضية الصفرية، وتبين أن توزيع درجات التحسن في المجموعة التجريبية أعلى من توزيعها في المجموعة الضابطة. وتعزز هذه النتيجة قيم الكسب المعياري. فقد بلغ متوسط الكسب المعياري الفردي في المجموعة التجريبية ٠.٦١٥، أي ما يعادل ٦١.٤٥ في المائة من الزيادة القصوى الممكنة استناداً إلى الدرجة القبلية لكل طالب، ووقع في الفئة المتوسطة. أما المجموعة الضابطة، فبلغ متوسط كسبها المعياري ٠.١٦٤، أي ١٦.٤٤ في المائة، ووقع في الفئة المنخفضة. وبلغ الفرق بين متوسطي الكسب المعياري ٠.٤٥٠ لمصلحة المجموعة التجريبية.

ولا تعني فئة الكسب المتوسط أن أثر أسلوب لعب الأدوار ضعيف؛ لأن تصنيف الكسب المعياري يصف نسبة التقدم المحقق قياساً إلى التقدم الأقصى

الممكن، بينما يصف حجم الأثر مقدار الفصل بين توزيعي التحسن في المجموعتين. وقد بلغ المقدار المطلق لمعامل الارتباط الثنائي الرتبي ٠.٩٦٧، وهو حجم أثر كبير وفقا للحدود الاصطلاحية المستخدمة. كما أن اتجاه متوسطات الرتب والدرجات الوصفية يبين أن هذا الأثر كان لمصلحة المجموعة التجريبية.

ويؤدي اجتماع الأدلة إلى تفسير أكثر اكتمالا من الاعتماد على قيمة p وحدها. فاختبار مان-ويتني يثبت أن الفرق في درجات التحسن غير مرجح أن يكون ناتجا من التقلب العشوائي وحده في إطار العينة، ويبين الكسب المعياري مقدار التقدم النسبي، بينما يوضح معامل الارتباط الثنائي الرتبي قوة الفصل بين المجموعتين. وقد اتجهت المؤشرات الثلاثة، إلى جانب متوسط التحسن، في الاتجاه نفسه.

وبناء على ذلك، تدعم النتائج الفرضية البديلة القائلة بوجود أثر دال إحصائيا لاستخدام أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. وفي حدود التصميم شبه التجريبي، يمكن القول إن التعلم بأسلوب لعب الأدوار كان أكثر فعالية من الطريقة التعليمية المعتادة في رفع درجات مهارة الكلام لدى أفراد العينة.

ومع ذلك، ينبغي ألا يفسر هذا الاستنتاج على أنه إثبات لكون أسلوب لعب الأدوار العامل الوحيد المؤثر في جميع الظروف التعليمية. فعدم التوزيع العشوائي الفردي، وقصر مدة المعالجة، وارتباط التطبيق بموضوع تعليمي محدد عوامل تحد من التعميم المطلق. ولذلك، يثبت البحث الأثر في سياق العينة والإجراءات والمدة التي نفذ فيها، مع إمكان الاستفادة منه في سياقات مشابهة بعد مراعاة خصائص الطلاب والمدرسة.

٤. مدى تطبيق أسلوب لعب الأدوار وتفسير أثره تربويا

أظهرت بيانات الملاحظة أن أسلوب لعب الأدوار طبق بدرجة عالية جدا خلال الحصص الثلاث. فقد بلغت نسبة التطبيق ٩٢.١٩ في المائة في الحصة الأولى، و٩٠.٦٣ في المائة في الحصة الثانية، و٩٢.١٩ في المائة في الحصة الثالثة. وبلغ مجموع الدرجات ١٧٦ من ١٩٢، بنسبة عامة مقدارها ٩١.٦٧ في المائة. كما حصلت جميع البنود على الدرجة ٣ أو الدرجة ٤، ولم يوجد بند حصل على الدرجة ١ أو الدرجة ٢.

ويبين هذا المستوى المرتفع أن المعالجة لم تقتصر على تسمية النشاط بلعب الأدوار، وإنما نفذت معظم عناصره المخططة، ومنها بيان أهداف التعلم، وتقديم المادة والسيناريو، وتنظيم الطلاب، وتوزيع الأدوار، وإتاحة وقت الإعداد،

وتنفيذ الحوار، واستخدام اللغة العربية، وتبادل الاستجابة، وتقديم التغذية

الراجعة، وتصحيح الأخطاء، والتأمل في النشاط، واستخلاص نتائج التعلم.

ويتسق تنظيم هذه المراحل مع دراسة شيراني وفيترياني التي وصفت تطبيق

لعاب الأدوار في تعليم مهارة الكلام من خلال مراحل تمهيدية، وأنشطة أساسية

تؤدي في مجموعات، ثم مرحلة ختامية تتضمن التقييم (شيراني وفيترياني،

٢٠٢٤). ويعني هذا الاتساق أن المعالجة في البحث الحالي اشتملت على

العناصر الإجرائية الرئيسة للأسلوب، مع تكييفها لموضوع التسوق ومستوى

طلاب الصف الحادي عشر.

وتؤدي بيانات التطبيق وظيفية منهجية مهمة؛ فهي تبين أن الفرق في

النتائج ظهر في ظروف نفذت فيها المعالجة بدرجة مرتفعة وثابتة نسبياً. غير أن

نسبة التطبيق لا تعد دليلاً مستقلاً على الأثر، ولا يجوز أن تحل محل مقارنة نتائج

الاختبارات. إنها دليل داعم على سلامة تنفيذ المعالجة، أما الحكم على الفعالية

فأساسه الفرق الدال في درجات التحسن بين المجموعتين، إلى جانب الكسب

المعياري وحجم الأثر.

ويمكن تفسير التفوق الذي حققته المجموعة التجريبية من خلال التوافق

بين طبيعة أسلوب لعب الأدوار وطبيعة مهارة الكلام. فالكلام مهارة إنتاجية

تفاعلية تتطلب من المتعلم اختيار المفردات، وبناء التراكيب، ونطقها، وفهم كلام الطرف الآخر، والاستجابة له في وقت متصل بالموقف. وقد منح لعب الأدوار الطلاب فرصة ممارسة هذه العمليات في نشاط واحد بدلا من تعلمها بوصفها عناصر منفصلة.

كما وضع موضوع التسوق اللغة في سياق تواصلية واضح. فقد استخدم الطلاب اللغة لأداء وظائف محددة، مثل التحية، والسؤال عن السلعة والسعر والنوع والعدد والكمية، وتقديم الطلب، والاستجابة، والدفع، والشكر، وإنهاء الحوار. وتوضح دراسة ديوي وآخرين أن لعب الأدوار يتيح للمتعلمين استخدام اللغة العربية في محاكاة مواقف حياتية، ويجمع استعمال المفردات والقواعد والنطق وفهم السياق في نشاط تواصلية واحد (ديوي وآخرون، ٢٠٢٥).

وأتاح العمل في أزواج أو مجموعات تبادل دوري المتكلم والمستمع، وهو أمر جوهري في الكلام التفاعلي. فلم يكن الطالب مطالبا بإنتاج جملة منفردة فقط، بل كان عليه فهم كلام زميله، وربط استجابته بالسؤال أو العرض السابق، ومواصلة الحوار بحسب دوره. ويساعد هذا النمط من التفاعل على نقل المفردات والتراكيب من المعرفة القابلة للتذكر إلى الاستخدام الفعلي في موقف محدد.

وأسهل التكرار المصحوب بالتغذية الراجعة في إتاحة فرص المراجعة والتحسين. فقد أعد الطلاب الحوارات وأدوها، ثم تلقوا ملاحظات تتعلق بالنطق والتراكيب والمفردات والطلاقة وملاءمة الاستجابة. وتتفق هذه الصورة مع دراسة لطفي وآخرين التي بينت أن التدريب بأسلوب لعب الأدوار يجمع بين استعمال المفردات والقواعد والأداء الشفهي والحركة في نشاط متكامل، وأن تطبيقه ارتبط بارتفاع مهارة الكلام لدى المتعلمين (لطفي وآخرون، ٢٠٢٤).

أما الدافعية والشجاعة والثقة بالنفس والقلق اللغوي، فلم يجر قياسها في هذا البحث بأداة مستقلة. ولهذا، لا يجوز عرضها بوصفها نتائج تجريبية مثبتة، وإن كان من الممكن افتراضها بوصفها عوامل محتملة في ضوء طبيعة النشاط والدراسات السابقة. ويظل التفسير المباشر الآمن مرتبطاً بما قيس فعلياً، وهو أداء الطلاب في النطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم، ودرجات الاختبار الكلية، ومدى تنفيذ خطوات المعالجة.

٥. تغير مؤشرات مهارة الكلام الخمسة

أظهرت النتائج الوصفية أن المجموعة التجريبية حققت تحسناً في المؤشرات الخمسة جميعها. وهذه القيم هي فروق بين متوسطات درجات المؤشرات على سلم التقدير من ١ إلى ٤، وليست قيماً للكسب المعياري. وكان أعلى متوسط

للتحسن في المفردات بمقدار ٠.٧٦، ثم الفهم بمقدار ٠.٦٩، والطلاقة بمقدار ٠.٦٦، والقواعد بمقدار ٠.٦٢، والنطق بمقدار ٠.٥٥.

يمكن تفسير تحسن مؤشر المفردات بأن الطلاب استخدموا الكلمات والتعبيرات المتعلقة بالتسوق بصورة متكررة داخل الحوار. فالمفردات لم تقدم على هيئة قائمة للحفظ فقط، وإنما استخدمت لأداء وظائف تواصلية، مثل تسمية السلع، والسؤال عن السعر والعدد، والطلب، والعرض، والقبول، والدفع. وقد بلغ الفرق بين متوسطي التحسن في المجموعتين في هذا المؤشر ٠.٧١، وهو أكبر فرق وصفي بين المؤشرات الخمسة.

