أثر استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية.

The effect of using information processing strategies in teaching grammar on the achievement of middle school students.

د/ عبير أحمد علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة بني سويف

مستخلص.

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية وتم استخدام المنهج شبة التجريبي ولغرض جمع البيانات تم استخدام الاختبار التحصيلي القبلي- البعدي، وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا، وتم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS 22.0" على نظام تشغيل النوافذ، لتحليل البيانات، وانتهت الدراسة إلى:

- أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.5) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.5) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي.

- اعتمدت الدراسة على إعداد قائمة في بعض المفاهيم والقواعد للصف الأول الإعدادي

- تم اختيار عدة موضوعات وبعض القواعد مما تضمنها كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي والموضوعات هي: (همزة القطع والف الوصل ، أنواع الخبر، الضمائر،الفعل الصحيح والمعتل)

- تم إعداد اختبار تشخيصي في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تجهيز المعلومات – تدريس القواعد النحوية

Abstract

The current study aims to identify the effect of using information processing strategies in teaching grammar on the achievement of middle school students. The quasi-experimental approach was used, and for the purpose of collecting data, a pre-post achievement test was used. The study sample consisted of (80) students, and the statistical software package for science was used. Social "SPSS 22.0" on the Windows operating system, to analyze the data, and the study concluded with:

• There are statistically significant differences at the level of (0.5) between the average achievement scores of the control and experimental groups in the post-application of the achievement test, in favor of the experimental group.

• There are statistically significant differences at the level of (0.5) between the average scores of the experimental group in the pre- and post-applications of the achievement test, and in favor of the post-application.

The study relied on preparing a list of some concepts and rules for the first year of middle school

Several topics and some rules were chosen from what was included in the Arabic language book for the first year of preparatory school. The topics are: (Hamzat al-Qat` and Alif al-Wasl, types of predicates, pronouns, correct and irregular verbs)

A diagnostic test was prepared in grammatical rules for first year middle school students.

Keywords: information processing strategies - teaching grammar rules

مقدمة:

يقاس تقدم الدول بمدى الإنجاز عمليات بناء الإنسان ، وتعتبر مهنة التعليم هي الجهة المسئولة عن تحقيق هذا البناء، ومخرجاتها من أبرز العناصر المكونة للنسيج المجتمعي، ويعتبر من أكثر العوامل تأثيرا في جودة هذه المخرجات هو المتعلم، ومن هنا تبرز ضرورة إعداده وتأهيله ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم معرف يتصف بالتغير المستمر والمتسارع إيجابيا، وقد ظهرت مدارس كثيرة اهتمت بكيفية اعداد المتعلم وتطوير نموه العقلي .

ومن المدارس والنظريات التي اهتمت بالنمو المعرفي والعقلي للمتعلم نظرية معالجة وتجهيز المعلومات، فقد ظهر منحني معالجة البيانات نتيجة للثورة المعرفية في علم النفس ، التي سادت في السبعينات من القرن المنصرم لتحل مكان النظريات السلوكية ، حيث وجد علماء النفس العديد من جوانب القصور المنحنى السلوكي ، فضلا عن ظهور عدة تساؤلات في نظرية بياجيه ، التي ركزت على تطور التفكير لدى التلاميذ عبر المراحل العمرية المختلفة ، وقد ترتب على ذلك الاتجاه نحو علم النفس المعرة وعلوم الحاسوب ، الأمر الذي أدى إلى استحداث رؤية جديدة حول عملية التفكير ، تمثلت فيما يعرف بمنحنى معالجة المعلومات (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٣).

تهتم نظرية معالجة وتجهيز المعلومات بدراسة الذاكرة البشرية من خلال محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات وتوفر يشبه إجماع بين الباحثين على ان نسيان الارتباطات يعود إلى أثار التدخل بين الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة وقد أيدت العديد من التجارب صدق هذا التفسير كما تؤيده خبرات الحياة اليومية فقد ينسى الفرد رقم الهاتف لتداخله مع أرقام هواتف أخرى.

وتعنى نظرية معالجة المعلومات بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها، ولا تأبه هذه النظرية كثيرا بالمبادئ العامة للتطور المعرة كتلك التي اقترحها بياجيه مقارنة باهتمامها بالخطوات أو النشطات العقلية المعنية التي تحدث وتعاد الحدوث باستمرار أثناءالتفكير.

وتتبلور أهمية نظرية تجهيز المعلومات كما ذكر سليمان (٢٠١١ ، ٨٤) في دراسة الفروق الفردية بين الافراد من خلال الكشف عن أوجه القوة والضعف في العمليات العقلية التي يمر بها الانسان اذا تعرضت لموقف ما ومعرفة مدى نجاحه أو فشله من خلال دراسة تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في اثناء قيامه بعملية انتقائه للمعلومات المقدمة اليه

ورفضه لمعلومات اخرى من خلال عملية التجهيزالمعرفي ومن ثم التركيز علي تحسين تلك العمليات لتعمل بكفاءة.

وتركز نظريات معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية ، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الغرفة الموجودة ي الذاكرة على نحو مسبق ، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها ، ويعتقد منظرو معالجة المعلومات أن الإنسان معالج نشط للمعلومات ، وأن عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات ، ويرون أن المعرفة سلسلة من العمليات العقلية في حين أن التعلم عبارة عن عملية اكتساب للتمثيلات العقلية.

وباعتبار نظريات معالجة المعلومات أسلوباً معرفياً فإنها تقدم افتراضين مهمين عن التعلم : الأول : ينظر إلى التعلم باعتباره عملية نشطة ، يبحث فيها المتعلم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسبا. الثاني : يرى بأن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم. (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٣).

وقد ذكر(قطامي،٢٠٠٥ ، ٢٠٨) أن هذه النظرية ليست من إنتاج احد المنظرين ولا بطريقة بحث خاصة، فهي تمثل نماذج وصفية للذاكرة ووظائف المعرفة. ويضيف جابر تلعب استراتيجيات تجهيز المعرفة دورا هاما في حياتنا اليومية حيث تساعدنا على ترتيب وحفظ الإحداث والمعلومات بسهولة ويسر وتبقى لفترة طويلة في ذاكرتنا لتمكننا من استرجاعها بسهولة ويسر عند حاجتنا إليها وهي تشير إلى الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد الذاكرة بإعانتها على تكوين ترابطات وتداعيات لا توجد على نحو طبيعي ، وتساعد على تنظيم المعلومات التي تبلغ الذاكرة الشغالة في أنماط مألوفة بحيث يكون من الأسهل ان تلائم نمط الخطط التصويرية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى ، وقد يكون ما الممكن ان تكون استخدمناها في حياتنا اليومية دون ان نلاحظ ذلك، (جابر، ١٩٩٩ ،٣١٤)

ولاحظت الباحثة أن هناك بعض الدراسات التي تناول موضوع تجهيز المعلومات مثل دراسة (حيشي ٢٠٠٥) التي توصلت إلى التعرف على الآثار المباشرة وغير المباشرة والنـي تؤثر في استراتيجيات معالجة المعلومات، ودراسة (رزق،٢٠٠٤) التي أظهرت فعاليـة البرنامج المستخدم لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المـواد التربوية وزيادة مهارات الاستنكار والانجاز الأكاديمي في ضوء السمة العقلية ،الذاكرة العاملة، وأيضاً دراسة (الزيات،١٩٨٦) بحثت في مدى تأثير التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفاظ والتذكر.

