

استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. محمد أحمد عيسى

كلية التربية - جامعة المنصورة

جمهورية مصر العربية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية تدريس القواعد النحوية من خلال استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي. ولتحقيق ذلك تم استخدام التصميم القائم على المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الملك خالد الثانوية، موزعين على مجموعتين: تجريبية درست القواعد النحوية المختارة باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وضابطة درست القواعد نفسها بالطريقة المعتادة.

أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً، واختبارين لقياس الأداء الشفهي والكتابي، ودليلين؛ أحدهما للمعلم والآخر للطلاب. وبعد التدريس لمجموعة الدراسة، وتطبيق الأدوات قبليةً وبعدياً، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج فاعلية تدريس القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية بمستوياته المعرفية المختلفة، والقدرة على تطبيق القواعد النحوية من خلال الأداء اللغوي الشفهي والكتابي بصورة صحيحة، وأظهرت أن التدريس بهذه الاستراتيجية قد زاد من الارتباط بين التحصيل النحوي واستخدام القواعد النحوية في الأداء الشفهي والكتابي؛ وإن كانت الفروق جاءت أكبر في الأداء الكتابي مقارنةً بالأداء الشفهي.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات لتطوير مناهج النحو واستراتيجيات تدريسه، وتدريب معلمي اللغة العربية.

مقدمة الدراسة وخلصيتها النظرية

تُعَدُّ السَّلَامَةُ اللُّغَوِيَّةُ، ودَقَّةُ التَّعْبِيرِ، وكَفَاءَةُ الاتِّصَالِ مِنَ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ، الَّتِي تَلْقَى عَنَايَةً التَّرْبَوِيِّينَ وَالْمَعْنِيِّينَ بِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ؛ نَظراً لَكُونِهَا غَايَةً تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مَخْتَلَفِ مَرَاهِلِ التَّعْلِيمِ. وَتَبَرَّرُ أَهْمِيَّةُ إِتْقَانِ قَوَاعِدِ النُّحُوِّ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ، كَوْنِ هَذِهِ الْقَوَاعِدِ مَنْظُومَةً كَبْرَى تَتَعَدَّدُ أَنْظِمَتُهَا الْفَرْعِيَّةُ وَتَتَكَامَلُ، وَتَتَفَاعَلُ مُؤَثَّرَةً وَمَتَأَثِّرَةً؛ بِهَدَفِ ضَبْطِ الْأَدَاءِ اللُّغَوِيِّ: تَحَدَّثاً، وَقِرَاءَةً، وَكِتَابَةً، وَإِبْدَاعاً.

وَتَرْتَبِطُ الْقَوَاعِدُ النُّحَوِيَّةُ بِعِلَاقَةٍ قَائِمَةٍ وَدَائِمَةٍ بِفُنُونِ اللُّغَةِ؛ إِذْ يُوْدِي تَدْرِيسُ قَوَاعِدِ النُّحُوِّ بِالْتَّرَكِيزِ عَلَى الْوُظُفِيَّةِ وَالْمَمارَسَةِ - إِلَى سَهُولَةِ تَحْصِيلِهَا، وَبِقَاءِ أَثَرِ تَعْلَمِهَا، وَانْتِقَالِهَا إِلَى فُنُونِ اللُّغَةِ الْآخَرَى؛ كَالْقِرَاءَةِ الْجَهْرِيَّةِ، وَالتَّعْبِيرِ بِنَوْعِيهِ الشَّفْهِيِّ وَالْكِتَابِيِّ (يُوسُف، ١٩٩٣). وَلِذَا، لَا يُمْكِنُ لِلطَّالِبِ الَّذِي لَمْ يَسْتَوْعِبِ الْقَوَاعِدَ النُّحَوِيَّةَ وَيَدْرِكُ مَفَاهِيمَهَا، وَيَتَدَرَّبُ تَدْرِيباً كَافِياً عَلَى تَطْبِيقِهَا، أَنْ يَعْبرَ تَعْبِيراً لُغَوِيّاً سَلِيماً فِي عِبَارَاتٍ وَاضِحَةٍ، صَحِيحَةٍ نَحْوِيّاً؛ لِأَنَّ صَحَّةَ الْجُمْلَةِ، وَوُصُولَهَا لِلْمُسْتَقْبَلِ عَلَى الْوَجْهِ الْمُرَادِ يَتَوَقَّفُ عَلَى مَدَى اكْتِسَابِ الطَّالِبِ لِلْقَوَاعِدِ النُّحَوِيَّةِ مَعْرِفَةً وَاسْتِخْدَاماً (عَطِيَّة، ٢٠٠٦: ١٨٥-١٨٦).

وَتَظْهَرُ عِلَاقَةُ النُّحُوِّ بِالْأَدَاءِ اللُّغَوِيِّ شَفْهِياً وَكِتَابَةً وَاضِحَةً مِنْ أَهْدَافِ تَعْلِيمِهِمَا، وَهِيَ صَحَّةُ الْأَدَاءِ اللُّغَوِيِّ لَفْظاً وَتَرْكِيباً، وَتَحْقِيقُ الطَّلَاقَةِ اللُّغَوِيَّةِ الَّتِي تَعْكَسُ قُدْرَاتِ الْفَرْدِ اللُّغَوِيَّةِ، وَتَسْهَمُ فِي إِثْبَاتِ ذَاتِهِ، وَكَفَاءَةِ تَفَاعُلِهِ الْاجْتِمَاعِيِّ؛ حَيْثُ يَخْتَارُ فِي حَدِيثِهِ مَا يُحَقِّقُ لَهُ الْهَدَفَ مِنْهُ، وَيَتَوَقَّرُ أَنْ تَخُونَهُ ذَاكِرَتُهُ عِنْدَ الْحَدِيثِ أَوْ الْكِتَابَةِ؛ لِأَنَّهَا تَخْتِزَنُ مَا يَفِيدُهُ، وَمَا يَجِدُ نَفْسَهُ دَائِماً يَسْتَخْدِمُهُ (Wary & Perkins, 2000, 36)، وَمِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى؛ فَإِنَّ الْأَدَاءَ اللُّغَوِيَّ هُوَ الصُّورَةُ الَّتِي تَتَبَدَّى فِيهَا الْقُدْرَةُ اللُّغَوِيَّةُ عَلَى اسْتِخْدَامِ كُلِّ مَا تَعْلَمُهُ الْفَرْدُ مِنْ مَهَارَاتِ اللُّغَةِ وَقَوَاعِدِهَا؛ وَلِذَا فَالْاهْتِمَامُ بِالْأَدَاءِ اللُّغَوِيِّ مَعْنَاهُ الْاهْتِمَامُ بِفُنُونِ اللُّغَةِ وَفُرُوعِهَا الْآخَرَى؛ إِذْ هُوَ الْبُوتَقَةُ الَّتِي تُصْهَرُ فِيهِ، وَتَظْهَرُ آثَارُ تَتْمِيَةِ مَهَارَاتِ اللُّغَةِ، وَبِالتَّالِيِ فَإِنَّ عَدَمَ تَوْظِيفِ مَا تَمَّ تَعْلُمُهُ إِظْهَارٌ لِعَدَمِ انْتِقَالِ أَثَرِ التَّعْلَمِ.

وأكدت عدة دراسات وكتابات أن لتعلم القواعد النحوية دوراً رئيساً وتأثيراً فاعلاً في تنمية مهارات اللغة المختلفة: استماعاً وتحدثاً، وقراءةً وكتابةً؛ حيث يساعد تعلم القواعد النحوية على استخدام الأنماط والتراكيب اللغوية، وتكوينها بشكل صحيح، وسهولة الربط بين الجمل، والتعبير عن الأفكار بدقة ووضوح، والنطق الصحيح للغة بألفاظها، وكلماتها، وتعبيراتها المتنوعة؛ مما يسهم في تحقيق الدقة والطلاقة في الفهم والتعبير في مواقف التواصل اللغوي شفهيًا وكتابةً (Larsen- Freeman, 2001; Savage et al., 2010)

كما أظهرت نتائج عدة دراسات، منها: أبو النصر (١٩٩١) وموسى (١٩٩٣) ومكليري (Mcclary, 1996)، وستيفنس (Stevens, 1996)، ودانيال (Daniel, 1999)، وكولسن (Colson, 2000)، وشبانه (٢٠٠٥)، وغزالة (٢٠٠٧)، وتشونغ وسونج (Zhong & Song, 2007) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين تحصيل الطلاب للقواعد النحوية وكفاءة الأداء اللغوي لديهم في مجالات التعبير الشفهي والكتابي، وصحة القراءة الجهرية، ودقة فهم المقروء، وتمييز التراكيب في تعبيرهم وكتاباتهم.

وعلى الرغم من أهمية القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية، وما تحظى به من اهتمام في مناهجها وخطط تدريسها؛ فإن مشكلة الضعف في تحصيل القواعد النحوية وتوظيفها في الأداء اللغوي باقية، ومظهر ذلك أن دراستها لا تستأثر باهتمام الطلاب، ولا تلقى منهم قبولا، وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها لديهم في اللغة تعبيراً وقراءةً. وهذا ما أظهرته نتائج دراسات كلٍّ من: اللامي (١٩٩٩)، التي أظهرت أن الطلاب أخطأوا في ستة وعشرين مبحثاً نحوياً رئيساً في أثناء كتابتهم موضوعاً واحداً، وطاقاطق (٢٠٠٠)، التي بيّنت أن مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة النحوية كان متدنياً على جميع المستويات، والدقري (٢٠٠٤) التي أظهرت شيوع الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في اثني عشر مبحثاً نحوياً، والخرماني (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود أخطاء نحوية شائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات التعبير

الشفهي، والعلّيط (٢٠١٠) التي أظهرت تدني مستوى الأداء اللّغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المهارات المتعلقة بالصحة النّحوية .

وتُرجع هذه الدراسات ذلك التدني إلى عدّة أسباب، في مقدمتها طريقة التدريس التي تكاد تنحصر في تلقين القواعد النّحوية أكثر من التركيز على وظيفيتها وربطها بالأداء اللّغوي تعبيراً وقراءةً، وتنمية قدرة الطلاب على التفكير والإبداع اللّغوي؛ ولذا فمن أجل تحسين تدريس القواعد النّحوية، والتغلب على تدني مستوى تحصيلها استيعاباً وتطبيقاً؛ فإنّه ينبغي تطوير استراتيجيات تدريسية أكثر مناسبة، تأخذ في الاعتبار الاتجاهات المعاصرة في التدريس، التي تؤكد إشراكية الطالب ودوره الفاعل في عملية التعلم؛ وبالتالي تحقيق أهداف تعليمية تتجاوز حفظ القواعد النّحوية، إلى ممارستها في الأداء اللّغوي، وتنمية مهارات التفكير (عمار، ٢٠٠٢: ١٢؛ الخليفة، ٢٠٠٤: ٣٥٢).

ولذا أوصى المختصون في مجال تعليم اللغات بضرورة الاتجاه في تدريس القواعد النّحوية إلى استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة؛ يتركز فيها الاهتمام على الدور النشط للمتعلم؛ ومنها صياغة القواعد النحوية في صورة مشكلات واقعية (Littlewood, 2000; Clandfield, 2004)؛ حيث يؤدي تدريس القواعد النحوية في صورة مشكلات إلى الاهتمام بمهارات الفهم النّحوي، وتطبيق القواعد النّحوية أكثر من حفظها، و يتيح للطلاب الحرية في استخدام اللغة، وفرص التفاعل والتواصل بسهولة مع الآخرين، وتوفير بيئة تفاعلية تعاونية؛ تثير دافعيتهم لتعلم القواعد النّحوية المتنوعة (Hinkel & Fotos, 2002; Ritchie, 2003; Nunan, 2004).

