

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية المعلمين

أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض –
في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية
في مادة قواعد اللغة العربية

رسالة قدمها

خالد راهي هادي

إلى مجلس كلية المعلمين في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

أسعد محمد

الأستاذ المساعد الدكتور

محسن علي عطية

علي

تموز / ٢٠٠٢م

جمادى الأولى / ١٤٢٣هـ

الإهداء

إلى كلِّ مفكّرٍ يحمل راية العلم على عاتقه لينير
طريق البشرية ...

إلى من أوصاني الله بطاعتها وبرّهما ... والديّ
إلى زهور حياتي ... أخوتي ... أخواتي ...

أهدي بحثي هذا

خالد

سورة الزخرف

﴿ حم (١) وَالْكِتَابِ الْمُبِينِ (٢)
 إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ
 تَعْقِلُونَ (٣) ﴾

صَلَّى
الْعَظِيمِ

سورة الزخرف /

الآيات (١ - ٣)

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا

محمد ﷺ وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين وبعد :

يسرني وقد أنهيت إعداد رسالتي بعد جهد طويل ، أن أسجل فائق شكري وتقديري لأستاذي المشرف الدكتور محسن علي عطية لما بذله من جهود علمية مخلصه ، وآراء وتوجيهات سديدة كان لها الفضل في انجاز هذا البحث .

ويود الباحث أن يقدم شكره وتقديره لأستاذه المشرف الدكتور أسعد محمد علي النجار لما بذله من جهد علمي أغنى به الرسالة ورسم لها الطريق الصحيح .

وأسجل شكري وتقديري إلى عضوي الحلقة الدراسية الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي ، والأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد ، إذ كان لآرائهما السديدة الأثر الواضح في تمهيد طريق البحث .

ويسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الخبراء والمحكمين ، لما بذلوه من جهود علمية مخلصه وآراء سديدة ذللت الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء كتابة الرسالة .

ولا يفوتني أن أقدم شكري وتقديري إلى كلّ من مدّ لي يد العون والمساعدة ، جزاهم الله عني خير جزاء ، داعياً الله سبحانه وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيه الخير ...

الباحث

أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض –
في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية
في مادة قواعد اللغة العربية

ملخص رسالة قَدَّمَهَا

خالد راهي هادي

إلى مجلس كلية المعلمين في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربوية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

الأستاذ المساعد الدكتور

أسعد

محسن علي عطية

محمد علي

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (أثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس العلمي) وقد ناقشنا الطالب (حمزة هاشم محميد) في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية / طرائق تدريس اللغة العربية بدرجة () .

عضو	عضو
الاسم : أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون	الاسم : أ.م.د. محسن علي عطية
التاريخ : ٢٠٠٢ / /	التاريخ : ٢٠٠٢ / /

المشرف	رئيس لجنة المناقشة
الاسم : أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري	الاسم : أ.د. حاتم طه السامرائي
التاريخ : ٢٠٠٢ / /	التاريخ : ٢٠٠٢ / /

صقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية بـ تاريخ / / ٢٠٠٢ م

العميد
أ.د. عباس إبراهيم الجبوري
التاريخ : ٢٠٠٢ / /

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الاهداء
ب	شكر وتقدير
ت	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
خ - د	فهرس الملاحق
ذ - س	مخلص البحث
١٨ - ١	الفصل الأول : التعريف بالبحث
١	أولاً - أهمية البحث
١٠	ثانياً - مشكلة البحث
١٤	ثالثاً - هدف البحث
١٤	رابعاً - حدود البحث
١٥	خامساً - تحديد المصطلحات
٨٣ - ١٩	الفصل الثاني : مدخل نظري ودراسات سابقة
١٩	تمهيد
٢٠	- مفهوم النحو
٢٣	- تيسير النحو
٣١	- طرائق تدريس النحو
٤١	- ابن خلدون ونظريته في تنمية الملكة اللسانية
٤٥	- أهمية المثال ودوره في تثبيت القاعدة النحوية
٤٨	- علاقة القرآن الكريم باللغة العربية
٥٠	- الوظيفية في النحو
٥٣	ثانياً - دراسات سابقة
	- الدراسات العربية
٥٣	دراسة السيد ١٩٦٩
٥٥	دراسة الدليمي ١٩٨٠
٥٦	دراسة السلطاني ١٩٨١
٥٧	دراسة العزاوي ١٩٨٤
٥٩	دراسة الخماسي ١٩٨٧
٦٠	دراسة مذكور ١٩٨٨
٦٢	دراسة الدليمي ١٩٨٩
٦٤	دراسة الدليمي ١٩٨٩

٦٦	دراسة السامرائي ١٩٩٥
٦٨	دراسة حمادي ١٩٩٧
٧١	دراسة السعيد ٢٠٠٠
	- الدراسات الأجنبية
٧٣	دراسة كلوزر ١٩٧٢
٧٥	دراسة روبنسون ١٩٧٣
٧٧	موازنة الدراسات السابقة
١١٣-٨٣	الفصل الثالث : اجراءات البحث
٨٤	التصميم التجريبي
٨٥	مجتمع البحث وعينته
٨٨	تكافؤ مجموعتي البحث
٩٣	ضبط المتغيرات الدخيلة
٩٤	متطلبات البحث
٩٦	* تحديد المادة العلمية
٩٧	* صياغة الأهداف السلوكية
٩٨	* اختيار الآيات القرآنية
١٠٠	* اعداد الخطط التدريسية
١٠١	أداة البحث
١٠٤	اجراءات تطبيق التجربة
١١٠	الوسائل الاحصائية
١١٨-١١٤	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها في ضوء هدف البحث
١١٤	عرض النتائج
١١٧	تفسير النتائج
١٢١-١١٩	الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
١١٩	الاستنتاجات
١٢٠	المقترحات
١٢١	التوصيات
١٣٣-١٢٢	مصادر البحث
١٢٢	* المصادر العربية
١٣٣	* المصادر الأجنبية
١٩٩-١٣٤	الملاحق
A - B	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	التصميم التجريبي الذي تم اعتماده .	٨٤
٢	أسماء المدارس الثانوية والاعدادية في مركز الحلة التي يتكون الصف الرابع العام فيها من ثلاث شعب ، أو أكثر .	٨٦
٣	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد الراسبين وبعده .	٨٨
٤	تكافؤ أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالأشهر .	٨٩
٥	التحصيل الدراسي لأباء طلاب مجموعتي البحث .	٩٠
٦	التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث .	٩١
٧	تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في درجات الامتحان الوزاري في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ .	٩٢
٨	موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام المحددة للتجربة .	٩٦
٩	فئات توزيع درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي .	١١٥
١٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة ، والجدولية) لتحصيل طلاب مجموعتي البحث ، في الاختبار التحصيلي البعدي .	١١٦

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب المديرية العامة لتربية بابل إلى اعدادية الكندي لغرض تسهيل مهمة الباحث .	١٣٤
٢	استمارة المعلومات التي وزعها الباحث على طلاب مجموعتي البحث لغرض تحديد التحصيل الدراسي للأبوين .	١٣٥
٣	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالأشهر .	١٣٦
٤	درجات الطلاب في اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط (الامتحان الوزاري) .	١٣٧

١٣٨	الأهداف العامة لتدريس مادة النحو للصف الرابع العام .	٥
١٣٩	استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية .	٦
١٤٠	الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية لموضوعات النحو للصف الرابع العام .	٧
١٤٧	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات النحو للصف الرابع العام .	٨
١٥٤	استبانة حول آراء الخبراء بشأن ملائمة الآيات القرآنية لتغطية الأهداف السلوكية .	٩
١٥٥	الآيات القرآنية التي أقرها الخبراء لتغطية أهداف الموضوعات النحوية التي درّست للمجموعة التجريبية حسب تلك الموضوعات .	١٠
١٦٩	استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية .	١١
١٧٠	خطة انموذجية لتدريس موضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " على وفق طريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - بصورتها النهائية .	١٢
١٧٧	خطة انموذجية لتدريس موضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " على وفق الطريقة التقليدية بصورتها النهائية	١٣
١٨٢	استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .	١٤
١٨٣	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته الأولية وتعليماته .	١٥
١٩٠	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية وتعليماته .	١٦
١٩٧	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة التمييز .	١٧
١٩٨	درجات عينة البحث في الاختبار الاستطلاعي التي استخدمت لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية .	١٨
١٩٩	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي .	١٩

ملخص البحث

اللغة العربية لغة شريفة كرمها الله تعالى وخصها بفضائل ، منها انه اختارها لغة لكتابه الخالد القرآن الكريم ، وإنها لسان رسولنا المصطفى (ﷺ) في أثناء دعوته إلى الدين الإسلامي ، وهي إلى جانب هذا أساس وحدة الأمة العربية ، ومראה حضارتها ، ورمز مجدها ، وحرصنا على سلامتها هو حرص على كياننا ومجدنا وشخصيتنا .

ومن أبرز مشكلات تعليمها مسألة قواعدها النحوية ، وهناك عوامل عدة تسهم في هذه المشكلة ، منها طريقة التدريس ، التي لها دور مؤثر في تحصيل الطلاب في أية مادة دراسية . ولقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة لكونها الحصن الذي لا بد من اللجوء إليه ، فهي التي تعصم اللسان من اللحن وتعمل على تقويم السنة الطلبة ، وتعودهم على الدقة وعلى استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً وتدريبهم على التفكير المتواصل وتمكنهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة .

إن مسألة ضعف الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية ، تشكل عقبة كانت وما زالت قائمة ، على الرغم من كثرة الدراسات العلمية التي تناولت هذه الظاهرة وحاولت الحد منها أو تحجيمها ولكنها ما زالت قائمة إلى يومنا .

أما أهمية الآيات القرآنية في تدريس قواعد اللغة العربية فتنبثق من كون القرآن الكريم المصدر الأول في نشأة النحو ، فمن القرآن الكريم نستقي القواعد ، وعلى أساسه نضع الأصول ، لأنه المصدر وما عداه فروع تنبثق عنه .

وأن من أسباب نشوء النحو العربي هو اللحن الذي كان يقع في قراءة الآيات القرآنية ، ومن ذلك ما فعله قارئ للقرآن الكريم ، وهو يتلو قوله تعالى " إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ بَكَسْرٍ (ورسوله) والقراءة الصحيحة هي الرفع أي (ورسوله) وهذا اللحن في قراءة الآية القرآنية كان من أهم الأسباب التي دفعت المعنيين لوضع الأصول والقواعد الأولى للنحو .

أن العلاقة بين القرآن الكريم واللغة العربية علاقة وثيقة ، إذ نشأت الدراسات العربية بفروعها المختلفة ، متعلقة بالقرآن الكريم ، كتاب الله العزيز ، فكان القرآن الكريم هو المحور ، الذي دارت حوله الدراسات المختلفة ، سواء تلك التي تتعلق تعلقاً مباشراً بتفسير القرآن ، وتوضيح آياته ، وتبيين معناه ، أم تلك التي تخدم معناه ، أو تلك التي تخدم هذه الأغراض جميعاً ، بالبحث في دلالة اللفظ ، واشتقاق الصيغ ، وتركيب الجمل ، والاسلوب والصور الكلامية ، واختلافها باختلاف المقام .

كل هذه الدراسات قامت أساساً ، لخدمة القرآن الكريم وفهم آياته ، فقد ارتبط القرآن الكريم باللغة العربية ارتباطاً وثيقاً في العصور الإسلامية كلها ، وكان الباعث أو الدافع لاهتمام علماء العربية بلغتهم .

وقد شددت أغلب المؤلفات الحديثة على هذا الموضوع " كالمقياس في العربية " للشيخ محمد الخضر حسين ، و " اللهجات العربية " لابراهيم أنيس " ، و " احياء

النحو " لابراهيم مصطفى ، و " مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو " لمهدي المخزومي ، و " دراسات في اللغة " لابراهيم السامرائي " ، و " اللغة والنحو بين القديم والحديث " لعباس حسن ، و " نحو التيسير " للجواري ، و " القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية " لعبد العال مكرم وغيرها .

إلا أن هذه المؤلفات – بحسب علم الباحث – لم تكن مبنية على دراسات علمية في هذا الميدان ، وإنما كانت معتمدة على آراء شخصية ، من هنا تتجلى أهمية البحث الحالي ليكشف لنا اثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية ، وتحقيقا لهدف البحث اختيرت مدرسة اعدادية الكندي للبنين ، الواقعة في مركز مدينة الحلة بصورة عشوائية ، واختيرت شعبتان من شعب الصف الرابع العام الموجودة في المدرسة المذكورة بصورة عشوائية أيضاً .

بلغ حجم العينة (٦٠) طالباً ، موزعون بالتساوي بين شعبتين هما شعبة (ب) ، وشعبة (ج) ، وزعت الطريقتان على الشعبتين المذكورتين بصورة عشوائية ، وأطلقت تسمية المجموعة التجريبية على شعبة (ب) ، التي تدرّس بطريقة الآيات القرآنية – أمثلة عرض - ، وتسمية المجموعة الضابطة على شعبة (ج) ، التي تدرّس بالطريقة التقليدية ، معتمدة على أمثلة الكتاب المدرسي .

كوفئ بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات الطلاب لمادة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي السابق ٢٠٠٠ – ٢٠٠١) .

وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة بعض موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام ، صاغ الباحث الأهداف السلوكية (الخاصة) للموضوعات ، فكانت (٧٤) هدفاً سلوكياً ، واختار الآيات القرآنية الملائمة للموضوعات النحوية ، فكانت (١٠٧) آية قرآنية ، موزعة بين الموضوعات النحوية المحددة بالتجربة ، وأعدّ خططاً تدريسية أنموذجية للموضوعات المقرر تدريسها في التجربة ، وعرضت هذه الاجراءات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صدقها وملاءمتها .

ولغرض تطبيق التجربة ، قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث خلال مدة التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع ، وبعد انتهاء مدة التجربة ، طبّق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعتين ، وكان الباحث قد أعدّ اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد ، متسماً بالصدق ، والثبات ، والشمول ، وقوة التمييز ، بعد عرضه على لجنة من الخبراء والمتخصصين ، وتألّف الاختبار من (٣٠) فقرة .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية : معامل الصعوبة ، ومعامل قوة التمييز ، ومعادلة بيرسون ، ومعادلة سبيرمان – براون ، ومربع كاي ، والاختبار التائي ، لعينتين مستقلتين ، وبعد تحليل النتائج احصائياً ، توصل إلى :
تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درّست بطريقة استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – على طلاب المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة التقليدية ،

معتمدة على أمثلة الكتاب المدرسي ، وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

وفي ضوء نتائج البحث ، أوصى الباحث بضرورة استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

وتدريب مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها على استخدام الآيات القرآنية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

وإعادة تأليف كتب مادة قواعد اللغة العربية بحيث تكون أمثلة الموضوعات النحوية فيها آيات قرآنية .

واستكمالاً لهذا البحث ، اقترح الباحث اجراء بحوث أخرى عن هذه الطريقة على عينات في صفوف مختلفة ، ومناطق متعددة ، ومراحل دراسية أخرى ، ولكلا الجنسين .

والله وليّ التوفيق .

Ministry of Higher Education

Babylon University

Teachers' College

**The effect of using Qura'n Verses in the
Achievement of the Preparatory Students
in the Arabic Language Grammar**

A Thesis

**Submitted to the Council of the College of
Teachers as a Partial Fulfillment of the
Requirements of a Master Degree in
Educational Methodical of Arabic Teaching**

By:

Khalid Rahi Hadi

Supervised by:

Dr.

Muhsin Ali Ateia

Dr.

Asa'd Mohammed Ali

٢٠٠٢

١٤٢٣

Abstract

Arabic Language is a remarkable language in which it is the language of the Holy Qura'n. One of the distinctive problems which is definitely encountered by the Iraqi students is the Arabic grammar which is the skeleton of the language though despite the large bulk of research done in this field.

The Holy Qura'n constitutes a great importance in this field because it is the core of the Arabic grammar. It is the melody of the reading of the Qura'n Verses.

The relation between the Arabic language and the Holy Qura'n is intimate and syntactic. It relates with the interpretation and the depending in the utterances and the derivation of the modes accompanied with the structure and the style.

So many researchers have contributed in this field. Among them Mohammed Al-Khidher and "Accents in Arabic" written by Ibrahim Anis and "Ehiya Al-Nahu" by Ibrahim Mustafa, and "studies in language" by Ibrahim Al-Samarai.

The aim of the research is to state the effect of the Holy Qura'n Verses in the achievement of the preparatory students in the grammar, and for the researcher intended to choose a random sample of (٦٠) students, distributing on section (B) and (C). Section (B) is chosen as the experimental group and section (C) is addressed as the control group which is directed by the traditional method (٧٢) behavioral objective are identified and (١٠٩) Verses are also chosen as content for the grammar items.

The researcher taught the two groups for ten weeks. Then he applied the post test for the two groups. The test, then has validity and reliability and the final form of it consists of (٣٠) items.

Because, Spearman-Brown, Chi-Square, T-Test for two independent samples are used as a statistical methods. In the light of the ascertained, the researcher recommends teaching the Qura'n Verse and training the Arabic teachers and re-writes the edition of the grammar book.

He, consequently, suggested conducting similar studies on various samples.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- أهمية البحث والحاجة إليه .

- مشكلة البحث .

- هدف البحث .

- فرضية البحث .

- حدود البحث .

- تحديد المصطلحات .

أهمية البحث :

تعد التربية أساس البناء الحضاري في العصر الحديث ، وحقلا لاستثمار القوى البشرية وتوجيهها نحو البناء والتعمير ، ووسيلة تحقق بها الأمم أهدافها العليا على وفق مقتضيات فلسفتها في الحياة (٣٨ : ص ٦٤) .

وقد تبوّأت التربية في عالمنا المعاصر مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة فاقت أية مرحلة من مراحل التطور الحضاري للجنس البشري ، وذلك لأن العصر الذي نعيش فيه اختلف بشكل جوهري ، عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغير في المجالات المختلفة مما أدى إلى أن يحتاج معاصروه من البشر إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه ، والتربية احدى الوسائل المهمة التي يمكن بواسطتها تنشأة الأجيال وتكيفهم مع البيئة فالتربية بمفهومها الشامل تعني إعادة بناء الشخصية الانسانية بما يتفق والتطورات التي تمر بها المجتمعات المختلفة . (٦٠ ص ٧) .

فضلاً عن أن للتربية دوراً مهماً في نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر (٨٢ : ص ٥٩) . وأنها عملية اجتماعية وسياسية واقتصادية يعتمد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه ، وعلى عاتقها تقع مهمة اعداد الجيل اعداداً صحيحاً بالشكل الذي يلبي طموحات المجتمع .

وإن جهاز التربية والتعليم بما ينشره من أفكار وثقافات بين صفوف النشء وبما يقوم عليه من خطط وبرامج وبما يحققه من مستوى علمي يؤدي دوراً حاسماً في تحديد الملامح العامة للمجتمع ، وادراكاً من قيادة الحزب والثورة في القطر العراقي لأهمية هذا القطاع فقد أولته اهتماماً ووفرت له مستلزمات مادية وبشرية كبيرة وقد عبر المؤتمر القطري التاسع لحزب البعث العربي الاشتراكي عن اهتمام قيادة الحزب والثورة في القطر العراقي بجهاز التربية والتعليم على أساس أن هذا الجهاز يعد الوسيلة الأكثر تأثيراً من الوسائل الأخرى لاعداد النشء والشبيبة اعداداً وطنياً وقومياً واشتراكياً وعلمياً . (٢٩ : ص ١٦٠) .

ولما كان جهاز التربية يعنى بمساعدة الفرد على التكيف والتفاعل مع ما حوله من متغيرات ومستجدات ، فقد تطلب ذلك التكيف وعياً كافياً يتمثل في الإحاطة بجانب من العلوم والمعارف والتفكير السليم لاستيعاب مفردات البيئة وادراك ما فيها

من علاقات ، وتأثير وتأثر . وأن هذا الوعي يعتمد على اللغة ، إذ تعد في مقدمة الوسائل اللازمة لتحقيقه (٧٣ : ص ٤) .

وهي مَزِيَّةُ الانسان عن سائر المخلوقات وأداته في التعبير عن حاجاته ، غايتها الافصاح عن مكنوناته وخلجات ضميره افصاحاً واضح المدلول ، بِنِ القصد ، فهي وسيلته في التواصل والتعبير عن الأفكار والأحاسيس ولولاها لظل بعيداً عن مجتمعه ولانعدمت المشاركة الوجدانية والصلة الاجتماعية بينه وبين جنسه (٣٧ : ص ١٨٣) .

واللغة وسيلة الفرد لتلبية رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه ، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والاطلاع على تجارب الآخرين من مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً وبوساطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين واقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ أو لتجنب أمر من الأمور (٥٦ : ص ١١) .

فضلاً عن أنها أداة التعلم والتعليم ، فبوساطتها تُحَصِّل العلوم المختلفة ومن خلالها تبرز المواهب والابداع الفني لدى الموهوبين وهي وسيلة لتذوق الجمال في روائع الأعمال الأدبية والآثار الجميلة (٩٥ : ص ٣٢) .

ولغتنا العربية لسان حالنا ووعاء حضارتنا وتراث عزنا وفخرنا ، حوت حضارتنا وحفظت تاريخنا ، ولا تزال شامخة الرأس ، تنمو وتزدهر في كل حين ، وهي افضل اللغات وأوسعها ، ضمنت لنفسها البقاء والنماء لان فيها حياة وجمالاً ، وفيها أدبٌ وفكرٌ وتراثٌ ، وقد كَرَّمَ الله جلّت قدرته هذه اللغة ، فاختارها لتكون لغة

الوحي لأهل الأرض ((وَإِنَّمَا كُنَّا لِرَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * مِّنْ رَبِّكَ لَنَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بَلِّغْ لِسَانِكِ عَرَبِيَّ مَبِينٍ *)) (١٠٣ : ص ١٠٤) .

واللغة العربية هي اللسان القومي لشعب هذه الأمة من وادي الرافدين إلى وادي النيل وأقطار المغرب الممتدة على طول الشمال الأفريقي إلى ساحل المحيط

* الشعراء / ١٩٢ - ١٩٥ .

الأطلسي ومهما اختلفت لهجات هذه الأقطار ، فإنها لا تعرف غير اللغة العربية لسان قومية ، ووسيلة تفاهم مشترك ، وأداة اتصال فكري (٧٨ : ص ١٣) .

وبذلك أصبحت اللغة العربية أهم رباط قومي يقوي عناصر المحبة ويزيد من توحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً ، إذ جمعت العرب في الماضي عن طريق القرآن الكريم ، ووحدت قبائلهم وصهرت المشاعر في بوتقة التفاهم والقيم الجديدة ، مستمدة قوتها من الاسلام الذي كتبت أصوله تشريعاً وحديثاً شريفاً وثقافة وحكمة بها (١٩ : ص ٥٥) .

وتُعد اللغة العربية احدى اللغات التي امتازت بوفرة كلمها ، واطراد القياس في أبنيتها ، وتنوع أساليبها وعذوبة منطقتها ، وهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس ، وأوسعها تعبيراً عما يجول في النفس ، وهي اللغة التي فتحت صدرها لتراث الانسانية الخالد ، (٥٥ : ص ٣١ - ٣٥) .

وفي هذا الصدد يقول عبد الوهاب عزام " اللغة العربية لغة كريمة خالدة ، أنضجها الزمان المتطاول في البقاع الشاسعة من الجزيرة وأخرجتها الفطرة السليمة والاحساس المرهف والادراك الناقد ، لغة كاملة عجيبة ، تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة وتمثل كلماتها خطرات النفوس وتكاد تتجلى معانيها في أجراس الألفاظ وتتمثل في نبرات الحروف ، كأنما كلماتها خطرات الضمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة .

ولقد لمس بعض المستشرقين النواحي الفنية في اللغة العربية التي تدل على احتوائها على بذور الحياة والنمو وفي هذا الصدد يقول المستشرق " جب " : " وأول وسيلة يظهر بها تحسس العرب بالجمال تلمسها في اللغة والكلام " (٥١ : ص ٦٠ - ٦١) .

وعرض ابن جني بعض خصائص العربية فقال : " واعلم فيما بعد أنني على تقادم الوقت دائم النقيير والبحث عن هذا الموضوع ، فأجد الدواعي والخوارج قوية

التجاذب لي ، مختلفة جهات التغوّل على فكر ، وذلك انني إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة ، الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والدقة ، والإرهاق والرقّة ، ما يملك عليّ جانب الفكر ، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر (٣ : ص ٤٧) .

ويقول الفراء : " وجدنا للغة العرب فضلاً على جميع لغات الأمم اختصاصاً من الله تعالى ، وكرامة أكرمهم بها ، ومن خصائصها ، انه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " (٤٩ : ص ١١) .

وتختلف العربية عن أكثر اللغات في أنها ما تزال تحتفظ بنظامها اللغوي ، وإننا لم نقف على لغة كالعربية ما تزال تقرأ وتفهم وتتذوق منذ زمن طويل سبق البعثة النبوية الشريفة بقرنين . ولذلك حظيت العربية باهتمام علمائها اهتماماً لم تحظ به لغةٌ غيرها من زمن مبكر فيما نجده من ضبط أعرابها ، وبناء مفرداتها ، واحصاء ألفاظها ، ودراسة ظواهرها ، وتحليل بنائها وتراكيبها ودلالاتها ، ودراسة أصواتها (٨٨ : ص ٥٥ - ٥٧) .

لقد كانت العربية تجري على ألسن العرب من غير كَوَلٍ عناء ، فهي مطواعة لهم تتساق انسياقاً لأفكارهم وما تجيش به خواطرهم فلا عنت ولا شكوى منها ، ولما جاء الإسلام وعمّ الجزيرة العربية وتوسع خارجها ، أخذت اللغة العربية تبسط ظلالها على تلك البلاد الواسعة فامتزج اللسان العربي بغيره ممن دخل الإسلام ، فاختلطت لهجات العرب بعضها ببعض وباللغات الأخرى ، فكثرت اللحن في العربية مما دفع إلى وضع القواعد التي تعصم اللسان من الخطأ (٢٣ : ص ٣٤) .

ولهذا نشأ النحو العربي فكان دعامة العلوم العربية ، وقانونها الأعلى ، منه نستمد العون ، ونستلهم القصد ، ونرجع إليه في جليل مسائلها ، وفروع تشريعها ، ولن تجد عالماً من علوم اللغة يستقل بنفسه عن النحو ، أو يستغني عن معونته ، أو

يسير بغير نوره وهده ، فهل لنا أن ندرك كلام الله تعالى ، وأحاديث الرسول (ص) ، وأصول العقائد وأدلة الأحكام ، وما يتبع ذلك من مسائل فقهية وبحوث شرعية ، إلاّ بالهام النحو وارشاده ، فالنحو وسيلة المستعرب ، وسلاح اللغوي ، وعماد البلاغي ، وأداة المشرع المجتهد والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً (٣٠ : ص ١)

وللنحو أهمية كبيرة في حفظ القرآن الكريم وصيانتة وفي فهم تراكيبه لذلك زاد اهتمام علماء المسلمين به منذ زمن الرسول (ص) ، إذ يروى أن أحد الرجال لحن في حضرة الرسول (ص) فقال " أرشدوا أخاكم فقد ضلّ " (٥٧ : ص ٣٩٦) ، ويقول الخليفة عمر بن الخطاب (رض) " تعلموا النحو كما تتعلمون السنن والفرائض " (٢٠ : ص ٢١٩) ، وله أهمية في فهم الأحاديث النبوية الشريفة فقد دعا الأصمعي طالب العلم إلى أن يتعلم النحو ، لأن المتعلم إذا لم يعرف النحو فقد يخطأ في قراءة الأحاديث النبوية الشريفة (١٨ : ص ٣٣٨) .

وبذلك أصبحت القواعد من أهم خصائص اللغة العربية التي لا غنى لها عنها لأنها حاجة ملحة للمفسر والقارئ والمستمع لكي يفهم المعاني الدقيقة والنظم البلاغية والبيانية المنطوية في التراكيب اللغوية ، وبخاصة التراكيب القرآنية بحيث لا يسيء فهمها (٣١ : ص ٦٢) .

لذلك تبوأ النحو مكانة مهمة لدى الباحثين اللغويين ، إذ أشار ابن خلدون في مقدمته ان اللسان يرتكز على أربعة أركان هي : اللغة والنحو والبيان والأدب ، غير أن النحو يتصدرها ، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة (٤ : ص ٥٤٥) .

والقواعد النحوية هي التي تدلنا على الصواب والخطأ في أثناء الكلام والكتابة إلاّ أنها لا تكفل الكلام السليم ، وذلك لأنها أشبه شيء بالمنطق ، يمكن أن يدلّ على صحة الفكر وفساده ، إلاّ أنه لا يمنح الفكر السليم ، ويمكن تلخيص فوائد القواعد في

أنها تمنحنا القدرة على التمييز بين الصحيح والخطأ ، وأنها تمنح المران العقلي الذي يعين على التفكير النظري ، وقوة الملاحظة ، وتفسير بعض التراكيب الغامضة ، ولكن الاغراق في عرض التفاصيل يذهب بفوائدها ، ويجعل من درسها عنصراً مملاً للطلاب (١٥ : ص ٢٦٢) .

وقد عدّها المعنيون باللغة غايةً بحدّ ذاتها، وقالوا (النحو أبو العربية، والصرف أمها) ، فجعلوا النحو أصلاً ، وبقية الفروع التابعة للغة العربية تبعاً له ، فأكدوا ضرورة حفظ القواعد النحوية والإحاطة بدقائقها وأسرارها والاختلافات فيها ، غير أن جماعة أخرى نظرت إلى النحو نظرة معتدلة ، فاعتبرته خادماً للغة وليس أصلاً فيها ، وهذا هو الصواب (٩٨ : ص ٨٠) .

وكانت نشأة النحو مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم ، ولولا القرآن لما نشأ هذا العلم الذي تمت له السيطرة فيما بعد على علوم العربية وآدابها ، ومن أهم الأسباب التي جعلت أولي الأمر من المسلمين وعلمائهم يفكرون في وضع اللبنة الأولى في هذا العلم اللحن في قراءة القرآن الكريم . (٩٦ : ص ٤٥) .

ولم يخرج أحد من النحاة على القول بأن القرآن الكريم أصل من أصول الاستشهاد في اللغة والنحو ، لأنه كتاب الله المنزل على نبيه بأسلوب عربي متين ، بلغ القمة في رقيه وكماله ، وقد نزل بلغة قريش ، وقريش كما قال أبو نصر الفارابي : " كانت أجود العرب انتقاءً للأفصح من الألفاظ ، وأسهلها على اللسان عند النطق " (٩٦ : ص ١١٢) .

ولغة القرآن هي المرجع الأول لمعرفة اللغة ، فقد أعرب المستشرق (نولدكه) عن قناعته بتأثير القرآن في لغة العرب إذ قال : " لا بد من أن يكون لهذا الكتاب من التأثير على لغة المنطقة المتسعة ما لم يكن لسواه في العالم " (٨٦ : ص ١) .

وقد التقت روافد العربية كلها في هذا النهر الخالد (نحو القرآن) ، وانسابت لهجات العربية وطرائقها المتعددة في هذا التيار ، فكانت لغة القرآن ، وكان أسلوبه أمثل صورة لصور التعبير العربي ، وأروع مثال لمثله البيانية (٢٨ : ص ١٢) .

ولابد لمن يتصدى لنحو العربية ، بعدما بلغته العربية من اتساع الرقعة ، وما لأهلها من بُعد العهد بفصيحها وبليغها ، أن يلوذ بأسلوب القرآن الكريم وتركيبه ، حتى لا يبتعد عن الصواب (٢٨ : ص ١٣) .

وكان الباعث لاهتمام علماء اللغة ، بجمع الشواهد اللغوية ، وتقعيد اللغة ، باعثاً دينياً ، وهو ضبط نصوص القرآن الكريم ، وتعليم الطلاب لغة القرآن ، وجرت مناهج التعليم منذ أقدم العصور الاسلامية على المزج بين المعارف الدينية واللغوية في الكتابات والمساجد والحلقات ، ثم في المدارس المنظمة فيما بعد ، ومن ثم كان اللغوي غالباً رجل دين ، ولا تجد عالماً من علماء اللغة القدامى ، إلا وكان مقرئاً ، أو مفسراً ، أو محدثاً ، أو متكلماً ، أو فقيهاً (٦٦ : ص ١٠٨) .

وهكذا نجد أن القرآن الكريم ، كان محوراً للدراسات العربية ، التي قامت في الأساس لخدمته ، ومن بينها الدراسات النحوية ، ولولاه لاندثرت اللغة العربية ، وأصبحت لغة أثرية ، تشبه اللغة اللاتينية أو السنسكريتية (٦٦ : ص ١١٥) .

ويُعد المثال القرآني من أثبت الأمثلة في قوة البرهان ، والدليل على المسائل النحوية أو اللغوية لاثبات صحة المسألة ، ودحض الآخرين في مذاهبهم وآرائهم ، قال السيوطي : " أما القرآن فكل ما ورد أنه قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء كان متواتراً ، أم آحاداً ، أم شاذاً " ، فقد اجمعت فيه لغات العرب ، وصانها من الزلل ، فلولو القرآن الكريم وأسراره البيانية ما اجتمع العرب على لغته ، فهو أوثق مثـال أو شـاهد وأغـنى دليـل (٧٤ : ص ٢٠١ - ٢٠٣) .

ولا جدال في أن القرآن الكريم هو الينبوع الأعظم ، والبرهان الأقوم ، في تقرير قواعد النحو ، وتدوير مسأله (٤٤ : ص ١٤) .

ولا ريب في أن القرآن الكريم هو الأفصح بين النصوص العربية البليغة ، بل هو قمة الفصاحة العربية ، تتجلى فصاحته في ايجاز لفظه واعجاز معناه ، فلا تجد لفظاً أفصح ولا أجزل ولا أعذب من ألفاظه ، ولا نظماً أحسن تنظيماً من نظمه ، أما معانيه فقد بهرت ذوي الألباب ، فالحق أن لغة القرآن تعرض ، من حيث هي أثر لغوي، صورة فذة لا يدانيها أثر لغوي في العربية على الإطلاق (٧٤ : ص ٢٠٠) .

فالقرآن الكريم أقوى حجة من الشعر ، وقد نزل بأفصح اللغات ، وهو محكم لا لحن فيه ، وقد أجمع الناس على أن اللغة إذا وردت في القرآن الكريم فهي أفصح مما في غير القرآن ، وقد كان بإمكان العلماء - وهذه آراؤهم فيه - أن يعتمدوه مصدراً أول في استقاء الأمثلة والشواهد منه (٧٤ : ص ٢٠٢) .

وقد دعا كثير من الباحثين المحدثين إلى الاعتماد على أسلوب القرآن الكريم في المسائل اللغوية والنحوية ، وجعله أصلاً من الأصول النحوية ، كالشيخ محمد الخضر حسين في " القياس في العربية : ص ٢٩ " و " دراسات في العربية وتاريخها : ص ٣١ " و " ابراهيم أنيس في " اللهجات العربية : ص ٤٩ " و " من أسرار العربية : ص ٢٩ " ، و ابراهيم مصطفى في كتابه " احياء النحو : ص ١٩٦ - ١٩٧ " ، ومهدي المخزومي في كتابه " مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو : ص ٣٩٥ " ، و ابراهيم السامرائي في كتابه " دراسات في اللغة : ص ١٦ " و " النحو العربي نقد وبناء : ص ٣٩٥ " و " التطور اللغوي التاريخي : ص ٧٥ " ، وعباس حسن في كتابه " اللغة والنحو بين القديم والحديث : ص ١٠٨ - ١٠٩ " ، والجواري في كتابه " نحو التيسير : ص ٥ " ، و عبد العال مكرم في كتابه " القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية : ص ١١٧ ، ص ١٣٦ " وآخرين (٧٤ : ص ٢٢٤) .

وبما أن الحكم على فاعلية أي أسلوب يكون علمياً ، عندما يتمّ التوصل إليه عن طريق التجريب ، فقد أراد الباحث اخضاع هذا الأسلوب " أسلوب استخدام الآيات القرآنية " للتجريب ، لما للآيات القرآنية من وظائف متعددة ، منها تثبيت القاعدة النحوية في أذهان الطلاب ، وترسيخها إلى جانب كونها وسيلة تربوية ، إذ فيها من القيم والتوجيه والارشاد ما يعدّ وسيلةً تربويةً في تعديل السلوك عند الفرد ، زيادة على ما فيه من نماءٍ للثروة اللغوية عند الطلبة ، وتعرّف أسلوب القرآن الكريم في التعبير عن المعاني .

وقد اعتمد الباحث في اختيار هذا الأسلوب على الدعوات التي ذكرناها آنفاً، والتي نادى باتباع هذا الأسلوب " أسلوب التدريس بالقرآن الكريم " ، واعتماده في تدريس قواعد اللغة العربية ، فأراد الباحث اخضاع هذا الاتجاه للبحث والتجريب عسى أن تكون نتائج هذه الدراسة عوناً في تيسير دراسة قواعد اللغة العربية ، وجعلها قريبة من الدارسين ، بما يخدم عملية التربية والتعليم ، وتحفيز الطلاب لزيادة التحصيل ومواصلة النجاح ، بما يؤهلهم إلى الانتقال في التعلم إلى مراحل دراسية متقدمة .

مشكلة البحث :

وُصِفَ النحو العربي بصعوبته ونعته بالجفاف ، وصار الناس يعززون إليه ما يجدون من عجزٍ في التعبير الصحيح ، عمّا في نفوسهم وعقولهم من أحاسيس وأفكار ، إذ وَفَّرَ في الأذهان أن النحو العربي وَعِزُّ غير ممهد ، وعسير غير يسير ، حتى أصبح من أهم المشكلات التربوية وأعقدها في تعليم اللغة العربية (٧١ : ص ١٠١) .