وجاء الفهم في المرتبة الثانية؛ لأن نجاح الحوار كان يتطلب إدراك معنى كلام الطرف الآخر وتقديم استجابة مناسبة للسياق. فالطالب الذي يؤدي دور المشتري يحتاج إلى فهم عرض البائع أو سؤاله، كما يحتاج البائع إلى فهم طلب المشتري وتحديد الإجابة الملائمة. ومن ثم، مارست المجموعة التجريبية الفهم بوصفه جزءا من التفاعل، لا بوصفه نشاطا منفصلا عن الكلام.

أما تحسن الطلاقة، فيمكن ربطه بتكرار الأداء وتنظيم تبادل الأدوار واستمرار الحوار من بدايته إلى نهايته. وقد وفرت الحصص الثلاث فرصا للطلاب لربط العبارات وتقليل التوقف أثناء الانتقال بين السؤال والجواب. ومع ذلك، لم

تقس الدراسة عدد التوقفات أو سرعة الكلام بأداة صوتية مستقلة، ولذلك يستند الحكم على الطلاقة إلى سلم التقويم المستخدم في الاختبار الشفهي.

ويشير تحسن القواعد إلى ارتفاع قدرة الطلاب على توظيف التراكيب في الكلام، مثل صيغ السؤال والطلب والإجابة وذكر العدد والسعر. وقد ساعد السياق على ربط القاعدة بوظيفتها الاتصالية. أما النطق، فقد تحسن أيضا لكنه جاء في المرتبة الأخيرة داخل المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ذلك بأن إتقان الأصوات العربية يحتاج إلى تدريب سمعي ونطقي وتصحيح متكرر لمدة أطول من ثلاث حصص.

وفي المجموعة الضابطة، كان أعلى تحسن في الطلاقة بمقدار ٠.٣٦، ثم النطق بمقدار ٠.١٨، ثم القواعد والفهم بمقدار ٠.١٤ لكل منهما، بينما كان أدنى تحسن في المفردات بمقدار ٠.٠٥. ويبين هذا النمط أن التعلم المعتاد أحدث تغييرا وصفيا في بعض جوانب الأداء، إلا أن المجموعة التجريبية حققت تحسنا أعلى في جميع المؤشرات.

وينبغي تفسير نتائج المؤشرات في حدود التحليل الوصفي؛ إذ لم يجر اختبار استدلالي مستقل للفرق في كل مؤشر على حدة. ولذلك، يمكن القول إن نمط المتوسطات يظهر تحسنا أكبر للمجموعة التجريبية في المؤشرات الخمسة،

ولا يصح القول إن الفرق في كل مؤشر ثبتت دلالاته الإحصائية بصورة منفصلة.
أما الاستنتاج الاستدلالي الرئيس، فيتعلق بالدرجة الكلية لمهارة الكلام ودرجات التحسن الكلية.

٦. مقارنة النتائج بالدراسات السابقة وخلاصة المناقشة

تتفق النتائج العامة مع دراسة بصري وآخرين في وجود تغير دال في مهارة الكلام بعد استخدام أسلوب لعب الأدوار (بصري وآخرون، ٢٠٢٤). غير أن الدراسة السابقة استخدمت تصميمًا قبلًا وبعديًا لمجموعة واحدة، بينما استخدم البحث الحالي مجموعتين، واختبر المستوى الأولي، وقارن درجات التحسن، وحسب الكسب المعياري وحجم الأثر. وبذلك، يضيف البحث الحالي دليلًا مقارنة على أن مقدار التحسن في المجموعة التي تعلمت بلعب الأدوار كان أعلى من مقدار التحسن في المجموعة الضابطة.

كما تتفق النتائج الإجرائية مع دراسة شيراني وفيترياني في تنظيم لعب الأدوار من خلال التمهيد، وشرح السيناريو، وتوزيع الأدوار، والأداء الجماعي، والتقييم (شيراني وفيترياني، ٢٠٢٤). إلا أن تلك الدراسة اتبعت منهجًا وصفيًا نوعيًا في البيئة الجامعية، بينما قاس البحث الحالي نتائج التعلم كمياً لدى طلاب

المدرسة الثانوية الإسلامية، وأضاف بيانات ملاحظة تطبيق المعالجة في ثلاث حصص.

وتتقاطع النتائج مع دراسة لطفي وآخرين في أن لعب الأدوار يتيح تدريب عناصر مهارة الكلام بصورة متكاملة، ومع دراسة ديوي وآخرين في أهمية محاكاة المواقف اليومية واستخدام اللغة في سياق قريب من الحياة (لطفي وآخرون، ٢٠٢٤؛ ديوي وآخرون، ٢٠٢٥). ويظهر البحث الحالي هذه العلاقة في موضوع التسوق، حيث اجتمع استخدام المفردات والتراكيب والنطق والطلاقة والفهم داخل حوار يؤدي فيه الطلاب دوري البائع والمشتري.

ويتفق اتجاه النتائج أيضا مع خريطة الدراسات التي قدمها روزيقي وآخرون، والتي أظهرت تنوع طرائق تعليم مهارة الكلام، وأكدت أن اختيار الطريقة ينبغي أن يستجيب لمشكلة ضعف المشاركة الشفهية وسيطرة الأنشطة التي تجعل المعلم أكثر نشاطا من المتعلم (روزيقي وآخرون، ٢٠٢٥). وقد أسهم لعب الأدوار في البحث الحالي في تنظيم مشاركة الطلاب من خلال أدوار محددة، وموقف تواصل، وفرصة للأداء والتكرار والتغذية الراجعة.

وتتمثل مساهمة البحث في جمع عدة مستويات من الأدلة ضمن تحليل واحد، وهي تقارب المستوى القبلي، والتغير داخل كل مجموعة، والفرق في

درجات التحسن بين المجموعتين، والكسب المعياري، وحجم الأثر، والتغير الوصفي في المؤشرات الخمسة، ومدى تطبيق المعالجة. وقد جاءت هذه الأدلة متسقة؛ فالمجموعة التجريبية حققت تحسنا أعلى، وكسبا معياريا أكبر، ومتوسط رتب أعلى، وحجم أثر كبير، في ظل تطبيق المعالجة بدرجة عالية جدا.

وخلاصة المناقشة أن المجموعتين بدأتا من مستوى متقارب إحصائيا، ثم تحسنتا بعد عملية التعلم، إلا أن تحسن المجموعة التجريبية كان أكبر بدرجة دالة إحصائيا وذات حجم أثر كبير. كما ظهر التحسن الوصفي للمجموعة التجريبية في جميع مؤشرات مهارة الكلام، وكان أوضح ما يكون في المفردات. ويمكن تفسير هذا التفوق بأن أسلوب لعب الأدوار وفر ممارسة شفوية سياقية وتفاعلية ومتكررة، وربط عناصر اللغة بوظائف تواصلية محددة.

وعليه، فإن نتائج البحث، في حدود تصميمه وعينته وأدواته ومدة تطبيقه، تؤيد الفرضية البديلة وتبرر رفض الفرضية الصفرية، وتدل على أن لاستخدام أسلوب لعب الأدوار أثرا دالا إحصائيا في تحسين مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. أما القيود التي تحد من تعميم هذه النتيجة وتفسيرها، فتعرض في المبحث التالي.

د. محددات البحث

على الرغم من أن نتائج البحث أظهرت أن مقدار التحسن في مهارة الكلام لدى طلاب المجموعة التجريبية كان أعلى من مقداره لدى طلاب المجموعة الضابطة بدرجة دالة إحصائية، فإن تفسير هذه النتائج وتعميمها ينبغي أن يتم في ضوء عدد من المحددات المنهجية والإجرائية. ولا تنفي هذه المحددات دلالة النتائج، وإنما تبين نطاق الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها منها والظروف التي أجري فيها البحث.

١. محددات التصميم والعوامل الخارجية

استخدم هذا البحث تصميمًا شبه تجريبي، واعتمد على شعبتين دراسيتين قائمتين من قبل، من دون توزيع الطلاب عشوائيًا على المستوى الفردي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وقد أظهر الاختبار القبلي عدم وجود فرق دال إحصائي بين المجموعتين في مهارة الكلام، إذ بلغت قيمة p مقدار ٠.٦٧٦، إلا أن عدم الدلالة الإحصائية لا يثبت التطابق الكامل بينهما في جميع الخصائص الفردية والتعليمية.

فقد تكون هناك فروق لم تقس بصورة مستقلة، مثل الخبرة السابقة في تعلم اللغة العربية، ومقدار التدريب الفردي، والحضور، والدافعية، وعادة استخدام اللغة العربية، وظروف التعلم خارج الحصة. كما أن الفترة الفاصلة بين

الاختبار القبلي وتنفيذ المعالجة قد أتاححت احتمال تعرض الطلاب لخبرات تعليمية أخرى لم يجر ضبطها بصورة كاملة. وقد ساعد وجود المجموعة الضابطة ومقارنة درجات التحسن بين المجموعتين على الحد من تأثير هذه العوامل في تفسير النتائج، ولكنه لم يلغها إلغاء مطلقا كما في التصميم التجريبي الحقيقي القائم على التوزيع العشوائي الفردي.

٢. محددات العينة وسياق البحث

بلغ عدد أفراد العينة ٥١ طالبا، منهم ٢٩ طالبا في المجموعة التجريبية و٢٢ طالبا في المجموعة الضابطة. ويرجع عدم تساوي العددين إلى استخدام الشعب الدراسية القائمة، لا إلى حذف أفراد من إحدى المجموعتين أو إضافتهم بقصد الموازنة. ولا يمنع هذا الاختلاف استخدام اختبار مان-ويتني، لكنه يعكس طبيعة العينة الصفية المستخدمة في البحث.

