أثر برنامج قائم على المسارات المتعددة للجملة العربية والتفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/عصام محمد عبده خطاب*

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، باستخدام برنامج قائم على المسارات المتعددة والتفكير الجهري. وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذًا وتلميذةً بالصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، قوام كل مجموعة (٣٠) تلميذًا وتلميذة. وتم إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لهؤلاء التلاميذ، واختبار المهارات النحوية، ومقياس القلق النحوي، ثم إعداد البرنامج وتطبيقه خلال الفصل الأول من العام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠، وتوصل البحث إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج القائم على المسارات المتعددة والتفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود ارتباط سالب بين المهارات النحوية والقلق النحوي، وقدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث، منها: ضرورة الاستفادة من النظريات اللسانية الحديثة عند تخطيط مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة، وتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجية التفكير الجهري.

الكلمات المفتاحية: المسارات المتعددة للجملة العربية– التفكير الجهري– المهارات النحوية– القلق النحوي.

The Effect of a Program Based on the Multiple Tracks of the Arabic Sentence and Thinking Aloud on Developing Primary School Pupils' Grammatical Skills and Reducing Their Grammatical Anxiety

Prepared by
Dr. Essam Mohammad Abdo Khattab

Abstract

The current research is intended mainly to explore the effect of a program based on multi-tracks and thinking aloud on developing primary pupils' grammatical skills and reducing their grammatical anxiety. Participants were 60 sixth grade primary pupils. They were divided into two groups: a control group (N=30) and an experimental group (N=30). For data collection, two instruments were designed; a grammatical skills' test and a grammatical anxiety scale. Results revealed that the program has a positive effect on developing 6th grade primary pupils' grammatical skills and reducing their grammatical anxiety. Finally, some recommendations and suggestions for further research were also presented.

Key Words: the multiple-tracks - thinking aloud - grammatical skills- grammatical anxiety .

مقدمة:

للنحو منزلة رفيعة بين علوم اللغة العربية، فهو دعامتها التي تعتمد عليها في بيان مقاصدها، وقانون اللغة وميزان تقويمها، وهو المعين على صون اللسان من اللحن أثناء النطق، وحفظ القلم من الخطأ عند الكتابة، كما أنه من مقومات الاتصال اللغوي الصحيح، ورياضة ذهنية تسهم في إثارة التفكير والتأمل، وتربية ملكة الاستنباط والتعليل.

والنحو مفتاح الإصلاح اللغوي وأساسه، ويتفق كثير من اللغويين والتربويين على أن النحو بمنزلة الشفرة التي من تملَّكها، وعلم خصائصها، واكتسب مهاراتها، فقد تملك اللغة برمتها، فسهل عليه إصلاح مفاسدها.(أحمد محمود،٢٠١٦: ٤٤)**

والنحو ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ فإتقان المهارات اللغوية يتطلب إتقان القواعد النحوية، حتى يتمكن المتعلم من الفهم والإفهام بالتعبير الواضح إذا ما تحدث أو قرأ أو كتب في المواقف اللغوية المختلفة.

وعلى الرغم من الأهمية التي يشغلها النحو، فقد وصلت به الحال أن أصبح من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، حيث ترتفع الشكوى من صعوبته وتعقيده، وأصبح الضعف ملموسًا في القراءة والكتابة، وبدا جليًا ما آلت إليه حال التلاميذ في المدارس عزوفًا عن دروس النحو، وهبوطًا في مستوى تحصيله.(محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ٢٤٢)

ويرجع ذلك إلى أن النحو أكثر الفروع صعوبة في مناهج تعليم اللغة العربية بوجه عام، وكثيرًا ما ترتفع الشكوى صارخة من ضعف المتعلمين فيه، كما أن كثرة تعقيداته أمر متفق

---

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية – جامعة الزقازيق.

** يتبع الباحث نظام التوثيق التالي: (المؤلف، السنة: الصفحة) APA .Version 6

عليه بين المشتغلين بتعليم اللغة، وأنه لا مناص من تعليمه؛ لأنه ركن ضروري لتعليم اللغة وضبط استخدامها. (محمود الناقة،٢٠١٧:٤٣٥)، وإذا كان المتعلمون يتجشمون صعابًا في دراسة النحو، ويقاسون عناءً في تحصيله، ولا يأمنون اللبس فيه، فالحاجة ماسة إلى إعادة النظر في تدريسه، وتقديمه بصورة تعين على فهم قواعده واكتساب مهاراته.

وقد أشارت هيفاء مجادلة (٢٠١٧:٤٣٥) في المؤتمر الدولي السادس للغة العربية إلى أن ثمة عوامل متشعبة ومتداخلة تتضافر معًا، وتسهم بنسب متباينة في ضعف المتعلمين في النحو؛ فمنها ما يعود إلى محتوى كتب النحو التي لا تفي بالغرض من تعليمه، حيث يعتريها النقص تارة، والتكثيف الشديد في تقديم المادة النحوية تارة أخرى مما يعوق فهمها؛ ومنها ما يعود إلى طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلم؛ ومنها ما يعود إلى البيئة الاجتماعية. ومن أسباب ضعف المتعلمين في النحو – أيضًا– قلة الإفادة من وسائل التقنية الجديدة التي تساعد على تيسير المحتوى، وعدم مواكبة النظريات والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تمكن المتعلم من فهم المادة العلمية.(عبد الفتاح البجة،٢٠٠٥:٢٤٨)

ويُضاف إلى ما تقدم، عدم التكامل بين النحو والفنون اللغوية من قبل المعلمين، واتباعهم أساليب تقويم تقليدية تقف عند قياس المستويات المعرفية الدنيا، واهتمام المتعلمين بحفظ القواعد النحوية واستظهارها، في حين أن النحو يتطلب مهارات عقلية متقدمة لفهمه وتوظيفه.

ويتبين مما سبق أن مشكلة الضعف في النحو بوجه عام، والمهارات النحوية بوجه خاص من المشكلات الممتدة على الصعيدين: المحلى والدولي، وهذا ما جعل النحو مجالاً خصبًا للبحث؛ من أجل تقديم استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في توفير بيئة تفاعلية تثير دوافع المتعلمين لتعلمه، وتساعد على تعليم التفكير، وتحقق الأهداف المنشودة منه.

ويمكن علاج مشكلة ضعف المهارات النحوية من خلال ضبط مناهج تعليم النحو العربي في المراحل الدراسية كافة، واستخدام اللغة الفصحى الميسرة، والابتعاد ما أمكن عن الشواهد التي يصعب فهمها، والاستعانة بطرائق التدريس الحديثة التي طُبقت في اللغات الأخرى، وأدت إلى رفع مستوى المتعلمين في المهارات النحوية.(سعد على، وسماء تركي،٢٠١٥:٧٠)، وكذلك العناية بالنحو الوظيفي، والتدريب المكثف على كيفية استخدام

القواعد النحوية في إنتاج جمل صحيحة تركيبًا ودلالة، إذ إن النحو لا يتوطد ويترسخ إلا بالمران والتدريب.

ويهدف تدريس النحو في المرحلة الابتدائية إلى تعرف نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، واستعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحًا، واكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال، وتنمية القدرة على التعبير السليم، وتمييز الخطأ من الصواب. (على مدكور،٢٠١٠: ٢٥٤)، والغاية من تدريس النحو ليس وقفًا على حدوده الشكلية كما يُمارس داخل غرف الصف من جانب معظم معلميه، كالاقتصار على عرض القاعدة من خلال أمثلة قصيرة مبتورة لا تحمل في ثناياها مبنى ولا معنى مناسبًا للمتعلم، وإنما غايته فهم اللغة حين تقرأ أو تسمع، وإنتاجها نطقًا وكتابةً. (أحمد محمود،٢٠١٦: ٤٤)

ويرى الباحث ضرورة تنمية المهارات النحوية في المرحلة الابتدائية؛ لأنها المرحلة التي تتشكل فيها المهارات الأساسية، وتتكون فيها العادات اللغوية، ويتطلب ذلك توفير المواقف اللغوية الاتصالية، التي تظهر فيها الحاجة إلى استخدام التراكيب اللغوية بشكل واضح وسليم.

وتبرز أهمية المهارات النحوية من خلال دورها في مجال ضبط الأداء اللغوي، حيث إنها مقياس يُبين درجة التمكن من تركيب الجملة على نحو سليم؛ وأداة لإدراك الفروق الدقيقة بين المفردات والجمل والتراكيب، وكلما أتقن المتعلم المهارات النحوية ازدادت لديه القدرة على استخدام اللغة بسهولة ويسر، ومتى ضعفت اضطرب الكلام، والتبس على المستقبل.

وعلى الرغم من أهمية المهارات النحوية، فإن نتائج الدراسات السابقة أكدت ضعفها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن بين هذه الدراسات: دراسة سارة محمد (٢٠١٥)، ودراسة سلوى محمد (٢٠١٥)، ودراسة هبة عبد الفتاح (٢٠١٨)، وقد أرجعت الدراسات هذا الضعف إلى القصور في معالجة الموضوعات النحوية، وقصر اهتمام المعلمين على ضبط أواخر الكلمات، واتباع أساليب تقويم تقليدية، وقلة البحوث التجريبية.

ويترتب على ضعف المهارات النحوية ارتفاع مستوى القلق النحوي لدى المتعلمين في المراحل الدراسية بدءًا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية، ويمكن ملاحظة مظاهر هذا القلق في عزوف المتعلمين عن استخدامه خوفًا من الوقوع في الخطأ، وكذلك أثناء

تشعيب طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية؛ حيث إن الطلاب لا يرغبون في الالتحاق بشعبة اللغة العربية، بل إنهم يفصحون أنهم يرهبون النحو؛ ويعزى ذلك إلى طرائق التدريس المتبعة في تدريس النحو التي توجه المتعلمين نحو الحفظ والاستظهار، كما أن النحو أكثر فروع اللغة العربية تجريدًا وصعوبةً، وهذا ما جعله من المقررات ذات الطابع المقلق.

والقلق حالة من الشعور بالضيق والتوتر، يُصاحبها أعراض جسمية: تتمثل في خفقان القلب، وسرعة النبض، وتصبب العرق، وارتعاش اليدين، وجفاف الحلق؛ وأعراض نفسية: تتمثل في ضعف الثقة بالنفس، والتوتر الشديد، والشعور باليأس، ونقد الذات؛ وأعراض معرفية: تتمثل في تشتت الانتباه، وعدم التركيز، وصعوبة استرجاع المعلومات.(Adeyemi, et al, 2017:80)

ويعد القلق النحوي مظهرًا من مظاهر القلق اللغوي، ويلحظ عند إعراب بعض الكلمات في التراكيب اللغوية، أو في المواقف التي تتطلب توظيفه أو اختباره، فنقص قدرة المتعلم على تنظيم ما لديه من معلومات في بنائه المعرفي نتيجة ارتفاع مستوى القلق، يؤدي إلى قصور في أدائه اللغوي في المواقف المختلفة.

وتؤكد نتائج الدراسات والبحوث العربية والأجنبية تأثير القلق السلبي على نواتج التعلم المختلفة، مثل: دراسة كارجيل وآخرين(2010),Kargar et al التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة عكسية بين القلق والقدرة على التفكير. أما دراسة صالح محمد وحسين جميل (٢٠١٧) فأشارت نتائجها أن زيادة نسبة القلق اللغوي تؤدي إلى انخفاض سرعة تعلم اللغة، وأما دراسة زيدان(2019) Zidan فأكدت أن ارتفاع مستوى القلق يحول دون اكتساب قواعد اللغة الإنجليزية.

وعليه؛ فإن زيادة معدل القلق يقود إلى التأخر الدراسي، لانشغال التلميذ بالتفكير الذاتي، مما يستنزف طاقته، ويشتت انتباهه، ويؤثر بدوره على فهم المادة الدراسية واستيعابها، ويؤدي إلى العزوف عن المشاركة في الأنشطة اللغوية المختلفة. وقد يرجع الضعف في المهارات النحوية وزيادة مستوى القلق النحوي إلى تعدد صور التركيب في الجملة العربية، وتغير الرتبة داخلها، ومن ثم لا يأمن المتعلم اللبس إلا إذا كان واعيًا بمسارات الجملة ونظم تركيبها.

واللغة العربية لغة محكمة البناء، دقيقة المسالك، ينتظم التعبير عن معانيها بحسب أنظمة تعبيرية متناهية الدقة، فهى تستند إلى نظام دقيق متسق المسارات، مرن في تحويل تلك

المسارات تحويلاً يلبي رغبات المتكلمين في التعبير عن حاجاتهم وأغراضهم في مسالك تعبيرية متعددة. (كريم عثمان، ٢٠١٤:١١)، ومن يتتبع كلام العرب يجده يتألف من اسمين؛ أو فعل واسم؛ أو فعل واسمين؛ أو فعل وثلاثة أسماء؛ أو فعل وأربعة أسماء؛ أو اسم وجملة، أو جملتين. والكلمة ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف. وللتعلق فيما بينها طرق معلومة، هي: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما. (مصطفى الأزهري،٢٠١١:٦)

ويسير تعليم النحو العربي في ثلاثة مسارات هي: مسار القوانين النحوية، ومسار العلاقات النحوية، ومسار العلل النحوية؛ فأما مسار القوانين النحوية: فيتمثل في قواعد تركيب الجملة، والخارج عليها في التطبيق محكوم على كلامه بالخطأ؛ أما مسار العلاقات النحوية فيدرس علاقة المحظورات النحوية بأصول النحو كالقياس؛ وأما مسار العلل فيحلل مسوغات الحظر، وهذه المسوغات تتداخل مع المحظورات نفسها، لهذا تأتي ضمن المقاربات التحليلية لنواميس العربية في النحو المحظور فيمتنع تقديم الخبر على المبتدأ إذا كان المبتدأ من ألفاظ الصدارة . (حسين سعيد،٢٠١٢:٢٥١)

ومن المتعارف عليه أن دراسات اللغة لكي تكون مجدية نافعة، ينبغي أن تقوم على الحد الأدنى من التعبير المفيد، الذي تنطلق منه اللغة في عملية التواصل والتبليغ، وهو ما اصطلح على تسميته بالجملة، التي تتخذها الدراسات اللسانية المعاصرة منطلقًا للدراسات النحوية، وتجعل من أهم أهدافها وصف بنيتها، وما يتفرع عن هذه البنية من مسارات. (محمد سالم،٢٠١٩:١٨٧)

ولكل جملة قواعد ضابطة في البناء والاستخدام، فالجملة الاسمية- على سبيل المثال- قد تتكون من مبتدأ وخبر متلازمين (مسار التلازم)؛ أو يفصل بين المبتدأ والخبر الظرف أو الجار والمجرور(مسار الفصل) ؛ أو يتعدد الخبر للمبتدأ الواحد (مسار التعدد)؛ أو يتقدم الخبر على المبتدأ (مسار التقديم)؛ أو يتأخر المبتدأ(مسار التأخير) وهكذا. والمبتدأ في الجملة الاسمية (مسند إليه)، والخبر(مسند)، أما الجملة الفعلية؛ فالفاعل أو نائبه (مسند إليه)، والفعل(مسند)، وكل ركن من هذين الركنين عمدة لا تقوم الجملة إلا به، وما عدا هذين الركنين فهو فضلة، يمكن أن يستغني عنه تركيب الجملة. (تمام حسان،٢٠٠٠:١٠٨)

والأصل في تعليم الجملة هو التعريف بوظيفة الكلمة داخل التركيب (المحكوم عليه، والمحكوم به، وفضلة)، ثم ما تستحق من حالات الإعراب (الرفع، والنصب، والجر، والجزم)، ثم العلامة الإعرابية، وبعد ذلك المصطلح (مبتدأ، وخبر؛ فعل، وفاعل...) والخلل في هذا الترتيب يفضي إلى الخلل في الفهم والإعراب. (أحمد وفيق، وسيد محمد، ٨:٢٠١٨)

ويستوجب تعدد مسارات الجملة العربية توعية المتعلمين بصورها المتعددة بما يناسب طبيعة المرحلة العمرية، لتنظيم البناء المعرفي، وتدريبهم على التفكير المنظم، ورسم صورة ذهنية لكل مسار من مسارات الجملة، حتى يمكن التمييز بينها، والنسج على منوالها.

ومن استراتيجيات التدريس التي قد تسهم في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي؛ استراتيجية التفكير الجهري، حيث إنها تعتمد على إعمال العقل، والنحو مجال لقدح زناد العقول، والعلاقة بين النحو والتفكير علاقة وثيقة، فأثناء تمييز الكلمات التي تثير اللبس لدى التلاميذ، مثل: تمييز الاسم من الفعل فيما يأتي(ترتب– ترتيب) يمارس المعلم عمليات التفكير المختلفة، فيفكر جهريًا كي يمد التلاميذ بمفتاح التمييز، ويقول: الكلمة الأولى لا تقبل دخول (ال) عليها، ودلت على حدث مرتبط بزمن، ومن ثم فهي فعل، بينما تقبل الكلمة الثانية دخول (ال) عليها ومن ثم هي اسم.

وتعد استراتيجية التفكير الجهري من الاستراتيجيات التي يحتاج إليها التلاميذ للتواصل مع أقرانهم، وللتعبير عن أفكارهم أثناء أداء المهام، وبعد الانتهاء منها؛ ولذا يجب تشجيعهم على استخدامها؛ لتوضيح ما سوف يتم أو ما تم فعله، الأمر الذي يجعل التلاميذ أكثر وعيًا بمسارات تفكيرهم، ويسهم في تعديل سلوكهم المعرفي.(محمد القطيطي،١٤٦:٢٠١٦)

وترتبط استراتيجية التفكير الجهري ارتباطًا وثيقًا بما وراء المعرفة، وهي مجموعة من الإجراءات تزود المتعلم بوصف دقيق لعمليات تفكيره في مواقف التعلم بصورة مسموعة عن طريق التلفظ بها، وهذا يتطلب أن يعرف المتعلم المهمة التي يقوم بتنفيذها بدقة، ويعي متى ينتقل إلى نقطة جديدة، فضلاً عن معرفته للمشكلات التي قد تواجهه أثناء تنفيذ المهمة، واقتراحه مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المشكلات. (ماهر عبد الباري،٢٦٤:٢٠١٥)

ويمكن استخدام استراتيجية التفكير الجهري من قبل تلميذين، يكون أحدهما مفكرًا بصوت مرتفع، والآخر مستمعًا محللاً، وقد يستخدمها المعلم عند تشخيص ما يفكر فيه المتعلم، وكيفية التفكير في محتوى المادة التعليمية.(نادية العفون،٢٠١٣:٦٥)

وقد أجريت دراسات عربية وأجنبية أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التفكير الجهري (التفكير بصوت مرتفع) في تحقيق العديد من نواتج التعلم في المقررات الدراسية المختلفة، مثل: دراسة ووكر (2005)Walker التي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام التفكير الجهري في تعزيز مهارات الفهم القرائي والكفاءة الذاتية. ودراسة زولكور وشيريار Zolkower & Sheryar (2007) التي أكدت فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات التفكير العليا. ودراسة شينج (2009)Cheung التي أسفرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية التفكير الجهري في تعديل التصورات البديلة. ودراسة عبد القادر النجيلي، وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية التفكير بصوت مرتفع في اكتساب المفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية.

الإحساس بمشكلة البحث:

تولد الإحساس بمشكلة البحث الحالي عندما أعرب نجل الباحث كلمة (تحصيل) في الجملة الآتية: تحصيل العلم واجب. (فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة)، ثم طلب إليه تحديد نوع الجملة الآتية: (التهم الخروف العشب)، فقال: جملة اسمية، وبسؤاله عن السبب: أجاب: لأنها تبدأ بألف ولام؟!!

وتنامى هذا الإحساس حينما أجرى الباحث مقابلة مع عدد من معلمي اللغة العربية بلغ عددهم (٤٣) معلمًا؛ لسؤالهم عن مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المهارات النحوية الأساسية، وقد أكدوا أن التلاميذ يعجزون عن تجاوز الأخطاء النحوية في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي، مما يُحد من الانطلاق في الكلام والاسترسال في الكتابة، وإذا جاء نسق الجملة في الاختبار مخالفًا لما تم حفظه التبس الأمر على التلميذ، وبدا القلق ظاهرًا للعيان.

