مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (٤)، ص ص ١٩٦٢ - ١٩٩٥، (شوال ١٤٤٢هـ، يونيو ٢٠٢١م)

أثر نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحويّة لدى طالبات المسار الإنساني بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

د. منى أحمد عامر الرميح
أستاذ مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

د. سمية يوسف أحمد أبو تريمة
أستاذ النحو المساعد، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

المستخلص: هدف البحث معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحويّة لدى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل، ومعرفة بقاء أثر التعلم باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في تنمية المفاهيم النحويّة لدى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل. وللتوصل إلى حقائق علمية اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، واستخدمت الباحثتان لجمع البيانات الاختبار التحصيلي القَبْلِي والبعدي والتتبعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عدد ها (٢٤) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (٤٢) طالبة، من طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل حقق فروقا في نتائج تحصيل الطالبات اللائي درسن المفاهيم النحوية مقارنة بالطالبات اللائي درسن بالأسلوب التقليدي؛ لصالح نموذج التعلم البنائي الخماسي بدرجة كبيرة. كما أن نموذج التعلم الخماسي المراحل يساعد في بقاء أثر التعلم لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: التعلم البنائي، المفاهيم النحوية، استراتيجية بايبي، التعلم النشط، تعليم اللغة.

The Effect of Using the Five–Stages Structural Learning Model in Developing Grammatical Concepts Among the Students of the Humanities at Imam Abdulrahman bin Faisal university

Dr. Mona Ahmed AlRomaih
College of Education in Dammam
Imam Abdulrahman Bin Fisal University

Dr. Somia Yousif Abutriamia
College Of Science & Humanities, Jubail
Imam Abdulrahman Bin Fisal University

Abstract: This paper aimed to investigate the effect of using the five-stage structural learning model in developing grammatical concepts among the students of the humanities at the College of Science and Humanities Studies in Jubail, and it aimed to know the impact of learning when using the five-stage structural learning model in developing the grammatical concepts. In order to reach scientific facts, the researchers used the semi-experimental descriptive approach. The tools that the researchers used to collect data are the pre, post and achievement test. The sample of the study consisted of an experimental group of 42 female students. The study realized a number of results, including the use of the five-stage learning model that achieves differences in the results which female students got. They studied grammatical concepts compared to female students who studied through traditional method, it is in favor of the five-year structural learning model to a large extent. The five-stage learning model helps in keeping the impact of learning as long as possible among the students.

key words : Formative learning, grammatical concepts, Bibi strategy, active learning, language teaching.

المقدمة

تسهم نظريات التعليم والتعلم في تنظيم المناهج الدراسية وفقا لمسلماتها وتطبيقاتها التربوية. وقد غلب على تعليم النحو لعقود طويلة التركيز على طرائق التدريس المستقاة من فكر النظريات التربوية التقليدية؛ ممّا جعل المتعلم للنحو متلقيا سلبيا يرتكز دوره على حفظ القواعد النحوية واسترجاعها؛ مما أدى إلى تدني استخدام المتعلمين لقواعد النحو، وهو ما ظهر جلياً في الأخطاء التي تشيع في كتاباتهم، وعدم قدرتهم على ضبط اللسان خلال التحدث باللغة العربية الفصحى؛ مما لا يتفق وأهميّة النّحو الذي يُعدُّ أساس الجُملة في اللّغة العربيّة، حيث أكّد على ذلك ابن خلدون؛ بقوله: "إن الأهم المقدم منها النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة.... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة.." (ابن خلدون، ١٩٨٨).

لذا فإن تدريس المفاهيم والقواعد النحوية يهدف إلى تمكين الطلاب من تحليل الكلمات وإعرابها، وتعريفهم بالتركيب الدّلالي للمعنى ومساعدتهم على فهم أساسيات اللغة من حيث النظام النحوي، والأوجه الإعرابية، كما تمكنهم ـ أيضاً ـ من مهارات الصحة اللغوية التي تعد ضابطاً لمهارات اللغة من استماع، وحديث، وقراءة، وكتابة. من هنا كان لا بد من العناية بتعليم المفاهيم النحوية؛ إذ أن الخطأ الذى يقع فيه المتعلّم سواء في الحديث أو القراءة أو الكتابة إنما ينشأ أساسا من عدم إدراكه للمفهوم النحوي.

وعلى الرغم من أهمية النحو إلا أن العديد من الباحثين الذين تناولوا في دراساتهم ضعف الطلاب في اكتساب النحو وتطبيقه؛ مثل: دراسة السليطي (٢٠١٨) وصاري (٢٠٠٦)، مغمولي (٢٠١٥) و قلاتي (٢٠١٨) قد أرجعوا ذلك الضعف إلى عوامل عدة، منها: صعوبة القواعد النحوية، وقلة المران والتدريب، واتباع طرائق تدريس تقليدية تركز على الحفظ دون التطبيق العملي، كما نوقشت مناهج اللغة العربية وطرائق تعليمها في مؤتمرات علمية منها مؤتمر علوم العربية في التعليم العالي،(١٤٣٤هـ)، و مؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق (٢٠٢٠) وكذا ندوة تيسير النحو التي عقدها المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر(٢٠٠١) بهدف تطوير تعليم اللغة العربية وتعليمها.

من هنا فإن البحث عن طرق التدريس المناسبة –التي تجعل المفاهيم النحوية واضحة في أذهان المتعلمين وتدعم احتفاظهم بها مع انتقال أثر تعلمها إلى مواقف لغوية جديدة – هي من أصعب المهام التي تقابل معلمي اللغة وخاصة من يقوم بتدريس قواعد النحو منها؛ لذا فقد حرص الباحثون في مجال طرائق تدريس اللغة على تفعيل الطرائق المستمدة من نظريات التعلم الحديثة التي من شأنها زيادة المعرفة في اللغة عامّة وقواعد النحو خاصة (Marcotte,2020).

واستنادًا إلى بايبي(Bybee, 2014) فإن نموذج التعلم البنائي الخماسي يعد أحد النماذج الفاعلة في التدريس، وهو ما أكدت عليه دراسة حافظ (٢٠٠٨) من خلال نتائجها التي أظهرت فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك دراسة يحي(٢٠١٠) التي أكدت على فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف العاشر، كما أثبت الجعافرة(٢٠١٣) أثر استخدام دورة التعلم الخماسية على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء؛ هذا ما جعل الباحثتين تهتمّان باستخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تدريس المفاهيم النحوية من خلال التركيز على معرفة الطالبات السابقة واستخدام مهارات التفكير، والفهم والاستدلال، وتطبيق المعرفة وجعل الطالبة مشاركة نشطة في العملية التعليمية.

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية النحو العربي في ضبط اللسان والقلم، إلا أن صعوبته أصبحت عائقا أمام اكتساب الطلبة له وتمكنهم من أدواته، وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات العلمية، مثل دراسة الميعان (٢٠٠٤) التي ذكرت أن صعوبة النحو رافقته منذ نشأته، وحددت عددًا من صعوبات النحو منها: لغة المؤلفات النحوية، وطريقة التدريس، والبعد عن استخدام النظريات الحديثة التي اهتمت بتعليم النحو عالميا، وكذلك دراسة بو شلالق (٢٠١٧) التي ناقشت صعوبة تعلم النحو وصنفتها على مستوى التجارب مع دروس النحو وجفافها، وعلى مستوى النشاط المقدم من قبل المعلم. وأيضا دراسة عمار (٢٠٠٥) خلال وضعه لتصور علمي لتيسير تعليم النحو، إذ صنف العوامل التي ساهمت في صعوبة النحو بـ: النظرة الضيقة لمفهوم النحو، مناهج النحو المبنية على أسس غير تربوية، والطرائق المستخدمة في تدريس النحو. كما حاولت ظبية السليطي (٢٠١٨) الوقوف على العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم القواعد النحوية وتعلمها، ورأت أن تلك العوامل تتمثل في عدد من المحاور منها ما يتعلق بعلم النحو ذاته، ومنها ما يتعلق بتدريس النحو، مثل التركيز على الحفظ، والتدريس باستخدام القياس والإلقاء، وعدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات، أما دراسة سليمان والزاكي (٢٠٢٠) فقد خلصت إلى ضرورة بذل الجهود لتحديد أنسب الطرائق لتعليم اللغة العربية.

ومن ذلك يظهر أن الصعوبة في علم النحو تُعدّ مشكلة تواجه المتعلمين بما فيهم طلبة المرحلة الجامعية، وهو ما أكدت عليه نسيبة حمار(٢٠١١) من خلال دراستها التي تناولت فيها إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، وهو ما لاحظته الباحثتان أثناء تدريسهما للمرحلة الجامعية من انخفاض مستوى أداء الطالبات خلال تكليفهن بمهام وواجبات تتطلب صياغة ولغة سليمة، وهو ما يصعب عليهن امتلاكه نتيجة لحفظ القواعد النحوية دون تطبيقها، الشيء الذي جعل الباحثتين تهتمّان بتطوير مقرر النحو التطبيقي من خلال استبدال طرق التدريس

التقليدية بطرق التدريس المتمحورة حول المتعلم، وإعادة تنظيم المحتوى المعرفي للمقرر في ضوء أحد نماذج النظرية البنائية، من أجل تفعيل دور المتعلم وجعله مشاركًا فاعلًا في العملية التعليمية، وقادرًا على ربط ما يتلقاه من معرفة جديدة بما لديه من معرفة سابقة، ومن ثم تطوير وتكييف خبراته السابقة مع خبراته المعرفية الجديدة بهدف بقاء أثر التعلم وتحويله إلى خبرة تطبيقية واقعية، وهو ما أكد عليه دنهام (Dunham, 2020)، وما يتفق مع المعيان (٢٠٠٤) الذي نادى بضرورة استخدام النظريات الحديثة التي اهتمت بتعليم النحو عالميا، وكذلك مع ما دعا إليه كلٌّ من: بو شلالق (٢٠١٧) من خلال تأكيده على الاهتمام بالجانب التطبيقي من المنهج واستخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى، والسليطي (٢٠١٨) من خلال الدعوة إلى التركيز على التطبيقات وكثرة الأمثلة الممارسة، واستخدام طرائق مشوقة.