كما اقتضت العينة على طلاب الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بمدينة بنجكولو. ولذلك ترتبط النتائج بخصائص هؤلاء الطلاب، ويثبتهم المدرسية، ومستواهم الأولي، وإجراءات التعلم التي طبقت عليهم. ومن ثم، لا يجوز تعميم النتائج مباشرة على جميع طلاب

المدارس الثانوية الإسلامية أو المراحل الدراسية والمدارس الأخرى من غير مراعاة اختلاف خصائص المتعلمين والبيئة التعليمية.

٣. محددات مدة المعالجة وموضوعها

نفذت المعالجة بأسلوب لعب الأدوار في ثلاث حصص، وبلغت نسبة تطبيقها الإجمالية ٩١.٦٧ في المائة. ومع أن هذه المدة كانت كافية للكشف عن التغير الذي حدث خلال فترة البحث، فإنها تظل محدودة للحكم على نمو مهارة الكلام واستمرارها في المدى البعيد. ولم يجر البحث اختباراً مؤجلاً بعد انتهاء المعالجة، ولذلك لا يمكن الجزم ببقاء التحسن بعد عدة أسابيع أو أشهر. واقتصر محتوى المعالجة والاختبار على موضوع التسوق، بما يتضمنه من وظائف تواصلية، مثل السؤال عن السلعة والسعر والعدد والكمية، وتقديم الطلب، والاستجابة، والدفع، وإنهاء الحوار. وقد أتاح هذا التحديد تنفيذ التعلم والتقييم بصورة مركزة، غير أن النتائج لا تكفي وحدها لإثبات فاعلية الأسلوب بالدرجة نفسها في موضوعات أخرى تتطلب مفردات وتراكيب ومواقف تواصلية مختلفة.

٤. محددات الاختبار والتقييم

تولى الباحث وحده تقييم الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام سلم تقييم يشتمل على خمسة مؤشرات، هي النطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم. وقد أسهم استخدام السلم نفسه في توحيد معايير التقييم لجميع الطلاب، إلا أن عدم إشراك مقيم ثان حال دون حساب معامل الثبات بين المقيمين، وظل احتمال تأثر بعض الدرجات بالحكم التقديري للمقيم قائما رغم الاستناد إلى مؤشرات ومعايير محددة.

كما استخدم الاختباران إجراءات ومؤشرات وسلم تقييم متماثلة لضمان إمكان المقارنة. وقد يؤدي تعرض الطلاب للاختبار القبلي إلى زيادة ألفتهم بموقف الاختبار الشفهي وطبيعة المهمة عند أداء الاختبار البعدي. ولأن المجموعتين خضعتا للإجراءات نفسها، فإن مقارنة درجات التحسن تساعد على تقليل هذا التفسير، لكنها لا تستبعد أثر الألفة بالاختبار استبعادا تاما.

٥. محددات الملاحظة ونطاق القياس

استخدمت بيانات الملاحظة للتحقق من تنفيذ خطوات لعب الأدوار خلال الحصص الثلاث، إلا أن الملاحظة أجراها الباحث من دون ملاحظ ثان، ولذلك تعذر حساب درجة الاتفاق بين الملاحظين. كما ركزت الأداة على

مدى تنفيذ خطوات التعلم العامة، ولم تقس بصورة تفصيلية كثافة مشاركة كل طالب أو جودة التفاعل الفردي وتطوره من حصة إلى أخرى. ومن ثم، تعد نسبة التنفيذ المرتفعة دليلا داعما على سلامة تنفيذ المعالجة، ولا تعد دليلا مستقلا على أثرها في نتائج التعلم.

واقصر القياس المباشر لمهارة الكلام على مؤشرات النطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم والدرجة الكلية للاختبار الشفهي. أما الدافعية والشجاعة والثقة بالنفس والقلق اللغوي والتلقائية والاتجاه نحو أسلوب التعلم، فلم تقس بأدوات مستقلة. ولذلك لا يجوز عرض هذه الجوانب بوصفها نتائج تجريبية مثبتة، ولا تدل درجات الاختبار وحدها على جميع العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية المرتبطة بالكلام.

وبناء على هذه المحددات، تدعم نتائج البحث وجود أثر دال إحصائيا لاستخدام أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام لدى أفراد العينة في ظروف البحث. غير أن النتيجة لا تعني أن هذا الأسلوب هو العامل الوحيد المؤثر، ولا تبرر تعميم أثره تعميما مطلقا. ولذلك ينبغي فهمها في حدود العينة والبيئة التعليمية ومدة المعالجة وأداة القياس وطريقة التقويم.

الباب الخامس

الخلاصة والآثار المترتبة والاقتراحات

أ. الخلاصة

١. قبل تطبيق أسلوب لعب الأدوار، كان مستوى مهارة الكلام لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة متقاربا إحصائيا. فقد بلغ متوسط درجات الاختبار القبلي ٧٣.٦٢ في المجموعة التجريبية و ٧٤.٠٩ في المجموعة الضابطة. وأظهر اختبار مان-ويتني أن قيمة U بلغت ٢٩٩.٠٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٠.٤١٨، وبلغت قيمة p مقدار ٠.٦٧٦، وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين قبل المعالجة.
٢. بعد تطبيق أسلوب لعب الأدوار، ارتفع متوسط درجات مهارة الكلام في المجموعة التجريبية من ٧٣.٦٢ إلى ٩٠.٠٠، بمتوسط تحسن قدره ١٦.٣٨ نقطة. وأظهر اختبار رتب ويلكوكسون أن درجات الطلاب التسعة والعشرين جميعهم ارتفعت، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٤.٧٥٩، وقيمة p أقل من ٠.٠٠٠٠١. وفي المجموعة الضابطة، ارتفع المتوسط من ٧٤.٠٩ إلى ٧٨.٤١، بمتوسط تحسن قدره ٤.٣٢ نقطة؛ إذ ارتفعت درجات ستة عشر طالبا، وبقيت درجات ستة طلاب ثابتة، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٣.٧٥٥، وقيمة p أقل من ٠.٠٠٠٠١. وتبين هذه

النتائج أن المجموعتين كليهما حققنا تحسنا، إلا أن التحسن في المجموعة التجريبية كان أكبر.

٣. يوجد أثر دال إحصائيا لاستخدام أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام

باللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر. فقد بلغ متوسط رتب درجات

التحسن ٣٦.٦٤ في المجموعة التجريبية، مقابل ١١.٩٨ في المجموعة الضابطة.

وأظهر اختبار مان-ويتني أن قيمة U بلغت ١٠.٥٠٠، وقيمة W بلغت

٢٦٣.٥٠٠، وكانت قيمة Z سالبة مقدارها ٥.٩٩١، وقيمة p أقل من ٠.٠٠٠١.

وبلغ متوسط الكسب المعياري في المجموعة التجريبية ٠.٦١٥، أي ٦١.٤٥ في

المائة، ووقع في الفئة المتوسطة، بينما بلغ في المجموعة الضابطة ٠.١٦٤، أي

١٦.٤٤ في المائة، ووقع في الفئة المنخفضة، بفارق مقداره ٠.٤٥٠ لمصلحة

المجموعة التجريبية. كما بلغ المقدار المطلق لمعامل الارتباط الثنائي الرتي ٠.٩٦٧،

وهو حجم أثر كبير. وأظهرت النتائج الوصفية تحسنا في مؤشرات النطق والقواعد

والطلاقة والمفردات والفهم جميعها، وبلغت نسبة تطبيق الأسلوب خلال الحصص

الثلاث ٩١.٦٧ في المائة، وهي تدل على درجة تطبيق عالية جدا. وبناء على

ذلك، تقتضي النتائج رفض الفرضية الصفرية وتأييد الفرضية البديلة. وفي حدود

التصميم شبه التجريبي والعينة والمدة والموضوع وأداة القياس، كان استخدام أسلوب

لعب الأدوار أكثر فاعلية من الطريقة التعليمية المعتادة في رفع درجات مهارة الكلام لدى أفراد العينة.

ب. الآثار المترتبة

تترتب على نتائج البحث آثار تربوية وعملية في تعليم مهارة الكلام. فأول هذه الآثار أن تعلم الكلام يحتاج إلى مواقف منظمة تجعل الطالب مستخدماً للغة، لا متلقياً للمفردات والقواعد فقط. وقد وفر أسلوب لعب الأدوار موقفاً تواصلياً واضحاً أدى فيه الطلاب أدواراً محددة، وتبادلوا دوري المتكلم والمستمع، واستخدموا اللغة لتحقيق وظائف واقعية داخل الحوار. ولذلك يمكن توظيف هذا الأسلوب بوصفه أحد البدائل التعليمية النشطة في دروس الكلام، مع عدم اعتباره الطريقة الوحيدة المناسبة لجميع الأهداف والموضوعات.

وتشير النتائج من الناحية التشغيلية إلى أن فاعلية التطبيق ترتبط بتنفيذ خطوات الأسلوب بصورة متكاملة. ويمكن للمعلم أن يبدأ بتحديد هدف النشاط الكلامي والمفردات والتراكيب المستهدفة، ثم يقدم موقفاً أو سيناريو مناسباً، ويوزع الأدوار توزيعاً متوازناً، ويمنح الطلاب وقتاً للإعداد، ويتيح لهم أداء الحوار وتبادل الأدوار، ثم يقدم تغذية راجعة تتعلق بالنطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم.

فمجرد تكليف الطلاب بتمثيل موقف من غير إعداد أو توزيع واضح للأدوار أو تقويم للأداء لا يمثل تطبيقاً كاملاً للأسلوب.