ويُعدّ التعلم القائم على المشكلة من النماذج التدريسية المعاصرة المتمركزة حول المتعلم، ويمكن أن تحقّق بعض أهداف تدريس القواعد النّحوية، والارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للمادة النّحوية، وبمستوى الطلاب في مهارات التواصل اللّغوي، والتخلص من أسباب الأخطاء النّحوية في أدائهم؛ حيث تجعل التعلم ذا معنى، وتُتيح للطلاب ممارسة عمليات العلم، والمناقشة والحوار،

والعمل التعاوني، وتحمل المسؤولية في أثناء التعلم، وحرية التعبير" (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ١٩٥).

ويرى ويتلي (Wheatley, 1991) أنَّ التعلم القائم على المشكلة يساعد الطلاب على بناء معنى لما يتعلمونه من معارف مختلفة، وينمي ثقتهم بأنفسهم، وبقدراتهم على حل المشكلات، ويُطوّر لديهم مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم الذاتي والتعاوني، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى الحلول والنتائج المناسبة.

وأشارت عدة دراسات وكتابات إلى أن للتعلم المتمركز حول المشكلة أثراً إيجابياً في تدريس بعض المواد الدراسية الأخرى وتحقيق أهدافها، وإحراز الطلاب لتعلم أفضل من الدراسة بالطريقة المعتادة؛ حيث يُحفز الطلاب على المشاركة الفاعلة، ويُنشّط المعرفة السابقة، ويُعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة، ويرتقي بمستوى فهمهم وتحصيلهم، وتوظيف المعلومات في مواقف الحياة المختلفة، وتطوير مهارات الحوار والتواصل، والتعلم الذاتي والتعاوني، والتفكير الناقد والإبداعي (Delisel, 1997؛ مكسيموس، ٢٠٠٣؛ زيتون، ٢٠٠٧: ٥٣؛ إبراهيم، ٢٠٠٩: ١٠٤، ١٠٧؛ Etherington, 2011).

ويُعرّف التعلم المتمركز حول المشكلة بأنه: "استراتيجية يتم فيها عرض مواقف مُشكلة على الطلاب تكون ذات معنى، وحقيقية؛ بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء" (عبد الحميد، ١٩٩٩: ١٣٥)، كما يُعرف بأنه "طريقة للتعلم يُواجه فيه المتعلمون بمشكلاتٍ، يتبناها استقصاء الطلاب ذاتياً؛ لحل هذه المشكلة بأسلوب مُنظم" (Schwartz & Webb, 2001)، ويرى سافيري ودوفي (Savery & Duffy, 2001: 3) أنه "نموذج تعليمي يتمثل في تصميم التعلم النشط وممارسته بعرض مشكلة أو مهمة؛ تحفز المتعلم للبحث عن الحل بطريقة بناءة من خلال العمل التفاوضي في مجموعات صغيرة، بحيث يكون المتعلم مركز العملية التعليمية".

وتشير هذه التعريفات إلى أن المتعلم هو الذي يبذل جهداً في الحصول

على المعرفة وليس تلقيها جاهزةً، من خلال تعريضه لمشكلة حقيقية، ذات معنى؛ مما يدفع المتعلم إلى البحث والاستقصاء لإيجاد حلٍ مناسبٍ لها، بالعمل مع الزملاء في مجموعات عمل تعاونية صغيرة؛ وهذا بدوره يُحدث تعلمًا ذا معنى، قائمًا على الفهم، واستبدال التصورات الصحيحة من الناحية العلمية بالخطأ.

ويتكوّن التعلم المتمركز حول المشكلة من ثلاث مراحل أساسية، هي (الكسباني، ٢٠٠٨: ٢٧٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٩: ٨٦؛ Torp & Sage, 2002, 16؛ Aknodlu & Tandodan, 2007: 72-74):

أولاً - المهام التعليمية Learning Tasks: وفيها يقوم المعلم بطرح مهمة أو مشكلة حقيقية من واقع حياة الطلاب، على أن يُراعي عند تصميمها عدّة شروط، منها:

- ١ - أن تتضمن المهمة موقفًا مُشكلاً، يُثير لدى الطلاب إحساساً بالحيّرة والغموض.
- ٢ - أن تُنتج فرصاً للحوار والمناقشة، وتبادل الأفكار بين الطلاب.
- ٣ - أن تكون مثيرة للطلاب؛ بحيث يمثل البحث فيها متعةً عقليةً لهم.
- ٤ - أن تكون ذات مغزى، ترتبط بخبرات الطلاب السابقة، وتساعدهم في حل المشكلات الحياتية فيما بعد.
- ٥ - أن تكون من الاتساع؛ بحيث تتيح للمعلمين أن يحققوا الأهداف التعليمية، وتكون محددة؛ بحيث تتيح تقديم الدروس في الزمان والمكان والإمكانات المتاحة.

ثانياً- المجموعات المتعاونة Cooperative Groups: في هذه المرحلة، يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة لغوياً وتحصيلياً، تعمل كل مجموعة فريقاً متعاوناً، من خلال التفاوض الاجتماعي، والاعتماد الإيجابي المتبادل؛ لإنجاز المهام التعليمية المطروحة في المرحلة السابقة. ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في تيسير عملية التعلم، وتحفيز المجموعات وتوجيهها نحو المسار الصحيح؛ للحصول على الحلول المناسبة.

ومن هذه المرحلة يتضح أن التعلم المتمركز حول المشكلة يتبنى في مُكوّنه الثاني مبدأ التعلم التعاوني، الذي يُعدّ من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعويد الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسؤولية معاونة الآخرين؛ بهدف تعزيز التعلم، وتنمية التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير، والاتصال والحوار، من خلال تعليم بنائي دقيق، واعتماد داخلي إيجابي بين الأفراد (Hanze & Berger, 2007, 30-31; Mandal, 2009, 97; Ajaja, 2010, 2-3).

ثالثاً- المشاركة Sharing: وتبدأ هذه الخطوة عندما يدعو المعلم المجموعات المتعاونة للاجتماع جميعاً، ويسألهم عن كيفية التوصل للحل، وهنا يتقدم عضو من كل مجموعة؛ ليعرض أمام الفصل ما توصلت إليه مجموعته، ثم يسأل المعلم أسئلة تنابعية؛ للتوضيح، ومساعدة الطلاب على تفسير عملية الحل، والتعبير عنه لفظياً.

ومن خلال مراحل التعلم المتمركز حول المشكلة تتضح أهمية عملية التفاوض الاجتماعي، والمناقشة بين المجموعات؛ حيث تؤدي دوراً مهماً في تعلم الطلاب عند إعطائهم وقتاً للتفاعل مع الأقران، وتعمل المناقشة على توليد تساؤلات، وتوضيح المحتوى الدراسي، وتحديد الاختلافات وحلها، وظهور تساؤلات جديدة، تمهيداً لحل مناسب للمشكلة، كما أن تبادل الآراء بين المعلم والطلاب يعدل من خبراتهم وأفكارهم السابقة، ويعمل على بلورة المفاهيم والمبادئ في عقولهم.

ومن المنظور البنائي فإنّ التقويم في التعلم المتمركز حول المشكلة يجب أن يتم في سياق عملية التعلم ذاتها، فالتقويم ليس نشاطاً مُنْعَزَلاً عن التعلم. ويأخذ التقويم فيه صوراً عدة، منها: الحوارات والمناقشات الصفية، وملاحظة المعلم، وكتابة التقارير، وقيام الطلاب بعملية التعلم، ورسم خرائط المفاهيم (سالم، ١٩٩٩: ٤٤-٥٤؛ Ward, 2002: 22-23).

ويتضح مما تقدّم، أن التعلم المتمركز حول المشكلة يُمثّل استراتيجية تعليمية تطويرية، تُبنى على مشكلة واقعية، ذات معنى، تُثير نوعاً من الإحساس

بالخبرة والحماس، بين مجموعاتٍ عملٍ متعاونَةٍ من الطلاب؛ الذين يقومون بتحليل المشكلة، والبحث والاستقصاء، وتبادل الأفكار، وجمع المعلومات في ضوء خطواتٍ منظمة؛ للتوصل إلى حل لها، ومن خلال ذلك يكتسب الطلاب المفاهيم والمعارف والمهارات المتعلقة بعملية تعلم محتوى دراسي معين.

وفي ضوء هذا، فإنَّ تدريس القواعد النحوية من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة، يُمكن أن يُؤدي دوراً فاعلاً في تحصيل القواعد النحوية، وتطبيقها في الأداء اللغوي شفهاً وكتابةً؛ فمن خلال تقديم القواعد النحوية في صورة مشكلات ذات معنى، ترتبط بواقع الطلاب في مواقف التواصل اللغوي؛ فإنَّ ذلك يحفزهم، ويستثير تفكيرهم، ونشاطهم الذاتي والتعاوني لحلها، وعن طريق سعيهم لحل تلك المشكلة في مجموعات عمل متعاونة، وما يمارسونه من حوارٍ وقراءة، وكتابةٍ وأنشطةٍ تطبيقيةٍ، يكتسبون المعرفة النحوية، ويتمكنون من تطبيقها بصورة عملية في أدائهم اللغوي.

ولا شكَّ أنَّ الخبرات النحوية التي يكتسبها الطالب بجهده الذاتي، وبالتعاون مع أقرانه، هي التي تبقى معه في النهاية، وتصبح جزءاً من ذاته؛ لأنها تختلط بتفكيره وشعوره ونشاطه، وأفضل أنواع التعلم ما أتى نتيجةً لإسهام الطالب في حل مشكلةٍ يشعر بها في ضوء توجيهات المعلم؛ ولذا فإنَّ تدريس القواعد النحوية في صورة مشكلاتٍ حقيقية، تستثير تفكير الطلاب؛ يدفعهم إلى بذل مجهودٍ للوصول إلى حل لها، ويساعدهم على اكتشاف الأخطاء، وتوظيف القواعد النحوية في حديثهم، وقراءتهم، وكتاباتهم، وبالتالي إدراك أهميتها في الحياة العامة والأكاديمية (إسماعيل، ١٩٩٥: ٢٤٠).

ويشير هياتي (Hayati, 1998) إلى أنَّ ويتلي Wheatley وغيره من منظري البنائية يرون أن التعلم القائم على المشكلة يساعد الطلاب على استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة؛ فمن خلال مواجهة الطلاب بمشكلات لغوية واقعية في حياتهم اليومية، ومحاولتهم إيجاد حلٍ مناسبٍ لها، فإنهم يستخدمون اللغة؛ للتواصل مع زملائهم، وتبادل المعلومات، والتعبير عن الآراء والأفكار المختلفة في

إطار تعاوني، ومن خلال التفاوض والنقاش بشأن المشكلة، واستكشاف المصادر المختلفة أكثر منه إلى الرجوع للمعلم أو سؤاله؛ وهذا كله مما يُسهم في تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتنمية المفردات اللغوية، واستخدام القواعد النحوية بدقة وفاعلية؛ وبالتالي النجاح في استخدام اللغة المتعلمة في مواقف التواصل مع الآخرين.