إن تبادل الحديث بين المتكلم والمخاطب يتطلب استخدام قواعد يسير على هديها الاتصال اللغوي بين الطرفين (المتكلم والمخاطب) ، لأن الخطأ النحوي يؤدي إلى التغيير في المعنى الذي يرمي إليه المتكلم أو المخاطب ، ولم يكن الشعور بصعوبة النحو حديث العهد ، بل تُعَدُّ جذوره تاريخية ، فهذا خلف الأحمر البصري يقول في رسالة أسماها (مقدمة في النحو) " لما رأيت النحويين ، وأصحاب العربية أجمعين ، قد استعملوا التطويل وكثرة العِلل ، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المُتَبَلِّغ في النحو من المختصر والطرق الغريبة ، والمأخذ الذي يَخْفُ على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله ، ويحيط به فهمه ، فأُمنعت النظر والفكر في كتاب أولّفه واجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين لِيَسْتَعْنِي به المتعلّم عن التطويل " (١٢ : ص ٣٣ - ٣٤) .

أما في العصر الحديث ، فقد بدأ الاحساس بصعوبة النحو في التعليم في الثلاثينيات من القرن العشرين ، وكان من بين من ألفت إلى ذلك طه حسين ، الذي رأى أن لغتنا لا تدرس في مدارسنا ، وإنما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ، لا صلة بينه وبين عقل الطالب وشعوره وعاطفته (٥٦ : ص ١٢٢) .

أما احمد حسن الزيات فيرى " أن ما نجده في النحو العربي من التناقض والشذوذ وتعدد الأوجه ، وتباين المذاهب إنما هو أثر لاختلاف اللهجات في القبائل ولهذا نجد النحاة مضطرين إلى أن يوسعوا قواعدهم حتى تشمل وتستوعب تلك

اللهجات ، فاغرقوا القواعد في الشذوذ وجعلوا النحو ضرباً من الرياضة الذهنية التي لا يصلحها باللغة سبب ، وليس من شك في أن النحو على هذا الشكل يفيد في دراسة اللهجات ودرس القراءات ولكن دراسته لضبط الكلام وتقويم اللسان أمر مشكوك فيه كل الشك (٤٣ : ص ١٨٢) .

إن النحو في العربية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ، ويضيقون بها ذرعاً ، ويقاسون في تعلمها ، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام ، فاستبد الضعف بشأنه عند الطلبة ، ولم يعودوا يهتمون بأمرها ، وكثيراً ما كان ذلك سبباً في كراهيتهم للغة العربية بجملتها والاستهانة بها (٨٥ : ص ٢٨٢) .

ويرى بعض المتخصصين ، أن سبب الابتعاد عن القواعد النحوية هو تفشي العامية ، اضمحلال استعمال الفصيحة في قاعات الدراسة ، وهذا يستوجب تعليم القواعد النحوية واكتسابها اكتساباً واستخدامها بمهارة (٣٥ : ص ١٢٠) .

ولما كانت قواعد اللغة العربية مشكلة بارزة من حيث تعلّمها وتعليمها ، توجب علينا أن نتساءل أين تكمن صعوبتها إذاً ؟ هل في قواعد اللغة العربية نفسها ، أم في الطرائق المستخدمة في تعلّمها ؟ إن الصعوبة ليست في قواعد اللغة العربية ، بل في الأساليب المستخدمة لتعلّمها (٧٧ : ص ٩)

وللنحو شأن كبير إذ اتجهت العناية إلى البحث الشامل في اللغة العربية ، وفي فروعها كافة ، وفي طرائق تدريسها للسير في تعليمها على وفق أفضل الأساليب ، وعلى الرغم من ذلك ، فما زال الضعف يدبُّ إلى الطلبة في النحو ، والشكوى مستمرة والطلبة يتضجّرون من درس القواعد في المراحل الدراسية المختلفة (٩١ : ص ٨٢) .

إن من بين الأسباب التي دفعت الباحث للبحث في أساليب جديدة في تدريس قواعد اللغة العربية ، ضعف المستوى العلمي لدى الطلبة في مادة النحو ، والشكوى المتواصلة من المدرسين والطلبة ، وابتعاد الطلبة عن الدرس النحوي وتعلّمه .

إن كل درس لا يُشيع الرضا والقبول في نفوس الطلبة ، ويرغمون عليه ارغاماً ، يفقد قيمته العلمية والتربوية ، ودرس القواعد على واقعه الحالي ليس بالدرس الممتع (٨٠ : ص ٦-٧) ، وعلى الرغم من العناية والاهتمام بدرس النحو فإنه لا يلبي حاجة الدارسين ، ومن ذلك كله يتبين أن المشكلة ليست في اللغة ذاتها ، وإنما في الأساليب المتبعة في تدريسها ، وإن القواعد النحوية تحمل صعوبات عدة ، على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في هذا الميدان لتجاوزها ، أو لتذليل صعابها ، لأن تلك القواعد كانت متعددة ، ومبنية على أسس منطقية ، وفلسفية (٨٥ : ص ١٢) .

ولقد عزا بعض الدارسين الصعوبة في القواعد النحوية إلى المادة نفسها ، ومنهم من عزاها إلى الكتب المؤلفة في هذا الميدان ، ومنهم من عزا ذلك إلى مدرس المادة ، وآخرون عزا المشكلة إلى الطرائق والأساليب المتبعة في تدريس هذه المادة ، وانطلاقاً من أهمية النحو العربي في ضبط اللسان وتقويمه وأن الابتعاد عنه يؤدي إلى الوقوع في مهاوي الزلل والضياع (٢١ : ص ١٠١) .

ولندرة الدراسات التي تعرضت للآليات القرآنية كأسلوب تدريسي ، رأى الباحث أن يُخضع هذا الأسلوب للتجريب ، كي يسَلِّط الضوء على هذا الموضوع المهم في ميدان تدريس اللغة العربية ، ليتبين أثر استخدام الآيات القرآنية وفاعليته في تمكين الطلبة من القواعد النحوية ، وذلك لأن أغلب الأدبيات دعت إلى الاستشهاد بالقرآن الكريم ، ومكانته في الدرس النحوي لتذليل صعوبة القاعدة النحوية ، وتمكين الطلبة منها ، ورفع مستوى تحصيلهم فيها .

وقد اختار الباحث المرحلة الاعدادية (الصف الرابع العام) لأنها مرحلة مهمة في تعليم النحو العربي إذ أن الطلبة فيها يكونون قد بلغوا مستوى ملائماً من النضج العقلي واللغوي ، وذلك باستيعابهم حصيلة الألفاظ والمصطلحات عند دراستهم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، مما يساعدهم على التفكير ، وفهم الأسئلة المعروضة عليهم ، وإدراك العلاقات ، وأوجه الخلاف ، وإدراك الذوق الدقيق بين التراكيب والعبارات والجمال ، بحيث يتمكنون من إصدار الأحكام ، واستنباط القواعد النحوية (١١ : ص ١٩٠) .

فضلاً عن أن الصف الرابع العام ، هو أول صف في المرحلة الاعدادية ، التي هي آخر مراحل الثقافة العامة المنتظمة ، إذ ينطلق الطلبة فيها إما إلى ميدان الدراسة الجامعية ، إما إلى ميدان الحياة العملية ، وكلا الميدانين ، يتطلبان أن تُعنى بتثقيفهم تثقيفاً عربياً (١ : ص ٢٤٧) .

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن أهمية البحث الحالي تنبثق مما يأتي :

١ . أهمية اللغة العربية ، فهي اللغة التي أعزها الله تعالى ، بأن جعلها لغة كتابه المجيد .

٢ . أهمية قواعد اللغة العربية ، بوصفها العمود الفقري للغة العربية فهي تعصم اللسان من اللحن .

٣ . ضعف الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية ، الأمر الذي به حاجة إلى معالجة .

٤ . أهمية الآيات القرآنية وصلتها بالعربية والقواعد النحوية ، ودورها في ترسيخ القواعد النحوية في أذهان الطلبة .

٥ . أهمية المرحلة الاعدادية ، بوصفها المرحلة التي يتهيأ الطلبة فيها للتعليم الجامعي .

٦ . الصف الرابع العام ، بوصفه الصف الذي يتهيأ فيه الطلبة للتخصص العلمي أو الأدبي .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة قواعد اللغة العربية . ولتحقيق هدف البحث ، وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية :
((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بطريقة الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية معتمدة على أمثلة الكتاب المدرسي)) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. عينة من طلاب الصف الرابع العام في مركز مدينة الحلة للسنة الدراسية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ م .
٢. الموضوعات السبعة الأولى من كتاب مادة قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام للسنة الدراسية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ م .

تحديد المصطلحات :

أ- الأمثلة :

عُرِّفَت الأمثلة تعريفات عدة منها :

أولاً : لغة .

عرّفها الزمخشري : " مثل لي مدّ لهُومثلاً هو مثيله ومماثله ، ومثّل به مُثِّلُهُ ومثّل قائماً : انتصب ، مثولاً ، ورأيتُه ماثلاً بين يديه ، وتماثل من مرضه ومثّله به : شبهه ، وتمثّل به ، تشبه به ، ومثّل الشيء بالشيء : تستوي به وقتل تقديره " (٥٦ : ص ٥٨١ - ٥٨٣) .

وعرّفها ابن منظور : " مثل : كلمة تسوية - يقال هذا مثله ومثّله كما شدّه وشدّه - ويقال : مثّل ومثّل وشدّه وشدّه بمعنى واحد . ويقال : تمثّل فلان ضرب مثلاً ، وتمثّل بالشيء ضربه مثلاً . ويقال : امثّلت مثال فلان اختدّيت حذوه وسلكت طريقته . وتمثّل منه : كامتثل . ويقال : امثّلت من فلان امتثالاً أي اقتصصت منه " (٦ : ص ٦١٠ - ٦١٥) .

ثانياً : اصطلاحاً

عرّفها حمادي بأنها : " الأمثلة التي تختار من النصوص الأدبية في الكتاب المقرر وكذلك الأمثلة التي يعرضها الباحث وطلّبتها (المجموعة التجريبية) في أثناء شرح الموضوع وتوضيحه الموضوعات المقرر تدريسها " (٣٤ : ص ١٩) .

وفي ضوء التعريفات السابقة ، ومقتضيات البحث وطبيعته ، يعرفها الباحث اجرائياً بما يأتي : (هي الآيات القرآنية التي يختارها الباحث من القرآن الكريم ، ويقرّها الخبراء ليعرضها على طلابه - المجموعة التجريبية - في أثناء شرح الموضوع ، ولها صلة بالموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة) .

ب - التحصيل :

عُرِّفَ التحصيل تعريفات عدة ، يذكر الباحث منها ما يأتي :

أولاً : لغةً

هو " ما حصل في يدي منه شيء ، أي ما رجع منه شيء ، ومنه اشتقاق الحوصلة وعرف بأنه حصل ، حصولاً ، ومحصولاً ، والتحصيل تمييز ما يحصل والاسم الحصيـلة وتحصّل : تجمع وتثبت ، والمحصول الحاصل (٨١ : ص ٣٦٨) .

ثانياً : اصطلاحاً

عرّفه (Good) بأنه : " إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة أو معرفة " (p.٧ : ١٠٣) .

وعرّفه (Chaplin) بأنه : " مستوى محدد من الأداء أو الكفاية في العمل المدرسي ، أو الأكاديمي ، يقومه المدرسون بالاختبارات " (p.٥ : ١٠١) .
وعرّفه (عاقل) بأنه : " معرفة أو مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن الانجاز أمر فعلي وليس امكانية " (٦٥ : ص ٣٠) .

وعرّفه (الحفني) بأنه : " انجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ مستوى من الكفاية في الدراسة ، سواء في المدرسة أو في الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة ، أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً " (٣٣ : ص ١١) .

وفي ضوء التعريفات السابقة ، ومقتضيات البحث ، عرّف الباحث التحصيل اجرائياً بما يأتي : (هو ما يحصل عليه الطلاب - عينة البحث - من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي ، الذي سيعده الباحث لأغراض البحث الحالي في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة) .

ج - قواعد اللغة العربية :

عُرِّفت قواعد اللغة العربية تعريفات عدة ، يذكر الباحث منها ما يأتي :

عرّفها (عبدة) بأنها : " مجموعة القوانين التي تتركب بموجبها اجراءات مختلفة ، فالقوانين التي تتصل بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات تسمى القوانين الصوتية ، والقوانين التي تتصل بصياغة الكلمة ووزنها تسمى القوانين الصرفية ، والقوانين التي تتصل بنظم الجملة وحركاتها الاعرابية تسمى بالقوانين النحوية " (٦٨ : ص ٥٤) .

وعرّفها (ظافر وحمادي) بأنها : " مصطلح محدد الدلالة يشمل قواعد النحو والصرف ، فتتضمن هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بها من أوضاع اعرابية تسمى علم النحو ، ومجموعة القواعد التي تتصف ببنية الكلمة وصيغتها ووزنها والناحية الصرفية تسمى علم الصرف " (٦٣ : ص ٢٨١) .

وعرّفها (مطر) بأنها : " العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها ونظام تركيبها وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به وأدوات الربط بينهما " (٩٤ : ص ٧٥) .

وعرفها (الطهطاوي) بأنها " فن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة " (٥٢ : ص ٩) .

وفي ضوء التعريفات السابقة لقواعد اللغة العربية ، وضع الباحث تعريفه الاجرائي على النحو الآتي :

(ما يتضمنه كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الاعدادي للسنة الدراسية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ من قواعد نحوية وصرفية) .

د - الصف الرابع الاعدادي العام :

هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية في سلم النظام التعليمي في العراق التي تتكون من مرحلتين متتابعتين (متوسطة ، وإعدادية) ، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات وتقبل المرحلة الاعدادية خريجي المستوى الأول من التعليم الثانوي (المرحلة المتوسطة) ، وتكون السنة الأولى من المرحلة الاعدادية عامة (الرابع العام) ، وتشتمل على برنامج موحد للجميع وتستهدف اعطاء قاعدة واسعة من المعلومات والمعارف الانسانية ، ويهدف برنامج هذه السنة إلى اكتشاف القابليات والامكانيات عند الطلبة لاختيار أحد الفرعين العلمي أو الأدبي (٩٣ : ص ١٤٦) . واستناداً إلى ذلك ، فإن الصف الرابع الاعدادي هو أول صف من صفوف المرحلة الاعدادية .

الفصل الثاني

مدخل نظري ودراسات سابقة

- مدخل نظري
- دراسات سابقة
- موازنة الدراسات السابقة .

مدخل نظري

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لمدخل نظري يتضمن تعريفاً بمفهوم النحو وتفسيره وبعض طرائق تدريسه ، والملكة اللسانية ورأي ابن خلدون في تتميتها ، والمثال ودوره في تثبيت القاعدة النحوية ، وفضل القرآن الكريم على اللغة العربية وما قدمه لها ، والوظيفية في النحو .

وقد بدا للباحث ضرورة عرض هذه المفردات لما يوفر للباحث من أرضية نظرية يمكن أن تعينه في متطلبات بحثه من حيث المنهج وطريقة التدريس والنتائج وتفسيرها .

وعرض في هذا الفصل أيضاً بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالبحث الحالي من حيث الموضوع أو الأداة أو الأهداف ، وقد اعتمد في عرضها الترتيب الزمني .

مفهوم النحو

النحو في اللغة ، مصدر نحا الشيء ينحوه وينحاه نحواً ، أي قصده قصداً . قال ابن دريد (ت ٣٢١ هـ) النحو : القصد ، نحوت الشيء أنحوه نحواً إذا قصده وكل شيء أممته فقد نحوته ، ومنه اشتقاق النحو في الكلام كأنه قصد الصواب (١٣ : ص ١٩٧) . ومثله في اللسان (٦ : ص ٣١٠) .

أما في الاصطلاح ، فان تعريفات النحويين تختلف باختلاف نظرتهم إلى موضوع هذا العلم ، فأكثر النحويين - المتأخرين منهم على وجه الخصوص - يحرصون موضوع بحثه في دائرة ضيقة جداً ، فيجعلون موضوعه علم يبحث فيه عن أحوال الكلم اعراباً وبناءً (٢٥ : ص ٢٥) و (٢٨ : ص ١٧) .

ويبدو من هذا التعريف أن هذا المفهوم قاصر لأنه يدور حول الاعراب ، أي ضبط أواخر الكلمات بعد معرفة مواقعها من الجملة ، فيما أن دور النحو لم يكن مقصوراً على الاهتمام بالاعراب والبناء في الكلام ، ولا مجرد ضبط أواخر الكلمات فيه ، فهو فضلاً عن ذلك يتسع ليشمل الاهتمام بالمعاني ، ووظيفة الكلمة في إطار الجملة ، والجملة في إطار العبارة (٦٣ : ص ٢٨١) .

وربما كانت نظرة هؤلاء النحويين مبنية على أساس أن اللحن قد فشا بين العرب بسبب دخول غيرهم من الأمم في الاسلام ، واختلاط العرب بهم ، فكان ذلك سبباً لوضع قواعد تقوّم ألسنتهم وتعصمهم من الخطأ في القول ، وبما أن اللحن يقع في أواخر الكلام ، لذا اتجهت القواعد والضوابط إلى أواخر الكلام كي تصون المتكلم من الوقوع في اللحن (٢٥ : ص ٢٥) .

أما قدامى النحويين وبعض المحققين من متأخريهم ، فانهم لم يقصروا موضوع النحو على أواخر الكلام ، بل تجاوزوا ذلك إلى تأليف الجملة ودلالاتها على المعنى المراد ، لذلك عدّوا موضوعه " اللفظ الموضوع باعتبار هيأته التركيبية

وتأديتها لمعانيها الأصلية " ، أما الغرض منه فالاحتراز من الخطأ في التأليف ،
والتمكن من فهمه والافهام به (٢٥ : ص ٢٥ - ٢٦) .

ولاشك أن نظرة هذا الفريق لموضوع النحو أسلم بكثير من نظرة الفريق
السابق ، ولعل هؤلاء الذين حددوا موضوع النحو بهذا التحديد السليم كانوا ينظرون
إلى أقوال المتقدمين من النحاة ، فهذا خلف الأحمر (ت ١٨٠ هـ) يذكر في (مقدمته
(الطرق التي اتبعها في كتابه والغاية التي قصدها منه ، إذ يقول : " عملت هذه
الأوراق ، ولم أدع فيها أصلاً ، ولا أداة ، ولا حجة ، ولا دلالة ، إلا أملت فيها ،
فمن قرأها وحفظها وناظر عليها ، عَلمَ أصول النحو كله مما يصلح لسانه في كتاب
يكتبه ، أو شعرٍ ينشده ، أو خطبة أو رسالة إن ألفها " (١٢ : ص ٣٣) .

وموضوع النحو عنده أشمل بكثير من حركات وأواخر الكلام ، إذ هو ما
يُصلح اللسان والقلم في كل ما يفيد منه المتكلم ، والمؤلف ، والشاعر والخطيب (٢٥ : ص ٢٧) .

ويعرفه ابن جنّي (ت ٣٩٢ هـ) في خصائصه " أنه انتحاء سمّيت كلام
العرب في تصرفه وفي اعرابه وغيره ، كالتثنية والجمع ، والتحقيق والتكسير ،
والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ليلتحق مَنْ ليس من أهل العربية بأهلها
في الفصاحة فينطق بها ، وإن لم يكن منهم ، وإن شذّب بعضهم عنها رُدّبه إليها " (٣ : ص ٣٤) .

ويتضح من ذلك أن موضوع النحو عند ابن جنّي ، ليس الاعراب فقط ، بل
هو البحث في هيئة الكلمة المفردة ودلالاتها عند التصغير والتثنية والجمع ، والبحث
في الهيئة المركبة للجملة وشبه الجملة ، وأن الغاية منه أن يعرف غير العربي
فصاحة اللغة العربية ، ويتكلم بها كما يتكلم أهلها (٢٥ : ص ٢٨) .

أما ابن عصفور (ت ٦٦٩ هـ) فقد عَبر عنه بقوله : " هو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها ، فيحتاج من أجل ذلك إلى تبين حقيقة الكلام ، وتبين أجزائه ، وتبين أحكامه " (٥ : ص ٤٥) .

ومفهوم النحو عند ابن عصفور ليس مجرد العلم بالأعراب والبناء في الكلام ، ولا مجرد ضبط أواخر الألفاظ فيه ، بل يمتد مفهومه أساساً إلى المعاني والوظائف ، وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة ، والجملة في إطار العبارة حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها (٦٣ : ص ٢٨١) .

وإذا رجعنا إلى أسباب وضع هذا العلم ، أمكننا أن نعد تسرب الفساد إلى لسان العرب السبب المباشر لوضع النحو ، سواء أكان ذلك على يد الأعاجم الذين دخلوا الاسلام ، أم على يد العرب الذين امتزجوا بهؤلاء الأعاجم وخالطوهم ، وهناك سبب آخر هو الرغبة في تعليم اللغة العربية ، وتيسير طرق الأداء بها بعد تفهمها ، وإدراك دقائقها وأسرارها بالنسبة للأعاجم الذين انضوا تحت راية الاسلام ، وعقولهم ناضجة وثقافتهم واسعة ، وتفكيرهم منطقي سليم إلى حد بعيد ، وما كان ينقصهم سوى الإجابة في أداة التعبير ، هذان هما السببان الرئيسان في نشأة النحو ، وإن كانت هناك أسباب ثانوية قد نشطت البحث فيه ، وحفّزت المهتمين بين الدارسين للعربية للتنافس على تلك المكانة الأدبية التي يتمتع بها كل من يبرز في معرفته للعربية الصحيحة ، خصوصاً في زمن كان المشرفون فيه على أمور الدولة من أشد الناس حرصاً على اللغة السليمة وتمسكاً بكل ما هو عربي (٧٥ : ص ٢٠٩ - ٢١٠) .

تيسير النحو

وَقَرَّ في الأذهان أن النحو العربي وَعِرٌّ غير ممهد ، وعسير غير ميسور ، لذا انبرى الدارسون إلى تيسيره ، وتسابقوا إلى تذليل وعورته (٧١ : ص ١٠١) . فمنهم من كان يدعو إلى تيسير النحو وتهذيبه ، ومنهم من كان يعبر عن رغبته بالابتعاد عن الكتب النحوية المتأخرة ، ويدعو إلى اعتماد كتب النحاة الأوائل ، ومنهم من كان يدعو إلى تأليف كتب جديدة تطرح الخلافات ، وتتخلص من الأبواب غير العلمية ، بحيث تلبي حاجة المتعلمين (٨٤ : ص ١٤٧) .

وأول من دعا إلى اصلاح النحو وتيسيره ، هو خلف بن حيان البصري في رسالته التي أسماها (مقدمة في النحو) ، إذ نقد النحويين لكثرة استعمالهم العلل النحوية ، وتطويلهم الذي زاد على حقه في المسائل النحوية ، وكان يهدف من رسالته اصلاح لسان من يقرأ شعراً ، وتقويم لسان من يكتب رسالة وكلمة أو يضع كتاباً (٥٨ : ص ١٨٤) .

وفي المغرب العربي دعا ابن مضاء القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) إلى اصلاح النحو ، وقد تجلت دعوته هذه في كتابه المشهور (الرد على النحاة) ، فقد ثار ابن مضاء على قواعد النحو ودعا إلى الغاء نظرية العامل ، وبحث مشكلة الاعراب ، ومدلول الحركة عند النحاة ، إذ قال : " إني رأيت النحويين - رحمة الله عليهم - قد وضعوا النحو لحفظ الكلام من اللحن ، وصيانتته من التغيير ، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم ، وتجاوزوا القدر الكافي فيما أرادوه منها ، فتوعرت مسالكها ، ووهنت مبانيها ، وانحطت عن رتبة الاقناع حججها (٨٣ : ص ٨٠) .

لقد عزا ابن مضاء صعوبة النحو إلى فكرة العامل ، لذلك نجده يرفض عزو الرفع والنصب والخفض إلى العامل ، سواء أكان العامل لفظياً أم معنوياً (٨٣ : ص ٨٧) .

فيقول : النحاة يقدرون عوامل محذوفة تعلق بها هذه المجرورات " زيدفي الدار ، رأيته الذي في الدار ، مررت برجل من قریش ، ورأى زيدالهلل في السماء " وهي على الترتيب " مستقر ، أستاذ ، كائن ، كائناً " ، وإن ما دفع بالنحاة كما يقول ابن مضاء إلى هذه القاعدة أن المجرورات لابد لها من عامل يعمل فيها، إذا لم يكن ظاهراً فهو مضمّر .

ويقول ابن مضاء : إن هذا تحمّل ؛ لأن الكلام تام بدون هذا التقدير ، فانه لا عامل ولا عمل ، والمجرورات نفسها هي الاخبار والصلات ، وهي مركبة " زيد في الدار " تكونت من اسمين على معنيين والادل فيهما هو " في " يعبر عن فكرة المتعلم بدون حاجة إلى تقدير " مستقر " ، فليس هناك ما يدعو إلى التقدير ، فحريّ بنا أن نلغي التقدير وأن نجعل الكلمات نفسها مواضع الاعراب " زيدفي الدار " زيد ، مبتدأ ، في الدار جار ومجرور خبر .

ويقول أيضاً " زيدضارب عمراً " فالنحاة يقدرون في كلمة (ضارب) ضميراً مستتراً يعربونه فاعلاً لها ، ويعجب ابن مضاء من هذا التقدير لأن " ضارب " تدل على الصفة وصاحبها ، فلا داعي لأن نبحت عن صاحبها في داخلها مادامت تدلّ عليه (٤٣ : ص ١٨٠ - ١٨١) .

ودعا أيضاً إلى ترك القياس لأنه يعتمد على الأسس العقلية ، وذكر أمثلة لفساد القياس النحوي لدى النحاة ، ومن ذلك أن النحويين قاسوا اعراب الفعل المضارع على الاسم بأنه يشبهه من وجوه كثيرة ، فيقيسون منع الاسم من الصرف حملاً على منع الفعل من الخفض والتنوين ، ويجعلون في الاسم علتين ، أو علة واحدة تقوم مقام علتين كي يكون حكمهم نافذاً . ودعا ابن مضاء إلى إلغاء العلل الثواني والثالث ، أي القياسية والجدلية ، وأقرّ العلل التعليمية فقط ، كقولك في " جاء محمد " لم رفع محمد ؟ الجواب لأنه فاعل (٨٣ : ص ١٢٠) .

أما المحاولات التي دعت إلى اصلاح النحو العربي في العصر الحديث ، محاولة ابراهيم مصطفى في كتابه (احياء النحو) سنة (١٩٣٧) ، وهو أول كتاب نقد نظريات النحو التقليدية في العالم العربي في العصر الحديث (٥٢ : ص ٩٩) .

يقول ابراهيم مصطفى في مقدمة كتابه أطمع أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية ، وأن أرفع عن المتعلمين صعوبة هذا النحو ، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة ، تقربهم من العربية ، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليب (٨٤ : ص ٧) .

وتمثل جهود ابراهيم مصطفى على الرغم مما أحاط بها من مناقشات وردود بالعديد من المعالم والأمر ، منها الاهتمام بالقراءات القرآنية ، واستقراء الشواهد العربية من شعر ونثر ، واستقصاء أقوال علماء اللغة الأقدمين كالخليل وسيبويه والفراء في معالجة المسائل الدقيقة في النحو ، واختيار المصطلحات المناسبة لها ، والانتفاع بأساليب الدراسات الحديثة ومناهج البحث عند المحدثين ، والغاء نظرية العامل التي فُتِنَ بها النحاة وطبقوها في جميع أبواب النحو ، والغاء الأبواب العملية ، كبابي الاشتغال والتنازع .

وكان من نتائج البحث الذي دعا إليه ابراهيم مصطفى أن اتسعت دائرة البحث حتى شملت طريقة تأليف الكلام ، وما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة ، ويمكن أن تؤدي معناها... وابتعد المنهج عن الآثار الفلسفية التي رافقت النحو ، واتجه نحو القراءات القرآنية لاستخلاص مسائل النحو منها ، وتوثيق هذه المسائل بما ورد عن الأئمة القراء (٨٤ : ص ١٤٩) .

ونادى بعدم الأخذ بنظرية العامل ، حيث قال : " ليس هناك عوامل تعمل ، وإنما هناك حركتان تدلان على معنى ، الأولى الضمة وهي علامة الاسناد ، والثانية الكسرة وهي علامة الإضافة ، وأما الفتحة فليست علامة اعراب ، بل هي الحركة

الخفيفة المستحبة عند العرب التي يراد أن تنتهي بها الكلمة كلما أمكن ذلك ، فهي بمثابة السكون في لغتنا العامية (٧١ : ص ١٠٢) .

إن منهج ابراهيم مصطفى يهدف إلى فتح أبواب جديدة للدرس النحوي ، فهو يجمع بين دراسة الجملة العربية بأساليبها وصورها المتنوعة ، وبين الحركات الاعرابية ، وإن منهجه كان يهدف إلى تنقية النحو من الشوائب التي لحقت به .

ثم جاءت بعد محاولة وزارة المعارف المصرية سنة (١٩٣٨) التي شكلت لجنة للنظر في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة ، وقد تألفت اللجنة من طه حسين ، وأحمد أمين ، وعلي الجارم ، ومحمد أبي بكر ، و ابراهيم مصطفى ، وعبد المجيد الشافعي .

رأت اللجنة وجوب الاستغناء عن الاعراب التقديري والاعراب المحلي ، ورفضت التقسيم الذي وضعه النحاة للعلامات الاعرابية على علامات أصلية وعلامات فرعية ، بل تجعل كلاً في موضعه أصلاً . وترى اللجنة أن يكون لكل حركة لقب واحد في الاعراب وفي البناء ، وأن يُكتفى بألقاب البناء على عكس ما وضعه النحاة لحركات الاعراب ألقاباً ، وهي الرفع والنصب والجر والجزم ، ولحركات البناء ألقاباً هي الضم والفتح والكسر والسكون (٦١ : ص ٨٥-٨٧) .

وقد وجدت اللجنة أن من أهم ما يعسر النحو ثلاثة أشياء هي :

- ١ . الفلسفة التي حملت النحويين على الاسراف في الافتراض والتعليل .
 - ٢ . الاسراف في المصطلحات والقواعد النحوية .
 - ٣ . الامعان في التعمق العلمي الذي أدى إلى التباعد بين الأدب والنحو .
- (٥٢ : ص ١١٣) .

وفي السنة نفسها ، أي في عام (١٩٣٨) ، نشر عبد المتعال الصعيدي في مجلة (الرسالة) مقالات عدة بعنوان " تيسير قواعد الاعراب " ، لم يوافق فيها على

توصيات المجمع ولجنة الوزارة ، واقتراح مقالات عدة منها ، دمج الاعراب المحلي بالاعراب التقديري ، والابقاء على العلامات الأصلية والفرعية ، وجعل المنادى منصوباً بالضممة أو الألف أو الواو نيابة عن الفتحة ، والحاق باب كان وأخواتها وباب الأحرف المشبهة بالفعل بالمبتدأ أو يعرب اسم كان مبتدأ ، ويعرب خبرها خبراً لمبتدأ منصوباً ، واعراب " أقائم زيد ؟ " قائم ، اسم فاعل ، وزيد فاعل ، ولا يقال سدّ مسد الخبر لأنه ليس هناك مبتدأ .

ونادى الصعيدي بالأخذ برأي جمهور الكوفيين في نواصب المضارع وعدم تقدير (أن) في المواضع التي قو فيها البصريون ، وتخليص النحو من كل ما علق به من الفلسفة (٦١ : ص ٩١) .

ثم جاءت بعد ذلك محاولة مجمع اللغة العربية في القاهرة سنة (١٩٤٥) ، إذ عرضت وزارة التربية والتعليم المصرية تقرير لجنة التيسير النحوي على مجمع اللغة العربية في القاهرة ، لتعرف رأيه فيما قررته اللجنة ، فعقد المجمع اجتماعات عدة ، وقم ملاحظاته على مقترحات اللجنة ، فأيد بعضها ، وألغى بعضها ، وعلى بعضها الآخر ، وزاد عليها مما رآه مفيداً ، فوافق اللجنة في الأساليب ، وفي العلامات الاعرابية ، وفي الاستغناء عن الاعراب المحلي والاعراب التقديري ، وفي عدم تقدير الضمائر المستترة جوازاً أو وجوباً ، وزاد عليها عدم تقدير العائد إلى الاسم الموصول ، وخالفها في تسمية ركني الجملة ، واختار تسمية البيانين " مسند ومسند إليه " ، وكانت اللجنة قد ارتأت عدم التفريق بين حركات البناء والاعراب ، والاقتصار على ألقاب البناء ، أما المجمع فرأى أن الصواب هو الاقتصار على ألقاب الاعراب . (١٦ : ص ١٥٦ - ١٥٧)

أرسل المجمع قراراته بالتيسير إلى مجمع اللغة العربية بدمشق ، والمجمع العلمي العراقي لا بداء الرأي فيها ، وجاء ردّ مجمع دمشق بعدم موافقته على مقترحات المجمع العلمي المصري ، ومقترحات لجنة الوزارة ، ولكنه أوصى

بالعناية ببحث الأصوات ، وبضرورة استغلال علم المعاني في قواعد النحو ، والاقتصار على ما يتيح القراءة السليمة من دون تعليل أو تحليل ، وهذا ما نادى به ابن مضاء من قبل (٦٢ : ص ٤٦) .

أما المجمع العلمي العراقي ، فلم يوافق على المقترحات أيضاً ، وأوصى بالعودة إلى القرآن الكريم والحديث النبوي وكلام صدر الاسلام في اقتباس الشواهد ، والاعتداد في القواعد بما جاء في الذكر الحكيم من صيغ تخالف الشائع أحياناً ، والجمع بين الأدوات من نوع واحد ، حيث يختلف أثرها الاعرابي كأدوات النفي ، والوصل بين علم النحو وعلم المعاني في بيان وجوه الذكر والحذف ، والتقديم والتأخير (٦٢ : ص ٤٧) .

ثم جاءت بعد ذلك محاولة أحمد عبد الستار الجواري في كتابه (نحو التيسير) سنة (١٩٦٢) ، وتحدث فيه عن تيسير النحو ، ومعنى النحو ، والنحو والاعراب ، والعامل ، ومنهاج النحو ، وأحوال الاعراب ، والاعراب والبناء ، ودراسة الجملة .

ثم ألف سنة (١٩٧٤) كتابيه (نحو الفعل) و (نحو القرآن) ، منطلقاً في الأول من دعواته إلى دراسة الجملة أولاً ، وما تتألف منه ثانياً ، ومنطلقاً في (نحو القرآن) من أن وضع القواعد على أساس الأسلوب القرآني ، وتتبع تراكيبه يعيننا على فهم التراكيب البليغة ومحاكاتها ، ويجنبنا الكثير من الشاذ والنادر ، وهو نوع من التيسير أيضاً . ومقترحات الجواري في التيسير هي دراسة النحو في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لا تغفل عن الغاية ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها ، ثم يأتي بعد ذلك ادراك ما ينبغي أن يبقى وما ينبغي أن يحذف من أجزائه وأبوابه (٢٨ : ص ٢) .

ووضع القواعد النحوية على ما جاء في القرآن الكريم من أساليب وتراكيب ، وقد كان على نحاة العربية أن يترسموا تركيب القرآن الكريم وأن ينحوا نحوه ،

فيجعلوا ذلك أساساً لنحوهم ، يذكرونه وينهون به ويستشهدون له (٢٨ : ص ٥) ، وطرح النظرية السطحية التي تحاول أن تجد لكل مرفوعٍ رافعاً، ولكل منصوب ، عامل نصب ، ولكل مخفوض عامل خفض (٢٨ : ص ٤٤) .

ودعا إلى أن يدرس منهج البحث النحوي دراسة عميقة تستغرق أجزاءها وترد كلاً منها إلى أصوله ثم يعرض هذا المنهج بعد ذلك على معايير البحث العلمي الحديث ، فيطرح منه ما لا يوافق أصول هذا البحث . ويستبعد كل جزء أو أصل لا يستند إلى واقع اللغة أو لا يقوم على أساس الرواية الصحيحة الصادقة. وبين أيدي الباحثين والدارسين نص عربي هو قمة أساليب العربية لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، إنه الكتاب العزيز (القرآن الكريم) الذي جمع خلاصة أساليب العربية (٢٨ : ص ٦٢) .

ثم جاءت بعد ذلك محاولة مهدي المخزومي في كتابيه الأول (في النحو العربي نقد وتوجيه) سنة (١٩٦٤) ، والثاني (في النحو العربي قواعد وتطبيق على المنهج العلمي الحديث) سنة (١٩٦٦) .

ومن أهم آرائه في التيسير أن تكون الدراسة النحوية على وفق هذا التسلسل ، الدراسة الصوتية هي الدراسة اللغوية الأولى التي يُعنى بها اللغويون ، ليعرف الدارس كثيراً من الظواهر اللغوية التي تدرس في كتب النحو من ابدالٍ واعلالٍ وادغامٍ ، ومخارج الحروف ، وصفاتها (٩٠ : ص ٢٧ - ٢٨) .

