# "الوعي التركيبي والقدرة التعبيرية الكتابية والقرائية: دراسة في العلاقات والتأثيرات"

# "Syntactic awareness and expressive verbal and written ability: Study in relationships and influences"

**الطالبة الباحثة: خديجة محمد الحسن**

فريق البحث في اللسانيات العربية، واللسانيات المعرفية، واللسانيات التعليمية

قسم اللغة العربية –كلية الآداب والعلوم

جامعة قطر

الايميل الجامعي الخاص بالباحثة 200764066@qu.edu.qa

| تاريخ الإرسال:2021/10/06 | تاريخ القبول:2021/02/15 | تاريخ النشر: 2022/03/30 |
|---|---|---|

**الملخص**

من بين أهم الكفايات التي يفترض أن يمتلكها الطالب عند نهاية المرحلة الابتدائية (المستوى السادس) مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وهو ما يشكل عموما وعيًا مهمًا بمستويات لسانية متعددة تصل بالطالب إلى تحصيل القدرة على القراءة وكذلك التعبير عن أفكاره كتابيًا وبدرجات متكافئة؛ اعتمادًا على وعي لساني بالوحدات اللغوية والتراكيب وأنماط تأليفها على نحو من المقبولية التركيبية والدلالية.

ستحاول رسالتنا التحقق من هذين المظهرين من قياس درجات تأثير الوعي التركيبي في القدرة القرائية والتعبيرية عند طلبة المدرسة الحكومية القطرية؛ باعتماد دراسة ميدانية نركز فيها على عينتين من طلبة المستويين: الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية بالمدرسة الحكومية القطرية؛ وستمكننا النتائج من رصد مستويات الطلبة في هذا الباب، ومقارنة كفاياتهم التركيبية القرائية والتعبيرية ارتباطا بالمعايير الأكاديمية التي وضعتها وزارة التربية القطرية مخرجات أساسية لهذه المرحلة من التعليم.

**الكلمات المفتاحية:** الوعي التركيبيّ، الفهم القرائي، التعبير الكتابيّ

**Abstract :**Among the most important skills that the student is supposed to possess at the end of the primary stage (grade 6) are reading comprehension and written expression skills, which generally constitutes an important awareness of multiple linguistic levels that lead the student to attain the ability to read as well as express the thoughts in writing to equal degrees.

Our Research will study the relationship between synthetic awareness, reading comprehension and written expression in Arabic language assuming that synthetic awareness affects both the skills by conducting a field study among the primary students of grade 5 and grade 6 in Qatari schools.

**Keywords:** synthetic awareness, reading comprehension, written expression

## 1. تقديم الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى قياس دور الوعي التركيبي في الفهم القرائي والتعبير الكتابي، لدى طلبة المرحلتين الخامسة والسادسة من السلك الابتدائي، عبر اختبارات تقيسُ مستوى الوعي التركيبي (syntactic awareness) من ناحية، إضافة إلى اختبارات تقيس مدى قدرة الطالب على التعبير الكتابي والفهم والاستيعاب من خلال قراءة النصوص.

أُثيرت مسألة الوعي اللساني عند الطفل – على وجه الخصوص – في الكثير من الأبحاث والدراسات (Davidson, 2010)، و(Beers and Nagy, 2009)، و(Saddler and Graham, 2005)، و(Leong and Ho 2008)، و(Guan, C Q 2014) حيث أكدت أهمية التدرج في تشكيل الوعي وبنائه، وقد أكد بياجي (Piaget) "على البداية غير الواعية للنشاط المعرفي وعلى التدرج في مستويات بناء الوعي، حيث ينتقل من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا" (علوي، 2015، صفحة 36).

يَقصد بعضُ الباحثين (كلارك Clarck، 1976؛ وطوليل Tullel ، 1984) بمفهوم (الوعي اللساني) قدرة الطفل على تمييز لغته عن لغة أخرى، وهذا في أدنى مستويات الوعي اللساني عنده، في حين نجد فريقاً آخر(هاكس Hakes، 1980؛ بيندروبولو Papandropoulou، 1980) عُني بدراسة هذا المفهوم دراسة أوسع وأكثر تعمقاً، حيث يرى أن الوعي اللساني لا يكون إلا في حالة التمكن الكامل من اللغة؛ لأن الطفل حينما يُكوِّن الجمل المختلفة في مراحله الأولى، فإن ذلك لا يعني بالضرورة أنه يملك الوعي التام بها، وإلا لما احتاج

إلى دخول المدرسة التي تنقله من اكتساب المعارف بشكل غير واعٍ إلى تعلمها بشكل واعٍ، حتى يصل إلى مرحلة الوعي الناضج الذي يَكون فيه الفردُ قادراً على أن يتحدث باللغة عن اللغة، وهذا هو كمال الوعي اللساني أو ما يسمى بـ (الوعي الناضج). (علوي، 2015) (بوعناني، وبلمكي، 2013)

ونحن في هذه الدراسة سنسلط الضوء على مهارتين مهمتين من مهارات تعلم اللغة العربية، وهما الفهم القرائي والتعبير الكتابي وعلاقتهما بالوعي التركيبي، الذي يؤثر تأثيرا مباشرا – حسب ما نفترض وحسب ما ذُكر في العديد من الدراسات المنجزة على مختلف اللغات – في هاتين المهارتين في مرحلة عمرية مُتقدمة من التعليم، وهي غالبا ما تبدأ من مرحلة الخامسة والسادسة الابتدائي، وقد تكون هذه المرحلة من التعليم الابتدائي أنسب مرحلة يمكن البدء فيها بتعليم الطلبة شيئا من الوعي التركيبي نظرا لاكتمال وعيهم اللغوي الذي يُعينهم على الفهم القرائي والكتابة كتابة صحيحة.

لقد اخترنا الاشتغال على التعبير الكتابي لأننا نستطيع من خلاله استخلاص مدى فهم الطالب لغته تركيبياً وصرفياً وصوتياً بشكل مباشر، وسنعتمد أيضا في تقييمنا للطالب على الفهم القرائي للنصوص، التي تُظْهِرُ لنا قدرته على استيعاب المقروء من اللغة وفهمه بطريقة تتناسب مع مستوى تعليمه، لنصل من خلال هذين المعيارين (قياس المقروء والمكتوب) إلى التحقق من مدى استطاعة الطالب توظيف معارفه التركيبية، بالإضافة إلى معارفه السابقة الصوتية والصرفية في التعبير الكتابي، أو في القدرة على الفهم أثناء القراءة فهماً سليماً يَنِمُّ عن وعيٍ تامٍ بما تعلَّمه سلفاً.