وللقواعد النحوية أهمية كبيرة داخل منظومة اللغة ؛ حيث لا يتمكن الطالب من التعبير الصحيح ، إلا إذا تمكن من القواعد النحوية ؛ فالتمكن من قواعد النحو يساعد الطالب على استعمال الألفاظ والجمل استعمالًا صحيحًا (السمان، 2007)

ودراسة القواعد النحوية جانب لا غنى عنه ، وضرورة ملحة ، تستوجبها اللغة العربية ؛ لأن جانب الإعراب فيها مؤشر للمعنى وداعٍ للجمال اللغوي ونظرًا لأن القواعد النحوية ليست غاية تقصد ذاتها ، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام ، والنطق الصحيح والكتابة الخالية من الأخطاء النحوية ؛ لذلك يجب أن تدرس القواعد النحوية من خلال المزاولة والمحاكاة والتكرار ، وعدم دراستها على أنها قواعد صماء الإعدادي (عطا،1999)

وللنحو مكانته بين علوم اللغة، إلا أن من ينظر إلى الواقع اللغوي اليوم يلمس مشكلة ضعف الطلبة في النحو، وتدني مستوياتهم فيه، وتعد هذه المشكلة إحدى القضايا التربوية؛ فضعف الطلبة في النحو يشكل عائقا كبيرا يحول دون الوصول بهم إلى المستوى اللغوي المطلوب الذي يقوم ألسنتهم، ويعصم أقلامهم من الزلل (المنذري،٢٠٠٤: 35)".

ويؤكد مدكور (٢٠٠٧: ٢٥٣) على هذا؛ فهو يرى أن الغرض من تدريس النحو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لا حفظ القواعد المجردة، ويرى أن جوهر مشكلة تعليم اللغة العربية في كوننا نتعلم اللغة قواعد جافة، وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، وأن النحو كما يعلم عندنا الآن ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية لدى التلاميذ، وإنما هو علم تعلم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة، ويذكر إسماعيل (٢٠١٣ : ١٠٦) أن ظاهرة الضعف في النحو من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية، وأن من أوجه علاج هذا الضعف الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس المناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني التلاميذ من ضعف التحصيل في القواعد النحوية، وقد أشارت الدراسات إلى وجود هذا الضعف في المهارات النحوية لدى التلاميذ، مثل دراسة محمد (206) ودراسة عبيدات (2006) ودراسة أبو الشيخ (2007) ودراسة الزعبي والتوتنجي (2009) وقد يعود ذلك إلى قلة استخدام المعلمين استراتيجيات حديثة في التدريس، ولقد لاحظت الباحثة هذا الضعف اثناء زياراتهم الصفوف، فقد أشار المعلمون لوجود مضعف في مهارات لغوية متعددة، تتمثل في القواعد النحوية، ووجد الباحثون أن معظم المعلمين يستخدمون

استراتيجيات اعتيادية باستخدامهم الكتاب المدرسي والسبورة، ويكاد يخلو الموقف التعليمي من الاستراتيجيات الحديثة المحفزة والداعمة للتلاميذ.

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:
ما أثر استخدام استراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.5) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.5) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، ولصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية

1- التعرف إلى الخطوات الرئيسة لتجهيز المعلومات كاستراتيجية للتدريس.

2- التعرف إلى الفرق بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
3- حصر الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1- قد تسهم هذه الدراسة الحالية في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ في القواعد النحوية.
2- قد تفيد الدراسة معلمي مادة اللغة العربية في توظيف استراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية.
3- قد تفيد الدراسة مشرفي اللغة العربية في توجيه معلميهم نحو تطبيق استراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على:

1- الحدود الموضوعية : تحدد في تناول الدراسة قواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الأول.
2- الحد البشري: تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادي)
3- الحد الزماني: الفصل الدراسي الـأول من العام 2022-2023م.
4- الحد المكاني: محافظة بني سويف.

مصطلحات الدراسة:

معالجة وتجهيز المعلومات

يعرف (سلامة ، ٢٠٠٢) معالجة وتجهيز المعلومات هي تنظيم المفاهيم العلمية بشكل يسمح لإحداث تكامل أو ترابط بين مكوناتها ويسهل من عملية استيعابها وتمثيلها وتخزينها داخل البنية المعرفية للمتعلم حتى يتمكن من سهولة استدعائها واستخدامها الاستخدام الأمثل عند مواجهة الموقف المشكل .

تجهيز المعلومات:

وتجهيز المعلومات هو "مجموعة الاليات والمهارات المتعلمة والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها(رزق ٢٠٠٤)

وتعرف الباحثة تجهيز المعلومات إجرائيا هو " مجموعة من الأنشطة، المهارات العقلية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما تتطلب ذلك وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه".

- **القواعد النحوية:**

أحكام نحوية عامة تنبثق من الموضوعات النحوية المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي لتحقيق الأداء اللغوي السليم وعصمة الأقلام والألسنة من الخطأ.

التحصيل إجرائياً:

هو ما تحصل عليه التلميذات في هذه الدراسة من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة في دروس وقواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي.

وتعددت وتنوعت دلالات استراتجيات تحهيز المعلومات، ويعرفها محمد رزق (2004، 95) بأنها مجموعة الآليات والمهارات المتعلمة، والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليني استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها. او مين محلات الذاكرة، ومخرجاها، وتعمل على تسهيلها وجعلها مشوقة.

وقد توصلت العديد من الدراسات والأدبيات إلى مجموعة من استراتيجيات تجهيز المعلومات منها وفاء مصطفى (2003) وفتحي الزيات (2004) هذه بعض الاستراتيجيات بشكل موجز وهي:

1- استراتيجية التنظيم

هي محـاولـة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة اللمتعلمة، كأن يتم إيجاد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت ملة وحدات أكبر، أي محاولة تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية، أو ذات رتب أعلى، ومن الأساليب الفعالة الأخرى تنظيم المادة المتعلمة في تكوين هؤمي، والتكوين الهرمي هو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله في شكل سلسلة من الفئات، حيث تكون الفئات الأكثر عمومية في القمة ثم الفئات الأقل عمومية ثم الفئات النوعية.

2 – استراتيجية استشارة الفهم

هي "مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يشرب علها المشاركون بمساعدة الحزب، وتعتمد على وضع تنبؤات حول ما يتم قراءته، وزيادة وهي المتدرب لما يقرأ، وتعديل معدل القراءة حسب مستوى قيم القارئ، وربط ما يقرؤه المتدرب بمعلومات مختزنة لديه في الذاكرة، مع تقويم القاري لمستوى فهمه، وذلك بهدف تيسير معالجة وتجهيز معلومات متضمنة في محتوى معين

3 – استراتيجية السجع:

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات القديمة، وقد استخدمت في اشعار العرب في الجاهلية، وحتى وقتنا الحاضر، حيث إنها تستخدم المقاطع الموسيقية والتوافق في الطافية ليسهل تذكر الكلمات والمقاطع، فهي تساعد على تعلم الكلمات العربية والصعبة والتي يجمعها إيقاع أو تقرة صوتية أو لعلية معينة مع بعضها البعض، ومن الأمثلة الشائعة في لغتنا ما يركز عليه التلاميذ في حفظ جداول الصرب ويقومون بربط الخارب . والمضروب مع حاصل الضرب بنوع من اللحن الموحد، ويتضح أن هذه الاستراتيجية تعتمد أو تركز

على اللحن والإيقاع، وكلما كانت الكلمات أو العبارات متشابة واحد لنا واحدا أو إيقاعا معينا فإنه يسهل الحفظ والاستدعاء في أي وقت اراده التلاميذ أو أي فرد مهما كان.