ويَدَعِم هذا ما أكدته بعض الدراسات من أنَّ التَّعلم القائم على المشكلة يُسهم بدورٍ مُهم في تحسين تعلم الطلاب للغة، وتطوير مهاراتها، والفهم العميق لها، وتنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لديهم، وذلك من خلال تقديم مشكلات لغوية متنوعة، ومناسبة لواقع الطلاب، تُثير دافعيتهم، وتدفعهم إلى البحث عن المعلومات والمعارف اللازمة، في إطار من العمل الجمعي التفاعلي النشط داخل المجموعات؛ للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات اللغوية؛ مما يشجعهم، ويزيد من حماسهم لتعلم اللغة، واستخدامها بفاعلية وكفاءة (Cummins, 2000; Larsen- Freeman, 2001; Bauer et al., 2002; Allen et al., 2004; Aydinli, 2007).

وقد أوضحت عدة دراسات أهمية العمل على إثارة دافعية المتعلم من خلال مواجهته بموقفٍ مُشكِّل حقيقي، نابع من حياته الواقعية، فاندماج المتعلم في أداء مهام محددة؛ يُتيح له طرح ما لديه من تصورات خطأ، ومن خلال التحوار يتم تصحيحها، وتشكيل الفهم الصحيح، ومن ثم إعادة التوازن المعرفي له (Hmelo-Silver, 2004, 235; Bilgin, Senocak & Sozbilir, 2009, 155).

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أنَّ تعلم القواعد النحوية يكون أسرع حدوثاً، وأبقى أثراً، وأتم وأكمل، وأكثر كفاءةً في المواقف التعليمية الجماعية عنه في المواقف الفردية، ذلك أن المجموعات المتعاونة تستثير سرعة التعلم، وتزيد من كفاءته (السلطي، ٢٠٠١، وبهلول، ٢٠٠٢، والشاعر، ٢٠٠٥، والعنزي، ٢٠٠٨)؛ ومن ثم تنمو اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المادة النحوية، ويتمكنون من ترجمة ما تعلموه منها إلى واقع تطبيقي ملموس في أثناء ممارستهم لفنون اللغة المختلفة تعبيراً وقراءةً، وبذا يتحقق الهدف المنشود من تدريس القواعد

النَّحْوِية، فتكون وسيلته المعرفة النظرية، وغايته التطبيق العملي؛ أي تحويل تلك المعرفة إلى قواعد تحكم هذه الفنون مجتمعة.

ومن ناحيةٍ أخرى، فإنَّ النَّحو في أساسه قائم على مفاهيم مترابطة بأواصر علائقية استعمالية، فالفعل والفاعل والمفعول به وغيرها من المفاهيم النَّحْوِية ما هي إلا مدركات لغوية تتطلب من المتعلم إدراك العلاقة بينها (شحاتة، ٢٠٠٤: ٢٣٥)، والقواعد النَّحْوِية هي حقائق مُخَكَّمَةُ الاتصال ببعضها، وأبْنِيَّةٌ متصلةٌ تُؤَلَّفُ بنياناً متكاملاً أساسه المفاهيم النَّحْوِية؛ ومن هنا فإنَّ كثيراً من المعارف النَّحْوِية الجديدة ترتبط بخبرات تعلم سابقة، وتقوم عليها، ويتطلب تعلمها من الطلاب استدعاء خبراتهم النَّحْوِية السابقة المتصلة بها.

ويتفق هذا مع ما يقوم به التعلم المتمركز حول المشكلة من تنشيط المعرفة السابقة؛ ولذا فإنَّ استخدامه في تدريس القواعد النَّحْوِية يُتيح للطلاب ربط المعلومات النَّحْوِية الجديدة بخبراتهم السابقة؛ من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل، وتوليد الأسئلة، واقتراح الأفكار، وتقديم التفسيرات، وتبادلها مع الزملاء؛ مما يؤدي إلى تكامل المفاهيم والقواعد النَّحْوِية، وإعادة تشكيلها، واكتشاف المفاهيم النَّحْوِية الصحيحة، وتصحيح الخطأ منها؛ وهذا كله مما يُعمِّق فهم الطلاب للقواعد النَّحْوِية، ويجعل تعلمها ذا معنى، ويزيد من قدرتهم على تطبيقها وممارستها من خلال فنون اللغة المختلفة.

هذا، فضلاً عن تنوُّع أساليب تقويم أداء الطلاب في التعلم المتمركز حول المشكلة من المنظور البنائي؛ من ملاحظة المعلم لأداء الطلاب لمهمة التعلم في مجموعاتهم؛ مما يتيح له تقديم تغذية راجعة تساعد في تنظيم عمل المجموعات المتعاونة وتطوير أدائها، وتفهم المادة النَّحْوِية، وتطبيقها في الأداء اللغوي بشكل أفضل، وهناك رسم خرائط المفاهيم؛ حيث تحفز الطلاب على القيام بعمليات ذهنية، تؤدي إلى إيجاد علاقات منطقية بين المفاهيم النَّحْوِية، مما يجعلها أكثر تركيزاً، وأسهل فهماً وترتيباً في بنيتهم المعرفية.

وأجريت عدة دراسات - وبخاصة في مجال العلوم والرياضيات - لتعرف

أثر التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل، وعمليات العلم، ومهارات حل المشكلات، والقدرة على التفكير العلمي، والناقد والإبداعي، والاتجاه نحو المادة (سالم، ١٩٩٩؛ الحذيفي، العتيبي، ٢٠٠٣، الجندي، ٢٠٠٣، إبراهيم، ٢٠٠٤، الفنام، ٢٠٠٦، السعدي، ٢٠٠٧، شارب، ٢٠٠٨، الملكاوي، العاني، وعباس، ٢٠٠٨، اليعقوبي، ٢٠١٠). وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن لهذا التعلم أثراً إيجابياً في تنمية متغيراتها، وأنَّ الطلاب الذين تعلموا به كانوا أكثر قدرة على تعلم المعارف الجديدة، واكتساب مهارات البحث، والتحليل، واستخلاص المعلومات وفهمها، ومناقشتها، والقدرة على تطبيقها.

أما في مجال النُّحو، فلم يجد الباحث دراسات تناولت التعلم المتمركز حول المشكلة وتدرّيس القواعد النُّحوية، في حين تناولت دراسات استراتيجية حل المشكلات والتحصيل النحوي، على ما بينها وبين التعلم المتمركز حول المشكلة من أوجه اختلاف عدة. ومن هذه الدراسات دراسة الزيان (٢٠٠٠) التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدى طلبة المجموعة التجريبية بالصف الحادي عشر الثانوي مقارنةً بالطريقة المعتادة، ودراسة محمد (٢٠٠٣) التي أظهرت فاعلية تقديم وحدة الإعرال والإبدال بمقرر مادة الصرف باستخدام مدخلي حل المشكلات والاستنباط من خلال الكمبيوتر في التحصيل الفوري والمرجأ لدى مجموعة من طلاب الثانوية الأزهرية، ودراسة عبد المجيد (٢٠٠٤) التي بينت أثر استراتيجية حل المشكلات في التحصيل النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وطالباته. ودراسة العلواني (٢٠٠٦) التي أظهرت أثر استراتيجية حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الإعدادي في مستويات (التذكر، والفهم، والتركيب، والتقويم)، في حين لم تظهر أية فروق دالة بين المجموعتين عند مستويي (التطبيق، والتحليل).

في حين أجريت بعض الدراسات الأجنبية حول استخدام التعلم القائم على المشكلة في مجال تعلم اللغة بعامة، منها دراسة كيم (Kim, 2006) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام التعلم القائم على المشكلة في تنمية مهارات

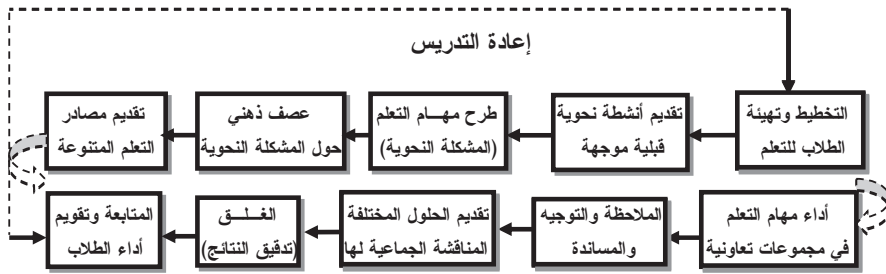
اللغة الأربعة، واستجابة الطلاب لها. وشملت عينة الدراسة (٥) طلاب ذوي مستويات متفاوتة في اللغة الانجليزية. وقد أظهرت النتائج - بعد تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات اللغة الشفهية أثناء مناقشة الطلاب داخل المجموعات، واختبار قبلي وبعدي - أنَّ هناك تحسناً دالاً في تنمية مهارات اللغة الشفهية والكتابية لدى الطلاب، وفي استجابتهم نحو استخدام التعلم القائم على المشكلة في تعلم اللغة. ودراسة رحمان وآخرين (Rahman; Jumani; Dastgeer; Chishti & Tahirkheli, 2011) حول استخدام المعلمين للتعلم القائم على المشكلة في تدريس اللغة. وشملت عينة الدراسة (٦٢) معلماً بالمرحلة الثانوية بإسلام آباد، وبعد تطبيق مجموعة من الاستبانات والمقابلات الشخصية مع المعلمين، أظهرت الدراسة أن لدى المعلمين دراية جيدة بخطوات تنفيذ التعلم القائم على المشكلة، وأهميته في تدريس اللغة.

وفي ضوء ما أفادت به تلك الدراسات، وما سبق عرضه حول علاقة النحو بتحسين نوعية التعبير اللغوي، وإنتاج اللغة ببعديها الشفهي والتحريري، وطبيعة التعلم المتمركز حول المشكلة، وعلاقته بتحصيل القواعد النحوية، وتطبيقها في الأداء اللغوي. يمكن تحديد مجموعة من أسس التعلم المتمركز حول المشكلة، التي سوف تُراعى في الاستراتيجية المقترحة، وتنظيم دليلي الطالب والمعلم بكل مكوناتهما، وعند التدريس باستخدامهما، منها:

١ - أن ترتبط المشكلة النحوية المقدمة بخبرات الطلاب وواقع حياتهم اللغوية، وتصاغ بصورة دقيقة يتضح من خلالها المهام والأهداف المطلوبة، ويثار حولها مجموعة من الأسئلة، التي تمثل موجّهات تساعد في فهم المشكلة، وتحديدّها، وتحليلها، وإيجاد حل مناسب لها.

٢ - أن تتضمن المشكلة صعوبة، تشعر الطلاب أنه ليس لديهم المعلومات الكافية لحلها، مما يستثير دافعيتهم، ونشاطهم الذاتي والتعاوني، والتفكير الناقد، للبحث عن المعلومات اللازمة بالمصادر المختلفة، وإصدار القرارات والحلول المستندة إلى الحقائق والاستنتاجات المنطقية.