لذا فقد رأت الباحثتان أنّ نموذج التعلم البنائي الخماسي هو النموذج الذي يمكن أن يكون النموذج الأفضل لتنمية المفاهيم النّحويّة، وبهذا يتمثل تساؤل البحث الرئيس في السؤال التالي: **ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحويّة لدى طالبات المسار الإنساني بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟**

أسئلة البحث

في ضوء السؤال الرئيس السّابق تمثلت الأسئلة البحثية الفرعية التالية:

١. ما المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر النحو التطبيقي المقرر على طالبات السنة التحضيرية (المسار الإنساني) بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟
٢. ما المهارات الفرعية للمفاهيم النحوية ضمن مقرر النحو التطبيقي المقرر على طالبات السنة التحضيرية (المسار الإنساني) بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟
٣. ما أثر بقاء التعلم عند استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تدريس مقرر النحو التطبيقي على تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؟

فروض البحث

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة في استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي يمكن صياغة فرضي البحث على النحو التالي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية ومتوسطات درجاتهن في الاختبار البعدي المؤجل.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر النحو التطبيقي.

٢. المهارات الفرعية للمفاهيم النحوية ضمن مقرر النحو التطبيقي.

٣. بقاء أثر التعلم عند استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تدريس المفاهيم النحوية ضمن مقرر النحو التطبيقي.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث فيما يمكن أن يسهم به في:

- تزويد المهتمين في المجال بنموذج من تدريس النحو باستخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي.
- تفعيل استراتيجيات وأساليب التعلم القائمة على فعالية المتعلم.
- مساعدة مدرسي اللغة على استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي.
- لفت انتباه واضعي المناهج الدراسية الجامعية للأساليب الحديثة في تدريس مقررات النحو العربي.
- إثراء المجال البحثي من خلال الربط بين علوم اللغة ونظريات التعلم الحديثة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على مفهومي (الإعراب، والبناء) ضمن النحو التطبيقي، ونموذج التعلم البنائي الخماسي.

الحدود المكانية: كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ

الحدود البشرية: طالبات المسار الإنساني.

مصطلحات البحث

الأثـــر

يُعرّف حجم الأثر بأنه: الدرجة التي توجد فيها الظاهرة في المجتمع، أو الدرجة التي تكون فيها الفرضية الصفرية خاطئة، كما أنه مقياس يخبر عن مدى تفسير المتغير التابع، أو توقعه بواسطة المتغير المستقل (Ellis, Paul, 2010)

ويُعرّف إجرائيا في هذا البحث بأنه: مستوى بقاء أثر التعلم لدى طالبات المسار الإنساني في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعد استخدام المتغير المستقل (دراسة المفاهيم النحوية باستخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي).

نموذج التعلم البنائي الخماسي

وهو نموذج تدريسي بنائي أطلق عليه (نموذج التعلم البنائي الخماسي)، ويختصر (FIVE E.S)، ويشتمل على خمس مراحل مترابطة تمثل دورة التعلم، لكل مرحلة وظيفة محددة تسهم في عملية التعلم، وقد وصف بايبي مراحل الاستراتيجية الخمس في ضوء طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطريقة التدريس المستخدمة من قبل المعلم (زيتون، ٢٠٠٧).

ويُعرّف إجرائيا في هذا البحث بأنه: نموذج تدريسي بنائي خماسي المراحل يعتمد على إيجابية طالبات المسار الإنساني في بناء معرفتهن، وتنمية مهاراتهن الخاصة بالمفاهيم النحوية، وتعديل تصوراتهن الخاطئة المتعلقة بالمفاهيم النحوية.

المفاهيم النحوية

يُعرّف المفهوم النحوي بأنه: "البناء العقلي أو التجريد الذهني الذي يتكون لدى الفرد لصنف من المثيرات اللغوية التي يمكن تصنيفها من خلال سماتها المشتركة المميزة، والقاعدة التي تضبط هذه السمات، ويستجاب لها برمز أو مصطلح نحوي" (البحراوي، ١٩٩٨).

وتُعرّف المفاهيم النحوية في هذا البحث بأنها: ما تشترك فيه المعربات من الأسماء والأفعال، وكذلك ما تشترك فيه المبنيات من خصائص.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: نموذج التعلم البنائي الخماسي

مفهوم التعلم البنائي الخماسي

عرف المعجم الدولي للتربية (١٩٧٧) كما في زيتون (٢٠٠٧) النظرية البنائية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في (بناء) أنماط التفكير لمعرفته نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة". ويضيف زيتون (٢٠٠٧) بأن البنائية تتضمن كذلك أن التعلم تفسير شخصي للعالم، وهو عملية نشطة يجب أن يحدث في موقف حقيقي.

وتم تفعيل النظرية البنائية في مجال التعليم من خلال عدد من نماذج واستراتيجيات التدريس، منها نموذج التعلم الخماسي الذي تم تطويره من قبل تروبردج وبايبي Trwbridge and Bybee (زيتون ٢٠٠٣).

وعرّف حافظ (٢٠٠٨) نموذج التعلم البنائي الخماسي بأنه:" نموذج يتكون من خمس خطوات تدريسية (التشويق، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم) يعتمد على إيجابية المتعلم في بناء معرفته وتنمية مهاراته، من خلال استخدام خبراته السابقة في تكوين خبرات ومفاهيم جديدة."

أسس التعلم البنائي الخماسي

يرى حافظ (٢٠٠٨) بأن نموذج التعلم البنائي الخماسي يعتمد على مجموعة من الأسس العلمية هي:

- التخطيط لمشاركة المتعلمين بصورة فاعلة.
- العمل الجماعي وروح الفريق بين مجموعات العمل.
- دعم التفكير العلمي للمتعلمين وتحفيزهم على الأسئلة السابرة، والتعلم الذاتي.
- منح المتعلمين الوقت المناسب للتعلم.
- الاستماع لتوقعات وتحليلات المتعلمين قبل البدء في الحل والتوصل إلى النتائج.
- استثمار تصورات المتعلمين لتوجيه دفة الدرس.
- البعد عن إصدار الأحكام بالصواب أو الخطأ وتشجيع المتعلمين على تعديل مقترحاتهم.
- مراعاة تصورات المتعلمين ومفاهيمهم البديلة، وتصميم الدروس بما يتحدى مفاهيم المتعلمين الخاطئة.

مراحل نموذج بايبي البنائي:

يتكون نموذج بايبي البنائي من خمس مراحل مترابطة متتالية يبدأ كل منها بحرف "E " لذا أطلق على هذا النموذج أيضا "Model The Five E's "؛ وهي:

أولا: التهيئة Engagement: وتُعنى بتحديد الطلبة للمهام التعليمية، وتحفيزهم من خلال إثراء البيئة الصفية بالأنشطة الموجهة التي يتوقع أن تشغل تفكير المتعلمين وتزيد من انتباههم، ويتم الربط بين خبرات المتعلمين السابقة والجديدة من خلال إثارة الأسئلة والمشكلات التي تشعر المتعلمين بالشك؛ مما يتطلب منهم البحث عن إجابات قد لا يتمكنون من الوصول إليها من خلال بنيتهم المعرفية السابقة. وتركز مرحلة التهيئة على دمج المعرفة الجديدة بميول المتعلمين وحاجاتهم؛ مما يدعم شعور المتعلم بفائدة التعلم وحاجته إليه.

ثانيا: الاستكشاف Exploration: يتعامل الطلبة بصورة مباشرة مع المفهوم من خلال تكوين مجموعات عمل تعاونية تُقدم لهم قاعدة مشتركة من التجارب والأنشطة؛ مما يدعم تكوين الخبرة المباشرة ويسهم في عملية المشاركة والتواصل بينهم، ويكون دور المعلم ميسراً لعملية التعلم من خلال تزويد الطلبة بالمواد وتوجيه استفساراتهم نحو الاستكشاف.

ثالثا: التفسير Explanation: تقدم كل مجموعة ما توصلت إليه من خلال الشرح والتفسير باستخدام الأدلة، والربط بالخبرات التي تم اكتسابها في المرحلتين السابقتين، وتظهر أهمية اللغة والتواصل بين مجموعات العمل من خلال تعليم بعضهم البعض، وعرض المفاهيم والمهارات وجعل استخدامها مشتركا بين الجميع، ويكون دور المعلم موجها وموضحا لأفكار الطلبة.

رابعا: التوسع: Elaboration يتم توسيع فهم الطلبة وربط معرفتهم الجديدة بالمعارف السابقة لديهم، وتطبيق خبراتهم المكتسبة في مواقف جديدة، ويعرض الطلبة أفكارهم ويدافعون عنها ويشاركون مجموعات العمل فيها؛ مما يساعد عل ترسيخ التعلم. ويتمثل دور المعلم في تشجيع الطلبة على تطبيق المعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة، ودعم التعاون في مجموعات العمل.

خامسا: التقويمEvaluation: تساعد عملية التقويم على تحديد مستوى تعلم الطلبة وهي عملية تشخيصية تستخدم في جميع مراحل العملية التعليمية، كما تمكن عملية التقويم الطلبة أنفسهم من تقييم فهمهم وقدراتهم، ومدى قدرتهم على تطبيق ما تم اكتسابه في مواقف تعليمية جديدة، ويمكن أن يكون التقويم مؤشرا لإثراء تعلم الطلبة، وتطوير العملية التعليمية؛ مما يجعل عملية التعلم مفتوحة النهاية (زيتون، ٢٠٠٣؛ زيتون،٢٠٠٧؛ عبدالله، ٢٠١٥).