٤-استراتيجية التفاصيل

وهي تعمل على مساعدة الأفراد على تفسير المعلومات الجديدة غير المكتملة بالاستعانة بمعرفهم السابقة حول الموضوع العديد، فيتم تغيير الموضوعات وتحويرها لتناسب مع المعرفة لدى الأفراد حول الموضوع المراد ترميزه ، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها إلى أكبر قدر من التفاصيل، والتي بدورها تساعد في تنشيط وتقوية الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات مدة أطول، وقسم هذه الاستراتيجية إلى استراتيجيتين نوعيتين هما:

أ- استراتيجية استخدام التصورات العقلية أو البصرية:

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تكوين أو اشتقاق علاقات وارتباطات بين المعلومات الجديدة والتصورات البصرية للأشخاص أو الأماكن والأشكال وتكون سلامة في تحسين وزيادة فاعلية استرجاع الأسماء أو الأحداث، وتقوم على تقديم المعلومات المتعلم، ومحاولة اشتقاق علاقات أو ارتباطات بين تلك المعلومات، وبعض التصورات البصرية العقلية للأماكن أو الأشخاص، أو الأحداث مما يشكل نوعا من التفاعل الحي فمثلا لتمكين المتعلم من تذكر أنواع الغابات يجب على المعلم أن يعرض عليهم صور تمثل الغابات، أو تحديد موقع الغابات على الخريطة.

ب- استراتيجية تراكيب الحروف الأولى للكلمات أو المفاهيم

وتستخدم استراتيجية الحرف الأول للكلمات أو المفاهيم لتكوين كلمة مألوفة مركبة، أو حملة أو عبارة أو بيت شعر في معنى، مثل حروف الإظهار العلمي في تجويد القرآن الكريم. وتتمثل في أخر العرف الأول من كل كلمة في قائمة من المفردات أو العمل الماء لذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الفرد من الحروف الأولى، فلو كان لديك أربعة زملاء في مجموعة الشامل الصفي وكانت أسماؤهم صالح، ويريد، ويوسف، وقاسم، فإن الحروف الأولى من الأسماء الأربعة الشكل كلمة "صديق ، ولو كان الشخص الذي ترغب بتذكر اسمه بالكامل هوقاسم أحمد سلامة يوسف فإنك قد تتذكر الاسم إذا تذكرت الحرف الأول من اسم لتقرا "قاس".

5 – استراتيجية التصور العقلي

وتعني تكوين صورة عقلية واضحة للمدركات الحسية المتمثلة في اصوات وحركات أشكال كتابة الحروف والكلمات في حالة غياب هذه المدركات، واستراتيجية التصور

العقلي تقوم على اساس ربط كلمتين تزيدهما بكلمة ثالثة جديدة أو فكرة أو هيئة تربطهما معا ليكون لها القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الاصليتين في المستقبل .ويؤكد كل من رافع الزغول عماد الزغول (2003، 199) إن التصور العقلي يمكن أن يسهم في تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول وتذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع وربط المعلومات معا بالذاكرة،

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات النوعية التي تندرج من استراتيجية التصور العقلي في:

أ- **استراتيجية التصور التفاعلي:** عبارة عن استراتيجية تعليمية تهدف إلى تكوين صورة ذهنية متفاعلة عن المكتوب، وهي عملية شبه إدراكية، يتم من خلالها إعادة تركيب أو تشكيل الخبرات الحسية من الحروف أو الكلمات المخزنة في الذاكرة حال غياب هذه المدركات من خلال بناء عدد من العلاقات البينية سواء المكانية أو غيرها بين عناصر الخبرة

ولهذه الاستراتيجية مجموعة من المميزات تتمثل في أن يبحث الطالب عن وجود علاقات منطقية تجمع بين الحروف في كل كلمة أو بين الكلمات في كل جملة، ويتخذ التصور التفاعلي منهجا في الكشف عن العلاقات بين الحروف أو بين الكلمات في الكتاب ويلاحظ عدم وجود رابطة مشتركة بين ازواج الكلمات، ومن ثم فإن حفظها عن طريق التسميع يعد أمرا صعبا، وهذا يكمن دور التصور التفاعلي في إيجاد نوع من التفاعل أو العلاقة التفاعلية بين كل زوج من تلك الأزواج، مثلا يمكن تصور سمكة تلعب الكرة بفمها. وقطة تنفر من النافذة، وفار يقفر فوق مياه النافورة، وأرنب ينظر إلى نفسه في المرأة، وهكذا، ويقوم المفحوص أولا بمحاولة حفظ القائمة عن طريق التسميع، ثم يسترجع أكبر عدد يستطيعه من هذه الأرواح، ويقارن بين الاسترجاع في الحالتين لتحديد الفاعلية النسبية لاستراتيجية التصور العقلي.

ب- استراتيجية التصور المنفصل: هذه الاستراتيجية استندت إلى الافتراض القائل بأن تأثير الصور يرجع إلى عملية تمايز مفرداتي الزوج، ويعني أن الوحدة الإدراكية المكونة كاستجابة لعرض الزوج هي أكثر تمايزا، وأقل ترابط وتداخلا وعلى هذا فإن الكلمة الثانية في القائمة المتعلمة في حالة التعلم الترابطي، والتي تم الترميز لها تصورياً في الذهن فإن الكلمة الثانية في القائمة المتعلمة في حالة التعلم الترابطي، والتي تم الترميز لها تصورياً في الذهن تكون أكثر انفصالاً عن غيرها، وكذلك عند تعلم القطع المقروءة تكون صورة ذهنية لكل جملة في القطعة المقروءة منفصلة عن الحملة التي تليها في القطعة. وأشارت دراسة فاطمة فياض (2006، 32) إلى استراتيجية التصور المنفصل بأنها "عملية شبه

إدراكية، أو شبه حسبة لعيا بإدراكنا الذاتي، ويتم من خلالها إعادة تركيب، أو تشكيل الخبرات الحسية من المعلومات المخزنة في الذاكرة حال غياب هذه المدركات، وذلك بصورة أكثر انفراداً، وعزلة، وأقل تداخلا، أما دراسة محمد الديب وآخرون (2011، 395) فتشير إلى أنها عبارة عن عملية شبه إدراكية ، يتم من خلالها إعادة تركيب أو تشكيل الخبرات الحسية من المعلومات المخزنة في الذاكرة حيال غياب هذه المدركات، وتهدف إلى تكوين صورة ذهنية لكل حرف في الكلمة أو كل كلمة في الجملة، وذلك بتحويل الكلمة إلى عدة صور منفصلة في عقول التلاميذ(حروف) او تحويل الجملة إلى كلمات، ويستحضر التلميذ الحروف أو الكلمات عند الاحتياج إلى كتابة كل كلمة أو جملة حين يتصورها التلميذ في عقله.