وتعزز الإحساس بمشكلة البحث من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة، ومنها: دراسة عبد المنعم أحمد (٢٠٠٧)؛ ودراسة زهور فودة (٢٠١٢)، ودراسة آمال حسن (٢٠١٥)؛

ودراسة سارة محمد (٢٠١٥)، ودراسة هبة عبد الفتاح (٢٠١٨) حيث أكدت جميعها وجود ضعف في المهارات النحوية في المراحل التعليمية المختلفة، وأن الحاجة ماسة لتحسين الطرائق المستخدمة في تعليم النحو العربي؛ لعلاج ضعف التلاميذ في التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وبين الأركان والمكملات، وبين أسلوب النهي وأسلوب النفي، فضلاً عن الخطأ في بناء التراكيب النحوية، ويظهر جليًا حينما يكون أحد طرفي الإسناد فيها فعلاً، ويكون الطرف الآخر اسمًا مثنى للمذكر أو المؤنث.

وتعمق الإحساس بمشكلة البحث من خلال تحليل نتائج (٥٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة أبي حسين الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة(أبو كبير) التعليمية في الاختبارات الشهرية التي أجراها معلم اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ، وتبين من خلالها أن:

- (٥١٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.
- (٤٢٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة التمييز بين أنواع الخبر.
- (٧٧٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة التمييز بين أسلوب النفي وأسلوب النهي.
- (٦٣٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة ضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا.
- (٧٩٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة تحليل الجملة إلى أركان ومكملات.
- (٧٣٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة تكوين جمل صحيحة نحويًا.
- (٦٩٪) من التلاميذ لا يمتلكون مهارة تحويل التركيب النحوي من صيغة إلى صيغة أخرى.

ويتضح من النسب السابقة انخفاض مستوى المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أي أن مشكلة الضعف في المهارات النحوية لا تزال قائمةً وملموسةً، مما يستوجب التصدي لها حتى لا تتفاقم في المراحل التعليمية الأخرى، وتصبح عادة يصعب التخلص منها وعلاجها.

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وزيادة مستوى القلق النحوي لديهم، وللتصدي لهذه المشكلة سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٢- ما البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري

لتنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٣- ما أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٤- ما أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في خفض القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٥- ما العلاقة بين تنمية المهارات النحوية ومستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية:

- بعض مسارات الجملة الاسمية (التلازم، والإضافة، والفصل، والتعدد).
- بعض مسارات الجملة الفعلية (التلازم، والفصل، والتعدد، والتقديم والتأخير).
- المهارات النحوية الأساسية؛ باعتبارها أحد أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بوزن نسبي (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين.

٢- **الحدود البشرية:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ نظرًا لأن هذا الصف يمثل نهاية مرحلة تأسيسية مهمة، ويفترض أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا المفاهيم والقواعد التي تؤهلهم لامتلاك المهارات النحوية الأساسية.

٣- **الحدود المكانية والزمانية:** تم تطبيق البحث على مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بإدارة (أبو كبير)التعليمية خلال الفصل الأول من العام الدراسي٢٠١٩/٢٠٢٠.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية المهارات النحوية الأساسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- خفض مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- قياس أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية الأساسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- قياس أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في خفض مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- تنمية المهارات النحوية الأساسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وخفض مستوى القلق النحوي لديهم.

٢- تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام المسارات المتعددة واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية الأساسية وخفض القلق النحوي.

٣- تقديم اختبار لقياس المهارات النحوية الأساسية، ومقياس لتحديد مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مما قد يفيد الدراسات اللاحقة.

٤- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لدراسة فاعلية المسارات المتعددة واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقًا للإجراءات الآتية:

١- إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال:

أ- الاطلاع على الأدبيات التربوية، وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بالمهارات النحوية.

ب- مراجعة أهداف تدريس النحو العربي في المرحلة الابتدائية.

ج- استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

د- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ للحكم عليها ثم حساب الوزن النسبي لها، والتوصل إلى الصورة النهائية.

٢- إعداد اختبار المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي استهدفت قياس المهارات النحوية، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ للحكم عليه، والتأكد من

صلاحيته للهدف الذي وضع من أجله، ثم تطبيقه على مجموعة استطلاعية (غير مجموعة البحث) ؛ لحساب الزمن المناسب للإجابة عنه، والخصائص السيكومترية.

٣- إعداد مقياس القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، من خلال مراجعة الأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية؛ للحكم عليه، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، ثم تطبيقه على مجموعة استطلاعية (غير مجموعة البحث) ؛ لحساب الخصائص السيكومترية.

٤- إعداد البرنامج، وتضمن:

أ- تحديد فلسفة البرنامج.

ب- تحديد أسس البرنامج.

ج- تحديد مكونات البرنامج (الأهداف، والمحتوى والخطة الزمنية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم) ثم إعداد دليل المعلم، وكُتيب التلميذ.

٥- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ثم ضبط المتغيرات الوسيطة بينهما.

٦- تطبيق أداتي البحث (اختبار المهارات النحوية، ومقياس القلق النحوي) على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقًا قبليًا.

٧- تدريس موضوعات النحو المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، بينما تدرس المجموعة التجريبية البرنامج المُعد في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية وباستخدام استراتيجية التفكير الجهري.

٨- تطبيق أداتي البحث على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية تطبيقًا بعديًا.

٩- رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية، ومقياس القلق النحوي لدى تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية ثم معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

١٠- عرض النتائج وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

تحديد مصطلحات البحث:

١- المسارات المتعددة للجملة العربية Multiple Tracks of Arabic Sentence:

تُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: تراكيب لغوية تامة مصاغة في أنساق متعددة، سواء أكانت جملاً اسمية أم فعلية، بسيطة أم ممتدة أم مركبة؛ وتتنوع وفق مقتضيات التركيب اللغوي، وتتألف من مسند ومسند إليه، أو مسند إليه ومسند متلازمين (مسار التلازم)؛ أو يضاف أحدهما أو كلاهما إلى معرفة (مسار الإضافة)؛ أو يفصل بينهما عارض(مسار الفصل)؛ أو يتعدد أحدهما أو كلاهما (مسار التعدد)؛ أو يتقدم على الآخر(مسار التقديم) أو يتأخر (مسار التأخير) .

٢- استراتيجية التفكير الجهري Thinking Aloud Strategy:

تُعرف في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم ليفصح عن عمليات تفكيره جهريًا أثناء معالجته الموضوعات النحوية المقررة على تلاميذ الصف السادس، حيث يمارس الاستجواب الذاتي ثم يفكر جهريًا حتى يتمكن التلاميذ من محاكاته، بهدف تنمية المهارات النحوية، وخفض القلق النحوي لديهم، ويتطلب ذلك السير وفق مجموعة من المراحل المتتابعة ، وهي: مرحلة التهيئة النفسية والذهنية للتلاميذ، ومرحلة التفكير لإكساب المفاهيم والقواعد النحوية اللازمة لتكوين المهارات النحوية، ومرحلة التوسع والإثراء، ومرحلة تطبيق المهارات النحوية في الأداء الشفهي والكتابي، ومرحلة التقويم.

٣- المهارات النحوية Grammatical Skills:

تُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الأداءات العقلية التي يمارسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتشمل: الفهم النحوي، والضبط النحوي، والتحليل النحوي، والتركيب النحوي، واكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار المهارات النحوية المُعد لهذا الغرض.

٤- القلق النحوي Grammatical Anxiety:

يُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: حالة انفعالية تصاحبها مشاعر من التوتر والخوف والتردد نتيجة لما يعانيه تلاميذ الصف السادس الابتدائي من رهبة دراسة النحو سواء في بيئة

تعلمه؛ أو استذكاره؛ أو تطبيقه وتوظيفه؛ أو اختباره، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس القلق النحوي المُعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث الحالي إلى عرض المنطلقات النظرية والفلسفية للبحث من خلال أربعة محاور؛ أولها: النحو العربي ومهاراته؛ وثانيها: القلق النحوي وأبعاده؛ وثالثها: المسارات المتعددة للجملة العربية، ورابعها: استراتيجية التفكير الجهري، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: النحو العربي ومهاراته:

ويتضمن هذا المحور ماهية النحو العربي وأهميته، وأهداف تدريسه، ومهاراته ، والدراسات التي تناولت المهارات النحوية تنميةً وتقويمًا. وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً- ماهية النحو العربي وأهميته:

"النحو- لغة- يعنى: القصد، يُقال: نحوت نحوه : قصدت قصده. وهو الطريق، والجهة، والمثل، والمقدار، والنوع، والجمع أنحاء. كما أنه علم يُعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً". (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣:٦٠٦)، وفي اصطلاح التربويين: العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب اللازمة للاستعمال اللغوي الصحيح، ويختص بتقسيم الكلام، وصور الجمل المستعملة من اسمية وفعلية، وما يطرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل. (محمد جبر،١٩٩٨:٧)، ويُعرف بأنه: عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجملة، بالإضافة إلى دراسة العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات. (محمد مجاور،٢٠٠٠:٣٦٣)، والنحو يدور حول علوم ثلاثة: علم بأحوال أواخر الكلم؛ وعلم بقوانين أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء، وصحة الكلام وفساده؛ وعلم بدراسة الجملة العربية. (حسنى عصر،٢٠٠٥:٢٨٩)

ويُلحظ مما تقدم أن مفهوم النحو ضاق ثم اتسع، ومن ثم يجب عدم قصر الاهتمام في تدريسه على ضبط أواخر الكلمات، فمرادفة النحو للإعراب ليست سوى بيان جانب منه، كما أن مرادفة النحو للعربية ليست أكثر من بيان قيمة النحو. ومن ثم يجب العناية بفهم التراكيب النحوية بأشكالها المختلفة، واستنتاج المعنى الذي تحمله أو تؤديه، وتحليل العلاقات بين الجمل.

وللنحو أهمية قصوى بالنسبة للغة العربية وأهلها، حيث ارتبط بخدمة النص القرآني؛ حفاظًا عليه، وسعيًا لفهمه، وكذلك الحفاظ على مفردات اللغة سليمة صحيحة، وهو يمد الكاتب بالقواعد التي ينبغي أن يسير عليها في كتابته، وكيفية البناء الصحيح للجملة، ولا يستطيع المتحدث أو الكاتب أن يفعل ذلك إلا إذا كان متمكنًا من قواعده، وعدم معرفة الكاتب بالنحو يؤدي إلى تعثره في بناء الجملة، وفي السيطرة على تركيبها. (أحمد عوض،٢٠٠٠:٤٢)

وإذا كان النحو العربي على هذا القدر من الأهمية إرسالاً واستقبالاً، وفهمًا وإفهامًا، وتعبيرًا وتفكيرًا، فإن تقديمه للمتعلمين بصورة ميسرة تثير التفكير لديهم أضحى ضرورة ملحة؛ حتى يميلوا إليه ويألفوه، ويدركوا قيمته، ويتجنبوا اللحن الذي يؤدي إلى قلب المعنى، ولا يشعرون بالقلق من تعلمه واستخدامه أو نقل أثر هذا التعلم.

ثانيًا – أهداف تدريس النحو العربي في المرحلة الابتدائية:

تبرز أهمية تحديد الأهداف في اختيار الخبرات التعليمية الملائمة لتحقيقها، وكذلك الأساليب التدريسية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة. وقد أشار كل من: إبراهيم عطا (٢٠٠٥:٢٧٢)؛ ومصطفى رسلان (٢٠٠٥:٢٧٢)؛ وحسن شحاتة (٢٠٠٨:٢٠٢) إلى أن أهداف تدريس النحو العربي في المرحلة الابتدائية هي:

١- تنمية قدرة التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة.

٢- التحليل النحوي الدقيق للجملة العربية كوسيلة لاكتساب التفكير المنظم.

٣- فهم الوظائف النحوية في الجملة فهمًا صحيحًا.

٤- التمييز بين المفاهيم النحوية المناسبة لهم.

٥- اكتساب القواعد الأساسية، وتنمية المهارات الأساسية في النحو.

٦- التدريب على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحًا.

٧- تكوين جمل تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكملات الأخرى.

٨- تزويد التلاميذ بطائفة من التراكيب اللغوية، وتدريبهم على تمييز الخطأ من الصواب.

٩- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم.

وبإمعان النظر في الأهداف السابقة يتبين أن تنمية المهارات الأساسية أحد الأهداف المرجوة من تدريس النحو في المرحلة الابتدائية، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي، كما أن بعض الأهداف يتعلق بتنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين، وبعضها يتعلق بتنمية الجوانب الأدائية بهدف تحقيق صحة الأداء اللغوي، وبعضها الآخر يتعلق بتنمية الجوانب الوجدانية.

ثالثًا- المهارات النحوية:

تُعرف المهارات النحوية بأنها: عملية عقلية يؤديها المتعلم في سرعة ودقة، وتشمل الفهم والربط والإدراك، والتحليل، والتصنيف، والتمييز، يتمخض عنها ضبط صحيح للكلمات، ونطق سليم للصيغ، وتصويب ما انحرف من الأساليب والتراكيب النحوية. (إبراهيم عطا، ٢٠٠٥:٢٩٨)

وتستمد المهارات النحوية أهميتها من أهمية النحو ذاته، لذا نادى التربويون بضرورة الأخذ بتمهير النحو العربي؛ للوصول بالمتعلمين إلى الكفاءة التامة على نسج الجملة العربية الصحيحة. (رشا حامد، وأكرم سالم،٢٠١٥:١٩٦)، ولما كان تحديد المهارات النحوية خطوة أساسية في سبيل تنميتها، فقد سعى الباحث إلى تحديدها من خلال مراجعة الدراسات السابقة، حيث قدم الباحثون عدة تصنيفات للمهارات النحوية، حيث صنفها محمد مجحود (٢٠١٢) إلى ست مهارات رئيسة تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية كما يلي:

١- **مهارة التعرف**؛ وتشمل: تحديد الخصائص التي تُميز المفهوم النحوي، والوظيفة النحوية للكلمة داخل التركيب النحوي، ووصف الحالة الإعرابية لبعض التراكيب.

٢- **مهارة الفهم**؛ وتشمل: استخلاص الشواهد من القواعد، وتصنيف التراكيب وفقًا لحالاتها الإعرابية، وتحديد نوع الكلمة في التركيب، والتمييز بين الموقع والحكم الإعرابي، وتعليل ضبط بعض الكلمات.

٣- **مهارة التطبيق**؛ وتشمل: ضبط أواخر الكلمات، وتعديل التركيب اللغوي بسبب تغير العوامل الداخلة عليه، واستخدام أدوات الربط المناسبة.

٤- **مهارة التحليل**؛ وتشمل: تحليل التركيب إلى عناصره، واستخراج المفاهيم النحوية، وتقدير المحذوف.

٥- **مهارة تكوين التراكيب اللغوية**؛ وتشمل: اشتقاق كلمات انطلاقًا من بنى صرفية، وإعادة بناء التركيب من صيغة إلى صيغة أخرى، وتكوين جمل صحيحة نحويًا تؤدى وظيفة معينة.

٦- **مهارة اكتشاف الأخطاء وتصويبها؛** وتشمل: اكتشاف الأخطاء النحوية، وتصويب الأخطاء، وبيان سبب وجود الخطأ النحوي.

أما هبة أحمد (٢٠١٥) فصنفت المهارات النحوية إلى أربع مهارات رئيسة تتدرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية كما يلي:

١- **مهارة بناء الجملة؛** وتشمل: ترتيب كلمات الجملة ترتيبًا صحيحًا، والمطابقة بين الكلمات، والربط الصحيح بين الكلمات، وتغيير ما يلزم في الجملة.

٢- **مهارة الإعراب؛** وتشمل: الضبط الصحيح للكلمات، وتعليل الضبط.

٣- **مهارة فهم المعنى النحوي؛** وتشمل: استنتاج القاعدة النحوية الضابطة، وتحديد الخطأ النحوي وتحديد القرينة المفسرة للمعنى، وتحويل التركيب اللغوي إلى صيغة أخرى.

٤- **مهارة التصنيف النحوي؛** وتشمل: التمييز بين الأركان والمكملات، وتصنيف الأفعال من حيث التمام والنقصان، وتحديد أوجه الاختلاف بين الصيغ النحوية.

وأما دراسة ماهر عبد الباري (٢٠١٧) فصنفت المهارات النحوية إلى أربع مهارات رئيسة هي: مهارة التحليل النحوي للمفردات داخل التركيب اللغوي، ومهارة التحليل النحوي للجملة العربية، ومهارة التحليل الإعرابي للكلمات والجمل العربية، ومهارة التحليل الدلالي والبلاغي للتركيب اللغوي.

ويلحظ مما تقدم أن تعدد تصنيفات المهارات النحوية من دراسة إلى أخرى؛ يرجع إلى اختلاف الهدف من هذه الدراسات وطبيعة المرحلة العمرية. كما أن هناك اتفاقًا بين هذه الدراسات حول مهارة الفهم، ومهارة الإعراب، ومهارة تحليل التراكيب اللغوية.

وفي ضوء ما سبق أمكن للباحث إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات النحوية الأساسية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهي مكونة من خمس مهارات رئيسة هي: مهارة الفهم النحوي، ومهارة الضبط النحوي، ومهارة التحليل النحوي، ومهارة التركيب النحوي، ومهارة اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، وتتدرج تحتها خمس عشرة مهارة فرعية.

رابعًا- الدراسات السابقة التي أجريت في مجال المهارات النحوية:

نظرًا لما تشغله المهارات النحوية من أهمية، فقد أجريت بعض الدراسات والبحوث لتنميتها أو تقويمها، ومن بين هذه الدراسات: دراسة مرفت على(٢٠١٢) التي هدفت إلى

استقصاء فاعلية برنامج مقترح في القواعد قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات النحو الوظيفي والاتجاه نحو القواعد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد قائمة بمهارات النحو الوظيفي، واختبار لقياس هذه المهارات. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن أداء طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات النحو الوظيفي مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

وأجرى أيمن بكرى (٢٠١٥) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية، وتتبع أثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتمثلت إجراءات الدراسة في إعداد قائمة بالمهارات النحوية، وبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية، وانتقال أثره في تنمية المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة فرعية عدا مهارتي التحليل النحوي، وتوظيف القواعد النحوية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مما يؤكد أن التلاميذ يحفظون النحو وينجحون في اختباراته، ولكنهم قلما يوظفون النحو في القراءة والكتابة.

واستهدفت دراسة رشا حامد، وأكرم سالم(٢٠١٥) بيان فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وأظهرت نتائجها وجود فرق بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية لصالح طالبات المجموعة التجريبية في المستويات الآتية: التعرف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وأوصت بنشر الوعي بأهمية المهارات النحوية، وضرورة تنميتها. مما يؤكد أن تطور أساليب تقويم المهارات النحوية له مردود جيد في تنمية المهارات النحوية.

وهدفت دراسة أحمد محمود (٢٠١٦) إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية اللازمة لفهم اللغة وإنتاجها لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت في إجراءاتها على قائمة المهارات النحوية التي وزعت على محورين: مهارات نحوية لازمة لفهم اللغة؛ ومهارات نحوية لازمة لإنتاج اللغة؛ واختبار في المهارات النحوية، وبمعالجة البيانات

إحصائيًا تبين وجود تحسن في أداء طلاب المجموعة التجريبية في المهارات النحوية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة عبد الله بن عايض (٢٠١٧) قياس درجة امتلاك طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز لمهارات النحو العربي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس المهارات النحوية، وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المهارات النحوية في الاختبار ككل؛ نتيجة التركيز على النحو التراثي، وإهمال الجانب التعليمي، والاعتماد على أمثلة مبتورة، وعدم الاهتمام بفهم المعنى من خلال التركيب اللغوي. لذا أوصت الدراسة بضرورة تنمية المهارات النحوية، والاهتمام بالنحو الوظيفي أكثر من النحو التراثي، وتطبيق المهارات النحوية في مواقف اتصالية.

وأجرت هبة عبد الفتاح (٢٠١٨) دراسة للتحقق من أثر استخدام مدخل تحليل الأخطاء اللغوية في تنمية بعض مهارات النحو لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق الهدف السابق، تم إعداد قائمة بالمهارات النحوية اللازمة شملت: مهارة الفهم، ومهارة التطبيق، ومهارة التحليل، واختبار لقياس هذه المهارات. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع حجم تأثير مدخل تحليل الأخطاء اللغوية في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مما يقتضي العناية بتحليل الأخطاء اللغوية لما له من أثر إيجابي في تنمية المهارات النحوية.