ثم الدراسة الصرفية ، أي البحث في الكلمة المفردة من حيث بنيتها ، وزنتها ، واشتقاقها ، وتجردها ، وزيادتها ، ونحتها ، وتركيبها ، إلى غير ذلك مما يتعلق بالكلمة ، ومن حيث ما يطرأ على أركانها من تقديم وتأخير أو ذكر وحذف ، أو اضممار واطهار ، ومن حيث ما يطرأ عليها من استفهام أو نفي أو توكيد . (٩٠ : ص ٢٨)

ومن آرائه ، أن القياس الذي يجب أن يتبع في دراسة اللغة والنحو هو القياس الدائم على أساس المشافهة ، ومحاكاة المسموع والمعروف من كلام العرب وأساليبهم . (٩٠ : ص ٢٢)

ومن آرائه ، أن الجملة الفعلية تدل على التجدد ، أما الجملة الاسمية فتدل على الدوام والثبات ، أو التي يتصف فيها المسند إليه اتصافاً ثابتاً غير متجدد، فوافق بذلك البلاغيين ولجنة وزارة التربية المصرية والجواري ، وآخرين في تعريفهم للجملة الفعلية والاسمية . (٩٠ : ص ٤١ - ٤٢)

وخلاصة دعوته أن يُعنى الدارسون بكل ما خلّفته مدرسة الكوفة ، وأن يستعان بما توصل إليه أساتذتها وشيوخها . فقد حفظوا لنا من الألوان والأساليب والتعبيرات ما أضاعه البصريون (٨٤ : ص ١٧٨) .

ومن الدعوات الأخرى التي نادى بتيسير النحو وتجديده دعوة طه حسين إلى تيسير النحو والكتابة ، وفيها ينسب القصور في اللغة إلى طرائق التدريس القديمة التي لا تتفق مع ميول الطلبة ، وارتأى أن يتم التعليم بطرائق ميسرة ، غير انه لم يوضح هذه الطرائق لكي يؤخذ بها ، ولم يذكر القواعد العملية في التيسير .

ومحاولة عبد الحميد حسن في صدر كتابه (القواعد النحوية مادتها وطريقتها) ودعوته إلى اعتماد المذهب الكوفي في التطوير والتيسير ، ودعوة أمين الخولي إلى تيسير النحو في بحثيه (الاجتهاد في النحو) ، و (هذا النحو) ، ومجموعة المحاضرات التي ألقى في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مصر . (٨٤ : ص ١٥٠) .

وعلى الرغم من هذه الجهود الكبيرة المضنية في عملية التيسير ، فإن الباب لا يزال مفتوحاً أمام كل من يريد تفسير الظواهر اللغوية والنحوية تفسيراً جيداً ، ينسجم وطبيعة اللغة ، ويفيد من التطور الحاصل في ميدان دراستها ،

ولكن الباب مغلق أمام كل من يريد تغيير هذه الظواهر أو يروم أدنى عبثٍ بها . (٧١ : ص ١٠٥ - ١٠٦) .

طرائق تدريس النحو :

يعرض الباحث وصفاً لبعض الطرائق التدريسية التي يدرس بها النحو العربي واقتصر العرض على أشهر الطرائق شيوعاً في تدريس هذه المادة وهي :

١ - الطريقة الاستقرائية

هناك من يعد الطريقة الاستقرائية أفضل طريقة لتدريس النحو ، إذ هي تتلاءم مع أكثر موضوعاته وتنسب هذه الطريقة إلى المربي الألماني فردريك هربات (١٧٧٦-١٨٤١) ، وانتشرت في أوروبا في أواسط القرن التاسع عشر ، وهي تعنى بفكرة تداعي المعاني ، بالإفادة من المعلومات الماضية ، وضمها إلى المعلومات الجديدة لتكون كتلة عملية موحدة (٤٣ : ص ٢١٥) . ويتجلى الأساس الذي تبنى عليه هذه الطريقة في انتقال الفكر من الجزئيات إلى القانون العام ، ومن الحالات الخاصة إلى الأحكام العامة أي أن الأمثلة تذكر أولاً ، وتناقش هذه الأمثلة حتى تصل إلى القاعدة التي يستنتجها الطلبة بعد عملية استقراء هذه الأمثلة (٥٦ : ص ١٢٧) .

خطوات التدريس بموجب الطريقة الاستقرائية :

أ - التمهيد :

الغاية من التمهيد تهيئة نفوس الطلاب لاستقبال الموضوع الجديد وإثارة شوقهم إليه ، وانتباههم إلى ما سيقدمه المدرّس فيه ، والمدرس الناجح هو الذي لا يطيل التمهيد .

وقد يكون التمهيد بتوجيه سؤال أو سؤالين حول الموضوع ، وقد يكون بسرد حكاية أو قصة ، وقد يأتي بعرض صورة أو مشهد يتعلق بالموضوع ، أو بإثارة مشكلة يهتم بها الطلاب ، وتتعلق بالموضوع الجديد .

والمهم في ذلك هو تهيئة أذهان الطلاب وأحاسيسهم إلى موضوع الدرس الجديد (٩ : ص ٥٩) . كذلك فإن الهدف من الدرس يثبت في هذه المرحلة ، ويُربط بحاجات الطلاب ، ليستثير هذا الهدف رغبتهم بالمادة الجديدة ، فيكون الدافع قائماً في الدقائق الأولى من ساعة الدرس ، ويكون ايقافهم على الموضوع الجديد دافعاً لهم على اتخاذهم موقفاً إيجابياً للتعلم ، بسبب توفر شرطيه الأساسيين، المشكلة والدافع (٤٣ : ص ٢١٥) .

ب - العرض :

بعد أن يمهد المدرّس لموضوعه ، يصبح الطلاب مستعدين لتلقي الموضوع الجديد ، وهي الخطوة الأساسية في الحصة ، ويجب أن تنال العناية والأهمية من المدرّس ، وعليه أن يهتم بطريقة التدريس التي تمكنه من إيصال ما يريد إلى طلابه في يسر وسهولة ، وبأعلى درجة من الفائدة ، وفي هذه المرحلة يعرض المدرّس الأمثلة ، ثم يناقشها مع طلابه .

ومن الضروري أن تكون المعلومات أو الأمثلة واضحةً صحيحةً ، وملائمةً لمدارك الطلاب ومستواهم العمري والعقلي ، وعليه أن ينتقل من نقطة إلى أخرى حتى يطمئن إلى أن طلابه قد فهموها ، وتعتمد هذه الطريقة على المناقشة المستمرة ، وعمل المدرّس ارشادي وتوجيهي ، وكلما انتهى من جزء راجعه مع طلابه أو شرّحه إذا لم يستطيعوا فهمه (٩ : ص ٦٢ - ٦٣) .

ج - الربط :

وقد تأتي هذه الخطوة ضمن العرض ، وأحياناً تأتي منفصلة ، والمدرّس الناجح هو الذي يقرر ذلك بحسب موضوعه ، وطريقة تقديمه لمادته (٩ : ص ٦٣) . وعلى المدرّس أن يُعنى بالاشتراك مع الطلاب ، بالربط والموازنة بين الأمثلة المنظمة على السبورة ، حتى يقفوا على المتشابه ثم المتباين ، وبذا يسهل عليهم ادراك العلاقات بين الأمثلة ، ثم يتجه العقل إلى افتراض تعميم قاعدة ، تُفسر به هذه العلاقات بين الأمثلة ، وهذا الافتراض يحتاج إلى استدلالٍ وتفكيرٍ ، كما يحتاج إلى تخليٍّ وابتكارٍ ، وكل ذلك يحتاج إلى تروٍ وعدم استعجال بإصدار التعميم ، وعلى المدرّس أن يعوّد طلابه على ضرورة التروي ، وجمع الأدلة المنطقية قبل الحكم ، كما عليه أن يُعنى بتنظيم السبورة وجمال الخط ، لأن ذلك يعين الطلاب على الفهم (٤٣ : ص ٢١٦) .

د - الاستنتاج :

وهي مرحلة استخلاص القاعدة أو الحكم ، وقد تكون القاعدة في صورة تعريف ، أو قاعدة كلية ، أو فكرة عامة ، والمدرّس الناجح يترك لطلابهِ الفرصة كي يستخرجوا القاعدة أو التعريف أو الفكرة العامة ، ولا يلقيها عليهم القاءً ، ومن ثم يدوّن هذه القاعدة على السبورة بخطٍ واضحٍ ومنظّم (٩ : ص ٦٣) .

هـ - التطبيق :

ومنهم من يسميه التقويم أو الإعادة أو المراجعة ، والغاية منه أن يطمئن المدرّس إلى مقدار الاستفادة التي حققها الطلاب من الموضوع ، ومدى تثبتهم منها واكتسابهم لها .

ويبدأ المدرّس في تقويمه بالأمور الكلية ثم بالجزئية ، والمدرّس يستطيع أن يتبع إحدى الطرائق الثلاث في تطبيقه وهي :

- ١ . طريقة السؤال والجواب في موضوع الدرس الجديد .
- ٢ . طريقة التطبيق الشفوي أي توجيه أسئلة جديدة ترتبط بالدرس أو بتقديم نص قصير وجديد ثم يناقشه مع طلابه وهذا النص يرتبط بالنص المعطى في الموضوع .
- ٣ . طريقة التطبيق التحريري ، ويكون ذلك إما بحل تمرينات الكتاب المقرر ، إما بتقديم أمثلة جديدة يجيبون عنها في كراساتهم (٩ : ص ٦٤) . وبالمجال الواسع للتطبيق ؛ يزداد الطالب يقيناً بقدرته وعمله ، ويستقيم لسانه ، وتكون القاعدة في مخيلته في كل حين . لذا كانت المرحلة الخامسة (التطبيق) أهم المراحل وبدونها تكون القاعدة جامدة ومهملة لا نفع بها (٤٣ : ص ٢١٧) .

مزايا الطريقة الاستقرائية :

يرى أنصار هذه الطريقة ، أنها من افضل الطرائق في تدريس قواعد اللغة العربية للأسباب الآتية :

- ١ . تعدد من أكثر الطرائق شيوعاً في التدريس ، وأكثرها وضوحاً في ترتيب الخطوات وحسن النتائج .
- ٢ . إنها سهلة التنفيذ من قبل المعلمين والمدرسين .

٣. تساعد على إبراز شخصيات الطلاب وإظهارها ، ومشاركتهم من خلال المناقشة وغيرها .

٤. إن المعلومات تقدم إلى الطلبة منظمة ومرتبطة ، وهي تربط المعلومات والحقائق الجديدة بالقديمة ، وبخبرات الطلاب السابقة (٩ : ص ٦٥) .

ومن المآخذ التي توجه إلى هذه الطريقة إهمالها قيمة الدوافع الداخلية ، واعتمادها على أن المدرّس يستطيع أن يبيث في نفوس الطلاب ما يريد من معرفة ، وإن اتباع هذه الطريقة يتسم بالبطء في إيصال المعلومات إلى الذهن ، ولا توجد صلة فكرية ، أو لفظية بين الأمثلة المتقطعة ، التي تقدم إلى الطلبة ، وهذه الأمثلة لا تشرح فكرة من الأفكار ، ولا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة (٥٦ : ص ٢١٧-٢١٨) .

ويرى الباحث أن الطريقة التدريسية الناجحة هي التي تحقق أكبر قدر من الفائدة والمعرفة ، وتراعى فيها الأصول النفسية التي تثير انتباه الطلاب ، وتنشط عقولهم ، وتنمي مواهبهم ، وتربي ملكاتهم ، وتهذب عقولهم ، وتحبب العلم لديهم . والمدرّس الناجح المُدرّك لأهمية عمله ، عليه أن يقوم بإعداد دروسه أعداداً صحيحاً ، حتى ينجح في مهمته التربوية وتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية .

٢ - الطريقة القياسية :

تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من القانون العام إلى الخاص ، ومن المبادئ العامة إلى النتائج ، ومن الحقائق العامة إلى الجزئيات ، وخطواتها أن يذكر المدرّس القاعدة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ، ثم يأتي بالتطبيقات (٥٦ : ص ١٢٦) . وهذه الطريقة هي عكس الطريقة الاستقرائية .

خطوات التدريس بموجب الطريقة القياسية :

- أ- التمهيد : وذلك لغرض تكوين الدافع إلى تلقي الدرس الجديد ، وتحديد الغاية منه .
- ب- عرض القاعدة : تكتب القاعدة كاملة ومحددة ، بخط واضح ويوجه انتباه الطلاب إليها بحيث يشعر الطالب بأن هناك مشكلة تتحداه ، ويؤدي المدرّس هنا دوراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل ، وهو وضع الجمل بلا شك .
- ج- تفصيل القاعدة : بعد أن يتعرّف الطلاب على القاعدة ، وشعورهم بالمشكلة ، يطلب المدرّس من الطلاب أمثلة تطبق عليها القاعدة تطبيقاً صحيحاً ، لغرض تثبيت القاعدة ، وتوضيحها في عقولهم من خلال الربط بين الأمثلة والقاعدة .
- د- التطبيق : ويتم ذلك بأن يقوم المدرّس بإعطاء أمثلة جديدة وكثيرة إلى الطلاب يستوقفهم عندها حتى يقتنعوا بصحة القاعدة وفائدتها ، ويحسنوا الفائدة منها في الدروس القادمة ، أو في الحياة العملية في حقل الكلام والكتابة (٩٧ : ص ٢٢٩ – ٢٣٠) .
- ويرى أنصار هذه الطريقة أنها سهلة ، وسريعة الأداء ، وتؤدي إلى استقامة اللسان ، لأن الطالب يحفظ القاعدة ، ويمكن أن يتذكرها ، ويقيس عليها .
- أما معارضو هذه الطريقة ، فيرون أنها عديمة الجدوى في تعليم القواعد ، ويُعزى إليها ضعف الطلاب في اللغة العربية ، وذلك لأسباب متعددة منها :
١. تعود الطلاب المحاكاة العمياء ، والاعتماد على الغير ، وتقتل فيهم روح الابتكار والرأي .
 ٢. تنتفي وقواعد التدريس في السير من السهل إلى الصعب ، إذ إنها تبدأ بالصعب لتنتقل إلى السهل .
 ٣. إن الحقائق التي تقدم على وفق هذه الطريقة تبقى قلقة في ذهن بأن الطلاب لا يبذلون فيها جهداً لاكتشاف القاعدة (٥٦ : ص ١٢٧) .

٣. الأسلوب التكاملي :

الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية ، هو أن تدرّس اللغة العربية وحدة مترابطة ومتكاملة من خلال النصوص من دون فصل بين فروعها المتعددة، ويعتمد أسلوب التكامل في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة للأغراض المنشودة ، وذلك لأن النصوص مادة صالحة للمطالعة ، ولتدريس الطلبة التعبير الشفهي والكتابي ، فضلاً عن أنها حقل جيد للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف ، ومحور للدراسات البلاغية والنقدية في الصفوف الثانوية (٧٩ : ص ٢٢٦ – ٢٢٧) .

خطوات التدريس بموجب الأسلوب التكاملي :

- أ. أن يقرأ الطالب القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة .
 - ب. يختار المدرّس بعض الجمل الواردة في القطعة ، ويتخذها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية .
 - ج. يُطالب الطلاب بأن يعبروا شفويّاً جزئياً أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة ، مستعملين عبارات من انشائهم ، وكذلك التعبير التحريري .
 - د. إذا كانت القطعة شعراً ، لفت المدرّس أنظار الطلاب إلى الصور البيانية فيها ، أما إذا كانت جميلة الأسلوب جعلها المدرّس قطعة للحفظ .
 - هـ. يملّي المدرّس جزءاً ملائماً من تلك القطعة على الطلاب ، ليدرّبهم على صحة رسم الحروف والكلمات (٦٧ : ص ١٣٣ - ١٣٥) .
- ويرى أصحاب الأسلوب التكاملي أنه يجدد نشاط الطلاب ، ويبعث فيهم الشوق والرغبة ، ويدفع عنهم الملل والسأم ، وفيه نوع من التكرار الذي يساعد على ترسيخ المادة وزيادة فهمها ، وأنه يربط بين فروع اللغة ربطاً وثيقاً ، ويضمن النحو اللغوي عند الطلاب ، لأنه يعالج الفروع اللغوية جميعاً في ظروف واحدة ، فضلاً عن أنه يسائر الاستعمال اللغوي ، لأن استعمال اللغة في التعبير الشفوي والكتابي يتم بصورة سريعة ، فيها تكامل وترابط (٢ : ص ٥٠ - ٥١) .

أما معارضو هذا الأسلوب فيرون ، أنه لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعية ، يصعب فيه التوصل لمعرفة الفروق الفردية بين الطلاب ، فضلاً عن ذلك ، صعوبة اعداد كتاب مدرسي يحيط بفروع اللغة العربية كافة بصورة تامة ، وأخيراً يصعب فيه وضع التطبيقات والتدريبات الشفوية والكتابية بشكل فني سهل في الوقت

نفسه ، ليتمكن المدرّس وطلابه من الاستفادة منها في دراسة كل فرع من فروع اللغة خلال الأسبوع (٧٩ : ص ٢٢٩) .

٤ - طريقة النصّ :

طريقة النصّ تشبه الطريقة القياسية من حيث تأكيدها ادراك الكل أولاً ، ثم الأجزاء ، ولكنها تتميز عنها بأنها لا تهتم بالقواعد العامة في مجال معين ، بل تهتم بكل الأمور الجزئية المتصلة بالموضوع ، إذ إن طريقة النص تهدف إلى أن يستفيد الطالب من النص لغة وثقافةً وأدباً ، فضلاً عن القواعد (٤٥ : ص ٢١) .

وفي هذه الطريقة يُقرأ النصّ ، وتوضح معانيه وأفكاره ، ثم يُشار إلى الجمل التي تشتمل على القاعدة ، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، ثم التطبيق عليها (٥٦ : ص ١٢٩) .

خطوات التدريس بموجب طريقة النص

- أ. **التمهيد:** يُمهّد المدرّس للدرس بإثارة الطلاب ، وحملهم على التفكير ، والتشويق لموضوع الدرس الجديد عن طريق ربطه بموضوع سابق .
- ب. **عرض النص :** وفيه يعرض المدرّس النصّ المراد شرحه أمام الطلاب ويدوّن على السبورة .
- ج. **تحليل النصوص وعرض الأمثلة :** وفيه يقرأ المدرّس النصّ ، ويقرؤه بعض الطلاب بعده ، وتُوضح معاني الكلمات الصعبة ، وتُناقش الأفكار الموجودة في النص ، ويُشار إلى الجمل ذوات العلاقة بالموضوع المراد شرحه ، وتُدوّن على السبورة مناقشتها مع الطلاب بالربط والموازنة .
- د. **القاعدة :** وفي هذه الخطوة يُشارك المدرّس طلابه في استنباط القاعدة المطلوبة وصياغتها بوضوح .
- هـ. **التطبيق :** وفيها يطلب المدرّس من طلابه أن يأتوا بأمثلة كثيرة على القاعدة رياضية لألسنتهم عليها ، ويختبرهم ببعض التمرينات ، للتأكد من فهمهم للموضوع (٧١ : ص ٥) .

ويرى أنصار هذه الطريقة أن تعليم القواعد على هذا النحو ، يجاري تعليم اللغة نفسها ، وأن مزج القواعد بالتركيب ، وبالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الاعرابية ، والمطالعة طريق طبيعي سهل لتعليم القواعد النحوية بغية جعل العبارات الصحيحة أساساً لطبع خصائص اللغة في الأذهان ، لذلك كان تعلّم القواعد من القراءة والنصوص ، والمطالعة ، يعتمد على المرونة المستمدة من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية ، وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي .

أما معارضو هذه الطريقة ، فيرون أنه ليس من السهل الحصول على نصّ متكاملٍ يخدم الغرض الذي وضع من أجله ، لأن الذي يكتب النصّ لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع معين ، فضلاً عن ذلك إذا كان النصّ مطوّلاً وأراد المدرّس معالجته معالجةً وافيةً مستوفياً خطوات طريقة النصّ، سيضيع وقتاً طويلاً يؤخذ من الوقت المخصص لدراسة الموضوع النحوي والتدريب عليه ، فضلاً على إن معظم المدرسين يحيدون عن الطريقة السليمة التي تجمع بين المناقشة النحوية المستوعبة والتدريب الوافي ، وبين المبدأ التربوي السليم الذي يقضي بأن تدرّس القواعد في ظلال النصوص الأدبية (٢٦:ص٢٦٧).

ابن خلدون ونظرته في تنمية الملكة اللسانية :

ولد ابن خلدون * في تونس سنة (١٣٣٢ م - ٧٣٢ هـ) ؛ وتوفي في القاهرة سنة (١٤٠٦ م - ٨٠٨ هـ) ، وكانت سنوات عمر ابن خلدون زاخرة بالنشاط الذي شمل ميادين مختلفة منها : الإدارة ، والسياسة ، والخطابة ، والدرس والبحث ، والتدريس والتأليف (٣٢ : ص ٤٢ - ٤٣) .

نشأ ابن خلدون حريصاً على الدرس شغوفاً بالعلم ، ساعياً وراء الاستزادة منه على الدوام ، قرأ القرآن الكريم ، واستظهره ، وتمرن على تلاوته على القراءات العشر ، درس النحو دراسة تفصيلية ؛ قرأ كثيراً من كتب الأدب ودواوين الشعر ، حفظ كثيراً من الأشعار ، ودرس الفقه والحديث دراسة مفصلة ، وفي الأخير حصل العلوم العقلية أيضاً (٣٢ : ص ٦٩) .

ومن أهم آثاره التي وصلت إلينا كتاب " العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن معاصريهم من ذوي السلطان الأكبر " أو المعروف باسم (مقدمة ابن خلدون) .

يقول ابن خلدون في مقدمته " يظن الكثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم اعراباً وبلاغة أمر طبيعي ، ويقول : كانت العرب تتطق بالطبع " ، وليس كذلك وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام ، تمكنت ورسخت ، فظهرت في بادئ الأمر إنها جبلة وطبع ، وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية (٤ : ص ٥٦٢) .

* اسمه عبد الرحمن ، واسم والده محمد ، أما تلقيبه بلقب " ابن خلدون " فهو نسبة إلى اسم أحد أجداده القدماء ، وهو الجد الذي كان قد دخل الأندلس ، مع جند اليمانية ، قبل ولادة مؤلف المقدمة بمدة لا تقل عن أربعة قرون .

ويقول : " ووجه 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 أي سائر فنونهم ، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظور والمنثور منزلة من نشأ بينهم ، ولقن العبارة عن المقاصد منهم ، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره ، على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال " (٤ : ص ٥٦٠) .

لقد أثبتت التجربة صحة ما ذهب إليه ابن خلدون ، فأولئك الذين عنوا في بداية تعليمهم بقراءة القرآن الكريم وحفظه ، أملك لزمام اللغة ، وأقدر من غيرهم في مجال البيان .

وقدّم ابن خلدون تصوّره لهذه الملكة من ناحيتين : ناحية الألفاظ (المفردة والمركبة) ، وناحية تمكّن الملكة لدى المتكلم مما أطلق عليه " تكرار الأفعال " ، ويرى أن تمام الملكة اللسانية إنما هو بالنظر إلى التراكيب اللغوية لا بالنظر إلى المفردات ، وهذه التراكيب اللغوية تعبّر عن المعاني المقصورة للمتكلم ، فيتحقق بها الافهام الصحيح ، ويُراعى في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال .

هذه النظرة بشقيها لا يقصد فيها ابن خلدون اللغة العربية ، بل هي فكرة تنطبق على اللغات كلها ، لان اللغات إحدى مظاهر المجتمع الانساني بل أخطر هذه المظاهر جميعاً ، وهو في مقدمته يتحدث عن مظاهر المجتمع والعمران بفهم عميق لقوانينها وتطورها وعوامل رقيها وفسادها ، مما يكون نظريته الاجتماعية المتكاملة ، وهذه النظرة السابقة بشقيها عن اللغة إحدى جزئيات هذه النظرية .

إن ابن خلدون في تصوّره (للملكة اللسانية) قد سبق فهم اللغويين المحدثين من حيث اعتمادها على الحصيلة لا المفردات ، ومن حيث تدرجها من الافهام إلى

الصحة إلى البلاغة ، ومن حيث حصول هذه الملكة من العرف والعادة والمعايشة المستمرة للنطق في بيئة الفرد اللغوية (٧٦ : ص ٤ - ٥) .

ويقوم ابن خلدون رأييه في هذه الحال للناشئة عن حاجة المتكلم للتعلم تعمداً وصناعة ، بعد أن انتهى العهد الذي كانت تتعلم فيه طبعاً وسليقة ، وهذا الرأي الذي يقدمه منسجم تماماً مع فهمه ونظرته ، ويقول : " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم - أي العرب - القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف " .

هذا هو الحل في رأييه ، وهو حلٌ تُثبِتُ الملاحظة صحته ، فأولئك الذين نشأوا في التعليم الديني الأزهري وغيره ، أقدر وأفضل من غيرهم في ملكة اللسان من خريجي المدارس المدنية ، والسبب في ذلك بكل تأكيد هو حفظ القرآن الكريم وفهمه (٧٦ : ص ٨) .

إن الأخذ بهذه الفكرة مفيد جداً لتكوين الملكة اللسانية للناطق العربي المعاصر عن طريق العناية بالنصوص القرآنية واستعمالها بطريقة صحيحة . وفي بعض البلاد العربية يأخذ الطلاب في مراحل التعليم المختلفة بحفظ شيء من القرآن الكريم كل عام ، مع إشراف جاد على هذا الحفظ ، ولنا أن نتصور مدى الفائدة التي يحققها تطبيق هذه التجربة في العالم العربي المعاصر بحفظ جزء واحد وقراءته كل عام دراسي من طلابنا الذين يقضون في التعليم ما يقارب خمسة عشر عاماً (٧٦ : ص ٩) .

ثم يتعرض ابن خلدون لموضوع آخر هو (صلة النحو بهذه الملكة اللسانية) ، إذ يقول عن صناعة العربية وقوانين الاعراب : " إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهي علمٌ بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ، ولا يحكمها عملاً (٤ : ص ٥٦٠) .

والدور الذي تؤديه كتب النحو في رأي ابن خلدون يرتبط بمفهومه للملكة اللسانية ، واعتمادها أساساً على النصوص اللغوية ، وبناءً على ذلك أشاد ابن خلدون بكتاب سيبويه لأنه لم يعتمد على قوانين الاعراب فقط ، بل فيه كثيرٌ من أمثال العرب وشواهد من أشعارهم وعباراتهم ، وهو بهذه الصفة يساعد على تكوين الملكة وتمييزها ، ومثل كل كتب النحو التي تُعنى بالأمثلة الراقية والنصوص المنتقاة والتمارين اللغوية المفيدة .

أما كتب النحو المتأخرة ، فكل همها القواعد الجافة والأمثلة المتجمدة والتمارين الذهنية والمجادلات العقيمة والاستطرادات الجانبية (٧٦ : ص ١١) . ولا بد من الإشارة توضيحاً لكلام ابن خلدون ، إن النحو هو قوانين الملكة فهو (حارس لها) بعد تحصيلها من النصوص أولاً .

أهمية المثال ودوره في تثبيت القاعدة النحوية :

تؤلف الأمثلة جانباً مهماً من النحو ، لأنها موضوع استنباط القاعدة ، إذ كان المثال حجة اللغوي في اثبات صحة القاعدة النحوية وتقريرها ، أو تجويز ما جاء مخالفاً ، أو الرد على المخالف وتفنيد رأيه ، وإظهار ضعف مذهبه النحوي ، أو عدم جوازه ، والمثال ما يذكر لإيضاح القاعدة وإيصالها إلى فهم المستفيد ، ولو بمثال مصنوع (٧٤ : ص ٦ - ٢١) .

وهناك من قال (المثال في علم النحو هو النحو) ، وكانت قيمة العالم تتجلى في معرفته بالشواهد والأمثلة ، واستخراجه لها من الكلام الفصيح ، واستحضاره إياها عند الحاجة (٧٤ : ص ٢٣) .

والمثال النحوي الذي يضربه النحاة في كتبهم لتقريب القاعدة النحوية إلى أذهان الدارسين مثال رشيق لا زيادة فيه ولا نقصان ولا قصر فيه ولا طول (٢٤ : ص ١٠٣) .

إن أغلب ما ورد في الأمثلة النحوية ، يكاد يكون في جملته صورة غريبة للحياة التي كان يحياها الناس ، وهذا الأخذ القريب سهّل على الأقدمين فهم المثال النحوي ، ثم فهم القاعدة النحوية (٢٤ : ص ١٠٦) .

وهناك طرائق عدة لاختيار أمثلة النحو العربي منها :

١. أن يعدّ المدرّس بنفسه أمثلة النحو ، ويعرضها على السبورة ، وتمتاز هذه الطريقة بحسن اختيار الأمثلة ، ولكن مما يؤخذ عليها أن موقف الطلاب سيكون سلبياً ، وإن الأمثلة مفروضة عليهم .

٢. أن يطلب المدرّس من الطلاب الاتيان يأتوا بأمثلة النحو ، وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها إثارة للطالب ، وإشراكاً مباشراً في الدرس ، لذلك سيكون موقف الطالب إيجابياً ، ويؤخذ عليها أنها بطيئة ، وأن أمثلة الطلاب قد تكون ركيكة في أسلوبها .

٣. أن يطلب المدرّس من طلابه تأدية عمل معين ، أو أعمال معينة كفتح الباب ، أو اخراج الكتب ، أو قراءة بعض السطور ، وفي هذه الحال يعبر الطالب عن أعماله هذه بجملٍ صحيحة تكتب على السبورة ، وتُعد أمثلةً لدرس النحو ، وتمتاز هذه الطريقة بأنها حيّة ، ويشترك فيها الطلاب اشتراكاً مباشراً ، ومما يؤاخذ عليها أنها لا تطرّد في جميع الدروس .

٤. أن يعرض المدرّس فقرة من موضوع ، أو قصة قصيرة ، ويستنبط منها أمثلة بطريقة المناقشة مع الطلاب ، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تزود الطلاب بطائفة من الخبرات ، والثقافة ، والمعرفة ، وأنها تربط بين النحو واللغة ، ويكون درس القواعد هنا وسيلة ناجحة للتعبير عن أداء الطلاب ، وأفكارهم في درس التعبير مثلاً ، ومما يؤاخذ على هذه الطريقة أن المدرسين قد يتكلفون صياغة هذه القطعة ليضمنوا ما يحتاجون إليه من أمثلة ، وبذلك تفسد أذواق الطلاب ، وقد تكون هذه القطعة طويلة إذ لا يكفي الدرس لمناقشتها ، ودراسة القواعد النحوية المتوافرة فيها (٢ : ص ٢١٦ - ٢١٧) .

وبهذا يكون المدرّس أمام واحد من خيارين ، إما أن يبذل جهداً ووقتاً طويلاً لمناقشة القطعة ، ومعرفة ما فيها ، وشرحها شرحاً وافياً ، وقراءتها ، وأخيراً استخراج الأمثلة وتوضيحها ، وفي هذه الحال لا يستطيع المدرّس أن يصل مع الطلاب إلى المطلوب من فهم القاعدة وإدراكها ، وعندئذ لا يستطيع إدراك القاعدة المطلوبة ، وإما أن يهمل المدرّس القطعة ، وشرحها ، وتوضيحها ، وتوجيه الجهد إلى القاعدة المطلوبة فقط ، لأن الوقت لا يسمح بغير هذا ، وتوجيه الوقت للتدريب والتطبيق على القواعد النحوية المستنبطة ، وفي كلا الأمرين يحيد المدرّس عن المسلك الصحيح الذي يجمع بين المناقشة السديدة ، والتطبيق الوافي من جهة ، وبين المبدأ التربوي السليم الذي يقضي بأن تدرّس القواعد في ظلال اللغة (٢ : ص ٢١٧ - ٢١٨) .

وهناك شروط عدة ، ينبغي أن تتوافر عندما نختار الأمثلة التي نسوقها في أثناء شرح الموضوع ، ومنها ان تتضمن ألوانا من الثقافة والمعرفة ، وأن لا تكون مصنوعة ، وعباراتها جافة ، وان تكون الأمثلة متعددة ومنوعة ، وأن تكون واضحة الدلالة على المعنى المتصل بالدرس ، وضرورة تعدد الأمثلة للنوع الواحد من القواعد ، لضرورة تعدد الجزئيات لفهم الكليات ، إذ إن من الخطأ محاولة استنباط القاعدة من مثال واحد (٢ : ص ٢١٨ – ٢١٩) .

فضل القرآن الكريم على اللغة العربية

القران الكريم هو النبع الثر الذي يلجأ إليه الضامى العطش إلى تذوق العربية ، وفهم آدابها ، والتمتع ببلاغتها ، وروائع بنائها . وعلى ذلك يكون العرب مدينين إلى تلك الآيات الناصعة التي أنزلها الله بلسانهم ، فحفظت لغتهم وصانت أدبهم ، بالإضافة إلى ما فعلته في أنفسهم من التهذيب والإصلاح ، ولولا القرآن المجيد لكانت العربية القديمة لا تدرس اليوم إلا إلى جانب اللغة المسمارية ونحوها ، إن لم تكن قد اختفت آثارها وضاعت رسومها بالمرّة (٢٣ : ص ٨٤) .

يقول فيليب دي طرازي في فضل القرآن الكريم على اللغة العربية :
" إن القرآن هو الكتاب الوحيد الذي احتفظ بلغته الأصلية وحفظها على قيد الحياة وسيحفظها على مر الدهور . وستموت اللغات الحية المنتشرة اليوم في العالم كما ماتت لغات حية كثيرة في سالف العصور إلا العربية ، فستبقى بمنجاة من الموت وستبقى حية في كل زمان ، مخالفة نواميس الطبيعة التي تسري على سائر لغات البشر . ولا غرو فهي متصلة بالمعجزة القرآنية الأبدية . فالكتاب العربي المقدس هو الحصن الذي تحتمي به اللغة العربية وتقاوم أعاصير الزمن وعواصف السياسة المعادية ودسائسها الهدامة " (٤٨ : ص ٣٤ - ٣٥) .

وكان من أثر القرآن في صيانة اللغة العربية أن الأمم الأعجمية التي تعد بالملايين التي اتخذت الإسلام عقيدة لها تخدم لغته بكل حرص واشتياق ، فقد وضعت معاجم كثيرة لحفظ مفردات اللغة من أجل أن يُفادَ منها في التفسير (٢٣ : ص ٨٤) .

من هنا لا بد من توضيح مسألة مهمة ، تتعلق بالقرآن الكريم من حيث كونه قرآناً عربياً ، هي إن ما وضع من علوم في النحو والتصريف والاعراب لم يكن إلا على أساس لغة القرآن العربية ، بل ومن أجل فهم هذا القرآن وتفسيره (٤٨ : ص ٣٢) . ولأجل هذا ، دَوّن النحو ورسمت خطوطه ، وفصلت مسائله لغرض صيانة النصوص القرآنية من أن تضطرب بها الألسن المستعربة ، ثم كتبت مباحث البلاغة

وفصول الاعجاز للتوصل بها إلى شرح عظمة القرآن البلاغية ، وكانت هذه المحاولات من أهم العوامل التي ثبتت العربية على السنة الناطقين بها ، وحصنتها من ان تتضاءل أو تتبعثر ، وكان من فضل القرآن على العربية ان انشغل الناس بها عن لغاتهم القومية ، فما عرف في التاريخ على طوله ان لغة غير العربية خدمت مثل هذه الخدمة الملحة المخلصة ، لقد كان الملايين من الناس في كل جزء من الأرض يقرؤون القرآن الكريم ويجيدون تلاوته ويتذوقون ما فيه من طلاوة وابداع (٢٣ : ص ٨٤) .

لقد نشأت الدراسات العربية بفروعها المختلفة ، متعلقة بالقرآن الكريم ، فكان القرآن هو المحور ، الذي دارت عليه تلك الدراسات المختلفة ، سواء تلك الدراسات ، التي تتعلق تعلقاً مباشراً بتفسير القرآن ، وتوضيح آياته ، وتبيين معناه ، واستنباط أحكام الشريعة منه ، أو تلك التي تخدم هذه الأغراض جميعاً ، بالبحث في دلالة اللفظ ، واشتقاق الصيغ ، وتركيب الجمل ، والأسلوب والصور الكلامية ، واختلافها باختلاف المقام ، حتى تلك الدراسات التي تتعلق بالرسم الإملائي (٦٦ : ص ١٠٨) .

وإذا أخذنا النحو العربي مثلاً ، فإننا نجد أن الغيرة على القرآن الكريم ، وصونه من التحريف على السنة الأعاجم ، كان السبب في وضع قواعده ، وتروى لنا الأخبار أن أبا الأسود الدؤلي ، كان أول من وضع النحو ، وان السبب في ذلك أنه سمع قارئاً يقرأ : ﴿ أَنْ اللَّهَ بَرِيٌّ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَمَرْسُولُهُ ﴾ * بكسر اللام في (رسوله) ففرع بذلك أبو الأسود فرعاً شديداً ، وقال : (عزَّ وجهُ الله تعالى أن يبرأ من رسوله) ، فالقراءة الصحيحة هي الرفع أي (ورسوله) بحيث ان المعنى هو ان الله تعالى بريء من المشركين ، ورسوله كذلك بريء منهم ، وكانت هذه القراءة غير الصحيحة حافزاً له على وضع مبادئ النحو (٦٦ : ص ١١٢) .

الوظيفية في النحو :

* . التوبة / ٣ .

يُقصد بالنحو الوظيفي الأخذ من النحو ما يعين على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط وتأليف الجمل تأليفاً خالياً من الخطأ النحوي (٥٤ : ص ٥٧) .