ج- استراتيجية التصور التكاملي: أشارت دراسة فاطمة فياض (2006، 30) إلى أن استراتيجية التصور التكاملي من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية الفهم القرآني، والتذكر لدى أطفال المدارس الابتدائية، وتستخدم في تصور العمل المصورة، حيث يتم إعطاء صورة مطبوعة على كروت منفصلة، ويتم تقديم الحمل الممثلة للصور أثناء الجلسة. وبعد تعلم هذه الصور يطلب من الأطفال تذكر هذه الحمل المصورة، وتتمثل خطوات تنفيذ استراتيجية التصور التكاملي في أن يتعامل مع السلاسل أو المتتابعات على أنها جمل كاملة، وأن يكون صورا عقلية للحدث المذكور في العملة حتى يسهل تذكرها، واقرأ الصورة على أنها جمة واضحة واضعا الأدوات ومستخدما الصيغ الصحيحة للأفعال. وانظر إلى الألعاب التي تمثلها الجمل، وكون صورة عقلية في رأسك لما تشير إليه الجمل

د- استراتيجية الكلمة الوتدية: وقد أطلب على هذه الاستراتيجية عدد من المسميات مها الكلمة الولد أسلوب الخطاف، العدد العرف الساكن، من العدد إلى الصوت، العدد/ الحرف الهجائي، الرقم الحرف الهجائي الشكل الحرف الهجائي وهي تعتمد على السجع، وتستخدم عندما يراد تذكر معلومات مرتبة أو مرقمة، وتقوم على تعلم المتعلم مجموعة من الكلمات تكون بمثابة أوتاد تتعلق بها المفردات التي يراد تذكرها. وبعد أن يتقن التلميذ القائمة الوتدية عليه أن يربط أو يثبت مجموعة المفردات المراد حفظها وتذكرها بهذه الأوتاد، وبذلك يكون صورة عقلية بصرية تربط كل مفردة مطلوب استدعاؤها مع الكلمة الوتدية، وعند الاستدعاء تسترجع الأغنية ذات القافية، ويستثير اللحن الصور التي تسهل من استرجاع الفرد للمفردة.

ه- استراتيجية الكلمة المفتاحية: تشير دراسة كل من فاطمة فياض (2006، 20) ودراسة مهر الديب وآخرون (2011، 391) إلى أن استراتيجية الكلمة المفتاحية تعتمد على الربط بين الكلمات غير المألوفة المراد تعلمها وبين الكلمات المألوفة السابق تعلمها من خلال

عمل صورة عقلية تربط بين الكلمتين، حيث يتم كتابتهما معا بصورة عقلية، كما أنها تستخدم التصورات العقلية لمساعدة التلاميذ في تذكر الأسماء ومعاني المفردات أو الكلمات غير المألوفة.

" وتشير دراسة عبد العاطي محمد (2005، 52-53) إلى مجموعة من الخصائص لهذه الاستراتيجية في تعد استراتيجية المفتاح من أشهر استراتيجيات الذاكرة وأكثرها استخداما. ويمكن أن يقوم المحرب أو المعلم بتقديم الكلمة المفتاحية أو يطلب من التلاميذ توليد الكلمات بأنفسهم، والحالة الأولى أفضل من الثانية، وتصلح هذه الاستراتيجية للاستخدام مع الألفاظ والصور، أو الألفاظ بدون صور، وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس التشابه الصوتي ابن الكلمة المفتاحية، والكلمة المراد تعلمها، وهذا التشابه قد يكون كليا أو جزئيا، ويتم فيها تكوين صورة تفاعلية بين الكلمة المفتاحية، والمعنى المقابل للكلمة المراد تعلمها، وهذه الصورة التفاعلية في تكون بصرية أهوال وقد تكون متخيلة، ويعتمد الاسترجاع فيها على استدعاء الصورة التفاعلية : بين الكلمة المفتاحية والمعنى المقابل للكلمة المراد تعلمها، وكلما كانت الصورة التفاعلية غريبة أو غير مألوفة كلما ساعد ذلك على تيسير الاحتفاظ بالكلمات المراد تعلمها.

٦ - **استراتيجية تمثيل المعنى:** ويقصد بها تمثيل المعنى الجديد أو ربط التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي لهذا التعبير وتتكامل هذه الاستراتيجية مع السابقتين حيث يقوم فيها التلميذ بأداء ما يتعلمه من مفاهيم مجردة إلى أداءات حسية، فمثلا عندما يسمع جملة (اذهب إلى الباب) ثم يقوم التلميذ بأداء هذا التوجيه فهو بذلك قام بشيء محسوس لا مجرد، كما لو تعرف ايضا على مفهوم السخونة ثم جلدا له بشيء دافئ فلمسه هنا يدرك المفاهيم المجردة لأنه قام بتمثيل المعني.

7 - **استراتيجية التمثيل اللفظي:** تؤدي الالفاظ دورا مهما جدا في الاتصال، فهي تعتبر لغة التفاهم والتخاطب في السلوك الإنساني، حيث يستخدم الأفراد الألفاظ في أحاديثهم واتصالاتهم، وهي من أفضل الوسائل الفعالة التي يتعامل الأفراد بها بصفة عامة، ويمكن إعطاء مثال لها من خلال: ملاحظة قائمة مفردات تحتوي على مجموعة من الكلمات القائمة المعروضة، فإذا استدعاها الفرد تكون الاستجابة قوية

8- **استراتيجية التسميع:** تعد من أهم استراتيجيات تعلم اللغة التذكرية المعرفية، التي تدعم مباشرة عمليات الذاكرة بنوعيها الطويلة المدى والقصيرة المدى، كما أنه يمكن تطبيقها عند تعلم المعلومات اللفظية، والمفردات اللغوية، حيث تساعد ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة على حفظة اللغة الشفهية واسترجاعها، وتزداد هذه الاستراتيجية فاعلية عند استخدامها مع استراتيجيات تعتمد على الحواس الأخرى كحاسة البصر.

9 - استراتيجية المواضع المكانية: تعد استراتيجية المواضع المكانية فعالية التذكر المعلومات، ويمكن أن تستخدم لتذكر قوائم من المفردات، أو لاسترجاع النقاط المهمة في موضوع ما، أو قوائم الأسماء والأشياء التي ينبغي القيام بها، وأن أفضل استراتيجية للتذكر في التذكر عن طريق الأماكن المألوفة بالنسبة للتلميذ، أي أن يربط التلميذ بين الشيء الذي يسعى لتذكره والمكان الذي يعرفه جيدا، وفي هذه الحالة سوف يعمل المكان بوصفه مفتاحا للذاكرة. واهم خطوات استراتيجية الموضاع المكانية هي : فكر في مكان تعرفه جيداً مثل: منزلك الخاص، وتخيل حجرة معينة مثل حجرة الجلوس أو النوم أو المكتب، واشتق صورة بصرية للكلمات المراد تذكرها، واربط الصورة الممثلة للمعلومات المراد تذكرها مع أشياء بالحجرة، ولتذكر المعلومات بسهولة يتم عمل حول الغرفة في ذهنك وتحمل الأشياء المعروفة، والصور المرتبطة بها محمد الديب وأخرين (2011، 192)

10 - استراتيجية التجهيز المتاني (المتزامن): تعرفها دراسة وليد خليفة (2005، 50) بأنها قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات في أن واحد اثناء قيامه بتجهيز المعلومات، لذلك يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات في لحملة التجهيز في شكل جشطلتي (كلي)، ويعرفها جودة شاهين (2010، 40) بأنها تجمع المثيرات وعرضها مما عرضا بصريا بما يتيح للمتعلم عمل مسح شامل لكل المثيرات في أن واحد وتهدف استراتيجية التجهيز المثاني إلى عرض المثيرات أو تركيب المعلومات المنفصلة إلى مجموعات أو وحدات تأخذ في أغلب الأحيان صورا مثانية، حيث إن العامل الأساسي في هذا النظام يعتمد على مسح شامل يقوم به الرد في الحال للمثيرات المقدمة دون اعتبار لموضع الجزء بالنسبة للكل في عمليات تكوين وتناول المعلومات، لأن الفرد هدف في المقام الأول إلى تسجيل أكبر عدد ممكن من وحدات المعلومات التي تعرض عليه ، أنور الشرقاوي (2003، 178 179).