دور المعلم والمتعلم في نموذج التعلم البنائي الخماسي

يختلف دور كل من المعلم والمتعلم عند استخدام نموذج التعلم الخماسي، من خلال التالي:

أولا: دور المعلم: لابد للمعلم عند تبنيه لنموذج التعلم الخماسي من أن:

- يُفعل التعلم وليس التدريس.
- يشجع على عملية الاستقصاء لدى المتعلمين.
- يخلق الفرص التي تسمح للمتعلمين ببناء معرفتهم الخاصة.
- يُصبح أحد مصادر المعرفة وليس المصدر الرئيس لها.
- يدمج المتعلمين في مواقف تثير دافعيتهم ومفاهيمهم السابقة.
- يخلق بيئة بنائية تساعد على اكتشاف الاختلافات التي توجد بين المتعلمين، وكذلك بين المعرفة السابقة والجديدة.

ثانياَ: دور المتعلم عند دراسته في ضوء نموذج التعلم الخماسي يتمثل في أن:

- يبني معرفته بنفسه اعتمادا على خبرته الذاتية.
- يسعى لبناء معرفته بناء على نشاطه.

- يكون عضوا فاعلًا ضمن فرق عمل.
- يعيد بناء المعرفة في ضوء المعرفة السابقة، وتكييفها بناء على خبراته الجديدة (عبدالله، ٢٠١٥).

ولأهمية النظرية البنائية والتجديد الذي أكدت عليه افتراضات النظرية من خلال التركيز على فاعلية المتعلم ونشاطه، والبناء على خبراته السابقة فقد تناولت العديد من الدراسات العلمية نماذج النظرية البنائية في التجريب والدراسة منها:

دراسة الكيلاني (٢٠٠١) التي هدفت إلى اختبار أثر دورة التعلم المعدلة 5E في التحصيل في مستويات بلوم العليا والدنيا لطالبات الصف الأول الثانوي لمادة الأحياء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات الخمسة (الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل العام لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل. ودراسة حافظ (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة المستهدفة. كما أظهرت نتائج دراسة يحي (٢٠١٠) فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري في مقرر العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

المحور الثاني: المفاهيم النحوية

عرف الجرجاني (١٩٨٣) النحو بأنه: "القاعدة بمعنى الضابط، وهي الأمر الكلّي المنطبق على جميع جزئياته. والقاعدة النحوية قاعدة كليَّة، كالفاعل مرفوع، والمفعول منصوب... ألخ، والقاعدة الكليَّة يكون معناها حكماً كلياً ينطبق على جزئيات كثيرة."

وعند النظر في تعريف النحو عند علماء اللغة الأوائل نجده يتفق مع المعنى الحديث لعلم المفاهيم، حيث يُعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) المفهوم بأنه " عبارة عن تجريد يُعَبر عنه بكلمة أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع، التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة".

أما المفهوم النحوي فيعرفه محمود (٢٠٠٥) بأنه:" التصور العقلي الذي يُكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، التي تحدد معناه، وبعض خصائصه وسماته، وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لينتقل بها إلى حيز التعبير السليم باللغة حديثا وكتابة". وهو ما يتفق مع رأي ابن خلدون (١٩٨٨) بقوله: "وخوفاً على فساد ملكة السماع استنبط من مجاري كلام العرب قوانين لتلك الملكة مطردة شبة الكلمات والقواعد، يقيس عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشياء، فالفاعل مرفوع، والمفعول به

منصوب، والمبتدأ مرفوع، فاصطلحوا على تسميتها إعراباً، وتسمية الموجب – لذلك التغير – عاملاً وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو العربي". ومن هنا يظهر أن علم النحو هو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد؛ إذ الهدف من دراسة قواعد اللغة والنحو هو تقويم الأذن واللسان والقلم.

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية

يوضّح زكريا (١٩٩٩) وصومان (٢٠١٤) أن تعليم النحو وقواعد اللغة يهدف إلى:

- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة وتحدثا وكتابة.
- صون اللسان، وحفظ القلم من الزلل.
- فهم الكلام على الوجه الصحيح مما يساعد على استيعاب المعاني.
- المحاكاة وفق القواعد الأساسية والأحكام والأصول التي تفيد الكلام وتضبطه.
- زيادة الثروة اللغوية.

صعوبة استيعاب واستخدام الطلبة للقواعد النحوية

تعد ظاهرة الضعف في قواعد النحو من أصعب المشكلات التي يواجهها التربويون، حيث أصبحت القواعد من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة؛ مما أدى إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام والاستهانة بمن يستخدمها.

ويلخص السيد والبسطامي (٢٠١٥) وصومان (٢٠١٤) صعوبة استيعاب الطلبة للقواعد النحوية وعزوفهم عن استخدامها بصورة صحيحة في كلامهم للأسباب التالية:

- كثرة القواعد النحوية وتشعبها.
- عدم تحقيق هدفٍ وظيفي في حياة الطلاب.
- الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء الكلمة.
- تأثر الطالب بالبيئة المحيطة؛ إذ ما يدرسه لا يستخدم في الحياة الواقعية.
- عدم تتابع أبواب النحو وقواعده في المقررات الدراسية.
- عدم استخدام طرائق التدريس الحديثة.
- ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم للعامية.

إن من أكبر مشكلات النحو العربي تدريسه على أنه غاية، وعلم قائم بذاته منفصل عن باقي فروع اللغة، بالإضافة لاعتماد كثير من المعلمين في تدريسه على الطرائق التقليدية رغم أن اللغة كيان متكامل، يمكن أن يدرس

النحو من خلال النصوص الأدبية المتكاملة، وكذلك ضمن مادتي القراءة والأدب، حيث يعزى نجاح تدريس النحو بهذه الطرق لنوعية المادة ذاتها لما تبثه من حيوية ونشاط وتفاعل داخل حجرة الدراسة، وبما فيها من توسيع لخبرات التلميذ البيئية والحيوية، كما تصقل خبرات التلميذ اللغوية والمهارية في مجال القراءة العربية بما تضيفه له من ذخيرة لغوية جديدة (محمد، ٢٠١٦).

لذا فقد حرصت الدراسات الحديثة على محاولة التجديد في طرائق واستراتيجيات تدريس اللغة، واستثمار مستجدات النظريات التربوية الحديثة التي تركز على فاعلية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية، وربط خبراته السابقة بالجديدة وتكييفها معها. ومن نماذج واستراتيجيات التعلم الحديثة نموذج التعلم البنائي الخماسي الذي طُبق بصورة كبيرة في مجال تعليم العلوم وأثبت فاعليته. ومن الدراسات التي حاولت الكشف عن أثر نموذج التعلم البنائي الخماسي على تعليم اللغة دارسة الهلالات (٢٠٠٧) حيث هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلمّ الخماسية والمنظّم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحويّة والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم النحويّة، تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة. وكذلك دراسة الزهراني (٢٠١٨) فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج الدراسة كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الاختبارين البعدي والمؤجل لصالح الاختبار المؤجل؛ مما يؤكد فعالية نموذج التعلم الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتتفق دراسة الزهراني مع البحث الحالي في استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي، وكذلك في استخدام النموذج في تدريس المفاهيم النحوية، إلا أنها تتخلف في المرحلة الدراسية، وجنس المتعلمين.

ومن خلال الأدبيات التي تناولت النظرية البنائية والنماذج التدريسية المستقاة منها، ومن ضمنها نموذج التعلم البنائي الخماسي ، وكذلك الأدبيات التي تناولت المفاهيم النحوية والصعوبات التي تواجه المتعلمين وإحجامهم تبعا لذلك عن استخدام النحو الاستخدام الصحيح، وكذلك تحليل الدراسات السابقة، فقد اتضح للباحثتين فاعلية وأثر نموذج التعلم البنائي الخماسي في رفع مستوى تحصيل المتعلمين، وتحسين قدراتهم على اكتساب المفاهيم، حيث يعتمد النموذج على التشويق وإثارة انتباه المتعلمين، وهو ما يحتاجه المتعلمون في دراستهم للمفاهيم النحوية نظرا لصعوبتها وتجريدها، كما أن النموذج يعتمد على مهارات التفكير العليا كالتحليل والربط، وهو ما يثير تفكير المتعلمين خاصة وهم يرون النحو مجالاً للحفظ فقط، كما يهتم النموذج بربط وتكييف خبرات المتعلمين السابقة حول المفاهيم النحوية بما يتم اكتسابه من مفاهيم جديدة، بحيث يتم تعديل وتكييف الخبرات السابقة في ضوء الخبرات الجديدة

من خلال المشاركة الفاعلة بين المتعلمين والمعلم، والمتعلمين بعضهم مع بعض، مما يعزز من روح التعاون في اكتساب مهارات النحو. الأمر الذي دعم اعتماد الباحثتين لهذا النموذج في تدريس النحو التطبيقي لطالبات السنة التحضيرية.

الدراسات السابقة

أولا: محور التعلم البنائي

دراسة الزهراني (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة المفاهيم النحوية، واختبار المفاهيم النحوية، ودليل المعلم، ودليل التلميذ. تكونت عينة الدراسة من (٥٤) تلميذا من تلاميذ الصف السادس، تم تقسيمهم إلى مجوعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الاختبارين البعدي والمؤجل لصالح الاختبار المؤجل؛ مما يؤكد فعالية نموذج التعلم الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية.

