# وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي

**د / صفوت توفيق هنداوي**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد**

**قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ـ جامعة دمنهور**

**safwathendawy@edu.dmu.edu.eg**

**2022م**

# وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي

**د / صفوت توفيق هنداوي**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد**

**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة دمنهور**

**ملخص البحث** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، كما أعد مقياسا لقياس مهارات تحليل النصوص الأدبية لديهم وأعد كذلك قائمة بمهارات النحو الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، كما أعد مقياسا لقياس مهارات النحو الوظيفي لديهم، وقد تضمنت العينة (120) طالبا وطالبة بواقع أربعة فصول فصلين منهم أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة تجريبية وعددهم (60) والفصلين الآخرين أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة ضابطة وعددهم (60) ، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام الوحدة المقترحة بينما درست المجموعة الضابطة بالوحدة التقليدية ،وقد أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد أوصت الدراسة بتطبيق مدخل نحو النص في تدريس اللغة العربية لتطوير مهارات التذوق الأدبي والقراءة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

# Suggested Unit based on Text Grammar Approach to Developing Analysis of Literary Text Skill and functional grammar skills And and its effects on reducing the anxiety of parsing among First Year Secondary School Students

**Dr. Safwat Tawfik Hendawy Harhash**

**Abstract**:

This study aims to identify the The Effectiveness of A Suggested Unit based on Text Grammar Approach to Developing Analysis of Literary Text Skill and functional grammar skills And and its effects on reducing the anxiety of parsing among First Year Secondary School Students. To achieve the goal of the study, the researcher prepared a list of the Analysis of Literary Text skills and a test for measuring Analysis of Literary Text skills and a list of the functional grammar skills and a test for measuring functional grammar skills. and a list of the anxiety of parsing skills and a test for measuring anxiety of parsing skills The sample for the study consisted of (120) students. The sample was divided into anexperimental group(60) and a control group (60). The experimental group was taught by using A suggested unit based on Text Grammar approach. The control group was taught by using the traditional unit. The research result declared that the experimental group had better performance on the Analysis of Literary Text Skill and functional grammar skills. The researcher recommended applying the teaching suggested using Text Grammar Approach in teaching Arabic language to developing literary tasting skills and creative reading skills of Secondary School Students.

# وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي

**د. صفوت توفيق هنداوي حرحش**

**أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس**
**بكلية التربية جامعة دمنهور**

**مقدمـــة**

إن اللغة نظام إنساني يهدف إلى التفاعل بين الفرد ومجتمعه؛ حيث إن اللغة هـي الوعاء الذي يختزن الفكر ويحمله، وهي الوسيلة الأمثل للتعبير عن حاجات الفرد ومكنونات نفسهِ ودواخلها، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها، ونحوها، وصرفها، ونصوصها..؛ ولذا فالهدف الأساسي لتعلم اللغة وتعليمها هو فهم الآخرين والتواصل معهم؛ ولكي يتحقق ذلك فلابد من فهم النص اللغوي وسبر أغواره سواء أكان في صورته الحقيقية أم المجازية .

ويعد النص الأدبي مبنى لغويا يتضمن رسالة أودع مضمونها في شكل خاص ذي نظم وعلاقات؛ فالنص لا يتكون بدون كلمات، والكلمات تمتاز أولا باستقلالها الموضوعي من حيث كونها تتألف من وحدات صوتية متضامنة بكيفية معينة ، وتشتمل على دلالة ما ، مهما كان نوعها، في حدود وجودها المعجمي، أعني خارج أي سياق، وعند استخدام هذه الكلمة في سياق جديد فإن ذلك يعني إضافة إليها؛ حيث تتلون دلالتها وفقا لعلاقتها بما قبلها وما بعدها أولا، وبسياق النص ثانيا. هذا فضلا عن القول بأن الكلمات المستقلة في قصيدة ليست مجرد رموز ضمن أوضاع سياقية، بل هي نفسها أيضا سياقات، يعدل كل منها الآخر وينضم كل منها للآخر لتثير استجابة متصلة، إن معنى القصيدة ليس حاصل مجموع دلالات الكلمات مستقلة، بل هناك دلالات يولدها السياق، ويولدها إيقاع الكلمات، سواء أكانت في خصائصها الذاتية، أم في أثناء تضامها مع بعضها، أم بهما معا. (الوائلي ، 2009)

وتتيح عملية تحليل بنية النص الأدبي الفرصة للمتعلم لتنمية مهارات القراءة لديه في أعلى صورها؛ حيث تتيح له القدرة على الفهم، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء

النتائج واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام .( مدكور، 1990، 135) فضلا عن أنه يتيح للمتعلم فرصة الاستماع إلى تفاصيل الصوت وما يحدث به من تنغيم؛ وبالتالي تنمو لديه مهارات الاستماع ويتيسر على المتعلم الفهم والقدرة على المحاكاة الصوتية للمسموع.( شحاتة ، 1993، 86)

وتظهر أهمية تحليل النص الأدبي حين نعرف أن الأعمال الأدبية لا تبوح بأسرارها ولا تستخرج نفائسها إلا لمن يحسن استنطاقها، ويقوم بتحليلها تحليلًا أدبيا فهي دائمة النمو، وكلما أطلنا النظر فيها منحتنا معاني جديدة لم نكن نراها في القراءة الأولى (بسيوني، ٢٠٠3، 43) كما أن تحليل النص يساعد المتعلم على تأمل ما بداخل النص من معانٍ، وصور بيانية تجعله قادرا على تخطي العقبات التي تواجهه في فهم النص وتذوقه وتحليل عناصره جميعها، ولابد أن يشارك المتعلمون في عملية تحليل النص إلى أفكاره الرئيسة، ويعقب ذلك إلقاء نظرة نقدية على الفكر والمعاني التي يتضمنها النص، والوقوف عند الأسلوب لتبين قوته وضعفه . (طاهر ،٢٠١٠ ، 257)

وهكذا فإن تحليل النص الأدبي يساعد المتعلم على اختراق شكل النص، وتمثل تراكيبه، وفك العلاقات بين علاماته وشفراته؛ ليصل إلى المضمون والدلالات العميقة داخل النص نفسه، وما وراء ذلك من جمال.

ومن ناحية أخرى فإن النحو هو الذي يحكم عملية الممارسة اللغوية الأدبية؛ فهو المعيار الذي يعرض عليه الإنتاج الأدبي، ومن خلاله يستبين الصحيح من الفاسد، وبه يتم فهم ما ينتجه الآخرون، وبه يستقيم المعنى، وفي ضوئه يتحقق الفهم الجيد، ويكسب دارسيه معلومات في صورة وظيفية (عطا، 2005، 90) فالنَّحوُ عنصراً رئيساً في منظومة الاتِّصال اللغَويّ الفاعل؛ فبوّابة النّجاح اللغويّ تمرُّ عبر مراعاةِ قوانين النحو، والتَّمكُّن من مهاراته؛ وذلك من خلال إدراكِ أوجه العلاقات بن الجُمَل واستنتاجِ دلالاتها، والقدرةِ على ضبْط الكلمات وإعرابها، بصورةٍ تقود إلى سلامة اللغة، وصحّة الأساليب المستخدمة، وجودة التّرَابط بن العبارات، وتقويم اللسان من الزّلل، الأمر الذي يؤدّي إلى فهْم المعاني، وإفهامها للآخرين بكل كفاءةٍ واقتدارٍ.فليس النحوُ – إذن - قواعد تُستظهَر، إنما هو بناءٌ عقليٌّ متماسكٌ، ذو أسُسٍ منطقية، تعمل على تحفيز التفكر، وتنمية عددٍ من المهارات المرتبطة بـه( محمود، 2013 ، 692 )

وإتقان قواعد اللغة إتقانًا وظيفيًا لا يتطلب حفظ رواسم الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة التي تثقل عقول الطلاب ونفوسهم؛ فكم من طالب حفظ رواسم الإعراب ورددها في الامتحان، ولكنه

كان عاجزًا عن إنشاء جملة صحيحة كالتي حفظ رواسم إعرابها، وكم من طالب عجز عن حفظها على الرغم من تفوقه على أقرانه . وإذا كانت غاية حفظ هذه الرواسم ضبط حركات أواخر الكلمات حرصا على المعنى فإننا نستطيع تحقيق هذه الغاية بطرق أخرى كالشرح والتفسير، وبالتزام الفصحى التي تتيح للطالب فرصة اكتساب القواعد بشكل طبعي، وبالتدريب المتواصل على الأنماط والأساليب، وعلى هذا فإننا إذا أردنا مناقشة طالب في خطأ لغوي ارتكبه في القراءة الجهرية مثلا، كان علينا أن نناقشه بطريقة تعزز هذا الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو (خليل، ١٩٩١، 174 )

ويشير(Poulsen,(2016:327 إلى أن إدراك المعنى الكليّ يُسَهّلُ على الطالب الإعراب، ويخفِّفُ من نوباتِ القلق والتوتر المصاحبة له؛ لأنَّ الإعراب لا يقتصر على مجرَّد ضبط أواخر الكلمات بالشكل، وإنما هو بناءٌ معنويّ متكاملٌ، ونسقٌ كلّي شاملٌ، يوضِّحُ العلاقات المتبادلة بين الكلمات المكوّنة للجمل، وبين الجمل المكوّنة للفقرات، وبين الفقرات المكوّنة للموضوع؛ فالإعراب فرع عن المعنى، وهو وسيلةٌ من وسائل الفهم.

وفي الآونة الأخيرة حدث تحوّل ملموسٌ على اهتمام الدراسات اللغوية، تجسّدت معالمه في اهتمام تلك الدراسات بالنص؛ بوصفه وِحْدة ذات نسقٍ كلي متكامل، متجاوزةً بذلك الأعراف السَّائدة في دراسة اللغَة، الي كانَتْ تدور في فلك الجملة ( خضر وعبد المعطي، 2016،44 ) فالتَّواصُل اللُّغَويُّ - في طبيعته - لا يُدرَسُ عَبْرَ جَملٍ منفصلةٍ عن غيرها، بل يتمُّ في تتابعاتٍ جَليَّةٍ متماسكةٍ (Jackson,2014:12) وهذا ما يحققه مدخل نحوُ النَّصِّ حيث يولي البِنْيَةَ اللغويةَّ المتكاملة اهتماماً بالغاً؛ بوصفها الإطار الحقيقي، الذي تكتسِبُ باللغة حيويّتها ودلالتها، مقدِّماً بذلك منظوراً جديداً في دراسة اللغة، يتخطّى الأَعْرافَ المألوفة، المنحسرة حول المكوِّن الجُمَلي( المتوكل، 2001 ، 33 ) فحيويةَّ النَّحو ينبغي أنْ تنطلقَ من كونه عِلْماً نصِّيًّا؛ إذ لا يمكنُ للمعنى النَّحوي أن ينعزل عن البنية النصية على أيَّة حالٍ. (حماسة، 2000 ، 168)

إن مهام نحو النص تتجاوز مهمة علم اللغة التقليدية، ولا تقتصر مهامه على مجرد الحقائق اللغوية فحسب، ولا تتوقف عند المستويات اللغوية؛ الصوتية والصرفية والدلالية من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها، وإنما تعدته إلى الاهتمام بالاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وآثاره، وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع التلقي وصور التلقي وانفتاح النص وتعدد قراءاته (بحيري،1997، 132) فالاتساع

المعرفي الذي يختص به نحو النص يجعل أداء مهمته لا يعرف الاجتزاء، ولا يتوقف عند حد، ولا يقبل شروطا مسبقة، وإنما ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر، وفي إطار وحدة كلية، وفي صورة منظمة، بحيث يعالج ظواهر نصية مختلفة مثل: علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التطابق والتراكيب المحورية، والتراكيب المجتزأة ، وحالات الحذف، والجمل المفسرة، والتحويل إلى الضمير، وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، ولا يمكن تفسيرها تفسيرا كاملا دقيقا إلا من خلال وحدة النص الكلية (العبد، 1998، 33)

وهكذا نجد – من خلال ما سبق - أن مدخل نحو النص يعالج ظواهر نصية مختلفة مثل:علاقات التماسك النحوي النصي، والتراكيب المحورية، والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف، والجمل المفسرة، والتحويل إلى الضمير، وغيرها من الظواهر التركيبية ؛ مما يتيح الفرصة للمتعلمين لإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، كما أنه يساعد على إدراكِ أوجه العلاقات النحوية بين الجُمَل واستنتاجِ دلالاتِها، والقدرةِ على ضبْط الكلمات وإعرابها، بصورةٍ تقود إلى سلامة اللغة، وصحّة الأساليب المستخدمة، وجودة التّرَابط بن العبارات، وتقويم اللسان من الزّلل؛ ولذلك يحاول الباحث في هذه الدراسة بناء وحدة مقترحة قائمة على نحو النص بغرض تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحـــو الوظيفي وكذلك معرفة أثر هذه الوحدة في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

**مشكلة البحث :**

تتمثل مشكلة الدارسة الحالية في ضعف مستوى الطلاب بمهارت تحليل النصوص الأدبية ومهارات النحو الوظيفي؛ فعلى الرغم من الأهمية التى تمثلها مهارات تحليل النصوص الأدبية ومهارات النحو الوظيفي؛ فإن الواقع التعليمى الحالى يكشف أن المنهج الحالي قد أخفق في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى الطلاب، فضلا عن ضعف مهاراتهم في امتلاك مهارات النحو الوظيفي؛ وقد أكدت عديد من الدراسات والأدبيات على ذلك حيث توصلت إلى أن الطلاب يعتمدون في تعلم مهارات تحليل النصوص الأدبية أو المهارات النحوية على الحفظ وأرجعوا ذلك إلى طبيعة المناهج التي تعتمد على تلقين الطلاب وسرد القواعد لهم وإعطائهم أمثلة تطبيقية متناثرة لا ترابط بينها ولا ترتبط بواقع الطلاب وحياتهم، كما انعكس أثر هذه المناهج على طرق التدريس المتبعة من

المعلمين حيث عمدوا إلى تحفيظ الطلاب المعلومات دون تمكينهم من الممارسة الفعلية (حسن، 2003) (السويفي، 2006) (عبد السميع،2010)(محمد، 2007)( بيبيه،2009)( محمد،2011)(عيد، 2015)( سعيد، 2010) (محمود، 2012)( مصطفى، 2005) (حسن، 2008)( شهاب، 2016)( أحمد،2014) (صابر، 2012)( عزازي، 2016)( محمد، 2014)( الصراف وعطية ، 2019)( أمين ، 2020).

