

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في
ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي

رسالة قَدِّمتها
زينة فاضل مهدي الخفاجي

إلى مجلس كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة
ماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

الأستاذ المساعد الدكتور

عبد الستار مهدي علي الشمري

عمران جاسم حمد الجبوري

٢٠٠٦ م

١٤٢٦ هـ

I

ن والقلم
وما يسطرون

القلم / ١

J

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي) التي قدمتها الطالبة (زينة فاضل مهدي) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية/طرائق تدريس اللغة العربية.

المشرف
أ.م.د عبد الستار مهدي علي
الشمري

المشرف
أ.م.د عمران جاسم حمد الجبوري

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

أ.م.د حمزة عبد الواحد حمادي
رئيس قسم الدراسات العليا
٢٠٠٦ / / م.

J

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي) وقد ناقشنا الطالبة (زينة فاضل مهدي) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير () .

Ministry of higher education
And scientific research
University of Babylon
College of basic education
Dept of high studies – m.a.
Methods of teaching Arabic language

Evaluating the students, performance in the teachers institutions in mastering the text and finding the grammatical mistakes

Education from the point of views of the instructors and
students.

A thesis submitted to the council of college of basic
education- university of Babylon, in partial fulfillments of the
requirements for the degree of master of education in methods
of teaching of Arabic language.

By

Zeena Fadhil Mehdi

Supervised By :

Assistant Prof
Dr. Umran jasim al. juburi

Assistant Prof
Dr. Abdul-attar mehdi al- shimmari

٢٠٠٦ A.D.

١٤٢٦ A.H

الإهداء

إلى إمام الرمة وقائد الفكر ومنفتح البركة صبر

والكرين النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)

إلى صديقي وفخري والدي الحبيب أودها الله لي

عزلاً وفخراً

إلى من صاندوني في حياتي بخوني وإخواني

زينة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله الأول بلا أول كان قبله والآخر بلا آخر يكون بعده الذي قصرت عن رؤيته
أبصار الناظرين وعجزت عن نعته أوهام الواصفين، الحمد لله الذي من علينا بسيد الأنام
والأمم محمد (صلى الله عليه واله وسلم)
وبعد ...

يدفعني واجب الوفاء إلى تقديم خالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ المساعد
الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري المشرف الأول على الرسالة والأستاذ المساعد
الدكتور عبد الستار مهدي علي الشمري المشرف الآخر على الرسالة لما بذلاه من جهود
علمية مخلصة، في متابعتي طوال مدة الكتابة، ولما زوداني به من إرشادات قيمة
ومعرفة واسعة ورعاية فائقة فلولاهما لما أخرجت هذه الرسالة بالشكل الذي هي عليه
الآن، فلهما الشكر الفائق والاحترام وجزاهما الله عن العلم خير جزاء.

وأقدم شكري وعرفاني إلى عمادة كلية التربية الأساسية وقسم الدراسات العليا،
لما أبدوه من رعاية ودعم وتشجيع، ويسرني أيضا إن أقدم شكري وعرفاني لكل
أساتذتي في كلية التربية الأساسية الذين أسهموا في تقديم المشورة العلمية للباحثة في
إثناء مدة كتابة الرسالة وما قبلها وأخص منهم بالذكر المدرس (قاسم عبد الرضا
كاسد)، وإلى المدرس المساعد (صفاء عبد الحفيظ)، وإلى كل من مد لها يد العون من
أساتذتها الأستاذ المساعد الدكتور (مثنى علوان الجشعمي) وإلى الأستاذ الدكتور (قيس
الخفاجي)، وإلى المدرس المساعد (عماد المرشدي) وإلى المدرس المساعد (حسين
موسى كاظم) وإلى كل من كان له اثر في مساعدتي أخوتي (أبو مصطفى، أبو حسين،
جوان، حيدر) وبهذه المناسبة اذكر بالعرفان الجميل الأساتذة المحكمين الذين عرضت
عليهم استبانة الدراسة لأرائهم القيمة في تطوير هذه الأداة واغنائها.

وأقدم بشكري العميق إلى رئيس وأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل لتفضلهم
بقبول مناقشة هذه الرسالة واغنائهم لها بأرائهم السديدة.

واسجل شكري وعرفاني إلى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي شملها البحث
ولا بد لي بعد هذا أن أقول إن هذه الصفحات لا يمكن أن تستوعب ذكر أهل الفضل جميعاً،
لذلك أقدم اعتذاري لمن لم تسعفني الذاكرة في تقديم الشكر له، واسأل الله دوام الخير
للجميع وان يوفقنا لفعل ما يرضاه انه سميع مجيب.

رحمة الله الرحمة

فهرست المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	شكر و عرفان
ت - ج	فهرست المحتويات
ح	فهرست الجداول
خ	فهرست الملاحق
د - س	ملخص البحث
٢٠-١	الفصل الأول: التعريف بالبحث
٥-٢	مشكلة البحث
١٤-٥	أهمية البحث
١٥	أهداف البحث
١٥	حدود البحث
٢٠-١٦	تحديد المصطلحات
٥٩-٢١	الفصل الثاني: جانب نظري ودراسات سابقة
٣٩-٢٢	أولاً: جانب نظري
٤٠	ثانياً: دراسات سابقة
٥٤-٤١	دراسات عربية
٥٦-٥٥	دراسات أجنبية
٥٩-٥٧	موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية
٧١-٦٠	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته
٦١	أولاً: منهج البحث
٦٢-٦١	ثانياً: مجتمع البحث

٦٣-٦٢	ثالثاً: عينة البحث
٦٣	رابعاً: أدوات البحث
٦٣	أ- قطعة ضبط النص

٦٥	صدق الأداة
٦٥	تجربة القطعة
٦٦-٦٥	ثبات الاختبار
٦٧-٦٦	ب- قطعة اكتشاف الخطأ النحوي
٦٧	صدق الأداة
٦٨	تجربة النص الشعري
٦٨	ثبات الاختبار
٦٩-٦٨	ج- استبانة المقترحات
٦٩	تطبيق أدوات البحث
٧١-٧٠	خامساً: الوسائل الإحصائية والحسابية
١٠٣-٧٢	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها والمقترحات
٨٤-٧٣	١. نتائج الهدف الأول وتفسيرها
٩٤-٨٥	٢. نتائج الهدف الثاني وتفسيرها
٩٨-٩٥	٣. نتائج الهدف الثالث وتفسيرها
١٠١-٩٨	٤. نتائج الهدف الرابع وتفسيرها
١٠٣-١٠٢	٥. نتائج الهدف الخامس (المقترحات العلاجية)
١٠٧-١٠٤	الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
١٠٥	أولاً: الاستنتاجات
١٠٧-١٠٥	ثانياً: التوصيات
١٠٧	ثالثاً: المقترحات

١١٨-١٠٨	مصادر البحث
١١٧-١٠٩	أولاً: المصادر العربية
١١٨	ثانياً: المصادر الأجنبية
١٤٢-١١٩	الملاحق
A-D	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

فهرست الجداول

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
٦٢	يبيّن أعداد مجتمع البحث	١

٦٣	يبين أعداد عينة البحث	٢
٦٤	يبين الكلمات المطلوب ضبطها من الطلبة	٣
٦٧	يبين الكلمات الخطأ وتصويبها	٤
٧٣	المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في ضبط النص	٥
٧٤	إجابات الطلبة في ضبط النص مرتبة تنازلياً بحسب رتبها ونسبها المئوية.	٦
٨٥	المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في اكتشاف الخطأ النحوي.	٧
٨٦	إجابات الطلبة في اكتشاف الخطأ النحوي مرتبة تنازلياً بحسب رتبها ونسبها المئوية.	٨
٩٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث (الطلاب والطالبات) في ضبط النص.	٩
٩٦	إجابات الطلاب والطالبات في ضبط النص ونسبها المئوية	١٠
٩٧	تكرارات الاجابات النحوية في ضبط النص لدى الطلبة (عينة البحث) وقيمتا (مربع كا ^٢) المحسوبة والجدولية و الدلالة الاحصائية	١١
٩٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث (الطلاب والطالبات) في اكتشاف الخطأ النحوي.	١٢
٩٩	إجابات الطلاب والطالبات في اكتشاف الخطأ النحوي ونسبها المئوية	١٣
١٠٠	تكرارات الاجابات النحوية في اكتشاف الخطأ النحوي لدى الطلبة (عينة البحث) وقيمتا (مربع كا ^٢) المحسوبة والجدولية و الدلالة الاحصائية	١٤

فهرست الملاحق

الصفحة	عنوانه	رقم الملحق
١٢٤-١٢٠	كتب تسهيل المهمة	١
١٢٥	استبانة استطلاعية لبيان صلاحية الأداة	٢

١٣٨	أسماء لجنة الخبراء من المتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية وطرائق تدريسها	٣
١٤٠-١٣٩	الأداة بشكلها النهائي	٤
١٤١	استبانة لمعرفة المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي	٥
١٤٢	أسماء المدرسين والمدرسات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات	٦

ملخص الرسالة : -

اللغة العربية لغة ثرة معطاء، لها من غنى معانيها ووفرة مبادئها وخصائصها الفذة في التوسع بالاشتقاق والقياس والمجاز، ما يجعلها تتميز بأهميتها ومكانتها السامية بين اللغات العالمية الحية، التي يأبى اعتزاز أهلها بقوميتهم ولغتهم وتراثهم أن يتخذوا من غيرها لغة علم وعمل.

فاللغة العربية فكر قبل كل شيء، فإذا لم يتحسس الطلبة ذلك الفكر، وإذا لم يتمثلوه، وإذا لم يدخل الى نفوسهم، ولم يكونوا حوله رأياً فكرياً، فلن يكون للألفاظ التي يستعملونها طعم. لذا ينبغي لتدريس اللغة العربية - بما أنها اللغة الأم - أن يحقق حياة صالحة للطلبة، تمكنهم من إنماء قدراتهم المختلفة التي تعينهم على بلوغ أهداف سامية ومثل عالية، وبها يحيون حياة كريمة طيبة.

وعندما نتحدث عن اللغة العربية يعني الحديث عن النحو الذي بدأت دراسته منذ القرن الأول الهجري، واستمرت جهود العلماء فيه الى وقتنا الحاضر، وقد رافقت مسيرة النحو مشاعر حادة تؤكد صعوبته التي تصل الى حد النفور منه، ولم تقتصر الصعوبة على النحو فقط وإنما شملت اللغة الفصحى والكتابة وكل ما يتصل بها من قريب أو بعيد.

ونشأ عن هذا ضعف في ملكة التعبير وملكة الأدب، وضعف في الثقافة اللغوية. وذلك نتيجة لانقسام اللغة الى مستوى مكتوب، وآخر منطوق بالممارسة.

الا ان اللغة العربية الفصيحة احتفظت بظاهرة الإعراب، إذ تفردت بين لغات العالم بهذه الخاصية الفنية مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض اللغات الأخرى. لذا تُعد القواعد النحوية العمود الفقري لمادة اللغة العربية فالإنشاء والبلاغة والمطالعة والنقد الأدبي والنصوص تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة ومضبوطة بالشكل خالية من الأخطاء النحوية، لان الخطأ النحوي يؤدي الى الخطأ في المعنى.

فالحركات الإعرابية هي التي تُحدد موقع الكلمات ومعناها، فالخطأ في الإعراب، وفي ضبط الكلمات، قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً ومن ثم قد يؤدي الى العجز في فهمه، فالذي لا يفهم موقع الكلمة والحالات التي تأتي بها، قد لا يستطيع أن يدرك المواقف التي تلائم استعمالها. لذا فإن القواعد النحوية تعين على ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ، فتجنب الطلبة الخطأ النحوي مما يحسنّ تعبيرهم ويكوّن لديهم القدرة على اكتشاف الخطأ النحوي، وبهذا تنقل بدقتهم النحوية المعاني الى القارئ والسامع، من غير ان يؤدي تعبيرهم الى اضطراب الفكرة وغموضها.

إذن فالغاية الأساسية من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على التعبير السليم، والكتابة الصحيحة ولا يتم ذلك الا من خلال الإعراب الذي يُعد جزءاً أساسياً في بناء اللغة العربية.

ولكي يتحقق الهدف لابد من الالتفات إلى مسألة أخرى غاية في الأهمية تلك هي إعداد المعلمين والمعلمات إعداداً علمياً وتربوياً، بحيث يُمكن المعلمين والمعلمات من أداء رسالتهم في نقل الأفكار التربوية والعلمية الى تلاميذهم، وليست العبرة في إعداد الكم الهائل من المعلمين وإنما في الكيفية التي يُعد بها المعلم ليصبح قادراً على تحقيق الأهداف المتوخاة منه في ضبط القراءة والكتابة نطقاً ورسمياً خالياً من الأخطاء.

أهداف الدراسة : -

هدفت الدراسة الحالية إلى (تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي) من خلال الإجابة عما يأتي : -

١. ما مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص؟
٢. ما مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في اكتشاف الخطأ النحوي؟
٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ضبط النص؟
٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اكتشاف الخطأ النحوي؟
٥. ما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات؟

حدود البحث : -

يتحدد البحث الحالي بـ :-

- ١- عينة من طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات الفرات الأوسط (بابل – كربلاء – النجف – الديوانية).
- ٢- التدريسيين الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية في تلك المعاهد.
- ٣- العام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ م.

العينة : -

بلغ حجم العينة (٢١٢) طالباً وطالبة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٢٥) طالباً وطالبة.

أدوات البحث : -

اعتمدت الباحثة اختبارين تحصيليين، الأول في ضبط النص والآخر في اكتشاف الخطأ النحوي، وأداة ثالثة عبارة عن استبانة لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة.

الوسائل الإحصائية والحسابية : -

- استعملت الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية : -
١. معامل ارتباط بيرسون.
 ٢. الاختبار التائي.
 ٣. مربع كاي.
 ٤. النسبة المئوية.

نتائج الدراسة : -

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :-

١. ان متوسط طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الأداة الأولى (ضبط النص)، (٣٨.٥١٤) وهو اقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (٥٠%).
 ٢. ان متوسط طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الأداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي)، (١٧.٦٧٤) وهو اقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (٥٠%).
- إما بالنسبة إلى مقترحات المدرسين والمدرسات لمعالجة الضعف فمنها :-
١. جعل اختصاص اللغة العربية في معهد إعداد المعلمين والمعلمات اختصاصاً مستقلاً عن غيره.
 ٢. تأكيد ترابط موضوعات اللغة العربية عند تدريسها الطلبة منذ المراحل الأولى وعدم إهمال ما يدرس في المراحل السابقة.
 ٣. ضبط نصوص كتب المطالعة والنصوص بالشكل التام، مع مراعاة اختيار أعلى النصوص لغة واسماها هدفاً.
 ٤. جعل درس القواعد درساً مستقلاً له (١٠٠) درجة وجعل الأدب والإنشاء والمطالعة درساً واحداً له (١٠٠) درجة. وذلك لأن توزيع الدرجات على فروع اللغة العربية يجعل الطالب يبتعد في الإجابة عن أسئلة القواعد ويكتفي بالأدب والإنشاء.

التوصيات :-

- وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بما يأتي :-
١. ضرورة إلغاء تجربة (الانحياز) إلى اللغة العربية، وجعلها فرعاً مستقلاً بذاته يهدف إلى إعداد معلم في فرع اللغة العربية.
 ٢. ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على ضبط النصوص الأدبية في درس القواعد النحوية خاصة.
 ٣. ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على اكتشاف الخطأ النحوي من خلال النصوص الأدبية.
 ٤. ممارسة مدرسي اللغة العربية التطبيقات النحوية ، والإكثار من استعمال الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الأدبية (نثراً أو شعراً).

المقترحات :-

- واستكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة ما يأتي :-
١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في عموم القطر.
 ٢. إجراء دراسة تقييمية لكتب النحو المقررة في المعاهد.
 ٣. دراسة تجريبية لمعرفة اثر التدريب على اكتشاف الخطأ النحوي في تحسين مستوى الطلبة في مادة القواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

Abstract

Arabic is a rich and productive language which has numerous vocabulary and original structures used enlarging the inflection, analogy and metaphor. Arabic language is distinctive in its importance and Semitic position among the living world language whose people use it in science and work since they respect their nation, language and heritage.

First of all. Arabic is thinking. If students did not feel such thinking did not practice it, did not understand it, and did not make thoughtful opinion about it, the words used by them would not have taste. Therefore, teaching Arabic, as a mother tongue, should achieve good life for students enabling them to develop their different abilities which help them to reach the top goals.

To speak about language means grammar which has firstly been studied since 1st century A.H. grammar was accompanied by sharp feeling which emphasizes its difficulty to the extend of protruding from it. The difficulty also includes standard language and writing.

As a result of this, weakness in composition and literature as well as in the linguistic culture because of the division of language in to written level and spoken level.

The standard Arabic, however, keeps the desinential inflection which is a unique feature throughout the world languages though some kinds of the parsing spread in some other languages. Consequently, the grammatical rules is the spinal of the Arabic language where composition, rhetoric, reading, literary criticism and texts are still unable to do its duty unless it is read and writhen with safely language, correctly writhen, and has no grammatical mistakes he cause such mistakes lead to lack in meaning.

The mastering of vowels limit the place and the meaning of words. A mistake in parsing and in mastering words may affect in transferring the intended meaning which leads, in turn, to the weakness of understanding it. The one who does not understand the

work position and its cases, he cannot realize its usage. Thus, the grammatical rules helps in mastering the vowels of what is written and read making students avoid the grammatical mistake and do good composition as well as discover the grammatical mistake. Therefore, the meanings are precisely transferred to the reader and the listener without confusion.

Hence, the main aim behind teaching Arabic language is to enable the learner to write good composition and correct writing and this only happens by the parsing which is a fundamental part in building Arabic.

To achieve such a goal, it is necessary to prepare teachers from men and women scientifically and educationally to make it easy for them to do their message in transferring the scientific and educational notions to their pupils. The important idea here is how to prepare the teacher not the great deal of the teachers, thereby they can achieve the enquired goals from them in mastering reading and writing free from the mistakes, starting from the importance of Arabic in general, and parsing in special.

Aims :

The present study aims to know (evaluation of the students level in the institutes for teachers in mastering the texts and discovering the grammatical mistakes) by mere of answering the following :

١. what is the level of the institutions for teachers in mastering the text ?
٢. what is the level of the institutions for teachers in discovering the grammatical mistake ?
٣. Is there a statistic difference between the male and the female in mastering text ?
٤. Is there a statistic difference between the male and the female in discovering the grammatical mistake ?
٥. what the necessary suggestion to treat the weakness of the students in mastering the text and discovering the grammatical mistake from the point of view of the teachers (men and women).

Limits :

The study is limited by :

١. A sample of students from the ٥th – stage Arabic and social materials in the institutions of teachers in : (Babylon, Kerbalaa, Najaf, and Al-Diwaniyah).
٢. The instructors involved in teaching them Arabic.
٣. Academic year ٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D.

Sample :

The sample is (٢١٢) students (boys and girls) after leaving the research sample (٢٥) students (boys and girls).

Procedures :

The researchers carries out two tests. The first is in mastering text, the latter is in discovering the grammatical mistake. The third procedure is the questionnaire to know the open ions in dealing with the weakness of the students.

Measuring and statistic means :

١. Beirson coli ration coefficient, ٢, ٣, ٤.
٢. al – tai test.
٣. kai square.
٤. percentage.

Conclusion :

١. the average of ٥th. Stage, Arabic department – institutions for teachers in mastering text is (٣٨.٥١٤) which is less than the hypothesized average represented by the minimal reliable degree of success, ie, (٥٠%).
٢. the average of ٥th stage – Arabic and social materials dep–institutions for teachers in discovering the grammatical mistake is (١٧.٦٧٤) which less them the hypothesized average represented by the minimal reliable degree of success /ie/ (٥٠%).

As for the suggestions by the teachers (men and women) to treat the weakness are as follows :

١. Arabic should be an independent specialization in the institution of teachers.
٢. Arabic topics should be connected when taught from the first stages and neglect nothing from the previous stage.
٣. Texts of reading and passages should be mastered perfectly taking care of choosing the best texts of the highest goal.
٤. Grammar should be independent subject of (١٠٠) marks while literature, composition and reading should be as one subject of (١٠٠) marks since the distribution of marks on the branches of Arabic makes the students answer literature and composition leaving questions of grammar.

Recommendation :

١. It is necessary to cancel (bias) to Arabic to be independent branch aiming at preparing teachers in Arabic language dept.
٢. It is necessary to train the students of institutions of teachers on mastering literary texts especially in grammar.
٣. It is necessary to train the students of institutions of teachers on discovering the grammatical mistake through literary passages.
٤. Grammatical exercises should be practiced by the teachers of Arabic and to decrease the verses of Gura'an and the sacred prophetic speeches as well as the literary passages (prose or poetry).

Suggestion :

١. A similar study is to be done throughout the country.
٢. An evaluating study is to be done for the grammars followed in the institutions.
٣. An experimental study is to be made to know the result of training on discovering the grammatical mistake in improving the students level in grammar in the institutions of teachers.

١- مشكلة البحث :

اللغة العربية تعاني من أزمة خانقة تزداد يوماً بعد يوم وتتمثل هذه الأزمة بضعف شامل يبدأ من رداءة الخط، والأخطاء الإملائية، والجهل بالمدلول الصوتي للحركات كتابية وقراءة ويمرّ بالضعف الشديد في النحو (قواعد الإعراب)، وينتهي بالعجز عن التعبير في جمل مستقيمة ومفهومة (نبوي/٢٠٠٤/٣١٠) ولا يخفى علينا ان المشكلة اللغوية تُعد أبرز مشكلات حياتنا الثقافية، فأبناء هذا العصر لا يملكون منها ما يعينهم على القراءة السليمة، أو التعبير الصحيح (العزاوي/٢٠٠٤/١٠٨)، فیتخرج الطلبة من الجامعات والمعاهد وليست لديهم القدرة على كتابة مقالة صغيرة بلغة عربية سليمة (بنت الشاطي/١٩٧١/ ١٩١).

أخذت اللغة العربية تعاني من ضعف مستوى الإعداد التخصصي والمهني لمعلميها، بالإضافة الى النقص الواضح الموجود بين البرامج المقدمة في الكليات المختلفة التي تُعد معلمي اللغة العربية (يونس/١٩٨١/٥).

وعلى اثر ذلك ارتفعت الشكوى من ضعف الطلبة في جميع مراحل التعليم من النحو العربي، وعدم قدرتهم على فهمه والإفادة من قواعده في تقويم أحاديثهم وكتاباتهم (احمد/١٩٧٩/١٦٩). ووصفت قواعد اللغة بأنها مادة صعبة وجافة تتطلب عملاً عقلياً شاقاً (سمك/١٩٦٩/٤٠٤). فهي تحتاج الى حصر الفكر والانتباه، لأنها تبحث في ألفاظ مجردة، واعتمادها على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي، كذلك اتباع الطرائق الجافة في تدريس اللغة الى جانب هذا كله شيوع العامية وغلبيتها على حياة الطلبة في البيت والمدرسة والشارع وعدم الخلاص منها (السرطان/١٩٨٩/٦٩-٧٠) وأصبحت قواعد اللغة النحوية العبء الذي ينوء بحمله طلبة المدارس والجامعات على السواء ويتذمرون منه، ويعدونّه أشد صعوبة من قواعد اللوغريتمات أو حساب المثلثات (أبو مغلي/١٩٨٦/١٠٧) وتلك مشكلة مزمنة، طال عليها الأمد، وحارت العقول في البحث عن علتها، والإشارة الى مواطن الداء فيها، فانحدر المستوى يزداد يوماً بعد يوم، كأننا أمام بئر ينضب ماؤها بالتدريج، ولا شيء يرفدها، ويصلح من شأنها (عبد التواب/١٩٨٧/٤١٣).

وهذه المشكلة ليست حديثة العهد فقد عبر عنها المؤرخون والنحاة قديماً وحديثاً. ووضحها ابن خلدون بقوله :

(فأصبحت صناعة العربية كأنها من جُملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبُعِدَت عن مناحي اللسان وملكتِه وما ذلك إلا لَعُولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه وغفلتهم عن المِران في ذلك للمتعلم فهو أَحسنُ ما تُفِيهُ الملكة في اللسان وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم لكنَّهُم أَجَرَوْها على غير ما قُصِد بها وأصارُوها علماً بحتاً وبعُؤوا عن ثمرتها وتَعَلَّم مِمَّا قَرَّرناه) (ابن خلدون/د - ت/٥٦١).

وعبر خلف بن حيان عن صعوبة النحو من خلال رسالته (مقدمة في النحو) بقوله : (لما رأيت النحويين، وأصحاب العربية أجمعين، قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبليغ في النحو من المختصر والطرق الغربية والمأخذ الذي يَخْفُ على المبتدئ حفظُه ويعمل في عقله، ويُحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أوَّل فُهو اجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل) (الأحمر/١٩٦٣/٣٣-٣٤).

أما ابن مضاء القرطبي (٥١٣-٥٩٢هـ) فقد دعا الى تسهيل القواعد النحوية من خلال إلغاء العامل وإبطال التعليل والتأويل لشعوره بصعوبة هذه القواعد لدى المتعلمين وضيقتهم منها (القرطبي/١٩٤٧/٨٠).

فيما يرى الجواري ان صعوبة القواعد النحوية تكمن في أن المتعلمين لا يستطيعون تذوق النحو العربي بأفكارهم وأن أذهانهم تقتحمه فلا تقبله ولا تمارجه وأنهم يحفظون منه ما يحفظون لكي يقطعوا به مرحلة من مراحل الدراسة، أو يقضوا به حاجة من حاجاتها (الجواري/١٩٦٢/ب).

وقد عبر الدكتور طه حسين عن رأيه في صعوبة اللغة فهو يرى ان اللغة العربية لا تدرّس في مدارسنا، وإنما يدرّس في هذه المدارس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، لا صلة بينه وبين عقل الطلبة وشعورهم وعواطفهم، فإنك لو طلبت من الطلبة ان يصفوا لك بلغة عربية واضحة ما يجدون من شعور أو إحساس أو عاطفة، فإنك لا تظفر منهم بشيء، ولن تظفر من أكثرهم بشيء (حسين/١٩٦٩/١٣).

ولأجل ذلك نشطت المجامع العلمية في الأقطار العربية للعمل على حل هذه المشكلة، وتبرز هذه المشكلة في ان العرب في يومنا هذا لا يتكلمون اللغة الفصيحة بل يتكلمون اللهجة العامية وهذه مشكلة عصرنا، وذلك لان العربية الفصيحة المكتوبة هي غير العربية المستعملة في التخاطب (السامرائي/١٩٧٨/١٣-٢٨).

وفي الحقيقة أن اللغة العربية ليست صعبة، ولكن السبب في أن الطلبة لا يستطيعون استعمال اللغة العربية في كلامهم، ويعود الى أن الطريقة التي اتبعت في تعليمهم طريقة خطأ، فتعلموا اللغة تعليماً سلبياً، إذ إن الواحد منهم قد يفهم ما يُقال له، ولكنه لا يستطيع أن يتكلم بلغة صحيحة (شليبي/١٩٦٧/١٣). فضلاً عن ندرة المعلم الجيد، فليس المعلم الجامعي دائماً بالمعلم المناسب، إذ نجد بعض المعلمين يفتقدون للإعداد التربوي، وللرغبة الذاتية في تعليم اللغة العربية. والعمل على إعداد المعلم الجيد من خلال أساليب التدريس التي يجب أن توضع مراعية معطيات علم التربية وعلم النفس ومناسبة لحقائق اللغة العربية ذاتها وقدرات الطلبة في تقبلها (أبو مغلي/١٩٨٦/١٠٨-١٠٩).

أما المناهج فعندما تكون بعيدة عن عالم المتعلمين، فهي بهذا لا تلبي حاجاتهم، ولا تثير اهتماماتهم ولا تساير نموهم العقلي والنفسي، فإنها ولا شك تعد عامل تنفير من تعلم اللغة، وعندما تتعرض الى التغير المستمر بناء على الخبرة الشخصية والملاحظة الذاتية، فيؤدي ذلك الى التشويش والاضطراب ومن ثمّ يؤثر ذلك في مستوى المتعلمين (السيد/د.ت/١٩).

ولقد أشارت الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت قواعد اللغة العربية إلى أن اخفاق الطلبة وفشلهم في الدراسة قد يعود الى ضعف مستواهم في اللغة القومية وعجزهم عن فهم المادة المكتوبة، لأن اللغة عنصر جوهري في عملية التعليم (فايد/١٩٧٥/١١٦).

كما أشارت بعض الدراسات الى ان سبب هذا الضعف يعود الى طبيعة مادة القواعد النحوية، والى الخبط العشوائي في اختيار الموضوعات النحوية وعدم ملائمتها لمستويات الطلبة العقلية كدراسة (السامرائي/١٩٨٩) ودراسة (السعدي/٢٠٠١).

و أشار بعض الباحثين الى ان سبب الضعف يعود الى طريقة التدريس المتبعة في تدريس مادة النحو التي تجعل المعلم المحور الأساس في عملية التدريس، فيعمل على نقل المعلومات الى أذهان الطلبة عن طريق الاستماع والحفظ وهو بهذه الطريقة يغفل دور الطلبة في الدرس ومن هذه الدراسات دراسة (احمد/٢٠٠٢) ومن ثمّ فإن هذا الضعف عند المعلم سينعكس مستقبلاً على تحصيل الطلبة فيكونون غير قادرين على استعمال قواعد

اللغة العربية في أثناء الكلام والكتابة. فينشأ عن هذا ضعف في الثقافة اللغوية والجهل بتأليف الجمل وعدم ضبط الكلام وسلامة التعبير فضلاً عن بُعد اللهجات الدارجة عن الفصيحة كل ذلك يؤدي الى انخفاض مستوى المتعلمين بشكل عام. وهذا ما دفع الباحثة الى تعرف مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي.

٢- أهمية البحث :-

اللغة من مظاهر الحضارة الإنسانية العريقة، بل هي أصل الحضارة وصناعة التقدم والرقي، وهي قوام الحياة الروحية والفكرية والمادية (خليل/١٩٩٦/٥). وتعد اللغة من خصائص الإنسان المهمة، وهي إما أن تكون كلاماً صوتياً وإما أن تكون كتابية وتحريراً ويلجأ الإنسان الى اللغة الكتابية حين يتعذر عليه لقاء المخاطب ومحادثته (خليل/١٩٦٦/٨).

واللغة ظاهرة إنسانية عامة تؤدي وظائف مشتركة في المجتمعات الإنسانية على اختلافها؛ فهي لا تعيش في فراغ، بل لابد لها من حياة متجددة على لسان الإنسان الذي كرمه الخالق العظيم بهذه الأداة الخلاقة التي لا يستطيع ان يستغني عنها، والتي تمكنه من أداء الوظائف المتعددة التي يقصر من دونها عن أداء تلك الوظائف على أكمل وجه (ديتر بوننتج/٢٠٠٣/٥).

ولما كانت الحياة في تطور دائم، وتغير مستمر، فإن اللغة أيضاً تسير الحياة في هذا الشأن، فترقى اذا رقيت الحياة وتقدمت، وتتخلف اذا تخلفت الحياة أو توقفت عن المسير، والمتتبع للغة قوم في مدة معينة من حياتهم يستطيع ان يدرك مدى تقدمهم أو تخلفهم وذلك لأن اللغة سجل الجماعة اللغوية، والديوان الذي يرجع إليه لمعرفة ما حققته من نهضة، أو ما آلت إليه من عجز وقصور (العزاوي/١٩٨٤/٢٤-٢٥).

اللغة الحية هي اللغة المقتدرة على العطاء المستمر، وهي التي تستوعب حاجات العصر، وتلبي متطلباته العامة، تتجاوب مع الحياة وتتفاعل مع احتياجاتها، مستجيبة لنداء كل جديد، ولا تقف مكتوفة الأيدي جامدة هامدة لا تدري ماذا تصنع أمام هذا الزحف الحضاري الهادر (محمد/١٩٨٥/١٧٣). فهي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأمة، لأنها وعاء الأفكار والمشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التعبير (أبو مغلي/١٩٨٦/١٠). ولأن اللغة تعين على نمو التفكير، فإنها تساعد الإنسان على التفكير وحسن الإنتاج الأدبي، ولولاها لضاق الفكر وضعف الإنتاج وانعكس ذلك على المجتمع.

ان الأمم البدائية ذات المستوى اللغوي الضعيف لا تنتج أدباء أو فلاسفة أو مفكرين بينما الأمم التي نضجت لغاتها اتسع تاريخها بالرجال الأعلام في كل منحي من مناحي العلم والمعرفة (أبو عرقوب/١٩٩٠/١٢).

إذ لولا اللغة لبقيت المشاعر والأفكار رهينة بصاحبها لا يستطيع إيصالها أو إيصالها الى غيره كي يشاركه فيما يحس به أو يفكر فيه، فهي تعين الفرد على ضبط التفكير ودقته لان التفكير لا يمكن ان يتم من دون استعمال الألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن (السيد/١٩٨٠/١١-١٢) واللغة العربية لغة عظيمة قيّمة، لأمة كريمة عظيمة، حافظت على قوامها ونظامها، وكلامها بقرآنها العزيز، وتراثها الأدبي البارع، طوال العصور التي انصرمت بين زمن ما قبل الإسلام، وهذا العصر وهي لا تزال قوية الكيان (جواد/١٩٨٨/٧).

واللغة العربية لغة ثرة معطاء، لها من غنى معانيها ووفرة مبانيها وخصائصها الفذة في التوسع بالاشتقاق والقياس والمجاز، ما يجعلها تفضل كثيراً سواها من اللغات التي يابى اعتزاز أهلها بقوميتهم ولغتهم وتراثهم أن يتخذوا من غيرها لغة علم وعمل (الملائكة/١٩٨٨/١٠).

فهذا العقاد يصف اللغة العربية باللغة الشاعرة : (نريد باللغة الشاعرة أنها لغة بنيت على نسق الشعر في أصوله الفنية والموسيقية، فهي في جملتها فن منظوم منسق الأوزان والأصوات، لا تنفصل عن الشعر في كلام تألفت منه ولو لم يكن من كلام الشعراء، وهذه الخاصية في اللغة العربية ظاهرة من تركيب حروفها على حدة، الى تركيب مفرداتها على حدة، الى تركيب قواعدها وعباراتها، الى تركيب اعرابها وتفعيلاتها في بنية القصيدة) (العقاد/١٩٦٠/٩).

اللغة العربية فكر قبل كل شيء، فإذا لم يتحسس الطلبة ذلك الفكر، وإذا لم يتمثلوه، وإذا لم يدخل الى نفوسهم، وإذا لم يكونوا حوله رأياً فكرياً، فلن يكون للألفاظ التي يستعملونها طعم، لذا ينبغي لتدريس اللغة العربية – بما أنها اللغة الأم – ان يحقق حياة صالحة للطلبة، تمكنهم من إنماء قدراتهم المختلفة التي تعينهم على بلوغ أهداف سامية ومثل عالية، بها يحيون حياة كريمة طيبة سعيدة (أبو مغلي/١٩٨٦/١٣-١٤).

(إذا فمستقبل اللغة العربية يتوقف على مستقبل الفكر المبدع الكائن – أو غير الكائن – في مجموع الأمم التي تتكلم اللغة العربية. فإن كان ذلك الفكر موجوداً كان مستقبل اللغة عظيماً كماضيها، وان كان غير موجود فمستقبلها سيكون كحاضر شقيقتها السريانية والعبرانية). (جبران/١٩٨٣/٥٥٤).