كما يقتضي التطبيق تنظيم مشاركة الطلاب حتى لا يقتصر الحوار على عدد محدود منهم. ويمكن تنفيذ النشاط في أزواج أو مجموعات صغيرة، مع تدوير الأدوار وتحديد زمن الإعداد والأداء لكل طالب، وإلزام جميع الأعضاء باستخدام اللغة العربية بحسب قدراتهم. ويساعد هذا التنظيم على توسيع فرص التدريب الفردي، مع بقاء دور المعلم في المراقبة وتصحيح الأخطاء وتقديم الدعم اللغوي عند الحاجة. ويحمل نمط تحسن المؤشرات دلالة تطبيقية أخرى. فقد كان التحسن الوصفي الأعلى في المفردات، بينما جاء النطق في المرتبة الأخيرة داخل المجموعة التجريبية رغم تحسنه. وهذا يعني أن السياق التواصلي والتكرار يساعدان الطلاب على استخدام المفردات بصورة وظيفية، في حين يحتاج النطق إلى تدريب سمعي وشفهي وتصحيح متكرر لمدة أطول. ولذلك ينبغي أن يقترن لعب الأدوار بتدريبات موجهة على الأصوات والكلمات الصعبة قبل أداء الحوار وبعده.

أما في جانب التقويم، فتشير النتائج إلى أهمية استخدام سلم واضح لتقويم النطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم، ومتابعة مقدار التغير لدى كل طالب، لا الاكتفاء بالدرجة البعدية وحدها. ويمكن، عند توافر الإمكانيات، إشراك مقيم ثان

أو استخدام تسجيل صوتي يدعم مراجعة الأداء ويحد من أثر الحكم الفردي. وينبغي كذلك فصل تقييم مهارة الكلام عن تقييم الجوانب الوجدانية؛ فلا ينبغي استنتاج الدافعية أو الثقة بالنفس أو القلق اللغوي من درجة الكلام ما لم تقس هذه الجوانب بأدوات مستقلة.

ويمكن تكيف أسلوب لعب الأدوار مع موضوعات أخرى، مثل الأسرة والتعليم والصحة والسفر والخدمات العامة، بشرط ملائمة السيناريو لمستوى الطلاب وأهداف الدرس. غير أن الدليل المباشر في هذا البحث يقتصر على موضوع التسوق وثلاث حصص لدى عينة من مدرسة واحدة. ومن ثم، ينبغي تطبيق هذه الآثار بصورة مرنة ومراعاة خصائص المتعلمين والوقت المتاح والموضوع والبيئة الصفية.

ج. الاقتراحات

١. إلى معلم اللغة العربية

يقترح على معلم اللغة العربية استخدام أسلوب لعب الأدوار بصورة دورية في تعليم مهارة الكلام، ولا سيما في الموضوعات التي تتضمن وظائف تواصلية واضحة. وينبغي أن يحدد المعلم أهداف النشاط، ويعد سيناريو مناسباً، ويوزع الأدوار بعدالة، ويتيح وقتاً كافياً للإعداد والأداء، ثم يقدم تغذية راجعة محددة استناداً إلى مؤشرات النطق والقواعد والطلاقة والمفردات والفهم.

ويقترح كذلك الجمع بين لعب الأدوار والتدريب على النطق وبناء المفردات والتراكيب، مع تنظيم النشاط في أزواج أو مجموعات صغيرة وتدوير الأدوار حتى يحصل كل طالب على فرصة فعلية للكلام. كما ينبغي للمعلم توثيق تقدم الطلاب باستخدام سلم التقويم الشفهي نفسه من نشاط إلى آخر، وعدم الاكتفاء بملاحظة المشاركة العامة.

٢. إلى الطلاب

يقترح على الطلاب المشاركة الفعلية في إعداد الحوار وأدائه، واستخدام اللغة العربية قدر الإمكان أثناء تبادل الأدوار، والاستفادة من ملاحظات المعلم والزملاء لتحسين الأداء. كما ينبغي لهم توسيع مفرداتهم بحسب موضوع الحوار، والتدرب على النطق والتراكيب قبل الأداء، وإعادة الحوار بعد التصحيح حتى تتحول المعرفة اللغوية إلى استعمال شفهي أكثر دقة وطلاقة.

٣. إلى إدارة المدرسة

يقترح على إدارة المدرسة دعم أنشطة الكلام التفاعلية بتوفير الوقت والوسائل والمكان الذي يسمح بالعمل في أزواج أو مجموعات صغيرة. ويمكن للمدرسة تشجيع تبادل الخبرات بين معلمي اللغة العربية، وتنظيم تدريب على

إعداد السيناريوهات وتقييم الأداء الشفهي، ودعم إشراك مقيم أو ملاحظ ثان عند تنفيذ التقييمات والبحوث الصفية التي تحتاج إلى تقدير أكثر اتساقاً.

٤. إلى الباحثين اللاحقين

يقترح على الباحثين اللاحقين إجراء بحوث مماثلة على عينات أكبر ومن مدارس متعددة، وتمديد مدة المعالجة، واستخدام موضوعات تواصلية متنوعة، وإجراء اختبار مؤجل لمعرفة مدى بقاء التحسن. كما يمكن استخدام التوزيع العشوائي أو المطابقة الدقيقة بين المجموعات متى أمكن ذلك، مع تسجيل الأنشطة التعليمية الأخرى التي قد يتعرض لها الطلاب خلال الفترة بين الاختبار القبلي والمعالجة.

ويقترح أيضاً إشراك مقيمين اثنين أو أكثر في تقييم الاختبار الشفهي وحساب معامل الثبات بينهم، وإشراك ملاحظين مستقلين في تقييم تنفيذ المعالجة وحساب درجة الاتفاق بينهما. ويمكن قياس الدافعية والشجاعة والثقة بالنفس والقلق اللغوي والمشاركة الفردية بأدوات مستقلة، وإجراء اختبارات استدلالية خاصة بكل مؤشر من مؤشرات مهارة الكلام عندما يسمح حجم

العينة وتصميم البحث بذل

DAFTAR PUSTAKA

شحاتة، حسن. (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار

المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٩). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.

الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار

الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه،

مداخله، طرق تدريسه. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

Akbar. (2024). *Efektivitas penggunaan metode role playing untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab di kelas VII SMP Muhammadiyah 2 Pekanbaru* [Skripsi sarjana, Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau]. UIN Suska Repository. <https://repository.uin-suska.ac.id/85252/>

Albana, R. K., Arifin, S., Ridlo, U., Wahab, M. A., & Susiawati, W. (2023). Efektivitas penggunaan metode role play untuk meningkatkan keterampilan berbicara bahasa Arab. *Kordinat: Jurnal Komunikasi Antar Perguruan Tinggi Agama Islam*, 22(2), 269–280. <https://doi.org/10.15408/kordinat.v22i2.44847>

- Annisa, M. N., Rahmanita, F., Nashihah, D., Maftukhah, N., & Fitriani, L. (2023). Evaluating the effectiveness of the role play method in improving students' Arabic speaking skills: A case in an Islamic education management program. *Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.28918/alsinatuna.v9i1.1865>
- Arikunto, S. (2019). *Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik* (Edisi revisi). Rineka Cipta.
- Basri, D. J., Hasmawati, H., & Ulum, F. (2024). Role playing method on Arabic speaking skill (maharah kalam). *Interference: Journal of Language, Literature, and Linguistics*, 5(1), 59–67. <https://doi.org/10.26858/interference.v5i1.62972>
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chairani, U. S., & Fitriani, L. (2024). Implementation of role-playing strategies in increasing maharah kalam in state universities. *AL-WIJDÂN Journal of Islamic Education Studies*, 9(4), 521–535. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v9i4.5417>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewi, A. S., Muslimin, M., & Wahyuningsih, S. (2025). Pembelajaran bahasa Arab melalui model role playing dalam meningkatkan maharah kalam pada siswa kelas X di MA Al-Husainy Kota Bima. *Raudhah Proud To Be Professionals: Jurnal Tarbiyah Islamiyah*, 10(1), 146–158. <https://doi.org/10.48094/raudhah.v10i1.820>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Hamalik, O. (2001). *Proses belajar mengajar*. Bumi Aksara.
- Hidayanti, P. N. Y., Aliyah, S. A., Amalia, N. N., Taufiq, M. A., Maturedy, F., & Rady, M. J. M. (2025). Analysis of non-linguistic obstacles in learning

- Arabic speaking skills at Khairunnas Islamic Senior High School, Surabaya. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 9(2), 591–612. DOI: 10.29240/jba.v9i2.14709.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, Article 1. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Khoiriyah, S. (2017). *Pengaruh penerapan metode role playing terhadap kemampuan berbicara bahasa Arab siswa kelas VII MTs Nurul Huda Adiwarno tahun pelajaran 2017/2018* [Skripsi sarjana, IAIN Metro]. RepositoryIAINMetro. <https://repository.metrouniv.ac.id/view/creators/Khoiriyah%3D3ASiti%3D3A%3D3A.default.html>
- Luthfi, K. M., Farhah, E., Nugraha, R. S., Anis, M. Y., Hidayati, T. Y. N., & Arummi, A. (2024). Arabic speaking skills training through role-playing method for Al-Hadi Islamic Junior High School students. *Arabia: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 16(1), 123–136. <https://doi.org/10.21043/arabia.v16i1.19420>
- Maghfurin, A., Husna, M. A., Cholid, N., Mazlan, N. A., & Jumiati. (2023). Enhancing Arabic speaking skills in traditional pesantren. *Alsinatuna: Journal of Arabic Linguistics and Education*, 9(1), 17–29. <https://doi.org/10.28918/alsinatuna.v9i1.1957>
- Mulyasa, E. (2013). *Menjadi guru profesional: Menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*. Remaja Rosdakarya.
- Rosyidi, A. W., & Ni'mah, M. (2011). *Memahami konsep dasar pembelajaran bahasa Arab*. UIN-Maliki Press. <https://repository.uin-malang.ac.id/1236/>
- Roziqi, M. A., Murdiono, M., Rahman, N. F., & Arif, M. (2025). Mapping of strategies and methods for learning Arabic speaking skills. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 8(1), 431–450. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v8i1.26939>

- Sarbaini, A., & Rahmi, N. (2024). Enhancing Arabic speaking skills: A study on instructional design, implementation, and assessment. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 8(2), 641–662. DOI: 10.29240/jba.v8i2.10828.
- Sugiyono. (2020). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Sulistiyawati, E. B., & Putra, S. (2019). Penggunaan metode role playing dalam meningkatkan kemampuan berbicara bahasa Arab di Sekolah Menengah Pertama Islam Terpadu (SMP IT) Al-Falaah Simo. *Thulabuna: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 1(1), 1–12. <https://jurnal.stimsurakarta.ac.id/index.php/thulabuna/article/view/36>
- Syaputri, S. (2025). *Pengaruh metode role playing terhadap keterampilan berbicara siswa pada mata pelajaran bahasa Arab di MAS PAB 1 Sampali* [Skripsi sarjana, Universitas Muhammadiyah Sumatera Utara]. UMSU Repository. <https://repository.umsu.ac.id/handle/123456789/26916>
- Tarigan, H. G. (2008). *Berbicara sebagai suatu keterampilan berbahasa*. Angkasa.
- Yul, W., Andrian, R., Musthofa, A., & Rozianie, J. F. (2022). Assessing Arabic speaking skills: A critical study for implementation of final examination in Indonesia. *Izdiyar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 5(2), 151–166. DOI: 10.22219/jiz.v5i2.22294.
- Zurinal Z., & Sayuti, W. (2006). *Ilmu pendidikan: Pengantar dan dasar-dasar pelaksanaan pendidikan*. UIN Jakarta Press.