### 1.1 إشكالية الدراسة

تبتغي دراستنا رصد العلاقة المقررة بين المهارات القرائية والكتابية بالوعي التركيبي لدى طلبة المرحلتين الخامسة والسادسة من السلك الابتدائي، ومن هذه العلاقة الكبرى تتناسل أسئلة عديدة، تُدَقِّق في عناصرها، وهي:

- ما علاقة المهارات القرائية والكتابية بالوعي التركيبي لدى طلبة هاتين المرحلتين؟
- ما درجة ارتباط وعيهم التركيبي بمستوى مهارتي الفهم القرائي والتعبير الكتابي لديهم؟
- هل يمثل الوعي التركيبي عاملاً تعليمياً مهماً، في مواجهة ضعف المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة هاتين المرحلتين؟

### 2.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى رصد العلاقة المقررة بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي؛

### 3.1 فرضيات الدراسة:

تفترض الدراسة أن الوعي التركيبي يؤثر تأثيراً مباشراً في مهاراتي القراءة والكتابة، أي أنه كلما ارتفع الوعي التركيبي لدى طلبة المرحلتين الخامسة والسادسة من السلك الابتدائي؛ استطاعوا تحقيق مهارة القراءة الصحيحة مع الفهم، وتمكنوا من الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية والصرفية والتركيبية وبصعوبات أقل.

كما افترضنا فرضيتين إجرائيتين، وهما:

- وجود علاقة ترابطية طردية بين الوعي التركيبي، والفهم القرائي والتعبير الكتابي؛
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تعلم الطالب (الخامس/السادس الابتدائي) ووعيه التركيبي؛

### 4.1 أهمية الدراسة:

تتوزع أهمية الدراسة بين اللساني، والتعليمي والتجريبي، من خلال دراسة ميدانية تتحقق من أهمية الوعي التركيبي في تحصيل القدرة على الفهم القرائي والتعبير الكتابي:

- أهمية لسانية: توضيح أهمية العلاقة بين المعارف التركيبية والوعي التركيبي في تعزيز ثوابت الفهم القرائي والتعبير الكتابي أثناء عمليات تعلُّمِ مهارات اللغة العربية؛
- أهمية تعليمية: نطمح إلى أن تساهم هذه الدراسة في تطوير تدريس اللغة العربية ومهاراتها في المرحلة الابتدائية في المدرسة القطرية؛
- أهمية تجريبية: أنها أول دراسة ميدانية – حسب علمي- ترصد واقع تعلُّمِ اللغة العربية كلغة أولى ومهاراتها في المدرسة الحكومية القطرية؛ ارتباطا بالعلاقات المقررة بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي؛ تدرجا من المستوى الخامس إلى المستوى السادس الابتدائي.
- فالدراسة، إذن، تكتسي أهمية استكشافية خاصة كونها تقدم مساهمة علمية تجريبية في رصد بعض مظاهر تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الابتدائية القطرية.

### 5.1 المسلك المنهجي والإجرائي للدراسة:

أُجرِيَتْ هذه الدراسة في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2018-2019)، في "مدرسة نسيبة بنت كعب" الابتدائية، وقد شملت الدراسة عينتين، عينة من مرحلة المستوى الخامس الابتدائي، وعينة أخرى من مرحلة المستوى السادس الابتدائي، للمقارنة بين العينتين ورصد تدرّج تعلُّماتهم (ارتباطا بالوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي) في المستويين في شتى الجوانب. وقد سلكنا فيها مسلكا تجريبيا باعتماد اختبارات (محكمة من قبل أخصائيين ومشرفين على البحث) أداةً نستطيع من خلالها قياس مستوى الطلبة في المدرسة القطرية الحكومية المستقلة، إذ إن الاختبارات صُمِّمت لقياس مهارات محددة نستطيع من خلالها الحكم على مستوى الطلبة اتصالا بقدرتهم على القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل سليم.

وبالاعتماد على مجموع روائز الاختبارات تم قياس عدة جوانب، وهي:

- المظهر التركيبي المتجلي في الوعي بتفاصيل تركيبية تخص اللغة العربية، من خلال روائز تقيس الوعي التركيبي؛
- المظهر التركيبي المتجلي في الفهم المتصل بقراءة النصوص والحكم على مضمونها؛
- المظهر التركيبي والصرفي والصوتي المعَبَّرُ عنه بالتعبير الكتابي المتصل بمعرفة الطالب اللسانية والمعتمدة في التعبير الكتابي، مع بيان نوعها؛

وقد انتظمت هذه الدراسة في فصلين اثنين أولهما كان إطارا نظريا للدراسة وقد شمل خمسة مباحث، وأما الفصل الثاني فكان لأهم الإجراءات التطبيقية التي تمت في هذه الدراسة، والتي شملت عدة جوانب قُسِّمَت في مبحثين اثنين، الأول منها كان للإجراءات التحضيرية للدراسة، وأما الأخر فكان لتفريغ المعطيات وتحليلها ومناقشتها.

وأخيرا لا بد من الإشارة إلى أن هذه الدراسة تندرج ضمن مشروع متكاملٍ لرصد واقع تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية القطرية، وهو بعنوان:

**دور اللسانيات المعرفية في تنمية الوعي القرائي والكتابي لدى طلبة المراحل الابتدائية في المؤسسات التعليمية القطرية**

وقد قُسِّم هذا المشروع إلى ثلاث دراسات منفصلة ومترابطة في الآن ذاته. أولى تلك الدراسات دراسة رصدت أهمية الوعي الصوتي في رفع مستوى تعلم القراءة والكتابة لدى طلبة المستويين الأول والثاني الابتدائي. في حين أولت الدراسة الثانية أهمية تأثير الوعي الصرفي في الكتابة الإملائية لدى طلبة المستويين الثالث والرابع الابتدائي. في حين آثرنا دراسة الجانب التركيبي وعلاقته بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المستويين الخامس والسادس الابتدائي. وقد حصلت جميع هذه الدراسات على موافقة من وزارة التعليم لتطبيقها ميدانيا في مدارس قطر، كما

حصلت هذه الدراسة على منحة من جامعة قطر (QUST-CAS-2019-52)، وقد شاركت هذه الدراسة بمؤتمرين دوليين.

## 2. المبحث الأول: الإجراءات التحضيرية للدراسة

### 1.2 مجتمع الدراسة

وقع الاختيار على مدرسة (نسيبة بنت كعب الابتدائية المستقلة للبنات) الكائنة في منطقة عين خالد، لقياس مستوى طلبة قطر، حيث تتراوح أعمار الطالبات بين (10-12) سنة.

الجدول رقم (1): يوضح عدد العينة المختارة

| الأفراد | عدد الطالبات اللواتي تم اختيارهن للعينة | عدد طالبات مستوى الدراسة | مستوى التمثيل |
|---|---|---|---|
| المستوى الخامس | 30 | 121 | %24.80 |
| المستوى السادس | 30 | 120 | %25 |
| المجموع | 60 | 241 | %24.90 |

#### 1.1.2 عينة الدراسة

تم اختيار الطالبات القطريات (فحسب) في المستويين (الخامس والسادس) من المدرسة المذكورة آنفا بطريقة عشوائية، مع استبعاد أيّ طالبة تعاني من أمراض عقلية أو نفسية أو صحية، أو خضعت لتعليم أجنبي، أو درست في مدارس أجنبية؛ بقصد استبعاد أيّ عوامل خارجية يمكنها أن تؤثر في النتائج المتوقعة.