ومن حسن حظ اللغة العربية أنها ارتبطت بالقرآن الكريم، وهذا الارتباط أتاح لها فرصة طيبة في أن تنمو وتتطور، وتشق طريقها الى المستقبل، وهي ثابتة الخطى رابطة الجأش، لا تحفل بما يعترض طريقها من صخور وأشواك (مكرم/١٩٧٥/٥).
لقد صمدت اللغة العربية بوجه الكثير من المحاولات المشبوهة التي كان القصد منها تجريد العربية من معانيها الأصلية، الا أن اللغة العربية وقفت بوجه هذه المحاولات وانتصرت عليها شامخة، وذلك لأنها تحمل كنوز التراث المضيئة منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، والا فأين أولئك الذين دعوا الى الكتابة بـ (اللاتينية) في الربع الأول من هذا القرن ؟ لقد ذرّها واقع اللغة العربية المعطاء فأحالتها الى هشيم لأنها لا تنسجم ومنطق الحياة (صالح/١٩٨٩/٧).

ومن هذه المحاولات التي كانت تسعى الى هدم اللغة العربية محاولة سلامة موسى إذ يرى ان الغاية الأولى من تعليم اللغة العربية هي القراءة من دون الكتابة التي يختص بها (٥٠%) من السكان لأن هؤلاء لا يحتاجون الى الكتابة الا قليلاً جداً وذلك لأن القراءة أسهل بكثير من الكتابة الإنشائية ويرى أن الطالب لا يحتاج الى القواعد النحوية وليس عليه حرج أن يقرأ فيرفع المفعول وينصب الفاعل مادام يفهم ما يقرأ وأن لا نبالي بالإعراب الذي أثبت الاختبار أنه لا فائدة منه بتاتاً، والوقف في أواخر الكلمات، أي إسكانها، هو الخطأ السديدة التي يجب أن تتبع (موسى/١٩٦٤/١٣٧-١٣٨).

وعلى الرغم من وجود هذه العوائق الا ان اللغة العربية تبقى نهراً دافقاً، وذلك لأنها حادثة عن الإرادة تتم فضيلة الإنسان وتحقق إنسانيته (مندور/١٩٧٤/٦٧). فمنذ عصر ما قبل الإسلام حظيت اللغة العربية بعناية واهتمام، إذ كانت هناك أسواق أدبية تُعد بمثابة مهرجانات شعرية وخطابية، يتبارى فيها الشعراء والخطباء من كل حذب وصوب،

فتبرز أسماء، وتشيع قصائد، فتحفظها الالسنه عبر الصحراء، وتصيح خطب، فتنتلق بها الركبان في الآفاق (محمد/١٩٨٥/١٩-٢٠).

وترى الباحثة ان العرب قبل الإسلام كانوا ينطقون اللغة العربية الفصيحة على سليقة على الرغم من ان الرسم العربي مهمل الحروف والحركات واستطاعوا ان يفرقوا بين المرفوع والمنصوب والمجرور، الا ان اختلاطهم بغيرهم عند ظهور الإسلام أدى الى ضعف سليقتهم وظهور اللكنة وانحراف الألسن. فكانت الحاجة الى وضع القواعد النحوية للحفاظ على النص القرآني أولاً واستمرار اللغة العربية عبر العصور ثانياً. فالقواعد النحوية وسيلة الى صحة التعبير وتجنب الخطأ واللحن فهي ضوابط كلامية يتزود بها الفرد فتعصم لسانه إذا قرأ أو تحدث وتصون قلمه إذا كتب (خليل/١٩٦٦/١٢٠).

الا ان الناس دأبوا في مطلع هذا القرن، على وصف النحو بالصعوبة ورميه بالجفاف، واستقر في الأذهان أن النحو وعر غير ممهد، وعسير غير ميسر، وصاروا يعززون إليه ما يجدون من عجز عن التعبير الصحيح، عما في نفوسهم وعقولهم من أحاسيس وأفكار (العزاوي/٢٠٠٤/٩٩).

إن أهمية القواعد النحوية تأتي من أهمية اللغة ذاتها فهي فرع من فروع اللغة العربية المهمة ان لم تكن الرئيسة إذ (ليست القواعد النحوية مجرد معلومات تفهم وتضاف الى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة الى غاية، هي وسيلة الى استقامة اللسان على أساليب معينة، وأنماط من النطق خاصة، فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل، والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها الى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة). (ابراهيم/١٩٨٦/١ ط). بمعنى انها مرتبطة ببناء الجملة السليمة وهي وسيلة لإتقان مهارات اللغة إذ إن فهم اللغة مرتبط بفهم قواعدها التي تحكم نظامها وتعطيها الصيغة التي يؤدي بها المعنى المقصود، وذلك لأنها أكثر فروع اللغة اعتماداً على التفكير ومنها ينطلق المتعلمون الى بقية فنون الكلام وفروعه وبها يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة وتتكون لهم بوساطتها رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً والتعليل أصولاً والاستنتاج تحقيقاً إذ يتوافر لديهم حس لغوي يمكنهم من استيعاب اللغة والتعبير عنها والانطلاق منها (الجبوري/٢٠٠٣/٧٥).

وترى الباحثة ان القواعد النحوية وسيلة تساعد المتعلمين على الحديث والكتابة بلغة صحيحة بعيدة عن اللحن والخطأ ولا يتم ذلك الا من خلال التدريب على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً وعن طريق معاشة النص القرآني والنصوص الأدبية أي تكون عملية التعليم وظيفية وليست مجرد حشو أذهان الطلبة بقواعد جامدة لم يعتادوا على تطبيقها ومن ثم لا يستطيعون الاستفادة منها في حياتهم العملية.

فالنصوص الأدبية هي النبع الصافي الذي يستقي منه الطالب اللغة، وما يحكمها من أنظمة وقوانين، فإن حيل بين الطالب وهذا النبع، لم تنشأ في نفسه ملكه اللغة، ولم تتوافر لديه القدرة على استعمالها (العزاوي/١٩٨٤/١) وقد أكد ابن خلدون ذلك بقوله : (وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم، الجاري على أساليبهم، من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى ينتزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور، منزلة من عاش بينهم، ولقّن العبارة منهم) (ابن خلدون/د-ت/٦٥٤).

وقد امتازت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بوجود ظاهرة بارزة وهي الحركات التي لها أثر في تشكيل الكلام وبنائه، وهي بوصفها وحدات مميزة للمعاني والقيم الدلالية في اللغة العربية، فهي تؤدي وظائف ذات أهمية فائقة على المستوى الصرفي والمعجمي والدلالي والنحوي جميعاً. ويكفي أن نعرف أن الإعراب في جملته يقوم على الحركات، فهي علاماته الأصلية في الحالات كلها، وكذلك دالته في الإعراب النائب في معظم الحالات. وإن الاختلاف في حركات الإعراب دليل الاختلاف في الوظيفة النحوية للكلمة، فالفتحة هي علامة النصب، على حين أن الضمة علامة رفع، والكسرة علامة جر (بشر/١٩٩٨/١٩٩٩-٢٠٠٠).

فالحركات الإعرابية هي التي تُحدد موقع الكلمات ومعناها، وضبط أواخر الكلمات في الآيات القرآنية بالشكل الذي وضعه أبو الأسود الدؤلي وطوره الخليل بعده في حقيقته عمل دلالي، لأن تغيير الضبط يؤدي إلى تغيير وظيفة الكلمات ومن ثم يؤدي إلى تغيير المعنى (عمر/١٩٨٢/٢٠).

ولقد أدى عدم الاهتمام بضبط النصوص، بين المتعلمين إلى فقدان القيمة الصوتية لرموز الحركات، وقد قام الدكتور رمضان عبد التواب بتجربة على طلبة قسم اللغة العربية بكلية الآداب، إذ عرض عليهم جملة: "المدرس في المؤسسة" خالية من رموز الحركات ونطقها أمامهم بوضوح، ثم طلب منهم أن يضبطوها بالشكل في أوراق تم توزيعها عليهم. فكانت النتيجة أن حوالي (٨٠%) منهم لم يفلح في ضبطها الضبط الصحيح، ثم قام بتوزيع نصوص مضبوطة الضبط الصحيح الكامل بالحركات على مجموعة منهم من كتاب: "كلىة ودمنة" فلم يستطع الكثير منهم أن يقرأ قراءة خالية من الخطأ، لفقدان هذه الرموز دلالتها الصوتية في أذهانهم (عبد التواب/١٩٩٤/٢٣٥).

فالخطأ في الإعراب، وفي ضبط الكلمات، قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً. ومن ثم قد يؤدي إلى العجز في فهمه. فالذي لا يفرق بين حركة الرفع للفاعل، وحركة النصب للمفعول به، يجعل المستقبل للفكرة، يخطئ في فهم المعنى الحقيقي، لمن وقع عليه الفعل، ومن صدر منه الفعل فالذي لا يفهم الجملة الفعلية وتركيبها، والجملة الاسمية وتركيباتها، لا يستطيع أن يدرك المواقف التي تلائم استعمال كل منهما (مجاور/١٩٧١/٣٧٩-٣٨٠). فالجرجاني يرى أن الألفاظ عندما تكون عارية من الإعراب فهي مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وإن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها (الجرجاني/١٩٦٩/٧٥).

إن ضبط الكتابة العربية أمر ضروري، فهي لا تكون صحيحة وكاملة ما لم نراع الضبط، وإن قراءة الكلام غير المضبوط يتعسر على كثير من المتخصصين من الطلبة والمثقفين، كذلك يساعد الضبط على تسريب قوانين اللغة، وإن مداومة النظر إلى الكلام المشكول من شأنه أن يقوي السليقة ويطبع اللسان على الفصاحة (العزاوي/١٩٨٨/١٧).

ويرى بعض الباحثين أن ضبط النص بالحركات الإعرابية، يعد من أكثر الشروط أهمية في إظهار المعنى الحقيقي للنص لرفع اللبس وتجنب الخطأ الذي قد يقع فيه القارئ أو الكاتب بسبب عدم تمكنه من تحديد الموقع الإعرابي للكلمة. كما أن ضبط النص بالحركات يساعد القارئ على التلطف الصحيح والكتابة السليمة الخالية من الاغلاط اللغوية والنحوية (معروف/١٩٨٨/١٨).

فقواعد اللغة النحوية تعين على ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ، فتعصم المرء من الخطأ النحوي ويحسن تعبيره وينقل بدقته النحوية المعاني إلى القارئ والسامع، من غير

ان يؤدي تعبيره الى اضطراب الفكرة وغموضها، لأن هناك علاقة وطيدة بين النحو والمعنى، وكل منهما يخدم الآخر ويعينه (الهاشمي/١٩٦٧/٨١).

فالنحو عملية تقنين للقواعد والتعميمات، التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، والتي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال. كذلك هو دراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات. وبهذا يجب أن يوجه تعليم النحو، الى تنمية العادات اللغوية، في ضبط أواخر الكلمات، وفي تركيب الجمل عند الطلاب، كل حسب استعداده وقدرته فهو عملية أساس في تنظيم الكلمات وترتيبها في الجمل (مجاور/١٩٧١/٣٨٦-٣٨٩).

فالنحو وسيلة تساعد الطلبة على ضبط لغتهم - حديثاً وقراءة وكتابة - بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم التصاعدي. كذلك القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته مكتوباً نظراً أو عند سماعه، ثم المبادرة الى تصحيحه (معروف/١٩٨٥/١٧٦-١٧٧). فكثيراً ما يقع الخطأ في الأوجه الإعرابية عند قراءة المكتوب وهذا يرجع الى ضعف الثقافة اللغوية وعدم إدراك الحالات الإعرابية من رفع وجر وجزم، ومن ثم يقع الخلط والتجاوز في الإتيان بالعلامة المميزة لكل حالة دالة عليها بحسب القواعد المحددة. فمثلاً (إن هناك أمل) برفع (أمل) ليس خطأ في تعيين العلامة، بقدر ما هو دليل عدم الإدراك للحالة الإعرابية لهذه الكلمة، وهي حالة النصب، لأنها اسم إن في هذا التركيب الذي يجب تقديم الخبر فيه، وهو شبه الجملة "هناك" (بشر/١٩٩٩/١٨٤-١٨٥)

فعلينا إذاً أن نجتهد ما استطعنا في أن نحبيب الى الطلبة في المراحل الدراسية جميعها قراءة النصوص العربية وتفهمها ونقرب إليهم هذه النصوص، ونحسن لهم اختيارها لأنها تساعد على تقويم عوج اللسان (حسين/١٩٦٩/١٣-١٤).

وبهذا ينشأ جيل يشب على قراءة ما يقرأ مضبوطاً، إذ يتعود سلامة النطق، وتستقر في أذهانه صيغ الكلمات والجمل المضبوطة مُعَرَّبَةً فيكتبها كما يراها ويتلفظ بها كما سمعها، شأنه في ذلك شأن الشاعر المطبوع حين ينظم صحيحاً لا كَلَّ فيه، طَوْعاً لما أَدَمَنَ من قراءة الشعر، ولو لم يعرف من علم العروض شيئاً (تيمور/١٩٥٦/٨٠).

وترى الباحثة ان تعلم القواعد الإعرابية هي وسيلة لضبط الكلام العربي وتجنب الأخطاء النحوية الا ان شيوع ضعف الطلبة في اللغة العربية بشكل عام والإعراب بشكل خاص يعارض الغاية الأساس من دراسته وهي تمكينهم من التحدث والكتابة بلغة سليمة وصحيحة. وبما ان اللغة العربية هي لغة القرآن وما تحتويه من نصوص عظيمة فضلاً عن تراثها الخالد من الشعر والنثر تلك النصوص التي نبعت من واقع الإنسان وبيئته فهي تعمل على ربط هذه القواعد بحياة الطلبة والتي تعينه على تحقيق هذه الغاية وتؤدي الوظيفة الأساس للنحو، وهي ضبط الكلمات، وتأليف الجمل بشكل سليم، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة.

إن تعليم الطلبة عن طريق الاكتشاف يحفزهم على تعلم القاعدة ويدفعهم الى بذل جهد عقلي والى التركيز والانتباه في تحليل المعلومات والعمل على استنتاج القاعدة النحوية وهذا يؤدي الى بقائها في الذهن مدة أطول بعكس ما يؤديه حفظ القاعدة بصورة صماء. وهذه الطريقة تدفع الطلبة الى البحث والتحليل والوقوف عند كل جملة وتعرف سبب وضع هذه الحركة بدلاً من الأخرى والعمل على اكتشاف القاعدة النحوية والقدرة على تطبيقها. وهنا يأتي دور المعلم من خلال تقويم مستوى ما وصل إليه الطلبة من فهمهم المعلومات التي ترتبط بالقانون وفهمهم الخطأ وسببه وتعرف الأسلوب الصحيح لهذا

الخطأ. ومن ثم تعرف مدى قدرتهم على تطبيق القوانين اللغوية شفوية كانت أم كتابية وتوظيفها في مجالات الحياة.

إذ يعد التقويم من العناصر المهمة في العملية التربوية، وهو الوسيلة التي نحكم بواسطتها على فاعلية عملية التعليم، إذ يقدم معلومات دقيقة تساعد على تطوير النظام التعليمي وتعديله وجعل العملية التعليمية في خدمة المتعلمين (خاطر/١٩٨٩/٤٤٧).

وترى الباحثة ان العملية التربوية تركز على كل من المعلم والطالب والمنهج فيحتاج كل منها الى التقويم وبصورة مستمرة فالتقويم له اثر جوهري في عملية التدريس فهو يحدث قبل التدريس وفي أثناءه وبعده. وهو أساس في مهنة التعليم وضروري لأن الأنماط السلوكية التي يحملها كل معلم تكون ذات تأثير واضح في طلبته. فيؤدي دور القدوة لهم، وهم يحاولون محاكاته وتقليده في تصرفاته كلها.

المعلم لقب نبيل، أطلق منذ فجر التاريخ على الأنبياء والمرسلين وهداة البشرية الأخذين بيد الإنسان الى نور العلم، وسماحة الأخلاق، ومعارج الحضارة الإنسانية الرفيعة، التي نتمتع بها اليوم. وقديماً قيل: " لولا المربي ما عرفت ربي " (عمر/١٩٥٣/٣٥). فالمعلم هو العامل المهم جداً في عملية التربية وله دور أساس في تشجيع المتعلمين على ممارسة الأنشطة لاتصاله بالطلبة اتصالاً مباشراً. وهو حجر الزاوية في العملية التربوية وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها (الرشدان/١٩٩٩ / ٢٩١).

ان معلم اللغة العربية له صفات خاصة تميزه عن غيره وهي صفات جامعة تمثل ما للغة نفسها من معنى سام، وأداة فاعلة في الحياة، فلا بد ان يتصف بدرجة عالية من الذكاء لأن اللغة فكرة وأسلوب، ويجب ان يتصف بغزارة المادة العلمية، ثم ان وقوف المعلم على أصول تدريس اللغة والقواعد النفسية التي تراعى في تدريسها يكسبه مهارة في اختصاصه ويزيد من الفائدة العلمية لطلابه (الهاشمي/١٩٦٧/٦-٧) وذلك لأنه مهما كان المنهج جيداً فإنه لا يحقق غاياته اذا كان (المعلم) ضعيفاً في شخصيته وإعداده المهني وعمله، وذلك لان المعلم الجيد يستطيع ان يتلافى قصور الكتاب المدرسي ولهذا فلا بد ان تبذل عناية بالغة في اختيار من يتقدمون لمهنة التعليم ثم العمل على إعدادهم وتأهيلهم التأهيل اللازم وتذليل الصعوبات التي تواجههم في أثناء مزاولة عملهم لأنه بقوة هذه العناصر تكون قوة الأجيال الصاعدة التي تتوقف عليها عملية تقدم القطر. إما إذا كان المعلم هزئلاً في إعداد المهني خاملاً في نشاطه التربوي فإن الضعف يتسرب الى طلبته فيصبحون مثله في الخمول والكسل في العلم والمعرفة وجمود الفكر ومن ثم تضع فرص تقدم البلد (مهدي/١٩٩٢/٥٥). ولهذا فإن تقويم المعلمين بصورة مستمرة يعد ضرورياً لتصحيح مسار سلوك تعليمهم فالمعلم لا يكتسب في مدة إعدادة سوى الأسس التي تساعد على البدء في ممارسة المهنة، لذلك فهو بحاجة ماسة الى تنمية خبراته في الجوانب جميعها لكي لا يصبح في حالة ركود ذهني له آثاره الخطيرة في أدائه التربوي وقيامه بما تتطلبه مهنته فليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس وذلك لان كفاءة التدريس تتطلب مجهودات خاصة متواصلة (بشارة/١٩٨٦/٢٩).

ومن هنا كانت أهمية (المعلم) في هذه المرحلة الدراسية بوصفه القاعدة الرصينة التي يقوم عليها تحقيق التنمية في المجتمع، لأثره الكبير في تنشئة جيل محب للمعرفة، يسعى نحوها بجهد، وباحث في أرجائها بإخلاص وتфан إذا ما أحسن إعدادة الإعداد الذي يلبي الطموح. من اجل ذلك عنيت الأمم بإعداد المعلمين لخطورة اثرهم بوصفهم مفتاح العملية التربوية برمتها (العزاوي/١٩٨٨/٦٩).

ولذلك سعت وزارة التربية الى تطوير العملية التربوية في المرحلة الابتدائية من خلال إعداد المعلم لتلك المرحلة، فالمعلم الحسن الإعداد يُعد شرطاً رئيساً في نجاح العملية التربوية والوصول بها الى أهدافها المنشودة (معوض/١٩٧٠/١٨٣). ان عملية إعداد المعلمين والمعلمات ليست بالعملية اليسيرة إذ تحتاج جهوداً كبيرة إذ إن برامج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات المستمرة ان تمد المعلم بحلول للمشكلات الكثيرة التي تعترض العمل التعليمي، فالتطورات السريعة في (مادة التخصص) وطرق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم تحتاج الى برامج تدريب مستمرة للمعلم. الأمر الذي يلقي على برامج إعداد المعلم مسؤولية تأهيله لهذا النمو في أثناء تعليمه (بشارة/١٩٨٦/٣٠).

وترى الباحثة من خلال العرض السابق انه يجب توجيه عناية خاصة الى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، لأنها تعمل على تخريج معلم المدرسة الابتدائية فهي المسؤولة عن إعداد معلم المستقبل ليكون قائداً للشءء الصغير. ولذلك يجب ان يكون إعداد معلم اللغة العربية أعلى مستوى من المسؤولية، إذ يجب أن يكون معلم هذه المرحلة كفوءاً في مادته العلمية، ومقدرته على تحمل مسؤولية التعليم الفعلي. لان معلم اللغة العربية عنصر فاعل من عناصر تقويم اللغة لدى المتعلمين. فضلاً عن هذا الجانب فيجب الاهتمام بالجانب الثاني وهو المنهج، إذ لابد ان تخضع المناهج الى تقويم وتطوير وترجمة الى واقع عملي في ظل الظروف والتغيرات الاجتماعية التي تخضع لها.

فللمناهج اللغوية أهمية كبيرة في هذا الموضوع فهي التي تمد الطلبة بالقوالب اللغوية الصحيحة وهي على نوعين : نوع يعنى بتنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة من خلال اختيار النصوص الفصيحة التي تسهم في تقوية ملكة الطلبة التعبيرية مع الاهتمام بالجوانب التربوية الأخرى. والنوع الثاني يعنى بقواعد اللغة ومعرفة التراكيب الصحيحة. ولقد آن الأوان لجعل درس القواعد درساً مستقلاً له درجة كما هو الشأن في الدروس الأخرى، فهذا سيزيد من اهتمام الطلبة على ان يراعى في هذين النوعين كليهما الجانب التطبيقي العملي، والا فالنصوص والقواعد تبدو عقيمة اذا ما قل الاهتمام بهذا الجانب (أحمد/١٩٧٨/٤٦-٤٧).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية : -

١. أهمية اللغة العربية التي امتازت عن سائر اللغات الأخرى بكونها لغة القرآن الكريم وهي اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة الوحي لأهل الأرض وهي اللغة التي خلدها الله بخلود كتابه العزيز.
٢. أهمية قواعد اللغة العربية فهي تعين المتعلم على التعبير الصحيح وضبط الأساليب وفهم الكلام فهماً واضحاً.
٣. أهمية ضبط الكلمات ما يكتب منها وما يلفظ إذ تعصم الطالب من الوقوع في الخطأ النحوي ومن ثم حفظ المعنى الذي يراد إيصاله الى القارئ أو السامع.
٤. أهمية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لما لها من تأثير مباشر في مستوى تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية.
٥. أهمية المعلم بوصفه عنصراً أساساً في عملية التعليم والتعلم.
٦. أهمية التقويم بوصفه وسيلة تشخيصية علاجية.

أهداف البحث : -

يهدف البحث الحالي الى :

1. معرفة مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية : -
2. ما مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (فرع اللغة العربية والاجتماعيات) في محافظات الفرات الأوسط في ضبط النص ؟
3. ما مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (فرع اللغة العربية والاجتماعيات) في محافظات الفرات الأوسط في اكتشاف الخطأ النحوي ؟
4. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ضبط النص ؟
5. هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في اكتشاف الخطأ النحوي ؟
6. ما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ؟

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. عينة من طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات الفرات الأوسط (بابل، وكربلاء، و النجف، و الديوانية).
2. التدريسيين الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية.
3. العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ م.

تحديد المصطلحات :

1. **التقويم**
- أ - **التقويم لغة :** - (قَوْمٌ شَيْءٌ أَوْ أَصْلَحْتُ أَعَوَّجًا هُوَ قَوْمٌ أَوْ مُسْتَقِيمٌ وَقَامَ الشَّيْءُ وَاسْتَقَامَ أَوْ أَعْتَدَلَ)، (ابن منظور/د.ت/١٩٢).
ب - **التقويم اصطلاحاً :** -
1. عرفه مجاور بأنه : (عملية تحديد الدرجة التي تحدث بها التغيرات في السلوك) (مجاور/١٩٦٦/١٨٧).
2. عرفه عبد الموجود بأنه : (عملية جمع وتصنيف وتحليل المعلومات وتفسير بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن ظاهرة معينة أو موقف واستخدامها في إصدار حكم) (عبد الموجود/١٩٧٧/١٥).
3. عرفه كود (cood) بأنه : (عملية الحكم على قيمة الشيء أو مقداره باستخدام محك خارجي أو مقياس معين) (٢٢٠/١٩٧٨/p/cood).

٤. عرفه كوفرت (couvert) بأنه : (سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح) (couvert/١٩٧٩/p.١٤).
٥. وعرف بأنه : (قدرة المتعلم على إصدار حكم على شيء معين وتبرير هذا الحكم بحيث يستند الى معايير واضحة وشواهد دقيقة) (الشنطي/١٩٩٥/٥٧)

التعريف الإجرائي :-

هو الحكم على مستوى الطلبة (عينة البحث) في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من خلال النتائج التي يحصلون عليها في الاختبارين المعدين لهذا الغرض.

٢. المستوى

أ – المستوى لغة : - (السوا) بالمد وهو الصواب (العدل)، والسواء (الوسط) ومنه قوله تعالى : (فَاطْلَعْ فَرَّءَهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ) * والسواء (المستوي) ويقال ارض سواء أي مستوية والسواء من الجبل ذروته (الزبيدي/د.ت/١٨٩). واستوى الشيء : اعتدل، استوى الى السماء أي قصد، واستوى أي استولى وظهر. والمستوي التام في كلام العرب الذي قد بلغ الغاية في شبابه وتمام حقه وعقله (ابن منظور/د.ت/٢٤٨-٢٤٩).

ب – المستوى اصطلاحاً : -

١. عرفه (فرانك Frank) بأنه : (مستوى الأداء في مهمة يتعهد الفرد بالوصول اليها) (Frank/١٩٣٨/p.٤٦٥).
٢. عرفه نجار بأنه : (الهدف أو الغاية التي يسعى الفرد، أو الجماعة للوصول اليها أو بلوغها) (نجار/١٩٦٠/٣٩).
٣. عرفه بدوي : (هو بلوغ مقدار معين من الكفاية في الدراسة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معاً) (بدوي/١٩٨٠/١٧).
٤. عرفه (جيلترز Geltars) بأنه : (تقديم معلومات تفصيلية محددة، فيما يستطيع الفرد أدائه وما لا يستطيع) (علام/٢٠٠١/٧٢٩).

التعريف الإجرائي :-

هو مقدار الدرجات التي يحصل عليها الطلبة (عينة الدراسة) في الاختبارين المعدين لهذا الغرض.

٣. الضبط :

أ – الضبط لغة : - (ضَبَطَ) الشيءَ حَفِظَ مُبَالَحَظَ، وَرَجُلٌ (ضَابِطٌ) أَي حَازِم (الرازي/١٩٨٢/٣٧٦)، وَضَبِطَ - ضَبْطاً وَضَبَاطَةً: حَفِظَ مُحَفِظاً بَلِيغاً وَضَبِطَ الْكِتَابَ: صَحَّحَ مُوَسَّكاً لِلْمَعْلُوفِ (١٩٩٦/٤٤٥).

والضبط لزوم شيء لا يفارقه في كل شيء (ابن منظور/د.ت/٣٤٠).

ب – الضبط اصطلاحاً : -

١. عرفه الكردي بأنه (ضبط الكلمة بالحركات لتؤدي المعنى المقصود منها، على وفق لغة العرب الصحيحة) (الكردي/١٩٣٩/٧٥).

٢. عرفه معروف (هو ضبط النص بالحركات الإعرابية، لدفع الإبهام الذي قد يقع فيه القارئ بسبب عدم وضوح موقع الكلمة الإعرابي) (معروف/١٩٨٨/١٨).
٣. عرفه السالم* : (هو كتابة النص كتابةً مطابقةً لقواعد النحو مع وضع الشكل " الحركات" عليه بتمامها)

التعريف الإجرائي : -

هو قدرة الطلبة (عينة الدراسة) على ضبط النص (المقدم لهم في الاختبار) بالشكل أي وضع الحركات الإعرابية على وفق القواعد النحوية للوصول الى المعنى المقصود.

٤. النص : -

أ – النص لغة : - النصُّ الإسْنَدُ الّلى الرئيس الأكبر، والنصُّ التوقيف، والنصُّ التّعيين على شيءٍ عَمَّا، ونصُّ الأمر شئُهُ. ونصُّ كلِّ شيءٍ مُنتَهَاءٌ، ويقال : نصَّضْتُ الشيءَ حرَّكْتُهُ (ابن منظور/د.ت/٦٤٨).

ب – النص اصطلاحاً : -

١. عرفه الطاهر بأنه : (مختارات من الشعر والنثر تقرأ إنشاداً أو القاء وتفهم وتندوق، وتحفظ " مادة " رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة اليها في الحياة واحتفاظاً بها على أنها من التراث الخالد) (الطاهر/١٩٨٤/٦٧).
٢. عرفه مفتاح : (أنه مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة) (مفتاح/١٩٨٥/١٢٠).
٣. عرفه ريكور بأنه : (كل خطاب تم تثبيته بوساطة الكتابة) (ريكور/١٩٨٨/٣٧).
٤. عرفه هود بأنه : (الكائن الموجود أو العمل اللغوي المكتوب، فهو يمتلك استقلاله الذاتي، وذلك لأنه يبتدئ من نقطة معينة، وينتهي في نقطة معينة أخرى، وهو لكي يكون نصاً، لابد من وسيلة هي اللغة، وحتى يتميز عما هو غير نص، لابد أن يكون مكتوباً) (هود/١٩٩٢/١٧).

التعريف الإجرائي : -

هو قطعة أدبية من الشعر أو النثر تتميز بلغتها السليمة وعباراتها المترابطة وتأثيرها في نفس القارئ والسامع.

٥. النحو : -

- أ – النحو لغة : - إعراب الكلام العربي. والنحو : القصْدُ والطَّرِيق. وهو انتحاء سمّت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره. (ابن منظور/د.ت/٥٩٩).
- ب – النحو اصطلاحاً : -

١. عرفه ابن جني بأنه : (انتحاء سمّت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتصغير والتكبير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم. وإن شذ بعضهم عنها رد به اليها). (ابن جني/د.ت/٣٤).

* د. صباح عباس السالم / كلية التربية / جامعة بابل.

٢. عرفه الاشموني : (هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقرار كلام العرب الموصلة الى معرفة أحكام أجزائه التي تألف منها) (الاشموني/١٩٥٥/٥).

٣. عرفه عبد الحميد بأنه : (العلم بالقواعد التي يُعرف بها أحكام أواخر الكلمات العربية في تركيبها من الإعراب والبناء، وما يتبع ذلك). (عبد الحميد/د.ت/٦).

٤. عرفه جمال الدين بأنه : (طرائق تأليف الكلام، وقواعد ربط المفردات في جمل ليؤدي المعنى العام للجملة أغراض المتكلمين ومقاصدهم). (جمال الدين/١٩٨٠/٢٩٨).

التعريف الإجرائي : -

هي القواعد التي يعرف بها حركات اواخر الكلم وتعمل على ربط المفردات بعضها مع بعض لبيان أغراض المتكلمين ومقاصدهم.

٦. اكتشاف الخطأ النحوي : -

أ - الخطأ لغةً : - الخطأ ضد الصواب وقد يُمدُّ و(المُخْطِئُ) مَنْ أَرَادَ الصَّوَابَ فَصَارَ إِلَى غَيْرِهِ. و(الْخَاطِئُ) مَنْ تَعَمَّدَ إِلَى مَا لَا يَنْبَغِي وَالْخَطَأُ وَاللَّحْنُ فِي الْمَعْدِي وَاجْدُ. فَالْخَطَأُ تَرَكُّ الصَّوَابِ فِي الْقِرَاءَةِ وَالذَّيْدُ. (ابن منظور/د.ت/٣٨٠٣٧٩) وَاللَّحْنُ فِي الْكَلَامِ جَمْعُهُ أَلْحَانٌ وَلُحُونٌ : الْخَطَأُ فِي الْإِعْرَابِ وَالْبِنَاءِ كَرَفْعِ الْمَنْصُوبِ أَوْ فَتْحِ الْمَضْمُومِ (معلوف/١٩٩٦/٧١٧).

ب - الخطأ النحوي اصطلاحاً : -

١. قال (عون) : اللحن عنده أربعة طوائف: فلحن يخص علامات الإعراب، ولحن يخص طريقة النطق كأن ينطق بالحاء هاء، ولحن يخص بنية الكلمة مثل توضيت بدلاً من توضأت، ولحن يخص وزن الكلمة مثل رعد بدل أرعد. ويرى ان اللحن في علامات الإعراب من أخطر الطوائف على إذن العربي الخالص وأشدّها على اللغة الفصحى. (عون/١٩٥٢/١٦٤-١٦٦).

٢. عرفه عبد التواب : (هو مخالفة الفصحى في الأصوات أو في الصيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ) (عبد التواب/١٩٦٧/٩).

التعريف الإجرائي : -

هو عدم قدرة الطلبة (عينة الدراسة) على اكتشاف الأخطاء الإعرابية في الاختبار المقدم لهم.

٧. معاهد إعداد المعلمين والمعلمات : -

وهي المعاهد التي تستقبل الطلبة ممن انهوا الدراسة المتوسطة، ومهمتها إعداد كوادر من المعلمين والمعلمات بعد منحهم شهادة (الدبلوم) في التربية، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ويكون التخصص بعد السنة الثالثة.

أولاً : جانب نظري

ظاهرة الإعراب في العربية : -

إن الإعراب من خصائص اللغة العربية، بل من اشد هذه الخصائص وضوحاً، فقد عرفت اللغات السامية الإعراب، إلا انها فقدتها إلا ما كان في اللغة الاكديّة، إذ عرفت الحركات الثلاث في النصوص التي ترجع لعهد حمورابي، التي انتهت بعد تطورها الى حركتين هما (الضمة علامة الرفع، والفتحة علامة النصب والجر).

ولم تلبث هذه المرحلة طويلاً حتى تطورت الى مرحلة الحركة الواحدة وهي الكسرة الممالة (السامرائي/١٩٧٨/١١٨). وهذا ما جعل كثيراً من علماء اللغات اليوم، يرون العربية أقدم اللغات الجزرية، وذلك لبقاء عنصر الإعراب فيها، الذي يعبر في العربية عن مراد المتكلم الذي يدور في ذهنه من فاعلية ومفعولية وما إليها (الزبيدي/١٩٨٧/١٢٩).

ولقد اهتم النحاة واللغويون بهذه الظاهرة منذ عهود ازدهار العربية، ذلك ان الحفاظ على الإعراب كان ضرورة نافعة، فقد فشا اللحن، وفسدت الطبيعة اللغوية، وصار الناس يسمعون فيستتكرون هذا الاعوجاج في الألسن (السامرائي/١٩٧٨/١١٧) فكانت أول دعوة للمحافظة على سلامة اللغة العربية من اللحن في عهد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) إذ قال (رحم الله امرأً أصلح من لسانه) (المنائي/١٤١٥هـ/٣١) وقد حرص الصحابة من بعد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) على اللغة العربية وأهمية حفظها وتعلمها وقد كان أبو بكر الصديق (رض) يقول : (لئن أقرأ فأسقط أحب إليّ من أن أقرأ فألحن) (السيوطي/د.ت/٣٩٦-٣٩٧).

وكتب كاتب لأبي موسى الأشعري - والي الكوفة - الى عمر (رض) كتاباً لحن فيه الكاتب بقوله (من أبو موسى)، فكتب إليه عمر : (أن اضرب كاتبك سوطاً واحداً وآخر عطاءه سنة) (ابن خلكان/د.ت/٩٩).