دراسة محمد (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي ودورة التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مقرر البلاغة العربية وعلاقتها بالتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بولاية الخرطوم. وتكونت عينه الدراسة من ٦٠ طالبةً، قسمت على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين بينما المجموعة الثالثة ضابطه درست وفق الطريقة التقليدية. استخدم الباحث المنهج التجريبي والاختبار التحصيلي البعدي لقياس دلالة الفروق بين المجموعات، وأعد دليلا لاستراتيجية التعليم التبادلي ودورة التعلم، أظهرت النتائج تفوق استراتيجيتي التعليم التبادلي ودورة التعلم على الطريقة التقليدية، وتفوق استراتيجية التعليم التبادلي على استراتيجية دورة التعلم.

دراسة الجعافرة (٢٠١٣) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلم (5 Es) في تحصيل واتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي العلمي بمادة الفيزياء. وتكونت عينة الدراسة من ٣٦ طالبة توزعن على شعبتين. درست المجموعة الأولى التجريبية (١٨) طالبةً باستخدام دورة التعلم، بينما درست المجموعة الضابطة (١٨) طالبةً باستخدام طريقة التدريس الاعتيادية، وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، وتطوير مقياس الاتجاه نحو الفيزياء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥) بين المجموعتين في التحصيل، وفي الاتجاه ككل نحو مادة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام استراتيجية دورة التعلم (5 Es).

دراسة الخوالدة (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تحصيل المفاهيم النحوية والبلاغية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالبا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمتين إحداهما للمهارات النحوية والأخرى للمهارات البلاغية، واختبارين لكل من المهارتين، ودليل للمعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة على اختباري المفاهيم النحوية والبلاغية البعديين تعزى، إلى استراتيجية التدريس المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة يحي (٢٠١٠): هدفت الدارسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي. وتم إعداد دليل معلم وفقاً لاستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية المراد تطبيقها، كما تم بناء اختبارين أحدهما اختبار تحصيلي يشمل مستويات المعرفة، والآخر اختبار مهاري يشمل مهارات التعرف على الشكل ووصفه، وتحليل الشكل، والربط بين العلاقات، وتفسير الغموض. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم العلمية تعزى لتوظيف استراتيجية دورة التعليم فوق المعرفية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري تعزى لتوظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية.

دراسة حافظ (٢٠٠٨):هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار قبلي بعدي، وبرنامج للكتابة الهجائية قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السادس من المرحلة الابتدائية، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة المستهدفة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

دارسة الهلالات (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التَّعلم الخماسية والمنظّم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحويّة والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس الثقافة العسكريّة. استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٦ طلابٍ وطالباتٍ موزعين عشوائيا على

ست شعب. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النحويّة، تعزى إلى طرق التدريس من خلال استراتيجية دورة التعلم، والمنظم المتقدم، والطريقة الاعتيادية لصالح دورة التعلم.

دراسة Cavallo& Laubach (2001): هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر دورة التعلم الخماسي في قدرة طلبة الصف العاشر في الولايات المتحدة الأمريكية على صنع القرارات وإعطاء مبررات لها، واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء، تكونت عينة الدارسة من (١١٩) طالباً موزعين على ستة صفوف دراسية، تمثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة واستبيان. أشارت نتائج الدارسة إلى فعالية دورة التعلم في زيادة قدرة طلبة الصف العاشر على صنع القرارات وتبريرها، واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء.

دراسة الكيلاني (٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى اختبار أثر دورة التعلم المعدلة 5E في التحصيل في مستويات بلوم العليا والدنيا لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية في مدينة إربد في مادة الأحياء، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية درست باستخدام دورة التعلم المعدلة 5E، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتم إعداد اختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الأول من مستويات بلوم (المعرفة) بينما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في المستويات الخمسة الأخرى.

دراسة Parker (2000): هدفت الدراسة إلى دراسة أثر فاعلية مشروع تطويري في التحصيل العلمي والاتجاهات نحو العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة الذين حضروا برنامج إثراء أكاديمي لمدة خمسة أسابيع تضمن المشروع التطويري المكونات الفعالة محتوىً علمياً مناسباً حسب المعايير الوطنية الأمريكية والأهداف التعليمية لولايات جورجيا، واستخدام إجراءات دورة التعلم في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (١١) طالباً أمريكيا من أصل إفريقي من طلبة الصفين الخامس والسادس، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي محكي المرجع، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة في التحصيل العلمي للطلبة المشاركين في البرنامج، وكذلك تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلوم.

ثانياً: محور المفاهيم النحوية

دراسة سليمان، والزاكي (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الممارسات المتبعة في تعليم وتعلم اللغة، كما هدفت إلى تعرف طرائق تدريس اللغة العربية ومداخلها والمعايير والأسس التي يتم اختيار طرق التدريس في ضوئها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، وخلصت إلى أن عدم ملائمة المقرر لأهداف تعليم اللغة العربية يؤدي إلى صعوبة في تعليمها، كما أن عدم ملائمة المنهج لبيئة وثقافة المجتمع يؤدي إلى صعوبة في تعليم اللغة وتعلمها كذلك. كما توصلت الدراسة إلى وجود صعوبات تتعلق بأساليب تقويم اللغة العربية. وأوصت الدراسة ببذل المزيد من الجهود لتحديد أنسب الطرائق لتعليم اللغة العربية، وإقامة معاهد لتأهيل معلمي اللغة العربية.

دراسة السليطي (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع الصعوبات النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة قطر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة موجهة للمعلمين والمعلمات، واستبانة أخرى للتلاميذ والتلميذات، تم تطبيق استبانة التلاميذ عن طريق المقابلات الشخصية معهم. وتمثلت عينة الدراسة بـ أربعين معلما ومعلمة وعشرة مشرفين، وأربعين تلميذا وتلميذة من الصف السادس، وثلاثين تلميذا وتلميذة بكل صف من الصفين الخامس والرابع الابتدائي كما استخدمت الباحثة استبانة ثالثة وطبقتها عن طريق المقابلات الشخصية مع عينة تكونت من عشرة معلمين، وعشرين تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفوف المشمولين بالدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات في القواعد النحوية تمثلت في صعوبات متعلقة بالمادة ذاتها مثل: كثرة القواعد وتنوعها، وعدم الترابط بين الموضوعات، وصعوبات تتعلق بتدريس النحو مثل: التركيز على الحفظ، التدريس باستخدام القياس والإلقاء، عدم الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات، عدم الربط بين القواعد والقراءة والكتابة. وصعوبات تتعلق بالتلاميذ مثل: ضعف شعور التلاميذ بعدم وضوح الهدف من تعلم النحو. واقترحت الدراسة علاج الصعوبات المتعلقة بطرائق تدريس النحو من خلال التركيز على التطبيقات وكثرة الأمثلة الممارسة، واستخدام طرائق تدريس مشوقة، وتوظيف الوسائط التعليمية. ربط التدريس بالأخطاء النحوية الشائعة.

دراسة بو شلالق (٢٠١٧): ناقشت الدراسة صعوبة تعلم النحو عند التلاميذ، سواء كانت تلك الصعوبات على مستوى التجاوب مع دروس النحو وجفافها، أم على مستوى النشاط المقدم من قبل المعلم؛ مما يعوق من تقدم التلاميذ دراسيا، وعملت الدراسة على التعرف على أسباب تلك الصعوبات وتحديدها، ومن ثم اقتراح سبل للتغلب عليها، وقد تناول الباحث أهمية الالتفات إلى طرق التدريس الحديثة التي يمكن أن تسهم في تيسير تعلم التلاميذ للنحو، كما تناول مجموعة من الحلول المقترحة لتمكين التلاميذ من علم النحو منها ربط النحو وتطبيقه في مجال الكتابة، واستخدام الفصحى من قبل المعلم، وتناول نصوص مألوفة في تعبير التلاميذ وحياتهم اليومية، وربط القواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى.

دراسة عمار (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تكمن خلف صعوبة تعليم النحو وتعلمه، وتحديد السبل التي يمكن اعتمادها لتيسير تعليم النحو وتعلمه، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل العوامل المؤثرة في صعوبة النحو وتعلمه، وسبل تيسير تعليمه وتعلمه، وصنف الباحث العوامل المؤدية إلى صعوبة النحو إلى سبعة عوامل (النظرة الضيقة لمفهوم النحو، ومناهج النحو غير المبنية على أسس تربوية سليمة. مزاحمة العامية، والطرائق المستخدمة في تدريس النحو، وقلة الوسائل التعليمية المستعملة في الدرس النحوي، وأساليب التقويم التقليدية، والدور السلبي للأسرة والبيئة الاجتماعية). أما سبل تيسير تعليم النحو وتعلمه فقد اقترح الباحث

مجموعة من الأساليب منها:(تبني النظرة الشاملة لمفهوم النحو باعتباره نظاما مركبا للغة، التركيز في الجانب التطبيقي من المنهج على أنشطة الإنتاج اللغوي، استخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى).

