تنمية مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة

إعـــداد:

شـــهد محمـد محمـد فـرج

إشـــــــــــراف

أ.د. إبراهيم محمد عطا
المناهج وطرق التدريس المتفرغ
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ.د. مصطفى رسلان رسلان استاذ
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ
كلية التربية – جامعة عين شمس

د. سامية محمد محمود
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص البحث

هدف البحث تنمية مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة. وتكونت مجموعة البحث من(60) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم عشوائيًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وعددها (30) تلميذًا، ومجموعة ضابطة وعددها (30) تلميذًا.

ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة مجموعة من الأدوات والمواد العلمية وهى قائمة بمهارات تماسك النص وترابطه،واختباراً,ودليلاً للمعلم ,وكراسة أنشطة للتلميذ , وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، وانتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات جاء أهمها: ضرورة الاهتمام بمهارات تماسك النص وترابطه باعتبارها الهدف الرئيس للغة العربية.

الكلمات الدالة:

التعلم المتمركز حول المشكلة – مهارات تماسك النص وترابطه – المرحلة الإعدادية.

Abstract

The aim of the current study is to identify the impact of the problem-centeredlearning strategy in developing some grammatical skills among the second preparatory grade students. The researcher used the quasi-experimental approach.

The research sample consist of 60 preparatory stage students chosen haphazardly then divided into two groups : an experimental group composed of 30 students and a control group composed of 30 students.To verify the impact of this strategy, the grammar skills test was applied on the research sample before and after students used the problem-centered learning strategy. The study results show that there was a statistically significant difference between the experimental group students 'grades and the control group students' grades in the pre and post applications of the test the grammatical skills for the benefit of the experimental group. The study ends up with a set of recommendations and proposals, the most important of which are: the necessity of working to provide some content attached to the Arabic language course for teaching grammatical skills.

Key words:

Problem-centered learning - grammar skills - preparatory stage.

مقدمة:

اللغة أداة تواصل بين أفراد المجتمع, ووسيلة بناء الفكر والشعور, وهي دعامة التفكير, وحافظة التراث البشري, وناقلته متجاوزة حدود الزمان والمكان. وتؤدى اللغة مجموعة من الوظائف لها أهميتها في حياة الفرد والمجتمع. وإذا كان التعبير يمثل إحدى وظائف اللغة فإنه من أنماط النشاط اللغوي المهمة، وأكثرها انتشاراً، وبدونه لا يستطيع الإنسان نقل أفكاره منطوقة أو مكتوبة إلى الآخرين.

والتعبير ليس فرعًا لغويًا معزولًا عن باقي فروع اللغة, بل هو متشابك ومتداخل مع فروع اللغة الأخرى ومعنى ذلك؛ أن تقدم الطالب في أحد الفروع اللغوية هو بالتالي تقدم ونمو له الفروع الأخرى. (حسن شحاتة، 2004, 241) (*)

ويهدف التعبير الكتابى إلى قدرة التلميذ على انشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين الأفكار والخواطر بأسلوب فني وصحيح من خلال: تحديد الفكرة واستقصائها، وبناء الجملة بشكل سليم، وربط الفقرات بعضها ببعض، ويزيد من دقة الكتابة: استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، واستخدام الصور الفنية الجميلة، والاستشهاد من مصادر اللغة ذات الصلة مثل: القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والامثال، واستخدام علامات الترقيم المختلفة، مما يزيد من تيسير التفاعل مع الموضوع المكتوب.

ومن الطرق والاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في ذلك استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة التي تهدف إلى تقديم المحتوى التعليمي لموضوعات ودروس المقررات الدراسية المختلفة في صورة مشكلات أو مهام تعليمية حقيقية واقعية ترتبط

---

* **يشير ما بين القوسين إلى نظام توثيق الـ APA الإصدار السادس (اسم المؤلف، السنة، الصفحة).**

بحياة التلاميذ ومجتمعهم من حولهم، وتعكس المفاهيم والمعارف الأساسية المحورية لهذه المقررات، وتساعدهم على التعلم وتعديل تفكيرهم وتطويره, وإكسابهم المهارات الاجتماعية المطلوبة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على حل المشكلات الخاصة بهم وبمجتمعهم، كما تهدف إلى تحويل معارف الفرد إلى مجموعة من الخبرات الناتجة عن احتكاك وتفاعل الفرد مع المواقف والمشكلات الحقيقية المرتبطة بحياته. (Gohel, & Dodia, 2015, 98).

وعلى الرغم من أهمية مهارات تماسك النص وترابطه في استخدام اللغة العربية، إلا أنها لم تحظ باهتمام في مناهجها وخطط تدريسها؛ لذلك فإن مشكلة الضعف في تحصيل مهاراتها وتوظيفها في الأداء اللغوي باقية، ومظهر ذلك أن دراستها لا تستأثر باهتمام التلاميذ، ولا تلقى منهم قبولاً، . وهذا ما أظهرته دراسات. (Clandfield, 2004 ؛Littlewood, 2000)

ولذا أوصى المختصون في مجال تعليم اللغات بضرورة الاتجاه نحو تدريس مهارات تماسك النص وترابطه من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ويتركز فيها الاهتمام على الدور النشط للمتعلم ومنها صياغة الموضوعات التعبيرية في صورة مشكلات واقعية.

ويعد التعلم القائم على المشكلة من النماذج التدريسية المعاصرة المتمركزة حول المتعلم، ويمكن أن تحقق بعض أهداف تدريس مهارات تماسك النص وترابطه، والارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي، وبمستوى الطلاب في مهارات التواصل اللغوي؛ حيث تجعل التعلم ذا معنى، وتتيح للطلاب ممارسة عمليات العلم والمناقشة والحوار، والعمل التعاوني، وتحمل المسئولية في أثناء التعلم، وحرية التعبير. (حسن حسين وكمال زيتون، 2003، 195)

وأشارت دراسات عديدة منها (Delisel, 1997؛ وديع مكسيموس، 2003؛ عايش زيتون، 2007، 53؛ بسام عبدالله، 2009، 104- 107؛ Etherington, 2011) 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 يحفز التلاميذ على المشاركة الفاعلة، ينشط المعرفة السابقة، يعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة، ويرتقي بمستوى فهمهم وتحصيلهم، وتوظيف المعلومات فى مواقف الحياة المختلفة، وتطوير مهارات الحوار والتواصل والتعلم الذاتى والتعاونى، والتفكير الناقد والإبداعى.

