أمارابك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا www.amarabac.com
المجلد 7، العدد 20 (2016). ص ص 141-160

أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة، والخطوات الخمس (5 E's) في تدريس وحدة نحوية، على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية

إياد إبراهيم عبد الجواد(*)

الملخص: هدفت الدراسة تعرّف أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس في تدريس وحدة نحوية، على تنمية مهارات الإعراب ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، فقام الباحث باختيار عينة عشوائية قدرها (79) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ثم توزيعها عشوائياً على مجموعات الدراسة الثلاثة: الضابطة، التي درست بالطريقة العادية، والتجريبية الأولى، التي درست بنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، والتجريبية الثانية، التي درست بنموذج الخطوات الخمس. وقام الباحث ببناء اختبار مهارات الإعراب، واستبانة مهارات التواصل الاجتماعي، ودليل للمعلمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة من جهة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، من جهة ثانية، في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لصالح طالبات المجموعتين التجريبيتين. وقد أظهرت نتائج اختبار قوة الإحصائي Z أن حجم التأثير كان قوياً. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، في التطبيق البعدي لاستبانة مهارات التواصل الاجتماعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، نموذج الخطوات الخمس، وحدة نحوية، مهارات الإعراب، مهارات التواصل الاجتماعي.

The effect of using problem-centered learning and 5 E's models in the teaching of a grammar unit on developing the parsing and social communication skills Among female high school students

Iyad Abed Al-Jawad

Abstract: The study aimed to identify the effect of using a problem-centered and five E's learning models in teaching a grammar unit on developing the parsing and social communication skills among female high school students. So the researcher selected a random sample of 79 female students from the first secondary grade, then he distributed it randomly into three groups: the control, which studied in the normal way, and the first experimental group, which has studied via the problem –centered learning model-, and the second experimental group, which studied via the five E's learning model. The researcher designed a passing skills test, a questionnaire of the social communication skills, and a teacher guide. The study found that -there are statistically significant differences at ($\alpha = 0.01$) between the mean scores of students of the control group on the post parsing skills test and that of the students in first and second experimental groups and in favor of the two experimental groups, and the effect size was big. Additionally , there are no statistically significant differences between the first experimental group's mean scores on the post parsing skills test and that of the second experimental group. Besides, there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$), between the control group 's mean scores on the social communication skills questionnaire and that of the first experimental group. Likewise, there are no statistically significant differences at the level (= 0.01) between-the control group's mean scores on the social communication skills questionnaire and that of the second treatment group.

Key words: model-problem, centered learning model, five E's - grammar unit, parsing skills, social communication skills.

(*) أستاذ مشارك، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، Iyad200070@hotmail.com ؛ ii.abdeljawad@alaqsa.edu.ps

مقدمة :

اللغة عنوان تقدم الأمة ومؤشر حضارتها، فبقدر ما للغة من قوة ومكانة، تسمو أمتها، وترتقي مكانتها بين الأمم، ويزيد احترامها بين الثقافات، وهذا شأن اللغة العربية في عصر ازدهارها و قوتها، فلا يغيب عن أذهاننا الصراع الثقافي والحضاري بين الأمم في عصر التقدم والنهضة، الذي هو في قسم كبير منه صراع لغوي، فلسان حال اللغة لأي أمة من الأمم: " كن أو لا تكن".

وتظهر أهمية اللغة العربية للطالب في مراحل التعليم العام مقارنة بالمواد الأخرى؛ نظراً للوقت والجهد الكبيرين اللذين ينفقان في تعلمها، فتعليمها يحتل مكان الصدارة بين الاهتمامات التعليمية، فهي تتفرع إلى عدة أفرع، تتفاعل فيما بينها لتشكل شخصية الإنسان العربي(عبد الجواد، 2012).

فالنحو أحد أهم أفرع اللغة العربية، تظهر أهميته من علاقته ببقية أفرع اللغة الأخرى، وبالأداء اللغوي بشكل عام، وفي تحقيق الطلاقة اللغوية التي تعكس قدرات الفرد اللغوية، وتسهم في إثبات ذاته، وكفاءة تفاعله الاجتماعي، فيختار في حديثه ما يحقق هدفه، لذلك يرتبط النحو بعلاقة قائمة ودائمة بفنون اللغة(عيسى،2013).

فعلى الرغم من أهمية النحو خاصة في اللغة ذات الطبيعة الواسعة، حيث تتزايد الحاجة إلى تعلّم قواعدها وأسسها، فلا يمكن تعلم تلك اللغة وإجادتها، دون الإلمام بقواعدها وأسسها، التي تكفل عصمة اللسان، وصحة الأداء، وسلامة الكتابة(كرون،2012)، إلا أن مشكلة الضعف في النحو، وتوظيفه في الأداء اللغوي باقية، ومظهر ذلك أن دراسته لا تستأثر باهتمام الطلاب، ولا تلقى منهم قبولاً، ويشهد على ذلك كثرة الأخطاء النحوية و شيوعها لدى الطلبة تعبيراً وقراءة وكتابة، أكد هذا الضعف نتائج العديد من الدراسات السابقة منها (أبو عمرة، 2010) و(عيسى، 2013) و(دحلان، 2003) و(العنزي، 2008) و (Zhong and Song 2007).

وإذا كان الضعف النحوي واضحاً في القواعد النحوية، فهو أكثر وضوحاً في الإعراب الذي يعد أهم خاصية من خصائص النحو، فالمعاني مغلقة على أنفسها، حتى يأتي الإعراب فيجليها ويوضحها، فبه تتضح الصلة بين الكلمة وجاراتها، وبدونه يكتنف الكلام الغموض، هذا الذي أدركه القدماء والمحدثون عن مكانة الإعراب، حتى عدّ بعضهم معرفة العرب للإعراب سابقة على النحو، فالعرب الذين فهموا اللغة بسلائقهم، لم يكونوا يفهمون العربية إلا بالحركات، وإن كانوا يجهلون قواعد النحو(كرون، 2012).

وحين حاول الباحثون معرفة أسباب هذا الضعف على مستوى النحو بشكل عام، والإعراب بشكل خاص، أرجع بعضهم ذلك إلى عدة أسباب، وعلى رأسها طرق التدريس وأساليبه، التي تكاد تنحصر في تلقين القواعد النحوية وحفظها، بعيداً عن الوظيفية، حيث ارتبط بأذهان المعلمين بعض الطرق التقليدية، التي تعتمد على الجهود و القدرات العقلية الفردية، وتأكداً من ذلك قام الباحث باستطلاع شفوي لآراء مجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بلغت (45) معلماً ومعلمة، سألهم من خلاله عن أكثر الطرق استخداماً عند تدريسهم الموضوعات النحوية، فبلغت نسبة الذين يستخدمون طريقة المناقشة أو الطريقة الاستقرائية(77%)، بينما بلغت نسبة الذين يستخدمون طريقة المحاضرة (13%)، وما نسبته (10%) من المستطلعة آراؤهم أفادوا باستخدام طرق أخرى.

ولقد أورد(نصر وحماد، 2013) ما رآه بريمر وسميث (Bremer & Smith,2004) من أن أبرز ما يحتاجه الطلبة في المدارس هو مقدرتهم على التواصل مع بعضهم البعض، ومع الآخرين، فتتلاشى القيود التي تحد من القدرة على العمل والتأمل والإبداع؛ فالأجواء المريحة هي مدخل للتفكير العميق، كما أن غياب المهارات الاجتماعية قد يقلل من انشغال الطلبة بمواقف التعليم، الأمر الذي يحول دون قدرتهم على تبادل الآراء والخبرات والمعلومات وتوظيفها في مواقف الدرس. وما رآه ناث وروس (Nath & Ross, 2001) من أن افتقار طلبة المدارس إلى المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التواصل مع أقرانهم بفاعلية، ربما يعود إلى إهمال هذه المهارات في المناهج

الدراسية، لا سيما من المعلمين عند تنفيذهم الأنشطة التدريسية، رغم أن بعض الدراسات أشارت إلى إمكانية تشكيل هذه المهارات وتنميتها لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم.