فضلاً عن وجود أسباب أخرى ساعدت على ألا يقع المرء في دائرة التحريف والتصحيف والزلل عن النطق السليم في اللغة العربية والوقوع في فخ اللحن في قراءة المصحف الشريف فيتغير حكم من الأحكام المأخوذة منه فيصبح المفهوم من الآية كفراً وهو إيمان أو حراماً وهو حلال (الحديثي/د.ت/٦٤). منها ما كان بدافع ديني مما أدى إلى التفكير في وضع هذا العلم على اختلاف فروعه وعلومه من أصوات ولهجات ومعجمات وغريب ونحو وصرف، ومنها خشية علماء المسلمين على ضياع لغتهم بالقوميات المختلفة التي كانت تسكن في البلاد المفتوحة أو التي هاجرت إليها بعد الفتوحات الإسلامية، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبعاد اللحن (الراوي/١٩٦٢/٣١).

ويذكر الأنباري أول من وضع النحو فيقول: " أول من وضع علم العربية وأسس قواعده الإمام علي" عليه السلام " وأخذ عنه أبو الأسود الدؤلي، يقول أبو الأسود : دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب" عليه السلام " فوجدت في يده رقعة فقلت : ما هذه يا أمير المؤمنين ؟ فقال : إني تأملت كلام العرب فوجدته فسد بمخالطة هذه الحمراء - يعني الأعاجم - فأردت أن أضع شيئاً يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثم ألقى إليّ الرقعة وفيها مكتوب : الكلام كله اسم وفعل وحرف، فالإسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس بإسم ولا فعل، وقال لي : أنح هذا النحو وأضف إليه ما وقع إليك، قال : ثم وضعت بابي العطف والنعت، ثم بابي التعجب والاستفهام إلى ان

وصلت الى باب - إن واخواتها، ما خلا، لكنّ- فلما عرضتها وضعت باباً من أبواب النحو، وعرضته عليه إلى ان حصلت ما فيه الكفاية قال : ما أحسن هذا النحو الذي قد نحوت ! فلذلك سمي النحو " (ابن الأنباري/١٩٧٠/٧).

نقط الإعراب : -

كان العرب شديدي العناية بالإعراب، وكان حسهم به دقيقاً يقضاً، يعوّنه عنوان الثقافة التامة، والأدب الرفيع، والخلق المهذب. وكانوا يرقبون ذلك من أنفسهم، ويتعمدون الإعراب ويحرصون عليه. يروون لعبد الملك بن مروان أنه قال : (شيبني ارتقاء المنابر وتوقع اللحن)، فلما وقع اللحن في القرآن كان أثره فيهم أشد، وكان إليهم أبغض، فبادروا الى إعراب القرآن وضبط كلماته بنقط يكتبونها عند آخر الكلمات تدل على حركاتها (مصطفى/١٦٣٧/٩-١٠)

وأوضح السيوطي أن أول من رسم للناس النحو أبو الأسود الدؤلي، وقد أخذ ذلك عن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام) (السيوطي/د.ت/٣٩٧). ويذكر السيرافي : ان بنتاً لأبي الأسود الدؤلي قالت له يوماً : (يا أبت ما أحسن السماء. قال : أي بُنيّة نجومها. قالت : إني لم أر د أي شيء منها حسن إنما تعجبت من حسنها. قال : إذاً قللي ما أحسن السماء!) (السيرافي/١٩٥٥/١٤). كان أبو الأسود أول من تدارك الأمر. وفزع لوضع ضوابط واتخاذ خطوات جادة في مجال الإصلاح وعصمة اللسان من اللحن، والقلم من الانحراف، وبهذا خطا خطوته الأولى مستهدفاً ضبط الحرف العربي، وعلى هذا لا يمكن ضبط الخط العربي ما لم يضبط شكله وحركته (عبد محمد/١٩٨٥/٤٣).

وشكل الحرف أي تحريكه وضبطه في اللغة مأخوذ عن سَكَل الدابة، لان الحروف تُضبط بقيّد فلا يلتبس إعرابها كما تُضبط الدابة بالشكّال لمنعها من الهروب (القلقشندي/د.ت/١٥٦).

لقد تنبه أبو الأسود الدؤلي الى ظاهرة اللحن، ورأى أن يصنع شيئاً يصلح فيه ألسنة العرب (ابن خلكان/د.ت/٢١٧) فرأى أن يبتدئ بإعراب القرآن أولاً، فأحضّر من يُمسك المصحف، وقال له، عليك ان تجعل نقطة فوق الحرف إن فتحْتْ فاي، ونقطة أمامه إن ضمّمته، ونقطتين تحته إن كسّرتَه. وان كان هناك إتباع من هذه الحركات غنة - أي تنوينا - فاجعل نقطتين، ففعل ذلك حتى أتى على آخر المصحف (القلقشندي/د.ت/١٥٦).

وقد تفنّن أتباع نصر بن عاصم من بعد أبي الأسود في شكل النقط فمنهم من جعلها مدورة مسدودة الوسط () ومنهم من جعلها مدورة خالية الوسط () ومنهم من جعلها مربعة () (الكردي/١٩٣٩/٢٧).

ثم ابتكر □ للحرف المشدد علامة على شكل قوس طرفاه الى الأعلى (∪) يوضع على شمال المضموم وفوق الحرف المفتوح وتحت الحرف المكسور، وكانوا يضعون نقطة الفتحة داخل القوس (∪) ونقطة الضمة على شماله (⌒) ونقطة الكسرة تحته (∩) ثم استغنوا عن النقطة وقلبوا القوس مع الكسرة والضمة فصار الحرف المشدد المفتوح هكذا (∪) والمكسور () و المضموم (⌒) ثم أضاف أتباع أبي الأسود علامات أخرى فوضعوا للسكون جرة أفقية فوق الحرف منفصلة عنه سواء أكان همزة أم غير همزة، ولألف الوصل جرة من أعلاه متصلة به ان كان قبلها فتحة (ا) ومن أسفلها ان كان كسرة (آ) وفي وسطها ان كان قبلها ضمة (و) وكان كل ذلك يكتب بالمداد الأحمر أي لون مخالف للون مداد الكتابة (الزرقاني/د.ت/٤٠١).

وبعد ان ابتكر نصر بن عاصم نقط الاعجام لتمييز الحروف المتشابهة ظهرت مشكلة اختلاط نقاط الحركات بنقاط اعجام الحروف على الرغم من اختلاف لون كل منهما، إذ ان نقاط الاعجام بلون الكتابة نفسها بينما نقاط الحركات بلون آخر (محمد/د.ت/٥) فكان الهدف من نقط أبي الأسود هو تمييز حركات أواخر الكلم بحسب موضع بعضها من بعض، في حين كان نقط نصر بن عاصم يهدف الى تمييز الحروف المتشابهة ومنع التصحيف فجاء الخليل وميزها تمييزاً علمياً وفسرها تفسيراً علمياً بناءً على الصلة بين صوت الحروف والحركات فأبدل (الضمة والكسرة والفتحة من النقط) (السعدي/١٩٧٣/٦٥-٦٦). وهكذا كان الشكل منصباً بالدرجة الأولى على القرآن الكريم خشية اللحن. وامتازت اللغة العربية بتلك القواعد الدقيقة، التي يتمثل معظمها في أصوات مد قصيرة تلحق أواخر الكلمات لتدل على وظيفة الكلمة في العبارة وعلاقتها بما عداها من عناصر الجملة (وافي/د.ت/٢٠٤). وأكد العقاد أهمية الإعراب بقوله : (فالإعراب المفصل في هذه اللغة الشاعرة هو آية السليقة الفنية في التراكيب العربية المفيدة، توافرت لها جمل مفهومة بعد ان توافرت لها حروف تجمع مخارج النطق الإنساني على أفصحها، وبعد ان توافرت لها مفردات ترتبط فيها المعاني بضوابط الحركات والأوزان، فليس أوفق للشعر الموزون من العبارات التي تنتظم فيها حركات الإعراب وتتقابل فيها مقاطع العروض وأبواب الأوزان وعلامات الإعراب) (العقاد/١٩٦٠/٢٠). فاللغة العربية كثيرة الحركات الصوتية كثيرة الإدغام، وكان العرب قديماً لا يتعاملون إلا بلغة منطوقة، فلم يكونوا بحاجة الى الحركات والشدة مع الحروف، ولكن عندما اتسعت الآفاق، وأصبحت للغة ميادين عديدة واستعمالات في الكتابة فكان لابد من إدخال الضوابط على الرسم (خليفة/د.ت/١١). تضم اللغة العربية آلافاً من الألفاظ تختلف نطقاً ولا تتمايز مفردات الفئة الواحدة بعضها من بعض في الرسم الا بواسطة الضوابط من شدة وحركات . فمثلاً لو كتبت : فلان يخشى (الحمام) أو قرأتها هكذا مجردة من الضبط، التبس الأمر، وتردد الذهن بين الحمام (بكسر الحاء) أي بمعنى الموت، وبين الحمام (بالفتح) الذي هو الطائر، وبين الحمام بالتشديد... (خليفة/د.ت/٣٨) ففي العهد الأموي، اخذ الأمويون في ابتكار علامات للضبط توضع على الحرف تجنباً للخطأ ورفعاً للبس، هذا والأمة العربية كانت مستقيمة الألسن، صافية السلائق، فصيحة اللهجات. ولقد بلغ من شعور الاقدمين بضرورة الضبط، أنهم لم يكونوا يقتصرون على وضع العلامات فقط بل يكتبون الكلمة مثلاً بفتح الحرف الأول وسكون الثاني وضم الثالث وكسر الرابع، وما بعثهم على ذلك إلا الخوف من ان تذهب علامات الضبط، أو ان يستنقل النساخ نقلها فيظهر التصحيف والتحريف، وهذا دليل على رهافة شعورهم بنقص الحروف العربية وحدها في الأداء والحاجة الى ضبط الكلمات ضبطاً لا يُبْنَ فيه (تيمور/١٩٥٦/٤٦-٤٧).

ولأن اللغة العربية بتركيبها النحوي والصرفي، لغة منطقية وحضارية، استمدت خصوصيتها من واقع العرب في شبه الجزيرة العربية، التي تمتلك تاريخاً حافلاً بتراث فكري غزير وروح علمية كانت موضع تقدير في تأريخ الحضارة الإنسانية والعربية (السعدي/١٩٧٣/ج).

أنواع الإعراب : -

١. الإعراب اللفظي : -

(هو ما لا يمنع عن النطق به مانع نحو : جاء سليمٌ، وقابلت سليماً ، وأخذت من سليم) (الهاشمي/١٣٥٤هـ/٢٧).

٢. الإعراب التقديري :-

(أثر غير ظاهر على آخر الكلمة يجلبه العامل فتكون الحركة مقدرة لأنها غير ملحوظة. وهو يكون في الكلمات المعربة المعتلة الآخر بالالف أو الواو أو الياء، وفي المضاف إلى ياء المتكلم، وفي المحكي، إن لم يكن جملة " فالجملة المحكية إعرابها محلياً "، وفيما يسمى به من الكلمات المبنية أو الجمل). (الغلاييني/١٩٦٢/٢٠).

٣. الإعراب المحلي :-

هو ما يقع في المبنيات، الطارئ عليها البناء نحو : جاء هذا الرجل، فاسم الإشارة مبني على السكون في محل رفع لأنه فاعل (الهاشمي/١٣٥٤هـ/٢٧)، أو (تغير اعتباري بسبب العامل، فلا يكون ظاهراً ولا مقدراً، وهو يكون في الكلمات المبنية مثل : جاء هؤلاء التلاميذ، أكرمتم من تعلم، وأحسنتم إلى الذين اجتهدوا، لم ينجح الكسلان). فالمبني لا تظهر على آخره حركات الإعراب لأنه ثابت الآخر على حالة واحدة، فإن وقع أحد المبنيات موقع مرفوع أو منصوب أو مجرور أو مجزوم، يكون رفعه أو نصبه أو جره أو جزمه اعتبارياً. ويسمى إعرابه محلياً، أي : يكون قد حل محل مرفوع أو منصوب أو مجرور أو مجزوم. ويقال : إنه مرفوع أو منصوب أو مجزوم محلاً، أي : بالنظر إلى محله في الجملة بحيث لو حل محله معرب لكان مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً أو مجزوماً (الغلاييني/١٩٦٢/٢٦).

التشابه والاختلاف بين الاعرابين التقديري والمحلي :-

١. يشترك الإعراب التقديري مع الإعراب المحلي في أن كلا منهما لا يظهر على آخر الكلمة.
٢. يختلف الإعراب التقديري عن الإعراب المحلي من أن الأول يقدر على آخر الكلمة، ويمنع من ظهوره التعذر كما في آخر الاسم المقصور، أو للثقل كما في آخر الاسم المنقوص أو الحركة المناسبة كما في آخر الاسم المضاف إلى ياء المتكلم. ويكون الإعراب التقديري في الكلمة المعربة.
٣. أما الإعراب المحلي فيتعلق بموقع الكلمة جميعها. ويكون الإعراب المحلي في كلمة مبنية أو في جملة لها محل من الإعراب أو في مصدر مؤول.
٣. قد يجتمع الإعراب التقديري والمحلي في كلمة واحدة كما في : (يا عيسى)، و (يا يحيى)، فكل منهما منادى مبني على الضم المقدر في محل نصب (صبرة/٢٠٠٣/١٧).

أغراض الإعراب :-

١. الإبانة عن المعاني : إن الأصل في الإعراب هو توضيح المعنى ولذلك إذا كانت الجملة خالية من الإعراب دلت على معانٍ عديدة فإن أعربت تعين معناها، والدليل على ذلك لو قلت : (ما أحسن زيداً) لكنت نافية، ولو قلت : (ما أحسن زيداً) لكنت مستفهماً عن أي شيء منه حسن ولو قلت (ما أحسن زيداً!) لكنت متعجباً. فلو لم تعرب هذه الكلمات لالتبس النفي بالاستفهام والتعجب (ابن الأنباري/١٩٨٦/١٢).
- ومن الأمثلة الأخرى على ذلك ما روي عن الكسائي أنه قال : (اجتمعت وأبو يوسف القاضي عند هارون الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو ويقول : ما النحو ؟ فقلت – وأردت أن أعلمه فضل النحو – ما تقول في رجل قال لرجل : أنا قاتل غلامك، وقال له

آخر : أنا قاتل غلامك ايهما كنت تأخذ به ؟ قال أخذهما جميعاً فقال له هارون : أخطأت. وكان له علم بالعربية، فاستحيا. وقال : كيف ذلك ؟ فقال : الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال : أنا قاتل غلامك بالإضافة لأنه فعل ماضٍ فأما الذي قال : أنا قاتل غلامك بلا إضافة فإنه لا يؤخذ لأنه مستقبل لم يكن بعد. كما قال الله تعالى : (وَلَا قَوْلَ لِّشَيْءٍ إِنِّي فاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا ﴿٣٥﴾ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ ...) (*) فلو لا التنوين مستقبل ما جاز فيه غداً). (السامرائي/١٩٨٧/٣٥).

٢. السعة في التعبير : - هو ان يكون للمتكم سعة في التقديم والتأخير إذ إن الكلمة تحمل معها مركزها في الجملة بعلامتها الإعرابية فمثلاً : يمكن ان نصوغ جملة واحدة في صور عدة مع بقاء المعنى العام واحداً.

١. أعطى محمد خالداً كتاباً.
٢. محمد أعطى خالداً كتاباً.
٣. خالداً أعطى محمد كتاباً.
٤. كتاباً أعطى محمد خالداً.
٥. كتاباً خالداً أعطى محمد.
٦. أعطى خالداً كتاباً محمد.
٧. أعطى خالداً مدد كتاباً.

فعلى الرغم من تعدد الصور إلا انه لا يحصل لبس بين المعطي والأخذ فالمعطي في كل هذه الجمل هو محمد والأخذ خالد وهو معلوم من حركة الاثنين فالرفع يشير الى الفاعل والنصب الى المفعول. وبهذا فالإعراب يعطي للمتكم حرية وسعة بعكس البناء (السامرائي/١٩٨٧/٣٨-٣٩).

٣. الدقة في المعنى : - ومن فوائد الإعراب الأخرى انه يمنح اللغة غناء ودقة في التعبير عن المعاني فمثلاً في جملة (أعطى محمد خالداً كتاباً) نجد ان لكل صورة من الصور التي ذكرناها سابقاً معنى جديداً لا نجده في الجملة الأخرى مع ان المعنى العام واحد.

١. أعطى محمد خالداً كتاباً : - هذه الجملة الفعلية تقال والمخاطب خالي الذهن عن الموضوع فهو إخبار بما لا يعلم عنه المخاطب شيئاً.
٢. خالداً أعطى محمد كتاباً : - المخاطب يعلم ان محمداً أعطى كتاباً الى شخص ما ولكنه يجهل هذا الشخص أو يظن انه غير خالد فنقدم (خالداً) لإزالة هذا الوهم من ذهنه.
٣. كتاباً خالداً أعطى محمد : - المخاطب يعلم ان محمداً أعطى شيئاً الى شخص ما ولكنه لا يعلم الشيء ولا الشخص أو يظن أنهما غير المذكورين فقدمنا المفعولين لإزالة الوهم.
٤. محمداً أعطى خالداً كتاباً : - المخاطب يعلم ان شخصاً ما أعطى خالداً كتاباً ولكنه لا يعلم المعطي أو يظن انه غير محمد فهو يعتقد انه سعيد مثلاً فتقدم المسند إليه لإزالة الوهم من ذهنه.
٥. كتاباً أعطى محمد خالداً : - المخاطب يعلم ان محمداً أعطى خالداً شيئاً ما ولكنه لا يعلم الشيء الذي أعطي أو يظن انه أعطاه دفترأ مثلاً فقدمنا الكتاب لإزالة هذا الوهم أي أعطاه كتاباً لا شيئاً آخر.

* سورة الكهف / ٢٣-٢٤.

٦. أعطى خالداً كتاباً محمّداً: هنا قدمنا المفعولين على الفاعل وذلك لأن المفعولين أهم من الفاعل عند المخاطب وذلك لأن محمّداً من شأنه ان يعطي فليس في الأخبار بأنه (أعطى) كبير فائدة لكن الغرابة أو المهم انه أعطى خالداً كتاباً فهو ليس من شأنه ان يعطي خالداً كتاباً إما لأنه لا علاقة بينهما تؤدي الى مثل هذا أو الوجه الآخر ففُدم المفعولان لانهما المهمان. (السامرائي/١٩٨٧/٣٩-٤٠).

آراء النحاة في قضية الإعراب :-

اختلف النحاة في الإعراب ما هو ؟ وهل الحركة دالة على المعنى ؟
تختلف الآراء في دلالة الحركات على المعاني الإعرابية بين القدماء والمحدثين في اللغة العربية، ويُعد الخليل بن احمد أول من أشار الى هذه المشكلة فقد ذكر سيبويه ان الخليل قال : (أنَّ الفتحة والكسرة والضمة زوائد، وهنَّ يلحقن الحروف ليُوصل الى التكلم به والبناء هو الساكن لا زيادة فيه) (سيبويه/١٩٨٢/٢٤١-٢٤٢).

أما الزجاجي فيرى أن الحركات الإعرابية، تدل على المعاني ويوضح ذلك بقوله : (إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، فتكون فاعلة ومفعولة، ومضافة، ومضافاً إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني، فقالوا ضرب زيد عمراً، فدلوا برفع زيد على أن الفعل له، وبنصب عمرو على أن الفعل واقع به. وقالوا ضرب زيد، فدلوا بتغيير أول الفعل ورفع زيد على أن الفعل ما لم يسم فاعله وأن المفعول قد ناب منابه. وقالوا هذا غلام زيد، فدلوا بخفض زيد على إضافة الغلام إليه، وكذلك سائر المعاني جعلوا هذه الحركات دلالات عليها ليتسعوا في كلامهم، ويقدموا الفاعل إن أرادوا ذلك أو المفعول عند الحاجة الى تقديمه وتكون الحركات دالة على المعاني). (الزجاجي/١٩٨٢/٦٩-٧٠).

والحركات الإعرابية عند ابن جني دالة على المعاني فيقول في (باب في مقاييس اللغة) : (وإنما قال النحويون (عامل لفظي) و(عامل معنوي)، ليُرْوَك أنَّ بعض العمل يأتي مُسبباً عن لفظ يصحبه؛ كـ (مَرَرْتُ بِزَيْدٍ) و(لَيْتَ عَمراً قائماً)، وبعضه يأتي عارياً من مصاحبة لفظي يتعلق به، كرفع المبتدأ بالابتداء، ورفع الفعل لوقوعه موقع الاسم، هذا ظاهر الأمر، وعليه صفحة القول، فأما في الحقيقة ومحصول الحديث، فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره، وإنما قالوا (لفظي) و (معنوي) لما ظهرت آثار فعل المتكلم بمضامة اللفظ للفظ، أو باشتمال المعنى على اللفظ، وهذا واضح) (ابن جني/د.ت/١٠٩-١١٠).

فيما يرى السيوطي : (ان الأسماء لما كانت تعتورها المعاني وتكون فاعلة ومفعولة ومضافة ولم يكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني، فجعلوا هذه الحركات دلالات عليها ليتسعوا في كلامهم). (السيوطي/١٩٧٥/٧٨).

أما ابن فارس فيقول : (فأما الإعراب فبه تمييز المعاني، ويوقف على أغراض المتكلمين؛ وذلك أن قائلاً لو قال : (ما أحسن زيد) غير معرب؛ أو (ضرب عمرو زيد) غير معرب، لم يوقف على مراده – فإذا قال : " ما أحسن زيداً، أو ما أحسن زيته أو ما أحسنُ زيد؟" أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده. وللعرب في ذلك ما ليس لغيرها، فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني) (ابن فارس/١٩٦٤/١٩٠).

ولقد اتفق النحاة جميعهم على أن الحركات الإعرابية دالة على المعاني ما عدا (قطرب) الذي عبر عن رأيه فقال : (إنما أعربت العرب كلامها لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضاً لكان يلزمه الإسكان في الوقف

والوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج فلما وصلوا وأمكنهم التحريك، جعلوا التحريك مُعاقباً للإسكان، ليعتدل الكلام. ألا تراهم بنوا كلامهم على متحرك وساكن، ومتحركين وساكن، ولم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة ولا في حشو بيت، ولا بين أربعة أحرف متحركة، لأنهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحركة يستعجلون وتذهب المهلة في كلامهم، فجعلوا الحركة عقب الإسكان) (السيوطي/١٩٧٥/٧٩).

وكان رد العلماء على قطرب بقولهم : (لو كان كما زعم لجاز خفض الفاعل مرة، ورفع آخرى ونصبه، وجاز نصب المضاف إليه، لان القصد في هذا إنما هو الحركة تعاقب سكوناً يعتدل به الكلام. وأي حركة أتى بها المتكلم أجزأته فهو مُخِر في ذلك. وفي هذا فساد للكلام، وخروج عن أوضاع العرب وحكمة نظام كلامهم). (الزجاجي/١٩٨٢/٧١).

وقد عبر قطرب عن هذا الرأي الذي لم يسبقه به أحد ولم يتابعه غيره ما عدا الدكتور إبراهيم أنيس في كتابه : (من أسرار اللغة). إذ يقول: (فليست حركات الإعراب في رأيي، عنصراً من عناصر البنية في الكلمات، وليست دلائل على المعاني كما يظن النحاة، بل إن الأصل في كل كلمة هو سكون آخرها، سواء في هذا ما يسمى بالمبني أو المعرب، إذ يوقف على كليهما، بالسكون وتبقى مع هذا أو رغم هذا، واضحة الصيغة لن تفقد من معالمها شيئاً – أما الذي يحدد معاني الفاعلية أو المفعولية ونحو ذلك مما عرض له أصحاب الإعراب فمرجه أمران : أولهما نظام الجملة العربية والموضع الخاص لكل من هذه المعاني اللغوية في الجملة، وثانيهما ما يحيط بالكلام من ظروف وملابسات). (أنيس/١٩٨٥/٢٤٢-٢٤٣).

وبهذا فهو يرى أن الحركات الإعرابية لا مدلول لها ولا معنى. وإنما اجتلبت لتسهيل النطق وللتخلص من الإسكان، وهو يرى أن الذي يتحكم في حركات الأواخر هو الانسجام بين الأصوات والتناسب بين الحركات. يقول في بيت أبي ذؤيب الهذلي : -

أمن المنون وريها تتوجع والدهر ليس بمعتبٍ مَنْ يجزع
البيت من البحر الكامل، فهو يرى أن الحركات تخضع إلى طبيعة الصوت أو ما يكتنفها من حركات أخرى، فمثلاً الكسرة في آخر كلمة (معتبٍ) سببها الانسجام مع الكسرة التي قبلها في (تاء) هذه الكلمة.
أما كلمة (مضجعا) في البيت الثاني وهو : -

أم ما لجنبك لا يلائم مضجعا إلا أقضّ عليك ذاك المضجعُ
فإن الفتحة في كلمة (مضجعا) يجب الإبقاء عليها لأمرين : أن (العين) تؤثرها، وأنها تنسجم مع الفتحة قبلها.

وبهذا فإن حركات أواخر الكلمات لم تكن تفيد تلك المعاني التي أشار إليها النحاة من الفاعلية والمفعولية ونحو ذلك، وإنما هي حركات دعا إليها نظام المقاطع وتواليها في الكلام الموصول، وهي غير ضرورية وقد كانت تلك الحركات التي يتطلبها نظام المقاطع تتذبذب بين الفتح أو الضم أو الكسر، وكان الذي يعين الحركة أحد عاملين : طبيعة الصوت المحرك، أو انسجام الحركة مع ما يكتنفها من حركات أخرى. (أنيس/١٩٨٥/٢٥٤-٢٦٨)، (الجواري/١٩٦٢/٢٨-٣٠).

مما سبق يبدو أن الإعراب من أبرز الظواهر العربية، بل هو أبرز هذه الظواهر وأهمها، والأمر الذي يكاد يُسلم به معظم النحاة واللغويين أن الإعراب جيء به ليدل على

اختلاف المعاني، وهو ما يتفق وواقع اللغة، ولم يكن الهدف منه تحقيق الخفة فقط عند درج الكلام، ولو كان كذلك لما كان له هذا الاهتمام من النحاة واللغويين، وقد فعل الدكتور فاضل السامرائي خيراً حينما ذهب يثبت بالشواهد والأدلة أن الإعراب دليل المعنى ومن شواهد قوله تعالى (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ) * فلو قرأت (رسوله) بالجر لاختل المعنى وفسد (السامرائي / ١٩٨٧ / ٢٥-٢٦).

آراء بعض المستشرقين في قضية الإعراب :-

أ - آراء بعض المستشرقين المتشككين في أصل الإعراب :-

١. بروكلمان : بين بروكلمان رأي العالم (ريت) في أصل الإعراب في كتابه (مقارنة اللغات السامية). إذ يوضح أن أصل لواحق الإعراب لا تعرف معرفة يقين، ولكن يمكن أن يرى أن الفتحة أصلها (ha) وهي ضمير إشارة مستعمل في اللغات السامية، ولم يزل في الحبشية يلحق بالأعلام في حالة النصب إذا وقع عليها فعل ذو اتجاه مثل : أقبل، وقصد. ومعناها في هذا الاستعمال الاتجاه الى شيء أو شخص معين. وأن الضمة مشتقة من (ho) أي هو. أما علامة الجر فظاهر مشابهتها بياء النسب، وهي تفيد الكلمة معنى الوصفية. (مصطفى/١٩٣٧/٤١-٤٢).

٢. كارل فوللرز (Karlvollers) : وهو أحد المتشككين باللغة العربية الفصحى (الإعراب) فهو يرى أن النص الأصلي للقرآن، قد كتب بإحدى اللهجات الشعبية، التي كانت سائدة في الحجاز، والتي لا يوجد فيها كما لا يوجد في غيرها تلك الظاهرة التي تسمى بالإعراب، وهو يرى أن العربية الفصحى مصنوعة، وهو ينكر على الإطلاق أن تكون هذه اللغة، كانت حية في مكة، على عهد النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم)، وإنه يشكك في أن يكون البدو الذين خرج من بينهم الشعراء، كانوا يتكلمون هذه اللغة. (عبد التواب/١٩٨٧/٣٧٧-٣٧٨).

٣. بول كاله (Paule.kahle) : وهو من المستشرقين المتشككين باللغة العربية فقد عقد فصلاً في كتابه (الذخائر القاهرية) بعنوان (نص القرآن العربي) يقول فيه : جمع النص القرآني، بعد وفاة النبي (صلى الله عليه واله وسلم) بمدة وجيزة في عام (٦٣٢م)، وأخذ شكله النهائي في عهد الخليفة عثمان بن عفان (٦٣٣-٦٥٥). فهنا

يثار السؤال ؟ كيف يقرأ هذا النص ويرتل ؟ لقد ولد النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في قريش، وكانت اللغة العربية التي يتكلمها، هي لغة المواطن المثقف في مكة. وكان النص القرآني خالياً من الضبط بالشكل. وهذا يعكس بوضوح اللغة العربية، التي كانت تتكلم في مكة. فقد كان العرب يعوّن اللغة البدوية، نموذجاً للنطق الصحيح، فكانوا يذهبون الى جيرانهم من البدو، ويجمعون ما أمكنهم من أشعارهم وأخبارهم وحكاياتهم. وقد اتخذت المادة التي جمعت بهذه الطريقة، أساساً للعربية النموذجية، التي ابتدعها النحويون، ثم حذيت لغة القرآن على نمطها، ومع ذلك لم تغر كتابة المصحف، بل ابتدعت طريقة، تضاف فيها علامات مختلفة الى النص، لضمان صحة القراءة. (عبد التواب/١٩٨٧/٣٧٨-٣٧٩)

ب - من المستشرقين الذين دافعوا عن أصالة الإعراب في العربية : -

١. يوهان فك (J.Fuck) : يرى ان حركات الإعراب هي صفة من صفات العربية المميزة وسمة من اقدم سماتها اللغوية، وان العربية حافظت في عصورها المختلفة على هذه الظاهرة على الرغم من ظهور اللحن واللهجات الإقليمية في الحواضر (السامرائي/١٩٧٨/١٢٤).

٢. نولدكه (Th.Noldeke) : كتب في مقالة له بعنوان (ملاحظات على لغة العرب القديمة)، أنه من غير المعقول أن يكون محمد (صلى الله عليه واله وسلم)، قد استخدم في القرآن، لغة تخالف كل المخالفة، تلك اللغة التي كانت شائعة في مكة آنذاك، وأن يكون قد عُني بالإعراب هذه العناية، وقومه لا يستخدمون هذا الإعراب في كلامهم)، وأنه يرى من الخطأ الشنيع، الاعتقاد بأن اللغة الحية في عهد النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) ، لم يكن فيها إعراب؛ فإن العلماء في عصر هارون الرشيد، قد وجدوا الإعراب بكل دقائقه لدى البدو، كما يرى أنه لو كان النبي (صلى الله عليه واله وسلم)، أو أحد معاصريه من المؤمنين، قد نطق بالقرآن دون إعراب، لكان من غير الممكن أن تضيق الروايات الخاصة بذلك، وان لهجة شديدة الانحراف عن عربية النحاة، لا يناسبها مطلقاً بحور الشعر المعروفة.(عبد التواب/١٩٨٧/ ٣٨٠-٣٨١).

٣. برجشتراسر (G.Bergstrasser) : أكد برجشتراسر أن الإعراب سامي الأصل، تشترك فيه اللغة الاكدية، وبعض اللغة الحبشية، ونجد أثراً منه في غيرها أيضاً (عبد التواب/٢٠٠٣/١١٦).

وترى الباحثة انه على الرغم من المحاولات الهدامة للغة العربية بشكل عام والإعراب بشكل خاص وسواء أكانت هذه المحاولات من العرب أمثال إبراهيم أنيس وسلامة موسى وغيرهما أم من بعض المستشرقين أمثال (فوللرز) و (كاله) الذين حاولوا القضاء على أهم خصيصة من خصائص اللغة العربية وهي الإعراب إذ ان الطعن بظاهرة الإعراب وسيلة للطعن في اللغة العربية والقضاء على قرآنها العظيم. وعلى الرغم من هذه المحاولات نجد أنّ هناك أعلاماً بارزة دافعت وبقوة عن اللغة العربية (الإعراب) ومن هؤلاء بعض المستشرقين الذين اعترفوا بفضل اللغة العربية وبهذه الظاهرة العظيمة ومكانتها في لغة القرآن وباعترافهم هذا حجة تؤخذ على المستشرقين الذين استهانوا بهذه اللغة العظيمة.

محاولات تيسير القواعد النحوية : -

لقد شغل النحو أذهان المربين منذ أقدم العصور، وما زال يشغلها، وسيظل كذلك، ما دامت مادته معقدة، وما دام الطلبة ينفرون منه، فارتفعت شكوى المتعلمين من صعوبة وتعبه (العزاوي/١٩٨٦/٣٠). ومن أجل ذلك ظهرت محاولات عديدة لتيسير النحو، ولم تكن هذه المحاولات حديثة العهد وإنما تعود إلى قرون سابقة. وستذكر الباحثة هذه المحاولات مبتدئة بدعوة ابن مضاء القرطبي الذي دعا إلى إلغاء نظرية العامل وهذه الدعوة تُعد البداية التي ارتكزت عليها الدعوات اللاحقة.

١. محاولة ابن مضاء القرطبي (٥٩٢ هـ):

دعا ابن مضاء القرطبي إلى إلغاء نظرية العامل وتخليص النحو من آثار الفلسفة والمنطق. والتخلص من التأويلات التي كانت السبب في صعوبة مادة النحو، وكذلك إلغاء العلل الثواني والثالث والقياس المنطقي. وفي ذلك يقول : (واني رأيت النحويين رحمة الله عليهم قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته من التغير فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أمّوا وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها. فتوَعَرَت مسالكها، ووهنت مبانيها وانحطت عن رتبة الإقناع حججها) (القرطبي/١٩٤٧/٨٠).

فهو يرى أن النحو كالمُستند إلى نظرية العامل وهذه النظرية هي مصدر صعوبة النحو. ويرى أنها لا تفيد الدارس بشيء بل على العكس هي مصدر شكواه. لأنها أدت إلى إحداث زيادات لا حاجة للمتكلم بها وإلى أصول لا تستند إلى الكلام المنطوق وإنما تستند إلى النظر العقلي والتحليل الفلسفي وبهذا أدت إلى رفض أساليب عربية وافترضت أساليب اقتضتها فكرة العامل التي قادت النحو إلى مآهات فلسفية لذا فهو يدعو إلى إلغائها وحذف ما لا حاجة للمتكلم إليه. (القرطبي/١٩٤٧/٨٧).

٢. محاولة إبراهيم مصطفى :-

وتُعد من أبرز محاولات إصلاح النحو العربي في العصر الحديث فهو يرى أن علامات الإعراب هي دوال على معانٍ، وأن هذه الحركات تختلف باختلاف موضع الكلمة من الجملة وصلتها بما معها من الكلمات. فهو يرى أن تكون مشيرة إلى معنى في تأليف الجملة وربط الكلام (مصطفى/١٩٣٧/٤٩). وهو بذلك يتفق مع النحاة الذين قالوا بدلالة علامات الإعراب على المعاني، فقد أوضح الزجاج ذلك فهو يرى أن العلامات الإعرابية هي الدالة على المعاني فقالوا (ضرب زيد عمراً) فدلوا برفع زيد على أن الفعل لهو بنصب عمر على أن الفعل واقع به (الزجاجي/١٩٨٢/٦٩). ومن هذا انطلق إبراهيم مصطفى من دلالة العلامات على المعاني لتفسير ظاهرة وجود الضمة والكسرة على الأسماء، أما الفتحة فجعلها الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب فيقول : (فأما الضمة فإنها علم الإسناد، ودليل أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها. وأما الكسرة فإنها علم الإضافة، وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها، سواء أكان هذا الارتباط بأداة أم بغير أداة، كما في كتاب محمد، وكتاب محمد) (مصطفى/١٩٣٧/٥٠). ويرى أن الضمة والكسرة لا تخرج عن الدلالة إلا أن يكون ذلك في بناء أو في نوع من الإتيان. أما رأيهِ في الفتحة فيقول : (أما الفتحة فليست علامة إعراب ولا دالة على شيء بل هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، التي يراد أن تنتهي بها الكلمة كلما أمكن ذلك؛ فهي بمثابة السكون في اللغة العامة) (مصطفى/١٩٣٧/٥٠).