### 2.2 أداة الدراسة

بعد الاطلاع على منهج الوزارة الخاص بالمرحلتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي، صيغت أسئلة الاختبارات؛ تبعا لتلك الروائز والمعايير التي وضعتها الوزارة، واستنادا إلى محتويات التعلُّم المبرمجة في الكتاب المدرسي التي من المفترض أن تكون الطالبة قد تحصّلت عليها في مدارج التعليم الابتدائي؛ ذلك أن منهج التدريس في المرحلتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي يُركِّز على مراجعة المعارف المتعلَّمة سابقا؛ بقصد تثبيتها في ذهن

المتعلم، والانتقال بها إلى مستوى أكثر تعقيدا؛ لذا تضمّنت الاختبارات هدفاً رئيساً وهدفين تابعين، فأما الهدف الرئيس، فهو قياس الوعي التركيبي لدى الطالبة، وقُسِّمَ إلى خمسة أقسام، هي:

1- أقسام الكلام، وفيه حاول الباحث أن يضع سؤالاً يقيس مدى قدرة الطالبة على تمييز الاسم من الفعل والحرف، بوضع فقرة قصيرة، تُكلَّفُ الطالبة بقراءتها، واستخراج خمسة أسماء وخمسة أفعالٍ وخمسة حروف منها، وستُمكِّنُ إجاباتها من تحديد مستوى معرفتها.

2- أصناف الجمل، في هذا القسم تحديداً، صيغت أسئلة متنوعة؛ للحصول على أكبر قدر من المعلومات حول وعي الطالبة بنوع الجمل، سواءً كانت اسمية أو فعلية، بالإضافة إلى صياغة جمل من نوع محدد، كأن يكون السؤال: (عبِّر عن الصورة الآتية بجملة اسمية)، وقد تضمَّن هذا القسم سؤال ترتيب الكلمات؛ للحصول على جملة سليمة، وكذلك وضع الفاعل في صيغة المفرد والمثنى والجمع في جملة فعلية؛ لمعرفة مدى وعي الطالبة التركيبي بصياغة جملة فعلية مع اختلاف نوع الفاعل فيها سواء كان الفاعل مفرداً كـ ( درس الطالب الدرس)، أو مثنى كـ (درس الطالبان الدرس) أو جمعاً كـ (درس الطلاب الدرس)، وفي هذا تحديداً، يستطيع الباحث قراءة الإجابة من عدة وجوه، كلها تقيس وعي الطالبة التركيبي بشكل عام، ووعيها بمعارف لسانية أخرى.

3- مكونات الجملة، في هذا القسم من أقسام اختبار الوعي التركيبي، كانت أغلب الأسئلة من نوع اختيار جواب صحيح من أجوبة متعددة؛ للوصول إلى إجابات صحيحة وفي وقت قياسي، وحتى لا تُرهَقُ الطالبة بالكتابة وما إلى ذلك؛ لأن الهدف من ذلك، هو معرفة وظيفة الكلمة في الجملة المحددة، كأن تكون فعلا أو فاعلا، مفعولاً أو مبتدأً، أو خبراً، أو ظرفاً أو حرفاً وما إلى ذلك، وفي هذا القسم نستطيع معرفة وعي الطالبة بمكونات الجملة؛ لأن الوعي بمثل هذه الأمور له أهمية كبيرة في إعراب الجمل وكتابتها بشكل صحيح نحويا وصرفيا وإملائياً، فعلى سبيل المثال، لو كانت الطالبة واعيةً بأنَّ كلمة (ذَهَبَ) فعل، ثم أرادت أن تسندها إلى تاء الفاعل أو تاء التأنيث، لما كتبتها (ذهبة) بالتاء المربوطة، لأن الفعل لا يقبل التاء المربوطة، وإنما يأخذ تاء الفاعل أو تاء التأنيث الساكنة، وفي هذه الحالة لا تكون إلا تاءً مفتوحة، وقسْ على ذلك الكثير.

4- العلامات الإعرابية، في هذا القسم اعتمد الباحث على صياغة أسئلة تطبيقية وأخرى نظرية، كأن يقول: إن المبتدأ يرفع بـ ...، وعلى الطالبة اختيار الحركة المناسبة حسب السؤال، وغيرها من الأسئلة التي تقيس مدى وعي الطالبة بالعلامات الإعرابية، أو أن تكون الأسئلة تطبيقية بحتة، كأن يُطلَبُ من الطالبة اختيار الكلمة المثناة المناسبة، ووضعها في الفراغ حسب موقع الكلمة في الجملة، والتي يَصْعُبُ معها أن تكون الإجابة من

قبيل المصادفة، كأن يُطْلَبُ من الطالبة إدخال حرف النفي (لم) على الجملة وتغيير ما يلزم، وتكون الجملة قد شُكِّلَتْ، إلا في موضعٍ واحدٍ، وهو نهاية الفعل المضارع، وهنا تحديداً يتضح للباحث مدى فهم الطالبة واستيعابها لمفهوم الحركات الإعرابية وصيغتها، وأين توضعُ، وعلام توضع، وغيرها من الأسئلة التي تتبع هذا النوع من التحليل.

5- المطابقة في الجنس والعدد، في هذا القسم صيغ سؤالان لا غير، أحدهما يقيس جانب مطابقة العدد للمعدود، والآخر يقيس المطابقة في الجنس، وقد خُصِصَ لكل جانب منهما عددٌ من الأسئلة المتكررة في النوع والصياغة، للتثبت من فهم الطالبة أو عدم فهمها لتلك المحاور.

أما الهدفان التابعان للهدف الرئيس، فهما الفهم القرائي والتعبير الكتابي، ففي الفهم القرائي كان النص هو الحكم في ذلك، فعلى الطالبة أن تقرأ وأن تُجيب عن الأسئلة المرتبطة بالنص، حيث تنوعت الأسئلة في هذا القسم؛ لتعالج الأبعاد الخاصة بالنص، ومدى فهم الطالبة لتلك الأبعاد، إذ من المفترض أن تكون العلاقة بين الوعي التركيبي – وهو الهدف الرئيس في هذه الدراسة- والفهم القرائي والتعبير الكتابي علاقة طردية، أي أنه متى ما تحصّلت الطالبة على درجة عالية في الوعي التركيبي تكون قد تحصّلت على درجة مشابهة لها أو قريبة منها في الهدفين التابعين له، ففي التعبير الكتابي -الذي تضمن سبعة بنود مهمة قُلِّصت فيما بعد إلى أربعة- كانت محاوره كالآتي:

1- العنوان، تحصل الطالبة على درجة بمجرد كتابة عنوان مناسب ومعبرٍ عن مضمون ما كتبت؛ إذ نستطيع الحكم على الطالبة بوضعها عنواناً مناسباً أنها تكتب بفهم، وقادرة على التعبير عمّا كتبته في كلمة أو كلمتين أو أكثر، وقد أُدْرِجَ هذا البند فيما بعد، تحت قائمة المستوى التركيبي الذي يضم عدداً من البنود المتصلة به.