DOKUMENTASI



الملحق ١

إفادة إتمام البحث



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
KANTOR KEMENTERIAN AGAMA KOTA BENGKULU
MADRASAH ALIYAH NEGERI (MAN) 1 KOTA BENGKULU**

Jalan Cimanuk KM. 6,5 Bengkulu Telepon: (0736) 21854
Faksimile: (0736) 0000345973 Pos-el: manmodelbengkulu@gmail.com

SURAT KETERANGAN SELESAI PENELITIAN

NOMOR: B- 0801/ MA.07.04/ PP.06/ 08/ 2026

Yang bertanda tangan dibawah ini:

Nama : Dr. Hendri Kuswiran, M. Pd.
NIP : 197101122006041003
Pangkat/ Gol : Pembina IV/a
Jabatan : Kepala Madrasah
Unit kerja : Madrasah Aliyah Negeri (MAN) 1 Kota Bengkulu

Berdasarkan surat dari Universitas Islam Negeri Fatmawati Sukarno Bengkulu Nomor: 1643/Un.23/F.II.TL.00/06/2025 Perihal Permohonan Izin Penelitian dan jurnal kegiatan penelitian, maka dengan ini menerangkan:

Nama : Muhammad Ajra
NIM : 2223220063
Program Studi : S1-Pendidikan Bahas Arab
Judul Skripsi : تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببengkulu
Tempat Penelitian : Madrasah Aliyah Negeri (MAN) 1 Kota Bengkulu
Waktu Penelitian : 4 Juni s.d. 4 Juli 2026

Bahwa yang berketerangan diatas **telah selesai** melaksanakan penelitian dengan baik di MAN 1 Kota Bengkulu.

Demikian surat keterangan ini dibuat dengan sebenarnya, untuk dapat dipergunakan sebagaimana mestinya.

Bengkulu, 4 Agustus 2026

Mengetahui,
Kepala MAN 1 Kota Bengkulu



Dr. Hendri Kuswiran, M.Pd.
NIP. 19710112 200604 1 003

الملحق ٢

خطاب طلب إذن البحث

SURAT PERMOHONAN IZIN PENELITIAN

Lampiran : -

Perihal : Permohonan Izin Penelitian

Kepada Yth.

Kepala Madrasah Aliyah Negeri 1 Kota Bengkulu

Ditempat

Assalamu'alaikum Warohmatullahi Wabarokatuh

Sehubungan dengan akan dilakukan penyusunan skripsi dari mahasiswa S-1 pendidikan Bahasa Arab dengan hormat saya yang bertanda tangan dibawah ini:

Nama : Muhammad Ajra
NIM : 2223220063
Istansi : Universitas Islam Negeri Fatmawati Sukarno Bengkulu
Semester : Delapan (VIII)
Fakultas : Tarbiyah Dan Tadris
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab
Judul Skripsi :

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي

عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببengkulu

Dengan ini saya yang bertanda tangan dibawah ini bermaksud untuk mengajukan permohonan izin kepada bapak/ibu agar dapat kiranya memberikan izin dalam meneruskan penelitian di Madrasah Aliyah Negeri 1 Kota Bengkulu.

Demikian surat permohonan ini saya buat dengan sebenarnya tanpa ada paksaan dari pihak manapun. Atas perhatiannya saya ucapkan terima kasih

Wassalamu'alaikum warohmatullahi wabarokatuh

Kepala
MAN 1 Kota Bengkulu

Dr. Hendri Kuswiran, M.Pd.
NIP. 197101122006041

Bengkulu, Mei 2026
Mahasiswa

Muhammad Ajra
NIM. 2223220063

الملحق ٣

قرار التكليف بالبحث العلمي



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI

FATMAWATI SUKARNO BENGKULU

Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
Telepon (0736) 51276-51171-51172-Faksimili (0736) 51171-51172
Website: www.uinfasbengkulu.ac.id

Nomor : 1643 / Un.23/F.II/TL.00/06/2026

3 Juni 2026

Lampiran : 1 (satu) Exp Proposal

Perihal : Mohon izin penelitian

Kepada Yth,
Kepala Madrasah Aliyah Negeri 1 kota Bengkulu
Di-
Bengkulu

Assalamu'alaikum warahmatullah Wabarokaatuh

Untuk Keperluan Skripsi Mahasiswa, bersama ini kami mohon bantuan Bapak/Ibu untuk mengizinkan nama di bawah ini untuk melakukan penelitian guna melengkapi data penulisan skripsi yang berjudul:

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى
طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية
الأولى ببengkulu

Nama : Muhammad Ajra

NIM : 2223220063

Prodi : Pendidikan Bahasa Arab

Tempat Penelitian : Madrasah Aliyah Negeri 1 kota Bengkulu

Waktu Penelitian : 04 Juni s/d 04 Juli 2026

Demikian permohonan ini kami sampaikan, atas bantuan dan kerjasamanya diucapkan terimakasih.

Wassalamu'alaikum Warahmatullah Wabarakatuh.



Dekan,

Khairiah

الملحق ٤

قرار تعيين المشرف



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
Telepon (0736) 51276-51171-51172-Faksimili (0736) 51171-51172
Website: www.uinfasbengkulu.ac.id

SURAT PENUNJUKAN

Nomor : ٥٦٩ /Un.23/F.II/PP.009/01/2026

Dalam rangka penyelesaian akhir studi mahasiswa, maka Dekan Fakultas Tarbiyah & Tadris Universitas Islam Negeri (UIN) Fatmawati Sukarno Bengkulu dengan ini menunjuk dosen:

1. Nama : Zulfikri Muhammad, Lc, M.S.I
NIP : 197312112005011005
Tugas : Pembimbing I
2. Nama : Fadhilah Suskha, M.Pd.I
NIP : 19900424420122007
Tugas : Pembimbing II

Bertugas untuk membimbing, menuntun, mengarahkan dan mempersiapkan hal-hal yang berkaitan dengan penyusunan draf skripsi, kegiatan penelitian sampai persiapan ujian munaqasyah bagi mahasiswa yang nama yang tertera dibawah ini:

Nama : Muhammad Ajra
NIM : 22223220063

Judul Skripsi : تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى الطلاب الصف

الحادي عشر بالمدرسة العالية الحكومية الأولى بنجكولو

Demikianlah surat penunjukan ini dibuat untuk diketahui dan dilaksanakan sebagaimana mestinya.

Ditetapkan di : Bengkulu

Pada Tanggal : ٢٥ Januari 2026

Dekan,

Mus Mulyadi

الملحق هـ

استمارة تحكيم خبير المحتوى

Lembar Validasi Ahli Materi

Judul Penelitian:

Pengaruh Metode Role Playing Terhadap Peningkatan Keterampilan Berbicara Siswa Pada Mata Pelajaran Bahasa Arab di Kelas XI Madrasah Aliyah Negeri 1 Kota Bengkulu

Instrumen yang diValidasi:

Tes Lisan Mahara Kalam

Sasaran Media : Siswa Kelas XI MAN 1 Kota Bengkulu

Peneliti : Muhammad Ajra

Validator : Hj. Yulinda Sarimurni S.Ag., M.Pd., I.

Hari/Tanggal : Selasa - 14 Juli 2026

Petunjuk Penilaian

Berilah Tanda (√) pada kolom skor sesuai penilaian Bapak/Ibu.