وعلى الرغم من هذه المحاولة من الأستاذ إبراهيم مصطفى، نجد أن فكرة الإسناد التي دعا إليها واضحة في آراء الكوفيين (المخزومي/١٩٥٨/٢٧٨). أما رأيهِ في أن الفتحة ليست بعلامة إعرابية فيرى الدكتور رمضان عبد التواب أن دلالة الفتحة على المعنى

كدلالة الضمة والكسرة وبهذا نجد أن الأستاذ إبراهيم مصطفى لم يكن مصيباً حين قرّر أن الفتحة ليست بعلامة إعرابية (عبد التواب/١٩٨٧/٣٨٥).

٣. محاولة مهدي المخزومي :-

لقد جمع مهدي المخزومي بين رأي ابن مضاء في إلغاء نظرية العامل ورأي الأستاذ إبراهيم مصطفى من خلال دراسته لعلامات الإعراب. فهو يرى أن الاهتمام بالإعراب وعلاماته على أنه جانب من جوانب الدرس النحوي، لا على أنه النحو كله، فقد دعا إلى تنقية النحو من مظاهر الفلسفة والمنطق فهو يرى أن النحاة ينظرون إلى النحو على أنه مظهر من مظاهر النشاط العقلي، وأن الإعراب عندهم أثر من آثار العوامل التي أكسبها النظر العقلي مظهر العلة وقوة السبب، فهم يتحدثون عن الفعل وعن العوامل الأخرى تحدثهم عن قوى الطبيعة وقوانينها الصارمة، وكل ذلك كان السبب في ابتعاد النحو عن جهته، وحمله على سلوك نهج ليس من طبيعته (المخزومي/١٩٦٤/٦٦).

فقد عرف النحاة الإعراب بأنه (ما يتغير آخره بسبب ما يدخل عليه من العوامل) (الأنصاري/د.ت/١٣)

فيرى المخزومي أن هذه التعريفات تسير بالاتجاه الفلسفي الذي أخذ به النحاة المتأخرون، فهي مبنية على افتراض أن يكون هناك عامل له ما للعلّة أو السبب من تأثير، وأن الحركات آثار للعوامل المختلفة. أما الإعراب في رأيه فهو : (بيان ما للكلمة أو الجملة من وظيفة لغوية، أو من قيمة نحوية، ككونها مسنداً إليه، أو مضافاً إليه، أو فاعلاً، أو مفعولاً، أو حالاً، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات في ثنايا الجمل، وتؤدي الجمل في ثنايا الكلام أيضاً) (المخزومي/١٩٦٤/٦٧).

فهو يرى أن للإعراب علامات تدل عليه، وهي الحركات، وهي ثلاث في العربية : الضمة، والكسرة، والفتحة وقد اعتدت العربية بالضمة والكسرة اعتداداً خاصاً. فجعلت الضمة علماً للإسناد، والكسرة علماً للإضافة، أما الفتحة فهي علم لما ليس بإسناد ولا إضافة، ويندرج فيه موضوعات كثيرة يتميز بعضها من بعض بما تؤدي الكلمة المنصوبة من وظيفة لغوية. وليس في العربية غير هذه الحركات الثلاث دوالاً على المعاني الإعرابية، وقد اعترضت سبيل النحاة علامات ظنوا أنها مستقلة عنها، ورأوا فيها أنها تقوم مقام الحركات في الإعراب كونها مسنداً إليه أو مضافاً إليه، أو خارجة عن نطاق الإسناد والإضافة، كالواو في (أخوك) وغيرها، والألف في (أخاك) وغيرها، والياء في (الزيد) والمثنى، وفي (الزيد) جمعاً. وفي الحقيقة ليس هناك فرق بين الحركات وهذه الأحرف إلا في الكم الصوتي، أما في الكيف فهي هي، أي لا فرق بينهما، فالحركات أصوات مد قصيرة والأحرف أصوات مد طويلة، وإن هذه الواو التي زعموا أنها علامة فرعية ليست إلا ضمة مطولة، والياء التي هي علامة جر فرعية ليست سوى كسرة مطولة، وكذلك الإنف ليست إلا فتحة مطولة : (المخزومي/١٩٦٤/٦٧-٦٨).

وبهذا فهو يقسم الكلمات إلى قسمين رئيسيين : المعرب والمبني. والمعرب هو الاسم، أما المبني فهو الفعل والإشارة والأداة فليس معنى هذا أن يقصر الإعراب على الأسماء. ولكن قد يلزم الاسم حالة واحدة لا تتغير بتغير ما يطرأ عليه من معانٍ إعرابية. كأن يكون الاسم مختوماً بألف، أو يكون مركباً جارياً مجرى القوالب الثابتة، كمركبات الأعداد، نحو احد عشر إلى تسعة عشر، وكذلك ليس معنى أن تكون الضمة علماً للإسناد

أن يكون كل مضموم مسنداً إليه، فقد يضم آخر الكلمة وهي لا تعبر عن المعنى الإعرابي المدلول عليه بالضمّة، وقد يكسر آخر الكلمة ولا تدل على المعنى الإعرابي المدلول عليه بالكسرة، كما يضم المنادى في نحو : يا محمّد ويا رجل ويكسر العلم المبني على (فعال) نحو : حذام، قطام (المخزومي/١٩٦٤/٦٩).

٤. محاولة الدكتور احمد عبد الستار الجوّاري :-

عرف الجوّاري الإعراب بقوله (هو إيضاح معنى اللفظ وبيان موقعه من التركيب) وفي رأيه ليس كل الكلم يحتاج إلى إعراب وذلك لأن بعضه تختلف معانيه وتتغير مواقعه في التركيب وهو بهذا يحتاج إلى إعراب وهناك من الكلم ما لا يتغير معناه ولا تتغير مواقعه فهو بهذا لا يحتاج إلى إعراب فالكلمات في رأيه تنقسم على نوعين : نوع له مفهوم قائم بذاته وهي الأسماء مثل (رجل، كتاب، قائم) فهذه الألفاظ دالة على المعاني في ذهن السامع. أما النوع الثاني فليس له مفهوم قائم بذاته وهي الحروف مثل (عن، إلى) فالسامع لا يفهم معناها إلا إذا ركبت مع غيرها في الجملة وكذلك الأفعال التي يراها هي الأخرى لا تدل على معنى إلا بالتركيب مثل (غاب، يقوم). (الجوّاري/١٩٦٢/٦٢-٦٣).

أما علامات الإعراب فهو لا يخالف النحاة في تقسيم علامات الإعراب على علامات إعراب أصلية وهي (الضمّة والفتحة والكسرة والسكون)، وعلامات فرعية وهي على نوعين :-

١. حركات تنوب عن حركات : كنيابة الفتحة عن الكسرة في خفض الممنوع من الصرف نحو : مررت بأحمد وكنيابة الكسرة عن الفتحة في نصب جمع المؤنث السالم نحو : رأيت الفتيات (الجوّاري/١٩٦٢/٦٢-٦٣).

٢. حروف تنوب عن الحركات : كنيابة الواو عن الضمة في رفع الأسماء الخمسة نحو : " هذا أبوك "، وجمع المذكر السالم نحو : " هؤلاء مهندسون ". والأفعال الخمسة نحو : " الطلاب يجدون في دروسهم " وهو بهذا خالف النحاة بقول ان الأفعال الخمسة ترفع بالواو في حين ان الأفعال الخمسة ترفع بثبوت النون وتنصب وتجزم بحذفها. والألف في رفع المثنى نحو " هذان مهندسان " وتنوب الياء عن الفتحة في نصب المثنى وجمع المذكر السالم نحو : " رأيت المهندسين "، والألف في نصب الأسماء الخمسة نحو : " رأيت أباك " وتنوب عن الكسرة الياء في خفض المثنى، والأسماء الخمسة، وجمع المذكر السالم نحو : " مررت بالمهندسين، ومررت بأبيك، وسلمت على المدرسين " (الجوّاري/١٩٦٢/١٠٥).

وهو بهذا يرى ان علامات الإعراب ما هي الا وسائل تدل على المعاني والاستغناء عنها يؤدي بالتالي الى قطع سلسلة التفكير الذي يعين الدارس على استنباط الحقائق بنفسه وبهذا تنعدم العلاقة بين شكل اللفظ وظاهره، وبين معناه وموقعه من الكلام ولكي تبقى قواعد النحو متصلة بواقع الكلام يجب إبقاء تقسيم الألقاب الإعرابية وعلاماتها وعندئذ يلتقي الدليل بالمدلول فيكون الرفع معناه وقوع الاسم موقع الرفع، والخفض معناه وقوع الاسم في موقع الخفض دون الحاجة الى التفريق بين مرفوع ومرفوع، ومخفوض ومخفوض (الجوّاري/١٩٦٢/٦٧-٦٩).

ثانياً:- دراسات سابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها من حيث أهدافها والأدوات المستخدمة فيها، وعيناتها المختلفة، والوسائل الإحصائية وأهم نتائجها. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني:

• دراسات عربية

١. دراسة عليان ١٩٧٨ .
٢. دراسة المنقوص والداود ١٩٧٩ .
٣. دراسة جابر ١٩٨٠ .
٤. دراسة هلال ١٩٨٧ .
٥. دراسة السامرائي ١٩٨٩ .
٦. دراسة الجبوري ١٩٩٥ .
٧. دراسة عطية ١٩٩٥ .
٨. دراسة الازيرجاوي ١٩٩٩ .
٩. دراسة الحمداني ٢٠٠٠ .
١٠. دراسة السعدي ٢٠٠١ .
١١. دراسة احمد ٢٠٠٢ .
١٢. دراسة الزبيدي ٢٠٠٢ .

• دراسات أجنبية

١. دراسة Baire ١٩٦٣
٢. دراسة Stinstrom ١٩٧٥

وبعد عرض الدراسات السابقة وازنت الباحثة هذه الدراسات مع الدراسة الحالية.

* دراسات عربية :-

١. دراسة عليان ١٩٧٨ :-

" مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن "

• أجريت هذه الدراسة في الأردن.

- ترمي الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في النحو، وتأثير عاملي الجنس والتحصيل المدرسي العام في ذلك.
- تكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) طالبا وطالبة يمثلون طلبة التخصص جميعهم الذين انهموا متطلبات مادة النحو في المعاهد.
- اعد الباحث اختبارا موضوعيا مكونا من جزأين : أحدهما خاص بالإعراب ضم (٤٥) فقرة، والآخر خاص بالتراكيب ضم (١٥) فقرة. وقد حددت الأهداف التربوية للاختبار على وفق تصنيف بلوم ذي المستويات الثلاثة (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) حصرا. وقد تحقق من صدق الاختبار ومن ثباته الذي حسبه بطريقة (Kr - ٢٠) فبلغ (٠.٨٥)
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :- الاختبار الزائى، وتحليل التباين.
- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
- ١- بلغ متوسط أداء الطلبة في الاختبار (٥٦%) ويقل بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) عن كل من مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح.
- ٢- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين نسبتي ما حققه الطلبة في جزئي الاختبار.
- ٣- أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط تحصيل الطلبة في الاختبار ومتوسط تحصيلهم المدرسي العام من جهة، وبين متوسطي تحصيل الطلاب والطالبات من جهة أخرى، إذ إن التحصيل ازداد مع ارتفاع تحصيل الطلبة المدرسي في امتحان شهادة الدراسة الثانوية. وإن الطالبات قد تفوقن على الطلاب في تحصيلهن.
- ٤- لم يظهر تأثير مشترك للجنس والتحصيل المدرسي العام المقيس بامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.
- وقد توصل الباحث إلى :-
- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في المعاهد بالشكل الذي يرفع مستوى تحصيلهم اللغوي بصورة عامة والنحوي بصورة خاصة. (عليان/١٩٨٣/ ١٨٨ - ١٩٠)
- ٢. دراسة المنقوص والداود ١٩٧٩ :-

" دراسة في مستوى اللغة لدى طلاب الثالث الثانوي الأدنى "

- أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.
- ترمي الدراسة إلى قياس مستوى طلاب الثالث الثانوي الأدبي في القواعد النحوية وتعرف الأخطاء التي يقع فيها الطلاب ونسبها.
- تكونت عينة الدراسة من (٣٨٧) طالبا من طلاب الثالث الثانوي الأدبي من مدارس المملكة جميعها.
- اعد الباحثان قطعة مختارة تحوي (١٦) خطأ نحويًا، والمطلوب تصحيح كل خطأ، و(١٤) كلمة تحتها خطوط والمطلوب إعرابها. واستعملت النسبة المئوية للخطأ وسيلة لتحليل النتائج.

- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي : -
 - ١ - فيما يتعلق بالنسبة إلى الأخطاء في الإعراب كانت كما يأتي :- البذل (٨٠%)، الفعل المضارع المنصوب (٧٢%)، خبر كان (٥٠%)، اسم إن (٤٦%)، خبر إن (٤٦%)، والفعل الماضي (٣٠%).
 - ٢ - أما ما يتعلق بتصحيح الخطأ فقد ظهرت ثلاثة أخطاء نحوية صححها أكثر من (٥٠%) من الطلبة وثلاثة عشر خطأ نحويًا صححها (١٧%) من الطلبة فقط.
 - ٣ - أن الطلاب اخطأوا بنسبه تجاوزت (٥٠%) في إعراب الموضوعات النحوية مع سهولتها فقد تكررت على الطالب منذ السنة الخامسة الابتدائية مثل: خبر كان ، الفعل المضارع المنصوب.
- وقد توصل الباحثان إلى:-

ضرورة اهتمام مدرس اللغة العربية بالمباحث النحوية التي درسها الطلاب في المراحل السابقة. (المنقوص والداود/١٩٧٩/٦- ١٥).

٣. دراسة جابر ١٩٨٠ : -

" دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية "

- أجريت هذه الدراسة في دولة قطر.
- ترمي الدراسة في بعض جوانبها إلى تشخيص نواحي الضعف والقوة في مادة النحو في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.
- تكونت عينة الدراسة من (٢٧١) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في مدينة الدوحة.
- اختار الباحث ثلاثة نصوص أدبية لكل من الزياد وطه حسين والعقاد. ثم طبع كل نص على حدة وطلب من العينة ضبط أواخر الكلمات التي تحتها خطوط وعددها (٢٥) كلمة في كل نص . وحدد زمن الإجابة ب(٤٥) دقيقة.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:- المتوسط ، والاختبار التائي، وتحليل التباين للفروق بين أداء الصفوف الثلاثة.
- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي:-

- ١ - أن الأخطاء النحوية تقل مع التقدم في التعليم الثانوي، وأن الطالبات تفوقن على الطلاب .
- ٢ - تفوق طلبة القسم العلمي على طلبة القسم الأدبي ،وان متوسطات الأداء في النصوص الثلاثة متقاربة وأن الأخطاء قد تذبذبت بين المفاهيم النحوية الصعبة والسهلة.
- ٣ - أن الموضوعات التي حصل فيها أعلى نسب مئوية في الخطأ هي على التوالي : خبر المبتدأ (٤٣.٦٣%)، المعطوف (٢٧.٦٢%)، خبر أن (٢٣.٧٥%)، المفعول به (٢٣.١٢%)، الفاعل (٢١.٢%)، اسم إن (١٩.٥%)، المجرور بحرف الجر(١٦.٨٧%)، والفعل المضارع (٠.١٥%).(جابر/١٩٨٠/٥ - ٢١).

٤. دراسة هلال ١٩٨٧ : -

" الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين وأسبابها ومقترحات علاجها "

- أجريت هذه الدراسة في دولة البحرين.
- ترمي الدراسة إلى تشخيص الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي في دولة البحرين، وتعرف أسبابها وطرق علاجها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية وموجهيها في تلك الصفوف.
- تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالبا وطالبة وبشكل عشوائي. إذ شمل البحث المدارس الثانوية في دولة البحرين جميعها وتم اختيار (٢٠%) من مجموع طلبة القسم العلمي و(٢٠%) من مجموع طلبة القسم الأدبي في كل مدرسة من المجتمع الأصلي.
- تكونت عينة المدرسين والموجهين من (٦٢) مدرسا إذ شمل البحث مدرسي اللغة العربية جميعهم الذين يقومون بتدريس الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي والموجهين في ذلك المجال.
- اعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا في الموضوعات النحوية المقررة على الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي البالغة (٢٩) موضوعا وبواقع ثلاث فقرات لكل موضوع ما عدا رفع الفعل المضارع فكان نصيبه فقرتين، وقد بلغ عدد الفقرات (٨٦) فقرة ضمت اثني عشر سؤالا.
- كما اعد الباحث اعتمادا على عينة استطلاعية من المدرسين استفتاء من (٢١) فقرة للأسباب و(١٩) فقرة مقترحات علاج، وقد تم تطبيقها على (٥٠) فردا بعد استثناء العينة الاستطلاعية البالغة (١٢) فردا.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : - النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة z.scors، واختبار فرق النسب المئوية، والوسط المرجح.
- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
 - ١- أن الطلبة يخطئون في موضوعات النحو المقرره عليهم جميعها التي تضمنها الاختبار المطبق .
 - ٢- اثبت الاختبار أن الطالبات أقل خطأ من الطلاب في الأخطاء النحوية وان طلبة القسم العلمي أقل خطأ من طلبة القسم الأدبي .
- أما أسباب ضعف الطلبة في النحو فتعود إلى :-
 - ١- قلة مراعاة الوظيفية في اختيار موضوعات القواعد النحوية في المرحلتين الابتدائية والثانوية.
 - ٢- قلة العناية بضبط الكتب المقررة بالشكل.
- ومن ابرز المقترحات العلاجية :-
 - ١- الالتزام بالممارسات التطبيقية للقواعد النحوية من مدرسي اللغة العربية في المواقف التعليمية.
 - ٢- العناية بربط القواعد النحوية بالمعنى وبيان أثرها في الكتب المقررة.(هلال ١٩٨٧/ ٣-١١).

٥. دراسة السامرائي ١٩٨٩

" تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الأولى – جامعة بغداد.
- ترمي الدراسة إلى معرفة مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية، ومعرفة معوقات تحصيلها كما يراها الطلبة والتدريسيون. كذلك معرفة سبل تطوير تدريس قواعد اللغة العربية بما يحقق أهداف التدريس في هذه الأقسام كما يراها التدريسيون.
- تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبا وطالبة وبشكل عشوائي، شكلوا نسبة (٥٠%) من المجتمع الأصلي. أما عينة التدريسيين فكان عددهم (١٣) ثلاثة عشر تدريسياً، مثلوا تدريسيي مادة النحو العربي جميعهم.
- اعتمد الباحث على أداتين الأولى اختبار تحصيلي موضوعي في قواعد اللغة العربية مكون من (٥٠) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد طبق على عينة الطلبة. والأخرى استبانتان قدمت إحداهما إلى عينة التدريسيين، وقدمت الأخرى إلى عينة الطلبة.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : - معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والنسبة المئوية.
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
- ١- أن مستوى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية كان ضعيفاً، إذ بلغ متوسط التحصيل (٤٩.٩٤٦) درجة وهو أقل من درجة النجاح الصغرى (٥٠%)، وهو أقل كثيراً من المستوى المطلوب (جيد) الذي حددته لجنة من المتخصصين باللغة العربية. وهذا المستوى يتقارب مع تقويم الطلبة أنفسهم لمستواهم في قواعد اللغة العربية ومع تقويم التدريسيين لهم.
- ٢- أما أهم المعوقات التي تعوق تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية فتوزعت بين مجال الطلبة، ومجال الكتاب النحوي، ومجال التدريسيين.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عديدة منها : -
- ١- الابتعاد عن استعمال اللهجة العامية في التدريس.
- ٢- الإكثار من التطبيقات العملية على القواعد النحوية (السامرائي/١٩٨٩/ ٨-١٣).
- ٦. دراسة الجبوري ١٩٩٥ : -

" الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية-تشخيصها وعلاجها "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية –ابن رشد- جامعة بغداد.
- ترمي الدراسة إلى تشخيص الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية للعام ١٩٩٤-١٩٩٥، في موضوعات قواعد اللغة العربية المقررة للمرحلة الإعدادية للعام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥ ووضع التدريبات الكفيلة لعلاجها.
- تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالبا وطالبة، كان منهم (٦٣) طالبا و(١٠٦) طالبات.
- اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار الإجابات القصيرة لغرض تشخيص الأخطاء الإعرابية، مكوناً من أربعة مجالات ضم (٨٨) فقرة غطت الموضوعات النحوية التي شملها الاختبار وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته طبق الاختبار

- على عينة بلغت (١٥٠) طالباً لأن عدداً من الطلبة لم يحضروا ساعة تطبيق الاختبار.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية : - معادلة (كودر - ريتشاردسون / ٢٠)، والنسبة المئوية، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، والاختبار الزائي.
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
- ١- أن الطلبة اخطأوا في إعراب الموضوعات النحوية كلها البالغ عددها (٣٢) موضوعاً بنسب متفاوتة انحصرت بين أعلى نسبة في موضوع ما ينوب عن الظرف مقدارها (٨٣.٣٣٪) وأقل نسبة مقدارها (٢٨٪) في موضوع الحال.
- ٢- أن أخطاء الطالبات الإعرابية أكثر من أخطاء الطلاب.
- ومن أبرز المقترحات العلاجية ما يأتي : -
- اعد الباحث عدداً من التدريبات والتطبيقات والتمرينات لعلاج الأخطاء الإعرابية، قام الباحث بعرضها في مجالين هما :-
- أ- المجال النظري:- عرضت فيه قواعد الموضوعات النحوية على غرار ما وردت في الكتب المقررة للمرحلة الإعدادية.
- ب- المجال العملي ويشمل :-
- ١- تقديم أمثلة تطبيقية عقب كل موضوع على وفق قواعده المذكورة.
- ٢- تقديم أمثلة تطبيقية عامة في نهاية الموضوعات.
- ٣- تقديم تمرينات عامة بصيغ متنوعة في نهاية الموضوعات أيضاً لتدريب الطلبة على حلها.
- وقد ركز الباحث في التطبيقات والتمرينات على مكامن الأخطاء الإعرابية وإكساب الطلبة مهارة في الإعراب.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عديدة منها : -
- ١- العناية بالتدريبات النحوية، والإكثار منها في تدريس النحو في مراحل التعليم كافة.
- ٢- ضبط الكتب المدرسية بالشكل ولاسيما كتب اللغة العربية لأن الحركات إشارات للمعاني (الجبوري / ١٩٩٥ / ٦٢-٢٣٥).
- ٧. دراسة عطية ١٩٩٥ : -

" الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في معاهد المعلمين "

- أجريت هذه الدراسة في العراق.
- ترمي الدراسة إلى تشخيص الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الخامس في قسم اللغة العربية في معاهد المعلمين للعام الدراسي ١٩٩٤ - ١٩٩٥.
- تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طلاب وطالبات، فكان عدد الذكور (١٠١) وعدد الإناث (١٠٣)، وتم اخذ (٦) معاهد بطريقة عشوائية، شملت ثلاث محافظات هي (بغداد، وبابل، والنجف).
- اعد الباحث موضوعاً إنشائياً، وطلب من العينة الكتابة فيه، وذلك بعد التأكد من صدقه وصلاحيته للتطبيق، قام الباحث بإجراء الاختبار وتحديد الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلبة.

- استعمل الوسائل الإحصائية الآتية : - النسبة المئوية، الاختبار الزائي، وسائل إحصائية لتفسير نتائج بحثه.
- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي : -
- ١- أن الطلبة اخطأوا في (٢٢) موضوعا نحويا، بنسب متفاوتة.
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة المخطئين والمخطئات في الموضوعات جميعها.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عديدة منها : -
- ١- إعادة النظر في مفاهيم قواعد اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين.
- ٢- وجوب استخدام المدرسين اللغة العربية السليمة. (عطية/٢٠٠٠/٢٢٩-٢٢٠)

٨. دراسة الازيرجاوي ١٩٩٩ : -

" الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية ابن رشد والآداب جامعة بغداد (دراسة مقارنة) "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد.
- ترمي هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية ومقارنتها بين كلية التربية والآداب.
- تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا وطالبة وقد اختيرت من طلبة المرحلة الرابعة في قسمي اللغة العربية في كليتي التربية والآداب / جامعة بغداد.
- اعتمدت الباحثة على أداتين هما : -
- ١- اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة طبق على طلبة المرحلة الرابعة في قسمي اللغة العربية في الكليتين.
- ٢- الكتابة في موضوع تعبير.
- استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : - معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، ومربع كاي.
- ومن ابرز نتائج الدراسة ما يأتي : -
- ١- أن الطلبة اخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها وبنسب متفاوتة فبلغت نسبة الأخطاء النحوية عند الطلبة في كلية التربية في موضوع النداء (٤٧.٠٦٩%) وكان الحد الأدنى لنسبة الأخطاء في موضوع الحال هو (٣.٥٧١%). أما أخطاء كلية الآداب فبلغت في موضوع العدد (٨٦.١٥٣%) أما الحد الأدنى لنسبة الأخطاء في موضوع الحال فبلغت (٣.٠٧٦%).
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الأخطاء النحوية لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية وطلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب.
- وقد توصلت الباحثة إلى توصيات عدة : -
- ١- الاهتمام بالتطبيقات النحوية وتدريباتها.

- ٢- ضرورة التزام تدريسيي اللغة العربية وطلبتهم باللغة الفصيحة، والابتعاد عن اللهجة العامية. (الازيرجاوي/١٩٩٩/ ٣٤ - ٧٥).

٩. دراسة الحمداني ٢٠٠٠ : -

" الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - ابن رشد- جامعة بغداد.
- ترمي هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية إلى يقع فيها طلبة الصف الثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي، كذلك معرفة الأخطاء النحوية في مادة التعبير، ثم الموازنة بين أخطاء الطلبة والطالبات في الأداتين.
- تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (١٦٨) طالبا و(٢٣٢) طالبة حيث تم اختيار المدارس بطريقة قصدية شملت (٥) مدارس بنين و(٥) مدارس للبنات في مديرية الكرخ الأولى.
- اعتمدت الباحثة على أداتين هما:-
- ١- اختبار تحصيلي مكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
- ٢- الكتابة في موضوع تعبير.
- استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : - معامل ارتباط بيرسون، ومربع كأي، والنسب المئوية.
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي : -
- ١- أن الطلبة اخطأوا في الموضوعات نفسها سواء أكانت أداة البحث اختبارا تحصيليا أم موضوعاً تعبيرياً.
- ٢- لا يوجد فرق بين أخطاء الطلاب والطالبات في الموضوعات النحوية سواء أكان ذلك في الاختبار أم في التعبير.
- وقد توصلت الباحثة إلى توصيات عديدة منها : -
- ١- التشديد على الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها الطلبة.
- ٢- التشديد على الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة عند كتابتهم الموضوعات التعبيرية. (الحمداني/٢٠٠٠/ ١٣ - ٥٦).

١٠. دراسة السعدي ٢٠٠١ : -

" الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - جامعة بابل.
- ترمي هذه الدراسة إلى معرفة مواضع الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة اللغة العربية في كليات التربية ونسبة المخطئين في كل موضوع.
- تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالبا وطالبة، وذلك بعد اختيار أربع جامعات من مناطق مختلفة في القطر وهي [المنطقة الجنوبية، والمنطقة الوسطى الأولى، والمنطقة الوسطى الثانية، والمنطقة الشمالية] تم اختيار كلية تربية واحدة

من كل جامعة ووجد أن عدد الطلبة في المرحلة الرابعة في الكليات المعنية بالدراسة (٥٧٧) طالبا وطالبة موزعين بين الكليات الآتية :-

- ١- كلية التربية في ذي قار في جامعة البصرة عدد الطلبة (١٨٥) طالبا وطالبة.
- ٢- كلية التربية في جامعة بابل عدد الطلبة (١٦٦) طالبا وطالبة.
- ٣- كلية التربية ابن رشد في جامعة بغداد عدد الطلبة (١٩٦) طالبا وطالبة .
- ٤- كلية التربية في جامعة الموصل عدد الطلبة (٨٠) طالبا وطالبة.

ثم قام بتحديد نسبة (٢٥%) من العدد الكلي لطلبة كل قسم من اقسام اللغة العربية في الكليات المحددة وبهذا تم تحديد عينة الدراسة.

- اعتمد الباحث على نص قرآني لتحقيق هدفه، حيث يقوم الباحث بتسجيل قراءات الطلبة ثم إفراغ تلك القراءات على النسخ التي أعدها الباحث لهذا الغرض.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :- النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون.

• ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :-

- ١- أن الطلبة اخطأوا في (٢٠) موضوعا نحويا. كان في المرتبة الأولى المفعول به إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٩٤٧) تكرارا بنسبة مئوية مقدارها (١٨.٧٨٩%) من مجموع تكرارات الأخطاء. في حين حصل المفعول معه على المرتبة الأخيرة من تكرارات الأخطاء، إذ بلغت (١٨) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (٠.٣٥٧%).
- ٢- توصل الباحث إلى أن أعلى نسبة للمخطئين جاءت في موضوع الفعل المضارع المرفوع إذ بلغت (٩٩.٣٠٥%) وكان عدد المخطئين فيه (١٤٣) طالبا وطالبة من المجموع الكلي للعينة البالغة (١٤٤) طالبا وطالبة، أما أقل نسبة للمخطئين ففي موضوع المفعول معه إذ بلغت (١٢.٥٠٠%) وكان عدد المخطئين فيه (١٨) طالبا وطالبة.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عديدة منها :-
- ١- التشديد على الموضوعات التي اخطأ فيها الطلبة وتدريبها على أساس وظيفي.
- ٢- تدريس اللغة على أساس الوضع والاستعمال وإعطاء جانب الاستعمال في اللغة أهمية كبيرة لأنه يساعد على ترسيخ القواعد النحوية. (السعدي/٢٠٠١/٢٤-٧٤).

١١. دراسة أحمد ٢٠٠٢ :-

" الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها "

- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد.
- ترمي الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية الشائعة التي يقع فيها تلامذة الصف السادس الابتدائي، وهل هناك تأثير لمتغير الجنس؟ كذلك وضع المقترحات اللازمة لمعالجة الضعف في النحو.
- تكونت عينة الدراسة من (١٦٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع (٨٠٠) تلميذ و(٨٠٠) تلميذة موزعين على المحافظات التي وقع الاختبار عليها وهي (بغداد، وميسان، والبصرة)

- أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، مكوناً من (٣٠) فقرة طبق على عينة التلاميذ.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : - معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة معامل الصعوبة والتميز، وفعالية البدائل الخطأ.
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي : -
- ١- أن التلاميذ أخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها، وبنسب متفاوتة.
- ٢- لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين الذكور والإناث إلا في سبعة موضوعات لصالح الإناث وهي (المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، والفعل المضارع، والمنثى وأعرابه، والجملة الفعلية، والفعل الماضي).
- ومن أبرز المقترحات العلاجية ما يأتي : -
- توجيه استبانة مفتوحة إلى عينة تكونت من (٢٠) معلماً و(٢٠) معلمة شملت السؤال الآتي: - (ما مقترحاتكم لعلاج الأخطاء النحوية الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟).
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عديدة منها:-
- ١- تشديد المعلمين والمعلمات على تصحيح أخطاء التلاميذ النحوية.
- ٢- الإكثار من دروس طرائق تدريس اللغة العربية في المعاهد والكليات المختصة. (أحمد، ٢٠٠٢ : ٢٢ - ٧٩).
- ١٢. دراسة الزبيدي ٢٠٠٢ : -
- " تقويم تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية "
- أجريت هذه الدراسة في كلية المعلمين - الجامعة المستنصرية.
- ترمي الدراسة إلى تقويم تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية وكذلك معرفة معوقات تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية بكليات المعلمين.
- تكونت عينة الدراسة من (٣٨٩) طالباً وطالبة و(١٥) تدريسياً موزعين بين فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في الجامعات العراقية.
- اعتمد الباحث على أداتين هما : -
- ١- اختبار تحصيلي موضوعي : - تضمن الاختبار (٥٠) سؤالاً لكل سؤال أربعة بدائل.
- ٢- أعد الباحث استبانة للتدريسيين لمعرفة معوقات تحصيل الطلبة لقواعد اللغة العربية شملت ثلاثة مجالات هي : -
- أ- مجال التدريسي.
- ب- مجال الكتاب النحوي.
- ج- مجال الطلبة.
- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:- معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة التصحيح لسبيرمان براون، ومعادلة صعوبة الفقرة، ومعادلة تمييز الفقرة، ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة حدة المشكلة (فيشر).
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي : -

- ١ - ضعف تحصيل طلبة فروع اللغة العربية في كليات المعلمين في قواعد اللغة العربية، إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (٤٤.٨).
- ٢ - وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة بحسب الجنس لمصلحة الذكور.
- ٣ - أهم المعوقات التي تؤثر في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية من وجهة نظر تدريسييها التي بلغت أعلى درجة حدة بحسب مجالها في الاستبانة وهي في مجال التدريسيين :-
- ١ - استعمال بعض التدريسيين اللهجة العامية في تدريس قواعد اللغة العربية.
- ٢ - اعتماد الطرائق الإلقائية.
- أهم المقترحات التي اقترحها تدريسيو قواعد اللغة العربية :-
- أ- الانتقاء الدقيق لمن يدخل إلى فرع اللغة العربية.
- ب- إقامة دورات تأهيلية للتدريسيين وتعريفهم بطرائق التدريس.
- ج- دراسة النحو دراسة تكاملية لا جزئية.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عدة منها :-
- ١- أن يتحدث التدريسيون اللغة العربية الفصيحة في تدريسهم.
- ٢- اعتماد طرائق تدريسية حديثة وأساليب متعددة وعدم استخدام طريقة واحدة.(الزبيدي/٢٠٠٢/د - س)

* دراسات أجنبية :-

- ١ - دراسة بيرد ١٩٦٣ :-
- " الأخطاء المرتكبة في كتابة الإنشاء "
- أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية.
- ترمي الدراسة إلى معرفة الأخطاء التي يقع فيها طلاب الصف الخامس الثانوي في أثناء كتاباتهم موضوعات إنشائية، ومدى انخفاض هذه الأخطاء أو كثرتها خلال السنة الدراسية.
- تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً إذ تم اختيار طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية ١٩٥٨/١٩٥٩ رمز إليها بالصف (أ) موازنة بعينة أخرى من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية ١٩٥٩/١٩٦٠ رمز إليها بالصف (ب).
- وكان الصفان متماثلين فالصف (أ) يضم (٣١) طالباً والصف (ب) يضم (٢٨) طالباً، وكلهم من الطلاب المتقدمين في الدراسة ودرجات تحصيلهم متقاربة إذ كان معدل ذكائهم (١١٥) درجة فأكثر.
- كتب طلاب الصف (أ)، (٢١) مقالة إنشائية، وكتب طلاب الصف (ب)، (٢٥) مقالة إنشائية، وقام الباحث بتحليل (١٣) مقالة متشابهة عند المجموعتين، فوجد أن أخطاء المجموعتين متشابهة، وبعد تحليل المقالات وتحديد الأخطاء أرجعت المقالات إلى الطلاب لملاحظة أخطائهم التي وقعوا فيها، وشدد على تدريسيها في الصفين بطرائق تدريس متماثلة، وبعد مدة من الزمن حلت كتاباتهم.

- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
- ١- أن نسبة الأخطاء في الترقيم قبل الدراسة عند الصف (أ) (٩٠%) وبعد الدراسة أصبحت (١٠٠%)، وعند الصف (ب) قبل الدراسة (١٠٠%) وبعد الدراسة بقيت كما هي.
- ٢- أن نسبة الأخطاء في الأفعال عند الصف (أ) (٦٨%) قبل الدراسة و(٧٤%) بعد الدراسة، وعند الصف (ب)، (٨٦%) قبل الدراسة و(٩٣%) بعدها.
- ٣- أن نسبة الأخطاء في استعمال الضمائر عند الصف (أ) قبل الدراسة (٨١%) وبعدها (٧١%) وعند الصف (ب) قبل الدراسة (٩٣%) وبعدها (٧٩%).
- ٤- أن أخطاء طلاب الصفين في الإملاء كانت بعد الدراسة أكثر منها قبل الدراسة.
- وقد توصل الباحث إلى توصيات عدة منها :-
- ١- ليس باستطاعة الطلاب الكتابة بشكل صحيح ما لم يفكروا أولاً.
- ٢- إن دراسة الأساسيات النحوية تكون أكثر نجاحاً عن طريق التمرينات.
- ٣- أن عدد الموضوعات الإنشائية لا تأثير لها في تحسين الكتابة لدى الطلبة

(BAIRED / 1963 / P:235)

٢- دراسة ستينستروم (stinstrom) ١٩٧٥ :-

" الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين "

- أجريت هذه الدراسة في السويد بجامعة لوند.
- ترمي الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين.
- تكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً متدرباً، طُلب من كل فرد في العينة كتابة مختصرين في اللغة الإنكليزية، أحدهما : لكتاب من كتب القراءة والآخر كان لشريط التسجيل مدته (٤٠) دقيقة، وذلك بعد قراءة الكتاب، وسماع شريط التسجيل، وتلخيص المقروء والمسموع، وجعل ذلك التلخيص بمثابة اختبار له في الفهم. وبعد تصحيح الملخصات، وتحديد أنماط الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة، طُلب من مواطن إنكليزي تقويم الأخطاء.
- ومن أبرز نتائج الدراسة ما يأتي :-
- ١- أن الأخطاء التي وقع المعلمون فيما كانت في العبارة الاسمية، والعبارة الفعلية، وحروف الجر، والتطابق، والضمائر، وترتيب الكلمات، وربط العبارات، والصفات، والظروف، والتكلمة، والأعداد.
- ٢- أن الأخطاء التي وقع المعلمون فيها كان معظمها في العبارات الفعلية، والعبارات الاسمية، وحروف الجر، والتطابق

(STINSTROM/1975/P:91)

* موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية :-

بعد عرض الدراسات السابقة، تحاول الباحثة موازنة هذه الدراسات بالدراسة الحالية من خلال توضيح نقاط التشابه، والاختلاف بين هذه الدراسات، والدراسة الحالية على النحو الآتي :-

١ - تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فبعضها رمت إلى معرفة تقويم مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية منها دراسة (عليان، ١٩٧٨) ودراسة (المنقوص والداود، ١٩٧٩) ودراسة (السامرائي، ١٩٨٩)، وهدفت دراسة (الزبيدي، ٢٠٠٢) إلى معرفة تقويم تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية، ودراسات أخرى هدفت إلى تشخيص الأخطاء النحوية وسبل علاجها ومنها دراسة (جابر، ١٩٨٠) ودراسة (هلال، ١٩٨٧) ودراسة (الجبوري، ١٩٩٥) ودراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩) ودراسة (الحمداني، ٢٠٠٠) ودراسة (السعدي، ٢٠٠١) ودراسة (احمد، ٢٠٠٢) ودراسة (ستنتستروم، ١٩٧٥) ودراسة (بيرد، ١٩٦٣)، أما الدراسة الحالية فقد رمت إلى معرفة مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي.

٢ - كانت اغلب الدراسات وصفية ما عدا دراسة (بيرد، ١٩٦٣) فاعتمدت على الوصف والتجريب، أما الدراسة الحالية فهي الأخرى وصفية.

٣ - تباين عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة بحسب تباين الظواهر المدروسة. فكان (٣٦٣) من الطلبة في دراسة (عليان، ١٩٧٨) و(٣٨٧) طالبا في دراسة (المنقوص والداود، ١٩٧٩) و(٢٧١) طالبا وطالبة في دراسة (جابر، ١٩٨٠)، إما في دراسة (هلال، ١٩٨٧) فبلغ عدد الطلبة (٤٤٨) و(٦٢) تدريسياً و(٢٣٠) طالبا وطالبة و(١٣) تدريسياً في دراسة (السامرائي، ١٩٨٩) و(١٥٠) طالبا وطالبة في دراسة (الجبوري، ١٩٩٥) و(٢٠٤) طالبا وطالبة في دراسة (عطية، ١٩٩٥) و(١٦٠) طالبا وطالبة في دراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩) و(٤٠٠) طالبا وطالبة في دراسة (الحمداني، ٢٠٠٠) و(١٤٤) طالباً وطالبة في دراسة (السعدي، ٢٠٠١) و(١٦٠٠) طالب وطالبة في دراسة (احمد، ٢٠٠٢) أما دراسة الزبيدي فبلغ عدد الطلبة (٣٨٩) و(١٥) تدريسياً و(٥٩) طالباً في دراسة (بيرد، ١٩٦٣) و(٤٢) طالباً في دراسة (ستنتستروم، ١٩٧٥) أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (٢١٢) من الطلبة، ويعود سبب هذا التباين إلى اختلاف أهداف كل دراسة ومتغيراتها والظروف المحيطة بها.

٤ - تباينت أماكن إجراء الدراسات السابقة فمنها ما أجري في الأردن كدراسة (عليان، ١٩٧٨)، ومنها ما أجري في المملكة العربية السعودية كدراسة (المنقوص والداود، ١٩٧٩)، ومنها ما أجري في دولة قطر كدراسة (جابر، ١٩٨٠)، ومنها ما أجري في دولة البحرين كدراسة (هلال، ١٩٨٧)، ومنها ما أجري في العراق، كدراسة (السامرائي، ١٩٨٩) ودراسة (الجبوري، ١٩٩٥) ودراسة (عطية، ١٩٩٥) ودراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩) ودراسة (الحمداني، ٢٠٠٠) ودراسة (السعدي، ٢٠٠١) ودراسة (احمد، ٢٠٠٢) ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٢). ومنها ما أجري في أمريكا كدراسة (بيرد، ١٩٦٣) ومنها ما أجري في السويد كدراسة (ستنتستروم، ١٩٧٥). أما الدراسة الحالية فقد أجريت في جامعة بابل / العراق.

٥ - اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمعاتها، فقد أجريت دراسة (السامرائي، ١٩٨٩)، ودراسة (الجبوري، ١٩٩٥)، ودراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩)، ودراسة (السعدي، ٢٠٠١)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٢)، على طلبة الكليات، في حين أجريت دراسة (عليان، ١٩٧٨)، ودراسة (عطية، ١٩٩٥)، ودراسة (ستنتستروم، ١٩٧٥) على معاهد المعلمين، أما دراسة (المنقوص الداود، ١٩٧٩)، ودراسة (جابر، ١٩٨٠) ودراسة (هلال، ١٩٨٧)، ودراسة (الحمداني، ٢٠٠٠) ودراسة (بيرد، ١٩٦٣) على طلبة المراحل الثانوية، أما دراسة (احمد، ٢٠٠٢) فقد أجريت في المرحلة الابتدائية. أما الدراسة

الحالية فقد أجريت على طلبة فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

٦- إن معظم الدراسات السابقة تدور حول موضوعات القواعد النحوية وتشخيص الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة، وذلك لأهمية قواعد اللغة العربية في حياتنا وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

٧- تباينت الدراسات السابقة في اعتماد متغير الجنس، فقد طبقت معظم الدراسات السابقة على الطلبة كما في دراسة (عليان، ١٩٧٨) ودراسة (المنقوص والداود، ١٩٧٩) ودراسة (جابر، ١٩٨٠) ودراسة (الجبوري، ١٩٩٥) ودراسة (عطية، ١٩٩٥) ودراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩) ودراسة (الحمداني، ٢٠٠٠) ودراسة (السعدي، ٢٠٠١) ودراسة (احمد، ٢٠٠٢)، ودراسة (بيرد، ١٩٦٣)، لكن دراسة (ستنسستروم، ١٩٧٥) طبقت على المعلمين المتدربين، أما دراسة (هلال، ١٩٨٧)، ودراسة (السامرائي، ١٩٨٩)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٢) فطبقت على الطلبة والتدريسيين. أما الدراسة الحالية فقد طبقت على الطلبة فقط.

٨- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فاعتمدت الاختبار والاستبانة كل من دراسة (عليان، ١٩٧٨)، ودراسة (هلال، ١٩٨٧)، ودراسة (السامرائي، ١٩٨٩) ودراسة (الجبوري، ١٩٩٥)، ودراسة (احمد، ٢٠٠٢)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٢) وبعضها الآخر اعتمد على الاختبار والنص الأدبي، كدراسة (المنقوص والداود، ١٩٧٩)، ودراسة (جابر، ١٩٨٠)، ودراسة (عطية، ١٩٩٥)، ودراسة (الازيرجاوي، ١٩٩٩)، ودراسة (الحمداني، ٢٠٠٠)، ودراسة (السعدي، ٢٠٠١)، وأيضا الدراسات الأجنبية وهي دراسة (بيرد، ١٩٦٣) ودراسة (ستنسستروم، ١٩٧٥). أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على اختبارين تحصيليين، الأول في ضبط النص والآخر في اكتشاف الخطأ النحوي.

٩- استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة على وفق أهداف البيانات وطبيعتها التي حصلت عليها. أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والنسبة المئوية كوسيلة حسابية.

١٠- توصلت الدراسات إلى نتائج متقاربة، فقد توصلت جميعها إلى وجود ضعف شديد في مستوى الطلبة من حيث تطبيق القواعد النحوية إذ إنهم يخطئون في الموضوعات النحوية جميعها. أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى ضعف الطلبة في القواعد النحوية وعدم مقدرتهم على ضبط النص الأدبي وكذلك عدم امتلاك الطلبة منهجية واضحة في اكتشاف الأخطاء النحوية.

المؤشرات التي تمكنت الباحثة من تحديدها للإفادة منها في الدراسة الحالية

- ١- التعرف على كيفية تصميم منهجية البحث واجراءاته.
- ٢- إعداد أدوات البحث وكيفية تطبيقها.
- ٣- الإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية لتحليل بياناتها.

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف دراستها، مبتدئة بمنهج البحث، والمجتمع الأصلي، والعينتين الاستطلاعية والأساسية، فأدوات البحث، ثم الوسائل الإحصائية التي اعتمدتها في إجراءات البحث ومعالجة نتائجه، وعلى ما يأتي :

أولاً : منهج البحث : -

لما كانت هذه الدراسة تهدف الى (تقويم مستوى طلبية معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي)، فقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يعدّ منهجاً ملائماً لدراسة الظواهر الاجتماعية فهو يصف ما هو كائن ويفسره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، فضلاً عن اهتمامه بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. وهو منهج لا يتحدد بجمع البيانات وتبويبها بل يمتد الى ما هو ابعد من ذلك لأنه يضم قدراً من التفسير لهذه البيانات ولهذا فهو كثيراً ما يقترن بالمقارنة، وكثيراً ما يصطنع اساليب القياس والتصنيف والتفسير وعلى الرغم من جمع البيانات ووصفها فالبحث الوصفي لا يقف عند هذا الحد وإنما يعمل على تنظيم هذه البيانات وتحليلها ومنها تستخرج الاستنتاجات ذات الدلائل والمغزى بالنسبة الى المشكلة المطروحة للبحث (جابر / ١٩٨٩ / ١٣٤).

ثانياً : تحديد المجتمع الأصلي للبحث : -

لغرض تحقيق ذلك استعانت الباحثة بموجب الكتاب الرسمي (تسهيل مهمة) الصادر عن كلية التربية الأساسية. إذ زارت الباحثة المديرية العامة لتربية كل من (بابل، وكربلاء، والنجف، والديوانية)، (ملحق ١) للحصول على كتب تسهيل المهمة الى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لتسهيل مهمة البحث، وبعد ان أكملت الباحثة جمع المعلومات والبيانات المطلوبة وضعتها في جداول خاصة لغرض الاستفادة منها في إجراءات بحثها. ويتمثل مجتمع البحث بطلبة الصف الخامس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات [بابل، وكربلاء، والنجف، والديوانية] النهارية فقط للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ م، الذين أنشأوا دراستهم مادة النحو، وبلغ عددهم (٢٣٧)

طالباً وطالبة ، بواقع (١٠٤) طلاب في أربعة معاهد للمعلمين ، و (١٣٣) طالبة في أربعة معاهد للمعلمات ، وجدول (١) يبين ذلك .

جدول (١)
يبين إعداد مجتمع البحث

المحافظات	الطلاب		الطالبات		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
بابل	٣٤	١٤.٣٤ %	٤٠	١٦.٨٧ %	٧٤	٣١.٢١ %
كربلاء	٢٢	٩.٢٨ %	٣٦	١٥.٢٠ %	٥٨	٢٤.٤٨ %
النجف	٢٥	١٠.٥٥ %	٢٣	٩.٧١ %	٤٨	٢٠.٢٦ %
الديوانية	٢٣	٩.٧١ %	٣٤	١٤.٣٤ %	٥٧	٢٤.٠٥ %
المجموع	١٠٤	٤٣.٨٨ %	١٣٣	٥٦.١٢ %	٢٣٧	١٠٠ %

ثالثاً : عينة البحث :

أ- عينة البحث الاستطلاعية :

اختارت الباحثة عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) طالبا وطالبة من مجتمع البحث بواقع (١٠) طلاب من معهد إعداد المعلمين بابل للبنين، و(١٥) طالبة من معهد إعداد المعلمات بابل للبنات، وذلك لأجل تعرف مدى وضوح الاختبار، واستخراج ثبات الأداة، ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عليه.

ب- عينة البحث الأساسية:

بعد استبعاد العينة الاستطلاعية جعلت الباحثة العدد المتبقي من الطلبة كلهم في المعاهد الثمانية عينة البحث الأساسية فبلغ عددهم (٢١٢) طالبا وطالبة ، بواقع (٩٤) طالبا، و " ١١٨ " طالبة موزعين بين المعاهد الثمانية وجدول (٢) يبين أعدادهم.

جدول (٢) يبين أعداد عينة البحث

المحافظات	الطلاب		الطالبات		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
بابل	٢٤	% ١١.٣٢	٢٥	% ١١.٨٠	٤٩	% ٢٣.١٢
كربلاء	٢٢	% ١٠.٣٨	٣٦	% ١٦.٩٧	٥٨	% ٢٧.٣٥
النجف	٢٥	% ١١.٨٠	٢٣	% ١٠.٨٤	٤٨	% ٢٢.٦٤
الديوانية	٢٣	% ١٠.٨٥	٣٤	% ١٦.٠٤	٥٧	% ٢٦.٨٩
المجموع	٩٤	% ٤٤.٣٥	١١٨	% ٥٥.٦٥	٢١٢	% ١٠٠

رابعاً: أدوات البحث: -

لما كان البحث الحالي يهدف الى تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ وتعرف المقترحات اللازمة، ارتأت الباحثة أن تختار أداتين للبحث تطبقان على العينة نفسها، هما قطعة لتعرف ضبط النص لدى العينة، وأخرى نص شعري لاكتشاف الخطأ النحوي، وأداة ثالثة عبارة عن استبانة لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي.

أ- قطعة ضبط النص :

اعتمدت الباحثة قطعة من كتاب (النظرات) بعنوان (الحرية) – الجزء الأول – لمصطفى لطفي المنفلوطي (ص ٨٨) شملت (١٧٤) كلمة، ووضعت خطوطاً تحت (٢٥) كلمة تمثل مختلف المفاهيم النحوية، وطلبت من الطلبة ضبط هذه الكلمات من حيث شكل الحرف الأخير. وقد حرصت الباحثة في الأداة أن تكون القطعة مترابطة، واضحة المعاني سهلة الأسلوب مألوفة لدى الطلبة. وعلى ما هو مبين في جدول (٣).

جدول (٣) يبين الكلمات المطلوب ضبطها من الطلبة

ت	الكلمة	ضبطها	السبب
١	فجر	فجرَ	ظرف زمان
٢	يوم	يومٍ	مضاف إليه
٣	تموء	تموءَ	فعل مضارع مرفوع
٤	طلبا	طلباُ	مفعول لأجله
٥	إلحاح	إلحاحاً	مفعول مطلق
٦	غريب	غريباً	صفة
٧	أمرها	أمرُها	فاعل
٨	جائعة	جائعةٌ	خبر لعل
٩	أحضرت	أحضرتُ	فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل
١٠	انصرفت	انصرفتُ	فعل ماض مبني على الفتح لاتصاله بتاء التانيث الساكنة
١١	تحفل	تحفلُ	فعل مضارع مجزوم
١٢	نظرات	نظراتٍ	جمع المؤنث السالم المنصوب
١٣	فائز	فائزٌ	فعل ماض مبني على الفتح
١٤	ان	أنْ	فتح همزة أنْ
١٥	لغة	لغةً	مفعول به
١٦	لأعرف	لأعرفَ	نصب الفعل المضارع بلام التعليل
١٧	باب	بابُ	اسم كان
١٨	مرتج	مرتجاً	خبر كان
١٩	نحوه	نحوهُ	ظرف مكان
٢٠	أفتح	أفتحَ	نصب الفعل المضارع بأن
٢١	من حزن	منْ حزنَ	مجرور بحرف الجر
٢٢	الهرة	الهرةِ	بدل
٢٣	حق	حقٌ	نائب عن المصدر
٢٤	وبكاؤها	وبكاؤها	اسم معطوف على مرفوع
٢٥	سعي	سعيّاً	مستثنى بالإ

صدق الأداة :

لغرض التحقق من ان القطعة متضمنة لموضوعات نحوية مختلفة، ومناسبة للمستوى الدراسي للطلبة من حيث وضوح كلماتها وطولها ، والتأكد من صحة تراكيبيها لغويا ملحق (٢) ، عرضت الباحثة القطعة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ملحق (٣) لبيان صلاحية الأداة في قياس ما وضعت له ، وبعد جمع اجابات الخبراء ، والمتخصصين وجدت الباحثة أن هناك اتفاقا على صلاحية الاداة ، علما بأن الباحثة قابلت الخبراء وتداولت معهم حول القطعة ، وطولها وملاءمتها لمستويات الطلبة في هذه المرحلة وسلامة لغتها فكانت ملاحظاتهم جميعا ايجابية ، فأخذت القطعة بعد ذلك صيغتها النهائية (الملحق ٤) .

تجربة القطعة :

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الاجابة عن القطعة ، والتأكد من وضوح الكلمات ، طبقتها الباحثة على عينة استطلاعية (تجريبية) من مجتمع البحث نفسه بلغت (٢٥) طالبا وطالبة بواقع (١٠) طلاب من معهد بابل للبنين ، و (١٥) طالبة من معهد بابل للبنات يوم الاثنين الموافق ٤ / ٤ / ٢٠٠٥ ، وطلبت الباحثة عدم كتابة الأسماء على أوراق الاختبار وأعطى رقم لكل طالب وذلك لغرض استخراج ثبات الاختبار أيضا . وبعد الانتهاء من تطبيق القطعة على العينة الاستطلاعية ، وجدت الباحثة ان الإجابة استغرقت * (٢٥) دقيقة.

ثبات الاختبار :

ثبات الاختبار هو ان يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما اعيد على الأفراد أنفسهم وفي الظروف انفسها . (الغريب /١٩٧٧/٦٥٣).

استعملت الباحثة المعادلة الآتية في معرفة الوقت المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار :

الوقت الذي يستغرقه اسرع طالب + الوقت الذي يستغرقه أبطأ طالب

= الوقت المستغرق

٢

$$= \frac{١٥ + ٣٥}{٢} = ٢٥ \text{ دقيقة}$$

لاستخراج ثبات القطعة أعادت الباحثة تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد مضي اسبوعين، وقد أعطت كل كلمة من كلمات القطعة التي تحتها خط وإجاباتها صحيحة درجة واحدة، وأعطت الكلمة التي كتبت خطأ (صفرًا).

وعليه فان مجموع الكلمات (٢٥) كلمة ولغرض تحويل الدرجة الى (١٠٠) ضربت الباحثة كل إجابة صحيحة $\times ٤$ لتمثل درجة الطالب الكاملة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (١٠٠) درجة، وأدنى درجة هي (صفر).

وبعد أن سجلت الباحثة درجات كل طالب في الاختبارين استعملت معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، فوجدت أن ثبات الاختبار يساوي (٠.٨٨) وهذا يعد ثباتا عاليا.

ب- قطعة اكتشاف الخطأ النحوي :-

اعتمدت الباحثة نصا شعريا من ديوان الشاعر (الفرزدق) في مدح الإمام زين العابدين علي بن الحسين (عليه السلام)، شملت (١٠) أبيات، وتعمدت كتابة (٢٠) كلمة من النص بصورة خطأ، وطلبت من الطلبة اكتشافها وتصويبها. وقد حرصت الباحثة في الأداة أن يكون النص مترابطا، واضح المعاني سهل الأسلوب مألوف لدى الطلبة، فضلا عن تكرار المبتدأ المؤخر بلفظتين من اجل تعرف دقة الإجابة لدى الطلبة. وعلى ما هو مبين في جدول (٤).

جدول (٤)
يبين الكلمات الخطأ وتصويبها

ت	الخطأ	الصواب	ت	الخطأ	الصواب
١	تعرفت	تعرفت	١١	الخليقة	الخليقة
٢	وطأته	وطأته	١٢	اثنين	اثنان
٣	الجل	الجل	١٣	دسن	حسن
٤	ابن	ابن	١٤	في تشهده	في تشهده
٥	كلهم	كلهم	١٥	حياء	حياء
٦	فاطمة	فاطمة	١٦	حين	حين
٧	جاهله	جاهله	١٧	بذاك	بذاك
٨	ختم	ختموا	١٨	يشكر	يشكر
٩	قولك	قولك	١٩	دهم	دهم
١٠	من	من	٢٠	كفرا	كفرا

صدق الأداة :

لغرض التحقق من ان النص متضمن موضوعات نحوية مختلفة، ومناسب لمستوى الطلبة الدراسي من حيث وضوح كلماته وطولها ملحق (٢)، عرضت الباحثة النص على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ملحق (٣) لبيان صلاحية الأداة في قياس ما وضعت له، وبعد جمع اجابات الخبراء، والمتخصصين وجدت الباحثة أن هناك اتفاقا على صلاحية الاداة، علما بأن الباحثة قابلت الخبراء وتداولت معهم حول النص، وطوله وملاءمته لمستويات الطلبة في هذه المرحلة وسلامة لغته فكانت ملاحظاتهم جميعا ايجابية، فأخذ النص بعد ذلك صيغته النهائية ملحق (٤).

تجربة النص الشعري :

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن النص ، والتأكد من وضوح الكلمات ، طبقت الباحثة النص على عينة استطلاعية (تجريبية) من مجتمع البحث نفسه بلغت (٢٥) طالبا وطالبة بواقع (١٠) طلاب من معهد بابل للبنين ، و (١٥) طالبة من معهد بابل للبنات يوم الاثنين الموافق ١١ / ٤ / ٢٠٠٥ ، وطلبت الباحثة عدم كتابة الأسماء على أوراق الاختبار وأعطى رقم لكل طالب وذلك لغرض استخراج ثبات الاختبار أيضا . وبعد الانتهاء من تطبيق النص على العينة الاستطلاعية ، وجدت الباحثة إن الإجابة استغرقت * (٣٥) دقيقة.

ثبات الاختبار : لاستخراج ثبات النص أعادت الباحثة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين ، وقد أعطت كل إجابة صحيحة درجة واحدة ، وأعطت الكلمة التي كانت إجابتها خطأ (صفراً) .

وكان مجموع الكلمات (٢٠) كلمة ولغرض تحويل الدرجة الى (١٠٠) ضربت الباحثة كل إجابة صحيحة $\times 5$ لتمثل درجة الطالب الكاملة ، وبذلك تكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها (١٠٠) درجة ، وادنى درجة هي (صفر) .

وبعد أن سجلت الباحثة درجات كل طالب في الاختبارين استعملت معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات ، فوجدت أن ثبات الاختبار يساوي (٩٢ , ٠) وهذا يعد ثباتاً عالياً .

ج- استبانة المقترحات :

بعد ان حصلت الباحثة على نتائج تطبيق الأداتين عمدت الى بناء استبانة لتعرف المقترحات اللازمة لتطوير مستوى طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات الفرات الأوسط ، ملحق (٥) وذلك من خلال ما يأتي :

١- توجيه استبانة مفتوحة تحتوي سؤالاً واحداً يضمن تعرف المقترحات اللازمة لتطوير المستوى الى عدد من مدرسي المادة في المعاهد الثمانية ، اذ وجهت

استعملت الباحثة المعادلة الآتية في معرفة الوقت المستغرق في الاجابة عن فقرات الاختبار :

الوقت الذي يستغرقه اسرع طالب + الوقت الذي يستغرقه أبطأ طالب

الوقت المستغرق =

$$\frac{45 + 25}{2}$$

الاستبانة الى مدرس ل معهد ، فبلغ عددهم ثمانية مدرسين ومدرسات ملحق (٦) .

٢- الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي ، فضلاً عن مقابلة عدد من الخبراء ذوي الاختصاص .

ثالثاً: تطبيق أدوات البحث :

أولاً : بعد ان أخذت الأداتان صيغتهما النهائية الملحق (٤) طبقتهما الباحثة على عينة البحث الأساسية ، فكان تطبيق الأداة الأولى (قطعة ضبط النص) من ١٩ / ٤ / ٢٠٠٥ الى ٢٤ / ٤ / ٢٠٠٥ . ومن ثم طبقت الأداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي) من ٢٦ / ٤ / ٢٠٠٥ الى ٣٠ / ٤ / ٢٠٠٥ .

وقد راعت الباحثة عند تطبيق الأداتين التعليمات الآتية :

١- اتخذت الباحثة الإجراءات الكفيلة بمنع حالات الغش وحرصت على تنظيم المكان الذي يجري فيه الاختبار على نحو لا يمكن رؤية ما يكتبه الطلبة الآخرون وذلك بالتعاون مع إدارات المعاهد وقبل دخول الطلبة مكان الاختبار .

٢- وزعت الباحثة بنفسها الأداتين عند التطبيق .

٣- حاولت الباحثة أن تجعل جو التطبيق طبيعياً لا يثير القلق والخوف لدى الطلبة ، طالبة منهم الإجابة الدقيقة اذ وضحت لهم أهمية الأداة والفائدة المرجوة من نتائج تطبيقها ، ووضحت لهم تعليمات الاختبار ، التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي :

١ - عدم ذكر الاسم ، وذلك لإزالة عامل الخوف أو القلق لديهم .

- ب – بيان أهمية موضوع القطعة أو النص للطلبة .
 ج – الدقة والعناية بحسن الخط ونظافة الورقة .
 هـ- بقاء الطالب جالساً في مكانه لحين جمع الأوراق .
 ثانياً : طبقت الباحثة الاستبانة الخاصة بالمقترحات على عينة البحث البالغة ثمانية مدرسين من ١٥ / ٥ / ٢٠٠٥ الى ١٨ / ٥ / ٢٠٠٥ .

رابعاً : الوسائل الاحصائية والحسابية:
 استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :

– معادلة ارتباط بيرسون :

$$r = \frac{[\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})]}{\sqrt{[\sum (X - \bar{X})^2] [\sum (Y - \bar{Y})^2]}}$$

إذ تمثل :
 ن: عدد افراد العينة .
 س: قيم المتغير الاول .
 ص : قيم المتغير الثاني .
 (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص: ١٨٣)

– الاختبار التائي :
 استعملت هذه الوسيلة لتعرف دلالة الفروق احصائيا بين درجات الذكور ، ودرجات الاناث .

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

إذ تمثل :

س_١ = المتوسط الحسابي (٢-٢٠+١٠) ن_١ ٢
 س_٢ = المتوسط الحسابي الثاني .
 ع_١ = التباين الأول .
 ع_٢ = التباين الثاني .
 ن_١ = عدد أفراد المجموعة الأولى .
 ن_٢ = عدد أفراد المجموعة الثانية .
 (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص : ٢٦٠)

٣- مربع كاي: استعملت في معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أخطاء الطلبة.

$$\chi^2 = \frac{(L - Q)^2}{Q}$$

اذ ان :

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(البياتي، ١٩٧٧، ص: ٢٩٣)

٤- النسبة المئوية لاستخدامها في وصف مجتمع البحث وتحويل التكرارات الى نسب مئوية (الغريب/١٩٧٧/ص١١٢).

٥- الاختبار التائي :- استعملت في الاستدلال عن مطابقة الوسط الحسابي للعينة مع الوسط الفرضي للمجتمع.

$$ت = \frac{\sum \frac{L^2}{E}}{N}$$

حيث تمثل :-

س- = الوسط الحسابي المحسوب من بيانات العينة .

م = القيمة التي يفترضها الباحث ممثلة للوسط الحسابي للمجتمع.

ع = الانحراف المعياري المحسوب من بيانات العينة.

ن = حجم العينة (البياتي / ١٩٧٧ / ٢٥٤) .

-٢-

الفصل الرابع — عرض النتائج وتفسيرها والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ، وتفسيرها في ضوء الاهداف التي حددتها الدراسة ، وعلى ما يأتي :-

١. نتائج الهدف الاول وتفسيرها :-

تعرف مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (فرع اللغة العربية والاجتماعيات) في محافظات الفرات الأوسط (بابل ، كربلاء ، الديوانية والنجف) في ضبط النص. طبقت الباحثة الاداة الاولى (قطعة ضبط النص) المعدة على وفق الخطوات المشار إليها في الفصل الثالث، على طلبة المرحلة الخامسة (عينة البحث)، ومن ثم اتبعت الإجراءات الآتية :-

١- صحت الباحثة الاجابات، بإعطاء درجة (صفر) للاجابة الخاطئة، وإعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ثم حولت الدرجة من (١٠٠).

٢- استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة (عينة البحث) الكلية في الاداة الاولى (قطعة ضبط النص).

وفيما يلي تفصيل ذلك :-

لقد بلغ مستوى درجات الطلبة في الاداة الاولى (قطعة ضبط النص)، (٣٨.٥١٤) وهو اقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (٥٠ ٪)، وعند استعمال الاختبار التائي (t – test) لعينة واحدة ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٩.٩٥٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٧)، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الفرضي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في ضبط النص

عدد افراد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
٢١٢	٥٠	٣٨.٥١٤	١٦.٨٠٥	٢٨٢.٤٠٨	٢١١	٩.٩٥٣	١.٩٧
دالة عند مستوى ٠.٠٥							

ومن ثم أستخرجت الباحثة النسب المئوية لإجابات العينة عن كل كلمة من الكلمات الـ (٢٥) في القطعة والموضوع الواردة فيه، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

اجابات الطلبة في ضبط النص مرتبة تنازلياً بحسب رتبها ونسبها المئوية

الرتبة	الكلمة	الموضوع	تكرارات الأخطاء	النسبة المئوية
١	غريباً	الصفة	١٨٦	٨٧.٧٣ ٪
٢	إلحاحاً	المفعول مطلق	١٨١	٨٥.٣٧ ٪
٣	الهرة	البذل	١٦٧	٧٨.٧٧ ٪
٤.٥	مرتجاً	خبر كان	١٦٣	٧٦.٨٨ ٪
٤.٥	نحوه	ظرف المكان	١٦٣	٧٦.٨٨ ٪
٦	أن	فتح همزة أن	١٦٠	٧٥.٤٧ ٪
٧	طلباً	المفعول لأجله	١٥٦	٧٣.٥٨ ٪

الفصل الرابع — عرض النتائج وتفسيرها والمقترحات

٨	أمرها	الفاعل	١٤٦	٦٨.٨٦%
٩	تحفل	الفعل المضارع المجزوم	١٤٥	٦٨.٣٩%
١٠	نظرات	نصب جمع المؤنث السالم	١٤٣	٦٧.٤٥%
١١	جائعة	خير لعل	١٤٠	٦٦.٠٣%
١٢	أحضرت	الفعل الماضي المتصل ببناء الفاعل	١٣٩	٦٥.٥٦%
١٣	انصرفت	الفعل الماضي المتصل ببناء التأنيث	١٣٥	٦٣.٦٧%
١٤	لغة	المفعول به	١٣٠	٦١.٣٢%
١٥	يوم	المضاف إليه	١٢٩	٦٠.٨٤%
١٦	لأعرف	نصب الفعل المضارع بلام التعليل	١٢٧	٥٩.٩٠%
١٧	تموء	الفعل المضارع المرفوع	١١١	٥٢.٣٥%
١٨.٥	سعيًا	الاستثناء	٨٣	٣٩.١٥%
١٨.٥	حق	النائب عن المصدر	٨٣	٣٩.١٥%
٢٠	من حزن	المجرور بحرف الجر	٨٢	٣٨.٦٧%
٢١	أفتح	نصب الفعل المضارع بأن	٨٠	٣٧.٧٣%
٢٢	وبكائها	العطف	٧٣	٣٤.٤٣%
٢٣	باب	اسم كان	٦٩	٣٢.٥٤%
٢٤	فجر	ظرف الزمان المنسوب	٤٦	٢١.٦٩%
٢٥	فأثر	الفعل الماضي المبني على الفتح	٢٩	١٣.٦٧%

وفيما يأتي تفسير نتائج الهدف الأول :-

١- الصفة :-

احتل هذا الموضوع أعلى نسبة في تكرارات الأخطاء إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٨٦) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث البالغ عددها (٢١٢) طالباً وطالبة، وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٨٧.٧٣%)، وتعد هذه النسبة عالية جداً في هذا الموضوع إذ يعد من أكثر أنواع التوابع شيوعاً واستعمالاً، وترى الباحثة ان سبب ذلك يعود الى ضعف الطلبة في استيعاب العلاقة المعنوية بين الصفة والموصوف القائمة على التبعية لحركة الموصوف الإعرابية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغ تكرار الخطأ في هذا الموضوع (٩١٠) بنسبة مئوية مقدارها (٦٧.٧١%).

٢- المفعول المطلق :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٨١) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث البالغ عددها (٢١٢) طالباً وطالبة وتمثل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٨٥.٣٧%) وترى الباحثة ان السبب في ذلك قد يعود الى عدم التمييز بين المفعولات فهي تتشابه فيما بينها وبخاصة في الحركة الإعرابية. وكذلك عدم استيعاب الطلبة انواع المفعول المطلق أو ما ينوب عنه، وقد يكون لقلة التمرينات والتطبيقات النحوية الخاصة بهذا الموضوع اثر في الوقوع في هذا العدد من الأخطاء.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ عدد تكرار الخطأ فيه (١٠٣٤) وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٦٤.٦٢٥%).