والنحو الوظيفي ليس حديث العهد ، وإنما وضعه النحاة القدامى مجرداً من الفلسفة والتخريجات التي لا جدوى منها . لذلك كان من واجب المدرّس وهو يقوم بتدريس النحو الوظيفي أن يقتصر في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات الطلاب في أثناء الاستعمال اليومي ، وأن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف في الطلاب في القواعد المختلفة فردياً كله أو معظمه ، وإن النظرة الفردية في علاج ضعف الطلاب أفضل كثيراً من العلاج الجمعي الذي يذهب ضحيته كثيراً من الطلبة (٢٦ : ص ٣١٤) . وأن يخفف من النحو غير الوظيفي ، يُيسّر القواعد بصفة عامة من أجل استغلالها في الحياة العملية . والمدرّس الذي يهتم عند تدريسه القواعد بحفظ مصطلحاتها قد لا يعير اهتماماً لربط اللغة بمواقف الحياة بحيث يدرك المتعلم وظيفة الكلمة في الجملة ، ووظيفة الجملة في الفقرة ، ووظيفة الفقرة في الموضوع كله ، كي تصبح اللغة طريقاً من طرق التواصل الفكري ، وهذا ما يجب أن يصبّ غايته عليه .

إن طريقة التدريس تحدد في ضوء وظيفة المادة في الحياة على مقتضى الأسس النفسية والمبادئ التربوية في نطاق الإطار العام الذي ينبغي أن يعمل المدرّس في داخله ومجاله ، ثم هو من بعد حرّ في اختيار الوسائل العملية التي يتبعها في تحقيق أهداف درسه ، وإن تحديد الغرض من الدرس يفتح أمام المدرّس باب الربط بين حقائق الدرس وواقع الحياة لذا يصبح النحو وظيفياً (٥٤ : ص ٥٨) .

ولكي نحدد النحو الوظيفي على وجه دقيق ، فلا بد لنا من معرفة الأهداف التي نبغيها من تعليم النحو التي من بينها صحة ضبط الكلمة مفردة ومركبة في الكلام ، ومعرفة منهج العربية في تأليف الجمل ، وصوغ العبارات وفهم وظيفة الكلمة في الجملة ، ومعرفة الفروق بين التراكيب .

كذلك ينبغي أن نعرف ما هي القواعد الوظيفية ؟ وما هي القواعد غير الوظيفية ؟ ان القواعد الوظيفية هي التي تعين على تحقيق الأهداف المذكورة آنفاً ، لأن أية قاعدة ، أو معرفة لغوية لا تحقق شيئاً من هذه فهي زائدة ولا فائدة من تعلمها (٧١ : ص ١١٧ - ١١٨) .

ولكي نوضح الأمر نسوق بعض الأمثلة :

من الضروري أن يعرف الدارس أن (همزة) أمر الثلاثي والماضيين الخماسي والسداسي ومصدريهما هي (همزة وصل) تسقط في النطق إذا وقعت في درج الكلام نحو (قلت له اسمع النصيحة) و (محمد استقبل ضيفه بالترحيب) وغير ذلك (٧١ : ص ١١٨ - ١١٩) .

وأن يعرف أن الهمزة أوسع استعمالاً من قرينتها (هل) ، إذ يجوز أن نقول (أنجح زيد ؟) ، (ألم ينجح زيد ؟) ، ونقول (أنجح زيد أم رسب ؟) ، ونقول (أزيد نجح ؟) ، ونقول (أين زيداً ناجح ؟) . ولكل من هذه الجمل دواعيه القولية .

ومن الضروري أن يعرف المتعلم أن (أين) يُستفهم بها عن المكان ، و(متى) يُستفهم بها عن الزمان ، و(كيف) يُستفهم بها عن الحال ، وأن المُستفهم عنه بعدها جميعاً يأتي مرفوعاً إذا كان اسماً ، ولكن ليس من الضروري أن يعرب كلاً من (أين) و (متى) و (كيف) خبراً مقدماً مبنياً على الفتح في محل رفع .

ومن الضروري أن يعرف الدارس أن العربية تجيز نوعين من التركيب ، الأول (يقرأ محمد درس) ، والثاني (محمد يقرأ درس) ، وفي كل منهما يكون (محمد) هو الفاعل ، ولكن ليس من الضروري أن نقول للدارس إن الفاعل في الجملة الثانية ليس (محمد) كما في الجملة الأولى ، وإنما هو ضمير مستتر تقديره (هو) (٧١ : ص ١١٩ - ١٢٠) .

ومن الضروري أن يعرف الدارس أن (كم) نوعان ، الأولى استفهامية يأتي بعدها المُستفهم عنه مفرداً منصوباً ، مثل (كم صديقاً جاء ؟) و (كم ثوباً عندك ؟) ،

والثانية أن يعرف الدارس أنها خبرية ويأتي بعدها الاسم مفرداً أو جمع تكسير ، نحو (كم صديق لي) ولكن ليس من الضروري أن يعرف الدارس أن (كم) مبتدأ في مثل (كم صديقاً جاء) ، ومفعول به في مثل (كم كتاباً قرأت ؟) ، ومفعول فيه في مثل (كم يوماً مكثت ؟) ومفعول مطلق في مثل (كم قراءة قرأت ؟) ، لأن كل ذلك لا يفيد في صحة النطق ، ودقة الفهم (٧١ : ص ١٢٠) .

تلك هي الأمثلة التي يجب أن يتعلمها ، والتي يمكن من خلالها تعليم صحة النطق معرفة منهج العربية في تأليف الجملة ، وفهم مدلول كل مفردة أو تركيب ، إن تحقيق القاعدة لهذه الأهداف ، هو الذي يجعلها قاعدة نحوية وظيفية (٧١ : ص ١٢٤) .

دراسات سابقة

يتناول الجزء الثاني من هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ، ويود الباحث ان يشير إلى أنه لم يجد دراسة سابقة تناولت استخدام القرآن الكريم في تدريس مادة اللغة العربية .

وقد استعرض بعض الدراسات السابقة لما لها من صلة بالبحث الحالي ، إذ قد يلتقيان من حيث منهجية البحث التجريبية ، أو في اختيار عينة البحث ، أو في عملية تكافؤ مجموعتي البحث ، أو في استخدام الوسائل الاحصائية ، أو في تحليل النتائج وتفسيرها ، وغيرها من الاجراءات التي تتعلق بطبيعة البحث .

ويمكن استعراض هذه الدراسات بما يأتي :

دراسة السيد ١٩٦٩ :

لم يتمكن الباحث من الحصول على هذه الدراسة إذ لم يجدها في المكتبات ، إلا انه استطاع الحصول على مادتها في الأدبيات في الدراسات السابقة .

أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف الثاني المتوسط في سوريا ، وتناولت أبرز طرائق تدريس قواعد اللغة العربية ، وهي الطريقة الاستقرائية ، والطريقة القياسية ، وطريقة النص .

وكانت تهدف إلى معرفة أفضل هذه الطرائق في تعليم القواعد لطلاب الصف الثاني المتوسط . طبقت التجربة في ثلاث مدارس طيلة مدة العام الدراسي (١٩٦٨ / ١٩٦٩) .

أعدّ الباحث اختبارات في التعبير ، وفي القواعد ، وفي النشاط اللغوي ، واستخدمت الاختبارات في مطلع العام الدراسي ، وفي منتصفه ، وفي نهايته .

وبعد تحليل النتائج وتفسيرها ، أسفرت عن تفوق الطريقة القياسية على الطريقة الاستقرائية ، وطريقة النص في مختلف نواحي النمو اللغوي التي شملها

القياس في التجربة ، المتمثلة في فهم القواعد ، وفي سلامة التعبير ، وفي التحصيل اللغوي .

ولم تذكر الأدبيات والدراسات التربوية السابقة ، حجم العينة والوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسة ، ولم تذكر أيضاً من قام بعملية التدريس .
(٥٦ : ص ١٢٤) ، (٧٠ : ص ٤٠)

دراسة الدليمي ١٩٨٠ :

أجريت الدراسة في مدينة بغداد ، وكان هدفها معرفة أثر الطريقة الاستقرائية ، والطريقة القياسية ، وطريقة النص في تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية .
تكونت عينة البحث من (٣٢٦) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط ، موزعين بين ثلاث مجموعات تجريبية ، تُوسّت المجموعة الأولى بالطريقة الاستقرائية ، وكان حجم عينتها (١١٢) طالباً ، و تُوسّت المجموعة الثانية بالطريقة القياسية ، وكان حجم عينتها (١٠٩) طلاب ، و تُوسّت المجموعة الثالثة بطريقة النص ، وكان حجم عينتها (١٠٥) طلاب .

استمرت التجربة (٩) أسابيع ، قام الباحث خلالها بتدريس ثلاث شعب من شعب الصف الأول المتوسط ، ودرّس مدرّسان آخران الشعب الستة الأخرى .
أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً موحداً في الموضوعات التي تُوسّت خلال مدة الدراسة ، وهي (الحال ، والمجرور بحرف الجر ، والإضافة ، والمستثنى بإلا ، والنعت) .

وقد امتاز الاختبار بالصدق والثبات والشمول والتمييز ، وباستخدام تحليل التباين ، أظهرت النتائج أنه لا فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل بين الطرائق التدريسية الثلاث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

(٤٠ : ص ٢٤ - ٦٧)

دراسة السلطاني ١٩٨١ :

أجريت الدراسة في مدينة نينوى ، وكان هدفها معرفة أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية .

تكونت عينة البحث التي اختيرت عشوائياً من طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة البعث للبنات من (١٤٤) طالبة ، وكانت الطالبات يدرسن في أربع شعب اختيرت عشوائياً من بين الشعب الأخرى .

وقد وزعت الطالبات على الشعب الأربع بالتساوي ، وقد أوكلت مهمة التدريس إلى مدرّسات اللغة العربية في المدرسة ، إذ درّست واحدة من المدرّسات شعبتين بالطريقة الاستقرائية ، وكانت المدرسة الأخرى تدرّس شعبتين أخريين بالطريقة القياسية .

وكانت الموضوعات التي تُدرّست في أثناء مدة التجريب هي (المبتدأ والخبر ، وكان وأخواتها ، وإنّ وأخواتها ، والفاعل ، ونائب الفاعل ، وفعل الأمر ، والفعل الماضي ، والفعل المضارع إعرابه وبناءؤه ، والأسماء الخمسة) .

استمرت التجربة (٦٤) يوماً ، أَعَدَّالباحث اختباراً تحصيلياً متكوناً من (٣٠) فقرة ، استخدم الاختبار التائي لمعرفة الفروق بين الوسطين الحسابيين ، ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات التصحيح إذ بلغ (٠.٩٩) .

وأُسفرت النتائج عن أن لا فرق ذا دلالة احصائية في تحصيل الطالبات بين الطريقتين التدريسيّتين عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

(٢٢ : ص ٢٤١)

دراسة العزاوي ١٩٨٤ :

أجريت الدراسة في مدينة بغداد ، وكان هدفها معرفة أثر الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية .

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كلّ من الطريقة الاستقرائية ، والطريقة القياسية ، وطريقة النص ، في تحصيل طلاب الصف الرابع العام .

اختار الباحث اعدادية الفرسان عشوائياً من بين اعداديات تربية بغداد - الرصافة ، ثم اختار منها ثلاث شعب من شعب الصف الرابع العام لتمثل المجموعات التجريبية الثلاث ، ضمت كل مجموعة (٣٤) طالباً .

كوفئ بينهما بالمتغيرات الآتية (درجات اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط ، ودرجات الاختبار القبلي ، ودرجات قواعد اللغة العربية في الشهر الأول ، والعمر الزمني) .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً اتصف بالصدق والثبات والشمول والتمييز ، وتكوّن الاختبار من (٣٠) فقرة . والموضوعات التي تُوسّت في أثناء التجربة هي (جمع المذكر السالم ، وجمع المؤنث السالم ، والأسماء الخمسة ، والفعل المضارع المعتل الآخر) .

استمرت التجربة (٧) أسابيع ، قام الباحث خلالها بتدريس المجموعات التجريبية الثلاث بنفسه ، وباستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى ما يأتي :

١. هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات تحصيل المجموعات الثلاث .

٢. تفوّق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تُوسّت بالطريقة الاستقرائية على طلاب المجموعة الثانية التي تُوسّت بالطريقة القياسية ، وكانت الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

٣. تفوّق طلاب المجموعة الأولى التي تُوسّت بالطريقة الاستقرائية على طلاب المجموعة الثالثة التي تُوسّت بطريقة النص ، وكانت الفروق ذوات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

٤. لا فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط تحصيل المجموعة الثانية التي تُوسّت بالطريقة القياسية ، وبين متوسط تحصيل المجموعة الثالثة التي تُوسّت بطريقة النص .

(٧٠ : ص ٩ - ١١ ، ص ٢٤ - ٩١)

دراسة الخماسي ١٩٨٧ :

أجريت الدراسة في محافظة النجف ، وكان هدفها معرفة أثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية ، من خلال الإجابة على فرضيات البحث الآتية :

١. لا فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يُدرّسون بالطريقة الاستقرائية ، ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين يُدرّسون بالطريقة القياسية .

٢. لا فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتحصيل التلميذات الذين يُدرّسون بالطريقة الاستقرائية .

٣. لا فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتحصيل التلميذات الذين يُدرّسون بالطريقة القياسية .

اختار الباحث مدرستين ابتدائيتين مختلطتين من مدارس محافظة النجف عشوائياً ، ثم اختار شعبه واحدة من شعب الصف الخامس الابتدائي من كل مدرسة عشوائياً ، لتكون إحداها المجموعة التجريبية الأولى ، والأخرى المجموعة التجريبية الثانية ، احتوت كل مجموعة (٢٩) تلميذاً وتلميذة .

كوفئت المجموعتان في المتغيرات الآتية (العمر الزمني ، وتحصيل الأب ، وتحصيل الأم ، والمستوى المعاشي ، ودرجات الاختبار القبلي) .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً اتصف بالصدق والثبات ، وكانت الموضوعات التي تُوسّت في أثناء التجربة هي (رفع الفعل المضارع ، ونصب الفعل المضارع ، وجزم الفعل المضارع ، والأفعال الخمسة ، والمجرور بالإضافة ، والعطف ، والنعت) . واستمرت التجربة (٧) أسابيع ، قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه ، وباستخدام الاختبار التائي ، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فرق في متوسط التحصيل بين الطريقتين لصالح الطريقة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، في فرضيات البحث كلها (٣٦ : ص ٢١ - ٩٧) .

دراسة مذكور ١٩٨٨ :

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وكان هدفها تجريب طريقة قائمة على فكرة ابن خلدون لتعليم القواعد النحوية في التعليم ما قبل الجامعي ، لبيان فعالية هذه الطريقة في تقويم كل من القلم واللسان .

وهذه الطريقة تقوم على خطوات تخضع للتطبيق ، وكانت فرضية الدراسة هي (هناك فروق ذات دلالة احصائية في نتائج التعلم متمثلة في تناقص الأخطاء النحوية لدى المجموعة التجريبية التي تُدرّس بهذه الطريقة ، وسرعة تناقصها عما لدى المجموعة الضابطة) .

بلغ حجم العينة (١٠٤) طلاب من طلاب الأول المتوسط في مدرستين ، وقد وزعت بين أربع مجموعات ، مثلت اثنتان منها المجموعة التجريبية ، ومثلت اثنتان المجموعة الضابطة .

وقد أوكل الباحث مهمة التدريس إلى مُدرّسين ، قام بتدريبهما على كيفية إجراء التجربة ، ثم كوفئت المجموعات الأربع في عدد من المتغيرات ، وكانت مدة التجربة (١٠) أسابيع ، وكانت خطة المجموعة التجريبية تقوم على أسس أهمها :

- ١ . الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى .
- ٢ . تدريب الطلاب على قراءة النص قراءة جهريّة ، مع التأكيد على المعالجة الصوتية ، واللفظية ، والتركيبية من حيث مبناها ومعناها .
- ٣ . قراءة النص قراءة صامتة دفعة واحدة ، أو دفعات تحمل كل دفعة فكرة رئيسية ، ثم تناولها بالفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم .
- ٤ . الوقوف على اللغة ، وقوانين الاعراب المناسبة لهذه المرحلة أو الصف .
- ٥ . الوقوف على المعايير والقيم التي تضمنها النص ، وبيان نواحي الجمال فيه .
- ٦ . المطالبة بحفظ النصوص القرآنية ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والنصوص الشعرية حفظاً جيداً ، بحيث يطبع في نفس المتعلم ويعيش معه .

٧. التعبير كتاباً عن ذلك النص بعد دراسته وحفظه ، ثم تطبيق مرحلة التقويم والمتابعة لتعبير الطلاب على أسس أهمها (سلامة الكتابة ، وسلامة الأسلوب نحوياً ، وسلامة المعاني وتكاملها ، وأسلوب العرض ، وجمال المبنى والمعنى) ، بعد ذلك تتم معالجة كتابات الطلاب بعد كل موضوع أداة لبحثه .

وقد تم تحليل أخطاء الطلاب بمعدل (١٥٠) كلمة لكل موضوع خلال مدة التجريب وبلغ عدد الموضوعات المقررة ثمانية موضوعات . وباستخدام الاختبار التائي ، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في متوسط تناقص الأخطاء النحوية وسرعة تناقصها لصالح المجموعة التجريبية .

(٩٢ : ص ١٢ - ١١٥)

دراسة الدليمي ١٩٨٩ :

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر تحليل الجملة في التحصيل ، وفي تجنب الخطأ لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون بطريقة تحليل الجملة ، ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بطريقة تحليل الجملة ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرّسن بطريقة تحليل الجملة ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرّسن بالطريقة التقليدية .

٤. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بطريقة تحليل الجملة ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرّسن بالطريقة نفسها .

٥. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الأخطاء النحوية بين الطلبة الذين يُدرّسون بطريقة تحليل الجملة ، والطلبة الذين يُدرّسون بالطرائق التقليدية .

اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الخامس العلمي في مدينة بغداد -جانب الرصافة في العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٨٩ .

كان اختيار العينة عشوائياً ، إذ اختيرت شعبتين من كل مدرسة ، وقد اختار الباحث اعدادية الاعظمية للبنات ، واعدادية الاعظمية للبنين عشوائياً .

وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٢٠) طالباً وطالبة ، وبعد استبعاد الراسبين ، كانت المجموعة التجريبية مكونة من (٢٩) طالباً ، و (٣٢) طالبة ، في حين أن المجموعة الضابطة كانت مكونة من (٢٨) طالباً ، و (٣١) طالبة .

وقد أَدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً متصفاً بالصدق والثبات ، وقوة تمييز فقراته ، وقياس مستوى صعوبتها .

واختار موضوعاً انشائياً للوقوف على الفروق في الأخطاء النحوية بين مجموعتي البحث .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل ثبات الاختبار .
٢. الاختبار التائي للتكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث في عدد من العوامل ، واستخدم للموازنة بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة .
٣. معادلة استخراج مستوى صعوبة فقرات الاختبار .
٤. معادلة استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار .

وبعد استخدام الوسائل الاحصائية توصل البحث إلى النتائج الآتية :

١. هناك فرق ذو دلالة احصائية في الفرضيات الثلاث الأولى ، إذ تفوقت طلبة المجموعة التجريبية الذين درّسوا بطريقة تحليل الجملة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درّسوا بالطريقة التقليدية .
٢. تفوقت طالبات المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة التجريبية بفارق ذي دلالة احصائية .
٣. لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية في الأخطاء النحوية بين مجموعتي البحث .

(٤٠ : ص ٣ - ٥ ، ص ٨٤ ، ص ١٠٣)

دراسة الدليمي ١٩٨٩ :

أجريت الدراسة في مدينة بغداد ، وكان هدفها معرفة أثر اسلوب المواقف التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية .

وقد وضع الباحث الفرضيات الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل التلاميذ الذين يتم تدريسهم باسلوب المواقف التعليمية ، ومتوسط تحصيل التلاميذ الذين يتم تدريسهم بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل البنين الذين يتم تدريسهم باسلوب المواقف التعليمية ، ومتوسط تحصيل البنات اللاتي يتم تدريسهن بالاسلوب نفسه عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل البنات اللاتي يتم تدريسهن باسلوب المواقف التعليمية ، ومتوسط تحصيل البنات اللاتي يتم تدريسهن بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٤. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل البنين الذين يتم تدريسهم باسلوب المواقف التعليمية ، ومتوسط تحصيل البنين الذين يتم تدريسهم بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

بلغ عدد أفراد العينة (١٤٩) تلميذاً وتلميذةً ، في مدرستين ابتدائيتين من مدارس مدينة بغداد – الرصافة ، اختيرتا عشوائياً ، احدهما للبنين والآخرى للبنات ، وقد اختيرت شعبة (أ) في مدرسة صدام حسين ، وشعبة (ب) في مدرسة أحمد حسن البكر ، لتمثلان المجموعة التجريبية ، وشعبة (ب) في مدرسة صدام حسين ، شعبة (أ) في مدرسة أحمد حسن البكر ، لتمثلان المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٧٥) تلميذاً وتلميذةً ، وبلغ عدد أفراد

المجموعة الضابطة (٧٤) تلميذاً وتلميذةً ، وكان الباحث قد درّس المجموعة التجريبية بنفسه بأسلوب المواقف التعليمية ، أما المجموعة الضابطة فقد تُرِسَتْ بالطريقة الاستقرائية من معلمي اللغة العربية في المدرستين .

وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في (العمر الزمني ، الدخل الشهري ، وتحصيل الأبوين ، ودرجات اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ١٩٨٧ / ١٩٨٨) .

وضع الباحث اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات والشمول والتمييز ، وكانت مدة الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً ، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار .
٢. معادلة مستوى صعوبة فقرات الاختبار .
٣. الاختبار التائي للتكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث ، ولمعرفة الفروق بين متوسط تحصيل المجموعتين حسب فرضيات البحث .

وقد توصلت الدراسة إلى :

١. تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في الفرضيات الأولى والثالثة والرابعة .
٢. لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل البنين ، ومتوسط تحصيل البنات في اسلوب المواقف التعليمية في الفرضية الثانية .

(٤١ : ص ١١ ، ص ١٤١ - ١٦٥)

دراسة السامرائي ١٩٩٥ :

أجريت الدراسة في مدينة بغداد ، وكان هدفها معرفة أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها العملية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

وقد وضع الباحث الفرضية الآتية لتحقيق هدفه وهي : (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بأسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها العملية ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بالأسلوب التقليدي (الطريقة القياسية) .

اختيرت متوسطة صلاح الدين للبنين عشوائياً لتطبيق التجربة فيها ، فوجد فيها ثماني شعب ، فاختار الباحث شعبتين من بين تلك الشعب بصورة عشوائية ، فكانت الشعبة (أ) والشعبة (د) ، ثم اختار عشوائياً شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية ، وعدد الطلاب فيها (٤٤) طالباً ، والشعبة (د) لتكون المجموعة الضابطة ، وعدد الطلاب فيها (٤٣) طالباً . وبذلك يكون عدد عينة الطلاب في المجموعتين (٨٧) طالباً .

قام الباحث قبل اجراء تجربة بحثه ، بضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة من خلال التحقق من تكافؤ المجموعتين ، وقد تم التكافؤ في المتغيرات الآتية : (التحصيل في الصف السادس الابتدائي ، والمعلومات السابقة ، والتحصيل الدراسي للأبوين) ، وقد استمرت التجربة (٣) أشهر ، قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه .

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي اتصف بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء الأهداف السلوكية ومحتوى المادة المحددة للتجربة ، وقد حرص الباحث على ان تكون أسئلة الاختبار متنوعة بين اعراب ما يأتي ، والاختيار المتعدد ، وعبارات الصح والخطأ ، والتمثيل ، وقد تكوّن الاختبار بصيغته الأولية من (٤٠) فقرة ، موزعة بين أربعة أسئلة ، يضم كل سؤال (١٠) فقرات .

وبعد استخدام الاختبار التائي ومربع كأي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ارتباط سبيرمان ، أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درّست قواعد اللغة العربية بأسلوب تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها العملية على المجموعة الضابطة التي درّست قواعد اللغة العربية بالأسلوب التقليدي .

(٥٠ : ص ٩ - ١٠ ، ص ٦٤ - ٨١)

دراسة حمادي ١٩٩٧ :

أجريت الدراسة في قضاء الحلة – محافظة بابل ، وكان البحث يرمي إلى معرفة أثر إعراب أمثلة العرض كاسلوب تدريسي في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في قواعد اللغة العربية .

وقد وضع الباحث فرضيات عدة لتحقيق هدف بحثه وهي :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون باسلوب إعراب أمثلة العرض ، ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون باسلوب إعراب أمثلة العرض ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) .

٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن باسلوب إعراب أمثلة العرض ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) .

٤. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون باسلوب إعراب أمثلة العرض ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن بالاسلوب نفسه .

اختيرت ثانوية بابل التطبيقية بصورة عشوائية ، وهي تقع في مركز محافظة بابل ، ثم اختار الباحث قصدياً إعدادية الحلة للبنات لأنها مجاورة للمدرسة الأولى ، ثم اختيرت شعبتان من كل مدرسة عشوائياً ، لتكون واحدة تجريبية والأخرى ضابطة ، وكان عدد أفراد العينة (١٤٢) طالباً وطالبة .

بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٧١) طالباً وطالبة ، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٧١) طالباً وطالبة .

وقد قام الباحث بمهمة تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث من خلال ضبط بعض المتغيرات مثل (متوسط درجات اللغة العربية في امتحان الصف الرابع العام للعام الدراسي السابق ١٩٩٥ / ١٩٩٦ ، ومتوسط أعمار الطلبة بالسنين ، وتحصيل الأبوين) .

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية للبنين والبنات بأسلوب اعراب أمثلة العرض بنفسه ، أما المجموعة الضابطة ، فقد ترك الباحث مهمة تدريسها إلى مدرّس ومدرّسة اللغة العربية في المدرستين ، على أن تكون طريقتهما في التدريس الطريقة الاستقرائية .

استمرت التجربة (٣) أشهر درّس فيها الباحث الموضوعات الآتية (الضمائر ، واسم الفاعل وعمله ، واسم المفعول وعمله ، والصفة المشبه وعملها ، وصيغ المبالغة ، واسم التفضيل ، والمصدر الميمي ، واسم المرة ، واسم الهيئة) . بنى الباحث اختباراً تحصيلياً في قواعد اللغة العربية اتسم بالصدق والثبات والشمول ، وكان الاختبار أَعَدَّ لقياس تحصيل الطلبة في الموضوعات التي رُدست لهم خلال مدة التجربة .

وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون ، لمعرفة ثبات الاختبار .
٢. الاختبار التائي ، لمعرفة التكافؤ بين طلبة عينة البحث ، وكذلك استخدم للموازنة بين متوسط تحصيل مجموعتي البحث .

وقد أسفرت نتائج البحث عن :

١. إن هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون بأسلوب اعراب أمثلة العرض (المجموعة التجريبية) ، ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) ، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

٢. إن هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بأسلوب اعراب أمثلة العرض (المجموعة التجريبية) ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) ، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

٣. لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة ، عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبذلك نستطيع القول ، ان الفرضية الصفرية الثالثة مقبولة .

٤. لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يُدرّسون بأسلوب اعراب أمثلة العرض ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللاتي يُدرّسن بالاسلوب نفسه .

(٣٤ : ص ١٥-١٦ ، ص ٨٦-١٠٣ ، ص ١٠٤-١٠٨)

دراسة السعيدى ٢٠٠٠ :

أجريت الدراسة في محافظة بغداد ، وكانت تهدف إلى معرفة أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

ولتحقيق هدفها وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرَّسَنَ بطريقة الاستكشاف الموجه ، ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يُدرَّسَنَ بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة قواعد اللغة العربية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

اختيرت متوسطة العزة للبنات بصورة عشوائية لإجراء التجربة ، وقد ضمت المدرسة ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط ، اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي شعبتين لتمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية ، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة .

وقد بلغ عدد طالبات الشعبتين (٧٧) طالبة ، منها (٣٨) طالبة في شعبة (أ) ، و (٣٩) طالبة في شعبة (ج) ، وكانت الباحثة قد درَّست المجموعتين بنفسها . وقد كافأت بين المجموعتين في (العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي في الصف الأول متوسط للعام الدراسي السابق ١٩٩٨ / ١٩٩٩ ، ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان الشهر الأول في الصف الثاني متوسط ، للعام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات والشمول والتمييز ، وكانت مدة التجربة (٨) أسابيع .

وقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي لإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث ، وحسابات دلالات الفروق بينهما بالاختبار البعدي .
٢. اختبار مربع كاي (كا^٢) واستخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين .
٣. معادلة معامل الصعوبة ، استخدمت لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .
٤. معادلة معامل تمييز الفقرة ، استخدمت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي .
٥. معامل ارتباط بيرسون ، استخدم لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية .
٦. معادلة سبيرمان - براون ، استخدمت لتصحيح معامل ارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

وقد أسفرت نتائج البحث ، عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي
رُؤسُنَ بطريقة الاستكشاف الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللائي رُؤسُنَ
بالطريقة التقليدية (القياسية) .

(٥٣ : ص ١٢ ، ص ٣٥ - ٣٦ ، ص ٣٧ - ٤٢ ، ص ٤٧ ، ص ٥٤ - ٥٧)

دراسة كلوزر ١٩٧٢ :

أجريت الدراسة في مونتريال في كندا ، كان هدفها الموازنة بين الطريقة التركيبية ، والطريقة التقليدية في تدريس قواعد اللغة الانكليزية في مدرسة ثانوية. والقواعد التي تناولتها الدراسة هي (دراسة الجملة ، ومكوناتها ، وأنماطها ، المستخدمة في الأفعال) . تُوسّت المجموعة التركيبية التي كان الاهتمام فيها منصّباً على أنماط الجمل ، أي أن الجمل قد صُنفت حسب موقع الكلمات في الجملة ، وشخصت الجمل الثانوية والعبارات على أساس تركيبها وموقعها ، وكان التأكيد منصّباً على ما تؤديه اللغة من وظيفة الاتصال من خلال التركيب .

في حين تُوسّت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تركّز على تعريف الكلمات ، وتصنيفها لتكون معايير لتشخيص الكلمات ، والمعنى يستخدم كمرشد لتركيب الجملة الانكليزية ، وكانت الدراسة والارشاد على وفق اسلوب (قل ولا تقل) وليس الاسلوب الوصفي .

وكان الطلبة في المجموعة التقليدية يحللون جملاً جاهزةً ، وتُعطى لهم تعليمات حول علامات الترقيم من خلال دراسة القواعد ، وتعطى لهم جملاً لتوضيح هذه القواعد .

إن طرائق التدريس في المجموعتين كانت متباينة ، ففي المجموعة التجريبية كان التدريس يجري على وفق الطريقة الاستقرائية باستخدام كتاب (Patterns of English) ، أما المجموعة الضابطة فقد كان التدريس فيها يجري وفق الطريقة القياسية ، واستخدام كتاب (Building Better English) ، وقد استمرت الدراسة (٧) أشهر .

وكانت أهم نتائج الدراسة :

١. إن الطلبة في المجموعتين قد حصلوا على تقدم في الانجاز ، وليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في الانجاز للمجموعتين ، وان كلتا الطريقتين كانت فعّالة .
٢. تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالطريقة التركيبية على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .
٣. كان طلبة المجموعة التجريبية أكثر انتباهاً وتحمساً من طلبة المجموعة التقليدية ، وكان هذا نتيجة استفتاء الطلبة لتوضيح مدى حبهم ، أو نفورهم من القواعد .

وكانت أسئلة الاستفتاء على سبيل المثال :

- القواعد في هذه السنة كانت اكثر إثارة من قبل .
 - بالإثارة نفسها قبل التجربة .
 - مملة .
 - أسهل من السابق .
 - اصعب من السابق .
 - ليست أصعب ، أو أسهل من السابق .
٤. كانت مواقف الطلبة ايجابية في كلتا المجموعتين في القواعد ، وإن الطلبة الذين درسوا بالطريقة التركيبية أرادوا أن يدرسوا بها في العام القادم .
- (٣٤ : ص ٧٥ - ٧٧)

دراسة روبنسن ١٩٧٣

أجريت الدراسة في ولاية أوكلاهوما ، وكان هدفها استقصاء طريقتين لتعليم القواعد وهي طريقة التعليم المبرمج والطريقة التقليدية .

صممت هذه الدراسة لتقرير فاعلية طريقتين مختلفتين في تدريس المهارات النحوية لطلبة المرحلة العاشرة ، ولتقرير ما إذا كان أداء هؤلاء الطلبة متساوياً في الاختبار (الوزاري) للتحصيل ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٦) طالباً من طلبة الصف العاشر .

اختارت الباحثة (٤) وحدات من نص مبرمج وضع لهذا الغرض ، وهذه الوحدات هي :

- الاستعمال الصحيح للأفعال
- المطابقة بين الفعل والفاعل .
- اختيار النعت الصحيح .
- تعلم استعمال الفارزة .

استخدمت الباحثة اختبارات اللغة الانكليزية المأخوذة من اختبارات التحصيل (الوزاري) ، واستخدم شكل (أ) بوصفه اختباراً قبلياً ، وشكل (ب) بوصفه اختباراً بعدياً ، وتضمن كلا الشكلين (٦) أقسام و (١١٠) فقرة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية وهي :

١. إن كلتا المجموعتين (التجريبية و الضابطة) بغض النظر عن متغير الجنس، لم تحقق تحصيلاً ذا دلالة احصائية في الأداء الاجمالي بين الاختبار القبلي والبعدي .

٢. هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح الذكور في الأداء الاجمالي في الاختبار البعدي .
٣. حصلت المجموعة التجريبية على درجات أعلى بكثير مما حصلت عليه المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .
٤. تحققت زيادة في معلومات الذكور والإناث في علامات الترقيم ، ومع ذلك فان الفرق كان ذا دلالة في أداء الذكور في الاختبار البعدي ، بينما لم يظهر فرق في أداء الإناث في الاختبار نفسه .
٥. فيما يخص علامات الترقيم أيضاً ، كانت طريقة التعليم المبرمج أكثر فاعلية في تعليم الذكور ، بينما لم يكن هناك فرق بين الطريقتين في تعليم الإناث في هذا المجال .

(١٠٤ : p. ٦٧ - ٧٩)

موازنة الدراسات السابقة

حاول الباحث استخلاص بعض المؤشرات التي تضمنتها الدراسات السابقة وموازنتها ، والدراسة الحالية ، ومناقشة بعض تلك المؤشرات وقد أستخلص ما يأتي :

١. إن جميع الدراسات التي عرضها الباحث كانت دراسات تجريبية ، وكذلك الدراسة الحالية .

٢. هدفت الدراسات السابقة إلى الموازنة بين طرائق تدريس مختلفة في تدريس قواعد اللغة العربية ، فدراسة مذكور (١٩٨٨) ، هدفت إلى تجريب طريقة قائمة على فكرة ابن خلدون لتعليم القواعد النحوية في التعليم ما قبل الجامعي وموازنتها بالطريقة التقليدية ، في حين هدفت دراسة الدليمي (١٩٨٩) ، إلى تجريب أسلوب أثر تحليل الجملة في التحصيل ، وفي تجنب الخطأ النحوي وموازنته بالطريقة التقليدية ، أما دراسة الدليمي (١٩٨٩) ، فكان الهدف منها تجريب أسلوب المواقف التعليمية وموازنته بالطريقة التقليدية ، في حين تناولت دراسة السامرائي (١٩٩٥) ، أسلوب أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها وموازنته بالطريقة التقليدية ، أما دراسة حمادي (١٩٩٧) ، فكان الهدف منها تجريب أسلوب اعراب أمثلة العرض وموازنته بالطريقة التقليدية ، في حين هدفت دراسة السعيد (٢٠٠٠) ، إلى تجريب طريقة الاستكشاف الموجه وموازنته بالطريقة التقليدية ، في حين تناولت دراسة روبنسن (١٩٧٣) ، استخدام طريقة التعليم المبرمج وموازنته بالطريقة التقليدية .

أما الدراسة الحالية فقد تناولت أسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، وموازنته بالطريقة التقليدية . في حين هدفت بعض الدراسات السابقة إلى إجراء موازنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية المعروفة ، وهي (الطريقة الاستقرائية ، الطريقة القياسية ، وطريقة النص) ، وأثر كل منها في تحصيل الطلبة .

ولكنها اختلفت في العام الذي أجريت فيه الدراسة كدراسة السيد (١٩٦٩) ، ودراسة كلوزر (١٩٧٢) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٠) ، ودراسة السلطاني (١٩٨١) ، ودراسة العزاوي (١٩٨٤) ، ودراسة الخماسي (١٩٨٧) . وفي المرحلة التي طبقت فيها ، قد طبقت دراسة الخماسي (١٩٨٧) على طلبة المرحلة الابتدائية ، في حين طبقت دراسة السيد (١٩٦٩) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٠) ، ودراسة السلطاني (١٩٨١) ، على طلاب المرحلة المتوسطة ، في حين طبقت دراسة العزاوي (١٩٨٤) ودراسة كلوزر (١٩٧٢) على طلاب المرحلة الاعدادية .

تباينت الدراسات السابقة في المراحل التي طبقت فيها ، فمنها ما طبق في المرحلة الابتدائية كدراسة الخماسي (١٩٨٧) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٩) ، ومنها ما طبق في المرحلة المتوسطة كدراسة السيد (١٩٦٩) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٠) ، ودراسة السلطاني (١٩٨١) ، ودراسة مدكور (١٩٨٨) ، ودراسة السامرائي (١٩٩٥) ، ودراسة السعيد (٢٠٠٠) ، ومنها ما طبق في المرحلة الاعدادية كدراسة العزاوي (١٩٨٤) ، ودراسة حمادي (١٩٩٧) .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طلاب المرحلة الاعدادية ، ويرى الباحث أنها مرحلة ملائمة لدراسته الحالية لان الطلاب فيها قد بلغوا مستوى جيد من النضج اللغوي والعقلي ، بحيث يكونون قادرين على فهم الآيات القرآنية وتفسيرها .