2- علامات الترقيم، خُصِّصَتْ درجة على كتابة الطالبة لعلامات الترقيم، التي توضِّح الفواصل والنقط وعلامات التعجب والاستفهام، وغيرها من العلامات المناسبة لطبيعة الجملة والأسلوب، وقد اندرج هذا البند ضمن قائمة المستوى التركيبي، إذ إننا بهذه العلامات نستطيع أن نتلمس معرفة الطالبة لمفاصل الجمل وعلاقاتها التوزيعية، ودرجات إدراكها لمعانيها.

3- أدوات الربط، تُعَدُّ أدوات الربط من المعارف المهمة لدى الطالبة، والتي تربط الجمل بعضها ببعض، حيث تفقد الطالبة قيمة ما كتبته دون هذه العلامات التي توضح لنا عدة أمور مهمة في الوقت ذاته،

فبها نستطيع أن نتوصّل إلى أن الطالبة عارفة بحدود الجملة من جهة، وقادرة على ربط الجمل بعضها ببعض من جهة أخرى، والأهم من ذلك قدرتها على استخدامها استخداما صحيحا مناسباً للسياق.

4- الثراء المعجمي، يُعّدُّ هذا البند من البنود المهمة في رصد قدرة الطالبة على التعبير السليم استنادا إلى رصيدها المعجمي، وقد خُصِصت لهذا البند ثلاث درجات، وهي تدلنا على مستوى الثراء المعجمي للطالبة، فالطالبة التي تحصّلت على درجة واحدة، يكون مستواها ضعيفاً، إذ إنها كتبت ما بين عشر كلمات وعشرين كلمة -فحسب- غير مكررة، بينما الطالبة التي تحصّلت على درجتين يكون مستواها متوسطاً، حيث كتبت ما بين عشرين كلمة إلى ثلاثين كلمة، في حين أن الطالبة التي تحصّلت على ثلاث درجات تكون قد كتبت ما بين ثلاثين كلمة إلى أربعين كلمة أو يزيد عن ذلك وأن تكون الكلمات غير مكررة، ويكون حينئذ مستواها أفضل من مستوى أقرانها.

5- الجانب الإملائي، وُظِّفَ هذا الجانب لقياس مستوى الطالبات في القدرة على الكتابة كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية الناتجة عن عدة أسباب، منها:

- عدم القدرة على كتابة الهمزات كتابة صحيحة.
- عدم القدرة على تمييز التاء المربوطة من الهاء.
- عدم القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- الأخطاء الناتجة من حذف حرفٍ أو إضافته.
- عدم القدرة على الكتابة كتابة سليمة، وفي هذا تفصيل طويل، قد نعرض له في تحليل النتائج.

6- الجانب الصرفي، رَصَدَ هذا الجانب في التعبير الكتابي جانبا مهما من جوانب اللغة، وهو قدرة الطالبة على تصريف الكلمات تصريفاً سليما أو تصريفا مخلفاً لقواعد اللغة، كأن تُصرِّف الكلمة تصريفا مخالفا لقواعد اللغة وما عرفته، فتأتي بجمع كلمة على وزن خاطئ، أو أن تُصرِّف الفعل المعتل أو غير المعتل في الجملة تصريفا غير مناسبٍ، وهذه الحالات من التصاريف لا بد أن تعترض الطالبة أثناء كتاباتها، وعليها أن تُحسن ذلك.

7- الجانب التركيبي، وضع الباحث في هذا الجانب من الاختبار روائز خاصة؛ لرصد الأخطاء التركيبية، ثم جمع البنود ذات الصلة بالمستوى التركيبي معا، كبند (العنوان، علامات الترقيم، أدوات الربط)، لتصبح لدينا أربعة بنود تقيس المستوى التركيبي وما يتصل به من قريب أو بعيد، ثم دُمِجت هذه البنود الأربعة في بندٍ واحدٍ وهو المستوى التركيبي.

## 3. المبحث الثاني: تفريغ المعطيات وتحليل النتائج ومناقشتها

يُعدُّ هذا المبحث من أهم مباحث الدراسة، إذ إنَّنا ضمَّنّاه تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها ومناقشتها؛

### 1.3 تحليل نتائج الاختبارات

حُلِّلَت نتائج الاختبارات تحليلاً دقيقاً بالاعتمد على برنامج SPSS في تحليل البيانات واستخراج العلاقات ومعالجتها إحصائيا، وقد أسفرت عن واقع مستوى طالبات المرحلتين الخامسة والسادسة الابتدائي، في المدرسة الحكومية المستقلة القطرية، حيث أظهر النتائج العلاقة المقررة بين المحاور الرئيسة الثلاثة، وهي الوعي التركيبي ومهارتي القراءة والكتابة.

#### 1.1.3 مستوى تمثُّلِ المهارات الكتابية

لو أخذنا إجمالي نسب تحصيل الطالبات في التعبير الكتابي ككل، فإن المعدل العام للطالبات عند نسبة تحصيل 58.47%، وفي الجدول التالي بيانٌ لنسب تحصيلهن وأعدادهن في كل نسبة مئوية.

الجدول رقم (2): تفاصيل تخص تحصيل الطالبات في التعبير الكتابي

| التعبير الكتابي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frequency التكرار | Percent النسبة المئوية | Valid Percent النسبة المئوية الصالحة | Cumulative Percent النسبة المئوية المتراكمة |
| Valid صالحة | 23.33 | 1 | 1.6 | 1.7 | 1.7 |
| | 33.33 | 3 | 4.8 | 5.0 | 6.7 |
| | 36.67 | 4 | 6.5 | 6.7 | 13.3 |
| | 40.00 | 5 | 8.1 | 8.3 | 21.7 |
| | 43.33 | 2 | 3.2 | 3.3 | 25.0 |
| | 46.67 | 3 | 4.8 | 5.0 | 30.0 |
| | 50.00 | 2 | 3.2 | 3.3 | 33.3 |
| | 53.33 | 3 | 4.8 | 5.0 | 38.3 |
| | 56.67 | 6 | 9.7 | 10.0 | 48.3 |
| | 60.00 | 4 | 6.5 | 6.7 | 55.0 |
| | 61.67 | 1 | 1.6 | 1.7 | 56.7 |
| | 63.33 | 6 | 9.7 | 10.0 | 66.7 |
| | 65.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 68.3 |
| | 66.67 | 2 | 3.2 | 3.3 | 71.7 |
| | 70.00 | 4 | 6.5 | 6.7 | 78.3 |
| | 73.33 | 1 | 1.6 | 1.7 | 80.0 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 75.00 | 3 | 4.8 | 5.0 | 85.0 |
| | 76.67 | 2 | 3.2 | 3.3 | 88.3 |
| | 81.67 | 1 | 1.6 | 1.7 | 90.0 |
| | 83.33 | 4 | 6.5 | 6.7 | 96.7 |
| | 85.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 98.3 |
| | 100.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 100.0 |
| | Total المجموع | 60 | 96.8 | 100.0 | |
| Missing الناقصة (المفقود) | System النظام | 2 | 3.2 | | |
| Total المجموع | | 62 | 100.0 | | |

### 2.1.3 مستوى تمثُّلِ المهارات القرائية

أما فيما بمستوى تمثُّل المهارات القرائية لدى طلبة المستوى الخامس والسادس ابتدائي ومعرفة نسب الأخطاء المتصلة بهذا الجانب، ومدى قدرة الطالبة على قراءة النصوص وفهمها، واستخراج الأفكار ذات الصلة، سواءً كانت أفكاراً جزئية أم رئيسة، وترتيبها، وغيرها من المعايير التي تندرج تحت هذا الجزء من الاختبار، والتي تم شرحها في الفصل الثالث، في توصيف الاختبار.