- ٣ - أن تتيح مهام التعلم وأنشطته للطلاب القدرة على تطبيق الحلول التي يتوصلون إليها في حياتهم اللغوية اليومية؛ وبالتالي الربط بين ما يتعلمونه في المدرسة والحياة الواقعية.
 - ٤ - أن يتخلل استخدام التعلم القائم على المشكلة منظومة من استراتيجيات التعلم المختلفة؛ من مثل: توجيه الذات، والاعتماد على الذات، والتعاون مع الزملاء، ومهارات التواصل.
 - ٥ - أن يتمثل دور المعلم في التوجيه والدعم وتوفير مصادر التعلم المختلفة، وإعطاء التغذية الراجعة والمساندة حول أداء الطلاب على مهام التعلم وأنشطته، وما يقدمونه من حلول مختلفة للمشكلة؛ بحيث لا يقدم المعلومات أو يتحكم بشكل مباشر في إدارة عمل الطلاب.
 - ٦ - أن ينتظم الطلاب في مجموعات تعاونية متباينة القدرات؛ تحقيقاً لمبدأ التعاون فيما بينهم.
- وتقتضي الاستراتيجية المقترحة تحديد خطوات السير في تنفيذ مهام التعلم؛ بهدف تحقيق النواتج المحددة المرتبطة باستخدامها. ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (١)، وسيتم توضيح هذه الخطوات وإجراءات تنفيذها، عند تناول إجراءات الدراسة:



الشكل رقم (١) خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في تدني مستوى تحصيل الطلاب للقواعد النحوية، ومن ثم الاستفادة منها تطبيقاً وممارسةً من خلال أدائهم اللغوي تحدثاً وقراءةً وكتابةً. وأنَّ أبرز أسباب ذلك طريقة التدريس المتبعة، التي تعتمد على اللفظية الزائدة، وحفظ القاعدة واستظهارها، أكثر من الفهم وإدراك مدلولاتها المعنوية، والقدرة على تطبيقها في المواقف اللغوية المختلفة؛ مما يظهر الحاجة لاتباع استراتيجيات تدريسية أكثر مرونة، تركز على إيجابية الطلاب في الموقف التعليمي، وتهتم بخبراتهم السابقة، وتوظيفها في تحصيلهم النحوي، وتنمية القدرة على تطبيق قواعده في أدائهم اللغوي بصورة صحيحة. مما دعا الباحث إلى محاولة الأخذ باستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة؛ بهدف استجلاء أثر تدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال هذه الاستراتيجية على التحصيل النحوي، والقدرة على تطبيق القواعد النحوية في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس حاولت الدراسة اختبار الفروض الآتية:

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل النحوي على مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التكوين، التصويب)، والدرجة الكلية.
- ٢ - لا يوجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الشفهي.

- ٣ - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الكتابي.
- ٤ - لا يوجد فرق بين معاملي الارتباط بين التحصيل النحوي والأداء اللغوي الشفهي والكتابي عند طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة.

أهمية الدراسة:

يُتوقع أن تفيد نتائج الدراسة كلاً من:

- ١ - مخططي مناهج النحو ومطورها؛ حيث تقدم الدراسة استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة، قد تُسهم في تنمية قدرة الطلاب على تحصيل القواعد النحوية، وتطبيقها في الأداء اللغوي، ويمكن تضمينها في مناهج النحو بالمرحلة الثانوية، وفي أدلة معلمي اللغة العربية للتدريس بهذه الاستراتيجية.
- ٢ - معلمي ومشرفي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ وذلك بالإفادة مما قدمته الدراسة من أدوات: (اختبار التحصيل النحوي- اختباري الأداء الشفهي والكتابي) في قياس التحصيل النحوي لدى الطلاب، وقدرتهم على تطبيق قواعده في الأداء اللغوي، فضلاً عن تقديم دليل لمعلمي اللغة العربية يفيد في تدريبهم على تدريس القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة، ومحاولة تطبيقها في دروس نحوية وفنون وفروع لغوية أخرى، لتنمية تحصيلها وتوظيفها في الأداء اللغوي.
- ٣ - طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث قدمت الدراسة دروساً نحوية باستراتيجية قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة، تسهم في تنمية التحصيل النحوي، وتطبيق قواعده في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي لدى هؤلاء الطلاب.
- ٤ - مجال تعليم اللغة والنحو بشكل خاص؛ من خلال الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في اقتراح دراسات أخرى للباحثين؛ للإسهام في تطوير تدريس النحو، وتوظيف قواعده في الأداء اللغوي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- ١ - عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بإحدى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف، بالمملكة العربية السعودية؛ لوصولهم لمستوى من النضج العقلي، والخبرات النحوية السابقة، يُؤهلهم لدراسة القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة.
- ٢ - الموضوعات النحوية: (الأسماء الخمسة، المثنى وما يلحق به، جمع المذكر السالم وما يلحق به، جمع المؤنث السالم وما يلحق به) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث تمثل وحدة مترابطة في مفاهيمها وقواعدها النحوية.
- ٣ - قياس قدرة الطلاب (مجموعة الدراسة) على تطبيق القواعد النحوية بالموضوعات المدروسة من خلال الأداء اللغوي الشفهي والكتابي بصورة صحيحة.

مصطلحات الدراسة:

تحدد في الدراسة المصطلحات الآتية:

- ١ - الاستراتيجية المقترحة: استراتيجية يتم فيها تقديم القواعد النحوية على هيئة مواقف مُشكلة واقعية، تتبعها أسئلة استقصائية؛ تتطلب من الطلاب القيام متعاونين في مجموعات صغيرة في ضوء خبراتهم السابقة، ونشاطهم الذاتي، ومن خلال التفاوض الاجتماعي، والاعتماد المتبادل الإيجابي، ومصادر التعلم المتنوعة، وعبر خطوات منظمة باقتراح حلول منطقية للمشكلة النحوية المقدمة، والإجابة عن أسئلتها، والوصول إلى التعميمات التي تمثل القواعد والمفاهيم النحوية المراد تعلمها، في ضوء توجيهات المعلم وإرشاده.

٢ - تحصيل القواعد النحوية: ناتج استيعاب الطلاب للمعرفة النحوية التي اكتسبوها من خلال تعلم القواعد النحوية المقررة بالصف الأول الثانوي، والقدرة على تطبيقها في مواقف لغوية جديدة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التحصيل النحوي على مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتكوين، والتصويب.

٣ - الأداء اللغوي الشفهي والكتابي: التعبير الشفهي والكتابي بصورة صحيحة نحويًا، ويُقاس بالدرجة التي يحصلها الطلاب على اختبائي الأداء الشفهي والكتابي المعدين بهذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ للمقارنة بين أداء مجموعتين: إحداهما ضابطة درست القواعد النحوية المقررة بالطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية تدرس هذه القواعد باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، موزعين على فصلين؛ يمثل فصل (١ / ٢) المجموعة التجريبية، وفصل (١ / ٣) المجموعة الضابطة، وقد تم اختيار الفصلين بمدرسة الملك خالد الثانوية؛ لتوافر الإمكانيات اللازمة لتطبيق الدراسة، ووجود المدرسة في حيٍّ سكنيٍّ يمثل شريحة من المتوسط العام لفئات المجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية.

أدوات الدراسة

أولاً- اختبار التحصيل النحوي: تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من الاختبار: هَدَفَ هذا الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب (مجموعة الدراسة) في الموضوعات النحوية المدروسة عند مستويات: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التكوين، التصويب).

واستخدمت التسمية (التكوين، التصويب) بدلاً من مستويي (التركيب، التقويم)؛ لمواءمة ذلك لطبيعة النحو وتعلّمه.

٢ - إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم بناء جدول مواصفات اختبار التحصيل النحوي، كالآتي:

أ - تحديد الموضوعات التي سيشملها الاختبار، وأهدافها المعرفية موزعة على المستويات الستة: (التذكر، الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتكوين، والتصويب).

ب - تحديد الوزن النسبي للموضوعات النحوية بناءً على أهدافها، وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد أهداف الموضوع}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

ج - توزيع الأسئلة على الموضوعات النحوية في ضوء الوزن النسبي للموضوع، ويتحدد عدد أسئلة الموضوع، وفقاً للمعادلة الآتية: (عدد أسئلة الموضوع = الوزن النسبي للموضوع × العدد الكلي للأسئلة)، وبذلك يكون نصيب كل موضوع (١٠) أسئلة. ونظراً لتساوي عدد أسئلة الموضوع مع عدد أهدافه، فقد تم وضع سؤال لكل هدف على أن يتطابق السؤال مع مستوى الهدف؛ وبذلك اشتمل الاختبار على (٤٠) سؤالاً. والجدول رقم (١) يوضح مواصفات اختبار التحصيل النحوي.

الجدول رقم (١)

مواصفات اختبار التحصيل النحوي

م	الأهداف الموضوع	مستويات الأهداف						مجموع الأهداف	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التكوين	التصويب		
١	الأسماء الخمسة	٢	٣	٢	١	١	١	١٠	٢٥٪
٢	المتى	٢	٣	٢	١	١	١	١٠	٢٥٪

تابع/ الجدول رقم (١)
مواصفات اختبار التحصيل النحوي

م	الأهداف الموضوع	مستويات الأهداف						مجموع الأهداف	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التكوين	التصويب		
١	الأسماء الخمسة	٢	٣	٢	١	١	١	١٠	٢٥٪
٢	المثنى	٢	٣	٢	١	١	١	١٠	٢٥٪
٣	جمع المذكر السالم	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠	٢٥٪
٤	جمع المؤنث	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠	٢٥٪
	المجموع	٨	١٠	٨	٦	٤	٤	٤٠	١٠٠٪

٣ - صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد. والجدول رقم (١) يبين توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على مستويات التحصيل المعرفية.

الجدول رقم (٢)

توزيع أسئلة اختبار التحصيل النحوي على مستويات التحصيل المعرفية

المستويات	أرقام المفردات التي تنتمي إليها	عدد المفردات	النسبة
التذكر	١، ٣، ١٢، ١٤، ٢٢، ٢٤، ٣٢، ٣٥	٨	٢٠٪
الفهم	٢، ٦، ٧، ١١، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٨، ٣١، ٣٧	١٠	٢٥٪
التطبيق	٥، ٨، ١٣، ١٧، ٢٣، ٢٧، ٣٣، ٣٨	٨	٢٠٪
التحليل	٤، ١٥، ٢٥، ٢٦، ٣٤، ٣٦	٦	١٥٪
التكوين	٩، ١٩، ٢٩، ٣٩	٤	١٠٪
والتصويب	١٠، ٢٠، ٣٠، ٤٠	٤	١٠٪
	المجموع	٤٠	

٤ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على (٥) من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، و(٣) من المشرفين التربويين؛ لتعرف آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار وكفايتها، وصحة مفرداته علمياً ولغوياً، ومناسبتها لمستوى الطلاب، وقياس الاختبار للأهداف التي وضع

من أجلها. وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض مفردات الاختبار؛ لتكون أكثر وضوحاً، وتوثيق الآيات القرآنية الواردة في الاختبار، وكتابتها بالرسم العثماني.

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من (٢٥) طالباً بالصف الأول الثانوي، ودلت النتائج على وجود ارتباط دال بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمستوى الذي ينتمي إليه، تراوح بين (٠,٣٤ - ٠,٦٤) للمستويات المعرفية المختلفة؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار. وبلغ متوسط الزمن المناسب للاختبار (٤٠) دقيقة.

٥ - ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت قيم الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٦١ - ٠,٨١) للمستويات وللاختبار كاملاً، وهي قيم ثبات مقبولة، تجعل الاختبار صالحاً للتطبيق، وتحقيق أهداف الدراسة.

٦ - معاملات الصعوبة والتمييز: تراوحت قيم معاملات السهولة والصعوبة بين (٠,٢٧ و ٠,٧٢)، وهي قيم مقبولة إحصائياً، كما تراوحت قدرة المفردة على التمييز بين (٠,٤٤ و ٠,٤٩)، وهي قيم مرتفعة للتمييز.

ثانياً - اختبار الأداء الشفهي: تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على استخدام القواعد النحوية بالموضوعات المدروسة من خلال الأداء الشفهي بصورة صحيحة.