وهدفت دراسة ريم عبد العظيم(٢٠١٩) إلى بناء استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي وقياس فاعليتها في تنمية مهارات فهم التراكيب النحوية وزيادة المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأعدت قائمتين؛ إحداهما: بمهارات فهم التراكيب النحوية، والأخرى: بالمجالات الدلالية المناسبة لهذه الفئة من الدارسين. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على المدخل الدلالي في تنمية مهارات فهم التراكيب النحوية لدى مجموعة الدراسة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالمهارات النحوية تبين:

١- وجود ضعف لدى المتعلمين في المراحل المختلفة في المهارات النحوية، وأنها ما زالت بحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث لعلاج هذا الضعف.

٢- تنوع البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تنمية المهارات النحوية.
٣- نقص الاهتمام بالمرحلة بالابتدائية بالرغم من أنها المرحلة التي تتشكل فيها المهارات النحوية.
٤- اتفاق البحث الحالى مع الدراسات السابقة في السعي لتنمية المهارات النحوية، واختلافه عنها في طريقة معالجة الموضوعات النحوية في ضوء المسارات المتعددة وتدريسها باستخدام استراتيجية التفكير الجهري.

تعقيب على المحور الأول:

أسهم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة في:

١- توضيح دائرة البحث النحوي، حيث لم يعد النحو مقصورًا على البحث في الإعراب ومشكلاته، وإنما اتسعت دائرته لتشمل طريقة تأليف الكلام، والعلاقات التي تربط بين الكلمات في الجملة الواحدة وبيان وظائفها.
٢- إبراز أهم وظائف النحو وضرورة التمكن من مهاراته؛ لأنها أساس البناء اللغوي السليم.
٣- الوعي بالأهداف المرجو تحقيقها من تعليم النحو العربي في المرحلة الابتدائية.
٤- إعداد قائمة مبدئية بالمهارات النحوية تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين.
٥- تعرف كيفية قياس المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

المحور الثاني: القلق النحوي وأبعاده:

ويتضمن ماهية القلق النحوي، وأنواعه ومصادره، ومظاهره ومؤشراته، وأبعاده، والدراسات والبحوث ذات الصلة. ويتم توضيح ذلك على النحو الآتي:

أولاً- ماهية القلق النحوي:

حظي القلق بنصيب وافر من اهتمام علماء الطب النفسي، والصحة النفسية، وعلم النفس؛ لأنه اضطراب يُؤثر في سلوك الإنسان عامة، وسلوك المتعلم خاصة، والقلق من المصطلحات المعقدة التي تعددت مناحي النظر فيه. فقد عرفه عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢: ٩) بأنه: انفعال يتسم بالخوف والتوجس من أشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقي أو مجهول، وكثير من المواقف المثيرة للقلق لا يكون الخطر حقيقيًا بل متوهمًا ومجهول المصدر. وعرفه هورويتز Horwitz (2002: 2) بأنه: شعور الفرد بالضيق والتوتر أثناء التواصل مع

الآخرين، نتيجة الخوف من التقويم السلبي للذات في المواقف الاجتماعية المختلفة، مما يعوق القدرة على التواصل الفعال. كما عرفه حامد زهران (٥٨:٢٠٠٣) بأنه: حالة من التوتر الشامل والمستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية وجسمية.

ويتبين من العرض السابق أن بعض التعريفات ركزت على التأثيرات الفسيولوجية للقلق، وبعضها الآخر ركز على أشكال القلق، غير أنها اتفقت على أن القلق حالة انفعالية غير سارة، وغير محمودة العواقب. أما القلق النحوي فتعرفه آمال حسن (٢٤٠:٢٠١٥) بأنه: حالة من الخوف والتوتر والتردد تسيطر على المتعلمين عند إعرابهم بعض الكلمات المرتبطة بموضوعات النحو، ويتضح ذلك من خلال حديثهم وكتابتهم.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف القلق النحوي بأنه: حالة انفعالية تصاحبها مشاعر من التوتر والخوف والتردد نتيجة لما يعانيه تلاميذ الصف السادس الابتدائي من رهبة دراسة النحو وأداء مهاراته سواء في بيئة تعلمه، أو استذكاره، أو تطبيقه وتوظيفه، أو اختباره.

ثانيًا- أنواع القلق ومصادره:

يُصنف عبد الستار إبراهيم (١٤:٢٠٠٢) القلق إلى نوعين:

١- **قلق الحالة:** هو حالة انفعالية مؤقتة أو عارضة تنشط في مواقف الضغط الشديد، ويعتبرها الفرد مواقف مهددة لذاته، وينخفض هذا النوع من القلق أو يتلاشى مع زوال مصدر التهديد.

٢- **قلق السمة:** هو استعداد ثابت نسبيًا لدى الفرد؛ نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة، ويستدل عليه من الاستجابات السريعة لدى الفرد المصاب، والتوجس الدائم، والانفعالات الزائدة.

ويتبين مما تقدم اختلاف قلق الحالة عن قلق السمة، فالأول متغير (مؤقت)، والثاني شبه دائم، كما أن التأثير السلبي لقلق السمة أعلى من قلق الحالة. وليس القلق مظهرًا سلبيًا في كل المواقف، وإنما قد يكون القلق إيجابيًا، حيث أكد كل من لوي و رود(Lowe and Road 2008: 39) أن القلق ينقسم إلى:

١- **قلق إيجابي:** ويظهر عندما تكون هناك مهمة صعبة يحاول الفرد التحكم فيها، ويدفعه هذا القلق إلى الاحتراز والتحفز؛ لتحقيق نتائج متميزة.

٢- **قلق سلبي:** وهو القلق الناشئ عن إعاقة التعلم وتعطيله، ويؤدي إلى فقدان التركيز، ونسيان ما تم تعلمه، وتكرار الأخطاء ، واختيار إجابات خطأ على الرغم من معرفة الإجابات الصحيحة.

والقلق ضرورة لتحفيز التعلم إذا كان ضمن المستويات المقبولة، إذ إن غيابه يسبب الإهمال وزيادته تسبب الإحباط والخوف. وأيا كان القلق، فقد حدد كل من صالح محمد، وحسين محجوب (٤٣٢:٢٠١٧) مجموعة من المصادر للقلق، يمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:

شكل (١) يبين مصادر القلق

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن هناك نمطين من القلق؛ أحدهما: داخلي المنشأ، والآخر: خارجي المنشأ، والقلق النحوي يجمع بين النمطين السابقين.

ثالثًا– مظاهر القلق النحوي ومؤشراته:

يُعد القلق النحوي من المشكلات التي تؤثر على صحة المتعلم النفسية؛ فهو أحد الأسباب التي تعوق تعليم اللغة العربية وتعلمها، حيث يشكل عبئًا ثقيلاً يؤثر في العمليات العقلية المختلفة كالتركيز والانتباه والتذكر. والقلق النحوي مشكلة رسختها مصادر كثيرة عبر أجيال متعاقبة؛ منها: تشعب النحو وكثرة تفريعاته وتخريجاته وجوازاته، والإفراط في التأويل والتقدير، والترهيب منه، وتحميله أكثر مما يحتمل، وجعله غاية في ذاته.

ومن الدراسات التي أكدت ظاهرة القلق النحوي دراسة سليمان خاطر(٢٠١٠) التي أشارت إلى أن الخوف من النحو والضعف الشديد فيه، وكثرة الأخطاء في تعلمه جعله(بعبعًا) ترتعد له فرائص الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. ودراسة فيصل البشري وآخرين (٢٠١٦) التي أكدت أن الإعراب من الموضوعات التي يضيق بها المتعلم ذرعًا، ويسيء بها ظنًا، ولا يتبنى

له غاية، ولا يعرف له فائدة، وهذا هو سر الشقاء منه والإعراض عن ممارسته والقلق منه. ودراسة فواز بن صالح(٢٠١٨) التي قدمت بعض المؤشرات النفسية التي تؤكد ارتفاع مستوى القلق النحوي لطلاب شعبة اللغة العربية ومنها: ضعف السيطرة على مشاعر القلق عند البدء في أي نشاط إعرابي، والتوتر والوجوم في الدروس التي يتخللها أنشطة إعرابية، وضعف القدرة على التركيز عند ممارسة الأنشطة الإعرابية، وشرود الذهن عند المشاركة في إعراب جملة ما، وتوقع الفشل في الإجابة عند إعراب أية جملة، وقلة الرغبة في المشاركة بأى نشاط إعرابي، والانزعاج والتبرم عندما يتضمن اختبار النحو أسئلة إعرابية.

ويتضح جليًا مما تقدم أن ارتفاع مستوى القلق النحوي يؤثر على الأداء اللغوي والاجتماعي والنفسي للمتعلمين تبعًا لمستوى القلق، بل يقودهم ذلك إلى اتجاهات سالبة نحو اللغة العربية عامة، والنحو العربي خاصة، ومن ثم يجب العناية بدراسة هذه المشكلة وبحث أسبابها وتقديم العلاج المناسب لها؛ لتلافي ظاهرة القلق النحوي أو التقليل منها.

رابعًا- أبعاد القلق النحوي:

تباينت الدراسات والبحوث السابقة في تحديد أبعاد القلق اللغوي عامة، والقلق النحوي خاصة، فدراسة عبد الرازق محمود(٢٠١٢) حددت ثلاثة أبعاد للقلق القرائي هي: قلق تعلم القراءة، وقلق المواقف التعليمية، وقلق التحصيل في القراءة. وكذلك دراسة كريم وشاه Karim and Shah(2012) حددت ثلاثة أبعاد للقلق اللغوي هي: القلق من مواقف التعلم، وقلق التواصل، وقلق الامتحان. بينما عرضت دراسة صالح محمد، وحسين محجوب(٢٠١٧) أربعة أبعاد للقلق اللغوي هي: قلق الاتصال، وقلق التقويم، وقلق الامتحان، والقلق داخل فصول اللغة العربية. وكذلك دراسة أماني سليم (٢٠١٧) حددت أربعة أبعاد للقلق النحوي هي: القلق الاتصالي، وقلق الدراسة، وقلق الامتحان، وقلق التقويم.

وفي ضوء ما عرضته الدراسات السابقة من أبعاد للقلق اللغوي عامة والقلق النحوي خاصة، تم تحديد أربعة أبعاد للقلق النحوي هي:

١- **قلق بيئة تعلم النحو:** وهو حالة من التهيب تنتاب تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل حصة النحو وأثناءها، وتدفعهم إلى اختلاق الأعذار للهروب منها، وعدم المشاركة في الأنشطة النحوية.

٢- **قلق استذكار النحو:** وهو الخوف الناتج من الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي أثناء استذكار النحو ومحاولة استرجاعه.

٣- **قلق توظيف النحو:** وهو خوف تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المواقف التي تقتضي توظيف المهارات النحوية سواء في التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإعراب.

٤- **قلق اختبار النحو:** وهو حالة نفسية يمر بها تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل اختبار النحو وعند الشروع فيه، وبعد الانتهاء منه خشية الحصول على درجات منخفضة لا تلبي طموحاتهم وتوقعات الآخرين عنهم.

خامسًا– الدراسات التي تناولت القلق اللغوي عامة، والقلق النحوي خاصة:

أكدت الدراسات أن تفعيل الاستراتيجيات المناسبة التي يكون المتعلم فيها محورًا يؤدي إلى خفض القلق، ومنها: دراسة عبد الرازق محمود (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في خفض القلق القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد مقياس القلق القرائي، وتكون من (٣٠) مفردة تعكس كل منها درجة عالية من القلق، وحددت ثلاثة مستويات للقلق: القلق المرتفع ويبدأ من(١٢٠–١٥٠) درجة، والقلق المتوسط من(٦٠) إلي أقل من (١٢٠) درجة، والقلق المنخفض من(٣٠) إلي أقل من (٦٠) درجة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في خفض القلق القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات.

واستهدفت دراسة أحمد Ahmed (2013) تقصي العلاقة بين القلق اللغوي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية لدى طلاب الفرقة الثانية بقسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى القلق اللغوي لدى هؤلاء الطلاب جاء متوسطًا، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق اللغوي والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة آمال حسن (٢٠١٥) إلى استقصاء أثر برنامج قائم على المدخل الدلالي في خفض قلق الإعراب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد مقياس قلق الإعراب. وأسفرت نتائجها عن وجود تأثير إيجابي للبرنامج في خفض قلق الإعراب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة حلوة Helwa (2015) استقصاء فاعلية التعلم بالفريق المتمركز حول الكمبيوتر في خفض القلق اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة بنها. وتوصلت إلى فاعلية التعلم بالفريق المتمركز حول الكمبيوتر في خفض القلق اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

وهدفت دراسة صالح محمد، وحسين محجوب (٢٠١٧) إلى تحديد مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا. وتوصلت إلى أن أكبر مصدر للقلق اللغوي هو الخوف من التقويم السلبي، وأوصت بغرس الثقة في نفوس الطلاب، وتزويدهم باستراتيجيات تعليمية؛ للتغلب على الشعور السلبي، فضلاً عن نشر ثقافة تقويم الأقران مع إشاعة جو من الألفة بين المدرس والطلاب.

واستهدفت دراسة حسام سليم (٢٠١٨) تشخيص الأسباب التي أدت إلى نفور الطلاب من علم الصرف في المدارس العربية بسريلانكا. ولتحقيق هدفها، تم توزيع استبانة على مجموعة من طلاب مدرسة باتيكالو بلغ عددهم (٥٠) طالبًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب المقررة هي سبب نفور الطلاب من دراسة علم الصرف؛ بسبب موضوعاتها المعقدة التي يصعب فهمها.

وأجرى فواز بن صالح (٢٠١٨) دراسة للتحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في خفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بجامعة الطائف.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين:

١- ارتفاع مستوى القلق اللغوي عامة، والقلق النحوي خاصة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

٢- وجود علاقة عكسية بين القلق واكتساب المهارات اللغوية، فكلما ارتفع مستوى القلق انخفضت المهارات لدى المتعلمين والعكس.

٣- يُمكن خفض القلق من خلال البرامج المناسبة، ومع ذلك هناك ندرة في الدراسات التي تناولت القلق النحوي خصوصًا في المرحلة الابتدائية.

٤- اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في سعيها لخفض القلق النحوي، واختلافه عنها في طريقة العلاج، فالبحث الحالي يستخدم استراتيجية التفكير الجهري لخفض القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

تعقيب على المحور الثاني:

أسهم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في:

١- تأكيد مشكلة القلق النحوي، وتوضيح الأثار المترتبة على استمرارها، ومن ثم يجب البحث عن حلول لها.

٢- بيان أسباب القلق النحوي لدى المتعلمين، فبعضها يرجع إلى طريقة التدريس، والبعض الآخر يرجع إلى طبيعة النحو وتنظيم محتواه، وأغلبها عوامل نفسية يمكن تلافيها بالوقاية فهي خير من العلاج.

٣- تحديد أبعاد القلق النحوي، وكيفية تشخيصه وقياسه، وتقدير مستواه.

المحور الثالث: المسارات المتعددة للجملة العربية:

ويتضمن هذا المحور مفهوم الجملة العربية بوجه عام، والمسارات المتعددة بوجه خاص، وفلسفتها، وأهميتها، وأقسامها، وأنواعها، وصورها التركيبية، وأسس دراستها. وتفصيل ذلك كما يلي:

أولاً- مفهوم الجملة العربية بوجه عام، والمسارات المتعددة بوجه خاص:

الجملة لغةً: جماعة الشيء، يُقال: أخذ الشيء جملة وباعه جملة: متجمعًا لا متفرقًا. وعند النحاة: كل كلام مفيد يشتمل على مسند ومسند إليه.(مجمع اللغة العربية،٢٠٠٣:١١٨)

واصطلاحًا: التبس مفهوم الجملة بمفهوم الكلام عند النحاة القدماء، فالزمخشري أكد أن الكلام مرادف للجملة، وبيان ذلك قوله: الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يتأتى إلا في اسمين، كقولك (زيد أخوك)، أو فعل واسم، نحو (ضرب زيد)، وهو ما اصطلح عليه بالجملة.(أبو القاسم الزمخشري،٢٠٠٤:٣٣)

أما عند النحاة المحدثين فقد اختُلف في تحديدها، والمتتبع لآراء المحدثين يجد ثلاثة اتجاهات متباينة، فأصحاب الاتجاه الأول أكدوا أن الجملة هي التركيب المفيد دون النظر إلى قضية الإسناد؛ وأصحاب الاتجاه الثاني أكدوا دلالة الجملة على التركيب الإسنادي دون مراعاة عنصر الفائدة؛ وأصحاب الاتجاه الثالث جمعوا بين الاتجاهين السابقين، أي ضرورة توفر عنصري الفائدة والإسناد حتى يكتمل بناء الجملة ويتم معناها.(أحمد السيد،٢٠١٤:٩)

ويرجع تباين آراء النحاة حول مفهوم الجملة إلى اختلاف توجهاتهم ومناهجهم، وتعدد المعايير التي استندوا إليها في تحديدها، ومع ذلك اتفقوا على أن الجملة بمثابة التركيب المفيد الذي يفهم منه معنى تام، وأنها اللبنة الأساسية التي بها يستقيم الكلام.

والجملة تقوم على أربع دعائم أساسية: الدعامة الأولى: التلفظ؛ بمعنى أن تكون الجملة لفظًا مسموعًا أو ما يقوم مقامه. والدعامة الثانية: التركيب؛ فيشترط في الجملة أن تكون مركبة من عناصر متعددة ظاهرة أو مضمرة. والدعامة الثالثة: الإفادة؛ بمعنى أن تفيد الجملة معنى يحسن السكوت عليه. والدعامة الرابعة: الاستقلالية؛ وهي أن تكون الجملة مستغنية بنفسها، بحيث يمكن أن ينقطع الكلام عندها، دون حاجة لإضافة لها.(عبد الله حمزة،٢٠١٧:٢٤)

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف المسارات المتعددة للجملة العربية بأنها: تراكيب لغوية تامة مصاغة في أنساق متعددة، سواء أكانت جملاً اسمية أم فعلية، بسيطة أم ممتدة أم مركبة؛ وتتنوع وفق مقتضيات التركيب اللغوي، وتتألف من مسند ومسند إليه، أو مسند إليه ومسند متلازمين (مسار التلازم)؛ أو يضاف أحدهما أو كلاهما إلى معرفة (مسار الإضافة)؛ أو يفصل بينهما عارض(مسار الفصل)؛ أو يتعدد أحدهما أو كلاهما (مسار التعدد)؛ أو يتقدم على الآخر(مسار التقديم) أو يتأخر (مسار التأخير) .

ثانيًا- الأساس الفلسفي للمسارات المتعددة للجملة العربية:

إن التركيب النحوي عنصر من عناصر النظام اللغوي، لا يجوز مخالفته والخروج عليه، والنظام النحوي يشتمل على قواعد تركيب الجملة وأحكام إعرابها، ونظام التركيب ونظام الإعراب مترابطان لا انفصام بينهما. والكلمات لا تبقى دائمًا على حركة واحدة، وإنما تتغير حركتها تبعًا لموقعها ووظيفتها في الجملة، ولقد لفت ذلك انتباه اللغويين فدرسوا تراكيب الجملة العربية، وقسموها إلى خبرية وإنشائية، ثم قسموا الجملة الخبرية إلى اسمية وفعلية، ثم درسوا الجملة الفعلية فرأوها تنقسم إلى فعل وفاعل، وبعضها يتعدى إلى مفعول به وأكثر.(فهد زايد،٢٠٠٦:١٩٠)

وتركيب الجملة الاسمية أو الفعلية يأتي موافقًا لما تقتضيه الرتبة، التي تنقسم إلى قسمين: رتبة محفوظة لو اختلت لاختل التركيب باختلالها، وتخص الرتبة المحفوظة أنواعًا مختلفة من تراكيب اللغة العربية، مثل: تقدم الموصول على الصلة، والموصوف على الصفة، وتأخر المعطوف بالنسق على المعطوف عليه، والتوكيد على المؤكد... إلخ؛ ورتبة غير محفوظة، مثل: رتبة الفاعل والمفعول به، ورتبة المبتدأ والخبر. (تمام حسان،٢٠٠١:٢٧)

والرتبة إما أن تكون متحركة أو ثابتة، فإذا كانت مكونات الجملة تقبل التحويل أو النقل، فهي تدخل ضمن النوع الأول، مثل: العلاقات الرتبية النسقية (فعل + فاعل+ مفعول) التي يمكن تغييرها إلى أنساق أخرى محولة، مثل: (مفعول + فعل + فاعل) أو (فعل+ مفعول+ فاعل) أما إذا كانت مكونات الجملة لا تقبل التقديم والتأخير، فهي تدخل ضمن النوع الثاني. وتغيير الرتبة النسقية (فعل+ فاعل) إلى رتبة نسقية أخرى محولة (فاعل+ فعل) سيؤدي إلى تغير وظائف المكونات، فتنتقل من جملة فعلية إلى جملة اسمية (مبتدأ+ خبر). (حسن علي،٢٠١٥: ١٤)

وقد أدى تغير الرتبة إلى تعدد صور التركيب في الجملة العربية، فتارة يأتي ترتيب عناصرها على الترتيب المعتاد، وتارة أخرى يتقدم أحد العناصر عن ترتيبه المعتاد، مما أسهم في تعدد مسارات نظمها ما بين تلازم الأركان أو إضافة، أو فصل ، أو تعدد، أو تقديم أو تأخير وغيرها.