الجدول رقم (3): في الجدول أدناه نسب تحصيل الطالبات في الفهم القرائي، وأعداد الطالبات عند كل نسبة

| الفهم القرائي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frequency التكرار | Percent النسبة المئوية | Valid Percent النسبة المئوية الصالحة | Cumulative Percent النسبة المئوية المتراكمة |
| Valid الصالحة | 13.33 | 1 | 1.6 | 1.7 | 1.7 |
| | 20.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 3.3 |
| | 26.67 | 2 | 3.2 | 3.3 | 6.7 |
| | 33.33 | 2 | 3.2 | 3.3 | 10.0 |
| | 35.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 11.7 |
| | 36.67 | 1 | 1.6 | 1.7 | 13.3 |
| | 40.00 | 3 | 4.8 | 5.0 | 18.3 |
| | 43.33 | 1 | 1.6 | 1.7 | 20.0 |
| | 46.67 | 5 | 8.1 | 8.3 | 28.3 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 53.33 | 8 | 12.9 | 13.3 | 41.7 |
| | 60.00 | 7 | 11.3 | 11.7 | 53.3 |
| | 66.67 | 5 | 8.1 | 8.3 | 61.7 |
| | 73.33 | 6 | 9.7 | 10.0 | 71.7 |
| | 80.00 | 4 | 6.5 | 6.7 | 78.3 |
| | 86.67 | 4 | 6.5 | 6.7 | 85.0 |
| | 93.33 | 8 | 12.9 | 13.3 | 98.3 |
| | 100.00 | 1 | 1.6 | 1.7 | 100.0 |
| | Total المجموع | 60 | 96.8 | 100.0 | |
| Missing الناقصة (المفقود) | System النظام | 2 | 3.2 | | |
| Total المجموع | | 62 | 100.0 | | |

نلاحظ في الجدول السابق نسب تحصيل الطالبات وأعدادهن في كل نسبة مئوية، وفي الرسم البياني الآتي يُظْهِرُ لنا متوسط تحصيل جميع الطالبات في هذا الجانب بالانحراف المعياري، وهي بِنسبة 62.58%، ويُعدُّ هذا المتوسط معتدلاً إلى حدٍ ما، وفي الرسم البياني الآتي تتضح لنا درجة الالتواء (الانحناء).

### 3.1.3 الوعي التركيبي وعلاقته بالمهارات القرائية والكتابية

ما سبق تحليله كان خاصاً بالجانب القرائي والكتابي، أما الجانب الأهم من الاختبار، وهو قياس الوعي التركيبي وعلاقته بتلك المتغيرات (القرائية والكتابية)، فقد حللناه كتلة واحدة، وقياس العلاقة الناتجة بينه وبين الجوانب الأخرى، فقد أظهرت النتائج أن متوسط تحصيل الطالبات في الوعي التركيبي، كان عند نسبة 60.63%، وهي نسبة متقاربة مع الجوانب الأخرى، ففي التعبير الكتابي كان متوسط تحصيلهن عند 58.47%، بينما كان متوسط تحصيلهن في الفهم القرائي عند 62.58%، وهي متوسطات متقاربة إلى حدٍ كبيرٍ، ففي الجدول الآتي بيان لمتوسط نسب تحصيل الطالبات في جانب الوعي التركيبي، وتفاصيل أخرى مهمة.

الجدول رقم (4): تفاصيل تخص تحصيل الطالبات في الوعي التركيبي

| Statistics<br>المعلومات الإحصائية | | |
|---|---|---|
| الوعي التركيبي | | |
| N<br>العدد "ن" | Valid<br>صالحة | 60 |
| | Missing<br>النافقصة | 2 |
| Mean المتوسط | | 60.6250 |
| Std. Error of Mean<br>متوسط الخطأ المعياري | | 1.76323 |
| Median المدى | | 61.0000 |
| Std. Deviation<br>انحراف معياري "ع" | | 13.65794 |
| Variance التباين | | 186.539 |
| Range الرتبة | | 58.50 |
| Minimum الحد الأدنى | | 34.00 |
| Maximum الحد الأقصى | | 92.50 |

لكنَّ السؤال المطروح هو: ما علاقة المهارات القرائية والكتابية (الفهم القرائي والتعبير الكتابي) بالوعي التركيبي لدى طلبة هاتين المرحلتين؟ إذا اعتمدنا الفرضية الصفرية التي تنصُّ على أن قيمة المتغير كُلَّما كان أكبر من 0.05%، فهذا يعني أن الاختلاف بين قيمة المتغيرات يكاد يكون معدوما أو طفيفا، وأن العلاقة بين المتغيرات علاقة قوية وطردية، في حين لو كانت قيمة المتغير أصغر من 0.05%، فهذا يعني أن الاختلاف واضح وبيِّنٌ بين العلاقات، أو أن مؤشر الترابط بين العلاقات غير دال إحصائياً، وهذا يعني بالضرورة أنه لا توجد علاقة بين المتغيرات.

قبل إجراء اختبار (قياس المتغيرات الطبيعية) أجرينا اختبار (ANOVA)[1]؛ للمقارنة بين العينتين (مستوى الخامس والسادس ابتدائي)؛ للتأكد من عدم وجود فوارق دالة إحصائياً بينهما في التحصيل الأكاديمي؛ للتَّمَكُّنِ من

إجراء اختبار (قياس المتغيرات الطبيعية) للجوانب الرئيسة في الاختبار؛ وهما الفهم القرائي والتعبير الكتابي

وعلاقتهما بالوعي التركيبي، وفي الجدول الآتي توضح لنا الدلالة (sig) بأن نسبة الاختلاف طفيفة أو تكاد تكون معدومة بين المرحلة الخامسة والمرحلة السادسة الابتدائي.

الجدول رقم (5): تشير نسبة الدلالة إلى 76.6% وهي نسبة أكبر من 005%، أي عدم وجود اختلاف بين العينتين، أو أن الاختلاف طفيف، أو يكاد يكون معدوماً

1 هو اختبار للمقارنة بين متوسطين (عينتين)، شرط تجانسهما مع استقلالهما واعتدالهما، وهي كلمة مأخوذة من ( one way analysis of variance).