ويرى الباحث أن استخدام طرق التدريس القائمة على تخزين القاعدة النحوية، يولّد ضعفاً لدى المتعلمين، يظهر هذا الضعف في أوضح صوره حين يراد نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، ومن واقع الشعور بذلك الضعف، واستجابة لمقترحات الدراسات سابقة الذكر، التي أوصت بإعادة النظر في طرق تدريس النحو، واستخدام طرق جديدة، نبعت فكرة هذه الدراسة التي من خلالها حاول الباحث طرق نماذج جديدة في تدريس النحو ومعرفة فاعليتها، ومنها نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة الذي يتيح للطالب ممارسة عملية النقاش والحوار والعمل التعاوني، وكذلك نموذج الخطوات الخمس (5 Es) الذي يتخذ الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية، عسى ذلك كما أشار (محمد،2012) يعد وسيلة إمداد للطلبة بحصيلة لغوية، وأنماط تواصلية، تساعدهم على تعلم بعض أنماط السلوك، والمهارات التواصلية، مما يؤثر إيجاباً على تعلمهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في نفور الدارسين من النحو بشكل خاص، وإخفاقهم في مهارات الإعراب بشكل أكثر خصوصية، حيث تولد لدى الطلبة قناعة بأن النحو صعب، والإعراب أمر فارق يصعب فهمه، إضافة إلى أن مهارات التواصل الاجتماعي لديهم ضعيفة، مما يؤثر سلباً على التعلم و اكتساب المهارات، وهذا الأمر لاحظه الباحث عند زياراته الإشرافية على طلبة التربية العملية وحضوره لحصص النحو التي يظهر فيها ما سبق، إضافة إلى ما أفاد به الطلبة المعلمون من عدم تفاعل الطالبات معهم خاصة في حصص النحو، وهذا الأمر عززه نتائج الدراسات السابقة التي عرضها الباحث كدراسة(عيسى، 2013) حين أرجعت الكثير منها هذه الصعوبة إلى طرق التدريس، كان لا بد من استخدام طرق ونماذج جديدة تركز على فاعلية المتعلم، بحيث يكون نشطاً فعالاً، لذلك تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس (5 Es) في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب، والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

و للإجابة عن هذا السؤال صاغ الباحث الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارات الإعراب؟

2- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة و درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب؟

3- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب؟

4- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟

5- هل توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟

فروض الدراسة : للإجابة عن أسئلة الدراسة صاغ الباحث الفروض التالية :

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارات الإعراب.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة و درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب.
4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الأولى في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟
5- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الثانية في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس على تنمية مهارات الإعراب ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:
تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:
1- بعد استعراض الباحث للدراسات التي أجريت حول الموضوع – و على حد علمه – تعد هذه الدراسة الأولى على صعيد البيئة العربية، التي درست أثر استخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة ونموذج الخطوات الخمس على تنمية مهارات الإعراب.
2- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في كيفية استخدام نموذجين جديدين في تدريس النحو.
3- تقدم الدراسة اختباراً يقيس مهارات الإعراب يمكن أن يفيد منه معلمو اللغة العربية.
4- قد تكون هذه الدراسة فاتحة لدراسات أخرى توظف نماذج بنائية جديدة في تدريس اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة :
نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة : عرّفه الباحث إجرائياً بأنه استراتيجية تدريسية يتم من خلالها تصنيف الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة، حيث تقوم المعلمة بعرض الموضوعات النحوية على شكل مشكلات، ثم تترك للمجموعات مجالاً للتفكير فيها، وطرح حلول لهذه المشكلات، عن طريق الأنشطة الذاتية، والخبرات السابقة، والتفاوض الاجتماعي، وصولاً إلى حلول لها، ويتم ذلك كلّه بإشراف المعلمة وتوجيهها.
نموذج الخطوات الخمس (5 Es): عرّفه الباحث إجرائياً بأنه استراتيجية تدريس بنائية ترشد المعلمة الطالبات من خلالها إلى بناء معنى التعلم بأنفسهن من خلال مراحل: الاشتراك أو الانشغال، واستكشاف المعرفة، وتفسيرها، وتوسيعها، وتقويمها.
الوحدة النحوية : وحدة إعمال المشتقات، وهي إحدى وحدات كتاب التدريبات اللغوية ضمن المنهاج الفلسطيني المقرر تدريسها على طلبة الصف الحادي عشر(الأول الثانوي) بداية الفصل الدراسي الثاني، وتشتمل على الموضوعات (إعمال المصدر - إعمال اسم الفاعل – إعمال اسم المفعول – إعمال الصفة المشبهة – إعمال صيغ المبالغة).
المجموعة الضابطة: إحدى مجموعات الدراسة، خضعت لنوع من أنواع المعالجة، وهو تدريسها الوحدة النحوية بالطريقة الاعتيادية التي تتمثل في كتابة الأمثلة ثم قراءتها، ومناقشتها.
المجموعة التجريبية الأولى: إحدى مجموعات الدراسة، التي تم تدريسها الوحدة النحوية باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
المجموعة التجريبية الثانية: إحدى مجموعات الدراسة التي تم تدريسها الوحدة النحوية باستخدام نموذج الخطوات الخمس **(5 Es).**

مهارات الإعراب: مجموعة مهارات تقيس قدرة الطالبة على تعرّف العلامة التي تقع آخر الكلمة، من خلال تحديد موقعها من الجملة، والعامل المؤثر فيها، حيث تظهر قدرتها على تحليل المعنى وإدراك العلاقة بين اللفظ وغيره.

مهارات التواصل الاجتماعي: مجموعة فقرات تقيس الاستجابة لها قدرة الطالبة على التفاعل مع زميلاتها، في مواقف متعددة، معبرة بأصواتها، أو ملامح وجهها، عن انسجامها لفرصة التفاهم والتقدير.

الإطار النظري للدراسة

نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

اهتم التربويون في الآونة الأخيرة بالدور الإيجابي للمتعلم عند تعلمه، فلم يعد دوره متلقياً فقط، بل مشاركاً بانياً فعالاً؛ لذلك كان لا بد من اختيار طرق تدريس تتواءم مع هذا الدور الجديد لمتعلم فعال يعتمد على نفسه، فظهرت نظريات تربوية اهتمت بكيفية بناء المعرفة لدى المتعلم، ومنها النظرية البنائية التي تستمد فلسفتها من نظرية بياجيه للنمو المعرفي، فقد برزت النظرية البنائية نتيجة للتحول الرئيس الذي حدث في البحث التربوي خلال العقدين الماضيين، من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم المتعلم، مثل معرفته السابقة، وتصوراته عن المفاهيم، وسعته العقلية، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته نحو التعلم، وأنماط تفكيره، وأساليبه المعرفية، أي الانتقال إلى ما يسمى بالتعلم ذي المعنى(الشحات، 2012).