٣- البديل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثالثة في تكرارات الأخطاء إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٧) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٧٨.٨٨%)، وترى الباحثة ان هذه النسبة من الأخطاء قد ترجع الى عدم إعطاء التوابع، وخاصة موضوع البديل الاهتمام الكافي من

الشرح والدرس، وقد يعود الى التشابه بين التوابع في تبعية الاسم اللاحق في الإعراب، أو يعود الى كثرة أنواعه أو أقسامه : البذل المطابق، وبذل بعض من كل، وبذل اشتغال، وقد يكون السبب في صعوبة التمييز بين هذه الأنواع، وان الطلبة غير قادرين على توظيف ما درسوا في القواعد النحوية عند التطبيق. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) إذ بلغ عدد تكرار الخطأ فيه (٢٢١) وتشكل نسبه مئوية مقدارها (٧٣.٦٦٦ ٪)، ودراسة (السعدي ٢٠٠١) إذ بلغت الأخطاء (٩٤) خطأً ونسبة مئوية مقدارها (٦٥,٢٧٧ ٪).

٤- خبر كان :

جاء هذا الموضوع في المرتبة الرابعة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٣) من مجموع إجابات أفراد العينة ونسبة مئوية مقدارها (٧٦,٨٨ ٪). وقد يرجع السبب في هذا الضعف الى مفردات المنهج التي يدرسها الطلبة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، فنجد موضوع كان واخواتها يدرس إلى الطلبة في المرحلة الثانية فقط أي قبل مرحلة التخصص، وقد يكون السبب هو غياب القاعدة النحوية عن أذهان الطلبة أو نتيجة التشابه بينه وبين موضوع الحال أو موضوع ان واخواتها وعدم التمييز بينها. بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بتعليم الإعراب في المراحل الدراسية. تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) إذ بلغ عدد الأخطاء (١٣٥) ونسبة مئوية (٤٥ ٪)

٥- ظرف المكان :

جاء هذا الموضوع في المرتبة الرابعة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٣) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٧٦,٨٨ ٪) وربما يعود السبب الى ضعف الطلبة في المراحل الدراسية السابقة أو عدم قدرة الطلبة على التمييز بين الظرف والنائب عن الظرف وربما يكون نتيجة التشابه بينه وبين موضوعات أخرى كاسم المرة واسم الهيئة. وترى الباحثة من خلال إطلاعها على مفردات المنهج ان هذا الموضوع قد تمت دراسته في المرحلة الثانية في المعهد أي قبل سنتي التخصص لهذا نجد الطلبة غير قادرين على إعطاء الحركة المناسبة للكلمة بسبب غياب القاعدة النحوية عن أذهانهم.

٦- فتح همزة أن :

جاء هذا الموضوع في المرتبة السادسة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٠) من مجموع إجابات أفراد العينة وشكلت نسبة مئوية مقدارها (٧٥.٤٧ ٪) ويبدو ان الطلبة لا يميزون بين (أن) المفتوحة الهمزة و(إن) المكسورة الهمزة ومواقع كل منهما ومن ثم سيؤثر ذلك في موقع الجمل وإعرابها، وقد يرجع السبب في هذه النتيجة الى اعتماد المدرسين والمدركات الجانب المعرفي، الذي يؤكد مدى حفظ الطالب للمعلومات والحقائق وقدرته على استرجاعها، وإهمال جانب التطبيق والتحليل. على حد علم الباحثة ان هذا الموضوع انفردت به هذه الدراسة ولم تعثر على دراسة تطرقت الى هذا الموضوع.

٧- المفعول لأجله :

جاء هذا الموضوع في المرتبة السابعة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٥٦) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٧٣,٥٨ ٪) ويبدو ان الطلبة غير قادرين على التمييز بين المفاعيل، وقد يكون السبب في ذلك عدم استيعاب الطلبة للحالات التي يأتي بها المفعول لأجله. إذ لا بد في الاسم الذي يقع مفعولاً لأجله من ان تجتمع فيه أمور عدة، و ان الاسم الذي يستوفي هذه الشروط يجوز فيه أمران : النصب، والجر بحرف من حروف الجر الدالة على التعليل كاللام. وان تشعب هذا الموضوع يؤدي إلى إرباك الطلبة وبالنتيجة يؤثر فيهم وفي مستواهم العلمي. وقد يعود السبب الى التشابه بين هذا المفعول والمفاعيل الأخرى ولا سيما في الحركة الإعرابية، وربما يرجع السبب في هذه النتيجة الى قلة اهتمام المدرسين بالتطبيقات والتمرينات التي تساعد الطلبة على

التمييز بين هذه المفاعيل بعضها من بعض. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٣٥٩) تشكل نسبة مئوية مقدارها (٢٦,٧١%).

٨- الفاعل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثامنة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٦) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٦٨,٨٦%) وتعد هذه النسبة عالية في هذا الموضوع إذ يتداول هذا الموضوع منذ المراحل الابتدائية ويستمر معه من خلال دراسته اللاحقة. وبهذا يكون الضعف متوارثاً في المراحل السابقة وعدم قدرة الطلبة على فهم الأساسيات في القواعد النحوية، وعدم التمييز بين أركان الجملة العربية وعلاقتها ببعضها، وضعف تركيز الطلبة في ضبط حركة الفاعل في أثناء وروده في الكتابة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغت الأخطاء (٧٤٢) وبنسبة مئوية (٥٥,٢١%).

٩- الفعل المضارع المجزوم :-

وقد جاء هذا الموضوع في المرتبة التاسعة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٥) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٦٨,٣٩%) وتعكس هذه النسبة انخفاض مستوى الطلبة، وخاصة في موضوع سهل الاستيعاب كهذا الموضوع. علماً أن هذا الموضوع طُرق أكثر من مرة في مراحل سابقة غير أن الطلبة غير قادرين على التمييز بين ادوات النصب والحزم الداخلة على الفعل المضارع وربما تؤثر قلة التدريبات في الطلبة وتجعلهم غير قادرين على اختيار الحركة الإعرابية المناسبة. وربما يعود السبب إلى ضعف دافعية التدريسيين في تدريس القواعد، وقد يعود إلى ضعف الاهتمام باللغة العربية بشكل عام منذ المرحلة الابتدائية ويستمر هذا الضعف معه في مراحل لاحقة فالتألم الذي يكون ضعيفاً في أساسه العلمي في المراحل الدراسية الأولى لا يتوقع منه مستوى علمي مرتفع في المراحل التالية.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغ عدد الأخطاء (٦٧٠) شكلت نسبة مئوية (٤٩,١٥%) ودراسة (احمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (١٣٠٦) ويمثل نسبة مئوية (٨١,٦٢%).

١٠- نصب جمع المؤنث السالم :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة العاشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٣) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وبنسبة مئوية مقدارها (٦٧,٤٥%) وتعد هذه النسبة عالية في هذا الموضوع إذ يتعرف الطالب عليه منذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائية. وترى الباحثة أن السبب ربما يعود إلى قلة اهتمام التدريسيين بإرشاد الطلبة إلى أخطائهم في المواقف التعليمية، أو قد يعود السبب إلى قلة عدد الساعات المخصصة لمواد الاختصاص التي يدرسها الطلبة في سنتي التخصص للفرع المنحاز إلى اللغة العربية. وقد يعود السبب إلى الضعف الموجود في الطلبة في المراحل السابقة واستمراره في مراحل متقدمة وهذه النتيجة لا تليق بمستوى الطلبة إذ إنهم أوشكوا على إنهاء دراستهم وتأهيلهم لمهنة تعليم اللغة العربية.

١١- خبر لعل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الحادية عشرة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٠) من مجموع إجابات أفراد العينة وبنسبة مئوية مقدارها (٦٦,٠٣%)، وتدل هذه النسبة على ضعف قدرة الطلبة في توظيف القواعد النحوية في أثناء الكتابة أو عند التطبيق العملي لها، وربما يعود السبب في عدم استيعاب الطلبة لهذا الموضوع إلى عدم التمييز بين عمل الأفعال الناسخة (كان واخواتها) والحروف الناسخة (ان واخواتها) وعدم التمييز بين اسمها وخبرها مع أن هذه الحروف قد تمت دراستها في المرحلة الابتدائية وتكررت دراستها في مراحل لاحقة، وقد يعود الضعف إلى عدم اهتمام التدريسيين في التشديد على

التدريبات والتمرينات. وترى الباحثة ان مفردات المادة في سنتي التخصص موجزة بشكل لا تمكن الطلبة من فهم المواد فهماً دقيقاً. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) في موضوع الحروف الناسخة (ان واخواتها) إذ بلغ عدد الأخطاء (٩٠٦) أخطاء وبنسبة مئوية (٦٧.٤١ %).

١٢ - الفعل الماضي المتصل بتاء الفاعل : -

جاء الفعل الماضي المتصل بتاء الفاعل في المرتبة الثانية عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٣٩) من مجموع إجابات أفراد العينة وبنسبة مئوية مقدارها (٦٥.٥٦ %).

١٣ - الفعل الماضي المتصل بتاء التانيث : -

جاء الفعل الماضي المتصل بتاء التانيث الساكنة في المرتبة الثالثة عشرة إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٣٥) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٦٣.٦٧ %).

نلاحظ من خلال هذه الإجابات ان الطلبة لا يميزون إن كان الفعل الماضي معرباً أم مبنيّاً وأنهم لا يدركون الحالات التي يبني بها الفعل الماضي، ولعل اتصال الضمائر بالفعل الماضي قد يربك الطلبة ويجعلهم غير قادرين على التمييز بينها ومن ثم فهم غير قادرين على إعطاء الحركة المناسبة للفعل. وعلى الرغم من تعدد علامات بنائه فهذا لا يعد عذراً لعدم إجاباتهم وذلك لأنهم غير قادرين على تطبيق أهم المفاهيم النحوية واسهلها. و ان وقوع الطلبة في مثل هذه الأخطاء لا يليق بمستواهم العلمي ولا المرحلة التي هم فيها .

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) إذ بلغ مجموع الأخطاء في هذا الموضوع (١٩٦) خطأ وبنسبة مئوية مقدارها (٤٣.٥٥٥ %).

١٤ - المفعول به : -

جاء هذا الموضوع في المرتبة الرابعة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٣٠) من مجموع إجابات أفراد العينة و شكلت نسبة مئوية مقدارها (٦١.٣٢ %)، وتنم هذه النسبة عن وجود ضعف لدى الطلبة في استيعاب أركان الجملة الفعلية، إذ تتكون الجملة العربية من المسند والمسند اليه وأحياناً الفصلة. والفضلة لا تعني الاستغناء عنها في الجملة دائماً، بل يمكن ان تكون مما لا يُستغنى عنها، والمفعول به هو الفصلة التي لا يمكن الاستغناء عنها فالمفعول به يُعد الركن الثالث من أركان الجملة الفعلية. وترى الباحثة ان السبب في ذلك يعود الى عدم فهم القاعدة النحوية وقلة التدريب عليها فالطلبة لا يستطيعون ان يميزوا بين أجزاء الجملة والتعامل معها بإعطاء الحركة الإعرابية المناسبة فليست لهم القدرة على تحليل الجملة العربية وادراك مفهوم المفعول به ومقتضياته الى الحد الذي يتمكنون فيه من التطبيق.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) فكان عدد الأخطاء (٣٩٠) شكلت نسبة مئوية مقدارها (٢٩.٠٢ %) ودراسة (السعدي ٢٠٠١) فكان عدد المخطئين (١٣٦) وبنسبة مئوية تبلغ (٩٤.٤٤٤ %).

١٥ - المضاف اليه : -

جاء هذا الموضوع في المرتبة الخامسة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٢٩) من مجموع إجابات أفراد العينة وشكلت نسبة مئوية مقدارها (٦٠.٨٤ %) وتدل هذه النسبة العالية على ضعف واضح في مستوى الطلبة فهم غير قادرين على فهم الجملة وتحديد اجزائها فالإضافة صلة معنوية بين الكلمات وفهمها لا يتم من دون الارتباط بالكلمة التي تأتي بعدها وهذا يدل على ضعف انتباه الطلبة في وضع الحركة الإعرابية المناسبة والدليل على ذلك غياب ارتباط المعنى في ذهن الطلبة وعدم قدرتهم على

ادراك العلاقة بين المضاف والمضاف إليه. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (عطية ١٩٩٥) فكانت نسبة المخطئين في الطلبة (١٠٠%)، وكذلك دراسة (السعدي ٢٠٠١) إذ بلغ عدد المخطئين (١٢٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٨٧.٥٠٠%).

١٦- نصب الفعل المضارع بلام التعليل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السادسة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٢٧) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٥٩.٩٠%). وترى الباحثة ان هذه النسبة تدل على خلل كبير في قدرة الطلبة على استيعاب القاعدة النحوية لنصب الفعل المضارع او ربما يعود السبب الى ان موضوع الفعل واقسامه موضوع واسع ومتشعب ومتعدد في علامات اعرابه لذلك فالطلبة غير قادرين على التمييز بين أدوات النصب وبين أدوات الجزم. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) فكان عدد الاجابات الخطأ (٤١٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٣٠.٩٥%)، ودراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ عدد تكرارات الخطأ (٩٨٦) وبنسبة مئوية (٦١.٦٢٥%).

١٧- الفعل المضارع المرفوع :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السابعة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١١١) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٥٢.٣٥%) وتنم هذه النسبة العالية من الاخطاء عن عدم قدرة الطلبة على توظيف القاعدة النحوية للفعل المضارع المرفوع في أثناء الكتابة، وقد يعود السبب الى ان الفعل المضارع واقسامه متشعب متعدد في علامات بنائه وعلامات اعرابه فالطلبة لا يميزون بين المبني والمعرب والحالات التي يأتي بها الفعل المضارع فيكون مرفوعاً اذا تجرد من الناصب والجازم وما يتبع ذلك من حالات إعرابية سواء أكان صحيح الآخر أم معطلاً كذلك عليهم ان يفرقوا بين أدوات النصب والجزم. لذلك نجد الطلبة غير قادرين على توظيف ما درسوا من القواعد النحوية وتطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (عطية ١٩٩٥) ودراسة (السعدي ٢٠٠١) إذ أظهرت الأولى أن الطلبة اخطأوا بنسب عالية في هذا الموضوع فكانت نسبة المخطئين (٤٤.٥%) ونسبة المخطئات (٤٤.٦٦%) وأظهرت الثانية أن عدد المخطئين كان (١٤٣) بنسبة مئوية بلغت (٩٩.٣٠٥%).

١٨- الاستثناء :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثامنة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٨٣) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٣٩.١٥%). وترى الباحثة أن سبب هذا القصور ربما يعود الى غياب القاعدة النحوية في ذهن الطلبة فموضوع الاستثناء يُعرض على الطلبة في المرحلة الثانية قبل سنة التخصص فقط ولا يُعاد على الطلبة في سنتي التخصص. وان الساعات المخصصة لمواد الاختصاص غير كافية. وقد يعود سبب ضعف الطلبة في موضوع الاستثناء – بالإضافة الى ضيق الوقت المخصص لدرس النحو- الى عدم فهم الطلبة القاعدة النحوية واستيعاب علاقة إعراب المستثنى وجملة الاستثناء من حيث النفي والاثبات وذكر المستثنى وعدمه كذلك عدم إدراك العلاقة بين الاسم بعد الا وما قبله. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغت النسبة المئوية من الأخطاء (٤٩.٩٣%) ودراسة (الجبوري ١٩٩٥) فكانت نسبة الأخطاء (٧١.٢٢٢%).

١٩- النائب عن المصدر :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثامنة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٨٣) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٣٩.١٥%). وربما يعود السبب في هذا الضعف – على الرغم من ان هذا الموضوع يُطرق في المرحلة الخامسة من سنتي التخصص- الى تدريس قواعد اللغة بالطريقة المتبعة التي لا تخلق التشويق والابداع

الفكري إذ ان هذه الطريقة تشجع الطلبة على حفظ المعلومات والقوانين ولا تمنح الطلبة فرصة فهمها ومناقشتها، وقد يعود السبب ايضاً الى عدم كفاية الوقت، وربما يعود الضعف الى عدم فهم الطلبة موضوع المصدر او ما ينوب عنه، وعدم إعطائه الاهتمام الكافي من الشرح والدراسة، وكذلك قلة التدريبات والتمرينات في هذا الموضوع أدت الى ضعف استيعاب هذا الموضوع استيعاباً جيداً أو لقلته تكراره أو ندرة وروده على مسامعهم.

٢٠- المجرور بحرف الجر :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة العشرين في عدد الإجابات الخطأ إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٨٢) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٣٨.٦٧%) وتعد هذه النسبة عالية في مثل هذا الموضوع إذ ان وقوع الطلبة (المرحلة الخامسة) في مثل هذه الأخطاء ينم عن ضعف واضح في قدرة الطلبة على تحليل القاعدة النحوية وتطبيقها إذ يُعد هذا الموضوع من أبسط المفاهيم النحوية ووقوع الطلبة فيه يدل على عدم امتلاك الطلبة ادنى المفاهيم الأساسية في النحو. وسينعكس هذا الضعف سلباً على حياتهم العملية في أثناء التعليم. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (السعدي ٢٠٠١) إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٢١) شكلت نسبة مئوية مقدارها (٨٤.٠٢٧%).

٢١- نصب الفعل المضارع بأن :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الحادية والعشرين، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٨٠) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٣٧.٧٣%). وترى الباحثة وجود خلل كبير في فهم الطلبة واستيعابهم موضوع نصب الفعل المضارع إذ احتل هذا الموضوع مراتب مختلفة في إجابات الطلبة وهذا يدل على عدم الانتباه في أثناء الإجابة وغياب القاعدة النحوية عند الإجابة وربما يعود السبب الى ان موضوع الفعل المضارع واسع ومتشعب في علامات إعرابه فالطلبة ليست لديهم القدرة على تحديد نوع الفعل المضارع والحالات التي يأتي عليها سواء أكان منصوباً أم مجزوماً، وربما يعود السبب الى عدم ربط قواعد اللغة العربية بحياة الطلبة. وعلى الرغم من ان كتب قواعد اللغة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات تضم قسماً من آيات القرآن الكريم والحديث النبوي وعدداً من النصوص الشعرية والأدبية إلا أنها قليلة لا تجعل الطلبة يتمثلونها في اللغة العربية السليمة. وقد يكون لقلّة التمرينات والتطبيقات النحوية الخاصة بهذا الموضوع اثر للوقوع في مثل هذا العدد من الأخطاء. وعلى الرغم من ان هذا الموضوع قد طُرق في مراحل سابقة الا ان هذا الضعف ظل مستمراً معهم.

وافقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغ كان عدد الإجابات الخطأ (٤١٦) ونسبة مئوية مقدارها (٣٠.٩٥%). ودراسة (احمد ٢٠٠٢) إذ بلغ عدد تكرارات الخطأ (٩٨٦) ونسبة مئوية (٦١.٦٢٥%).

٢٢- العطف :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية والعشرين إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٧٣) من مجموع إجابات أفراد العينة وشكلت نسبة مئوية مقدارها (٣٤.٤٣%). وربما يعود السبب الى عدم استيعاب القاعدة النحوية وغياب العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه وهي علاقة قائمة على أساس الترابط المعنوي والمادي، وقد يرجع الى عدم إعطاء التوابع (العطف) الاهتمام الكافي من الشرح والدراسة وقلة التمرينات والتطبيقات. فنلاحظ ان القاعدة النحوية الصحيحة غائبة عن ذهن الطلبة من خلال عدم استطاعتهم إعطاء الحركة الإعرابية الصحيحة في أثناء الاختبار. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٧٦٧) ونسبة مئوية (٥٧.٠٧%) ودراسة (السعدي ٢٠٠١) إذ بلغ عدد إجابات المخطئين (١٢١) شكلت نسبة مئوية (٨٤.٠٢٧%).

٢٣- اسم كان : -

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثالثة والعشرين اذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٦٩) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وشكلت نسبة مئوية مقدارها (٣٢.٥٤%). وتعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف الطلبة في مثل هذا الموضوع الذي يُعد من الموضوعات الأبسط والأكثر شهرة في النحو، وهذا ينم عن خلل كبير جداً في قدرة الطلبة على توظيف القاعدة النحوية في المواقف التعليمية المختلفة، وقد يعود السبب الى الالتباس بين اسم كان وخبرها على الطلبة بحيث لم يميزوا بينها، وقد يكون الأمر عسيراً إذا تقدمت أخبارها على أسمائها. وقد يعود السبب الى قلة اهتمام المدرس بإرشاد الطلبة الى أخطائهم فيها في المواقف التعليمية المختلفة، وقد يعود السبب الى الالتباس بين عمل هذه الأفعال وعمل الحروف الناسخة في المبتدأ والخبر. كذلك قلة التمرينات والتطبيقات النحوية التي تُعود الطلبة على ضبط قواعد اللغة ونطقها بصورة سليمة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) اذ بلغ عدد تكرار الخطأ (١٣٥) شكلت نسبة مئوية مقدارها (٤٥%).

٢٤- ظرف الزمان المنصوب : -

جاء هذا الموضوع في المرتبة الرابعة والعشرين اذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٤٦) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٢١.٦٩%). وترجع هذه النسبة من الأخطاء في هذا الموضوع الى انه لم يأخذ الاهتمام الكافي من الشرح والدراسة، وان قلة التدريبات والتطبيقات على هذا الموضوع تجعل من الصعوبة على الطلبة تذكر القاعدة النحوية واستحضارها في المواقف التعليمية المختلفة، وربما يعود السبب في ذلك الى ان موضوع الظرف متشعب فهو ينقسم على نوعين : ظرف زمان وظرف مكان وظرف الزمان بدوره ينقسم على قسمين الأول : المختص، والثاني المبهم.

٢٥- الفعل الماضي المبني على الفتح : -

جاء هذا الموضوع في المرتبة الخامسة والعشرين اذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٢٩) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل نسبة مئوية مقدارها (١٣.٦٧%). وتري الباحثة ان الطلبة غير قادرين على تحديد الحالات التي يأتي فيها الفعل الماضي سواء أكان مبنياً على الفتح ام على السكون لانهم خلطوا بين أواخر الفعل الماضي حين يسند الى الضمائر وما يسند الى الاسم الظاهر أو ضمير الغيبة المستتر. كما نلاحظ من خلال إجابات الطلبة في الاختبار ان الفعل الماضي قد احتل ثلاث مراتب مختلفة وربما يعود هذا الى عدم التركيز والانتباه نتيجة ازدحام المنهج والتوسع في المواد الأخرى وهذا يؤدي الى تشتت ذهنية الطلبة إذ انها تتوزع بين هذه المواد فتضيع الفائدة من تعلم قواعد اللغة العربية وعلى الرغم من هذه الأسباب لا يُعد هذا عذراً لعدم اجابتهم في الاختبار وذلك لانهم غير قادرين على تطبيق أسهل القواعد النحوية اذ ان الطلبة يدرسون هذا الموضوع منذ المرحلة الابتدائية وتستمر معهم في مراحل لاحقة. وان وقوع الطلبة في مثل هذه الأخطاء لا يليق بمستواهم العلمي، والمسؤولية التي تقع على عاتقهم.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) إذ كان مجموع الأخطاء في هذا الموضوع (١٩٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٣.٥٥٥%). ودراسة (احمد ٢٠٠٢) اذ بلغ تكرار الخطأ (٤٥٤) وبنسبة مئوية (٢٨.٣٧٥%).

نتائج الهدف الثاني وتفسيرها :

تعرف مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (فرع اللغة العربية والاجتماعيات) في محافظات الفرات الأوسط (بابل ، كربلاء ، الديوانية والنجف) في اكتشاف الخطأ النحوي. طبقت الباحثة الاداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي) المعدة على وفق الخطوات المشار إليها في الفصل الثالث، على طلبة المرحلة الخامسة (عينة البحث)، ومن ثم اتبعت الإجراءات الآتية :-

١- صححت الباحثة الاجابات، بإعطاء درجة (صفر) للاجابة الخاطئة، وإعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ثم حولت الدرجة من (١٠٠).

٢- استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة (عينة البحث) الكلية في الاداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي). وفيما يلي تفصيل ذلك :-

لقد بلغ مستوى درجات الطلبة في الاداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي)، (١٧.٦٧٤) وهو اقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (٥٠ ٪)، وعند استعمال الاختبار التائي (t – test) لعينة واحدة ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ كانت القيمة الثانية المحسوبة (٣٨.٠٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٧)، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

المتوسط الفرضي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث في اكتشاف الخطأ النحوي

عدد افراد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
٢١٢	٥٠	١٧.٦٧٤	١٢.٣٨٢	١٥٣.٣١٣	٢١١	٣٨.٠٣	١.٩٧
دالة عند مستوى ٠.٠٥							

ومن ثم استخرجت الباحثة النسب المئوية لإجابات العينة عن كل كلمة من الكلمات الـ (٢٠) في القطعة والموضوع العائده اليه. وجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٨)

إجابات الطلبة في اكتشاف الخطأ النحوي
مرتبة تنازلياً بحسب رتبها ونسبها المئوية

الرتبة	الكلمة	الموضوع	تكرارات الأخطاء	النسبة المئوية
١	قولك	اسم ليس	١٧٧	٨٣.٤٩ ٪
٢.٣	فاطمة	الممنوع من الصرف	١٧٦	٨٣.٠١ ٪
٢.٣	خُيّمُوا	اسناد الفعل الماضي الى الضمائر	١٧٦	٨٣.٠١ ٪
٢.٣	اثنان	الفاعل	١٧٦	٨٣.٠١ ٪
٥	كُلِّهْمُ	التوكيد	١٧٣	٨١.٦٠ ٪
٦	جاهلُهُ	خبر كان	١٧٢	٨١.١٣ ٪
٧	حياءً	المفعول لاجله	١٧١	٨٠.٦٦ ٪

٨	بذاك	اسم الإشارة	١٦٧	٧٨.٧٧ %
٩	الخليقة	المضاف اليه	١٦٦	٧٨.٣٠ %
١٠	يَشْكُرُ	بناء الفعل الماضي للمعلوم	١٦٣	٧٦.٨٨ %
١١	حُسُنُ	البدل	١٦٠	٧٥.٤٧ %
١٢.٥	حُثُّهُمْ	مبتدأ مؤخر	١٥٥	٧٣.١١ %
١٢.٥	كَفَرُ	مبتدأ مؤخر	١٥٥	٧٣.١١ %
١٤	حِينَ	الظرف	١٤٩	٧٠.٢٨ %
١٥	وطأه	المفعول به	١٤٥	٦٨.٣٩ %
١٦	مَنْ	الاسم الموصول	١٣٩	٦٥.٥٦ %
١٧	في تشبه	المجرور بحرف الجر	١٣٧	٦٤.٦٢ %
١٨	ابنُ	الصفة	١٣٥	٦٣.٦٧ %
١٩	الحلُّ	العطف	٨٣	٣٩.١٥ %
٢٠	تعرفُ	الفعل المضارع المرفوع	٣٢	١٥.٠٩ %

فيما يأتي تفسير نتائج الهدف الثاني :

١- اسم ليس :

جاء هذا الموضوع في المرتبة الأولى، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٧) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث البالغ عددها (٢١٢) طالباً وطالبة ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٨٣.٤٩%). وترى الباحثة ان عدم قدرة الطلبة على اكتشاف اسم ليس يعود الى غياب القاعدة النحوية عن أذهانهم، وعدم اعتمادهم المعنى أساساً في ضبط الكلمة وعدم معرفة ما تفيد (ليس) في الجملة - فتأتي ليس في الجملة وهي تفيد نفي الخبر عن الاسم في وقت الحال - وقد يرجع السبب الى عدم استيعاب الطلبة لما تفعله (ليس) عند دخولها على الأسماء. وعلى الرغم من ان هذا الموضوع قد تمت دراسته في مراحل سابقة إلا أننا نلاحظ ضعف مستوى الطلبة في ضبط قواعد اللغة وتحديد الخطأ النحوي وكتابته بصورة سليمة.

وان هذه النسبة لا تليق بالمرحلة التي هم فيها والمهمة التي ستقع على عاتقهم وهي تعليم اللغة العربية.

٢- الممنوع من الصرف :

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٦) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٨٣.٠١%) وربما يرجع السبب الى عدم معرفة الطلبة بحالات الممنوع من الصرف، والأسماء الممنوعة من الصرف، وأبوابها، وربما يعود السبب الى قلة التدريبات والتمارين لهذا الموضوع إذ لم تكن بالقدر الكافي للدراسة والشرح مما يجعل الطلبة غير قادرين على تحديد الخطأ ووضع الحركة المناسبة هذا الموضوع.

٣- إسناد الفعل الماضي الى الضمائر :

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٦) من مجموع إجابات أفراد العينة ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٨٣.٠١%) وترى الباحثة ان السبب في هذا الضعف يعود الى عدم معرفة الطلبة بنوعية الضمائر وكيفية إسنادها إلى الفعل والحالات التي يأتي بها الفعل، مع

قلة التطبيقات العملية. وإن كثرة الضمائر وكيفية اتصالها بالفعل الماضي قد تربك الطلبة في تحديد نوع الحركة المناسبة لها. يضاف الى ذلك ان مفردات منهج قواعد اللغة العربية لا تلبي حاجات الطلبة اذ يدرس هذا الموضوع في المرحلة الأولى فقط في المعهد أي قبل سنتي التخصص وهذا يساعد على غياب القاعدة النحوية عن أذهان الطلبة مما يجعلهم غير قادرين على اكتشاف الخطأ.

٤- الفاعل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٦) من مجموع إجابات أفراد العينة ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٨٣.٠١%) ويعد هذا الموضوع من الموضوعات البسيطة التي لا تحتاج الى بذل جهد عقلي للتوصل الى معرفة موقع الفاعل وهذا ان دل على شيء فهو يدل على الضعف الكبير الذي يعاني منه الطلبة، فإذا كان المعلم لا يستطيع اكتشاف موقع الفاعل فكيف اذن نطلب من طالب المرحلة الابتدائية استخراج الفاعل وتحديد حركته، ويدل هذا أيضا على قلة الاهتمام بالتطبيقات والتدريبات التي تساعد الطلبة على تعلم القاعدة النحوية وكيفية تطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) اذ كان مجموع الأخطاء (١٩٤) شكلت نسبة مئوية مقدارها (٤٣.١١%). ودراسة (السعدي ٢٠٠١) اذ بلغ تكرار الخطأ (١٣١) شكلت نسبة مئوية مقدارها (٩٠.٩٧٢%).

٥- التوكيد :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الخامسة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٣) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٨١.٦٠%) وتعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف قدرة الطلبة على اكتشاف الخطأ النحوي لموضوع التوكيد، وعدم قدرتهم على إدراك العلاقة بين المؤكد والمؤكد إذ ان المؤكد هو تابع للمؤكد في رفعه ونصبه وخفضه أي انه يوافق متبوعه في إعرابه، وقد يعود السبب الى تشعب هذا الموضوع إذ يكون على نوعين :

الأول : التوكيد اللفظي الذي يكون بتكرير اللفظ وإعادته بعينه أو بمرادفة، سواء أكان اسماً أم فعلاً.

والثاني : التوكيد المعنوي فيكون التابع الذي يرفع احتمال السهو أو التجوز في المتبوع ويكون هذا التوكيد بألفاظ معينة (نفس، عين، كل، جميع).

وقد يعود سبب ذلك الى ضعف الطلبة في المراحل الدراسية السابقة، ويستمر هذا الضعف في مراحل متقدمة نتيجة عدم وجود الرغبة في تعلم هذه المادة والتحيز الى الاختصاص الثاني وهو الاجتماعيات.

وقد يعود السبب الى عدم استيعاب الطلبة للقاعدة النحوية كما انهم لم يتدربوا على التمرينات والتطبيقات الكافية الخاصة بهذا الموضوع.

٦- خبر كان :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السادسة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧٢) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتمثل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٨١.١٣%) وتعد هذه النسبة عالية في هذا الموضوع فقد درست هذه الافعال منذ المرحلة الابتدائية وتكررت في مراحل عديدة , وتدل هذه الأخطاء على غياب القاعدة النحوية عن أذهان الطلبة على الرغم من ان هذا الموضوع (كان واخواتها) يعد من أسهل وأبسط الموضوعات النحوية وترى الباحثة ان السبب ربما يعود الى الطريقة التي يتبعها المدرسون والتي لا تعمل على إكساب الطلبة المهارات اللغوية؛ لأنها تعودهم المحاكاة، وتقتل فيهم روح الابتكار والرأي. فالطلبة لم يبذلوا جهوداً في سبيل اكتشاف تلك الأخطاء والوصول الى النتيجة الصحيحة، كما ان قدرتهم على اكتشاف الخطأ لم تنم بعد بهذا الأسلوب.

٧- المفعول لأجله :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السابعة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٧١) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٨٠.٦٦%). تعكس هذه النسبة انخفاض مستوى الطلبة في هذا الموضوع فالطلبة غير قادرين على استرجاع القاعدة النحوية في أذهانهم وتطبيقها في أثناء الاختبار وترى الباحثة ان السبب في ذلك هو عدم إدراك الطلبة لمفهوم المفعول لأجله والحالات والشروط التي يجب ان تتوفر فيه، كما ان قلة التطبيقات والتمرينات على هذا الموضوع قد تسبب هذا الضعف إذ يلجأ الطلبة الى حفظ القواعد النحوية خلال سنوات الدراسة من اجل أداء الامتحانات فقط. ونتيجة تراكم هذه القواعد في أذهان الطلبة من غير الاهتمام بها كل هذا يساعد الطلبة على نسيانها وغيابها عن أذهانهم وعدم قدرتهم على استرجاعها في أثناء التطبيق واستعمالها في المواقف التعليمية المختلفة.

٨- اسم الإشارة :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثامنة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٧) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٧٨.٧٧%). تدل هذه النسبة على خلل كبير في مقدرة الطلبة على اكتشاف الخطأ في اسم الإشارة إذ ان الطلبة غير قادرين على إدراك مفهوم أسماء الإشارة وهم اصلاً لا يدركون ان كانت هذه الأسماء مبنية أو معربة. وعلى الرغم من ان هذا الموضوع قد طُرق في مراحل عديدة أي منذ المرحلة الابتدائية، الا اننا نلاحظ ضعف الطلبة في هذا الموضوع وبنسبة عالية جداً. وقد يعود السبب الى إغفال مناهج إعداد المعلمين والمعلمات عدداً من المفردات التي يحتاج اليها الطلبة والتي تفيدهم في المستقبل. وربما يعود الى قلة الساعات المخصصة لدراسة القواعد النحوية او ابتعاد الطلبة ونفورهم من مادة القواعد لشعورهم بصعوبتها، فنرى ان الطلبة لم يستطيعوا اكتشاف الخطأ في كلمة (بِذَاكَ) بالكسر بدلاً من كتابتها (بِذَاكَ) بالفتح. ويعود ذلك الى غياب القاعدة النحوية عن أذهان الطلبة والتي تنص على ان أسماء الإشارة تكون مبنية دائماً.

٩- المضاف اليه :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة التاسعة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٦) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٧٨.٣٠%) وهذه النسبة العالية تعكس ضعفاً واضحاً لدى الطلبة في مثل هذا الموضوع، وعدم قدرتهم على اكتشاف الخطأ الموجود في التركيب الاتي (سهل الخليفة) ان الطلبة لم يستطيعوا تحليله إذ ان الكلمة الأولى (سهل) هي اسمٌ مرفوع والكلمة الثانية جاءت منصوبة. فالطلبة لم يحلوا سبب مجيئها منصوبة اذ انها لم تسبق بجملة فعلية على العكس فقد سبقت باسم مرفوع بالضمّة وهو نكرة وهذا الاسم يحتاج الى تعريف اذ من الممكن الابتداء بالنكرة ان كانت مضافة. وبهذا فهم لم يرتقوا الى مستوى القدرة التحليلية السريعة للجملة العربية، كما انهم لم يستطيعوا تطبيق أسهل القواعد النحوية ووضع الحركة المناسبة للكلمة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (١٢٠٨) وبنسبة مئوية مقدارها (٧٥.٥%).