٣. تفاوت حجم العينات بالدراسات السابقة ، فقد كانت أحجامها بين (٥٦) طالباً في دراسة روبنسن (١٩٧٣) ، و (٣٢٦) طالباً في دراسة الدليمي (١٩٨٠) ، في حين لم تشر دراسة السيد (١٩٦٩) إلى حجم العينة التي طبقت عليها الدراسة ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عينتها (٦٠) طالباً .

٤. كافأت الدراسات السابقة بين مجموعات في بعض المتغيرات التي يرى باحثوها أنها تؤثر في سير التجربة ، مثل (العمر الزمني ، وتحصيل الأبوين ، ودرجات الاختبار القبلي ، ودرجات الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق) ، في حين لم تشر الملخصات في بعض الدراسات السابقة كدراسة السيد (١٩٦٩) ، ودراسة كلوزر (١٩٧٢) ، ودراسة روبنسن (١٩٧٣) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٠) ، ودراسة السلطاني (١٩٨١) ، ودراسة مذكور (١٩٨٨) ، إلى تكافؤ مجموعات ، على الرغم من ضبط المتغيرات من ضروريات البحث ، وعليه تتوقف دقة النتائج ، أما الدراسة الحالية فقد كافأ الباحث فيها بين مجموعتي بحثه في بعض المتغيرات ، منها (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات مادة اللغة العربية في العام الدراسي السابق في الامتحان الوزاري ٢٠٠٠ / ٢٠٠١) .

٥. تفاوتت الدراسات السابقة في مدة التجربة بين عام دراسي كامل كدراسة السيد (١٩٦٩) ، و (٧) أسابيع كدراسة العزاوي (١٩٨٤) ، ودراسة الخماسي (١٩٨٧) ، بحسب طبيعة البحث ومقتضياته .

أما الدراسة الحالية فقد كانت مدة التجربة فيها (١٠) أسابيع ، ويرى الباحث أن هذه المدة كافية لإظهار الفروق المحتملة في التحصيل .

٦. تباينت الدراسات السابقة في الموضوعات التي درّسها الباحثون في تجاربهم باختلاف المرحلة والصف التي أجريت فيها التجربة ، أما الدراسة الحالية فقد درّس الباحث فيها الموضوعات الآتية : (الفعل الماضي ، ورفع الفعل المضارع

، ونصب الفعل المضارع ، وجزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً ، وبالأدوات التي تجزم فعلين " أدوات الشرط الجازمة " ، وبناء الفعل المضارع ، وفعل الأمر) .

٧. تباينت الدراسات السابقة بمن يقوم بعملية التدريس ، فدراسة العزاوي (١٩٨٤) ، ودراسة الخماسي (١٩٨٧) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٩) ، ودراسة السامرائي (١٩٩٥) ، ودراسة السعيد (٢٠٠٠) ، كان الباحث يدرّس مجموعتي البحث بنفسه ، أما دراسة الدليمي (١٩٨٠) ، ودراسة الدليمي (١٩٨٩) ، ودراسة حمادي (١٩٩٧) ، فكان الباحث يدرّس المجموعة التجريبية ، ويترك المجموعة الضابطة إلى مدرّس آخر ، أما في دراسة السلطاني (١٩٨١) ، ودراسة مذكور (١٩٨٨) ، فلم يقدّم الباحث بالتدريس ، بل أوكل مهمة تدريس مجموعتي البحث إلى مدرّسي اللغة العربية ، أما دراسة السيد (١٩٦٩) ، ودراسة كلوزر (١٩٧٢) ، ودراسة روبنسن (١٩٧٣) ، فلم تشر الملخصات الخاصة بها التي اطلع عليها الباحث إلى مَنْ قام بعملية التدريس ، أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه .

إن إسناد عملية التدريس إلى أكثر من مدرس في البحث قد لا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، لأن تخصيص مدرّس لكل مجموعة ، قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ، فقد ترد إلى تمكن أحد المدرّسين من مادته ، أو إلى قوة شخصيته ، أو غير ذلك من العوامل ، لذا يرى الباحث أن من ضروريات البحث أن يدرّس الباحث مجموعتي البحث .

٨. اعتمدت الدراسات السابقة إلى إجراء اختبارات تحصيلية بعدية في الموضوعات التي خضعت للتجربة لقياس مستوى تحصيل الطلاب (عينة البحث) ، بعد انتهاء مدة التجربة ، ولمعرفة مدى أثر المتغير المستقل في المتغير التابع .

وقد بنى الباحثون أنفسهم اختباراتهم التحصيلية ما عدا دراسة روبنسن (١٩٧٣) ، فقد اعتمدت اختباراً جاهزاً ، واتصفت الاختبارات التحصيلية في بعض الدراسات السابقة بالصدق والثبات ، فضلاً عن اتصافها بالشمول والتمييز في دراسات أخرى .

ويرى الباحث ان السبب في عدم اعتماد الدراسات السابقة على اختبار تحصيلي مقنن ، إلى انهم لم يجدوا اختباراً يصلح لقياس التحصيل في الموضوعات التي أخضعت للتجربة ، أما في ما يخص الدراسة الحالية ، فقد بنى الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة ، اتصف بالصدق والثبات والشمول والتمييز .

٩. اعتمدت الدراسات السابقة في تحليل نتائجها وسائل احصائية مختلفة منها :

- الاختبار التائي .

- مربع كاي .

- معادلة معامل تمييز الفقرة .

- معامل ارتباط بيرسون .

- معادلة سبيرمان – براون .

- تحليل التباين .

ويرى الباحث أن الوسيلة الاحصائية التي يستعملها الباحث في دراسته

تتوقف على طبيعة البحث وفرضياته .

١٠. توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة منها :

- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين الطريقة الاستقرائية، والطريقة القياسية، وطريقة النص ، لصالح الطريقة القياسية ، في دراسة السيد (١٩٦٩) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين الطريقة الاستقرائية ، والطريقة القياسية، وطريقة النص ، لصالح الطريقة الاستقرائية ، في دراسة العزاوي (١٩٨٤) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين الطريقة الاستقرائية ، والطريقة القياسية، لصالح الطريقة الاستقرائية ، في دراسة الخماسي (١٩٨٧) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين طريقة ابن خلدون لتعليم القواعد النحوية في التعليم ما قبل الجامعي والطريقة التقليدية ، لصالح طريقة ابن خلدون في دراسة مذكور (١٩٨٨) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين طريقة تحليل الجملة ، والطريقة التقليدية ، لصالح طريقة تحليل الجملة في دراسة الدليمي (١٩٨٩) .
- ظهور فرق ذو دلالة احصائية بين اسلوب المواقف التعليمية ، والطريقة التقليدية ، لصالح اسلوب المواقف التعليمية، في دراسة الدليمي (١٩٨٩) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين اسلوب إعراب أمثلة العرض ، والطريقة التقليدية ، لصالح اسلوب إعراب أمثلة العرض ، في دراسة حمادي (١٩٩٧) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين الطريقة التركيبية ، والطريقة التقليدية ، لصالح الطريقة التركيبية ، في دراسة كلوزر (١٩٧٢) .
- ظهر فرق ذو دلالة احصائية بين طريقة التعليم المبرمج ، والطريقة التقليدية ، لصالح طريقة التعليم المبرمج ، في دراسة روبنسن (١٩٧٣) .
- لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين الطرائق التدريسية الثلاث (الاستقرائية ، والقياسية ، والنصية) في دراسة الدليمي (١٩٨٠) .

- لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين طريقتي الاستقراء ، والقياس في دراسة السلطاني (١٩٨١) .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- التصميم التجريبي
- مجتمع البحث وعينته
- تكافؤ مجموعتي البحث
- أداة البحث
- طريقة إجراء البحث :
- ١- الإجراءات التي سبقت تطبيق التجربة
- ٢- أسلوب إجراء التجربة
- تطبيق الاختبار
- تصميم الاختبار
- الوسائل الإحصائية

منهج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لاجراءات البحث ومنها اختيار التصميم التجريبي ، ومجتمع البحث وعينته ، وأداته ، وتطبيق التجربة وما له صلة بها ، والوسائل الاحصائية وكما يأتي :

أولاً. التصميم التجريبي :

اتبع الباحث واحداً من التصاميم ذات الضبط الجزئي ، بدا له ملائماً لمتطلبات البحث الحالي ، فكان التصميم التجريبي على الشكل الآتي :

جدول (١)

التصميم التجريبي

المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
التحصيل	استخدام الآيات القرآنية) أمثلة عرض (	تجريبية
التحصيل	-	ضابطة

(٨ : ص ٢٢٠)

يقصد المجموعة التجريبية ، المجموعة التي سيدرس طلابها مادة قواعد اللغة العربية بطريقة استخدام الآيات القرآنية (أمثلة عرض) ، والمجموعة الضابطة ، هي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية معتمدة على الأمثلة المعروضة في الكتاب المدرسي .

أما الاختبار البعدي ، فيقيس المتغير التابع (التحصيل) ، أي معرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

من المعروف أن تحديد المجتمع الأصلي من المتطلبات الأساسية في البحوث التربوية . ولغرض اختيار مدرسة واحدة من المدارس الثانوية والاعدادية للبنين ميداناً لتطبيق التجربة ، وضع الباحث عدداً من الشروط التي رأى ضرورة توافرها في المدرسة وهي :

١. أن يكون دوام المدرسة نهائياً ، وذلك لما هو معروف عن امكانية رجحان جدية طلبة المدارس النهارية في متابعة موادهم الدراسية على طلبة المدارس المسائية .
٢. أن يكون جنس المدرسة للبنين فقط ، وذلك ليتسنى للباحث تطبيق التجربة بنفسه .
٣. أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع العام فيها عن ثلاث شعب ، وذلك لإتاحة الفرصة لاستخدام العشوائية في اختيار الشعبتين التجريبيّة والضابطة .
٤. أن يكون المكان الجغرافي للمدرسة ضمن منطقة مركز قضاء الحلة ، لأنها منطقة قريبة من سكن الباحث .

لذا زار الباحث شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية بابل بغية معرفة أسماء تلك المدارس وبيان موقعها فوجدها احدى عشرة مدرسة منها (خمس) مدارس ثانوية و (ست) مدارس اعدادية ، والجدول (٢) يوضح أسماء المدارس المشمولة بالبحث ومواقعها وعدد شعب الصف الرابع العام فيها .

الجدول (٢)

أسماء المدارس الثانوية والاعدادية في مركز قضاء الحلة ومواقعها
وعدد شعب الصف الرابع العام فيها

ت	اسم المدرسة	عدد الشعب	الموقع
١	ثانوية صدام المطورة	خمس	قضاء الحلة / حي القاضية
٢	ثانوية بابل التطبيقية للبنين	خمس	قضاء الحلة / حي بابل
٣	ثانوية الجهاد للبنين	ثلاث	قضاء الحلة / حي العسكري
٤	ثانوية الميثاق للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي البكرلي
٥	ثانوية الحلة للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي الجمهوري
٦	اعدادية الفيحاء للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي العبور
٧	اعدادية الكندي للبنين	خمس	قضاء الحلة / حي الكرامة
٨	اعدادية ١٧ تموز للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي نادر
٩	اعدادية الثورة للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي الثورة
١٠	اعدادية عدنان خير الله للبنين	ثلاث	قضاء الحلة / حي المحاربين
١١	اعدادية البهاء للبنين	أربع	قضاء الحلة / حي الجمعية

بعد ذلك اختار عشوائياً مدرسة واحدة* فكانت المدرسة المختارة اعدادية الكندي للبنين ، الواقعة في حي الكرامة ، قرب كلية المعلمين . وقبل بدء التجربة زار الباحث إدارة اعدادية الكندي للبنين ، فوجد الرغبة الصادقة في التعاون معه ، وتسهيل مهمة بحثه ، فضلاً عن أن لدى الباحث كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية بابل إلى إدارة اعدادية الكندي ملحق (١). اختار الباحث بطريقة السحب العشوائي* شعبتين من بين خمس شعب ، فكانت الشعبتان اللتين تم سحبهما هما شعبة (ب) ، وشعبة (ج) . وقد بلغ مجموع الطلاب فيهما ، (٦٧) طالباً ، منهم (٣٤) طالباً في شعبة (ب) ، و (٣٣) طالباً في شعبة (ج) ، بعد ذلك وزّع الطريقتين بصورة عشوائية* بين الشعبتين المذكورتين ، فكانت طريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - من نصيب شعبة (ب) ، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (ج) ، واستبعد الباحث الطلاب الراسبين في الصف الرابع الاعدادي للعام الدراسي السابق من عينة البحث ، وعددهم (٧) طالب ، منهم (٤) طالب في شعبة (ب) ، و (٣) طالب في شعبة (ج) ، فكان عدد الطلاب بعد استبعاد الطلاب الراسبين (٦٠) طالباً ، منهم (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية ، و (٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة . ويرى الباحث أن سبب استبعاد الطلاب الراسبين ، هو امتلاكهم خبرة سابقة في موضوعات مادة قواعد اللغة العربية التي ستدرّس في أثناء التجربة ، وهذه الخبرة قد تؤثر في التحصيل ، وفي دقة النتائج . علماً أن الباحث استبعد الطلاب الراسبين من النتائج فقط ، مع إبقائهم في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي ، الجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد الراسبين ، وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
ب	التجريبية	٣٤	٤	٣٠
ج	الضابطة	٣٣	٣	٣٠
المجموع		٦٧	٧	٦٠

* كتب الباحث أسماء المدارس ووضعها في كيس ، ثم سحب واحدة منها فكانت مدرسة الكندي للبنين .
 * وضع الباحث أسماء الشعب الخمس في كيس ، ثم سحب منها شعبتين فكانتا شعبتي (ب) و (ج) .
 * وضع الباحث أسماء الشعبتين في كيس ، ووضع أسماء الطريقتين في كيس آخر ، ثم سحب من الكيس الأول فكانت شعبة (ب) ، وسحب من الكيس الثاني فكانت طريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، أما شعبة (ج) فكان نصيبها الطريقة التقليدية .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

على الرغم من أن عينة البحث من مدرسة واحدة ، ومن منطقة سكنية واحدة ، ومن الجنس نفسه ، ومن وسط متقارب اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً إلى حد ما ، مما يقلل من الفروق بين الطلاب ، حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١. أعمار الطلاب .

٢. التحصيل الدراسي للآباء .

٣. التحصيل الدراسي للأمهات .

٤. درجات مادة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط

(الامتحان الوزاري) للعام الدراسي ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ . التي يمكن أن

تؤثر في مستوى الطلبة في اللغة العربية ، والقواعد جزء منها ، وفيما يأتي

توضيح لاجراءات التكافؤ الاحصائي في المتغيرات المذكورة آنفاً بين طلاب

مجموعتي البحث .

١. أعمار الطلاب محسوبة بالأشهر :

استعان الباحث بالبطاقات المدرسية للحصول على المعلومات المطلوبة عن

أفراد العينة ، فيما يخص العمر الزمني ، إذ بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة

التجريبية (١٨٨.٢٣٣) شهراً ، ومتوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة ()

(١٨٨.٤٢٦) شهراً . وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة

الفرق بين أعمار طلاب مجموعتي البحث ، ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة

احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية

، ومتوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ()

(٠.٢٠٨) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) ، بدرجة حرية ()

٥٨) ، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في العمر الزمني،
الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر
باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)	٢.٠٠٠	٠.٢٠٨	٥٨	٤.٥٣٢	٢٠.٥٤٥	١٨٨.٢٣٣	٣٠	التجريبية
				٤.٥٧٣	٢٠.٩١٧	١٨٨.٤٦٦	٣٠	الضابطة

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحث على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للآباء والأمهات من مصدرين هما : البطاقات المدرسية ، والطلاب أنفسهم بوساطة استمارة وزعت عليهم للتأكد من صحة المعلومات الموجودة في البطاقات المدرسية ، ملحق (٢) .

ويتضح من جدول (٥) أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات ، باستخدام مربع كاي (كا^٢) أن القيمة المحسوبة بلغت (٠.٥٥٦) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٩.٤٨٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، بدرجة حرية (٤) .

الجدول (٥)

تكافؤ التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث ،
باستخدام مربع كاي

مستوى الدلالة	قيمة كاي		درجة الحرية	عدد أفراد العينة	جامعة فما فوق	اعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب	أمي	التحصيل المجموعة
	الجدولية	المحسوبة									
غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)	٩.٤٨٨	٠.٥٥٦	٤	٣٠	٦	٦	٧	٥	٤	٢	التجريبية
				٣٠	٥	٧	٨	٧	٢	١	الضابطة

* دمجت الخليتان (أمي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥)

(١٧ : ص ٨٤) ، وبذلك أصبحت درجة الحرية (٤) .

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

من خلال الاطلاع على مستوى تحصيل الأمهات بوساطة البطاقات المدرسية ، والاستمارة المشار إليها آنفاً ، ومعالجة البيانات احصائياً بوساطة معادلة (كا^٢) ، ظهر أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات أن القيمة المحسوبة بلغت (٠.٥٨٤) ، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٩.٤٨٨) ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، بدرجة حرية (٤) ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

تكافؤ التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي

البحث باستخدام مربع كاي

مستوى الدلالة	قيمة كاي		درجة الحرية	عدد أفراد العينة	جامعة فما فوق	اعدادية أو معهد	متوسطة	ابتدائية	تقرأ وتكتب	أمية	التحصيل المجموعة
	الجدولية	المحسوبة									
غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)	٩.٤٨٨	٠.٥٨٤	٤	٣٠	٦	٨	٦	٥	٢	٣	التجريبية
				٣٠	٥	٧	٧	٦	٤	١	الضابطة

دمجت الخليتان (أمية ، وتقرأ وتكتب) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥)

(١٧ : ص ٨٤) ، وبذلك أصبحت درجة الحرية (٤) .

٤- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان الوزاري النهائي في الصف الثالث المتوسط :

حصل الباحث على درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط ، للعام الدراسي السابق (٢٠٠٠- ٢٠٠١) من السجلات التي أعدتها إدارة المدرسة ، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي (الوزاري) في الصف الثالث المتوسط (٦٦.٢٣٣) درجة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٦٥.٧٣٣) درجة ، وباستخدام الاختبار التائي ، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة اللغة العربية بين طلاب المجموعتين ، ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٣٩) ، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠٠) ، بدرجة حرية (٥٨) ، مما يدلّ على أن مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في المتغير ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في درجات الامتحان (الوزاري) في مادة اللغة

العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٠ – ٢٠٠١

باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائياً عند	٢.٠٠٠	٠.٢٣٩	٥٨	٨.٩٣٩	٧٩.٩١٢	٦٦.٢٣٣	٣٠	التجريبية

مستوى دلالة (٠.٠٥)				٨.٠٨٦	٦٥.٣٩٥	٦٥.٧٣٣	٣٠	الضابطة
-----------------------	--	--	--	-------	--------	--------	----	---------

ضبط المتغيرات الدخيلة :

زيادةً على ما قام به الباحث من اجراءات التكافؤ الاحصائي التي مرّ ذكرها بين طلاب مجموعتي البحث في أربعة من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع (التحصيل) ، حاول ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، لان ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة .

وفيما يأتي عرض لبعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

١ . **الاندثار التجريبي** : والمقصود به الأثر المتولد من ترك بعض الطلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في متوسط التحصيل (٤٧ : ص ٥٩) ، والبحث الحالي لم يتعرض فيه الطلاب (عينة البحث) إلى الترك أو الانقطاع ، أو الانتقال من المدرسة خلال مدة التجربة ، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث بنسب متساوية تقريبا .

٢ . **الحوادث المصاحبة** : المقصود بها ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء التجربة ، وتكون ذات أثر في المتغير التابع (التحصيل) ، بجانب الأثر الناجم عن المتغير التجريبي (٤٧ : ص ٩٥) ، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أثر هذا العامل ، لعدم حدوث أي حادث مؤثر خلال مدة اجراء التجربة .

٣ . **أداة القياس** : سيطر الباحث على هذا المتغير ، إذ استعمل أداة موحدة لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث ، وهذه الأداة هي (الاختبار التحصيلي البعدي) الذي أعده بنفسه ، واتصف بالموضوعية ، والصدق ، والثبات .

٤ . **العمليات المتعلقة بالنضج** : والمقصود بها ، المتغيرات المتعلقة بعمليات النمو البيولوجي والنفسي التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء تطبيقها ، مما يؤثر في استجاباتهم (٤٧ : ص ٩٥) .

ونظراً لقصر مدة التجربة في البحث الحالي ، لم يكن لهذه العمليات أثر ملاحظ ، إذ بدأت بتاريخ ١٣/١٠/٢٠٠١ ، وانتهت بتاريخ ٢٤/١٢/٢٠٠١ .

٥ . **الفروق في اختيار الأفراد :** تمت السيطرة على أثر هذا العامل بالاختيار العشوائي للعينة ، والتكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في (العمر الزمني ، ودرجة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط في الامتحان الوزاري ، فضلاً عن تجانس مجموعتي البحث في تحصيل الوالدين) .

٦ . **الانحدار الإحصائي :** والمقصود به ، اختيار أعلى المستويات وأدناها من أفراد عينة البحث ، وعندئذ يحدث انحدار إحصائي عند حساب النتائج نحو المتوسط العام (٤٧ : ص ٩٧) .

وفيما يخص البحث الحالي ، لم يتعرض أفراد العينة لأثر هذا العامل ، بفعل الطريقة التي اتبعتها الباحثة في اختيار عينة البحث ، فضلاً عن التكافؤ الذي قام به الباحث بين مجموعتي البحث .

٧ . **أثر الإجراءات التجريبية :** حاول الباحث الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة ، وتمثلت محاولته في الآتي :

أ . المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة ، موحدة لمجموعتي البحث ، وعددها سبعة موضوعات ، وقد حددت وفق مفردات المنهج وتسلسلها في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) ، الطبعة الثانية عشرة ، لسنة ١٩٩٨ .

ب . المدرّس :

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث ، لأن تخصيص مدرّس لكل مجموعة ، قد يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، وقد ترد إلى تمكّن أحد المدرّسين من المادة أكثر من الآخر ، أو إلى صفاته الشخصية ، أو إلى غير ذلك من العوامل .

ج . الحصص :

سيطر الباحث على أثر هذا العامل ، من خلال توزيع الدروس بصورة متساوية بين مجموعتي البحث ، بالاتفاق مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول توزيع حصص مادة اللغة العربية للمجموعتين بين أيام الاسبوع ، بحيث تكون الحصّة الثانية من يوم السبت ، والحصّة الثالثة من يوم الاثنين مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية ، والحصّة الثالثة من يوم السبت ، والحصّة الثانية من يوم الاثنين مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة الضابطة .

د . الخطط التدريسية :

أعدّ الباحث الخطط التدريسية الملائمة للموضوعات السبعة المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة في ضوء المادة الدراسية ، والمتغير المستقل .

هـ . الوسائل التعليمية :

سيطر الباحث على أثر هذا العامل ، من خلال استعماله الوسائل التعليمية نفسها لمجموعتي البحث ، باستثناء الأمثلة التي تعدّمتغيراً مستقلاً ، ومن هذه الوسائل : الكتاب المقرر ، واستعمال الطباشير الملون والاعتيادي ، فضلاً عن تشابه السبورتين من حيث الحجم واللون .

و . بناء المدرسة :

طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، في صفوف متجاورة ، متشابهة من حيث المساحة ، وعدد الشبابيك ، والإنارة ، وعدد الرحلات ، ونوعها ، وحجمها .

ز . مدة التجربة :

كانت مدة التجربة واحدة متساوية لمجموعتي البحث ، وهي (١٠) أسابيع ، بدأت يوم السبت الموافق ١٣ / ١٠ / ٢٠٠١ ، وأنهت يوم الاثنين الموافق ٢٤ / ١٢ / ٢٠٠١ .

تحديد المادة العلمية

قبل بدء التجربة ، حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في أثناء مدة التجربة ، بعد أن استشار عدداً من مدرّسي المادة في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية ، والاطلاع على خططهم السنوية واليومية ، وملاحظاتهم عن عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرّس خلال مدة التجربة ، وقد حددت المادة العلمية بسبعة موضوعات على وفق مفردات المنهج ، وتسلسلها في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام ، للعام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ ، الجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	الصفحات
١	الفعل الماضي	١٣ - ٢٠
٢	رفع الفعل المضارع	٢٠ - ٣١
٣	نصب الفعل المضارع	٣١ - ٤٣
٤	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً)	٤٣ - ٥٣
٥	جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين)	٥٤ - ٦٦
٦	بناء الفعل المضارع	٦٧ - ٧٨
٧	فعل الأمر	٧٩ - ٨٥

صياغة الأهداف السلوكية :

بعد تحديد المادة العلمية التي سيدرسها الباحث في أثناء مدة التجربة ، قام بصياغة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها لكل موضوع من الموضوعات السبعة المعنية ، واشتق الأهداف في ضوء محتوى المادة ، ومتطلبات القواعد النحوية الخاصة لكل موضوع .

وقد اطلع الباحث على الأهداف العامة التي وضعتها وزارة التربية ، ملحق (٥) فوجدها شاملة لا يمكن قياسها ، لذا اشتق أهدافاً سلوكية (خاصة) لتدريس الموضوعات التي حددها من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام ، وقد بلغ عددها (٥٦) هدفاً سلوكياً موزعاً بين الموضوعات النحوية ، فكان منها (٧) أهداف لموضوع الفعل الماضي ، و (٧) أهداف سلوكية لموضوع رفع الفعل

المضارع ، و (٧) أهداف سلوكية لموضوع نصب الفعل المضارع ، و (١٠) أهداف سلوكية لموضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " ، و (١٠) أهداف سلوكية لموضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلين " ، و (٨) أهداف سلوكية لموضوع بناء الفعل المضارع ، و (٧) أهداف سلوكية لموضوع فعل الأمر .

بعد ذلك عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس اللغة العربية * ، لتعرف مدى صلاحية صياغتها وملاءمتها ، وتغطيتها محتوى المادة المعنية بالدراسة ، ومقتضيات القواعد النحوية لكل موضوع ، ملحق (٧) .

وفي ضوء آراء الخبراء ، عُدلت بعض الأهداف ، وأعيدت صياغة بعضها حتى اتخذت صيغتها النهائية ، فبلغ عددها (٧٤) هدفاً سلوكياً موزعة بين الموضوعات النحوية ، فكان منها (١٠) أهداف سلوكية لموضوع الفعل الماضي ، و (١١) هدفاً سلوكياً لموضوع رفع الفعل المضارع ، و (٩) أهداف سلوكية لموضوع نصب الفعل المضارع ، و (١١) هدفاً سلوكياً لموضوع جزم الفعل المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " ، و (١١) هدفاً سلوكياً لموضوع جزم الفعل المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلين " ، و (١٢) هدفاً سلوكياً لموضوع بناء الفعل المضارع ، و (١٠) أهداف سلوكية لموضوع فعل الأمر ، وملحق (٨) يوضح ذلك .

اختيار الآيات القرآنية

*. أسماء الخبراء :

١. أ. د. حسن علي فرحان العزاوي / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٢. أ. م. د. عبد الرحمن الهاشمي / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٣. أ. م. د. عمران جاسم حمد الجبوري / كلية التربية / جامعة بابل .
٤. م. د. جنان صبحي عزيز / كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
٥. م. د. حمزة عبد الواحد حمادي / كلية المعلمين / جامعة بابل .
٦. م. د. سعد علي زاير / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٧. م. د. عفاف حسن شبر / كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
٨. م. د. مراد يوسف / كلية التربية الفنية / جامعة بابل .

بعد أن أصبحت الأهداف السلوكية جاهزة ، أنتقل الباحث إلى مرحلة اختيار الآيات القرآنية الملائمة للموضوعات المعنية بالدراسة وتغطية أهدافها ، وقد لجأ الباحث إلى بعض كتب اعراب القرآن الكريم في عملية اختيار الآيات القرآنية * ، وبعد الانتهاء من عملية جمع الآيات القرآنية والتي بلغ عددها (١٠٧) آية قرآنية ، موزعة بين الموضوعات السبعة ، منها (١٨) آية قرآنية لموضوع الفعل الماضي ، و (١٥) آية قرآنية لموضوع رفع الفعل المضارع ، و (١٨) آية قرآنية لموضوع نصب الفعل المضارع ، و (١٢) آية قرآنية لموضوع جزم الفعل المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " ، و (١٥) آية قرآنية لموضوع جزم الفعل المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلين " ، و (١٤) آية قرآنية لموضوع بناء الفعل المضارع ، و (١٥) آية قرآنية لموضوع فعل الأمر ، عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في ميدان اللغة العربية وطرائق تدريسها * ، لمعرفة مدى ملائمة الآيات القرآنية وتغطيتها لأهداف تدريس الموضوعات النحوية المعنية بالدراسة ، ملحق (١٠) .

* . عنوانات الكتب :

١. اعراب القرآن ، لابي جعفر النحاس (ت ٣٣٨ هـ) ، تحقيق زهير غازي ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٢. اعراب القرآن ، لابراهيم الكرياسي ، ج ١ - ٤ ، مطبعة الآداب ، النجف .
٣. اعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم ، لابن خالويه (ت ٣٧٠ هـ) ، منشورات دار الحكمة ، دمشق ، ١٩٤١ .

* . أسماء الخبراء :

١. أ.م. د عبد الرحمن الهاشمي / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٢. أ.م. د عبد الستار مهدي / رئيس قسم الدراسات العليا / كلية المعلمين / جامعة بابل .
٣. أ.م. د عمران جاسم حمد / كلية التربية / جامعة بابل .
٤. م. د حمزة عبد الواحد حمادي / كلية المعلمين / جامعة بابل .
٥. م. د سعد حسن عليوي / كلية المعلمين / جامعة بابل .
٦. م. د. سعد علي زاير / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٧. م. د. مراد يوسف / كلية التربية الفنية / جامعة بابل .
٨. م. صفاء الحفيظ / مدرس اللغة العربية في اعدادية الكندي للبنين .
٩. م. عدي عبد جاسم / مدرس اللغة العربية في اعدادية ١٧ تموز .

اعداد الخطط التدريسية :

تعرف الخطط التدريسية بأنها (مجموعة الاجراءات والعمليات التي يضعها المدرّس بنفسه ؛ ليتبعها في تدريس درس ما ، وهي تضم عادةً أهدافاً ووسائل تعليمية ، ووسائل ملائمة لخطوة تدريس قصيرة المدى) (٨٧ : ص ١٠٥) .

ولما كانت العملية التدريسية لا يمكن أن تسير بنجاح إلا بالتخطيط المسبق للدرس ، أعدّ الباحث الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات التجربة السبعة المقرر تدريسها ، في ضوء المتغير المستقل ، ومحتوى كتاب مادة قواعد اللغة العربية ، معتمداً طريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، في تدريس هذه المادة لطلاب المجموعة التجريبية ، واستخدم أمثلة الكتاب المدرسي لطلاب المجموعة الضابطة ، وقد عرض انموذجين من تلك الخطط ، ملحق (١٣) و (١٤) ، على مجموعة من الخبراء في ميدان اللغة العربية وطرائق تدريسها* ، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت التعديلات اليسيرة ، وعلى غرار الانموذجين ، أعدّ بقية الخطط التدريسية التي بلغ عددها سبع خطط تدريسية لكل مجموعة .

* أسماء الخبراء :

١. أ.م. د. عبد الرحمن الهاشمي / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٢. أ.م. د. عمران جاسم حمد الجبوري / كلية التربية / جامعة بابل .
٣. م. د. حمزة عبد الواحد حمادي / كلية المعلمين / جامعة بابل .
٤. م. د. سعد علي زاير / كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد .
٥. م. د. مراد يوسف / كلية التربية الفنية / جامعة بابل .
٦. م. صفاء الحفيظ / مدرس اللغة العربية في اعدادية الكندي للبنين .
٧. م. عدي عبد جاسم / مدرس اللغة العربية في اعدادية ١٧ تموز .

اسلوب اجراء التجربة :

بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها ، باشر الباحث بتطبيقها يوم السبت الموافق ١٣ / ١٠ / ٢٠٠١ الذي خُصص لتعرّف طلاب مجموعتي البحث ، وتوجيههم ، وقد درّس الباحث المجموعة التجريبية بطريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - على وفق الخطط التدريسية الموضوعية ، ملحق (١٣) ، في حين درّس المجموعة الضابطة عل وفق الخطة التدريسية الموضوعية ، ملحق (١٤) . (

وقد اتبع الباحث الاسلوب نفسه في تدريس الموضوعات المعنية بالدراسة جميعها، وقد أنهيت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٤ / ١٢ / ٢٠٠١ .

أداة البحث :

من مستلزمات البحث الحالي ، تطبيق اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الذي يكتسبه طلاب كل من مجموعتي البحث خلال مدة التجريب ، في الموضوعات المعنية بالدراسة من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام للسنة الدراسية ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ ، ومعرفة ما بين المجموعتين من فروق في متوسط التحصيل ، وايجاد دلالاتها الاحصائية.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس شيوعاً في مدارسنا (٩٧ : ص ١٧٠) ، لبساطة اعدادها ، وتطبيقها مقارنة بالوسائل الأخرى (١٤ : ص ٤٧) . ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد اختبار بعدي لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث بعد انتهاء التجربة ، ونظراً لعدم توافر اختبار تحصيلي

جاهز يتصف بالموضوعية والصدق والثبات ، يغطي الموضوعات السبعة من كتاب قواعد اللغة العربية ، أَعَدَّالباحث اختباراً تحصيلياً لقياس أثر طريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تحصيل طلاب مجموعتي البحث ، على وفق الخطوات الآتية :

أ- صياغة فقرات الاختبار :

لغرض صياغة فقرات الاختبار ، فضَّل الباحث الاختبارات الموضوعية على غيرها من الاختبارات ، لقدرتها على تغطية أكبر قدر ممكن من محتويات المادة الدراسية نظراً لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشملها الاختبار ، وسهولة تصحيحها وموضوعيته ، فضلاً عن إنها تتسم بصدقٍ وثباتٍ عاليين (٩٧ : ص ١٧٨ - ١٧٩) .

ولأجل ذلك ، اختار الباحث أحد أنواع الاختبارات الموضوعية ، وهو الاختيار من متعدد ، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته الأولية (٣٠) فقرة ، وزعت بين الموضوعات السبعة المحددة للتجربة ، وقد حاول الباحث أن يجعل فقرات الاختبار شاملة لتغطية الأهداف الخاصة لتدريس الموضوعات السبعة .

ب- صدق الاختبار :

يُقصد بصدق الاختبار " قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه " (٧٢ : ص ١٣٧) ، ولغرض التأكد من صدق الاختبار ، عرض الباحث فقرات اختبار بصيغتها الأولية البالغة (٣٠) فقرة على عدد من الخبراء والمتخصصين

في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومدرسي المادة * ، لاستطلاع آرائهم حول تغطيتها محتوى الموضوعات السبعة المحددة للتجربة ، فضلا عن صلاحية كل فقرة ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب .

وبعد الاطلاع على آراء الخبراء واتخاذ ما يلزم بصددتها من التعديلات اليسيرة ، أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بفقراته البالغة (٣٠) فقرة ، ملحق (١٨) .

*. أسماء الخبراء :

- ١ . الأستاذة نعمة رحيم العزاوي / نحو / كلية التربية / جامعة بغداد .
- ٢ . الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن الهاشمي / طرائق تدريس / كلية التربية / ابن رشد / بغداد .
- ٣ . الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد / طرائق تدريس / كلية التربية / جامعة بابل .
- ٤ . الأستاذ المساعد الدكتور فاهم حسين الطريحي / قياس وتقويم / كلية التربية / جامعة بابل .
- ٥ . المدرس الدكتور سعد علي زاير / طرائق تدريس / كلية التربية / ابن رشد / بغداد .
- ٦ . المدرسة الدكتورة عفاف حسن شبر / طرائق تدريس / كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- ٧ . المدرس عبد الحميد مهدي / مدرس لغة عربية / ثانوية صدام المطورة .
- ٨ . المدرس عبد المهدي كاظم / مدرس لغة عربية / ثانوية بابل التطبيقية .
- ٩ . المدرس عدي عبد جاسم / مدرس لغة عربية / اعدادية ١٧ تموز .
- ١٠ . المدرس ليث محمد علي / مدرس لغة عربية / اعدادية الجهاد .

التطبيق الاستطلاعي للأداة :

طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الرابع العام في ثانوية بابل التطبيقية في يوم ٢٠ / ١٢ / ٢٠٠١ ، الساعة (٨.٥٥) دقيقة صباحاً ، بعد أن تثبت الباحث من انتهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة قبل هذا التاريخ ، وقد أسندت عملية المراقبة إلى ثلاثة مدرّسين ليسهل على الباحث الاشراف على سير عملية الاختبار لطلاب العينة الاستطلاعية ، وقد سارت عملية الاختبار سيراً طبيعياً .

وكان الباحث يرمي من خلال التطبيق الاستطلاعي للأداة إلى معرفة ما يأتي

:

١. تحديد الزمن الذي سيستغرقه .
٢. بيان مستوى الصعوبة ، وقوة التمييز لفقرات الاختبار .
٣. حساب معامل الثبات .

ومن خلال التطبيق الاستطلاعي ظهر ما يأتي :

١. زمن الاختبار .

في ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، اتضح للباحث أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلبة للإجابة على الاختبار كان (٥٥ دقيقة) ، وتمّ تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي البعدي بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب ، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب} = \frac{60 + 50}{2} = \text{زمن الاختبار}$$

تحليل فقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو عملية فحص استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار أو اختبارها، ومعرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ، ومدى فعاليتها أو قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها (٦٩ : ص ٦٧) .

وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية باعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة ، و (صفر) للإجابة غير الصحيحة ، ومعاملة الفقرات المتروكة ، والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة ، والفقرات التي لم تكن الإشارات على بدائلها واضحة ، معاملة الإجابات غير الصحيحة ، وبعد تصحيح إجابات الطلاب رتبت درجاتهم تنازلياً ، ثم أخذت أعلى وأوطأ (٢٧ %) منها ، بوصفها أفضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص فقرات الاختبار (٦٩ : ص ٦٩) .

وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) طالباً ، وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (٢٨) درجة ، في حين كانت أوطأ درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (١٣) درجة ، ثم حسب متوسط الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ، على النحو الآتي :

أ- مستوى الصعوبة :

يقصد بصعوبة الفقرة هو نسبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما (٦٤ : ص ٢٩٥) . وتفسر درجة الصعوبة بأنه كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلت على سهولة الفقرة ، وكلما كانت قليلة دلت على صعوبة الفقرة (٧ : ص ٢١٤) .

وعلى وجه العموم تحقق الفقرة الواحدة أقصى نجاح في التمييز بين الأفراد إذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح (٥٠ %) من أفراد المجموعة في الإجابة عليها (١٠ : ص ٢٥٦) .

وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل الصعوبة * ، وجد أنها كانت بين (٠.٣٥) و (٠.٧٤) . وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً ولا سهلة جداً ، إذ يرى (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠.٥٠ – ٠.٦٠) ، في حين تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) (P. ٦٦ : ١٠٠) ، وملحق (١٥) يوضح ذلك .

ب- قوة تمييز الفقرة :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على أن تميّز بين المجموعتين العليا والدنيا ، فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار ، والسؤال الجيد وما يخدم هذا الغرض (١٠ : ص ٣٣٩) .

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد أنها كانت بين (٣٣ % – ٥٩ %) ، وتعد الفقرة جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠ %) فأكثر (P. ٤٠ : ١٠٢) ، لذا أُبقي على فقرات الاختبار جميعها وملحق (١٥) يوضح ذلك .

$$* \frac{م}{ك} = \text{معامل الصعوبة ص}$$

إذ تمثل : (ص) صعوبة الفقرة .

(م) مجموعة الافراد الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(ك) مجموعة الافراد في المجموعتين العليا والدنيا . (٦٩ : ص ٦٨)

حساب معامل الثبات

هناك طرائق عديدة لحساب ثبات الاختبار ، منها طريقة إعادة الاختبار ، وطريقة الصور المتكافئة ، وطريقة التجزئة النصفية (٦٩ : ص ٨٠ - ٨٢) .

وقد استعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية ، وفي هذه الطريقة يطبق الباحث الاختبار مرة واحدة ، ثم يوجد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على جميع الأسئلة الفردية في الاختبار ، ودرجاته على جميع الأسئلة الزوجية فيه .

ولكي يكون استخدام هذه الطريقة ملائماً ، لابد أن يكون تصميم الاختبار بحيث يسمح بالتكافؤ بين الأسئلة الفردية في الاختبار ، والأسئلة الزوجية بحيث تتساوى كل من متوسطات الأسئلة وصعوبتها في كل من النصفين (٧٢ : ص ١٣٥) .

وتُعدّ هذه الطريقة من أكثر طرائق ثبات الاختبار شيوعاً ، ويعود ذلك إلى أنها تتلافى عيوب الطرائق الأخرى ، فهي تتلافى عيوب طريقة إعادة الاختبار فيما يتعلق بحالة عدم ضمان ظروف اجراء التطبيق الأول نفسها في التطبيق الثاني ، وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستخدم في إعادة الاختبار ، لذا تتميز هذه الطريقة بأنها اقتصادية في الزمن لتطبيق الاختبار ، إذ يطبق مرة واحدة ، فضلاً عن إنها قليلة الجهد وقليلة التكاليف (٤٥ : ص ١٥٢) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة ، اعتمد الباحث درجات تطبيق الاختبار الاستطلاعي في ثانوية بابل التطبيقية ، وقد سحب (٥٤) ورقة إجابة بطريقة عشوائية من إجابات الطلاب تلك ، ثم جمع الفقرات الفردية لكل طالب على جهة ، والإجابات الزوجية على جهة أخرى ، أي قسمت الدرجات على مجموعتين ، احدهما تمثل درجات الفقرات الفردية ، والأخرى تمثل درجات الفقرات الزوجية وملحق (١٦) يوضح ذلك ، وحُسب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (

(Bearson) بين درجات الفقرات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية (٨٩ : ص ٧٠ - ٧١) .

وقد بلغ معامل الثبات (٠.٧٩) ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman-Brown) ، فاصبح (٠.٨٨) ، وهو معامل ارتباط جيد ، إذ تعد الاختبارات غير المقننة جيدة ، إذا بلغ معامل ثباتها (٠.٦٨) فما فوق (٨ : ص ٤٣٤) ، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ملحق (١٨) .

تطبيق الاختبار النهائي (البعدي)

أخبر الباحث الطلاب (عينة البحث) ، أن هناك اختباراً سيجري لهم في الموضوعات السبعة ، وذلك قبل اسبوع من موعد اجرائه كي تتكافأ عينة البحث بالاستعداد له ، وقد خصصت الصفحة الأولى لكتابة اسم الطالب ، والصف والشعبة والمدرسة ، وتعليمات الاختبار ، وتضمنت الصفحات الأخرى فقرات الاختبار البالغ عددها (٣٠) فقرة .

طبّق الباحث الاختبار على طلاب مجموعتي البحث يوم الاثنين الموافق ٢٤ / ١٢ / ٢٠٠١ في الساعة (٨.٤٥) دقيقة صباحاً ، الدرس الثاني ، في قاعة واحدة كان الباحث هيأها بالاتفاق مع إدارة المدرسة ، ونظمها بطريقة تقلل من احتمالات استفادة الطلاب من بعضهم في الإجابة وقد أسهم في عملية المراقبة مدرّسان من مدرّسي المدرسة ، زيادة على الباحث ، وقد سارت الأمور سيراً طبيعياً ، ولم يحدث أي حادث مؤثر في سير الاختبار .

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي (البعدي)

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث ، صحح الباحث إجاباتهم على أساس اعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، و (صفر) للإجابة غير الصحيحة .

أما الفقرات المتروكة ، والفقرات التي لم تكن الإشارة على بدائلها واضحة، أو وضعت أكثر من إشارة فقد عوملت معاملة الإجابات الخاطئة ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) .

وبعد أن صحح الباحث إجابات الطلاب عن فقرات الاختبار التحصيلي البعدي ، وجد أن الدرجة (٢٨) كانت أعلى درجة ، والدرجة (١١) كانت أوطأ درجة ، ملحق (١٧) .

الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي (t – test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :-

استخدم لإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية في الامتحان الوزاري ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي .

$$t = \frac{(\bar{S}_1 - \bar{S}_2)}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{E_1(1 - n_1) + E_2(1 - n_2)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

إذ تمثل :

($\bar{S}_1$) - الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

($\bar{S}_2$) - الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

(n_1) - عدد أفراد المجموعة التجريبية .

(n_2) - عدد أفراد المجموعة الضابطة .

(E_1) - التباين للمجموعة التجريبية .

(E_2) - التباين للمجموعة الضابطة .

(١٧ : ص ٢٦٠-٢٦١)

٢. معامل ارتباط (بيرسون Bearson) لحساب ثبات الأداة :

$$r = \frac{\frac{\sum (م.س \times م.ص)}{ن} - \left[\frac{\sum (م.س)^2}{ن} \right] \left[\frac{\sum (م.ص)^2}{ن} \right]}{\sqrt{\left[\frac{\sum (م.س)^2}{ن} - \left(\frac{\sum (م.س)^2}{ن} \right)^2 \right] \left[\frac{\sum (م.ص)^2}{ن} - \left(\frac{\sum (م.ص)^2}{ن} \right)^2 \right]}}$$

إذ تمثل :

(ر) - معامل ارتباط بيرسون

(ن) - عدد أفراد العينة

(س ، ص) - قيم المتغيرين

(١٧ : ص ١٨١)

٣- معادلة سبيرمان - براون

استخدمت لتصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

$$r_{\text{ث}} = \frac{r^2}{1 - r^2}$$

إذ تمثل :

(ر ث) معامل الارتباط الكلي .

(ر) معامل الارتباط بين النصف الأول ، والنصف الثاني من الاختبار .

(٦٤ : ص ١٤٥)

٣. مربع كاي (كا^٢) :

استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

(ل) – التكرار الملاحظ .

(ق) – التكرار المتوقع .

(١٧ : ص ٢٩٣) .

٥. معادلة معامل الصعوبة :

استخدمت في حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل :

(ص) صعوبة الفقرة .

(م) مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من

المجموعتين العليا والدنيا .

(ك) مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا . (٦٩ : ص ٦٨)

٦ . معادلة معامل تمييز الفقرة :

استخدمت في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$ت = \frac{ع^٢ - د^٢}{٢/١ ك}$$

إذ تمثل :

(ت) قوة تمييز الفقرة .

(ع) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

(د) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

(٢/١ ك) نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(٤٧ : ص ٧٩ - ٨٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها في ضوء هدف البحث

أولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

عرض النتائج وتفسيرها

بعد أن أنهى الباحث تجربة بحثه على وفق الخطوات التي أشار إليها في الفصل السابق ، حلل البيانات التي جمعها ، تمهيداً لاختبار فرض البحث ، ليتسنى له قبوله أو رفضه في ضوء النتائج التي توصل إليها .

ويتضمن هذا الفصل عرضاً لتلك النتائج في ضوء هدف البحث وكما يأتي :
بعد أن قام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب عن الاختبار التحصيلي البعدي بالطريقة المشار إليها في الفصل الثالث من هذا البحث ، وحسب درجات كل طالب على حدة لاحظ ما يأتي :

أولاً :

إن أعلى درجة حُصِّلَت من طلاب المجموعة التجريبية كانت (٢٨) درجة ، وأدنى درجة كانت (١٣) درجة ، فيما كانت أعلى درجة لطلاب المجموعة الضابطة (٢٦) درجة ، وأقل درجة كانت (١١) درجة .

ثانياً :

بعد توزيع الدرجات التي حصل عليها طلاب عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة بين الفئات ، لاحظ أن طلاب المجموعتين تباينت أعدادهم بين تلك فئات ، والجدول (٩) يوضح فئات الدرجات وأعداد الطلاب في كل فئة للمجموعتين التجريبية والضابطة .

الجدول (٩)

يبين فئات توزيع درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

الفئة	عدد الطلاب في المجموعة التجريبية	عدد الطلاب في المجموعة الضابطة
من ٢٥ - ٣٠	٩	١
من ٢٠ - ٢٤	١٢	١١
من ١٥ - ١٩	٦	١٥
من ١٠ - ١٤	٣	٣
من ٥ - ٩	-	-
من ١ - ٤	-	-
المجموع	٣٠	٣٠

ثالثاً :

حَسَبَ الباحث متوسط تحصيل درجات الطلاب في المجموعة التجريبية فوجده (٢١.٥٦) درجة ، فيما وجد متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (١٨.٦٣) درجة .
وكان الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية (٤.٥٦٩) درجة ، فيما كان الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة (٣.٤٨٧) درجة ، والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

(المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان التائيتان)
المحسوبة ، والجدولية) ، والدلالة الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث
في الاختبار البعدي .

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢١.٥٦	٤.٥٦٩	٢٠.٨٧٨	٥٨	٢.٩٥٩	٢.٠٠٠	دالة احصائية
الضابطة	٣٠	١٨.٦٣	٣.٤٨٧	١٢.١٦٥				

رابعاً :

من خلال الموازنة بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين ، يُلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٠) ، أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٢١.٥٦) درجة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة بلغ (١٨.٦٣) درجة .

وعند استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين بين هذين المتوسطين ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢.٩٥٩) درجة ، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، بدرجة حرية (٥٨) ، في حين كانت القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠٠) .

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ، فإن هذا يدلّ على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة .

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بطريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية بموجب أمثلة الكتاب المدرسي) .

وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه (يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين تُوسوا بطريقة استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين تُوسوا بموجب أمثلة الكتاب المدرسي ، لصالح المجموعة التجريبية .

تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي تمّ عرضها في الصفحات السابقة ، يتضح أن متوسط
تحصيل طلاب المجموعة التجريبية أعلى من متوسط تحصيل طلاب المجموعة
الضابطة.

ويمكن أن يرد ذلك إلى الأسباب الآتية : -

١ . إن الطلاب في الصف الرابع العام ، وجدوا في اسلوب استخدام الآيات القرآنية -
أمثلة عرض - ما يلبي طموحهم في اظهار قدراتهم النحوية من خلال فهم
الموضوعات ، ومشاركتهم الجادة في شرح الموضوع من خلال اطلاعهم على
أمثلة قرآنية جديدة .

٢ . إن الطلاب وجدوا في اسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - اسلوباً
جديداً في حياتهم الدراسية ، مما دفعهم إلى الاهتمام بالموضوعات النحوية ،
ومواصلتهم الجادة الدائمة مع الباحث ، وذلك لصلة الأمثلة بقيم حياتية يعتزون
بها .

٣ . إن نتيجة البحث الحالي أكدت صحة ما تذهب معظم الأدبيات في تأكيدها على
استخدام الاسلوب القرآني في تدريس قواعد اللغة العربية ، ومن الأدبيات التي
نادت باستخدام الاسلوب القرآني (القياس في العربية ، ص ٢٩) للشيخ محمد
الخضر ، و (اللهجات العربية ، ص ٤٩) لإبراهيم أنيس ، و (احياء النحو ،
ص ١٩٦ - ١٩٧) لإبراهيم مصطفى ، و (دراسات في اللغة ، ص ١٦)
لإبراهيم السامرائي ، و (النحو العربي نقد وبناء ، ص ٧٨) لإبراهيم
السامرائي ، و (اللغة والنحو بين القديم والحديث ،
ص ١٠٨ - ١٠٩) لعباس حسن ، و (نحو التيسير ، ص ٥) للجواري ،
و (القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية ، ص ١١٧ ، ص ١٣٦)
لعبد العال مكرم سالم ، وغيرها .

٤ . قد تكون الموضوعات التي درّسها الباحث خلال مدة التجربة ، وهي (الفعل
الماضي ، ورفع الفعل المضارع ، ونصب الفعل المضارع ، وجزم الفعل
المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " ، " والأدوات التي تجزم فعلين " ،
وبناء الفعل المضارع ، وفعل الأمر) من الموضوعات التي تلائم في تدريسها
استخدام الآيات القرآنية (أمثلة عرض) أكثر من الموضوعات التي تم تدريسها
بالطريقة التقليدية التي درست بالأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات

- التوصيات

- المقترحات

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

- ١ . إن أسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - أثبتت فاعلية (في الحدود التي أُجريَ فيها البحث الحالي) في تحصيل طلاب الصف الرابع العام ، بالموازنة مع الطريقة التقليدية .
- ٢ . صحة ما تذهب إليه معظم المؤلفات النحوية ، في تشديدها على استخدام القرآن الكريم في تدريس قواعد اللغة العربية .
- ٣ . إن الموضوعات التي درّسها الباحث مدة التجربة ، هي (الفعل الماضي ، ورفع الفعل المضارع ، ونصب الفعل المضارع ، وجزم الفعل المضارع " بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " ، و " الأدوات التي تجزم فعلين " ، وبناء الفعل المضارع ، وفعل الأمر) ، من الموضوعات التي يصلح في تدريسها استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - أكثر من تدريسها بالطريقة التقليدية .
- ٤ . إن استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تدريس قواعد اللغة العربية يعين الطلاب على فهم القواعد النحوية وتذكرها والقياس عليها في حدود قدراتهم .
- ٥ . قدسية القرآن الكريم وبلاغته ، كانتا سبباً في ميل الطلاب إلى أسلوب القرآن الكريم في تدريس قواعد اللغة العربية .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث ، يوصي الباحث بما يأتي :

- ١ . اعتماد اسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تدريس قواعد اللغة العربية ، بوصفها من الطرائق الفعالة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .
- ٢ . تدريب طلبة أقسام اللغة العربية عليها ، في كليتي المعلمين والتربية ومعاهد المعلمين .
- ٣ . تأليف كتب قواعد اللغة العربية بجعل أمثلة العرض فيها آيات قرآنية .
- ٤ . الإكثار من الآيات القرآنية في كتب قواعد اللغة العربية أمثلة عرض وتمارين .

المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، يقترح الباحث :

- ١ . لَمَّا كان البحث الحالي قد أُجْرِيَ على طلاب الصف الرابع العام من المرحلة الاعدادية ، ولمعرفة مدى تأثير أسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تحصيل طلاب صفوف أخرى من المرحلة الاعدادية ، رأى الباحث أن هناك حاجة لاجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف أخرى من المرحلة الاعدادية ، كالصف الخامس أو السادس .
- ٢ . لَمَّا كان البحث الحالي قد أُجْرِيَ في المرحلة الاعدادية ، يقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة لدراسته الحالية في المرحلة المتوسطة ، سواء في الصف الأول ، أو الثاني ، أو الثالث المتوسط .
- ٣ . لَمَّا كان البحث الحالي قد أُجْرِيَ على الذكور فقط ، ولمعرفة مدى تأثير هذه الطريقة في تحصيل الطالبات الاناث ، كانت هناك حاجة لاجراء دراسة تجريبية لأثر أسلوب استخدام الآيات القرآنية - أمثلة عرض - في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية .
- ٤ . لَمَّا كان البحث الحالي قد أُجْرِيَ في مدة زمنية أمدها (١٠) أسابيع ، رأى الباحث اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مدة زمنية أطول ، كأن تكون فصلاً دراسياً كاملاً ، أو عاماً دراسياً كاملاً ؛ لمعرفة مدى تأثير هذه الطريقة في تحصيل الطلاب .

المصادر والمراجع

- المصادر العربية .
- المصادر الأجنبية .

المصادر العربية :

* القرآن الكريم .

١. الأبراشي ، محمد عطية: الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية، ط ١، مكتبة الانجلو- المصرية ، القاهرة ، ١٣٧٧هـ- ١٩٥٨م.
٢. إبراهيم ، عبد العليم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ٤ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٨ .
٣. ابن جني ، أبو الفتح عثمان : الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ط ١ ، دار الهدى للطباعة ، بيروت ، د.ت .
٤. ابن خلدون ، عبد الرحمن : المقدمة ، ط ١ ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٨ .
٥. ابن عصفور ، علي بن مؤمن : المقرب ، تحقيق احمد عبد الستار الجوارى ، ج ١ ، ط ١ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧١ .
٦. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب ، دار صادر ، دار بيروت للطباعة والنشر ، ١٩٥٦ .
٧. أبو صالح ، محمد صبحي ، وآخرون : القياس والتقويم ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، اليمن ، ١٩٩٦ .
٨. أبو علام ، رجاء محمود : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط ٢ ، دار النشر للجامعات ، مصر ، ١٩٩٩ م .
٩. أبو الهيجاء ، فؤاد : أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، دار المناهج ، عمان ، ٢٠٠١ م .

١٠. أحمد ، محمد عبد السلام : القياس النفسي والتربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٠ م .
١١. أحمد ، محمد عبد القادر : طرق تعليم اللغة العربية ، ط ٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .
١٢. الأحمر ، خلف : المقدمة في النحو ، تحقيق عز الدين التنوخي ، دمشق ، ١٩٦٣ .
١٣. الأزدي ، ابن دريد : جمهرة اللغة ، ج ٣ ، ط ١ ، مكتبة المثنى ، بغداد ، ١٩٤٥ .
١٤. الإمام ، مصطفى محمود ، وآخرون : التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، بغداد ، ١٩٩٠ .
١٥. بدوي ، عبد الخالق : التربية وطرق التدريس ، مكتبة العلوم والآداب للطباعة والنشر ، د . ت .
١٦. برانق ، محمد احمد : النحو المنهجي ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٥٩ .
١٧. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا زكي اثناسيوس : الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
١٨. الترمذي ، أبو عيسى محمد : صحيح سنن الترمذي ، تحقيق محمد ناصر الدين الألبان ، ط ١ ، مكتبة التربية لدول الخليج ، ١٩٨٨ .
١٩. تيمور ، محمد : مشكلات اللغة العربية ، ط ١ ، المطبعة النموذجية ، ١٩٥٦ .
٢٠. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر : البيان والتبيين ، ج ٢ ، القاهرة ، لجنة الترجمة والنشر والتأليف ، ١٩٤٨ .

٢١. جامعة بغداد : مجلة العلوم النفسية والتربوية ، أثر طريقتي القياس والاستقراء في تحصيل الطالبات لمادة قواعد اللغة العربية، مطبعة وزارة التربية ، العدد السابع ، بغداد ، ١٩٨٦ .
٢٢. — : مجلة كلية التربية ، ندوة المجمع العلمي العراقي بمناسبة يوم الضاد ، العدد الثاني والسبعون ، ١٩٨٥ .
٢٣. جامعة صدام : مجلة جامعة صدام للعلوم الإسلامية ، أثر القرآن الكريم في اللغة ، العدد الثاني ، ١٩٩٥ .
٢٤. الجامعة المستنصرية : مجلة الجامعة المستنصرية ، الأمثلة النحوية ، العدد الثالث ، مطبعة دار السلام، بغداد ، ١٩٧٢ .
٢٥. جمال الدين ، مصطفى : البحث النحوي عند الأصوليين ، دار الرشيد للنشر ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٨٠ .
٢٦. الجمبلاطي ، علي ، وأبو الفتوح التوانسي : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط ٢ ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، د . ت .
٢٧. جمهورية العراق ، وزارة التربية : منهج الدراسة الاعدادية ، ط ١ ، وزارة التربية ، ١٩٩٠ .
٢٨. الجواري ، أحمد عبد الستار : نحو التيسير دراسة ونقد منهجي ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٨٤ .
٢٩. حزب البعث العربي الاشتراكي : التقرير المركزي للمؤتمر القطري التاسع ، طبع الدار العربية ، ١٩٨٢ .
٣٠. حسن ، عباس : النحو الوافي ، ج ١ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٠ .
٣١. — : اللغة والنحو بين القديم والحديث ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ .

٣٢. الحصري ، ساطع : دراسات عن مقدمة ابن خلدون ، طبعة موسعة ، مكتبة المثنى ، بغداد ، ١٩٦١ .
٣٣. الحفني ، عبد المنعم : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط ٢ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٧٨ .
٣٤. حمادي ، حمزة عبد الواحد : " أثر اعراب أمثلة العرض في تحصيل طلبة الخامس العلمي في قواعد اللغة العربية " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٩٧ .
٣٥. خليل ، قاسم ، ونعمة رحيم العزاوي : أصول تعليم اللغة العربية والدين ، ط ١ ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٦٦ .
٣٦. الخماسي ، عبد علي حسين : " دراسة مقارنة لأثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بقواعد اللغة العربية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .
٣٧. خوري ، رثيف : الأدب المسؤول ، ط ١ ، دار الآداب ، بيروت ، د.ت.
٣٨. داود ، عزيز حنا : دراسات وقراءات نفسية وتربوية ، ج ١ ، ط ١ ، مكتبة الأنجلو - المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
٣٩. داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن : مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٩٠ .

٤٠. الدليمي ، طه علي حسين : " أثر بعض الطرائق التدريسية على تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٠ .
٤١. ——— : " تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية وأثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الإعدادية " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٩ .
٤٢. الدليمي ، كامل محمود نجم : " اسلوب المواقف التعليمية وأثره في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٩ .
٤٣. الدهان ، سامي : المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية ، مكتبة أطلس ، دمشق ، ١٩٦٣ .
٤٤. الراوي ، طه : نظرات في اللغة والنحو ، ط ١ ، منشورات المكتبة الأهلية ، بيروت ، ١٩٦٢ .
٤٥. الرحيم ، أحمد حسن : أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط ٢ ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٧١ .
٤٦. الزمخشري ، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر : أساس البلاغة ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٦٥ .
٤٧. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد الغنّام : مناهج البحث في التربية ، ج ١ ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨١ .

٤٨. الزين ، سميح عاطف : الاعراب في القرآن الكريم ، ط ١ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨٥ .

٤٩. السامرائي ، إبراهيم : فقه اللغة المقارن ، ط ٢ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ .

٥٠. السامرائي ، حاتم طه ياسين : " أثر تجزئة القواعد النحوية وتطبيقاتها

العملية في تحصيل طلاب الصف الأول

المتوسط " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ،

كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٩٥ .

٥١. السامرائي ، عامر رشيد : آراء في العربية ، منشورات مكتبة النهضة ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، ١٩٦٥ .

٥٢. السعدي ، عماد توفيق : أساليب تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، د. ت .

٥٣. سعيد ، عبد الوارث مبروك : في اصلاح النحو العربي ، دراسة نقدية ، ط ١ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٥ .

٥٤. السعيد ، سليمة جاسم : " أثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل

طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة

العربية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية

التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ٢٠٠٠ .

٥٥. سمك ، محمد صالح : فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية ، مطبعة الأنجلو - المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

٥٦. السيد ، محمود أحمد : الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٥٧. السيوطي ، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن (٩١١ هـ) : المزهر في علوم اللغة وآدابها ، تحقيق : محمد أحمد جاد المولى ، دار احياء الكتب ، د. ت.
٥٨. شحاتة ، حسن ، وآخرون : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ط ٦ ، دار أسامة للطبع ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
٥٩. شلاش ، هاشم طه ، وآخرون : قواعد اللغة العربية للصف الرابع العام ، ط ١٢ ، وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٩٨ .
٦٠. صبيح ، نبيل أحمد عامر : التعليم الثانوي في البلاد العربية ، المكتبة العصرية ، وزارة الثقافة ، القاهرة ، ١٩٧١ .
٦١. الصعيدي ، عبد المتعال : النحو الجديد ، القاهرة ، تاريخ مقدمة الكتاب ، ١٩٤٧ .
٦٢. ضيف ، شوقي : تيسير النحو ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
٦٣. ظافر ، محمد اسماعيل ، ويونس الحمادي : التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ .
٦٤. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، دار الثقافة والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ .
٦٥. عاقل ، فاخر : معجم علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧١ .
٦٦. عبد التواب ، رمضان : فصول في فقه اللغة ، ط ٣ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

٦٧. عبد القادر ، حامد : النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس – في طرق التدريس الخاصة بفروع اللغة العربية ، ج ٢ ، ط ٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦١ .
٦٨. عبدة ، داود عطية : نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً ، ط ١ ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ١٩٧٨ .
٦٩. العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون : مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتب أحمد الدباغ ، بغداد ، ٢٠٠١ .
٧٠. العزاوي ، حسن علي فرحان : " أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية " ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨٤ .
٧١. العزاوي ، نعمة رحيم : من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨ .
٧٢. عطوي ، جودت عزت : أساليب البحث العلمي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .
٧٣. عطية ، محسن علي : " تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والاملاء " ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٩٤ .
٧٤. علوان ، عبد الجبار : الشواهد والاستشهاد في النحو ، ط ١ ، مطبعة الزهراء ، بغداد ، ١٩٧٦ .

٧٥. عون ، حسن : اللغة والنحو دراسات تاريخية وتحليلية مقارنة ، ط ١ ، مطبعة رويال ، ١٩٥٢ .
٧٦. عيد ، محمد : في اللغة ودراساتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
٧٧. غلوم ، عائشة عبد الرحمن : لغتنا والحياة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١ .
٧٨. ——— : " قواعد اللغة العربية ومشكلات تعليمها " ، مجلة التربية المستمرة ، مركز التدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي ، البحرين ، العدد (٥) ، السنة (٣) ، ١٩٨٢ .
٧٩. فايد ، عبد الحميد : رائد التربية العامة أصول التدريس ، ط ٣ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٥ .
٨٠. فريحة ، أنيس : تبسيط قواعد اللغة العربية وتبويبها على أساس منطقي جديد ، مطابع المراسلين اللبنانيين ، د. ت .
٨١. الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، ج ٣-٤ ، ط ٢ ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ، ١٣٧ هـ - ١٩٥٣ م .
٨٢. فينكس ، فيليب : فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجوي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
٨٣. القرطبي ، ابن مضاء : الرد على النحاة ، تحقيق شوقي ضيف ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، ١٩٤٧ .

٨٤. القزاز ، عبد الجبار جعفر : الدراسات اللغوية في العراق ، دار الرشيد للنشر ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، الجمهورية العراقية، سلسلة دراسات (٢٦٦)،

١٩٨١ .

٨٥. قورة ، حسين سلمان : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي ، ط ١ ، دار المعارف

بمصر ، ١٩٨١ .

٨٦. كمال الدين ، محمد علي : تيسير العربية ، مطبعة الحكيم ، بغداد ،

١٩٦١ .

٨٧. اللقاني ، احمد حسين ، علي الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، ط ١ ، عالم الكتب ،

القاهرة ، ١٩٩٦ .

٨٨. المجمع العلمي العراقي : مجلة المجمع العلمي ، وقائع ندوة دائرة العلوم

العربية بيوم الضاد ، ١٩٩٧ .

٨٩. محمد ، محمد رمضان: الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، ط ١

، دار القلم للنشر والتوزيع ، الإمارات ، دبي ،

١٩٨٨ .

٩٠. المخزومي ، مهدي : "مقترحات حول الحفاظ على سلامة اللغة العربية" ،

نحو عربية سليمة ، سلسلة دراسات (١٤٠) ،

وزارة الثقافة والفنون ، دار الحرية للطباعة ، بغداد

، ١٩٧٨ .

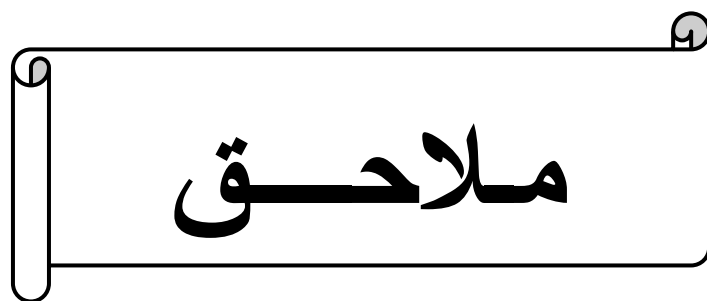
٩١. — : في النحو العربي نقد وتوجيه ، منشورات المكتبة العصرية ، ط ١

، بيروت ، ١٩٦٤ .

٩٢. مذكور ، علي أحمد : " طريقة ابن خلدون في تدريس النحو وأثرها في لغة
الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة
السعودية " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد (٤٢)
(، ج ١٧ ، آذار ، ١٩٨٩ .
٩٣. مزعل ، جمال أسد : نظام التعليم في العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي ، جامعة الموصل ، مديرية دار الكتب
للطباعة والنشر ، العراق ، ١٩٩٠ .
٩٤. مطر ، عبد العزيز : علم اللغة وفقه اللغة (تحديد وتوضيح) ، دار قطري
بن الفجاءة ، قطر ، ١٩٨٥ .
٩٥. معروف ، نايف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس ،
بيروت ، ١٩٨٥ .
٩٦. مكرم ، عبد العال مسالم : القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية ،
دار المعارف بمصر ، ١٩٦٨ .
٩٧. الناقة ، محمود كامل : أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة للطباعة
والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١ .
٩٨. الهاشمي ، عابد توفيق : اللغة العربية الطرق العلمية لتدريسها ، ج ١ ،
ط ١ ، مطبعة الارشاد ، بغداد ، د.ت .
٩٩. ——— : الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة
الارشاد ، بغداد ، ١٩٧٢ .

المصادر الأجنبية :

١٠٠. Bloom, B, S, and other: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York, McGraw-Hill, ١٩٧٧.
١٠١. Chaplin, J. P: Dictionary of Psychology, ٤th ed., New York, Dell Publishing, ١٩٧١.
١٠٢. Ebel, R, L: Essentials of Educational Measurement, Englewood Cliffs, New Jersey, ١٩٧٢.
١٠٣. Good, G. V: Dictionary of Education, ٢nd ed., New York, ١٩٥٩.
١٠٤. Robinson, A. D: An investigative study of tow methods of teaching grammar. Conventional instruction and programmed instruction. Dissertation abstracts in traditional, ١٩٧٣.



ملحق (١)
كتاب المديرية العامة لتربية بابل إلى اعدادية الكندي
لغرض تسهيل مهمة الباحث

ملحق (٢)

استمارة المعلومات التي وزعها الباحث على طلاب مجموعتي
البحث ، التي تخص التحصيل الدراسي للأبوين

عزيزي الطالب :

يروم الباحث الحصول على معلومات تخص التحصيل الدراسي للأبوين ،
يرجى تدوين المعلومات الخاصة بكل فقرة من الفقرات الآتية :

١. الاسم الثلاثي للطالب :

٢. الصف والشعبة :

٣. التحصيل الدراسي للأب :

٤. التحصيل الدراسي للأم :

الباحث

خالد راهي هادي

ملحق (٣)
أعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)
محسوبة بالأشهر

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
العمر / شهر	ت	العمر / شهر	ت	العمر / شهر	ت	العمر / شهر	ت
١٨٨	١٦	١٨٨	١	١٩١	١٦	١٨٧	١
١٨٧	١٧	١٩٤	٢	١٩٠	١٧	١٨٤	٢
١٩٧	١٨	١٨٤	٣	١٩٩	١٨	١٨٦	٣
١٨٧	١٩	١٩٧	٤	١٨٧	١٩	١٨٣	٤
١٨٧	٢٠	١٨٩	٥	١٨٠	٢٠	١٨٣	٥
١٨٨	٢١	١٨٨	٦	١٩٢	٢١	١٨٤	٦
١٨٧	٢٢	١٩١	٧	١٨٩	٢٢	١٩٦	٧
١٨٨	٢٣	١٨٨	٨	١٨٦	٢٣	٢٠٠	٨
١٨٥	٢٤	١٩١	٩	١٨٣	٢٤	١٩١	٩
١٨٦	٢٥	١٩٨	١٠	١٩٠	٢٥	١٩٠	١٠
١٩٢	٢٦	١٨٥	١١	١٩٧	٢٦	١٨٤	١١
١٩٣	٢٧	١٨٦	١٢	١٩٠	٢٧	١٨٥	١٢
١٨٣	٢٨	١٨٣	١٣	١٨٤	٢٨	١٩١	١٣
١٨٤	٢٩	١٩١	١٤	١٨٦	٢٩	١٩١	١٤
١٨٢	٣٠	١٨٧	١٥	١٨٤	٣٠	١٨٥	١٥
المجموع = ٥٦٥٤ شهراً				المجموع = ٥٦٤٧ شهراً			
الوسط الحسابي = ١٨٨.٤٤٦				الوسط الحسابي = ١٨٨.٢٣٣			
الانحراف المعياري = ٤.٥٧٣				الانحراف المعياري = ٤.٥٣٢			
التباين = ٢٠.٩١٧				التباين = ٢٠.٥٤٥			

ملحق (٤)

درجات طلاب عينة البحث في الامتحان الوزاري في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)

(

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٦٣	١٦	٨٥	١	٦٤	١٦	٨٧	١
٦١	١٧	٨٣	٢	٦٢	١٧	٧٥	٢
٦٠	١٨	٧٦	٣	٦٢	١٨	٨٤	٣
٦٠	١٩	٧٥	٤	٦١	١٩	٨١	٤
٦٠	٢٠	٧٢	٥	٦٠	٢٠	٧٧	٥
٧٣	٢١	٧١	٦	٧٠	٢١	٧٠	٦
٦٧	٢٢	٧٠	٧	٦٥	٢٢	٧٣	٧
٦٦	٢٣	٦٩	٨	٦٠	٢٣	٦٩	٨
٥٢	٢٤	٦٩	٩	٥٢	٢٤	٧٩	٩
٥٣	٢٥	٦٩	١٠	٥٤	٢٥	٧٠	١٠
٥٤	٢٦	٦٨	١١	٥٥	٢٦	٦٨	١١
٥٥	٢٧	٦٨	١٢	٥٦	٢٧	٦٧	١٢
٥٨	٢٨	٦٦	١٣	٥٧	٢٨	٦٥	١٣
٥٧	٢٩	٦٧	١٤	٥٧	٢٩	٦٥	١٤
٥٩	٣٠	٦٥	١٥	٥٨	٣٠	٦٤	١٥
المجموع = ١٩٧٢				المجموع = ١٩٨٧			
الوسط الحسابي = ٦٥.٧٣٣				الوسط الحسابي = ٦٦.٢٣٣			
الانحراف المعياري = ٨.٠٨٦				الانحراف المعياري = ٨.٩٣٩			
التباين = ٦٥.٣٩٥				التباين = ٧٩.٩١٢			

ملحق (٥)

الأهداف العامة لتدريس مادة النحو للصف الرابع العام

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر ، وتمكينه من فهم الجملة ، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها .
٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ، ومن استعمال التراكيب الجمالية الملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ وأفكار .
٣. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة .
(٢٧ : ص ٣١)

ملحق (٦) استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية

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

يدرس الباحث (أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء محتوى موضوعات قواعد اللغة العربية المحددة ، اشتق الباحث تلك الأهداف من محتوى المادة ومتطلبات القواعد النحوية الخاصة بكل موضوع .
ولما يعهده فيكم من دقة وأمانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال ، فضلاً عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، يضع بين أيديكم الأهداف السلوكية ، راجياً التفضل بابداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها وسلامة صياغتها ، وتغطيتها محتوى موضوعات الكتاب المقرر ومقتضيات القواعد النحوية لكل موضوع .
ولكم الشكر الجزيل والامتنان .