تأسيسا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في " ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي ". وقد يسهم البحث في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- **كيف يمكن بناء وحدة مقترحة في ضوء مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي لطلاب الصف الأول الثانوي ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية :

1- ما مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

2- ما مهارات النحو الوظيفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

3- ما أسس بناء وحدة مقترحة في ضوء مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ومهارات النحو الوظيفي لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

4- ما الوحدة المقترحة لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ومهارات النحو الوظيفي لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

5- ما فاعلية الوحدة المقترحة في ضوء مدخل نحو النص على تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

6- ما فاعلية الوحدة المقترحة في ضوء مدخل نحو النص على تنمية مهارات النحو الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

7- ما أثر الوحدة المقترحة في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

**حدود البحث :** تقتصر هذه الدراسة على :

- أهم مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ في ضوء أهميتها النسبية لطلاب هذه المرحلة.
- أهم مهارات النحو الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ في ضوء أهميتها النسبية لطلاب هذه المرحلة.
- أربعة فصول من طلاب الصف الأول الثانوي بواقع فصلين من البنين وفصلين من البنات من مدرسة ناصر الثانوية ومدرسة الثانوية بنات بمدينة كوم حمادة بمحافظة البحيرة؛ نظرا لحضور الطلاب بشكل منتظم في هاتين المدرستين وكذلك لقربها من مكان إقامة الباحث.

**تحديد مصطلحات البحث**:

**(1) وحدة مقترحة قائمة على نحو النص**: ويقصد بها في هذا البحث " مجموعة من الخبرات والمناشط التعليمية التي تدور حول بعض موضوعات النصوص والنحو في ضوء مدخل نحو النص مصممة بطريقة مترابطة بهدف تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي" .

**(2) مدخل نحو النص** : ويقصد به في هذا البحث "مجموعة من الإجراءات التي تستند على مبادئ علم اللغة الحديث، والتي تهدف إلى تحليل النص في إطار العمل الأدبي المتكامل؛ من خلال البحث في علاقات الترابط، والتناغم، والكشف عن العلاقاتِ الرابطة بين القارئ والنَّصِّ؛ بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي والنحو الوظيفي "

**(3) تحليل النصوص الأدبية** : ويقصد به في هذا البحث " عملية تستهدف فك النص لُغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا؛ وذلك من خلال تقسيم النص إلى وحدات فكرية، والتوصل إلى المعاني والصور والخيال، وتحليل الأساليب تحليلًا بلاغيا نحويا وتحديد ما بين أجزاء النص من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها"

**(4) النحو الوظيفي** : ويقصد بها في هذا البحث " مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ، ويسلم القلم

من الخطأ في الكتابة، ويتناول القواعد الأساسية العملية التي تتداولها الألسن، وهجر الغريب واللهجات المنقرضة والآراء النحوية المندثرة والبعد عن الأمور الفلسفية في النحو ".

**(5) قلق الإعراب :** ويقصد به في هذا البحث " حالة من القلق تظهر على المتعلمين عند ممارسة الأنشطة الإعرابية مما يعيق تعلمهم ويؤثر سلبا على درجاتهم"

**فروض البحث: يسعى هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:**

(1) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس تحليل النصوص الأدبية ، في القياس البعدي.

(2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس النحو الوظيفي، في القياس البعدي.

(3) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس خفض قلق الإعراب ، في القياس البعدي.

**أهمية البحث:** ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يقدمه وتسهم به لكل من :

أ- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية** : حيث يمثل هذا البحث نقطة انطلاق نحو بناء وحدات تعليمية جديدة لتدريس مهارات اللغة العربية في ضوء مدخل نحو النص.

ب- **منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين** : يقدم هذا البحث للمعلمين والموجهين وحدة مقترحة مضبوطة تجريبيا يمكن استخدامها بسهولة ويسر لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي في ضوء دليل المعلم المرفق، وكذلك مقياسا لتحليل النصوص الأدبية يمكن استخدامه لقياس مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب التعليم العام، أو النسج على منواله، وكذلك مقياسا في النحو الوظيفي، يمكن استخدامه لقياس مهارات النحو الوظيفي لدى طلاب التعليم العام، أو النسج على منواله.

ت- **الطلاب المستفيدين** : يقدم هذا البحث مجموعة من أوراق العمل التي يمكن أن تجعل الطلاب أكثر نشاطا وإيجابية في مواقف التعلم.

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية وميدانها** : يسهم هذا البحث في فتح المجال في دارسات مشابهة في تدريس اللغة العربية بشكل عام والنصوص والنحو بشكل خاص تقوم على توظيف مدخل نحو النص في تعليم اللغة .

**خطوات البحث وإجراءاته : اتبع الباحث في بحثه الخطوات التالية:**

**الخطوة الأولى :** تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية ؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة .
- آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام وتعليم النصوص الأدبية بشكل خاص .

**الخطوة الثانية** : تحديد مهارات النحو الوظيفي ؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة .
- آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية .

**الخطوة الثالثة** : تحديد أسس بناء الوحدة المقترحة ؛ ويتم ذلك من خلال :

- ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى .
- ما تم التوصل إليه في الخطوة الثانية .
- الدراسة النظرية .

**الخطوة الرابعة** : بناء الوحدة المقترحة؛ استنادا إلى ما تم التوصل إليه في الخطوات الثلاثة السابقة ؛ وذلك من خلال :

- تحديد أهداف الوحدة المقترحة .
- تحديد محتوى الوحدة المقترحة .
- تحديد الأنشطة الاستراتيجيات والوسائل المعينة على التدريس في الوحدة المقترحة.
- تحديد أساليب تقويم الوحدة المقترحة.

**الخطوة الخامسة** : تطبيق الوحدة المقترحة ؛ ويتطلب ذلك :

- اختيار العينة .

- بناء مقياس تحليل النصوص الأدبية ومقياس النحو الوظيفي ومقياس قلق الإعراب.
- تدريب معلمي المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس تحليل النصوص الأدبية ومقياس النحو الوظيفي ومقياس قلق الإعراب؛ وذلك بغرض القياس القبلي لمهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وقلق الإعراب.
- تدريس الوحدة المقترحة للمجموعة التجريبية وتدريس الوحدة التقليدية للمجموعة الضابطة؛ بهدف معرفة أثر ذلك على تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ومهارات النحو الوظيفي .
- القياس البعدي لمهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وقلق الإعراب لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها .

**الخلفية النظرية :**

**مدخل نحو النص وتنمية مهارات تحليل النص الأدبي والنحو الوظيفي**

يهدف هذا الإطار النظري لهذا البحث إلى تحقيق أربعة أمور: **الأول**: تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية، **والثاني**: تحديد مهارات النحو الوظيفية، **والثالث**: تحديد مؤشرات قلق الإعراب و**الرابع**: تحديد أسس بناء الوحدة المقترحة؛ ولتحقيق هذه الأهداف يتناول الباحث المحاور التالية : **المحور الأول**: تحليل النصوص الأدبية .**المحور الثاني**: النحو الوظيفي. **المحور الثالث**: قلق الإعراب. **المحور الرابع** : مدخل نحو النص .

وفيما يلي توضيح لهذه المحاور بشيئ من التفصيل :

## المحور الأول: تحليل النصوص الأدبية؛ مفهومه وأسسه ومداخله وعناصره ومهاراته:

**مفهوم تحليل النصوص الأدبية :**

يقصد بالنص بشكل عام كلام المؤلف دون تحديد نوعه، كأن يكون من التاريخ أو الجغرافيا أو تاريخ الأدب أو النحو أو البلاغة...إلخ ثم يأتي المفهوم الثاني ( الأدبي ) فيجعله محددا ومقصورا على الأدب بمفهومه الخاص دون غيره من النصوص الأخرى.( أبو شريفة، 1993، 7 )

والنصوص الأدبية مبنى لغوي جمالي، وهي بهذا المعنى تعد بنية لغوية تبتعد عن المألوف والشائع والمعتاد؛ لأنها تكون بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب، وهي تحمل القارئ أو السامع على التفكير وتثير فيهما إحساسا خاصا ينقلهما إلى أجواء قريبة أو بعيدة من الخيال.( الدليمي والوائلي،2005، 227) ويعرف ابراهيم ( 2002، 16 ) النص الأدبي بأنه"مبنى لغوي يقوم على علاقات نحوية بلاغية تعطيه القدرة على بعث طاقات دلالية– لا معجمية – تتعاقب وفقا للتراكيب اللغوية التي يجيء عليها النص". أما بحيري ( 2005، 220) فيعرفه بأنه " شبكة معقدة من الدلالات الناتجة عن تلاحم شديد بين العلاقات، مثل : الدلالة الوضعية ، والدلالة النحوية ، والدلالة السياقية. "

أما تحليل النص الأدبي فقد عرفه عوض (2001، 62) بأنه القدرة على تقسيم النص إلى وحدات فكرية، والتوصل إلى المعاني والصور والخيال، وتحليل الأساليب تحليلًا بلاغيا، يكشف عن موحيات النص، وأسرارالأساليب التعبيرية فيه، وإدراك ما بين الأفكار والمعاني والصور والخيال والألفاظ من تناسق وشمول وتكامل .

ورآه كل من شحاتة والنجار (2006، 90) بأنه قدرة الفرد على الفحص الدقيق لمادة علمية، وتجزئتها لعناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها، وقد تكون المادة التعليمية نصا أدبيا أو تاريخيا، أو عملا فنيا .

ونظرت إليه مختار ( ٢٠٠٧، 102) على أنه عملية فك البناء اللُّغوي للقصيدة إلى مكوناته التي بني منها، من أجل إعادة بنائه دلاليا لبيان مدى تماسك أجزائه.

وأشار إليه السمان ( ٢٠١٠ ، 165) بأنه : عملية تستهدف فك النص لُغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا، وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها، وبيان دورها وكشف العلاقات بينها، وتفسير الإشارات الواردة، وتوافق العناصر المكونة له أو تضادها.

وعرفه كل من زاير، وعايز ( ٢٠١١، 197) بأنه عملية تجزئة النص لأجزاء( عناصر ذات أفكار رئيسة ) والأجزاء لأجزاء أصغر( أفكار فرعي) ، وهذه إلى كلمات مفتاحيه تؤدى إلى المعاني الفرعية التي يتضمنها النص المراد تحليله.

ويتضح مما سبق أن تحليل النصوص الأدبية :

- عملية تستهدف فك النص لُغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا.

- يتطلب تقسيم النص إلى وحدات فكرية، والتوصل إلى المعاني والصور والخيال، وتحليل الأساليب تحليلًا بلاغيا

- يهدف إلى تحديد ما بين أجزاء النص من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها.

- يتضمن إدراك ما بين الأفكار والمعاني والصور والخيال والألفاظ من تناسق وشمول وتكامل .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد المقصود بتحليل النص الأدبي إجرائيا بأنه : "عملية تستهدف فك النص لُغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا؛ وذلك من خلال تقسيم النص إلى وحدات فكرية، والتوصل إلى المعاني والصور والخيال، وتحليل الأساليب تحليلًا بلاغيا نحويا وتحديد ما بين أجزاء النص من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها"

***أسس تحليل النص الأدبي:**

يشير الشرقاوي( 2007، 250) إلى أن هناك أسسا ينبغي مراعاتها عند تحليل النص الأدبي؛ من شأنها أنها تعين على فهم النص الأدبي وتسهم في تحليله وتذوقه ، وهذه الأسس ليست من مكونات النص الأدبي أو من عناصره، بل غالبا ما تكون من الأمور المحيطة به، ومن أهم هذه الأسس:

١ – **بيئة النص الأدبي وزمانه:** إن معرفة الخلفية التي يحكم بها القارئ على النص تتغير بتغير الزمان والمكان، فإن معرفة البيئة التي أنتجت النص الأدبي لها دورها في فهم النص وتحليله وتذوقه.

٢ – **نوع الجنس الأدبي:** إن معرفة نوع الجنس له أهميته بالنسبة لمحلل النص، فلكل جنس أدبي عناصره المختلفة عن الأخرى، فالقصة تختلف عن المسرحية، والمقالة تختلف عن الشعر، ولذا فلكل جنس أدبي نظام تحليل مختلف عن الآخر.

٣ – **النص ملك للقارئ:** عندما يخرج النص إلى المتلقي يصبح خاصا به، ومن هنا لا يشغل القارئ نفسه بمحاولة معرفة ماذا يريد الشاعر، وإنما يقوم بفهم النص وتحليله حسب ما يتراءى له، وبحسب ذوقه وثقافته وفق معايير تحليل النص.

٤ – **النظر إلى النص من زواياه المختلفة:** النص عبارة عن منظومة واحدة متكاملة مع بعضها البعض ، فلا فضل لعنصر على آخر؛ فلابد النظر إلى عناصر ومكونات النص بقدر متساوٍ، فعند التحليل لا يركز المحلل على الصياغة اللُغوية على حساب المضمون أو العكس، فكل هذه العناصر تسعى لتحقيق الوحدة العضوية والموضوعية للنص.

**5- امتلاك مفاتيح النص:** تحليل النص وحدة لن يفهمها إلا بالإحالة إلى اللغة، فامتلاك القارئ وإلمامه بالعلوم اللغوية النحو،والصرف، والعروض، والبلاغة، والنقد إلى جانب خبراته الحياتية، تسهم في تحليل النص.

٦ – **تعدد القراءات للنص الواحد:** تتعدد قراءات النص من شخص لآخر؛ لاختلاف الفكر والثقافة بينهما، فالنص الواحد لديه عدة قراءات لنفس الشخص؛ يخضع للمزاج الشخص ي للقارئ ونمو خبرته، وسمو ذوقه . ومن هنا يجب مراعاة هذه الأسس عند تحليل النص الأدبي، فهي مهمة لكل من يقوم بقراءة النص الأدبي قراءة دقيقة؛ لأنها تعينه على تحليله، وتسهم في التزام من يقوم بهذه المهمة بالجدية وتساعده على الوصول لنتائج إيجابية.