١٠- بناء الفعل المضارع للمعلوم :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة العاشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٣) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل نسبة مئوية (٧٦.٨٨%) تعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف مقدرة الطلبة على استيعاب القاعدة النحوية للفعل المضارع وحالاته وكيفية بنائه للمجهول، فنرى في الجملة (مَنْ يَشْكُرُ اللهَ يُسَكِّرْ) بتحويل الفعل المبني للمعلوم الى مبني للمجهول لغرض معرفة قدرتهم على اكتشاف الخطأ الا ان النتيجة دلت على ان الطلبة ليست لديهم القدرة على تمييز الفعل في احدى حالاته سواء أكان مبنياً للمعلوم أم للمجهول. فالطلبة لا يمتلكون القدرة على تحليل الجملة والانتباه على أجزائها للوصول

الى معرفة الخطأ الموجود وربما يعود ذلك الى شعور الطلبة بعدم رغبتهم بتعلم هذه اللغة نتيجة غلبة استعمال الطلبة والتدريسين العامية على الفصيحة داخل الصف وخارجه.

١١ - البذل :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الحادية عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٦٠) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل هذه الإجابة نسبة مئوية مقدارها (٧٥.٤٧%) ومن خلال إجابات الطلبة ترى الباحثة انهم غير قادرين على تحليل الجملة العربية واكتشاف الخطأ النحوي بسبب ضعف الذخيرة اللغوية لديهم وقيامهم بحفظ قواعد اللغة دون فهمها غالباً، أو قد يعود السبب لهذا الضعف الى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في أثناء شرح الدرس اذ ان موضوع البذل متشعب من حيث انواعه والحالات التي يأتي عليها، وقد يعود السبب الى عدم قدرة التدريسين على تكوين إطار فكري واضح عن المادة.

١٢ ، ١٣ - المبتدأ المؤخر :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثانية عشرة والثالثة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ في كلا المرتبتين (١٥٥) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٧٣.١١%). تُعد هذه النسبة عالية جداً في مثل هذا الموضوع، اذ تعتمد الباحثة تكرير الخطأ نفسه لغرض معرفة مدى تركيز الطلبة في أثناء الاجابة ومدى قدرتهم على اكتشاف الخطأ، اذ تبين ان الطلبة غير قادرين على تطبيق ابسط المفاهيم الاساسية في النحو، وعدم قدرتهم على استيعاب اركان الجملة الاسمية اذ يُعد المبتدأ ركناً من اركانها، ويبدو ان القصور في هذا الموضوع يعود الى الضعف الموجود في المراحل السابقة اذ يُدرس هذا الموضوع منذ المرحلة الابتدائية ويستمر في مراحل لاحقة، وربما يعود السبب الى قلة التمرينات والتطبيقات وعدم إدراك مفهوم المبتدأ لكثرة الحالات التي يأتي عليها من حيث الحذف وجوباً وجوازاً والتقديم والتأخير، وقد يعود السبب الى قلة وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في المستقبل وقديماً قالوا : (التعلم في الصغر كالنقش على الحجر)، فمثلما النقش في الحجارة لا يزول أثره بسهولة، كذلك الذي يكتسبه الطفل من المعارف والخبرات لا يمكن محوه أو تبديله. ولهذا فقد يعود السبب الى ضعف قابلية التدريسين على إيصال المادة الى الطلبة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) التي اظهرت أن الطلبة يخطئون بنسبة عالية في هذا الموضوع اذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء فيه (٥٥.٨٠%)، ودراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (١٢٦٤) وبنسبة مئوية (٧٩%).

١٤ - الظرف :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الرابعة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٩) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٧٠.٢٨%)، وترى الباحثة ان هذا الموضوع من الموضوعات البسيطة والسهلة والظاهر ان الطلبة غير قادرين على تحديد نوع الظرف سواء اكان ظرف زمان ام ظرف مكان، وان الطلبة غير قادرين على تحديد الحركة في هذه الحالة وهي النصب وهذا يدل على عدم اجراء تمرينات كافية لهذا الموضوع. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (١١٤٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٧١.٢٥%).

١٥ - المفعول به :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الخامسة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٤٥) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٦٨.٣٩%) ربما يعود السبب في عدم إدراك الخطأ إلى غياب القاعدة النحوية في أذهان الطلبة وقلة انتباههم في أثناء التطبيق، وقد يعود السبب إلى قلة إعطاء التدريسيين الأمثلة على القاعدة النحوية لهذا الموضوع في أثناء الدرس، وقد يعود السبب إلى قلة عدد الساعات المخصصة لمادة النحو وبهذا يكون لضيق الوقت المخصص للتدريس تأثير في مستوى الطلبة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (٩٢٠) وبنسبة مئوية (٥٧.٥%).

١٦- الاسم الموصول:-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السادسة عشرة، إذ كانت الإجابات الخطأ (١٣٩) من مجموع إجابات أفراد العينة وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٦٥.٥٦%). وتعد هذه النسبة عالية في هذا الموضوع إذ نجد الطلبة لم يستطيعوا التمييز واكتشاف الخطأ في الجملة الآتية (العُربُ يَعْرِفُ مَنْ أَنْكَرَتْ والعجمُ) إذ تعمدت الباحثة وضع الخطأ في الاسم الموصول وتحويله إلى حرف جر (العُربُ يَعْرِفُ مِنْ أَنْكَرَتْ والعجمُ) فإجابات الطلبة تدل على عدم انتباههم وعدم قدرتهم على تحليل أجزاء الجملة للوصول إلى معرفة الخطأ وعدم قدرتهم على استخدام المعنى للوصول إلى الإعراب الصحيح إذ كان عليهم معرفة أن حروف الجر لا تدخل على الأفعال وإنما تدخل على الأسماء كما أن من علامات الأسماء دخول حروف الجر عليها. إذ لم ينتبه الطلبة إلى أن حرف الجر دخل على جملة فعلية وليست جملة اسمية. وقد يعود السبب إلى عدم مناقشة التدريسيين الطلبة في المسائل النحوية التي تدرس لهم. كذلك قصور مفردات المنهج في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات عن تلبية حاجات الطلبة لمهنة التعليم في المستقبل. فضلاً عن أن كتب القواعد النحوية لا تساعد الطلبة على معرفة وظيفة الكلمة في الجملة وأثرها في المعنى المراد التعبير عنه.

١٧- المجرور بحرف الجر :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة السابعة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٣٧) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٦٤.٦٢%). وهذه نسبة عالية جداً تدل على ضعف واضح في مستوى الطلبة، إذ أن الطلبة قد درسوا هذا الموضوع منذ المرحلة الابتدائية، وقد يعود الضعف إلى قلة انتباه الطلبة للتدريسيين داخل الصف وقد يكون السبب في قلة التطبيقات والتمرينات إذ نلاحظ أن الطلبة ليست لديهم القدرة على التمييز بين الكسرة والضمة والفتحة ومتى يتم استخدام كل علامة في المكان المناسب لها. وضعف قدرتهم على تحديد موقع الكلمة وحركتها الصحيحة في سياق الكلام. وقد يرجع ذلك إلى الضعف الموجود في المراحل الدراسية السابقة وعدم فهم أساسيات قواعد اللغة العربية. واتفقت هذه الدراسة مع (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (٨٦٠) بنسبة مئوية مقدارها (٥٣.٧٥).

١٨- الصفة :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة الثامنة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (١٣٥) من مجموع إجابات أفراد العينة وتشكل هذه الإجابات نسبة مئوية مقدارها (٦٣.٦٧%). ويعود السبب إلى عدم قدرة الطلبة على تحليل الجملة العربية وبحسب القواعد النحوية التي تمت دراستها في المراحل السابقة. بالإضافة إلى غياب القاعدة النحوية عن أذهانهم وعدم تطبيقها في المواقف التعليمية، وقد يكون لقلة التدريبات الخاصة بهذا الموضوع أثر للوقوع في مثل هذه الأخطاء وان مفردات المنهج في سنتي التخصص لا تلائم متطلبات الطلبة والمسؤولية التي ستقع على عاتقهم. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ كان تكرار الخطأ (٩٠٢) وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٥٦.٣٧٥%).

١٩- العطف :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة التاسعة عشرة، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٨٣) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل نسبة مئوية مقدارها (٣٩.١٥%)، وقد يعود السبب الى غياب القاعدة النحوية عن أذهانهم وعدم قدرتهم على إيجاد العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه، وقد يعود السبب الى الطريقة المتبعة في التدريس وعدم إشراك بعض التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ بلغ تكرار الخطأ (٧٢٤) وبنسبة مئوية مقدارها (٤٥.٢٥%).

٢٠- الفعل المضارع المرفوع :-

جاء هذا الموضوع في المرتبة العشرين، إذ بلغ عدد الإجابات الخطأ (٣٢) من مجموع إجابات أفراد عينة البحث وتشكل نسبة مئوية مقدارها (١٥.٠٩%). وقد يعود السبب الى قلة التدريبات والتمرينات على هذا الموضوع، وقد يعود السبب الى قلة مطالعة الطلبة للمصادر الخارجية بالإضافة الى شيوع استعمال التدريسيين والطلبة اللهجة العامية في داخل الصف وخارجه. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٢) إذ كان تكرار الخطأ (٥٢٨) وبنسبة مئوية (٣٣%).

١. نتائج الهدف الثالث وتفسيرها:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ضبط النص ؟ لغرض موازنة المستوى العام لأداء الطلاب والطالبات في ضبط النص، استخرجت الباحثة المتوسطين فبلغ متوسط الطلاب (٣٦.٠٧٤)، وبلغ متوسط الطالبات (٤١.٤٠٦)، ومن ثم استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطين، فتبين ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لان القيمة التائية المحسوبة (٢.٣٣٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وعلى ما هو مبين في جدول (٩).

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث (طلاب وطالبات) في ضبط النص

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
ذكور	٩٤	٣٦.٠٧٤	١٤.٨٨	٢٢١.٤١٤	٢.٣٣٦	١,٩٦	٢١٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
إناث	١١٨	٤١.٤٠٦	١٧.٧٠٢	٣١٣.٣٦٠				

وبعد تحليل نتائج الاختبار في ضبط النص الذي طبق على عينة البحث ظهر ان الطلبة اخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها وبنسب متفاوتة وجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

جدول (١١)

وفيما يأتي تفسير نتائج الهدف الثالث : -

دلت النتائج على عدم ظهور فروق ذوات دلالة احصائية في الموضوعات النحوية جميعها. ولقد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات بعدم ظهور فرق ذي دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات نحو دراسة (عليان ١٩٧٨) ودراسة (عطية ١٩٩٥). ومن خلال نتائج البحث تستدل الباحثة على أن الجنسين يواجهان الصعوبة نفسها في الموضوعات النحوية التي تُدرس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، لأنها لا تُعد الطلبة من أجل

اختصاص معين، وإنما تسعى إلى إعداد معلم في المواد جميعها أي يكون معلماً مؤهلاً في تعليم موضوعات المرحلة الابتدائية كافة، وهذا الأمر لا يمكن تحقيقه، ما لم نحدد الغاية والطريقة من إعدادهم للتعليم.

٢. نتائج الهدف الرابع وتفسيرها :-

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في اكتشاف الخطأ النحوي ؟
 لغرض موازنة المستوى العام لأداء الطلاب والطالبات في اكتشاف الخطأ النحوي، استخرجت الباحثة المتوسطين فبلغ متوسط الطلاب (١٦.٣٢٩)، وبلغ متوسط الطالبات (١٨.٩٤٠)، ومن ثم استعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطين، فتبين أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية لأن القيمة التائية المحسوبة (١.٥٤٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وعلى ما هو مبين في جدول (١١).

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و التباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات عينة البحث (طلاب و طالبات) في اكتشاف الخطأ النحوي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية		
ذكور	٩٤	١٦.٣٢٩	١٠.٧٣٠	١١٥.١٣٢	١.٥٤٧	١,٩٦	٢١٠	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
إناث	١١٨	١٨.٩٤٠	١٣.٢٦٦	١٧٥.٩٨٦				

وبعد تحليل نتائج الاختبار في اكتشاف الخطأ النحوي الذي طبق على عينة البحث ظهر أن الطلاب والطالبات اخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها وبنسب متفاوتة و جدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

جدول (١٤)

وفيما يأتي تفسير نتائج الهدف الرابع : -

دلت النتائج على عدم ظهور فروق ذات دلالة احصائية في الموضوعات النحوية جميعها. ولقد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات بعدم ظهور فرق ذي دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات نحو دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) ودراسة (الحمداني ٢٠٠٠) ودراسة (احمد ٢٠٠٢) ومن خلال نتائج البحث تستدل الباحثة على أن الجنسين يواجهان الصعوبة نفسها في الموضوعات النحوية.

ولعل سبب الضعف النحوي الذي يعاني منه خريج اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات قد يعود الى القصور في المناهج، وأن الوقت المخصص لمادة النحو غير كافٍ للشرح والدراسة، إذ إن طبيعة مادة القواعد النحوية يعتمد استيعابها وإدراكها على كثرة التطبيقات والتمارين، مما يدفع مدرس المادة الى الإسراع في عملية التعليم ضماناً لإنهاء مادة الكتاب. وهذا يؤدي الى التقليل من التطبيقات والتمارين التي تساعد في تثبيت القواعد النحوية في أذهان الطلبة، وتدريبهم على النطق الصحيح والكتابة الخالية من الأخطاء النحوية على وفق القواعد التي يدرسونها. وقد يعود السبب في هذه النتيجة الى الضعف المتوارث من المراحل السابقة، وشعور الطلبة بقلّة أهمية القواعد النحوية في حياتهم العملية، بسبب عدم ربط قواعد اللغة في أثناء الدرس باستعمال الطلبة اليومي لها، اذ كلما أحس الطلبة بقرب المادة التي تقدم لهم منهم ازدادوا تحصيلاً لها واستئناساً، و ان مراعاة الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية يسهم في زيادة الاهتمام لدى الطلبة بالمادة. وربما يكون السبب في ذلك ضعف بعض مدرسي اللغة العربية في القواعد النحوية وعدم استعمالهم طريقة التدريس المناسبة لإيصال القواعد النحوية الى أذهان الطلبة.

وكل هذه الأسباب تتفاوت فيما بينها لتؤدي بالنتيجة الى ضعف الطلبة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ومن ثمّ سينعكس هذا الضعف على التلاميذ مما يؤدي الى استمرار الضعف في المراحل اللاحقة، وذلك لأن المرحلة الابتدائية هي المرحلة التي تبني عليها المراحل الدراسية الأخرى.

٥. نتائج الهدف الخامس : -

- المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات : -
- ١- تأكيد ترابط موضوعات اللغة العربية عند تدريسها الطلبة منذ المراحل الاولى وعدم اهمال ما يدرس في المراحل بالتعاقب.
 - ٢- العمل على اختيار طرائق التدريس المناسبة.
 - ٣- التشديد على أهمية القراءة الخارجية.
 - ٤- الاكثار من دورات التقوية التخصصية للمعلمين والمدرسين في اثناء استمرارهم بالخدمة.
 - ٥- جعل اختصاص اللغة العربية في معهد اعداد المعلمين والمعلمات اختصاصاً مستقلاً عن غيره.
 - ٦- تأكيد أهمية قراءة نصوص القرآن الكريم بصورة مستمرة لما في ذلك من تحفيز ليتنافس الطلبة فيما بينهم.
 - ٧- تكريم الطلبة المتفوقين في مجال القراءة والكتابة.
 - ٨- تقويم مناهج اللغة العربية ولاسيما كتب قواعد اللغة.
 - ٩- زيادة الموضوعات النحوية في مرحلتي الرابع والخامس؛ لان كتابي قواعد اللغة العربية في هاتين المرحلتين يحتويان موضوعات لا تزيد من مهارة الطالب اللغوية.
 - ١٠- يفضل ان تكون الموضوعات التي يتعلمها طلبة المعهد ذات صلة بالموضوعات التي سيعلمونها تلامذتهم في المرحلة الابتدائية وبذلك يعد المعلم لميدان عمله .
 - ١١- اعتماد الصلة المعنوية بين شبه الجملة وما تتعلق به (جار ومجرور او ظرف).
 - ١٢- ضبط نصوص كتب المطالعة والنصوص بالشكل التام، مع مراعاة اختيار أعلى النصوص لغة واسماها هدفاً.
 - ١٣- تجنب صناعة الأمثلة التعليمية في كتب النحو في الصفوف كلها. وإذا كان لابد منها فلتكن أمثلة مرتبطة ببيئة الطالب، او بما يقاربها.
 - ١٤- اجراء اختبار تحريري للطلبة الذين يرغبون في التقديم لفرع اللغة العربية.
 - ١٥- جعل درس القواعد درساً مستقلاً له (١٠٠) درجة وجعل الأدب والانشاء والمطالعة درساً واحداً له (١٠٠) درجة. وذلك لان توزيع الدرجات على فروع اللغة العربية يجعل الطالب يبتعد في الإجابة عن أسئلة القواعد ويكتفي بالأدب والانشاء.
 - ١٦- اعادة النظر في أسلوب تدريس قواعد اللغة العربية من خلال ربط موضوعات اللغة العربية بعضها مع بعض وتدريسها على طريقة الوحدة المتكاملة والإفادة من أسلوب تدريس اللغة الإنجليزية وهو أسلوب الوحدات أي ان كل وحدة تحتوي على مزيج من موضوعات اللغة (قواعد، املاء، تلفظ، صوت، صرف، بلاغة، ادب، محاوره)، فيعطى الطالب جملاً لتعزيز قاعدة نحوية ثم نختبر الطالب بتأليف جمل مماثلة، ونصح له الخطأ النحوي، او الصوتي، او الصرفي، ونشجع الطلبة على التماثل باللغة العربية الفصحى.
 - ١٧- ضرورة استعمال مدرسي اللغة العربية أمثلة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر العربي.
 - ١٨- الابتعاد عن العامية قدر الامكان وتنبيه الطلبة على اغلاطهم عند الحديث.
 - ١٩- الإكثار من التطبيقات العملية في القواعد النحوية والعمل على ربطها باستعمال الطلبة اليومي لها.
 - ٢٠- تأكيد الفهم والتطبيق والابتعاد عن الحفظ والاستظهار للقاعدة النحوية.
 - ٢١- قبول الطلبة ذوي المعدلات العالية في أقسام اللغة العربية.
 - ٢٢- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
 - ٢٣- عدم التهاون في عملية التصحيح وان يبتعد التدريسيون عن مساعدة طلبتهم في الدرجات من اجل رفع نسبة النجاح.

أولاً : الاستنتاجات : -

- بعد معرفة مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي تقدم الباحثة الاستنتاجات التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة :-
- ١- وجود ضعف في مستوى كفاية المتخرجين في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في قواعد اللغة العربية ولاسيما (الإعراب) بشكل يسترعي الانتباه ومن ثم فإن هذا الضعف يهدد التحصيل اللغوي والنحوي للأجيال القادمة ممن يتلقون العربية وعلومها على أيدي هؤلاء المتخرجين.
- ٢- قلة التدريبات النحوية بشكل عام والتدريبات في مجال ضبط النصوص بشكل خاص في تدريس قواعد اللغة العربية واقتدار تمرينات الكتب الى مثل هذا النمط من التدريبات.
- ٣- عدم قدرة الطلبة على اكتشاف الخطأ النحوي في النص.
- ٤- عدم ربط مادة القواعد النحوية بفروع اللغة العربية.
- ٥- ضعف قدرة الطلبة على تحليل الجملة العربية على وفق قواعد وأسس علمية محددة.
- ٦- ان مدرس اللغة العربية يشدد في تعليم النحو على حفظ القاعدة واستظهارها وبهذا فهو ينظر الى النحو على أساس انه غاية وليس وسيلة لتعلم اللغة العربية وآدابها من خلال صيانة اللسان والقلم، وان الإعراب لا يمكن ان يتحقق بالدراسة النظرية بل يتم عن طريق التدريب المستمر.
- ٧- ان تعليم القواعد النحوية لا يتم من خلال الفهم والاستيعاب وإنما يستند الى الحفظ الآلي وهو الأسلوب المتبع في تعليم النحو بدليل ان انتقال الطلبة الى مراحل دراسية اعلى لا يصحبه في الغالب تقدم في مستواهم.

ثانياً : التوصيات : -

- ١- ضرورة إلغاء تجربة (الانحياز) الى اللغة العربية، وجعلها فرعاً مستقلاً بذاته يهدف الى إعداد معلم في اللغة العربية.
- ٢- ضرورة استعمال المدرسين والطلبة اللغة العربية الفصيحة والابتعاد عن اللهجة العامية.
- ٣- ممارسة مدرسي اللغة العربية التطبيقات النحوية والاكتثار من استعمال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الادبية (نثراً أو شعراً).
- ٤- الاكتثار من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية واطلاعهم على الطرائق والاساليب الحديثة والمبتكرة في تدريسها لرفع مستواهم العلمي في مادة قواعد اللغة العربية وطرائق تدريسها.
- ٥- جعل الملاكات التدريسية في المعاهد من حملة الشهادات العليا.
- ٦- ان يحث التدريسيون طلبتهم على المطالعة الخارجية وتنمية رغبتهم في دراسة قواعد اللغة العربية من خلال تسهيل صعوباتها والابتعاد عن الخلافات النحوية والعمل على ربط هذه القواعد بحياة الطلبة واستعمالهم اليومي لها.
- ٧- اعادة ترتيب موضوعات قواعد اللغة العربية لتبدأ من السهل الى الصعب وبحسب المراحل الدراسية.

- ٨- ضرورة تشكيل موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية نصاً وشرحاً وقاعدة وتدريبات لتسهيل مهمة المدرس والطلبة.
- ٩- الاهتمام بالجانب الوظيفي عند تدريس النحو، لأنه وسيلة للتعبير الصحيح واستقامة اللسان ولو تم التدريس على اساس هذا الجانب لعمل على ربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض.
- ١٠- ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على ضبط النصوص الأدبية في درس القواعد النحوية خاصة.
- ١١- زيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس قواعد اللغة العربية.
- ١٢- تأكيد مشاركة الطلبة وبشكل فاعل في مناقشة القواعد النحوية داخل الصف.
- ١٣- تأليف كتاب مساعد يضم تطبيقات عملية لمجموعة من النصوص القرآنية والحديث النبوي الشريف ونصوص من كلام العرب.
- ١٤- ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على اكتشاف الخطأ النحوي من خلال النصوص الأدبية.
- ١٥- تكليف الطلبة بجمع اكبر عدد ممكن من الجمل، والكلمات التي تنطبق عليها القواعد النحوية من خلال نصوص أدبية تقدم اليهم، وكتابتها في دفاتر خاصة.
- ١٦- التشديد على القدرات العقلية (الاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) في تدريس قواعد اللغة العربية وفي وضع الأسئلة الامتحانية.
- ١٧- اطلاع مدرسي اللغة العربية على نتائج الدراسات والبحوث التربوية في ميدان اللغة العربية وطرائق تدريسها.

المقترحات : -

- استكمالاً لهذه الدراسة وما توصلت اليه من نتائج تقترح الباحثة اجراء دراسات أخرى لتطوير تدريس النحو، ورفع مستوى الطلبة في اللغة العربية.
- ١- دراسة مماثلة لتقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في قواعد اللغة العربية في عموم القطر.
 - ٢- دراسة تقويمية لكتب النحو المقررة في المعاهد.
 - ٣- دراسة تقويمية لطرائق تدريس النحو في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.
 - ٤- دراسة تجريبية لمعرفة اثر التدريب على اكتشاف الخطأ النحوي في تحسين مستوى الطلبة في مادة القواعد النحوية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات.
 - ٥- دراسة تجريبية لمعرفة اثر التدريب على ضبط النصوص في تحسين مستوى الطلبة في مادة القواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

أولاً: المصادر العربية

القرآن الكريم

١. ابراهيم، عبد العليم*النحو الوظيفي، ط٦، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٦ م.
٢. ابن الانباري، أبو البركات عبد الرحمن كمال الدين*أسرار العربية، مطبعة بريل، ١٨٨٦ م.
٣. — نزهة الالباء في طبقات الأدباء، ط٢، تحقيق: إبراهيم السامرائي، بغداد، ١٩٧٠ م.
٤. ابن جني، أبي الفتح عثمان*الخصائص، ج ١، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، د. ت.
٥. ابن خلدون، عبد الرحمن*مقدمة ابن خلدون، ج ١، ط٤، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، د. ت.
٦. ابن خلكان، شمس الدين احمد بن محمد* وفيات الأعيان، ج ٥، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، د. ت.
٧. ابن فارس، ابو الحسين احمد* الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشويمي، مطبعة أ. بدران، بيروت - لبنان، ١٩٦٤ م.
٨. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم* لسان العرب، ج ٣، اعداد وتصنيف: يوسف خياط، دار لسان العرب - بيروت، د. ت.
٩. ابو عرقوب، احمد حسن*تطور لغة الطفل، ط ٢، مركز غنيم للتصميم والطباعة، عمان ١٩٩٠ م.
١٠. ابو مغلي، سميح*الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط ٢، عمان - الاردن، ١٩٨٦ م.
١١. احمد، عبد الحسين عبد الامير*الالفاظ النحوية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠٢ م.
١٢. احمد، عبد المنعم*نحو لغة عربية سليمة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، سلسلة دراسات (١٤٠) العراق، ١٩٧٨ م.
١٣. احمد، محمد عبد القادر* طرق تعليم اللغة، دار الشباب للطباعة، القاهرة، ١٩٧٩ م.
١٤. الاحمر، خلف*المقدمة في النحو، تحقيق: عز الدين التنوخي، دمشق، ١٩٦٣ م.
١٥. الازيرجاوي، شهلة حسن*الاطاأ النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية والاداب / جامعة بغداد، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٩ م.
١٦. الاشموني، ابو الحسن نور الدين علي بن محمد*شرح الاشموني على الفية ابن مالك منهج السالك الى الفية ابن مالك، ط ١ تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، ١٩٥٥ م.
١٧. الانصاري، ابن هشام*شرح قطر الندى وبل الصدى، ط ٧، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، منشورات فيروز ابادي، د. ت.
١٨. انيس، ابراهيم*من اسرار اللغة، ط ٧، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥ م.
١٩. بدوي، احمد زكي*مصطلحات التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، بيروت، ١٩٨٠ م.
٢٠. البرقوقى، عبد الرحمن*شرح ديوان المتنبي، م ٢، ج ٤، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، د. ت.

٢١. بشارة، جبرائيل *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، ط ١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٦م.
٢٢. بشر، كمال *دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٩٨م.
٢٣. — *اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٩٩م.
٢٤. بنت الشاطي، عائشة عبد الرحمن *لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، القاهرة، ١٩٧م.
٢٥. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس *الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية بغداد ١٩٧٧م.
٢٦. تيمور، محمود *مشكلات اللغة العربية، ط ١، المطبعة النموذجية، ١٩٥٦م.
٢٧. جابر، جابر عبد الحميد وآخرون *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الاداء النحوي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية عن دراسة علي احمد هلال، الاخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين واسبابها /مقترحاتها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٧م.
٢٨. جابر، جابر عبد الحميد، احمد خيري كاظم *مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٩م.
٢٩. جبران، جبران خليل *المجموعة الكاملة لمؤلفاته العربية، تحقيق: ميخائيل نعيمة، ١٩٨٣م.
٣٠. الجبوري، عمران جاسم حمد *الاعطاء الاعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الاعدادية تشخيصها وعلاجها، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد ١٩٩٥م.
٣١. الجبوري، فتحي طه مشعل *مجلة ابحاث كلية المعلمين، اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي م ١٤، ١٦، ٢٠٠٣م.
٣٢. الجرجاني، عبد القاهر *دلائل الاعجاز، ط ١، تعليق: محمد عبد المنعم الخفاجي، ١٩٦٩م.
٣٣. جمال الدين، مصطفى *البحث النحوي عند الاصوليين، دار الرشيد للنشر، بغداد ١٩٨٠م.
٣٤. جواد، مصطفى *قل ولا تقل، ج ١-٢، ط ١، مكتبة النهضة العربية، بغداد، ١٩٦٢م.
٣٥. الجواري، أحمد عبد الستار *نحو التيسير، ط ٢، مطبعة المجمع الوطني العراقي، بغداد ١٩٦٢م.
٣٦. الحديثي، خديجة *المدارس النحوية، جامعة بغداد، د.ت.
٣٧. حسين، طه *الايام، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د.ت.
٣٨. — *في الادب الجاهلي، مطبعة دار المعارف، مصر، ١٩٦٩م.
٣٩. الحمداني، انتصار كاظم جواد *الاعطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٩م.

٤٠. خاطر ، محمود رشدي وآخرون *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤ ، دار المعرفة، ١٩٨٩م .
٤١. خليفة ،الجنيدى*نحو عربية افضل ،دار مكتبة الحياة ،بيروت، دت .
٤٢. خليل ، حلمي* مقدمة لدراسة اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، ١٩٩٦م .
٤٣. خليل ،قاسم ، ونعمة رحيم العزاوي *اصول تعليم اللغة العربية والدين، ط٢ ، مطبعة الآداب في النجف الاشرف، ١٩٦٦م .
٤٤. ديتير بوننتج ،كارل*المدخل الى علم اللغة، ط١ ، ترجمة : سعيد حسن بحيري ،مؤسسة المختار ، القاهرة ، ٢٠٠٣م .
٤٥. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر *مختار الصحاح ، د.ط ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨١م .
٤٦. الراوي ، طه *نظرات في اللغة والنحو ، ط١ المطبعة التجارية ،بيروت- لبنان ، ١٩٦٢م .
٤٧. الرشدان ، عبد الله ، وآخرون *المدخل الى التربية والتعليم، ط٢ ، دار الشروق للنشر ١٩٩٩م .
٤٨. ريكور،بول*مجلة العرب والفكر العالمي، النص والتأويل، تحقيق: محمد خيرى البقاعي، ع٣ ١٩٨٨م .
٤٩. الزبيدي محمد مرتضى * تاج العروس من جواهر القاموس ، ج٤ ، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت - لبنان، دت .
٥٠. الزجاجي، ابو القاسم * الايضاح في علل النحو ، ط٤ ، تحقيق :مازن المبارك ،دار النفاس بيروت ، ١٩٨٢م .
٥١. الزرقاني ، محمد بن عبد الباقي *مناهل العرفان في علوم القرآن ، ج١ ، ط٢ ، مطبعة دار إحياء الكتب العربية ، دت .
٥٢. الزبيدي ،كاسد ياسر *فقه اللغة العربية ، جامعة الموصل ، ١٩٧٨م .
٥٣. السامرائي ،ابراهيم * فقه اللغة المقارن ، دار العلم للملايين ،بيروت ، ١٩٧٨م .
٥٤. السامرائي ،حاتم طه ياسين *تقويم مستوى طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الاولى ،جامعة بغداد ، ١٩٨٩م .
٥٥. السامرائي ،فاضل صالح *معاني النحو ، ج١ ،بيت الحكمة ،بغداد ، ١٩٨٧م .
٥٦. السرحان ،محيي الدين هلال *اصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية ، مطبعة الرشد بغداد ، ١٩٨٩م .
٥٧. السعدي ،احمد حسين حسن *الاحطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة بابل، ٢٠٠١م .
٥٨. السعدي ،جاسم *الدراسات النحوية واللغوية ومنهجها التعليمي في البصرة الى القرن الثالث الهجري ،بغداد ، ١٩٨٣م .
٥٩. سمك ،محمد صالح *فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩م .
٦٠. سيبويه ،ابو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر *الكتاب ، ج٤ ، ط٢ ، تحقيق :عبد السلام محمد هارون ،مكتبة الخانجي ،القاهرة ، ١٩٨٢م .
٦١. السيد ،محمود *في قضايا اللغة العربية ،دار القلم ،بيروت - لبنان ، دت .
٦٢. السيد، محمود احمد * الموجز في طرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار العودة ،بيروت ١٩٨٠م .

٦٣. السيرافي، ابو سعيد *اخبار النحويين البصريين، تحقيق : محمد الخفاجي ، مطبعة مصطفى الحلبي ، القاهرة ، ١٩٥٥ م .
٦٤. السيوطي ، ابو الفضل عبد الرحمن ابو بكر جلال الدين *الاشباه والنظائر في النحو ، تحقيق : طه عبد الرؤف سعد ، مكتبة الكليات الازهرية ، ١٩٧٥ م .
٦٥. _____ *المزهر في علوم اللغة وانواعها ، ج٢ تحقيق : محمد احمد جاد المولى وآخرين ، دار احياء الكتب العربية القاهرة ، دت .
٦٦. شعراوي ، احسان يونس فتحي علي *مقدمة في البحث التربوي ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ م .
٦٧. شلبي ، احمد *تعليم اللغة العربية وفقا لاحداث الطرق ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٧ م .
٦٨. الشنطي ، محمد ، وآخرون *النحو العربي – المشكلات والحلول ، دار الاندلس للنشر ، المملكة العربية السعودية – حائل ، ١٩٩٥ م .
٦٩. شوقي ، احمد *الشوقيات ، ج١ ، دار بيروت ، ١٩٨٦ م .
٧٠. صالح ، عبد المطلب *مباحث في اللغة العربية – النحو ورسم الكلمات (الاملاء) ، مطبعة التعليم العالي ، الموصل ، ١٩٨٩ م .
٧١. صبرة ، محمد حسنين *المتشابه والمختلف في النحو العربي ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٣ م .
٧٢. الطاهر ، علي جواد *اصول تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، دار الرائد العربي ، بيروت – لبنان ، ١٩٨٤ م .
٧٣. عبد التواب ، رمضان *لحن العامة والتطور اللغوي ، ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٧ م .
٧٤. _____ *فصول في فقه العربية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .
٧٥. _____ *دراسات وتعليمات في اللغة ، ط١ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٩٤ م .
٧٦. _____ *التطور النحوي للغة العربية ، ط٤ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ٢٠٠٣ م .
٧٧. عبد الحميد ، محمد محيي الدين *التحفة السنية لشرح المقدمة الاجرومية ، المكتبة العصرية ، بيروت ، دت .
٧٨. عبد الموجود ، محمد عزت *اساسيات المنهج وتنظيماته ، ط١ ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
٧٩. العزاوي نعمة رحيم *تحليل النصوص الادبية ، المديرية العامة للاعداد والتدريب ، بغداد ، ١٩٨٤ م .
٨٠. _____ *النقد اللغوي بين التحرر والجمود ، مطبعة دار الحرية ، بغداد ، ١٩٨٤ م .
٨١. _____ *مجلة المعلم الجديد ، في النحو المدرسي قضايا مطروحة للمناقشة ، م٤٣ ، ع٤ ، كانون الاول ، ١٩٨٦ م .
٨٢. _____ *من قضايا تعليم اللغة العربية – رؤية جديدة ، مطبعة وزارة التربية بغداد ، ١٩٨٨ م .
٨٣. _____ *فصول في اللغة والنقد ، ط١ ، المكتبة العصرية بغداد ، ٢٠٠٤ م .
٨٤. عطية ، محسن علي *الاطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في معاهد المعلمين ، مجلة جامعة بابل ، ع٣ ، العلوم التربوية ، ٢٠٠٠ م .
٨٥. العقاد ، عباس محمود *اللغة الشاعرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٠ م .
٨٦. _____ *عبقريه الامام علي (ع) ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بغداد ، دت .