الباحث

خالد راهي هادي

ملحق (٧)
الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية لموضوعات النحو
للمصف الرابع العام

١. الموضوع : الفعل الماضي .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يضع تعريفاً لمفهوم الفعل الماضي بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات بناء الفعل الماضي .
٣	يرسم مخططاً يوضح علامات بناء الفعل الماضي .
٤	يضبط بالشكل أو آخر أفعال ماضية تعرض عليه في جمل جديدة ضبطاً صحيحاً .
٥	يميز الفعل الماضي في جمل تعرض عليه من غيره من الأفعال .
٦	يعطي أمثلة جديدة بأسلوبه الخاص تتضمن أفعالاً ماضية .
٧	يعرب جملاً تحتوي على أفعالٍ ماضيةٍ اعراباً صحيحاً .

٢. الموضوع : رفع الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يصوغ تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المرفوع بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات رفع الفعل المضارع.
٣	يرسم مخططاً يوضح علامات رفع الفعل المضارع.
٤	يعطي أمثلة جديدة عن الفعل المضارع المرفوع .
٥	يضبط بالشكل أو آخر أفعال مضارعة مرفوعة في جمل جديدة تعرض عليه ضبطاً صحيحاً .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مرفوعة اعراباً صحيحاً .
٧	يميز الفعل المضارع المرفوع في جمل تعرض عليه من غيره من الأفعال .

٣. الموضوع : نصب الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يضع تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المنصوب بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات نصب الفعل المضارع.
٣	يحدد كل أداة من أدوات نصب الفعل المضارع وأثرها .
٤	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة منصوبة في جمل جديدة تعرض عليه ضبطاً صحيحاً .
٥	يعطي أمثلة جديدة تحتوي على أفعال مضارعة منصوبة .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة منصوبة في جمل جديدة تعرض عليه اعراباً صحيحاً .
٧	يميز بين الفعل المضارع المنصوب وبين الأفعال الأخرى في جمل تعرض عليه .

٤. الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يصوغ تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المجزوم بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات جزم الفعل المضارع.
٣	يحدد المعنى الذي تفيدته كل أداة من الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً .
٤	يذكر الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً .
٥	يرسم مخططاً يوضح علامات جزم الفعل المضارع.
٦	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مجزومة في جمل جديدة تعرض عليه ضبطاً صحيحاً.
٧	يعطي أمثلة جديدة تحتوي على أفعال مضارعة مجزومة.
٨	يستخرج الفعل المضارع المجزوم من جمل جديدة تعرض عليه .
٩	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مجزومة اعراباً صحيحاً .
١٠	يميز بين الأدوات التي تنصب الفعل المضارع وبين الأدوات التي تجزم الفعل المضارع .

٥. الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يضع تعريفاً لمفهوم أدوات الشرط الجازمة بأسلوبه الخاص .
٢	يحدد المعنى الذي تفيدته كل أداة من أدوات الشرط الجازمة .
٣	يعدد أدوات الشرط الجازمة .
٤	يعطي أمثلة جديدة عن أدوات الشرط الجازمة .
٥	يستخرج أدوات الشرط الجازمة في جمل جديدة تعرض عليه .
٦	يميز بين أدوات الشرط الجازمة .
٧	يعين فعل الشرط في جمل جديدة تعرض عليه .
٨	يعين جواب الشرط في جمل جديدة تعرض عليه .
٩	يعرب جملاً تحتوي على أفعالٍ مضارعة مسبوقة بأدوات الشرط الجازمة اعراباً صحيحاً .
١٠	يحدد حالات وجوب اقتران جواب الشرط بالفاء .

٦. الموضوع : بناء الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يصوغ تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المبني بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات بناء الفعل المضارع.
٣	يحدد حالات بناء الفعل المضارع .
٤	يعطي أمثلة جديدة عن الفعل المضارع المبني .
٥	يضبط بالشكل أو آخر أفعال مضارعة مبنية ضبطاً صحيحاً .
٦	يميز بين الفعل المضارع المبني والفعل المضارع المعرب .
٧	يميز بين نون التوكيد الثقيلة والخفيفة ونون النسوة من حيث الشكل والاعراب .
٨	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مبنية اعراباً صحيحاً .

٧. الموضوع : فعل الأمر .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يضع تعريفاً لمفهوم فعل الأمر بأسلوبه الخاص .
٢	يرسم مخططاً يوضح فيه حالات بناء فعل الأمر .
٣	يحدد حالات بناء فعل الأمر .
٤	يعطي جملاً جديدة عن فعل الأمر .
٥	يميز بين فعل الأمر وغيره من الأفعال من حيث الشكل والدلالة الزمنية .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعالٍ أمرٍ اعراباً صحيحاً .
٧	يضبط بالشكل أو آخر أفعالٍ أمرٍ تعرض عليه ضبطاً صحيحاً .

ملحق (٨) الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية لموضوعات النحو للمصف الرابع العام

١. الموضوع : الفعل الماضي .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف الفعل الماضي بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات بناء الفعل الماضي .
٣	يرسم مخططاً يوضح فيه علامات بناء الفعل الماضي .
٤	يضبط بالشكل أواخر أفعال ماضية تعرض عليه في جمل جديدة ضبطاً صحيحاً .
٥	يميز الفعل الماضي من غيره من الأفعال في جمل تعرض عليه .
٦	يعطي أمثلة جديدة بحالات بناء الفعل الماضي المختلفة .
٧	يعرب جملاً تحتوي على أفعال ماضية اعراباً صحيحاً .
٨	يستطيع ضبط أفعال ماضية بعد إسنادها إلى ضمائر الرفع وتاء التانيث .
٩	يعطي صيغة الفعل الماضي من أفعال مضارعة وأفعال أمر .
١٠	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل الماضي .

٢. الموضوع : رفع الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف الفعل المضارع المرفوع بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات رفع الفعل المضارع .
٣	يرسم مخططاً يوضح فيه علامات رفع الفعل المضارع .
٤	يعطي أمثلة جديدة تحتوي أفعالاً مضارعة مرفوعة .
٥	يضبط بالشكل أو آخر أفعال مضارعة مرفوعة تعرض عليه في جمل جديدة ضبطاً صحيحاً .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مرفوعة اعراباً صحيحاً .
٧	يميز الفعل المضارع المرفوع في جمل جديدة تعرض عليه من غيره من الأفعال .
٨	يستخرج الطالب الأفعال المضارعة المرفوعة ويبين علامات اعرابها .
٩	يسند الفعل المضارع إلى ألف الاثنين و واو الجماعة و ياء المخاطبة .
١٠	يصوغ الفعل المضارع من أفعالٍ ماضية .
١١	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل المضارع المرفوع .

٣. الموضوع : نصب الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف الفعل المضارع المنصوب بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات نصب الفعل المضارع .
٣	يحدد كل أداة من أدوات نصب الفعل المضارع وأثرها .
٤	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة منصوبة في جمل جديدة تعرض عليه ضبطاً صحيحاً .
٥	يعطي أمثلة جديدة تحتوي على أفعال مضارعة منصوبة .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة منصوبة في جمل جديدة تعرض عليه اعراباً صحيحاً .
٧	يميز الفعل المضارع المنصوب من أفعال أخرى في جمل تعرض عليه .
٨	يستعمل أدوات النصب استعمالاً صحيحاً بحسب معانيها .
٩	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل المنصوب .

٤. الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً) .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف الفعل المضارع المجزوم بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات جزم الفعل المضارع.
٣	يذكر الأدوات التي تجزم فعلاً مضارعاً واحداً .
٤	يرسم مخططاً يوضح علامات جزم الفعل المضارع .
٥	يحدد المعنى الذي تفيد به كل أداة من الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً .
٦	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مجزومة في جمل جديدة تعرض عليه ضبطاً صحيحاً.
٧	يعطي أمثلة جديدة تحتوي على أفعال مضارعة مجزومة .
٨	يستخرج الفعل المضارع المجزوم من جمل جديدة تعرض عليه .
٩	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مجزومة اعراباً صحيحاً .
١٠	يميز بين الأدوات التي تنصب الفعل المضارع والأدوات التي تجزم الفعل المضارع .
١١	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل المجزوم .

٥. الموضوع : جزم الفعل المضارع (الأدوات التي تجزم فعلين) .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف أدوات الشرط الجازمة بأسلوبه الخاص .
٢	يحدد المعنى الذي تفيدته كل أداة من أدوات الشرط الجازمة .
٣	يعدد أدوات الشرط الجازمة ويحدد معناها .
٤	يعطي أمثلة جديدة عن أدوات الشرط الجازمة .
٥	يستخرج أدوات الشرط الجازمة في جمل جديدة تعرض عليه .
٦	يميز بين أدوات الشرط الجازمة لفعل واحد والجازمة لفعلين في النصوص.
٧	يعين فعل الشرط في جمل جديدة تعرض عليه .
٨	يعين جواب الشرط في جمل جديدة تعرض عليه .
٩	يعرب جملاً تحتوي أفعالاً مضارعة مسبوقة بأدوات الشرط الجازمة اعراباً صحيحاً .
١٠	يحدد حالات وجوب اقتران جواب الشرط بالفاء .
١١	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل المضارع المجزوم بإحدى أدوات الشرط الجازمة .

٦. الموضوع : بناء الفعل المضارع .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف الفعل المضارع المبني بأسلوبه الخاص .
٢	يذكر علامات بناء الفعل المضارع .
٣	يحدد حالات بناء الفعل المضارع .
٤	يعطي أمثلة جديدة عن الفعل المضارع المبني .
٥	يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مبنية ضبطاً صحيحاً .
٦	يميز بين الفعل المضارع المبني والفعل المضارع المعرب .
٧	يميز بين نون التوكيد الثقيلة والخفيفة ونون النسوة من حيث الشكل والاعراب .
٨	يعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مبنية اعراباً صحيحاً .
٩	يميز بين فعلين مضارعين متصلين بنون التوكيد أحدهما معرب والآخر مبني .
١٠	يحدد حالتي امتناع توكيد الفعل المضارع .
١١	يميز بين وجوب توكيد الفعل المضارع وجواز نوكيده .
١٢	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة الفعل المضارع المبني .

٧. الموضوع : فعل الأمر .

ت	الأهداف السلوكية : جعل الطالب بعد إنهاء تقديم الدرس قادراً على أن :
١	يعرّف فعل الأمر بأسلوبه الخاص .
٢	يرسم مخططاً يوضح فيه حالات بناء فعل الأمر .
٣	يحدد حالات بناء فعل الأمر .
٤	يعطي جملاً جديدة عن فعل الأمر .
٥	يميز بين فعل الأمر وغيره من الأفعال من حيث الشكل والدلالة الزمنية .
٦	يعرب جملاً تحتوي على أفعالٍ أمرٍ اعراباً صحيحاً .
٧	يضبط بالشكل أو آخر أفعالٍ أمرٍ تعرض عليه ضبطاً صحيحاً .
٨	يسند أفعال الأمر إلى ألف الاثنين و واو الجماعة و ياء المخاطبة و نون النسوة و يضبطها بالشكل .
٩	يصوغ المضارع والأمر من أفعالٍ ماضية و يضبطها بالشكل .
١٠	يحدد الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات حول صيغة فعل الأمر .

ملحق (٩) استبانة حول آراء الخبراء بشأن ملائمة الآيات القرآنية لتغطية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يروم الباحث القيام بدراسة لمعرفة (أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض- في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية) . وذلك يتطلب اختيار نخبة من الآيات القرآنية تتلاءم وموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الرابع العام التي يروم الباحث تدريسها . فاختار مجموعة من تلك الآيات القرآنية يرى أنها تلئم الموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة ، وتغطي الأهداف السلوكية لكل موضوع المرافق لهذه الاستبانة .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال ، يضع بين أيديكم الآيات القرآنية مع النصوص المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للموضوعات المقرر تدريسها والأهداف السلوكية المشتقة بها ، راجياً التفضل بابداء آرائكم السديدة ، وملاحظاتكم القيمة في مدى ملائمة الآيات القرآنية وتغطيتها محتوى الموضوعات المشار إليها .
مع الشكر والتقدير .

الباحث
خالد راهي هادي

ملحق (١٠)

الآيات القرآنية التي أقرّها الخبراء لتغطية أهداف الموضوعات النحوية التي درّست للمجموعة التجريبية حسب تلك الموضوعات

أولاً : الآيات القرآنية في موضوع الفعل الماضي :
قال تعالى :

١. ﴿ فَأَمَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَغَسَىٰ أَنْ يَكُونَ مِنَ الْمُفْلِحِينَ ﴾ القصص / ٦٧
٢. ﴿ إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِنْ قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ﴾ القصص / ٧٦ .
٣. ﴿ إِنْ آمَنَ أَتَىٰ اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴾ الشعراء / ٨٩ .
٤. ﴿ وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا ﴾ الفجر / ٢٢ .
٥. ﴿ كَذَّبَتْ ثَمُودُ بِوَاعْدٍ بِالْقَارِعَةِ ﴾ الحاقة / ٤ .
٦. ﴿ فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴾ مريم / ١٧
٧. ﴿ فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا ﴾ الكهف / ٦١
٨. ﴿ فَإِنْ تَابَا وَأَصْلَحَا فَأَعْرِضُوا عَنْهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ تَوَّابًا رَحِيمًا ﴾ النساء / ١٦

* يبنى الفعل الماضي على الفتح إذا لم يتصل به شيء ، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة ، أو أسند إلى ألف الاثنين .

قال تعالى :

١. ﴿ إِنْ أَعْرَضُوا فِي الْغَابِرِينَ * ثُمَّ دَسَّ نَا الْآخِرِينَ ﴾ الصافات / ١٣٥ - ١٣٦
٢. ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ ﴾ الإسراء / ٧٠
٣. ﴿ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ ﴾ يوسف / ٣١

٤. ﴿وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنِ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا﴾

النساء / ٢١

٥. ﴿وَبَنَاتِ خَالِكَ وَبَنَاتِ خَالَاتِكَ اللَّاتِي هَاجَرْنَ مَعَكَ﴾ الأحزاب / ٥٠

٦. ﴿قَالُوا لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا لَنَا فِي بَنَاتِكِ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَنَعْلَمُ مَا نُرِيدُ﴾ هود / ٧٩

٧. ﴿وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴾ البقرة / ١٤٩

* يبنى على السكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة وهي : (نا) المتكلمين ، ونون النسوة ، وتاء الفاعل .

قال تعالى :

١. ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَأُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُهِينٌ﴾ الحج / ١٥٧

٢. ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَخْبَتُوا إِلَىٰ رَبِّهِمْ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ

فِيهَا خَالِدُونَ﴾ هود / ٢٣

٣. ﴿وَيُنَادِرُ الَّذِينَ قَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا﴾ الكهف / ٤

* يبنى على الضم إذا اتصلت به واو الجماعة .

ثانياً : الآيات القرآنية في موضوع رفع الفعل المضارع .

قال تعالى :

١. ﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يُخْطِفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ البقرة / ٢٠
٢. ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾ النحل / ٤٩
٣. ﴿وَسَلَامٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا﴾ مريم / ١٥
٤. ﴿اللَّهُ يَحْكُمُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ الحج / ٦٩

* يرفع الفعل المضارع إذا لم يسبقه ناصب أو جازم ، وتكون علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الآخر الضمة الظاهرة .

قال تعالى :

١. ﴿يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا﴾ الجن / ٢
٢. ﴿جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ﴾ الصف / ١٢
٣. ﴿وَأَمَّا مَنْ أُوْتِيَ كِتَابَهُ وَرَاءَ ظَهْرِهِ * فَسَوْفَ يَدْعُو ثُبُورًا﴾ الانشقاق / ١٠- ١١
٤. ﴿رَسُولًا يَنْتَلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ﴾ الطلاق / ١١

* وعلامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو بالياء الضمة المقدرة على الواو أو على الياء للثقل .

قال تعالى :

١. ﴿طه * مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى * إِلَّا تَذَكُّرٌ لِمَنْ يَخْشَى﴾ طه / ١- ٣
٢. ﴿عَامِلَةٌ نَاصِبَةٌ * تَصَلَّى نَامِرًا حَامِيَةً * تُسْقَى مِنْ عَيْنٍ آنِيَةٍ﴾ الغاشية / ٣- ٥
٣. ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَمُطًى﴾ القيامة / ٣٣
٤. ﴿فَالْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيْثُ تُسْعَى﴾ طه / ٢٠

* وعلامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر بالالف الضمة المقدرة على الألف للتعذر .

قال تعالى :

١. ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ البقرة / ٩

٢. ﴿رَبُّ الْمَشْرِقَيْنِ وَرَبُّ الْمَغْرِبَيْنِ * فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾ الرحمن / ١٧-

١٨

٣. ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ البقرة / ٣

* وعلامة رفع الأفعال الخمسة ثبوت النون .

ثالثاً : الآيات القرآنية في موضوع نصب الفعل المضارع .

قال تعالى :

١ . ﴿ وَإِذْ قُلْنَا يَا مُوسَىٰ لَنْ نَصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ

الْأَرْضُ ﴾ البقرة / ٦١

٢ . ﴿ فَمَنْ حَاجَّ الْيَئِيسَ أَوْ اعْتَمَسَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا ﴾ البقرة / ١٥٨

٣ . ﴿ فَزَجَعْنَاكَ إِلَىٰ أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ ﴾ طه / ٤٠

* ينصب الفعل المضارع إذا وقع بعد حرف من أحرف النصب " أن ، ولن ، وكي ، وإذن " .

قال تعالى :

١ . ﴿ يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وِثْقَ الْإِنْسَانِ ضَعِيفًا ﴾ النساء / ٢٨

٢ . ﴿ فَأُولَٰئِكَ عَسَىٰ اللَّهُ أَنْ يَعْفُوَ عَنْهُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا ﴾ النساء / ٩٩

٣ . ﴿ لَنْ يَشْكِفَ الْمَسِيحُ أَنْ يَكُونَ عَبْدًا لِلَّهِ ﴾ النساء / ١٧٢

٤ . ﴿ فَاقْرَءْ جَهَنَّمَ لِلَّذِينَ الْقِيَمِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا مَنْ دَلَّهُ مِنْ اللَّهِ ﴾ الروم / ٤٣

* علامة نصب الفعل المضارع إذا كان صحيح الآخر ، أو معتل الآخر بالواو أو بالياء الفتحة الظاهرة .

قال تعالى :

١ . ﴿ وَلَنْ تَرْضَىٰ عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ﴾ البقرة / ١٢٠

٢ . ﴿ قُلْ إِنْ أَلْهَىٰ هُدَىٰ اللَّهِ أَنْ يُؤْتَىٰ أَحَدٌ مِثْلَ مَا أُوتِينَا ﴾ آل عمران / ٧٣

* علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالالف ، الفتحة المقدرة للتعذر .

قال تعالى :

١. ﴿لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾

آل عمران / ٩٢

٢. ﴿فَقُلْ لَنْ تَحْزِنُوا مَعِيَ أَبَدًا وَلَنْ تُقَاتِلُوا مَعِيَ عَدُوًّا﴾ النوبة / ٨٣

٣. ﴿أَحْسِبِ النَّاسُ أَنْ يُنْزِلُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْشُونَ﴾ العنكبوت / ٢

* علامة نصب الفعل المضارع إذا كان من الأفعال الخمسة حذف النون .

قال تعالى :

١. ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ النحل / ٤٤

٢. ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ قَوْمًا بَعْدَ إِذْ هَدَاهُمْ حَتَّى يُبَيِّنَ لَهُمْ مَا يَتَّقُونَ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ

شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ النوبة / ١١٥

٣. ﴿لَا تَقْسُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِكَكُمْ بِعَذَابٍ وَقَدْ خَابَ مَنْ افْتَرَى﴾ طه / ٦١

٤. ﴿لِيُمِيزَ اللَّهُ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ وَيَجْعَلَ الْخَبِيثَ بَعْضُهُ عَلَى بَعْضٍ فَيَرْكُمَهُ جَمِيعًا

فَيَجْعَلَهُ فِي جَهَنَّمَ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ الأنفال / ٣٧

٥. ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ الحج / ٩٩

٦. ﴿لَيْسَ لَكَ مِنَ الْأَمْرِ شَيْءٌ أَوْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ أَوْ يُعَذِّبُهُمْ فَإِنَّهُمْ ظَالِمُونَ﴾ آل عمران /

١٢٨

* وينصب الفعل المضارع إذا وقع بعد : لام التعليل (أو لام كي) ، أو لام الجحود ، أو فاء السببية ، أو واو المعية ، أو حتى ، أو أو .

رابعاً : جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " .

قال تعالى :

١. ﴿الَّذِينَ يَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ البقرة / ١٠٧

٢. ﴿ رَبَّنَا لَا تَجْعَلْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا ۖ آل عمران / ٨ ﴾
٣. ﴿ وَلِيُخْضِرَ لَكُمْ أَهْلَ الْإِنجِيلِ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فِيهِ وَمَنْ لَمْ يُخْضِرْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ۖ المائدة / ٤٧ ﴾
٤. ﴿ إِمْرَءَاتِ الْعِمَادِ (٧) الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ ۖ الفجر ٧-٨ ﴾

* يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم " لم ، ولما ، ولا الناهية ، ولام الأمر " ، وتكون علامة جزمه السكون إذا كان صحيح الآخر .

قال تعالى :

١. ﴿ وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ * أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَمِيمُونَ ۖ الشعراء / ٢٢٤-٢٢٥ ﴾
٢. ﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا ۖ الإسراء / ٣٧ ﴾
٣. ﴿ أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تُدْخِلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسْتَهْمِرُونَ ۖ البقرة / ٢١٤ ﴾
٤. ﴿ وَلَا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ ۖ القصص / ٨٨ ﴾

* ويجزم بحذف حرف العلة ، إذا كان معتل الآخر بالألف ، أو بالياء ، أو بالواو .

قال تعالى :

١. ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ۖ البقرة / ١١ ﴾
٢. ﴿ لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ (١) إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ (٢) فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ۖ قريش ١-٣ ﴾
٣. ﴿ فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ ۖ القصص / ٥٠ ﴾
٤. ﴿ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ۖ هود / ٨٥ ﴾

* ويجزم بحذف النون : إذا كان من الأفعال الخمسة .

خامساً : جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلين " .

قال تعالى :

١ . ﴿ مَا نَسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلَهَا ﴾ البقرة / ١٠٦

٢ . ﴿ إِنْ يَتَفَكَّرْ لَيُكُونَ كَرِهُوا أَعْدَاءُ ﴾ الممتحنة / ٢

* تتكون الجملة الشرطية من أداة الشرط ، وفعلين هما فعل الشرط وجواب الشرط بين معنييهما ارتباط ، فحصول الثاني منهما متوقف على حصول الأول ، أو أن حصول الأول شرط في حصول الثاني .

قال تعالى :

١ . ﴿ وَإِنْ تَدُورُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْشَوْنَ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ ﴾ البقرة / ٢٨٤

٢ . ﴿ وَمَنْ يَهَاجِرْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يَجِدْ فِي الْأَرْضِ مُرَافِقًا كَثِيرًا وَسَعَةً ﴾ النساء / ١٠٠

٣ . ﴿ وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِنَسْحَرَنَّ بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴾ الأعراف / ١٣٢

٤ . ﴿ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا ﴾ البقرة / ١٤٨

٥ . ﴿ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ ﴾ البقرة / ١٤٤

٦ . ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءَ الْحُسْنَى ﴾ الإسراء / ١١٠

* أدوات الشرط هي : إن ، وإذا : وهما حرفان . مَنْ : للعاقل . ما ، ومهما : لغير العاقل . متى ، وأي أن : للزمان . أينما وأذى : وحيثما : للمكان . كيفما : للحال . وأي : بحسب ما تضاف إليه .

قال تعالى :

١ . ﴿ وَإِنْ جَنَّحُوا لِلْإِسْلَامِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴾ الأنفال / ٦١

٢. ﴿إِنْ تُرِنَ آتَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾ (٣٩) فَعَسَىٰ رَبِّي أَنْ يُوَفِّيَنِي خَيْرًا مِنْ جَنَّاتِكَ ﴿

الكهف / ٣٩-٤٠

٣. ﴿فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَمَا سَأَلْتُكُمْ مِنْ أَجَرٍ إِنْ أَجَرِيَ إِلَّا عَلَى اللَّهِ﴾ يونس / ٧٢

٤. ﴿وَمَنْ يُلْعَنَ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ نَصِيرًا﴾ النساء / ٥٢

٥. ﴿إِنْ يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ﴾ آل عمران / ١٤٠

٦. ﴿وَمَنْ يَشْكِفْ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيَسْتَكْبِرْ فَسَيَحْشُرْهُمْ إِلَيْهِ جَمِيعًا﴾ النساء / ١٧٢

٧. ﴿وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُضَلِّيهِ نَأْمُرًا وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا﴾

النساء / ٣٠

* يجب اقتران جواب الشرط بالفاء إذا كان الجواب جملة اسمية ، أو فعلية فعلها طلبية ، أو جامد ، أو مسبوقه بـ (ما) النافية ، أو لن ، أو قد ، أو السين ، أو سوف .

سادساً : الآيات القرآنية في موضوع بناء الفعل المضارع .

قال تعالى :

١. ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قَتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءُ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُزَكُّونَ﴾

آل عمران / ١٦٩

٢. ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيَبْعَثَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ يَسُومُهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ﴾

الأعراف / ١٦٧

٣. ﴿قَالَ لَنْ أَتَّخِذَ إِلَهًا غَيْرِي لِجَعَلْتَنكَ مِنَ الْمَسْجُودِينَ﴾ الشعراء / ٢٩

* يُبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة اتصالاً مباشراً .

قال تعالى :

١. ﴿الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ﴾ البقرة / ١٤٧

٢. ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ غَافِلًا عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ﴾ إبراهيم / ٤٢

٣. ﴿ثُمَّ لَيَقَطَّعَنَّ فَلَئِنْ نَظَرُ هَذَا يُدْهِبَنَّ كَيْدَهُ مَا يَغِيطُ﴾ الحج / ١٥

٤. ﴿وَأِمَّا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ﴾

الأنفال / ٥٨

٥. ﴿إِنَّمَا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أٰفٍ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ الإسراء / ٢٣

٦. ﴿وَلَيَسِّنَنَّ لَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ النحل / ٩٢

* يجوز توكيد الفعل المضارع إذا كان مسبوقاً بأداة طلب كـ " لا " الناهية ، ولام الأمر ، وأدوات الاستفهام ، أو كان مسبوقاً بـ " إن " الشرطية المدغمة بـ " ما " .

قال تعالى :

١. ﴿وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ﴾ النور / ٣١

٢. ﴿وَلَا تَبْجَسْنَ ثِيَابَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَى﴾ الأحزاب / ٣٣

٣. ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا﴾

المنحنته / ١٢

* يُبْنَى الفعل المضارع على السكون إذا اتصلت به نون النسوة .

قال تعالى :

١. ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَحْشُرَنَّكَ الشَّيَاطِينَ ثُمَّ لَنَنْحَضَنَّهِنَّ حَوْلَ جَهَنَّمَ جِثًّا﴾ مريم / ٦٨

٢. ﴿وَقَالَ اللَّهُ لَا كَيْدَ لَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدْبِرِينَ﴾ الأنبياء / ٥٧

* يجب توكيد الفعل المضارع إذا وقع جواباً لقسم ، وكان مثبتاً ، خاصاً بالمستقبل ، مقروناً باللام ، غير مفصول عنها بفاصل .

سابعاً : الآيات القرآنية في موضوع فعل الأمر .

قال تعالى :

١. ﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ ﴾ الفلق / ١
٢. ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾ العلق / ١
٣. ﴿ وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ ﴾ الأحزاب / ٣٣
٤. ﴿ اذْهَبْ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى ﴾ النازعات / ١٧

* يُبنى فعل الأمر على السكون إذا كان صحيح الآخر ، مسنداً إلى المفرد المخاطب ، أو إلى نون النسوة .

قال تعالى :

١. ﴿ وَكُلُوا مِنَّا مَزَقَكُمُ اللَّهُ حَلَالًا طَيِّبًا وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي أَنْتُمْ بِهِ مُؤْمِنُونَ ﴾
٢. ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ الحج / ٧٧
٣. ﴿ قَالَ اهْبِطْ مِنْهَا جَمِيعًا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ﴾ طه / ١٢٣
٤. ﴿ اذْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى ﴾ طه / ٤٣
٥. ﴿ وَهَزِنِي إِلَيْكَ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطُ عَلَيْكَ رَطْبًا جَنِيًّا ﴾ * فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا

مريم /

٢٥-٢٦

٦. ﴿ قِيلَ لَهَا ادْخُلِي الصَّرْحَ فَلَمَّا رَأَتْهُ حَسِبَتْهُ لُجَّةً ﴾ النمل / ٤٤

* يُبنى فعل الأمر على حذف النون إذا كان مسنداً إلى واو الجماعة ، أو ألف الاثنين ، أو ياء المخاطبة .

قال تعالى :

١. ﴿ إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ (١) فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ ﴾ الكوثر / ١-٢
٢. ﴿ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ ﴾ البقرة / ٦٨
٣. ﴿ قَالَ فَاتَّبِعْنِي فَإِنْ كُنْتُمْ مِنَ الصَّادِقِينَ ﴾ الشعراء / ٣١
٤. ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾ النحل / ١٢٥
٥. ﴿ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ إِنِّي نَادٍ طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ ﴾ فصلت / ١١

* يبنى فعل الأمر على حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر .

ملحق (١١) استبانة حول آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يروم الباحث دراسة (أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في
تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية) ، ولما كان البحث
الحالي يتطلب اعداد خطط انموذجية لتدريس موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية
المقرر للصف الرابع العام توضح خطوات سير الدرس ، فقد أعد الباحث خطتين
انموذجيتين لتدريس موضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً
" وعلى النحو الآتي :

١. خطة تدريسية انموذجية على وفق استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – .
٢. خطة تدريسية انموذجية على وفق استخدام الأمثلة الواردة في الكتاب وما له
صلة بها على وفق ما معمول به تقليدياً .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال ، يضع الباحث بين
أيديكم الخطتين الانموذجيتين راجياً ، التفضل بإبداء آرائكم السديدة ، وملاحظاتكم
القيمة في مدى صلاحيتها وتغطيتها محتوى الموضوع .
مع الشكر والتقدير .

الباحث
خالد راهي هادي

ملحق (١٢)
خطة انموذجية لتدريس موضوع جزم الفعل المضارع
" الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً "
على وفق طريقة استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض - بصورتها
النهائية

اليوم والتاريخ : -	المادة : النحو
الصف : الرابع العام	الموضوع : جزم الفعل المضارع
الشعبة :	" الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً "

الأهداف العامة : (أنظر ملحق ٥) * .
 الأهداف السلوكية : (أنظر ملحق ٧) * .
 الوسائل التعليمية : الكتاب المقرر ، والسبورة ، والطباشير الملون .
 في بداية الحصة وقبل البدء بتدريس الموضوع اعلم الطلاب بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد انتهاء تقديم الدرس وتأديتهم الأنشطة التعليمية المطلوبة .

خطوات الدرس :

١ . التمهيد

أبدأ الحديث مع الطلاب بطرح عدد من الأسئلة التي تتعلق بالدرس السابق وذلك لاستثارة دوافعهم ، فضلاً عن تهيئة أذهانهم للدرس الجديد ، وتكوين الرغبة لديهم في المشاركة بالدرس ، وعلى النحو الآتي : -
 المدرس (الباحث) : درسنا في الدرس السابق موضوع نصب الفعل المضارع ، وتعرّفنا أدواته وهي " أن ، ولن ، وإذن ، وكي " ، والحروف التي تنصب الفعل المضارع بعدها (أن) مضمرة وجوبا وهي " لام التعليل ، وواو المعية ، وفاء السببية ، وحتى ، وأو " ، وعلمنا أن لكل أداة فائدة معينة ، فمن منكم يستطيع أن يعطينا مثالا على ذلك بشرط أن يكون الفعل المضارع صحيح الآخر ؟

الطالب : لن نهمل دروسنا .
 المدرس : من منكم يستطيع أن يعطينا مثالا على الفعل المضارع المعتل الآخر (بالواو أو الياء) .

الطالب : عليك أن تدعو إلى فعل الخير .
 المدرس : من منكم يستطيع أن يعطينا مثالا على فعل مضارع من الأفعال الخمسة الطالب : ما كان الطلاب ليقصروا في واجباتهم .
 ودرسنا لهذا اليوم يتناول حالة أخرى من حالات اعراب الفعل المضارع . وهي الجزم فدرسنا اليوم هو " الفعل المضارع المجزوم " الذي سوف نتعرف من خلاله على الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً وعلامات الجزم .

٢ . العرض :

في هذه الخطوة أعرض الآيات القرآنية التي تتضمن أفعالا مضارعة مجزومة بحالات مختلفة بتدوينها على السبورة ، ووضع خطٍ بلونٍ مغايرٍ تحت كل فعل مضارع مجزوم ، وكما يأتي :

قال تعالى :

١ . ﴿ الْمَرْفَعَةَ أَنْ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾ البقرة / ١٠٧

* . تم ربط الأهداف العامة والسلوكية بالخطتين المعروضتين على الخبراء .

٢. ﴿رَبَّنَا لَا تَزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا﴾ آل عمران / ٨
٣. ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا﴾ الإسراء / ٣٧
٤. ﴿وَالشُّعْرَاءُ يُتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ﴾ * أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَمِيمُونَ ﴿الشُّعْرَاءُ / ٢٢٤ - ٢٢٥
٥. ﴿وَلَا تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾ القصص / ٨٨
٦. ﴿لِيَلْفَ قُرَيْشٌ﴾ * إِيْلَاهِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ * فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ﴿قُرَيْشٌ ١-٣
٧. ﴿وَلِيَحْكُمُ أَهْلَ الْإِنجِيلِ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فِيهِ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ المائدة / ٤٧
٨. ﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تُدْخِلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسْتَهْمِرُونَ﴾ البقرة / ٢١٤
٩. ﴿إِذْ مَرَّ ذَاتِ الْعِمَادِ﴾ * أَلَنِي لَمْ يَخْلَقْ مِثْلَهَا فِي الْبِلَادِ ﴿الفجر ٧-٨
١٠. ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا فَخِمْ مُصْلِحُونَ﴾ البقرة / ١١
١١. ﴿فَإِنْ لَمْ تُسْجِئُوا لَكَ فَاعْلَمُوا إِنَّمَا يُتَّبَعُونَ أَهْوَاءَهُمْ﴾ القصص / ٥٠
١٢. ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ هود / ٨٥

٣. الربط :

بعد تدوين الأمثلة على السبورة ، أقرؤها جيداً مع الضبط بالشكل وأطلب من الطلاب الاستماع إليها ، وبعد الانتهاء من قراءتها أطلب من الطلاب قراءتها ثم أشرح بإيجاز معانيها . ثم أقول لو نظرنا إلى الأمثلة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً ففي الآية الأولى نجد الفعل " تعلم " ، وفي الآية الثانية " تزعج " ، وفي الآية الثالثة " تمش " ، وفي الآية الرابعة " تر " ، وفي الآية الخامسة الفعل " تدع " ، وفي الآية السادسة " يعبدوا " ، وهكذا مع بقية الآيات القرآنية .

ولكن هذه الأفعال المضارعة جاءت بحالة اعرابية غير حالة الرفع وحالة النصب وأشار إلى الفعل المضارع الذي تحته خط في الآية الأولى ﴿لَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ لَكُمْ مَلَائِكَةً مُّسَوِّمَاتٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ ، وهو الفعل " تعلم " وأصله " تعلم " . فأسأل أين ذهبت الضمة ؟ فأجيب إنها جازمت أو قطعت . ثم أنتقل إلى الآية الثانية ﴿لَمْ يَكُنْ لَكُمْ قُلُوبٌ بَعْدَ إِذْ هَدَيْنَاكُمْ﴾ ، وأشار إلى الفعل المضارع الموجود فيها وهو الفعل " تزع " وأصله " تزيغ " . فأسأل ما هو التغيير الذي حدث في الفعل ؟ فأجيب حذف حرف الواو وحرك آخره بالسكون .

بعدها أنتقل إلى الآية الثالثة ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا﴾ ، وأشار إلى الفعل المضارع " تمش " . فأسأل ماذا حصل للفعل المضارع " تمش " الذي أصله " تمشي " ؟ فأخبر الطلاب حذفنا آخر الفعل الذي هو حرف علة (الياء) ، وهكذا مع بقية الأفعال المضارعة التي تحتها خط في الآيات القرآنية الأخرى .

بعدها أطلب من الطلاب تأمل الأفعال المضارعة والأدوات التي تسبقها في الجمل المدونة على السبورة . ثم أوجه سؤالاً للطلاب فأقول ، ما هي الأدوات التي سبقت الأفعال المضارعة في الآيات القرآنية ؟ فيجيب أحد الطلاب الأداة " لم " في الآية الأولى ، ثم يجيب طالب آخر " لا " في الآية الثانية ، وكذلك مع بقية الأدوات . جيد ، نعود إلى كل أداة من هذه الأدوات ونبدأ بالأداة " لم " ماذا فعلت؟ المدرس : " لم " نفت الفعل وقطعت حركته " جزمته " وقلبت زمنه من الحال إلى الماضي لان نفي تعلم هنا حصل ولهذا فإن " لم " يطلق عليها حرف نفي وجزم وقلب . ثم أسأل: ما حركة الفعل المضارع " تعلم " ؟ فيجيب أحد الطلاب السكون.