وتسمى هذه الاستراتيجية أيضاً باستراتيجية ويتلى أو استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، وقد صمم هذه الاستراتيجية جريسون ويتلى من أكبر منظرى البنائية الحديثة، وتعد من أفكار البنائيين في تدريس العلوم والرياضيات كما أن هذه الأستراتيجية تتميز بأنها أكثر فاعلية عن غيرها في تحقيق الأهداف المنشودة؛ حيث إن الهدف الأساسي من التعلم المتمركز حول المشكلة هو تنمية البنية المعرفية، ويتم تحقيق ذلك من خلال إعطاء التلاميذ الفرصة في اختيار المادة التي سيتعلمونها وكيفية تعلمها، ويكون التعلم موجها ذاتياً، والتلاميذ هم المالكون الحقيقيون للعملية التعليمية، والذي بدوره يدعم لديهم القدرة على الاستقراء في المواقف الجديدة. (عايش زيتون، 2007، 460)

ويتكون التعلم المتمركز حول المشكلة من ثلاث مراحل أساسية (محمد الكسباني، 2008، 270؛ بسام عبد الله، 2009، 86) هي: (المهام التعليمية, والمجموعات المتعاونة, والمشاركة) ولكل مرحلة رئيسة من هذه المراحل مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن أن يوظفها المعلم في تدريس مهارات التعبير الكتابى للطلاب؛ حتى ينمى لديهم مهارات التعبير الكتابى.

واستناداً إلى المراحل الثلاثة لاستراتيجية ويتلى فإن التعلم وفقاً لهذه الاستراتيجية ينشط المعرفة السابقة لدى المتعلم, ويعيد بناءها لتتوافق مع المعرفة الجديدة.

وتتطلب هذه الاستراتيجية تهيئة أوراق عمل عبارة عن مهام مصاغة بشكل يؤدى إلى محاولة الطالب، وبالتعاون مع مجموعته لإيجاد حل لتلك المشكلة. وقد أشار (محمود فؤاد، 2008) إلى أن فاعلية استرتيجية ويتلى تتحدد في ضوء مجموعة من المتغيرات وهى: الاختيار الصحيح لمهام التعلم المصاغة في صورة مشكله تتطلب حلاً، وتفاعل الطلبة مع مهام التعلم ومع بعضهم البعض، وممارسة المعلم لأدواره وفقاً للتعلم البنائى.

ومن خصائص استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة كما ذكرها (Liu, 2005, 44): تعلم متمركز حول الطالب، وتمثل المشكلات الحقيقية جوهر عملية التعلم، وتكتسب المعرفة الحقيقية من خلال التعلم الذاتى الموجه، ويتضح أن التعلم المتمركز حول المشكلة يمثل استراتيجية تعليمية تطويرية، تبنى على مشكلة واقعية، ذات معنى تثير نوعاً من الإحساس بالحيرة والحماس بين مجموعات عمل متعاونة من الطلاب، الذين يقومون بتحليل المشكلة، والبحث والاستقصاء وتبادل الأفكار، وجمع المعلومات فى ضوء خطوات منظمة للتوصل إلى حل لها، ومن خلال هذه المهام يستطيع الطلاب أن يكتسبوا العديد من المهارات التى تتعلق بعملية تعلم مهارات تماسك النص وترابطه.

وفى ضوء هذا، فإن تدريس مهارات التعبير الكتابى من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة، يمكن أن يؤدى دوراً فاعلاً فى تنمية هذه المهارات، وتطبيقها في الأداء اللغوى كتابةً؛ فمن خلال تقديم مهارات التعبير الكتابى فى صورة مشكلات ذات معنى ترتبط بواقع الطالب فى مواقف التواصل اللغوى، فإن ذلك يحفزهم ويستثير

تفكيرهم، ونشاطهم الذاتى والتعاونى لحلها، وعن طريق سعيهم لحل تلك المشكلة في مجموعات عمل متعاونة، وما يمارسونه من حوار وقراءة، وكتابة وأنشطة تطبيقية، يكتسبون من خلاله العديد من المهارات اللغوية، ويتمكنون من تطبيق مهاراته بصورة عملية فى أدائهم التعبيرى.

فإتقان مهارات تماسك النص وترابطه إحدى وسائل التواصل التى عن طريقها يستطيع الطالب التعبير عن أفكاره بسلاسه، ومن ثم الوقوف على أفكار الآخرين، ومشاعرهم، كما تمكنه من تسجيل ما يرغب في تسجيله من حوادث ووقائع ومعارف، وبناءً على هذا يجب أن تكون الكتابة سليمة؛ إذ أن كثيراً ما يكون الخطأ الكتابى في الإملاء، أو في عرض الفكرة مدعاة لقلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ولهذا تُعد الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم كونها عُنصراً أساسياً من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين، والإلمام بها. (عبد الفتاح البجة، 1999، 183).

❑ الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال عدة مصادر يمكن توضيحها على النحو التالى:

أولاً: ملاحظة الباحثة:

من خلال عمل الباحثة معلمة بمدرسة أطواب الإعدادية بنات بمركز الواسطى بمحافظة بنى سويف، اتضح وجود ضعف ملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مهارات التعبير الكتابى، ووجود حالة من الملل وعدم المتعة جراء إتباع طرق الشرح التقليدية ؛مما يؤدى إلى عدم قدرتهم وإحباطهم وعدم إقبالهم على التعلم، ومن ثم قلة المشاركة والتفاعل في جميع المقررات الخاصة بهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

ويبين كل من راتب عاشور ومحمد مقدادي (2005، 215) أهمية التعبير الكتابى حيث يمثل نشاطًا أدبيًا واجتماعيًا، فهو الطريقة التى يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يُطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة.

وتأسيساً على ما سبق من أهمية مهارات تماسك النص وترابطه فى التعبير الكتابى؛ فإن الشكوى من صعوبتها تتردد باستمرار ويعزز هذه الشكوى وجود الأخطاء اللغوية فى أحاديث التلاميذ وكتاباتهم في المراحل التعليمية المختلفة,وهذا ما أكدته نتائج الكثير من الدراسات التي أجريت في مجال طرق تدريس اللغة العربية مثل دراسة كل من (عبد الرحمن كامل، 2005؛ حنان أبو عمرة، 2010؛ محمد عويس, 2015). وقد أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى أسباب عديدة من بينها طريقة التدريس القائمة فى تدريس مهارات تماسك النص وترابطه فى التعبير الكتابى والشفوى لدى التلاميذ فهى طريقة إلقائية, آلية, جامعة لا تستثير في التلميذ شوقاً ولا اهتماماً ولا تنمى الجانب التطبيقى ومهاراته فى التعبير الكتابى لذا حاولت الباحثة إلقاء الضوء على هذه المشكلة؛ وبالتالى تقترح لعلاجها توظيف التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثانياً: الدراسة الاستكشافية:

للتأكد من مشكلة البحث قامت الباحثة بدراسة استكشافية هدفت تعرف مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على التعبير الكتابى ، وتمت الدراسة الاستكشافية من خلال عمل اختبار تحريرى تم تطبيقه على التلاميذ.

❑ مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث فى وجود ضعف فى مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ويمكن معالجة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالى:

ما مهارات تماسك النص وترابطه المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التعلم المتمركزحول المشكلة ؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما مهارات تماسك النص وترابطه المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى ؟

-مافاعلية التعلم المتمركزحول المشكلة فى تنمية مهارات تماسك النص وترابطه المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

❑ أهداف البحث:

- هدف البحث تنمية مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة.