٢ - مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار من ثلاثة أسئلة رئيسة، تضمن الأول: أربعة مشاهد، يُطلب التعبير عن كل منها شفهاً بجملة صحيحة نحويًا، وفق الموجود تحتها، وتضمن الثاني: أربعة فراغات في حوار، يطلب التعبير شفهاً بالكلمة أو الجملة المناسبة لسياق الحوار المقدم، مع صحة الضبط النحوي، وتضمن الثالث: ثمانية أخطاء نحوية في قطعة، يُطلب تصحيحها شفهاً. ورُوعي عند صياغة هذه الأسئلة

تمثيلها للقواعد النحوية بالموضوعات المختارة، ودقة الأسئلة ووضوحها، ومناسبتها لمستوى الطلاب من حيث السهولة والصعوبة، والتأكيد على الضبط النحوي للإجابة، وأن الدرجة تُعطى على ذلك. وأُعطي كل سؤال (٤) درجات، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (١٢) درجة.

٣ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة المحكمين؛ بهدف تعرف مدى مناسبة أسئلة الاختبار لأهدافه ومستوى الطلاب، وصحته العلمية. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات الآتية: تغيير بعض الرسوم بصور حقيقية، عدم تحديد موقع إعرابي للجمل المطلوب التعبير بها عن المشاهد.

وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من (٢٥) طالباً بالصف الأول الثانوي، ودلت النتائج على وجود ارتباط دال بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، تراوح بين (٣٩، ٠ - ٦٩، ٠)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار. وبلغ متوسط الزمن المناسب للاختبار (١٠) دقائق.

٤ - ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار كاملاً باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (٠، ٧١)، وبذلك يصبح الاختبار صالحاً للتطبيق. ثالثاً- اختبار الأداء الكتابي:

تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطلاب على استخدام القواعد النحوية بالموضوعات المدروسة من خلال الأداء الكتابي بصورة صحيحة.

٢ - مفردات الاختبار: تكوّنت مفردات هذا الاختبار من ستة أسئلة رئيسة، تضمن الأول: أربع جمل يُطلب إعادة كتابتها وفق ما هو مطلوب أمامها وتغيير ما يلزم، وتضمن الثاني: أربعة فراغات يُطلب إكمالها بما هو

موجود أمامها مع الضبط النحوي، وتضمن الثالث: أربعة تراكييب من لغة الإعلام يُطلب إعادة كتابتها بطريقة صحيحة نحويًا، وتضمن الرابع: أربع مفردات يُطلب التمثيل لها في جمل مفيدة صحيحة نحويًا، وتضمن الخامس: ثمانية أخطاء نحوية في قطعة يُطلب تصويبها، وتضمن السادس: اختيار موضوع من ثلاثة موضوعات معطاة وكتابة عشرة أسطر مع استخدام القواعد النحوية المتعلمة استخداماً صحيحاً في الأداء الكتابي. وقد روعي عند صياغة هذه الأسئلة تمثيلها للقواعد النحوية بالموضوعات المختارة، ودقة الأسئلة ووضوحها، ومناسبتها لمستوى الطلاب من حيث السهولة والصعوبة. وأُعطي كل سؤال (٤) درجات، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٢٤) درجة.

٣ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة المحكمين السابق ذكرهم، بهدف تعرف مدى مناسبته للهدف منه، ومناسبته للطلاب، وصحته العلمية. وأشار المحكمون إلى تعديلات في بعض أسئلة الاختبار كان من أبرزها: استبدال مفردات بأخرى، إعطاء عدة موضوعات يختار منها الطالب موضوعاً واحداً، وأجريت هذه التعديلات.

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من (٢٥) طالباً بالصف الأول الثانوي، ودلت النتائج على وجود ارتباط دال بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، تراوح بين (٠,٤٤-٠,٧١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. وبلغ متوسط الزمن المناسب للاختبار (٤٥) دقيقة.

٤ - ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على طلاب العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار كاملاً بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٣)، وهي درجة جيدة تجعل الاختبار صالحاً للتطبيق، وتحقيق أهداف الدراسة.

الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة:

تتلخص الاستراتيجية المقترحة في قيام المعلم بالخطوات والمراحل الآتية:

- ١ - التخطيط وتهيئة الطلاب للتعلم: وذلك بالصياغة الدقيقة للمشكلة النحوية في ضوء أسسها، والأهداف التعليمية لكل درس نحوي، وتهيئة الطلاب وتحفيزهم للتعلم بالاستراتيجية المقترحة، وتحديد المجموعات المتعاونة، وتوزيع الطلاب عليها، وتوضيح أدوارهم ومسؤولياتهم فردياً وجمعياً، وطرق التعاون والتفاعل فيما بينهم، وتنظيم حجرة الدراسة، وتوفير المواد التعليمية المناسبة للموقف التعليمي، وإعداد أوراق عمل الطلاب لمهام التعلم وأنشطته بالاستراتيجية المقترحة.
- ٢ - تقديم أنشطة نحوية قبلية موجهة: لاستثارة تفكير الطلاب ودافعيتهم للمشاركة والاندماج في نشاط تعاوني لدراسة الموضوع النحوي، وفهم المشكلة النحوية المرتبطة به وحلها. ومن هذه الأنشطة: أسئلة تنشيط الخبرات المعرفية النحوية السابقة، أنشطة تعبيرية عن مشاهد، تصويب عبارات حياتية.
- ٣ - طرح مهام التعلم: بعرض المشكلة النحوية في صور متنوعة: وضعية نحوية مشكلة، موقف نحوي مُشكل، نص على هيئة قصة أو لغز، وذلك من خلال بطاقات أو لوحة أو الحاسوب.
- ٤ - عصف ذهني حول المشكلة النحوية: يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة تقديم ما لديهم من معلومات أو خبرات حول المشكلة؛ لمساعدتهم على فهم المشكلة وتحديد شكل أوضح، مع تدوين كل ملاحظة أو معلومة قد تساعد في التوصل إلى الحل المناسب للمشكلة.
- ٥ - تقديم مصادر التعلم المتنوعة: لمساعدة الطلاب على البحث والتقصي الفردي والجماعي، لجمع المعلومات، والاستدلال على حل المشكلة النحوية، والإجابة عن أسئلتها. وتتمثل هذه المصادر في: الأمثلة النحوية،

الأسئلة الاستقصائية، الكتاب المدرسي، بعض المراجع النحوية المبسطة، أطلس النحو العربي، أوراق عمل لمهام التعلم وأنشطته.

٦ - أداء مهام التعلم وأنشطته في مجموعات تعاونية: يقوم الطلاب في مجموعاتهم بالتعاون معاً وبأسلوبهم الخاص، بتحليل المشكلة النحوية واكتشاف الحلول الممكنة لها؛ وذلك كآلاتي:

* تحديد المشكلة والمطلوب منها في جمل توضيحية، وأخذ التغذية المرتجعة من المعلم حولها.

* كتابة قائمة بما يعرفونه، وما يحتاجونه من معلومات، أو مصادر، أو مشورة لحل المشكلة.

* تحديد المهام المختلفة في عملية البحث عن المعلومات، وفقاً لقدرات الطلاب داخل كل مجموعة، خلال جدول زمني لها؛ مما يحافظ على الوقت، وعدم إهداره، وتحقيق الأهداف المرجوة في الوقت المحدد؛ وبالتالي الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلة.

* العمل الفردي: يبدأ كل فرد في مجموعته في أداء المهام الموكلة له سابقاً.

* العمل الجمعي: يقوم الطلاب معاً بكتابة جميع الحلول التي توصلوا إليها، وترتيبها من الأقوى إلى الأضعف؛ لاختيار أنسب الحلول لتقديمها للمعلم وباقي زملاء.

٧ - الملاحظة والتوجيه والمساندة: يجول المعلم بين المجموعات أثناء عملها، لمراقبة حواراتها، وتنظيم أدائها للمهام، وحسن استثمارها لمصادر التعلم المتوفرة، والوقت الممنوح، وإعطاء طلابها التغذية الراجعة حول مشاركتهم، وتقديم المساندة والدعم الذي يحتاجونه، وتحفيز الطالب غير المشارك، وتوجيه المجموعات إلى مساعدته، وأهمية تبادل الأدوار في أداء جميع المهام؛ ليكون الطلاب في مجموعاتهم أكثر جدية واهتماماً،

وتعاوناً ومشاركةً، وتنافساً وانطلاقاً في التفكير، وإبداءً للآراء والاستنتاجات، بشرط عدم التدخل في عملهم، أو التحكم في نشاطهم، أو توجيه جهودهم أثناء حل المشكلة؛ للوصول إلى أدق الحلول.

٨ - تقديم الحلول المختلفة والمناقشة الجماعية لها: يقدم طلاب كل مجموعة ما توصلوا إليه من معلومات وحلول مناسبة للمشكلة، والبراهين والأدلة على مناسبتها، ثم مناقشتها وتقييمها مع جميع طلاب الفصل؛ لتحديد مناسبتها أو عدم مناسبتها لحل المشكلة النحوية المقدمة، وأدلة ذلك، لتعميق فهم الطلاب للحلول والأساليب المستخدمة في الوصول إليها.

٩ - الغلق (تدقيق النتائج والحلول): يقوم المعلم بتقديم أدق النتائج والحلول التي تم التوصل إليها، وتوضيحها لجميع الطلاب في الفصل بإيجاز ودقة.

١٠ - المتابعة وتقويم الأداء؛ لتحديد مدى تحقق أهداف الدرس النحوي، وتقويم نواتج عمل الطلاب وإنجازاتهم، وتطور أدائهم. ويأخذ التقويم الأشكال الآتية:

أ - تقييم أداء الطلاب للمهمة المطلوبة؛ حيث يُعطي المعلم تغذية راجعة، تعتمد على ملاحظاته وتقييمه لمشاركة الطلاب، ومستوى فاعلية عملهم التعاوني، ومدى نجاحهم في أداء المهمة المطلوبة منهم.

ب - ملاحظة الأداء اللغوي الشفهي والكتابي: يقوم المعلم بملاحظة الأداء اللغوي للطلاب في أثناء حواراتهم ومناقشاتهم خلال أدائهم لمهمة التعلم، وتدوين الحلول وعرضها، وأداء التطبيقات الشفهية والتحريرية، ومن ثم توجيههم، وتصويب الأخطاء ومناقشتها؛ وبالتالي دعم الفهم النحوي الصحيح، وتطبيقه في الأداء اللغوي.

ج - التطبيقات التقويمية الشفهية والتحريرية، التي ترتبط بالدرس النحوي والمشكلة المقدمة.

د - رسم خرائط المفاهيم؛ للمفاهيم النحوية المتضمنة بمهام التعلم.

وفي ضوء الخطوات والمراحل السابقة للاستراتيجية المقترحة، وأسس التعلم القائم على المشكلة، وطبيعة الموضوعات النحوية وأهدافها، تم إعداد دليلين: أحدهما للطالب، وهدف إلى توضيح خطوات تنفيذ الدرس النحوي وفق هذه الاستراتيجية، وشمل أوراق العمل لمهام التعلم ولخطط السير فيها، وللأنشطة والتطبيقات التقويمية الشفهية والتحريرية. والآخر للمعلم، وهدف إلى تقديم مجموعة من الإجراءات التدريبية؛ ليستعين بها معلمو اللغة العربية عند تدريس القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة. وقد عُرض الدليلان مجموعة من المحكمين، الذين أعطوا آراءً واقتراحاتٍ ساعدت الباحث في تقديم الدليلين بصورة علمية وتربوية وجمالية جيدة.