***مداخل تحليل النص الأدبي :**

تتعدد المداخـل التي اتبعها الباحثون في تحليل النص الأدبي ، ومن هذه المداخل ما يلي :

1- **المدخل التاريخي:** وفي هذا المدخل تستغل المعطيات التاريخية في فهم النص وتذوقه، وقد سبق إلى تطبيق هذا المنهج كثير من نقاد العرب كابن سلامة في طبقات فحول الشعراء، والثعالبي في يتيمة الـدهـر؛ حيث طبق هؤلاء وغيرهم مقاييس الزمان والمكان في عـرض النصوص الأدبية والحـكم على أصحابها ( فودة، 2006، 120 ) وهذا المدخل يطلق عليه المدخل الاستنتاجي ؛ حيث إن المعلم يبدأ بالقاعدة العامة ، ثم يضرب لها مجموعة من الأمثلة التي تؤيدها ؛ فعند تدريس النصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربي في مرحلة ما، ثم يتخذ من النص المطلوب شرحه شاهدا للحقائق والأحكام الأدبية التي عرضت سابقا .( السويفي، 2006، 31 )
2- **المدخل الاجتماعي:** ويهتم أنصار هذا المدخـل بدراسة ظروف العصر، وكيف انعكست على العمل الأدبي؛ حيث يرون العمل الأدبي وليد الظـروف وأثرا من آثارها.( جبريل،

55،1989) ويقوم هذا المدخل على الربط بين الأدب والمجتمع بطبقاته المختلفة، فيكون الأدب ممثلاً للحياة على المستوى الجماعي لا الفردي؛ باعتبار أن المجتمع هو المنتج الفعلي للأعمال الإبداعية، فالقارئ حاضر في ذهن الأديب وهو وسيلته وغايته في آن واحد (فضل ، 1997، 44)

3- **المدخل النفسي:** وهذا المنهج مبني على فهم خاص للنص الأدبي يركز على علاقة العمل الأدبي بصاحبه، ودراسة النص الأدبي من وجهة نظر علم النفس؛ وذلك لمعرفة أسرار بنية العمل الأدبي، وأبعاد معانيه، ومن هنا نجد حرص بعض الدارسين للأدب على تحليل النصوص الأدبية ، وتفسيره في ضوء مفهومات وأسس جديدة مستوحاة من نظرية فرويد في التحليل النفسي.( العدل، 2006، 38 ) وهكذا نجد أن هذا المدخل يؤكد على أهمية دراسة الحالة النفسية للكاتب، وما تؤديه هذه الحالة من انطباعات على النص الأدبي، ويتطلب هذا المدخل من المعلم توجيه طلابه إلى القراءة الناقدة المتعمقة داخل النص الأدبي التي تتحدد شخصية كاتب النص فيه.( السويفي، 2006، 33 )

4- **مدخل الفنون الأدبية:** وفي هذا المدخل يكون التركيز على الفنون الأدبية كالشعر بألوانه المختلفة: القديم والحديث، والشعر المسرحي ، والنثر بألوانه المختلفة : كالقصة والخطبة والمقال . وقد يكون المنهج مكونا من دراسة فن أو أكثر من هذه الفنون في كل العصور الأدبية من القديم إلى الحديث، وقد يقتصر على عصر واحد لكن المهم أن محور هذا المدخل يدور حول فن أو أكثر من الفنون الأدبية دون التركيز على التسلسل التاريخي .( محمد، 2006، 76 ) ويقوم هذا المدخل على انتقاء النصوص الأدبية والإحساس بمعناها ، والعناية بالأدب في ذاته ، والتركيز على النص الأدبي بوصفه محورا للدراسة ، وإتاحة الفرصة للمقارنات والموازنات والتحليلات الأدبية .( أبو شريفة و قزمة، 1993، 33 ) .

5- **مدخل نحو النص:** إن مهام هذا المدخل تتجاوز مهمة علم اللغة التقليدية، ولا تقتصر مهامه على مجرد الحقائق اللغوية فحسب، ولا تتوقف عند المستويات اللغوية؛ الصوتية والصرفية والدلالية من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها، وإنما تعدته إلى الاهتمام بالاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وآثاره، وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع التلقي وصور التلقي وانفتاح النص

وتعدد قراءاته (بحيري،132،1997) وسوف يتم تناول هذا المدخل بالتفصيل في المحور الرابع.

**ويتضح مما سبق أن:**

- المدخل التاريخي يمتاز بأنه يجعلنا نعايش النص الأدبي ونفهمه في ضوء ظروفه المحيطة به؛ بما يمكننا من الحكم عليه حكما موضوعيا، غير أنه يؤخذ عليه الاستغراق في النواحي التاريخية والظروف المحيطة بالعمل الأدبي وغيرها من العوامل الخارجة التي تعوق متذوق الأدب عن تذوق العمل الأدبي نفسه .
- المدخل الاجتماعي يمتاز بالكشف عن المضامين الاجتماعية للنص الأدبي وتقويم مدى قدرته على تشخيص الأوضاع الاجتماعية للمجتمع، غير أنه يؤخذ عليه إغفاله جانبا مهما وهو البناء الفني للعمل الأدبي والتركيز فقط على المضمون الاجتماعي .
- المدخل النفسي يمتاز بالقراءة الناقدة المتعمقة داخل النص الأدبي، غير أنه يؤخذ عليه ربط تلك القراءة المتعمقة بجانب واحد ممثلة في شخصية كاتب النص وإغفال جوانب أخرى مهمة.
- المدخل التأثيري يمتاز بالاهتمام بالإحساس الشخصي والانطباع الخاص بالفرد عن النص الأدبي غير أنه يؤخذ عليه الاعتماد على الأهواء في تذوق العمل الأدبي دون الرجوع إلى معايير موضوعية للحكم على العمل الأدبي .
- مدخل الفنون الأدبية يمتاز بالتركيز على النص الأدبي بوصفه محورا للدراسة، غير أنه ينحصر في النظر إلى اللغة بوصفها مهارات أداء لفنون أربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويغفل جوانب أخرى مهمة .
- مدخل نحو النص هو أكثر المداخل السابقة شمولية؛ حيث إنه يركز على الجوهر الداخلي للنص الأدبي فضلا عن عدم إغفاله الجوانب الأخرى دون إغراق فيها؛ مما يتيح للمتعلم الفرصة للتعمق في النص الأدبي ودراسة جزئياته وتكوين صورة كلية له تمكنه من الوقوف عما وراء هذا النص من دلالات ، فضلا عما يتيح له ذلك من قدرة على الإحساس بما في ذلك النص من جمال وتذوقه .

*** عناصر تحليل النص الأدبي :**

تنتظم عناصر تحليل النص الأدبي في عملية منهجية خاصة تنظيماً جمالياً شديد الاتساق، وتصطبغ بصبغة فنية؛ لتُكوِّن النص في شكله الجمالي، وهذه العناصر هي:

1- **الألفاظ والتراكيب:** وهي وحدة العمل الأدبي وتتمثل في انتقاء الألفاظ وصياغتها وألفتها وعذوبتها ودلالتها، وربط العبارات بعضها ببعض وخلوها من الأخطاء اللغوية (الزهراني،2014، 46). وكلمة لفظ هنا لا تعني الكلمة مفردة بل يقصد بها أقل من الكلمة أي الصوت فضلا عن البنية ( الكلمة ، والتركيب )؛ لأن هذه لا تُوحي إلا بخواطر مبعثرة لا تربط بينها صلة نفسية أو ذهنية واحدة، وإنما تستمد حياتها من وجودها في سياق خاص، واتصالها بكلمات أخرى تتفاعل معها، وتؤثر فيها، وتتأثر بها (المكي، 1980، 76-77) فالأديب يضع الألفاظ مجاورة بعضها في إطار شعوري جمالي خاص ، ويشحنها بطاقات هائلة من المعاني أو يلبسها حللا جديدة من الدلالات عن طريق المجاز، والانتقال بها من دلالتها المعنوية إلى دلالتها الحسية ، ومن ثم فإنه عند التحليل لهذه الألفاظ ، ينبغي النظر إليها من حيث اختيارها ومدى إيحائها ، وكذلك من ناحية تراكيبها ومدى تأليفها وصياغتها ومدى ارتباطها بالبيئة .( جمعة، 1997 ، 48 )

2- **الأفكار:** وتتمثل في معاني النص بأن تكنن عميقة وواضحة ومترابطة ومتسلسلة وتعبر عن مشاعر الأديب وتظهر كُنه نفسه. (الزهراني ، 2014 ، 46 ) وهي أساس العمل الأدبي ، ومادته ، ولا يمكن أن يقوم إلا بها ؛ فإذا كان النص الأدبي بلا معنى أو فكرة راقية فيصبح ضرباً من الهذيان . وتعد الفكرة أساساً في جميع الآثار الأدبية القيمة، فالأدب عاطفة وخيال وفكرة وعبارة، و منه نوعاً خالصاً كالشعر والنثر الفني تكون العاطفة غايته الأولى والفكرة سنداً وعوناً وهناك النوع العام الذي تتقدم فيه الفكرة فتأخذ مكان العاطفة؛ لأن الفكرة غايته الأولى، والعاطفة وسيلة تبعث في الحقيقة روعة وتكسب الإنشاء صفة أدبية محبوبة.( أبولبن، 2011) .

3- **الأسلوب : و**هو التعبير اللغوي عن الفكرة، وهو الثوب الذي ترتديه هذه الفكرة أو تلك حتى تبدو للعين أو السمع؛ فتدركها الأفهام، وهي الإطار الذي يجسد الفكرة ويبرز حدودها (سلام، 2018 ، 149 ) وهو الوظيفة المركزية المنظمة للنص الأدبي، وهو يتولد من ترافق عمليتين متواليتين في الزمن، متطابقتين في الوظيفة، هما: ( اختيار) المتكلم لأدواته التعبيرية من الرصيد المعجمي الذي للغة؛ ثم (تركيبها) تركيباً تقتضي بعضه قواعد النحو، كما يسمح في بعضه الآخر بالتصرف في الاستعمال.( بن زريل، 2000 ، 46 ) ولابد أن يتسم الأسلوب الأدبي بثلاث سمات هي: وضوح الأسلوب؛ ويقصد به حسن اختيار الكلمات والجمل والأفكار المعبرة عن المعنى بلا تكلف ومراعاة التناسب والتلاؤم في مطابقة الأسلوب لمستوى إدراك القارئ أو المتلقي، وقوة الأسلوب؛ وبقصد به

فصاحة الكلمات وتماسك الجمل وترابط العبارات، وصحة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية، وجمال الأسلوب؛ ويقصد به تآلف وانسجام كل عناصر النص الأدبي في نسيج واحد متلاحم ومتماسك . (بصل، 2008 ، 81 - 82 )

4- **العاطفة :** وهي الانفعال النفسي المصاحب للنص، فهي تحرك نفسي بينما الفكرة شيء عقلي؛ فالذهاب إلى الحديقة فكرة، ولكن حب الذهاب إليها والتردد عليها في أوقات معينة عاطفة (المصري، 2002، 27 ) فالتعبير لا يصبح عملا أدبيا إلا حين يتناول تجربة شعورية معينة؛ وعلى هذا فمجرد وصف ظاهرة طبيعية أو حقيقة علمية وصفا عمليا بحتا، ليس عملا أدبيا ، مهما تكن صيغة التعبير فصيحة ومستكملة لشروط التعبير، أما التعبير عن الانفعال الوجداني بهذه الحقيقة فهو عمل أدبي لأنه تصوير لتجربة شعورية (مدكور، 1991، 180 ) .

5- **الصورة الأدبية :** ويقصد بها الأخيلة والتراكيب البلاغية كالتشبيه والمجاز والكناية ويجب ن تكون الصور خصبة واسعة الخيال، وهذه الصور ينبغي ألا يكون مبالغا فيها(الزهراني ، 2014، 46) وإذا كانت الطبيعة وما فيها هي مصدر الصورة الأدبية؛ فإن الأديب يعتمد في نقلها على الخيال وعناصره الأبية – المجاز والتشبيه والاستعارة والكناية وغير ذلك – ثم التأليف والسياق اللغوي، فضلا عن أن الصورة الأدبية تعكس قدرة الأديب وتمكنه من اللغة.( جمعة،1997،49 )

6- **الموسيقا:** وهي وحدة النغم الناتجة عن اتفاق الأصوات التي تتكرر على نحو ما في الكلام أو بيت الشعر ، ومثاله في النثر السجع المتساوي أو المرصع على نحو ما نراه في كتابات الأصفهاني ، أو في بعض الخطب ، أما في الشعر فتمثله التفعيلة في البحر العربي.( أبو شريفة ولافي، 1993، 76) وتنقسم الموسيقا إلى: ظاهرية: في الوزن والبحور والقوافي، وخفية : في التناغم بين الكلمات والحروف والتناسق والانسجام والتلاؤم بين الألفاظ، ووفق تسمية أخرى تسمى داخلية وخارجية، وأما مقاييس نقدها فتختلف فيما بينهما؛ ففي الظاهرية يبحث عن مدى انسيابها وتوافقها مع التجربة ودقتها، وفي الخفية يبحث عن مدى تناسقها وتلاؤمها وانسجامها (عوض، 1992، 152 )

**ويتضح مما سبق أن :**

- عناصر النص الأدبي متكاملة فيما بينها؛ فمثلا هناك تكامل بين الأفكار والألفاظ التي تنقلها من خلال الأسلوب الذي يتبعه الأديب، فضلا عن أن الخيال والصورة الأدبية والموسيقا يبرزون العاطفة في تلك الألفاظ والمعاني .
- تحليل النص إلى عناصره يهدف إلى الوصول إلى إعادة تركيب النص في ضوء ما بين عناصره من علاقات وتكوين فهم جديد له، وليس بغرض دراسة كل جزء على حدة .
- مجموع هذه العناصر يختلف عن رؤية كل عنصر على حدة؛ حيث إن البنية الكلية لمجموع هذه العناصر تعطي دلالات مختلفة عن تلك الرؤية الجزئية .
- فهم المتعلم تلك العناصر يمكنه من إنتاج لغة تمتاز بالدقة في ألفاظها ، والتعبير الواضح عن أفكاره في ظل صياغة لغوية صحيحة .
- تذوق النص الأدبي يكمن في فهم العلاقات بين تلك العناصر ، وما ينتج من تلك العلاقات من معان جديدة .