ثالثًا- أهمية دراسة المسارات المتعددة للجملة العربية:

تسهم دراسة المسارات المتعددة للجملة العربية في:

١- تقديم الموضوعات النحوية بصورة متسلسلة ومترابطة ومتدرجة تتوافق مع البنية المعرفية للتلاميذ، فالمسارات المتعددة بمثابة منظم متقدم للتعلم، ومن ثم تذلل الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلم النحو.

٢- تعرف الصور المتعددة لكل ركن من أركان الجملة العربية، والوعي بتغير الرتبة داخل الجملة العربية، مما يساعد في أمن اللبس.

٣- تعرف الوظيفة النحوية لكل ركن من أركان الجملة، وما يقتضيه الموقف اللغوي من تلازم، أو إضافة، أو فصل، أو تعدد، أو تقديم أو تأخير، أو ذكر أو حذف؛ لتحقيق المعنى المراد.

٤- تنمية القدرة على التمييز بين الأركان الأساسية والمكملات في الجملة العربية.

٥- تمكين التلاميذ من المحاكاة اللغوية السليمة؛ فالمسارات شكل من أشكال البرمجة اللغوية.

٦- تنمية القدرة على التفكير الاحتمالي والتفكير التأملي.

٧- مساعدة التلاميذ على إنتاج جمل سليمة البناء موازية للمسارات المقدمة إليهم.

٨- الإسهام في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم النحو العربي في المرحلة الابتدائية.

رابعًا- أقسام الجملة العربية:

قسم النحاة الجمل بحسب الشكل إلى: اسمية وفعلية، وزاد بعضهم الجملة الشرطية، والجملة الظرفية، وهناك من جعل الجملة الشرطية منضوية تحت الجملة الفعلية، والجملة الظرفية منضوية تحت الجملة الاسمية، وقد أورد كل من محمد عبادة(٢٠٠٧:١٣٩)؛ وفهد العتيبي(٢٠١١:٣٥٩) تقسيمات متعددة، فالجملة تنقسم بحسب:

أ- الاستقلال وعدم الاستقلال إلى:

- الجملة الأصلية: وهي التي تستقل بذاتها، وتستغنى عن غيرها.
- الجملة الفرعية: وهي التي لا تستقل بذاتها بل تكون فرعًا.

ب- الترتيب وإعادة الترتيب إلى:

- الجملة المرتبة: وهي الجملة التي وردت أركانها على الترتيب المعتاد.
- الجملة غير المرتبة: وهي الجملة التي قدم فيها أحد الأركان عن موقعه المعتاد.

ج- البساطة والتركيب إلى:

- الجملة البسيطة: وهي المكونة من مركب إسنادي واحد، يؤدي فكرة مستقلة، سواء بدأ المركب باسم أم بفعل، مثل: الشمس ساطعة- سطعت الشمس.
- الجملة الممتدة: وهي المكونة من مركب إسنادي واحد وما يتعلق بعنصريه أو بإحداهما من مفردات أو مركبات غير إسنادية. مثل: الشمس ساطعة اليوم- سطعت الشمس صباحًا. ووسائل امتداد الجملة وتطويلها متنوعة منها: ذكر ما يتعلق بالفعل من مفعول به أو ما يدل على زمانه أو مكانه أو درجته أو نوعه أو علته أو آلته. وقد تجتمع هذه المتعلقات أو بعضها في جملة ممتدة، مثل: يقرأ محمد القرآن صباحًا قراءةً صحيحةً خاشعًا طاعةً لله.
- الجملة المزدوجة أو المتعددة: وهي المكونة من مركبين إسناديين أو أكثر، وكل مركب قائم بنفسه، وغير معتمد على الآخر، ويصلح كل مركب لتكوين جملة بسيطة أو ممتدة مستقلة بمحورها، مثل: واعلم أن النصر مع الصبر، وأن الفرج مع الكرب.
- الجملة المركبة: وهي المكونة من مركبين إسناديين، كل مركب مرتبط بالآخر ومتوقف عليه، والارتباط بين المركبين معتمد على أداة تكوّن علاقة بينهما، مثل: إن يجتهد الطالب يفز.

ويُستنتج مما تقدم أن تقسيم الجملة إلي بسيطة أو ممتدة أو مركبة يتم في ضوء عدد عمليات الإسناد التي تحويها الجملة، كما أن الجملة لها مكون إجباري يسمى الأركان، ومكون اختياري يسمى المكملات أو الفضلات أو اللواحق.

خامسًا- أنواع الجملة العربية ومساراتها التركيبية:

صنفت الجملة العربية بناء على فكرة الإسناد إلى اسمية وفعلية، ولكل منها مسارات تركيبية متعددة تختلف بحسب متطلبات المقال، ومقتضيات السياق، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

١- الجملة الاسمية:

هي تركيب إسنادي يتكون من مبتدأ تسند إليه كلمة أو أكثر تعرف نحويًا بالخبر، والمبتدأ: هو كل اسم ابتدئ به ليبنى عليه الكلام، وله صور متعددة، منها: أن يكون اسمًا معربًا؛ ويشمل: الاسم المعرف بأل أو بالإضافة، والعلم. أو أن يكون اسمًا مبنيًا؛ كأسماء الإشارة، والموصول، والشرط، والاستفهام، والمصدر المؤول من أن والمضارع. والمبتدأ قسمان: ظاهر ومضمر، فالظاهر إما أن يكون مفردًا أو مثنى أو جمعًا سالمًا، وفي كل إما أن يكون مذكرًا أو مؤنثًا. والمضمر اثنا عشر: اثنان للمتكلم، وخمسة للمخاطب، وخمسة للغائب.(هادي نهر، ٢٠٠٨: ١٤١)

والخبر: هو الذي تتم به مع المبتدأ فائدة، ومن أحكامه: الرفع: الأصل في الخبر أن يكون مرفوعًا، فإذا لم يكن مرفوعًا لفظًا وجب أن يكون مرفوعًا محلاً؛ والتنكير فالأصل فيه أن يكون نكرة، وقد يكون معرفة؛ والمطابقة مع المبتدأ إفرادًا وتثنيةً وجمعًا وتذكيرًا وتأنيثًا؛ والتأخر عن المبتدأ، وقد يتقدم عليه جوازا ووجوبا في بعض المواضع.(إسراء خليل، ٢٠١٦: ٢٣٠)

ويشير كل من على أبو المكارم (٢٠٠٧: ٢٣)؛ وسعيد الفقي (٢٠٠٨: ٧٥)؛ وخليل بشير، وعلى حسن (٢٠١٢: ٦٧) أن للجملة الاسمية مسارات متعددة، منها:

أ- مسار التلازم بين المبتدأ والخبر: ويأتي هذا المسار في صور متعددة منها:

الصورة الأولى: المبتدأ (معرفة)+ الخبر (نكرة)، وتعد هذه الصورة أصل المسارات؛ لأن أصل المبتدأ أن يكون معرفة، وأصل الخبر أن يكون نكرة؛ لأن الغرض في الإخبار إفادة المخاطب ما ليس عنده، والإخبار عن النكرة لا فائدة فيه، ويصلح هذا المسار للدلالة عن الخبر، مثل: المؤمن صادق.

الصورة الثانية: المبتدأ (معرفة)+ الخبر(معرفة)، ويصلح هذا المسار في مقام الحصر والقصر والتوكيد والتخصيص، مثل: أنتم الأعلون.

ب- مسار إضافة المبتدأ أو الخبر أو الاثنين معًا:

الإضافة هي امتزاج اسمين على وجه يفيد تعريفًا أو تخصيصًا أو تخفيفًا، فكلمة (بيت) لها دلالة محددة، وكلمة (الله) لها دلالة محددة، وعند تشكيل هاتين الكلمتين تشكيلاً إضافيًا تتكون دلالة جديدة فنقول (بيت الله) ونعني به شيئا محددًا ودلالة جديدة. ومن خصائص الإضافة أنها تجعل الاسمين المتضافين كالشيء الواحد لا ينفك أحدهما من الآخر، ولا يكون لأي منهما معنى إلا مضافًا إلى قرينه. ومن صور الإضافة في الجملة الاسمية ما يأتي:

- إضافة المبتدأ إلى المعرفة، مثل: فناء المدرسة واسع.
- إضافة الخبر إلى المعرفة، مثل: الله شديد العقاب.
- إضافة المبتدأ والخبر إلى المعرفة، مثل: معرفة الحق غاية العقل.

ج- مسار الفصل بين المبتدأ والخبر:

الفصل: هو القطع بين المتصلين في العادة كالمتضافين، والصفة والموصوف، والمبتدأ والخبر، ومن صور الفصل في الجملة الاسمية الفصل بين المبتدأ والخبر بالظرف، مثل: الهلال الليلة مكتمل. أو بضمير الشأن، مثل: محمد هو القائد. أو بالجار والمجرور مثل: المخلص في عمله فائز.

د- مسار تعدد المبتدأ أو الخبر:

يتعدد المبتدأ في الجملة المركبة، مثل: الحديقة أشجارها جميلة، ويتعدد الخبر في اللفظ دون المعنى، مثل: الرمان حلو حامض، وقد يتعدد في اللفظ والمعنى معًا والمبتدأ واحد، مثل: الخطبةُ موجزةٌ قويةٌ.

هـ- مسار تقديم الخبر وتأخير المبتدأ:

الأصل في ترتيب الجملة الاسمية أن يتقدم المبتدأ ويتأخر الخبر؛ لأن الخبر وصف في المعنى للمبتدأ، ويتقدم الخبر على المبتدأ وجوبًا في المواضع الآتية:

- أن يكون الخبر شبه جملة (جار ومجرور)، والمبتدأ معرفة، مثل: في التأني السلامة.
- أن يكون الخبر شبه جملة (جار ومجرور)، والمبتدأ نكرة، مثل: لي طموح.
- أن يكون الخبر من الألفاظ التي لها صدارة كأسماء الاستفهام، مثل: كيف أنت؟

– أن يكون في المبتدأ ضمير يعود على بعض الخبر، مثل: للقصاص أسلوبه.

٢– الجملة الفعلية:

هي تركيب إسنادي يتصدره فعل تام، يُسند إلى فاعل أو نائب فاعل إسنادًا حقيقيًا أو مجازيًا، وتنقسم الجملة الفعلية إلى قسمين: الجملة الفعلية البسيطة: وهي المؤلفة من عملية إسنادية واحدة، وجاءت عناصرها مفردة؛ والجملة الفعلية المركبة: وهي المؤلفة من عمليتي إسناد أو أكثر. ومن المسارات التركيبية المتعددة للجملة الفعلية ما ذكره محمد حماسة (١٢٤:٢٠٠٣)؛ ومحمد عبادة (١٣١:٢٠٠٧):

أ– مسار التلازم بين الفعل والفاعل والمفعول به:

الأصل في الجملة الفعلية تتابع الفعل ثم الفاعل ثم المفعول به، وهي الرتبة الملزمة عند انعدام القرينة، والفعل إما أن يكون ماضيًا أو مضارعًا أو أمرًا، وإما أن يكون لازمًا أو متعديًا، والفاعل إما أن يكون اسمًا ظاهرًا، مثل: تفتح الزهر أو ضميرًا متصلاً، مثل: بنينا وطننا، أو مصدرًا مؤولاً، مثل: يسرني أن تنجح، والمفعول به هو من وقع عليه فعل الفاعل. ومن صور التلازم بين أركان الجملة الفعلية ما يأتي:

– الفعل اللازم + الفاعل، مثل: انتصر الجيش.

– الفعل المتعدي+ الفاعل+ المفعول به، مثل: كرم المعلم التلميذ.

ب– مسار الفصل بين الفعل والفاعل بالجار والمجرور:

الأصل في الجملة الفعلية أن يلي الفاعل الفعل من غير أن يفصل بينه وبين الفعل فاصل، لكن قد يفصل بينهما فاصل كالجار والمجرور، مثل: دخل في البيت محمد.

ج– مسار تعدد المفعول به:

قد يكون المفعول به واحدًا، إذا كان فعله متعديًا لمفعول واحد، مثل: شكر الفقير الغني. وقد يكون المفعول به أكثر من واحد إذا كان فعله متعديًا لمفعولين، مثل: منح الله الإنسانَ عقلاً.

د– مسار تقديم المفعول به وتأخير الفاعل:

يتوسط المفعول به الفعل والفاعل في عدة مواضع منها:

– أن يكون المفعول به ضميرًا متصلاً بالفعل، والفاعل اسمًا ظاهرا، مثل: أكرمني محمد.

– أن يكون المفعول به ضميرًا منفصلاً، مثل: قوله تعالى (إياك نعبد).

– أن يقع المفعول به بعد أما، مثل: قوله تعالى (فأما اليتيم فلا تقهر).

سادسًا– أسس دراسة المسارات المتعددة للجملة العربية:

هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها أثناء دراسة المسارات المتعددة هي:

١- التدرج في تقديم المسارات، بحيث يتم البدء بمسار التلازم بين أركان الجملة، ثم مسار الإضافة ثم مسار الفصل، ثم مسار التعدد ثم مسار التقديم والتأخير وهكذا.

٢- مراعاة خصائص النمو السيكولوجي للتلاميذ، فما يُقدم إليهم ينبغي أن يتناسب مع درجة النضج العقلي واللغوي.

٣- العناية بتحليل المسارات تحليلاً تركيبيا ودلاليًا.

٤- تحقيق التكامل بين المسارات المتعددة للجملة العربية؛ لتقديم خبرات لغوية متكاملة وليست مجتزئة، ومن ثم يسهل فهمها والتمييز بينها.

٥- تحويل المسارات من صيغة إلى صيغة أخرى، مثل: تحويل الجملة الاسمية إلى جملة فعلية، وتحويل الجملة المثبتة إلى جملة منفية والعكس.

٦- تقديم أمثلة المسارات من البيئة المحيطة، الأمر الذي من شأنه أن يعزز من تفاعل التلاميذ معها مما يسهل فهمها، والانتفاع بها في التفاعل الاجتماعي حين يقرأ أو يكتب.

٧- تشجيع التلاميذ على تقديم مسارات موازية من إنشائهم، فهذا أنفع في دفعهم إلى التفكير، وأجدى في تربية ملكة الإنشاء.

تعقيب على المحور الثالث:

يُلحظ مما تقدم الآتي:

١- قلة البحوث التربوية في مجال دراسة المسارات المتعددة للجملة العربية على الرغم من أهميتها.

٢- عناية النحاة بالجملة باعتبارها وحدة تركيبية تتخذها كل دراسة نحوية منطلقًا للوصف والتقعيد.

٣- تصنيف الجملة العربية يتم في ضوء معايير وأسس منها: الإسناد والإفادة.

٤- تعدد الصور التركيبية للجملة العربية، ومن ثم يجب توعية التلاميذ بها؛ لانطلاقه إلى موضوعات النحو الأخرى.

المحور الرابع: استراتيجية التفكير الجهري:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مفهوم استراتيجية التفكير الجهري، وعرض أساسها الفلسفي، وتوضيح أهميتها، ومراحلها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولاً- مفهوم استراتيجية التفكير الجهري:

تعددت مُسميات التفكير الجهري في الأدبيات التربوية، ومن أبرزها: التفكير بصوت عالٍ، والتفكير بصوت مرتفع، والحديث مع الذات، والاستبطان، غير أن هذه المصطلحات وإن تباينت لفظًا فإن بينها ترادفًا في الدلالة.

وتُعرف استراتيجية التفكير الجهري بأنها: خطة تدريسية تسمح بالمشاركة الإيجابية للمتعلمين، والكشف عن الأفكار التي تدور في أذهانهم بصوت عالٍ، مما ينتج عنه توليد أفكار جديدة وتبادل للآراء.(هالة أحمد،٢٠١١:١٦٧)، كما تُعرف بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تتطلب تفكير المعلم بصوت مرتفع في مواقف التخطيط (ماذا أفعل إذا...؟) حتى يتمكن المتعلمون من محاكاته في المواقف المماثلة. *(Farr and Conner,2011:2)*، وتُعرف أيضًا بأنها: نوع من أنواع التفكير يعتمد على الاستبطان، وتقويم الذات ومراجعتها، وتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم؛ ليتعرف كل منهما على مسارات الآخر في التفكير. (Ness,2019:3)

ويستنتج من التعريفات السابقة أن جوهر استراتيجية التفكير الجهري هو تحويل لغة التفكير الصامتة إلى أفكار مسموعة بهدف مشاركتها مع الآخرين للتعلم من خلالها أو أداء المهام أداءً متقنًا.

ثانيًا- الأساس الفلسفي لاستراتيجية التفكير الجهري:

تُعد استراتيجية التفكير الجهري إحدى استراتيجيات التفكير فوق المعرفي، وترجع جذورها إلى النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يرى فيجوتسكي "Vygotsky" أن التعلم يحدث في مستويين: أحدهما: المستوى الفردي في ثنايا عقل المتعلم، والثاني: المستوى الاجتماعي في ظل التعاون بين المتعلمين.(أحمد عيسى، وزيد سليمان،٢٠١٦:١٣٥)

وتهدف استراتيجية التفكير الجهري إلى توعية المتعلم بمسار تفكيره الخاص والانتباه لما يفكر فيه، ومساعدته على تكوين إطار فكري خاص لحل المشكلات التي تواجهه. وتستند هذه الاستراتيجية إلى عدد من المنطلقات بينها طالب ياسين (٢٠١١:٥٧) فيما يلي:

١- تحقيق التكامل بين الخبرات التعليمية الخاصة بالمعلم، والخبرات التعلمية الخاصة بالمتعلم.

٢- بناء جسر يربط المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة في بنية المتعلم المعرفية يسمح له بالسيطرة على المحتوى العلمي والعمليات التي يتطلبها التعلم.

٣- التعلم الذي يتلقاه المتعلم وسط جماعة الأقران يزيد من دافعيته للإنجاز، ويساعد على التدقيق والنظر المتعمق في سلوكيات الأقران.

٤- التغذية الراجعة السريعة التي يتلقاها المتعلم أثناء قيامه بالمهام تساعده في ضبط سلوكياته بما يتطلبه الموقف التعليمي.

ثالثًا- الأهمية التربوية لاستراتيجية التفكير الجهري:

تُساعد استراتيجية التفكير الجهري المتعلم على تطوير قدراته الفكرية، والوعي بالخطوات التي يمر بها أثناء التفكير، وفتح مسارات جديدة للتفكير، مما ينعكس على نمو مهاراته المعرفية والأدائية، ومن ثم فإن توظيفها في العملية التعليمية يوفر بيئة ثرية ومحفزة تدفع إلى التفكير والتأمل والتوجيه والمشاركة الإيجابية.

ومن مميزات استخدام استراتيجية التفكير الجهري في التدريس أنها تساعد في الكشف عن الأفكار غير المرئية للآخرين، وتتيح للمعلمين تعرف مهارات التفكير لدى المتعلمين، مما يهيئ الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالاً خطأ أو ناقصًا، كما تتيح للمتعلمين الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيفية مراقبة عمليات التفكير. (أحلام محمود،٢٠١٣:٢٢٠)، علاوة على ذلك، تمتاز استراتيجية التفكير الجهري بمرونة الاستخدام، حيث إنها تستخدم قبل أداء المهام من قبل المتعلمين (مرحلة التخطيط)، وأثناءها(مرحلة التنفيذ) ، وبعدها(مرحلة التقويم).