❑ أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد البحث فى الآتى:

- القائمين على بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية على ضوء احتياجات التلاميذ اللغوية فى مهارات تماسك النص وترابطه.
- معلمي اللغة العربية فى معرفة بعض الاستراتيجيات والأساليب والمداخل التدريسية الجديدة التي تساعد في تنمية مهارات تماسك النص وترابطه لدى طلابهم، وتطوير أساليبهم التدريسية.
- تقديم نموذج إجرائى لكيفية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة فى تنميه مهارات تماسك النص وترابطه .

- باحثين آخرين فى تطبيق التعلم المتمركز حول المشكلة فى مراحل تعليمية أخرى وفروع أخرى.

❑ **فروض البحث:**

- يوجد فرق ذى دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذى دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه لصالح التطبيق البعدى.

❑ **حدود البحث:** اقتصر البحث على الحدود التالية:

- **حدود مكانية:** مدرسة الحديثة الإعدادية بنات بإدارة ببا التعليمية بمركز ببا بمحافظة بنى سويف.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني لعام 2019/2018م.
- **حدود بشرية:** تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وعددهم 60 تلميذًا مقسمين على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
- **حدود موضوعية:** مهارات تماسك النص وترابطه الآتية: (وضوح الأفكار وانتماؤها للموضوع، استخدام أدوات الربط، تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع، التعبير عن الأفكار بجمل تامة، الترتيب المنطقى للأفكار وتسلسلها).

❑ **منهج البحث:** لتحقيق أهداف البحث تم استخدام :

- **المنهج الوصفي:** فى مسح وتحليل أدبيات المجال لإعداد الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة البحث، وتحليل المهارات

المرتبطة بمهارات تماسك وترابط النص، ووصف وبناء أدوات البحث، وفى تفسير النتائج ومناقشتها.

- **المنهج التجريبي:** لقياس فاعلية المتغير المستقل (تنمية مهارات تماسك النص وترابطه) على المتغير التابع باستخدام (التعلم المتمركز حول المشكلة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

❑ أدوات البحث ومواده التعليمية:

- **قائمة مهارات تماسك النص وترابطه:**المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- **اختبار مهارات تماسك النص وترابطه:**المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

❑ التصميم التجريبي للبحث:

تم استخدام التصميم التجريبي القبلي ـ البعدي (One sample before – after (Pretest – Posttest) Design)، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث يتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً

جدول (1) التصميم التجريبي المستخدم في البحث

المجموعة	O1	T	O2
المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي لـ: - اختبار مهارات تماسك النص وترابطه.	**استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة**	التطبيق البعدي لـ: - اختبار مهارات تماسك النص وترابطه.
المجموعة الضابطة		**الطريقة التقليدية**	

- **المجموعة التجريبية:** يتم التدريس لها باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- **المجموعة الضابطة:** يتم التدريس لها باستخدام الطريقة التقليدية.

❑ مصطلحات البحث:

- التعلم المتمركز حول المشكلة.

يعرفها جابر عبد الحميد (1999، 135) : "استراتيجية يتم فيها عرض مواقف مشكلة على الطلاب تكون ذات معنى، وحقيقية، بحيث يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء".

كما تعرف بأنها: "استراتيجية للتعلم يواجه فيها المتعلمون بمشكلات، يتبعها استقصاء الطلاب ذاتياً لحل هذه المشكلة". (Schwarz & Webb, 2001)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريس يتم من خلالها اختيار وبناء المهمات في صورة مواقف تعليمية يواجه فيها تلاميذ الصف الثانى الإعدادى مشكلات حقيقية واقعية، ويقومون بحلها وفق مراحل محددة، آخذين في الاعتبار مهارات تماسك النص وترابطه المناسبة لحلها، وتحت إشراف وتوجيه المعلم.

- مهارات تماسك النص وترابطه:

يعرفها محمد فضل الله (2003، 15): "أداء لغوى؛ جوهره معلومات وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات مُحدّدة، وكلاهما الجوهر والشكل مُنظّم، ومُحكم بهدف تنظيم الاتّصال، وتجويد التعبير، وتحقيق الإثبات والتوثيق، ومنها أنّها أداء مُنظّم ومُحكم يُعبّر به الإنسان عن أفكاره، وآرائه ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره ووجهات نظره، وكل ما فى مكنوناته؛ ليكون دليلًا على فكره ورؤيته وأحاسيسه، وسببًا لتقدير المُتلقّى فيما سطّره.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثانى الإعدادى على كتابة الموضوعات بشكل مناسب صحيح وبلغة عربية فصحى، وهم يُعبرون عن المشاعر والآراء والمعلومات والأفكار بلغة مكتوبة منضبطة، تلتزم بالقواعد الصحيحة فى الكتابة شكلًا وموضوعاً.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

فعن استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة فى تعليم وتعلم اللغة العربية والعلوم فإن الفضل يعود إلى أيام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم حينما جاء له رجل يشكو الفقر وقلة الزاد فأرشده ووجهه إلى حل مشكلته عندما جاءه يطلب منه صدقه فسأله وما عندك قال ماعندى غير فراش ابيت عليه فأتى به وعرضها على الصحابه حتى باعه له بدرهمين ثم قال له هذا درهم تشترى به قدوماً وهذا درهم تشترى به حبلًا ثم تذهب إلى الجبل فتحتطب وتبيع ولا ترجع الا بعد جمعتين فإذا به يرجع بلباس جديدة وقد تغير حاله للأفضل ثم نسبت إلى ويتلى Wheatley عام 1991م الذى وضع أسس ومراحل الإستراتيجية بالشكل الذى عليه الآن بمراحلها الثلاث: مهام التعلم، المجموعات المتعاونة، المشاركة. ولهذا فقد نسبت الإستراتيجية إليه وفى أحيان كثيرة تسمى باسمه حيث يطلق عليها بعض التربويين إستراتيجية "ويتلى". (عبد الحميد اليعقوبي، 2010، 29-30)

تحقق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بكل خطواتها كلاً من: نظرية برونر البنائية من خلال التعلم القائم على الاكتشاف بالتعرض للمشكلات والمهام، ومن خلال العمل في المجموعات يحقق النظرية البنائية لفيجوتسكى، أما نظرية

بياجيه البنائية فهى تتواجد في العمل ذاتياً على بناء المعرفة من كل متعلم، من خلال عمليتى التمثيل والمواءمة (خلود أبو حمد، 2016، 15).

واتفقت كل من (أمنية الجندي، 2003، 8؛ شيرين عبد الحكيم، 2005) على تعريف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة بأنها: "أحد نماذج الفلسفة البنائية، ومصممه جريسون ويتلى، وتتكون من ثلاثة عناصر وهي المهام Tasks والمجموعات المتعاونة Cooperative Groups، والمشاركة Sharing".