***مهارات تحليل النص الأدبي:**

تعددت محاولات الباحثين في تحديد مهارات تحليل النص الأدبي بما يتوافق مع فهمهم لطبيعة عملية تحليل النص الأدبي؛ وفيما يلي بعض المحاولات التي يمكن أن يفيد منها الباحث في تحديد مهارات تحليل النص الأدبي؛ ومن هذه المحاولات دراسة عويس (2007) التي حددت مهارات تحليل النص الأدبي في المهارات التالية: تحديد نوع الأسلوب في النص – تحديد المحذوف من الكلام – تحديد أسلوب القصر وأدواته – تقسيم النص إلى وحدات – شرح الأبيات شرحا وافيا معبرا – تحديد نوع الصورة الجمالية – تحديد نوع التجربة التي يعبر عنها صاحب النص – تحديد مدى قدرة الصورة الجمالية على التعبير عن أفكار الأديب – تقويم ما تضمنه النص من قضايا – تحديد كيفية تحقيق الوحدة العضوية في النص – تحديد نوع النغمة التي تشيع في النص من فرح أو حزن – تحديد المحسنات البديعية في النص – اكتشاف ما في العمل الأدبي من قصور في التعبير أو الأفكار – تحديد خصائص العصر الذي ينتمي إليه الأديب .

أما دراسة فهمي( 2012، 289) فقد صنفت مهارات تحليل النص الأدبي من خلال عناصر تحليل النص الأدبي كما يلي: **الألفاظ :** ويشمل المهارات التالية: تحديد دلالة الألفاظ في النص

الأدبي - تحديد المفردات التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد - تحديد المدلول الرمزي للكلمة في النص الأدبي - التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية الواردة في النص الأدبي والغرض منها . **الأفكار: وتتضمن مهارة** استنباط الفكر الفرعية المكونة لفكرة النص العامة .**العاطفة: وتتضمن مهارة** تحديد أثر العاطفة على اختيار صور النص الأدبي .**الصورة والخيال: وتتضمن مهارة** تحديد الصورة الأدبية في النص الأدبي، وسر جمالها ومهارة تحديد المعاني التي توحي بها الصور الأدبية في النص الأدبي – **الموسيقى: وتتضمن مهارة** استخراج المحسنات البديعية من النص الأدبي وقيمتها الفنية.

كما توصلت دراسة الخفاجي(2016) إلى مهارات تحليل النص الأدبي فى ضوء الأسلوبية وقد قسمها إلى أربعة أقسام، وهى كما يلي : – **مهارات متعلقة بمجال الصياغة :**تمييز الصياغة الأدبية - التمييز بين اللغة الشعرية والنثرية .**مهارات متعلقة بمجال التراكيب**:تحديد درجة العدول(الانزياح)الأسلوبي .استنتاج دلالة العدول (الانزياح)الأسلوبي- تحديد درجة عمق الأسلوب- استنتاج دلالة عمق الأسلوب .**مهارات متعلقة بمجال اللوازم الأسلوبية (الصوتية، والصرفية، والأسلوبية ):** تحديد اللوازم الأسلوبية - استنتاج دلالة اللوازم الأسلوبية - تحديد الكلمات المفتاحية .استنتاج دلالة الكلمات المفتاحية –.**مهارات متعلقة بمجال التصوير :** تحديد الكثافة التصويرية .-استنتاج دالة الكثافة التصويرية - تحديد الكثافة الموسيقية - استنتاج دلالة الكثافة الموسيقية.

كما صنفت إبراهيم (2019) مهارات تحليل النصوص الأدبية إلى: **مهارات متعلقة بالألفاظ والتراكيب؛** مثل: تفسير معاني المفردات الجديدة في النص الأدبي– توظيف التراكيب اللغوية في النصوص الأدبية – محاكاة الأنماط اللغوية في النص الأدبي – بيان الدلالات التعبيرية للنص الأدبي. **ومهارات متعلقة بالأفكار والمعاني** : تحديد الفكرة الرئيسة في النص الأدبي – بيان غرض الأديب من النص – بيان مدى ملاءمة ألفاظ النص لتوضيح أفكاره – استخلاص القيم والاتجاهات الواردة في النص . **ومهارات متعلقة بالعاطفة**: بيان نوع العاطفة في النص – بيان صدق العاطفة في النص – بيان مدى ملاءمة ألفاظ النص للعاطفة . **ومهارات متعلقة بالأساليب** : تحديد الأساليب الواردة في النص – توضيح الغرض من الأساليب في النص – محاكاة الأساليب اللغوية الموجودة

في النص. **ومهارات متعلقة بالصور الجمالية** : توضيح الصور الجمالية الموجودة في النص – بيان المحسنات البديعية الموجودة في النص – توضيح دلالة الصور والتعبيرات في النص.

**وانطلاقا مما سبق** وفي ضوء فهم الباحث لطبيعة تحليل النصوص الأدبية وعناصر النص الأدبي يحدد الباحث مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة للنصوص الأدبية فيما يلي : **أولا: مهارات متعلقة بالألفاظ والتراكيب؛** مثل: تفسير معاني المفردات الجديدة في النص الأدبي – توظيف التراكيب اللغوية في النصوص الأدبية - التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية الواردة في النص الأدبي **وثانيا : مهارات متعلقة بالأفكار**: تحديد الفكرة الرئيسة في النص الأدبي – بيان غرض الأديب من النص **وثالثا: مهارات متعلقة بالعاطفة**: بيان نوع العاطفة في النص – بيان صدق العاطفة في النص **ورابعا: مهارات متعلقة بالصور الجمالية** : توضيح الصور الجمالية الموجودة في النص – بيان المحسنات البديعية الموجودة في النص– توضيح دلالة الصور والتعبيرات في النص.

**المحور الثاني : النحو الوظيفي؛ مفهومه وأهميته وأهدافه ومهاراته.**

**مفهوم النحو الوظيفي :**

تعددت تعريفات الباحثين للنحو الوظيفي ومن هذه التعريفات تعريف إبراهيم ( د.ت) النحو الوظيفي بأنه " مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل ؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة "

ويشير فتحي(1996،16)إلى النحو بوصفه"مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل ؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة ، دون خوض في خلافات النحويين، أو تفريعات الباحثين ، أو مفاضلة بين آراء المتحاورين ، ومحاولة الترجيح بينها ، فإن مجال ذلك هو الدراسات المتخصصة"

وتراه سعيد (2002، 122) بأنه مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في

الكتابة، ويتناول النحو الوظيفي القواعد الأساسية العملية التي تتداولها الألسن، وهجر الغريب واللهجات المنقرضة والآراء النحوية المندثرة والبعد عن الأمور الفلسفية في النحو ".

**ويتضح من التعريفات السابقة أن النحو الوظيفي :**

- مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو.
- الهدف الأساسي منه هو حماية المتعلم من الوقوع في الخطأ عند الممارسة الفعلية للغة .
- يبتعد عن غير المألوف أو غير المستخدم من القواعد أو ما به خلاف بين العلماء.

ومن خلال ما سبق يمكن تبني الباحث تعريف ظبية سعيد حيث إنه أكثر التعريفات شمولا وتفصيلا لمفهوم النحو الوظيفي ومتسقا مع طبيعة الدراسة الحالية .

**أهمية النحو الوظيفي:**

يجمل عوض (2000 ، ٨١) أهمية تدريس النحو الوظيفي في النقاط الآتية:

- إذا درس النحو تدريسًا وظيفيًا فإنه يوظف كل فروع اللغة العربية لخدمة اللغة ، وهذا يقود إلى الاتجاه التكاملي في تعليم اللغة العربية.

- يؤدي الالتزام بتحقيق النحو الوظيفي إلى تكاملية اللغة ووحدتها ، وهذا يحقق أهداف دراسة اللغة بشكل عام ، وهي : فهم اللغة المسموعة ، و فهم اللغة المكتوبة ، والتعبير السليم تحدثًا وكتابة.

- يفيد النحو الوظيفي في التركيز على التطبيق على القاعدة ، وليس حفظ القاعدة النحوية ، وهنا يبرز دور المعلم في تنمية القدرة على التطبيق بد لا من الاقتصار على مجرد حفظ القواعد.

- الإكثار من التطبيقات الشفهية والكتابية داخل الدرس تحقيقًا لهدف النحو الوظيفي ، وهو عصمة اللسان من الزلل ، وعصمة القلم من الخطأ

**أهداف تدريس النحو الوظيفي:**

يشير فتحي ( 1996، 20) إلى أن تدريس النحو الوظيفي يحقق الأهداف الآتية:

- مساعدة الراغب في الإلمام بقواعد النحو الضرورية على تذكر ما سبق له دراسته من تلك القواعد ، والتي تعد أساسيات علم النحو.
- .تنقية المعلومات القديمة مما يكون قد شابها من شوائب عبر سنوات الدراسة المتوالية ، ثم العمل على تثبيتها من خلال التدريبات المكثفة ، والتمارين المتنوعة.
- .تنمية القدرة على التطبيق بدلا من الاقتصار على مجرد حفظ القاعدة النحوية.
- تنمية القدرات العقلية لفهم القواعد النحوية والصرفية من خلال مراجعها الأصلية ، بالتدريب على سبر أغوار بعض الكتب التراثية.
- .تمكين الراغب في استخدام اللغة العربية استخداما جيدا من النطق السليم ، والكتابة الصحيحة والفهم الجيد.

ولتحقيق هذه الأهداف يقترح رشدي طعيمة ومحمد مناع (2001، 54) وعاشور والحوامدة ( 2005، ١٠٧) الضوابط الآتية :

- أن يقتصر في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات الطلاب في أثناء الاستعمال العادي للغة.
- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف في الطلاب في القواعد المختلفة فرديًا كله أو معظمه؛ لأن النظرة الفردية في علاج ضعف الطلاب أفضل كثيرًا من العلاج الجمعي ، الذي تضيع معه الفائدة على كثير من الطلاب.
- مساعدة الطلاب على صحة الضبط وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفًا صحيحًا.
- .التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب.
- عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظل الأساليب أي باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي ، أي النحو الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات، ويتأتى ذلك بالوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية.

**مهارات النحو الوظيفي :**

إن مهارات النحو الوظيفية عملية عقلية بحتة يقوم بها المتعلم في سرعة ودقة، من فهم وربط، وإدراك علاقة، وتحليل وتصنيف وتمييز، يتمخض عنها ضبط صحيح للكلمات ونطق سليم للصيغ، وتصويب ما انحرف من الأساليب والتراكيب النحوية، والضمان الوحيد لنمو مهارات النحو هو كثرة الممارسة وزيادة الاستخدام، والتأمل في سلامة النص اللغوي، ودقة معانيه(عطا، 2005، 289)

وقد حاولت عديد من الدراسات تحديد المهارات النحوية بشكل عام ومنها من حاول التركيز على مهارات النحو الوظيفي ، حيث توصلت دراسة محمد ( 1998، ١١٠ ) إلى أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وهي: **المهارة الرئيسة الأولى : الإعراب؛** وتشتمل على عدد من المهارات الفرعية ، وهي: ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطا صحيحًا -. الإعراب القائم على فهم العلاقة بين معنى الجملة وإعرابها -. تحديد الأثر الإعرابي للأدوات النحوية في جملتها - تحديد الحالات الإعرابية لبعض الأساليب النحوية . - تحديد موقع الكلمة الإعرابي . - تحديد موقع الجملة الإعرابي . - الكتابة الإملائية الصحيحة المترتبة على فهم المعنى والإعراب . **المهارة الرئيسة الثانية :صياغة التراكيب النحوية الصحيحة ومتابعتها** ، وتشتمل على : تحويل الجملة من صيغة إلى صيغة -استخدام أدوات الربط استخدامًا صحيحًا - التمييز بين الخطأ والصواب نحويًا - تحديد أثر الكلمة على ما قبلها وما بعدها - إنشاء جمل صحيحة تمثل قاعدة معينة ، **المهارة الرئيسة الثالثة : استخلاص القواعد وتحديد المفاهيم** من خلال أوضاع الكلمات والجمل، وتشتمل على : التعريف بالمفهوم النحوي - تحديد القواعد الخاصة بالإعراب والبناء - تحديد علاقة الموقع النحوي للكلمة بالوظيفة المعنوية في الجملة - تحديد نوع الأداة النحوية ، **المهارة الرئيسة الرابعة : عرض بعض التعليلات النحوية** ، وتشتمل على : عرض أسباب لبعض الأوضاع النحوية - الترجيح بين الآراء النحوية في المسائل المختلف فيها- تحديد الآراء النحوية في بعض المسائل الخلافية.

وحدد الدهماني ( ٢٠٠٢ ، ١١٩ ) عددًا من المهارات النحوية ومنها : تحديد المعاني المعجمية أو الدلالية لبعض الكلمات - تحديد أوجه الشبه بين بعض الكلمات في التراكيب النحوية - تحديد أوجه الاختلاف بين بعض الكلمات في التراكيب النحوية - تحديد موقع الكلمة في التركيب النحوي -.تحديد نوع الكلمة في التركيب النحوي - تحديد الحكم الإعرابي للكلمة في التركيب -. تحديد علامة إعراب الكلمة في التركيب - تحديد موقع الكلمة بالنسبة إلى غيرها في التراكيب النحوية. استخدام أدوات

الربط في مواضعها الصحيحة - ضبط كلمة أو أكثر في التركيب النحوي -. تعليل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي - تحليل التركيب النحوي إلى مكوناته - تصويب التراكيب المنحرفة عن الأصول النحوية - تفسير سبب انحراف التراكيب عن الأصول النحوية . تحديد القرائن النحوية في التراكيب - استنتاج القاعدة التي تضبط استخدام تركيب نحوي معين - توليد كلمات انطلاقا من بنى صرفية - تحليل البنية الصرفية في التراكيب - تصنيف البنى الصرفية في التراكيب - التمييز بين البنى الصرفية في التراكيب.

ومن الدراسات التي تناولت المهارات النحوية والصرفية دراسة الزهراني(2007، ٢٠٣ ) حيث قدمت الدراسة ثلاثًا وعشرين مهارة وهي : التمييز بين المبني والمعرب - تحديد علامات الإعراب في الكلمات المعربة - تحديد علامات البناء في الكلمات المبنية - استخدام المثنى وما يلحق به استخدامًا صحيحًا - استخدام الجموع استخدامًا صحيحًا - استخدام الممنوع من الصرف استخدامًا سليمًا - استخدام الأسماء الستة استخدامًا صحيحًا - استخدام الأفعال الخمسة استخدامًا صحيحًا -استخدام تمييز العدد مفرقًا بين حالاته بحسب المعدود - استخدام القرائن النحوية في فهم النصوص فهمًا سليمًا -تحديد الأخطاء النحوية، وتصويبها - الضبط السليم لمكملات الجمل وأجزائها- تصنيف التراكيب النحوية إلى أنواعها - تحويل تركيب نحوي إلى تركيب نحوي آخر - اشتقاق كلمات من بنى صرفية - التفريق بين الكلمات المجردة والمزيدة - التمييز بين البنى الصرفية في التراكيب - تحديد القرينة الصرفية لكل مفهوم صرفي.