واستراتيجية التفكير الجهري من الاستراتيجيات التي يحتاجها المعلم والمتعلم معًا، فكل منهما حينما يفكر فإنه يستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه

وكتابته ويستمع إليها من الآخرين. وعندما يرغب المتعلم في تنظيم عمليات التفكير وتنشيط ذاكرته يسعى إلى استخدام التفكير الجهري، وهذا يجعله أكثر دراية بقدراته العقلية وبمواطن قوته وضعفه، كما أنه يقوده إلى حوار مع الذات، مما يؤدي إلى استخدام مستويات مختلفة من التفكير، مثل: التحليل، والربط، والاستنتاج، والمقارنة عندما يواجه موقفًا أو مشكلة ما. (ابتسام عسكر،٢٠١٧:١٤٥)

ويرى الباحث أن تفعيل هذه الاستراتيجية في تدريس النحو العربي يسهم في:

١- الكشف عن المعارف النحوية السابقة لدى التلاميذ، والتصورات البديلة وجوانب القصور فيها.

٢- توفير بيئة تفاعلية بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، مما ينحي الخجل، ويختزل القلق النحوي، ويزيد الثقة بالنفس.

٣- تنشيط الطاقة الذهنية للتلاميذ للوصول إلى أعلى درجات التركيز، ومن ثم يصبح لهم دور إيجابي في اكتساب المعارف والمهارات.

٤- تعرف الأخطاء التي يقع التلاميذ فيها أثناء ضبط أواخر الكلمات.

٥- زيادة وعي التلاميذ بالطريقة التي يفكرون بها، ومن ثم توجيه التلاميذ نحو ممارسة الطريقة المثلى في التفكير.

رابعًا- مراحل استراتيجية التفكير الجهري:

أشار ماهر عبد الباري (٢٠١٥:٢٧٠) إلى أن استخدام استراتيجية التفكير الجهري يمر بسبع مراحل هي:

١- العرض وتحديد الغرض، وتشمل: التفكير في الفكرة العامة أو المهمة التي ينبغي معرفتها عند الانتهاء من قراءة النص الأدبي، والتفكير في الغرض من قراءة النص الأدبي، وتحديد الهدف من قراءة الموضوع.

٢- **عمل التنبؤات:** ويتم فيها التفكير حول ما يمكن أن يرد في النص من معلومات.

٣- **توظيف المعلومات السابقة:** ويتم فيها التفكير حول المعلومات السابقة عن النص.

٤- **التأمل والاستيعاب:** ويتم فيها التفكير حول إمكانية توظيف إلماعات السياق في تعرف معاني المفردات الجديدة.

٥- **اكتشاف الروابط والتطبيقات:** وتشمل التفكير في الأشياء التي يمكن أن تذكر التلاميذ بأشياء أخرى، واستدعاء التعلم السابق.

٦- **التصور**: وتتضمن التفكير في الصور العقلية أو المادية التي تكونت من النص.

٧- **التلخيص**: ويتم فيها التفكير في المعلومات المهمة في النص.

ويقتضي استخدام استراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي السير وفق المراحل الآتية:

١- مرحلة التهيئة النفسية والذهنية للتلاميذ:

وفيها يسعى المعلم إلى تهيئة البيئة التعليمية الجاذبة التي تثير دوافع التلاميذ نحو تعلم النحو، وتساعد على كسر الحاجز النفسي بين النحو والتلاميذ، ويتطلب ذلك إبراز أهمية النحو، ودرجة الحاجة إليه في صحة التعبير، والتشجيع والتعزيز، وتجنب التوبيخ، وعدم التلميح بصعوبة النحو، وعرض نماذج من أدب الفكاهة المحببة إلى التلاميذ، والتي تقود إلى متعة التعلم وتحد من رهبة النحو، مما قد يؤدي إلى خفض مستوى القلق النحوي المرتبط ببيئة التعلم. أما التهيئة الذهنية للتلاميذ، فتتم من خلال عرض بعض الأسئلة التي تثير التفكير واللبس لديهم، مثل: أي من الجملتين الآتيتين تبدأ بفعل(تعليم العلم ضرورة) أم (تتعلم فاطمة العلم)؟ ثم يطلب المعلم إلى التلاميذ وصف تفكيرهم بصوت مسموع، حتى يتمكن من تشخيص الخبرات السابقة وتعديل التصورات البديلة لديهم، وبعد الاستماع إلى إجاباتهم يقول لهم: ليست كل كلمة تبدأ بحرف التاء تعد فعلاً، فكلمة (تعليم) في الجملة الأولى تقبل دخول الألف واللام عليها، غير مرتبطة بزمن معين، ومن ثم فهي اسم، أما كلمة (تتعلم) في الجملة الثانية فهي حدث مرتبط بزمن، ومن ثم هي فعل.

٢- مرحلة التفكير الجهري لإكساب المعارف النحوية اللازمة لتكوين المهارات النحوية وخفض قلق الاستذكار:

وفيها يمارس المعلم الاستجواب الذاتي، ويفصح جهريًا عن عمليات التفكير أثناء شرح المعارف النحوية وتوضيحها، وتصنيفها، وتنظيمها، بطريقة تسهم في تقليص العبء المعرفي، وتنسجم مع البنية المعرفية للتلاميذ، وتمكنهم من الاستذكار والاسترجاع بسهولة، كأن يقول المعلم: هيا نختزل إن وأخواتها من ست وحدات(إن- كأن- ليت- لكن- لعل- أن) إلى ثلاث وحدات فقط كما يلي: (إن- أن) ، (كأن- لكن)، (لعل- ليت)، أو يصنف الأسماء

المرفوعة في وحدة واحدة (المبتدأ، والخبر، والفاعل، وخبر إن، واسم كان)، مما يؤدي إلى خفض مستوى قلق الاستذكار، وكذلك يستخدم التفكير الجهري أثناء عرض الجملة البسيطة وتحليلها إلى أركان ومكملات، كما في المثال الآتي: القاضي عادل في حكمه. يسأل المعلم نفسه: من المحكوم عليه في الجملة؟ ويجيب بصوت مسموع (القاضي) إذن هو (مبتدأ)، وبم حكم عليه؟ بأنه (عادل) إذن هو (خبر)، وما المكملات التي يمكن الاستغناء عنها؟ (في حكمه)، ويستخدم التفكير الجهري أيضًا أثناء الإعراب، حيث يحول المعلم لغة التفكير الصامتة إلى أصوات مسموعة بهدف محاكاة التلاميذ له، ويقول: حينما أعرب كلمة داخل التركيب اللغوي فإنني:

- أقرأ الجملة أو العبارة أو الفقرة الواردة بها الكلمة المراد إعرابها قراءة متأنية لفهم المعنى.
- أحدد نوع الجملة(اسمية أو فعلية).
- أحدد الموقع الإعرابي للكلمة في الجملة (مبتدأ، أو خبر، أو مضاف إليه، أو نعت ...).
- أصف الحالة الإعرابية (الرفع، أو نصب، أو جر، أو جزم، أو بناء).
- أذكر العلامة الإعرابية (الضمة، الألف، الواو،...) وأعلل الإعراب إن كان له وجه.

٣- مرحلة الإثراء والتوسع:

وفيها يتم التوسع في دراسة الجملة العربية تعميقًا لعملية الفهم، ويتطلب ذلك:

- الانتقال من الصور المعتادة للجملة العربية إلى الصور غير المعتادة من (مسار التلازم بين الأركان) إلى (مسار الإضافة، أو مسار الفصل، أو مسار التعدد، أو مسار التقديم والتأخير).
- طرح أسئلة تثير التفكير لدى التلاميذ، مثل: ماذا لو تعلق الاسم بالاسم؟ فمن المحتمل أن يكون الاسم الثاني خبرًا للاسم الأول، أو مضافًا إليه، أو نعتًا له، أو معطوفًا. وماذا لو تعلق الاسم بالفعل، فمن المحتمل أن يكون الاسم فاعلاً أو مفعولاً به أو مفعولاً لأجله وهكذا.
- عرض أمثلة لاختلاف الحالة الإعرابية للكلمة باختلاف موقعها في الجملة، كما في الأمثلة الآتية: التلميذ مجتهد. جهد التلميذ واضح. كرم المعلم التلميذ.
- تكليف التلاميذ بحل التدريبات والأنشطة المتنوعة التي تسهم في إكسابهم المهارات النحوية.
- عرض الأخطاء التنبؤية التي من المتوقع أن يقع فيها التلاميذ أثناء أداء بعض المهام، فعند تحويل الجملة الاسمية إلى جملة فعلية، مثل: (الجنود يدافعون عن الوطن) من

المتوقع أن يكتبها بعض التلاميذ على النحو الآتي (يدافعون الجنود عن الوطن)، والصواب: (يدافع الجنود عن الوطن)، مما يسهم في خفض قلق تطبيق النحو وتوظيفه.

٤- مرحلة التطبيق:

وتتضمن ممارسة التفكير الموجه من قبل المعلم؛ لتوظيف ما تم تعلمه بالمراحل السابقة في الأداء الشفهي؛ من خلال الاستجواب الذاتي، فالمعلم يسأل نفسه: ماذا أقول إذا أردت أن أُخبر بخشوع المؤمنين في الصلاة؟ هل أقول:(المؤمنين خاشعون في الصلاة) أم (المؤمنون خاشعين في الصلاة) أم (المؤمنون خاشعون في الصلاة) أم (المؤمنين خاشعين في الصلاة)؟ ثم يفصح المعلم عن الإجابة الصحيحية، وهي (المؤمنون خاشعون في الصلاة) لأن حكم المبتدأ والخبر هو الرفع. هذا بالإضافة إلى ضبط بعض الجمل بالشكل أمام التلاميذ وتوضيح سبب الضبط، ثم يكلف المعلم تلاميذه بممارسة التفكير المستقل أثناء توظيف المهارات النحوية المكتسبة في الأداء الشفهي.

ويمارس المعلم أيضًا التفكير الموجه أثناء توظيف المهارات النحوية في الأداء الكتابي من خلال الاستجواب الذاتي، فالمعلم يسأل نفسه: كيف يمكن كتابة جملة اسمية صحيحة؟ ثم يفكر جهريًا على النحو الآتي: حينما أكتب جملة اسمية أراعي أن الجملة تتشكل من اسمين، أو من اسم وفعل، أو من اسم وفعل وحرف، ولا تتشكل من فعلين أو حرفين، ويجب أن تفيد معنى معين، وأن ترتب كلمات الجملة ترتيبًا منطقيًا لا عشوائيًا، وأن تبدأ باسم أو ضمير متكلم أو مخاطب أو غائب أو اسم اشارة، وأن يتطابق فيها المبتدأ والخبر تذكيرًا وتأنيثًا وإفرادًا وتثنيةً وجمعًا، مع مراعاة القاعدة النحوية الناظمة لها. مثال: يقول المعلم أثناء عودتي من رحلة إلى الاسكندرية، وجدت الحقائب مفقودة، فإذا أردت أن أعبر عن ذلك كتابة، فهل أكتب: (حقائب المسافرون مفقودة) أم (حقائب المسافرين مفقودة)؟ وبين المعلم للتلاميذ أن الجملة الأولى بها خطأ نحوي؛ لأن المضاف إليه حكمه الجر لا الرفع، ومن ثم فالجملة الثانية هي الجملة الصحيحة. ثم يكلف تلاميذه بممارسة التفكير المستقل لتوظيف المهارات النحوية المكتسبة في الأداء الكتابي. وتشمل هذه المرحلة مزيدًا من التدريبات الشفهية والكتابية التي تسهم في تثبيت المهارة وتنميتها.

٥- مرحلة التقويم:

وفيها يتم طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية والتحريرية التي تقيس درجة اكتساب التلاميذ للمهارات النحوية المستهدفة، وكذلك تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

خامسًا- أدوار المعلم والمتعلم في استراتيجية التفكير الجهري:

تتحدد أدوار المعلم والمتعلم في استراتيجية التفكير الجهري فيما يلي:

أدوار المعلم:

- تهيئة بيئة تعلم صفية تشجع التلاميذ على التفكير الجهري، وتدفعهم إلى التفاعل الإيجابي.
- الكشف عن الخبرات النحوية السابقة لدى التلاميذ، وتعديل تصوراتهم البديلة.
- طرح الأسئلة وإخبار التلاميذ بكيفية الإجابة عنها.
- تقسيم التلاميذ إلى أزواج ؛ أحدهما (مفكر)، والآخر (مستمع) .
- تقديم نموذج لكيفية أداء المهارات النحوية قبل تنفيذها من قبل التلاميذ.
- حث التلاميذ على تطبيق ما تم تعلمه في الأداء الشفهي والكتابي.
- ملاحظة أداء التلاميذ أثناء أداء المهارات بدقة.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتعزيز أداء التلاميذ من أجل بناء الثقة بأنفسهم.

أدوار المتعلم:

- المشاركة الإيجابية والكشف عن الأفكار الحقيقية التي تدور في الذهن بصوت مسموع.
- التحدث بصوت عالٍ عما يدور في ذهنه من تساؤلات: ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟
- محاكاة أسلوب المعلم في التفكير، والاشتراك في المناقشة حول ما يطرحه المعلم من أسئلة.
- الاستماع إلى الأقران أثناء التفكير الجهري، وتقييم كل تلميذ لأسلوب أقرانه في التفكير.

سادسًا- الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجية التفكير الجهري:

نظرًا لما تمتاز به استراتيجية التفكير الجهري من مزايا، فقد استهدفت الدراسات والبحوث السابقة تقصي فاعليتها أو أثرها في العديد من نواتج التعلم المختلفة، ومنها: دراسة ماهر عبد الباري (٢٠١٥) التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات التذوق لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف البحث،

تم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي، ودليل للمعلم؛ لتدريس النصوص الأدبية في ضوء إجراءات استراتيجية التفكير الجهري، التي تتطلب من التلاميذ الجهر بما يفكرون فيه أثناء قراءة النصوص الأدبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى مجموعة الدراسة.

ودراسة هدى حسين (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية التفكير التأملي والتحصيل وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. حيث أتاحت استراتيجية التفكير الجهري فرصًا لتعدد الرؤى وتتبع مسار التفكير والتحكم فيها، كما أن الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والتفكير بصوت مسموع ساعد على التقليل من اعتماد الطالبات على المعلمة، وزاد من مسئوليتهن عن تعلمهن.

ودراسة سيد سنجي (٢٠١٦) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين فاعلية الذات. وأرجعت ذلك إلى مساعدة الاستراتيجية للتلاميذ على الكشف عما يفكرون فيه بصوت مسموع ومن ثم تعديل سلوكهم القرائي أولاً بأول، أما تحسن فاعلية الذات فكان نتيجة تحرر التلاميذ من الخجل وإكسابهم مهارات المناقشة، والتفكير بصوت عال.

ودراسة يسري مقبل (٢٠١٧) التي أكدت وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية التفكير بصوت عال في تدريس النصوص على تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى تلميذات الصف الخامس؛ نتيجة استماع التلميذات لأفكار المعلمة وأفكار زميلاتها، إما بالتعليق أو التوضيح أو التنبؤ.

ودراسة دسوقي Desouky (2017) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التفكير بصوت عال في مساعدة متعلمي اللغة الأجنبية على فهم معاني الكلمات الجديدة، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى مجموعة الدراسة.

ودراسة نور محمد (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية التفكير بصوت عال في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا؛ لكونها وسيلة فعالة لإثارة الدافعية والتفاعل والتواصل بين المتعلمين، بينما لم تؤثر تلك الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

ودراسة سونميز وسولاك(2018) Sönmez&Sulak التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ويُلحظ مما تقدم أن استخدام استراتيجية التفكير الجهري قد أسهم في تنمية بعض المهارات اللغوية كالتحدث والقراءة والكتابة، وهي المهارات التي ينتقل إليها أثر اكتساب المهارات النحوية، كما أن لاستراتيجية التفكير الجهري تأثيرًا إيجابيًا في الجوانب الوجدانية مثل: فاعلية الذات، والتفاعل الاجتماعي، وهي من المتغيرات التي تختزل القلق بوجه عام.

تعقيب على المحور الرابع:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة ذات صلة باستراتيجية التفكير الجهري استطاع الباحث:

١- صياغة تعريف إجرائي لاستراتيجية التفكير الجهري.

٢- توضيح الأساس الفلسفي لاستراتيجية التفكير الجهري.

٣- بيان أهمية استراتيجية التفكير الجهري للمعلم والمتعلم معًا.

٤- تحديد الخطوات الإجرائية لاستخدام استراتيجية التفكير الجهري وأدوار المعلم والمتعلم.

٥- موازنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة.

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة.

٥- توجد علاقة عكسية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية ودرجاتهم في مقياس القلق النحوي.

إجراءات البحث:

أولاً- إعداد قائمة المهارات النحوية:

مر إعداد قائمة المهارات النحوية بالخطوات الآتية:

١- هدف القائمة:

تحديد المهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لتنميتها من خلال البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية وباستخدام استراتيجية التفكير الجهري.

٢- مصادر إعداد القائمة:

- الدراسات والبحوث ذات الصلة بالمهارات النحوية، مثل: دراسة محمد مجحود (٢٠١٢)، ودراسة هبه أحمد (٢٠١٢)، ودراسة أحمد محمود (٢٠١٦).
- الأدبيات التربوية المتصلة بالمهارات النحوية.
- أهداف تدريس النحو في المرحلة الابتدائية.
- استبانة آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

٣- الصورة الأولية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من خمس مهارات رئيسة هي: مهارة الفهم النحوي، ومهارة الضبط النحوي، ومهارة التحليل النحوي، ومهارة التركيب النحوي، ومهارة اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، وتتدرج تحتها خمس عشرة مهارة فرعية، وأمام كل مهارة تم وضع ثلاث استجابات (مهمة جدًا، ومهمة إلى حد ما، وغير مهمة).

٤- عرض القائمة على المحكمين:

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (١٣) محكّما؛ للحكم على درجة أهمية المهارات النحوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وانتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة المندرجة تحتها، وسلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أو حذف ما يرونه من مهارات. وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات منها: استبدال التمييز بين ركني الجملة الاسمية ومكملاتها بالتمييز بين أركان الجملة الاسمية ومكملاتها، وإضافة مهارة تحويل التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى.

وبعد الانتهاء من التحكيم تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بوزن نسبي(٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين.

٥- الصورة النهائية للقائمة:

أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من خمس مهارات رئيسة، تندرج تحتها ثلاث عشرة مهارة فرعية.(ملحق٢) ، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه:" ما المهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟".

ثانيًا- إعداد اختبار المهارات النحوية:

تم إعداد اختبار المهارات النحوية وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

قياس مستوى المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي قبل تدريس البرنامج وبعده؛ للحكم على درجة تأثير البرنامج في تنميتها.

٢- مصادر إعداد الاختبار:

- الدراسات السابقة التي تناولت قياس المهارات النحوية، مثل: دراسة زهور فودة (٢٠١٢)، ودراسة آمال حسن (٢٠١٥)، ودراسة عبد الله بن عايض (٢٠١٧).
- قائمة المهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- آراء الخبراء في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

٣- مكونات الاختبار:

تكون الاختبار من ست وثلاثين مفردة؛ منها (١١) مفردة من نمط الاختيار من متعدد، و(٢٥) مفردة من نمط المقال القصير، بالإضافة إلى بطاقة تعليمات توضح للتلاميذ كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار، ويوضح الجدول الآتي توزيع مفردات الاختبار على المهارات النحوية:

جدول (١): توزيع مفردات الاختبار على المهارات النحوية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	أرقام المفردات	الوزن النسبي
أولاً: الفهم النحوي	١- التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.	١، ٧	٥,٥٦٪
	٢- التمييز بين أنواع الخبر في الجملة الاسمية.	٤،٦،٩،١١	١١,١١٪
	٣- التمييز بين أسلوب النهي وأسلوب النفي.	٣،٨	٥,٥٦٪
ثانيًا: الضبط النحوي	٤- ضبط أواخر الكلمات والجمل بالشكل ضبطًا صحيحًا.	٢،٥،١٠	٨,٣٣٪
	٥- إعراب الكلمات الواردة في التركيب اللغوي.	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	١٣,٨٨٪
ثالثًا:التحليل النحوي	٦- تحليل الجملة الاسمية إلى ركنين ومكملات.	٣٤،٣٥	٥,٥٦٪
	٧- تحليل الجملة الفعلية إلى أركان ومكملات.	٣٣،٣٦	٥,٥٦٪
رابعًا: التركيب النحوي	٨- إدخال الأفعال الناسخة على الجملة الاسمية وتغيير ما يلزم.	٢٦،٢٧	٥,٥٦٪
	٩- إدخال الحروف الناسخة على الجملة الاسمية وتغيير ما يلزم.	٢٨،٢٩	٥,٥٦٪
	١٠- تحويل التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى.	٣٠،٣١، ٣٢	٨,٣٣٪
خامسًا:اكتشاف الأخطاءالنحوية وتصويبها	١١- تحديد الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.	١٧،١٨،١٩	٨,٣٣٪
	١٢- تفسير سبب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.	٢٠،٢١،٢٢	٨,٣٣٪
	١٣- تصويب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.	٢٣،٢٤،٢٥	٨,٣٣٪
المجموع			١٠٠٪

٤- عرض الاختبار على المحكمين:

تم عرض اختبار المهارات النحوية على تسعة محكمين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، لإبداء آرائهم فى درجة مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، وملاءمة المفردات لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، وارتباط المفردات بالمهارات المراد قياسها،

وتجانس البدائل في كل مفردة من مفردات الاختبار، وكفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ. وقد أشار بعض المحكمين إلى أن مفردات الاختبار ممثلة للمهارات المراد قياسها، وتخلو من أي مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة، وأوصى البعض الآخر بزيادة عدد المفردات المخصصة للإعراب، وتعديل صياغة بعض الأسئلة لتناسب مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد استجاب الباحث لهذه الملحوظات جميعًا.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طبق اختبار المهارات النحوية استطلاعيًا على (٣٤) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بشمبارة الميمونة التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٨/١٢/١٧ وذلك بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، والصدق والثبات.