دراسة الميعان (٢٠٠٤): تناولت الدراسة " رؤية في تعليم النحو" من خلال تحليل التراث العربي، وبيان الجهود المبذولة في علم النحو، بحيث قسمتها الباحثة إلى جانب تعليمي، وجانب نظري فلسفي، ودللت الباحثة على أن النحو كان تعليميا في نشأته، ثم حللت الباحثة صعوبات النحو العربي وحددتها في: (لغة المؤلفات النحوية، طريقة التدريس، اختيار القواعد التي تدرس، انتشار العامية، البعد عن استخدام بعض النظريات الحديثة التي اهتمت بتعليم النحو عالميا)، وطرحت الباحثة تصورات لعلاج صعوبة النحو تمثلت في:(مفهوم التطور والتجديد في النحو، تطوير طرق التدريس، تعليم النحو في المرحلة الجامعية، ومعلم النحو) وأوصت الباحثة بضرورة تفعيل العمل المؤسسي بين كافة الجهات ذات الصلة بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع المحور الأول من محاور البحث يتضح أن تلك الدراسات اتفقت مع موضوع البحث في استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وتطبيق نموذج التعلم الخماسي. كما اتفقت الدراسة مع عدد من الدراسات في تناول المفاهيم النحوية مثل دراسة: دارسة الهلالات (٢٠٠٧) حيث تناولت اكتساب المفاهيم النحويّة والتفكير الاستقرائي، والخوالدة (٢٠١١) التي بحثت في المفاهيم النحوية والبلاغية، فيما تناول الزهراني (٢٠١٨) المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها. في حين تناولت عدد من الدراسات فروع اللغة العربية الأخرى مثل: دراسة حافظ (٢٠٠٨) والتي بحثت في تنمية مهارات الكتابة الهجائية، ومحمد (٢٠١٧) تناولت تدريس البلاغة وعلاقتها بالتذوق الأدبي.

بينما اختلفت الدراسة في المجال المعرفي عن كل من: دراسة الجعافرة (٢٠١٣) التي بحث في مقرر الفيزياء، ويحي (٢٠١٠) حيث تناول تنمية مهارات التفكير البصري بالعلوم، والكيلاني (٢٠٠١) الذي تناول مقرر الأحياء، وParker (2000) حيث بحث في العلوم الطبيعية، وCavallo& Laubach (2001) التي تناول قدرة الطلاب على صنع القرارات وإعطاء مبررات لها، واتجاهاتهم نحو مادة الأحياء.

واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة المستعرضة في استخدم الاختبارات التحصيلية لقياس أثر التعلم فيما عدا دراسة الجعافرة (٢٠١٣) حيث استخدم الباحث بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي مقياس الاتجاه نحو الفيزياء، ودراسة Cavallo& Laubach (2001) حيث استخدمت بطاقة الملاحظة والاستبانة.

كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي على التحصيل باستثناء دراسة الجعافرة (٢٠١٣)، ودراسة Parker (٢٠٠٠) ودراسة Cavallo& Laubach (2001) حيث هدفت إلى قياس القدرة على صنع القرارات وإعطاء مبررات لها، وكذلك الاتجاه.

أما فيما يتعلق بعينة البحث فقد اختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة حيث طبق على طالبات المستوى الجامعي في حين طبقت الدراسات السابقة على مراحل التعليم العام.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد تصميم الدروس وفقا لنموذج التعلم البنائي الخماسي، وبناء الاختبار التحصيلي، وكذلك مقارنة النتائج وتحليلها.

أما في المحور الثاني الخاص بالمفاهيم النحوية فيظهر اتفاق تلك الدراسات على صعوبة النحو، وتحليل العوامل التي أدت إلى صعوبات اكتساب وتعلم النحو، كما اقترحت الدراسات عددا من الأساليب التي يمكن أن تسهم في علاج صعوبة النحو، وكان من أهم المقترحات استخدام طرائق التدريس المبنية على نظريات التعلم الحديثة.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، الذي عرفه عبيدات وآخرون (١٩٩٧) "بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة – التي تكون موضوعاً للدراسة – وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة. أو هو ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة؛ لإثبات الفروض، ومعرفة العلاقات السببية، ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى".

تصميم البحث

يتبع هذا البحث نمط البحوث شبه التجريبية التي تبحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع). وفي ضوء التصميم شبه التجريبي تعمل الباحثتان على محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة ما عدا العامل الذي تتحكم فيه الباحثتان، بقصد تحديد تأثيره على المتغير التابع.

واختارت الباحثتان في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي التالي:

جدول (١): يوضح تصميم البحث التجريبي

ع	ت	خ١	×	خ٢	خ٣
ع	ض	خ١	٠	خ٢	–

حيث:

ع: اختيار عشوائي لمجموعتي الدراسة.

ت: المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم النحوية باستخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي.

ض: المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم النحوية بالطريقة المعتادة.

خ١: اختبار قبلي في المفاهيم النحوية المستهدفة بالبحث قبل إجراء التجربة.

خ٢: اختبار بعدي في المفاهيم النحوية المستهدفة بالبحث قبل إجراء التجربة.

خ٣: اختبار آجل لدراسة مدى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية

×: المتغير المستقل (التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي).

متغيرات البحث

تضمن البحث الحالي المتغيرات التالية:

أ. المتغير المستقل: ويقصد به العامل الذي يراد أن يقاس مدى تأثيره على المتغير التابع، ويسمى المتغير التجريبي، وهو (استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تدريس المفاهيم النحوية).

ب. المتغير التابع: وهو العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل، ويسمى المتغير الناتج، عبيدات (١٩٩٧) وهو في هذا البحث المفاهيم النحوية (المعربات والمبنيات من الأسماء والأفعال).

أدوات البحث

١. أدوات التعلم: (استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي في تدريس المفاهيم النحوية) من إعداد الباحثتين

٢. أدوات القياس: اختبار المفاهيم النحوية (المعربات والمبنيات من الأسماء والأفعال) من إعداد الباحثتين.

إعداد أدوات البحث

أولاً: إعداد أدوات التعلم

مرحلة اختيار نموذج التعلم البنائي المناسب للبحث

بعد اطلاع الباحثتين على استراتيجيات التدريس المنبثقة من المنظور البنائي (استراتيجية التعلم المتمركزة حول المشكلة، ودورة التعلم، ونموذج ‘‘بلتون" البنائي، ونموذج البنائية الإنسانية لـ " نوفاك"، ونموذج التغير المفهومي لـ " بوسنر" واستراتيجية التعلم التعاوني، وأخيرا نموذج التعلم البنائي من منظور " تروبردج وبايبي" (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣)، و(زيتون، ٢٠٧) للإفادة منها حول النموذج المقترح للبحث، تم اختيار نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل وذلك للأسباب التالية:

١. يعد انموذج التعلم البنائي الخماسي الطور الثالث من نماذج دورة التعلم.

٢. اتساقه مع توجه الجامعة حول الدور النشط للمتعلم.

٣. قلة الأبحاث التي طبقت النموذج في مجال تعليم اللغة مقارنة بالعلوم الطبيعية.

٤. مناسبة النموذج لطبيعة المقرر.

٥. مناسبته للفئة العمرية المستهدفة في البحث.

اختيار موضوعات المقرر

تم اختيار خمسة موضوعات من موضوعات مقرر النحو التطبيقي هي: (الإعراب في الأسماء، البناء في الأسماء، إعراب الفعل المضارع، الإعراب والبناء في الأفعال، الضمائر) والتي يبدأ تدريسها من الأسبوع الثاني وحتى الأسبوع السادس من الفصل الدراسي الأوّل للعام الجامعي ١٤٤١هـ وقد تم اختيار تلك الموضوعات حتى تستطيع الطالبة في نهاية دراسة الموضوعات المختارة أن:

- تُعرف كل الأحكام التي تتطلّبها الكلمة على حسب القاعدة النّحويّة (بناءً وإعراباً).
- تُحلّل الحالة التي عليها الكلمة بناءً أو إعرابًا.
- تُقارن بين القواعد النّحوية في الكلمات المعربة والمبنيّة.
- تُطبّق القواعد النّحويّة في مجالات القراءة.
- تتمكّن من كتابة النّصوص وفقا للقواعد النّحويّة.

تحديد المخرجات العامة للمقرر

تمثلت مخرجات تعلم المقرر في المخرجات التالية: يتوقع من الطالبة في نهاية المقرر أن:

- تستعيد المادة النحوية التي درستها في التعليم العام.
- تتدرّب على التطبيق العملي لقواعد النحو.
- تفرّق بين الجمل نحويّاً.
- تكتب النّصوص كتابة صحيحة.
- تقرأ النّصوص قراءة جيّدة.

تحديد المهارات الفرعية لكل موضوع من موضوعات المفاهيم النحوية

أ. المهارات الفرعية لموضوع الإعراب في الأسماء

تستطيع الطالبة في نهاية هذا الدرس أن:

- تُمثِّل على الأسماء المعربة مضبوطة بالشكل.
- تُعرف معنى الإعراب.

- تُحدّد أنواع الإعراب.
- تُعدد علامات الإعراب.
- تُحدد أقسام علامات الإعراب.

ب. المهارات الفرعية لموضوع الأسماء المبنية

تستطيع الطالبة في نهاية هذا الدرس أن:

- تُفرّق بين المبنيّ والمعرب.
- تُحدّد الكلمات المبنيّة من بين الجمل.
- تُعرف علامات البناء.
- تُوضّح سبب البناء في الكلمة.

ج. المهارات الفرعية لموضوع الضمائر

تستطيع الطالبة في نهاية هذا الدرس أن:

- تُعرف أقسام الضمائر.
- تُعرف أنواع الضمائر المتّصلة.
- تُحدّد أنواع الضمائر المنفصلة.
- تُحلّل بناء الكلمات عند اتّصالها بالضّمائر.
- تُوضّح إعراب الضمائر مع الأفعال.
- تُفرّق بين إعراب الضّمائر في الأسماء وإعرابها في الأفعال.

د. المهارات الفرعية لموضوع الإعراب في الفعل المضارع

تستطيع الطالبة في نهاية هذا الدرس أن:

- تُعرف إعراب الفعل المضارع.
- تُحدّد حالات بناء الفعل المضارع.
- تُبيّن إعراب الفعل المضارع عند اتصاله بالضمائر
- تُوضّح العلاقة بين إعراب الفعل المضارع وبناء فعل الأمر.
- تُحلّل إعراب الفعل المضارع عند تجريده وعند اتصاله بالضّمائر.
- تذكر علامات الإعراب في الفعل المضارع في كل حالاته.