**وانطلاقا مما سبق** وفي ضوء فهم الباحث لطبيعة النحو الوظيفي يحدد الباحث مهارات النحو الوظيفي المناسبة للصف الأول الثانوي فيما يلي فيما يلي : ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطا صحيحً - تحديد موقع الكلمة الإعرابي - تحديد موقع الجملة الإعرابي - استخدام المثنى وما يلحق به استخدامًا صحيحًا - استخدام الجموع استخدامًا صحيحًا - استخدام الممنوع من الصرف استخدامًا سليمًا - استخدام الأسماء الستة استخدامًا صحيحًا - استخدام الأفعال الخمسة استخدامًا صحيحًا - استخدام تمييز العدد مفرقًا بين حالاته بحسب المعدود.

**المحور الثالث : قلق الإعراب ؛ مفهومه ومظاهره .**

- **مفهوم قلق الإعراب :**

القلق هو حالة من عدم التوازن النفسي، وهو أيضاً حالة انفعالية ناتجة عن توقع تهديد أو خطر معيـــــن ، حيث يضع الفرد في حالة تستوجب منه استثمار كامل طاقته بهدف محاولة استرجاع توازنه والتحكم فيـــــه (عبد السلام ، 2005، 99 ) ، كما يعد القلق من أبرز الموضوعات التي يهتم بها الباحثون في ميدان علم النفس ؛ وذلك نظـــــراً لأهمية تأثيره على اضطـــــرابات الـــــوظائف الجسميـــــة والنفسيـــــة للفـــــرد(شقير، 2005 ، 67 ).

وتعرف عبد العزيز (2005) قلق الإعراب بأنه " الشعور بعدم الراحة ويكون ذلك بسبب الاهتمام المبالغ فيه أو الخوف من شيء ما وتقريبا يعاني كل الناس من القلق بدرجة أو بأخرى ، الأمر الذي يعد أمرا طبعيا ، ولكن بعض التلاميذ يعانون من القلق الذي يعيق تعلمهم ويؤثر سلبا على درجاتهم "

ويراه كل من علوان وعلوان ( 2012 ، 316 ) بوصفه حالة نفسية أو فسيولوجية تسهم في تشكيلها عناصرُ إدراكيّة وجسديّة وسلوكيّة لخلق شعورٍ غير سارٍ لدى الطاب أثناء ممارسة الأنشطة الإعرابية، وترتبطُ - عادةً - بعدم الارتياح والخوف أوالزائد .

وتشير إليه حسن (2015 ) بأنه" حالة من الخوف والتّوتر والزائد تسيطر على الطلاب عند إعرابهم لبعض الكلمات المرتبطة بموضوعات النحو، ويتضح ذلك من خلال تحدثهم أو كتاباتهم"

وتتفق التعريفات السابقة على أن قلق الإعراب يعني " حالة من القلق تظهر على المتعلمين عند ممارسة الأنشطة الإعرابية مما يعيق تعلمهم ويؤثر سلبا على درجاتهم"

- **مظاهر قلق الإعراب :**

قدَّمَتْ عددٌ من الأدبيات والدراسات السابقة جملةً من المؤشرات والمظاهر الدَّالّة على القلق المرتبط بالمواقف الاختبارية بشكل عام، الي يمكن الإفادة منها في الحديث عن قلق الإعراب؛ بوصفه أحد أشكالها وصورها ويشير كلٌ من Oltmanns&Emer (2007,71) وحسن(2015،9) وفتحي ( 2017، 171) والسلمي (2018، 74) و البلوشي (2014، 185) إلى المؤشّرات الآتية :

**أوّلاً : مؤشرات جسمية فسيولوجية**: وتتمثل فيما يلي: الصداع المتكرّر، والشعور بالغثيان عند المشاركة في إعراب جملةً ما - ارتعاش اليدين عند الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالإعراب - تقطّب الجبهة، وزيادة رمش العينين - زيادة نبضات القلب عند الشروع في الإجابة عن إعراب جملةٍ ما - زيادة التعرّق عند المشاركة في إعراب جملةٍ ما.

**ثانياً :مؤشرات نفسية** :- وتتمثل فيما يلي : التوتّر والوجوم في المحاضرات التي تتخلّلها أنشطة إعرابية - ضعف القدرة على التركيز عند ممارسة الأنشطة الإعرابيّة - التّلعثم والارتباك، وشرود الذهن عند المشاركة في إعراب جملةٍ ما -.ضعف السيطرة على مشاعر القلق عند البدء في أيّ نشاط إعرابي - كُرْه حضور المحاضرات، التي تتخلّلها أنشطة مرتبطة بالإعراب - توقُّع الفَشَل في الإجابة عند محاولة إعراب أيّة جملةٍ - فقْد السيطرة في التَّحكم على الانفعالات عند محاولة الإجابة عن أي نشاطٍ إعرابي- قلة الرغبة في المشاركة بأيّ نشاط إعرابي داخل الحصة - الانزعاج والتّبرّم عندما يتضمَّن اختبار النحو أسئلةً إعرابيةً - تعمد عدم الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالإعراب الواردة في الاختبارات.

وقد اعتمد الباحث على المؤشرات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة في قياس قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

**المحور الرابع : مدخل نحو النص؛مفهومه ومعاييره :**

- **مفهوم نحو النص :**

إن مصطلح علم اللغة النصي، أو نحوالنص، أو الاتجاه النصي يعد من المصطلحات المستحدثة التي أفرزها البحث اللغوي الحديث بعد تنامي وتطور حركة العلوم وتشعب مساراتها ، وتزايد الاتجاه نحو تقاربها وائتلافها، وبعد أن بات في رأي الكثيرين أن هذا الاتجاه هو المرشح لسد الثغرة أو الفجوة القائمة بين علوم اللغة. ( مصلوح، 1990) وقد تعددت تعريفات نحو النص بتعدد فهم الباحثين لطبيعته ومن هذه التعريفات تعريف الفقي ( 2000، 36) بأنّه" فرع من فروع علم اللغة، يدرس النّص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، ويبين جوانب عديدة فيها، منها :التّماسك، والترابط ووسائله وأنواعه، والإحالة والمرجعية وأنواعها، والسياق النصيّ، ودور المشاركين في النص عند إنتاجه وتلقّيه سواء كان منطوقاً أو مكتوباً ."

ويراه حماسة (15،2001) بأنّه‘‘ عملية فكّ البناء لغوياً وتركيبياً من أجلِ إعادة بنائه دلالياً، وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاءِ المراد تحليلها، وبيان دورها، وكَشْف العلاقاتِ بينها، وتفسر الإشاراتِ الواردةِ فيها، وملاحظة التَّدرُّج التَّعبريّ لها، وتوافق العناصر .المكوّنة أو تضادّها، وتوازنها أو توازيها، وتمايز بعضها من بعض، وإيضاح الإحالات القابعةِ فيها"

ويذكر بوقرة (2007، 28) تعريفاً لنحو النص انطلقَ فيه من الكَشْف عن مجموعة من الروابط النصية، حيثُ عَرَّفَه بأنه علم يستهدف‘‘ الكشفَ عن الأبنيةِ السَّطْحيَّة والعميقةِ للنصوص من خال البحث في علاقات الترابط، والتناغم، والكشف عن العلاقاتِ الرابطة بن القارئ والنَّصِّ والمنتج ’’

ويعرفه بحيري ( 1997، 119) بأنه "علم يرتكز على أسس دلالية ومنطقية ويضم عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل في وصف النص وتحليله يحاول أن يقدم صياغات كلية دقيقة للأبنية النصية وقواعد ترابطها "

وتشير إليه رمضان( 2004، 5) بأنه "العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص لها مما يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقيه".

ويتضح من التعريفات السابقة أن مدخل نحو النص :

- فرع من فروع علم اللغة، يدرس النّص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى.
- يتضمن عملية فكّ البناء لغوياً وتركيبياً من أجلِ إعادة بنائه دلالياً.
- يرتكز على أسس دلالية ومنطقية ويضم عناصر لم توضع في الاعتبار من قبل في وصف النص وتحليله
- يستهدف الكشفَ عن الأبنيةِ السَّطْحيَّة والعميقةِ للنصوص من خلال البحث في علاقات الترابط، والتناغم، والكشف عن العلاقاتِ الرابطة بن القارئ والنَّصِّ والمنتج.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف مدخل نحو النص بأنه " "مجموعة من الإجراءات التي تستند على مبادئ علم اللغة الحديث، والتي تهدف إلى تحليل النص في إطار العمل الأدبي

المتكامل؛ من خلال البحث في علاقات الترابط، والتناغم، والكشف عن العلاقاتِ الرابطة بن القارئ والنَّصِّ بهدف تنمية مهارات تحليل النص الأدبي والنحو الوظيفي "

- **معايير نحو النص :**

اتفقت عديد من الدراسات والأدبيات على أن معايير نحو النص تتمثل في سبعة معايير (خطابي ، 1991، 5) (بحيري ، 1997، 108) (الأخضر ، 2008، 80)( فتحي ، 2010، 11-12)

**أولًا: الاتساق:** ويقصد به التماسُكٌ بين عناصر النص مما يَسمح بتلقِّي النص وفهْمه، وذلك من خلال عديد من العناصر اللغوية التي تُحقِّق نصية النص، بالإضافة إلى تميُّزه بدلالة جامعة تُحقق وَحدته النصية الكلية؛ أي: ما يجعله نصًّا بوصفه "وَحدةً لغوية مُهيكلةً، تَجمع بين عناصرها علاقاتٍ وروابطَ معينة وله وسائل كثيرة يتحقَّق بها في النصوص، وأهمُّها ما يلي :

-**الإحالة** : هي إشارة عنصر داخل النص إلى عنصر آخرَ، وتتحقق بمجموعة من العناصر؛ مثل: أسماء الإشارة، والضمائر، وأدوات المقارنة .وتنقسم الإحالة من جهةٍ إلى إحالة مقامية خارج النص، وإحالة نصية داخل النص، وتنقسم من جهة أخرى إلى إحالة قبلية تشير وتُحيل على شيء سابق، وإحالة بعدية تُحيل على شيء لاحق.

- **الاستبدال** :هو استبدال عنصر لغوي بعنصر آخر له نفس المدلول، فهو إذًا ذو طبيعة معجمية ونحوية، "وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أقسام: الاستبدال الاسمي، والاستبدال الفعلي، والاستبدال القولي"

- **الربط :**هو الطريقة التي تترابط بها أجزاء النص اللاحقة والسابقة بشكل منظم ومتماسك، وله وسائل؛ منها: العطف، الذي يعد من أهم وسائل الاتساق، فهو أول وسيلة يتَّسق بها النص، ثم تأتي بعده الوسائلُ الأخرى؛ كالإحالة والتكرار، والعلاقات المعجمية

- **الاتساق المعجمي :**يتحقق هذا الاتساق من خلال وسيلتين؛ هما: التَّكراروالتضامُّ؛ فالأُولى هي "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب إعادة عنصرٍ معجمي، أو ورود مرادفٍ له، أو شِبه

مرادف، أو عنصرًا مطلقًا، أو اسمًا عامًّا."أما الثانية، فهي "توارُد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة؛ نظرًا إلى ارتباطهما بحكم علاقة من العلاقات"؛ كعلاقة التضاد والتنافر.

- **الاتساق الصوتي** : يتحقق هذا النوع بالسجع والجناس، والتوازي الصوتي والصرفي.

**ثانيًا: الانسجام:** اعتمد الانسجام على عمليات ضمنية غير ظاهرة، يُوظِّفُها المتلقي لقراءة النص وبناء انسجامه؛ ومن أمثلتها ما يلي :

-**السياق**: تعد معرفة السياق الذي يظهر فيه النص حاسمةً في تأويل المتلقي، فالسياق "يَحصر مجال التأويلات الممكنة ويَدعَم التأويل المقصود، وهو يشمل المتكلم أو الكاتب، والمستمع أو القارئ، والزمان والمكان، فللسياق "دور حاسمٌ في تواصلية الخطاب، وفي انسجامه بالأساس".

- **مبدأ التأويل المحلي**: يُعد هذا المبدأ تقييدًا لتأويل المتلقي من خلال خصائص السياق، فالمتلقي لا ينتج تأويلًا بعيدًا عن السياق، ما دام السياق لا يُقدِّم مؤشرًا لتأويل آخر، فمثلًا في قولنا: ذهبتُ إلى بيت الأسرة، وتحدَّثت مع الأب، يَفرض مبدأ التأويل المحلي أن الأب هو أب الأسرة التي ذهبتُ إليها، وليس أب أسرةٍ أخرى، فالمتلقي هنا لا يفترض تأويلًا لا يدل عليه السياق.

- **مبدأ التشابه**: يقوم هذا المبدأ على تشابُه النصوص، وتراكُم تلقِّيها عند المتلقي؛ حيث يصبح بإمكانه أن يَفترض أو يتوقع تأويلًا ما لنصٍّ معين، انطلاقًا مِن استحضار تَلقٍّ سابقٍ لنصٍّ آخرَ، "فتراكُم التجارب (مواجهة المتلقي للخطابات)، واستخلاص الخصائص والمميزات النوعية من الخطابات - يقود القارئ إلى الفَهم والتأويل؛ بناءً على المعطى النصيِّ الموجود أمامه، ولكن بناءً أيضًا على الفهم والتأويل في ضوء التجربة السابقة.

- **المعرفة الخلفية**: تتشابه مع مبدأ التشابه؛ حيث تعتمد على زاد القارئ والمتلقي المرتبط بالنص نوعًا وشكلًا ومضمونًا، وغير ذلك.