٦- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تقدير الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ في الإجابة عن الاختبار فكان (٢٠٤٧) دقيقة، وبقسمة مجموع الأزمنة على عدد التلاميذ، فكان (٦٠,٢٠) دقيقة، أي ساعة تقريبًا.

٧- معامل السهولة والصعوبة والتمييز:

يشير معامل السهولة إلى نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة إلى العدد الكلى المشارك في الاختبار، ولحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مج ص}}{\text{مج ص} + \text{مج خ}}$$

حيث (مج ص) يشير إلى عدد الإجابات الصحيحة.

(مج خ) يشير إلى عدد الإجابات الخطأ، ولحساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية: معامل الصعوبة=١- معامل السهولة، وبتطبيق المعادلة السابقة تراوح معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار المهارات النحوية بين(٠,٢٤-٠,٧٣)، وهي

نسب مناسبة حسب ما يراه المتخصصون في القياس والتقويم التربوي أن معاملات السهولة والصعوبة يجب أن تتراوح بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (صلاح مراد، أمين سليمان،٢٠٠٠: ٢١١)

ولحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار تم ترتيب درجات التلاميذ تنازليًا، ثم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الأولى" الفئة العليا" وتتضمن (٢٧٪) من التلاميذ الحاصلين على أعلى الدرجات، والمجموعة الثانية"الفئة الدنيا" وتتضمن(٢٧٪) من التلاميذ الحاصلين على أدنى الدرجات. وتم حساب معامل التمييز وفقا للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع درجات الفئة العليا- مجموع درجات الفئة الدنيا}}{\text{عدد تلاميذ إحدى المجموعتين}}$$

وبتطبيق المعادلة وجد أن معامل التمييز لمفردات الاختبار تراوح ما بين (٠,٣٣-٠,٥٨) وهو في المستوى المسموح به حسب ما يراه المتخصصون في القياس والتقويم التربوي، حيث يمكن قبول معامل التمييز إذا كان ≤ (٠,٣). (صلاح الدين علام،٢٠٠٧: ٢٨٩)

٨- صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وقد بلغ معامل الاتفاق بينهم (٨٨٪).

ب- صدق الاتساق الداخلى:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ومستوى (٠,٠١) ، وتم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ومستوى (٠,٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٩- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.19) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٧)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

١٠- الصورة النهائية للاختبار.

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحًا للتطبيق. (ملحق٣)

ثالثًا- إعداد مقياس القلق النحوي:

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

١- هدف المقياس:

قياس مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى قبل تدريس البرنامج وبعده.

٢- الصورة الأولية للمقياس:

بالرجوع إلى الدراسات التى استهدفت قياس القلق النحوي، مثل: دراسة أماني سليم (٢٠١٧) ودراسة فواز بن صالح (٢٠١٨) تم إعداد الصورة المبدئية للمقياس، وتكونت من (٣٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هى: قلق بيئة التعلم (٨) مفردات، وقلق الاستذكار (٨) مفردات، وقلق تطبيق النحو وتوظيفه (٦) مفردات، وقلق امتحان النحو (٨) مفردات، وأمام كل منها وضعت ثلاثة خيارات هي (دائمًا، وأحيانًا، وأبدًا)، وعلى التلميذ اختيار استجابة واحدة منها. بالإضافة إلى بطاقة خاصة بالتعليمات اشتملت على بيانات التلميذ، وتوجيهات توضح الهدف من المقياس، وكيفية الإجابة عنه.

٣- عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والصحة النفسية وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (١٥) محكمًا، وطُلب إليهم إبداء الرأى فى درجة: مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة المفردات لمستوى تلاميذ الصف السادس، وارتباط المفردات بالأبعاد المراد قياسها، والدقة اللغوية والعلمية لمفردات المقياس. وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات منها: ضرورة تساوى المفردات في كل بعد

أو الاعتماد على الوزن النسبي الذي حددته الدراسات السابقة، وإضافة بعض العبارات الموجبة للكشف عن صدق استجابات التلاميذ، واستبدال كلمة أخاف بأتهيب حتى تناسب مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويسهل فهمها. وتمت الاستجابة لجميع المحلوظات، وأصبح المقياس مكونا من أربعة أبعاد موزعة بالتساوي كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢): أرقام المفردات في عبارات المقياس

أبعاد المقياس	أرقام المفردات
١- قلق بيئة التعلم.	١، ٨،٤ ،١٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢
٢- قلق استذكار النحو.	٢، ٣٠،٢٥،١٥،١٣،٩،٧،٥
٣- قلق تطبيق النحو وتوظيفه.	٣، ١٠،٦ ،١٤، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٢
٤- قلق امتحان النحو.	٢١،١٩،١٧،١١، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣١

٤- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس استطلاعيًا على (٣٤) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بشمبارة الميمونة التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، يوم الاثنين الموافق ٢٠١٨/١٢/١٧، بهدف حساب صدق المقياس وثباته.

٥- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ- صدق المحكمين:

اتفق المحكمون على صلاحية المقياس لما وضع لقياسه، وأن مفردات المقياس مرتبطة بالأبعاد وأثنى بعضهم على استخدام أفعال إجرائية مرتبطة بالقلق، وقد بلغ معامل الاتفاق بين المحكمين (٩٣٪).

ب- صدق الاتساق الداخلى:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١) ، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

٦- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام برنامج (SPSS.Ver.19) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha؛ وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٢)، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات يمكن الوثوق بها.

٧- الصورة النهاية للمقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق. (ملحق٤)

٨- طريقة تقدير الاستجابات:

تم تقدير استجابات التلاميذ على النحو الآتي: تُقدر(دائمًا) بثلاث درجات؛ تُقدر (أحيانًا) بدرجتين؛ وتُقدر(أبدًا) بدرجة واحدة في حالة المفردات السالبة، وتعكس الدرجة في حالة المفردات الموجبة، وبذلك تراوحت درجة المقياس الكلية بين (٣٢-٩٦) درجة. فإذا حصل التلميذ على (٨٠٪) فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس فهو(مرتفع القلق)، وإذا حصل التلميذ على أقل من (٨٠٪) إلى(٤٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس فهو(متوسط القلق)، وإذا حصل التلميذ على أقل من (٤٠٪) إلى(٢٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس فهو (منخفض القلق).

رابعًا- إعداد البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري:

مر إعداد البرنامج بالخطوات الآتية:

١- تحديد فلسفة البرنامج:

أدى اتساع مفهوم النحو العربي إلى العناية بدراسة الجملة العربية تركيبًا ودلالةً، فالجملة تتكون من ركنين أساسيين يربط بينهما علاقة معنوية هي الإسناد، فالخبر يسند إلى المبتدأ، والفعل يسند إلى الفاعل، وما دامت علاقة الإسناد علاقة معنوية فإنها تقتضي ما يدعمها ويعزز ترابط عناصرها من قرائن لفظية، وتندرج القرائن اللفظية والقرائن المعنوية تحت نظرية القرائن النحوية. ويستمد البرنامج الحالي فلسفته – أيضًا- من النظرية البنائية الاجتماعية التي تنطلق من تعليم المتعلم كيف يفكر بدلاً من تعليمه كيف يتذكر، والتركيز على عمليات التفكير بدلاً من التركيز على نواتجه مما يؤدي إلى بناء متعلم مفكر وليس متلقيًا للمعارف،

وإذا كانت دراسة المسارات المتعددة للجملة العربية تسهم في فهم المكون التركيبي للجملة، فإن استخدام استراتيجية التفكير الجهري يساعد على فهم المكون الدلالي للجملة، ويتطلب ذلك نمذجة عمليات التفكير التي يؤديها المعلم أثناء توظيف المهارات النحوية في الأداء الشفهي والكتابي حتى يتمكن المتعلم من محاكاته، ومن ثم توفر فرصًا لتبادل الآراء والأفكار سواء مع المعلم أو الأقران، وتهيئ بيئة تعلم إيجابية وفعالة تحفز المتعلم بصورة مستمرة لإعادة النظر في تفكيره، وتبث الثقة لديه.

٢- تحديد أسس إعداد البرنامج:

روعيت عند إعداد البرنامج مجموعة من الأسس هي:

- خصائص تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- قائمة المهارات النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تم ترجمتها إلى أهداف إجرائية يهدف البرنامج إلى تحقيقها.
- تنظيم محتوى الموضوعات النحوية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية.
- التدرج في عرض الجمل الاسمية أو الفعلية من البسيطة إلى الممتدة أو المركبة في ضوء عدد الكلمات في كل جملة من الجمل.
- تقديم الموضوعات النحوية بصورة تشجع التلاميذ على دراستها وتعلمها بلا قلق أو نفور.
- طرح أسئلة تتسم بالعمق للكشف عما لدى التلاميذ من فهم خطأ بخبراتهم السابقة؛ لتصويبها.
- عرض أمثلة وشواهد مألوفة لدى التلاميذ من حياتهم اليومية والعملية؛ لتحقيق أكبر درجة ممكنة من التفاعل معها، والإفادة بها أثناء التواصل الاجتماعي.
- تنويع الأنشطة النحوية ما بين شفوية وكتابية.
- العناية بالممارسة والتكرار لكل مهارة من المهارات المستهدفة لتحقيق التنمية المستهدفة.
- الاهتمام بالتقويم المستمر، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة، وتنويع أساليب التعزيز

٣- مكونات البرنامج:

في ضوء الأسس السابق عرضها، تم إعداد البرنامج، وقد اشتملت مكوناته على: الأهداف، والمحتوى، والخطة الزمنية للتدريس،وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم. ملحق(٥)، وفيما يلي بيان هذه المكونات:

أ- أهداف البرنامج: وتشمل:

الأهداف العامة:

- تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- خفض مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الأهداف الإجرائية:

يُتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من دراسة البرنامج الحالي أن يصبح قادرًا على أن:

- يُميز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.
- يُميز بين أنواع الخبر في الجملة الاسمية.
- يُميز بين أسلوب النهي وأسلوب النفي.
- يضبط أواخر الكلمات والجمل بالشكل ضبطًا صحيحًا.
- يعرب الكلمات إعرابًا كاملاً وصحيحًا.
- يُحلل الجملة الاسمية إلى ركنين ومكملات.
- يُحلل الجملة الفعلية إلى أركان ومكملات.
- يُدخل فعلاً ناسخًا على الجملة الاسمية مع تغيير ما يلزم.
- يُدخل حرفًا ناسخًا على الجملة الاسمية مع تغيير ما يلزم.
- يُحول التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى.
- يُحدد الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.
- يُفسر سبب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.
- يُصوب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.
- يُظهر إقبالاً على دراسة النحو.

- يثق في قدرته على توظيف النحو في الأداء الشفهي والكتابي.

أ- محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج وحدتين: الوحدة الأولى بعنوان" الجملة الاسمية"، وتشمل أربعة دروس هي: الجملة الاسمية البسيطة، والجملة الاسمية الممتدة والمركبة، والجملة الاسمية المنسوخة، وإعراب الجملة الاسمية. والوحدة الثانية: بعنوان "الجملة الفعلية"، وتشمل أربعة دروس هي: الجملة الفعلية البسيطة، والجملة الفعلية الممتدة والمركبة، والجملة الفعلية المنفية، وإعراب الجملة الفعلية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٣): الخطة الزمنية لتدريس البرنامج

الوحدة	الدروس	الزمن
الأولى:الجملة الاسمية	١- الجملة الاسمية البسيطة.	فترتان
	٢- الجملة الاسمية الممتدة والمركبة.	فترتان
	٣- الجملة الاسمية المنسوخة.	فترتان
	٤- إعراب الجملة الاسمية.	فترتان
ثانيا: الجملة الفعلية	١- الجملة الفعلية البسيطة.	فترتان
	٢- الجملة الفعلية الممتدة والمركبة.	فترتان
	٣- الجملة الفعلية المنفية.	فترتان
	٤- إعراب الجملة الفعلية.	فترتان
المجموع		(١٦) فترة

ج- تدريس البرنامج:

تم تدريس البرنامج المعد في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية باستخدام استراتيجية التفكير الجهري وفقًا للمراحل التي سبقت الإشارة إليها في الإطار النظري.

د- الأنشطة والتدريبات:

تضمن البرنامج عددًا من الأنشطة روعي في إعدادها وتنفيذها أن تكون مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، وبالمهارات المراد تنميتها، ومن أبرز هذه الأنشطة: قراءة بعض الجمل قراءة مضبوطة بالشكل، وممارسة التفكير الجهري أثناء تحليل الجمل إلى أركان ومكملات، وضبط أواخر الكلمات والجمل بالشكل ضبطًا صحيحًا، وكتابة جمل صحيحة نحويًا قياسًا على ما تم

دراسته، وتحويل الجملة الاسمية إلى جملة فعلية والعكس، وتحويل الخبر المفرد إلى خبر جملة اسمية أو فعلية والعكس، وإعراب الجمل الاسمية أو الجملة الفعلية إعرابًا تامًا، واكتشاف الأخطاء النحوية وبيان سببها وتصويبها، وكتابة بعض الجمل بغرض التطبيق والتقويم.

و- الوسائل التعليمية:

تم استخدام بعض وسائل الإيضاح التي تساعد على تذليل صعوبات النحو، وتثير انتباه التلاميذ نحوه، مثل: الصور، والمخططات، والبطاقات الورقية، والحاسوب، وكتيب التلميذ.

ز- أساليب التقويم:

التقويم القبلي: ويتم قبل البدء في كل درس من دروس البرنامج؛ بهدف التعرف على الخبرات السابقة للتلاميذ، وتحفيزهم للتعلم.

التقويم البنائي: ويتم أثناء تدريس دروس البرنامج؛ بهدف تحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

التقويم النهائي: ويتم بعد الانتهاء من كل درس من دروس البرنامج؛ بهدف التحقق من درجة تحقق الأهداف المرجوة.

٤- إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في تدريس محتوى البرنامج، وقد اشتمل على صفحة العنوان، وفهرس المحتويات، والمقدمة الدليل، والأهداف العامة، ونبذة مختصرة عن المسارات المتعددة واستراتيجية التفكير الجهري، وأدوار المعلم والمتعلم، والمهارات النحوية المرجو تنميتها، وأبعاد القلق النحوي، والتوجيهات العامة للمعلم، والدروس التطبيقية وخطوات السير فيها. ملحق (٦)

٥- كُتيب التلميذ:

هدف الكُتيب إلى مساعدة تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي من خلال ممارسة بعض الأنشطة والتدريبات. وتكون الكُتيب من صفحة الغلاف، وفهرس المحتويات، والأهداف المرجو تحقيقها من دراسة البرنامج، وبعض التوجيهات العامة، وأوراق العمل والأنشطة والتدريبات، وأساليب التقويم. ملحق (٧)

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: " ما البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري لتنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟".

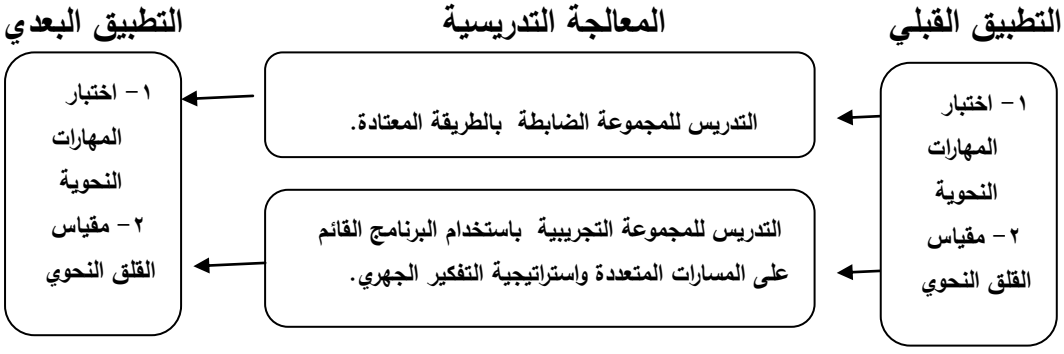
خامسًا- منهج البحث والتصميم التجريبي:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام:

١- **المنهج الوصفي التحليلي:** لتأسيس الإطار النظري ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.

٢- **المنهج التجريبي:** القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: الضابطة والتجريبية أثناء إجراء الدراسة الميدانية، والتحقق من صحة فروض البحث، وقياس أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي. وقد تطلب ذلك تطبيق أداتي البحث قبليًا على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ثم تدريس الموضوعات النحوية للمجموعتين ثم تطبيق أداتي البحث بعديًا.

ويوضح شكل (١): التصميم التجريبي للبحث



سادسًا- اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإدارة (أبو كبير التعليمية)، وتم تقسيم المجموعتين إلى مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، ويمثلها فصل(١/٦) بمدرسة أبي حسين الابتدائية، والمجموعة الضابطة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، ويمثلها فصل(١/٦) ومدرسة ناصر الابتدائية، وتم ضبط المتغيرات الوسيطة بين المجموعتين كما يلي:

١-**العمر الزمني:** روعي عند اختيار مجموعتي البحث تقارب العمر الزمني للتلاميذ، فقد تم استبعاد التلاميذ الباقين للإعادة، وتراوحت أعمار المجموعتين بين (١٢,٢-١٢,٩) سنة، وبذلك تم ضبط متغير العمر الزمني.

٢-**المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** روعي عند اختيار مجموعتي البحث التقارب إلى حد كبير في المستوى الاجتماعي والاقتصادي، فالمجموعتان ينتميان إلى منطقة سكنية واحدة هي قرية أبي حسين التابعة لمركز (أبو كبير) بمحافظة الشرقية، وبذلك تم ضبط المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمجموعتين.

٣-**التكافؤ بين المجموعتين في المهارات النحوية:**

تم تطبيق اختبار المهارات النحوية على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الأربعاء الموافق٢/١٠/٢٠١٩ تطبيقا قبليًا، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٤) : دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	١٥,٨٧	٣ ,٦٧	٠,٣٤٠	غير دالة
التجريبية	٣٠	١٥ ,١٣	٤ ,٠٥		

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) تساوي (٠,٣٤٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى المهارات النحوية.

٤- **التكافؤ بين المجموعتين في مستوى القلق النحوي:**

تم تطبيق مقياس القلق النحوي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الخميس الموافق ٣/١٠/٢٠١٩ وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٥): دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس القلق النحوي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	٧٥ ,٧٦	١٧ ,٣٨	٠,٧٢٢	غير دالة
التجريبية	٣٠	٧٧,٨٣	١٣ ,١٠		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) تساوي (٠,٧٢٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى القلق النحوي.

سابعًا- تدريس البرنامج:

تم اختيار معلمين للغة العربية من أجل التدريس للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وروعي عند اختيارهما التكافؤ في عدد سنوات الخبرة، وتقديرهما الفني، وتم توضيح الهدف من البرنامج للمعلمين، وتزويد معلم المجموعة التجريبية بدليل المعلم، وكُتيب التلميذ، ثم بدأ التدريس يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٩/١٠/٨ بواقع فترتين أسبوعيًا، واستمر التطبيق لمدة ثمانية أسابيع، وانتهي يوم الأربعاء الموافق٢٠١٩/١٢/١١.