الدراسة الميدانية

سارت تجربة الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:

- ١ - اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- ٢ - توضيح هدف الدراسة لمعلم اللغة العربية للمجموعة التجريبية، والاتفاق معه على تنفيذها.
- ٣ - تطبيق أدوات الدراسة على العينة تطبيقاً قبلياً؛ للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية والضابطة. وقد تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لحساب الفروق بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي، واختباري الأداء الشفهي والكتابي، وجاءت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المتغير	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحصيل	المعرفة	ضابطة	٢٥	١,٤٨	١,١٩	٠,٨٩	غير دالة
		تجريبية	٢٥	١,٧٦	١,١٠		
	الفهم	ضابطة	٢٥	١,٦٠	١,٠٤	٠,٣٠	غير دالة
		تجريبية	٢٥	١,٦٨	٠,٨٠		
	التطبيق	ضابطة	٢٥	١,٢٠	١,٢٩	٠,٤٩	غير دالة
		تجريبية	٢٥	١,٠٤	١,٠٢		
	التحليل	ضابطة	٢٥	١,٠٨	٠,٩٥	٠,٦٤	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٠,٩٢	٠,٨١		
	التكويم	ضابطة	٢٥	٠,٦٨	٠,٦٩	٠,٦١	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٠,٥٦	٠,٧١		
	التصويب	ضابطة	٢٥	٠,٦٤	٠,٦٤	٠,٢١	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٠,٦٨	٠,٦٩		
	الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	٦,٦٨	٢,٦٤	٠,٠٦	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٦,٦٤	١,٩٦		
	الأداء الشفهي	ضابطة	٢٥	٢,٦٨	١,٢١	٠,٨٥	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٣,٠٠	١,٤٤		
	الأداء الكتابي	ضابطة	٢٥	٤,٧٦	٢,١٧	٠,٥٢	غير دالة
		تجريبية	٢٥	٥,٠٨	٢,١٨		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة؛ أي أنه لا توجد فروق بين المجموعتين؛ مما يدل على أنهما متكافئتان إحصائياً.

٤ - تدريس الموضوعات النحوية للمجموعة التجريبية، وفق خطوات الاستراتيجية المقترحة ودروسها المعدة بدليل المعلم، وقام الباحث بحضور بعض حصص التطبيق.

- ٥ - تدريس الموضوعات النّحوية للمجموعة الضابطة، وفقاً للطريقة السائدة التي يتبعها معظم معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النّحوية.
- ٦ - استمرت عملية التدريس ستة أسابيع، بواقع حصتين كل أسبوع، لكلتا المجموعتين: التجريبية والضابطة، خلال الفترة من: ٢٣/١٠/٢٠١٠ إلى ١٥/١٢/٢٠١٠.
- ٧ - التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

أساليب المعالجة الإحصائية

استُخدمت مجموعة من المعالجات الإحصائية، من خلال الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)؛ تمثلت في: (اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، واختبار حجم التأثير مربع إيتا، واختبار (z) للفروق بين معاملي الارتباط لمجموعتين مستقلتين).

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

فيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وفقاً لتسلسل فروضها:

(١) الفرض الأول: نصّ هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل النّحوي على مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التكوين، التصويب، والدرجة الكلية". ولاختبار هذا الفرض أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس
البعدي لاختبار التحصيل النحوي

المتغير	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التحصيل	المعرفة	ضابطة	٢٥	٤,٣٦	٠,٧٦	٧,٢٧	٠,٠١	٠,٥٢
		تجريبية	٢٥	٦,٠٨	٠,٩١			
	الفهم	ضابطة	٢٥	٥,٠٠	٠,٦٥	١٠,٦٥	٠,٠١	٠,٧٠
		تجريبية	٢٥	٧,٢٤	٠,٨٣			
	التطبيق	ضابطة	٢٥	٣,٥٢	١,٢٦	٩,١٣	٠,٠١	٠,٦٤
		تجريبية	٢٥	٦,٣٦	٠,٩١			
	التحليل	ضابطة	٢٥	٢,٤٨	١,٤٥	٧,٢٥	٠,٠١	٠,٥٢
		تجريبية	٢٥	٤,٨٤	٠,٧٥			
	التكوين	ضابطة	٢٥	١,٧٦	٠,٩٣	١٠,٧٨	٠,٠١	٠,٧١
		تجريبية	٢٥	٣,٨٨	٠,٣٣			
	التصويب	ضابطة	٢٥	١,٧٦	١,١٣	٩,٦٢	٠,٠١	٠,٦٦
		تجريبية	٢٥	٤,٠٠	٠,٢٩			
	الدرجة الكلية	ضابطة	٢٥	١٨,٨٨	٣,٣٠	١٧,٨٤	٠,٠١	٠,٨٧
		تجريبية	٢٥	٣٢,٤٠	١,٨٧			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وأنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل النحوي في المستويات المعرفية وفي الدرجة الكلية"، ويتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في كل مستوى معرفي على حدة، وفي الدرجة الكلية، حيث بلغ متوسطها الكلي (٣٢,٤٠) للتجريبية، في مقابل (١٨,٨٨) للضابطة.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن حجم التأثير تراوح بين (٠,٥٢ - ٠,٨٧)؛ مما يعني أن من (٥٢٪-٨٧٪) من تباين درجات التحصيل في المجموعة التجريبية يعود إلى التدريس بالاستراتيجية المقترحة لهذه المجموعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريس بهذه الاستراتيجية بما تضمنته من صياغة محتوى المادة النحوية في صورة مشكلات واقعية متنوعة، وأنشطة قائمة على التخطيط، والاعتماد المتبادل الإيجابي بين الأقران داخل المجموعات؛ للوصول إلى حل للمشكلة النحوية المطروحة، وإلى فهم مشترك للموضوع للنحوي، وتعديل الفهم الخاطئ، من خلال الحوار والمناقشة في جو من الطمأنينة والفضول- جعل الطلاب يبنون فهمهم للقواعد النحوية بأنفسهم، وجعل تعلمهم لها ذا معنى، وقائماً على الفهم المترابط والمتكامل؛ مما أدى إلى زيادة التحصيل بمستوياته بشكل أكبر وأفضل من الطريقة المعتادة.

كما أن تقديم المصادر النحوية المتنوعة، من: أمثلة نحوية مستقاة من واقع حياة الطلاب، يساعد تأملها وملاحظتها في الاستدلال على المشكلة المطروحة، ومن أسئلة استقصائية، ومن بعض الكتب النحوية المبسطة، وأطلس النحو العربي- ساعد جميع الطلاب على التفكير وحفزهم للاستفادة منها، وربطها بالمهام التعليمية المقدمة لهم، وربط المعلومات السابقة لديهم بالمواقف الجديدة، واستخدامها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة النحوية، والإجابة عن أسئلتها؛ وهذا بدوره جعل المعرفة النحوية أرسخ في أذهانهم، وأدى إلى الارتفاع بمستوى تحصيلهم.

وزاد من تحصيل الطلاب للقواعد النحوية مرحلة المناقشة الجماعية لحلول مهام التعلم، بعد انتهاء المدة المحددة لعمل المجموعات، وما فيها من تعزيز للفهم النحوي الصحيح، وتصحيح الفهم الخطأ، وتحفيز الطلاب على استخدام اللغة الفصيحة، وتطبيق ما يتعلمونه من قواعد في أدائهم الشفهي والكتابي، في حواراتهم، وفي عرض النتائج التي توصلوا إليها، والتدليل بالشواهد والأمثلة.

كما أن تنوع أساليب التقويم بالاستراتيجية من ملاحظة أداء الطلاب في أثناء القيام بمهمة التعلم، وأداء التطبيقات الشفهية والتحريرية، بما أعطته من تركيز أكبر لتطبيق المعرفة النحوية وظيفياً في مواقف تحاكي المواقف اللغوية الفعلية- ساعد المعلم على توجيه الطلاب الوجهة الصحيحة، وتصحيح أخطائهم باستمرار، الأمر الذي أسهم في قلة الوقوع في الخطأ النحوي من ناحية، والارتفاع بمستوى تحصيلهم من ناحية أخرى، فضلاً عن أن قيام طلاب كل مجموعة بالتعبير عن المفاهيم النحوية المتعلمة من خلال رسم خريطة مفهومية، ثم مناقشتها، ومقارنتها بخريطة نموذجية- قد زاد من تحصيل الطلاب للقواعد النحوية واستيعابها، وتثبيتها في أذهانهم، والقدرة على تطبيقها في أدائهم اللغوي.

ويتفق ما سبق، مع الأساس النظري الذي يشير إلى أن التعلم القائم على المشكلة، يجعل الطلاب يبذلون جهداً عقلياً لاكتشاف المعرفة بأنفسهم، وبناء معنى لما يتعلمونه، وبالتالي القدرة على تطبيقه، وليس مجرد حفظ معلومات، وأنه يساعدهم على الاستفادة من خبرات الآخرين وتبادلها (تعلم الأقران)، وعلى دمج المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة؛ لتصبح جزءاً لا يتجزأ من بنيتهم المعرفية، كما ينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات؛ فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون تلقي الحلول بصورة جاهزة. وهذا مالا يتوافر في الطريقة السائدة في تدريس النحو التي يكون فيها المتعلم -غالباً- سلبياً من ناحية تلقي المعلومات، ومعتمداً على الكتاب المدرسي مصدراً وحيداً للمعرفة، وفيها يتقبل المعلم الإجابة الصحيحة دون مناقشتها، ويعتمد في تقويم أداء الطلاب على الاختبارات التحريرية فقط، وفيها ينفرد الطالب بما لديه من معرفة ومعلومات سابقة عن باقي زملائه.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسات كل من: (سالم، ١٩٩٩؛ الحذيفي، العتيبي، ٢٠٠٣، الجندي، ٢٠٠٣، إبراهيم، ٢٠٠٤، الغنام، ٢٠٠٦، السعدي، ٢٠٠٧، شارب، ٢٠٠٨، الملكاوي، العاني، وعباس، ٢٠٠٨، اليعقوبي، ٢٠١٠)، حيث أظهرت فاعلية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مستوى تحصيل الطلاب للمادة العلمية واستيعابها، والقدرة على تطبيقها في

مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير، وتشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم وتفسيرها، وزيادة الرغبة في العمل والمناقشة مع الآخرين، لصياغة فهمهم، أو عرض حلولهم، وذلك مقارنة بالطريقة المعتادة.

كما تتفق بشكل عام مع نتائج دراسات كلٍّ من: (الزيان، ٢٠٠٠، محمد، ٢٠٠٣، العلواني، ٢٠٠٦، عبد المجيد، ٢٠٠٤)، التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في التحصيل النحوي في المستويات المعرفية المختلفة.

ويمكن القول - بوجه عام- إنَّ استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس القواعد النحوية؛ أدَّى إلى الارتفاع بمستوى تحصيل الطلاب، الذين لاقَت منهم استحساناً كبيراً، لما حققته من إثارة عقلية وتشويق، وأتاحته من فرص التعاون والمشاركة في فهم الموضوعات النحوية، وتنفيذ أنشطة نحوية متنوعة أدت إلى زيادة هذا الفهم، وتعزيزه وتكامله لديهم، وتنشيط المعرفة النحوية القبلية وربطها بالمعرفة الجديدة، وهذا ما لا يتوافر في الطريقة المعتادة.

(٢) الفرض الثاني: نصَّ هذا الفرض أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الشفهي". ولاختبار هذا الفرض أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء الشفهي، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

قيمة ت ودلالاتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء الشفهي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الأداء الشفهي	ضابطة	٢٥	٦,٤٤	١,٦٤	٤,٨٤	٠,٠١	٠,٣٣
	تجريبية	٢٥	٨,٤٨	٠,٣٣			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنَّ قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبالتالي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل بأنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللُّغوي الشفهي"، ويتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسطها (٨,٤٨)، في مقابل (٦,٤٤) للضابطة.