**ثالثا القصد أو المقصدية :** وهو موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصًا مسبوكًا محبوكًا موضوعًا للتوصل إلى غاية بعينها، وبناء على ذلك لا يكون من قبيل

النص لغو الكلام وحشوه وكلام المكره والناسي والمخطئ والسكران. وقد اعتبر علماء النص أن القصد معيار من معايير النص المتكامل والمتماسك ؛ حيث لابد أن يتبدى من خلال قدرة المؤلف على بناء المعاني وتكاملها والربط بين ما هو صريح وما هو ضمني للتعبير عن مقاصد محددة وضعت في النص ليتلقاها القارئ ويعايشها ويتأملها ويقتنع بها وتحدث في نفسه تأثيرا إيجابيا .

**رابعا : القبول أو المقبولية:** وهي صفة تعني أن النص يمثل صورة مقبولة من صور اللغة بين أجزائها تماسك والتحام وهي محددة الدلالة ، وهذه صفة يضعها نحو النص في مقابل مطابقة القاعدة، وتعني أنه لا يقبل_ مثلا_ التردد في الأوجه الإعرابية المختلفة في الموضع الواحد ، ولكن يعمل على تسخير كل صفاته لاتخاذ قرار يؤدي إلى تحديد المعنى، ومثال ذلك :أنه لا يقبل التردد في أوجه الإعراب الناتج عن أن المصدر من الممكن أن تكون إضافته إلى الفاعل أو المفعول كما في" : زيارة الأصدقاء تسعد النفس"،أو التردد الناتج عن أن الصفة بعد المتضايفين صالحة لكل منهما كما في : "عجبت لمعلمة اللغة العربية"، فهذا المعيار يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أنتكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام.

**خامسا : رعاية الموقف أو الموقفية أو المقامية:** وهذا المعيار هو مجموع العوامل التي تجعل نصًا ما ذا ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي، فلا يوجد نص دون ارتباط بالموقف؛ لأن معنى النص واستعماله واستقباله تتحدد كلها من خلال الموقف، فهو يطلق على العوامل التي تجعل النص مرتبطًا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ومثال هذا للتطبيق على القرآن الكريم توجيه قوله تعالى:" وَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذَاهُمْ" ( سورة الأحزاب، من الآية ٤٨ ) ،فبمراعاة ما نعرفه من السيرة نحكم على اسم المصدر فيه هو الذي كان يؤذى، وكذلك توجيه بأنه مضاف إلى الفاعل لا إلى المفعول؛ إذ إن المعروف أن النبي قوله تعالى:" وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَه"( يس، من الآية ٦٩ ) يوجه على أن" ما "فيه نافية وليست موصلة كما يسمح بذلك احتمال الكلام في ما ينبغي له.

**سادسا: الإعلامية أو الإبلاغية :** وتتعلق بإمكانية توقع المعلومات الواردة في النص أو عدم توقعها على سبيل الجدة ، ومعناها أن يكون للنص مضمون يريد منشئ النص إبلاغه للمتلقي فليس من قبيل النص قول المجنون:

محكوكة العينين معطاء القفا كأنما قدت على متن الصفا

تمشي على متن شراك أعجفا كأنما تنشر فيه مصحـــفا

إذ لا مضمون للبيتين، وكذلك كل كلام هرائي لا معنى له، ومثل هذا ربما لا يكون لنحو الجملة اعتراض عليه؛ لأن كل جملة استوفت أركانها ومكملاتها وحسن ترتيبها بحيث يجوز أن تحلل وتعرب، لكن نحو النص لا يقبل مثل هذا إلا بعد طول تأمل وتحليل.

**سابعا :التناص:** وهو علاقة تقوم بين أجزاء النص بعضها وبعض كما تقوم بين النص والنص الآخر كعلاقة الجواب بالسؤال، وعلاقة المتن بالشرح، وعلاقة التلخيص بالنص الملخص، وعلاقة الغامض بما يوضحه والمحتمل المعنى بما يحدد معناه ؛ وللتناص أنماط عدة منها :

- **نمط التناصية** : وهي العلاقة بين نص ونص آخر في المعنى ، ويشترط هنا إحضار النص المشابه ؛ لأن النصين يشتركان في المعاني والأفكار.
- **نمط الملحق النصي** : وهي علاقة أقل وضوحا عن النص الأصلي في السمات المشتركة بينهما ؛ ومن ثم يشترك النصان في بعض المعاني وليس كلها .
- **نمط ما وراء النصية** : وتشير إلى العلاقة التي تجمع نص بآخر يتحدث عنه الكاتب دون ذكر له ، فيستدعي داخل النص حديثا عن النص الأصلي وقد يشير إلى ذلك .
- **نمط الاتساعية النصية** : وتعني العلاقة التي تجمع النص بأكثر من نص في أكثر من معنى ؛ أي الاتساع والتعدد بين نص وعدة نصوص ؛ حيث يرد ذكر المعنى في نصوص كثيرة ، فيما يعرف في التناص بالتعددية النصية .

**واستنادا إلى ما توصل إليه الباحث من المحاور الأربعة السابقة؛ فقد حدد الباحث الأسس التي تقوم عليها الوحدة المقترحة في ضوء مدخل نحو النص فيما يلي :**

- النظر إلى النص الأدبي بوصفه منظومة واحدة متكاملة مع بعضها البعض ، فلا فضل لعنصر على آخر؛ فلابد النظر إلى عناصر ومكونات النص بقدر متساوٍ، فعند التحليل لا يركز المحلل على الصياغة اللُغوية على حساب المضمون أو العكس، فكل هذه العناصر تسعى لتحقيق الوحدة العضوية والموضوعية للنص.

- عدم الاقتصار على المستويات اللغوية؛ الصوتية والصرفية والدلالية من خلال وصف ظواهر كل مستوى وتحليلها، والاهتمام بالاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصه وآثاره، وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع التلقي وصور التلقي وانفتاح النص وتعدد قراءاته.
- مراعاة العلاقة التي تقوم بين أجزاء النص بعضها وبعض كما تقوم بين النص والنص الآخر كعلاقة الجواب بالسؤال، وعلاقة المتن بالشرح، وعلاقة التلخيص بالنص الملخص، وعلاقة الغامض بما يوضحه والمحتمل المعنى بما يحدد معناه.
- معالجة القواعد النحوية في سياقها الوظيفي داخل الوحدة وليس كقواعد منفصلة بحيث تصبح سلوكا طبيعيا يمارسه المتعلم من خلال الوحده لمساعدته على الفهم الصحيح للمعنى .
- تصميم أنشطة تضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية لممارسة اللغة بشكل وظيفي ولتوظيف قواعد النحو في سياقها الطبيعي .
- تصميم أنشطة تتيح الفرصة للمتعلم للتعبير عن قراءته للنص الأدبي وفهمه له ومقارنة ذلك الفهم بقراءات الآخرين للنص.
- توظيف استراتيجيات تدريسية تعتمد على التفاعل بين المتعلمين حول النص والإيجابية في مناقشة النص وتكوين رؤية شامله عنه.
- التركيز على مهارات تحليل النصوص الأدبية ومساعدة الطلاب على امتلاك مفاتيح تحليل النص الأدبي.
- التركيز على مهارات النحو الوظيفي التي يحتاجها الطلاب فعليا في ممارسة المواقف اللغوية في الوحدة .
- توظيف التقويم الحقيقي في تقويم الوحدة بغرض توفير تقييم موضوعي وصادق للطلاب وليس مجرد قياس مقدرتهم على الحفظ.

## إجـــــــراءات البحث:

**(1) إعداد الوحدة المقترحة :** اتبع الباحث الإجراءات المتبعة في هذا المجال ، حيث تم تحديد عنوان الوحدة وهو" وحدة تكاملية في النصوص والنحو "، وأهداف الوحدة، ومحتواها، وأنشطتها، وتقويمها. ( ملحق 1 ) وفيما يلي وصف مفصل لهذه الإجراءات:

**أولاً:- أهداف الوحدة :** اشتقت القائمة من الإطار النظري للدراسة بما تضمنته من: دراسات علمية ورسائل تربوية ودراسات متخصصة في مجال طرق التدريس وكتب الأدب والنحو التي تعرضت في متنها لتحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي ، ومن خلال أهداف تعليم اللغة العربية – وبخاصة في مجال النصوص والنحو – لطلاب الصف الأول الثانوي التي حددتها وزارة التربية والتعليم .وقد راعى الباحث في الأهداف ما يلي :

1. أن تكون حقيقية واقعية قابلة للتحقيق، بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية.
2. ان تكون مناسبة لمستوي الطلبة من حيث العمر الزمني والعمر العقلي.
3. أن تكون شاملة لمستويات أهداف المجال المعرفي وتكاملها.

**ثانيا : محتوى الوحدة :** وقد راعى الباحث عند اختيار الخطوط الرئيسية لإطار الوحدة المقترحة وتنظيمها المعايير التالية:

- صدق المحتوي وارتباطه بالأهداف المنشودة.
- تنوع الخبرات التي يتضمنها المحتوى .
- التركيز على مشكلات واهتمامات وحاجات الطلاب .
- مراعاته لتعلم الطلاب السابق، وكذلك مراعاته للفروق الفردية بينهم.
- التوازن بين العمق والشمول، وبين الجزء النظري والتطبيق العملي.
- مراعاة تنظيمه بشكل أفقي متسلسل بحيث يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المنشودة.

**ثالثا : الأنشطة التعليمية :** وقد راعى الباحث في تصميم المناشط في الوحدة المقترحة ما يلي :

- مراعاة التنويع والوفرة والتدرج في الأنشطة.
- مراعاة أن تتضمن أنشطة تعليمية وأنشطة تعلمية.
- مراعاة التركيز على الدور الفاعل للمتعلم.

**رابعا : أساليب التقويم :** وقد راعى الباحث في أساليب التقويم في الوحدة المقترحة ما يلي :

- إجراء التقويم في ضوء الأهداف.
- استمرارية التقويم وشموله.
- التنويع في أدوات التقويم وأساليبه.

(2) **إعداد دليل المعلم لتدريسها**: لضمان تنفيذ الأنشطة التي تم تحديدها في الوحدة التعليمية المقترحة التي تم إعدادها، أعد الباحث دليل المعلم ( ملحق 2 )؛ ليكون مرشداً أثناء تدريس الوحدة، وتنفيذ الأنشطة المناسبة لمحتواها ، وقد تضمن الدليل: فلسفة الوحدة وأهداف تدريس الوحدة، وطرق واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة المعينة على التدريس، ومجموعة من أساليب التقويم .

**(3) إعداد أدوات البحث، وضبطها ، وتتضمن:**

**1 ـ مقياس تحليل النصوص الأدبية :**

- **الهدف من المقياس** : هو قياس مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ، وفقا لمفهومه الذي حددته الدراسة فيما تقدم .
- **وصف المقياس** : يتضمن المقياس ( 22 ) سؤالا اختيار من متعدد لقياس ( 11 ) مهارة ؛ بحيث تقاس كل مهارة بسؤالين .
- **بناء المقياس :** اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء مقياس تحليل النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي :

1- إعداد قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية التي يقيسها المقياس: وقد اتبع الباحث في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :

* تحديد الهدف من إعداد القائمة: تحديد أهم مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ بحيث يراعى عند بناء مقياس تحليل النصوص الأدبية أن يقيس تلك المهارات لدى الطلاب .

* مصادر اشتقاق قائمة المهارات: اشتقت القائمة من الإطار النظري للدراسة بما تضمنته من: دراسات علمية ورسائل تربوية ودراسات متخصصة في مجال طرق التدريس وكتب الأدب والنقد والبلاغة التي تعرضت في متنها للنصوص الأدبية ومهارات تحليلها، ومن خلال أهداف تعليم اللغة العربية – وبخاصة في مجال الأدب والنصوص الأدبية – لطلاب الصف الأول الثانوي التي حددتها وزارة التربية والتعليم .

* مراحل تكوين القائمة : كونت قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية على النحو التالي :

- كونت قائمة مبدئية مكونة من ( 11 ) مهارة من مهارات تحليل النصوص الأدبية الذي ينتظر أن تتوافر لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

- عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والأدب العربي فضلا عن موجهي اللغة العربية ومعلميها من متخصصي المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات.وقد اتفق معظم المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة.

وفي ضوء تلك الملاحظات، وإحداث التعديلات اللازمة التي أبداها المحكمون أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من ( 11 ) مهارة، وأصبحت بذلك القائمة صالحة للتطبيق( ملحق 3).

**2- تحديد محتوى المقياس:** راعى الباحث عند تحديد محتوى المقياس أن يتضمن نماذج شعرية ونثرية، وأن يكون من بيئات متنوعة .

**3- صياغة أسئلة المقياس ، وقد روعي فيها ما يلي :**

- أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .

- أن تقدم الأسئلة ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى ؛ بمعنى أن يوضع الطالب في موقف أداء فعلي كأن يقرأ نصا ليجيب عن سؤال .

- أن تكون متناسبة مع قدرات الطلاب .

- أن تكون واضحة للطلاب .

- صياغة أربعة بدائل مميزة، ومتناسبة من حيث الطول والتركيب، وأن تكون الإجابة بين البدائل بطريقة غير منتظمة ؛ لتقليل درجة التخمين .

**4- تصحيح المقياس :** يتم استخدام المفتاح المثقب في تصحيح مقياس تحليل النصوص الأدبية؛ حيث يعطى كل سؤال درجة وبذلك يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار ( 22 ) درجة .

**5- صدق المقياس :** تم التحقق من صدق مقياس تحليل النصوص الأدبية عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والأدب العربي فضلا عن موجهي اللغة العربية ومعلميها من متخصصي المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ( ملحق 4) ، وقد اتفق المحكمون جميعهم على الأمور التالية وضوح تعليمات المقياس بشكل يساعد الطالب على تحقيق الاستجابة المطلوبة وقياس أسئلة المقياس للمهارات المحددة ومناسبة المقياس لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ من حيث أسئلته ومادته .

**6- التجربة الاستطلاعية :** بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها 40 طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي؛ بغرض معرفة : مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس وتحليل أسئلة الاختبار بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال على حدة وحساب زمن المقياس وحساب ثبات المقياس . وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين :

- أن جميع الأسئلة مناسبة للطلاب ؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة ، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

ب - فيما يتعلق بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييزية لمفردات الاختبار :

حسبت معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد لدرجات تلاميذ الإرباعي الأعلى 27% ، والأدنى 27% من إجمالي العينة باستخدام المعادلة الخاصة بذلك ووجد أن جميع أسئلة الاختبار متوسطة الصعوبة ؛ حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة بين ( 50% ، 68%) ؛ مما يوضح أنه لا توجد أسئلة شديدة الصعوبة أو شديدة السهولة ؛ لذا لم يتم تغيير أي سؤال .