٨٧. علام، صلاح الدين محمود *القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، جامعة الازهر، مصر، ٢٠٠١م.
٨٨. عليان، هشام عامر *مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الاردن، ملخص رسائل ماجستير في التربية، م١ عمان، مركز البحوث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، ١٩٨٣م.
٨٩. عمر، احمد مختار *علم الدلالة، ط١، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.
٩٠. عمر، جابر *المدخل في التربية، ط١، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٥٣م.
٩١. عون، حسن *اللغة والنحو – راسات تاريخية وتحليلية مقارنة، ط١، مطبعة رويال الاسكندرية، ١٩٥٢م.
٩٢. الغريب، رمزية *التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٧٧م.
٩٣. الغلاييني، مصطفى *جامع الدروس العربية، ج١، ط٩، المطبعة العصرية، ١٩٦٢م.
٩٤. فايد، عبد الحميد *رائد التربية العامة واصول التدريس، ط٣، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٥م.
٩٥. الفرزدق، ابو فراس هـام بن غالب *ديوان الفرزدق، د.ط، د.ت.
٩٦. القرطبي، ابن مضاء *الرد على النحاة، ط١، تحقيق: شوقي ضيف، دار الفكر العربي مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٧م.
٩٧. القلقشندي، ابو العباس احمد بن علي *صبح الاعشى، ج٣، مطابع كوستنسوماس، د.ت.
٩٨. الكردي، محمد طاهر *تاريخ الخط العربي وآدابه، ط١، المطبعة التجارية الحديثة بالسكاكيني، ١٩٣٩م.
٩٩. محمد، عبد الحسين، وآخرون *تاريخ العربية، دار الكتب للطباعة، د.ت.
١٠٠. محمد، عبد العزيز عبد الله *سلامة اللغة العربية – المراحل التي مرت بها، ط١، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٨٥م.
١٠١. مجاور، محمد صلاح الدين علي *سايكولوجية القراءة، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٦م.
١٠٢. _____ *تدريس اللغة العربية اسسه وتطبيقاته التربوية، ط٢، دار المعارف، مصر، ١٩٧١م.
١٠٣. المخزومي، مهدي *مدرسة الكوفة، القاهرة، ١٩٥٨م.
١٠٤. _____ *في النحو العربي نقد وتوجيه، ط١، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، ١٩٦٤م.
١٠٥. مصطفى، إبراهيم *إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧م.
١٠٦. معروف، بشار عواد *ضبط النص والتعليق عليه، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٨م.
١٠٧. معروف، نايف محمود *خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٥م.
١٠٨. معلوف، لويس *المنجد في اللغة، ط٣٧، مطبعة الغدير، ١٩٩٦م.
١٠٩. معوض، مصطفى رياض *في شؤون المعلمين، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٠م.
١١٠. مكرم، عبد العال سالم *تطبيقات نحوية وبلاغية، ج١، دار البحوث العلمية، ١٩٧٥م.
١١١. الملائكة، جميل *مجلة الضاد، التعريب وتهيئة الكتاب المنهجي، ج١، ١٩٨٨م.
١١٢. المناوي، محمد عبد الرؤوف (١٣٣هـ) *فيض القدير شرح الجامع الصغير، ط١، ج١، تحقيق: احمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ.

١١٣. مندور، مصطفى *اللغة والحضارة، مطبعة اطلس ، القاهرة ، ١٩٧٤م .
١١٤. المنفلوطي ، مصطفى لطفي *النظرات، ج ١ ، مكتبة النهضة ، بغداد ، د.ت .
١١٥. المنقوص ، عبد الله احمد ، والداود *دراسة في مستوى اللغة لدى طلاب الثالث الثانوي الادبي ، عن دراسة علي احمد هلال ، الاطفاء النحوية لدى
طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين واسبابها ،
مقترحات علاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية
التربية جامعة بغداد، ١٩٨٧م.
١١٦. مهدي ، ابراهيم ، وآخرون *مقدمة في المناهج ، ط ٦ ، ١٩٩٢م .
١١٧. موسى ، سلامة *البلاغة العصرية واللغة العربية ، ط ٤ ، مطبعة التقدم ، القاهرة ، ١٩٦٤م .
١١٨. نبوي ، عبد العزيز *في اساسيات اللغة العربية ، ط ٢ ، مؤسسة المختار ، ٢٠٠٤م .
١١٩. نجار ، فريد جبرائيل وآخرون *قاموس التربية وعلم النفس، منشورات دائرة التربية ، بيروت
١٩٦٠م .
١٢٠. الهاشمي ، السيد احمد *القواعد الاساسية للغة العربية ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٥٤هـ .
١٢١. الهاشمي ، عابد توفيق *اللغة العربية الطرق العلمية لتدريسها ، مطبعة الارشاد ، بغداد ،
١٩٦٧م .
١٢٢. هلال ، علي احمد *الاطفاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين
واسبابها ، ومقترحات علاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية
التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧م .
١٢٣. هود ، جون لوي *مجلة الاقلام، النص بوصفه اشكالية راهنة في النقد الحديث،
٤٠٣، السنة ٢٧، ١٩٩٢م .
١٢٤. وافي ، علي عبد الواحد *فقه اللغة، ط ٦، دار نهضة مصر ، القاهرة ، د.ت .
١٢٥. يونس، فتحي علي وآخرون *اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة
للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١م .

ثانياً : - المصادر الأجنبية

١٢٦. Baird, Rath Gates, Assure of Errors in compositions. The Jouranl of educational research, Vol,No.٥ Jonuary, ١٩٦٣.
١٢٧. Couvert, Roger. The Evaluation of literary programs. Paris, unesco, ١٩٧٩.
١٢٨. Frank, J.D, Level of Aspira How tesan, murraag Nry, Expiration in persona lity, new york, ox ford, University, press, ١٩٣٨.
١٢٩. Good, Carter, vi, Dictionary of Education: ٣rd, MC Graw Hill, Book company, New York, holl, ١٩٧٨.
١٣٠. Stins toom, Anna – Brita, (Grammmational Errors in teacher trainers written Work). In Resources in Education (Eric). Vol. ١٣.No. ٣, March.

جدول (١٠) إجابات الطلاب والطالبات في ضبط النص ونسبها المئوية

ت	الموضوع	تكرار الإجابات					
		ذكور			إناث		
		الاجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخطأ	النسبة المئوية %	الإجابات الخطأ	النسبة المئوية %
١	الصفة	٨	٨٠.٥١	٨٦	٩١.٤٨	١٨	٨٤.٧٤
٢	المفعول المطلق	٩	٩.٥٧	٨٥	٩٠.٤٢	٢٢	٨١.٣٥
٣	البذل	١٩	٢٠.٢١	٧٥	٧٩.٧٨	٢٦	٧٧.٩٦
٤	خبر كان	٢٦	٢٧.٦٥	٦٨	٧٢.٣٤	٢٣	٨٠.٥٠
٥	ظرف المكان	٢٣	٢٤.٤٦	٧١	٧٥.٥٣	٢٦	٧٧.٩٦
٦	فتح همزة أن	٢٦	٢٧.٦٥	٦٨	٧٢.٣٤	٢٦	٧٧.٩٦
٧	المفعول لاجله	٢٩	٣٠.٨٥	٦٥	٦٩.١٤	٢٧	٧٧.١١
٨	الفاعل	٣١	٣٢.٩٧	٦٣	٦٧.٠٢	٣٥	٧٠.٣٣
٩	الفعل المضارع المجزوم	٣٤	٣٦.١٧	٦٠	٦٣.٨٢	٣٣	٧٢.٠٣
١٠	نصب جمع المؤنث السالم	٣٣	٣٥.١٠	٦١	٦٤.٨٩	٣٦	٦٩.٤٩
١١	خبر لعل	٣٦	٣٨.٢	٥٨	٦١.٧٠	٣٦	٦٩.٤٩
١٢	الفعل الماضي المتصل بقاء الفاعل	٣٣	٣٥.١٠	٦١	٦٤.٨٩	٤٠	٦٦.١٠
١٣	الفعل الماضي المتصل بقاء التانيث	٣١	٣٢.٩٧	٦٣	٦٧.٠٢	٤٦	٦١.٠١
١٤	المفعول به	٣٦	٣٨.٢	٥٨	٦١.٧٠	٤٦	٦١.٠١
١٥	المضاف اليه	٤١	٤٣.٦١	٥٣	٥٦.٣٨	٤٢	٦٤.٤٠
١٦	نصب الفعل المضارع بلام التعليل	٣٩	٤١.٤٨	٥٥	٥٨.٥١	٤٦	٦١.٠١
١٧	الفعل المضارع المرفوع	٣٨	٤٠.٤٢	٥٦	٥٩.٥٧	٦٣	٤٦.٦١
١٨	الاستثناء	٥٦	٥٩.٥٧	٣٨	٤٠.٤٢	٧٣	٣٨.١٣
١٩	النائب عن المصدر	٥٩	٦٢.٧٦	٣٥	٣٧.٢٣	٧٠	٤٠.٦٧
٢٠	المجرور بحرف الجر	٥٥	٥٨.٥١	٣٩	٤١.٤٨	٧٥	٣٦.٤٤
٢١	نصب الفعل المضارع بأن	٥٦	٥٩.٥٧	٣٨	٤٠.٤٢	٧٦	٣٥.٥٩
٢٢	العطف	٦٢	٦٥.٩٥	٣٢	٣٤.٠٤	٧٧	٣٤.٧٤
٢٣	اسم كان	٦٤	٦٨.٠٨	٣٠	٣١.٩١	٧٩	٣٣.٠٥
٢٤	ظرف الزمان المنصوب	٧١	٧٥.٥٣	٢٣	٢٤.٤٦	٩٥	١٩.٤٩
٢٥	الفعل الماضي المبني على الفتح	٨٢	٨٧.٢٣	١٢	١٢.٧٦	١٠١	١٤.٤٠

ولغرض التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأخطاء النحوية بين الطلبة استعملت الباحثة معادلة (مربع كاي)، وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)
تكرارات الاجابات النحوية في ضبط النص لدى الطلبة (عينة البحث) الذكور والإناث وقيمتا (مربع كا^٢)
المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

ت	الموضوع	التكرار				قيمة كا ^٢	
		ذكور		إناث		المحسوبة	الجدولية*
		الاجابات الصحيحة	الاجابات الخطأ	الاجابات الصحيحة	الاجابات الخطأ		
١	الصفة	٨	٨٦	١٨	١٠٠	٢.١٩	٣.٨٤
٢	المفعول المطلق	٩	٨٥	٢٢	٩٦	٣.٤٤	٣.٨٤
٣	البذل	١٩	٧٥	٢٦	٩٢	٠.٠٤	٣.٨٤
٤	خبر كان	٢٦	٦٨	٢٣	٩٥	١.٩٥	٣.٨٤
٥	ظرف المكان	٢٣	٧١	٢٦	٩٢	٠.١٥	٣.٨٤
٦	فتح همزة أن	٢٦	٦٨	٢٦	٩٢	٠.٨٧	٣.٨٤
٧	المفعول لأجله	٢٩	٦٥	٢٧	٩١	١.٧	٣.٨٤
٨	الفاعل	٣١	٦٣	٣٥	٨٣	٠.٢٥	٣.٨٤
٩	الفعل المضارع المجزوم	٣٤	٦٠	٣٣	٨٥	١.٦١	٣.٨٤
١٠	نصب جمع المونث السالم	٣٣	٦١	٣٦	٨٢	٠.٤٩	٣.٨٤
١١	خبر لعل	٣٦	٥٨	٣٦	٨٢	١.٤	٣.٨٤
١٢	الفعل الماضي المتصل بقاء الفاعل	٣٣	٦١	٤٠	٧٨	٠.٠٣	٣.٨٤
١٣	الفعل الماضي المتصل بقاء التأنيث	٣١	٦٣	٤٦	٧٢	٠.٨٠	٣.٨٤
١٤	المفعول به	٣٦	٥٨	٤٦	٧٢	٠.٠٠٨	٣.٨٤
١٥	المضاف إليه	٤١	٥٣	٤٢	٧٦	١.٣٩	٣.٨٤
١٦	نصب الفعل المضارع بعد لام التعليل	٣٩	٥٥	٤٦	٧٢	٠.١٢	٣.٨٤
١٧	الفعل المضارع المرفوع	٣٨	٥٦	٦٣	٥٥	٣.٦٩	٣.٨٤
١٨	الاستثناء	٥٦	٣٨	٧٣	٤٥	٠.١١	٣.٨٤
١٩	النائب عن المصدر	٥٩	٣٥	٧٠	٤٨	٠.٢٤	٣.٨٤
٢٠	المجرور بحرف الجر	٥٥	٣٩	٧٥	٤٣	٠.٥٥	٣.٨٤
٢١	نصب الفعل المضارع بأن	٥٦	٣٨	٧٦	٤٢	٠.٥٠	٣.٨٤
٢٢	العطف	٦٢	٣٢	٧٧	٤١	٠.٠١٠	٣.٨٤
٢٣	اسم كان	٦٤	٣٠	٧٩	٣٩	٠.٠٢٩	٣.٨٤
٢٤	ظرف الزمان المنصوب	٧١	٢٣	٩٥	٢٣	٠.٧٥	٣.٨٤
٢٥	الفعل الماضي المبني على الفتح	٨٢	١٢	١٠١	١٧	٠.١٠٦	٣.٨٤

* القيمة الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥).

جدول (١٣) إجابات الطلاب والطالبات في اكتشاف الخطأ النحوي ونسبها المئوية

ت	الموضــــــــوع	تكرار الإجابــــــــات					
		ذكــــــــور			إنــــــــاث		
		الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية %	الإجابات الخطأ	النسبة المئوية %	الإجابات الخطأ	النسبة المئوية %
١	اسم ليس	١٢	١٢.٧٦	٨٢	٨٧.٢٣	٢٣	١٩.٤٩
٢	الممنوع من الصرف	١٣	١٣.٨٢	٨١	٨٦.١٧	٢٣	١٩.٤٩
٣	اسناد الفعل الماضي الى الضمانر	١١	١١.٧٠	٨٣	٨٨.٢٩	٢٥	٢١.١٨
٤	الفاعل	١٣	١٣.٨٢	٨١	٨٦.١٧	٢٣	١٩.٤٩
٥	التوكيد	١٣	١٣.٨٢	٨١	٨٦.١٧	٢٦	٢٢.٠٣
٦	خير كان	١٤	١٤.٨٩	٨٠	٨٥.١٠	٢٦	٢٢.٠٣
٧	المفعول لاجله	١٣	١٣.٨٢	٨١	٨٦.١٧	٢٨	٢٣.٧٢
٨	اسم الاشارة	١٩	٢٠.٢١	٧٥	٧٩.٧٨	٢٦	٢٢.٠٣
٩	المضاف اليه	١٩	٢٠.٢١	٧٥	٧٩.٧٨	٢٧	٢٢.٨٨
١٠	بناء الفعل الماضي للمعلوم	١٩	٢٠.٢١	٧٥	٧٩.٧٨	٣٠	٢٥.٤٢
١١	البدل	٢٢	٢٣.٤٠	٧٢	٧٦.٥٩	٣٠	٢٥.٤٢
١٢	مبتدأ مؤخر	٢٦	٢٧.٦٥	٦٨	٧٢.٣٤	٣١	٢٦.٢٧
١٣	مبيدأ مؤخر	٢٩	٣٠.٨٥	٦٥	٦٩.١٤	٢٨	٢٣.٧٢
١٤	الظرف	٢٤	٢٥.٥٣	٧٠	٧٤.٤٦	٤٣	٣٦.٤٤
١٥	المفعول به	٣١	٣٢.٩٧	٦٣	٦٧.٠٢	٣٦	٣٠.٥٠
١٦	الاسم الموصول	٣٢	٣٤.٠٤	٦٢	٦٥.٩٥	٤٣	٣٦.٤٤
١٧	المجرور بحرف الجر	٢٩	٣٠.٨٥	٦٠	٦٩.١٤	٤٦	٣٨.٩٨
١٨	الصفة	٣٤	٣٦.١٧	٦٠	٦٣.٨٢	٤٣	٣٦.٤٤
١٩	العطف	٥٩	٦٢.٧٦	٣٥	٣٧.٢٤	٧٠	٥٩.٣٢
٢٠	الفعل المضارع المرفوع	٧٩	٨٤.٠٤	١٥	١٥.٩٥	١٠١	٨٥.٥٩

ولغرض التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأخطاء النحوية في اكتشاف الخطأ النحوي بين الطلبة، أستعملت الباحثة (مربع كاي)، وجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)
تكرارات الأجابات النحوية في أكتشاف الخطأ النحوي لدى الطلبة (عينة البحث) وقيمتا (مربع كا^٢)
المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

الدلالة الإحصائية	قيمة كا ^٢		التكرار				الموضوع	ت
	الجدولية*	المحسوبة	إناث		ذكور			
			الاجابات الخطأ	الاجابات الصحيحة	الاجابات الخطأ	الاجابات الصحيحة		
غير دالة	٣.٨٤	١.٦٩	٩٥	٢٣	٨٢	١٢	اسم ليس	١
غير دالة	٣.٨٤	١.١٧	٩٥	٢٣	٨١	١٣	الممنوع من الصرف	٢
غير دالة	٣.٨٤	٣.٣٣	٩٣	٢٥	٨٣	١١	إسناد الفعل الماضي الى الضمانر	٣
غير دالة	٣.٨٤	١.١٧	٩٥	٢٣	٨١	١٣	الفاعل	٤
غير دالة	٣.٨٤	٢.٣٤	٩٢	٢٦	٨١	١٣	التوكيد	٥
غير دالة	٣.٨٤	١.٧٢	٩٢	٢٦	٨٠	١٤	خبر كان	٦
غير دالة	٣.٨٤	٣.٢٧	٩٠	٢٨	٨١	١٣	المفعول لأجله	٧
غير دالة	٣.٨٤	٠.٠٨	٩٢	٢٦	٧٥	١٩	اسم الإشارة	٨
غير دالة	٣.٨٤	٠.٢٠	٩١	٢٧	٧٥	١٩	المضاف إليه	٩
غير دالة	٣.٨٤	٠.٧٩	٨٨	٣٠	٧٥	١٩	بناء الفعل المضارع للمعلوم	١٠
غير دالة	٣.٨٤	٠.٠٩	٨٨	٣٠	٧٢	٢٢	البدل	١١
غير دالة	٣.٨٤	٠.٠٣	٨٧	٣١	٦٨	٢٦	المبتدأ المؤخر	١٢
غير دالة	٣.٨٤	١.٣٤	٩٠	٢٨	٦٥	٢٩	المبتدأ المؤخر	١٣
غير دالة	٣.٨٤	٢.٨٦	٧٥	٤٣	٧٠	٢٤	الظرف	١٤
غير دالة	٣.٨٤	٠.١٣	٨٢	٣٦	٦٣	٣١	المفعول به	١٥
غير دالة	٣.٨٤	٠.١١	٧٥	٤٣	٦٢	٣٢	الاسم موصول	١٦
غير دالة	٣.٨٤	١.٤٩	٧٢	٤٦	٦٥	٢٩	المجرور بحرف الجر	١٧
غير دالة	٣.٨٤	٠.٠٠١٧	٧٥	٤٣	٦٠	٣٤	الصفة	١٨
غير دالة	٣.٨٤	٠.٢٤	٤٨	٧٠	٣٥	٥٩	العطف	١٩
غير دالة	٣.٨٤	٠.٠٩٨	١٧	١٠١	١٥	٧٩	الفعل المضارع المرفوع	٢٠

* القيمة الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥).

قال الفرزدق في مدح زين العابدين (ع)

هَذَا الَّذِي تَعْرِفُ الْبَطْحَاءُ وَطَائِفُهُ وَ الْبَيْتُ يُعْرِفُ الْهُوَ الْجِلَّ وَالْحَرَمُ
هَذَا ابْنُ خَيْرِ عِبَادِ اللَّهِ كُلِّهِمْ هَذَا التَّقِيُّ النَّقِيُّ الطَّاهِرُ الْعَلَمُ
هَذَا ابْنُ فَاطِمَةٍ ، إِنْ كُنْتَ جَاهِلُهُ بِجَوِّهِ أَنْبِيَاءُ اللَّهِ قَدْ خُتِمَ
وَلَيْسَ قَوْلُكَ : مَنْ هَذَا؟ بِضَائِرِهِ الْعُرْبُ تَعْرِفُ مِنْ أَنْكَرَتْ وَالْعَجَمُ
سَهْلُ الْخَلِيقَةِ ، لَا تُدْخَسِي بِوَاوِئِهِ ، يَزِينُهُ اثْنَيْنِ : دُوسَنَ الْخَلْقِ وَالشَّيْمُ
مَا قَالُ : لَا قَطُّ ، إِلَّا فِي تَشْهَدَةٍ ، لَوْلَا التَّشْهَهُ دُكَانَتْ لَاءَهُ نَعَمُ
يُغْضِي حَيَاءً ، وَيَغْضِي مِنْ مَهَابَتِهِ ، فَمَا يُكَلِّمُ إِلَّا حِينَ يَبْتَسِمُ
اللَّهُ شَرَفُهُ قَدَمًا ، وَعَظَمَ لَهُ ، جَرَى بِذَاكَ لُهُ فِي لَوْجِهِ الْقَلَمُ
مَنْ يَشْكُرُ اللَّهَ يَشْكُرُ أَوْ لِيَّةَ ذَا فَالْيَيْنِ مِنْ بَيْتِ هَذَا نَالَ لَهُ الْأَمُّ
مَنْ مَعَشَرَ دُحَّتْ دِينُ ، وَبُغْضَهُمْ كُفْرًا ، وَقُرْبَهُمْ مَنَجَى وَمَعْتَصَمُ

ديوان الفرزدق

المرحلة :

المعهد :

عزيزي الطالب : بين يدك نص شعري " في مدح زين العابدين (ع) يحتوي على مجموعة من الأخطاء النحوية ، المطلوب منك ان تقررا النص بدقة ، وتحاول اكتشاف هذه الأخطاء ومن ثم تصحيحها . قال الفرزدق في مدح زين العابدين (ع)

هَذَا الَّذِي تَعْرِفُ الْبَطْحَاءُ وَطَائِفُهُ وَ الْبَيْتُ يُعْرِفُ الْهُوَ الْجِلَّ وَالْحَرَمُ
هَذَا ابْنُ خَيْرِ عِبَادِ اللَّهِ كُلِّهِمْ هَذَا التَّقِيُّ النَّقِيُّ الطَّاهِرُ الْعَلَمُ
هَذَا ابْنُ فَاطِمَةٍ ، إِنْ كُنْتَ جَاهِلُهُ بِجَوِّهِ أَنْبِيَاءُ اللَّهِ قَدْ خُتِمَ
وَلَيْسَ قَوْلُكَ : مَنْ هَذَا؟ بِضَائِرِهِ الْعُرْبُ تَعْرِفُ مِنْ أَنْكَرَتْ وَالْعَجَمُ
سَهْلُ الْخَلِيقَةِ ، لَا تُدْخَسِي بِوَاوِئِهِ ، يَزِينُهُ اثْنَيْنِ : دُوسَنَ الْخَلْقِ وَالشَّيْمُ
مَا قَالُ : لَا قَطُّ ، إِلَّا فِي تَشْهَدَةٍ ، لَوْلَا التَّشْهَهُ دُكَانَتْ لَاءَهُ نَعَمُ

يُغْضِي حَيَاءً ، وَيَغْضِي مِنْ مَهَابَتِهِ ، فَمَا يُكَلِّمُ إِلَّا حَيِّنٌ يَبْتَسِمُ
اللَّهُ شَرَفَهُ قَدْ دَمًا ، وَعَظَمَ لُفْهُ ، جَرَى بِذَلِكَ لُفْهُ لَوْجِهِ الْقَلَمُ
مَنْ يَشْكُرُ اللَّهَ يَشْكُرُ أَوْ لِيَّةَ ذَا فَالْيَيْنِ مِنْ بَيْتِ هَذَا نَالَ لُفْهُ الْاَمَمُ
مِنْ مَعْشَرٍ دُفَّهِمْ دِينَ ، وَبُغْضَهُمْ كُفْرًا ، وَقُرْبَهُمْ مَنجَى وَمَعْتَصَمُ

ديوان الفرزدق

الحرية

استيقظت فجر يوم من الايام على صوت هره تموء بجانب فراشي وتتمسح بي طلبا
لحاجة ، وتلح في ذلك الحاحا غريباً ، واهمني امرها ، واهمني همها وقلت : لعلها جائعة
فنهضت واحضرت لها طعاما فعاقته وانصرفت عنه ، قلت : لعلها ظمأنة ، فارشدتها الى
الماء فلم تحفل به وانشأت تنظر الي نظرات تنطق بما تشتمل عليها نفسي من الآلام
والاحزان ، فاثرت في نفسي منظرها تائيرا شديداً حتى تمنيت ان لو كنت سليمان افهم لغة
الحيوان ، لاعرف حاجتها وافرج كربتها ، وكان باب الغرفة مرتجا ، فرأيت انها تطيل
النظر اليه وتلتصق بي كلما راتني اتجه نحوه ، فادركت غرضها وعرفت انها تريد ان افتح
لها الباب ، فاسرعت بفتحه فلما وقع نظرها على الفضاء ورات وجه السماء حتى استحالت
حالتها من حزن وهم الى غبطة وسرور ، وانطلقت في سبيلها ، فعدت الى فراشي واسلمت
رأسي الى يدي وانشأت افكر في امر هذه الهرة واعجب لشأنها واقول ، ليت شعري هل تفهم
الهرة معنى الحرية فهي تحزن لفقدانها وتفرح بليقائها ؟

اجل ، انها تفهم معنى الحرية حق الفهم ، وما كان حزنها وبكاؤها وامساكها عن الطعام
والشراب الا من اجلها ، وكان تضرعها ورجاؤها وتمسحها الا سعيا وراء بلوغها .
النظرات - بتصريف مصطفى لطفي المنفلوطي (الجزء الاول) ص ٨٨ .

المرحلة :

المعهد :

عزيز الطالب : بين يدك نص بعنوان " الحرية " المطلوب منك ان تقرأ النص بدقة وتضبط اواخر الكلمات التي تحتها خط فقط .

الحرية

استيقظت فجر يوم من الايام على صوت هره تموء بجانب فراشي وتمسح بي طلب لحاجة ، وتلح في ذلك الحاح غريب ، واهمني امرها ، وهامني همها وقلت : لعلها جائعة فنهضت واحضرت لها طعاما فعافته وانصرفت عنه ، قلت : لعلها ظمأنة ، فارشدتها الى الماء فلم تحفل به وانشأت تنظر الي نظرات تنطق بما تشتمل عليها نفسي من الآلام والاحزان ، فأثر في نفسي منظرها تائيرا شديداً حتى تمنيت ان لو كنت سليمان افهم لغة الحيوان ، لاعرف حاجتها وافرج كربتها ، وكان باب الغرفة مرتج ، فرأيت انها تطيل النظر اليه وتلتصق بي كلما راتني اتجه نحوه ، فادركت غرضها وعرفت انها تريد ان افتح لها الباب ، فاسرعت بفتحه فلما وقع نظرها على الفضاء ورات وجه السماء حتى استحالت حالتها من حزن وهم الى غبطة وسرور ، وانطلقت في سبيلها ، فعدت الى فراشي واسلمت رأسي الى يدي وانشأت افكر في امر هذه الهرة واعجب لشأنها واقول ، ليت شعري هل تفهم الهرة معنى الحرية فهي تحزن لفقدانها وتفرح ببقاياها ؟

اجل ، انها تفهم معنى الحرية حق الفهم ، وما كان حزنها وبكاؤها وامساكها عن الطعام والشراب الا من اجلها ، وكان تضرعها ورجاؤها وتمسحها الا سعي وراء بلوغها .

النظرات- بتصرف مصطفى لطفي المنفلوطي(الجزء الاو

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل- كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا/ ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ((تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي)) ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار نصين فقد أعدت الباحثة مجموعتين من النصوص ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية وسعة اطلاع في هذا المجال فانها ترجو اختيار نص من المجموعة الأولى لغرض ضبط النص ونص من المجموعة الأخرى لغرض اكتشاف الخطأ النحوي.

ولكم الشكر والامتنان

الباحثة

زينة فاضل مهدي (مؤلفة البحث)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل- كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا/ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية
م/ استبانة

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بعد أن أجرت الباحثة دراسة لمعرفة ((مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات فرع اللغة العربية والاجتماعيات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي)). أظهرت النتائج ضعفاً في مستوى الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي، ولما عُرفتم به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم ترجو الباحثة الإجابة عن السؤال الآتي:-

ما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظرکم؟

ولكم الشكر والامتنان

الجامعة

جامعة القاهرة
كلية الهندسة
قسم الهندسة المدنية
مادة: ميكانيكا المواد
أ.م.د. محمد عبد الحليم

ملحق (١)

صور الكتب الرسميّة لغرض فهمها
هذه الباحثة الصادرة من الجهات
فارس العلوانة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا / ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الأستاذ الفاضل الدكتور..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ((تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي)) ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار نصين فقد أعدت الباحثة مجموعتين من النصوص ولما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية وسعة اطلاع في هذا المجال فإنها ترجو اختيار نص من المجموعة الأولى لغرض ضبط النص ونص من المجموعة الأخرى لغرض اكتشاف الخطأ النحوي.

ولكم شكر ولامتنان

الباحثة

زينة فاضل مهدي الخفاجي

ملحق رقم (٣)

أسماء لجنة الخبراء المتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية وطرائق تدريسها

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د حسن علي الغزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - ابن رشد - بغداد
٢	أ.د علي ناصر غالب	نحو	التربية - بابل
٣	أ.م.د احمد بحر الراوي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - ابن رشد - بغداد
٤	أ.م.د حمزة عبد الواحد	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية الاساسية - بابل
٥	أ.م.د سعد حسن عليوي	نحو	التربية الاساسية - بابل
٦	أ.م.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - ابن رشد - بغداد
٧	أ.م.د صباح عباس السالم	نحو	التربية - بابل
٨	أ.م.د صباح عطوي	نحو	التربية - بابل
٩	أ.م.د فاضل ناهي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - جامعة القادسية
١٠	أ.م.د فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	التربية - بابل
١١	أ.م.د مثنى الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - جامعة ديالى
١٢	أ.م.د محسن حسين علي	نحو	التربية - بابل
١٣	أ.م.د محمد عبد الحسين محمد	نحو	التربية - كربلاء
١٤	أ.م.د رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - ابن رشد - بغداد
١٥	أ.م.د ضياء التميمي	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية - ابن رشد - بغداد
١٦	أ.م.د عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	التربية الاساسية - بابل
١٧	أ.م.د علي عبد الفتاح	نحو	التربية - بابل
١٨	أ.م.د وئام يوسف ناصر	نحو	التربية - كربلاء
١٩	أ.م.د محمد حسين علي	نحو	التربية - كربلاء

• تم ترتيب الأسماء بحسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية.

ملحق (٤)

الأداة بشكلها النهائي

المرحلة :

المعهد :

عزيز الطالب : بين يدك نص بعنوان " الحرية " المطلوب منك ان تقرأ النص بدقة وتضبط اواخر الكلمات التي تحتها خط فقط.

الحرية

استيقظت فجر يوم من الايام على صوت هره تموء بجانب فراشي وتتمسح بي طلب حاجة، وتلح في ذلك الحاح غريب، واهمني امرها، وهامني همها وقلت : لعلها جائعة فنهضت واحضرت لها طعاما فعافته وانصرفت عنه، قلت : لعلها ظمأنة، فارشدتها الى الماء فلم تحفل به وانشات تنتظر الي نظرات تنطق بما تشتمل عليها نفسي من الآلام والاحزان، فائثر في نفسي منظرا تائيرا شديداً حتى تمنيت ان لو كنت سليمان افهم لغة الحيوان، لاعرف حاجتها وافرج كربتها، وكان باب الغرفة مرتج، فرأيت انها تطيل النظر اليه وتلتصق بي كلما راتني اتجه نحوه، فادركت غرضها وعرفت انها تريد ان افتح لها الباب، فاسرعت بفتحه فلما وقع نظرها على الفضاء ورات وجه السماء حتى استحالت حالتها من حزن وهم الى غبطة وسرور، وانطلقت في سبيلها، فعدت الى فراشي واسلمت رأسي الى يدي وانشات افكر في امر هذه الهرة واعجب لشأنها واقول، ليت شعري هل تفهم الهرة معنى الحرية فهي تحزن لفقدانها وتفرح ببقاياها ؟

اجل، انها تفهم معنى الحرية حق الفهم، وما كان حزنها وبكاؤها وامساكها عن الطعام والشراب الا من اجلها، وما كان تضرعها ورجاؤها وتمسحها الاسعي وراء بلوغها.

النظرات – بتصرف مصطفى لطفي المنفلوطي (الجزء الأول) ص ٨٨.

المرحلة :

المعهد :

عزيزي الطالب : بين يدك نص شعري " في مدح زين العابدين (ع) يحتوي على مجموعة من الأخطاء النحوية، المطلوب منك ان تقرأ النص بدقة، وتحاول اكتشاف هذه الأخطاء ومن ثم تصحيحها. قال الفرزدق في مدح زين العابدين (ع).

هذا الذّي تعرف البطحاء وطأته و البيت يعرف هو الجلل والحرم
هذا ابن خير عباد الله كلّهم هذا التقى النقي الطاهر العلم
هذا ابن فاطمة، إنّ كنت جاهلاً به بجهل انبياء الله قد ختم
وليس قولك : من هذا ؟ بضائره العرب تعرف من انكرت والعجم
سهل الخليفة، لا تُخشى بوائده، يزينة اثنين : دسن الخلق والشيم
ما قال : لا قط، إلا في شهده، لولا التشبه دكانت لاءه نعم
يغضي حياءً، ويغضي من مهابته، فما يكلّم إلا حين يبتسم
الله شرفه قداماً، وعظمه، جرى بذاك لئفي لوجه القلم
من يشكر الله يشكر أو لية ذا فالين من بيت هذا نال الامم

مِنْ مَعْشَرٍ ذُنُوبُهُمْ دِينَ ، وَبُغْضُهُمْ كُفْرًا ، وَقَرِيبُهُمْ مَنَجًى وَمَعْتَصَمٌ

وزارة التربية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملحق (٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا/ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد أن أجرت الباحثة دراسة لمعرفة (مستوى طلبة المرحلة الخامسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات فرع اللغة العربية والاجتماعيات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي). أظهرت النتائج ضعفاً في مستوى الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي، ولما عُرفت به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم لذا ترحو الباحثة الاجابة عن السؤال الآتي : -
ما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظركم؟

والتم التكر والامتنان

الباحثة

زينة فاضل مهدي الخفاجي

ملحق رقم (٦)
أسماء المدرسين والمدرسات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أحلام محمد عبد الكريم	مدرسة لغة عربية	معهد المعلمات في محافظة كربلاء
٢	آية حسن حمزة	مدرسة لغة عربية/دبلوم عالي	معهد المعلمات في محافظة الديوانية
٣	حسين عيدان مطر	مدرس لغة عربية / ماجستير	معهد المعلمين في محافظة الديوانية
٤	صبيحة حمزة حمادي	مدرسة لغة عربية	معهد المعلمات في محافظة بابل
٥	طه فرحان خليفة الربيعي	مدرس لغة عربية	معهد المعلمين في محافظة بابل
٦	غانم كامل سعود الحسناوي	مدرس لغة عربية / ماجستير	معهد المعلمين في محافظة كربلاء
٧	فردوس حلو عبد الله	مدرسة لغة عربية	معهد المعلمات في محافظة النجف
٨	محمد حسين كاظم	مدرس لغة عربية / ماجستير	معهد المعلمين في محافظة النجف

• تم ترتيب الأسماء بحسب الحروف الهجائية.