Skor	Keterangan
4	Sangat Layak
3	Layak
2	Cukup
1	Tidak Layak

Aspek Validasi Ahli Materi

No	Aspek Yang di Nilai	1	2	3	4	Catatan/saran
1.	Kesesuaian instrumen dengan tujuan penelitian				✓	
2.	Kesesuaian soal dengan indikator Maharah kalam				✓	
3.	Kesesuaian Materi dengan tingkat kemmapuan siswa kelas XI				✓	
4.	Kesesuaian tema tes dengan materi pembelajaran bahasa Arab				✓	
5.	Kejelasan petunjuk pengerjaan tes lisan				✓	
6.	Kesesuaian bentuk tes dengan kemampuan berbicara				✓	
7.	Kesesuaian rubrik penilaian dengan indikator				✓	
8.	Kesesuaian skor dengan tingkat kemampuan siswa				✓	
9.	Kesesuaian pre-test dan post-test dari segi tingkat kesulitan				✓	
10.	Kelayakan instrumen digunakan dalam penelitian				✓	

Jumlah Skor: 40

Skor Maksimal: 40

Persentase kelayakan: 100%

Rumus:

Persentase = $(\text{Jumlah skor} \div 40) \times 100$

$$= 40 \div 40 \times 100$$

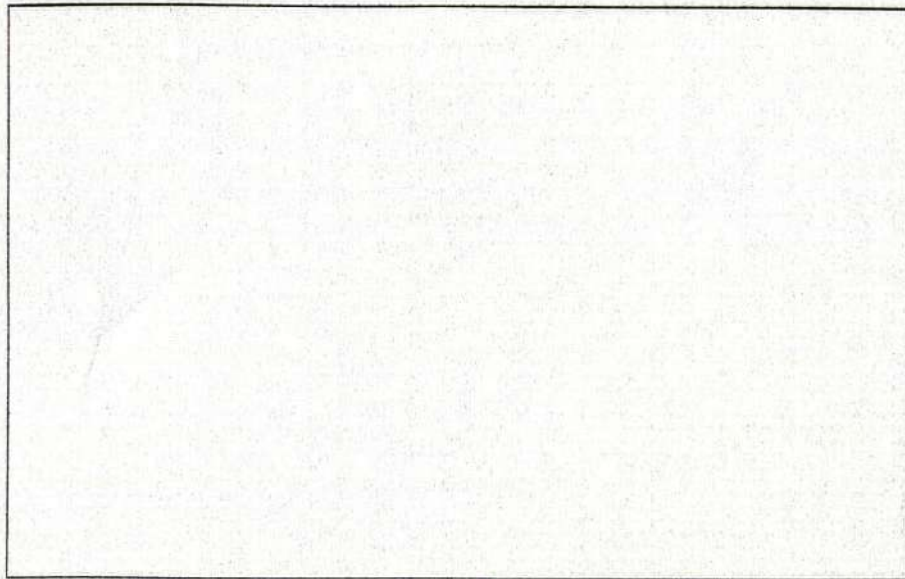
$$= 100$$

Kesimpulan :
Instrumen ini dinyatakan:

- ① Layak digunakan tanpa revisi
2. Layak digunakan dengan sedikit revisi
3. Layak digunakan dengan banyak revisi
4. Tidak layak digunakan

*) : Lingkari salah satu

Komentar dan Saran :



Bengkulu, 14 Juli 2026
Guru Bahasa Arab/Validator Ahli materi



Hj. Yulinda Sarimurni, S.Ag., M.Pd.I
NIP.197206101999032

الملحق ٦

استمارة تحكيم الخبير اللغوي

LEMBAR VALIDASI AHLI BAHASA

تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية لدى طلاب الصف الحادي عشر
بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى ببengkulu

Nama Peneliti : Muhammad Ajra
NIM : 2223220063
Prodi : Pendidikan Bahasa Arab
Tempat Penelitian : Madrasah Aliyah Negeri 1 Kota Bengkulu
Perguruan Tinggi : Universitas Islam Negeri Fatmawati Sukarno Bengkulu

Judul Penelitian : Pengaruh Metode Role Playing Terhadap Peningkatan Keterampilan Berbicara Siswa Pada Mata Pelajaran Bahasa Arab di Kelas XI Madrasah Aliyah Negeri 1 Kota Bengkulu

Sasaran Media : Siswa Kelas XI MAN 1 Kota Bengkulu
Peneliti : Muhammad Ajra
Validator : Fadhilah Suskha, M.Pd.I
Hari/Tanggal : Selasa/30 Juni 2026

Pendapat, komentar dan saran dari bapak/ibu sangat bermanfaat untuk memperbaiki dan meningkatkan media pembelajaran yang saya kembangkan ini.

Petunjuk Pengisian :

1. Lembar validasi ini diisi oleh Ahli Bahasa
2. Validasi ini terdiri dari :
3. Beri tanda √ pada kolom nilai sesuai penilaian terhadap media pembelajaran ini.

4. Berilah komentar dan saran pada halaman yang tersedia
5. Kriteria penilaian :

Skor	Keterangan
4	Sangat Layak
3	Layak
2	Cukup
1	Tidak Layak

Aspek Validasi Ahli Bahasa

No	Aspek Yang di Nilai	1	2	3	4	Catatan/saran
1.	Ketepatan penggunaan bahasa Arab dalam instruksi soal				✓	
2.	Ketepatan struktur kalimat bahasa Arab				✓	
3.	Ketepatan penggunaan kosakata bahasa Arab				✓	
4.	Kejelasan makna kalimat dalam instrumen				✓	
5.	Kesesuaian bahasa dengan tingkat siswa kelas XI				✓	
6.	Ketepatan penggunaan harakat pada contoh ungkapan				✓	
7.	Konsistensi istilah Arab dalam instrumen				✓	
8.	Keterbacaan instruksi bagi siswa				✓	
9.	Ketepatan istilah maharah kalam: النطق, القواعد, المفردات, التلاوة, الفهم.				✓	
10.	Kelayakan bahasa instrumen digunajan dalam tes lisan				✓	

Jumlah Skor: 40

Skor Maksimal: 40

Peraentase kelayakam: 100%

Rumus:

Persentase = $(\text{Jumlah skor} \div 40) \times 100$

$$(40 \div 40) \times 100 = 100$$

Kesimpulan :
Instrumen ini dinyatakan:

1. Layak digunakan tanpa revisi
2. Layak digunakan dengan sedikit revisi
3. Layak digunakan dengan banyak revisi
4. Tidak layak digunakan

***) : Lingkari salah satu**

Bengkulu, Juni 2026
Dosen Bahasa Arab/Validator Ahli Bahasa



Fadhilah Suskha, M.Pd.I
NIP.199004244201222007

الملحق ٧

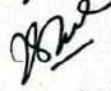
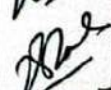
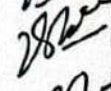
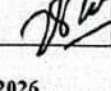
استمارة الإشراف والمراجعة



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI (UIN)
FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
 Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
 Telepon (0736) 51278-51171-53879 Faksimili (0736) 51171-51172
 Website: www.uinbengkulu.ac.id

KARTU BIMBINGAN SKRIPSI

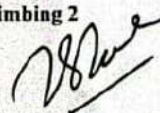
Nama : Muhammad Ajra	Pembimbing 2 : Fadhila Suskha, M.Pd
NIM : 2223220063	Judul Skripsi :
Jurusan : Tadris Bahasa	تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغوية
Prodi : Pendidikan bahasa Arab	الحادي عشر بالمدرسة الثانوية العربية لدى طلاب الصف الإسلامية الحكومية الأولى ببengkulu

No	Hari/Tanggal	Materi Bimbingan	Saran Pembimbing 2	Paraf
1.	20-07-26	Bab I Pendahuluan dan pengantar fabel	Periksa penerjemahan dan pengantar fabel	
2.	23-07-26	Bab II Pembahasan Analisis	Perbaiki interpretasi Uji Sesuai Analisis	
3.	25-07-26	Bab III Uji Hipotesis	Sesuai Analisis	
4.	29-07-26	Bab IV Pembahasan Hasil Penelitian	Hubungkan hasil penelitian di bagian penelitian terdahulu	
5.	1-08-26	Bab V Kesimpulan, saran	Sesuai penerjemahan dan hasil penelitian	
6.	6-08-26	Asisten kata Arab	Ringkas Asisten dan sesuaikan di daftar.	
7.	10-08-26	lampiran	lengkap	
8.	14-08-26	finalisasi	Ace lanjut diulang	

Mengetahui
Kaprodi Pendidikan Bahasa

Nur Hariyanto, M.Pd
NIP. 199109082020121006

Bengkulu,
 Pembimbing 2



Fadhila Suskha, M.Pd.I
NIP. 199004242020122007

2026



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI (UIN)

FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
Telepon (0736) 51276-51171-53879 Faksimili (0736) 51171-51172
Website: www.uinbengkulu.ac.id

KARTU BIMBINGAN SKRIPSI

Nama : Muhammad Ajra Pembimbing II : Fadhilah Suskha, M.Pd.I
NIM : 2223220063 Judul Skripsi :
Jurusan : Tadris Bahasa تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية
Prodi : Pendidikan Bahasa Arab لدى الطلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة العالية الحكومية الأولى بنجكولو

No	Hari/Tanggal	Materi Bimbingan	Saran Pembimbing II	Paraf
1.	13 Februari	Pemilihan dan perbaikan judul	-gunakan istilah konsisten.	
2.	6 April	Catatan Belakangan	-Susun sistematis -tambah data awal	
3.	6 April	Identifikasi dan Definisikan	-Identifikasi harus berbentuk masalah -Definisikan memuat variabel	
4.	23 April	Rumusan masalah/hipotesis	-Rumusan sinkron dg tujuan	
5.	26 April 2026	Manfaat penelitian	-Buat lebih spesifik -kaitkan dg Pemb. BA, metode guru, siswa, lembaga	
6.	28 April 2026	Landasan teori II	-Perbaiki semua istilah -teori membahas variabel	
7.	3 Mei 2026	Metodologi	-tetapkan instrumen indikator.	