هـ. المهارات الفرعية لموضوع الإعراب والبناء في الأفعال

تستطيع الطالبة في نهاية هذا الدرس أن:

- تُحدّد الأفعال المعربة والأفعال المبنيّة.
- تُبيّن علامات البناء مع اتّصال الفعل الماضي بالضّمائر.
- تُوضّح العلاقة بين حالات البناء في الأفعال.
- تُبيّن العلاقة بين المضارع والأمر.
- تُحدد علامات البناء في فعل الأمر
- تُوضح علامات بناء الفعل الماضي..

إعداد المحتوى العلمي لموضوعات مقرر النحو التطبيقي

وتضمنت هذه المرحلة كتابة خمسة موضوعات إنشائية تتضمن المفاهيم اللغوية الواردة ضمن خطة المقرر.

تنظيم المحتوى وفقا لنموذج التعلم الخماسي وتمثلت المراحل في التالي:

١. التهيئة: من خلال إثراء البيئة الصفية بالأنشطة التي تربط خبرات المتعلم السابقة بالخبرات الجديدة وذلك على حسب ميولهم واحتياجاتهم، من خلال عرض قطعة نثريّة تحتوي على القاعدة موضع الدراسة، توضح الطالبة من خلالها بعض معاني الكلمات، وتحاول المقارنة بين بعض المفردات، وتحدد ما المشكلة في الموضوع، ومن ثمّ تبيّن المطلوب معرفته في القاعدة موضوع الدراسة.

٢. الاستكشاف: تبتدئ الطالبة في هذه المرحلة في الاتزان في التفكير بعض الشيء، بمعنى أنها أصبحت تفكّر في الوصول للمعلومة بحالة تختلف عن المرحلة الأولى، ففي هذه المرحلة تمّ عرض نصٍّ – وقد كانت أغلب النّصوص أدبيّة بهدف المتعة– وصحب النّص عدّة أنشطة تمّ فيها الآتي:

- معنى الكلمات الواردة في النّص.
- حصر الكلمات ذات الصّلة بموضوع الدرس.
- إعراب بعض الكلمات وخاصة ما يرتبط بالدّرس.
- تدوين الملاحظات، من خلال مجموعات.
- اختيار المفردات المرتبطة بالدّرس من بين الجمل.

٣. التفسير: وتكون الطّالبة أكثر دراية واتزانا من المرحلتين الأوليتين؛ حيث أصبحت قادرة على الحوار والتفسير بناءً على خبرتها، وقد تمّ في هذه المرحلة عرض نص كي تتم –من خلال المناقشة والحوار بينهنّ كمجموعات– تدوين ما توصّلت إليه كل مجموعة من ملاحظات مهمّة تفيد القاعدة النّحويّة موضوع الدراسة.

٤. التوسع: تصبح الطالبة شبه مؤهلة لتوضيح أفكارها؛ فتعرض خبرتها من خلال ما يقدّم لها داخل المجموعة من أسئلة فيُطلب منها كتابة نصّ أدبيّ يتم الاتفاق عليه بين أعضاء المجموعة، ويتم فيه التعاون بتطبيق القاعدة النحويّة المدروسة.

٥. التقويم: يعد التقويم المرحلة المهمّة والتي يتمّ فيها العمل فرديّا، حتّى يتوصّل المعلّم والمتعلّم للهدف المطلوب، وتحديد مستوى المعرفة. وفي هذه المرحلة يجرى اختبار تطبيقي لقياس مدى تمكّن الطّالبة من القاعدة النّحوية.

تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة

تم استخدام الوسائل التعليمية التالية: عروض البور بوينت، البلاك بورد، السبورة.

تحكيم أداة التعلم:

بعد تنظيم موضوعات مقرر النحو التطبيقي المخصصة للتجربة وفقا لنموذج التعلم البنائي الخماسي تم عرضه على خمسة محكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس، واللغة العربيّة، وكانت محاور التحكيم على النحو التالي:

- صحة صياغة عنوان البحث.
- مدى ارتباط الأنشطة بهدف البحث
- مدى ارتباط الأنشطة بالمراحل الخمس من مراحل طريقة التدريس.
- مدى تغطية مفردات الأنشطة لموضوعات المقرر.
- صحة المفردات من الناحية اللغوية.
- حذف أو إضافة أي مفردات يراها المحكمون.

وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين.

ثانياً: إعداد أداة القياس (اختبار المفاهيم النحوية)

يتطلب الكشف عن مدى تحقيق الهدف المرجو من البحث الحالي قيام الباحثتين بإعداد أداة لقياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل على اكتساب طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل للمفاهيم النحوية.

وتمثلت أداة قياس البحث في اختبار قبلي بعدي تتبُّعي، واتخذت الباحثتان الخطوات التالية لإعداد الاختبار:

الهدف من الاختبار

هدف اختبار المفاهيم النحوية إلى قياس مستوى اكتساب عينة البحث للمفاهيم النحوية المستهدفة في البحث.

صياغة الأهداف السلوكية الخاصة باختبار المفاهيم النحوية

بعد تحديد المهارات الفرعية للمفاهيم النحوية المستهدفة في البحث قامت الباحثتان بإعداد قائمة بالأهداف السلوكية التي يمكن قياسها، وذلك بتحويل المهارات الفرعية للمفاهيم النحوية إلى أهداف سلوكية ينبغي على طالبات المسار الإنساني التمكن منها.

صياغة مفردات الاختبار

لقياس مستوى طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل واكتسابهن للمفاهيم النحوية؛ فقد استخدمت الباحثتان الاختبار الموضوعي نوع (الاختيار من متعدد)، وذلك للأسباب التالية:

- دعم استخدام عبارات تطبيقية
- الموضوعية العالية في التصحيح.
- سهولة التصحيح ودقته.
- صعوبة التخمين.

واشتملت بديلات الإجابة على أربعة بدائل، منها ثلاثة بدائل خاطئة وبديل واحد صحيح لكل مفردة من مفردات الاختبار.

صياغة تعليمات الاختبار

تكتسب صياغة تعليمات الاختبار أهمية خاصة؛ حيث تعد المرشد والموجه الذي يساعد على تحقيق نتائج الاختبار بشكل أفضل، وقد راعت الباحثتان الأسس الدقيقة لتعليمات الاختبار المتمثلة في التالي:

- التحديد الدقيق لأهداف الاختبار.
- توضيح آلية تظليل الإجابة.
- توضيح الوقت المحدد للاختبار.

الصورة الأولية لاختبار المفاهيم النحوية: شمل اختبار المفاهيم النحوية في صورته الأولية خمسة وعشرين سؤالاً، تناولت المهارات الفرعية للمفاهيم النحوية. ويوضح جدول (٢) مواصفات الاختبار والوزن النسبي لكل مهارة.

جدول (٢): مواصفات اختبار المفاهيم النحوية

أبعاد الاختبار (موضوعات المقرر)	الأهداف السلوكية	أرقام المفردات التي تقيس المهارة	الوزن النسبي/ المفردات١٠٠٪
الأسماء والأفعال	تطبيق تحليل تركيب	السؤال الرابع (١-٢) السؤال الثاني / السؤال الرابع (١-٢) السؤال الخامس (٢) السؤال الثالث (٢)	فهم ٨٪
الضمائر	تطبيق تحليل	السّؤال الأوّل (١) السؤال الأوّل (٦) السؤال الثاني (١) السّؤال الأول (٧-٩)	تحليل ٤٤٪
البناء في الأسماء	تطبيق تركيب	السؤال الأوّل (٥-٨) السؤال الثاني السؤال الثالث (١-٥)	تطبيق ٢٤٪
البناء في الأفعال	تطبيق تركيب تحليل	السّؤال الأوّل (٣-١٠) السؤال الأول (٥)، السؤال الثالث (٣-٤) السؤال الثاني، السؤال الخامس (٣-٤-٥)	تركيب ٢٤٪
مجموع المفردات	٢٥	٢٥	-
الوزن النسبي			**١٠٠٪**

التقدير الكمي لمفردات اختبار المفاهيم النحوية: تم توزيع الدرجات على مفردات الاختبار بواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والخطأ صفر، وبذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار خمساً وعشرين درجة.

الضبط الإحصائي للاختبار: تم ضبط اختبار المفاهيم النحوية إحصائيّاً في الجوانب التالية:

صدق الاختبار: الاختبار الصادق هو" الاختبار الذي يقيس ما وضع الاختبار من أجل قياسه"(عبيدات،١٩٩٧). وقد استخدمت الباحثتان لحساب صدق الاختبار الطرائق التالية:

١. **صدق المحتوى الظاهري لاختبار المفاهيم النحوية:** المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له، من حيث المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوح المفردات للمرحلة العمرية، وأيضاً تعليمات الاختبار ومدى دقتها، وما تتمتع به أبعاد المقياس من موضوعية تشير إلى أن الاختبار مناسب للتعرف على ما وضع من أجله.

٢.**صدق المحكمين:** تم عرض اختبار المفاهيم النحوية على (خمسة) من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس على أن يُبدوا آراءهم فيما يلي:

- مدى قياس المفردة للمهارة.
- حذف أو إضافة أي مفردات يرون حذفها أو إضافتها.
- مدى قابلية الاختبار للتطبيق.
- صحة المفردات من الناحية اللغوية.

وكانت نسبة اتفاق المحكمين (١٠٠٪) على المقياس، من حيث قياس المفردة للمهارة وقابلية الاختبار للتطبيق. في حين أبدى بعض المحكمين الملاحظات التالية:

- بعض الأخطاء المطبعية.
- تغيير طفيف في عنوان البحث.
- أمّا من حيث القياس فلم تكن هنالك ملاحظات.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها الأساتذة المحكمون، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، للحصول على ثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة.