ويرى إياد عبد الجواد (2017، 6) أن التعلم المتمركز حول المشكلة يُعد من أهم الاستراتيجيات؛ لما يقوم به من حفز للمتعلمين، وتنشيط المعرفة السابقة لديهم، وإعادة بنائها بشكل جديد يتفق مع المعلومات الجديدة، ولذا يسهم به من دفع المتعلمين إلى توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية تبدأ من مهارة والتواصل والتفاوض الاجتماعى.

وقد أكد على ذلك محمد عيسى (2013، 105) بتصوره أن تنمية مهارات التعبير الكتابى من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة، يؤدى دوراً فاعلاً فى قدرة المتعلم على التعبير الكتابى والشفهى، وتطبيقها في الأداء اللغوى؛ ذلك لأن الخبرات التعبيرية التى يكتسبها المتعلم بجهده الذاتى، أو بالتعاون مع أقرانه، وهى التى معه فى النهاية، وتصبح جزءاً من ذاته، لأنها تختلط بتفكيره وشعوره ونشاطه وقدرته على التعبير، فتعلم القدرة التعبيرية فى صورة مشكلات حقيقة تستثير تفكير المتعلمين، ويدفعهم إلى بذل مجهود للوصول إلى حل لها، ويساعدهم على اكتشاف الأخطاء، وتوظيف هذه القدرة التعبيريه فى حياته الشخصية.

المحور الثاني: مهارات تماسك النص وترابطه:

من أهم وظائف اللغة العربية الأساسية فى حياتنا اليومية الاجتماعية الاتصال اللغوى وذلك عن طريق المهارات اللغوية؛ التحدث، والكتابة، أى عن طريق التعبير، لذا فإن تنمية مهارات التلاميذ فى التعبير هو الغاية من دروس اللغة العربية؛ لأن كل ما يكتسبه التلاميذ ما هى إلا وسيلة لتحقيق تلك الغاية. (دياب البسطويسي، 2014).

وتعرف هند آل ثنيان (2015، 448) التعبير الكتابى بأنه: "هو قدرة الطلاب على ممارسة مهارات كتابية عليا ترتبط بالوعى الفكرى وتوليد مجموعة من الأفكار حول موضوع معين، وصياغتها بوضوح في سياقات ذات معنى تجتذب المتلقى لقراءتها". بينما تعرف شيماء أبو ضباع (2015، 7) التعبير ال بأنه هو: "قدرة التلاميذ على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنى المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها".

وتنبع أهمية الكتابة بوصفها نشاطاً إنسانياً، من جوانب متعددة منها: جانب نفسى ويكون بوجود دافع أو مثير يدفع المتعلم للتعبير عنه، وجانب عقلى ويكون باعتماد المتعلم على ما لديه من مخزونات معرفية يمكن تنظيمها بصورة تعطى دلالة، وجانب فسيولوجى يتضح في تمكين الأيدى من مهارة تماسك النص وترابطه وجودتها ودقتها، وجانب لغوى ويعنى الموروث اللغوى لدى المتعلم، والقدرة على توظيفه.

وترى الباحثة أن الكتابة ضرورةً ملحة للتلاميذ؛ بل هى عامل رئيس من عوامل نجاحهم, وعنصر مهم لا يستطيع الاستغناء عنها فى أى مرحلة من مراحل حياتهم, فالمتعلم بحاجة إليها للتعبير عن نفسه لغيره، أو كتابة أفكاره تجاه الموضوعات التي تشغل الرأى العام والساحة الاجتماعية. وهذا ما أكدته دراسة (ليلى العتيبى، 2017) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام تصميم وحدة إلكترونية تعليمية مقترحة لتنمية مهارات التعبير التحريرى لدى طالبات الصف الثالث المتوسط فى مقرر لغتى الخالدة، وتوصلت نتائجها إلى: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الضابطة فى مهارات التعبير التحريرى لعلامات، ومهارات التعبير التحريرى لأدوات الربط، ومهارات التعبير التحريرى لصياغة النص بلغة فصيحة من خلال كتابة الرسالة الرسمية للاختبار البعدى لصالح التجريبية.

إجراءات الدراسة والتجربة الميدانية:

☙ إعداد قائمة مهارات تماسك النص وترابطه:

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات تماسك النص وترابطه في صورتها الأولية، ثم عرضها على السادة المحكمين، وقد رأى السادة المحكمون ضرورة إجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية للقائمة وقد قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التى أشار إليها المحكمون، ومن ثم تم التأكد من صدق قائمة مهارات تماسك النص وترابطه، وتم وضعها في صورتها النهائية، والتى اشتملت على خمس مهارات وهى:التعبير عن الأفكار بجمل تامة, الترتيب المنطقى للافكار وتسلسلها,صحة استخدام ادوات الربط, تدعيم الافكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع , وضوح الافكار وانتماؤها للموضوع.

☙ إعداد اختبار مهارات تماسك النص وترابطه:

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، ومحتوى مهارات تماسك النص وترابطه، وقائمة المهارات تم إعداد وتصميم اختبار مهارات تماسك النص وترابطه، وقد مرت عملية إعداده بالمراحل الآتية:

أ) **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى مهارات تماسك النص وترابطه لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

ب) **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها**: تم وضع اختبار مهارات تماسك النص وترابطه في صورته الأولية، بحيث يغطى الجوانب المعرفية لمهارات تماسك النص وترابطه، وبلغت عدد مفرداته (25) مفردة.

وضع تعليمات الاختبار: تُعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يسترشد به لتعرف القواعد التى يجب مراعاتها لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد روعى فى تعليمات الاختبار البساطة والوضوح، وتم عرضها في الصفحة الأولى لاختبار مهارات تماسك النص وكتابته كى ينتبه إليها التلاميذ قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ج) **طريقة تصحيح الاختبار**: تم إعداد نموذج إجابة لاختبار مهارات تماسك النص وكتابته استُخدم كمفتاح لتصحيح الاختبار، وقد تم تخصيص درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار بالتعويض في مفرداته, وهي 44 درجة اعتمدت الباحثة على الأسئلة الموضوعية فى صياغة أسئلة الاختبار بواقع درجة واحدة لكل مفردة من الأسئلة الموضوعية.

د) **التأكد من صدق الاختبار**:

- **صدق المحكمين**: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف تحديد ما يرونه مناسبا وضروريا من تعديلات أو

مقترحات ، ولقد أجرت الباحثة التعديلات المناسبة في ضوء آراء المحكمين بعد مراجعتها مع السادة المشرفين.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق اختبار مهارات تماسك النص وترابطه علي مجموعة استطلاعية ، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الاستطلاعية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول(2):

جدول (2)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار مهارات تماسك النص وترابطه

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التعبير عن الأفكار بجمل تامة	**0.87**	**0.01**
2	تدعيم الافكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع	**0.92**	**0.01**
3	صحة استخدام أدوات الربط	**0.92**	**0.01**
4	وضوح الافكار وانتماؤها للموضوع	**0.81**	**0.01**
5	الترتيب المنطقى للافكار وتسلسلها	**0.72**	**0.01**

يتضح من جدول (2) أنه تراوحت معاملات اتساق الابعاد الفرعية لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه مع الدرجة الكلية للاختبار بين (0.72 ، 0.92)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي 0.01 ، وهي معاملات مرتفعة ، مما يشير إلي إمكانية النظر إلى اختبار مهارات تماسك النص وترابطه بابعاده الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له.