**ANOVA**
**أنوفا (تحليل التباين)**

الدرجة المحصلة للطالبة

| | Sum of Squares المجموع | Df د.ح | Mean Square مربع المتوسط | F ف | Sig. الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups بين المجموعات | 24.512 | 1 | 24.512 | .090 | .766 |
| Within Groups داخل المجموعات | 15843.499 | 58 | 273.164 | | |
| Total المجموع | 15868.011 | 59 | | | |

بعد إجراء اختبار (قياس المتغيرات الطبيعية) (Test of Normality)، أظهرت لنا النتائج أن الجوانب الثلاثة تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا شرط لإجراء الاختبار التائي (T-test) الخاص بالعلاقات المترابطة، وفي الجدول التالي، بيان نسب الدلالة عند كل جزء؛ حيث توضح لنا النسب
أن جميع الأجزاء عند نسب دلالة أكبر من 5%، وهذا يعني أن الأجزاء الثلاثة تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يحق لنا إجراء اختبار (T-test). في الجدول الآتي بيان لما تم شرحه.

الجدول رقم (6): نلاحظ أن نسبة الدلالة أكبر من 5%، وهذا يعني أن المجموعات الثلاث تتبع التوزيع الطبيعي، أي أن الفروق بينها طفيفة

**Tests of Normality**
**اختبار الاعتدالية**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic إحصاء | Df د.ح | Sig. الدلالة | Statistic إحصاء | Df د.ح | Sig. الدلالة |
| الوعي لتركيبي | .062 | 60 | .200* | .986 | 60 | .707 |
| التعبير الكتابي | .087 | 60 | .200* | .980 | 60 | .426 |
| الفهم القرائي | .086 | 60 | .200* | .967 | 60 | .103 |
| *. This is a lower bound of the true significance. | | | | | | |
| a. Lilliefors Significance Correction<br>أ. تصحيح الدلالية لليليوفورس | | | | | | |

وبعد إجراء الاختبار التائي (T-test)، أظهرت لنا النتائج الإحصائية أن نسبة الارتباط بين الوعي التركيبي والفهم القرائي تبلغ 80.4%، في حين أن نسبة ارتباط الوعي التركيبي والتعبير الكتابي تقف عند حدود 66.9%، وهذا يعني أن معامل الارتباط بين الوعي التركيبي ومهارات القراءة والكتابة قوي، وفي الجزء الآتي شرح مفصل لما قمنا بعمله خلال عملية الإحصاء.

**1- مظاهر العلاقة الترابطية إحصائيا بين الوعي التركيبي والفهم القرائي:**

في الجدول الآتي تُوضِّح لنا الأرقام أن نسبة الدلالة أقل من (0.05%) وهذا يعني أن المؤشر دال على وجود علاقة طردية وقوية بين المتغيرين، وقد بلغت نسب الارتباط 80.4%.

جدول رقم (7): نسبة الدلالة أقل من 5%، بينما قوة الارتباط عند نسبة 80.4%

| Paired Samples Correlations<br>ارتباطات العينات المقترنة | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | N العدد "ن" | Correlation الارتباطات | Sig. الدلالة |
| Pair 1 الزوج 1 | الفهم القرائي & الوعي التركيبي | 60 | .804 | .000 |

**2- مظاهر العلاقة الترابطية إحصائيا بين الوعي التركيبي والتعبير الكتابي:**

تُوضِّح لنا الأرقام، في الجدول الآتي، أن نسبة الدلالة أقل من (0.05%) وهذا يعني أن المؤشر دال على وجود علاقة طردية وقوية بين المتغيرين، بينما يصل مؤشر الارتباط نسبة 66.9%.

جدول رقم (8): نسبة الدلالة أقل من 5%، بينما قوة الارتباط عند نسبة 66.9%

| Paired Samples Correlations<br>ارتباطات العينات المقترنة | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | N<br>العدد "ن" | Correlation<br>الارتباطات | Sig.<br>الدلالة |
| Pair 1<br>الزوج 1 | الوعي التركيبي والتعبير الكتابي | 60 | .669 | .000 |

في الجدول الآتي بيان لنسب العلاقات القائمة بين المتغيرات الثلاثة، ونسب الدلالة بين كلٍ من (الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي):

جدول رقم (9): تفاصيل تخص قوة العلاقة القائمة بين المتغيرات الثلاثة، وهي الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي

| Correlations<br>الارتباطات | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | الوعي التركيبي | التعبير الكتابي | الفهم القرائي |
| الوعي التركيبي | Pearson Correlation<br>معامل ارتباط بيرسون | 1 | .669** | .804** |
| | Sig. (2-tailed)<br>دلالة (رأسين) | | .000 | .000 |
| | N العدد "ن" | 60 | 60 | 60 |
| التعبير الكتابي | Pearson Correlation<br>معامل ارتباط بيرسون | .669** | 1 | .613** |
| | Sig. (2-tailed)<br>دلالة (رأسين) | .000 | | .000 |
| | N العدد "ن" | 60 | 60 | 60 |
| الفهم القرائي | Pearson Correlation<br>معامل ارتباط بيرسون | .804** | .613** | 1 |
| | Sig. (2-tailed)<br>دلالة (رأسين) | .000 | .000 | |
| | N العدد "ن" | 60 | 60 | 60 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | |

يدل الرمز (**) – المثبت في نهاية الجدول– على وجود علاقة قوية وطردية بين المتغيرات الثلاثة، حيث تعني (0.01) أن نسبة الثقة 99%، بينما نسبة الشك 1%، وهذا يعني أننا لو أعدنا الاختبارات على نفس العينة (99) مرة فإننا سنحصل على نفس النتائج بينما نسبة 1% ستكون النتائج مختلفة.

لكن السؤال لا يزال قائما: هل يمثل الوعي التركيبي عاملاً تعليمياً مهماً في مواجهة ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة هاتين المرحلتين؟ أي هل الوعي التركيبي هو المسبب والمؤثر في تعلم مهارتي الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة هاتين المرحلتين؟

للإجابة عن هذا السؤال يجب أولاً معرفة تفاصيل التحليل الإحصائي الدال عليه، ففي حساب قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات – والتي يرمز لها بالرمز (R)– نجد أنفسنا أمام نسب ومعدلات يُقدر لها إحصائياً حسب قوتها وضعفها بالنسب المعتمدة دولياً، ففي الجدول الآتي توضيح لنوع الارتباط حسب قيمة معامل الارتباط:

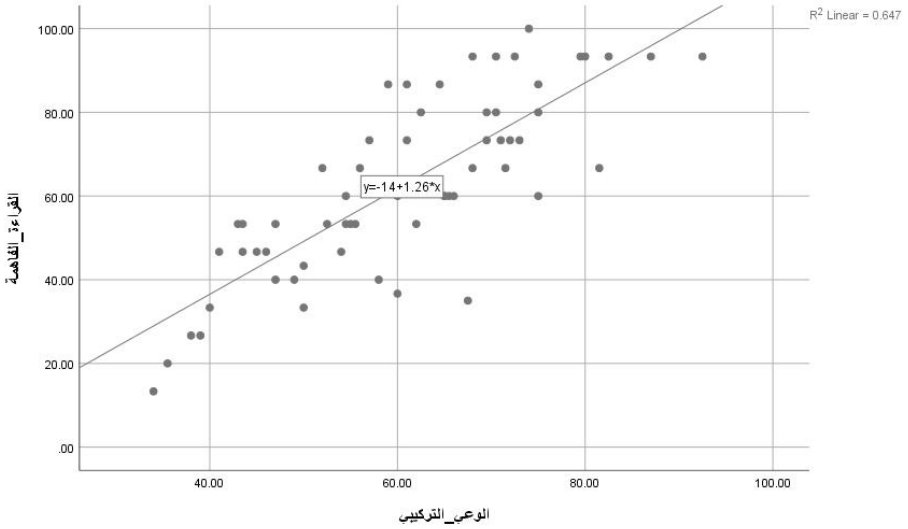
جدول رقم (10): توضح لنا النسبة وحدودها نوع الارتباط القائم بين المتغيرات

| نوع الارتباط | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|
| منعدم | -0.1 to 0.1 |
| ضعيف | -0.3 to -0.3 or 0.3 to 0.5 |
| متوسط | -0.5 to -0.3 or 0.3 to 0.5 |
| قوي | -1.0 to -0.5 or 1.0 to 0.5 |

بعد اختبار الأجزاء الرئيسة الثلاثة وفقا لمعامل السببية في البرنامج الإحصائي الـ (SPSS)، توصَّلنا إلى أن العلاقة بين الوعي التركيبي وكلٍّ من الفهم القرائي والتعبير الكتابي علاقة سببية بنسبة عالية، أي أن الوعي التركيبي هو المؤثر في الفهم القرائي والتعبير الكتابي.

**1– درجة ارتباط الوعي التركيبي بالفهم القرائي:**

أظهرت لنا النتائج أن درجة الارتباط الحاصلة بين الوعي التركيبي والفهم القرائي لدى طالبات المرحلتين عند قيمة 0.80، وهذه القيمة –كما أشرنا في الجدول السابق– تدل على أن هناك علاقة قوية وطردية بين المتغيرين، وقد استخرجنا هذه القيمة من الجذر التربيعي لقيمة معامل الارتباط ($R^2$) الموضح في الرسم البياني الآتي، وقيمته (0.647).

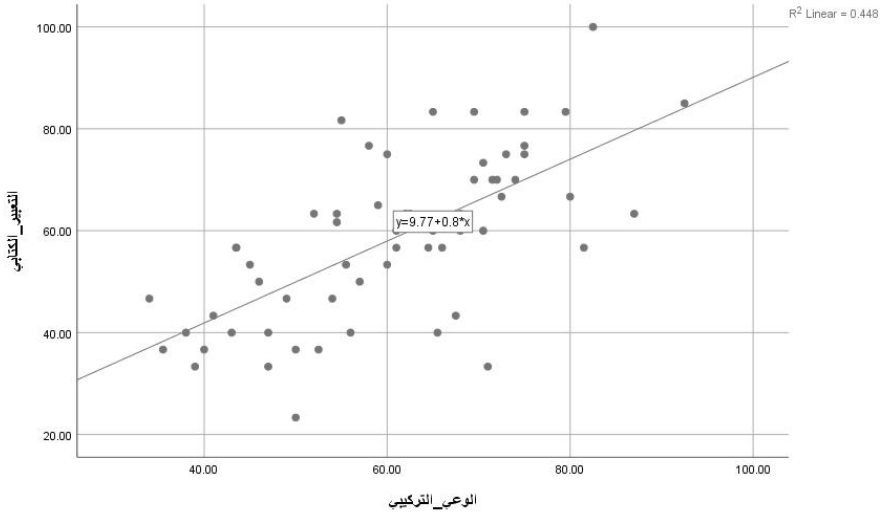



الرسم البياني رقم (1): قيمة ($R^2$)

هي 0.647، وجذرها التربيعي هو 0.80، وهذه القيمة أكبر من 0.5، إذن قيمة معامل الارتباط قوية جدا

**2– درجة ارتباط الوعي التركيبي بالتعبير الكتابي:**

أظهرت النتائج أن درجة ارتباط الوعي التركيبي بتعلُّمات الطالبات لمهارة التعبير الكتابي في المرحلتين عند قيمة 0.66، وهذه القيمة حسب قيمة معامل الارتباط قوية وطرية، وقد استخرجنا هذه القيمة من الجذر التربيعي لقيمة معامل الارتباط ($R^2$) الموضح في الرسم البياني الآتي، وقيمتها (0.448).



الرسم البياني رقم (2): قيمة ($R^2$) هي 0.448، وجذرها التربيعي هو 0.66، وهذه القيمة أكبر من 0.5، إذن قيمة معامل الارتباط قوية جدا.

**1- العلاقة السببية بين الوعي التركيبي والفهم القرائي:**

أظهرت النتائج الإحصائية لدراستنا أن الوعي التركيبي يؤثر في الفهم القرائي عند نسبة دلالة عالية جداً تقدر بـ (0.000)، وهذ يعني أن نسبة عدم التأثير تكاد تكون معدومة أو هي ضئيلة جداً، وأن درجة الحرية عند (59)، أما النسبة الفائية فهي (10.335)، وفي الجدول الآتي بيان لتلك التفاصيل.

جدول رقم (11): نسبة الدلالة أقل من 5%، ودرجة الحرية عند نسبة 59%، أما النسبة الفائية فهي 10.335

**ANOVA Table**

| | | | Sum of Squares<br>مجموع المربعات | Df<br>د.ح | Mean Square<br>مربع المتوسط | F<br>"ف" | Sig.<br>الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي التركيبي * الفهم القرائي | Between Groups<br>بين المجموعات | (Combined)<br>توليفي / مركب | 8734.588 | 16 | 545.912 | 10.335 | .000 |
| | Within Groups داخل المجموعات | | 2271.225 | 43 | 52.819 | | |
| | Total المجموع | | 11005.813 | 59 | | | |

**2- العلاقة السببية بين الوعي التركيبي والتعبير الكتابي:**

أظهرت النتائج أن الوعي التركيبي يؤثر في التعبير الكتابي عند نسبة دلالة عالية تقدر بـ (0.003)، وهذ يعني أن نسبة عدم التأثير ضئيلة، وأن درجة الحرية عند (59)، أما النسبة الفائية فهي (2.811)، وفي الجدول الآتي بيان لتلك التفاصيل.