وتشير بيانات الجدول رقم (٥) أيضاً إلى أن حجم التأثير بلغ (٠,٣٣)؛ مما يعني أن (٣٣٪) من تباين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الأداء الشفهي يعود إلى تأثير التدريس بالاستراتيجية المقترحة.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن هذه الاستراتيجية جمعت بين المعرفة والتطبيق في مواقف التعلم، فمن أنشطتها وخطواتها: قراءة مهام التعلم، والحوار والمناقشة بين الطلاب داخل كل مجموعة، من خلال التعبير عن الآراء وشرحها، واستدعاء الخبرات النحوية السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة، وتبادل الخبرات، والقراءة في مصادر التعلم، واستنتاج المفاهيم والشواهد والأمثلة؛ للتوصل إلى حل المشكلة النحوية، وهناك مرحلة المناقشة الجمعية لحلول مهام التعلم، والمعلم في أثناء ذلك كله يلاحظ الأداء اللُّغوي للطلاب، مرشداً ومصححاً وموجهاً نحو تطبيق ما تعلموه من قواعد نحوية في أدائهم بصورة صحيحة.

هذا، إضافةً إلى ما شملته الاستراتيجية من أنشطة تقويمية شفوية متنوعة؛ ما بين مشاهد حقيقية والتعبير عنها، والتمثيل بجملٍ صحيحةٍ نحويًا، ووضع المفردة المناسبة بحسب المطلوب مع الضبط النحوي، وتصويب الأخطاء النحوية في التراكيب والنصوص، وأسئلة الاختيار من متعدد بتتبع مستوياتها، والاستخراج، والتحويل، والتكوين في جمل صحيحة البناء والتركيب النحوي؛ الأمر الذي أسهم في قلة وقوع الطلاب في الخطأ من ناحية، والارتقاء بمستوى قدرتهم على تطبيق القواعد المتعلمة من خلال الأداء اللُّغوي الشفهي بصورة صحيحة من ناحية أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي شبانة (٢٠٠٥) وتشونغ، وسونج (Zhong & Song 2007) اللتين أشارتا إلى أثر اكتساب الطلاب المعرفة والمفاهيم النحوية في تنمية قدرتهم على استخدام اللغة المنطوقة الصحيحة، وصحة القراءة الجهرية على مستوى الجملة. كما تتفق مع نتائج دراسة كيم (Kim, 2006) التي أظهرت أن استخدام التعلم القائم على المشكلة أثراً إيجابياً في تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى الطلاب.

(٣) الفرض الثالث: نصّ هذا الفرض على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الكتابي". ولاختبار هذا الفرض استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء الكتابي، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول رقم (٦):

الجدول رقم (٦)

قيمة ت ودلالاتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

في اختبار الأداء الكتابي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الأداء الكتابي	ضابطة	٢٥	١٤,٧٦	٣,٣٣	٧,٧٩	٠,٠١	٠,٥٦
	تجريبية	٢٥	٢٠,٩٦	٢,١٧			

يتضح من الجدول رقم (٦) أنّ قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل بأنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الكتابي، ويتضح أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسطها (٢٠,٩٦)، في مقابل (١٤,٧٦) للضابطة. ويتضح من ذات الجدول

أن حجم التأثير بلغ (٠,٥٦)؛ مما يعني أن (٥٦٪) من تباين درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الأداء الكتابي يعود إلى تأثير التدريس بالاستراتيجية القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تدريس القواعد النحوية بهذه الاستراتيجية بما تضمنته من بحث في مصادر التعلم، وتبادل الخبرات، والمشاركة في الفهم والتعلم، وإجراءات كتابية بتدوين الملاحظات والاستنتاجات ثم بلورتها كتابةً في صورة تقرير مشترك للحلول الممكنة للمشكلة النحوية- أدى إلى التمكن من المادة النحوية وفهمها، وليس مجرد حفظها. كما عززت مرحلة المناقشة الجماعية للحلول فهم الطلاب وتمثلهم للموضوع النحوي، وقدرتهم على تطبيق ما تعلموه وتوصلوا إليه في أدائهم، إضافةً إلى أنشطة وتطبيقات متنوعة ركزت على قياس قدرة الطلاب وتمييزها على تطبيق القواعد المتعلمة في جانب الكتابة الصحيحة نحويًا؛ منها: إعادة كتابة التراكيب والنصوص بعد تصويب ما بها من أخطاء نحوية، ووضع المفردة المطلوبة في المكان الخالي، والتمثيل للمفردات والمشاهد، وتحويل التراكيب من صورة إلى أخرى، وتكوين الجمل، مع مراعاة الضبط النحوي في كل هذا. وأدى هذا كله إلى التمكن من تطبيق القواعد المتعلمة من خلال الأداء الكتابي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍّ من: موسى (١٩٩٣)، وستيفنس Stevens (١٩٩٦)، ودانيال Daniel (١٩٩٩)، وكولسن Colson (٢٠٠٠) وشبانة (٢٠٠٥)، وغزالة (٢٠٠٧)، وتشونغ، وسونج Zhong & Song (٢٠٠٧) حيث أشارت إلى أثر دراسة القواعد النحوية في اكتساب الطلاب مهارات الصّحة اللّغوية، والقدرة على التعبير بدقة وطلاقة باللغة المكتوبة الصحيحة نحويًا، وتقليل الأخطاء النحوية في الكتابة. كما تتفق مع نتائج دراسة كيم (Kim, 2006) التي أظهرت أنّ لاستخدام التعلم القائم على المشكلة أثرًا إيجابيًا في تنمية مهارات اللغة الكتابية لدى الطلاب.

(٤) الفرض الرابع: نصّ هذا الفرض على أنه: "لا يوجد فرق بين معاملي

الارتباط بين التحصيل النحوي والأداء اللغوي الشفهي والكتابي عند طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة". ولاختبار هذا الفرض حسب معامل الارتباط بين التحصيل والأداء اللغوي الشفهي والكتابي، ثم حسبت الفروق بين معاملات الارتباط باستخدام اختبار (Z) للفروق بين معاملي الارتباط لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧)

قيمة Z ودلالاتها للفروق بين معاملي الارتباط بين التحصيل النحوي والأداء اللغوي الشفهي والكتابي

المتغير	المجموعة	العدد	معامل الارتباط	معامل فيشر	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأداء الشفهي	التجريبية	٢٥	٠,٧٤	٠,٩٥	٢,١	٠,٠٥
	الضابطة	٢٥	٠,٣١	٠,٣٢		
الأداء الكتابي	التجريبية	٢٥	٠,٧٨	١,٠٥	٧,٦١	٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٠,٤٣	٠,٤٦		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (Z) للفروق بين معاملات الارتباط سواء في الأداء الشفهي أو الكتابي دالة، وبالتالي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل بأنه "يوجد فرق بين معاملي الارتباط بين التحصيل النحوي والأداء اللغوي الشفهي والكتابي عند طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، ويتضح أن هذه الفرق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٤) في الأداء الشفهي، و (٠,٧٨) في الأداء الكتابي، في مقابل (٠,٣١) في الأداء الشفهي، و (٠,٤٣) في الأداء الكتابي للضابطة. وهذا يعني أن التدريس من خلال الاستراتيجية المقترحة القائمة على المشكلة قد زاد من الارتباط بين تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي؛ لأنها تربط بينهما في أثناء تنفيذها بخطواتها وأنشطتها. ومما يُلاحظ أنَّ الفروق جاءت أكبر في الأداء الكتابي مقارنةً بالأداء الشفهي؛ وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الأداء الشفهي قد يتأثر بعوامل نفسية إضافةً إلى تأثير الاستراتيجية.

وتشير هذه النتيجة - في مجملها - إلى أن التدريس من خلال الاستراتيجية المقترحة أدى إلى الارتفاع بمستوى التحصيل النحوي لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ وهذا - بدوره - أثر بصورة إيجابية في أدائهم الشفهي والكتابي في جانب الصحة النحوية؛ نظراً لما امتازت به هذه الاستراتيجية من تحقيق تكامل المفاهيم والقواعد النحوية وإعادة تشكيلها، وجعل تعلمها ذا معنى؛ وذلك من خلال التفاوض الاجتماعي والاعتماد المتبادل الإيجابي بين الأقران في عملية التعلم، وتنوع أساليب التقويم، وتركيزها على الربط بين فهم القاعدة وتطبيقها في الأداء اللغوي، والاهتمام بالضبط النحوي في كل الأسئلة، وتكوين الجمل والعبارات الصحيحة نحوياً شفهيّاً وكتابياً، وتصحيح الأخطاء النحوية ومناقشتها؛ مما أدى إلى تحسين الأداء الشفهي والكتابي في جانب الصحة النحوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات كل من: كمينز (Cummins, 2000)، ولارسن (Larsen-Freeman, 2001)، وباور وآخرون (Bauer et al., 2002)، وألين وآخرون (Allen et al., 2004)، وأيدينلي (Aydinli, 2007) من أنّ التّعلّم القائم على المشكلة يُسهم بدورٍ مُهم في تحسين تعلم الطلاب لمهارات اللغة، وتطوير الفهم العميق لها، واستخدامها بفاعلية وكفاءة، وتنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لديهم. كما تتفق مع نتائج دراستي غزاله (٢٠٠٧)، وتشونغ، وسونج Zhong & Song (٢٠٠٧) حيث أشارتا إلى أثر اكتساب الطلاب للمعرفة والقواعد النحوية في تنمية قدرتهم على التعبير عن أنفسهم بدقة وطلاقة؛ من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة الصحيحة، وصحة قراءتهم الجهرية. وكذلك مع نتائج دراسة كيم (Kim, 2006) التي أظهرت أنّ لاستخدام التعلم القائم على المشكلة أثراً إيجابياً في تنمية مهارات اللغة الشفهية والكتابية لدى الطلاب.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ١ - تدريب معلمي اللغة العربية على تدريس القواعد النحوية من خلال استخدام الاستراتيجية القائمة على المشكلة، لتنمية التحصيل النحوي،

وعلاج الأخطاء النحوية لدى طلابهم بمراحل التعليم العام، ويمكن الاستفادة في ذلك بدليل المعلم الذي أعده الباحث.

٢ - إعادة النظر في محتوى مناهج النحو بالتعليم العام، لصياغة بعض ما تتضمنه من قواعد نحوية في صورة مهام ومشكلات واقعية: (سؤال نحوي مشكل، وضعية نحوية مشكلة، نص على هيئة قصة أو لغز نحوي)؛ بحيث تستثير تفكير الطلاب، وتتيح لهم المشاركة الفكرية، والتعلم الذاتي والتعاوني، والاستقصاء والبحث في المصادر العلمية، وممارسة مهارات الفهم النحوي؛ ليصبح تعلم النحو ذا معنى، والبعد عن التعلم الاستظهارى التقليدي له.

٣ - تنظيم الفصول الدراسية وتهيئتها بما يسمح باستخدام التعلم القائم على المشكلة في تدريس القواعد النحوية، والاهتمام بتوفير المراجع والكتب النحوية المبسطة، وتدريب الطلاب على كيفية الاستفادة منها؛ بما يخدم تعلم الدرس النحوي وفق هذه الاستراتيجية.

٤ - تقويم تحصيل الطلاب للقواعد النحوية من خلال أدائهم على مهام ترتبط بمشكلات لغوية واقعية، وعلى أساس ما يقومون به من أداء لغوي شفهي أو كتابي، ويمكن الاستفادة في ذلك من الأدوات المستخدمة بالدراسة الحالية.

مقترحات الدراسة

١ - إجراء دراسة مماثلة على الطلاب في صفوف ومراحل تعليمية أخرى؛ لبحث أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل النحوي، وبعض مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية، والتعبير الكتابي.