Mengetahui

Koor. Prodi Pendidikan Bahasa Arab

Nur Hariyanto, M.Pd.
NIP. 199105108 2026121006

Bengkulu,

2026

Pembimbing II

Fadhilah Suskha, M.Pd.I.
NIP. 19900424420122007



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI (UIN)
FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
Telepon (0736) 51276-51171-53879 Faksimili (0736) 51171-51172
Website: www.uinbengkulu.ac.id

Nama : Muhammad Ajra Pembimbing I : Zulfikiri Muhammad, L.c. M.S.I
NIM : 2223220063 Judul Skripsi :
Jurusan : Tadris Bahasa تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة
Prodi : Pendidikan Bahasa Arab الحادي عشر بالمدرسة الثانوية العربية لدى طلاب الصف
الإسلامية الحكومية الأولى ببengkولو

No	Hari/Tanggal	Materi Bimbingan	Saran Pembimbing I	Paraf
1.	20-07-26	Bab IV Data Penelitian	Periksa keseluruhan data dan rangkuman bab	u
2.	23-07-26	Bab IV Persyaratan Analisis	Perbaiki Interpretasi uji	u
3.	25-07-26	Bab IV uji Hipotesis	Sesuaikan Analisis	u
4.	29-07-26	Bab IV Pembahasan Hasil	Hubungkan hasil penelitian dengan teori penelitian terdahulu	u
5.	1-08-26	Bab V Kesimpulan, Saran	Sesuaikan Kesimpulan dengan hasil penelitian	u
6.	6-08-26	Lampiran	Lengkap	u
7.	10-08-26	Finalisasi	Acc. lanjut sidang	u

Mengetahui
Kaprodi Pendidikan Bahasa

Nur Hariyanto, M.Pd.
NIP. 199109082020121006

Bengkulu, 10 Agustus 2026
Pembimbing I


Zulfikiri Muhammad, L.c. M.S.I
NIP. 17210221999032001



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI (UIN)
FATMAWATI SUKARNO BENGKULU
Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211
Telepon (0736) 51276-51171-53879 Faksimili (0736) 51171-51172
Website: www.uinbengkulu.ac.id

KARTU BIMBINGAN SKRIPSI

Nama : Muhammad Ajra Pembimbing I : Zulfikri Muhammad, Lc,M.S.I
NIM : 2223220063 Judul Skripsi :
Jurusan : Tadris Bahasa تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية
Prodi : Pendidikan bahasa Arab لدى الطلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة العالية الحكومية
الأولى بنجكولو

No	Hari/Tanggal	Materi Bimbingan	Saran Pembimbing I	Paraf
1.	Senin 26 Januari	BAB I	→ latar belakang	u
2.	12/03 2026		→ Tambahkan data awal	u
3.	30/04 2026	Bab II	→ Landasan teori	u
4.	3/05 2026		→ Penelitian sebelumnya	u
5.	18/05 2026		→ kerangka berpikir	u
6.	28/05 2026	Bab III	→ Tambahkan teori	u
7.	29/05 2026		→ tetapkan indikatornya	u

Mengetahui
Koor. Prodi Pendidikan Bahasa Arab

Haryanto, M.Pd
NIP. 19580908202012006

Bengkulu, 2026
Pembimbing I

Zulfikri Muhammad, Lc,M.S.I
NIP. 197312112005011005

الملحق ٨

قائمة درجات الامتحان الشامل



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI

FATMAWATI SUKARNO BENGKULU

Jalan Raden Fatah Pagar Dewa Kota Bengkulu 38211

Telepon (0736) 51278-51171-53679 Faksimili (0736) 51171-51172

Website: www.uinfasbengkulu.ac.id

DAFTAR NILAI UJIAN KOMPREHENSIF

Nama Mahasiswa : Muhammad Ajra
NIM : 2223220063
Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab

No	ASPEK	INDIKATOR	PENGUJI	NILAI	TANDA TANGAN
1	Kompetensi UIN	1. Kemampuan membaca Al-quran 2. Kemampuan menulis Arab 3. Hafalan surat-surat pendek (Ad-Dhuha s/d An-Naas)	Zulfikri Mu-hammas	80	
2	Kompetensi Jurusan/Prodi	1. Membaca Kitab Arab dan menerjemah 2. l'rab Teks Arab 3. Muhadasah Arab 4. Membuat jumlah ismiyah dan fi'liyah 5. Menghapal 50 kata kerja (fiil) dan 50 karta benda (isim)	Fadlita Supri	80	
3	Kompetensi keguruan	1. Kemampuan memahami UU/PP yang berhubungan dengan Sistem Pendidikan Nasional 2. Kemampuan memahami kurikulum, silabus, dan desain pembelajaran . 3. Kemampuan memahami metodologi, media dan sistem evaluasi pembelajaran. 4. Kemampuan memahami 4 kompetensi keguruan (pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial) .	Nur Haryanti	86	
			JUMLAH	246	
			RATA-RATA	82.	

Bengkulu, Januari 2026
Ketua Jurusan,

M. Hidavaturrahman, M.Pd.I.P.

الملحق ٩

SPSS برنامج تحليل نتائج مخرجات

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pretest_Experimen	,271	29	,000	,851	29	,001
Posttest_Experimen	,350	29	,000	,761	29	,000
Pretest_kontrol	,290	22	,000	,793	22	,000
Posttest_Kontrol	,249	22	,001	,863	22	,006
Gain_experimen	,271	29	,000	,866	29	,002
Gain_kontrol	,312	22	,000	,785	22	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Test mann-whitney u

Test Statistics^a

	Nilai
Mann-Whitney U	299,000
Wilcoxon W	734,000
Z	-,418
Asymp. Sig. (2-tailed)	,676

a. Grouping Variable: Kelas

Ranks

	Kelas	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nilai	Pretesr_exp_kontrol	29	25,31	734,00
	Posttest_exp_kontrol	22	26,91	592,00
	Total	51		

Wilcoxon test kelas eksperimen

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
posttest - pretest Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Positive Ranks	29 ^b	15,00	435,00
Ties	0 ^c		
Total	29		

a. posttest < pretest

b. posttest > pretest

c. posttest = pretest

Test Statistics^a

	posttest - pretest
Z	-4,759 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Wilcoxon test kelas kontrol

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
posttest - pretest Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Positive Ranks	16 ^b	8,50	136,00
Ties	6 ^c		
Total	22		

- a. posttest < pretest
- b. posttest > pretest
- c. posttest = pretest

Test Statistics^a

	posttest - pretest
Z	-3,755 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

Uji mann-whitney u data gain

Ranks

	Kelas	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nilai_gain	gain_experimen	29	36,64	1062,50
	gain_kontrol	22	11,98	263,50
	Total	51		

Test Statistics^a

	Nilai_gain
Mann-Whitney U	10,500
Wilcoxon W	263,500
Z	-5,991
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Grouping Variable: kelas

Uji homogenitas nilai gain

Group Statistics

	Kelas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nilai_gain	gain_experimen	29	16,38	4,609	,856
	gain_kontrol	22	4,32	3,198	,682

Perbandingan deskriptif hasil dua kelompok

Group Statistics

	Kelas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nilai_pretest	pretest_experimen	29	73,62	3,755	,697
	pretest_kontrol	22	74,09	3,322	,708

Group Statistics

	Kelas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nilai_postets	posttest_experimen	29	90,00	2,988	,555
	posttest_kontrol	22	78,41	3,899	,831

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper

Nilai_pretest	Equal									
	variances	,729	,397	–	49	,644	–,470	1,011	–2,502	1,562
	assumed									
	Equal									
	variances			–						
	not			,473	47,774	,638	–,470	,994	–2,469	1,529
	assumed									

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Nilai_gain Equal variances assumed Equal variances not assumed	6,424	,015	10,495	49	,000	12,061	1,149	9,752	14,371
			11,022	48,677	,000	12,061	1,094	9,862	14,261

Hasil Uji N Gain Experimen

Descriptive Statistics

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Ngain_score	29	,40	,83	,6145	,12416
Ngain_persen	29	40,00	83,33	61,4532	12,41595
Valid N (listwise)	29				

Hasil uji Ngain Kontrol

Descriptive Statistics

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Ngain_score	22	,00	,40	,1644	,12305
Ngain_persen	22	,00	40,00	16,4394	12,30451
Valid N (listwise)	22				

الملحق ١٠

البحث أداة

A. Soal Pre-Test Maharah Kalam

Tema : شراء الأدوات المدرسية

Bentuk tes : dialog berpasangan

Durasi : 3-5 menit

Jumlah kalimat: minimal 8 kalimat

السؤال

تبادل الحوار مع زميلك عن شراء الأدوات المدرسية في الدكان

Petunjuk isi dialog:

1. memberi salam;
2. menanyakan barang yang diinginkan;
3. menyebutkan barang : كتاب، قلم، حقيبة، ممحاة
4. menanyakan warna/barang;
5. menanyakan harga;

6. membayar;

7. mengucapkan terima kasih.

Contoh ungkapan

حوار بين البائع والمشتري

البائع: السلام عليكم، أهلاً وسهلاً

المشتري: وعليكم السلام. أريد شراء بعض الأدوات المدرسية

البائع: أي خدمة؟ ماذا تريد؟

المشتري: أريد قلمًا ودفترًا وممحاة

البائع: أي لون تريد للقلم؟

المشتري: أريد قلمًا أزرق، ودفترًا أخضر

المشتري: بكم ثمنها؟

البائع: ثمنها خمسون ألف روبية

المشتري: تفضل، هذه النقود

البائع: شكرًا جزيلًا، هذا باقي النقود

المشتري: شكرًا، إلى اللقاء

البائع: إلى اللقاء، مع السلامة

B. Soal Post-test Mahara Kalam

Tema : شراء الملابس أو الحقيبة :

Bentuk tes : role playing/dialog berpasangan

Durasi : 3-5 menit

Jumlah kalimat: minimal 8 kalimat

السؤال

مثل مع زميلك حوارًا بين البائع والمشتري عن شراء الملابس أو الحقيبة في المجمع التجاري

Peran

١. البائع

٢. المشتري

Petunjuk isi dialog:

1. memberi salam;
2. penjual menawarkan bantuan;
3. pembeli menyebutkan barang yang ingin dibeli
4. menanyakan warna/ukuran;
5. menanyakan harga;
6. penjual menyebutkan harga;
7. pembeli membayar;
8. penjual mengucapkan terima kasih.