" وأهم خصائص استراتيجية التجهيز المتآني تواجد كل المثيرات معا نفي إطار واحد (شاشة العرض)، واستمرار تواجد كل المثيرات خلال الزمن المخصص للعرض، وإمكانية المسح الشامل لكل المثيرات في نفس الزمن، ولا يكون إلا بصريا، جودة شاهين (2010، 41)

وتركز استراتيجية التجهيز المتآني على إدراك الأشكال الكلية للمهمة دون النظر في التفاصيل، وعمل سورة كلية للأشكال بحيث ترتبط فيها الأجزاء بشكل متكامل، واستراتيجية التجهيز المثاني تعتمد على إدراك الأشياء في صور كلية دون النظر إلى الأجزاء أو عمل أجزاء تفصيلية للأشكال أو المقاطع ولديها القدرة على الربط بين الأشكال والكلمات أفضل من غيرها

11- استراتيجية التجهيز المتتابع (المتتالي):

يعرف وليد خليفة (2005، 48) استراتيجية التجهيز المتتالية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك المثيرات بشكل تسلسلي بحيث لا يمكن عمل مسح شامل ليله المثيرات في ان واحد كما يحدث في استراتيجية التجهيز المثالي بل خطوة بخطوة أثناء تجهيزة للمعلومات، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من استراتيجية التجهيز المثاني.

الدراسات السابقة:

- وهدفت دراسة الهويمل(2006) إلى تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمناهج، واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات التفكير الاستدلالي الذي طلبة الجامعات.
- أجرى محمد (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوبي إعراب أمثلة العرض، وتجزئة القاعدة النحوية في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن.
- وقد هدفت دراسة عبيدات (2006) إلى بناء برنامج مقترح قائم على نظرية النحو الوظيفي، واختبار اثره في التحصيل النحوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.
- وأجرى الزعبي والتوتنجي (2019) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل، ومستوى البينية المفاهيمية.
- وأجرى بيدوجان بايندير (Boydogan & Bayindir، 2010) دراسة، هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد اللغوية
- أجرت كروان (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتحسين مهارة الإعراب لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في غزة.
- وأجرى كاراتي وكارتيلوجو وكوسكن (2012 ،Karatny,Kmtalliog,&Cookun) في تركيا دراسة، هدفت إلى تعرف مستويات تحصيل قواعد اللغة التركية.

- وأجرى ناسوتش (Nasution، 2016) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج مقترح قائم على النمو في نظرية التعلم البنائي،ومعرفة أثره في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في النحو الوظيفي، ودافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية في اندونيسيا .
- واجري كيتا (Kota 2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في المعرب والمبني التنمية المعارف والمهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي في جمهورية مالي في المدارس العربية.
- واما دراسة السلمي (2018) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص، في تحسين التحصيل النحوي، وخفض قلق الإعراب لدى قسم اللغة العربية بجامعة الطائف في المملكة العربية السعودية.

وتناولت الدراسات السابقة موضوع التحصيل النحوي باستخدام البرامج أو الاستراتيجيات التي طبقت على عينات من التلاميذ في المراحل الأساسية والثانوية والجامعية، وقد بينت هذه البرامج والاستراتيجيات مدى فاعليتها وتأثيرها على عينات الدراسة. وأفراد الدراسة وأدوائها المستخدمة والتي تمثلت في البرنامج والاختبارات، واستفاد الباحثون من الدراسات السابقة في مشكلة البحث التي أكدت على وجود ضعف واضح في تحصيل التلاميذ في قواعد النحو مما حفز الباحثون لإجراء هذه الدراسة، وقد أفاد الباحثون من الدراسات السابقة في تطوير دراستهم، والاطلاع على منهج تلك الدراسات والاستفادة من إجراءاتها، وتطوير أدوات البحث وإبراز مشكلة الدراسة، والإفادة منها في تفسير النتائج .

إجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ثانيا -مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة بني سويف للعام 2022- 2023

ثالثاً – عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (40) تلميذا من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة الميدانية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب- العينة الاستطلاعية الثانية (الاستكشافية):

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (120) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لتعرف فاعلية استراتيجيات تجهيز المعلومات على تحصيل التلاميذ.

ج- العينة الميدانية:

تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإحدى مدارس محافظة بني سويف للفصل الدراسي الأول من عام (2022)، جرى اختيار صفين بطريقة عشوائية، وتم تعيين أحدهما عشوائياً كمجموعة تجريبية تدرس القواعد النحوية من خلال استراتيجيات تجهيز المعلومات، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس القواعد النحوية بنفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً -إعداد قائمة في بعض المفاهيم والقواعد للصف الأول الإعدادي:

وقد تم اختيار عدة موضوعات وبعض القواعد مما تضمنها كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي هي: (همزة القطع وألف الوصل ، أنواع الخبر، الضمائر ، الصحيح والمعتل) ، وروعي في الموضوعات المختارة بأنها امتداد لموضوعات في مراحل تعليمية سابقة للتلاميذ لتنسجم مع الاستراتيجية المستخدمة.

خامساً-أدوات الدراسة:

تم إعداد اختبار تشخيصي في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى وفق الخطوات التالية

تحديد الهدف من الاختبار: وقد تمثل في تحديد أهم القواعد النحوية التي يجب علاجها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وقياس مدى امتلاكهم لتلك الخبرات، وقد تم ضبط الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفي اللغة العربية ومعلميها.

وقد تكون الاختبار من (60) فقرة من نمط (الاختيار من متعدد)، وقد تم اختيار هذا النمط من الأسئلة؛ لأنها تمكن الباحثة من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة

بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة، ولسهولة تصحيحها إذ يمكن تصحيحها بالمفتاح. كما يمكن تحليل نتائجها إحصائياً، علاوة على أنها تقلل من درجة التخمين ولاسيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار المعد لهذه الدراسة. وقد تم احتساب درجة المفحوص على الاختبار بجمع درجاته عن كل سؤال وجمع درجاته على جميع الفقرات، وتراوحت درجة الاختبار ككل بين (0 – 60)، وتعبر الدرجة المنخفضة عن ضعف مستوى الخبرات في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن تمكن التلاميذ في قواعد النحو.

وضع تعليمات الاختبار: حيث قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار بحيث توضح الهدف منه، وطريقة الإجابة عنه، وذلك في عبارات واضحة محددة.

التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار:

القيام بالتجربة الاستطلاعية للاختبار: وقد قامت الباحثة بتطبيق هذه التجربة على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وقوامها (40) تلميذا؛ وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار، وقد تم ذلك بحساب متوسط الوقت الذي استغرقته أول ثلاثة تلاميذ أجابوا عن الاختبار (60) دقيقة، والوقت الذي استغرقته آخر ثلاثة تلاميذ في الإجابة (45) دقيقة، فكان المتوسط ما يقارب (55) دقيقة.