جدول رقم (12): نسبة الدلالة أقل من 5%، ودرجة الحرية عند نسبة 59%، أما النسبة الفائية فهي 2.811

**ANOVA Table**

| | Sum of Squares<br>مجموع المربعات | Df<br>د.ح | Mean Square<br>مربع المتوسط | F<br>"ف" | Sig.<br>الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الـوعي التركيـبي * التعبير الكتابي | Between Groups بين المجموعات | (Combined) توليفي / مركب | 6695.842 | 21 | 318.850 | 2.811 | .003 |
| | Within Groups داخل المجموعات | | 4309.971 | 38 | 113.420 | | |
| | Total المجموع | | 11005.813 | 59 | | | |

إذاً نستطيع أن نصل إلى نتيجة مفادها أن الوعي التركيبي يمثل عاملاً تعليمياً مهماً، في مواجهة ضعف المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة المرحلتين (الخامس والسادس الابتدائي)، والسبب يعود بطبيعة الحال، إلى أن الوعي التركيبي المحرك الأساس لعمليات الكتابة الصحيحة والفهم القرائي، فمتى ما ارتفع الوعي التركيبي عند الطالبة استطاعت أن تكتب كتابة صحيحةً، وأن تقرأ بفهم، وفي هذا جواب على سؤال بحثنا، إذ تؤكد النتائج التي توصلنا إليها ما وصلت إليها معظم الدراسات السابقة.

## 4. مناقشة النتائج

أظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود علاقة ترابطية قوية وطردية بين الوعي التركيبي والفهم القرائي والتعبير الكتابي، على اعتبار أن أحد هذه المكونات، هو المحرك والباعث لبقية المكونات الأخرى، التي يفترض أن تكون تابعة له حسب ما أظهرته النتائج الإحصائية، حيث أكدت على أن الوعي التركيبي هو المحرك الأساس والمؤثر المهم في تعليم مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلتين الخامسة والسادسة الابتدائي؛ وهو ما يعني أن ارتفاع الوعي التركيبي للطالبة في هذه المرحلة خصيصاً يُمكِّنُها إلى حدٍ ما من الفهم القرائي والكتابة كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية والصرفية والتركيبية ما أمكن، لأن الطالبة في هذه المرحلة تكون مستعدةً ذهنياً – حسب ما أظهرته دراسات سابقة (BRIMO, 2011)،(Cain, 2007)، وما أكدته دراستنا– للعمليات التركيبية، أكثر من طلبة المراحل الدنيا (الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي)؛ لأن العمليات التركيبية أكثر تعقيداً من العمليات الصرفية والصوتية، ولأن المعارف التركيبية تُبْنى في جزء كبير منها على المعارف الصوتية والصرفية أيضا، وبالتالي يكون ذهن الطالب الأكبر عمراً أكثر تقبلاً لها وتفهماً. وهو ما يعني أن الوعي التركيبي لا يؤثر في المهارات القرائية فحسب –كما أظهرته الدراسات السابقة (Morais, 2000) (Guo, 2011) – وإنما يؤثر في المهارات الكتابية أيضا.

2-عدم وجود فروق بين عينتي المستوى الخامس والمستوى السادس حسب ما أظهرته النتائج الإحصائية، أي أن الطالبة لم تتطور في تعلماتها المتصلة بما قيس في الاختبارات، بانتقالها من المرحلة الخامسة إلى المرحلة السادسة من التعليم الابتدائي، والسبب قد يعود إلى أن الطالبة لم تخضع لمنظومة تدريسية تُمكِّنُها من التطور الطبيعي في مراحل دراستها، أو لأن المستوى السادس تعزز فيه المعارف المقدمة في المستويات السابقة وتدعمها فحسب، فلا تقدم فيه معارف جديدة؛ وإن كان الأمر كذلك فإنه لابد من أن تتقدم الطالبة في وعيها التركيبي واستيعابها بانتقالها من مرحلة إلى أخرى، وإلا فإن ذلك يعني أن هناك مشكلة حقيقة فيما يُقدّم للطالبة يحكم عليها بعدم التطور والتقدم الطبيعي خلال مراحل دراستها. وحسب ما جاءت في دراسة (Guo, 2011) (Cain, 2007) (BRIMO, 2011) من أن الوعي التركيبي يتأثر بالمرحلة التعليمية ويزيد مع تقدم العمر، فإننا نجد أن ذلك يخالف ما توصَّلنا إليه، وإن كنت اعتقد شخصياً أن من الطبيعي زيادة نسبة استيعاب الطالبة لتلك المهارات التركيبية التي تُقدَّم لها بانتقالها من مرحلة إلى أخرى وإن كانت تلك المعارف المقدمة للطالبة مكررة، فالتطور الطبيعي للمعارف يحكم عليها بالرسوخ والزيادة مع التكرار والمران، وإلا فما فائدة مراجعة المعارف والمهارات لتثبيتها؛ ألا يعني ذلك زيادة تنشيطها وتفعيلها لتتحصل الفائدة منها؟!.

**آفاق البحث**

نتطلَّع في دراسات مستقبلية دراسة المهارات التواصلية لدى طلبة المرحلة نفسها بغية رصد العلاقة المقررة بين القدرة التواصلية والوعي التركيبي، كما نطمح إلى تصميم برنامج تدريبي يستفيد منه الطلبة المتعثرون في تعلُّماتهم، واعتماده وسيلة لمعالجة صعوبات التعلُّم المعبر عن بعض مظاهرها في هذا الدراسة. كما أنَّنا نطمح إلى قياس المسار التطوّري في التعلم عند كلّ طلبة المرحلة الابتدائية استنادا إلى المعايير التي وضعتها الوزارة لبلوغ هذا الهدف، واختبار مدى نجاعتها في تحقيق مخرجات التعلم في السلك الابتدائي من المدرسة القطرية.

**المراجع باللغة العربية:**

علوي، إ. (2015). مراحل تطور اللغة عند الطفل من الاكتساب اللغوي إلى الوعي اللساني. *تأليف اللغة والذاكرة والكفاءة*. مختبر العلوم المعرفية: فاس – المغرب.

بوعناني، م، وبلمكي، هـ. (2013). *الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمها* . جامعة سيدي محمد بن عبد الله –كلية الآداب والعلوم الإنسانية – *مختبر العلوم المعرفية*: فاس – المغرب، *ص ص: 41-76*.

**المراجع باللغة الانجليزية:**

Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *22*(2), 185–200. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9107-5

Brimo, D. M. (2011). Examining the Contribution of Syntactic Awareness and Syntactic Knowledge to Reading Comprehension [Ph.D. Dissertation]. Florida State University.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, *28*(4),

Davidson, D., Raschke, V. R., & Pervez, J. (2010). Syntactic awareness in young monolingual and bilingual (Urdu–English) children.

Guan, C. Q., Ye, F., Wagner, R. K., Meng, W., & Leong, C. K. (2014). Text Comprehension Mediates Morphological Awareness, Syntactic Processing, and Working Memory in Predicting Chinese Written Composition Performance. *Journal of Educational Psychology*, *106*(3), 779–798. https://doi.org/10.1037/a0035984

Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The Relation of Morphological Awareness and Syntactic Awareness to Adults' Reading Comprehension: Is Vocabulary Knowledge a Mediating Variable? *Journal of Literacy Research*, *43*(2), 159–183. https://doi.org/10.1177/1086296X11403086

Leong, C., & Ho, M. (2008). Theory-based Assessment of Reading and Its Difficulties in The Chinese Language System. *Hong Kong Journal of Paediatrics*, *13*.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, *7*(4), 323–331. https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9

Saddler, B., & Graham, S. (2005). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers. *Journal of Educational Psychology*, *97*(1), 43–54. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.43