حسبت معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، وذلك بإيجاد الفرق بين نسبة عدد طلاب المجموعة العليا ( 27%) الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة، ونسبة عدد تلاميذ المجموعة الدنيا ( 27%) الذين أجابوا عنها إجابة خطأ. ووجد أن قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تتراوح بين ( 28% ، 78%) وتعد معاملات تمييز إيجابية في تعبيرها عن قدرة أسئلة المقياس على التمييز بين تلاميذ الإرباعي الأعلى وتلاميذ الإرباعي الأدنى في الإجابة عن أسئلة الاختبار .

**ج - حساب زمن المقياس :** تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

1- تسجيل زمن البدء في الإجابة عن كل سؤال ، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل طالب .

2- حسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن كل سؤال .

3- رتب الأطفال تصاعديا وفقا لهذا الزمن ، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

4- حسب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى ، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى .

5- حسب متوسط المتوسطين السابقين ، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال ، وهو ( 45) دقيقة .

ج – **حساب ثبات المقياس** : استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة ، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار ، فضلا عن أن المقياس ليس طويلا بحيث يصعب إعادته . وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل جزء من أجزاء المقياس على حدة ، ثم على مجموع هذه المكونات وكان معامل الارتباط يساوي 93,.وبالكشف عن دلالة معاملات الارتباط السابقة وجد

أنها جميعا دالة عند مستوى 01,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات . وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية .

**2- مقياس النحو الوظيفي :** يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى توافر مهارات النحو الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

**- بناء المقياس :** اتبعت الخطوات التالية في بناء مقياس النحو الوظيفي :

- إعداد قائمة مهارات النحو الوظيفي التي يقيسها المقياس: وقد اتبع الباحث في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :

**0 تحديد الهدف من إعداد القائمة**: وتهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات النحو الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

**- مصادر إعداد قائمة مهارات النحو الوظيفي :**وتتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

1- الدراسات والأدبيات السابقة ( عربية وأجنبية ) التي تناولت النحو عامة وتلك التي تناولت الكتابة النحو الوظيفي .

2- المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات النحو عامة وتلك التي تناولت مهارات النحو الوظيفي خاصة ، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات .

**- وصف قائمة مهارات النحو الوظيفي :** تتكون القائمة من تسع مهارات مناسبة للصف الأول الثانوي

**- صدق قائمة مهارات النحو الوظيفي :** عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين ( ملحق 5) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من المشهود لهم بالكفاءة من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات ( ملحق 6) ، وقد اتفق جميع المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي .

**- صياغة أسئلة المقياس :** وقد روعي في هذا المقياس ما يلي :

- أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .

- أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين وخبراتهم .

- أن تكون واضحة للمتعلم .

- **صدق المقياس :** تم التحقق من صدق مقياس النحو الوظيفي عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ( ملحق 7) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة، وبدائل الإجابة واضحة ومفهومة؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للمقياس( ملحق 8)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية المقياس للتطبيق على الصف الأول الثانوي على هذه الصورة .

**التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها 40 طالبا وطالبة ؛ بغرض معرفة : مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس وحساب زمن المقياس وحساب ثبات المقياس وحساب الاتساق الداخلي للمقياس وحساب ثبات معايير تصحيح المقياس . وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين :

- أن جميع الأسئلة مناسبة لطلاب؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة.

**ب - حساب زمن المقياس :** تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

1- تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل متعلم .

2- حساب الزمن الذي استغرقه كل طفل في الإجابة عن كل سؤال .

3- رتب المتعلمون تصاعديا وفقا لهذا الزمن، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

4- حساب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى.

5- حساب متوسط المتوسطين السابقين، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .

6- اعتبر الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ككل هو مجموع أزمنة الإجابة عن أسئلة المقياس وهو 50 دقيقة .

ج – **حساب ثبات المقياس :** استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس ، وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل مكون من مكونات الإبداع على حدة، ثم على مجموع هذه المكونات باستخدام معامل الارتباط لـ" بيرسون " وتم التوصل إلى النتائج أن معامل الارتباط يساوي 90,. وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها جميعا دالة عند مستوى 01,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات.

**مقياس قلق الإعراب :**

أ- **الهدف من إعداد المقياس**: قياس مستوى قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتّعرّف على فاعلية الوحدة المقترحة في خفض قلق الإعراب.

ب- **مصادر إعداد اختبار مقياس قلق الإعراب**: تمّ إعداد المقياس في ضوء اطّلاع الباحث على الأدبيات والدّراسات ذات الصّلة بقياس قلق الإعراب أو النحو بشكل خاص، وقلق الاختبارات بشكلٍ عام .

ج -**وصف مقياس قلق الإعراب في صورته المبدئية** :تكون المقياس -في صورته المبدئية - من 14 عبارةً، تقيس مختلف الأبعاد النفسية والفسيولوجية المرتبطة بقلق الإعراب، والي تدور حول ما يفكر فيه، أو يشعر به الطالب عند مزاولة الإعراب، وقد عمد الباحث إلى إيراد عبارات متعدّدة متفقة في فكرتها، مختلفة في صياغتها اللفظيّة؛ بغرض التأكد من صدق البيانات، وجدية المستجيب في التعامل معها.

د- **كيفية تصحيح المقياس :**وُضِعَتْ أمام كل عبارة من عبارات المقياس أربعة بدائل، تمثّل فئات الاستجابة، وهي(دائماً،غالبا، أحيانا، نادرا) بحيث تأخذ على الترتيب الدرجات الآتية(1/2/3/4).

ه - **صدق اختبار قلق الإعراب :** عرض الباحث المقياس- في صورته المبدئية -على عَدَدٍ من الخبرُاء في مجال الدراسات النفسية ( ملحق رقم 9)، وذلك لإبداء آرائهم في مدى مناسبة عبارات المقياس للعيِّنة المحددة، ومدى وضوح الصياغات اللغوية لعبارات المقياس، وبهذا أَصبحَ المقياس جاهزاً في صورته المبدئية؛ تمهيداً لإجراءِ التَّطبيقِ الاستطلاعي للوصول إلى شكل المقياس في صورته النهائية ( ملحق رقم 10)

**و- التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها 30 طالبا وطالبة ؛ بغرض معرفة : مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس وحساب زمن المقياس وحساب ثبات المقياس وحساب الاتساق الداخلي للمقياس وحساب ثبات معايير تصحيح المقياس . وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- **فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة** لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين : أن جميع الأسئلة مناسبة لطلاب؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

**ب - حساب زمن المقياس :** تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

1- تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل متعلم .

2- حساب الزمن الذي استغرقه كل طفل في الإجابة عن كل سؤال .

3- رتب المتعلمون تصاعديا وفقا لهذا الزمن، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

4- حساب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى.

5- حساب متوسط المتوسطين السابقين، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .

6- اعتبر الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ككل هو مجموع أزمنة الإجابة عن أسئلة المقياس وهو 15 دقيقة .

**ج – حساب ثبات المقياس :** استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس ، وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل مكون

من مكونات الإبداع على حدة، ثم على مجموع هذه المكونات باستخدام معامل الارتباط لـ" بيرسون " وتم التوصل إلى النتائج أن معامل الارتباط يساوي 89,. وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها دالة عند مستوى 01,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات .

(4) **تحديد عينة البحث :**

(أ ) اختيرت العينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ فصلان للمجموعة الضابطة، وفصلان للمجموعة التجريبية، و قد استُبعد من العينة جميع الطلاب الذين لم يؤدوا الاختبارين القبلي والبعدي في تحليل النصوص الأدبية أو النحو الوظيفي، ومن ثم اتخذ الشكل النهائي للعينة التوزيع التالي:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

| | البنون | البنات | المجموع |
|---|---|---|---|
| الضابطة | 30 | 30 | 60 |
| التجريبية | 30 | 30 | 60 |
| المجموع | 60 | 60 | 120 |

(ب) تم التحقق من **التكافؤ بين مجموعتي البحث** (الضابطة، والتجريبية) عن طريق تحقيق التكافؤ بين المعلمين من حيث المؤهل وعدد سنوات الخبرة، ثم تطبيق اختبار(ت) بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس تحليل النصوص الأدبية ومقياس النحو الوظيفي ومقياس قلق الإعراب وكانت النتائج غير دالة كما هي موضحة في الجداول( 2،3 ،4 ) التالية .

**(5) التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة** : استغرقت التجربة الميدانية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/2020 بواقع حصة واحدة أسبوعيا، وقد سارت إجراءات التطبيق كما يلي:

**1-التطبيق القبلي لأدوات الدراسة،** وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول ( 2 ) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تحليل النصوص الأدبية في التطبيق القبلي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 7,75 | 1,08 | 1,72 | غير دالة |
| الضابطة | 60 | 7,63 | 1,17 | | |

**جدول ( 3 ) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات النحو الوظيفي في التطبيق القبلي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 6,78 | 1,91 | 1,39 | غير دالة |
| الضابطة | 60 | 6,83 | 1,64 | | |

**جدول ( 4 ) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات قلق الإعراب في التطبيق القبلي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 5,93 | 1,93 | 1,10 | غير دالة |
| الضابطة | 60 | 6,11 | 1,80 | | |

2- الالتقاء بمعلمَي المجموعة التجريبية، كل على حدة، وتسليم كل منهما نسخة من الوحدة المقترحة ودليل المعلم، ومناقشته حول الوحدة المقترحة، وطبيعة دوره في كل خطوة من خطواتها، وأدوار الطلاب فيها، والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات.

3-الالتقاء بمعلمي المجموعة الضابطة، والاتفاق معهما على أن يُغطي كل منهما – بطريقته- موضوعات النصوص الأدبية والنحو المتضمَّنة في المنهج المقرر، وقد اطمأن الباحث لذلك من خلال المتابعة الأسبوعية لكليهما.

4-متابعة سير التجربة حيث كان الباحث يلتقي أسبوعيا مع معلمَي المجموعة التجريبية؛ لتسليمهما أوراق العمل الجديدة، واستلام أوراق العمل السابقة، ومن ثم الاطمئنان على سير العمل. وجدير بالملاحظة أن استجابات المعلمين كانت إيجابية تجاه تنفيذ الوحدة المقترحة وهذا يُعطي مؤشرا على ما يمكن أن تحققه هذه الوحدة لكل من المعلم، والمتعلم.

5-التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

6-البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة : Microsoft Excel وبرنامج SPSS.

## نتائج البحث :

عولجت نتائج البحث إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

- **نتائج اختبار الفرض الأول**: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على اختبار تحليل النصوص الأدبية ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات تحليل النصوص الأدبية، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

**جدول ( 5 ) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تحليل النصوص الأدبية في التطبيق البعدي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية | حجم الأثرودلالته |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 20,86 | 1,12 | 41,24 | دالة عند مستوى 01, | .96 |
| الضابطة | 60 | 6,13 | 2,20 | | | كبير |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات تحليل النصوص الأدبية لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01؛ وبالتالي يرفض

الفرض الأول . كما يتضح أن حجم الأثر 96, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للوحدة في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية.

- **نتائج اختبار الفرض الثاني :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على اختبار النحو الوظيفي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات النحو الوظيفي، وحساب قيمة "ت"، وتحديد مستوى الدلالة، وحجم الأثر ودلالته، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

**جدول (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات النحو الوظيفي في التطبيق البعدي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية | حجم الأثر ودلالته |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 15,91 | .,67 | 34,27 | دالة عند مستوى 01, | 95 |
| الضابطة | 60 | 6,36 | 2,06 | | | كبير |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الجانب الجمالي للتذوق البلاغي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني . كما يتضح أن حجم الأثر 95, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للوحدة في تنمية مهارات النحو الوظيفي.

- **نتائج اختبار الفرض الثالث :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على اختبار الجانب الالوجداني الاجتماعي للتذوق البلاغي، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات قلق الإعراب، وحساب قيمة "ت"، وتحديد مستوى الدلالة، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

**جدول ( 7 ) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات قلق الإعراب في التطبيق البعدي .**

| المجموعة | ن | م | ح | قيمة "ت" | الدلالة الإحصـــــائية | حجم الأثر ودلالته |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 60 | 30,73 | 2,27 | 59,34 | دالة عند مستوى 01, | 98 |
| الضابطة | 60 | 10,96 | 1,54 | | | كبير |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في خفض قلق الإعراب لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث . كما يتضح أن حجم الأثر 98, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للوحدة في خفض قلق الإعراب لدى الطلاب لدى المجموعة التجريبية.

## مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تحليل النصوص الأدبية ويعزى هذا لما يلي :

- اعتماد الوحدة المقترحة على معالجة النص الأدبي بوصفه منظومة واحدة متكاملة مع بعضها بعضا، فلا فضل لعنصر على آخر؛ فلابد النظر إلى عناصر ومكونات النص بقدر متساوٍ، فعند التحليل لا يركز المحلل على الصياغة اللُغوية على حساب المضمون أو العكس، فكل هذه العناصر تسعى لتحقيق الوحدة العضوية والموضوعية للنص؛ أتاح للطلاب فرصة لتكوين صورة كلية أعمق مما أسهم في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لديهم .

- اهتمام الوحدة المقترحة بكافة مستويات التحليل الأسلوبي كالمستوى الصوتي والمعجمي كان له أكبر الأثر في مساعدة المتعلمين على عملية الربط بين الجوانب المختلفة المكونة للنص الأدبي مما انعكس ايجابا على مهارات تحليل النصوص لديهم .

- الوحدة المقترحة تضمنت مجموعة من المناشط التي تناولت مهارات تحليل النصوص الأدبية؛ مما أعطى الطلاب الفرصة للتدريب على هذه المهارات في مواقف أشبه ما تكون بالمواقف الحقيقية.

- تعزز الوحدة المقترحة الدور الرئيس للمتعلم والذي تدور حوله عملية التعلم، وقد كان لذلك أثر بالغ في أداء المتعلم ؛ مما أثار نشاطه ودافعيته نحو التعلم.

- أتاحت الوحدة المقترحة دورا جديدا للمعلم يختلف عن دوره في الطرق التقليدية فكان موجها ومرشدا لطلابة مع تقديم الدعم في الوقت المناسب دون تقديم إجابات ؛ مما كان له أبرز الأثر في تنمية مهارات تحليل النصوص الأبية لديهم.