ونظراً لأهمية النماذج البنائية، فقد حظيت باهتمام الباحثين ودراسة أثرها على التعلم، ومن هذه النماذج دورة التعلم، والخطوات الخمسة(5 Es)، وتعد استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة إحدى النماذج البنائية، ومصممها جريسون ويتلي (Grayson Wheatley) الذي يرى أن المتعلم بهذه الاستراتيجية يصنع لنفسه فهماً ذا معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول لها في مجموعات صغيرة(الحجيلي، 2011)، وقد استعرض الباحث عدة تعريفات للنموذج يجملها فيما يلي(الشحات،371:2012)(الساعدي، 2011)(Arends,1997)(برغوت، 2008):

-خطة تدريسية تبدأ بطرح المعلم لموضوعات الوحدة على هيئة مهام حقيقية في صورة مشكلات، ويبدأ التلاميذ بالتفكير فيها، والبحث عن حلول لها، عن طريق ممارسة أنشطة خلال مجموعات متعاونة صغيرة، تنتهي بمشاركة المجموعات كلها في مناقشة ما تم التوصل إليه و تقويمه تحت إشراف المعلم.

-استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في التعلم تتكون من ثلاثة عناصر هي: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة.

-إحدى استراتيجيات النظرية البنائية في التعلم، تعتمد على العمل الجماعي، تتيح للمتعلم صنع فهم ذي معنى من خلال الربط بين المعرفة السابقة، ودمجها مع ما تم تعلمه، تبدأ بتقديم مشكلة ثم العمل على تحليلها، وإيجاد الحلول لها.

ومن ذلك رأى الباحث أن هذا النموذج يقوم على جماعية تعاونية في التعلم، لكنها لا تلغي ذاتية المتعلم وفرديته، فالمتعلم يفكر، ينشط، ويتفاعل وسط جماعة ينتمي إليها، وهذا يمكن أن ينعكس إيجاباً على تفاعل الطالب في الدرس النحوي، فأي أمر مشكل يصعب عليه، يمكنه تجاوزه، وتذليل صعوبته برأي زميل، أو برأي جماعة، فلم تعد المسائل الصعبة معيقاً لفهم أو نجاح.

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أو مكونات، ومنهم من أطلق عليها عناصر، وهذه المراحل هي: **مهام التعلم**، وتمثل مجموعة من المشكلات التي يعد لها المعلم، ويخططها من خلال أوراق العمل المقدمة لمجموعات المتعلمين للمشاركة في حلها، ولنجاح المعلم في هذه المهام، يجب أن يضمنها موقفاً مشكلاً أو محيراً، وأن تكون مناسبة من حيث المستوى المعرفي لكل متعلم، وأن تفتح المجال للمتعلمين كي يواصلوا البحث، ولا يتوقفوا عنه مجرد وصولهم لحل، وأن يكون دور

المعلم فيها التوجيه اللازم للحفاظ على استمرارية العمل(الساعدي، 2011). **ثم مرحلة المجموعات المتعاونة**، حيث يقسم الطلبة إلى مجموعات، تضم كل مجموعة اثنين من الطلبة أو أكثر، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة، وذلك عن طريق التفاوض الاجتماعي، حيث يبرز دور الطالب القوي في مساعدة الضعيف، ويتم تبادل الأفكار بين الطلبة، فيكتشف الفهم غير السليم، ثم يبنى مكانه الفهم السليم، بمعاونة المعلم الذي يتجول بين الطلبة ويحاورهم ويراقبهم، دون إعطاء الأجوبة الصحيحة، ثم بعدها يتحول الصف بأكمله إلى مجموعة واحدة، حين تقدم كل مجموعة صغيرة ما توصلت إليه من حلول أو نتائج (الشجيري و الطائي، 2010). **ثم مرحلة المشاركة**، فتتشارك المجموعات فيها معاً بقيادة المعلم لمناقشة ما تم التوصل إليه من حلول للمشكلة أو المهمة، وتقييمه، ثم يبدأ المعلم بإعادة بلورة النتائج التي توصلت إليها المجموعات، وصياغتها بالصورة العلمية المتعارف عليها(عبد الجليل، 2009).

وفي ضوء ما سبق، رأى الباحث أن التعلم المتمركز حول المشكلة، يعد من أهم الاستراتيجيات لتدريس النحو وتنمية مهارات الإعراب، لما يقوم به من حفز للمتعلمين، وتنشيط المعرفة السابقة لديهم، وإعادة بنائها بشكل جديد يتفق مع المعلومات الجديدة، ولما يسهم به من دفع المتعلمين إلى توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية تبدأ من مهارة الحوار والتواصل والتفاوض الاجتماعي.

وقد أكد ذلك (عيسى، 2013) بتصوره أن تدريس النحو من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة، يؤدي دوراً فاعلاً في تحصيل القواعد النحوية، وتطبيقها في الأداء اللغوي؛ ذلك لأن الخبرات النحوية التي يكتسبها الطالب بجهده الذاتي، أو بالتعاون مع أقرانه، هي التي تبقى معه في النهاية، وتصبح جزءاً من ذاته، لأنها تختلط بتفكيره وشعوره و نشاطه، فتعليم القواعد النحوية في صورة مشكلات حقيقية تستثير تفكير المتعلمين، ويدفعهم إلى بذل مجهود للوصول إلى حل لها، ويساعدهم على اكتشاف الأخطاء، وتوظيف القواعد النحوية.

ويتميز نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة بعدة خصائص ومزايا منها(الحجيلي، 2011): أن تنظيم الدروس حول المشكلة يعد ذا معنى للتلاميذ، ومن خلاله يتدرب المتعلم على مهارة الاستقصاء، كذلك فالتعاون الذي هو السمة الرئيسة يساعد على نمو مهارة العمل الجماعي، ومن خلاله يتحمل المتعلم المسؤولية أثناء التعلم، فلا يشعر بتقييد أفكاره وآرائه، وفيه تزداد الفاعلية الذاتية للتلاميذ، ودور المعلم هو التوجيه والتيسير.

وقد أورد (الشجيري والطائي، 2010) ما اعتبره (Dempasey,2000) مبررات لاستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بدلاً من الطريقة التقليدية والذي يتمثل في: أن الطلبة يحتفظون بقليل مما تعلموه في إطار المحاضرة التقليدية، وأنهم ينسون كثيراً مما تعلموه، فلا يستعملون – غالباً - المعرفة التي يتعلمونها بطريقة صحيحة، وأن التعلم المتمركز حول المشكلة له عدة أوجه منها: كون المعلومات يمكن توظيفها في مواقف متنوعة، مما يسهل استرجاعها، وربطها بالمعلومات السالفة، كما أنه ينشط المعرفة السابقة، ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة.

ويسير المعلم عند تدريسه باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة بخطوات هي: تحديد المعرفة المسبقة، حيث يقوم المعلم بعرض بعض الأسئلة المرتبطة بالأفكار الرئيسة للدرس، ويسجل آراء المتعلمين على السبورة، ثم يقوم بتحديد مجموعات العمل، وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات قد تصل كل منها إلى (6) أفراد، ثم يوزع عليهم المهام التي قد تكون سؤالاً أو نشاطاً، ثم يقوم بالتوجيه والإرشاد وملاحظة المجموعات، وتشجيع عناصرها على الحوار، ويمكن أن يعطي بعض التلميحات التي تساعد المجموعات المتعثرة في مهامها، ثم تقوم كل مجموعة بعد الانتهاء من أداء المهمات بعرض الحلول والنتائج والتفسيرات التي توصلت إليها، وذلك من خلال حوار اجتماعي بين مجموعات العمل، وفي نهاية الدرس يعرض المعلم المفهوم أو المعلومة بصورة علمية صحيحة(الحجيلي، 2011).