ثامنًا- التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي:

عقب الانتهاء من تدريس البرنامج تم تطبيق اختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الأحد الموافق٢٠١٩/١٢/١٥ تطبيقًا بعديًا، وتم تصحيح أداتي القياس وتفريغ البيانات، ومعالجتها إحصائيًا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تناسب طبيعة البحث وحجم العينة، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS Ver.19) وذلك من خلال:

١- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t –test : لبحث الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي.

٢- اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test: لبحث الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي.

٣- معادلة حجم التأثير: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (مربع إيتا)

ويتم تحديد حجم التأثير من خلال تحويل قيمة مربع إيتا إلى (d) ، وفق المعادلة الآتية:

$$D = \frac{\sqrt{\eta^2}\ 2}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

فإذا تراوحت قيمة (d) بين:

- (٠,٢- وأقل من ٠,٥) فإن حجم التأثير ضعيف.
- (٠,٥- أقل من ٠,٨) فإن حجم التأثير متوسط.
- (أكبر من أو يساوي ٠,٨) فإن حجم التأثير كبير.

٤- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في المهارات النحوية ودرجاتهم في القلق النحوي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة البحث (الثالث، والرابع، والخامس) تمت معالجة نتائج التطبيق البعدي لأداتي البحث؛ اختبار المهارات النحوية، ومقياس القلق النحوى لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t-test، كما تمت معالجة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test، وحساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي، وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء اختبار صحة فروض البحث:

١- نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦): قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة على حدة

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أولاً:الفهم النحوي	١- التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية	الضابطة	١,٠٣	١,٤٩	٥,٧٦	٠,٠١
		التجريبية	١,٧٣	٠,٤٤		
	٢- التمييز بين أنواع الخبر في الجملة الاسمية	الضابطة	٢,٧٢	١,٢٥	٠,٩٩٥	غير دالة
		التجريبية	٣,٠٦	١,٣٤		
	٣- التمييز بين أسلوب النهي وأسلوب النفي.	الضابطة	٠,٩٧	٠,٦٦	٤,٦٩	٠,٠١
		التجريبية	١,٧٠	٠,٥٣		
ثانيًا:الضبط النحوي	٤- ضبط أواخر الكلمات والجمل بالشكل ضبطًا صحيحًا.	الضابطة	١,٣٠	٠,٧٩	٥,٦٠	٠,٠١
		التجريبية	٢,٤٣	٠,٧٧		
	٥- إعراب الكلمات الواردة في التركيب اللغوي إعرابًا تامًا	الضابطة	١,٩٦	٠,٩٦	٧,٤٥	٠,٠١
		التجريبية	٤,٠٣	١,٠٣		
ثالثًا: التحليل النحوي	٦- تحليل الجملة الاسمية إلى ركنين ومكملات	الضابطة	٢,٣٩	٠,٨١	٤,٢٥	٠,٠١
		التجريبية	٣,٤٦	١,١٠		
	٧- تحليل الجملة الفعلية إلى أركان ومكملات	الضابطة	٢,٢٠	١,٠٤	٣,٥٨	٠,٠١
		التجريبية	٣,٢٣	١,٣٥		
رابعًا: التركيب النحوي	٨- إدخال الأفعال الناسخة على الجملة الاسمية مع تغيير ما يلزم	الضابطة	١,٤٠	٠,٦٢	٢,٦٣	٠,٠١
		التجريبية	١,٨١	٠,٥٥		
	٩- إدخال الحروف الناسخة على الجملة الاسمية مع تغيير ما يلزم.	الضابطة	١,٢٧	٠,٧١	٣,٦٤	٠,٠١
		التجريبية	١,٧٠	٠,٨٥		
	١٠- تحويل التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى.	الضابطة	٢,١٦	١,١١	٣,١٣	٠,٠١
		التجريبية	٣,٢٧	١,٣٤		
خامسًا:اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها	١١- تحديد الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.	الضابطة	١,٧٠	٠,٤١	٦,٧٩	٠,٠١
		التجريبية	٢,٤٧	٠,٩٣		
	١٢- تفسير سبب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي.	الضابطة	١,٠٦	٠,٥٨	٦,٠٩	٠,٠١
		التجريبية	٢,٢٧	٠,٩٠		
	١٣- تصويب الخطأ النحوي في التركيب اللغوي	الضابطة	١,٣٥	٠,٤٩	٥,٣٧	٠,٠١
		التجريبية	٢,٤٠	٠,٩٣		
المهارات ككل		الضابطة	٢١,٥١	٥,٤٧	٨,٣١	٠,٠١
		التجريبية	٣٣,٥٦	٣,٩٨		

يتضح من جدول (٦) الآتي:

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ككل، حيث بلغ (٣٣,٥٦) درجة، بنسبة مئوية قدرها (٧٩,٩٠٪)، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فبلغ (٢١,٥١) درجة بنسبة مئوية قدرها (٥٠,٦٦٪)، وهذا يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على المسارات المتعددة واستراتيجية التفكير الجهري على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المهارات النحوية ككل.
- قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٨,٣١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في المهارات ككل، وفي اثنتى عشرة مهارة فرعية، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لاستراتيجية التفكير الجهري في تحسين العديد من نواتج التعلم المختلفة، مثل: دراسة أحلام محمود (٢٠١٣) ، ودراسة ماهر شعبان (٢٠١٥)، ودراسة سيد سنجي(٢٠١٦)، ودراسة عبد القادر النجيلي، وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠١٩).

ويعزى تحسن المهارات النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى:

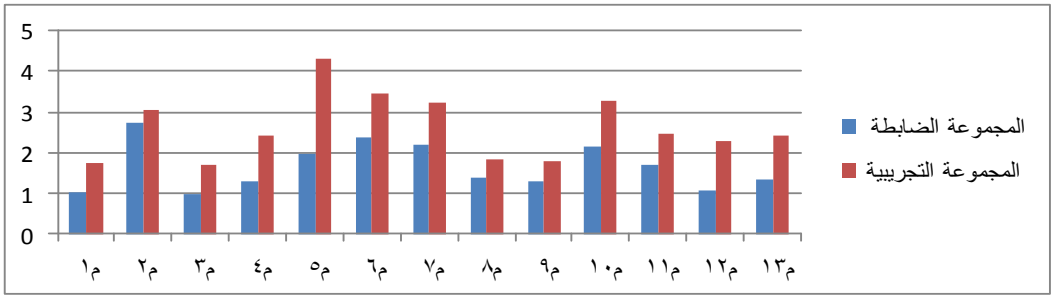
- تنظيم محتوى الموضوعات النحوية بطريقة مختلفة عما وردت في الكتاب المدرسي، حيث تم تنظيمها في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية؛ مما أسهم في تشعب مسارات التفكير لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- التدرج في تقديم الجملة العربية إلى التلاميذ، حيث تم البدء بالجملة البسيطة ثم الممتدة ثم المركبة، مما ساعد في تنظيم البنية المعرفية، وزيادة الوعي بالصور التركيبية المتعددة لكل ركن من أركان الجملة العربية.
- طرح مجموعة من الأسئلة التي تثير التفكير أثناء تحليل التراكيب اللغوية إلى عناصرها، وتفكيك بنية الإسناد، والعلاقة القائمة بين أجزاء التركيب الواحد.
- تقديم الخبرات النحوية بطريقة يسهل استيعابها واسترجاعها من خلال المخططات أسهم في تقليص العبء المعرفي، وتذليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلم النحو.

- تعديل بعض التصورات البديلة لدى التلاميذ من خلال ممارسة التفكير الجهري.
- تنوع الأنشطة التطبيقية التي مارسها تلاميذ المجموعة التجريبية أسهم في انتقال أثر التعلم إلى مواقف لغوية جديدة.
- إفصاح المعلم جهريًا عن عمليات التفكير التي يؤديها أثناء توظيف المهارات النحوية في الأداء الشفهي والكتابي مكن التلاميذ من محاكاته بسهولة ويسر.
- تقديم مواقف حياتيه متنوعة تقتضي توظيف المهارات النحوية ساعد على تثبيت المهارات النحوية؛ فالنحو لا يتوطد إلا بالتدريب والممارسة.

وفيما يتعلق بعدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التمييز بين أنواع الخبر، فقد يرجع إلى طبيعة هذه المهارة، فهي من المهارات السهلة التي يركز عليها المعلمون، فضلاً عن وجود بعض الأنشطة والتدريبات في الكتاب المدرسي المقرر مما أدى إلى نموها لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويعزى الضعف في المهارات النحوية الأخرى لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلى:

- تركيز المعلم في الطريقة التقليدية على الجوانب النظرية في تدريس النحو على حساب الجوانب التطبيقية، فضلاً عن غياب الرؤية الشاملة المتكاملة لتعليم النحو من خلال الجملة العربية.



- تقديم نمط واحد من الجمل، ومن ثم لا يأمن التلميذ اللبس إذا تغير نمط الجملة.
- نقص الاهتمام بفهم المعنى قبل الإعراب.

٢- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات

النحوية ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) وحجم التأثير كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧): قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية ككل وفي كل مهارة على حدة

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير (d)
أولاً:الفهم النحوي	١- التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية	القبلي	٠,٩٠	٠,٧٥	٥,٤٧	٠,٠١	٠,٥١	١,٤١ كبير
		البعدي	١,٧٣	٠,٤٤				
	٢- التمييز بين أنواع الخبر في الجملة الاسمية	القبلي	١,٦٣	١,٣٧	٣,٩٠	٠,٠١	٠,٣٤	١,٠١ كبير
		البعدي	٣,٠٦	١,٣٤				
	٣- التمييز بين أسلوب النهي وأسلوب النفي	القبلي	٠,٧٦	٠,٨١	٥,٦١	٠,٠١	٠,٥٢	١,٤٥ كبير
		البعدي	١,٧٠	٠,٥٣				
ثانيًا:الضبط النحوي	٤-ضبط أواخر الكلمات بالشكل	القبلي	٠,٥٥	٠,٩٤	٩,٢٥	٠,٠١	٠,٧٤	٢,٣٩ كبير
		البعدي	٢,٤٣	٠,٧٧				
	٥- إعراب الكلمات إعرابًا تاما.	القبلي	١,٩٧	١,٤٥	٧,١٥	٠,٠١	٠,٦٣	١,٨٥ كبير
		البعدي	٤,٠٣	١,٣٥				
ثالثًا: التحليل النحوي	٦- تحليل الجملة الاسمية إلى ركنين ومكملات	القبلي	١,٣٧	١,٤٠	٦,٣٦	٠,٠١	٠,٥٩	١,٦٤ كبير
		البعدي	٣,٤٦	١,١٠				
	٧- تحليل الجملة الفعلية إلى أركان ومكملات.	القبلي	١,٢٠	١,٢٧	٧,٠٥	٠,٠١	٠,٦٣	١,٨٢ كبير
		البعدي	٣,٢٣	١,٣٥				
رابعًا: التركيب النحوي	٨- إدخال الأفعال الناسخة على الجملة الاسمية	القبلي	١,٣٦	٠,٧١	٤,٧٢	٠,٠١	٠,٤٤	١,٢٣ كبير
		البعدي	١,٨١	٠,٥٥				
	٩- إدخال الحروف الناسخة على الجملة الاسمية	القبلي	١,٠٦	٠,٧٣	٥,٤٣	٠,٠١	٠,٥٠	١,٤٠ كبير
		البعدي	١,٧٠	٠,٨٥				
	١٠- تحويل التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى.	القبلي	١,٤٧	١,٢٨	٥,٥٢	٠,٠١	٠,٥١	١,٤٣ كبير
		البعدي	٣,٢٧	١,٣٤				

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير (d)
خامسًا:اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها	١١-تحديد الخطأ في التركيب اللغوي	القبلي	١,٢٠	٠,٩٦	٥,٦٤	٠,٠١	٠,٦٣	١,٤٦ كبير
		البعدي	٢,٤٧	٠,٩٣				
	١٢- تفسير سبب الخطأ في التركيب اللغوي.	القبلي	٠,٩٠	١,١٢	٦,٢٩	٠,٠١	٠,٥٨	١,٦٢ كبير
		البعدي	٢,٢٧	٠,٩٠				
	١٣- تصويب الخطأ في التركيب اللغوي.	القبلي	٠,٧٣	٠,٨٥	٧,٢٥	٠,٠١	٠,٦٤	١,٨٧ كبير
		البعدي	٢,٤٠	٠,٩٣				
المهارات ككل		القبلي	١٥,١٣	٤,٠٥	١٢,٣٢	٠,٠١	٠,٨٣	٣,١٨ كبير
		البعدي	٣٣,٥٦	٣,٩٨				

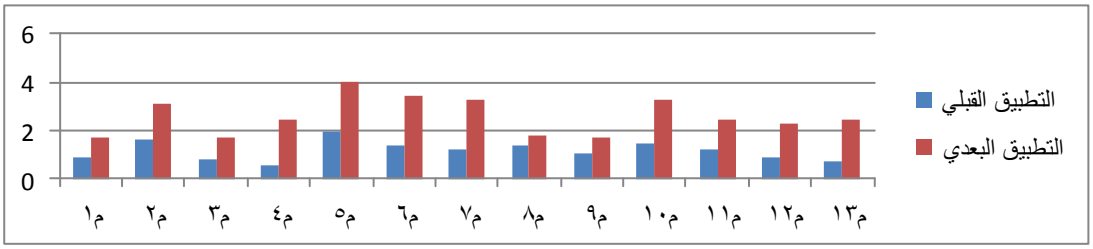
يتضح من جدول (٧):

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية ككل، حيث بلغ (٣٣,٥٦) درجة، بنسبة مئوية قدرها (٧٩,٧٠٪)، أما متوسط درجات التطبيق القبلي فكان (١٥,١٣) درجة بنسبة مئوية قدرها (٣٦,٠٢٪)، وهذا يشير إلى نمو المهارات النحوية بعد الانتهاء من تدريس البرنامج القائم على المسارات المتعددة والتفكير الجهري.
- قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الاختبار ككل وفي ثلاث عشرة مهارة فرعية، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثاني.
- قيمة حجم التأثير بلغت (٣,١٨) في الاختبار ككل، وهي قيمة مرتفعة في المهارات النحوية ككل، أي أن البرنامج له تأثير إيجابي في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويعزى التأثير الإيجابي للبرنامج في مهارة الفهم النحوي إلى تزويد التلاميذ بمفاتيح التمييز، فعلى سبيل المثال؛ الطلب هو مفتاح التمييز بين أسلوب النهي وأسلوب النفي. أما تحسن مهارة الضبط النحوي فقد يرجع إلى عرض الصور التركيبية المتعددة لكل ركن من أركان الجملة، وتحديد وظيفة كل كلمة في الجملة، وتقديم صور متنوعة لتغير الرتبة، والموازنة بين التراكيب اللغوية المختلفة، والعناية بفهم المكون الدلالي للجملة؛ فالإعراب فرع المعنى. وأما تحسن مهارة التحليل فيعزي إلى تدريب التلاميذ على ممارسة التفكير الجهري

أثناء تحليل التركيب اللغوي إلى أركان ومكملات. وأما تحسن مهارة التركيب فيرجع إلى تنوع الجمل المقدمة إلى التلاميذ ساعد على إنتاج جمل مماثلة في التركيب ومختلفة في الدلالة، وكذلك تنوع الأنشطة المرتبطة بتحويل التركيب اللغوي من صيغة إلى صيغة أخرى، وأما تحسن مهارة اكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها؛ فيعزي إلى توعية المعلم للتلاميذ بالأخطاء التنبؤية التي يحتمل أن يقعوا فيها.

ويمثل شكل(٣): الفرق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات النحوية



وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه: " ما أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟"

٣- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨): قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة.

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أولاً: قلق بيئة التعلم.	الضابطة	١٧,٠١	٥,٥٠	٣,٢١	٠,٠١
	التجريبية	١٢,٦٦	٤,٩٠		
ثانيًا: قلق استذكار النحو.	الضابطة	١٦,٤٠	٤,٥٢	٦,٥٨	٠,٠١
	التجريبية	١٠,٣٢	٢,٧٤		
ثالثا: قلق تطبيق النحو وتوظيفه.	الضابطة	١٨,٤٦	٤,١٩	٢,٠٥	٠,٠٥
	التجريبية	١٥,٣٠	٣,٤٦		
رابعا: قلق اختبار النحو.	الضابطة	١٧,٩٣	٥,٦٨	٠,٠٧١	غير دالة
	التجريبية	١٧,٧٩	٥,٢٢		
الأبعاد ككل	الضابطة	٦٩,٨٠	٣,٩٢	٥,١٤	٠,٠١
	التجريبية	٥٦,٠٧	٩,٦٠		

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- انخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل حيث بلغ (٥٦,٠٧) درجة، بنسبة مئوية قدرها (٥٨,٤١٪)، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فبلغ (٦٩,٨٠) درجة بنسبة مئوية قدرها (٧٢,٧٠٪)، وهذا يشير إلى تأثير البرنامج الإيجابي في خفض مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية موازنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في المقياس ككل وفي ثلاثة أبعاد فرعية وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثالث.

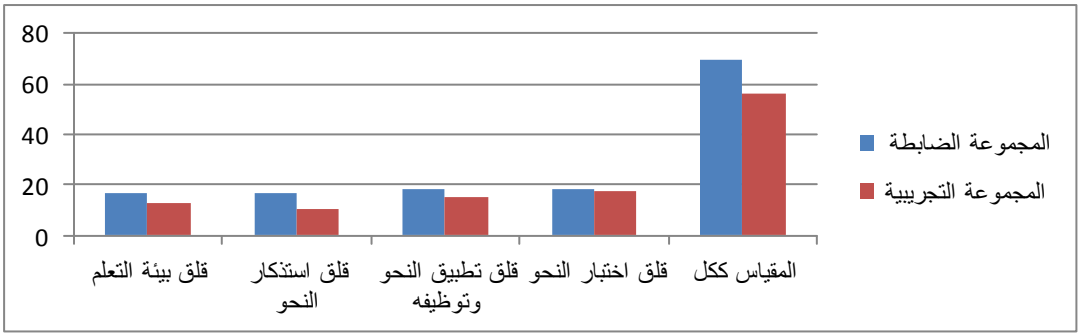
ويمكن تفسير انخفاض مستوى القلق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى ما تضمنه البرنامج من تنظيم للخبرات النحوية المقدمة إلى التلاميذ دفعتهم إلى الإقبال على دراسة النحو دون تهيب أو تردد، والتركيز على عمليات التفكير بدلاً من التركيز على ناتج التفكير،

والتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ من جهة أخرى، وتنوع صور التعزيز للتلاميذ، كل هذا أسهم في خفض مستوى القلق النحوي.

وفيما يتعلق بعدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في قلق الاختبار، فقد يرجع إلى أن الخوف من اختبار النحو قد تكون خلال الصفوف السابقة، ومن الصعب تغييره خلال فترة تدريس البرنامج، كما أن قلق الاختبار يتعلق بمستقبل التلاميذ، ونقلهم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى، ويمتاز هذا النوع من القلق بالتعقيد، فالعديد من العوامل تسهم في تشكيله، منها: المادة الدراسية، والأسرة، والتلميذ، والمدرسة وغيرها من العوامل الأخرى، وهذا يتطلب مزيدًا من البحث.

وقد يرجع استمرار ارتفاع مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلى التلميح بصعوبة النحو من قبل المعلم، وعدم تهيئة البيئة الداعمة التي تسهم في تذليل صعوبات النحو، وتهيب معظم التلاميذ من دراسة النحو ونقص الثقة لديهم.

ويمثل شكل(٤): الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى القلق النحوي



٤- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل وفي كل بعد على حدة.