صدق الاختبار التشخيصي وثباته:

أولاً- الصدق، ويتمثل في:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين من هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات المصرية ، كما تم عرضه على بعض معلمي وموجهي اللغة العربية؛ للتأكد من مدى مناسبة كل سؤال للهدف الذي يقيسه ودقة الاختبار وسلامته، ووضوح تعليماته.

ب - صدق الانسان الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وذلك بحساب معامل بيرسون".

المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط
التذكر	1	0.536	الفهم	6	0.529	التطبيق	20	0.515	التطبيق	23	0.790
	2	0.648		7	0.653		21	0.399		24	0.716
	3	0.575		8	0.627		22	0.358		25	0.708
	4	0.591		9	0.376		35	0.618		26	0.799
	5	0.740		10	0.435		36	0.712		27	0.677
	30	0.558		11	0.333		37	0.679		28	0.826
	31	0.681		12	0.468		38	0.565		29	0.317
	32	0.807		13	0.408		50	0.736		39	0.322
	33	0.689		14	0.561		51	0.711		40	0.824
	34	0.537		15	0.404		52	0.525		41	0.364
				16	0.650		53	0.320		42	0.684
				17	0.612		54	0.507		43	0.689
				18	0.496		55	0.354		44	0.740
				19	0.599					45	0.686
										46	0.710
										47	0.373
										48	0.848
										49	0.688
										56	0.494
										57	0.345
										58	0.752
										59	0.684
										60	0.442

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) وللتأكد من التناسق الداخلي لمجالات الاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى تعليمي والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح في جدول رقم (2):

	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
التذكر	0.875	دالة عند 0.01
الفهم	0.966	دالة عند 0.01
التطبيق	0.973	دالة عند 0.01

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من جدول (2) أن معاملات ارتباط مجالات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً على مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على التناسق الداخلي لمجالات الاختبار.

ثانياً-حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

معامل الصعوبة -1

يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا عن كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا؛ حيث تمثل كل مجموعة 27% من أعداد العينة الاستطلاعية، فيكون عدد الأفراد في كل مجموعة (11) فرداً، ويحسب بالمعادلة التالية: (الزيود، عليان، 1998: 170)

$$\text{درجة الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الاجابات الصحيحة عن الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{عدد الافراد الذين اجابوا عن الفقرة في المجموعتين}} \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0.27-0.77)، وكان متوسط معامل الصعوبة الكلي(0.56)، وبهذه النتائج تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار؛ وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات، حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من0.20 وأقل من 0.80.

معامل التمييز: $\frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد افراد احدي المجموعتين}} \times ٢ \times 100\%$

تم حساب معاملات التمييز للفقرات وفقاً للمعادلة التالية: (الزيود، عليان، 1998: 171)

حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.36-0.73) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ متوسط معامل التمييز الكلي (0.62)، ويقبل علم القياس معامل التسيير إذا بلغ أكثر من (0.20)، وبذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

جدول (3): يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.77	0.45	31	0.68	0.64
2	0.73	0.55	32	0.68	0.64
3	0.68	0.64	33	0.55	0.73
4	0.55	0.73	34	0.64	0.73
5	0.59	0.64	35	0.68	0.64
6	0.45	0.73	36	0.64	0.73
7	0.68	0.64	37	0.41	0.64
8	0.64	0.73	38	0.68	0.45
9	0.59	0.45	39	0.27	0.55
10	0.50	0.45	40	0.55	0.73
11	0.45	0.55	41	0.36	0.36
12	0.50	0.45	42	0.55	0.73
13	0.36	0.36	43	0.64	0.73
14	0.64	0.73	44	0.64	0.55
15	0.68	0.64	45	0.64	0.73
16	0.68	0.64	46	0.41	0.64
17	0.45	0.73	47	0.64	0.73
18	0.68	0.45	48	0.36	0.73
19	0.64	0.73	49	0.41	0.64
20	0.77	0.45	50	0.36	0.73
21	0.45	0.55	51	0.64	0.73
22	0.41	0.45	52	0.64	0.73
23	0.36	0.73	53	0.36	0.73
24	0.68	0.64	54	0.36	0.55
25	0.64	0.73	55	0.27	0.36
26	0.68	0.64	56	0.36	0.73
27	0.64	0.73	57	0.50	0.64
28	0.64	0.73	58	0.64	0.73
29	0.55	0.55	59	0.59	0.64
30	0.50	0.45	60	0.73	0.55
معامل الصعوبة الكلي	0.56		معامل التمييز الكلي		0.62

ثالثا: ثبات الاختيار :

ويقصد به الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها"، ويحسب معامل الثبات بطرق عديدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر - ريتشارد شون 21 على النحو التالي:

أولا – طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتجزئة القائمة إلى نصفين، البنود الفردية مقابل البنود الزوجية لكل مستوى من مستويات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان بروان.

$$\text{الثبات المعدل} = \frac{2ر}{1+ر}$$

والجدول (4) يوضح معاملات ثبات الاختبار:

جدول (4): يوضح معاملات ثبات الاختبار

	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
تذكر	10	0.769	0.869
فهم	27*	0.904	.905
تطبيق	23*	0.953	0.956
الدرجة الكلية	60	0.919	0.958

*تم استخدام معادلة جثمان؛ لأن النصفين غير متساويين يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.958)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ثانياً – طريقة كودر – ريتشارد سون 21

استخدمت الباحثة طريقة ثانية من طرق حساب الثبات؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد شون 21 للدرجة الكلية للاختبار: والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): يوضح عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد شون 21

	ك	ع^2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
تذكر	10	9.126	5.550	0.810
فهم	27	44.302	12.825	0.881
تطبيق	23	40.295	9.250	0.902
الدرجة الكلية	60	247.712	28.325	0.956

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.956)، وهي قيمة عالية تطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تبنت الباحثة طريقة المجموعتين التجريبية والضابطة باختيارين قبل التجربة، ويعتمد على تكافؤ المجموعتين وتطابقهما من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل، لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات الآتية:

تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج في اللغة العربية:

جدول (6): يوضح نتائج اختبار ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
التحصيل في اللغة العربية	تجريبية	40	70.125	5.646	1.348	0.182	غير دالة احصائيا
	ضابطة	40	68.450	5.468			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (α=0.05) = 1.99

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (α=0.01)=2.64

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل في اللغة العربية قبل بدء التجربة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في اللغة العربية.

1- تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجية في الاختبار المعد للدراسة:

جدول (7): يوضح نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المعد للدراسة في التطبيق القبلي.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
التذكر	تجريبية قبلي	40		1.647	1.544	0.127	غير دالة احصائيا
	ضابطة قبلي	40	4.425	1.824			
الفهم	تجريبية قبلي	40	8.875	2.623	1.693	0.094	غير دالة احصائيا
	ضابطة قبلي	40	9.850	2.527			
التطبيق	تجريبية قبلي	40	5.600	2.307	0.951	0.345	غير دالة احصائيا
	ضابطة قبلي	40	6.050	1.907			
الدرجة الكلية	تجريبية	40	18.875	4.513	1.820	0.073	غير دالة احصائيا
	ضابطة	40	20.775	4.817			

= 1.99αقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05)

=2.6= αقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=) بين تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تحصيل تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي؟ وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري التالي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. وللتحقق من صحة)هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين T. test independent sample) والجدول (. الجدول (8): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى

الفروق في بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمه الدلالة	مستوي الدلالة
التذكر	تجريبية بعدي	40	8.800	1.667	6.702	0.000	دالة احصائيا عند0.01
	ضابطه بعدي	40	5.725	2.375			
الفهم	تجريبية بعدي	40	22.375	4.030	8.715	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	ضابطه بعدي	40	13.700	4.837			
التطبيق	تجريبية بعدي	40	17.675	3.292	9.896	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	ضابطه بعدي	40	9.650	3.932			
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي	40	50.450	8.452	9.575	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	ضابطه بعدي	40	29.975	10.558			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (α=0.05) = 1.99

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (α=0.01)=2.64

يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختيار عند مستوى دلالة (α≤0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ لأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم التأثير قام الباحث بحساب مربع إيتا η^2باستخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{t\text{^}2}{t^2 + df} = \eta 2$$

التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج المقترح d امكن ايجاد قيمة حساب η2وعن طريق باستخدام المعادلة الاتية

$$d=\frac{\sqrt{2}\eta 2}{1-\eta 2}$$

ويوضح الجدول المرجعي المرجعي 9 حجم كل من

d و η2

الاداه المستخدمة	حجم التاثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
d	0.2	0.5	0.8	1.1
η2	0.01	0.06	0.14	0.20

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير. وقد قامت الباحثة بحساب حجم تأثير العامل المستقل (استراتيجيات تجهيز المعلومات) على العامل التابع (الاختبار) والجدول (10) يوضح حجم التأثير بواسطة كل " وحجم التأثير في الاختبار الكلي d و"2ηمن الجدول (10): قيمة "ت" و

المهارة	قيمة ت	η2 قيمة ت و	قيمةd	حجم التاثير
التذكر	6.702	0.365	1.518	كبير جدا
الفهم	8.715	0.493	1.974	كبير جدا
التطبيق	9.896	0.557	2.241	كبير جدا
الدرجة الكلية	9.575	0.540	2.168	كبير جدا

وبناء على الجدول المرجعي (9) يتضح من الجدول (10) أن حجم التأثير كان كبيراً جداً، وهذا يدل على أن الاستراتيجية أثرت على تحصيل التلاميذ بشكل كبير جداً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد أفادوا من الاستراتيجية المعدة، حيث إن الاستراتيجية أعدت على أسس تجعل التلاميذ يستطعون تحسين أدائهم التحصيلي في القواعد النحوية؛ وذلك لأثر الاستراتيجية المقترحة في التغلب على صعوبات القواعد النحوية. كما أن مناسبة طريقة عرض المادة في الاستراتيجية المقترحة لمستويات تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدام طرائق وأساليب ووسائل وتقنيات متعددة وتنويعها في

الحصة الواحدة، وفي مختلف حصص النحو، مما أدى إلى الوصول إلى الهدف الرئيس، وهو تمكن التلاميذ من إتقان القواعد النحوية الصحيحة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة بدقه والتدرب عليها. وبذلك تغلبت الاستراتيجية على صعوبات القواعد النحوية بالإمكانات العادية للمدارس دون الحاجة إلى حلول مكلفة مادياً أو تقنياً واكتفى بعرض المادة وتدريسها بطريقة الاستراتيجية المقترحة، وبذلك تكون الاستراتيجية قد حققت حلولاً قابلة للتطبيق. وكان لضبط الصف وتوفير الهدوء والنظام مع المحافظة على تفاعل التلاميذ ودافعيتهم دور أساس لنجاح الموقف التعليمي. وكذلك تمكن الاستراتيجية من توفير وقت الحصة من خلال استخدام أوراق العمل والتدريبات والتقويمات المطبوعة في أوراق عمل التلاميذ مما أتاح مجالاً لمزيد من التدريب على المهارات العليا والتفكير فيها وإتقانها. وحرصت الاستراتيجية على توفير التخطيط الجيد للدرس وإعداد المادة والتدريبات والتقويمات من قبل المعلم مما رفع من كفاءتهم، وزاد من تمكنهن من مهارات الدرس، ومعرفة من أين سيبدأ، وأين سينتهي؛ ولا سيما أن الباحثة قد قامت بتطبيق الاستراتيجية بنفسها وبحضور معلمة الفصل.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؟ وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول رقم (11): والذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق في بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوي الدلالة
تذكر	تجريبية قبلي	40	3.825	1.647	13.101	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	تجريبيه بعدي	40	8.800	1.667			
فهم	تجريبية قبلي	40	8.875	2.623	20.787	0.000	دالة احصائيا عند 0.01

	تجريبيه بعدي	40	22.375	4.030			
تطبيق	تجريبية قبلي	40	5.600	2.307	20.740	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	تجريبيه بعدي	40	17.675	3.292			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	40	18.875	4.513	23.321	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
	تجريبيه بعدي	40	50.450	8.452			

يتضح أن قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (α= 0.05) = 2.02

وأن قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (α= 0.01) = 2.70

لذلك يتضح من الجدول السابق أن:

قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن للبرنامج أثراً على أداء التلاميذ الذين استعملوا معهم استراتيجية تجهيز المعلومات، وبرز ذلك من خلال تفاعلهم وارتفاع مستوى التحصيل لديهم في نتائج الاختبار البعدي وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (عبد الحميد، 2000)، ودراسة (مطيف، 2008)، ودراسة (سلطان، 2005) وهذا يعزز النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

ولتحديد مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة، قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية النتائج تطبيق الاختبار التحصيلي قبلها وبعدياً للمجموعة التجريبية، وتم حساب الفاعلية باستخدام للكسب المعدل :Blackمعادلة بلاك

$$\text{الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{م}2 - \text{م}1}{\text{ن} - \text{م}1} + \frac{2\text{م} - \text{م}1}{\text{ن}}$$

حيث يدل $\text{م}2 - \text{م}1$ \ن-م1 على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في التطبيق القبلي والبعدي. (سيد،1990: 27)، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (12): والذي يوضح الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المهارة	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	قيمة η^2	معامل الكسب المعدل لبلاك
تذكر	8.800	3.825	0.815	1.30
فهم	22.375	8.875	0.917	1.24
تطبيق	17.675	5.600	0.917	1.22
الدرجة الكلية	50.450	18.875	0.933	1.29

،حيث بلغت قيم الكسب المعدل في التطبيق البعدي لدى تلميذات المجموعة التجريبية

1.29، وتلك القيمة >1.2، وهو المدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية.

ويعزى ذلك إلى اعتقاد الباحثة أن التلاميذ اللاتي درسوا مفاهيم النحو من خلال تجهيز المعلومات كانوا أكثر تحصيلاً من أقرانهم من تلاميذ المجموعة الضابطة؛ لأن مفاهيم النحو العربي تعتمد على التكامل والترابط الرأسي والأفقي للمفاهيم، وتعتمد على علاقات منطقية؛ ترابطية لأن تقديم المفاهيم العامة يسهم بشكل كبير في تعلم ما بعده من مفاهيم فرعية، بل لا يمكن أن تعلم هذه المفاهيم بمعزل عن المفاهيم العامة.

توصيات الدراسة:

1. قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين في مجالات استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتدريس كاستراتيجيات تجهيز المعلومات.