وفي هذا السياق يرى الباحث أن هذه الخطوات تناسب تدريس الموضوعات النحوية ومهارة الإعراب، التي لا تتعدى كونها (أي مهارة الإعراب) مشكلة تحتاج إلى حل، وتلعب الخبرات

السابقة لدى المتعلم دوراً بارزاً في حلها، كما أن الحوار الاجتماعي بين الطلبة يسمح بتلاقح أفكارهم حول هذه المشكلة النحوية، الأمر الذي يؤدي إلى حصر جوانب المسألة الإعرابية.

أما عن الافتراضات التي يقوم عليها توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، فتتمثل في الدور الإيجابي للمتعلم عند محاولة الإجابة عن سؤال، أو حل لمشكلة، أو عمل لنشاط، ويتمثل الافتراض الثاني في أن البيئة التعليمية تنظم حول مهمة مطلوب أداؤها، أو مشكلة يراد حلها، ويقوم الافتراض الثالث على أن الهدف من الأنشطة التعليمية التي تتمركز حول المتعلم هو مساعدة المتعلمين على حل المشكلة وفهم المعلومة، وليس الهدف منها التوصل إلى إجابات صحيحة فقط، بل تعرّف الحلول والطرق المستخدمة في حل المشكلة(مرسال، 2004).

وفي ضوء هذه الافتراضات يرى الباحث أن استخدام هذا النموذج يسهم في صقل شخصية الطالب اللغوية، من خلال وضعه في مشكلة لغوية تتحدى تفكيره، ليطلب منه إيجاد حل مناسب لها، وبذلك فهو يستخدم اللغة كوسيلة اتصال، وتبادل للأفكار مع أقرانه في المجموعة، ويترك لكل منهم التعبير عن هذه الأفكار في جو من التفاوض والتشارك والألفة بعيداً عن الإملاء والفرض والرقابة القسرية، فهذه الأجواء تسهم في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم.

ويدعم هذا الرأي نتائج بعض الدراسات السابقة (Allen et al,2004)(Aydinli,2007)التي أكدت أن التعلم القائم على المشكلة يسهم بدور فاعل في تحسين تعلم الطلاب للغة، وتطوير مهاراتها، والفهم العميق لها، وتنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لديهم، ومما يؤكد نجاح نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس النحو، أنه – أي النحو – في أساسه قائم على مفاهيم مترابطة بأواصر علائقية استعمالية، تتطلب من المتعلم إدراك العلاقات بينها، فالقواعد النحوية حقائق محكمة الاتصال، وأبنية متصلة تؤلف بنياناً متكاملاً، ومن ثم فالكثير من المعارف النحوية الجديدة ترتبط بخبرات تعلم سابقة، وتقوم عليها، ويتطلب ذلك استدعاء تلك الخبرات، ويتفق هذا مع النموذج الذي يعتمد على تنشيط المعرفة السابقة، من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل، وتوليد الأسئلة، واقتراح الأفكار، وتقديم التفسيرات، وهذا يؤدي إلى تكامل المفاهيم والقواعد النحوية وإعادة تشكيلها، وهذا كله أيضاً يعمق فهم الطلاب للقواعد النحوية، و يجعلها ذا معنى مما يزيد قدرة المتعلمين على تطبيقها(عيسى، 2013).

نموذج الخطوات الخمس(5 Es) :

ظهرت دورة التعلم كاستراتيجية تدريس في أواخر الستينيات، عندما قام كاريلس وزملاؤه باستخدامها في منهاج العلوم، حيث بدأت استراتيجية دورة التعلم بثلاث مراحل هي: الاستكشاف – تغيير المفهوم – وتطبيقه، ثم تم تعديلها إلى أربعة مراحل هي: الاستكشاف – التفسير – التطبيق – والتقويم، ثم طور النموذج في بداية التسعينيات ضمن مشروع الأحياء للمرحلة الابتدائية، فصار يتكون من خمسة أطوار، أو ما يعرف بدورة التعلم المعدلة**(5 Es)** (إبراهيم، 2008)، ثم تم تطويرها إلى سبع مراحل لتمثل استراتيجية Seven E,s البنائية ومراحلها : الإثارة أو الانشغال – الاستكشاف – التفسير – التوسع – التمديد – التبادل – والفحص أو الامتحان(الأغا، 2012).

ويركز نموذج الخطوات الخمس**(5 Es)**على كيفية استخدام الطالب للمعرفة مع ما حوله من أشياء وظواهر وأشخاص وأحداث، وبذلك فإنه يركز على البناء الشخصي للمعرفة، ويقوم على خمس مراحل هي: **الانشغال أو الاشتراك Engagement Phase**، والهدف من هذه المرحلة هو تحفيز الطلاب، وإثارة فضولهم واهتماماتهم وانخراطهم لدراسة المفهوم، حيث يتعرف الطالب على المهمة التعليمية لأول مرة، ويتم الربط بين الخبرات السابقة والحالية، ويكون ذلك عن طريق مجموعة أسئلة، كما تضم هذه المرحلة الإثراء البيئي للطلاب بحيث تجعلهم ينشغلون في مهمة التعلم، كما تجعلهم متحفزين لدمج الأحداث الخارجية مع اهتماماتهم وحاجاتهم، ويقوم المعلم بتحديد الفهم الحالي للطلاب، أي معلوماتهم السابقة، وتشويق الطلاب للتفكير في الموضوع الجديد، (العمراني و الخزاعي، 2011).

أما **في مرحلة الاستكشاف Exploring Phase**، فيكون لدى المتعلمين فرصة للتعامل المباشر مع الظواهر والمواد، وينصب دور المعلم على تزويد الطلاب بالمواد، وتوجيه اهتماماتهم واستفساراتهم، لتوجيه التدريس نحو الاستكشاف. وفي **مرحلة التفسير Explanation Phase** يبدأ المعلم بوضع الخبرة المجردة التي مرّ بها الطلاب في شكل قابل للنقل، وتوفر اللغة دافعية لصياغة الأحداث في صورة منطقية، وهنا يظهر الاتصال بين الأقران، أما في **مرحلة التوسع Expansion Phase** فيوسع الطلاب المفاهيم التي تعلموها، ويربطونها بالمفاهيم السابقة لديهم، ثم يطبقون فهمهم على الواقع، وفي مرحلة **التقويم Evaluation Phase**، يحدد المعلم إلى أي مدى تم فهم الطلاب للموضوع(اللولو، 2011).

ويرى الباحث أن استخدام النموذج في تدريس النحو، وتدريب الطلبة على مهارات الإعراب يساعدهم في مرحلة من أكثر المراحل صعوبة، وهي التي يوظف فيها المتعلم خبراته السابقة لإعراب كلمة أو جملة، وعندئذ يحار الطلاب، ويشعرون فعلاً بعدم اتزان معرفي، فمثل هذا النموذج بخطواته الخمس يعيد للطالب اتزانه، ويساعده على السيطرة على تفكيره ليواصل العمل.

وللحكم على مدى فاعلية النموذج لا بد من الاعتماد على مجموعة معايير منها: مدى ملاءمة الأنشطة المستخدمة و كفاءتها، وأن يتحدد حجم دور المتعلم وطبيعته وفقاً لما يتطلبه التوجيه الأمثل للمتعلم، ويكفل التوصل لمفهوم حقيقي، لماهية العلم وطبيعته، وكذلك يجب أن ترتب الأنشطة داخل الوحدات الدراسية بصورة تتلاءم مع مراحل النموذج(اللولو، 2011).