يتضح مما سبق أن اختبار مهارات تماسك النص وترابطه يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالى يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلى للاختبار.

ب) التأكد من ثبات الاختبار: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للاختبار إذ تم تجريب الاختبار على مجموعة عشوائية من التلاميذ، وتم تطبيق الاختبار عليهم. واعتمدت الباحثة في حساب معامل ثبات الاختبار على معادلة كودرريتشاردسون رقم 21 (ك ر 21) (KR21). وجدول (3) يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هي 44 درجة.

جدول (3)

معامل ثبات اختبار مهارات تماسك النص وترابطه

الدرجة النهائية	متوسط	الانحراف	تباين الدرجات	معامل
44	23.49	13.89	193.03	0.96

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (0.96) مما يدل على أن الاختبار ذى ثبات عال ، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد مجموعة البحث. هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذى يتم الحصول عليه بهذه الطريقة يعطى الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد: 1979، 537). وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار هو (0.96) وهذا يعنى أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال نتائج تطبيق الاختبار

على أفراد المجموعة الاستطلاعية، وتم أخذ متوسط معاملات السهولة والصعوبة، ومعامل التمييز لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل حيث تراوح معامل السهولة مابين (.,33) إلى (.,60)، وبهذا يعد معاملاً مقبولاً للاطمئنان له, وتراوح معامل الصعوبة مابين(.,40) إلى (.,67), وتراوح معامل التمييز بين (.,22) إلى (.,25) وبالنسبة لموسطاتهم هي: معامل السهولة (0.45)، ومعامل الصعوبة (0.55)، ومعامل التمييز (0.24) نسب مقبولة.

- **تحديد زمن الاختبار**: تم حساب الزمن اللازم لأداء اختبار مهارات تماسك النص وترابطه عن طريق التسجيل التتابعى حيث اتبعت الباحثة طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الاجابة عن الاختبار,ثم تم حساب متوسط هذه الأزمنة, وقد توصلت الباحثة إلى أن متوسط الزمن استغرقته الطالبات خمس وأربعون دقيقة, إضافة إلى خمس دقائق لقراءة التعليمات فأصبح إجمالى الزمن المخصص للإجابة عن الاختبار يعادل (50) دقيقة.
- **وضع الاختبار في صورته النهائية**: اشتمل اختبار مهارات تماسك النص وترابطه فى صورته النهائية على (25) مفردة.
- **الخطوات الإجرائية لتطبيق الاستراتيجية**: يمكن تناولها بإيجاز فى الخطوات التالية:

محتوى الاستراتيجية:

تم تنظيم محتوى الاستراتيجية ودروسها بحيث يتضمن كلّ درس عنواناً، وأهدافاً سلوكية، ووسائل متعددة لاستثارة دافعية التلاميذ فى أثناء التدريس، ومحتوى يتضمن تمهيداً مناسباً، وتعريفاً بالمهارة موضوع الدرس، وبيان أهميتها، ويختتم كل درس بتدريبات متنوعة، وأنماط نشاط تقويمية مختلفة يطبق التلاميذ من خلالها ما تعلموه في أثناء الدرس؛ بهدف تأكيد الممارسة العملية في التنمية المرجوة. وهذا المحتوى ذكر تفصيلاً فى كلٍ من: كراسة التلميذ، ودليل المعلم.

وقد تحقق محتوى موضوعات مهارات تماسك النص وترابطه التى اشتملت عليها هذه الاستراتيجية، والتى تم تدريسها للتلاميذ من خلال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، فى خمس موضوعات.

جدول (4) محتوى الدروس باستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة

الدرس	عنوان الموضوع
الأول	التعبير عن الأفكار بجمل تامة
الثاني	وضوح الأفكار وانتماؤها للموضوع
الثالث	تدعيم الأفكار بالأدله والشواهد المنتمية للموضوع
الرابع	استخدام ادوات الربط
الخامس	الترتيب المنطقي للأفكار وتسلسلها

أساليب وطرق التدريس:

من المتعارف عليه أنه لا يوجد أسلوب تدريس واحد يصلح لكل الدروس؛ وعليه فإن الأساس أن يستخدم المعلم مجموعة من الأساليب عند عرضه لمحتوى الدروس ، وسوف يتم توضيحها من خلال جدول (5):

جدول (5) أساليب وطرق التدريس

الإستراتيجية الرئيسية: التعلم المتمركز حول المشكلة		
الإستراتيجيات	المناقشة	طرح الأسئلة على الطلاب. إجابة الطلاب عن الأسئلة.
		تبادل النقاش حول الإجابة.

الإجرائية	حل المشكلات	وضع الطلاب في مشكلة. إقتراح الحلول من الطلاب.
	التعلم بالأقران	طرح طالب لسؤال أو استفسار. إجابة طالب آخر على السؤال لزميله.

- **الوسائل التعليمية: تتضمن الآتي:**
- السبورة الذكية.
- كراسة التلميذ.
- اللوحات الورقية.
- نماذج لمقالات متنوعة
- **الأنشطة التعليمية:** هناك مجموعة من الأنشطة التى اعتمدتها الدراسة الحالية؛ وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولإثارة الدافعية لديهم، والتى يمكن للمعلم الاستعانة ببعضها، ومنها:

- **الأنشطة الصفية:** وهى الأنشطة التى يقوم التلاميذ بتنفيذها داخل الصف الدراسى من خلال كراسة التلاميذ، ويتم مناقشتهم فيها.
- **الأنشطة المنزلية:** وهي الأنشطة التى يقوم التلاميذ بتنفيذها داخل المنزل من خلال كراسة التلميذ، ويتم مناقشتهم فيها في الحصة القادمة.
- **أنشطة تقويمية:** وهي الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ داخل الفصل بشكل فردى للتأكد من مدى اكتسابهم لمحتوى المدرس من قبل المعلم.

- **خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:** سوف يتم تناولها وشرحها بالتفصيل كالآتى:

❑ **عرض الأهداف العامة للدرس:** يتم هنا عرض الهدف العام من الدرس من قبل المعلم على التلاميذ، لكى يكونوا على علم ودراية بما يسعوا لتعلمه وتحقيقه.

- **عرض الأهداف الإجرائية للدرس:** يقوم المعلم بتحديديها وكتابتها على السبورة أمام التلاميذ، لكي يسعوا دوماً لتحقيقها أثناء الحصة الدراسية الخاصة بالدرس.
- **التمهيد:** يقوم المعلم بذكر فقرة تقديمية للتلاميذ عن تماسك النص وترابطه بشكل عام أو عن موضوع الدرس بشكل خاص، لكي يمهد للتلاميذ الحديث عن موضوع الدرس، وقد تتضمن توجيه بعض الأسئلة للتلاميذ، مثل:

قيام المعلم بسؤال التلاميذ عن معنى كلمة تماسك، وبعد الإستماع للإجابات يسجلها المعلم على السبورة ويضع دائرة على كلمة تماسك، ويخبر التلاميذ بأن هذا هو عنوان الدرس.