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير (d)
أولاً: قلق بيئة التعلم.	القبلي	١٩,٣٠	٣,٦٩	٦,٥٩	٠,٠١	٠,٥٩	١,٧٢ كبير
	البعدي	١٢,٦٦	٤,٩٠				
ثانيًا: قلق استذكار النحو.	القبلي	١٧,٦٠	٣,٤٥	١٠,٠٦	٠,٠١	٠,٧٧	٢,٥٩ كبير
	البعدي	١٠,٣٢	٢,٧٤				
ثالثًا: قلق تطبيق النحو وتوظيفه.	القبلي	٢١,٨٨	٢,٢٥	٤,٧٥	٠,٠١	٠,٤٤	١,٢٣ كبير
	البعدي	١٥,٣٠	٣,٤٦				
رابعًا: قلق اختبار النحو.	القبلي	١٩,٠٥	٢,٨١	١,٥٧	غير دالة	٠,٠٧	٠,٤٥ ضعيف
	البعدي	١٧,٧٩	٥,٢٢				
المقياس ككل	القبلي	٧٧,٨٣	٤,٧٥	٩,٤٥	٠,٠١	٠,٧٥	٢,٤٤ كبير
	البعدي	٥٦,٠٧	٩,٦٠				

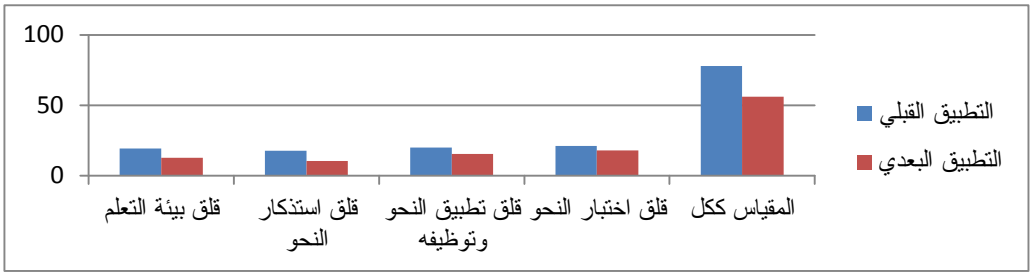
يتضح من جدول (٩) ما يلى:

- انخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس القلق النحوي ككل، حيث بلغ (٥٦,٠٧) درجة، بنسبة مئوية قدرها (٥٨,٤٠٪)، أما متوسط درجات التطبيق القبلي فكان (٧٧,٨٣) درجة بنسبة مئوية قدرها (٨١,٠٧٪)، وهذا يشير إلى البرنامج القائم على المسارات المتعددة والتفكير الجهري قد خفض مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في المقياس ككل وفي ثلاثة أبعاد فرعية، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الرابع.
- قيمة حجم التأثير بلغت (٢,٤٤) في المقياس ككل، وهي قيمة مرتفعة، أي أن القلق النحوي يمكن خفضه إذا توافرت البيئة المناسبة وطريقة التدريس التي تسهم في تذليل صعوبات النحو.

ويعزى التأثير الإيجابي للبرنامج في خفض قلق بيئة التعلم إلى تجنب التهديد والتوبيخ الذي يسود في بيئة التعلم التقليدية، وتنوع صور الإثارة وجذب الانتباه، وإتاحة الفرصة أمام

التلاميذ للتعبير عن أنفسهم مما ساعد في زيادة الثقة بالنفس. أما تأثير البرنامج في خفض قلق الاستذكار، فقد يرجع إلى عرض الخبرات النحوية في صورة مخططات بصرية تتناسب مع طبيعة عمل الدماغ، وتنظيم البنية المعرفية لدى التلاميذ كل هذا يسر عمليتي الاستذكار والاستدعاء. وأما تأثير البرنامج في خفض قلق تطبيق النحو وتوظيفه؛ فيعزى إلى تنمية المهارات النحوية وانتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

ويمثل شكل (٥) الفرق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس القلق النحوي.



وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: "ما أثر البرنامج القائم على المسارات المتعددة للجملة العربية واستراتيجية التفكير الجهري في خفض القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟"

٥- نتائج اختبار صحة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: توجد علاقة عكسية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية ودرجاتهم في مقياس القلق النحوي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠) : نتائج معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية ومقياس القلق النحوي

العدد	المتغيرات	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	نوع الارتباط
٣٠	المهارات النحوية القلق النحوي	-٠,٥٩	٠,٠١	سالب

يتضح من جدول (١٠) أن هناك ارتباطًا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المهارات النحوية ودرجاتهم في مقياس القلق النحوي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-٠,٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعني وجود ارتباط سالب بين المهارات النحوية والقلق النحوي، أى أنه كلما أتقن التلميذ المهارات النحوية انخفض القلق النحوي لديه، والعكس صحيح، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لاثا(2012) Latha ودراسة آمال حسن (٢٠١٥)، ودراسة أماني سليم (٢٠١٧)، حيث أشارت إلى أن القلق يؤدي إلى ضعف المهارات الدراسية لدى المتعلمين نتيجة النظرة السلبية للذات، ونقص الثقة بالنفس، والخوف من الفشل، وضعف قوة الذاكرة، والعجز عن أداء المهام. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه: "ما العلاقة بين تنمية المهارات النحوية ومستوى القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟".

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث:

١- معلمي اللغة العربية، بما يلي:

- توفير بيئة تعليمية جاذبة تدفع التلاميذ نحو التفاعل الإيجابي، وتختزل القلق النحوي.
- إعادة النظر في تدريس النحو بصورته الحالية؛ لأن الطريقة المعتادة أدت إلى ضعف المهارات النحوية، وارتفاع مستوى القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- استخدام استراتجية التفكير الجهري في تدريس النحو لتأثيرها الإيجابي في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي.
- الاهتمام بمهارات النحو الوظيفي، فالغاية من تعليم النحو تمكين التلاميذ من ضبط الأداء الشفهي والأداء الكتابي.

٢- وزارة التربية والتعليم، بما يلي:

- تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على كيفية استخدام استراتيجية التفكير الجهري في تدريس النحو.

- توعية معلمي اللغة العربية بأضرار القلق النحوي على التلاميذ، ووضع خطة تربوية وعلاجية لمواجهة هذه الظاهرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- مخططي المناهج، بما يلي:

- ضرورة الاستفادة من النظريات اللسانية الحديثة عند تخطيط مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية كافة.
- تطوير محتوى النحو في المرحلة الابتدائية في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية؛ حيث إنها تسهم في تنظيم البنية المعرفية، وتدفع التلاميذ إلى الإقبال على دراسة النحو.
- تطوير أساليب تقويم النحو العربي لتشمل جميع نواتج التعلم (المعرفية ، والمهارية، والوجدانية)

٤- الباحثين، بما يلي:

إجراء عدد من البحوث المقترحة في هذا المجال، التي ما زالت في حاجة إلى دراسة وهي:

- استراتيجية مقترحة في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية لتنمية مهارات الفهم النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تطوير منهج النحو العربي في المرحلة الابتدائية في ضوء المسارات المتعددة للجملة العربية.
- فعالية استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- استخدام استراتيجية التفكير الجهري في تدريس النحو لتعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام استراتيجية التفكير الجهري في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- برنامج علاجي لخفض القلق النحوي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية الأخرى.

المراجع العربية:

ابتسام محمد عسكر(٢٠١٧): استراتيجية التفكير الجهري، **مجلة رسالة المعلم**، إدارة التخطيط والبحث التربوي، الأردن، المجلد (٥٤)، العدد الثاني، ص ص١٤٥-١٧٤.

إبراهيم محمد عطا(٢٠٠٥): **المرجع في تدريس اللغة العربية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

أبو القاسم محمد الزمخشري (٢٠٠٤) : **المفصل في صناعة الإعراب**، دراسة وتحقيق (فخر صالح) عمان، دار عمار.

أحلام على محمود (٢٠١٣): استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية، **مجلة الاستاذ**، كلية التربية، جامعة بغداد، المجلد الأول، العدد (٢٠٦)، ص ص٤٥١-٤٨٠.

أحمد سعيد محمود(٢٠١٦): أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٥٥)، ص ص ٤١-٦٧.

أحمد عبده عوض(٢٠٠٠): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في تدريسهم مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (١٥)،العدد الثاني، ص ص٣٩-٨٠.

أحمد عيسى، وزيد سليمان (٢٠١٦): **النظرية البنائية وتطبيقاتها في التدريس**، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أحمد محمد السيد (٢٠١٤): الجملة عند النحاة واللغويين القدامى والمحدثين، **مجلة جامعة العلوم الإنسانية**، جامعة سبها، المجلد (١٣)، العدد الثاني، ص ص٥-١٧.

أحمد وفيق، وسيد محمد (٢٠١٨): دراسة الجملة في كتب النحو الحديثة، **مجلة الراسخون**، جامعة المدينة العالمية، المجلد الثالث،العدد الثاني، ص ص١-١٩.

إسراء صلاح خليل(٢٠١٦): تعدد صور المسند إليه في الجملة الاسمية، **مجلة الفنون والأدب وعلم اللسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، العدد السابع، ص ص٢٢١-٢٣٨.

آمال إسماعيل حسن (٢٠١٥): استخدام المدخل الدلالي في تدريس النحو وأثره في التحصيل والقلق الإعرابي ومهارات التفكير اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

أماني السيد سليم (٢٠١٧): فاعلية استخدام أدب الفكاهة في تدريس النحو لتنمية التواصل اللغوي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أيمن عيد بكري (٢٠١٥): إعداد برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وتتبع أثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٦٥)، ص ص٢١-١١٢.

تمام حسان(٢٠٠٠): **الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب**، القاهرة، عالم الكتب.

تمام حسان(٢٠٠١): **اللغة العربية معناها ومبناها**،ط٥، الدار البيضاء، دار الثقافة.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة، عالم الكتب.

حسام سليم (٢٠١٨): قلق الطلاب ونفورهم من المورفولوجيا (علم الصرف) في المدارس العربية بسيرلانكا، **مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب**، جامعة محمد بوضياف ، العدد الرابع، ص ص١١-٢٠.

حسن سيد شحاتة (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،ط٨، القاهرة، دار العالم العربي.

حسن محمد علي(٢٠١٥): أثر المطابقة في توجيه بناء الجملة في العربية، **مجلة اللسانيات العربية**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، العدد الثاني، ص ص٦-٥٥.

حسنى عبد الباري عصر(٢٠٠٥): **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.

حسين خميس سعيد(٢٠١٢): المحظورات النحوية في اللغة العربية ، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (٣٩)، العدد الثاني، ص ص٢٥٠-٢٧٤.

خليل بشير، وعلى حسن(٢٠١٢): أنماط الجملة الاسمية المثبتة ودلالاتها في الصحيفة الصادقية، **مجلة دواة للبحوث والدراسات اللغوية**،العدد السابع، ص ص٥٣-٧٣.

رشا حامد، وأكرم سالم (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، العدد (٥٨)، ص ص١٧٩-٢٢٦.

ريم أحمد عبد العظيم(٢٠١٩): استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النحوية وزيادة المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(٢٤١)، ص ص١١٣-١٦٢.

زهور محمد فودة (٢٠١٢): برنامج لغوي باستخدام الحاسوب لتنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٣١)، ص ص٢٧٠-٣٠٩.

سارة أبو الحمد محمد(٢٠١٥): تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي البصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد (١٨)، ص ص ٨٤٤-٨٦٦.

سعد على، وسماء تركي(٢٠١٥): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الأردن، الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

سعيد كريم الفقي (٢٠٠٨): **تيسير النحو**، المنصورة، دار العين للنشر والتوزيع.

سلوى حسن محمد (٢٠١٥): فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٧٠)، ص ص٢٣٧-٢٩٩.

سليمان يوسف خاطر(٢٠١٠): الإعراب العملي مفهومه ومنهجه وأثره في إتقان العربية وعلومها، **مجلة الحكمة**، رابطة علماء الدول الإسلامية، العدد(٤١)، ص ص١٩-٤٣.

سيد محمد سنجي(٢٠١٦): استخدام استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٨٠)، ص ص١-٤٦.

صالح محمد، وحسين محجوب (٢٠١٧) دراسة مستوى القلق اللغوي لدى الطلاب المتخصصين في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، **مجلة اللسان الدولية**، الجامعة الإسلامية في ماليزيا، العدد الثالث، ص ص٤٣١-٤٣٩.

صلاح الدين علام(٢٠٠٧): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، الأردن، دار المسيرة.

صلاح مراد، أمين سليمان (٢٠٠٠): **الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة دار الكتاب الحديث .

طالب محمود ياسين(٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجية التدريس القائم على الاستبطان في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مادة الجغرافيا، **مجلة كلية التربية**، جامعة عدن، العدد(١٢)، ص ص٤٩-٩٢.

عبدالرازق مختار محمود(٢٠١٢): فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، **المجلة الدولية التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣١)، ص ص٢١٩-٢٥٨.

عبد القادر النجيلي، وعبد الرحمن الهاشمي(٢٠١٩): أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الإيمانية في مبحث الثقافة الإسلامية، **المجلة التربوية**، الجامعة الأردنية، العدد (٤٦)، ص ص٤٥٩-٤٧٥.

عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥): **أساليب تدريس اللغة العربية**، ط٤، الرياض، مكتبة الرشد.

عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢): **القلق قيود من الوهم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله أحمد حمزة (٢٠١٧): الجملة في الدرس النحوي، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية**، المجلد (١٥)، العدد (١٤)، ص ص٩-٤٥.

عبدالله بن عايض(٢٠١٧): تقويم مهارات النحو العربي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم المجلد (١١)، العدد الأول، ص ص١٩٥-٢٣٦.

عبد المنعم محمد أحمد (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، العدد(٢٢)، ص ص٧٦-١٠٦.

على أبو المكارم(٢٠٠٧): **بناء الجملة العربية**، القاهرة، مؤسسة المختار.

على أحمد مدكور(٢٠١٠): **طرق تدريس اللغة العربية**،ط٢، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

فواز بن صالح(٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، **مجلة جامعة القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد التاسع، العدد الأول، ص ص٥٧-١٠٩.

فهد خليل زايد(٢٠٠٦): **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية**، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فهد معجب العتيبي(٢٠١١): مسائل في الجملة العربية، **مجلة كلية دار العلوم**، جامعة القاهرة، العدد (٦٠)، ص ص ٣٤٩-٣٨٧.

فيصل البشري، وفضل الله على، وحربية محمد(٢٠١٦): الإعراب ومشكلاته، **مجلة العلوم الإنسانية**، المجلد (١٧) العدد الأول، ص ص١-٢٧.

كريم حسين عثمان(٢٠١٤): **نظرية نحو الكلام**، لبنان، مكتبة دار الكتب.

ماهر شعبان عبدالباري(٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١٦)،العدد الثاني، ص ص٢٥٩-٣٠٠.

ماهر شعبان عبدالباري(٢٠١٧): برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية واستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٢٠)، ص ص١٢٩-١٧٧.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣): **المعجم الوجيز**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

محمد إبراهيم عبادة(٢٠٠٧): **الجملة العربية(مكوناتها، أنواعها، تحليلها)**، القاهرة، مكتبة الآداب.

محمد حماسة(٢٠٠٣): **النحو الأساسي**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد حمد القطيطي (٢٠١٦): استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٧٦)، ص ص١٣٧-١٤٩.

محمد سعيد مجحود(٢٠١٢): مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في جامعة الطائف من المهارات النحوية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، العدد (٢٣)، ص ص٢٢٥-٢٥٠.

محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠٠): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد عبدالله جبر(١٩٩٨): **الأسلوب والنحو**، الاسكندرية، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

محمد عواد الحموز (٢٠٠٢): **الرشيد في النحو العربي**، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٥): **قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية**، دمياط، مكتبة نانسي.

محمد يزيد سالم(٢٠١٩): بنية الجملة العربية في الكتابات اللسانية التوليدية التحويلية المعاصرة، **مجلة مخبر الدراسات اللغوية والنقدية والأدبية المعاصر**، الجزائر، العدد الخامس، ص ص١٨٧-١٩٥.

مرفت السيد على(٢٠١٢): فاعلية برنامج مقترح في القواعد قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية بعض مهارات النحو الوظيفي والاتجاه نحو القواعد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

محمود كامل الناقة (٢٠١٧): **تعليم اللغة العربية لأبنائها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

مصطفى رسلان (٢٠٠٥): **تعليم اللغة العربية**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصطفى محمود الأزهري (٢٠١١): **تيسير قواعد النحو للمبتدئين**،ط٣، القاهرة، مكتبة دار العلوم.

نادية حسين العفون (٢٠١٣): **التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات**، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

نور سيتي محمد (٢٠١٧) أثر استراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا، **رسالة دكتوراه**، جامعة العلوم الإسلامية، عمان.

هادي نهر (٢٠٠٨): **النحو التطبيقي**، عمان، عالم الكتب الحديث.

هالة سعيد أحمد(٢٠١١): فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم، **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، جامعة أم القرى المجلد الثالث، العدد الأول، ص ص١٥٣-٢١٩.

هبة إبراهيم أحمد(٢٠١٥): برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، العدد (١٦)، الجزء الثاني، ص ص٤٠٧-٤٣٠.

هبة إبراهيم عبد الفتاح(٢٠١٨): أثر استخدام مدخل تحليل الأخطاء اللغوية في تنمية بعض مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد (٣٢)، ص ص٦٨٢-٧٠٥.

هدى بنت حسين (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في مهارات التفكير التأملي والتحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١٨)، العدد الخامس، ص ص١٣١-١٧٤.

هيفاء مجادلة(٢٠١٧): تقييم مناهج النحو العربي للمرحلة الأساسية في ضوء نظرية النحو الوظيفي، **المؤتمر الدولي السادس للغة العربية**، دبي، الفترة من ٢-٤مايو.

يسري محمد مقبل (٢٠١٧): أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة،المجلد(٤٤)، العدد الرابع، ص ص١-١٦.

References

Adeyemi, A., Adekunle, G. & Muhammad, R.(2017). Assessing Communication Apprehension And Implication For Employability Among Mass Communication Students, *Journal Of Humanities And Social Science*, 22(3), 78-84.

Ahmed, F.(2013). *The Relationship Between French Language Reading Anxiety Reading Self-Efficacy and Reading Comprehension of the Students of French Language Department in Damascus University*. Ph.D.dissertation, Damascus University.

Cheung, D. (2009): "Using think- aloud protocols to investigate secondary school *chemistry* teachers misconceptions about chemical *equilibrium*", The journal for teachers, researchers and other *practitioners* in chemistry education 10, 97- 108, .

Desouky, E. (2017).The Effect of Using Eye Tracking and Thinking: A Loud Technique to Assist Foreign Language Learners to Recognize and Understand the Meaning of English Words in Reading Texts,Journal of Education, 41(4), 46-80.

Farr, R. & Conner, J.(2011). Using-Alouds to Improve Reading Comprehension, Combridge, Harvard University Press.

Helwa, H.(2015). Using Computer Mediated Team Based Learning For Developing Efl Prospective Teachers Presentation Skills and Reducing Their Foreign Language Anxiety, *Arabic Studies in Education and Psychology*(58), 347 – 388.

Horwitz, B.(2002). *Communication Apprehension: Origins and Management.* New York, Singular.

Kargar, M., Tarmizi, R., And Bayat, S.(2010). Relationship between Mathematical Thinking, Mathematics Anxiety and Mathematics Attitudes among University Students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*,(8), 537-542.

Karim, N.& Shah, M.(2012). Silence is not golden: Investigating classroom participation anxiety among university students. *World Applied Sciences Journal*, 20(2), 228-235.

Latha, M. (2012). A Study of Self Concept and Academic Anxiety Among Secondary School Students of Mandya *City International Multidisciplinary e-Journal*,1, 43- 53

Lowe, P. & Road, J.(2008). *Anxiety. In Salkird, N., Encyclopedia of Educational Psychology.* California, Sage publications.

Ness, M.(2019). Think Aloud, Think Along, Think Alone: Gradually Releasing Students to Use Comprehension Strategy in Elementary Classrooms,Routledge.

Sonmez, Y. & Sulak, S.(2018).The Effect of the Thinking-aloud Strategy on the Reading Comprehension Skills of 4th Grade Primary School Students, *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 168-172.

Walker, B.(2005). Thinking Aloud: Strugling Readers Often Requires more than a Model, Reading Teacher Journal, 7(7).

Zidan, S.(2019). *The Effect of a Brain-Based Learning Programme on Developing EFL Hearing Impaired Primary Pupils' Vocabulary Memory Span, Grammar Acquisition, and Reducing Their Communication Apprehension*. Ph.D. dissertation, Zagazig University.

Zolkower, B.& Shreyar, S. (2007). A Teacher's Mediation of a Thinking – A Loud Discussion in a 6th Grade Mathematics Classroom, *Journal of Educational Studies in Mathematics*, 65(2), 63-79.