التجربة الاستطلاعية لاختبار المفاهيم النحوية

قامت الباحثتان بتاريخ ٩ / ٩ /٢٠١٩ بتطبيق التجربة الاستطلاعية لاختبار المفاهيم النحوية على عينة مكونة من ثلاثين طالبة (غير عينة الدراسة) قبل التطبيق الفعلي لاختبار المفاهيم النحوية.

وكان الهدف من تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار هو تحديد:

- ثبات الاختبار.
- معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة.
- معامل التميز لكل مفردة.

ثبات الاختبار

الاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة عبيدات (١٩٩٧). ولحساب معامل ثبات الاختبار قامت الباحثتان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ السيد (١٩٧٩) وذلك لكل بُعد من أبعاد الاختبار دون حذف أي مفردة، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار الكلي وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات اختبار المفاهيم النحوية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
1	.615	4	.511
2	.356	5	.509

3	.397		
الدرجة الكلية		**0.713**	

يتضح من الجدول السابق أن اختبار المفاهيم النحوية جاءت فيه جميع معاملات الارتباط للأبعاد موجبة وغير صفرية، كما جاءت الدرجة الكلية لمعامل الارتباط بألفا كرونباخ ٠,٧١٣ وهي درجه عالية تتيح تطبيق الاختبار على مجتمع الدراسة الحالي.

تحديد الزمن المناسب للاختبار

تم حساب متوسط الزمن اللازم للاختبار من خلال الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر الطالب، وكان زمن الإجابة لاختبار مهارات الفهم السماعي يساوي: ٦٠دقيقة

معامل السهولة والصعوبة

تم حساب معامل السهولة والذي بلغ ٦٦,٦٪ وهي درجة تعطي الاختبار معامل سهولة مقبولًا ؛كونها أكثر من ٦٠٪، وبالتالي معامل الصعوبة = ١٠٠- ٦٦,٦= ٣٣,٤٪

الصورة النهائية لاختبار المفاهيم النحوية

بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار، والتحقق من صدقه وثباته، أصبح الاختبار جاهزًا في صورته النهائية ويتكون من (٢٥) مفردة، وله القدرة على قياس المفاهيم النحوية لدى طالبات المسار الإنساني في السنة التحضيرية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في الجبيل.

إجراءات المعالجة التجريبية

١ـ إجراءات الإعداد لتجربة البحث وتشمل:

اختيار مجموعة البحث

تضم كلية العلوم الدراسات الإنسانية مسارين للسنة التحضيرية، أحدهما مسار علمي، والآخر مسار إنساني، وحيث إن مقرر النحو التطبيقي لا يدرس للمسار العلمي فقد تمثلت مجموعة البحث بجميع طالبات المسار الإنساني في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في الجبيل.

اختيار عينة البحث

تم اختيار عينة البحث من شعبتين من شعب المسار الإنساني ؛ وذلك بطريقة قصدية بحيث يطبق البحث على الشعب التي تتولى تدريسها إحدى الباحثتين كونها من بين الأعضاء المتخصصين في علوم النحو الصرف.

وبلغ مجموع عينة البحث (المجموعة التجريبية) من طالبات المسار الإنساني (٤٢) طالبة، بينما بلغ العدد الكلي لأفراد العينتين التجريبية والضابطة (٨٤) طالبة. ويظهر توزيع العينتين وفق الجدول التالي:

جدول (٤): توزيع أفراد العينة على مجموعتي الدراسة

الشعبة	طريقة التدريس المستخدمة	نوع العينة	عدد الطالبات
شعبة رقم (1)	التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل	تجريبية	42
شعبة رقم (2)	التدريس بالطريقة المعتادة	ضابطة	42

٢ـ ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على التجربة:

قامت الباحثتان بعدة إجراءات لضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على المتغير التجريبي وتمثلت تلك الإجراءات بالتالي:

- تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ، وقد قامت إحدى الباحثتين باختبار العينتين التجريبية والضابطة الاختبار القبلي، ومن ثم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تلا ذلك إجراء الاختبار البعدي، وبعد مرور شهر من تطبيق الاختبار البعدي تم تطبيق الاختبار البعدي المؤجل.
- درست المجموعتان التجريبية والضابطة المحتوى العلمي ذاته (المفاهيم النحوية ضمن مقرر النحو التطبيقي)، وتم تقديم المحتوى لطالبات المجموعة التجريبية بعد تنظيمه وفقا لنموذج التعلم البنائي خماسي المراحل.
- تكافؤ عينة الدراسة: يظهر تكافؤ عينة البحث من خلال التالي:
- العمر الزمني: حيث طبق البحث على الطالبات المقبولات في المسار الإنساني لعام ١٤٤١هـ
- الجنس: تم تطبيق البحث على طالبات فقط.
- الذكاء: جميع طالبات المسار الإنساني قد اجتزن النسبة المطلوبة لاختباري القدرات والتحصيلي المعتمد من هيئة تقويم التعليم، كما أنهن حققن المعدل المطلوب للقبول في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.
- بناء على اختيار الباحثة لعينة عشوائية لطالبات المجموعتين، ولكونهن ضمن مستوى تعليمي متقارب في معدل القبول في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل؛ لذا فقد افترضت الباحثتان أن هذه العشوائية تكفل تجانس الطالبات في متغير الذكاء. وقد أشار الدريني (١٩٨٦) كما في (الهواري،٢٠٠٢) إلى أن " التوزيع العشوائي للطلاب داخل الشعبة والصف الدراسي يكفل قدرًا من التجانس بين المجموعات".

٣ـ إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

التطبيق القبلي لأداة القياس: تم تطبيق أداة البحث قبلياً (اختبار المفاهيم النحوية) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت نتائج الاختبار فيما يلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريس المقرر قامت الباحثتان بتطبيق اختبار المفاهيم النحوية قبلياً، وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي للاختبار على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥): الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
التجريبية	42	4.9881	3.04536	.574	.567
الضابطة	42	4.6429	2.42770		

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (٠,٥٦٧) غير دالة مما يعني أن مجموعتي الدراسة لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية؛ مما يدل على تجانس المجموعتين في مستوى التحصيل في الاختبار القبلي لمقرر المفاهيم النحوية.

التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل:

تم تصميم الدروس وفقا لنموذج التعلم خماسي المراحل من قبل الباحثة المختصة في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، في حين تولت الباحثة الثانية المختصة في النحو والصرف التدريس للشعبتين الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، والتجريبية التي درست مقرر النحو التطبيقي باستخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي. وقد بدأ التدريس وفقا لنموذج التعلم البنائي الخماسي منذ الأسبوع (الثاني) الموافق لتاريخ ٢٠١٩/٩/٩ وانتهى في الأسبوع (السابع) الموافق ٢٠١٩/١٠/١٧. تلا ذلك تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مرور شهر من تطبيق الاختبار البعدي تم تطبيق الاختبار البعدي المؤجل على طالبات المجموعة التجريبية فقط.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تعرض الباحثتان في نتائج البحث التحليل الإحصائي؛ بهدف اختبار صحة الفروض، وكذا مناقشة النتائج، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة.

أولا: اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بتطبيق اختبار(ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة فاعلية نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في تحصيل طالبات المسار الإنساني بكلية العلوم والدراسات الإنسانية للمفاهيم النحوية، مقارنة بالطريقة التقليدية والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦): نتائج التحصيل لمجموعتي المقارنة في الاختبار البعدي

مجموعتي المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
تجريبية	13.1190	5.90247	2.722	82	.008	دالة
ضابطة	9.7976	5.26384				

يتبين من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢,٧٢) بدرجة الحرية (٨٢) وقيمة احتمالية (٠,٠٠٨) أي عند مستوى دلالة معنوية (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود فروق في نتائج تحصيل الطالبات لصالح المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطهن الحسابي (١٣,١٢) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٩,٨٠)، كما يلاحظ أنه بلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (٥,٩٠) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (٥,٢٦) مما يشير إلى تقارب درجات طالبات المجموعة الضابطة عنه في المجموعة التجريبية الذي كان هناك اختلاف أكثر في درجات طالباتها؛ مما يدل على وجود تحسن ملحوظ وبدرجة كبيرة في المفاهيم النحوية لدى طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة نموذج التعلم البنائي الخماسي عنه بالطريقة التقليدية.

مناقشة نتائج الفرض الأول

تتفق نتيجة البحث مع دراسة كل من: Parker (٢٠٠٠)، Cavallo& Laubach (٢٠٠١)، والكيلاني (٢٠٠١)، والهلالات (٢٠٠٧) وحافظ (٢٠٠٨) ويحي (٢٠١٠)، والخوالدة (٢٠١١)، والزهراني (٢٠١٨) وهذه النتيجة تعد نتيجة منطقية لاختلاف نوع التعليم المستخدم بنموذج التعلم البنائي الخماسي عنه بالأسلوب التقليدي إذ يغير شكل الحصة الدراسية ومنطقها المتعارف عليه، حيث ساهمت مراحل النموذج البنائي بدءاً من التهيئة وانتهاء بمرحلة التقويم بربط خبرات الطالبات السابقة بالخبرات الجديدة ،وإثارة تفكير الطالبات، وعقد المناقشات بين مجموعات العمل، وتدوين الملاحظات من خلال تفعيل التعلم الجماعي والعمل التعاوني بين الطالبات، انتهاء بكتابة نصوصٍ متضمنة للقواعد النحوية التي تمت دراستها، بحيث يتم تطبيق المعرفة المكتسبة تطبيقا عمليا.