التقويم المبدئي: سؤال الطلاب عن: ما معني كلمة (تماسك)؟.

- **محتوى الدرس (المهام):** يتم في هذه الخطوة تقديم المحتوى الخاص بموضوع الدرس للتلاميذ، حيث يعتبر المحتوى هو مهام التعلم داخل استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، ويقوم التلاميذ بدراسته بعناية داخل الفصل الدراسى، ويقوم المعلم بتقسيمه إلى أجزاء مبسطة حتى يسهل على التلاميذ دراسته.
- **التقويم التكويني (المجموعات المتعاونة):** يتم في هذه الخطوة تقديم مجموعة من الأنشطة التي يتم بداخلها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وذلك لما تتطلبه طبيعة الأنشطة التي يتم تنفيذها فى هذه المرحلة، ويتعاون فيها التلاميذ للإجابة عن الأنشطة، ومن ثم تلخيص ما توصلوا إليه، وعرضه من قبل قائد المجموعة.
- **المشاركة:** يتم في هذا الخطوة مشاركة جميع التلاميذ لبعضهم البعض فى عرض ما توصلوا إليه من الخطوة السابقة، وتلخيصه حتى يمكن الاستفادة منه فيما بعد.
- **التقوم الختامي:** يكلف المعلم في هذه المرحلة التلاميذ بالإجابة على بعض الأنشطة من كراسة التلميذ فى نهاية الحصة الدراسة، وذلك للتأكد من مدى اكتساب جميع التلاميذ لمحتوى الدرس.

- **غلق الدرس:** يقوم المعلم فى هذه الخطوة بتلخيص ما ورد في الدرس من معلومات، وتوجيه التلاميذ إلى مجموعة مقالات من الإنترنت أو فى المجلات للاطلاع عليها والإفادة منها، ومناقشة التلاميذ فيها الحصة القادمة.

رابعاً: إجراءات التجربة الميدانية للبحث:

بعد الانتهاء من تصميم وبناء أدوات البحث وإجراء الضبط العلمي لها، شرعت الباحثة فى إجراء التجربة الميدانية للبحث، وفيما يلى العرض التفصيلي لذلك:

- **اختيار مجموعتي البحث:** تمثلت مجموعة البحث في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة الحديثة الإعدادية بنات بإدارة ببا التعليمية بمحافظة بني سويف، وتكونت المجموعة من (60) تلميذًا، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وعددها (30) تلميذًا، وقد درسوا المحتوى بالطريقة المعتادة، ومجموعة تجريبية وعددها (30) تلميذًا، وقد درسوا المحتوى من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة.
- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** قبل بدءمجموعة البحث من المجموعة التجريبية في استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة، والمجموعة الضابطة في استخدام الطريقة المعتادة، تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه على المجموعة، وبعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث قبلياً على مجموعة البحث تم رصد الدرجات تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية.
- **تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث:** قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات تماسك النص وترابطه على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً؛ قبل بدء استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة على المجموعة التجريبية. وقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين في

التطبيق القبلي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه، وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه فى كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- التعبير عن الأفكار بجمل تامة	المجموعة التجريبية	30	7.47	2.42	0.05	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	7.50	2.79		
2-وضوح الافكار وانتماؤها للموضوع	المجموعة التجريبية	30	2.93	2.15	0.23	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	2.80	2.37		
3-تدعيم الافكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع	المجموعة التجريبية	30	2.77	1.59	0.16	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	2.70	1.66		
4-استحدام ادوات الربط	المجموعة التجريبية	30	3.27	1.36	1.06	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	3.63	1.33		
8-الترتيب المنطقى للافكار وتسلسلها	المجموعة التجريبية	30	3.00	2.00	1.34	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	3.60	1.43		
المجموع الكلى	المجموعة التجريبية	30	19.43	6.79	0.50	غير دالة
	المجموعة الضابطة	30	20.23	5.62		

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارات والمجموع الكلي. مما يدل على عدم وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين **متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه** فى كل مهارة من المهارات والمجموع الكلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبلياً.

❑ **تنفيذ تجربة البحث:** تم اتباع الآتي لإجراء تنفيذ تجربة البحث:

أ) توضيح فكرة الاستراتيجية لإدارة المدرسة، وتم الحصول على الموافقة والدعم المطلوب.

ب) قامت الباحثة بكتابة خطاب لأولياء الأمور وتوجيهه لهم، وذلك لشرح وتوضيح أهمية التجربة، وتوضيح دورهم فى عملية تعلم أبنائهم من خلالها، وتوفير الدعم اللازم لهم سواء مادياً أو دعماً معنوياً، وتم الحصول على موافقتهم على إجراء التجربة.

ج) إجراء جلسة تحضرية: قامت الباحثة بإجراء مقابلة تعريفية مع تلاميذ المجموعة التجريبية بمدرسة الحديثة الإعدادية بنات التابعة لإدارة ببا التعليمية بمحافظة بنى سويف، وقامت بشرح طريقة التدريس من خلال استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة، وكيفية البدء في تعلم المحتوى، ومعرفة دور كراسة التلميذ في عملية التعلم، والأنشطة الخاصة بكل موضوع، وكيفية ترتيب الموضوعات منطقياً لتكوين مهارة، وكيفية تسليم الأنشطة للمعلمة.

د) تنفيذ التجربة الأساسية للبحث: تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى 2018/ 2019م.

- تم متابعة عملية تعلم التلاميذ بالمجموعة التجريبية للمحتوى بشكل يومى من خلال الاستجابات التي حدثت فى الفصل، واستمر طوال فترة التطبيق.

- تم متابعة التلاميذ بالمجموعة التجريبية والرد على أسئلتهم، ومشاركتهم وتصحيحها في حالة الخطأ، وتوجيههم، وكذلك إرشادهم لاستخدام الإنترنت فى اقتباس الموضوعات.
- تم متابعة إجابات التلاميذ بالمجموعة التجريبية على الأنشطة التعليمية، وتوجيههم للإجابات الصحيحة، وتقديم الدعم لهم.
- تم مناقشة إجاباتهم عن الأنشطة فى جميع الموضوعات.
- تم تنفيذ العديد من الأنشطة التطبيقية داخل الفصل للتأكد من ثبات المحتوى واستيعابهم له.

❑ **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد إنتهاء الفترة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية، تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه، وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعة البحث تم رصد الدرجات تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية.