الدراسات السابقة

حاول الباحث جمع دراسات سابقة ترتبط بموضوع الدراسة الحالية؛ للإفادة منها في إجراءاتها، و بناء أدواتها، و قد عرض الباحث ما توصل إليه من دراسات في محورين:

المحور الأول: دراسات ترتبط بنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

قام عيسى (2013): بدراسة هدفت إلى تعرّف 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، واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً، واختبارين لقياس الأداء الشفهي والكتابي، كما أعد دليلين للمعلم والطالب، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية تحصيل القواعد النحوية.

أما دراسة الشحات(2012): فهدفت إلى تعرّف فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وقامت الباحثة بإعداد اختبار مواقف المهارات الحياتية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية، مما يدلل على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة مقارنة بالطريقة التقليدية.

وهدفت دراسة الحجيلي(2011): تعرّف أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً، أما المنهج المستخدم فهو المنهج التجريبي، وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل و مقياس الاتجاه لصالح التجريبية.

وفي دراسة للساعدي(2011): هدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، و تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس طلبة الصف الخامس في المحافظة، اختار الباحث منه مدرسة

اختياراً عشوائياً، وأعد الباحث أداتين للدراسة هما: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في التحصيل و الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام شريف (2011) بدراسة هدفت إلى تعرّف فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية المهارات العملية والقدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، حيث اختار الباحث عينة بلغت (60) طالباً، واستخدم الباحث اختباراً تحصيلياً للجوانب المعرفية العملية ، وكذلك بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب في المهارات العملية، و اختبار القدرة على حل المشكلات، وبذلك يكون الباحث قد استخدم منهجين: الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة واختبار القدرة على حل المشكلات، وكذلك وجود فروق لصالح التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني.

أما دراسة الشجيري و الطائي(2010): فهدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لطلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة السيرة، واعتمد الباحث المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائج الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من المرحلة الثانية في قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية، واستخدم الباحثان اختبار التفكير الناقد وفق تصنيف (واطسن و جليسر) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في الاختبار المذكور لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

- الدراسة الوحيدة – على حد علم الباحث واستطلاعه- التي درست فاعلية توظيف نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة في اللغة العربية، خاصة في النحو هي دراسة (عيسى 2013)، أما الدراسات الأخرى فكانت في مواد أخرى، وهذا ما شجع الباحث إلى إجراء دراسته في البيئة الفلسطينية.
- تنوعت المراحل و الصفوف الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة، وهذا مؤشر لأهمية إجراء الدراسة الحالية في المرحلة الثانوية.
- من خلال استعراض الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، تبين للباحث ضرورة بناء اختبار مهارات الإعراب، واستبانة مهارات التواصل الاجتماعي.
- يظهر استعراض الدراسات السابقة أن المنهج المناسب للدراسة هو المنهج التجريبي.
- تميزت الدراسة الحالية بمتغيراتها، مهارات الإعراب، والتواصل الاجتماعي.

المحور الثاني: دراسات ترتبط بنموذج الخطوات الخمس لـ (بايبي)(5 Es) :

قام الجنابي (2011) بدراسة هدفت تعرّف فاعلية استراتيجية دورة التعلم، في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقام بإعداد اختبار تحصيلي مكون من خمس وعشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستخدم مقياساً جاهزاً للاتجاهات، وبلغت عينة الدراسة (50) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في نتائج الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه بين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية.

أما طوالبة وآخران(2011)، فقاموا بدراسة هدفت تعرّف أثر دورة التعلم في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيا، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية قدرها (97) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي بمجموعتين، وقاموا ببناء اختبار تحصيلي في وحدة

الغلاف المائي تكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة تعزى لطريقة التدريس لصالح دورة التعلم.
وهدفت دراسة العمراني والخزاعي(2011) تعرّف فاعلية نموذج بايبي (5 Es) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة الفيزياء، حيث اختار الباحثان عينة بلغ عدد أفرادها (59) طالباً، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة بصورة الاختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل في مادة الفيزياء، واقترح الباحثان إجراء دراسات أخرى لمعرفة فاعلية النموذج في مواد أخرى.
أما دراسة اللولو (2011)، فهدفت تعرّف أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل و التركيب في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، فاستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقامت باختيار عينة بلغت (80) طالبة، كما استخدمت اختباراً موضوعياً لمهارات التحليل والتركيب من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاختبار من (40) فقرة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:
- لم يجد الباحث - على حد علمه – أي دراسة درست أثر استخدام نموذج الخطوات الخمس على النحو أو مهارات الإعراب، وهذا يعد ميزة للدراسة الحالية.
- أوصت دراسة العمراني والخزاعي (2011) بضرورة إجراء دراسات أخرى في مواد أخرى لمعرفة فاعلية نموذج (5 Es).
- أعدّ الباحث الاختبار أداة للدراسة الحالية أسوة بالدراسات السابقة.
- اعتماد الدراسات السابقة على الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد شجع الباحث على أن يكون اختبار مهارات الإعراب من النوع نفسه.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على ثلاث مجموعات، الضابطة، والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، وكان اختيار الباحث للعينة عشوائياً، وكذلك تخصيص المجموعات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس منطقة الوسطى التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بغزة، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2014- 2015.

عينة الدراسة: قام الباحث بحصر أسماء مدارس المرحلة الثانوية للطالبات بالمنطقة الوسطى، ثم اختار مدرسة منها بطريقة السحب العشوائي، فكانت مدرسة خولة بنت الأزور الثانوية للبنات، ثم قام بحصر أسماء الفصول للصف الأول الثانوي، ثم اختار ثلاثة فصول بطريقة السحب العشوائي، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1)
توزيع العينة على مجموعات الدراسة

م	المجموعات	الفصل	العدد	النسبة المئوية
1	التجريبية الأولى(التعلم المتمركز حول المشكلة)	3 /11	28	%35.44
2	التجريبية الثانية(الخطوات الخمس (5 Es)	4/11	25	%31.64
3	المجموعة الضابطة (الطريقة العادية)	2/11	26	%32.91
	المجموع		79	% 100

تصميم الدراسة: اعتمد الباحث التصميم التجريبي، حيث اختار الباحث عينة الدراسة اختياراً عشوائياً، كما تم توزيعها على مجموعات الدراسة توزيعاً عشوائياً حيث تكونت مجموعات الدراسة من ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان، والثالثة ضابطة، كما قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الإعراب واستبانة التواصل تطبيقاً قبلياً ثم بعدياً

أدوات الدراسة :

اختبار مهارات الإعراب:

أعد الباحث بالتشاور مع خمسة من مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، اختباراً يقيس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي، من مهارات الإعراب في الدروس النحوية التالية: إعمال المصدر - إعمال اسم الفاعل – إعمال اسم المفعول – إعمال صيغ المبالغة – إعمال الصفة المشبهة، واختار الباحث نوعاً من أنواع الأسئلة وهو الأسئلة الموضوعية، من نوع الاختيار من متعدد، وقد بلغت البنود الاختبارية للاختبار بصورته الأولية ثلاثون بنداً، وزعت على ثلاثة محاور تمثل المهارات الإعرابية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(2)جدول يبين توزيع بنود الاختبار على المهارات الإعرابية

م	المهارات الإعرابية	أرقام الأسئلة	المجموع	النسبة المئوية
1	مهارات الموقع الإعرابي	9-11-15-21-25-28-18-1-5-7	10	%33.3
2	مهارات العامل / المعمول	10-14-20-23-24-17-29-3-6	9	%30
3	مهارات العلامة الإعرابية	8-12-13-19-22-27-30-16-2-4-26	11	%36.7
المجموع		30	30	%100

صدق الاختبار:

صدق المحكمين: عرض الباحث الاختبار بصورته الأولية على تسعة محكمين، أربعة منهم من أساتذة الجامعات تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وثلاثة مشرفين للغة العربية، ممن يشرفون على معلمي المرحلة الثانوية بوزارة التربية والتعليم، إضافة إلى معلمتين للصف الأول الثانوي يتمتعن بخبرة واسعة في تدريس هذا الصف، حيث طلب إليهم الباحث قراءة الاختبار والحكم على صلاحيته، من حيث اشتمال بنوده على المحاور الثلاثة لمهارات الإعراب، وتغطيته لمضامين الموضوعات الخمسة للوحدة النحوية، وبعد جمع الردود أفاد المحكمون بقوة الاختبار وصلاحيته.

صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراته مع الدرجة الكلية له، فتبين أن معاملات الارتباط لفقرات الاختبار دالة إحصائياً ،عند مستوى (0.05) أو (0.01) وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي للاختبار.

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما : معادلة كودر-ريتشاردسون (K-R20)، وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)
قيم معامل الثبات للاختبار وأبعاده باستخدام طريقتي كودر ريتشاردسون (20) والتجزئة النصفية

الطريقة	معامل الثبات
كودر ريتشارسون 20	0.897
التجزئة النصفية	0.843

اتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات مرتفعة مما يؤكد على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار: اعتمد الباحث معاملات صعوبة تتراوح بين(20-80%) بحيث تكون الفقرات التي حصلت على معامل صعوبة خارج هذا المدى غير مقبولة. أما معاملات التمييز فيجب ألا تقل عن(25%)، وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك، كانت أفضل، وقد تبين أن معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (21% - 64%)، وقد تراوحت معاملات التمييز بين (29%- 86%)، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية ، بحيث يتكون من (30) بنداً اختبارياً، وتكون العلامة الكلية للتصحيح (30 درجة) بواقع درجة واحدة لكل بند ، كما تم تحديد زمن الاختبار وهو (45) دقيقة.

استبانة مهارات التواصل الاجتماعي:
بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة، منها(نصر وحماد 2013) ودراسة (محمد، 2012: 684) قام ببناء قائمة مهارات للتواصل الاجتماعي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية، ثم أخرجها على شكل استبانة تجيب عنها كل طالبة حسب البدائل الخمسة لدرجة توفر المهارة لديها وهي: كبيرة جداً- كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً، وقد بلغ عدد المهارات في الاستبانة بصورتها الأولية ثلاثين مهارة.

صدق الاستبانة:
صدق المحكمين: عرض الباحث الاستبانة على ستة محكمين من أساتذة كليات التربية بجامعات غزة، ثم طلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث صحتها ومناسبتها للصف الأول الثانوي، وبعد تفحص آراء المحكمين، تبين للباحث ضرورة حذف المهارات رقم(21 -16-11-8 -7) وذلك بسبب تماثل مضامينها مع المهارات(25- 23 – 13 – 9 -3)، ليصبح عددها خمساً وعشرين مهارة.
صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقراتها مع الدرجة الكلية، فتبين أن معاملات الارتباط للفقرات دالة عند مستوى(0.01) أو (0.05).
ثبات الاستبانة: تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقتين هما: طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach Method) وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.911)، والتجزئة النصفية (0.863)، وهذا يؤكد على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام.
ضبط متغيرات الدراسة: قام الباحث بضبط متغيري : مهارات الإعراب، ومهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعتين التجريبيتين، الأولى والثانية، عند تطبيق الأداتين تطبيقاً قبلياً، ثم باستخدام اختبار كروسكال واليس ، اتضح أن جميع قيم Chi-Square غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ طالبات المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين.

دليل المعلمة:
قام الباحث ببناء دليل للمعلمة التي درست المجموعتين التجريبيتين حيث تكون من جزأين:
أولاً- ما يتعلق بتدريس الوحدة النحوية باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة: وتضمن:
أ- توطئة بين الباحث من خلالها للمعلمة التي ستدرس الوحدة النحوية، مفهوم النموذج، وأهداف استخدامه، وخطوات الاستخدام، وكذلك بيان دور كل من المعلم والمتعلم عند استخدامه.
ب- بناء دروس الوحدة النحوية التي بلغ عددها خمسة دروس، وهي: إعمال المصدر- إعمال اسم الفاعل- إعمال اسم المفعول- إعمال صيغ المبالغة- إعمال الصفة المشبهة، وحدد الباحث لكل درس عنوانه، والتمهيد المناسب، والمتطلب السابق، والأهداف مصاغة بصورة سلوكية، كما تضمن خطوات تنفيذ كل درس وإجراءاته، بدءاً من التهيئة والتقديم، ثم العرض، ثم التنفيذ، ثم الغلق، ثم تقويم الأداء.
ثانياً : ما يتعلق بتدريس الوحدة النحوية باستخدام نموذج الخطوات الخمس (5 Es):
قام الباحث ببناء جزء آخر من دليل المعلم؛ لتدريس الوحدة النحوية للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام نموذج الخطوات الخمس، وقد تكون من قسمين: الأول- يتعلق بمادة نظرية توضح للمعلمة طبيعة النموذج وخصائصه وكيفية استخدامه، مع توضيح خطوات النموذج أو مراحله. الثاني- يتعلق بالجانب التنفيذي، حيث قام الباحث ببناء الدروس النحوية موظفاً نموذج الخطوات الخمس، كما يلي:
تحديد عنوان الدرس و البيانات الأساسية له.
صياغة الأهداف السلوكية لكل درس.
تحديد المتطلبات الأساسية للموضوع النحوي.
وفيما يتعلق بإجراءات تنفيذ الدروس، حرص الباحث عند بنائها على توافقها مع المراحل الخمس التالية للنموذج: مرحلة الانشغال، ثم مرحلة الاستكشاف، ثم مرحلة التفسير(الإبداع المفاهيمي): ثم مرحلة التوسع (التطبيق)، ثم مرحلة التقويم.

صدق الدليل: بعد الانتهاء من إعداد الدليل بصورته الأولية، عرضه الباحث على خمسة من المحكمين من أساتذة الجامعات، حيث أفاد المحكمون بجودة الدليل ووضوح إجراءاته، إلا أن بعضهم أشار باختصار الجزء الأول منه(التوطئة) بحيث لا يتجاوز صفحتين، فقام الباحث بذلك وأصبح الدليل جاهزاً للاستخدام.

خطوات التطبيق:
مرّت إجراءات الدراسة وتطبيق أدواتها بالخطوات التالية:
- اختيار المدرسة التي طبق فيها الباحث دراسته بطريقة عشوائية، ثم تخصيص مجموعات الدراسة الثلاثة: الضابطة والتجريبيتين.
- عقد ثلاثة لقاءات مع المعلمة التي -هي نفسها- قامت بتدريس المجموعات الثلاثة، التجريبيتين، والمجموعة الضابطة، تم فيها توضيح كيفية تنفيذ التدريس مع الطالبات باستخدام نموذجي الدراسة.
- تطبيق الاختبار واستبانة مهارات التواصل الاجتماعي على العينة الاستطلاعية وقدرها(25) طالبة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك لتحديد الزمن المناسب للاختبار ، وحساب صدق وثبات الأداتين.
- تطبيق اختبار مهارات الإعراب، واستبانة مهارات التواصل الاجتماعي، تطبيقاً قبلياً على المجموعات الثلاثة.
- تصحيح الاختبار، وتحليل الاستبانة.