ثانيا: اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية ومتوسطات درجاتهن في الاختبار البعدي المؤجل.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان بتطبيق اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مترابطتين لمعرفة فاعلية نموذج التعلم البنائي الخماسي لبقاء أثر التعلم للمفاهيم النحوية في تحصيل الطالبات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧): نتائج تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار الاجل لمعرفة بقاء أثر التعلم

اختباري المقارنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
البعدي	10.3690	4.80860	-.042	82	.967	غير دالة
اللاحق	10.4048	2.80296				

يتبين من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة (٠,٠٤٢) بدرجة الحرية (٨٢) وقيمة احتمالية (٠,٩٦٧) أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق في نتائج تحصيل الطالبات اللائي درسن المفاهيم النحوية بنموذج التعلم الخماسي في الاختبار البعدي والاختبار البعدي المؤجل لقياس بقاء أثر التعلم، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (١٠,٣٧) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي المؤجل الذي بلغ (١٠,٤٠) مما يدل إلى تحسن مستوى طالبات المجموعة التجريبية، إلا أن هذا التحسن لم يرق إلى وجود مستوى دلالة إحصائية. كما يلاحظ أنه بلغ الانحراف المعياري للاختبار البعدي (٤,٨١) والانحراف المعياري للاختبار البعدي المؤجل (٢,٨٠) مما يشير إلى تقارب درجات الطالبات وبالتالي ثبات مستواهن في الاختبار البعدي المؤجل بشكل واضح عن طالبات الاختبار البعدي والذي كان يوجد هناك تباين بين درجاتهن. ومما سبق يتبين أن نموذج التعلم الخماسي ساعد على بقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تتفق نتيجة الفرض الثاني مع كل من: باركر (٢٠٠٠)، Cavallo& Laubach (٢٠٠١)، جبر(٢٠١٠)، والزهراني(٢٠١٨)، ومن خلال ذلك تجد الباحثتان أن نموذج التعلم الخماسي قد ساهم –من خلال استخدام التعلم النشط وتفعيل دور الطالبات سواء من خلال إثارة تفكيرهن أو الربط بين خبراتهن السابقة واللاحقة، وكذلك التواصل اجتماعيا من خلال مجموعات العمل واستفادة كل مجموعة من المجموعات الأخرى – في بقاء أثر التعلم أطول فترة ممكنة لدى الطالبات.

من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة:

١. حقق استخدام نموذج التعلم البنائي الخماسي فروقاً في نتائج تحصيل الطالبات اللائي درسن المفاهيم النحوية مقارنة بالطالبات اللائي درسن بالأسلوب التقليدي، لصالح نموذج التعلم البنائي الخماسي بدرجة كبيرة.
٢. ساعد نموذج التعلم البنائي الخماسي في بقاء أثر التعلم أطول فترة ممكنة لدى الطالبات.

توصيات البحث

١. عقد الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال طرائق التدريس المبنية على النظريات التربوية الحديثة.
٢. تشجيع المعلّمين والمعلّمات –لا سيّما معلمي اللغة العربية –على اتباع الطرق المبنية وفقا لنظريات التعلم الحديثة.

٣. إعادة تنظيم مقررات اللغة العربية في المرحلة الجامعية في ضوء نظريات التعلم الحديثة.

المقترحات

- فاعلية برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية قائمًا على استراتيجيات التعلم المنبثقة من النظرية البنائية.
- أثر الخرائط المفاهيمية كأحد استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- درجة رضا أعضاء هيئة التدريس وطالبات المرحلة الجامعية عن استخدام استراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية البنائية.

المراجع

ابن خلدون، عبد الرحمن. (١٩٨٨). مقدمة ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، ط٢، دار الفك .

البحراوي، فتحي مبروك. (١٩٩٨). تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

بو شلالق، عبدالعزيز. (٢٠١٧). "صعوبة النحو بين الطرق التقليدية والحديثة ".*حوليات الآداب واللغات: جامعة محمد بوضياف* المسيلة كلية الآداب واللغات عدد ٨، صفحة ١٢٨ – ١٤٠.

الجرجاني، علي بن محمد. (١٩٨٣). التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي.

الجعافرة، اعتماد جميل. (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم (Es٥) في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الفيزياء واتجاهاتهن نحوها، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ٢٨، العدد ٤. ص٢٤١– ٢٧٠.

حافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٢ صفحة ٢٢٤–٢٧١.

حمار، نسيمة، وصالح بلعيد. (٢٠١١). "إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة: جامعة بجاية نموذجا" رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري.

الخوالدة، عودة عيسى. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في تحصيل المفاهيم النحوية والبلاغية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. (١٩٦٥). معجم تاج العروس، ط٣، تحقيق عبد الستار أحمد خراج، ج٩.

زكريا إبراهيم. (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية.

الزهراني، مرضي بن غرم الله (٢٠١٨). "فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٩ الجزء الأول.
زيتون، حسن، وكمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، عالم الكتب.
زيتون، عايش محمود (٢٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق.
السليطي، ظبية سعيد فرج. (٢٠١٨). "صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر: تشخيصها وعلاجها ".*مجلة* التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية عدد ١٨٠, جزئ ١,٢ صفحة ٣٨٦ – ٤٢٨.
سليمان، يحي زكريا حسن، وآدم محمد أحمد الحاج الزاكي. (٢٠٢٠). "صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها ".*مجلة الدراسات اللغوية والأدبية: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – عمادة البحث العلمي* مج٢١, عدد١ صفحة ١٣٦ – ١٤٨.
السيد، فايزة، فعوض، ودعاء أبو اليزيد البسطامي. (٢٠١٥). تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.
السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي.
ص ١٤٩– ٢٠٣.
صاري، محمد. (٢٠٠٦)."واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام: دراسة تقويمية ".اللغة العربية: المجلس الأعلى للغة العربية عدد ١٦ صفحة ٢٤٩ – ٢٨١.
صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠١٤). اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، كنوز المعرفة.
عبدالحليم وآخرون. (١٤٢٨). المنهج المدرسي المعاصر (أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره)، دار المسيرة.
عبدالله، سامية محمد. (٢٠١٥). التعلم البنائي والمفاهيم النحوية (نماذج تطبيقية)، دار الكتاب الجامعي.
عبيدات، ذوقان؛ وآخرون. (١٩٩٧). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامه.
عمار، سام عبدالكريم. (٢٠٠٥). "تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي ".*مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم* س ٣٤, عدد ١٥٣، صفحة ٩٠ – ١٠٥.
قلاتي، ليلى. (٢٠١٨). "نحو تحديث تدريس النحو العربي في المدرسة الجزائرية ".حوليات المخبر: جامعة محمد خيضر بسكرة – كلية الآداب واللغات – مخبر اللسانيات واللغة العربية عدد ٨ صفحة ٢٤٣ – ٢٥٩.
الكيلاني، فايزة عايد. (٢٠٠١). أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب.
محمد، أسامة نبيل. (٢٠١٦). فاعلية الموقف التعليمي المتكامل في تدريس القراءة العربية وعلاقته بوحدة اللغة العربية، مجلة المنهج العلمي والسلوك، بكلية الآداب جامعة طنطا، ع١٥، ج٢، ص ١٩٥– ٢٣٢

محمد، أسامة نبيل. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجيتي التدريس التبادلي ودورة التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس مقرر البلاغة العربية وعلاقتها بالتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالسودان، مجلة المنهج العلمي والسلوك، كلية الآداب، جامعة طنطا، ع١٤. ص ٢٥٣ – ٢٨٢

محمود، عبدالرزاق مختار. (٢٠٠٥). فعلية استراتيجية مقترحة للتغير المفهوم في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٦) (١). ص٤٨ – ٨٩

مغمولي، إسماعيل. (٢٠١٥)."تعليمية النحو العربي بين الواقع والآفاق ".مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة ع١٩ ص ١ – ٩.

مؤتمر اللغة العربية الدولي. (٢٠٢٠). تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، الأبعاد، والآفاق، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج العربي، الشارقة.

مؤتمر علوم العربية في التعليم الجامعي. (١٤٣٤). جامعة أم القرى.

الميعان، وضحة عبدالكريم جمعة. (٢٠٠٤). "رؤية في تعليم النحو ".مجلة كلية التربية – القسم الأدبي: جامعة عين شمس كلية التربية مجلة ١٠، عدد ٣، صفحة ١ – ٢٢.

ندوة تيسير النحو. (٢٠٠١). المجس الأعلى للغة العربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الهلالات، محمد علي. (٢٠٠٧). أثر استخدام دورة التعلم والمنظّم المتقدّم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدارسات العليا.

الهواري، خالد (٢٠٠٢): أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر المتعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

يحي سعيد جبر. (٢٠١٠). أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E Instructional Model: Personal Reflections and Contemporary Implications, Science and Children.

Cavallo, A. & Laubach, T. (2001). Students' Science Perceptions and Enrolments Decisions in Different Learning Cycle Classrooms. Journal of Research in Science Teaching, 38 (9),1029-1062.

Dunham, K. (2020). Positioning Students as Linguistic and Social Experts, International Association for Research in L1-Education. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.02

Ellis, Paul D (2010), The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results

Instructional Sequence in teaching An Eighth Grade Science Topic Dissertation Abstract DAI- A57/02 P628, Aug.

Marcotte, S., Beaumanoir-Secq, M., & Reig, A. (2020). Editors' Note: Current Research on Grammar Teaching. What is the Use of Teaching Grammar? Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 13(3), e966-e966.

Parker,V.,(2000),Effects of science intervention program on middle grade students achievement "school . science and mathematics, vol (100), No(5)