نتائج البحث: يهدف هذا الجانب عرض النتائج التي أسفر عنها البحث، والتحقق من صحة فروض البحث وتفسيرها، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

اختبار صحة فروض البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**يوجد فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه ككل لصالح المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات تلاميذ المجموعة**

التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه، ويتضح ذلك من جدول (7):

جدول (7) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه ككل

البيانات الإحصائية	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					0.05	0.01			
المجموعة	30	29.33	1.54	58	2.00	2.66	10.49	0.01	2.75
المجموعة	30	23.07	2.89						

يتضح من جدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة (10.49) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.00)عند مستوى ثقة 0.05 وتساوي (2.66) عند مستوى ثقة 0.01 عند درجة حرية (58)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من 0.8 وهو يساوي (2.75).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين **متوسطى درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه ككل** لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول. ولقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه فى كل مهارة من المهارات التى يقيسها كما يلي:

جدول (8) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
1- التعبير عن الأفكار بجمل تامة	المجموعة التجريبية	30	9.93	0.37	3.73	0.01	0.98
	المجموعة الضابطة	30	9.27	0.91			
2-وضوح الافكار وانتماؤها للموضوع	المجموعة التجريبية	30	4.47	1.20	5.05	0.01	1.33
	المجموعة الضابطة	30	2.60	1.63			
3-تدعيم الافكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع	المجموعة التجريبية	30	4.93	0.37	4.97	0.01	1.31
	المجموعة الضابطة	30	3.27	1.80			
4-استخدام ادوات الربط	المجموعة التجريبية	30	5.00	0.00	5.34	0.01	1.40
	المجموعة الضابطة	30	3.20	1.85			
8-الترتيب المنطقى للافكار وتسلسلها	المجموعة التجريبية	30	5.00	0.64	1.76	غير دالة	0.46
	المجموعة الضابطة	30	4.73	0.52			

يتضح من جدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك حجم التأثير كبير فيما عدا مهارة **الترتيب المنطقى للأفكار وتسلسلها**، مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين **متوسطى درجات**

المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه في كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية فيما عدا مهارة **الترتيب المنطقى للأفكار وتسلسلها** لا توجد فروق بين **المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.**

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطى درجات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية علي اختبار مهارات تماسك النص وترابطه وذلك لصالح التطبيق البعدي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه**، ويتضح ذلك من جدول (9):

جدول (9) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه ككل

البيانات الإحصائية	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					0.05	0.01			
القبلي	30	19.43	6.79	29	**2.05**	**2.76**	8.25	0.01	**3.06**
البعدي	30	29.33	1.54						

يتضح من جدول (9) أن قيمة (ت) المحسوبة (8.25) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (2.05)عند مستوى ثقة 0.05 وتساوي (2.76) عند مستوى ثقة 0.01 عند

درجة حرية (29)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث إنه أكبر من 0.8 وهو يساوي (3.06)، ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي . وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

ولقد قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه فى كل مهارة من المهارات التى يقيسها كما يلي:

جدول (10) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
1- التعبير عن الأفكار بجمل تامة	التطبيق القبلي	30	7.47	2.42	5.49	0.01	2.04
	التطبيق البعدي	30	9.93	0.37			
2-وضوح الافكار وانتماؤها للموضوع	التطبيق القبلي	30	2.93	2.15	3.58	0.01	1.33
	التطبيق البعدي	30	4.47	1.20			
3-تدعيم الافكار بالأدلة والشواهد المنتمية للموضوع	التطبيق القبلي	30	2.77	1.59	6.88	0.01	2.56
	التطبيق البعدي	30	4.93	0.37			

الابعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
4-استحدام ادوات الربط	التطبيق القبلي	30	3.27	1.36	6.97	0.01	2.59
	التطبيق البعدي	30	5.00	0.00			
8-الترتيب المنطقى للافكار وتسلسلها	التطبيق القبلي	30	3.00	2.00	5.34	0.01	1.98
	التطبيق البعدي	30	5.00	0.64			

يتضح من جدول (10) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك حجم التأثير كبير، مما يدل على وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين **متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار** لصالح التطبيق البعدي.

فاعلية الاستراتيجية: ولتحديد فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات تماسك النص وترابطه قامت الباحثة بحساب النسبة المعدلة للكسب ودلالتها فى كل من اختبار مهارات تماسك النص وترابطه، وجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه

الدليل الإحصائى	متوسط درجات	متوسط درجات	النهاية	النسبة المعدلة	الدلالة
اختبار مهارات تماسك النص وترابطه	19.43	29.33	31	1.20	دالة إحصائياً

من جدول (11) يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لاختبار مهارات تماسك النص وترابطه أكبر من (**1.20**) مما يدل على فاعلية الاستراتيجية فى الجوانب التى يقيسها اختبار مهارات تماسك النص وترابطه، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال النتائج أعلاه، نجد أن استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة له أثر فى تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

بالإضافة إلى أن استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة يقوم على المتعلم وفاعلية دوره في العملية التعليمية، كما أنه يتيح استخدام أكبر عدد من الحواس البشرية في عملية التعلم، وذلك لأن نسبة التعلم تزداد بازدياد عدد الحواس في عملية التعلم، فكلما تكاملت الحواس في عملية التعلم كلما حدث التعلم بشكل أفضل، وهذا ما أكدته نظرية بيرند فيدنمان.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من: (أحلام عبد الوهاب، 2011؛ رائد الهرباوي، 2013؛ شيماء أبو ضباغ، 2015؛ رشا سلوم، 2016، أسماء أبو شرخ، 2016؛ ترفة العازمي، 2016؛ أبرار الجبوري، 2016؛ أحمد محمد، 2017؛ خالد ابنية، 2018).

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- إعداد دليل متكامل لمعلمي اللغة العربية بشكل خاص والمعلمين بشكل عام خاص بتطبيق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التعليم الأساسي، وعدم ترك الأمر عشوائياً.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول تطوير الاستراتيجيات التدريسية التقليدية، وقياس فاعليتها في تنمية العديد من نواتج التعلم لدى فئات مختلفة من التلاميذ.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات والتجارب للتعرف على استراتيجيات وطرائق جديدة يمكنها أن تثري العملية التعليمية، وتسهل عملية التعلم لدى التلاميذ.

بحوث مقترحة: في ضوء نتائج وتوصيات البحث يقترح إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية استخدام مهارات القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التفكير البصري والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبرار مهدي حميد الجبوري (2016). **فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

أحلام طرخان أحمد عبدالوهاب (2011). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

احمد النجدي وعلي راشد ومني عبد الهادي (2005)، **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية والنظرية البنائية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد رياض فوزي محمد (2017). **مدى تمكين طلبة الحادي عشر من المفاهيم البلاغية وتوظيفهم لها في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أسماء محمد عبد الله أبو شرخ (2016). **فاعلية استراتيجية مقترحة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

إسماعيل زكريا (1995)، **طرق تدريس اللغة العربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

أمنية السيد الجندي (2003). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات التعلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مادة العلوم، **مجلة التربية العملية**، المجلد (6)، العدد (3).

إياد إبراهيم عبد الجواد (2016). أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة أماراباك**، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (7)، العدد (20).