- تدريس المعلمة الوحدة النحوية المشتملة على الموضوعات الخمسة من بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2014-2015 ، واستمر تدريس الطالبات مدة شهرين ابتداء من 2015/2/1 حتى نهاية شهر مارس.
- قام الباحث بعدة زيارات للمعلمة ليطمئن على سيرها في تدريس الموضوعات النحوية باستخدام النموذجين.
- بعد انتهاء المعلمة من تدريس الوحدة النحوية، طلب الباحث إليها إعادة تطبيق الاختبار واستبانة مهارات التواصل الاجتماعي مرة أخرى على مجموعات الدراسة الثلاثة.
- قام الباحث بتصحيح الاختبار ورصد درجاته، وتحليل الاستبانة.
- تحليل النتائج والإجابة عن فرضيات الدراسة وأسئلتها.

الأساليب الإحصائية:
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.
- معادلة كودر ريتشاردسون(20) ومعامل التجزئة النصفية.
- معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.
- اختبار كروسكال واليس اللابارامتري للعينات المستقلة نظراً لصغر حجم العينات.
- اختبار مان ويتني اللابارمتري لعينتين مستقلتين نظراً لصغر حجم العينات.
- حجم التأثير في حالة الدرجة المعيارية (Z)على الصيغة: (Z) = Z2 / (Z2 + 4).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

لاختبار صحة الفرضية الأولى التي نصت على: **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار مهارات الإعراب**. استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitiny) لعينتين مستقلتين؛ نظراً لصغر حجم العينة، وذلك للتعرف على دلالة الفروق في اختبار مهارات الإعراب بين المجموعتين: التجريبية الأولى والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(4) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في اختبار مهارات الإعراب

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية	قوة Z	حجم التأثير
تجريبية1	28	38.00	1064.00	70.00	**5.132	دالة عند 0.01	0.868	قوي
ضابطة	26	16.19	421.00					

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 تساوي 2.58

اتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (5.132) وهي أعلى من قيمة (Z) الجدولية (2.58)، وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست الوحدة النحوية بنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة) في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى.

كما قام الباحث باستخدام اختبار قوة الإحصائي Z للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار مان – ويتني هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة، وقد بيّن الجدول السابق أن حجم التأثير لقوة قيمة (Z) كان قوياً، حيث بلغت القيمة الدالة على قوة Z

0.868 وهي أعلى من القيمة الحرجة لقوة Z والتي تبلغ (0.80)، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(عيسى،2013) حول فاعلية استخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية تحصيل القواعد النحوية. ومما يعرضه الباحث تفسيراً لهذه النتيجة، أن التعلم بهذا النموذج يمثل لدى المتعلم مشكلة تتحدى تفكيره، وتدفعه إلى الربط بين مخزون معرفي مكتسب سابقاً، وخبرة جديدة، وهذا الأساس الذي يقوم عليه فهم المسألة الإعرابية. كما يرجع الباحث ذلك إلى أن وضوح مراحل التدريس بالنموذج وتسلسلها، تكسب الطالبة قدرة على تخزين المعلومة وسرعة استدعائها، وهذا ما يلزم عند إعراب أي كلمة أو جملة. ومما يفسر به الباحث هذه النتيجة أن التعلم بهذا النموذج- وهذا ما أكدته المعلمة التي نفذت التدريس به- يتيح الفرص جميعها مفتوحة أمام الطالبات للمشاركة بغض النظر عن مستواهن، سواء أكانت مشاركة داخل المجموعة، أو عند عرض الأعمال، لذلك فالطالبة المتوسطة أو الضعيفة إذا حققت مكتسبات تشاركية تحاول دائما المحافظة عليها أو تطويرها، وهذا من طبع البشر. كما يفسر هذه النتيجة ما رآه (مرسال،2004) بأن استخدام الأنشطة التعليمية التعلمية وفق هذا النموذج، لا تهدف إلى توصل الطالب إلى إجابات صحيحة للمسألة فقط، بل فهم الحلول الموصلة للحل، وهذا يتناسب مع مهارة الإعراب التي تتطلب من الطالبة أن تفهم عناصر الجملة، وارتباطاتها، وما بينها من علاقات لتصل في النهاية إلى إعراب صحيح.

ولاختبار صحة الفرضية الثانية التي نصت على: **" لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة و درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب"**، استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitiny) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة الفروق في اختبار مهارات الإعراب بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(5) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار مهارات الإعراب

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية	قوة Z	حجم التأثير
تجريبية2	25	35.34	883.50	91.50	4.453	دالة عند 0.01	0.832	قوي
ضابطة	26	17.02	442.50					

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 تساوي 2.58

اتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (4.453) وهي أعلى من قيمة (Z) الجدولية (2.58)، وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست الوحدة النحوية بنموذج الخطوات الخمس) في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية. وقد أظهرت نتائج اختبار قوة الإحصائي Z أن حجم التأثير كان قوياً، حيث بلغت القيمة الدالة على قوة Z 0.832 وهي أعلى من القيمة الحرجة لقوة Z والتي تبلغ (0.80).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن استخدام نموذج الخطوات الخمس البنائي يتطلب من الطالبة قبل المشاركة في المهمة، أن تتعرف عليها أولاً، وتحاول ربطها بالخبرة السابقة، أو دمجها معها لتكون منطلقاً جديداً، تستطيع من خلاله التخلص من الموقف الجديد، وهذا يمثل أساس التعامل مع المسألة النحوية عند إعراب كلمة أو جملة، إضافة إلى أن أي مسألة نحوية تشكل للمتعلم موقف حيرة وعدم اتزان- وهذه ظاهرة طبيعية حسب نموذج الخطوات الخمس- فإن فهمتها الطالبة كذلك، لم يشكل لديها هذا الشعور عائقاً للتعلم في المستقبل. ومما يورده الباحث تفسيراً لهذه النتيجة ما أفادته المعلمة

من أن ما يميز طالبات المجموعة التجريبية الثانية أنهن بقين يقظات طوال الحصة، فانشغلت كل طالبة وسط مجموعتها، وهذا ما يجعل للتعلم معنى يبقى أثره إلى ما بعد اكتسابه.

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة التي نصت على:" **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى و درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الإعراب"**، استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitiny) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة الفروق في اختبار مهارات الإعراب بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(6) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في اختبار مهارات الإعراب

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
تجريبية1	28	28.79	806.00	300.0	0.900	غير دالة
تجريبية2	25	25.00	625.00			

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

اتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (0.900) وهي أقل من (Z) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة 0.05 ، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست الوحدة النحوية بنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درستها بنموذج الخطوات الخمس في الاختبار البعدي لمهارات الإعراب.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن النموذجين المستخدمين في الدراسة بنائيين، فأي النموذجين استخدمت المعلمة مقارنة بالطريقة التقليدية: فسيؤتي نتائج إيجابية ، إضافة إلى الجهد البناء الذي بذلته الطالبة عبر مراحل النموذجين، في حالة من التواصل الاجتماعي و الحوار التفاوضي .