- وفرت الوحدة المقترحة البيئة التعليمية الملائمة لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وإتاحة الوقت اللازم لتنمية هذه المهارات مما كان له أكبر الأثر في تنمية هذ المهارات لديهم .

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات النحو الوظيفي ويعزى هذا لما يلي :

- تضمنت الوحدة المقترحة مجموعة من الأنشطة التي تدرب الطلاب على مهارات النحو الوظيفي من خلال مواقف أشبه ما تكون بالمواقف الحقيقية مما أسهم في تنمية هذه المهارات لديهم .

- وجد الطلاب في ظل الوحدة المقترحة تعلما ذا معنى حيث التركيز على المهارات النحوية التي يستخدمونها بشكل أساسي دون الإغراق في مهارات غريبة وشاذة .

- جذبت الوحدة المقترحة انتباه الطلاب وأثارت دافعيتهم وذلك بسبب إتاحتها الفرصة للأنشطة الجماعية التي أتاحت الفرصة للمناقشة وتبادل الآراء؛ مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات النحو الوظيفي لديهم.

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في خفض قلق الإعراب ويعزى هذا لما يلي :

- صممت الوحدة أنشطة إعرابية تبتعد كل البعد عن الشاذ وغير المألوف بالنسبة للطالب مما كان له أكبر الأثر في شعور الطالب بالارتياح عند ممارسة الأنشطة الإعرابية .

- أتاحت الوحدة للطالب ممارسة النشاط الإعرابي في ظل نقاشات مع زملائه مما جعل الموقف الإعرابي مريحا للطالب ويبعث على الطمأنينة.
- كثرة الأنشطة المصممة على المهارة الإعرابية الواحدة أتاح للطالب الفرصة للتدرب على جميع المهارات وإتقانها بشكل كبير مما ساعده على الشعور بالارتياح .

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم **التوصيات التالية**:

1. ضرورة الإفادة من الوحدة التي اقترحتها الدراسة، وتحققت من فعاليتها في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحوالوظيفي وخفض قلق الإعراب.
2. تدريب المعلمين على أساليب تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي.
3. ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل المقدمة ضمن إجراءات الوحدة المقترحة في تحويل أنشطة تعليم اللغة العربية من المعلم إلى المتعلم في جميع أفرع اللغة العربية.
4. العناية بإعداد مقاييس تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي لطلاب التعليم العام في المراحل المختلفة .
5. ضرورة التنويع في الأنشطة التي تحتويها مناهج اللغة العربية في ضوء نحو النص وغيره من النظريات اللغوية .

## ويقدم البحث المقترحات التالية:

1. بحث أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص في تدريس البلاغة على تنمية مهارات التذوق البلاغي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية .
2. بحث أثر استخدام وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص في تدريس النحو على تنمية مهارات التراكيب النحوية والكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية .
3. بحث أثر استخدام وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص في تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية .
4. تقويم منهج النصوص في التعليم العام للتحقق من مدى صلاحيتها لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية.

**المراجع العربية:**


- إبراهيم، سها (2019) . أثر توظيف استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الإعدادي، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة كلية التربية .
- إبراهيم، عبد العليم ( د.ت/أ ) .الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ١٣ ، القاهرة ، دار المعارف.
- أبو شريفة،عبد القادر ولافي،حسين ( 1993) . مدخل إلى تحليل النص الأدبي ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- أبولبن وجيه( 2011) . مقومات التذوق الأدبي في النص الأدبي، ملخص دراسات، متاح على: http://www.arab2000.net/wnewsDetails.asp?id=20517&cid=58
- أحمد صلاح عبد السميع. ( 2010 .) .أثر استخدام دورة التعلم الخماسية لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .مجلة القراءة والمعرفة، العدد110 ديسمبر ..ص 139-194.
- البلوشي، محمود (2014) : مهارات التفوق الدراسي ، عمان : دار المناهج .
- الجرجاني، عبد القاهر ( 1960) . دلائل الإعجاز ( في علم المعاني ) ، تحقيق السيد محمد رشيد رضا ، القاهرة : مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده.
- الخفاجي، قصي شهاب ( ٢٠١٦ ) . فعالية برنامج مقترح قائم على الأسلوبية في تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالعراق، رسال ة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية،جامعة المنصورة.
- الدهماني، دخيل الله بن محمد ( ٢٠٠٢ ) . تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط ؛ في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ ، المجلة التربوية ، الكويت ،العدد ٦٣، ص 99-153
- الزهراني، مرضي بن غرم الله ( 2007 ) : فعالية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
- السلمي، فواز بن صالح (2018) . فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية م 9 ع 1، ص ص 58-109.
- السليطي، ظبية سعيد (2002) .تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.
- السمان، مروان أحمد ( ٢٠١٠ ) :فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للشعر والنثر لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السويفي، وائل صلاح محمد ( 2006 ) أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على *تنمية* التحصيل النحوي *والتذوق* الأدبي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المنيا .
- الشرقاوي، أبو اليزيد إبراهيم ( ٢٠٠7 ). تحليل سيمولوجي لقصيدة الحزن لصلاح عبد الصبور ، المؤتمر الدولي الرابع لقسم النحو والصرف والعروض، ج ١، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
- الصبيحي،محمد (2008) : مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف..
- الصراف، رهام وعطية،أسماء (2019). استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ، مجلة القراءة والمعرفة، عدد 210، ص 85-174.
- العبد ، محمد ( 1998) : اللغة ولإبداع الأدبي ، القاهرة : دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع .

- العدل، بدر محمد ( 2006) . فعالية برنامج قائم علي نظرية الذكاءات المتعددة في *تنمية* مهارات *التذوق* الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه ،كلية التربية ، جامعة المنصورة
- الفقي، صبحي إبراهيم (2000). علم اللغة النصي بن النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السورالمكية . الجزء الأول، القاهرة، دار قباء.
- القحطاني،أشرف سعيد ( ٢٠١٠) .فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المتوكل، أحمد (2001) . قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النّص . الرباط، دار الأمان للنشر والتوزيع.
- المصري، محمد ( 2007) . تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، عمان: مؤسسة الوراق.
- المكي، الطاهر (1980 ) . الشعر العربي المعاصر: روائعه ومدخل لقرائته، القاهرة: دارالمعارف.
- الوائلي،كريم (2009 ) . مـــاهية النص الأدبي ، مقال منشور بجريدة الصباح عبر شبكة الانترنت على الموقع التالي :http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=38716
- أمين ، نادي (2020) . فاعلية المدخل التواصلي في تنمية بعض مها ا رت تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 35 العدد 4 الجزء 1 اكتوبر ص 461-482.
- بحيري،سعيد حسن (1997) . علم لغة النص ؛ المفاهيم والاتجاهات ، القاهرة : لونجمان .
- بسيوني ، محمد حسن ( ٢٠٠٣ ) .مهارات تحليل النص الأدبي (فن الشعر ) لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة وأثرهاعلى التذوق الأدبي لدى طلابهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الأزهر.
- بصل، سلوى حسن ( ٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بن زريل، عدنان ( 2000) . النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ، دمشق : منشورات اتحاد الكتاب العرب .
- بوقرة، نعمان (2007) .نحو النص :مبادئه واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة،.مجلة علامات في النقد الأدبي، النَّادي الأدبي الثَّقافي بجدة، السعودية مج , 16 ج 61 ، ص:37/7.
- بيبيه، علية ( 2009 .) :الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي .مجلة حوليات التراث، الجزائر، العدد 9.ص43-52
- جبريل، عثمان عبد الرحمن ( 1989) . دراسة تحليلية للنصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مقومات التذوق الأدبي ، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الإسكندرية .
- جمعة،أحمد ( 1997) . تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، رسالة ماجستير كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا .
- حسن،آمال اسماعيل ( .2015 ). استخدام المدخل الدلالي في تدريس النحو وأثره في التحصيل والقلق الإعرابي ومهارات التفكر اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .رسالة دكتوراه غر منشورة، جامعة بورسعيد .كلية التربية .قسم المناهج وطرق التدريس.
- حماسة، محمد عبداللطيف ( 2001 ) الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر .القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خضر، صيوان وعبد المعطي، خليل(2016 ) .النص ونحو النص : الحدود والمكونات .مجلة آداب البصرة -كلية الآداب - جامعة البصرة، العراق ع 76 ، ص 31-56.
- خطابي، محمد ( 1991) . لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء..

- خليل ، محمد الحاج ( ١٩٩١ ) . دعوة للتيسير في تدريس اللغة العربية الفصيحة – مجلة التربية ، قطر، العدد ٩٩ ، ص ص ١٦٦-187.
- خليل، عبد العظيم فتحي (2010) . مباحث حول النص ،جامعة الأزهر : كلية اللغة العربية بالقاهرة .متاح على : file:///C:/Users/connect/Downloads/nas%20(1).pdf
- رمضان، نادية ( 2004): علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق نماذج من السنة القاهرة: دار قباء.
- زاير، سعد علي ، وعايز إيمان اسما عيل ( ٢٠١١ ). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مؤسسة مصر مرتضي للكتاب العراقي، بغداد :مطبعة ثائر جعفر العصامي..
- سلام،علي عبد العظيم ( 2018) . الطفل وتعلم اللغة ، الأسكندرية : مطبعة الجمهورية .
- سلامة ،محمد صابر ( ٢٠١٢ ) . فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- شحاتة،حسن، والنجار زينب (2006) .معجم المصطلحات التربوية النفسية، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة.
- شقير، زينب (2005) . مقياس قلق المستقبل ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- طاهر، علوي عبد الله (٢٠١٠) . تدريسية علم اللغة العربية و فقًا لأحدث الطرائق التربوية ، دار المسيرة،عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي ومناع، محمد ( 2001 ) . تعليم العربية والدين بين العلم والفن ، القاهرة، دار الفكر العربي
-.عاشور، راتب ، الحوامدة، محمد ( 2005 ) . أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts?page
- عبد السلام، سميرة (2005) . فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين المعاقين بصرياً ، بحوث المؤتمر السنوي الثاني عشر ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس.
- عبد العزيز، الزهراني ( 2014) . مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى.
- عبدالعزيز،كوثر (2005) .قبيل حلول الامتحانات ، نشر بتاريخ 2005/3/26 ، متاح على
- عزازي، محمد ( ٢٠١٦): فاعلية استخدام إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الزقازيق.
- عطا، إبراهيم ( 2005) . المرجع في تدريس اللغة العربية ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
- علوان، شذى مثى ؛ علوان، مثنى ( 2012) . قلق طلبة المرحلة الثانية/ قسم اللغة العربية / كلية التربية الأصمعي من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية .مجلة كلية التربية -الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العراق :جامعة بابل، مج1 .، ع9 .، ص 312-332.
- عوض، أحمد عبده ( 2000 ) . مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية ، ط ١ ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
- ـــــــــــــــــــــــــــــــ ( ٢٠٠١ ). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فى القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية، مجلة البحوث التربوية .والنفسية، ع2
- عويس، محمد (2007) . أثر تدريس برنامج مقترح في البلاغة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع 63، جامعة عين شمس ، ص 15-44.
- عيد،أيمن .( 2015 ) . برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد . 165يولية . ص ص 21-112.

- عيسى،محمد أحمد ( ٢٠١٤ ) . نموذج تدريس مقترح قائم على التدريس التبادلي والتساؤل الذاتي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المر حلة الثانوية، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، ع ٨٨ ، ص ص ٧٥-135 ، يوليو.
- فتحي،فاضل فتحي ( 1996 ) .النحو الوظيفي ، ط ٢ ، حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع
- فضل، صلاح (1997) . مناهج النقد المعاصر، صلاح فضل، دار الآفاق العربية، القاهرة.
- فودة، زهور محمد محي ( 2006) . فعالية برنامج قائم علي الفهم النحوي في *تنمية* مهارات *التذوق* الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- محمد، ابتسام بنت عباس( 1998) . المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض وعلاقتها بالتحصيل في مقررات التخصص ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالرياض .
- محمد، ألفت (2011 .) . فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم (الإنسانية، المجلد ( 13) ، العدد. 1(B) ص ص1371-1422.
- محمد،أم هاشم ( 2006 ) . فاعلية برنامج مقترح في *تنمية* بعض مهارات *التذوق* الأدبي لطفل الروضة من خلال فن القصة الحركية والشعري ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس
- محمد،عبدالمنعم (.2007 .). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .مجلة عالم التربية، مصر، يوليو.م 8 ع 22. ص76-106.
- محمود، يوسف (2013 ) . أثر تعلم النحو في تنمية القدرات الفكرية والعقلية .مجلة كلية دار.العلوم بجامعة القاهرة - مصر ع 70 ، ص607- 653.
- محمود،جمال ( ٢٠١٢ ). فاعلية برنامج لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية في تحليل النص الأدبي وأثره في إنماء مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- مختار، مروة ( ٢٠٠٧ ) :همس النص الأدبي، المؤتمر ال دولي الرابع لقسم النحو والصرف والعروض، بعنوان" العربية والدراسات البينية" ، ج ٢، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
- مدكور، علي أحمد (1991). فنون اللغة العربية ، القاهرة : دار الشواف.
- مصطفى، حنان ( ٢٠٠٥ ) . أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتشاف السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري، مجلة القراءة والمعرفة، ع ٥٠ ، ديسمبر.
- مصلوح، سعد:(1990) . العربية من نحو الجملة إلى نحو النص – الكتاب التذكاري في الذكرى الثانية للأستاذ عبد السلام هارون ، كلية الآداب ، جامعة الكويت.
- نهى محمد عبد الرحمن ( ٢٠١٤ ) . فاعلية برنامج قائم على البنيوية اللغوية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية،رسالة دكتوراه ، كليةالتربية، جامعة الزقازيق.

**- المراجع الأجنبية :**

- Jackson, H. (2014). Grammar and meaning: A semantic approach to English grammar. Routledge

-Oltmanns, T.F. Emery, R. (2007). Abnormal psychology. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Poulsen, M., &Gravgaard, A. K. (2016). Who did what to whom? the relationship between syntactic aspects of sentence comprehension and text comprehension. Scientific Studies of Reading, 20(4), p.p:325-338..