بسام عبد الله طه إبراهيم (2009)، **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ترفة دوهان العازمي (2016). **أثر استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في منطقة الجوف**، رسالة ماجستير، تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جابر عبد الحميد (1999)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

جلال سيد احمد ومحفوظ يوسف صديق ،**أثر استخدام استراتيجيات التعلم المتمركز حول الذات في تدريس رسم منحنيات الدوال على تحصيل طلاب**

الرياضيات بجامعة تبوك، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 159، الجزء الأول.

حسن حسين زيتون، كمال زيتون (2003)، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة، عالم الكتب.

حسن سيد شحاتة (2004)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط6، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حنان أبو عمرة الغامدي (2010)، **خصائص المدرسة في الدول ذات التحصيل المرتفع (الصين وسنغافورة) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات**، مركز الاختبارات الدولية، السعودية.

حنان مصطفي احمد (2002)، **برنامج مقترح في التربية الصحية طبقا لبنائية المعرفة باستخدام الوسائل المتعددة وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض عمليات العلم والوعي الصحي لدي طلاب**، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة سوهاج.

خالد الحذيفي (2000)، **فعالية إستراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم لدي تلميذات المرحلة المتوسطة**، المؤتمر العلمي 15 للجمعية المصرية للمناهج، العدد91.

خالد عودة إبنية (2018). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر**، مجلة دراسات، العدد 63، الجزائر،.

خلود يونس سليمان أبو حمد (2016). أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

دياب عيد دياب البسطويسي (2014). برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الحاجات الفردية والمتطلبات الاجتماعية. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي (2005). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، الأردن: دار الفكر.

رائد علي محمود الهرباوي (2013). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

رشا سلوم (2016). **تأثير استخدام مدونة (Blogger) على تنمية مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس بيروت**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

رضا مسعد السعيد (2009)، **أخطاء الكتب المصورة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصال (دراسة حالة على مناهج الرياضيات بالصفين الرابع الابتدائي والأول الإعدادي)**، المؤتمر العلمي التاسع، الجمعية المصرية لتربويات، جامعة عين شمس، أغسطس 2009.

سامية محمد محمود عبدالله (2007). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم**

النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

شيرين صلاح عبد الحكيم (2005). فعالية استخدام نموذج ويتلي للتعليم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**، العدد (8).

شيماء إبراهيم أبو ضباع (2015). **أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه**، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عايش محمود زيتون (2007) ، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ، عمان، دار الشروق

عبد الحميد شاهين (2010) ، **استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم ، الدبلوم الخاصة في التربية** ، جامعة الإسكندرية .

عبد الحميد صلاح اليعقوبي (2010). برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود (2005). **مهارات التفكير اللازمة لتدريس النحو: مدى توافرها لدى الطالب المعلم، وكيفية إكسابه إياها، وأثرها على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العام** "، جامعة الفيوم : كلية التربية، المؤتمر العلمي السادس 23 – 24 أبريل.

عبد الفتاح البجة (1999). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة– المرحلة الأساسية العليا**. عمان: دار الفكر.

عبد الله محمد لعليط (2010) ، **مستوي الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات المختارة** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

ليلى بنت مفلح العتيبي (2017). فاعلية استخدام وحدة إلكترونية تعليمية مقترحة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**، السعودية، العدد10.

محمد أحمد عيسى (2013). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **المجلة التربوية**، المجلد 27، العدد 106، الجزء الأول.

محمد أنور عبد الرحمن (2010)، **فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية المهارات العملية و القدرة علي حل المشكلات والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة تكنولوجيا الكهرباء لدي طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد رجب فضل الله (2003). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، وتعليمها، و تقويمها**، القاهرة، عالم الكتب .

محمد صبحي طقاطق (2000) ، **مستويات المعرفة النحوية لدي طلبة الصف العاشر الأساسي وبرنامج علاجي مقترح لبعضها** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك .

محمد علي الكسباني (2008)، **التدريس : نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

محمود فؤاد (2008)، **اثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب لصف السادس بغزة** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

هند آل ثنيان (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16 (1).

وديع مكسيموس (2003)، **البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات ، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم** ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس (5–6) إبريل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

, 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.

Aknodlu , o . & Tandodan , R.O (2007) **The Effects of Problem-Based Active learning In Science Education on Student** ' Academic Achieve-ment Attitude and Concept Learning Eurasia journal of Mathematics, Science & Technology Education ,3 (1) ,71-81 .

Canfield , L (2004) **Task-Based Grammar Teaching . Retrieved from colson**

Clandfield, L., & Duncan, F. (2004). **Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom.** The Internet TESL Journal, 10(12), 12.

Dabbageh , Nada .etal (2000) :**Assassing Aproblem – Based learning Approach to an Introductory Design Course: Acase Study** B(3) , pp60-83 .

Daniel , C . (1999) . **How to use Problem – Based Learning in the class- room** . Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria, Virginia, USA , ASCD .

Delisle, R. (1997). **How to use problem-based learning in the classroom**. Ascd.

Etherington, M. B. (2011). **Investigative primary science: A problem-based learning approach**. Australian Journal of Teacher Education, 36(9), 4.

Gohel, P. D., & Dodia, P. P. (2015). **Toxicity Evaluation and Behavioural Studies of Fresh Water Fish Labeo rohita Exposed Tt Cypermethrin (Synthetic Pyrethroid).** International Journal of Pharmacy & Life Sciences, 6(2).

Hanze, M & Berger, R (2007) **cooperative Learning Motivational Effects and Student Characteristics: An Experimental Study Comparing Classes** .Learning and Direct Instruction, 17,29-41 .

Hmelo Silver , C.E (2004) **Problem-Based learning .What and How Do Students Learn ?** Educational Psychology Review , 16 (3) ,255-267.

Littlewood, W.(2000) **Communicative Language Teaching . Beijing Foreign Language Teaching and Research Press**.

Liu , M(2005) **: Motivation Students Through Problem** – Based Learning .Avilable at: http://center.uoregon.edu/iste/uploads/necc2005

Mast, j (2000) : **Exploring The Relationship Between Medical School Gurriclum And Self Directed Learning** , University of Missouri Colombia .

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 -939

Savage ,.R & Duffy , T .M (2001) **Problem – Based Learning an Instructional Model and Its Constructivist Framework** . CRLT Technical Report , 16- 01 .

Schwartz, P, Mennin , S. & Webb, G (2001) **Problem – Learning Case Studies , Experience and Practice** . London : Kogan Page .

Schwarz, E. M., Smith, R. M., & Webb, C. F. (2001, June). **A decimal floating-point specification**. In Proceedings 15th IEEE Symposium on Computer Arithmetic. ARITH-15 2001 (pp. 147-154). IEEE.

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.

Ward, J.m (2002**) A Review of Problem** – Based Learning Journal of Family and Consumer Sciences Education ,20 (1) , 16-26 .

Weathly , j (1991) : **Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning** (Science Educations) , 75 (1) pp9-27.