حوار بين البائع والمشتري

البائع: السلام عليكم، مرحبًا بك في متجر الملابس

المشتري: وعليكم السلام، أريد قميصًا من فضلك

البائع: تفضل، كيف أستطيع أن أساعدك؟

المشتري: ما لون هذا القميص؟ وهل عندكم المقاس الكبير؟

البائع: لونه أزرق، ونعم، عندنا المقاس الكبير

المشتري: بكم هذا القميص؟

البائع: سعره مائة ألف روبية

المشتري: حسنًا، سأشتريه. تفضل هذا المبلغ

البائع: شكرًا جزيلاً، هذا إيصالك

المشتري: شكرًا، إلى اللقاء

البائع: إلى اللقاء، مع السلامة

الملحق ١١

معايير تقييم الاختبار الشفهي لمهارة الكلام

No	Indikator	Skor 4 Sangat Baik	Skor 3 Baik	Skor 2 Cukup	Skor 1 Kurang
1.	Pelafalan	Pelafalan sangat jelas, makhraj tepat, intonasi baik, hampir tidak ada kesalahan bunyi	Pelafalan cukup jelas, ada sedikit kesalahan bunyi tetapi tidak mengganggu makna	Pelafalan kurang jelas, banyak kesalahan bunyi dan kadang mengganggu pemahaman	Pelafalan tidak jelas, banyak kesalahan sehingga sulit dipahami
2.	Tata Bahasa	Struktur kalimat sangat tepat, penggunaan dhamir, fi'il, dan kata tanya sesuai	Ada sedikit kesalahan struktur, tetapi makna tetap dapat dipahami	Banyak kesalahan struktur sehingga makna kadang kurang jelas	Struktur kalimat tidak tepat dan makna sulit dipahami
3.	Kosakata	Menggunakan kosakata sesuai tema, tepat, bervariasi, dan komunikatif	Kosakata sesuai tema, cukup tepat, tetapi kurang bervariasi	Kosakata terbatas dan beberapa kurang sesuai konteks	Kosakata sangat terbatas dan sering tidak sesuai konteks
4.	Kelancaran	Berbicara lancar, runtut, spontan, hampir tanpa jeda berlebihan	Cukup lancar, ada beberapa jeda tetapi tidak mengganggu komunikasi	Kurang lancar, sering berhenti, mengulang, atau ragu-ragu	Tidak lancar, banyak diam, sulit melanjutkan percakapan
5.	Pemahaman	Sangat memahami pertanyaan/lawan bicara dan memberi respons tepat	Memahami sebagian besar percakapan dan memberi respons cukup tepat	Kurang memahami, respons sering lambat atau kurang sesuai	Tidak memahami percakapan dan tidak mampu merespons dengan tepat

Skor dan Nilai

Skor maksimal: 20

Skor minimal: 5

Rumus nilai:

Nilai akhir = (Skor diperoleh / 20) x 100

Contoh:

Skor diperoleh = 16

Nilai akhir $(16/20) \times 100 = 80$

Kategori Nilai

Nilai	Kategori
86-100	Sangat Baik
76-85	Baik
60-75	Cukup
<60	Kurang

الملحق ١٢

شبكة ملاحظة تطبيق طريقة لعب الأدوار

Variabel X : أسلوب لعب الأدوار (Role Playing)

No	Aspek yang Diamati	Indikator	Nomor Item
1.	Kegiatan Pendahuluan	Guru menyampaikan tujuan pembelajaran	1
		Guru memotivasi siswa untuk mengikuti pembelajaran	2
2.	Pengenalan Materi	Guru menjelaskan materi yang akan dipelajari	3
		Guru menjelaskan situasi atau tema yang akan dimainkan	4
3.	Pembagian Peran	Guru membagi siswa ke dalam kelompok/pasangan	5
		Guru membagikan atau menjelaskan peran masing-masing siswa	6
4.	Persiapan Bermain Peran	Guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk mempersiapkan dialog	7
		Siswa berdiskusi dan memahami peran yang diberikan	8
5.	Pelaksanaan Role Playing	Siswa memainkan peran sesuai skenario	9
		Siswa menggunakan bahasa Arab selama bermain peran	10
		Terjadi interaksi komunikasi antar siswa	11
6.	Diskusi dan Evaluasi	Guru memberikan umpan balik terhadap penampilan siswa	12
		Guru memperbaiki kesalahan bahasa siswa	13
		Guru memberikan kesempatan refleksi atau tanya jawab	14
7.	Penutup	Guru menyimpulkan pembelajaran	15
		Guru memberikan penguatan atau motivasi	16

الملحق ١٣

إجراءات تنفيذ اختبار مهارة الكلام

1. Tahap Persiapan

Sebelum tes dilaksanakan, peneliti melakukan beberapa persiapan sebagai berikut:

1. Menentukan tema tes lisan sesuai materi pembelajaran bahasa Arab
2. Menyiapkan soal pre-test dan post-test.
3. Menyiapkan rubrik penilaian berdasarkan lima indikator, yaitu pelafalan, tata bahasa, kosakata, kelancaran, dan pemahaman.
4. Menyiapkan lembar penilaian siswa.
5. Menentukan pasangan siswa untuk pelaksanaan dialog.
6. Menjelaskan petunjuk pelaksanaan tes kepada siswa.

2. Tahap Pelaksanaan Pre-Test

Pre-test dilakukan sebelum perlakuan metode role playing diberikan.

Langkah-langkahnya:

1. Siswa dipanggil secara berpasangan.
2. Peneliti/guru memberikan tema dialog kepada siswa.
3. Siswa diberi waktu singkat untuk memahami instruksi.
4. Siswa melakukan dialog lisan sesuai tema yang diberikan.
5. Penilai mengamati dan memberi skor berdasarkan lima indikator:
 - pelafalan;
 - tata bahasa;
 - kosakata;
 - kelancaran;

- o pemahaman.

6. Skor setiap siswa dicatat pada lembar penilaian.

3. Tahap Pemberian Perlakuan

Setelah pre-test, kelompok eksperimen diberikan perlakuan berupa pembelajaran menggunakan metode role playing.

Langkah-langkah perlakuan:

1. Guru menjelaskan tujuan pembelajaran.
2. Guru menjelaskan tema dan skenario role playing.
3. Guru membagi siswa ke dalam pasangan/kelompok.
4. Guru membagikan peran kepada siswa.
5. Siswa mempersiapkan dialog.
6. Siswa mempraktikkan dialog sesuai peran.
7. Guru memberikan umpan balik dan perbaikan bahasa.

4. Tahap Pelaksanaan Post-Test

Post-test dilakukan setelah perlakuan selesai diberikan.

Langkah-langkahnya:

1. Siswa dipanggil secara berpasangan.
2. Peneliti/guru memberikan tema post-test yang setara dengan pre-test.
3. Siswa diberi waktu singkat untuk memahami instruksi.
4. Siswa melakukan dialog/role playing sesuai tema.
5. Penilai memberi skor menggunakan rubrik yang sama dengan pre-test.
6. Skor dicatat pada lembar penilaian.

7. Nilai pre-test dan post-test dibandingkan untuk melihat peningkatan Maharah Kalam siswa.

5. Teknik Penilaian

Penilaian dilakukan menggunakan rubrik analitik dengan skor 1-4 pada setiap indikator.

Indikator	Skor maksimal
Pelafalan	4
Kosakata	4
Tata bahasa	4
Kelancaran	4
Pemahaman	4
Total	20

Rumus nilai akhir:

$$\text{Nilai akhir} = (\text{Skor diperoleh} / 20) \times 100$$

6. Ketentuan Penilai

Agar penilaian lebih objektif, tes sebaiknya dinilai oleh dua penilai, yaitu:

1. Guru bahasa Arab;
2. Peneliti atau observer kedua.

Nilai akhir dapat diperoleh dari rata-rata nilai kedua penilai.

Rumus:

$$\text{Nilai akhir siswa} = (\text{Nilai penilai 1} + \text{Nilai penilai 2}) / 2$$

7. Catatan Pelaksanaan

Selama tes berlangsung:

1. siswa tidak diperkenankan membaca teks penuh.
2. siswa boleh menggunakan kata kunci sederhana.

3. setiap pasangan diberi waktu yang sama.
4. penilai tidak membantu jawaban siswa.
5. seluruh siswa dinilai dengan rubrik yang sama.



SURAT PERNYATAAN SELESAI PLAGIASI

Saya yang bertanda tangan di bawah ini :

Nama : Nur Haryanto, M.Pd

NIP : 199109082020121006

Dengan ini menyatakan dengan sesungguhnya bahwa skripsi

Nama : Muhammad Ajra

NIM : 223220063

Program Studi : Pendidikan Bahasa Arab

Judul Skripsi : تأثير أسلوب لعب الأدوار في تحسين مهارة الكلام اللغة العربية
لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية
الحكومية الأولى بنجكولو

Telah dilakukan cek plagiasi melalui program <https://library.uinfasbengkulu.ac.id/layanan/cek-turnitin/.com>. Dengan ID 147746002 dan diterima dengan indikasi plagiasi sebesar 8% dan dinyatakan dapat diterima. Demikian surat pernyataan ini dibuat dengan sebenarnya dan untuk dipergunakan sebagaimana mestinya. Apabila terdapat kekeliruan dengan verifikasi ini, maka akan dilakukan peninjauan ulang kembali.

Bengkulu, 18 Agustus 2026
Korektor



Nur Haryanto, M.Pd
NIP. 199109082020121006

Mahasiswa PBA

Muhammad Ajra - 2223220063

 Muhammad Ajra - 2223220003

Document Details

Submission ID

tm.oid.:3010:147748002

100 Pages

Submission Date

Aug 9, 2020, 0:28 PM GMT+7

20,054 Words

150,700 Characters

Download Date

Aug 10, 2020, 2:40 PM GMT+7

File Name

skripal arab nya ajra terbaru.docx

File Size

1.2 MB

8% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text

Top Sources

- 4%  Internet sources
- 2%  Publications
- 7%  Submitted works (Student Papers)

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.

RIWAYAT HIDUP

Nama : Muhammad Ajra
TTL : Aremantai, 08 November 2001
NIM : 2223220063
Nama Ayah : Tahmim
Nama Ibu : Karimah
Hobi : Traveling
Email : ajratarim46@gmail.com
Motto : Tetaplah hidup Walaupun gak ngapa-ngapain



Riwayat Pendidikan : 1. MIN Aremantai
2. SMP Muhammadiyah Lahat
3. MA Rhaudatun Nasihin