٢ - دراسة أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في علاج الأخطاء النحوية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

- ٣ - دراسة أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات اللغة الأخرى؛ من مثل: الإملاء، والكتابة الوظيفية.
- ٤ - دراسة لإكساب الطلاب المعلمين ومعلمي اللغة العربية المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام التعلم القائم على المشكلة في تدريس مهارات اللغة وفروعها المختلفة.

Using A Problem- Based Learning Strategy in Enhancing Grammar Achievement and Applying It on the Oral and Written Performance of First Year Secondary Stage Students

Dr. Mohamed A. Eisa

Faculty of Education- Mansoura University
A.R.E

Abstract

This study aims at determining the effectiveness of using Problem-Based Learning strategy in enhancing grammar achievement, and the ability to apply these grammatical rules within the oral and written language performance. The quasi-experimental design was used. The sample was 50 first year students at King Khaled Secondary School. They were divided into two groups; one experimental group studied using the selected grammatical rules based on the Problem-Based Learning strategy and one control group studied the same grammatical rules using the traditional way.

An achievement test, oral and written performance tests, teacher and student guides were designed. After teaching, applying the pre and post instruments and making the suitable statistical analysis, the results indicated the following: The Problem-Based Learning strategy had a great effect in enhancing the different cognitive levels of grammar achievement and on the ability to apply the grammar rules within the oral and written performance correctly. Also, results indicated that using this strategy enhanced the connection between grammar achievement and grammar application within the oral and written performance. However, there were significant differences between both the written performance and the oral performance in favor of the written performance.

Some recommendations and suggestions to develop the grammar curricula, grammar teaching strategies and teachers' training were introduced.

المراجع

- ١ - إبراهيم، بسام عبد الله طه (٢٠٠٤). أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس الفيزياء في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات لدى طلاب الصف التاسع. *مجلة المعلم / الطالب*، ١ (٢)، ٤-٢٢.
- ٢ - إبراهيم، بسام عبد الله طه (٢٠٠٩). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٣ - أبو النصر، حمزة حمزة (١٩٩١). علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- ٤ - إسماعيل، زكريا (١٩٩٥). *طرق تدريس اللغة العربية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٥ - بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). فاعلية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في كل من التحصيل النحوي واستبقاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٥٠، ٣-٦٣.
- ٦ - الجندي، أمنية السيد (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٦ (١)، ١-٣٦.
- ٧ - الحديفي، خالد فهد؛ العتيبي، مشاعل كميخ (٢٠٠٣). فاعلية إستراتيجية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٩١، ١٢٣-١٦٩.

- ٨ - الخرمانى، عابد حميد (٢٠٠٦). الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي والكتابي لدى تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلاميذ قسم العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٩ - الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- ١٠ - الدقري، محمد أحمد حسين (٢٠٠٤). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- ١١ - الزيان، ماجد محمد (٢٠٠٠). أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
- ١٢ - زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٣ - زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- ١٤ - سالم، ريهام السيد (١٩٩٩). فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ١٥ - السعدي، محمد عبيد محمد (٢٠٠٧). فاعلية تدريس وحدة التلوث البيئي باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها.
- ١٦ - السليطي، ظبية سعيد (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني

في تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٧ - شارب، مرتضى صالح أحمد (٢٠٠٨). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٨ - الشاعر، جمال محمود (٢٠٠٥). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة الإحساء. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥٩، ١٥-٤٣.

١٩ - شبانة، هاني زينهم (٢٠٠٥). فاعلية نموذج ميرل وتينسون في إكساب المفاهيم النحوية وصحة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهر. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٠ - شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٦. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢١ - طقاطق، محمد صبحي (٢٠٠٠). مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وبرنامج علاجي مقترح لبعضها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

٢٢ - عبد الحميد، جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣ - عبد المجيد، ماجدة حسام الدين (٢٠٠٤). أثر استخدام مدخل حل المشكلات في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض قواعد نحو. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة.

- ٢٤ - عطية، محسن علي (٢٠٠٦). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. الأردن، عمان: دار المناهج.
- ٢٥ - العلواني، معتز محمد زهير (٢٠٠٦). أثر طريقة حل المشكلات في تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ٢٦ - العليط، عبد الله محمد (٢٠١٠). مستوى الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٧ - عمار، سام (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ٢٨ - العنزي، خلف بن قليل (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٩ - غزالة، شعبان عبد القادر (٢٠٠٧). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية قدرة طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري على تطبيق القواعد النحوية في القراءة الجهرية والتعبير الكتابي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٦٦، ٧٨-١١٢.
- ٣٠ - الغنام، محرز عبده يوسف (٢٠٠٦). فاعلية تدريس بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل وتنمية كل من التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٦ (٦٦)،
- ٣١ - الكسباني، محمد علي (٢٠٠٨). التدريس: نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ٣٢ - اللامي مهنا شديد مهنا (١٩٩٩). الأخطاء النحوية في الاختبار النهائي لمادة التعبير الكتابي لطلاب الصف الثالث الثانوي (دارسة تحليلية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٣٣ - محمد، الوصيفي محمد أحمد (٢٠٠٣). فاعلية تقديم وحدة الإعلال والإبدال باستخدام مدخلي حل المشكلات والاستبطان من خلال الكمبيوتر في تحصيل طلاب الثانوية الأزهرية في مادة الصرف واتجاهاتهم نحو تعليم اللغة العربية بالكمبيوتر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- ٣٤ - مكسيموس، وديع (٢٠٠٣). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، (٥ - ٦)، إبريل، ١٦ - ٩٠.
- ٣٥ - المكاوي، نهى محمود؛ العاني، رؤوف عبد الرازق؛ عباس، حارث عبود (٢٠٠٨). أثر استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة البصائر، جامعة البترا، ١٢(٢)، ٢٣١-٢٩٨.
- ٣٦ - موسى، علي إسماعيل (١٩٩٣). تدريس قواعد اللغة العربية بأسلوب "الموديولات" وأثره على اكتساب مهارات الصحة اللغوية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ٣٧ - اليعقوبي، عبد الحميد صلاح (٢٠١٠). برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ٣٨ - يوسف، عيطة عبد المقصود (١٩٩٣). أثر برنامج مقترح في النحو الوظيفي على بقاء أثر التعلم في النحو وانتقاله إلى التعبير والقراءة الجهورية لدى

تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- 39 - Ajaja, O. P. (2010). Effects of Cooperative Learning Strategy on Junior Secondary School Students Achievement in Integrated Science. **Electronic Journal of Science Education**, 14 (1), 1-18.
- 40 - Aknodlu, O. & Tandodan, R. Ö. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 3(1), 71-81
- 41 - Allen, D.E.; Duch, B.J.; Groh, S.E. & Watson, G. (2004). Scaling Up Research-Based Education for Undergraduates: Problem-Based Learning. In: L. R. Kauffman & J.E. Stocks (eds.), **Reinvigorating the Undergraduate Experience: Successful Models Supported by NSF's AIRE/RAIRE Program**. Washington, DC: Council on Undergraduate Research.
- 42 - Aydinli, J. (2007). Problem- Based Learning and Adult English Language Learners. Center for Adult English Language Learners. Center for Adult English Language Acquisition, Washington, USA.
- 43 - Bauer, K.; Bauer, G.; Revelt, J. and Kight, K. (2002). A Framework for Assessing Problem-Based Learning at the University of Delaware. Presented at PBL: A Pathway to Better Learning Conference, June 20, Baltimore, MD.
- 44 - Bilgin, I; Senocak, E. & Sozbilir, M.(2009). The Effects of Problem-Based Learning Instruction on University Students' Performance of Conceptual and Quantitive Problems in Gas concepts. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**. 5(2), 153-164
- 45 - Clandfield, L. (2004). Task-Based Grammar Teaching. Retrieved From Colson, S. (2000). The Effect of Sentence Combining on the Written Language Skills of Six Grade Student with a Learning Disability in Writing Who Received Services in Hudson Class within a Class Setting. **Dissertation Abstract International**, 61(4), 1356.

- 46 - Daniel, C. (1999). Grammatical Vocabulary: A Plea for the Reintroduction of Grammatical Concepts into our Schools. **Eric Digest**. 444181.
- 47 - Delisel, R. (1997). **How to Use Problem-Based Learning in the Classroom**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA, ASCD.
- 48 - Etherington, M. (2011). Investigative Primary Science: A Problem Based Learning Approach. **Australian Journal of Teacher Education**, 36(9), 36-57.
- 49 - Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative Learning, Motivational Effects and Student Characteristics: An Experimental Study Comparing Cooperative Learning and Direct Instruction In 12th Grade Physics Classes. **Learning and Instruction**, 17, 29-41.
- 50 - Hayati, A. M. (1998). Problem- Based Learning in Language Instruction: A Constructivist Model. ERIC Digest, ED 423550, Retrieved From: <http://www.ericdigests.org/1999-2/problem.htm>
- 51 - Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 52 - Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and How Do Students Learn? **Educational Psychology Review**, 16 (3), 255-267.
- 53 - Kim, J. (2006). The Use of Problem-Based Learning in an English for Occupational Purposes Classroom Among Final Semester Students of Diploma in Office Management and Technology. A Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement of the Degree of Master of Education, Faculty of Education, University of Technology, Malaysia.
- 54 - Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. In M. Gelce- Murcia (ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Third Edition. Boston: Heinle & Heinle.
- 55 - Littlewood, W. (2000). **Communicative Language Teaching**. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- 56 - Mandal, R. R. (2009). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skill. **The Modern Journal of Applied Linguistics**, 1(2), 93-102.

- 57 - McCleary, B. (1996). Grammar Making a Comeback in Composition Teaching. **Composition Chronicle**, 8 (6), 1-4.
- 58 - Nunan, D. (2004). **Task- Based Language Teaching**. Cambridge: CUP.
- 59 - Rahman, F.; Jumani, N.; Dastgeer, Gh.; Chishti, S. & Tahirkheli, Sh. (2011). Problem- Based Learning in English Language Classes at Secondary Levels. **International Journal of Academic Research**, 3(1), 932-939Ø
- 60 - Ritchie, G. (2003). Presentation-Practice- Production and Task-Based Learning in the Light of Second Language Theories. **The English Teacher**, 6(2), 112-124.
- 61 - Savage, K.; Bitterlin, G. & Price, D. (2010). **Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs**. Cambridge University Press, USA.
- 62 - Savery, J. R. & Duffy, T. M. (2001). Problem-Based Learning: an Instructional Model and Its Constructivist Framework. **CRLT Technical Report**, 16-01.
- 63 - Schwartz, P., Mennin, S. & Webb, G. (2001). **Problem-Based Learning: Case Studies, Experience and Practice**. London: Kogan Page.
- 64 - Stevens, M. S. (1996). The Use of Cooperative Editing in Remedial Freshman in Improving Students Writing Grammar. **Dissertation Abstract International**, 57 (4).
- 65 - Torp, L. & Sage, S. (2002). **Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education**. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- 66 - Ward, J.M. (2002). A Review of Problem-Based Learning. **Journal of Family and Consumer Sciences Education**, 20 (1), 16-26.
- 67 - Wheatley, G. H. (1991). Constructivism Perspectives on Science and Mathematics. **Journal of Science Education**, 75 (1), 9-21.
- 68 - Wray, A. & Perkins, M.R. (2000). The Functions of Language: An Integrated Model. **Language and Communication**, 20 (1), 1-28.
- 69 - Zhong-guo, L. & Song, M. (2007). The Relationship between Traditional English Grammar Teaching and Communicative Language Teaching. **US- China Education Review**, 4 (1), 62-65.