ولاختبار صحة الفرضية الرابعة التي نصت على:" **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الأولى في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟** استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitiny) لعينتين مستقلتين، للتعرف على دلالة الفروق في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي بين المجموعتين: التجريبية الأولى والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(7) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في استبانة مهارات التواصل

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية	قوة Z	حجم التأثير
تجريبية1	28	33.84	947.50	186.5	**3.097	دالة عند 0.01	0.706	متوسط
ضابطة	26	20.67	537.50					

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 تساوي 2.58

اتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (3.097) وهي أعلى من قيمة (Z) الجدولية (2.58)، وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، في التطبيق البعدي لاستبانة مهارات

التواصل الاجتماعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (عيسى، 2013) من نتائج لدراسة (Allen al, 2004) و(Aydinli,2007) التي أكدت أن التعلم القائم على المشكلة أسهم في تنمية المهارات التفاعلية التواصلية لدى الطلاب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدة تفسيرات منها أن الطالبة التي تعلمت الوحدة النحوية، باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، تنصهر ذاتها وسط تفاعلية الجماعة التي تنتمي إليها، فكان عليها اكتساب مهارات تواصلية تسمح بكينونتها. كما يبرر الباحث هذه النتيجة بأن النحو يمثل ركيزة اللغة، التي هي في أساسها وسيلة اتصال، فعندما نضع الطالبة في مشكلة لغوية، فما عليها إلا أن تتبادل أفكارها مع قريناتها في جو تسوده الألفة، وهذا ما يقوم عليه النموذج.

ولاختبار صحة الفرضية الخامسة التي نصت على:" **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية الثانية في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي؟** استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitiny) لعينتين مستقلتين، للتعرف على دلالة الفروق في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي بين المجموعة التجريبية الثانية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(8)اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين التجريبية الثانية والضابطة في استبانة مهارات التواصل الاجتماعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
تجريبية2	25	29.12	728.00	247.0	1.476	غير دالة
ضابطة	26	23.00	598.00			

* قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

اتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (1.476) وهي أقل من قيمة (Z) الجدولية (1.96)، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، في التطبيق البعدي لاستبانة مهارات التواصل الاجتماعي، وهذا يشير إلى أن استخدام نموذج الخطوات الخمس عند تدريس الوحدة النحوية، لم يحسن في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

ومما يراه الباحث تفسيراً لهذه النتيجة ما ذكره (العمراني والخزاعي،2011) من أن نموذج الخطوات الخمس وإن كان يركز على كيفية استخدام الطالب للمعرفة مع ما حوله، إلا أنه يركز على البناء الشخصي لها، ويدعم الباحث هذا التفسير برؤيته أن مراحل التدريس بالنموذج بدءاً من الانشغال، وصولاً إلى التقويم تبقي الطالبة منهمكة بالمهمات التعليمية، أكثر من اهتمامها بمن حولها من الطالبات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث التوصيات التالية:

1- حث معلمي اللغة العربية على توظيف نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة، والخطوات الخمس عند تدريس الموضوعات النحوية.

2- تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف نماذج تدريسية بنائية كنموذجي الدراسة.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية تؤهلهم للدور الجديد للمعلم (مرشد ليس ملقناً).

4- حث معلمي اللغة العربية على الاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي عند تدريس طلبتهم.

5- يقع على عاتق مطوري المنهاج الفلسطيني إعادة بنية الدروس النحوية، مصاغة على شكل مهمات حقيقية، ومشكلات واقعية ترتبط بحياة الطلاب.

المقترحات:

اقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسات لتعرّف فاعلية استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس على مهارات اللغة العربية الأخرى كالتعبير الإبداعي والإملاء.
- إجراء دراسة لتعرف فاعلية استخدام أحد النموذجين في علاج صعوبات تعلم النحو العربي.
- القيام بدراسة بنائية لتصميم دروس نحوية في مرحلة دراسية في ضوء نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة، أو الخطوات الخمس.

المصادر والمراجع :

1- إبراهيم، بسام. (2008). أثر تدريس العلوم الطبيعية باستخدام دورة التعلم (5 Es) في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي الأساسية لدى طلبة كلية العلوم الجامعية في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مج (22) 4.

2- أبو عمرة، حنان. (2010). *أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

3- الأغا، حمدان. (2012). *فاعلية توظيف استراتيجية seven E,S البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة.

4- برغوت، عطا. (2008). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساس بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة.

5- الجنابي، طارق. (2011). فاعلية استراتيجية بنائية(دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الأحياء و اتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، العدد الأول.

6- الحجيلي، محمد بن عبد العزيز. (2011). أثر تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بقسم الرياضيات بكلية المعلمين بالمدينة المنورة. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر، ع(116).

7- دحلان، عمر. (2003). *أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

8- الساعدي، عمار طعمة. (2011). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي و اتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، ع (3).

9- الشجيري، ياسر و الطائي، حسين. (2010). أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التفكير الناقد لدى طلبة أقسام القرآن الكريم و التربية الإسلامية في مادة السيرة النبوية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*- العراق، ع (3).

10- الشحات، دعاء أحمد. (2012). فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*،ع (12).

11- شريف، محمد أنور. (2011). فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية المهارات العملية و القدرة على حل المشكلات و الاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة تكنولوجيا الكهرباء لدى طلاب الصف الثاني الصناعي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ع (75)، الجزء الأول.

12- طوالبة ، هادي و عمايرة، أحمد و الرفاعي، عبير. (2011). أثر استخدام دورة التعلم في التحصيل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الجغرافيا. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، المجلد(38)، ملحق (7).

13- عبد الجليل، علي سيد. (2009). *أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في التفكير التوليدي والاتجاه نحو الأمن الصناعي والسلامة المهنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الصناعية*. قُدّم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكية التربية ببور سعيد (مدرسة المستقبل – الواقع و المأمول) مصر، الجزء الأول.

14- عبد الجواد، إياد. (2012). معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبية لدى معلمي الصف العاشر الأساس بمحافظة غزة و تصور مقترح لتطويرها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مج 26 (8).

15- العمراني، عبد الكريم و الخزاعي، عقيل. (2011). فاعلية التدريس بأنموذج بايبي (5 Es) في تحصيل مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، مج (10) ع (4-3).

16- العنزي، خلف. (2008). *أثر استخدام استراتيجية 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.

17- عيسى، محمد أحمد. (2013). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية و تطبيقها في الأداء الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية*، مج (27)، ع (106)، الجزء الأول.

18- كرون، غادة محمود. (2012). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة.

19- اللولو، فتحية. (2011). أثر توظيف نموذج الخطوات الخمس البنائي في تنمية مهارات التحليل والتركيب بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع(35)،الجزء الثاني.

20- مرسال، محمد. (2004). *فاعلية استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم البنائي في تنمية الاستدلال التناسبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

21- نصر، حمدان وحماد، رائدة. (2013). فاعلية تدريس القراءة العربية، باستعمال استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مج (11)، ع (2).

22- Zhong-guo,L. & Song, M.(2007).The Relation Between Traditional English Grammar Teaching and Communicative Language Teaching" Us- Ching Education Review,4(1).

23- Arends, R.L.(1997). Problem – based instruction Classroom Instruction and Manage-ment,NewYork, Th McGraw – hill book company.

24- Dempasey, Teresa, L.(2000). leader ship for the Constructivist Classroom, Development of Aproblem Based Learning project Doctor's Dissertation, Miami, University the Grad-uate School.

25- Aydinli, J .(2007).Problem–Based Learning and Adult English Language Learners. Center for Adult English Language Acquisition, Washington, USA.

26- Allen, D.E, Duch, B.J,Groh,S.E and Watson, G.(2004).Scaling Up Research – Based Education for Undergraduate: Problem – Based Learning In:L.R. Kauffman and J.E Stocks (eds.) Reinvigorating the Undergraduate Experience: Successful Models Supported by NSF's AIRE / RAIRE Program. Washington, D C:Council on Undergraduate Research.

27- Bremer, C.,& Smith,(2004).Teaching social skills, national center on secondary education and transition: http//www. Nest, org.

28-Nath, L. R & Ross, S.M.(2001).The influence of apeer-tutoring training mode for implementing cooperative groupings with elementary students". Educational Technology Research and Development, 49, 44-45.

****