2. تضمين كاستراتيجيات تجهيز المعلومات ضمن أدلة معلمي اللغة العربية.

3. إعادة النظر في تصميم كتب اللغة العربية بما ينسجم مع استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجيات تجهيز المعلومات.

4. تهيئة الإدارة المدرسية للمعلمين استخدام الوسائل التعليمية للمساعدة في تنفيذ استراتيجيات حديثة في التدريس كاستراتيجية تجهيز المعلومات.

5. حث مشرفي اللغة العربية ومعلميهما على توظيف استخدام كاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تدريس القواعد النحوية.

6. توظيف الوزارة لنتائج البحوث التجريبية في مجالات طرائق التدريس ومنه كاستراتيجيات تجهيز المعلومات .

7. اعتماد استراتيجيات تجهيز المعلومات عند بناء مناهج القواعد النحوية لمرحلة التعليم الأساسي.

مقترحات الدراسة

1-إجراء دراسات مماثلة للاستراتيجية الحالية على فروع اللغة العربية الأخرى كالقراءة والتعبير والإملاء والأدب والبلاغة والنقد.

2-دراسة أثر استراتيجيات تجهيز المعلومات على التحصيل في مراحل تعليمية عليا حتى الجامعية منها.

مراجع الدراسة :

المراجع العربية :

- ابو الشيخ، عطيه، (2007) اثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس الشعر العربي على التحصيل والإتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي، الطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو جادو،صالح محمد علي (٢٠٠٥) : علم النفس التربوي،ط4، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حبشي ، نجدي (٢٠٠٥) : "أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى تلاميذ كلية التربية بالمنيا" مجلة البحث في التربية وعلم النفس . مجلد ثامن عشر ، العدد الرابع ، ص ص ٢٨٩ – ٢٤٨
- رزق ، محمد عبد السميع (٢٠٠٤) : "فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجـاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية" ، مجلـة كليـة التربيـة بالمنصورة ، العدد السادس والخمسون ، ص ص ٩١-١٢٧ .
- رزق، زينب شعبان (٢٠١٦). الذاكرة المستقبلية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية، وغير المعرفية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٩١)، 1، 167 – ٢١٤.
- الرئيسي، نوره بنت حمد (٢٠١٦).الصلابة النفسية لدى عينة من الاخصائيين النفسيين ي سلطنة عمان. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٨)، 416 – 430.
- الزعبي، طلال والتوتنجي، رندة (2009). اثر استخدام الخرائط المفاهيمية في ترين مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى تلاميذ الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن جامعة أم القرى مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 1(1):110-160

- الزغبي، أمل عبدالمحسن (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٠)، ٢٠٠ – ٢٦٨.

- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٨٦) : "أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر" ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثامن عشر ، ص ص ٨٥-١٣٣

- سلامة ، عادل أبو العز (٢٠٠٢) : فاعلية استراتيجية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الابداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الاعدادية مجلة كلية التربية المنصورة ، العدد 50

- السلمي، فواز (2018)، فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التحصيل النحوي وخفض قلق الإعراب لدي تلاميذ قسم اللغة العربية بجامعة الطائف مجلة جامعة أم القرى 9(1): 57 – 109

- السمان ، مروان أحمد محمد(2007) : تطوير مقررات القواعد في مراحل التعليم العام في ضوء مقررات مجمع اللغة العربية ، جامعة عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية .

- عبد الحميد، جابر (1999)،: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، طه ، القاهرة : دار النهضة العربية

- عبيدات، محمود. (2006)، بناء برنامج قائم على نظرية النحو الوظيفي واختيار أثره في التحصيل النحوي والأداء التعمري الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، الطروحة تكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- عطا، إبراهيم محمد(1999): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية 1999.

- العطار، محمد عبد الرءوف ، و فودة، إبراهيم محمد و محمد، إيمان عبدالمحسن (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المستند للمشكلة على تنمية مهارات حل

المشكلة في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٠١٠، ١، ١ – ٣٨.

- العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- غنايم، أمل محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى باستخدام الحاسب الآلى لتحقيق التكامل الوظيفي بين نصفى المخ الكروبين لدى المتفوقين بالمرحلة الإعدادية وأثره في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والناقد لديهم. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والجانب التطبيقي.. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- الفقى، أحمد أنور (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى المخ في تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجداني ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- قابيل، محمد قابيل وعبده، فايز محمد و فودة، إبراهيم محمد (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجيتي (خرائط الشكل "V- حل المشكلات) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 96، 306 – 343.
- قطامي ، يوسف محمود (٢٠٠٥) : نظريات التعليم والتعلم ، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون
- كروان، عادة. (2012)، فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدي الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ، غزة.
- محمد، أحمد. (2006)، أثر أسلوبي عرض الأمثلة وتجزئة القاعدة النحوية في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في قوات اللغة العربية: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- الموسى، نهاد. (2003)، الأساليب مناهج ولعلاج في اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- الهويمل، عمر (2006). تطوير برنامج تعليمي النحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.عمان، الأردن.
- مصطفى ،وفاء رأفت (2003)، أثر التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معبد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- خليفة، وليد السيد أحمد (2006)، فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع، والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الزقازيق.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). أثر تنمية وظائف النمط المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ لذوي صعوبات التعلم على التحصيلي مادة العلوم إطار نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). المرجع في علم النفس المعرفي «العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات». الجزائر: دار الكتاب الحديث.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). مهارات التفكير المميزة لمستخدمي اليد اليمني ومستخدمي اليد اليسرى في إطار نموذج مارزانو وفعالية خرائط العقل القائمة على تنشيط جانبي المخ في تنميتها لدى عينة من المراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٨٠)، ٤٥٣ – ٥٠٣.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٧). فسيولوجيا وبيولوجيا الأداء العقلي المعرفي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Beydogan HO & Bayindir GB (2010). Effect of concept map supported teaching approaches from rules to sample and sample to grammar teaching procedia- social and behavioral sciences, 2,3954-3964

2- Esfahani, A. N; Ghafari, M; Emami, A.R & Baboli, A.T. (2012). Studying impacts of personality traits on decision making creative (Case study: University of Isfahan s students). Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2(4), 3457 3460

3- Karatay,Halit, Kartallogl, Nurettin, & Coskun, Seeil(2012). The primary school student's achievement and attitudes toward English Grammar. Journal of college Teaching & Learning. 7(2):99-104.

4- Keita, J. (2018). The effectiveness of a proposed educational unit in declinable indeclinable for the development of knowledge and syntactic skills among the first grade secondary students. Journal of Human and .social Generation Today, (37):65-87

5- Naglieri, J. A. (2000). Handouts for teachers: PASS theory to practice. .ERIC the Ohio State University

6- Nasution, S. (2016). The Development of Constructivism Based Nahwu Learning Model Implemented to Students of Department of Arabic Language and Literature. (Unpublished doctoral dissertation). Maulana Malik Ibrahim State Islamic University

7- Rahaman, H. M (2014). Personality and decision making styles of university students. Journal of the Indian Academy of Applied .Psychology. 40 (1)

8-Tong, M., Yang, Z. & Liu,Q (2010). A novel model of adaptation decision-taking engine in multimedia adaptation Journal of Network and .Computer Applications, 33)1), 43-49

9- Uttl, B. & Kibreab, M. (2011). Self-report measures of prospective memory are reliable but not valid. Canadian Journal of Experimental Psychology, 65, 57-68