المدرس : أحسنت ، هذا يعني أن أداة الجزم عندما تدخل على الفعل المضارع المرفوع فإنها تجزمه ، أي تقطع حركته ، ونقول في اعراب الفعل " فعل مضارع مجزوم " لم " وعلامة جزمه السكون لأنه صحيح الآخر . ثم أنتقل إلى الآية الثانية ﴿لَمْ يَكُنْ لَكُمْ قُلُوبٌ بَعْدَ إِذْ هَدَيْنَاكُمْ﴾ ، وأشار ما نوع هذا الفعل ؟ هل هو ماضٍ أم مضارع أم أمر ؟ فيجيب أحد الطلاب : فعل مضارع . ثم أقول إن المضارع في الأصل مرفوع وأصل هذا الفعل (تزيغ) فأقول إذن علامته في الأصل الضمة ، أما الآن فلا نرى الضمة فأين ذهبت ؟ فيجيب أحد الطلاب: أنها جازمت ، فأقول : وما هو سبب القطع ؟ فيجيب طالب آخر : هو دخول " لا الناهية " عليه أي انه سبق بـ (لا الناهية) ، ويقصد بالنهاي الكف عن حدوث الفعل . فأقول : أحسنت (لا الناهية) حرف جزم تدخل على الفعل المضارع فتجزمه ، أي تقطع حركته ونقول في اعراب الفعل " فعل مضارع مجزوم بـ (لا الناهية) وعلامة جزمه السكون لأنه صحيح الآخر .

ثم انتقل إلى الآية الأخرى وأشار إلى الفعل المضارع الذي تحته خط في الآية ﴿الْمَرْثَىٰ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَّهْمُونَ﴾ ، فأقول : ماذا نطلق على هذا الفعل ؟ فيجيب أحد الطلاب : نطلق عليه فعل مضارع . فأقول : وماذا يسبق الفعل المضارع في هذه الآية ؟ فيجيب طالب آخر : " لم " ، المدرس : أحسنت . " لم " حرف نفي وجزم وقلب فهي تنفي الفعل المضارع وتجزمه وتقلب معناه من المضارع إلى الماضي . ثم اسأل ماذا حصل للفعل " تر " الذي أصله " ترى " ؟ فيجيب أحد الطلاب : حذف آخره . فأسأل ما نوع الحرف ؟ فيجيب طالب آخر إنه حرف علة وهو الألف . المدرس : أحسنت ، ونقول في اعرابه " فعل مضارع مجزوم بـ (لم) وعلامة جزمه حذف حرف العلة وهو الألف لأن أصل الفعل " ترى " . فحذف حرف العلة منه لدخول إحدى أدوات الجزم عليه وهي " لم " . واتبع الخطوات نفسها مع بقية الأمثلة .

٤ . استنتاج القاعدة :

في هذه الخطوة يستنتج المدرس مع طلابه القاعدة الرئيسة ، ويكتبها على السبورة بخط واضح كما يأتي :

- ١ . الجزم يعني القطع ، قطع الحركة أو الحرف .
- ٢ . يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم .
- ٣ . علامات جزم الفعل المضارع :
 - السكون : إذا كان الفعل المضارع صحيح الآخر .
 - حذف حرف العلة : إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر .
 - حذف النون : إذا كان الفعل المضارع من الأفعال الخمسة .

٤ . الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً هي :

- لم : هي حرف نفي وجزم وقلب .
- لمّا : هي حرف نفي وجزم وقلب .
- لا الناهية : حرف جزم يطلب به الكف عن الفعل .
- لام الأمر : حرف جزم يطلب به حصول الفعل .

ثم أصغ مخططاً على السبورة يوضح علامات اعراب الفعل المضارع المجزوم .

علامات جزم الفعل المضارع

السكون	حذف حرف العلة	حذف النون
إذا كان صحيح الآخر	إذا كان معتل الآخر	إذا كان من الأفعال الخمسة

بالألف أو الياء أو الواو

٥. التطبيق :

قبل البدء بحل تمرينات الكتاب ، أتأكد من فهم الطلاب للقاعدة ، وذلك بتوجيه بعض الأسئلة .

- من يعرف الفعل المضارع المجزوم ؟
- ما هي علامات جزم الفعل المضارع ؟
- من يعدد الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً ؟
- من يستطيع رسم مخطط يوضح فيه علامات جزم الفعل المضارع ؟
- ماذا تفيد " لم ، ولما ، ولا الناهية ، ولام الأمر " ؟
- من يعطينا مثلاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر ؟
- من يعطينا مثلاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر ؟
- من يعطينا مثلاً يتضمن فعلاً مضارعاً مجزوماً من الأفعال الخمسة ؟
- أعرب الفعل المضارع الوارد في الآية الكريمة ﴿ قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا

وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ ﴾ الحجرات / ١٤

- حدد الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الآتية :
إذا سبقت " لا الناهية " الفعل (تخشى) نقول :
أ. لا تخش . ب. لا تخش . ج. لا تخشى . د. لا تخش .

٦. الواجب البيتي :

أطلب من الطلاب مراجعة الموضوع وحل التمرينات جميعها أو جزء منها وعددها سبعة تمرينات .

ملحق (١٣)

خطة انموذجية لتدريس موضوع جزم الفعل المضارع " الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً " على وفق الطريقة التقليدية بصورتها النهائية

اليوم والتاريخ :

الصف : الرابع العام .

الشعبة :

الأهداف العامة : (أنظر ملحق ٥) .

الأهداف السلوكية : (أنظر ملحق ٧) .

الوسائل التعليمية : الكتاب المقرر ، والسبورة ، والطباشير الملون .

في بداية الحصة وقبل البدء بتدريس الموضوع أعلم الطلاب بالأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد انتهاء تقديم الدرس وتأديتهم الأنشطة التعليمية المطلوبة .

خطوات الدرس :

١ . التمهيد : (أنظر الخطة الأولى) .

٢ . العرض :

في هذه الخطوة أعرض الأمثلة التي تتضمن أفعالاً مضارعةً مجزومةً بحالات مختلفة بتدوينها على السبورة ووضع خط تحت كل فعل مضارع مجزوم .

١ . المعتدي لم يسلم من العقاب .

٢ . لم ننسَ تاريخنا المجيد .

٣ . لا تقصّر في عملك .

٤ . وصل محمد إلى الاحتفال ولما يلقى الشاعر قصيدته .

٥ . المؤمن لم يدع إلى الباطل .

٦ . العمال لم يتوانوا عن العمل .

٧ . ليقض كل منا وقته فيما ينفعه .

٨ . لا تحسب المجد تمرأ أنت آكله .

٩ . خرجنا ولما تغرب الشمس .

٣ . الربط :

بعد تدوين الأمثلة على السبورة ، أقرؤها جيداً مع الضبط بالشكل وأطلب من الطلاب الاستماع إليها ، وبعد الانتهاء من قراءتها أطلب من الطلاب قراءتها ثم أشرح بإيجاز معانيها . ثم أقول : لو نظرنا إلى الأمثلة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً ، ففي المثال الأول نجد الفعل " يسلم " ، وفي المثال الثاني " ننس " ، وفي المثال الثالث " تقصّر " ، وفي المثال الرابع " يلق " ، وفي المثال الخامس " يدع " وفي المثال السادس " يتوانوا " وهكذا مع بقية الأمثلة .

ولكن هذه الأفعال جاءت بحالة اعرابية غير حالة الرفع وحالة النصب ، وأشير إلى الفعل المضارع الذي تحته خط في المثال الأول " المعتدي لم يسلم من العقاب " . وهو الفعل " يسلم " وأصله " يسلم " . فأسأل : أين ذهبت الضمة ؟ فأجيب : أنها جُزمت أو قُطعت . ثم أنتقل إلى المثال الآخر " لم ننس تأريخنا المجيد " ، وأشير إلى الفعل المضارع الموجود فيها وهو الفعل " ننس " وأصله " ننسى " ، فأسأل : ما هو التغيير الذي حدث في الفعل ؟ فأجيب : حذف حرف العلة (الألف) . بعدها أنتقل إلى المثال الثالث " لا تقصّر في عملك " ، وأشير إلى الفعل المضارع " تقصّر " فأسأل : ماذا حصل للفعل المضارع " تقصّر " الذي أصله " تقصّر " ؟ فأخبر الطلاب : قطعنا حركة آخر الفعل ، فبعد أن كانت حركته الضم ، أصبحت بعد دخول أداة الجزم عليه السكون ، وهكذا مع بقية الأفعال المضارعة التي تحتها خط في الأمثلة الأخرى . بعدها أطلب من الطلاب تأمل الأفعال المضارعة والأدوات التي تسبقها في الأمثلة المدونة على السبورة .

ثم أوجه سؤال للطلاب فأسأل : ما هي الأدوات التي سبقت الأفعال المضارعة في الأمثلة ؟ فيجيب أحد الطلاب : الأداة " لم " في المثال الأول ، ثم يجيب طالب آخر : " لم " أيضاً في المثال الثاني ، ثم يجيب طالب آخر : " لا الناهية " في المثال الثالث ، ويجيب طالب آخر : " لمّا " في المثال الرابع ، وهكذا مع بقية الأدوات . جيد ، نعود إلى كل أداة من هذه الأدوات ونبدأ بالأداة " لم " ماذا فعلت ؟ المدرس : " لم " نفت الفعل وقطعت حركته " جزمته " وقلبت زمنه من الحال إلى الماضي لأنها نفت هنا حصول الفعل ، ولهذا فإن " لم " يُطلق عليها حرف نفي وجزم وقلب . ثم أسأل : ما حركة الفعل المضارع " يسلم " ؟ فيجيب أحد الطلاب : السكون .

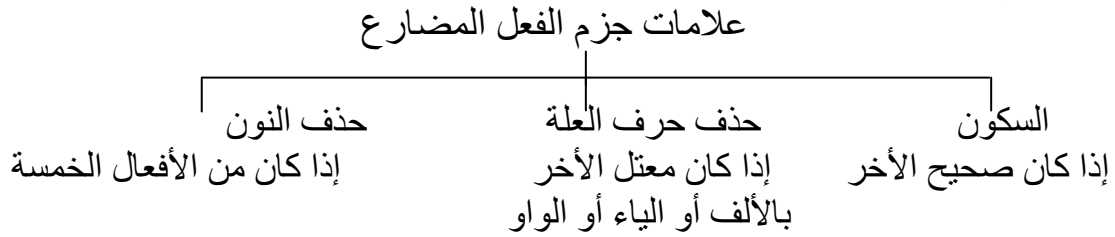
المدرس : أحسنت ، هذا يعني أن أداة الجزم عندما تدخل على الفعل المضارع المرفوع فإنها تجزّمه ، أي تقطع حركته ، ونقول في اعراب الفعل " فعل مضارع مجزوم بـ " لم " وعلامة جزمه السكون لأنه صحيح الآخر . ثم أنتقل للمثال الآخر " لم ننس تأريخنا المجيد " ، وأشير : ما نوع هذا الفعل ؟ هل ماضٍ أم مضارع أم أمر ؟ فيجيب أحد الطلاب : فعل مضارع ، ثم أقول إن أصل فعل " ننس " هو " ننسى " ، فأين ذهب حرف العلة " الألف " ؟ فيجيب أحد الطلاب : حذفنا حرف العلة . المدرس : وما سبب الحذف ؟ فيجيب طالب آخر هو دخول " لم " عليه . وأتبع الخطوات نفسها في بقية الأمثلة .

٤ . استنتاج القاعدة :

في هذه الخطوة يستنتج المدرس مع طلابه القاعدة الرئيسية ، ويكتبها على السبورة بخط واضح كما يأتي :

- ١ . الجزم يعني القطع ، قطع الحركة أو الحرف .
- ٢ . يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات الجزم .
- ٣ . علامات جزم الفعل المضارع :
 - السكون : إذا كان الفعل المضارع صحيح الآخر .
 - حذف حرف العلة : إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر .
 - حذف النون : إذا كان الفعل المضارع من الأفعال الخمسة .
- ٤ . الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً هي :
 - لم : هي حرف نفي وجزم وقلب .
 - لمّا : هي حرف نفي وجزم وقلب .
 - لا الناهية : حرف جزم يطلب به الكف عن الفعل .
 - لام الأمر : حرف جزم يطلب به حصول الفعل .

ثم أصغ مخططاً على السبورة يوضح علامات اعراب الفعل المضارع المجزوم .



٥. التطبيق :

قبل البدء بحل تمرينات الكتاب ، أتأكد من فهم الطلاب للقاعدة ، وذلك بتوجيه بعض الأسئلة .

- من يعرف الفعل المضارع المجزوم ؟
- ما هي علامات جزم الفعل المضارع ؟
- من يعدد الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً ؟
- من يستطيع رسم مخطط يوضح فيه علامات جزم الفعل المضارع ؟
- ماذا تفيد " لم ، ولمّا ، ولا الناهية ، ولام الأمر " ؟
- من يعطينا مثلاً عن فعل مضارع مجزوم صحيح الآخر ؟
- من يعطينا مثلاً عن فعل مضارع مجزوم معتل الآخر ؟
- من يعطينا مثلاً يتضمن فعلاً مضارعاً مجزوماً من الأفعال الخمسة ؟
- أعرب الفعل المضارع الوارد في الآية الكريمة ﴿ قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ ﴾ الحجرات / ١٤

- حدد الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الآتية :
إذا سبقت " لا الناهية " الفعل تخشى نقول :
أ. لا تخش . ب. لا تخش . ج. لا تخشى . د. لا تخش .

٦. الواجب البيتي :
أطلب من الطلاب مراجعة الموضوع وحل التمرينات جميعها ، أو جزء منها
وعدها سبعة تمرينات .

ملحق (١٤) استبانة في آراء الخبراء بشأن صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

الأستاذ الفاضل المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يروم الباحث بناء اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية في موضوعات " الفعل الماضي ، الفعل المضارع رفعه ونصبه وجزمه بالأدوات التي تجزم فعلاً واحداً والتي تجزم فعلين ، وبناء الفعل المضارع ، وفعل الأمر " لطلبة الصف الرابع الاعدادي .

وقد أعد فقرات الاختبار بالشكل المبين فيما يأتي ، راجياً ابداء ملاحظاتكم في صياغتها وصلاحيتها وملاءمتها لقياس ما وضعت له .

ولكم التقدير الفائق من الباحث .

الباحث
خالد راهي هادي

ملحق (١٥) معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وقوة التمييز

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
١	٢٦	١١	٠.٦٨	٠.٥٥
٢	٢٤	١٢	٠.٦٦	٠.٤٤
٣	٢٦	١٠	٠.٦٦	٠.٥٩
٤	٢٥	١٢	٠.٦٨	٠.٤٨
٥	٢٦	١٣	٠.٧٢	٠.٤٨
٦	٢٤	١٠	٠.٦٢	٠.٥١

٠.٥٥	٠.٦٨	١١	٢٦	٧
٠.٤٤	٠.٥٥	٩	٢١	٨
٠.٣٧	٠.٧٤	١٥	٢٥	٩
٠.٥١	٠.٦٢	١٠	٢٤	١٠
٠.٤٨	٠.٥٣	٨	٢١	١١
٠.٣٧	٠.٥٥	١٠	٢٠	١٢
٠.٤٤	٠.٥٥	٩	٢١	١٣
٠.٤٠	٠.٥٠	٨	١٩	١٤
٠.٣٧	٠.٧٠	١٤	٢٤	١٥
٠.٣٣	٠.٥٧	١١	٢٠	١٦
٠.٥١	٠.٥٩	٩	٢٣	١٧
٠.٤٨	٠.٤٦	٦	١٩	١٨
٠.٣٧	٠.٦٢	١٢	٢٢	١٩
٠.٥١	٠.٥٩	٩	٢٣	٢٠
٠.٣٧	٠.٤٨	٨	١٨	٢١
٠.٤٠	٠.٥٠	٨	١٩	٢٢
٠.٤٠	٠.٣٨	٥	١٦	٢٣
٠.٤٨	٠.٤٦	٦	١٩	٢٤
٠.٤٠	٠.٤٢	٦	١٧	٢٥
٠.٤٤	٠.٤٠	٥	١٧	٢٦
٠.٤٠	٠.٣٨	٥	١٦	٢٧
٠.٤٤	٠.٤٤	٦	١٨	٢٨
٠.٣٣	٠.٣٥	٥	١٤	٢٩
٠.٣٣	٠.٤٢	٧	١٦	٣٠

ملحق (١٦)

درجات عينة البحث في الاختبار الاستطلاعي التي استخدمت
لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة على الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة على الفقرات الزوجية	ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة على الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة على الفقرات الزوجية
١	٢٥	١٢	١٣	٢٨	٢١	١٠	١١
٢	٢٦	١٣	١٣	٢٩	٢٦	١٤	١٢
٣	١٠	٥	٥	٣٠	٢٣	١١	١٢
٤	٢٤	١٣	١١	٣١	٢٢	١٢	١٠
٥	٢٦	١٤	١٢	٣٢	٢٠	٩	١١

٨	٨	١٦	٣٣	١١	١٢	٢٣	٦
١٠	١١	٢١	٣٤	١٢	١٢	٢٤	٧
١٣	١٢	٢٥	٣٥	٦	٧	١٣	٨
٩	١٠	١٩	٣٦	١١	١٣	٢٤	٩
٩	٩	١٨	٣٧	١٤	١٣	٢٧	١٠
١٢	١١	٢٣	٣٨	١٢	١١	٢٣	١١
١٢	١٢	٢٤	٣٩	١٣	١١	٢٤	١٢
١١	٩	٢٠	٤٠	١٢	١١	٢٣	١٣
١٢	١٣	٢٥	٤١	٩	٩	١٨	١٤
١١	١٠	٢١	٤٢	١١	١٢	٢٣	١٥
٩	١٠	١٩	٤٣	١٣	١٢	٢٥	١٦
١٤	١٢	٢٦	٤٤	١٤	١٢	٢٦	١٧
١٠	١١	٢١	٤٥	١٣	١٢	٢٥	١٨
١٠	١٠	٢٠	٤٦	٨	٨	١٦	١٩
٩	٩	١٨	٤٧	١٠	٩	١٩	٢٠
١١	١٣	٢٤	٤٨	٩	٨	١٧	٢١
٨	٨	١٦	٤٩	٩	١١	٢٠	٢٢
١٠	١١	٢١	٥٠	٨	٧	١٥	٢٣
٨	٧	١٥	٥١	١١	١٢	٢٣	٢٤
١١	١١	٢٢	٥٢	١١	١١	٢٢	٢٥
١٠	٩	١٩	٥٣	٩	٩	١٨	٢٦
٩	٩	١٨	٥٤	١٠	٩	١٩	٢٧

مج س ص = ٦١٩٤

مج س^٢ = ٦٢١٣
مج ص^٢ = ٦٢٦٠

مج س = ٥٦٩
مج ص = ٥٧٢

ملحق (١٧) الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته الأولى وتعليماته

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي الطالب ...

بين يديك (٣٠) فقرة اختبارية ، المطلوب في السؤالين الأول والثالث وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي تراها صحيحة من بين أربع إجابات ، ووضع خط تحت الكلمة الصحيحة في السؤال الثاني ، ولا تترك أية فقرة بلا إجابة :

الاسم الثلاثي :

الصف والشعبة :

التأريخ :

ملاحظة : الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها .

الزمن : ٥٥ دقيقة .

س ١ / ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة من العبارات الآتية : -

- مثال : علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو الياء : -
أ - الفتحة الظاهرة .
ب - الفتحة المقدرة للثقل .
ج - الفتحة المقدرة للتعذر .
د - حذف الواو أو الياء .

تحدد الإجابة الصحيحة وتوضع دائرة حول الحرف الذي يمثلها .

- ١ . يبنى الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة على : -
أ - الضم .
ب - الفتح .
ج - السكون .
د - الكسر .
٢ . الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إذا لم يسبق بنصب أو جازم تكون علامة نصبه : -
أ - الضمة المقدرة للتعذر .
ب - الضمة المقدرة للثقل .
ج - الضمة الظاهرة .
د - حذف حرف العلة .

- ٣ . الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إذا سبق بأداة نصب تكون علامة نصبه :
أ - الضمة الظاهرة .
ب - الفتحة المقدرة للتعذر .
ج - الفتحة المقدرة للثقل .
د - حذف حرف العلة .

٤ . الفعل المضارع إذا كان من الأفعال الخمسة وسبق بأداة جزم تكون علامة جزمه :

- أ - السكون .
ب - الفتحة المقدرة للتعذر .
ج - ثبوت النون .
د - حذف النون .

٥ . أداة الشرط التي تفيد الزمان هي :-

- أ - أيان .
ب - حيثما .
ج - كيفما .
د - إذما .

٦ . الآية القرآنية التي اشتملت على لام الجحود : قال تعالى :

- أ - " وما كان الله ليعذبهم وأنت فيهم " (الأنفال / ٣٣)
ب - "ذلك ليعلم أنني لم أخنه بالغيب وأن الله لا يهدي كيد الخائنين" (يوسف/٥٢)
ج - " طه * ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى " (طه / ١ - ٢)
د - " ليجزي الله كل نفس ما كسبت إن الله سريع الحساب " (إبراهيم/٥١)
٧ . قال تعالى : " من يعمل سوءاً يجز به " (النساء / ١٢٣)
يعرب الفعل " يجز " في الآية السابقة :

- أ - فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
ب - فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة المقدرة للتعذر .
ج - فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه حذف حرف العلة .
د - فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه السكون .

٨ . قال رسول الله (ﷺ) لامرأة تبكي عند القبر " أتقي الله واصبري " .

الفعالان اللذان تحتها خط هما :

- أ - فعالان ماضيان مبنيان .
ب - فعالان مضارعان مرفوعان وعلامة رفعهما الضمة المقدرة على الياء للثقل .
ج - فعالان مضارعان مبنيان على حذف النون .
د - فعلاً أمر مبنيان على حذف النون .

٩ . إذا سبقت (لن) الفعل المضارع " يخشى " فان صيغته تكون :-

- أ - لن يخشَ .
ب - لن يخشِ .
ج - لن يخشى .
د - لن يخشُ .

١٠ . يجب أن يقترن جواب الشرط بالفاء إذا كان : -

- أ - محلى بـ (أل) .
ب - مسبوقاً بأداة نصب من غير (لن) .
ج - مسبوقاً بـ (قد) .
د - غير مسبوق بـ (قد) .

- س ٢ / اختر الإجابة الصحيحة بوضع خط تحتها لما يأتي :-
١. يبنى الفعل المضارع إذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة على :-
 أ - الفتح .
 ب - السكون .
 ج - الضم .
 د - حذف النون .
 - ٢ . يبنى فعل الأمر إذا كان مسنداً إلى واو الجماعة على :-
 أ - السكون .
 ب - الضم .
 ج - الفتح .
 د - حذف النون .
 - ٣ . قال الشاعر :-
 فيا راكباً إما عرضت فبلغن
 يعرب الفعلان " عرضت " و " بلغن " :
 أ - فعلا مبنيان .
 ب - فعلا معربان .
 ج - الفعل الأول معرب والثاني مبني .
 د - الفعل الثاني معرب والأول مبني.
 - ٤ . الأداة التي تجزم فعلاً واحداً :-
 أ - أي .
 ب - أن .
 ج - ما .
 د - لما .
 - ٥ . قال تعالى " يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة " (البقرة / ٣٥)
 يُحرّك آخر الفعل (اسكن) ب :-
 أ - الضم .
 ب - الفتح .
 ج - الكسر .
 د - السكون .
 - ٦ . إذا سبقت " لم " الفعل المضارع " يدعو " تكون صيغته :-
 أ - لم يدعُ .
 ب - لم يدعُو .
 ج - لم يدعُ .
 د - لم يدعَو .
 - ٧ . إذا اتصلت نون النسوة بالفعل المضارع تجعله مبنياً على :-
 أ - الفتح .
 ب - السكون .
 ج - حذف النون .
 د - ثبوت النون .

٨. يبنى فعل الأمر إذا كان معتل الآخر على : -
أ - السكون . ب - حذف النون .
ج - حذف حرف العلة . د - الفتح .
- ٩ . قال تعالى " أما الذين استنكفوا واستكبروا فيعذبهم عذاباً أليماً " (النساء/١٧٣)
الفعل الذي تحته خط يعرب :-
أ - فعلاً مضارعاً مبنيّاً على الفتح .
ب - فعلاً مضارعاً مبنيّاً على حذف حرف العلة .
ج - فعلاً ماضياً مبنيّاً على حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة .
د - فعلاً ماضياً مبنيّاً على الضم لأنه مسند إلى واو الجماعة .
- ١٠ . " الطالبات يدرسن بجد ومثابرة " . ما حركة النون في الفعل " يدرسن " ؟
أ - السكون . ب - الفتحة .
ج - الضمة . د - الكسرة .

س ٣ / ضع دائرة حول الحرف الذي الإجابة الصحيحة من العبارات الآتية :

- ١ . تكون صيغة فعل الأمر من الفعل الماضي " رمى " :-
 أ - يرمي .
 ب - يرمي .
 ج - يرمي .
 د - أرم .
- ٢ . الأداة التي يكون ما بعدها علّة وسبباً لما قبلها هي :
 أ - فاء السببية .
 ب - كي .
 ج - لام الجحود .
 د - لام التعليل .
- ٣ . قال تعالى " وأن توليتم فاعلموا أنكم غير معجزي الله " (التوبة / ٣)
 ما نوع الفاء في " فاعلموا " :
 أ - زائدة .
 ب - استئنافية .
 ج - واقعة في جواب الشرط .
 د - سببية .
- ٤ . إذا أسند الفعل الماضي إلى ألف الاثنين فإنه يبنى على :
 أ - الضم .
 ب - السكون .
 ج - الفتح المقدر على الألف .
 د - الفتح الظاهر .
- ٥ . الأداة التي تفيد نفي وقوع الفعل المضارع في الزمن المستقبل هي :
 أ - لن .
 ب - لم .
 ج - ما .
 د - أو .
- ٦ . قال تعالى " لتبْلُوْنَ في أموالكم وأنفسكم " (آل عمران / ١٨٦)
 يعرب الفعل : " لتبْلُوْنَ " :-
 أ - فعلاً مضارعاً مبنياً على الفتح
 ب - فعلاً مضارعاً مبنياً على السكون .
 ج - فعلاً مضارعاً مرفوعاً وعلامة رفعه ثبوت النون .
 د - فعلاً مضارعاً مرفوعاً وعلامة رفعه الضمة
- ٧ . الجملة التي وردت فيها " ما " الشرطية هي : -
 أ - ما تفعل من خير تحمد عليه .
 ب - حب لأخيك ما تحب لنفسك .
 ج - ما كان العراقي لينكر فضل الوطن .
 د - ما بالمال وحده يسعد الانسان .

- ٨ . علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو الياء :
أ - الفتحة الظاهرة .
ب - الفتحة المقدرة للنقل .
ج - الفتحة المقدرة للتعذر .
د - حذف حرف العلة .
- ٩ . قال تعالى " ولئن أنجيتنا من هذه لنكوننّ من الشاكرين " (يونس / ٢٢)
اللام في الفعل (لنكوننّ) هي :
أ - لام التعليل .
ب - لام الأمر .
ج - اللام واقعة في جواب القسم .
د - لام الجحود .
- ١٠ . الجملة التي فيها خطأ نحوي هي :
أ - ما كان العربي ليقبلَ الظلم .
ب - أرم الكرة نحو الملعب .
ج - انتهى وقت الامتحان ولما ينهي الطالب أجابته .
د - أيها الطالب لا تمش مع أصدقاء السوء .

ملحق (١٨) الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية وتعليماته

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عزيزي الطالب ...

بين يديك (٣٠) فقرة اختبارية ، المطلوب في السؤالين الأول والثالث وضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة التي تراها صحيحة من بين أربع إجابات ، ووضع خط تحت الكلمة الصحيحة في السؤال الثاني ، ولا تترك أية فقرة بلا إجابة :

الاسم الثلاثي :

الصف والشعبة :

التأريخ :

ملاحظة : الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها .

الزمن : ٥٥ دقيقة .

س ١ / ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة من العبارات الآتية :

مثال : علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو الياء :

أ - الفتحة .

ب - الفتحة المقدرة للثقل .

ج - الفتحة المقدرة للتعذر .

د - حذف الواو أو الياء .

تحدد الإجابة الصحيحة وتوضع دائرة حول الحرف الذي يمثلها .

١ . يبنى الفعل الماضي إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة على :

أ - الضم .

ب - الفتح .

ج - السكون .

د - الكسر .

٢ . الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إذا لم يسبق بنصب أو جازم تكون علامة نصبه :

أ - الضمة المقدرة للتعذر .

ب - الضمة المقدرة للثقل .

ج - الضمة الظاهرة .

د - حذف حرف العلة .

٣ . الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إذا سبق بأداة نصب تكون علامة نصبه :

أ - الضمة الظاهرة .

ب - الفتحة المقدرة للتعذر .

ج - الفتحة المقدرة للثقل .

د - حذف حرف العلة .

- ٤ . "المقاتلون يدافعون بشجاعة في ساحات الوغى". يعرب الفعل " يدافعون " بأنه:
 أ - فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .
 ب - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه جمع مذكر سالماً .
 ج - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة.
 د - فعل مضارع مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة .

٥ . أداة الشرط التي تفيد الزمان هي :

- أ - أيان .
 ب - حيثما .
 ج - كيفما .
 د - إذما .

٦ . الآية القرآنية التي اشتملت على لام الجحود : قال تعالى :

- أ - " وما كان الله ليعذبهم وأنت فيهم " (الأنفال / ٣٣)
 ب - " ذلك ليعلم أني لم أخنه بالغيب وأن الله لا يهدي كيد الخائنين " (يوسف / ٥٢)
 ج - " طه * ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى " (طه / ١ - ٢)
 د - " ليجزي الله كل نفس ما كسبت إن الله سريع الحساب " (إبراهيم / ٥١)
 ٧ . قال تعالى : " من يعمل سوءاً يجز به " .
 يعرب الفعل " يجز " في الآية السابقة :

- أ - فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
 ب - فعلاً مضارعاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة المقدرة للتعذر .
 ج - فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه حذف حرف العلة .
 د - فعلاً مضارعاً مجزوماً وعلامة جزمه السكون .

٨ . قال رسول الله (ﷺ) لامرأة تبكي عند القبر " اتقي الله واصبري " .

الفعالان اللذان تحتها خط هما :-

- أ - فعالان ماضيان مبنيان .
 ب - فعالان مضارعان مرفوعان وعلامة رفعهما الضمة المقدرة على الياء للثقل .

ج - فعالان مضارعان مجزومان على حذف النون .

د - فعلا أمر مبنيان على حذف النون .

٩ . إذا سبقت (لن) الفعل المضارع " يخشى " فان صيغته تكون :

- أ - لن يخش .
 ب - لن يخش .
 ج - لن يخشى .
 د - لن يخش .

١٠ . يجب أن يقرن جواب الشرط بالفاء إذا كان :

- أ - محلى ب (أل).
 ب - مسبوقة بأداة نصب من غير (لن).
 ج - مسبوقة ب (قد) .
 د - غير مسبوقة ب (قد) .
- س ٢ / اختر الإجابة الصحيحة بوضع خط تحتها لما يأتي :
- ١ . يبنى الفعل المضارع إذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة أو الخفيفة على :
 أ - الفتح .
 ب - السكون .
 ج - الضم .
 د - حذف النون .
- ٢ . يبنى فعل الأمر إذا كان مسنداً إلى واو الجماعة على :
 أ - حذف حرف العلة .
 ب - حذف النون .
 ج - السكون .
 د - الفتح .
- ٣ . قال الشاعر :
 فيا راكباً إما عرضت فبلغن
 ندماي من نجران أن لا تلاقيا
 يعرب الفعلان " عرضت " و " بلغن " :
 أ - فعلا مبنيان .
 ب - فعلا معربان .
 ج - الفعل الأول معرب والثاني مبني .
 د - الفعل الثاني معرب والأول مبني .
- ٤ . الأداة التي تجزم فعلاً واحداً هي :
 أ - أي .
 ب - أن .
 ج - لما .
 د - ما .
- ٥ . قال تعالى " يا آدم أسكن أنت وزوجك الجنة " (البقرة / ٣٥)
 أ - الضم .
 ب - الفتح .
 ج - الكسر .
 د - السكون .
- ٦ . إذا سبقت " لم " الفعل المضارع " يدعو " تكون صيغته :
 أ - لم يدع .
 ب - لم يدعو .
 ج - لم يدع .
 د - لم يدعو .
- ٧ . إذا اتصلت نون النسوة بالفعل المضارع تجعله مبنياً على :
 أ - الفتح .
 ب - السكون .
 ج - حذف النون .
 د - ثبوت النون .
- ٨ . يبنى فعل الأمر إذا كان معتل الآخر على :
 أ - السكون .
 ب - حذف النون .
 ج - حذف حرف العلة .
 د - الفتح .
- ٩ . قال تعالى " أما الذين استنكفوا واستكبروا فيعذبهم عذاباً أليماً " (النساء / ١٧٣)

يعرب الفعل " استتكفوا : في الآية الكريمة السابقة :

- أ - فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح .
- ب - فعلاً ماضياً مبنياً على حذف حرف العلة .
- ج - فعلاً ماضياً مبنياً على حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة .
- د - فعلاً ماضياً مبنياً على الضم لأنه مسند إلى واو الجماعة .

١٠ . " الطالبات يدرسن بجد ومثابرة " . ما حركة النون في الفعل " يدرسن " ؟

- أ - السكون .
- ب - الفتحة .
- ج - الضمة .
- د - الكسرة .

س٣ / ضع دائرة حول الحرف الذي يشير إلى الإجابة الصحيحة من العبارات الآتية :

- ١ . تكون صيغة فعل الأمر من الفعل الماضي " رمى " :
 أ - ارمي .
 ب - ارمي .
 ج - أرم .
 د - ارمي .
- ٢ . " سأخلص في عملي ، تفلح في مسعاك " .
 اختر الأداة المناسبة للفراغ السابق :-
 أ - إذن .
 ب - مهما .
 ج - من .
 د - أينما .
- ٣ . قال تعالى " وأن توليتم فاعلموا إنكم غير معجزي الله " (التوبة / ٣)
 ما نوع الفاء في " فاعلموا " :
 أ - عاطفة .
 ب - سببية .
 ج - واقعة في جواب الشرط .
 د - استئنافية .
- ٤ . إذا اسند الفعل الماضي إلى ألف الاثنين فإنه يبنى على :
 أ - الضم .
 ب - السكون .
 ج - الفتح المقدر على الألف .
 د - الفتح الظاهر .
- ٥ . الأداة التي تفيد نفي وقوع الفعل المضارع في الزمن المستقبل هي :
 أ - لن .
 ب - لم .
 ج - ما .
 د - أو .
- ٦ . قال تعالى " لتبلون في أموالكم وأنفسكم " (آل عمران / ١٨٦)
 يعرب الفعل : " لتبلون " :
 أ - فعلاً مضارعاً مبنياً على الفتح
 ب - فعلاً مضارعاً مبنياً على السكون .
 ج - فعلاً مضارعاً مرفوعاً وعلامة رفعه ثبوت النون .
 د - فعلاً مضارعاً مرفوعاً وعلامة رفعه الضمة
- ٧ . الجملة التي وردت فيها " ما " الشرطية هي :
 أ - ما تفعل من خير تحمد عليه .
 ب - حب لأخيك ما تحب لنفسك .
 ج - ما كان العراقي لينكر فضل الوطن .
 د - ما بالمال وحده يسعد الإنسان .

- ٨ . علامة نصب الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو الياء :
أ - الفتحة الظاهرة .
ب - الفتحة المقدرة للثقل .
ج - الفتحة المقدرة للتعذر .
د - حذف حرف العلة .

- ٩ . قال الشاعر :
وأقبلَ في البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي
اختر فعلاً واحداً ملائماً للفراغ السابق :

- أ - يمشي .
ب - يمش .
ج - يمشْ .
د - يمشَ .

- ١٠ . الجملة التي فيها خطأ نحوي هي :
أ - ما كان العربي ليقبلَ الظلم .
ب - أرم الكرة نحو الملعب .
ج - انتهى وقت الامتحان ولما ينهي الطالب أجابته .
د - أيها الطالب لا تمش مع أصدقاء السوء .

ملحق (١٩) درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٩	١٦	٢٦	١	٢٢	١٦	٢٨	١
١٨	١٧	٢٤	٢	٢٢	١٧	٢٨	٢
١٨	١٨	٢٤	٣	٢١	١٨	٢٧	٣
١٧	١٩	٢٣	٤	٢١	١٩	٢٧	٤
١٧	٢٠	٢٣	٥	٢٠	٢٠	٢٦	٥
١٧	٢١	٢٢	٦	٢٠	٢١	٢٦	٦
١٦	٢٢	٢١	٧	١٩	٢٢	٢٦	٧
١٦	٢٣	٢١	٨	١٩	٢٣	٢٥	٨
١٦	٢٤	٢١	٩	١٨	٢٤	٢٥	٩
١٥	٢٥	٢٠	١٠	١٧	٢٥	٢٤	١٠
١٥	٢٦	٢٠	١١	١٦	٢٦	٢٤	١١
١٥	٢٧	٢٠	١٢	١٥	٢٧	٢٣	١٢
١٤	٢٨	١٩	١٣	١٤	٢٨	٢٣	١٣
١٣	٢٩	١٩	١٤	١٣	٢٩	٢٣	١٤
١١	٣٠	١٩	١٥	١٣	٣٠	٢٢	١٥
المجموع = ٥٥٩				المجموع = ٦٤٧			
الوسط الحسابي = ١٨.٦٣				الوسط الحسابي = ٢١.٥٦			
الانحراف المعياري = ٣.٤٨٧				الانحراف المعياري = ٤.٥٦٩			
التباين = ١٢.١٦٥				التباين = ٢٠.٨٧٨			